INTERFACE

Etude sur l'organisation et les perspectives des cycles 1, 2 et 3 de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud

Rapport à l'intention de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) du Canton de Vaud

Lausanne, le 23 janvier 2026

Auteur·e·s

Nicolas Grosjean, Dr. (direction du projet)
Deborah Intelisano (collaboration au projet)
Orlane Rota (collaboration au projet)
Ruth Feller (assurance qualité)

INTERFACE Politikstudien Forschung Beratung AG

Rue de Bourg 27
CH-1003 Lausanne
Tél. +41 (0)21 310 17 90

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Luzern
Tel +41 (0)41 226 04 26

www.interface-pol.ch

Mandant

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) du canton de Vaud

Citation

Grosjean, N. ; Intelisano, D. ; Rota, O. ; Feller, R. (2026). *Étude sur l'organisation et les perspectives des cycles 1, 2 et 3 de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud.* Interface Politikstudien Forschung Beratung, Lausanne.

Durée

Novembre 2024 à janvier 2026

Référence

Numéro de projet : 24-125

Abstract **9**

Introduction **14**
Contexte et objectifs de l'étude 15
Parties prenantes 16
Dispositif méthodologique 17
Limites de l'étude 22
Structure du rapport 23

1. Missions de l'école **24**
1.1 Missions de l'école selon la LEO 25
1.2 Missions de l'école selon les parents 26
1.3 Atteinte des missions de l'école 30
1.4 Enseignements tirés de la perception des parents concernant les missions de l'école 42

2. Caractéristiques du système scolaire **44**
2.1 Organisation du cycle 3 45
2.2 Transitions et formations postobligatoires 68
2.3 Enseignements tirés de la perception de l'organisation du système scolaire 70

3. Besoins des élèves **72**
3.1 Le bien-être des élèves dans leur environnement scolaire 73
3.2 Horaires des cours 75
3.3 Devoirs scolaires 78
3.4 Évaluations scolaires 84
3.5 Mesures d'accompagnement et différenciation pédagogique 90
3.6 Enseignements tirés de la perception des différents acteurs concernant les besoins des élèves 106

4. Tâches des directions **108**
4.1 Cahier des charges des directions 109
4.2 Forces et besoins des directions en vue de la réforme 111
4.3 Enseignements tirés de la perception des directions quant à leurs rôles, conditions d'exercice et besoins 115

5. Représentation du métier d'enseignant·e **117**
5.1 Formation 118
5.2 Missions 122
5.3 Pratiques collaboratives : co-enseignement et interdisciplinarité 123
5.4 Charge de travail et répartition du temps professionnel 125
5.5 Enseignements tirés des représentations du métier des enseignant·e·s 127

6. Relations école-famille **129**
6.1 Communication entre l'école et les parents 130
6.2 Moyens de communication entre l'école et les parents 132
6.3 Rencontres 133
6.4 Implication des parents dans la scolarité de leur enfant 138
6.5 Relations avec les familles : perception/vécu des enseignant·e·s 140
6.6 Satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement fréquenté par leur enfant 141
6.7 Enseignements tirés de la perception des relations entre école et familles 142

7. Questions prospectives **144**
7.1 Général 145
7.2 Modification de la grille horaire 148
7.3 Dispositif pour les élèves quittant l'école obligatoire en 10e année 150
7.4 Enseignements tirés des questions prospectives 152

8. Conclusion **154**

Index des figures

F .1 : Classes présentes dans les établissements 20
F .1 : Degrés auxquels les enseignant·e·s interrogé·e·s enseignent en 2024-2025 21
F 1.1 : Missions de l'école, selon les parents 26
F 1.2 : Atteinte des missions de l'école, selon les parents 30
F 1.3 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Acquérir des connaissances (savoir quelque chose) » 32
F 1.4 : Compétences à développer, selon les parents 33
F 1.5 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Acquérir des compétences (savoir faire quelque chose) » 34
F 1.6 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Développer l'autonomie et l'esprit critique » 35
F 1.7 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Préparer à la vie professionnelle » 36
F 1.8 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Former des citoyennes et citoyens responsables » 37
F 1.9 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Favoriser l'égalité des chances et réduire les inégalités sociales » 38
F 1.10 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Accueillir toutes et tous les élèves avec leurs différences » 39
F 1.11 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Promouvoir le goût du travail et l'effort » 40
F 1.12 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Promouvoir la santé et le bien-être » 41
F 1.13 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Soutenir les parents dans leur mission éducative » 42
F 2.1 : Valeur ajoutée des ECR, selon les enseignant·e·s et les directions 47
F 2.2 : Utilité perçue des ECR et pertinence d'une suppression de ces épreuves, selon les enseignant·e·s et les directions 48

F 2.3 : Temporalité souhaitée pour les ECR, selon les enseignant·e·s et directions estimant que les ECR n'interviennent pas au moment opportun dans la scolarité 49
F 2.4 : Pondération des ECR de 8e année pour l'orientation des élèves, d'après les enseignant·e·s et les directions 51
F 2.5 : Perception des enseignant·e·s et des directions concernant la temporalité actuelle de l'orientation vers les filières 53
F 2.6 : Perception des parents concernant la temporalité actuelle de l'orientation vers les filières 54
F 2.7 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à différents aspects organisationnels propres à la VG 56
F 2.8 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à la plurimagistralité en 7e et 8e années ainsi qu'en VG 57
F 2.9 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives au choix et au nombre d'OS et d'OCOM 59
F 2.10 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à l'utilité pédagogique des OS et des OCOM 60
F 2.11 : Perception des enseignant·e·s et des directions relative à la perméabilité entre les voies au cycle 3 62
F 2.12 : Perception des enseignant·e·s et des directions relative au redoublement 63
F 2.13 : Perception des parents relative au redoublement de leur enfant 65
F 2.14 : Perceptions des enseignant·e·s et directions concernant la valeur ajoutée de l'examen de 11e année 66
F 2.15 : Perceptions des enseignant·e·s et directions concernant les modalités de préparation de l'examen de 11e année 67
F 2.16 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions sur la connaissance des possibilités de formation postobligatoire 69
F 3.1 : Perception parentale du bien-être des élèves à l'école 74
F 3.2 : Perception parentale du bien-être des élèves à l'école 75
F 3.3 : Perception des directions quant à l'adéquation des horaires scolaires avec le rythme naturel des élèves 77
F 3.4 : Perception des parents quant à l'adéquation des horaires scolaires avec le rythme naturel des élèves 78
F 3.5 : Perception des directions quant à l'organisation des devoirs scolaires 80
F 3.6 : Perception des enseignant·e·s quant à l'organisation des devoirs scolaires 81
F 3.7 : Perception des parents concernant la quantité de devoirs à la maison 82
F 3.8 : Fréquence à laquelle les élèves rencontrent des difficultés pour faire leurs devoirs (selon les parents) 83
F 3.9 : Perception des parents concernant la quantité de tests et d'évaluations au cours de l'année scolaire 85
F 3.10 : Perception des enseignant·e·s concernant la répartition des évaluations au cours de l'année scolaire 86
F 3.11 : Perception des enseignant·e·s du stress généré par les ECR selon le niveau scolaire 87
F 3.12 : Perception des directions du stress généré par les ECR selon le niveau scolaire 88
F 3.13 : Perception du stress généré par l'examen de 11e année, selon les enseignant·e·s et les directions 89
F 3.14 : Satisfaction déclarée des parents relative aux mesures d'accompagnement proposées à leur enfant 92

F 3.15 : Perception par les enseignant·e·s de l'évolution des besoins particuliers et des problèmes de comportement 93
F 3.16 : Perception par les directions de l'évolution des besoins particuliers et des problèmes de comportement 94
F 3.17 : Pratique de la différenciation pédagogique selon les enseignant·e·s 95
F 3.18 : Perception des directions de la pratique de la différenciation pédagogique selon le niveau d'enseignement 96
F 3.19 : Perception des enseignant·e·s des pratiques pédagogiques 97
F 3.20 : Perception des directions des pratiques pédagogiques 98
F 3.21 : Perception des enseignant·e·s sur la collaboration et les conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique 100
F 3.22 : Perception des directions sur la collaboration et les conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique 101
F 3.23 : Perception de la préparation à la différenciation pédagogique issue de la formation 102
F 3.24 : Perception des enseignant·e·s de l'efficacité des aménagements selon le degré scolaire 103
F 3.25 : Perception des directions de l'efficacité des aménagements selon le degré scolaire 104
F3.26 : Perception des enseignant·e·s de l'efficacité des programmes personnalisés selon le degré scolaire 105
F 3.27 : Perception des directions de l'efficacité des programmes personnalisés selon le degré scolaire 106
F 4.1 : Évaluation par les directions de la part du temps de travail consacré à différentes tâches (1/2) 110
F 4.2 : Évaluation par les directions de la part du temps de travail consacré à différentes tâches (2/2) 111
F 4.3 : Forces perçues des établissements par les directions 112
F 4.4 : Principaux besoins des directions dans la perspective de changement du système 113
F 4.5 : Principales attentes des directions vis-à-vis de la DGEO 115
F 5.1 : Évaluation de l'adéquation de la formation aux tâches professionnelles selon les enseignant·e·s 119
F 5.2 : Domaines pour lesquels les enseignant·e·s ressentent un manque de formation 120
F 5.3 : Fréquence déclarée des situations impliquant des comportements violents chez les élèves 121
F 5.4 : Appréciation de la répartition entre mission pédagogique et mission éducative selon les enseignant·e·s 122
F 5.5 : Fréquence de la pratique du co-enseignement selon les enseignant·e·s 124
F 5.6 : Fréquence de la préparation des cours ou des évaluations de manière interdisciplinaire selon les enseignant·e·s 125
F 5.7 : Évaluation par les enseignant·e·s de la part du temps de travail hors cours consacrée aux différentes tâches 126
F 6.1 : Niveau d'information perçu des parents sur la scolarité de leur enfant 131
F 6.2 : Satisfaction des parents quant aux moyens de communication utilisés par l'école 133
F 6.3 : Satisfaction des parents quant aux rencontres organisées par l'école avec la direction et le personnel enseignant 134
F 6.4 : Raisons pour lesquelles les parents ont sollicité une/des rencontre(s) avec les enseignant·e·s de leur enfant 135

F 6.5 : Satisfaction des parents quant aux rencontres sollicitées avec les enseignant·e·s de leur enfant 136
F 6.6 : Raisons pour lesquelles les parents ont sollicité une/des rencontre(s) la direction de l'établissement que fréquente leur enfant 137
F 6.7 : Satisfaction des parents quant aux rencontres sollicitées avec la direction de l'établissement que fréquente leur enfant 138
F 6.8 : Intégration des parents dans la scolarité de leur enfant 139
F 6.9 : Perceptions des enseignant·e·s relatives aux relations avec les familles 140
F 6.10 : Fréquence des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s avec les parents d'élèves 141
F 6.11 : Satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement fréquenté par leur enfant 142
F 7.1 : Orientation à la fin de la 8e année à retarder 145
F 7.2 : Elèves à besoins particuliers et élèves peu scolaires 146
F 7.3 : Rôle de la 11e année 147
F 7.4 : Options du cycle 3 148
F 7.5 : Modifications de la grille horaire 149
F 7.6 : Compétences transversales utiles à l'orientation et aux apprentissages selon les enseignant·e·s 150
F 7.7 : Adaptions à apporter dans le cadre de l'école obligatoire 151
F 7.8 : 1re année de gymnase à adapter pour les élèves ayant quitté l'école obligatoire en 10e année 152

Abstract

Le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) a lancé le projet MAT-EO, qui vise à préparer l'introduction de la maturité gymnasiale en quatre ans conformément aux exigences fédérales, ainsi que la révision partielle de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). En effet, le canton a décidé de repenser la fin de la scolarité obligatoire et les transitions vers les formations postobligatoires. Un modèle mixte « 10/11 + 4 » a été adopté et permettra aux élèves d'accéder à l'école de maturité à l'issue de la 11e année, tout en offrant, pour celles et ceux dont les résultats le permettent, la possibilité d'y entrer dès la fin de la 10e année.

Afin de nourrir ses réflexions, la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO) a mandaté quatre études : deux portent sur le bilan de la LEO, réalisées par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) et par le bureau Interface Politikstudien (ci-après, « Interface »), et deux autres concernent la maturité gymnasiale, menées par l'URSP et par l'Université de Lausanne (UNIL).

La présente étude d'Interface porte donc sur l'école obligatoire et se concentre sur la fin du deuxième cycle primaire (8e année) et sur le cycle secondaire I (de la 9e à la 11e année). Cette étude vise à établir un bilan du système actuel, en identifiant ses forces, ses faiblesses ainsi que les besoins qui en découlent, sur la base des perceptions des parties prenantes.

Cette étude a suivi une approche à la fois quantitative, qualitative et prospective. Elle intègre les points de vue des différents acteurs concernés, à savoir les directions d'établissement, les enseignant·e·s, les parents d'élèves et les élèves. Elle est fondée sur l'analyse de documents, la conduite d'enquêtes en ligne auprès des toutes les directions d'établissement, de tou·te·s les enseignant·e·s et de tous les parents. Des analyses statistiques et des focus groups ont permis de mettre en lumière les résultats.

Il convient de relever que l'ensemble de la démarche a été participative, en s'appuyant sur des groupes d'accompagnement internes et externes et en intégrant les perspectives des différents groupes cibles en amont et en aval des enquêtes menées.

Les principaux résultats de l'analyse sont décrits ci-dessous.

Missions de l'école

Les missions traditionnelles relatives à l'acquisition de connaissances et de compétences sont jugées relativement bien atteintes, alors que les missions à dimension sociale, civique et professionnelle le sont moins. La satisfaction des parents est influencée par le cycle de scolarité, le profil socio-culturel et la nationalité.

Les résultats montrent l'importance pour l'école de continuer à développer des stratégies pédagogiques adaptées aux différents cycles et de renforcer les dispositifs favorisant l'autonomie, la citoyenneté, l'inclusion et la préparation à la vie professionnelle afin de réduire le décalage entre missions et résultats perçus.

Caractéristiques du système scolaire

Les perceptions des directeurs·trices d'établissement, des enseignant·e·s et des parents d'élèves mettent en évidence des tensions structurelles et des avis contrastés. Les équilibres sont fragiles : des dispositifs fortement contestés (ECR, organisation de la VG) et des composantes largement légitimées (OS et OCOM). Ces constats soulignent la nécessité, dans le cadre de la réforme MAT-EO, de recentrer l'organisation du cycle 3 sur des dispositifs mieux appropriés au terrain et plus cohérents avec les objectifs d'équité, de lisibilité et d'accompagnement des parcours scolaires.

Besoins des élèves

Sur cet aspect, les données indiquent que l'expérience scolaire est perçue de manière globalement positive. Une grande majorité de parents affirme que leur enfant se sent bien au sein de son école ; de plus, les relations avec les enseignant·e·s, les camarades ainsi que le sentiment de sécurité sont majoritairement évalués favorablement. Des ajustements permettant de mieux adapter les horaires au rythme naturel des élèves et de mieux prendre en considération les différences en matière de ressources et d'accompagnement, dont les élèves disposent hors de l'école, pourraient être amenés. Il s'agirait par exemple de revoir le travail scolaire hors du temps de classe. Par ailleurs, la concentration des évaluations sur une courte période, ainsi que le poids accordé aux évaluations standardisées, en particulier les ECR, sont perçus comme générant un niveau de stress important.

Les personnes interrogées constatent un décalage croissant entre l'intensification des besoins des élèves et la capacité perçue des dispositifs pédagogiques à y répondre, en particulier au secondaire I. In fine, lorsque ces pratiques d'adaptation sont mises en œuvre, leur portée semble étroitement dépendante des conditions-cadres et des ressources effectivement disponibles au sein des établissements.

Tâches des directions

Les tensions structurelles entre la complexification des missions confiées aux directions et les conditions dans lesquelles elles sont appelées à les exercer soulignent les enjeux liés à l'articulation entre gestion du quotidien et rôle stratégique dans un système scolaire en évolution. En effet, si une partie des tâches inscrites dans le cahier des charges est jugée globalement équilibrée en matière de temps, les directions font état d'une surcharge marquée liée à la gestion des comportements problématiques, des situations d'élèves complexes, des ressources humaines et des relations avec les parents. Cette concentration forte du travail sur les tâches susmentionnées se traduit par un déficit de temps consacré aux activités stratégiques. La complexification croissante des situations scolaires, conjuguée à une stabilité relative des ressources disponibles, place les directions dans une logique de gestion permanente de l'urgence.

Les besoins et les attentes exprimés par les directions se concentrent principalement sur un renforcement du soutien dans les situations complexes, notamment en lien avec les élèves, les ressources humaines et le décrochage scolaire.

Représentation du métier d'enseignant·e

Les représentations du métier d'enseignant·e sont structurées par des tensions durables entre l'élargissement des missions éducatives, l'intensification des situations complexes rencontrées en classe et les conditions concrètes d'exercice. Ces tensions sont d'autant plus saillantes qu'elles se déploient dans un contexte où la mission éducative, bien qu'explicitement inscrite dans le cadre légal, ne constitue pas une attente centrale pour une majorité de parents, alors même qu'elle occupe une place importante dans l'activité des enseignant·e·s.

L'étude identifie notamment un enjeu relatif à l'adéquation de la formation aux exigences actuelles du métier : si la formation est globalement jugée suffisante, une part importante des enseignant·e·s perçoit des manques persistants, principalement dans des domaines liés à l'hétérogénéité des élèves, à la gestion des comportements problématiques et à l'inclusion scolaire.

Bien que le co-enseignement et l'interdisciplinarité soient largement valorisés, leur mise en œuvre demeure limitée. En effet, il existe un décalage entre l'intérêt exprimé et les

pratiques effectives en raison du temps et des ressources à disposition, qui restreignent les possibilités de collaboration régulière.

Enfin, les tâches directement liées à l'enseignement disciplinaire apparaissent globalement intégrées au cadre professionnel tel qu'il est perçu par les enseignant·e·s, tandis que les activités associées à la gestion de classe, au suivi individualisé des élèves, à la coordination avec d'autres professionnel·le·s et aux échanges avec les parents sont largement identifiées comme chronophages. Ces résultats mettent en évidence une transformation de l'activité enseignante.

Relation école-famille

La relation entre l'école et les familles est jugée globalement de manière positive et se caractérise par un bon niveau d'information, une satisfaction élevée à l'égard des modalités de communication et des rencontres, ainsi qu'un climat relationnel jugé majoritairement favorable tant par les parents que par les enseignant·e·s.

Les parents se déclarent dans l'ensemble bien informés de la scolarité de leur enfant, en particulier en ce qui concerne l'organisation de l'établissement, le fonctionnement du système scolaire et le suivi scolaire courant. Des zones de fragilité apparaissent toutefois, notamment au cycle 3, autour de la compréhension des contenus enseignés, des moyens pédagogiques utilisés et des dispositifs de soutien en cas de difficultés scolaires.

Les rencontres, qu'elles soient organisées par l'école ou sollicitées par les parents, constitue un pilier essentiel de la relation école-famille. Elles sont majoritairement jugées satisfaisantes lorsqu'elles ont lieu avec les enseignant·e·s. Les motifs de sollicitation sont variés, mais les enjeux relationnels entre élèves et les difficultés scolaires occupent une place centrale. En revanche, les rencontres avec la direction donnent lieu à des appréciations plus contrastées, révélant des expériences hétérogènes et un potentiel d'amélioration, notamment en matière de suivi ou de clarification des rôles.

Questions prospectives

Dans le cadre de l'organisation future de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, plusieurs résultats sont à prendre en considération. Il ressort notamment que l'orientation prévue à la fin de la 8e année devrait être effectuée plus tard pour permettre aux élèves de s'orienter dans la suite de leur parcours scolaire de manière moins précoce. En ce qui concerne les élèves destiné·e·s à quitter l'école obligatoire à l'issue de la 10e année, les enseignant·e·s et les parents privilégient, durant les deux dernières années de scolarité, un regroupement de ces élèves dans des classes spécifiques plutôt qu'un enseignement différencié dans les classes ordinaires.

Le renforcement de la prise en charge des élèves à besoins particuliers ainsi que la possibilité pour certain·e·s élèves peu scolaires de suivre un programme se rapprochant d'une année de préapprentissage devraient aussi être envisagés.

En outre, les différentes parties interrogées estiment que la 11e année devrait idéalement se concentrer sur la préparation de la suite du parcours de formation professionnelle, respectivement sur celui de formation gymnasiale. La grille horaire devrait intégrer (sans que le nombre de périodes d'enseignement n'augmente) du temps consacré au projet de formation de chaque élève pour lui permettre de choisir la suite de son parcours de manière éclairée.

Enfin, il ressort des enquêtes menées auprès des parties prenantes à l'école obligatoire que les conséquences du départ d'élèves à la fin de la 10e année pour rejoindre la maturité

gymnasiale sont à assumer au gymnase, lors de la 1re année qui devrait être de type propédeutique.

Introduction

La Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) du canton de Vaud a confié au bureau Interface Politikstudien une étude sur l'organisation et les perspectives des cycles 1, 2 et 3 de la scolarité obligatoire.

Contexte et objectifs de l'étude

L'ordonnance du Conseil fédéral sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM[1]) et son règlement (RRM[2]) édictés par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) définissent les conditions minimales que doivent satisfaire les systèmes de maturité gymnasiale des différents cantons pour une reconnaissance des certificats délivrés à l'échelle globale suisse. Les révisions de l'ORM du 28 juin 2023 et du RRM du 22 juin 2023 exigent certaines adaptations des systèmes de maturité gymnasiale cantonaux, dont l'uniformisation de la durée des filières à quatre années au minimum. Dans le Canton de Vaud, où le cursus de maturité s'effectue actuellement sur trois ans, un projet de réforme doit être engagé afin de se conformer à ces nouveaux impératifs, les maturités en trois ans n'étant plus reconnues en Suisse à partir de 2038. La première volée d'élèves suivant un cursus de maturité en quatre ans commencera en principe à la rentrée 2032-2033.

Le canton de Vaud entend s'inscrire dans ce contexte pour repenser la fin de la scolarité obligatoire et les transitions vers les formations postobligatoires. À cette fin, un modèle mixte « 10/11 + 4 » a été adopté : il permet aux élèves d'accéder à l'école de maturité à l'issue de la 11e année, tout en offrant, pour celles et ceux dont les résultats le permettent, la possibilité d'y entrer dès la fin de la 10e année. L'objectif global est de « fluidifier les parcours vers les universités, les hautes écoles, mais aussi vers les formations professionnelles »[3], tout en garantissant une cohérence entre les différents parcours et leurs débouchés. Ce nouveau modèle requiert une révision partielle de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO[4]). Dans ce cadre, le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) a lancé le projet MAT-EO[5], qui vise à préparer l'introduction de la maturité gymnasiale en quatre ans ainsi que la révision partielle de la LEO. Ce projet permettra également d'approfondir le bilan chiffré de la LEO dressé dans le rapport du Conseil d'État en réponse au postulat Induni[6]. Déposé le 1er mars 2022, ce postulat demande une évaluation générale de la LEO après dix années de mise en œuvre.

Dans ce contexte, le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) a décidé de mandater quatre études : deux portent sur le bilan de la loi sur

---

1 Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM), RS 413.11

2 Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), RSi 4.5-1.3

3 Communiqué de presse, Chantier de la maturité en quatre ans – Projet MAT-EO, BIC, canton de Vaud, 5 mars 2024

4 Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), RS VD 440.02

5 *https://mat-eo.ch/*

6 Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur le postulat Valérie Induni et consorts au nom Groupe socialiste – *Loi sur l'enseignement obligatoire, 10 ans plus tard, où en est-on ?* (2024). 23_RAP_14, 22_POS_11

l'enseignement obligatoire (LEO), réalisées par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) et par le bureau Interface Politikstudien (ci-après, « Interface »), et deux autres concernent la maturité gymnasiale, menées par l'URSP et par l'Université de Lausanne (UNIL)[7]. Par ailleurs, dans le cadre d'une enquête sur le climat scolaire conduite par l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (UPSPS) de la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO), les élèves de 7e à 11e année ont été questionnés sur leur vécu scolaire.

Interface a ainsi mené une étude sur l'école obligatoire, centrée sur la fin du deuxième cycle primaire (8e année) et sur le cycle secondaire I (de la 9e à la 11e année). Cette étude vise à établir un bilan du système actuel, en identifiant ses forces, ses faiblesses ainsi que les besoins qui en découlent. Elle adopte une approche à la fois quantitative, qualitative et prospective, et intègre les points de vue des différents acteurs concernés, à savoir les directions d'établissement, les enseignant·e·s, les parents d'élèves et les élèves. Les résultats de cette étude contribuent à enrichir les bases analytiques en vue de la révision de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Le mandat s'est déroulé de novembre 2024 à décembre 2025.

Parties prenantes

Ce projet s'inscrit dans une démarche consultative visant à mobiliser l'expertise des différentes parties prenantes, à assurer un taux de réponse élevé aux enquêtes et à favoriser l'adhésion aux résultats dans un contexte de changement. Cette démarche implique plusieurs acteurs tout au long des différentes étapes du projet, notamment à travers des échanges réguliers avec le mandant, la mise en place de deux groupes d'accompagnement ainsi que d'un groupe d'études.

Le premier groupe d'accompagnement est interne au Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF) comprenant les membres du groupe de projet (GP-LEO) et est composé de :

- Cornu Mroczek Pierrine et Gois Marta Nadia, co-responsables de l'Unité Affaires juridiques et surveillance (DRHAJ/DGEO)
- Gschwind Pierre-Etienne, chef de projet MAT-EO pour la DGEO
- Jaccard Nathalie, responsable de l'Unité Plan d'études et ressources didactiques (DP/DGEO)
- Linder Philippe, responsable de l'Unité Évaluation élèves et système scolaire (DP/DGEO)
- Magnin Bertrand, responsable de l'Unité Éducation numérique (DP/DGEO)
- Mouquin-Stano Sylvie, chargée de missions stratégiques (DP/DGEO)
- Sandoz Jean-Luc, adjoint à la Direction des psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire (DPPLS/DGEO)
- Seara Johnny, responsable de l'Unité Soutien pédagogique à l'Office de soutien pédagogique et d'enseignement spécialisé (DP/DGEO)
- Winz Kilian, conseiller en développement organisationnel à l'Unité organisation et planification (DOFSI/DGEO)

Le deuxième groupe d'accompagnement est externe au DEF et comprend les partenaires de la Plateforme MAT-EO sous forme de Délégation pour l'école obligatoire (DSO), représentés par :

- Carluccio Anne-Marie, Association des parents d'élèves APE Vaud

7 *Un bouquet d'études pour MAT-EO, 22.01.2025*

- Durand Grégory, Société pédagogique vaudoise SPV
- Eggenberger Julien, Syndicat des secteurs public et parapublic SSP
- Guillod Philippe, Association des directeurs des établissements scolaires officiels vaudois ADESOV
- Pierrehumbert Gilles, Syndicat vaudois de l'enseignement secondaire SVMS

En outre, des échanges avec les autres équipes de recherche ont eu lieu dans le cadre du groupe d'études piloté par comité de projet MAT-EO :

- Dessemontet Laure, Directrice DEPE/URSP
- Bachmann Karin, URSP
- Daeppen Karine, URSP
- Leuenberger Zanetta Sylvie, URSP
- Ntamakiliro Ladislas, URSP
- Goastellec Gaële, OBSEF UNIL
- Margas Nicolas, OBSEF UNIL
- Nicolet Marthe, UPSPS
- Grosjean Nicolas, Interface
- Intelisano Deborah, Interface

- Gschwind Pierre-Etienne, Chef de projet DGEO – COPRO MAT-EO
- Henchoz Christian, Chef de projet DGEP – COPRO MAT-EO
- Modoux François, Coordinateur – COPRO MAT-EO
- Breguet Nathalie, Secrétaire de direction – COPRO MAT-EO

Dispositif méthodologique

Cette étude mobilise plusieurs méthodes scientifiques, détaillées dans les étapes suivantes.

Analyse documentaire

Différents documents ont été analysés afin de concevoir les outils d'enquête de terrain. Parmi ces documents figurent le postulat et le rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur le Postulat Induni, les rapports précédemment produits par l'URSP relatifs à l'organisation du secondaire I depuis la réforme de la LEO, les rapports concernant l'organisation de l'école dans d'autres cantons, les retours faits par la plateforme DSO à la DGEO ainsi que les rapports produits par Interface sur des domaines similaires.

Conception des enquêtes en ligne

Afin de collecter des données quantitatives, trois enquêtes en ligne ont été menées : l'une auprès des directions d'établissements réguliers de l'école obligatoire, l'une auprès de l'ensemble de leurs enseignant·e·s et l'une auprès des parents d'élèves des établissements susmentionnés. Les étapes de leur conception sont présentées ci-dessous.

Définition des thèmes prioritaires

Dans un premier temps, la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO) a consulté le groupe d'accompagnement externe, à savoir la Délégation Scolarité Obligatoire (DSO) de la plateforme MAT-EO, afin de définir les thématiques prioritaires de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et de son règlement à examiner dans le cadre de l'enquête. Les travaux déjà réalisés en lien avec le postulat Induni ont également été pris en compte à cette fin. L'ensemble de ces contributions a ensuite été compilé par la DGEO.

Dans un second temps, un atelier de type *World café* a été animé par Interface avec les membres du groupe d'accompagnement interne. Répartis en sous-groupes, les

participant·e·s ont travaillé successivement sur les enjeux relatifs aux différents publics cibles de l'enquête, à savoir les directions d'établissement, le corps enseignant et les parents d'élèves. Pour chacun de ces publics, ils ont identifié et priorisé les thématiques à investiguer. L'atelier s'est conclu par une phase de mise en commun en plénum des résultats des discussions, complétée par un retour sur les éléments relevés par la DSO.

Conception et consultation des questionnaires

L'identification et la priorisation des thématiques à investiguer ont conduit Interface à élaborer trois questionnaires distincts pour les enquêtes en ligne, adaptés à chacun des publics cibles (directions d'établissement, corps enseignant et parents d'élèves). Ces questionnaires ont été examinés par les autres entités impliquées dans les études menées dans le cadre du projet MAT-EO, à savoir les équipes de recherche de l'Université de Lausanne (UNIL) et de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP). Ils ont également été soumis à la DGEO ainsi qu'aux deux groupes d'accompagnement ; les retours formulés ont été pris en compte.

Focus groups pré-enquêtes

Afin de tester les questionnaires, notamment du point de vue de leur compréhensibilité auprès des publics cibles, un focus group a été organisé avec des enseignant·e·s et deux avec des directions d'établissement. Le focus group consiste en une discussion collective d'une durée d'environ deux heures, animée par un·e modérateur·trice, au cours de laquelle les questions ont été examinées afin d'identifier d'éventuels besoins d'adaptation. Les participant·e·s – enseignant·e·s et directions d'établissement – ont été sélectionné·e·s par tirage au sort sur la base de critères préalablement définis. Les questionnaires ont ensuite été finalisés.

Traduction et programmation des enquêtes

Afin de toucher le plus grand nombre de personnes, le questionnaire pour les parents a été proposé dans les neuf langues les plus parlées dans le canton de Vaud en plus du français (à savoir l'anglais, le portugais, l'espagnol, l'allemand, le turc, l'italien, l'albanais, le serbe et l'arabe). La traduction a été effectuée par une entreprise externe. Les enquêtes ont ensuite été programmées par Interface sur l'outil en ligne Survalyzer et des pré-tests techniques ont été réalisés en interne.

Réalisation de l'enquête en ligne

À la suite de ces étapes préparatoires, les publics cibles ont été invité·e·s à participer à cette enquête en ligne entre les mois de mai et de juin 2025.

Chaque direction d'établissement a reçu, par courriel, un lien unique permettant d'accéder au questionnaire, afin d'éviter les doublons de réponses et de faciliter des relances ciblées auprès des personnes n'ayant pas encore participé à l'enquête. Après nettoyage des données, 68 réponses ont été retenues, correspondant à un taux de réponse de 73%. Compte tenu du nombre limité de directions et de ce taux de participation élevé, aucune pondération des résultats n'a été appliquée. Les résultats présentés reflètent ainsi directement les réponses recueillies.

Chaque enseignant·e a reçu, par courriel, un lien unique permettant d'accéder au questionnaire, afin d'éviter les doublons de réponses et de faciliter des relances ciblées auprès des personnes n'ayant pas encore participé à l'enquête. Après nettoyage des données, 5'225 réponses ont été retenues, correspondant à un taux de réponse de 48%. Compte tenu de la diversité des profils et de ce niveau de participation, aucune pondération des données n'a été appliquée. Les résultats présentés reflètent ainsi directement les réponses recueillies.

L'ensemble des parents d'élèves du canton a été invité à participer à l'enquête par le biais d'une circulaire transmise aux élèves et/ou d'un courriel émanant de l'établissement scolaire. Cette modalité de diffusion ne permet ni d'exclure la possibilité qu'une même personne réponde plusieurs fois au questionnaire, ni de procéder à des relances ciblées auprès des parents n'ayant pas participé à l'enquête. Toutefois, au regard du volume très élevé de réponses recueillies, le risque de biais est considéré comme très faible. Par ailleurs, en l'absence d'informations sur le nombre exact de parents susceptibles de répondre à l'enquête, il n'est pas possible de calculer un taux de réponse. Néanmoins, le nombre important de réponses permet d'assurer la robustesse des résultats. Au total, 16'020 réponses partielles ou complètes ont été retenues après nettoyage de plus de 5'000 réponses[8]. Les résultats ont ensuite été pondérés en fonction des caractéristiques sociodémographiques du canton, afin de fournir une image plus représentative de la situation et éviter ainsi certains biais.

Nous n'avons pas réalisé d'enquête en ligne auprès des élèves, car l'enquête sur le climat scolaire de l'UPSPS – autre étude faisant partie du bilan de la LEO dans le projet MAT-EO – était conduite durant la même période. La perception de quelques élèves a été prise en compte au moyen de focus groups, lors de la phase d'analyse et de mise en perspective des résultats.

Profil des répondant·e·s

Cette section présente les éléments de profil concernant les trois publics interrogés à l'occasion des enquêtes en ligne.

Directions d'établissement

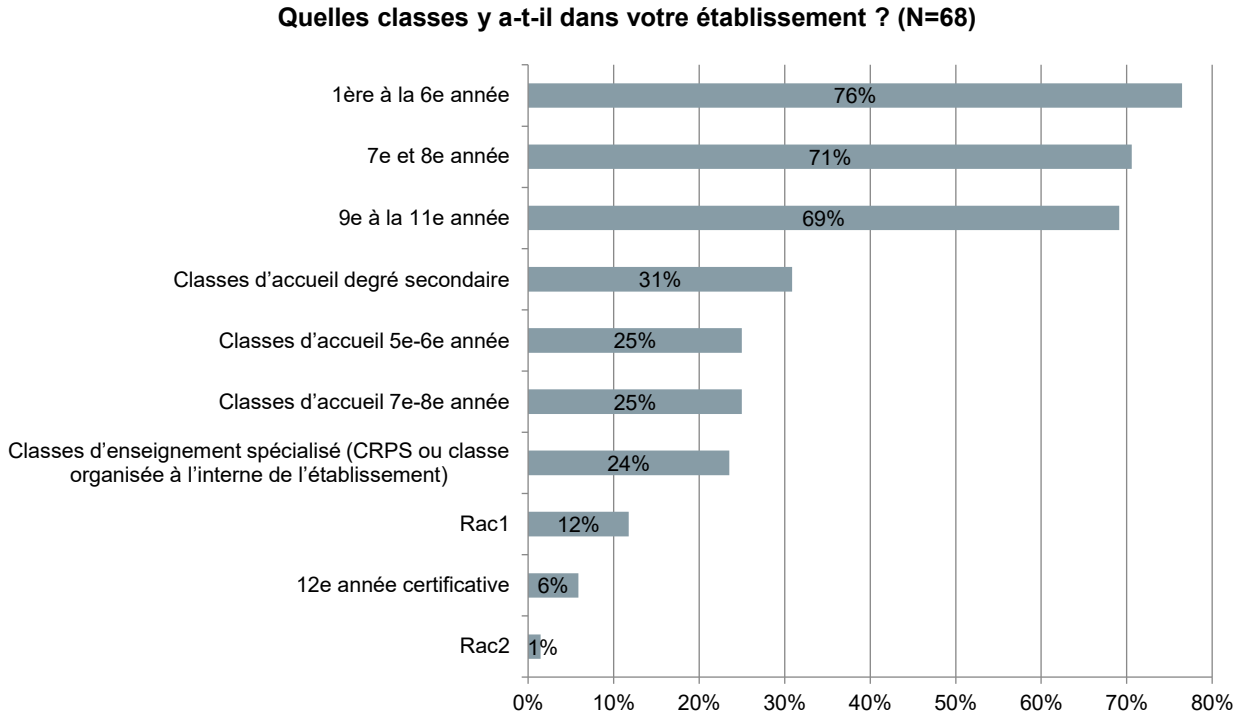
Chez les directions d'établissements scolaires, 68 des 93 directrices et directeurs ont répondu à l'enquête[9], ce qui correspond à un taux de réponse de 73%. Ce taux important assure la robustesse des résultats. Les différentes régions scolaires[10] sont représentées : Lavaux-Riviera (15%), Broye – Gros-de-Vaud (13%), CRENOL (13%), La Dôle (13%), Lausanne (13%), Jura – Nord Vaudois (12%), Venoge Lac (10%) et Alpes vaudoises (9%). Les établissements ayant répondu à l'enquête diffèrent également par leur taille, séparée en quatre catégories pour l'analyse : moins de 800 élèves (15%), entre 800 et moins de 1'000 élèves (32%), entre 1'000 et moins de 1'200 élèves (23%) et plus de 1'200 élèves (30%). Les classes présentes dans les établissements ayant répondu à l'enquête sont indiquées dans le graphique suivant.

8 L'enquête a été effectuée en français (92,4%), anglais (3%), portugais (1,1%), espagnol (0,7%), allemand (0,6%), turc (0,6%), italien (0,5%), albanais (0,4%), serbe (0,4%) et arabe (0,3%).

9 À noter que 3 réponses partielles ont également été fournies mais, ces personnes n'ayant pas répondu au-delà des quelques premières questions de l'enquête, leurs réponses n'ont pas pu être exploitées.

10 Le découpage par régions scolaires dans le canton de Vaud est détaillé ici : *Les établissements scolaires | État de Vaud* (consulté le 21.01.2026).

F 0.1 : Classes présentes dans les établissements



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Parmi les établissements accueillant des classes du cycle 3, le mode d'organisation de la VG diffère : 68% des établissements constituent les classes sans regroupement particulier relatif aux trois disciplines à niveau et avec l'éclatement des classes pour chaque cours à niveaux ; 23% constituent les classes de manière à permettre aux enseignant·e·s de français, mathématiques ou allemand de garder les élèves de niveaux 1 et 2 (groupe hétérogène) dans un même cours ; 21% adoptent un modèle hybride propre à leur établissement ; 15% constituent les classes en regroupant des élèves ayant le même niveau en français, en mathématiques ou en allemand (groupe homogène) dans une même classe ; 6% constituent des groupes de deux ou trois classes mises en parallèle pour les trois disciplines à niveaux avec un système de maître·sse·s référent·e·s jouant le rôle de maître·sse de classe.

Les directeurs·trices ayant répondu à l'enquête bénéficient d'une expérience professionnelle également très variée : 5% occupent une fonction de directeur·trice depuis moins d'une année ; 12% entre 1 et 2 ans ; 34% entre 3 et 5 ans ; 15% entre 6 et 10 ans et 34% depuis plus de 10 ans.

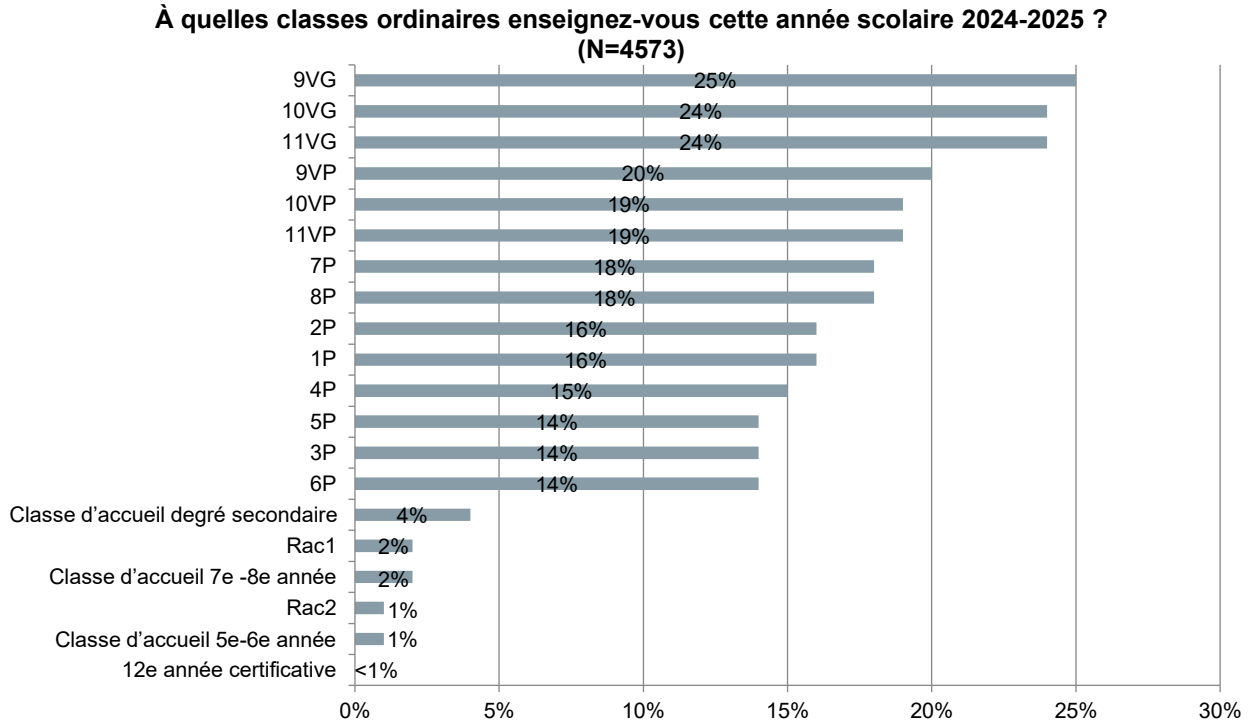
Enseignant·e·s

Chez les enseignant·e·s, 5'225 réponses ont été retenues, après suppressions des données inexploitables. Cela équivaut à un taux de 48%. Près de la moitié des enseignant·e·s du canton ont ainsi répondu à l'enquête en ligne. Parmi elles et eux, 85% sont des enseignant·e·s ordinaires (généraliste ou de disciplines académiques ou de disciplines spéciales), 13% sont des enseignant·e·s spécialisé·e·s et 2% sont des enseignant·e·s généralistes et spécialisé·e·s.

Parmi les enseignant·e·s spécialisé·e·s, 60% enseignent à des classes de cycle 2 (5P à 8P), 50% à des classes de cycle 3 (de la 9e à la 11e année) et 41% enseignent à des classes de

cycle 1 (1P à 4P). En ce qui concerne les enseignant·e·s ordinaires, celles-ci et ceux-ci indiquent enseigner à tous les degrés, en particulier au cycle 3, ce dernier faisant l'objet d'une attention particulière pour la présente étude.

F 0.2 : Degrés auxquels les enseignant·e·s interrogé·e·s enseignent en 2024-2025



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les enseignant·e·s du cycle 3 ayant des classes de VG enseignent à des groupes exclusivement de niveau 1 (25%), exclusivement de niveau 2 (20%) ou des deux niveaux (55%).

58% des enseignant·e·s ayant répondu à l'enquête ont une maîtrise de classe pour l'année 2024-2025. En ce qui concerne l'expérience des enseignant·e·s ayant répondu à l'enquête, celle-ci varie grandement : 2% enseignent depuis moins d'une année, 4% entre 1 et 2 ans, 11% entre 3 et 5 ans, 16% entre 6 et 10 ans, 17% entre 11 et 15 ans, 13% entre 16 et 20 ans et 37% depuis plus de 20 ans. Enfin, 8% des enseignant·e·s ont un taux d'occupation inférieur à 50%, 33% ont un taux d'occupation entre 50% et 79% et 59% ont un taux d'occupation supérieur à 80%.

Parents d'élèves

Parmi les parents d'élèves, une large majorité de mères (72%) ont répondu à l'enquête en ligne. 77% des répondant·e·s possèdent la nationalité suisse et 81% parlent majoritairement le français. La quasi-totalité des répondant·e·s ont un enfant (46%) ou deux enfants (44%) scolarisé·e·s dans l'école obligatoire vaudoise. 82% des répondant·e·s n'ont pas d'enfant ayant déjà terminé sa scolarité obligatoire dans le canton de Vaud.

Tous les degrés scolaires sont représentés parmi les enfants des parents ayant répondu à l'enquête : 1P (7%), 2P (8%), 3P (8%), 4P (9%), 5P (9%), 6P (9%), 7P (10%), 8P (9%), 9e année (11%), 10e année (11%), 11e année (9%), 12e année certificative (<1%), classe d'accueil 5e – 6e année (<1%), classe d'accueil 7e – 8e année (<1%), classe d'accueil degré

secondaire (<1%), classe régionale de pédagogie spécialisée (<1%). En ce qui concerne tout particulièrement la répartition des élèves de la 9e à la 11e année dans les différentes filières, 36% sont des élèves de VG, 63% sont des élèves de VP et 1% se répartissent entre classes régionales de pédagogie spécialisée et classes d'accueil secondaire. Tous les établissements scolaires du canton sont représentés dans les réponses des parents d'élèves.

Enfin, il importe de mentionner que les parents d'élève ayant répondu à l'enquête ont majoritairement un niveau de formation supérieur aux statistiques cantonales : 17% sont titulaires d'un Bachelor (Université ou Haute école spécialisée) ; 37% sont titulaires d'un Master, d'une licence ou d'un diplôme postgrade (Université ou Haute école spécialisée) ; 10% sont titulaires d'un Doctorat. Afin de répondre à ce biais de sélection (surreprésentation des personnes hautement diplômées), les réponses des parents ont été pondérées sur la base des statistiques cantonales.

Analyse des résultats

Une fois les données nettoyées et, le cas échéant, pondérées, des analyses descriptives ont été effectuées sur Excel. Les résultats présentés sous forme de graphiques sont consignés dans les annexes de ce rapport. Des analyses de régression (test ANOVA) avec R Studio ont aussi été menées afin d'identifier des facteurs explicatifs, liés aux différents profils des répondant·e·s, dans les réponses recueillies.

Les résultats quantitatifs ont ensuite été discutés afin d'y adjoindre une dimension qualitative. À cette fin, sept focus groups ont été organisés : un avec des parents d'élèves, un avec des directions d'établissement, deux avec des enseignant·e·s, un avec des élèves actuellement scolarisé·e·s au cycle 3, un avec des jeunes ayant achevé leur scolarité obligatoire depuis un à deux ans, et un dernier avec des représentant·e·s des milieux professionnels.

Limites de l'étude

Comme dans toute étude, l'enquête comporte certaines limites qu'il convient de prendre en considération lors de l'interprétation des résultats, notamment en ce qui concerne la participation des répondant·e·s et le dispositif du questionnaire.

- Malgré la traduction de l'enquête en neuf langues, le questionnaire est demeuré complexe et comportait un nombre important de questions, ce qui a probablement dissuadé certaines personnes d'y répondre.
- Il existe, comme pour toute enquête reposant sur une participation volontaire, un risque d'un biais de sélection lié aux non-réponses de certains profils. En particulier chez les parents, les répondant·e·s potentiel·le·s n'étaient pas clairement identifiables et aucune relance ne pouvait être effectuée. Il est possible qu'une partie des parents notamment aient choisi de ne pas répondre, sans qu'aucune explication ne puisse être avancée. De même, des enseignant·e·s peuvent avoir refusé de répondre, malgré les relances reçues, par conviction personnelle. Ces avis ne sont donc pas représentés dans la présente étude.
- L'enquête en ligne ne comportait pas de questions ouvertes, en raison de la taille des populations d'enseignant·e·s et de parents interrogées. Cette absence a été relevée et regrettée par plusieurs répondant·e·s.
- Les apprenti·e·s et gymnasien·ne·s rencontré·e·s à l'occasion des focus groups ont toutes et tous suivi une scolarité en voie prégymnasiale (VP), malgré les efforts de l'équipe de recherche et du mandant pour trouver des participant·e·s ayant un profil différent, soit ayant fréquenté la voie générale (VG).
- Il est important de rappeler que, par sa nature, cette étude relève des perceptions des différent·e·s répondant·e·s et celles-ci peuvent donc différer des faits établis. Ces

perceptions sont influencées par le moment, par le profil socio-démographique, par l'expérience ainsi que par les intérêts personnels des répondant·e·s.

Structure du rapport

Le présent rapport s'ouvre par une introduction présentant le contexte, les objectifs de l'étude ainsi que les principales parties prenantes et le dispositif méthodologique, avant d'en exposer les limites. Il se poursuit par une analyse thématique des résultats, structurée en sept chapitres. Le chapitre 1 présente les résultats de l'étude concernant les missions de l'école. Puis, le chapitre 2 est consacré aux caractéristiques du système scolaire. Les questions relatives aux besoins des élèves sont traitées dans le chapitre 3. Les chapitres 4 et 5 traitent respectivement des tâches des directions et de la représentation du métier d'enseignant·e. Les thématiques relatives à la relation école-famille sont ensuite abordées dans le chapitre 6 et les aspects prospectifs de la réforme dans le chapitre 7. Les annexes regroupent les éléments complémentaires utiles à la compréhension des analyses présentées (chapitre 8). Les annexes regroupent les éléments complémentaires utiles à la compréhension des analyses présentées.

1. Missions de l'école

Les parents d'élèves ont pu s'exprimer sur le rôle de l'école, leurs attentes, l'atteinte de ces dernières ainsi que les pistes d'amélioration.

Ce chapitre aborde les missions que l'école est amenée à remplir. Pour l'équipe de recherche, il apparaît important de débuter ce rapport en traitant du rôle de l'école ; cela fournit également des informations de nature stratégique en vue de la réforme de l'école obligatoire vaudoise.

1.1 Missions de l'école selon la LEO

L'article 5 de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), entrée en vigueur en 2011, présente les buts de l'école comme suit :

- Al. 1 : *L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.*
- Al. 2 : *Elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances.*
- Al. 3 : *Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique.*

Cet article comprend des éléments essentiels de la vision politique de l'école vaudoise actuelle. Il souligne dans son premier alinéa la collaboration entre parents et école en ce qui concerne la mission pédagogique de cette dernière, tout en rappelant qu'elle intervient en appui des parents concernant la dimension éducative. L'équilibre actuel entre pédagogie et éducation, ainsi que les problèmes y relatifs, sont développés plus loin dans le présent rapport.

L'alinéa 2 présente un double objectif de l'école, à savoir la performance scolaire et l'égalité des chances. Autrement dit, l'école doit promouvoir l'effort individuel pour atteindre le meilleur résultat possible, tout en offrant les conditions cadre permettant à chaque élève d'atteindre cet optimum. La présente étude a permis de questionner l'atteinte de ce double objectif, tant au niveau individuel (performance scolaire) que collectif (égalité des chances).

Enfin, l'alinéa 3 précise les objectifs de l'école. La transmission des savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire) vise donc une insertion sociale, professionnelle et civique. Les divers éléments contenus dans cet article de la LEO ont constitué le point de départ des questions posées aux parents. En effet, il semblait essentiel de débuter l'étude en questionnant l'atteinte des missions de l'école telles que formulées par la loi et d'en remettre en question la pertinence actuelle, le cas échéant.

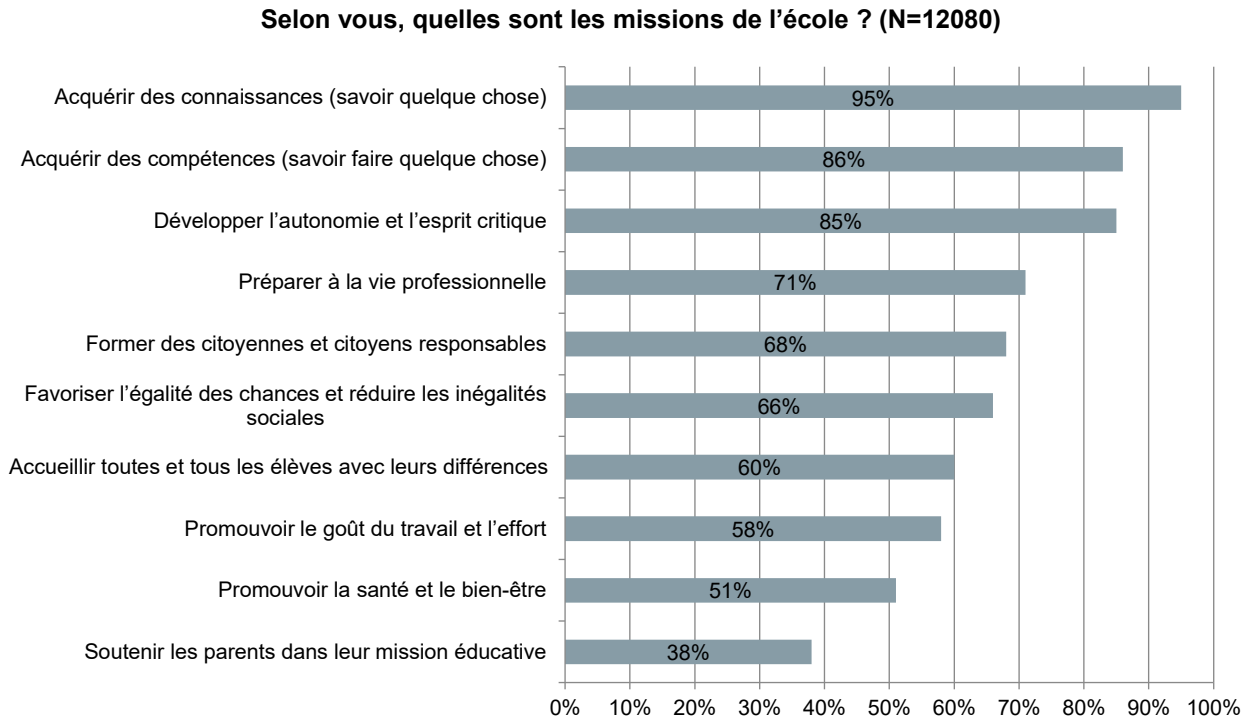
1.2 Missions de l'école selon les parents

L'enquête en ligne a permis d'interroger les parents sur le rôle de l'école et leurs attentes envers celle-ci. Lors de la phase de construction du questionnaire, l'équipe de recherche a identifié dix missions pouvant être attribuées à l'école, présentées comme suit :

- Acquérir des compétences *(savoir faire quelque chose)*
- Acquérir des connaissances *(savoir quelque chose)*
- Accueillir toutes et tous les élèves avec leurs différences
- Développer l'autonomie et l'esprit critique
- Favoriser l'égalité des chances et réduire les inégalités sociales
- Former des citoyennes et citoyens responsables
- Préparer à la vie professionnelle
- Promouvoir la santé et le bien-être
- Promouvoir le goût du travail et l'effort
- Soutenir les parents dans leur mission éducative

En premier lieu, les parents ont dû sélectionner toutes les modalités qu'elles et ils considèrent comme des missions de l'école. Les réponses des parents sont présentées dans le graphique ci-dessous.

F 1.1 : Missions de l'école, selon les parents



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Sans surprise, la quasi-totalité des parents (95%) estime que l'école doit permettre d'*acquérir des connaissances*, des savoirs. Plus leur niveau de formation est élevé, plus les parents tendent à considérer l'acquisition de connaissances comme une mission de l'école. À l'inverse, les parents allophones ont moins sélectionné cette modalité de réponse, bien que le taux d'adhésion reste très élevé.

Pour 86% des parents, l'école vise également à *acquérir les compétences,* les savoir-faire. Ici encore, le niveau de formation des parents influence les réponses. Plus leur niveau de formation est élevé, plus ils attendent de l'école qu'elle permette l'acquisition de compétences. Cela peut s'expliquer par une meilleure compréhension des enjeux éducatifs actuels et des exigences du marché du travail pour les professions hautement qualifiées où les compétences transversales sont particulièrement valorisées. L'analyse statistique montre également que cette modalité de réponse est davantage sélectionnée par les parents d'élèves du cycle 1 (1P-4P) et que les parents d'élèves du cycle 3 (9S-11S) sont les moins enclins à sélectionner cette modalité de réponse. Ces attentes différenciées selon l'âge de l'enfant montrent que l'école doit ancrer les compétences fondamentales (par exemple la compréhension et l'expression écrites et orales) au début de la scolarité, mais aussi que la perception des missions de l'école évolue au fil du parcours de l'élève.

Dans des proportions similaires (85%), les parents considèrent que l'école doit encourager *le développement de l'autonomie et de l'esprit critique*. Ici aussi, les parents d'élèves du cycle 3 tendent à moins sélectionner cette modalité, probablement en raison de préoccupations différentes en fin de scolarité, telles que la réussite des examens et la transition vers la formation professionnelle ou gymnasiale. Toutefois, ce facteur est contrebalancé par une tendance des parents plus âgés à sélectionner le développement de l'autonomie et de l'esprit critique comme une mission importante de l'école. Cela peut refléter une vision éducative différente chez les générations précédentes, considérant l'autonomie comme un atout important dans la vie quotidienne et professionnelle. Le facteur le plus important demeure toutefois le niveau de formation. Plus le capital socio-culturel des parents est élevé, plus la probabilité d'avoir sélectionné cette modalité de réponse augmente. Ces parents valorisent davantage la capacité à questionner, argumenter et analyser, ce qui est également requis dans des parcours de formation supérieure. Enfin, les parents de nationalité étrangère sélectionnent moins cette modalité de réponse, ce qui peut refléter des cultures scolaires différentes selon les pays d'origine.

La quatrième mission par ordre d'importance est *la préparation à la vie professionnelle* (71% des répondant·e·s). Ici aussi, cette modalité est davantage sélectionnée par les parents d'élèves du cycle 2 et 3. Pour les parents d'enfants très jeunes, la perspective professionnelle apparaît probablement comme lointaine et ne constitue donc pas autant une préoccupation. De manière plus intéressante, cette modalité de réponse est surtout sélectionnée par les parents habitant les régions les plus périphériques, voire rurales, du canton. Cela peut s'expliquer par des différences de capital socioculturel et par une plus grande valorisation de la voie duale dans les régions périphériques. Ces résultats reflètent donc la grande diversité de population dans le canton de Vaud.

L'école vise également à *former des citoyennes et citoyens responsables* selon 68% des répondant·e·s. Cette mission civique remonte déjà aux années 1830 en Suisse et a gagné en importance au fil des siècles, s'adaptant aux enjeux politiques des différentes époques et événements historiques[11]. L'importance accordée à cette mission varie également en fonction du profil des répondant·e·s. Les parents les plus âgés ont tendance à sélectionner davantage cette modalité de réponse, ce qui reflète des conceptions différentes de l'école et de la citoyenneté selon les générations. Le niveau d'éducation des parents joue un rôle majeur concernant cette mission de l'école. Les parents ayant un diplôme du degré tertiaire sélectionnent fortement cette modalité. Ici encore, les parents ayant un capital socioculturel plus important ont une vision holistique du rôle de l'école, accordant

[11] Moser-Léchot, Daniel V. « Instruction civique », in : *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version du 23.02.2012, traduit de l'allemand. https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010424/2012-02-23/. (consulté le 27.11.2025)

davantage d'importance aux compétences civiques. Les parents de nationalité étrangère sont également davantage enclins à sélectionner cette mission. Pour les familles issues de la migration, l'école est souvent un lieu central d'intégration dans le pays d'accueil, d'où l'importance pour les enfants d'acquérir les outils permettant de participer à la communauté. Les résultats montrent toutefois que cette mission est légèrement moins importante pour les parents d'élèves du cycle 3, ce qui peut s'expliquer par d'autres préoccupations à ce moment de la scolarité, comme l'accès aux filières postobligatoires ou la réussite des examens de fin de scolarité.

Deux tiers des parents estiment que l'école doit *favoriser l'égalité des chances et réduire les inégalités sociales*, à l'instar de l'objectif d'égalité des chances instauré par l'art. 5 al. 2 de la LEO présenté plus haut. Dans ce cas encore, les parents ayant un diplôme tertiaire tendent à sélectionner davantage cette mission, conformément à leur vision plus large et universaliste de l'école. Les parents de nationalité étrangère sélectionnent également cette mission, ce qui peut s'expliquer par une plus grande exposition aux inégalités sociales du fait de leur propre origine. À l'inverse, les hommes sont moins enclins que les femmes à sélectionner cette modalité de réponse. Il convient de relever que la littérature en sciences de l'éducation et en sociologie de la famille met en évidence des différences genrées dans les attentes et les formes d'implication parentales. Plusieurs travaux suggèrent que les mères expriment en général une sensibilité plus forte aux missions sociales ou relationnelles de l'école, alors que les pères valorisent davantage l'acquisition de savoirs et les efforts fournis[12][13]. Enfin, les parents des régions périphériques ou rurales sont moins susceptibles de sélectionner cette mission. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande homogénéité sociale dans ces régions et donc un besoin moindre de lutter contre les inégalités si celles-ci sont moins perçues.

60% des répondant·e·s indiquent que *l'accueil de toutes et tous les élèves avec leurs différences* est une mission de l'école. C'est particulièrement le cas pour les parents étrangers et/ou allophones[14], ce qui confirme que ces familles perçoivent l'école comme un lieu central d'intégration pour les enfants et les familles. Les parents les plus jeunes ont également tendance à sélectionner cette modalité de réponse, montrant ici aussi une différence entre les générations. Les générations plus jeunes ont été davantage socialisées à la diversité et l'inclusion, des thématiques qui se sont surtout imposées au XXIe siècle. À l'inverse, les parents ayant uniquement un diplôme de fin de scolarité obligatoire sont statistiquement moins sensibles à la mission d'inclusion de l'école. Ces parents ont une représentation plus traditionnelle du rôle de l'école en tant que lieu d'instruction neutre. Il en va de même pour les pères qui, ici aussi, sélectionnent moins cette modalité de réponse. Ce sont davantage les mères qui valorisent l'inclusion par le biais de l'école. Enfin, cette mission est moins sélectionnée dans certaines régions rurales. Cela peut refléter à la fois une représentation plus traditionnelle de l'école et une plus faible diversité (culturelle,

[12] Jerrim, J., Prieto-Latorre, C., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2024). *Do school preferences differ between mothers and fathers? International evidence from PISA*. *Oxford Review of Education*, 50(4), 499–516. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2244880

[13] Waters, G. M., Tidswell, G. R., & Bryant, E. J. (2022). Mothers' and fathers' views on the importance of play for their children's development: Gender differences, academic activities, and the parental role. *The British journal of educational psychology*, *92*(4), 1571–1581. https://doi.org/10.1111/bjep.12520

[14] Ces deux catégories (personnes étrangères et personnes allophones) se regroupent souvent, mais pas systématiquement. Ainsi, les résultats sont différenciés lorsque seule une de ces deux catégories est statistiquement significative.

linguistique ou encore socioéconomique). En effet, dans des environnements perçus comme plus homogènes, l'inclusion peut sembler moins nécessaire.

58% des répondant·e·s estiment également que *promouvoir le goût du travail et l'effort* est une mission de l'école. Les pères sont légèrement plus enclins à sélectionner cette réponse, reflétant ici encore une vision davantage « fonctionnelle » ou « utilitaire » de l'école, centrée autour des apprentissages fondamentaux. Les personnes de nationalité étrangère sélectionnent également davantage cette mission, ce qui peut s'expliquer par la culture scolaire d'origine et/ou par une perception de l'école comme vecteur d'intégration, mais aussi d'ascension sociale, les enfants d'immigrés étant souvent plus diplômés que leurs parents[15][16]. Les parents les plus âgés parmi les répondant·e·s tendent également à sélectionner davantage cette modalité de réponse, reflétant une vision plus traditionnelle, voire méritocratique, de l'école et de la vie professionnelle. Enfin, l'effet le plus marqué se retrouve chez les parents ayant un niveau de formation tertiaire. Ayant suivi eux-mêmes un parcours éducatif exigeant, ces parents peuvent considérer que la motivation et le travail individuel sont des qualités importantes à transmettre dès le plus jeune âge.

Une petite majorité (51%) des parents estime que l'école doit *promouvoir la santé et le bien-être*. Les parents ayant un diplôme de niveau tertiaire tendent à sélectionner davantage cette mission. Comme pour les autres missions déjà évoquées, ces parents semblent avoir une vision plus holistique de l'école. L'école est alors aussi un lieu de prévention et non uniquement de transmission de savoirs fondamentaux. Toutefois, les parents d'élèves du cycle 3 sélectionnent moins cette mission, ce qui peut refléter des priorités différentes à ce stade de la formation, comme la réussite aux examens et l'orientation imminente vers une formation académique ou professionnelle.

La modalité de réponse la moins sélectionnée par les répondant·e·s à l'enquête est *le soutien aux parents dans leur mission éducative* (38%). De manière générale, ce résultat montre que les parents semblent majoritairement considérer que l'éducation des enfants est avant tout une responsabilité familiale. Comme mentionné plus haut, l'art. 5 al. 1 de la LEO précise pourtant que l'école « seconde les parents dans leur tâche éducative ». Cela interroge sur la portée de cette mission inscrite dans la loi. Il est intéressant de noter que les répondant·e·s les plus susceptibles de sélectionner cette mission sont les parents de nationalité étrangère et les parents allophones. À nouveau, le rôle d'intégration sociale joué par l'école est une clef de lecture pour interpréter ces résultats. Ces parents sont généralement plus ouverts au soutien de l'école, du fait de leur méconnaissance du système scolaire suisse notamment. Enfin, concernant cette dernière mission, les parents d'élèves du cycle 3 sont moins enclins à sélectionner cette modalité de réponse. Encore une fois, à cet âge, les préoccupations des parents sont davantage tournées vers la suite du parcours de formation. De plus, les bases éducatives sont déjà posées avant l'adolescence.

Cette première question de l'enquête destinée aux parents est riche d'enseignements au niveau socio-démographique. Elle indique des attentes et visions de l'école différentes selon les profils des parents. Celles-ci peuvent être résumées comme suit :

- *Âge* : Les parents les plus jeunes ont une vision plus globale de l'école, leur sensibilité à l'inclusion, la diversité et le climat scolaire est plus grande. À l'inverse, les parents

[15] Wanner, P. (2022). Die Bildungsmobilität der Secondos in der Schweiz. *Social Change in Switzerland, N°30. doi: 10.22019/SC-2022-00004*

[16] OECD (2017), *Catching Up? Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264288041-en

plus âgés ont des valeurs éducatives plus traditionnelles et une vision de l'école plus centrée sur les missions pédagogiques et civiques de l'école.

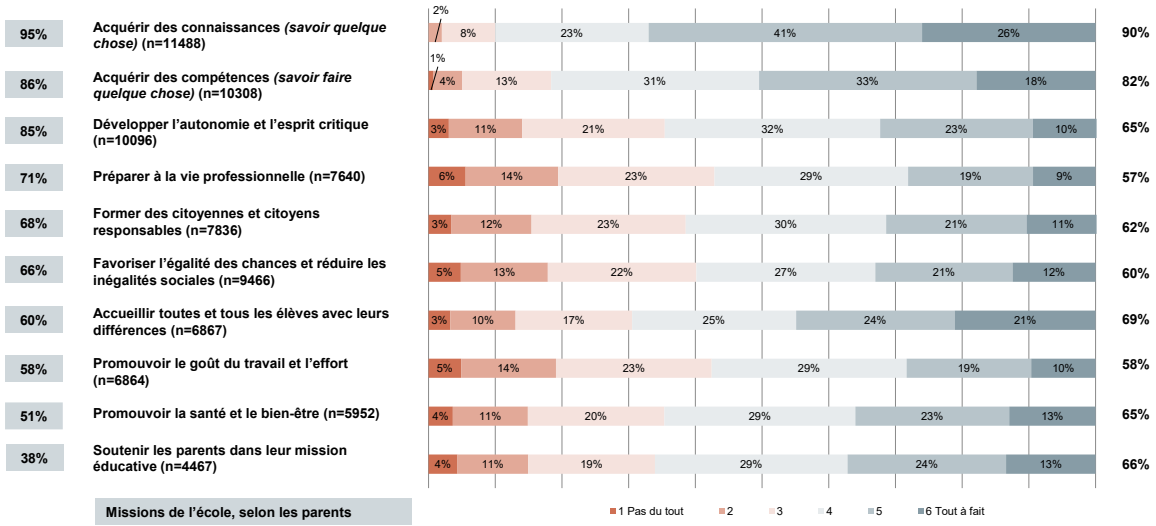
- *Genre* : Les mères sont plus sensibles aux missions sociales et relationnelles, alors que les pères ont une vision plus instrumentale de l'école, orientée vers la performance et le mérite.
- *Niveau de formation* : Les parents les plus diplômés (en particulier au niveau tertiaire) ont une vision holistique de l'école. Leur sensibilité aux inégalités structurelles ainsi que leur connaissance des compétences comportementales et relationnelles nécessaires sur le marché du travail les amènent à avoir des attentes plus importantes envers l'école.
- *Nationalité et langue parlée à la maison* : Les parents de nationalité étrangère et/ou allophones ont une vision clairement intégrative de l'école. Bien qu'adhérant aux valeurs méritocratiques (travail individuel, discipline), ces parents voient l'école comme un vecteur d'intégration sociale, civique et professionnelle. Ils sont également plus ouverts à la collaboration avec l'école dans la mission éducative des enfants.
- *Degré de scolarité de l'enfant* : Les parents dont les enfants arrivent en fin de scolarité voient leurs attentes évoluer, avec une focalisation nette sur la transition vers une filière de formation postobligatoire. Les autres missions semblent passer au second plan à ce moment clef de la scolarité.
- *Lieu de résidence* : Les parents des régions urbaines vivent dans un environnement plus diversifié et sont donc davantage sensibles aux problématiques sociales et d'inclusion. À l'inverse, les parents des régions rurales ou périphériques ont une vision plus traditionnelle de l'école et accordent davantage d'importance à l'insertion future de leurs enfants sur le marché professionnel.

1.3 Atteinte des missions de l'école

Chaque répondant·e de l'enquête auprès des parents a dû évaluer l'atteinte de chaque mission qu'elle ou il avait préalablement sélectionnée. Les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous.

F 1.2 : Atteinte des missions de l'école, selon les parents

Sur une échelle de 1 à 6, dans quelle mesure estimez-vous que l'école parvienne à remplir ses missions ?



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les pourcentages à gauche en bleu rappellent l'adhésion des parents à chacune des missions, comme développé dans la section précédente. Les pourcentages à droite

indiquent le taux global d'atteinte de la mission (cumul des modalités de réponse entre 4 et 6), auprès des personnes ayant préalablement indiqué qu'il s'agissait d'une mission de l'école.

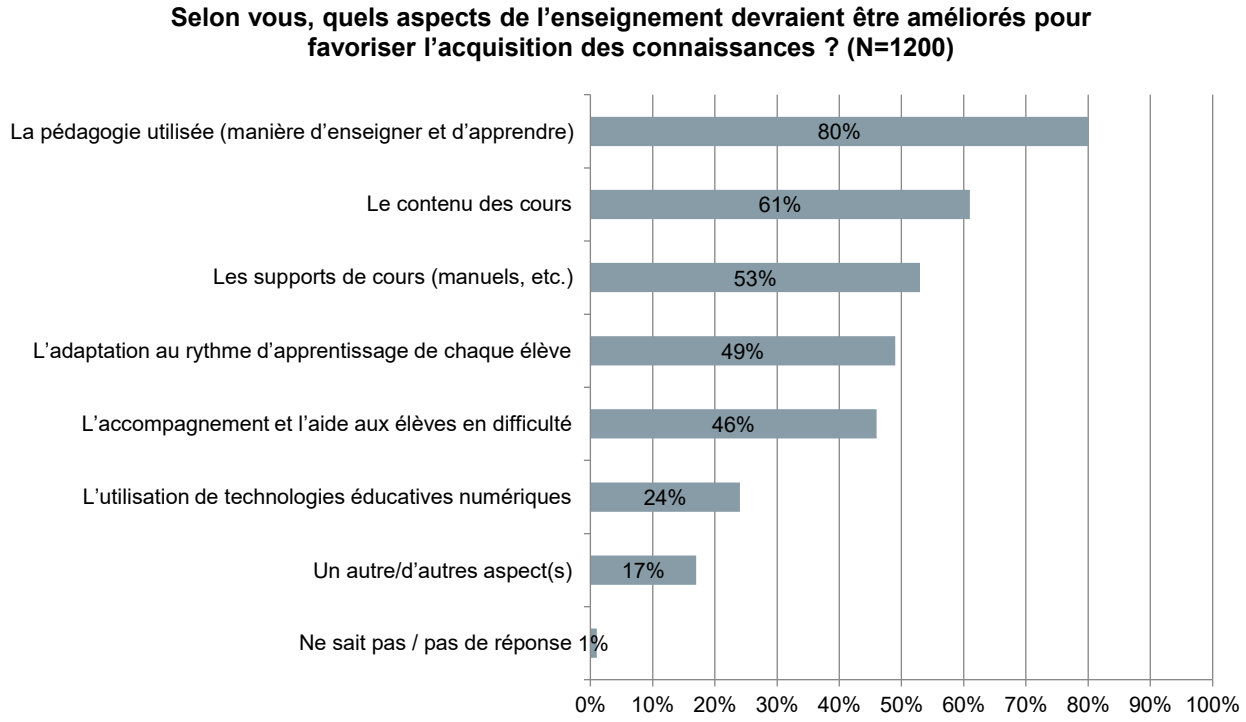
Il ressort de ces résultats que les deux missions les plus importantes aux yeux des parents, à savoir l'acquisition des connaissances et des compétences, recueillent respectivement 90% et 82% d'opinions favorables. Ces deux missions touchent au rôle fondamental de transmission des savoirs. Les résultats des autres missions sont plus mitigés et restent compris entre 58% et 69%. Lors de l'enquête en ligne, les parents qui indiquaient une insatisfaction (réponse comprise entre 1 et 3) étaient également interrogés sur les raisons de leur évaluation négative. L'analyse détaillée par mission est présentée dans cette section.

Mission « Acquérir des connaissances *(savoir quelque chose)* »

L'acquisition de connaissances est plébiscitée par 90% des répondant·e·s. L'analyse statistique a permis de démontrer que les parents d'élèves du cycle 1 étaient plus satisfaits que ceux des cycles 2 et 3. Cela peut s'expliquer par le fait que les attentes en matière d'acquisition des savoirs en début de scolarité sont plus générales et les progrès plus tangibles (apprentissage de la lecture, de l'écriture, etc.). La satisfaction des parents relative à cette mission diminue nettement au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité de leur enfant. Les parents les plus âgés parmi les répondant·e·s sont également plus critiques concernant l'atteinte de cette mission, ce qui se recoupe en partie avec le résultat précédant concernant le degré dans lequel l'élève est scolarisé. Il est également possible d'y voir un effet générationnel, d'autant plus que les résultats précédents ont montré que les parents les plus âgés avaient une vision plus traditionnelle de l'école avec un haut niveau de discipline et d'exigences pédagogiques, au détriment des missions plus sociales de l'école. Enfin, les pères sont légèrement moins satisfaits que les mères. Ceux-ci ayant une vision plutôt orientée vers la réussite scolaire, leur degré d'exigence peut être plus élevé et leur regard plus critique.

Les parents insatisfaits (réponse comprise entre 1 et 3) ont dû ensuite sélectionner les aspects qui devraient être améliorés afin de favoriser l'acquisition de connaissances par les élèves. Leurs réponses sont présentées dans le graphique ci-dessous.

F 1.3 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Acquérir des connaissances *(savoir quelque chose)* »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

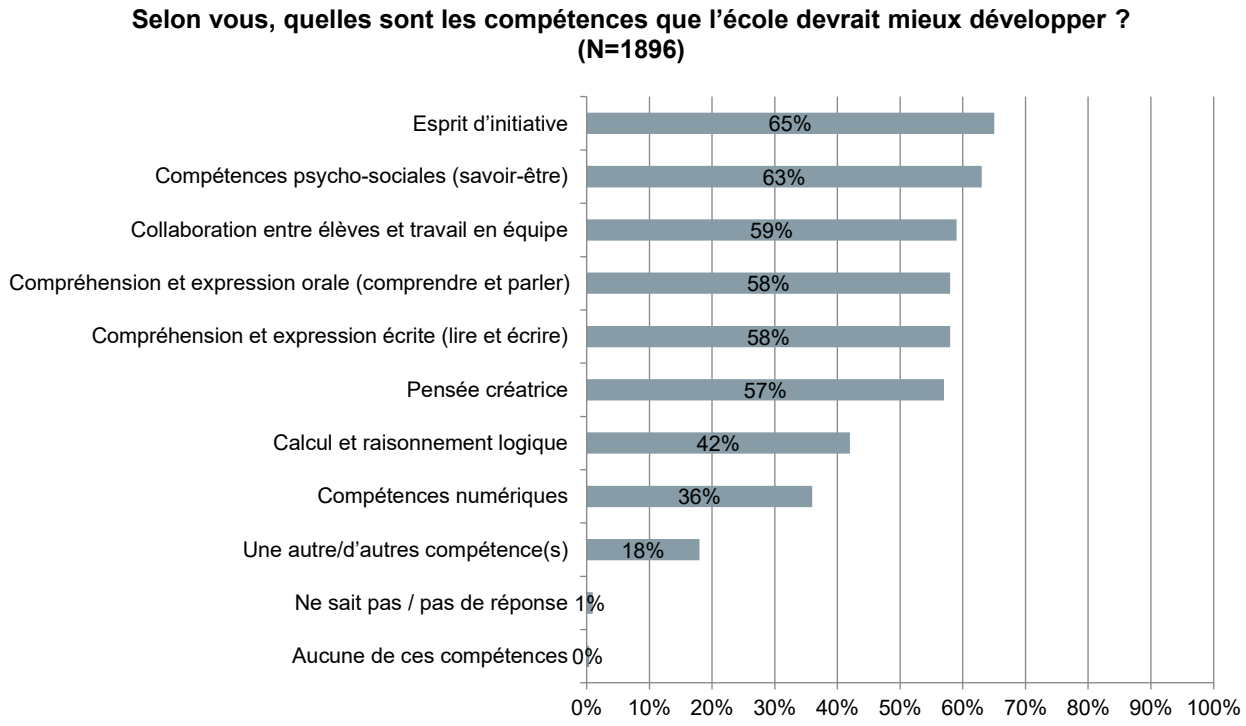
Une large majorité de parents insatisfaits (80%) estime que la pédagogie doit être revue. Ce constat est partagé par tous types de profils, à l'exception des parents allophones, lesquels ne remettent que très peu en question la manière d'enseigner. Par ailleurs, 61% des parents insatisfaits critiquent le contenu des cours, à savoir ce qui est enseigné et non la méthode d'enseignement. Les supports de cours sont également critiqués par 53% des parents. Ces deux constats regroupent tous types de profils de parents. Pour 49% des parents insatisfaits de l'atteinte de cette mission, l'adaptation au rythme d'apprentissage de chaque élève pose actuellement des problèmes. Ce constat est partagé par tous types de profils de parents, à l'exception nette des parents disposant d'une formation tertiaire. 46% des parents insatisfaits critiquent l'accompagnement et l'aide aux élèves en difficulté, tels qu'ils sont actuellement proposés. Les pères tendent toutefois moins à sélectionner cette modalité que les mères, ce qui est cohérent avec les résultats précédemment présentés. Enfin, 24% de parents insatisfaits – en particulier des parents d'élèves du cycle 3 – estiment que l'utilisation de technologies éducatives numériques devrait être améliorée. 17% de parents insatisfaits déplorent un ou plusieurs autre(s) aspect(s) de l'école ne figurant pas parmi les modalités de réponse.

| Mission « Acquérir des compétences *(savoir faire quelque chose)* »

La deuxième mission la plus importante pour les parents (86%) est l'acquisition des compétences, des savoir-faire. 82% de ces parents estiment que la mission est globalement atteinte. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont les plus positifs. En revanche, la satisfaction des parents diminue à mesure que les élèves avancent dans leur cursus : les parents d'élèves du cycle 2 sont plus critiques que ceux du cycle 1 et les parents d'élèves du cycle 3 sont les plus négatifs. Cela est toutefois à nuancer, car les résultats présentés plus haut ont montré que ce sont ces mêmes parents qui considèrent généralement moins l'acquisition de compétences comme une mission de l'école.

Afin d'avoir un meilleur aperçu des compétences que l'école devrait développer, les parents insatisfaits ont été interrogés sur d'éventuelles compétences manquantes ou insuffisamment encouragées par l'école.

F 1.4 : Compétences à développer, selon les parents



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

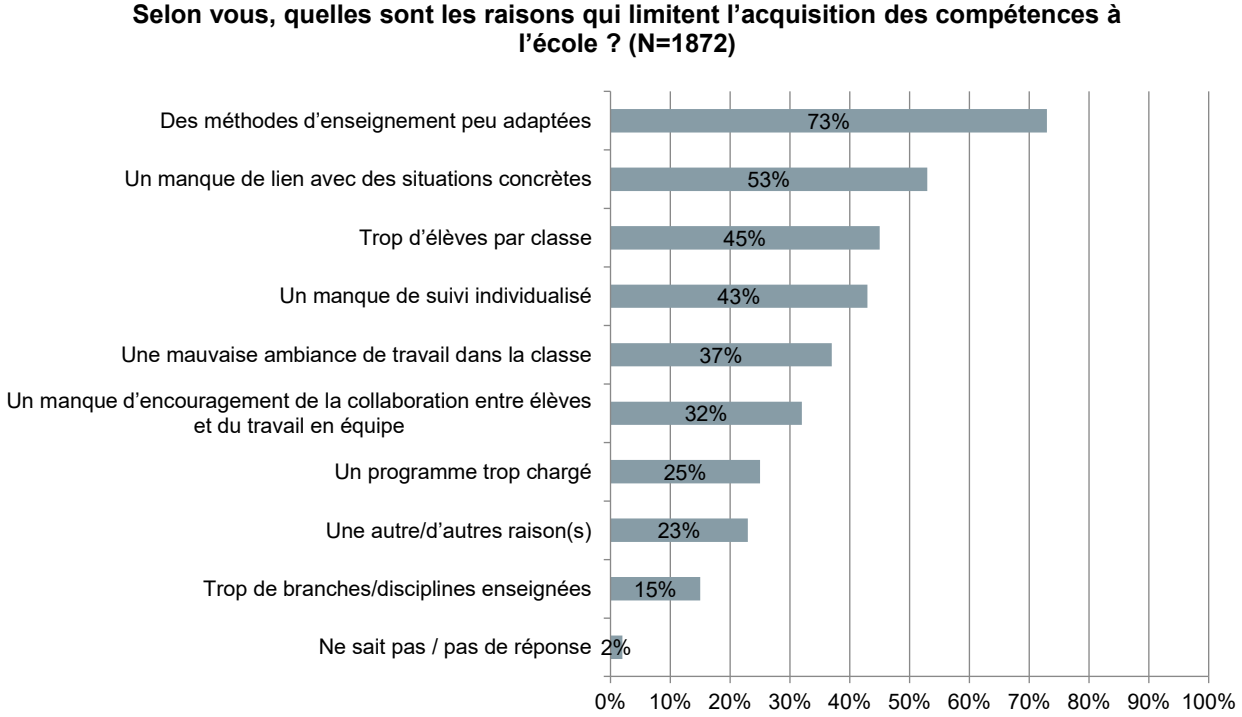
Si un certain nombre de parents plaide pour une accentuation des compétences fondamentales, telles que la compréhension et l'expression orale (58%), la compréhension et l'expression écrite (58%) ou le calcul et raisonnement logique (42%), ce sont les compétences relationnelles ou psychosociales au sens large[17] qui recueillent le plus d'avis positifs. Les compétences psychosociales larges sont essentielles au bien-être psychologique des individus, en développant l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité[18]. Ce sont des compétences acquises progressivement dès l'enfance et garantes de la bonne santé mentale de chacun·e. Les parents insatisfaits souhaitent donc que l'école développe davantage l'autonomie, la prise d'initiative et les compétences interpersonnelles, ce qui renvoie aux résultats précédents concernant le besoin de mieux préparer les jeunes à la vie professionnelle et sociale.

[17] En se basant sur la définition de l'OMS, les modalités de réponse du questionnaire comprises dans cette notion élargie de « compétences psychosociales » sont l'esprit d'initiative, les compétences psycho-sociales (savoir-être), la collaboration entre élèves et le travail en équipe, ainsi que la pensée créative. Pour davantage d'informations sur les compétences psychosociales, voir par exemple : *Compétences psychosociales | SantéPsy.ch* (consulté le 04.12.2025).

[18] Promotion Santé Suisse Santé psychique chez les enfants et les adolescents. Thème clef « Auto-efficacité » (Capsule vidéo) et brochure « Auto-efficacité et compétences de vie » (2019), *https://promotionsante.ch/programmes-daction-cantonaux/sante-psychique/enfants-et-adolescents/themes-cles/auto-efficacite.html* (consulté le 04.12.2025).

En ce qui concerne les causes de l'insatisfaction de ces parents relative à la mission d'acquisition des compétences, le graphique ci-dessous présente quelques pistes explicatives.

F 1.5 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Acquérir des compétences *(savoir faire quelque chose)* »



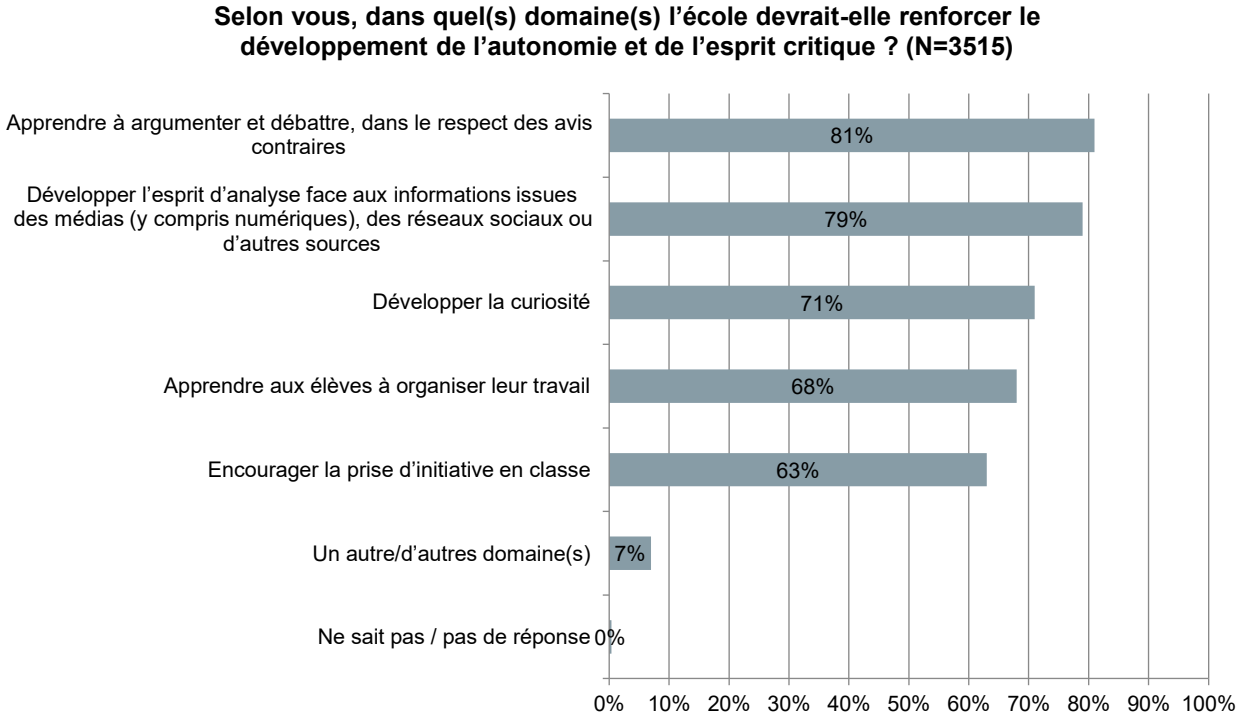
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

La cause principale de mécontentement chez les parents insatisfaits est l'inadéquation des méthodes d'enseignement employées dans l'école vaudoise (73%). Les parents d'élèves du cycle 3 sont les plus susceptibles d'avoir répondu en ce sens. Comme pour la mission de transmission des connaissances, la pédagogie est donc remise en question, en particulier en fin de scolarité. La deuxième raison invoquée par plus de la moitié des parents insatisfaits est le manque de lien avec des situations concrètes lors de l'apprentissage (53%). Cet avis est surtout partagé par les parents d'élèves des cycles 2 et 3. Le graphique précédent ayant révélé que les parents insatisfaits déploraient un développement insuffisant de compétences transversales, le constat d'un enseignement trop théorique selon ces mêmes parents est cohérent. En effet, ces compétences transversales se développent mieux par les actions concrètes. De plus, des missions telles que le développement de l'autonomie et l'esprit critique ou la préparation à la vie professionnelle sont difficilement atteignables par un apprentissage trop théorique. Les autres raisons évoquées par moins de la moitié des parents insatisfaits sont un nombre trop important d'élèves par classe (45%), un manque de suivi individualisé (43%), une mauvaise ambiance de travail dans la classe (37%), un manque d'encouragement de la collaboration entre élèves et du travail en équipe (32%), un programme trop chargé (25%), une autre/d'autres raisons (23%) ou encore un nombre trop élevé de disciplines enseignées (15%). Ces résultats indiquent bien que les disciplines enseignées ne doivent pas être réduites, mais bien développées afin d'encourager le développement de compétences sociales et collaboratives, avec une pédagogie plus active, concrète et adaptée.

Mission « Développer l'autonomie et l'esprit critique »

La troisième mission de l'école selon les parents (85%) est le développement de l'autonomie et de l'esprit critique. 65% des parents estiment que cette mission est atteinte, ce qui en fait un résultat positif tout en suggérant un potentiel d'amélioration. Les parents les plus âgés sont les plus critiques, alors que les résultats présentés précédemment montrent que les parents âgés accordent une grande importance à cette mission. Le degré de scolarité joue également un rôle, les parents d'élèves de cycle 2 et 3 étant moins satisfaits de cette mission que les parents d'élèves du cycle 1. Ce dernier résultat peut être interprété par des gains d'autonomie plus visibles chez les jeunes enfants. Enfin, les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont les plus positifs dans l'évaluation de l'atteinte de cette mission, bien que ces catégories aient moins sélectionné cette mission comme une attente qu'ils ont de l'école.

F 1.6 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Développer l'autonomie et l'esprit critique »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

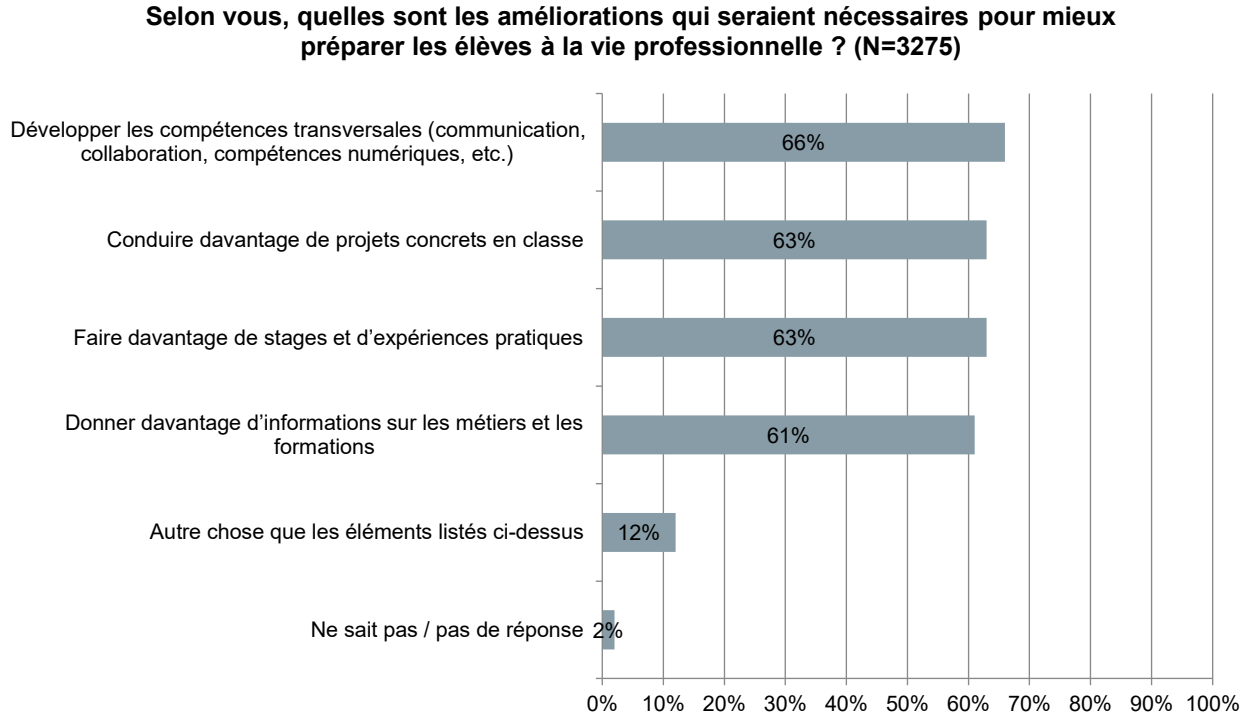
Les parents insatisfaits ont identifié un grand nombre d'éléments à améliorer pour renforcer le développement de l'autonomie et de l'esprit critique à l'école, comme le montre le graphique ci-dessus. En priorité, les parents attendent de l'école qu'elle apprenne aux élèves à argumenter et débattre dans le respect des autres (81%) et à rester critiques face aux diverses sources d'information (79%). Les compétences psychosociales et interpersonnelles sont ici encore identifiées comme insuffisamment développées, renvoyant aux constats établis précédemment.

Mission « Préparer à la vie professionnelle »

La quatrième mission par ordre d'importance (71%) est la préparation des élèves à la vie professionnelle. Or, c'est également la mission qui rencontre l'évaluation la moins favorable : seuls 57% des parents ayant sélectionné cette mission considèrent que l'école atteint cet objectif. Ici encore, les parents allophones et de nationalité étrangère sont les plus positifs dans leur évaluation. Selon l'analyse statistique, le niveau de formation des

parents est le facteur le plus déterminant. Plus le niveau de formation des parents est élevé, plus leur perception de l'atteinte de cette mission est négative. Les résultats précédents ont montré que ces parents ont une vision plus large de l'école et des attentes plus grandes, du fait d'une meilleure compréhension des compétences transversales nécessaires sur le marché de travail, en particulier dans les emplois très qualifiés. Enfin, les parents d'élèves en fin de scolarité sont légèrement moins satisfaits que les parents d'enfants plus jeunes. Ce résultat peut refléter leurs préoccupations au moment où leur enfant s'apprête à s'insérer dans le marché de l'emploi (si ce·tte dernier·ère choisit la voie de la formation professionnelle duale).

F 1.7 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Préparer à la vie professionnelle »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

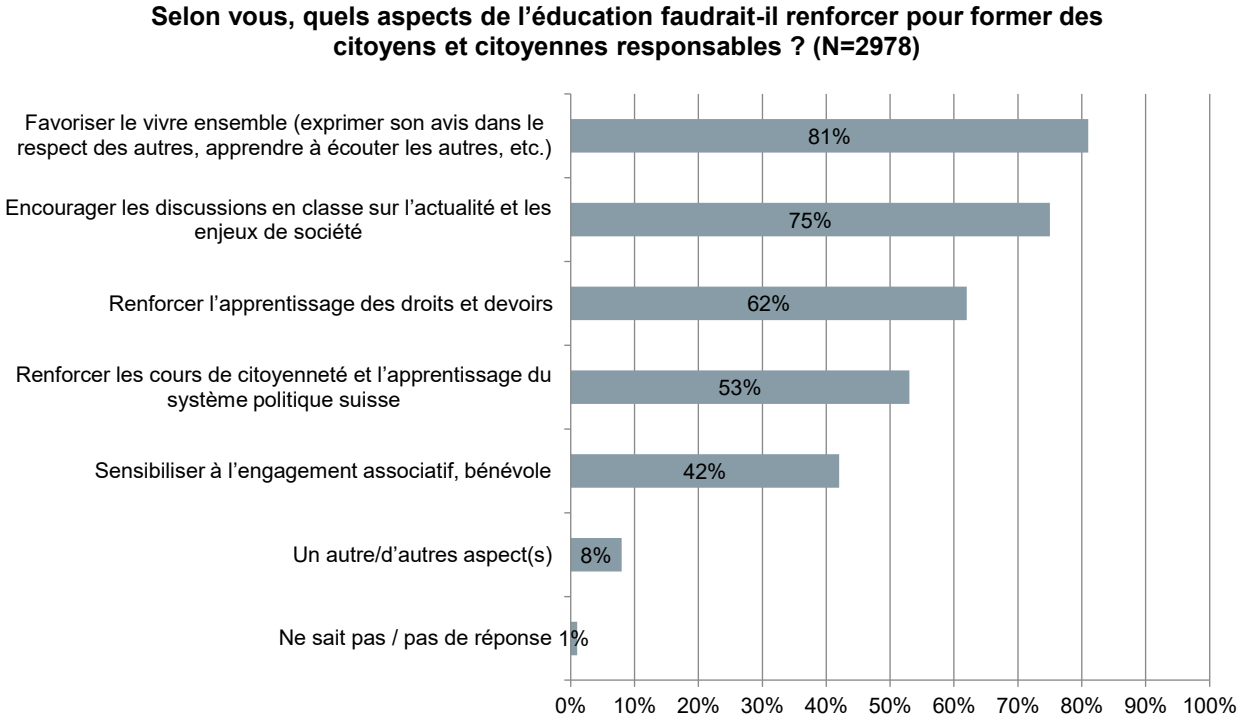
Les parents insatisfaits le sont, à nouveau, en raison d'un développement insuffisant des compétences transversales (66%). À ce stade de l'analyse, la répétition de ce résultat plaide pour une réflexion sur la manière de transmettre les compétences transversales, interpersonnelles et psychosociales aux élèves de l'école vaudoise. Les autres résultats montrent que les parents souhaitent également que leurs enfants aient davantage d'occasions de se familiariser avec les activités qu'elles et ils seront amené·e·s à réaliser en emploi : réaliser des projets concrets (63%), mais aussi des stages et autres expériences pratiques (63%). Enfin, l'information sur les différents métiers et formations pourrait être améliorée (61%). Ces constats sont partagés par tous les profils de parents, sans différences statistiquement significatives.

Mission « Former des citoyennes et citoyens responsables »

68% des parents estiment que l'école remplit une mission civique en formant des citoyennes et des citoyens responsables. Parmi eux, 62% estiment que la mission est remplie. Ce niveau de satisfaction relativement faible indique une perception mitigée de la formation civique. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère accordent beaucoup d'importance à cette mission, comme évoqué plus haut. Ces mêmes parents se

disent également davantage satisfaits de l'atteinte de cette mission. En revanche, alors que cette mission est tendanciellement moins sélectionnée par les parents d'élèves en fin de scolarité, la satisfaction concernant son atteinte diminue au fur et à mesure de la progression de l'enfant dans sa scolarité. Les parents d'élèves du cycle 3 sont ainsi les moins satisfaits.

F 1.8 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Former des citoyennes et citoyens responsables »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

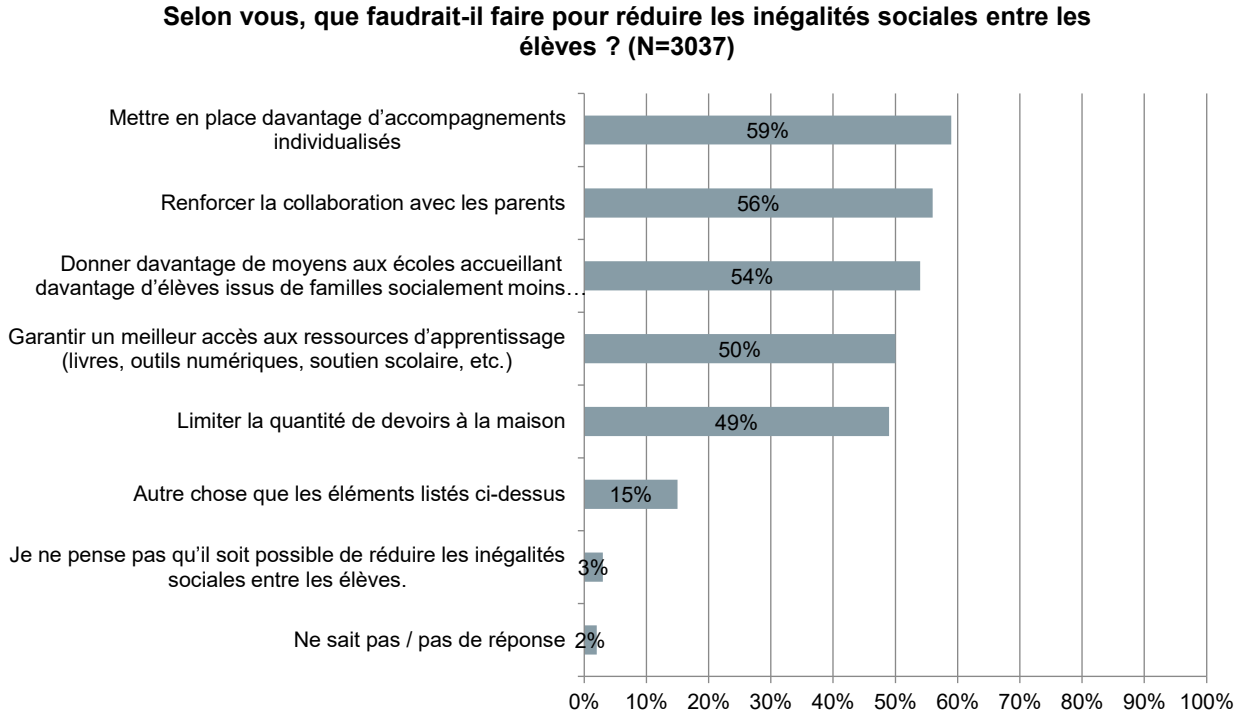
Les parents insatisfaits de l'atteinte de cette mission civique le sont à nouveau en raison d'un manque de développement des compétences interpersonnelles, 81% estimant que l'école devrait mieux renforcer le vivre ensemble. De manière analogue aux résultats observés pour la mission de développement de l'autonomie et de l'esprit critique, 75% des parents insatisfaits aimeraient que l'école encourage les discussions et débats en classe. 62% estiment que l'apprentissage des droits et devoirs doit être renforcé et 53% plaident pour des cours de citoyenneté et d'institutions politiques renforcés. En revanche, moins de la moitié des parents insatisfaits (42%) sont favorables à l'encouragement par l'école d'autres formes d'engagement citoyen (associations, bénévolat). Il est intéressant de noter un réel effet du genre sur ces réponses. Les pères sont très favorables aux cours de citoyenneté et d'institutions politiques alors qu'ils sont plutôt défavorables aux autres formes d'engagement. En particulier, les pères ont nettement moins sélectionné l'encouragement du vivre ensemble, ce qui est cohérent avec les résultats évoqués jusqu'à présent concernant les perceptions différenciées entre hommes et femmes.

Mission « Favoriser l'égalité des chances et réduire les inégalités sociales »

La sixième mission par ordre d'importance (sélectionnée par 66% des parents) est la promotion de l'égalité des chances et la réduction des inégalités sociales. Or, seuls 60% des parents (parmi les 66%) estiment que cette mission est remplie. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère, qui sont particulièrement concernés par cette mission, sont les plus satisfaits de l'atteinte actuelle de celle-ci. À l'inverse, les pères sélectionnent

relativement peu cette mission de l'école, mais, lorsqu'ils le font, ils s'estiment plutôt satisfaits de son atteinte. Enfin, plus l'élève avance dans sa scolarité, plus les réponses des parents sont négatives. De manière générale, les résultats présentés jusqu'à présent indiquent que les parents d'élèves en fin de scolarité sont les plus critiques par rapport aux diverses missions de l'école.

F 1.9 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Favoriser l'égalité des chances et réduire les inégalités sociales »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Il est intéressant de constater qu'aucune mesure proposée ne semble particulièrement se démarquer comme une solution pour réduire les inégalités sociales. Pour autant, les parents insatisfaits de l'atteinte de cette mission ne sont que 3% à penser qu'il est impossible de réduire les inégalités sociales entre les élèves. Cela peut témoigner d'un manque de connaissances des parents de ce qui pourrait composer une mesure utile et efficace. De manière intéressante, la littérature scientifique plaide pour minimiser la quantité de travail à effectuer à la maison, car cela creuse les inégalités entre les élèves[19]. Or, moins de la moitié des parents insatisfaits (49%) estiment qu'il faudrait limiter la quantité de devoirs à domicile pour réduire les inégalités sociales.

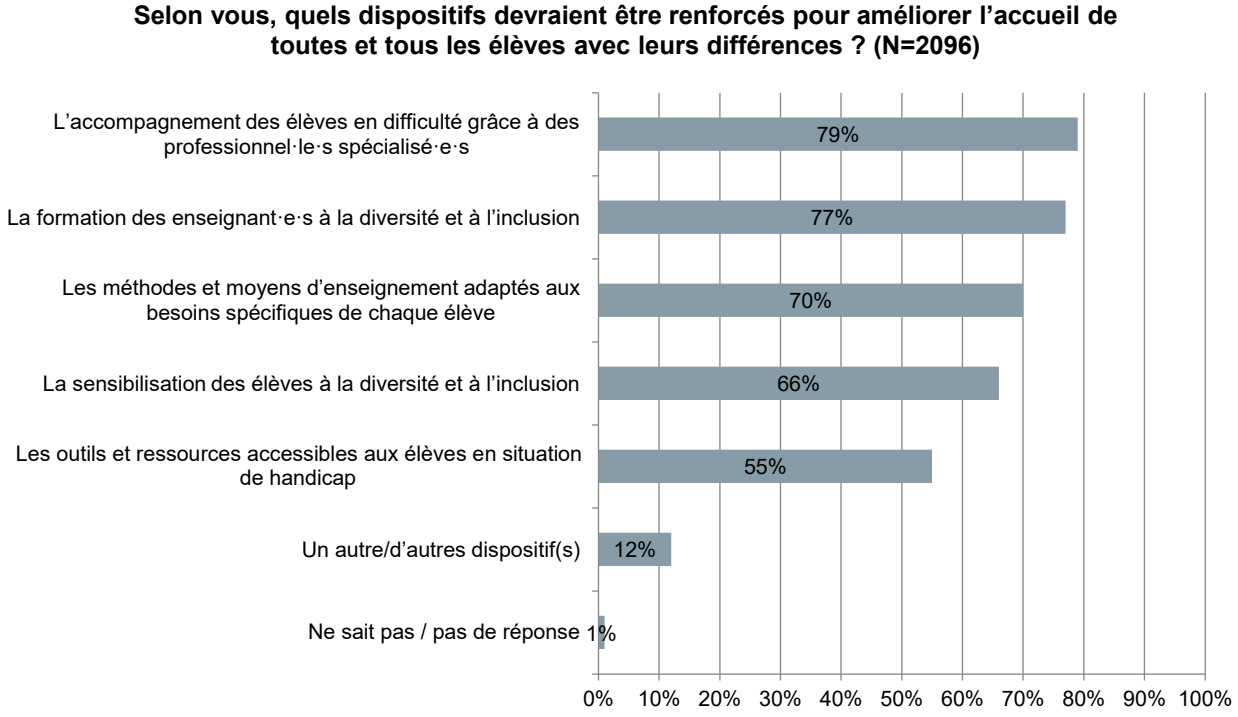
Mission « Accueillir toutes et tous les élèves avec leurs différences »

La mission d'inclusion de l'école, sélectionnée par 60% des parents, est jugée atteinte par 69% de ces derniers. Cela en fait le troisième plus haut taux de satisfaction, bien qu'une part minoritaire, mais importante de parents n'attende pas de l'école qu'elle remplisse ce rôle. Comme précédemment, les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont très attachés à cette mission et se disent satisfaits de son atteinte. Les pères, qui sélectionnent généralement moins cette mission, sont également plus satisfaits que les mères. Ces

[19] Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ?* (*PISA à la loupe* No. 46). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jxrhqhj9rjd-fr

dernières étant plus attachées aux missions sociales de l'école, elles se montrent plus critiques. Enfin, les parents d'élèves du cycle 3 sont les plus insatisfaits.

F 1.10 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Accueillir toutes et tous les élèves avec leurs différences »[20]



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Afin d'améliorer l'inclusion, les parents insatisfaits de l'atteinte de cette mission plaident pour une amélioration de l'accompagnement des élèves en difficulté grâce à des professionnel·le·s spécialisé·e·s (79%) ainsi que pour une meilleure formation des enseignant·e·s à la diversité et à l'inclusion (77%). La pédagogie différenciée est également plébiscitée par 70% des parents insatisfaits. De manière intéressante, les pères sont moins favorables que les mères à repenser la formation des enseignant·e·s et la sensibilisation des élèves. Cela est cohérent avec les résultats évoquant un engagement en faveur de l'inclusion et la diversité suffisant pour les pères et insuffisant pour les mères.

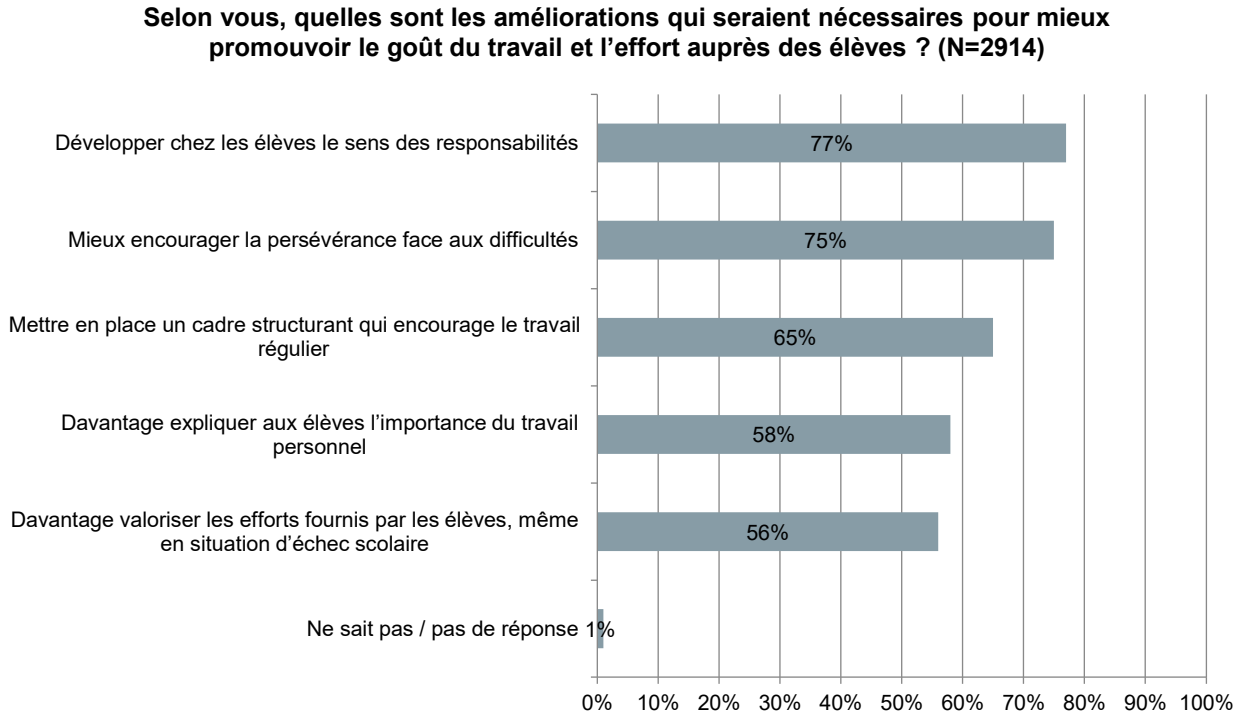
Mission « Promouvoir le goût du travail et l'effort »

La promotion du goût du travail et de l'effort est considérée atteinte par seulement 58% des parents jugeant cette mission comme étant du ressort de l'école (58% également). Encore une fois, les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont plus satisfaits. De même, les parents se montrent toujours moins satisfaits tout au long de la scolarité de leur enfant, avec des parents d'élèves du cycle 3 particulièrement critiques. Enfin, les parents titulaires d'un diplôme tertiaire sont nettement les plus critiques, alors que ce sont les parents qui sélectionnent davantage cet enjeu comme une mission de l'école. Ces parents ont un niveau d'exigence plus élevé en matière de discipline scolaire,

[20] La première modalité a été raccourcie à des fins de représentations graphiques ; la modalité complète est la suivante : « L'accompagnement des élèves en difficulté grâce à des professionnel·le·s spécialisé·e·s (enseignant·e·s spécialisé·e·s, éducateurs·trices, logopédistes, psychologues, psychomotricien ne s) ».

probablement dans le but de mieux préparer leurs enfants aux attentes des filières postobligatoires.

F 1.11 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Promouvoir le goût du travail et l'effort »



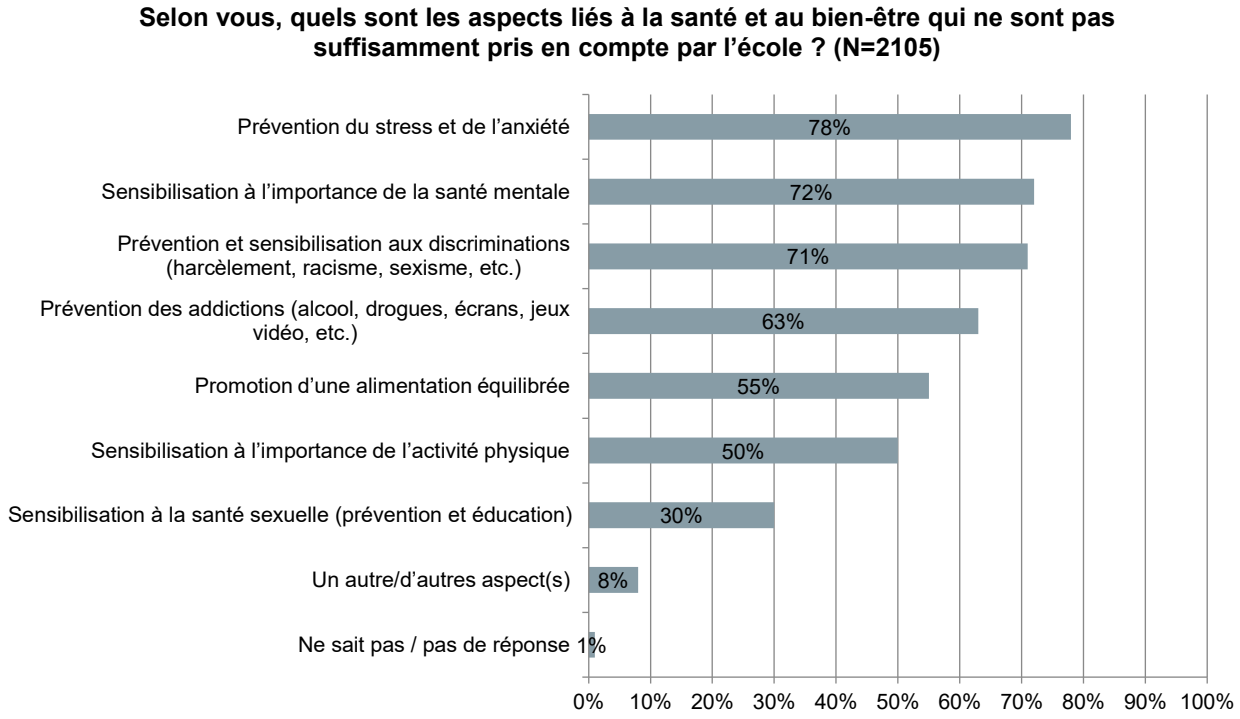
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les parents insatisfaits estiment qu'il importe en priorité de développer chez les élèves le sens des responsabilités (77%) et de mieux encourager la persévérance face aux difficultés (75%). Une proportion relativement importante de parents (65%) estime qu'il faut mettre en place un cadre structurant qui encourage le travail régulier. La moindre sélection des autres modalités de réponse (<60%) suggère que ces parents accordent une importance particulière à l'autonomie des élèves dans leur apprentissage. À l'inverse, ils considèrent comme relativement moins prioritaires le fait de fournir des explications sur l'importance du travail personnel ou d'encourager spécifiquement les élèves en situation d'échec scolaire. En particulier, les pères sont très peu favorables à cette dernière modalité concernant les élèves en situation d'échec, alors qu'ils sont plus favorables à expliquer l'importance du travail personnel. Ces résultats semblent refléter une représentation de la scolarité davantage centrée sur la performance et le mérite.

Mission « Promouvoir la santé et le bien-être »

La promotion de la santé et du bien-être est la dernière mission sélectionnée par plus de la moitié des répondant·e·s (51%). Celle-ci rencontre un taux d'atteinte perçue plutôt élevé avec 65% de satisfaction. Les détails statistiques présentés pour les autres missions s'appliquent également ici avec des parents allophones et/ou de nationalité étrangère plus satisfaits, ainsi que des parents toujours moins satisfaits en fonction de la progression dans les cycles scolaires. Le niveau de formation joue un rôle important dans l'évaluation de cette mission. En effet, plus le niveau de diplôme des parents est élevé, plus leurs réponses sont négatives.

F 1.12 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Promouvoir la santé et le bien-être »



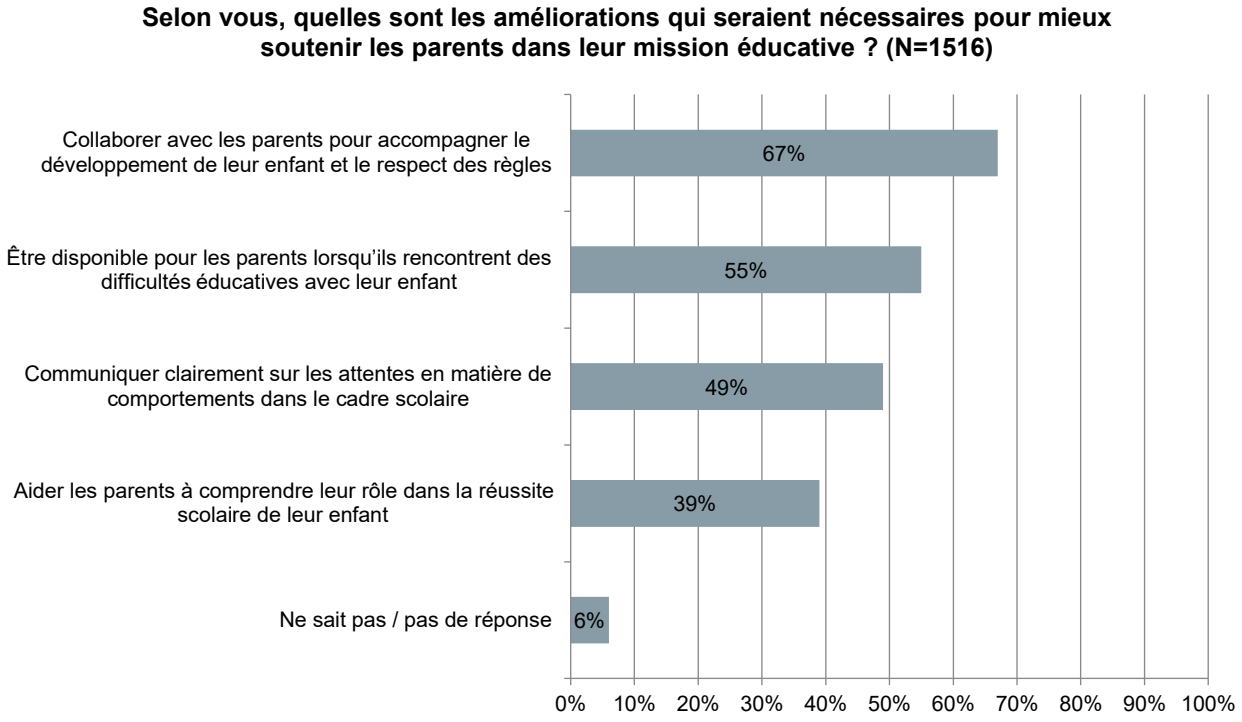
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les parents insatisfaits de cette mission estiment que l'école doit être plus active dans la prévention du stress et de l'anxiété (78%), la sensibilisation à l'importance de la santé mentale (72%), la prévention et sensibilisation aux discriminations (71%) et la prévention des addictions (63%). Cela montre que la première préoccupation des parents en la matière est la santé mentale de leurs enfants. À l'inverse, les questions de santé physique, telles que l'alimentation (55%), l'activité physique (50%) et surtout la santé sexuelle (30%), font moins l'objet de revendications des parents pour une action accrue sur ces thématiques. Les différences de genre sont particulièrement importantes sur cette thématique de santé et de bien-être. Les pères prônent davantage l'activité physique que les mères et, surtout, ils sont tendanciellement moins favorables aux propositions liées à la santé mentale arrivant aux trois premières places de ce graphique.

Mission « Soutenir les parents dans leur mission éducative »

Le soutien aux parents dans leur mission éducative connaît un taux de satisfaction de 66%, ce qui est plutôt élevé. Il convient de rappeler toutefois que la majorité des parents ne considèrent pas qu'il s'agisse d'une mission de l'école (seuls 38% avaient répondu en ce sens). Ce sont les parents allophones et/ou de nationalité étrangère qui sont les plus satisfaits. À l'inverse, les parents d'élèves du cycle 3 se montrent plus critiques que les parents d'élèves du cycle 1 ou 2.

F 1.13 : Causes de l'insatisfaction relative à la mission « Soutenir les parents dans leur mission éducative »



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Parmi les pistes d'amélioration possibles, les parents insatisfaits souhaitent en particulier améliorer la collaboration entre école et parents pour accompagner le développement de l'enfant et inculquer le respect des règles (67%). Toutefois, ces résultats ne sont que peu probants en raison du faible nombre de parents convaincus par la pertinence de cette mission.

1.4 Enseignements tirés de la perception des parents concernant les missions de l'école

L'analyse transversale des résultats concernant l'atteinte des missions de l'école permet de dégager plusieurs enseignements majeurs sur la perception qu'ont les parents du rôle et de l'efficacité de l'école obligatoire en ce qui concerne l'atteinte des missions identifiées. Tout d'abord, il apparaît que les missions traditionnellement centrées sur l'acquisition de connaissances et le développement de certaines compétences sont globalement jugées comme étant mieux atteintes que les missions à dimension sociale, civique ou professionnelle. Les réponses des parents montrent surtout des insuffisances en matière de développement des savoir-être, tant dans une optique d'insertion professionnelle (*soft skills* tels que l'autonomie, le travail en équipe, l'esprit d'initiative, etc.) que dans une idée de développement et de bien-être (compétences psychosociales, relationnelles, etc.).

Les profils des parents influencent fortement leur perception du rôle de l'école ainsi que de l'atteinte des missions de celle-ci. Un constat central est que la satisfaction des parents diminue régulièrement avec l'avancée dans la scolarité. Les parents d'élèves du cycle 3 sont systématiquement plus critiques, quel que soit le type de mission, à mesure que l'enfant progresse. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont systématiquement plus satisfaits de l'atteinte de toutes les missions, sans distinction. Ce phénomène peut refléter leur perception de l'école comme vecteur d'intégration et de

mobilité sociale ou des comparaisons avec d'autres systèmes scolaires qu'ils auraient connus. À l'inverse, les parents ayant un niveau de formation tertiaire expriment plus souvent une insatisfaction, notamment pour les missions relatives à la préparation à la vie professionnelle, à la promotion du goût du travail ou à la santé et au bien-être. Cette observation suggère que des attentes plus élevées, une meilleure connaissance du marché du travail et des enjeux sociaux, ainsi qu'une sensibilité accrue à la qualité des dispositifs pédagogiques et d'accompagnement conduisent à un jugement plus critique.

Un autre enseignement qui se dégage de l'enquête en ligne est la cohérence entre les attentes exprimées et les facteurs perçus comme limitant l'atteinte des missions. Les parents insatisfaits perçoivent principalement un déficit dans le développement des compétences transversales, qui se reflète également dans les faibles taux d'atteinte des missions sociales et professionnelles. L'ensemble de ces constats illustre que la satisfaction des parents dépend autant de la qualité de la pédagogie et de l'organisation scolaire que des contenus ou des objectifs définis par les programmes.

En synthèse, l'analyse transversale révèle un paysage contrasté : les missions traditionnelles de connaissances et de compétences sont jugées relativement bien atteintes, alors que les missions à dimension sociale, civique et professionnelle sont perçues comme moins efficaces. La satisfaction des parents est influencée par le cycle de scolarité, le profil démographique et socio-culturel ainsi que la nationalité, mettant en évidence que les perceptions sont à la fois liées aux attentes, aux expériences concrètes des familles et à la manière dont l'école met en œuvre ses objectifs. Ces enseignements soulignent l'importance pour l'école de continuer à développer des stratégies pédagogiques adaptées, en particulier au cycle 3 et de renforcer les dispositifs favorisant l'autonomie, la citoyenneté, l'inclusion et la préparation à la vie professionnelle afin de réduire le décalage entre missions et résultats perçus.

2. Caractéristiques du système scolaire

Les directions, les enseignant·e·s, les parents et les élèves ont évalué l'organisation du système scolaire.

Le chapitre précédent a permis de mettre en lumière les attentes des parents envers l'école et les missions que celle-ci doit remplir. Ces constats guideront la réflexion développée dans l'ensemble du présent rapport. Afin de juger de l'adéquation entre le dispositif en place et les attentes identifiées par les parents, il convient de questionner l'organisation du système scolaire. Dans le cadre de la réforme et du projet MAT-EO, les questions posées aux différents publics de l'enquête en ligne et des discussions de groupe portent principalement sur le cycle 3.

2.1 Organisation du cycle 3

Dans le canton de Vaud, le cycle 3 (de la 9e à la 11e année) fait actuellement l'objet d'une séparation en filières : la voie générale (VG) et la voie prégymnasiale (VP). L'orientation vers l'une ou l'autre de ces filières est décidée à la fin de la 8e année (8P), sur la base des résultats scolaires de l'élève. La voie générale « accueille les élèves qui se destinent principalement aux écoles de culture générale et de commerce ou de maturité professionnelle, ainsi qu'à la formation professionnelle (apprentissage) »[21]. La voie prégymnasiale, quant à elle, « accueille les élèves qui pourront accéder directement aux études de maturité gymnasiale s'ils obtiennent leur certificat de fin d'études secondaires »[22]. Pour les élèves de VG, l'enseignement de trois disciplines (allemand, français et mathématiques) fait l'objet d'une séparation en niveaux 1 (exigences de base) et 2 (exigences supérieures). L'objectif de ce dispositif est d'offrir un enseignement adapté aux forces de chaque élève tout en tenant compte de ses difficultés. En VP, l'ensemble de la classe bénéficie du même enseignement. Dans les deux filières toutefois, la grille horaire prévoit que les élèves choisissent une option permettant d'approfondir un domaine de compétences et connaissances en particulier. Pour les élèves de VP, quatre options spécifiques (OS) sont proposées. Les élèves de VG ont la possibilité de choisir parmi plusieurs options de compétences orientées métiers (OCOM) ou, sous certaines conditions, d'opter pour une OS en remplacement des OCOM. L'ensemble du dispositif vise à offrir une grande perméabilité entre les niveaux et les filières. L'étude réalisée par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) dans le cadre du projet MAT-EO apporte des éclairages sur l'atteinte de ces objectifs à l'aide d'une analyse des parcours et transitions des élèves vaudois·es au secondaire I et II[23].

---

[21] État de Vaud. *Déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud*. https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud#c2085711 (consulté le 10.12.2025).

[22] *Idem*.

[23] Benghali Daeppen, K., Leuenberger Zanetta, S., Ntamakiliro, L., (2025). *Bilan de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Analyses des parcours et transitions des élèves au secondaire I et II*. URSP.

Les sections qui suivent portent sur l'adéquation, la pertinence et l'efficacité des éléments organisationnels constitutifs du cycle 3, à savoir les ECR et leur rôle dans l'orientation, les filières et niveaux, la perméabilité du dispositif et les examens de certificat.

2.1.1 ECR

L'école vaudoise prévoit des épreuves permettant d'évaluer le système scolaire. Ces épreuves cantonales de référence (ECR) sont des épreuves standardisées visant à « contribuer à la qualité du système scolaire ; harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves ; mettre à la disposition des enseignants des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves selon les objectifs d'apprentissage du plan d'études »[24]. Elles interviennent à trois moments de la scolarité des élèves et ne concernent que quelques disciplines : en 4e année (français uniquement), en 6e année (français et mathématiques) et en 8e année (français, mathématiques et allemand). Les ECR de 4e année n'ont qu'une valeur indicative complémentaire pour les élèves, tandis que les ECR de 6e année sont équivalentes à une évaluation sommative (travail significatif). Les ECR de 8e année, quant à elles, comptent pour 30% de la moyenne annuelle sur la base de laquelle est décidée l'orientation vers les différentes filières et niveaux du cycle 3.

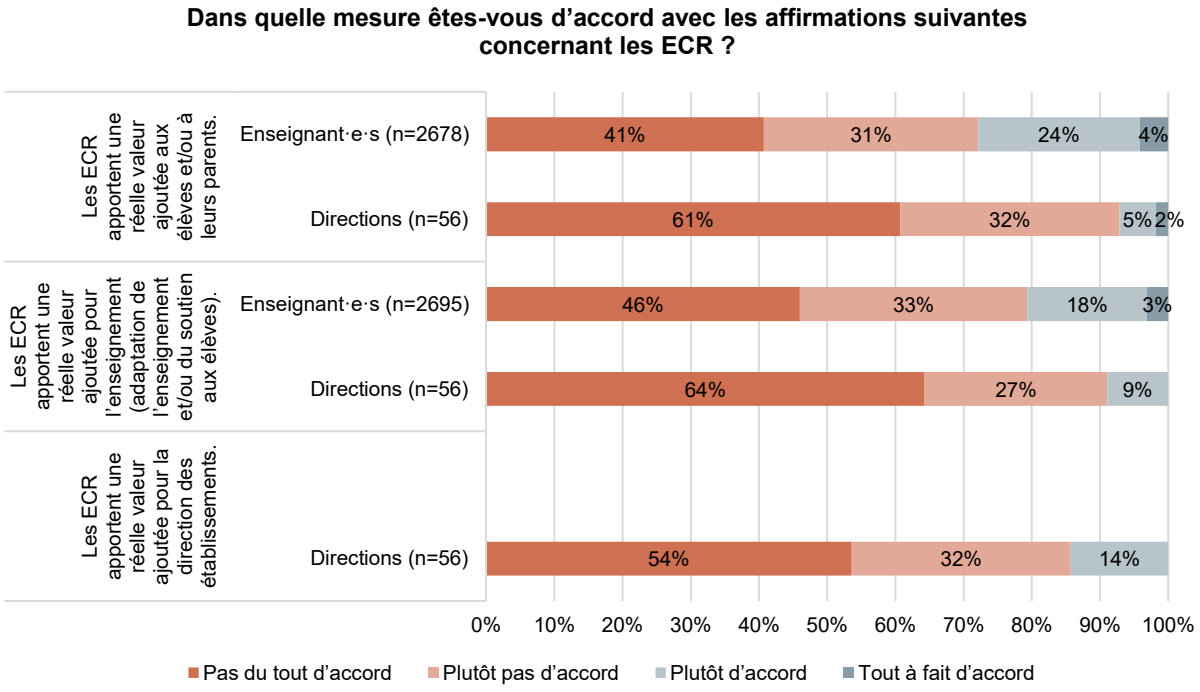
Les enquêtes en ligne conduites auprès des enseignant·e·s, des directions et des parents d'élèves ont permis de questionner la pertinence des ECR ainsi que le rôle spécifique de l'ECR de 8e année. Les résultats ont pu être enrichis par les divers focus groups.

Pertinence des ECR

Les enseignant·e·s et les directions ont pu s'exprimer sur la valeur ajoutée des ECR. Les résultats cumulés de ces deux publics sont présentés dans le graphique ci-dessous.

[24] Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO). (2022). *Cadre général de l'évaluation (CGE)*. État de Vaud, pp. 24-25.

F 2.1 : Valeur ajoutée des ECR, selon les enseignant·e·s et les directions[25]



Légende : Interface (2025).

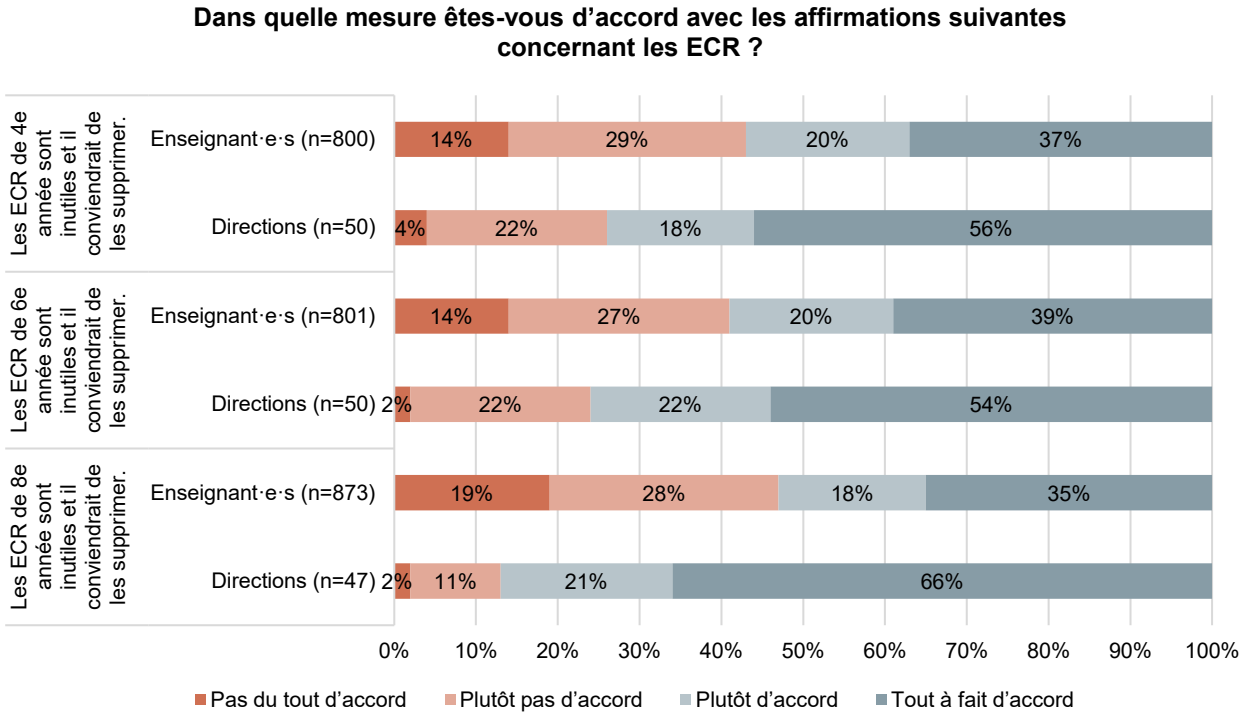
Les réponses recueillies indiquent que les enseignant·e·s considèrent majoritairement que les ECR n'apportent pas de réelle valeur ajoutée ni pour l'enseignement ni pour les élèves et leurs parents. S'agissant de leur utilité pour l'enseignement, 79% des répondant·e·s expriment un avis négatif. De manière comparable, 72% estiment que ces évaluations ne sont pas utiles pour les élèves ou leurs parents. Ainsi, pour une nette majorité du corps enseignant, les ECR ne constituent ni un outil pertinent pour ajuster l'enseignement ou le soutien, ni un dispositif perçu comme apportant une valeur ajoutée tangible aux élèves ou à leurs familles.

Ce constat est encore plus marqué chez les directions. En effet, les résultats révèlent que la quasi-totalité des directions ne perçoit pas de valeur ajoutée des ECR pour l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'adaptation des pratiques pédagogiques ou le soutien aux élèves : 91% des répondant·e·s expriment un désaccord à cet égard. Une tendance similaire apparaît lorsqu'il s'agit d'apprécier la contribution potentielle des ECR pour les élèves et leurs familles, puisque 93% des directions se déclarent en désaccord avec cette affirmation. Enfin, 86% des directions ne perçoivent pas de réelle utilité des ECR pour la direction des établissements.

Les réponses des enseignant·e·s et des directions mettent en évidence que ces deux publics ne perçoivent que peu de valeur ajoutée des ECR, tant pour les élèves, leurs parents, les enseignant·e·s ou les directions. Même si les enseignant·e·s se montrent légèrement moins critiques que les directions, ce premier résultat interpelle sur la pertinence des ECR. Pour aller plus loin sur cette question, les enseignant·e·s et les directions ont été questionné·e·s sur l'utilité des ECR et l'intérêt de les conserver ou de les supprimer.

[25] Seules les directions ont été interrogées sur la valeur ajoutée des ECR pour la direction des établissements.

F 2.2 : Utilité perçue des ECR et pertinence d'une suppression de ces épreuves, selon les enseignant·e·s et les directions



Légende : Interface (2025).

La majorité des directions d'établissement plaide pour une suppression des ECR, aux trois degrés et en particulier en 8e année (87%). Les enseignant·e·s sont également une majorité à souhaiter la suppression des ECR, bien que cela soit davantage le cas pour les degrés inférieurs (57% concernant les ECR de 4e année, 59% concernant les ECR de 6e année, 53% concernant les ECR de 8e année). Il est également intéressant de noter que les réponses sont plus négatives encore en ôtant les enseignant·e·s du cycle 3 des répondant·e·s, ces derniers·ères étant plus positifs concernant ces épreuves proposées aux degrés inférieurs.

En lieu et place de la suppression des ECR, une solution pourrait être de garder ces épreuves à titre indicatif, sans qu'elles ne comptent dans les résultats de l'année pour les élèves. Concernant cette proposition[26], les enseignant·e·s ont exprimé les niveaux d'accord suivants : 41% concernant les ECR de 4e année *(statu quo)* ; 25% pour les ECR de 6e année ; 48% concernant les ECR de 8e année. Ces résultats confirment que, même en supprimant la pondération des ECR dans les résultats de l'année, ces épreuves ne sont pas bien perçues par les enseignant·e·s. Une autre option, afin d'augmenter l'utilité des ECR pour l'enseignement, pourrait être de faire intervenir les ECR de 4e année et de 6e année plus tôt dans l'année scolaire afin de permettre aux enseignant·e·s d'adapter leur enseignement en fonction des besoins des élèves[27]. Cette proposition ne convainc pas davantage les enseignant·e·s (14%) ni les directions (39%).

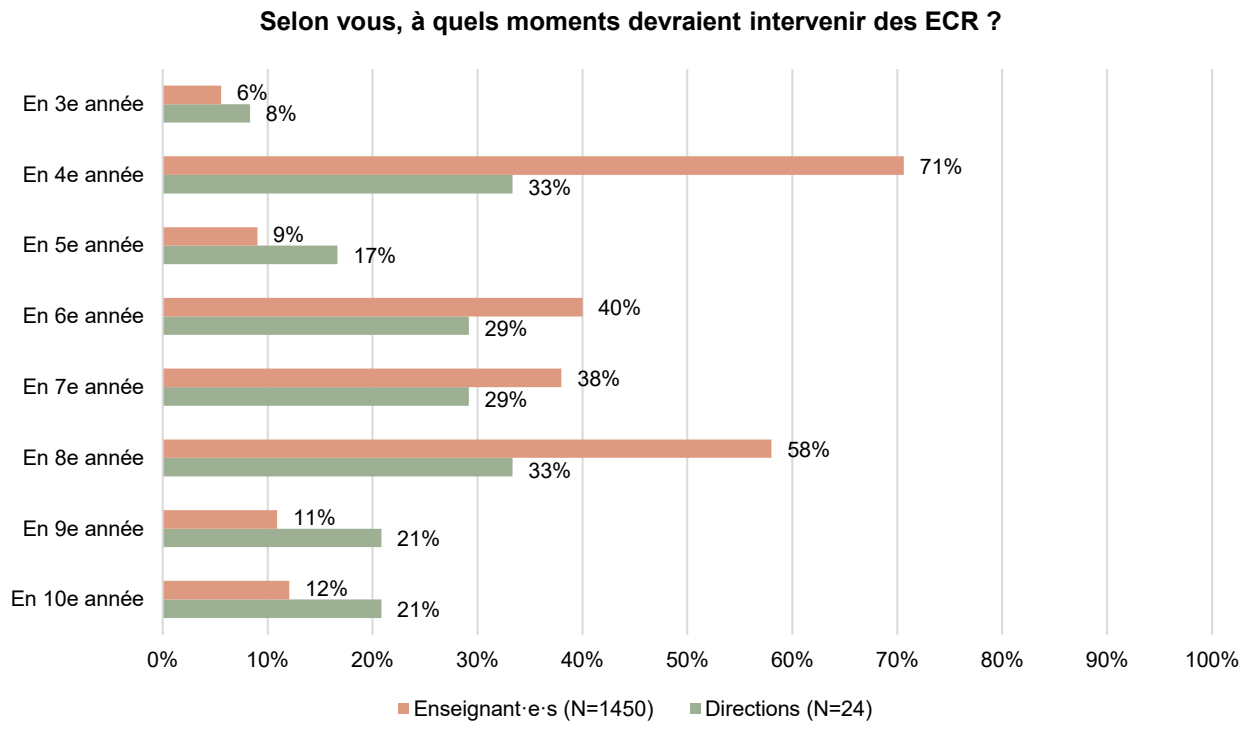
[26] La modalité de réponse était formulée ainsi, pour chacun des trois degrés : « Les ECR de *4e/6e/8e* année sont utiles, mais ne devraient pas compter dans les résultats de l'année ». La question n'a pas été posée aux directions.

[27] La question n'a pas été posée concernant les ECR de 8e année du fait de leur rôle pour l'orientation vers les différentes filières et niveaux.

Les ECR comportent également un certain nombre d'autres inconvénients pour les enseignant·e·s et les directions. En effet, ces épreuves engendrent une surcharge de travail pour les enseignant·e·s des disciplines concernées (75% des enseignant·e·s ; 91% des directions) et représentent un défi important en termes de coordination au sein de l'établissement (74% des directions). De plus, 66% des directions estiment que ces ECR ne sont pas des indicateurs pertinents pour piloter le système scolaire.

En outre, 61% des enseignant·e·s[28], mais seulement 37% des directions estiment que les ECR interviennent au moment opportun dans la scolarité, à savoir en 4e année, en 6e année et en 8e année. Les répondant·e·s en désaccord avec cette affirmation ont alors indiqué quels seraient, selon elles et eux, les degrés scolaires souhaitables pour les ECR. Le graphique ci-dessous présente les préférences des enseignant·e·s et directions ayant indiqué être en désaccord avec la répartition actuelle des ECR dans les différents degrés scolaires.

F 2.3 : Temporalité souhaitée pour les ECR, selon les enseignant·e·s et directions estimant que les ECR n'interviennent pas au moment opportun dans la scolarité



Légende : Interface (2025).

Les résultats révèlent que, parmi les enseignant·e·s et les directions déjà en désaccord avec la répartition actuelle des ECR, aucune alternative ne fait réellement consensus. Les préférences exprimées sont dispersées sur l'ensemble des degrés scolaires, ce qui suggère moins une volonté de déplacer les ECR vers un autre moment « idéal » qu'une difficulté plus profonde à leur attribuer une place légitime dans la scolarité obligatoire. Cette dispersion est cohérente avec les résultats précédemment évoqués concernant l'utilité perçue des ECR. Les réponses ne traduisent donc pas une réflexion stratégique sur

[28] L'analyse statistique montre que les enseignant·e·s avec moins de 5 ans d'expérience tendent à être plus critiques envers la temporalité des ECR.

l'optimisation du dispositif, mais plutôt une recherche de compromis minimal face à un outil largement contesté.

Chez les enseignant·e·s, on observe néanmoins deux pics marqués : la 4e année et la 8e année. La préférence très forte pour la 4e année peut s'interpréter comme un phénomène de « dépendance au sentier »,[29] mais aussi comme la volonté de placer les ECR le plus tôt possible dans le parcours scolaire, à un moment où l'impact sur les élèves est perçu comme moins problématique, notamment du fait de l'absence de conséquences de cette épreuve sur les résultats scolaires. Cela peut aussi refléter une logique de « diagnostic précoce », compatible avec l'idée que si des ECR doivent exister, elles devraient servir avant tout à repérer des besoins et non à générer une pression scolaire[30]. La 8e année, quant à elle, correspond à un moment charnière déjà institutionnalisé, ce qui peut traduire une acceptation pragmatique d'un usage des ECR à des fins d'orientation, même chez des enseignant·e·s globalement critiques. Par ailleurs, les préférences relativement faibles pour la 9e et la 10e année parmi les enseignant·e·s peuvent traduire le faible apport des ECR dans une phase postorientation, ainsi qu'une crainte de surcharge durant ces années où la grille horaire est encore plus diversifiée.

Les directions d'établissement présentent un profil sensiblement différent, avec des réponses plus réparties entre la 4e année, la 6e année, la 7e année et surtout les degrés supérieurs (9e et 10e années). Cette dispersion, accentuée par la petite taille de l'échantillon, peut refléter une vision davantage orientée vers le pilotage du système et la lisibilité institutionnelle des parcours. Les directions semblent moins attachées à un degré précis qu'à l'idée que les ECR pourraient, en théorie, intervenir à différents moments clefs du parcours, notamment en fin de scolarité obligatoire ou juste avant les transitions majeures. Toutefois, cette diversité de réponses suggère aussi l'absence d'une vision claire et partagée du rôle que les ECR devraient jouer, y compris au niveau des directions.

Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent que le débat ne porte pas principalement sur le moment opportun pour les ECR, mais sur leur légitimité même. Le fait que les répondant·e·s critiques soient capables d'indiquer des degrés alternatifs ne doit pas être interprété comme une adhésion implicite au dispositif, mais plutôt comme une réponse contrainte à une question hypothétique. Le graphique révèle ainsi une tension structurelle : les acteurs de terrain, déjà largement défavorables aux ECR, peinent à leur attribuer une place cohérente dans la scolarité, ce qui renforce l'idée d'un outil perçu comme imposé, peu intégré aux logiques pédagogiques et faiblement approprié par celles et ceux qui sont censé·e·s le mettre en œuvre.

Pondération de l'ECR de 8e année pour l'orientation

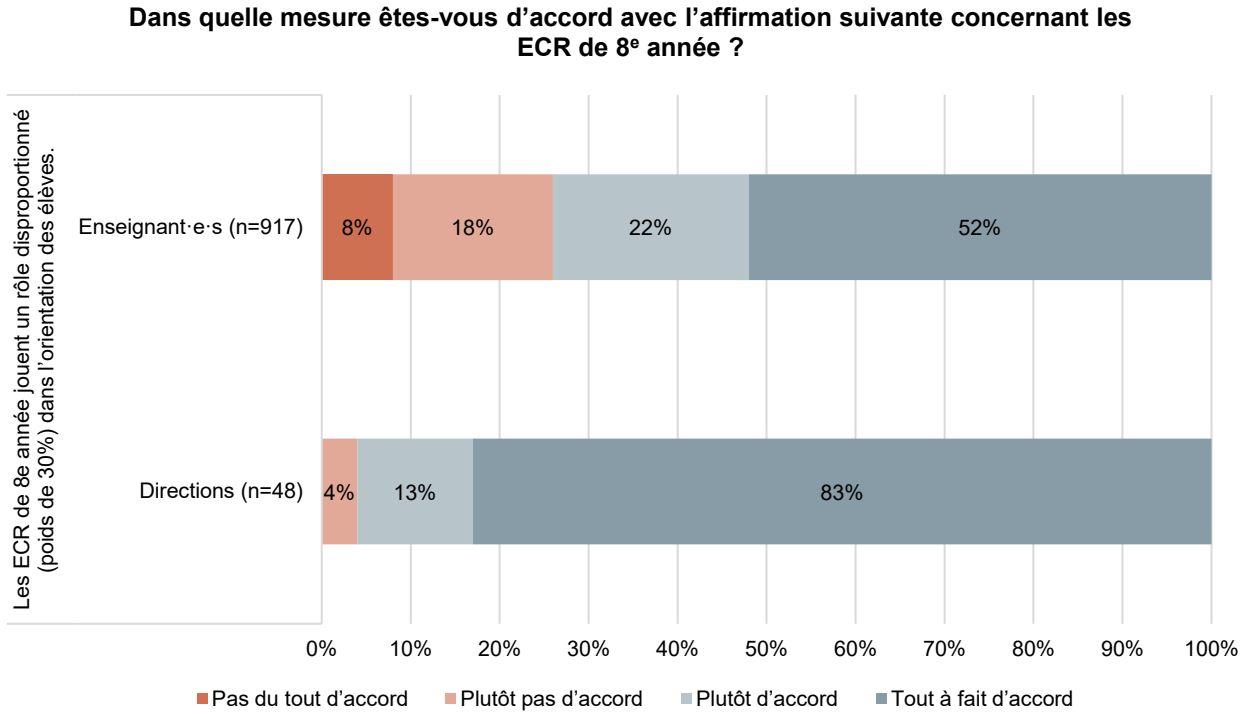
Actuellement, les ECR de 8e année comptent pour 30% de la note sur laquelle est décidée l'orientation vers les différentes filières et voies. Cette pondération importante a également fait l'objet d'une question adressée aux enseignant·e·s et aux directions.

---

29 La dépendance au sentier (*path dependency*) désigne un mécanisme par lequel des choix institutionnels passés tendent à structurer et contraindre les préférences, les pratiques et les décisions ultérieures, même lorsque des alternatives existent, en raison de routines, d'habitudes ou de coûts de changement, renforçant ainsi la reproduction du dispositif existant. Voir : Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), p. 251–267.

30 Le chapitre 3 détaille plus précisément les conséquences des ECR sur le bien-être des élèves (stress lié à l'épreuve).

F 2.4 : Pondération des ECR de 8e année pour l'orientation des élèves, d'après les enseignant·e·s et les directions



Légende : Interface (2025).

Ce graphique met en évidence un contraste très marqué entre les enseignant·e·s et les directions quant au rôle des ECR de 8e année dans l'orientation des élèves, et confirme les divergences de perception déjà observées dans les résultats précédents.

Du côté des directions, une très large majorité estime que les ECR de 8e année jouent un rôle disproportionné dans l'orientation, avec plus de quatre directions sur cinq se déclarant « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Les positions de désaccord sont marginales. Cette quasi-unanimité suggère que les directions perçoivent les ECR comme un instrument qui pèse fortement, voire excessivement, dans les décisions d'orientation.

Parmi les enseignant·e·s, le constat est plus nuancé, même si une majorité nette estime également que les ECR de 8e année jouent un rôle disproportionné dans l'orientation. Toutefois, près d'un quart des enseignant·e·s exprime une position de désaccord, total ou partiel. Cette hétérogénéité peut refléter des expériences de terrain différenciées selon les disciplines, les établissements ou les profils d'élèves, mais aussi une ambivalence entre, d'une part, la critique du poids accordé aux ECR et, d'autre part, leur intégration de facto dans les pratiques d'évaluation et d'orientation. L'analyse statistique n'a pas permis de trouver de corrélations entre ces résultats et les profils des répondant·e·s.

Pris dans leur ensemble, ces résultats confirment que les ECR de 8e année sont perçues comme ayant un impact structurant majeur sur l'orientation, souvent jugé excessif, en particulier par les directions. Dans un contexte où les ECR sont par ailleurs largement jugées inutiles ou néfastes, cette perception d'un poids disproportionné contribue à expliquer les réticences exprimées par les acteurs scolaires et alimente une critique plus générale de ces épreuves comme outil de pilotage et d'évaluation. Il importe de rappeler toutefois que les ECR n'influencent généralement pas les décisions d'orientation. En effet, le rapport du Conseil d'État en réponse au postulat Induni indique que 87% à 92% des

élèves ne voyaient pas leur moyenne – et partant la décision d'orientation – influencée par l'ECR de 8e année[31]. Les perceptions fortement majoritaires et défavorables des acteurs concernés, bien que différentes des faits établis, doivent toutefois être considérées avec la plus grande attention.

Lors des différents focus groups, la thématique des ECR a pu être discutée avec des parents, des élèves, des enseignant·e·s, des directions d'établissement et des apprenti·e·s et gymnasien·ne·s. La quasi-totalité des personnes rencontrées à ces occasions a indiqué que les ECR sous leur format actuel, particulièrement en 8e année, posaient d'importants problèmes. La pondération de cette seule épreuve est jugée excessive au regard de son impact sur la décision d'orientation et en comparaison avec celle des examens de 11e année. La plupart des personnes rencontrées ont indiqué que ces ECR généraient beaucoup de stress, comme le montre le chapitre 3.4. Les parents, les élèves et les ancien·ne·s élèves tendent toutefois à reconnaître l'intérêt d'évaluations standardisées, permettant de bénéficier d'une première expérience d'épreuves similaires aux examens de fin de certificat, tout en soulignant la nécessité d'une pondération moindre.

2.1.2 Filières et niveaux

Le canton de Vaud a une tradition de sélection des élèves en filières, sur la base des résultats scolaires. L'étude sur les trajectoires d'élèves vaudois·es conduite en parallèle de la présente par l'Université de Lausanne (Unil)[32] a mis en lumière que l'école vaudoise procédait à une faible sélectivité (en comparaison intercantonale) et disposait toutefois de bons résultats en matière de parcours des élèves vers les filières de formation tertiaire. Le présent chapitre n'aborde donc pas les résultats produits par la séparation des filières, déjà analysés dans l'étude susmentionnée ainsi que dans l'étude de l'URSP[33], mais interroge l'organisation actuelle permettant ces filières au cycle 3. La prochaine section aborde la question de la temporalité de la séparation. Les caractéristiques propres à la VG, à savoir les groupes de niveaux, mais également d'autres problématiques issues des retours du terrain, sont traitées dans la section suivante. Enfin, la dernière section porte sur les options à choix en VP et en VG.

En préambule, il convient de noter que les parents d'élèves de cycle 3 indiquent en grande majorité (88%) que leur enfant est dans une voie (VP ou VG) qui correspond à ses résultats scolaires, ce qui montre que la majorité des orientations réalisées leur semble adéquate, même si une marge d'amélioration subsiste.

Orientation à l'issue de la 8e année

Actuellement, la sélection s'opère à l'issue de la 8e année dans le canton de Vaud[34]. L'étude de l'UNIL indique qu'un âge de première sélection précoce contribue à renforcer les inégalités entre élèves sans gain d'efficacité quant à la réussite future des élèves[35], alors que la réduction des inégalités est une attente exprimée par près de deux tiers des

[31] Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur le postulat Valérie Induni et consorts au nom Groupe socialiste – *Loi sur l'enseignement obligatoire, 10 ans plus tard, où en est-on ? (2024).* 23_RAP_14, 22_POS_11

[32] Margas, N., Goastellec, G., Sommet, N., Gross, D., Karunanethy, K., Batruch, A., Rodrigo Sanjoaquin, J., (2025). *L'école de maturité vaudoise entre structures et trajectoires d'élèves : efficacité, équité et leviers structurels. Rapport de l'Observatoire de l'Education et de la Formation de l'Université de Lausanne – volet 1*.

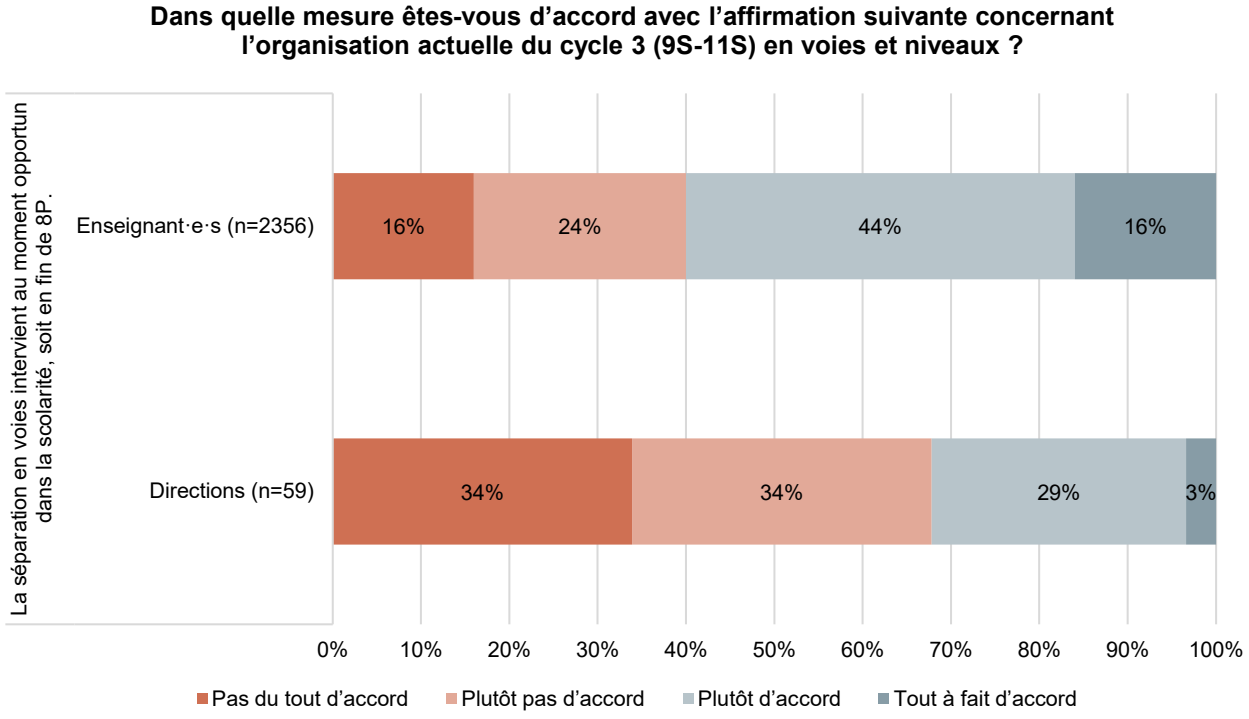
[33] Benghali Daeppen, K., *et al.* (2025), *op. cit.*

[34] L'âge de la première sélection n'est pas uniforme en Suisse. De nombreux cantons germanophones notamment procèdent à une orientation plus précoce.

[35] Margas, N., *et al.* (2025). *op.cit.,*pp. 43-44.

parents, comme rapporté dans le chapitre 1.2. Le graphique ci-dessous indique la perception des enseignant·e·s et des directions quant au moment de l'orientation.

F 2.5 : Perception des enseignant·e·s et des directions concernant la temporalité actuelle de l'orientation vers les filières



Légende : Interface (2025).

Ces résultats indiquent des divergences marquées entre les enseignant·e·s et les directions quant à l'appréciation du moment de la séparation en voies et niveaux à la fin de la 8e année. Du côté des enseignant·e·s, une majorité relative se déclare favorable à l'organisation actuelle : 44% se disent « plutôt d'accord » et 16% « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle la séparation intervient au moment opportun, soit un total de 60% d'avis favorables. Cette répartition traduit une adhésion majoritaire, mais non unanime, suggérant une acceptation pragmatique du dispositif plutôt qu'un soutien sans réserve. De plus, les enseignant·e·s des régions périphériques ou rurales sont les plus favorables à une sélection à l'issue de la 8e année.

À l'inverse, une large majorité des directions se montre critique à l'égard du moment actuel de l'orientation, avec 68% de directions « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ». Cette position plus tranchée reflète une remise en question plus systémique de la temporalité de la sélection, possiblement liée à une vision d'ensemble des parcours scolaires, des effets cumulés des décisions d'orientation et des enjeux d'égalité des chances.

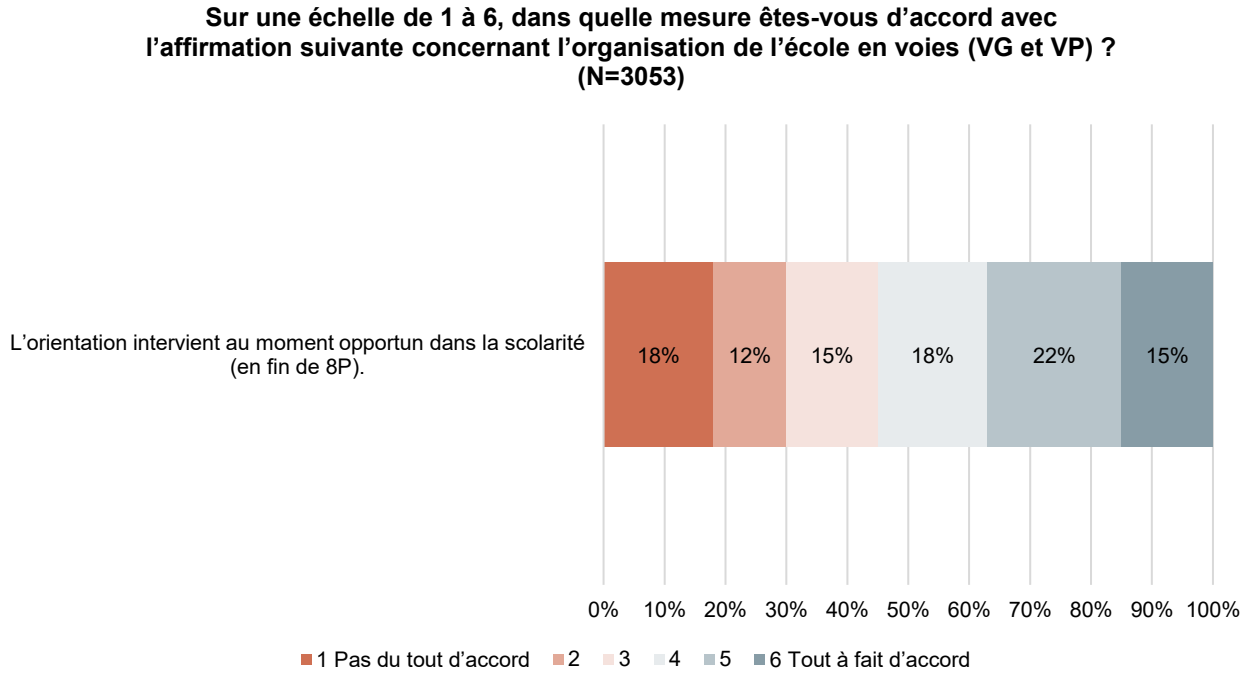
L'écart entre enseignant·e·s et directions peut s'interpréter à la lumière de leurs rôles respectifs dans le système scolaire. Les enseignant·e·s, plus directement confronté·e·s à l'hétérogénéité des niveaux en classe et aux contraintes pédagogiques quotidiennes, peuvent percevoir la séparation en voies et niveaux comme un outil fonctionnel permettant d'adapter l'enseignement aux capacités perçues des élèves. Les directions, en revanche, semblent davantage sensibles aux effets structurels de cette organisation, notamment en

matière de trajectoires à long terme, de rigidification des parcours et de risques de reproduction des inégalités.

Pris dans leur ensemble, ces résultats indiquent que si la séparation à l'issue de la 8e année bénéficie d'une certaine légitimité auprès d'une partie importante du corps enseignant, elle fait l'objet d'une contestation marquée au niveau des directions. Cette tension interne au système scolaire rejoint les constats issus de la littérature et des analyses précédentes du rapport de l'Unil, selon lesquels une sélection relativement précoce tend à accentuer les inégalités sans améliorer les performances globales. Elle souligne également que la question de la temporalité de l'orientation ne peut être dissociée d'une réflexion plus large sur les objectifs assignés au cycle 3 et sur les marges de manœuvre laissées aux élèves dans la construction de leur parcours scolaire.

Les parents d'élèves du cycle 3 ont pu également s'exprimer sur le moment de l'orientation à l'occasion de l'enquête en ligne.

F 2.6 : Perception des parents concernant la temporalité actuelle de l'orientation vers les filières



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Une courte majorité (55%) des parents approuve la temporalité actuelle de l'orientation. Lors des focus groups, les parents rencontrés ont indiqué être fortement attachés à la séparation de l'école en filières, mais considéraient que l'orientation se faisait très, voire trop, tôt. Les parents de garçons étaient davantage sensibles à ce constat, les garçons étant davantage défavorisés par une orientation précoce[36].

[36] Le rapport de l'Unil démontre qu'une sélection plus tardive diminue les inégalités de genre en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme de haute école (HES/HEP). Aucun effet n'est toutefois constaté concernant le redoublement, l'obtention de la maturité gymnasiale ainsi que la durée d'obtention de cette dernière ou encore l'obtention d'un bachelor universitaire.

Les élèves rencontré·e·s lors des focus groups ont également indiqué que l'orientation intervenait trop tôt. Elles et ils ont indiqué avoir ressenti une forte pression à choisir déjà une voie académique ou professionnelle à l'âge de 12 ans. Même si tous ces élèves ont pu s'intégrer à leurs nouvelles classes dans leurs filières respectives, elles et ils regrettent surtout les stéréotypes rattachés aux différentes filières. En effet, dans leur vie quotidienne, les élèves du cycle 3 sont exposé·e·s à une séparation qui intervient autant dans la classe qu'en dehors. Les élèves de VP en particulier regrettent un discours souvent élitiste et un entre-soi socio-culturel les plaçant tout en haut d'une hiérarchie entre les élèves. En conséquence de cette hiérarchisation, les élèves de VP et de VG ont très peu de contacts, même amicaux, entre eux.

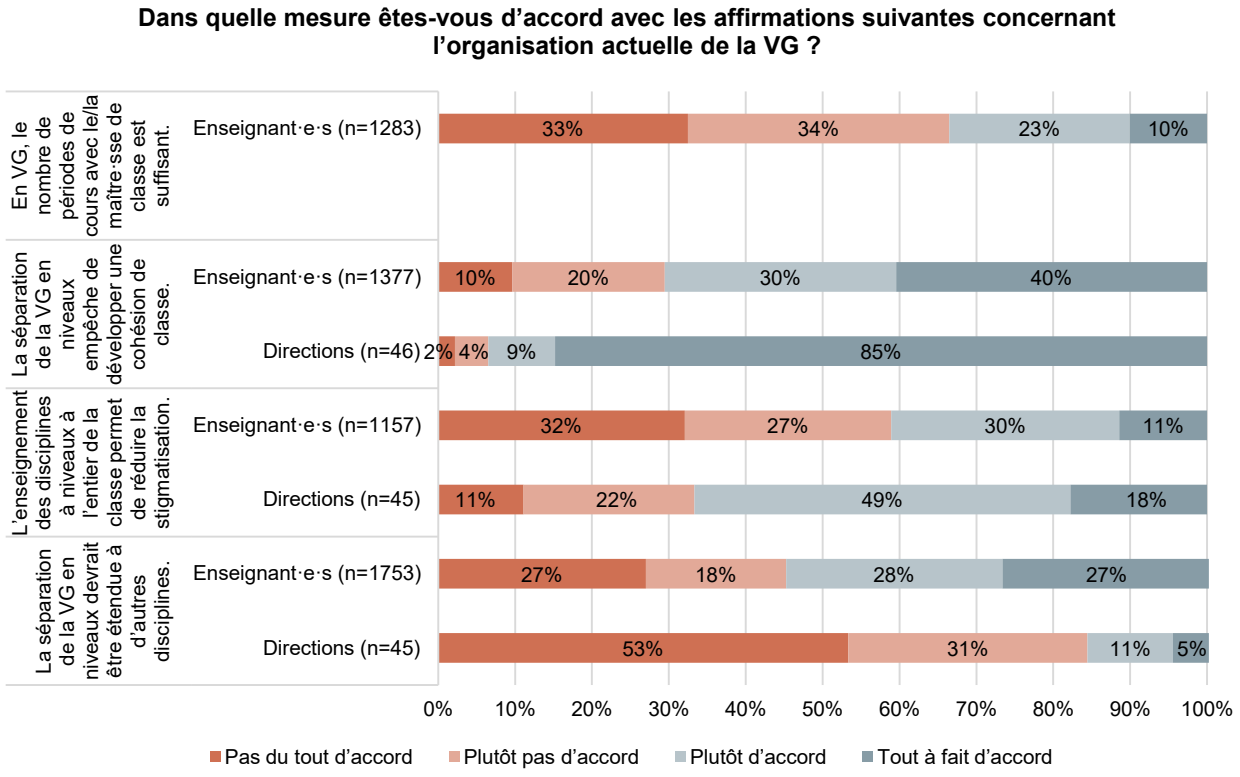
Il ressort de ces questionnements sur l'orientation à l'issue de la 8e année que celle-ci est acceptée par une faible majorité des enseignant·e·s et des parents et qu'elle est décriée par la plupart des directions. Les élèves sont également très critiques envers l'idée d'une séparation des élèves en différentes filières porteuses de stéréotypes. Pour tous ces publics, si l'orientation devait intervenir à un autre moment de la scolarité, elle devrait alors se faire plus tard et en aucun cas plus tôt dans la scolarité.

Organisation de la VG

Cette section aborde les aspects organisationnels propres à la voie générale, en particulier l'enseignement de certaines disciplines à niveaux. L'art. 89 al. 5 de la LEO stipule que les cours à niveaux (en l'occurrence, en français, mathématiques et allemand) sont dispensés en principe à des élèves provenant de classes différentes. Lors de l'enquête en ligne, les directions d'établissement (N=47) ont indiqué recourir à différentes formes d'organisation pour la VG, parfois au sein du même établissement[37]. 68% des établissements constituent des classes de VG sans regroupement particulier relatif aux trois disciplines à niveaux (éclatement des classes pour chaque cours à niveaux). 23% des établissements ont des classes constituées de manière à permettre aux enseignant·e·s de l'une des disciplines à niveaux de garder les élèves de niveaux 1 et 2 (groupe hétérogène) dans un même cours. 21% déclarent avoir recours à un modèle hybride. 15% des établissements constituent des classes en regroupant des élèves ayant le même niveau dans l'une des disciplines à niveaux (groupe homogène). Enfin, seuls 6% des établissements mettent en place des groupes composés de deux ou trois classes mises en parallèle pour les trois disciplines à niveaux, avec un système de maître·sse·s référent·e·s assumant le rôle de maître·sse de classe. Cette diversité de pratiques indique que les directions disposent d'une certaine marge de manœuvre et se montrent ouvertes à différents modes d'organisation. Le modèle de l'éclatement des classes pour chaque enseignement à niveaux demeure néanmoins le plus répandu. Celui-ci présente toutefois plusieurs inconvénients, qui apparaissent plus particulièrement dans le graphique ci-dessous.

[37] Ce fait explique que les pourcentages suivants excèdent 100%.

F 2.7 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à différents aspects organisationnels propres à la VG[38]



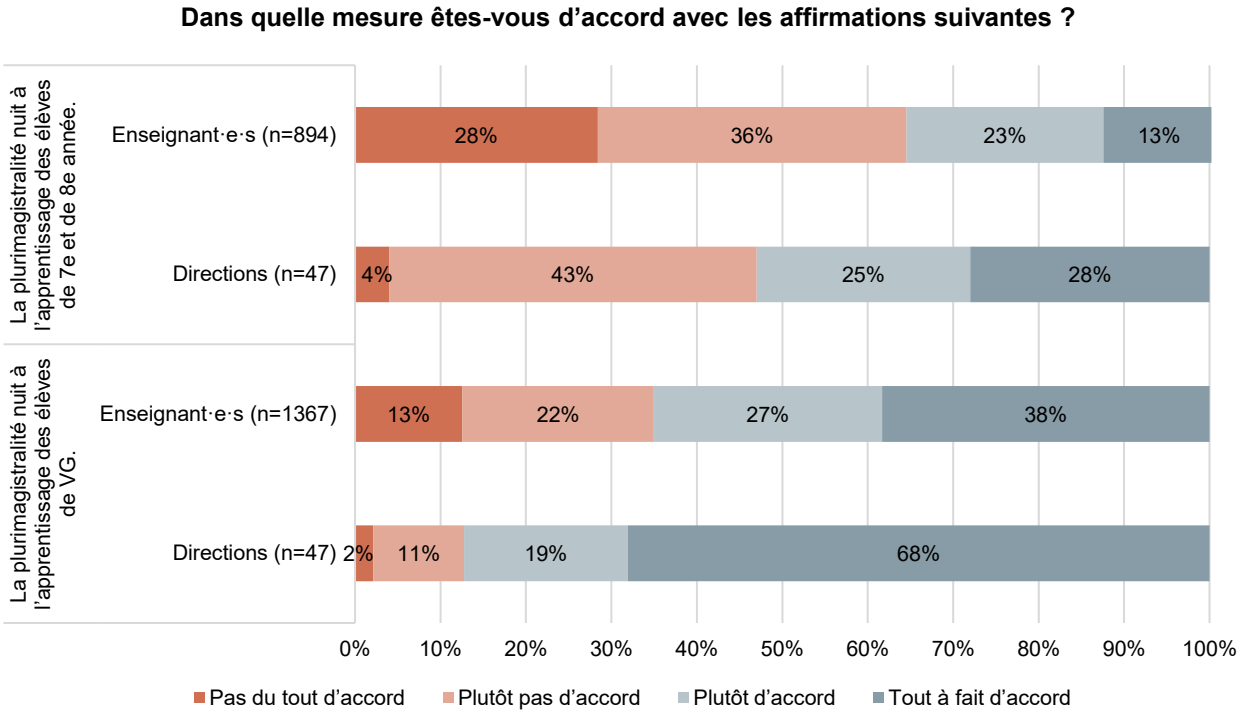
Légende : Interface (2025).

Ce graphique illustre un certain nombre d'éléments identifiés comme problématiques en VG. Les retours des enseignant·e·s et des directions, y compris lors des focus groups, montrent que les classes hétérogènes en VG, avec un éclatement lors des enseignements à niveaux, empêchent les élèves de développer une cohésion de classe (70% des enseignant·e·s et 94% des directions). De même, 67% des enseignant·e·s estiment que les élèves de VG bénéficient d'un nombre insuffisant de périodes de cours avec leur maître·sse de classe. Ces deux résultats sont complémentaires : d'une part les élèves ne parviennent pas à créer une cohésion entre elles et eux, et d'autre part, les maître·sse·s de classe ne peuvent pas pallier ce manque en raison de leurs contacts insuffisants avec les élèves de leurs classes[39].

[38] La première question concernant le nombre de périodes de cours avec le·la maître·sse de classe en VG n'a pas été posée aux directions.

[39] Les deux dernières questions du graphique sont détaillées plus loin.

F 2.8 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à la plurimagistralité en 7e et 8e années ainsi qu'en VG



Légende : Interface (2025).

Les opinions des enseignant·e·s et des directions concernant la plurimagistralité, abordée dans une autre question de l'enquête, confirment les observations précédentes. Alors que la plurimagistralité ne semble pas nuire aux élèves de 7e et 8e année selon 64% des enseignant·e·s, celle-ci pose des problèmes en VG (d'après 65% des enseignant·e·s). Les directions sont plus critiques que les enseignant·e·s envers la plurimagistralité, même si elles partagent le constat que celle-ci nuit davantage en VG (87%) qu'en 7e et 8e année (53%). Cela confirme que l'organisation de la VG, caractérisée par l'éclatement régulier des classes et les difficultés qui en découlent pour les élèves à créer des liens entre eux et avec leurs enseignant·e·s, est perçue comme un facteur nuisant aux apprentissages des élèves de VG.

Il peut néanmoins être attendu de l'hétérogénéité de la VG qu'elle contribue à réduire la stigmatisation. En effet, la Loi scolaire (LS), à laquelle la LEO a succédé, divisait le cycle 3 en trois filières basées sur la performance scolaire. Les élèves de la voie secondaire à options (VSO) étaient particulièrement stigmatisés. L'enseignement de certaines disciplines à niveaux, comme instauré par la LEO, doit donc permettre d'adapter l'enseignement aux forces et faiblesses de chaque élève de VG, tout en évitant de laisser de côté les élèves les moins scolaires. Il pourrait être attendu que l'enseignement d'une même discipline aux élèves de niveaux 1 et 2 rassemblés dans la même classe réduise la stigmatisation en incluant les élèves moins scolaires au groupe. Or, seuls 41% des enseignant·e·s estiment que l'enseignement des disciplines à niveaux à l'entier de la classe permet de réduire la stigmatisation (figure 2.7).

Les résultats mitigés concernant les différentes problématiques évoquées et propres à la VG n'abondent pas nécessairement dans le sens d'un élargissement des disciplines à niveaux. 84% des directions y sont d'ailleurs opposées. À l'inverse, une courte majorité d'enseignant·e·s (55%) y est favorable. Les enseignant·e·s et les directions favorables à

une expansion de l'enseignement à niveaux ont pu préciser les disciplines qui devraient faire l'objet de cette séparation. Les sciences de la nature et surtout l'anglais sont les disciplines les plus citées par les deux publics, devant l'histoire/éthique et culture religieuse ainsi que la géographie/citoyenneté.

En conséquence des inconvénients évoqués concernant la séparation des élèves de VG pour les disciplines à niveau, les enseignant·e·s (86%) et les directions (94%) partagent le constat d'un besoin de renforcer le groupe « classe » en VG, c'est-à-dire que les élèves d'une même classe doivent avoir un plus grand nombre de périodes en commun. Ces constats relatifs à la VG et à ses limites organisationnelles sont essentiels et devront faire l'objet de réflexions approfondies en vue d'améliorer ces aspects dans le cadre de la réforme MAT-EO.

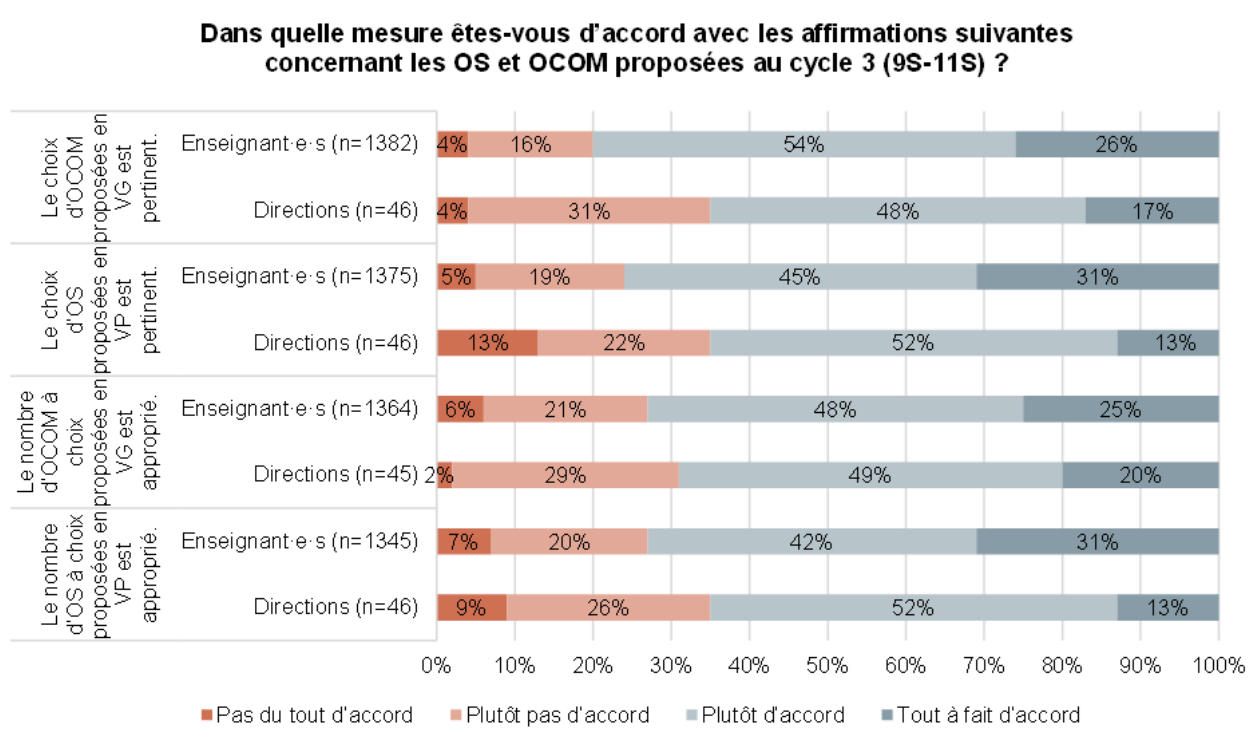
OS et OCOM

Les élèves de VP, ainsi que certain·e·s élèves de VG (sous conditions et en remplacement de l'OCOM), doivent choisir une option spécifique (OS) parmi quatre options proposées : mathématiques et physique, latin, italien ou économie et droit. Les élèves de VG ont quant à elles et eux le choix parmi un certain nombre d'options de compétences orientées métiers (OCOM) organisées au sein de l'établissement : activités créatrices et manuelles « couture » ; activités créatrices et manuelles « travaux manuels » ; arts visuels ; économie, droit et citoyenneté ; éducation nutritionnelle ; médias, images, technologies de l'information et de la communication (MITIC) ; sciences de la nature.

Dans le cadre de l'enquête en ligne, les enseignant·e·s et les directions ont pu juger de l'utilité d'avoir des OS et des OCOM au cycle 3, en complément de l'enseignement dispensé à l'ensemble de la classe. Il ressort de l'enquête qu'une très large majorité des enseignant·e·s considère que les OCOM sont utiles, avec près de neuf répondant·e·s sur dix exprimant un accord, dont une proportion importante se déclarant « tout à fait d'accord ». Les directions partagent cette appréciation, bien que de manière un peu plus nuancée, avec environ trois quarts d'entre elles exprimant un accord. Les OS bénéficient d'une reconnaissance encore plus marquée, en particulier chez les enseignant·e·s, pour qui l'accord est quasi unanime (89%). Les directions se montrent également majoritairement favorables, même si une minorité exprime des réserves. Ces résultats suggèrent que les options, qu'elles soient académiques ou orientées vers les compétences professionnelles, constituent un levier perçu comme pertinent pour répondre à la diversité des profils et des intérêts des élèves au cycle 3. De manière générale, ces dispositifs sont largement perçus comme utiles et pertinents, ce qui contraste avec les critiques formulées à l'égard d'autres éléments de l'organisation du cycle 3.

Les enseignant·e·s du cycle 3 ainsi que les directions d'établissement accueillant des élèves du cycle 3 ont été interrogé·e·s sur la pertinence des choix et du nombre d'OS et d'OCOM proposées. Leurs réponses sont compilées dans le graphique ci-dessous.

F 2.9 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives au choix et au nombre d'OS et d'OCOM



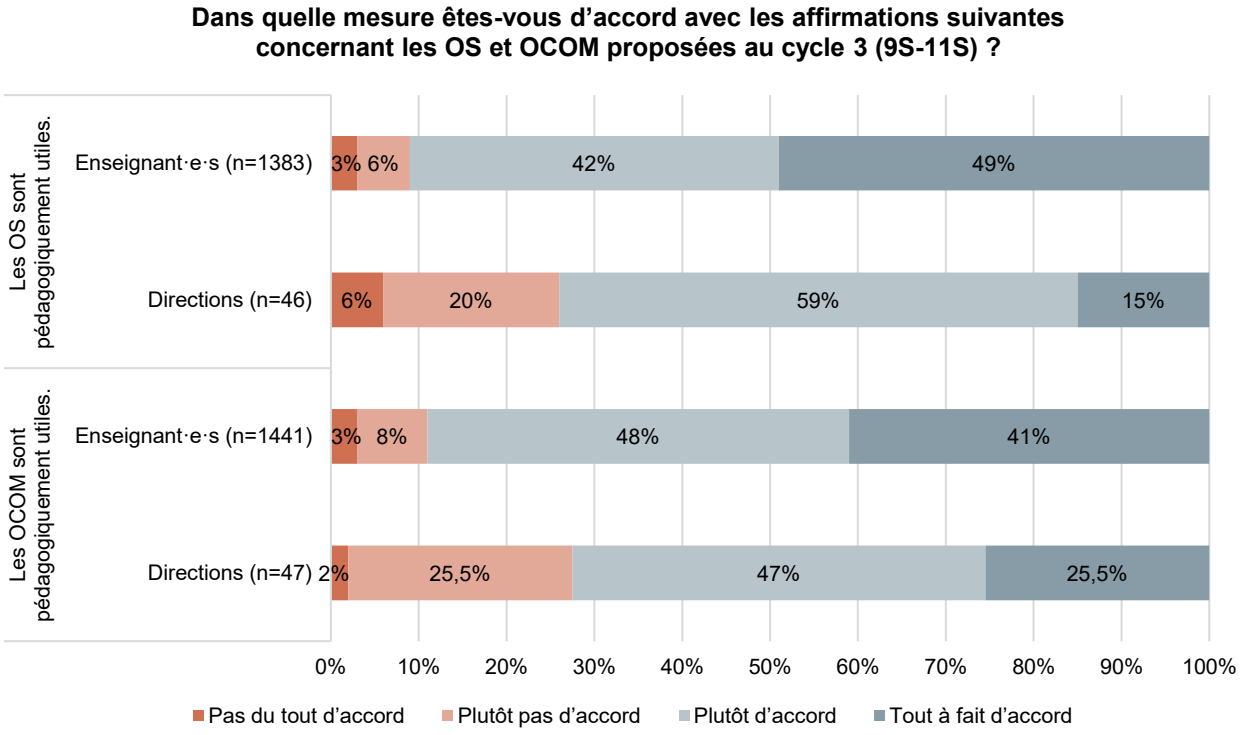
Légende : Interface (2025).

Le choix d'OCOM en voie générale est jugé pertinent par une large majorité des enseignant·e·s, mais l'adhésion est moins forte parmi les directions, chez qui près d'un tiers exprime un désaccord. Une dynamique similaire apparaît pour le choix d'OS en voie prégymnasiale, confirmant que les choix actuels sont toujours adéquats.

En ce qui concerne le nombre d'options proposées, les perceptions sont globalement positives, mais moins consensuelles que pour l'utilité des options elles-mêmes. Tant en VG qu'en VP, une majorité des enseignant·e·s et des directions estime que le nombre d'options à choix est approprié, mais une part non négligeable des répondant·e·s exprime un désaccord, en particulier parmi les directions. Ces réserves peuvent traduire des préoccupations liées à la lisibilité de l'offre, à la gestion organisationnelle ou encore à l'équilibre entre diversification des parcours et cohérence du système. De plus, 11% des directions ont indiqué ne pas offrir les quatre OS de VP dans leur établissement. Pour ces directions (N=5), les causes sont multiples : il n'y a pas suffisamment d'élèves intéressé·e·s par certaines OS dans l'établissement (80%) ; l'établissement recourt à des collaborations avec d'autres établissements pour dispenser l'enseignement de certaines OS (20%) ; l'établissement ne dispose pas de suffisamment de professionnel·le·s formé·e·s pour certaines OS (20%) ; ou les ressources financières de l'établissement sont insuffisantes (20%). Il est toutefois important de rappeler que cela ne concerne que quelques établissements et que la majorité des élèves de VP du canton peuvent profiter de l'enseignement des quatre OS sans limitations d'ordre organisationnel ou d'infrastructure.

Outre la question de l'utilité des OS et des OCOM pour donner une orientation à un parcours scolaire, la question de leur utilité pédagogique a également été abordée avec les enseignant·e·s et les directions. Leurs réponses sont présentées dans le graphique ci-dessous.

F 2.10 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions relatives à l'utilité pédagogique des OS et des OCOM



Légende : Interface (2025).

Les résultats montrent une appréciation globalement positive de l'utilité pédagogique tant des OS que des OCOM au cycle 3, avec des niveaux d'adhésion élevés chez les enseignant·e·s comme chez les directions. Dans les deux cas, une large majorité des répondant·e·s se déclare « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ces dispositifs sont pédagogiquement utiles, ce qui indique qu'ils sont perçus comme des composantes pertinentes de l'organisation du cycle 3. Les enseignant·e·s se montrent particulièrement favorables, avec des taux d'accord très élevés, traduisant une appropriation forte de ces options.

Les directions d'établissement expriment également une appréciation majoritairement positive, bien que de manière légèrement plus nuancée. La part de réponses négatives, plus marquée que chez les enseignant·e·s, suggère certaines réserves, possiblement liées à des enjeux organisationnels, à la gestion de l'offre ou à l'articulation de ces options avec les objectifs globaux du système scolaire. Toutefois, ces réserves restent minoritaires et ne remettent pas en cause la reconnaissance générale de l'utilité pédagogique des OS et des OCOM.

L'absence de différences marquées entre les résultats concernant les OS et les OCOM suggère que ces deux types d'options sont perçus comme remplissant des fonctions comparables au sein du cycle 3. Elles apparaissent ainsi comme des instruments légitimes de diversification des parcours et de valorisation des intérêts et compétences des élèves, indépendamment de la filière fréquentée. Cette convergence des perceptions contraste avec les critiques formulées à l'égard d'autres éléments du dispositif du cycle 3 et souligne que les options constituent l'un des aspects les plus consensuels de son organisation actuelle.

Le dernier aspect à aborder concernant les OS et OCOM est la possibilité pour les élèves de VG, sous conditions, de suivre une OS de VP en lieu et place d'une OCOM. Les enseignant·e·s et les directions ont dû indiquer si, selon elles et eux, cette possibilité augmentait la valeur du certificat de ces élèves de VG (notamment en leur offrant une meilleure employabilité). Une faible majorité d'enseignant·e·s (53%) sont d'accord avec cette affirmation, alors que la plupart des directions (71%) ne voient pas de valeur ajoutée pour le certificat lorsque les élèves de VG choisissent une OS de VP. Bien que cette possibilité permette à certain·e·s élèves de VG de suivre un enseignement théoriquement plus exigeant, cela ne semble pas être déterminant pour la suite du parcours de ces élèves. En revanche, un parallèle peut être fait avec le rôle de l'école pour promouvoir le goût du travail et l'effort. En effet, cette possibilité pour les élèves de VG de suivre un enseignement plus exigeant peut être perçue comme une manière d'encourager ces élèves à se dépasser, conformément à ce que les parents, notamment lors des focus groups, demandent.

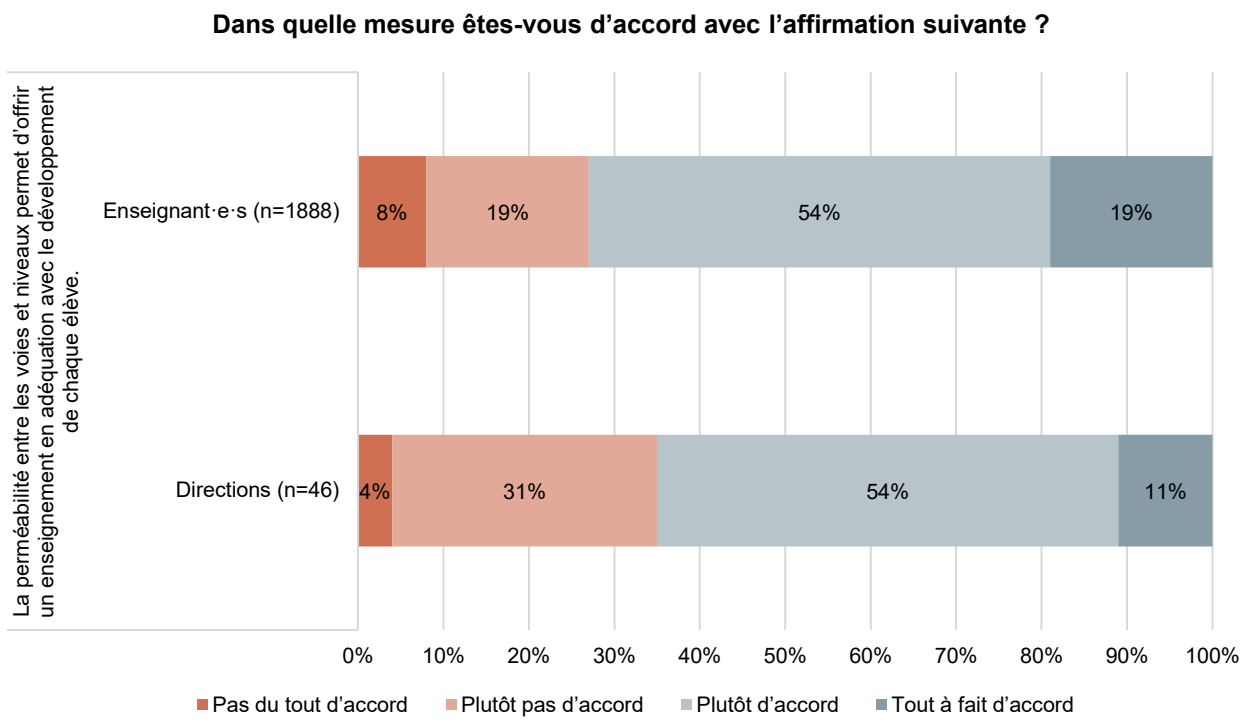
Du côté des parents, 72% ont indiqué que leur enfant apprécie le choix d'options (OS ou OCOM) qui lui sont proposées. En revanche, seuls 59% des parents estiment que les options (OS ou OCOM) proposées sont pertinentes pour préparer leur enfant à la suite de son parcours de formation. Ce dernier résultat interpelle, dans la mesure où le chapitre précédent a déjà établi que l'école ne permet pas toujours de développer de manière satisfaisante les compétences transversales ou de préparer les élèves à la vie professionnelle. Ainsi, même les OCOM, pensées comme des outils pour développer des compétences « orientées métiers », doivent être intégrées à une réflexion globale sur l'acquisition des compétences transversales à l'école.

Pris dans leur ensemble, ces résultats montrent que les OS et les OCOM constituent l'un des éléments de l'organisation du cycle 3 les mieux acceptés par les acteurs scolaires dans le cadre de la présente étude. Elles apparaissent comme des dispositifs perçus comme utiles, relativement bien alignés avec les besoins des élèves et capables d'apporter une forme de personnalisation des parcours. Les divergences observées, notamment entre enseignant·e·s et directions, ne remettent pas en cause l'existence même de ces options, mais interrogent plutôt leurs modalités d'articulation avec les filières, ainsi que l'équilibre global de l'offre proposée aux élèves.

2.1.3 Perméabilité et redoublement

Le système de voies et niveaux instauré par la LEO se caractérise par une grande perméabilité entre les voies (possibilité de passer de VG à VP et inversement) ainsi qu'entre les niveaux (en VG, pour chaque discipline à niveau, possibilité de passer de niveau 1 à niveau 2 et inversement).

F 2.11 : Perception des enseignant·e·s et des directions relative à la perméabilité entre les voies au cycle 3



Légende : Interface (2025).

Le graphique met en évidence une évaluation plutôt positive de la perméabilité entre les voies et les niveaux, tant chez les enseignant·e·s que chez les directions, même si l'adhésion de ces dernières reste un peu plus modérée. Du côté des enseignant·e·s, près de trois quarts des répondant·e·s se déclarent en accord avec l'affirmation selon laquelle la perméabilité permet d'offrir un enseignement en adéquation avec le développement de chaque élève. Les positions de désaccord, bien que minoritaires, ne sont pas négligeables et concernent un peu plus d'un quart des enseignant·e·s, ce qui suggère que la perméabilité formelle du dispositif ne se traduit pas toujours, dans les pratiques, par une adéquation pleinement satisfaisante aux besoins des élèves.

Les directions expriment une perception similaire, mais légèrement plus réservée. Si près des deux tiers d'entre elles se déclarent en accord avec l'affirmation, la part de « tout à fait d'accord » est plus faible que chez les enseignant·e·s. Cette distribution traduit une reconnaissance du principe de perméabilité comme levier potentiel d'adaptation des parcours, tout en soulignant les limites de sa mise en œuvre effective à l'échelle des établissements.

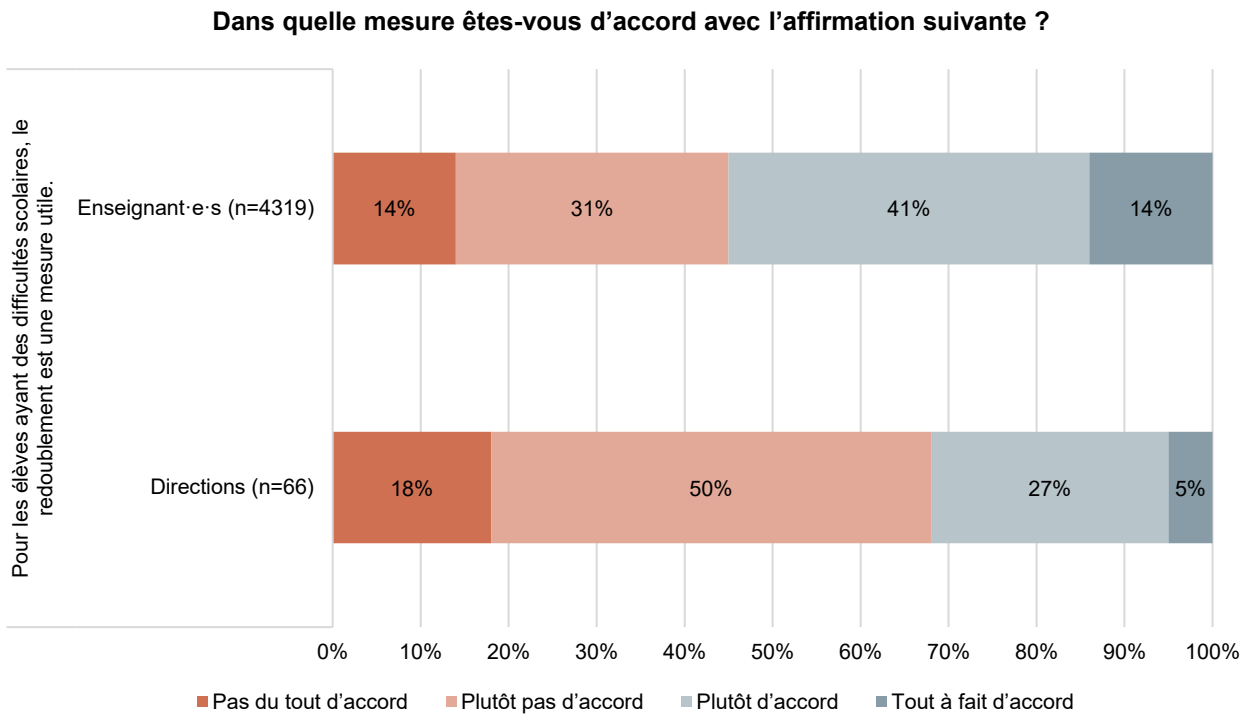
Pris ensemble, ces résultats suggèrent que la perméabilité constitue un élément central et globalement apprécié de l'organisation du cycle 3, en cohérence avec les objectifs de différenciation et de personnalisation des parcours. Toutefois, l'adhésion majoritairement prudente et la persistance de niveaux non négligeables de désaccord indiquent que ce potentiel n'est que partiellement réalisé. La perméabilité apparaît ainsi davantage comme une possibilité institutionnelle que comme un outil pleinement opérationnel au service du développement de chaque élève.

À l'occasion de l'enquête en ligne, les parents d'élèves du cycle 3 (N=3262) ont dû indiquer si leur enfant avait changé de voie et/ou de niveau depuis son entrée au cycle 3.

Ce n'est pas le cas pour 78% des parents, ce qui suggère que la majorité des élèves sont orientés dans la voie (et le niveau, en VG) adéquate. Il reste toutefois une part non négligeable d'élèves ayant profité de la perméabilité du dispositif. 11% des parents indiquent que leur enfant est passé·e du niveau 1 au niveau 2 dans au moins une discipline de VG et 6% ont fait le cheminement inverse (du niveau 2 vers le niveau 1, en VG). En ce qui concerne le changement de voie, 3% des parents ont un enfant qui est passé de la VG à la VP, contre 2% de la VP à la VG. Ces résultats sont encourageants dans la mesure où ils suggèrent que le système permet de répondre au développement plus tardif de certains élèves, en leur octroyant de rejoindre des classes plus exigeantes même après l'orientation.

La perméabilité du système scolaire devrait permettre d'éviter des redoublements, par exemple en réorientant un·e élève à l'issue d'un semestre. Les redoublements sont toutefois toujours permis par le système. Le rapport du Conseil d'État répondant au postulat Induni[40] ainsi que l'étude de l'URSP démontrent d'ailleurs une forte augmentation du redoublement en 8e année, en particulier chez les élèves moins scolaires, depuis l'introduction de la LEO. Au cycle 3 en revanche, les taux de redoublement ont diminué après l'introduction de la LEO et la perméabilité offerte par cette dernière. Il importe de rappeler que le redoublement n'est pas considéré, par les deux rapports précédemment cités, comme efficace pour la majorité des élèves concerné·e·s par cette mesure. Elle demeure donc une option à laquelle recourir avec parcimonie, en analysant les situations individuelles des élèves concerné·e·s.

F 2.12 : Perception des enseignant·e·s et des directions relative au redoublement



Légende : Interface (2025).

40 Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur le postulat Valérie Induni et consorts au nom Groupe socialiste – *Loi sur l'enseignement obligatoire, 10 ans plus tard, où en est-on ? (2024).* 23_RAP_14, 22_POS_11

Les résultats mettent en lumière une appréciation globalement réservée du redoublement comme réponse aux difficultés scolaires, en particulier du point de vue des directions. Chez les enseignant·e·s, les avis sont partagés, avec une courte majorité (55%) qui reconnaît une certaine utilité au redoublement, mais sans adhésion forte. Près de la moitié d'entre elles et eux expriment toutefois un désaccord, ce qui traduit une perception ambivalente de cette mesure, perçue comme pouvant parfois répondre à des situations individuelles, sans constituer pour autant une solution privilégiée ou systématique. L'analyse statistique montre que les enseignant·e·s des degrés 1 à 6 sont tendanciellement plus favorables au redoublement que les enseignant·e·s des degrés supérieurs.

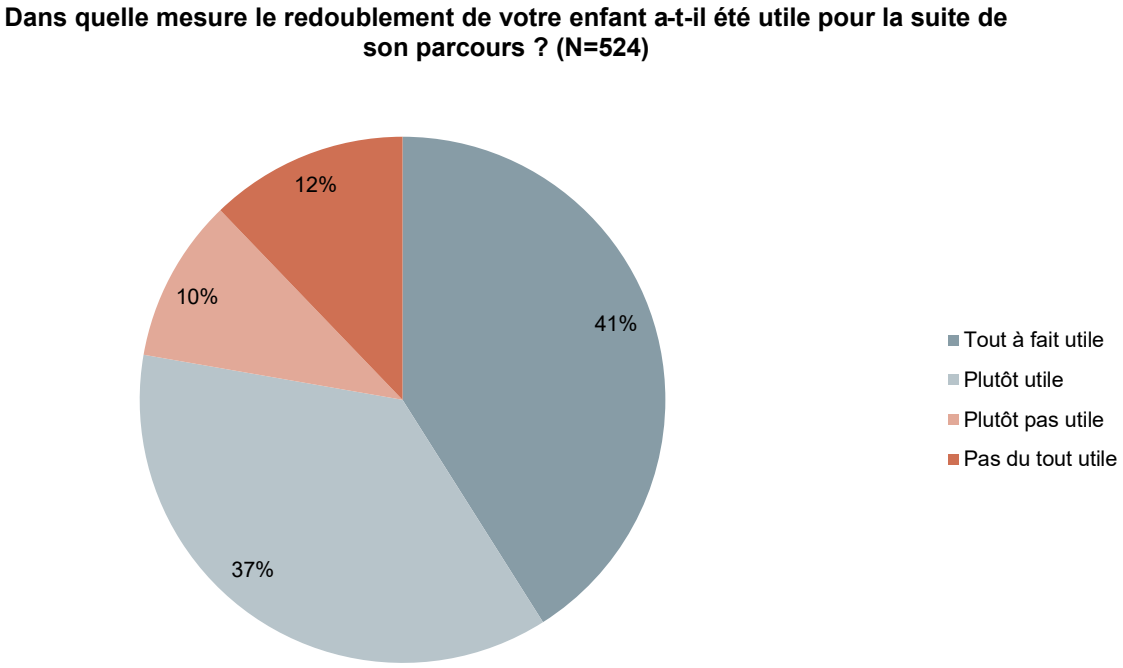
Les directions se montrent nettement plus critiques. Une large majorité considère que le redoublement n'est pas une mesure utile pour les élèves en difficulté, tandis que les positions favorables restent marginales. Cette divergence avec les enseignant·e·s peut s'expliquer par une vision plus globale des parcours scolaires et des effets à long terme du redoublement, qui peut être associé à un risque accru de décrochage ou de démotivation.

Ces résultats peuvent suggérer que, dans un système conçu comme perméable, le redoublement apparaît de moins en moins légitime comme outil de gestion des difficultés scolaires. La possibilité de réorientation entre voies ou de changement de niveaux en cours de parcours semble davantage correspondre aux attentes institutionnelles, en particulier du côté des directions, et s'inscrit plus clairement dans une logique d'accompagnement différencié des élèves.

Sur l'ensemble des parents ayant répondu à l'enquête, 4% ont un enfant ayant déjà redoublé une année. Parmi ceux-ci (N=471), 60% ont un enfant ayant redoublé entre la 1re et la 6e année, 15% entre la 7e et la 8e année et 27% entre la 9e et la 11e année. Le redoublement a été décidé majoritairement en raison de difficultés scolaires générales (43%), d'un manque de maturité ou de difficultés d'adaptation (29%), de difficultés dans une matière spécifique (19%), d'une incapacité à aller à l'école en lien par exemple avec une phobie scolaire ou un harcèlement scolaire (10%) ou d'absences prolongées pour raisons médicales (7%). D'autres raisons (non spécifiées) sont également évoquées par 30% de ces parents[41].

[41] Les raisons d'un redoublement peuvent être multiples, ce qui explique que le cumul des pourcentages dépasse 100%.

F 2.13 : Perception des parents relative au redoublement de leur enfant



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Contrairement aux enseignant·e·s et aux directions qui se montrent plus critiques envers le redoublement, une grande majorité (78%) de parents d'élèves ayant redoublé estiment que cette mesure a été utile à leur enfant pour la suite de son parcours.

En ce qui concerne les points positifs du redoublement de leur enfant, les parents d'élèves mentionnent les points suivants : amélioration des résultats scolaires (67%), plus grande confiance en soi (48%), meilleure adaptation sociale (38%), réduction du stress scolaire (28%), un autre/d'autres point(s) positif(s) (16%). À l'inverse, les points négatifs mentionnés par ces parents sont les suivants : baisse de l'estime de soi (45%), sentiment d'échec ou de stigmatisation (43%), perte de motivation (34%), difficulté à s'intégrer dans une nouvelle classe (32%), pas d'amélioration des résultats scolaires (26%), un autre/d'autres point(s) négatif(s) (21%).

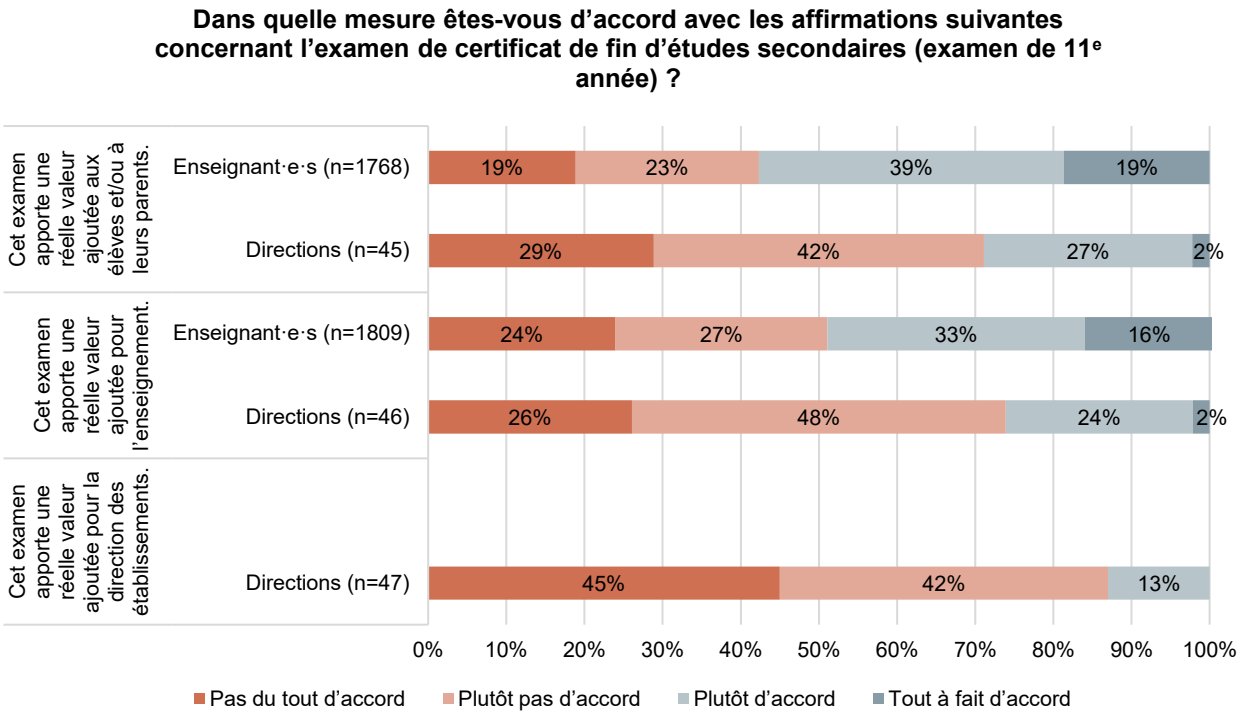
Ces résultats indiquent donc que, bien que les directions soient critiques envers le redoublement et que les enseignant·e·s n'y adhèrent que partiellement, les parents d'élèves lui reconnaissent une utilité et ne remettent pas particulièrement en question cette possibilité laissée par le système scolaire actuellement.

2.1.4 Examens de 11e année

Les examens de 11e année sont des épreuves organisées à la fin de la scolarité obligatoire pour valider le certificat de fin d'études secondaires. Ils permettent de vérifier que l'élève a acquis les compétences requises par le Plan d'études romand (PER) et jouent un rôle dans la décision finale d'obtention du certificat (pondération de 20% dans la moyenne de la 11e année). Ces examens ne concernent pas toutes les disciplines scolaires, mais une partie d'entre elles, selon la voie de l'élève.

Les enseignant·e·s et les directions ont été invité·e·s à s'exprimer sur les apports de l'examen de certificat de fin d'études secondaires pour les élèves et/ou leurs parents, pour l'enseignement et pour la direction des établissements.

F 2.14 : Perceptions des enseignant·e·s et directions concernant la valeur ajoutée de l'examen de 11e année

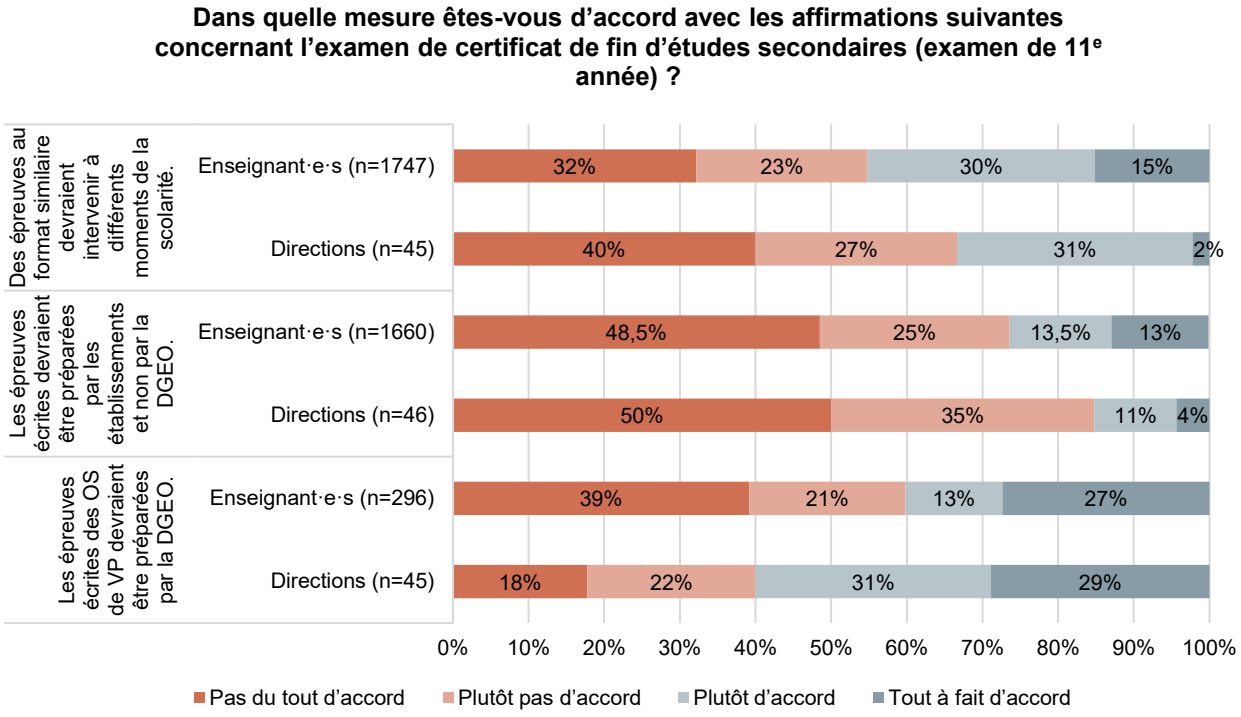


Légende : Interface (2025).

Il apparaît que l'examen de certificat de fin d'études secondaires apporte une valeur ajoutée relativement faible, excepté pour les élèves et/ou leurs parents, du point de vue des enseignant·e·s. Ce dernier résultat est toutefois à nuancer dans la mesure où seul·e·s 58% des enseignant·e·s considèrent qu'une valeur ajoutée est apportée (39% de « plutôt d'accord » et 19% de « tout à fait d'accord »). De manière générale, les directions sont plus critiques que les enseignant·e·s sur la valeur ajoutée de l'examen de certificat de fin d'études secondaires. Les enseignant·e·s de 7P à 8P sont plus enclin·e·s à considérer que l'examen apporte une valeur ajoutée pour l'enseignement, cette différence étant statistiquement significative.

Les enseignant·e·s et directions ont ensuite été interrogé·e·s sur les modalités sous lesquelles l'examen de certificat de fin d'études secondaires devrait être préparé à l'avenir. Plusieurs suggestions ont été soumises : 1) des épreuves au format similaire (écrit et/ou oral) devraient intervenir à différents moments de la scolarité, 2) les épreuves écrites devraient être préparées par les établissements et non par la DGEO et 3) les épreuves écrites des OS de VP devraient être préparées par la DGEO.

F 2.15 : Perceptions des enseignant·e·s et directions concernant les modalités de préparation de l'examen de 11e année



Légende : Interface (2025).

L'ensemble de ces propositions a été rejeté à plus de 50%, aussi bien par les enseignant·e·s que par les directions ; excepté la proposition « les épreuves écrites des OS de VP devraient être préparées par la DGEO », validée par 60% des directions (31% de « plutôt d'accord » et 29% de « tout à fait d'accord »). Il convient de relever que la proposition « des épreuves au format similaire (écrit et/ou oral) devraient intervenir à différents moments de la scolarité » a été mieux accueillie par les enseignant·e·s au bénéfice d'une expérience allant de 0 à 10 ans, cette différence étant statistiquement significative.

Les enseignant·e·s et directions se sont enfin exprimé·e·s sur le rôle de l'examen de 11e année dans le parcours scolaire des élèves. Cinq affirmations ont été soumises :

- 92% des enseignant·e·s (37% de « plutôt d'accord » et 55% de « tout à fait d'accord ») et 89% des directions (53% de « plutôt d'accord » et 36% de « tout à fait d'accord ») estiment que l'examen porte une valeur symbolique. Il s'agit ainsi d'une large majorité des répondant·e·s. Ce résultat a été confirmé lors des focus groups avec les parents, les directions et les enseignant·e·s.
- 67% des enseignant·e·s (40% de « plutôt d'accord » et 27% de « tout à fait d'accord » et 49% des directions (42% de « plutôt d'accord » et 7% de « tout à fait d'accord ») considèrent que l'examen est pertinent pour démontrer la maîtrise des objectifs d'apprentissage. On constate ainsi que les directions sont plus critiques que les enseignant·e·s à cet égard. L'analyse révèle que les enseignant·e·s de 7P à 8P estiment plus fréquemment que l'examen apporte une réelle valeur ajoutée aux élèves et/ou à leurs parents, cette différence étant statistiquement significative.
- 38% des enseignant·e·s (25% de « plutôt d'accord » et 13% de « tout à fait d'accord ») et 45% des directions (28% de « plutôt d'accord » et 17% de « tout à fait d'accord ») estiment que l'examen oriente exagérément le contenu de l'enseignement en 11e année. Cela représente moins de la moitié des répondant·e·s.

- 30% des enseignant·e·s (13% de « plutôt d'accord » et 17% de « tout à fait d'accord ») et 60% des directions (16% de « plutôt d'accord » et 44% de « tout à fait d'accord ») considèrent que l'examen de certificat est inutile et qu'il conviendrait de le supprimer. Les directions sont ainsi davantage convaincues par une suppression de l'examen de certificat.
- 27% des enseignant·e·s (14% de « plutôt d'accord » et 13% de « tout à fait d'accord ») et 25% des directions (10% de « plutôt d'accord » et 15% de « tout à fait d'accord ») estiment que l'examen joue un rôle disproportionné dans la réussite (obtention du certificat) des élèves, soit un quart des personnes interrogées. À ce sujet, à l'occasion des focus groups avec les enseignant·e·s et les directions, il a été relevé que le poids de l'examen de certificat dans la réussite était extrêmement faible (20% de la moyenne de l'année) – en particulier compte tenu du temps consacré à l'organisation de l'examen pour les directions. Il en va de même pour les élèves qui considèrent que l'examen engendre un stress important pour un poids faible dans leur moyenne. L'analyse statistique révèle que les enseignant·e·s de 1P à 6P estiment plus fréquemment que cet examen joue un rôle disproportionné. Ce résultat peut s'interpréter par le fait que ce groupe d'enseignant e·s n'est pas directement concerné par l'examen de 11e année et ne peut pas faire appel à sa propre expérience pour se prononcer sur la question.

Les enseignant·e·s et directions ont été interrogé·e·s sur la surcharge de travail induite par l'examen pour les enseignant·e·s des disciplines concernées. 61% des enseignant·e·s (33% de « plutôt d'accord » et 28% de « tout à fait d'accord ») et 81% des directions (50% de « plutôt d'accord » et 31% de « tout à fait d'accord ») estiment que l'examen induit effectivement une surcharge de travail. Les enseignant·e·s disposant d'une expérience de 6 à 10 ans tendent à estimer moins fréquemment qu'une surcharge de travail est induite, cette différence étant statistiquement significative. Aucune explication sur cette différence ne peut être avancée.

Pour résumer, la plus-value de l'examen de certificat pour les élèves et leurs parents, pour l'enseignement et pour les directions des établissements est relativement faible. Toutefois, aucune proposition de modification des modalités de préparation de l'examen de certificat ne convainc une majorité des répondant·e·s. En outre, ces derniers·ères considèrent que l'examen de certificat porte une valeur symbolique et n'oriente pas exagérément le contenu de l'enseignement de 11e année. Lors des focus groups avec les enseignant·e·s et les directions, les personnes interrogées ont soulevé deux pistes : augmenter le poids de l'examen de certificat dans la note finale ou supprimer l'examen. Toutefois, la suppression de l'examen de certificat n'a pas été plébiscitée par une majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s à l'occasion de l'enquête en ligne.

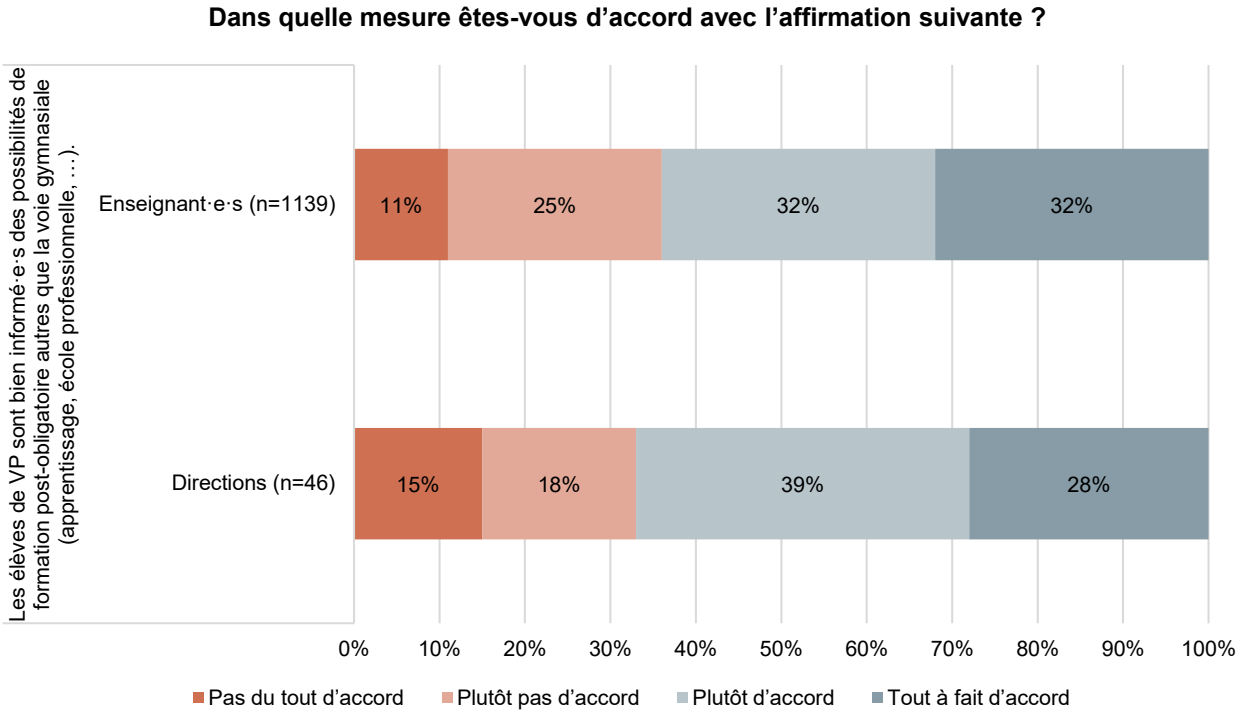
2.2 Transitions et formations postobligatoires

La présente section est consacrée à l'analyse des transitions entre l'école obligatoire et les formations postobligatoires. Elle porte notamment sur la connaissance des différentes possibilités de formation postobligatoire et sur l'adéquation entre les compétences développées à l'école et les attentes des filières concernées.

2.2.1 Connaissance des possibilités de formation postobligatoire

Les enseignant·e·s et directions ont été interrogé·e·s sur l'information des élèves de VP sur les possibilités de formation postobligatoire autres que la voie gymnasiale (par ex. apprentissage, école professionnelle).

F 2.16 : Perceptions des enseignant·e·s et des directions sur la connaissance des possibilités de formation postobligatoire



Légende : Interface (2025).

64% des enseignant·e·s et 67% des directions estiment que les élèves de VP sont bien informé·e·s des possibilités de formation postobligatoire autres que la voie gymnasiale, soit plus de la moitié des répondant·e·s.

Or, les parents et les ancien·ne·s élèves de VP rencontré·e·s en focus group estiment que l'école ne présente pas suffisamment aux élèves de VP les différentes possibilités de formation postobligatoire autres que la maturité gymnasiale. Cela contribuait à expliquer, selon les participant·e·s aux focus groups, l'atteinte relativement faible de la mission de préparation à la vie professionnelle dont traite le chapitre précédent (1.3).

2.2.2 Adéquation entre les compétences acquises à l'école et les attentes des filières de formation postobligatoires

Lors du focus group avec les représentant·e·s des milieux professionnels, ces derniers·ères ont relevé un écart important entre les compétences acquises et les filières de formation postobligatoires. Des manques ont été identifiés en français, en mathématiques ainsi que dans les *soft skills* (communication, adaptabilité et savoir-être), ce qui renvoie aux constats déjà établis par les parents dans l'analyse des missions de l'école. Plusieurs explications à ce décalage ont été avancées par les participant·e·s au focus group. Tout d'abord, les enseignant·e·s ont elles-mêmes et eux-mêmes suivi une formation de niveau haute école ou université et n'adoptent ainsi pas toujours une pédagogie adaptée à des élèves visant à poursuivre une formation professionnelle. Ensuite, les ordonnances concernant la formation professionnelle ont évolué et les exigences sont de plus en plus élevées, y compris chez les employeurs.

Les apprenti·e·s et gymnasien·ne·s rencontré·e·s à l'occasion des focus groups ont toutes et tous été en VP, malgré les efforts de l'équipe de recherche pour trouver des participant·e·s ayant un profil différent. Les participant·e·s à ce focus group partagent le

constat d'une VP qui prépare plutôt bien les élèves à la formation gymnasiale. En revanche, à leurs yeux, elle n'offre pas les mêmes chances aux deux voies en ce qui concerne la formation professionnelle duale. Alors que les élèves de VG peuvent profiter de davantage de stages et d'activités en lien avec le monde professionnel (notamment grâce à l'Approche du monde professionnel – AMP), les élèves de VP ne disposent pas de ces mêmes opportunités ou pas dans la même mesure. De plus, les participant·e·s ont rappelé les stéréotypes négatifs sur les élèves de VP choisissant d'effectuer un apprentissage, véhiculés au sein des groupes d'élèves, mais aussi par certain·e·s enseignant·e·s. Les ancien·ne·s élèves de VP ayant choisi de faire un apprentissage regrettent aussi que l'école ne les ait pas suffisamment aidé·e·s dans la recherche d'un apprentissage, contrairement aux élèves de VG. Tous ces éléments peuvent expliquer en partie l'atteinte relativement faible de la mission de préparation à la vie professionnelle abordée au chapitre 1.3.

2.3 Enseignements tirés de la perception de l'organisation du système scolaire

Les perceptions des directeurs·trices d'établissement, des enseignant·e·s et des parents d'élèves mettent en évidence des tensions structurelles entre les objectifs affichés du dispositif et la manière dont ses principaux instruments sont utilisés par les acteurs de terrain.

Aux cycles 1 et 2, les épreuves cantonales de référence (ECR) constituent l'élément le plus fortement contesté du dispositif. Enseignant·e·s et directions s'accordent largement sur l'absence de valeur ajoutée des ECR, tant pour l'enseignement que pour les élèves, leurs parents ou le pilotage du système scolaire. Cette défiance est particulièrement marquée à l'égard des ECR de 8e année, dont la pondération dans l'orientation est jugée disproportionnée. Les résultats montrent que les débats autour des ECR portent moins sur leur temporalité que sur leur légitimité même, les acteurs peinant à leur attribuer un rôle pédagogique ou institutionnel clair. Les focus groups confirment ces constats, tout en reconnaissant l'intérêt d'évaluations standardisées à condition que leur poids soit fortement réduit.

S'agissant de la séparation en filières et niveaux au cycle 3, les résultats révèlent des perceptions contrastées. Une majorité relative d'enseignant·e·s et de parents accepte la sélection à l'issue de la 8e année, souvent de manière pragmatique, tandis que les directions se montrent nettement plus critiques. Les élèves et les parents rencontrés en focus groups soulignent quant à eux le caractère précoce de l'orientation et les effets négatifs associés, notamment en termes de pression, de stéréotypes et de hiérarchisation entre filières. Ces constats rejoignent les résultats de la recherche, qui questionnent les effets d'une sélection relativement précoce sur les inégalités de parcours[42].

L'organisation de la voie générale (VG) apparaît comme un point de fragilité majeur. La multiplication des enseignements à niveaux et l'éclatement fréquent des classes nuisent à la cohésion des groupes et au rôle du·de la maître·sse de classe. La plurimagistralité est perçue comme problématique dans ce contexte, tant par les enseignant·e·s que par les directions. Si l'enseignement à niveaux vise à limiter la stigmatisation et à mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves, ses effets restent ambivalents. Un consensus fort émerge toutefois sur la nécessité de renforcer le groupe « classe » en VG.

À l'inverse, les options spécifiques (OS) et les options de compétences orientées métiers (OCOM) constituent l'un des aspects les plus consensuels du cycle 3. Elles sont largement perçues comme utiles, pertinentes et pédagogiquement légitimes, tant par les

[42] Voir notamment l'étude de l'Unil susmentionnée : Margas, N., *et al.* (2025).

enseignant·e·s que par les directions. L'absence de différences marquées entre OS et OCOM suggère qu'elles remplissent des fonctions comparables de diversification des parcours et de valorisation des intérêts des élèves. Les réserves exprimées portent davantage sur les modalités d'articulation et sur la lisibilité globale de l'offre que sur l'existence même de ces options.

La perméabilité du système est globalement appréciée et apparaît comme un principe central de l'organisation du cycle 3. Les données montrent que, bien que la majorité des élèves ne changent ni de voie ni de niveau, une part non négligeable bénéficie effectivement de ces possibilités, ce qui confirme leur utilité pour accompagner des trajectoires évolutives. Dans ce contexte, le redoublement est de plus en plus perçu comme une mesure secondaire, voire peu légitime, en particulier par les directions. Les enseignant·e·s adoptent une position plus nuancée, tandis que les parents d'élèves ayant connu un redoublement en soulignent majoritairement les effets positifs pour leur enfant. Le redoublement est toutefois mieux perçu pour les cycles 1 et 2 que pour le cycle 3, ce dernier offrant une perméabilité entre voies et niveaux.

Enfin, les examens de 11e année sont caractérisés par une valeur ajoutée limitée, à l'exception de leur dimension symbolique, largement reconnue. Si ces examens sont jugés peu déterminants pour la réussite des élèves et générateurs d'une surcharge de travail importante, aucune alternative claire ne fait consensus parmi les acteurs interrogés. Cette ambivalence reflète une difficulté plus générale à repenser les instruments certificatifs de fin de scolarité obligatoire.

Dans l'ensemble, ce chapitre met en évidence un dispositif scolaire marqué par des équilibres fragiles : des dispositifs fortement contestés (ECR, organisation de la VG) et des composantes largement légitimées (OS et OCOM). Ces constats soulignent la nécessité, dans le cadre de la réforme MAT-EO, de recentrer l'organisation du cycle 3 sur des outils mieux appropriés par les acteurs de terrain et plus cohérents avec les objectifs d'équité, de lisibilité et d'accompagnement des parcours scolaires.

3. Besoins des élèves

Les directions, les enseignant·e·s, les parents et les élèves se sont exprimés sur l'adéquation du système scolaire avec les besoins des élèves.

Le précédent chapitre a présenté les principales caractéristiques du système scolaire actuel. Dans la continuité de cette analyse, il s'agit à présent d'examiner dans quelle mesure ces dispositions correspondent concrètement aux besoins des élèves. Pour ce faire, les directions d'établissement scolaire, le personnel enseignant, les élèves et leurs parents ont été amené·e·s à se prononcer sur l'adéquation entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves. Deux méthodes de collecte de données ont été mobilisées : l'enquête en ligne diffusée par Interface ainsi que les focus groups permettant d'approfondir les résultats quantitatifs. Le présent chapitre expose les résultats autour des thématiques suivantes : le bien-être des élèves, les horaires des cours, les devoirs scolaires, les évaluations scolaires et, finalement, les mesures d'accompagnement et la différenciation pédagogique.

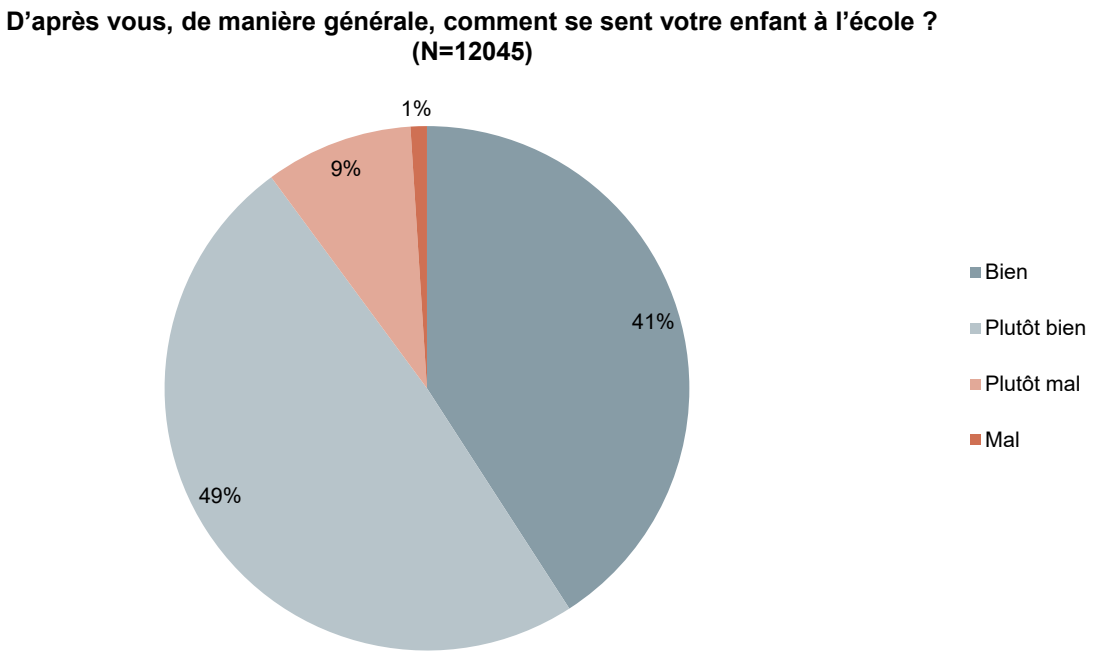
3.1 Le bien-être des élèves dans leur environnement scolaire

Dans un premier temps, il convient de préciser que la question des besoins et du bien-être des élèves doit être appréhendée au travers du contexte social et éducatif en constante évolution. Cet environnement influence directement leur expérience scolaire et constitue un élément à garder à l'esprit pour l'interprétation de l'ensemble des résultats présentés. Ainsi, aux prémices de ce chapitre, il apparaît pertinent d'exposer brièvement les retours des acteurs du système scolaire issus des focus groups, qui mettent en avant différents éléments contextuels et en précisent la portée. De manière générale, les participant·e·s observent que les élèves évoluent dans un environnement marqué par une individualisation croissante des parcours, l'omniprésence des mondes virtuels et des réseaux sociaux, ainsi que par des interactions sociales et émotionnelles de plus en plus complexes. Ces éléments contribuent à l'émergence de besoins diversifiés, tant sur le plan académique que psychosocial, susceptibles d'influencer directement leur vécu scolaire et leur bien-être au sein de l'école. Les acteurs scolaires rapportent ainsi des difficultés liées à la gestion des émotions, aux comportements perturbateurs et aux difficultés d'apprentissages. Conjointement, la réduction de la disponibilité des parents et les contraintes liées aux emplois du temps limitent les occasions d'accompagnement individualisé et de communication entre l'école et la famille. Dans ce contexte, le bien-être des élèves est étroitement lié à la capacité de l'école à répondre à la diversité de leurs besoins, à favoriser un climat scolaire sécurisant et à maintenir des conditions d'apprentissage adaptées.

Avant d'examiner plus en détail l'adéquation entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves, il est essentiel de saisir comment ces derniers·ères vivent leur quotidien scolaire. Pour ce faire, le ressenti des élèves a été appréhendé à travers la perception de leurs parents, qui constituent des observateurs privilégiés de leur bien-être et de leurs difficultés éventuelles. Le questionnaire en ligne a ainsi recueilli leurs perceptions concernant la manière dont leurs enfants se sentent à l'école.

Globalement, les résultats indiquent qu'une très grande majorité des parents (90%) décrit un ressenti positif chez leur enfant. Parmi elle, 41% des parents estiment que leur enfant se sent bien et 49% plutôt bien. En revanche, près d'un parent sur dix indique que son enfant se sent plutôt mal (9%), tandis qu'une minorité (1%) rapporte qu'il se sent mal à l'école.

F 3.1 : Perception parentale du bien-être des élèves à l'école



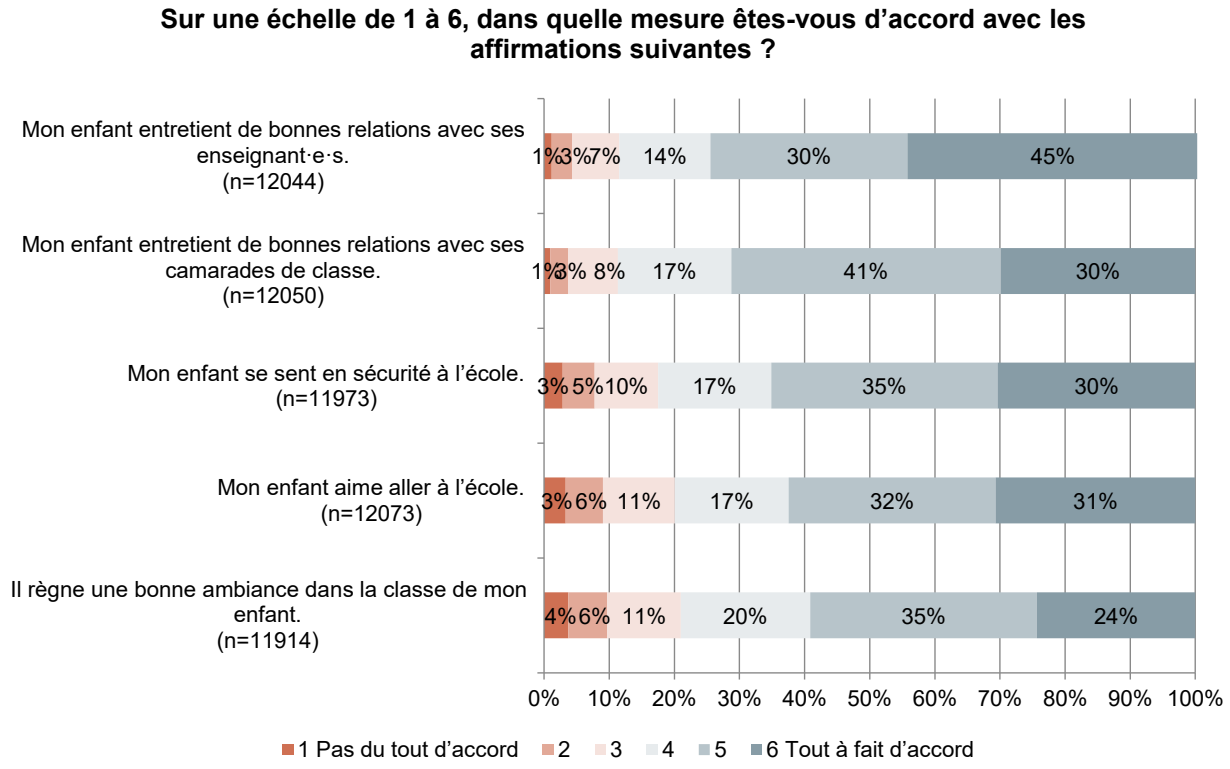
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Afin de mieux comprendre le vécu des élèves, les parents ont également été invités à se prononcer sur plusieurs dimensions essentielles de la vie scolaire, telles que les relations sociales, le sentiment de sécurité ou encore le plaisir d'aller à l'école. De manière générale, les résultats témoignent d'une perception largement positive de l'expérience scolaire des enfants. Les parents évaluent favorablement la qualité des relations que leur enfant entretient aussi bien avec les enseignant·e·s (89%) qu'avec ses camarades de classe (88%), ainsi que son sentiment de sécurité au sein de l'établissement (82%). L'enquête sur le climat scolaire réalisée en parallèle de la présente étude et conduite auprès d'un échantillon d'élèves confirme qu'une majorité d'élèves évalue positivement les relations entre pairs ainsi qu'avec les adultes de l'établissement, mais aussi que les élèves se sentent généralement bien à l'école et en classe[43].

En revanche, bien que les réponses demeurent globalement positives, le plaisir d'aller à l'école suscite davantage de nuances : environ 20% des parents expriment un accord faible ou un désaccord, ce qui laisse supposer que certains élèves pourraient rencontrer des difficultés ou un manque d'intérêt. Finalement, l'ambiance de classe apparaît comme l'aspect le plus contrasté, avec 21% des parents indiquant un niveau d'accord faible.

[43] Nicolet, M. & Younes, A., (2025). *Enquête cantonale climat scolaire auprès des élèves de la scolarité obligatoire.* Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (UPSPS).

F 3.2 : Perception parentale du bien-être des élèves à l'école



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Par ailleurs, il est intéressant d'observer que les statistiques confirment une tendance déjà mise en évidence dans le chapitre 1 : plus le niveau scolaire augmente, plus les parents portent un regard critique sur l'expérience vécue par leur enfant. En effet, les résultats indiquent que les parents d'élèves du cycle 2 expriment des évaluations moins positives que ceux du cycle 1, et cette tendance s'accentue encore au cycle 3, où les appréciations deviennent plus réservées. Ce gradient de perception se retrouve de manière cohérente à travers l'ensemble des dimensions examinées ci-dessus. En somme, le ressenti positif des élèves, tel qu'observé par leurs parents, tend à diminuer au fur et à mesure de l'avancement dans le parcours scolaire. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité d'observations rapportées par d'autres études, lesquelles indiquent que le bien-être des élèves – mesurée à travers des indicateurs tels que l'anxiété, le stress ou la vitalité – tend à décroitre au fil des années de scolarisation[44].

3.2 Horaires des cours

En Suisse romande, l'horaire du début de l'école obligatoire varie sensiblement d'un canton à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. Les variations sont davantage marquées chez les jeunes élèves, de la 1P à la 4P. À titre d'exemple, dans le canton de Neuchâtel, les classes peuvent débuter dès 7h30, tandis que dans certaines localités du canton de Genève, les cours ne débutent qu'à 8h45. Cette différence diminue chez les élèves en fin de scolarité obligatoire, pour lesquel·le·s les cours débutent généralement

[44] Vaudroz Cynthia, Steputat Frédéric, Benghali Daeppen Karine (2022). Analyse des facteurs de réussite et d'échec dans les gymnases vaudois : enquête quantitative et qualitative. Lausanne : URSP, 183. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/Rapport_Gymnase_183_f%C3%A9v22_VF.pdf

entre 7h25 et 7h40[45]. Ces variations s'expliquent par le fait que chaque canton dispose d'une souveraineté en matière d'organisation scolaire, sur la base du Plan d'études romand (PER) qui représente la référence commune : définition du temps d'enseignement, élaboration des grilles horaires et structuration des établissements. Dans le canton de Vaud, les directions d'établissement fixent les horaires en se fondant sur les grilles définies par le Département. Pour les années 1 à 6, ces heures doivent se situer entre 8h15 et 16h30 et, pour les années 7 à 11, entre 7h30 et 17h00.

Sur le plan scientifique, la question des rythmes scolaires, et en particulier des horaires matinaux, fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années. Les travaux montrent que, dès l'âge de 13 ans, les adolescent·e·s connaissent des modifications hormonales et physiologiques qui décalent naturellement leur rythme veille-sommeil. Elles et ils s'endorment plus tard et ont besoin d'un temps de sommeil plus long. De nombreuses études démontrent que retarder l'horaire de début des cours améliore significativement le bien-être des élèves : réduction de la fatigue, meilleure capacité d'attention et progression des performances scolaires[46]. Dans le contexte romand, plusieurs travaux et prises de position issues du champ médical et scientifique soulignent que les horaires scolaires actuellement en vigueur ne tiennent que partiellement compte de ces besoins biologiques, ce qui peut se traduire par une fatigue chronique, des difficultés de concentration et, à terme, un impact négatif sur les apprentissages[47]. Cette problématique suscite un intérêt croissant dans le canton de Vaud, comme en témoignent les interventions et motions déposées récemment ou les adaptations déjà réalisées dans certains établissements.

La question des horaires apparait ainsi comme un aspect essentiel du bien-être et du rythme de vie des élèves. C'est dans cette perspective que cette thématique a été intégrée au questionnaire en ligne.

Les résultats issus de l'enquête montrent que les directions d'établissement sont globalement conscientes de la problématique liée aux horaires scolaires. En effet, 57% d'entre elles estiment que les horaires actuels ne sont pas adaptés au rythme naturel des élèves. À l'inverse, 6% des directions évaluent les horaires tout à fait adaptés et 37% plutôt adaptés.

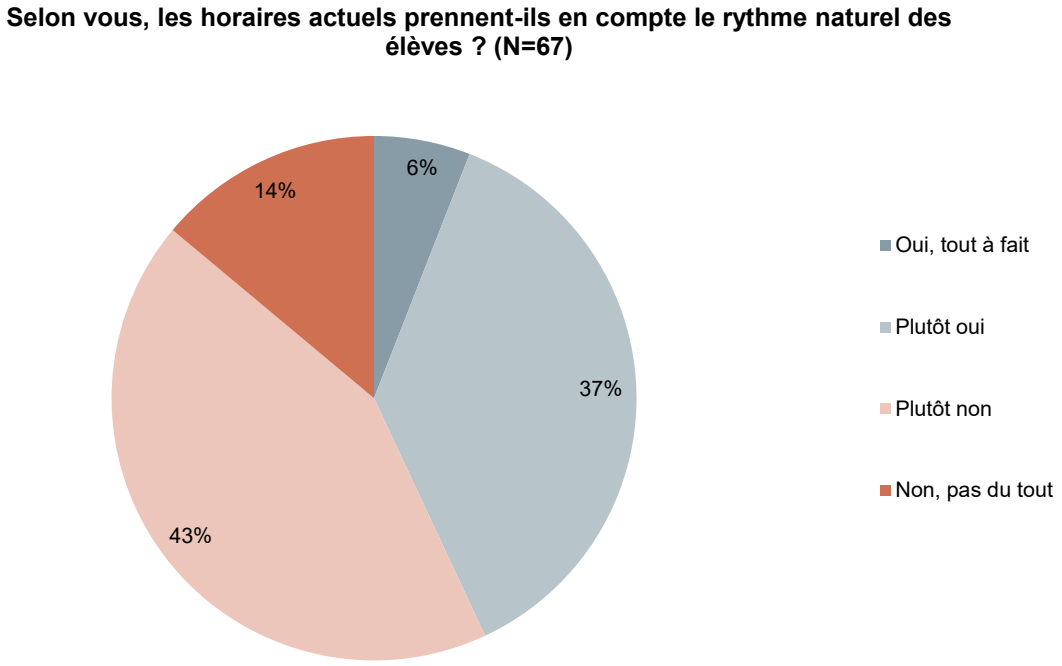
---

45 RTS. (2024, 11 février), *Les horaires scolaires nuisent à la santé des adolescents. https://www.rts.ch/info/suisse/14682735-les-horaires-scolaires-nuisent-a-la-sante-des-adolescents* (consulté le 08.10.2025).

46 À titre d'exemple : Dunster, G. P., Iglesia, L., Ben-Hamo, M., Nave, C., Fleischer, J. G., Satchidananda, P. & Igesia, H. O. (2018). Sleepmore in Seattle: Later school start times are associated with more sleep and better performance in high school students. *Science Advances*, *4*(12), Article eaau6200 ; American Academy of Pediatrics. (2014). School start Times for Adolescents. *Pediatrics*, *134*(3), 642-649.

47 RTS. (2024, 11 février), *Les horaires scolaires nuisent à la santé des adolescents. https://www.rts.ch/info/suisse/14682735-les-horaires-scolaires-nuisent-a-la-sante-des-adolescents* (consulté le 08.10.2025).

F 3.3 : Perception des directions quant à l'adéquation des horaires scolaires avec le rythme naturel des élèves



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

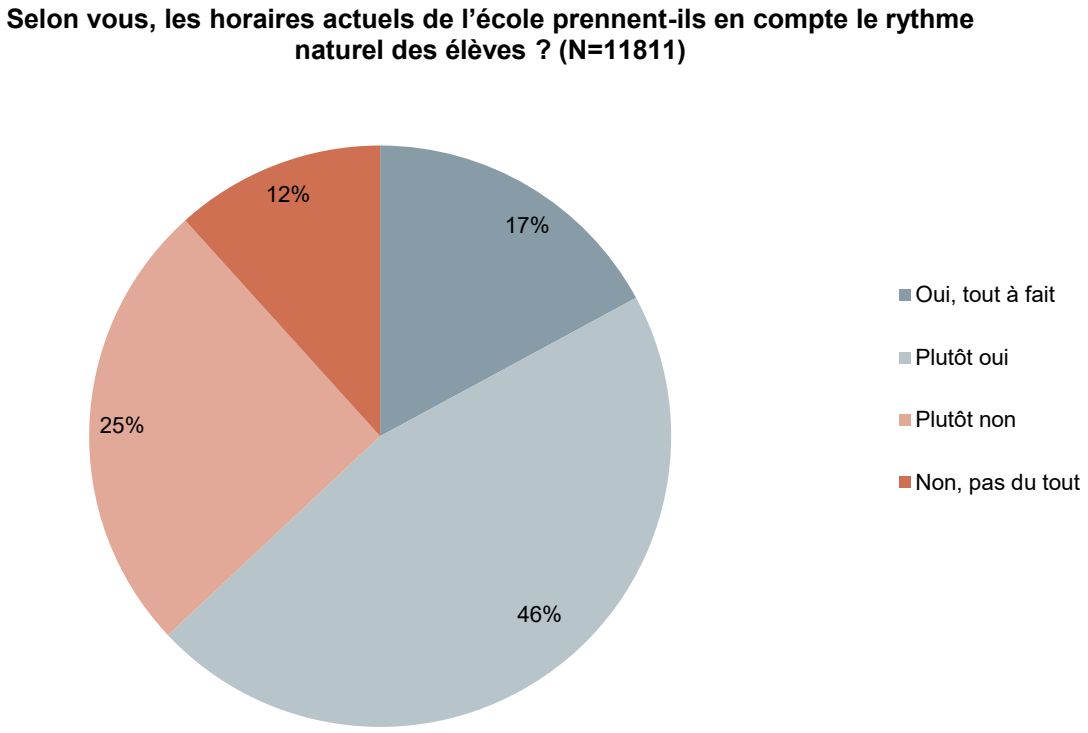
Malgré ce constat, 73% des directions indiquent que les horaires n'ont pas été modifiés jusqu'à présent dans le but de tenir davantage compte des besoins des élèves. Cette absence d'ajustement peut s'expliquer en partie par le cadre légal et organisationnel qui régit la planification scolaire, ainsi que par les habitudes des établissements. En effet, les directions doivent notamment se conformer :

- aux grilles horaires officielles définies par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle ;
- aux principes structurants liés à l'organisation hebdomadaire (répartition des branches, équilibre des journées, respect de temps d'enseignement obligatoires, accueil parascolaire) ;
- aux exigences de coordination entre établissements et communes (notamment les transports scolaires).

Ainsi, le collège de Béthusy souligne plusieurs ajustements nécessaires pour instaurer un début des cours plus tardif. Parmi ceux-ci figurent notamment la réduction de la pause de midi, afin d'éviter un décalage de la fin des cours, ainsi que le déplacement de certaines activités vers d'autres plages horaires. Ces mesures visent à préserver un temps libre suffisant en fin de journée, considéré comme un facteur déterminant de l'équilibre et du bien-être des élèves.

Du point de vue des parents, la situation apparait différemment puisque 63% considèrent les horaires comme étant plutôt à tout à fait adaptés. Cette perception plus positive peut s'expliquer par le fait que les horaires actuels correspondent globalement à leurs contraintes professionnelles. Pour de nombreuses familles, débuter les cours tôt permet de concilier plus facilement l'organisation matinale avec les heures de travail.

F 3.4 : Perception des parents quant à l'adéquation des horaires scolaires avec le rythme naturel des élèves



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Dans le prolongement des constats institutionnels et parentaux, la perspective des élèves apporte un éclairage complémentaire essentiel sur l'adéquation des horaires scolaires à leur rythme quotidien. Lors du focus group, ces derniers·ères ont exprimé plusieurs préoccupations relatives à l'organisation de leurs journées scolaires et à la manière dont celle-ci influence leur bien-être et leurs apprentissages. Elles et ils ont notamment souligné une inadéquation entre les horaires de cours actuels et leur rythme biologique.

Selon elles et eux, les cours débutent trop tôt le matin au regard de l'heure à laquelle elles et ils s'endorment naturellement, ce qui génère une fatigue importante dès la première période de cours. Cette fatigue a un impact direct sur leur capacité à se concentrer, à participer activement et, plus largement, à tirer pleinement profit des enseignements. Certains élèves mentionnent également une irritabilité accrue, peu propice à un climat de classe serein. Pour ces différentes raisons, les élèves rencontré·e·s estiment qu'un horaire débutant à 9h00, avec une fin de journée fixée au plus tard à 16h00, serait mieux ajusté à leurs besoins physiologiques et à leur équilibre quotidien. Elles et ils considèrent qu'un tel aménagement favoriserait non seulement une meilleure disponibilité cognitive le matin, mais également une organisation plus harmonieuse entre temps scolaire, activités extrascolaires et moments de récupération.

3.3 Devoirs scolaires

Si les horaires de classe constituent une thématique centrale du quotidien scolaire des élèves, leur travail scolaire ne s'arrête pas une fois la cloche sonnée. En effet, une partie de leurs apprentissages se poursuit sous la forme de devoirs. Les devoirs sont généralement définis comme la part du travail scolaire que chaque élève doit accomplir individuellement en dehors du temps passé en classe. Ce travail peut prendre différentes

formes, écrites ou non, et consister aussi bien à terminer le travail commencé en classe, à réviser et mémoriser des notions déjà abordées ou à découvrir de nouveaux contenus au moyen de lectures ou de recherches[48]. Les devoirs constituent une pratique largement répandue au sein des systèmes éducatifs. Toutefois, leur forme, leur volume ainsi que leurs modalités varient sensiblement selon les établissements et les enseignant·e·s. Ces variations ont été mises en évidence dans plusieurs travaux, notamment en lien avec les risques d'inégalités qu'elles peuvent engendrer entre les élèves[49]. En effet, chaque élève ne dispose pas nécessairement, dans son cadre familial, de conditions propices à la bonne réalisation de ses devoirs.

En Suisse, les devoirs font partie intégrante du système scolaire. Dans le canton de Vaud, la LEO précise à son article 73 que, dès la 3e année, les enseignant·e·s donnent des devoirs à effectuer en dehors du temps d'enseignement prévu à la grille horaire, conformément aux directives du Département. Ce principe est communiqué aux parents en début d'année scolaire. En outre, les communes du canton de Vaud doivent offrir des possibilités de devoirs surveillés. Toutefois, leur organisation varie fortement, entraînant des pratiques hétérogènes. L'offre s'intensifie au fil de la scolarité primaire et reste quasi généralisée en 7e et 8e années, puis devient plus limitée dès la 9e année, où seule la moitié des établissements la propose. Pour les classes de raccordement, elle n'existe que dans un quart des établissements.

Dans cette perspective, les directions d'établissement, les enseignant·e·s et les parents ont été invité·e·s à répondre à plusieurs questions portant sur les devoirs : la pertinence de leur forme actuelle, leur volume, ainsi que les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leur bonne réalisation. La thématique a également fait l'objet de discussions lors des différents focus groups.

Organisation des devoirs

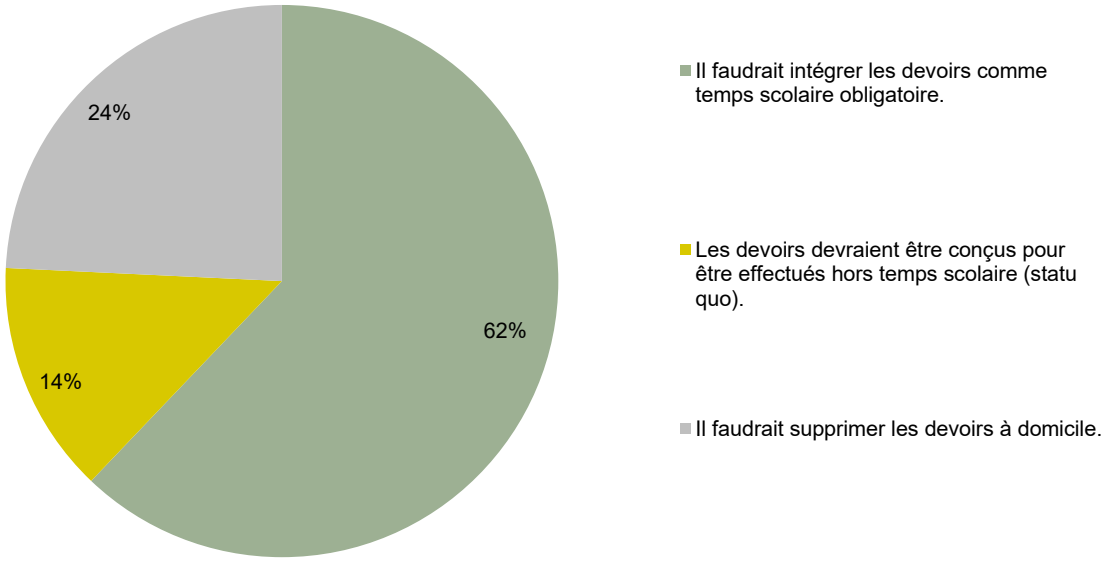
Les données recueillies mettent en évidence une remise en question importante du dispositif actuel, en particulier en ce qui concerne l'organisation du temps consacré aux devoirs. Ainsi, seules 14% des directions estiment que les devoirs devraient continuer à être effectués hors du temps scolaire, conformément au dispositif actuellement en vigueur. À l'inverse, 24% se prononcent en faveur d'une suppression complète des devoirs à domicile, tandis qu'une majorité de 62% considère qu'ils devraient être intégrés au temps scolaire obligatoire.

48 Maulini, O. (2016). Que penser… des devoirs à domicile. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, 1-4.

49 *Idem*.

F 3.5 : Perception des directions quant à l'organisation des devoirs scolaires

Selon vous, comment faudrait-il repenser (ou non) les devoirs scolaires ? (N=66)



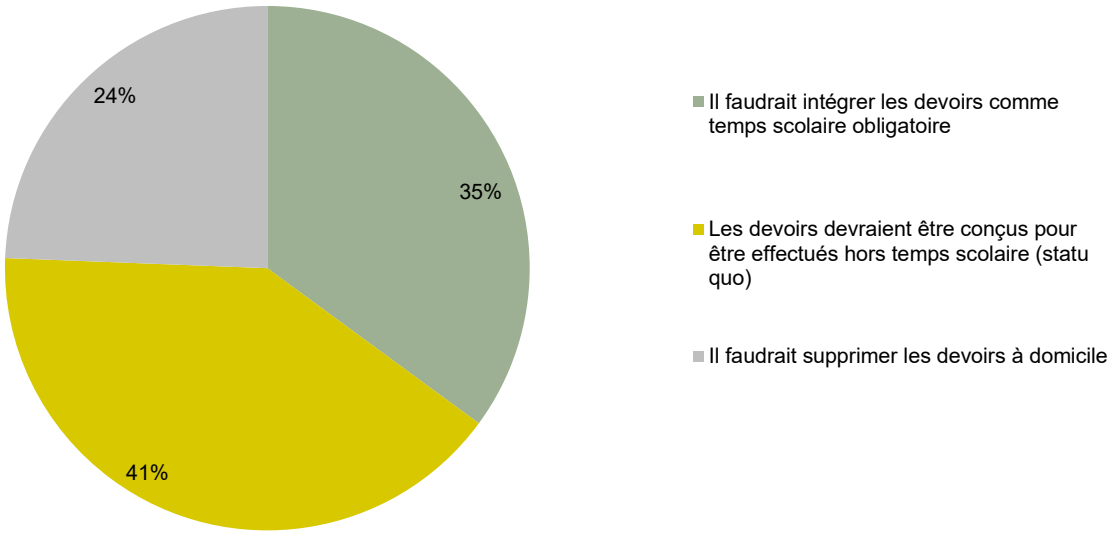
Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Dans l'éventualité où les devoirs seraient réalisés durant le temps de classe, 87% des directions estiment qu'ils devaient être surveillés ou accompagnés par des enseignant·e·s formé·e·s, plutôt que par du personnel non-enseignant.

Une tendance similaire s'observe chez les enseignant·e·s, bien que leur répartition diffère légèrement de celle des directions. En effet, elles et ils semblent globalement plus favorables au maintien des devoirs : 41% estiment qu'ils devraient continuer à être effectués hors du temps scolaire, contre seulement 14% des directions. Par ailleurs, 24% des enseignant·e·s sont favorables à leur suppression et 35% souhaitent leur intégration au temps scolaire obligatoire.

F 3.6 : Perception des enseignant·e·s quant à l'organisation des devoirs scolaires

Selon vous, comment faudrait-il repenser (ou non) les devoirs scolaires ? (N=4564)



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les focus groups menés auprès des enseignant·e·s permettent d'apporter des éléments d'interprétation aux résultats quantitatifs susmentionnés. Plusieurs enseignant·e·s mentionnent que leurs directions encouragent désormais à limiter la charge de travail à domicile, une orientation à laquelle la majorité des enseignant·e·s présente se dit favorable. Cette position est toutefois nuancée : les devoirs sont perçus comme possédant une utilité pédagogique réelle. Pour beaucoup d'enseignant·e·s, les devoirs constituent avant tout un moyen de réviser les notions vues en classe ou de permettre à certain·e·s élèves de rattraper un retard. Ils sont également considérés comme un outil favorisant l'autonomie et la consolidation des apprentissages. Les participant·e·s soulignent par ailleurs que l'importance des devoirs varie selon les disciplines. Les langues, notamment, nécessitent des répétitions régulières (par exemple pour l'apprentissage du vocabulaire), ce qui rend le travail à domicile particulièrement pertinent. De même, dans des branches à faible dotation horaire, les devoirs apparaissent indispensables pour assurer une progression suffisante.

L'analyse conjointe des positions des directions et des enseignant·e·s montre qu'une minorité significative (environ un quart) souhaiterait supprimer les devoirs, estimant qu'ils ne constituent plus une modalité pertinente dans le fonctionnement actuel de l'école. Pour autant, la majorité des acteurs du système scolaire ne souhaite pas abandonner complètement les devoirs, mais plutôt transformer leur organisation. Les directions privilégient majoritairement leur intégration au temps scolaire, tandis que les enseignant·e·s défendent un maintien hors temps scolaire sous une forme adaptée et ciblée, reconnaissant que les devoirs conservent une pertinence pédagogique dans certaines disciplines.

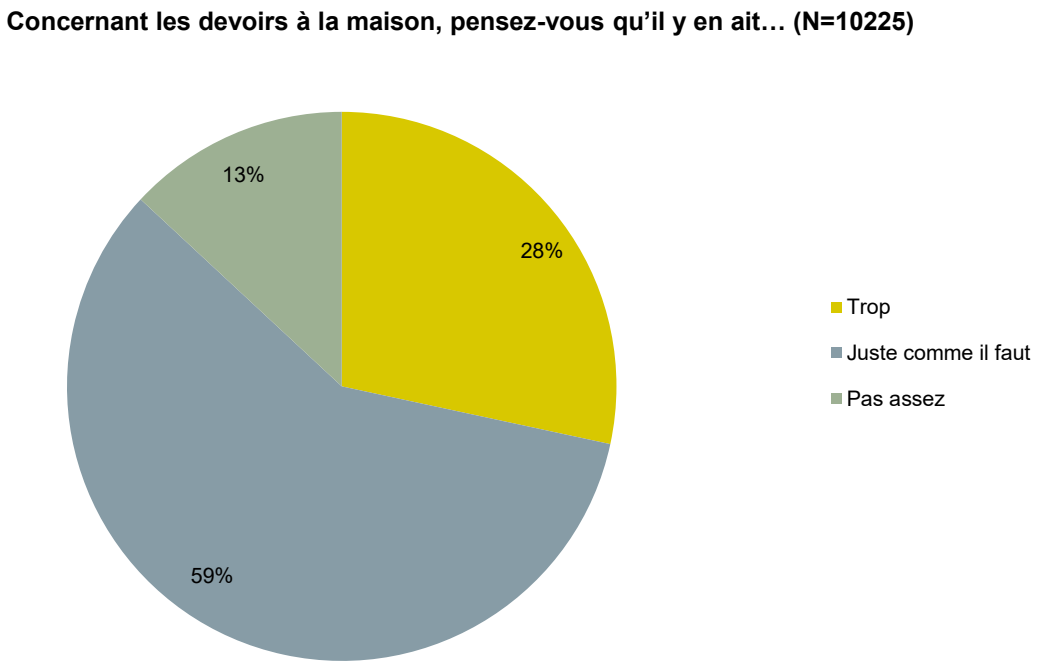
Du côté des élèves, le focus group met en évidence une position proche de celle des enseignant·e·s et des directions. En effet, les élèves estiment que les devoirs pourraient

être réalisés durant le temps scolaire, les tâches non terminées en classe pouvant ensuite être poursuivies à la maison. Elles et ils nuancent toutefois cette proposition, en soulignant que la pertinence d'un travail à domicile dépend des matières et est particulièrement importante pour s'exercer à l'apprentissage des langues, notamment au travers de la révision du vocabulaire.

Volume des devoirs et rythme des élèves

La question des devoirs à domicile est intrinsèquement liée à celle de leur volume et de la charge de travail qu'ils représentent pour les élèves ainsi que pour leurs parents ou leur entourage. Les résultats de l'enquête en ligne indiquent que, pour une majorité de parents (59%), la quantité de devoirs donnée à leur enfant est jugée appropriée, tandis que 13% estiment qu'elle n'est pas suffisante et 28% qu'elle est trop importante.

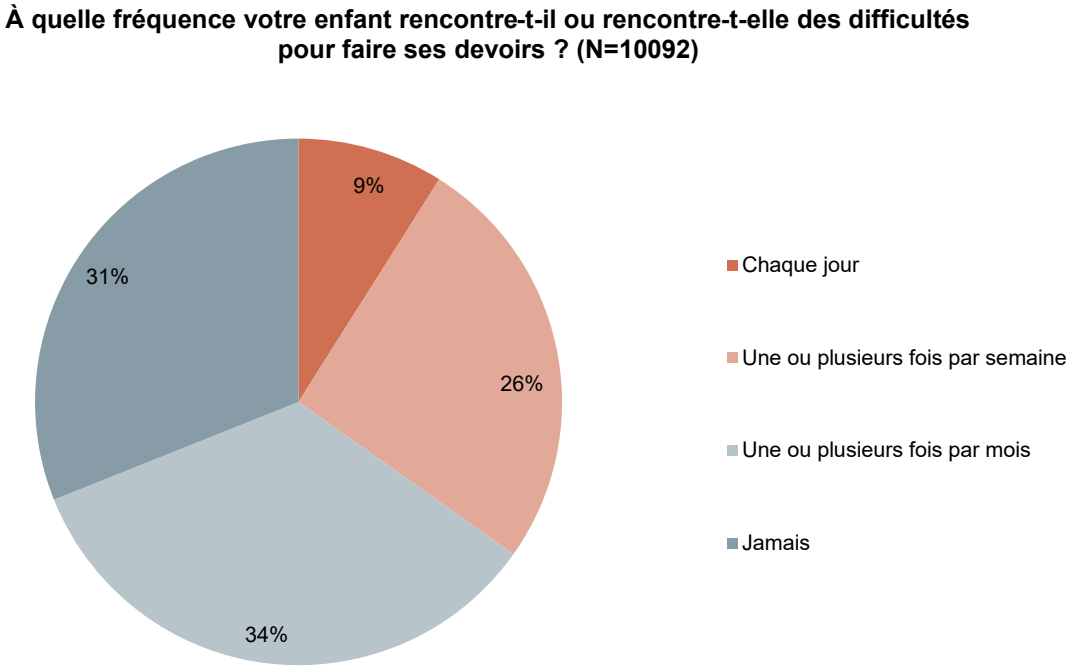
F 3.7 : Perception des parents concernant la quantité de devoirs à la maison



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Par ailleurs, une très grande majorité de parents (69%) déclare que leur enfant rencontre des difficultés à faire ses devoirs au moins une fois par mois. Parmi ces parents, 26% signalent des difficultés chaque semaine et 9% tous les jours.

F 3.8 : Fréquence à laquelle les élèves rencontrent des difficultés pour faire leurs devoirs (selon les parents)



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les causes de ces difficultés sont multiples : le manque de motivation de l'enfant arrive en tête (64%), suivi du manque d'autonomie (46%). Viennent ensuite le volume jugé trop important de devoirs (36%), la complexité ou le manque de clarté des consignes (34%), le manque de temps à la maison (26%), l'absence d'un adulte disponible pour aider l'enfant (14%), ainsi que l'insuffisance de dispositifs de devoirs surveillés (8%). Ces résultats suggèrent que la problématique se situe en grande partie à l'intersection du temps disponible, de la charge de travail et du soutien disponible.

Les directions semblent conscientes de la question, puisqu'elles sont 75% à estimer qu'il est nécessaire de revoir la quantité de devoirs. Toutefois, une part d'entre elles reste favorable à des échéances rapprochées – 33% pour des devoirs à rendre le lendemain et 32% pour le lundi – ce qui suggère qu'elles considèrent encore pertinent que les devoirs mobilisent une partie du temps extrascolaire des élèves.

Parallèlement, les résultats de l'enquête en ligne révèlent que les enseignant·e·s restent globalement favorables à la pratique des devoirs à domicile puisque 28% d'entre eux·elles estiment pertinent de donner des devoirs pour le lundi et 25% pour le lendemain. En outre, moins de la moitié des enseignant·e·s (46%) se déclare favorable à une révision de la quantité ou de la durée des devoirs, ce qui témoigne d'une position plus mesurée que celle exprimée par les directions. En revanche, lors des focus groups menés auprès des enseignant·e·s, un consensus s'est dégagé concernant la nécessité de préserver le temps libre des élèves. Elles et ils soulignent que les périodes de congé, et en particulier les week-ends, devraient être réservées au repos et aux activités personnelles.

La présente ambivalence réside entre, d'une part, l'attachement des enseignant·e·s et de nombreux parents au maintien des devoirs hors du temps scolaire, perçus comme utiles et nécessaires, et, d'autre part, la reconnaissance des limites de cette pratique, notamment les

difficultés qu'elle crée pour les élèves et leurs parents. Elles et ils relèvent également que les parents peuvent se sentir démuni·e·s face à certains exercices qu'elles et ils ne savent pas résoudre. Ces constats trouvent un écho direct dans les réponses parentales. Interrogés sur les moyens de réduire les inégalités sociales entre les élèves, 49% des parents (N=3'037) citent la nécessité de limiter la quantité de devoirs à la maison. Cette perception rejoint le consensus scientifique croissant selon lequel les devoirs, dans leur forme actuelle, ne contribuent pas systématiquement à garantir l'équité entre les élèves.

Les élèves ont offert un éclairage complémentaire à ces résultats lors du focus group : selon elles et eux, la charge de travail dépend fortement de l'enseignant·e, ce qui confirme l'hétérogénéité des pratiques. Parallèlement, les enseignant·e·s ont indiqué donner davantage de devoirs dans les classes aux niveaux hétérogènes, afin que les élèves plus lents puissent rattraper leur retard. Cette dynamique, bien que pensée pour soutenir les apprentissages, peut conduire à renforcer les écarts entre les élèves. Ces éléments ouvrent ainsi la voie à une réflexion plus large sur la différenciation pédagogique, développée dans la section 3.5.

3.4 Évaluations scolaires

Dans le canton de Vaud, les évaluations font partie intégrante du processus d'enseignement et s'appuient sur les objectifs définis par le Plan d'études romand (PER). Elles visent à mesurer la progression de l'élève, à guider les apprentissages et à soutenir la communication entre l'école et les parents. Son format évolue au fil de la scolarité :

- En 1re et 2e année : évaluations formulées sous forme de commentaires destinés à informer sur la progression.
- En 3e et 4e année : appréciations en cinq niveaux (NA, PA, A, AA, LA), où « A » correspond au seuil de suffisance.
- Dès la 5e année : introduction des notes de 1 à 6, comme 4 comme seuil de suffisance.

L'évaluation est continue et régulière tout au long de l'année. Elle est communiquée aux familles via le cahier de communication ou l'agenda, ainsi qu'à travers des points de situation semestriels dès la 3e année. Un bulletin scolaire annuel (et semestriel au cycle 3 lorsque nécessaire) présente les résultats et les décisions concernant le parcours de l'élève.

Les évaluations jouent également un rôle décisionnel. Elles servent de base aux décisions de promotion, d'orientation et de certification, notamment dès la fin de la 6e année où les totaux de points dans différents groupes de disciplines sont pris en compte. Le cadre général est défini par la directive cantonale « Cadre général de l'évaluation ».

En complément des évaluations régulières, certains moments clefs de la scolarité comportent des évaluations standardisées. Les Épreuves cantonales de référence (ECR), organisées à des stades précis de la scolarité, visent à harmoniser les exigences au niveau cantonal et à fournir des indicateurs utiles pour le pilotage du système éducatif. À cela s'ajoutent les examens de 11e année, lesquels constituent une étape certificative importante marquant la fin de la scolarité obligatoire.

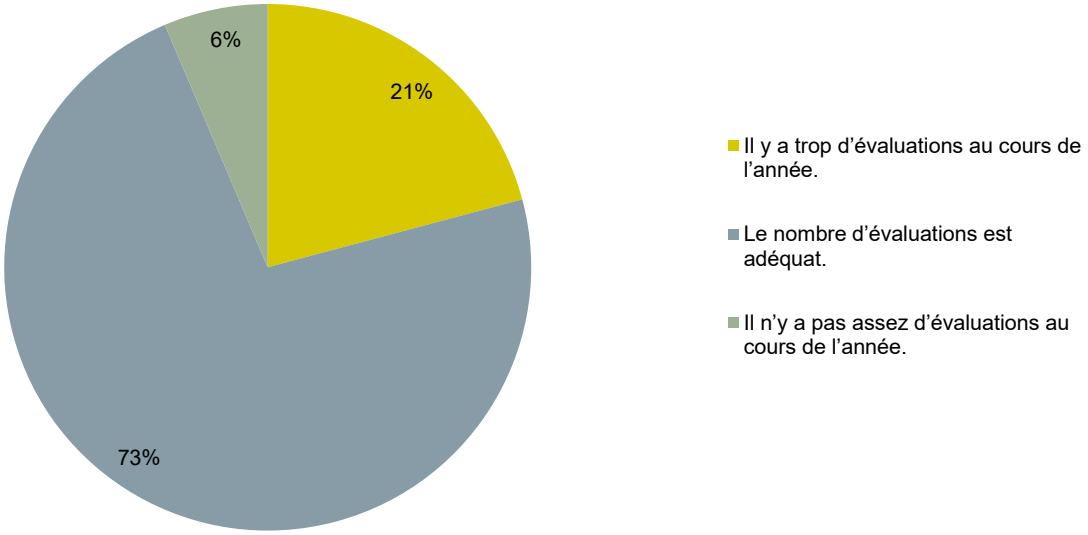
Évaluations courantes

Dans ce contexte, la question de la répartition des évaluations au fil de l'année scolaire apparaît comme un enjeu central. Au-delà de leur fonction pédagogique et décisionnelle, leur rythme (nombre et fréquence) constitue un aspect important du vécu scolaire des élèves.

Si la grande majorité des parents interrogés (73%) juge la quantité d'évaluations adéquate, les avis exprimés tendent toutefois davantage vers une perception de surcharge, puisque 21% des parents estiment qu'il y en a trop, contre seulement 6% qui en souhaiteraient davantage.

F 3.9 : Perception des parents concernant la quantité de tests et d'évaluations au cours de l'année scolaire

Comment percevez-vous le nombre (quantité) de tests et évaluations au cours de l'année scolaire pour votre enfant ? (N=9884)

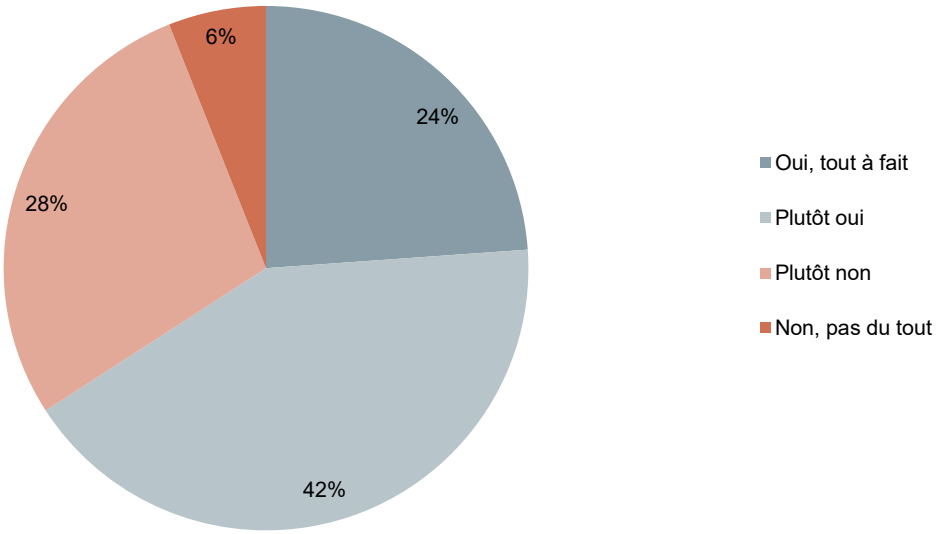


Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

En outre, bien que la quantité soit globalement jugée appropriée, la question de la répartition demeure centrale. Ainsi, 60% des parents considèrent que certaines périodes concentrent un nombre trop important d'évaluations, contre 40% qui évaluent leur répartition appropriée. Une observation similaire est formulée par les enseignant·e·s, dont 66% estiment que la répartition annuelle des évaluations pourrait être améliorée.

F 3.10 : Perception des enseignant·e·s concernant la répartition des évaluations au cours de l'année scolaire

Pensez-vous que la répartition dans l'année des évaluations des élèves pourrait être améliorée ? (N=3767)



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Évaluations standardisées et certificatives

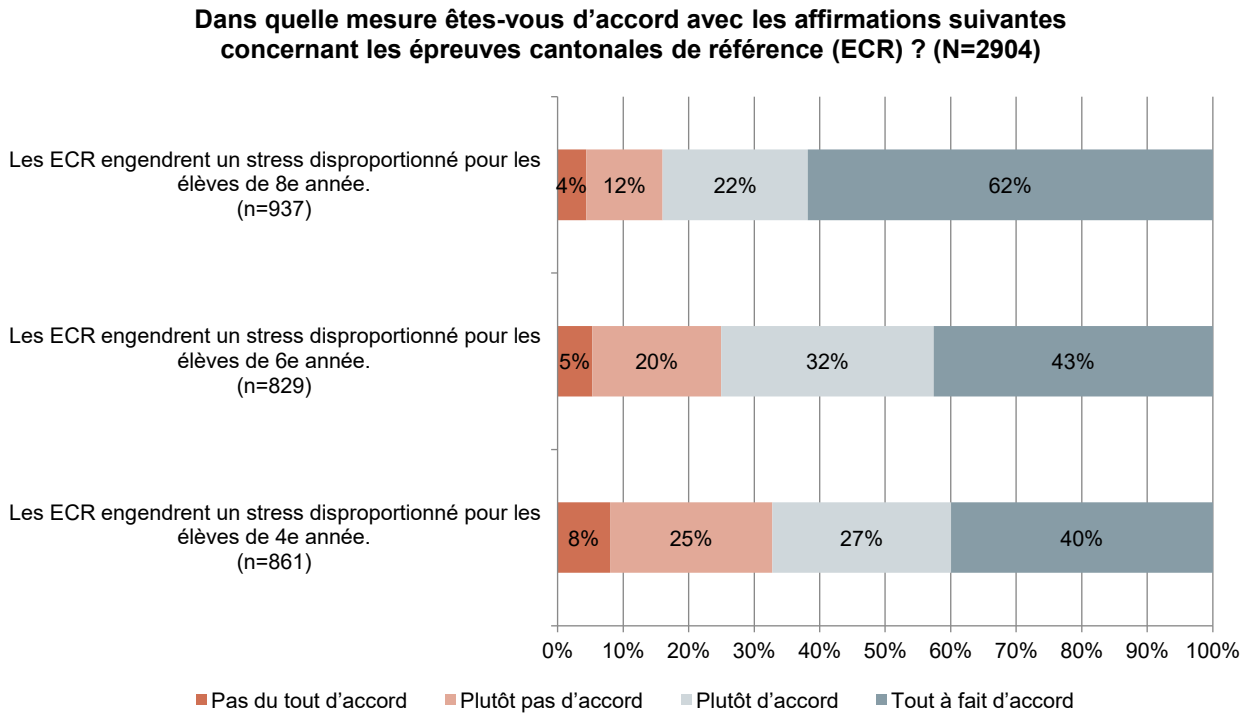
Comme évoqué précédemment, en sus des évaluations réalisées dans le cadre de l'enseignement courant, les élèves sont également soumis·e·s à des évaluations standardisées ou certificatives à différents moments de leur parcours scolaire. L'enquête en ligne a exploré cette thématique en interrogeant les perceptions relatives aux ECR ainsi qu'à l'examen de 11e année. Dans la présente section, nous nous concentrons sur les résultats portant spécifiquement sur les besoins des élèves, tandis que les autres dimensions liées à ces dispositifs ont été analysées plus en détail dans le chapitre 2.1.1.

Au-delà des appréciations défavorables concernant la valeur ajoutée des ECR, les enseignant·e·s et les directions soulignent également leurs effets potentiellement délétères sur le vécu des élèves. Une dimension ressort particulièrement de leurs réponses : le niveau de stress que ces évaluations sont susceptibles d'engendrer chez les élèves. Ainsi, pour les élèves de 8e année, 84% des enseignant·e·s se déclarent « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle les ECR engendrent un stress disproportionné, dont 62% qui se disent « tout à fait d'accord ». Seules 16% des réponses expriment un désaccord. Pour les élèves de 6e année, la tendance reste similaire bien que légèrement moins marquée : 75% des répondant·e·s estiment que les ECR génèrent un stress disproportionné, tandis que 25% expriment un désaccord. Pour les élèves de 4e année, la proportion d'accord demeure majoritaire, mais moins élevée que pour les niveaux supérieurs. Au total, 67% des enseignant·e·s jugent que les ECR représentent une source de stress trop importante pour ces élèves, contre 33% qui expriment un désaccord.

Ces résultats montrent que les enseignant·e·s attribuent aux ECR un niveau de stress jugé particulièrement élevé pour les élèves plus âgé·e·s, bien que déjà présent en début de scolarité. Cette intensification apparente du stress au fil des années est étroitement liée à l'importance accrue que revêtent les ECR dans les étapes ultérieures de la scolarité,

notamment en raison de leur rôle dans les processus d'orientation. À mesure que les élèves approchent des paliers décisionnels, ces évaluations tendent à être perçues comme plus déterminantes, ce qui pourrait contribuer à renforcer la pression ressentie par les élèves.

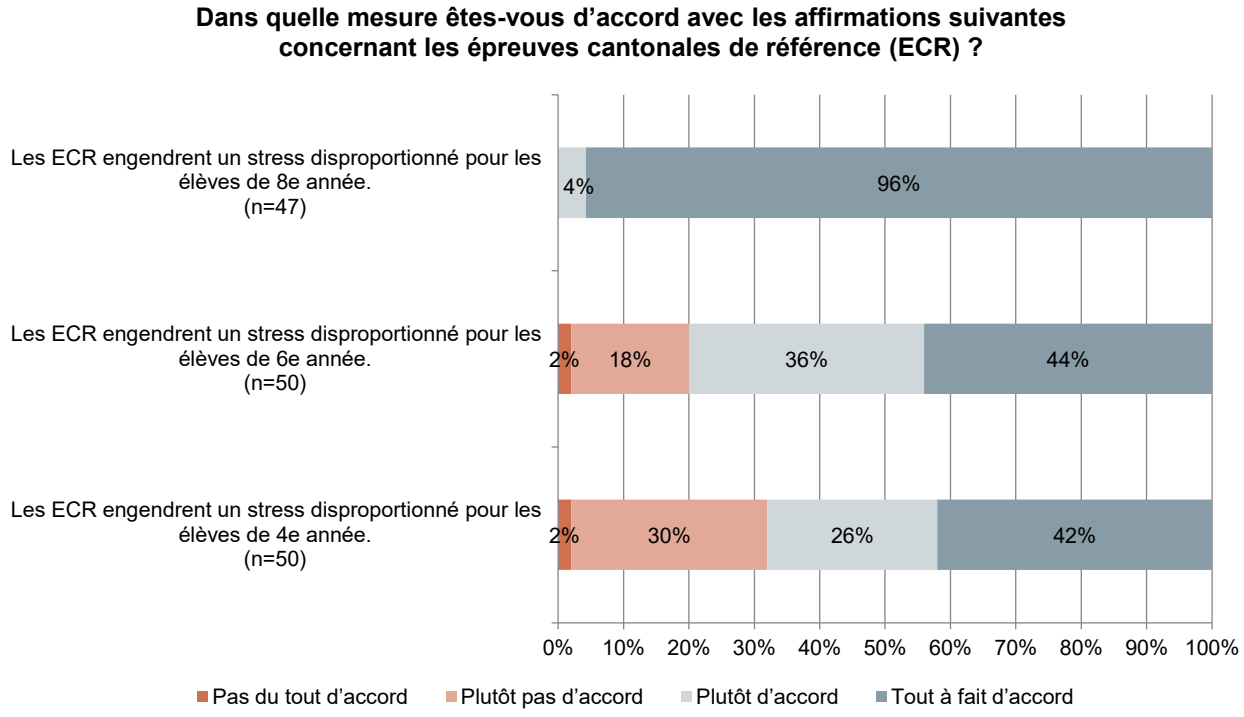
F 3.11 : Perception des enseignant·e·s du stress généré par les ECR selon le niveau scolaire



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Dans la continuité des observations formulées par les enseignant·e·s, les directions expriment un constat encore plus marqué quant au caractère stressant des ECR pour les élèves. Pour les élèves de 8e année, l'ensemble des directions se déclare d'accord avec l'idée que ces évaluations génèrent un stress disproportionné. Pour la 6e année, 80% des directions expriment également un accord, tandis que pour la 4e année, 68% partagent ce constat. Les directions confirment ainsi très nettement la tendance identifiée chez les enseignant·e·s : l'impact stressant des ECR est perçu comme important dès les premières années concernées et tend à s'intensifier au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire.

F 3.12 : Perception des directions du stress généré par les ECR selon le niveau scolaire

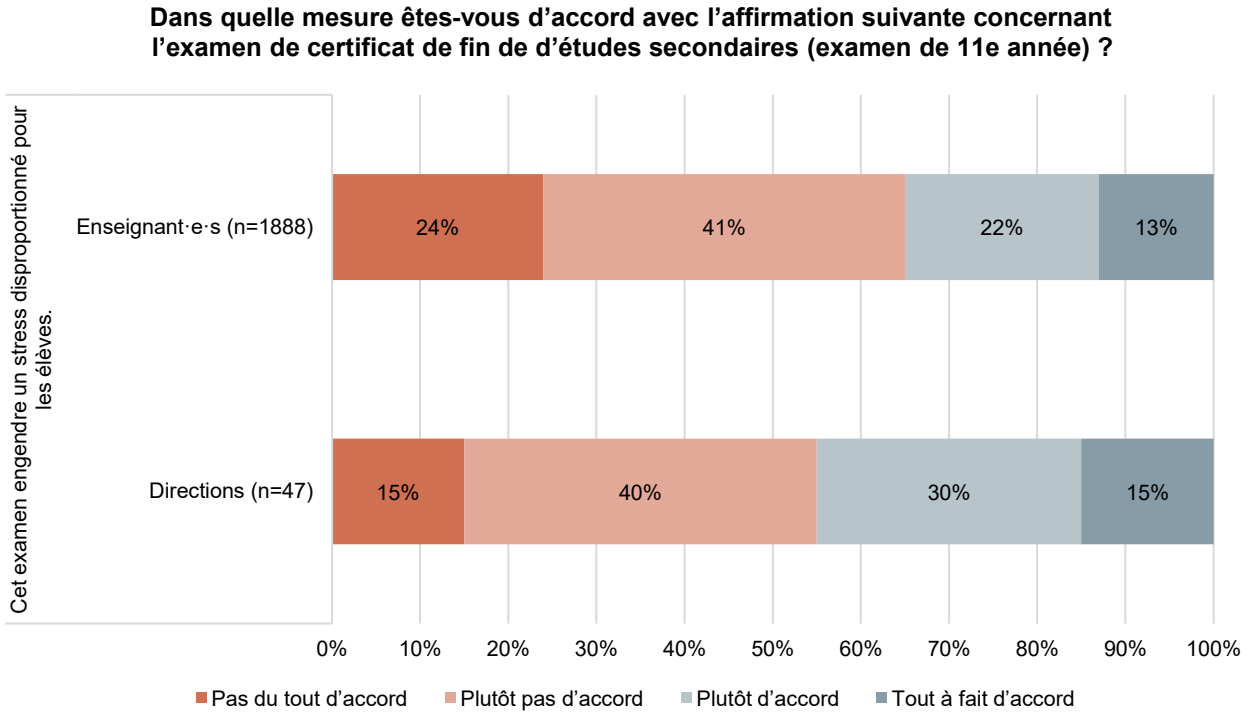


Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Concernant l'examen de certificat de fin de 11e année, les perceptions se montrent plus contrastées quant au niveau de stress qu'il génère. Du côté des enseignant·e·s, une majorité relative exprime un désaccord avec l'affirmation selon laquelle cet examen engendre un stress disproportionné (65%). À l'inverse, 35% des enseignant·e·s se disent d'accord avec cette affirmation, indiquant qu'une part plus faible, mais non négligeable du corps enseignant perçoit cet examen comme une source de stress excessive pour les élèves.

Les directions présentent une distribution très proche. Là aussi, la majorité des réponses se situe du côté du désaccord (55%), tandis que 45% des directions reconnaissent un stress disproportionné associé à cet examen certificatif. Ces résultats contrastent quelque peu avec les perceptions plus critiques observées pour les ECR, en particulier aux niveaux supérieurs. Ainsi, contrairement aux ECR, souvent perçues comme stressantes en raison de leur temporalité et de leur rôle dans l'orientation, l'examen de 11e année semble davantage interprété comme un jalon attendu du parcours scolaire. Le stress qu'il génère apparaît alors comme plus ambivalent : s'il est reconnu par une partie significative des répondant·e·s, il n'est pas majoritairement qualifié de disproportionné.

F 3.13 : Perception du stress généré par l'examen de 11e année, selon les enseignant·e·s et les directions



Légende : Interface (2025).

Les discussions menées lors des focus groups avec les enseignant·e·s et les parents permettent d'approfondir les tendances déjà mises en avant par les résultats de l'enquête en ligne. En effet, la majorité des participant·e·s mettent en évidence plusieurs tensions entre les finalités pédagogiques des ECR et de l'examen de fin de certificat et les besoins des élèves en matière de bien-être et d'apprentissages.

D'une part et comme présenté dans le chapitre 2.1.1, les enseignant·e·s relèvent que les ECR interviennent trop tôt dans l'année scolaire, ce qui génère un stress important chez les élèves. De plus, le fait que les résultats comptent dans la moyenne, jusqu'à 30%, exerce une pression notable non seulement sur les élèves, mais aussi sur leurs parents. Cette pression est particulièrement forte en raison de l'enjeu d'orientation qui se profile. D'autre part, les examens de 11e année sont également associés à une charge émotionnelle significative. Les enseignant·e·s reconnaissent qu'ils représentent une source importante de stress pour les élèves, alors que cet examen influence finalement peu la moyenne finale (pondération de 20% dans la moyenne de 11e année). Cette ambivalence, résidant dans une forte pression ressentie malgré un poids modéré dans la note certificative, renforce le sentiment d'un déséquilibre entre la finalité du dispositif et les effets vécus par les élèves.

Les parents rencontrés confirment ces observations. En effet, ils décrivent un niveau de stress élevé chez leurs enfants durant les périodes d'évaluation. Toutefois, ils attribuent également à ces examens une fonction formatrice importante, comme évoqué au chapitre 2.1.4. Selon eux, les ECR et l'examen de 11e année constituent des occasions d'apprendre à gérer l'organisation du travail, structurer les révisions et se confronter à des exigences plus proches de celles du postobligatoire. Pour les parents, cette dimension de « rite de passage » fait partie intégrante du développement des compétences scolaires et personnelles. En outre, rappelons que, lors de l'enquête, 92% des enseignant·e·s ont indiqué que l'examen de 11e année porte une valeur symbolique importante.

Finalement, les élèves elles et eux-mêmes reconnaissent la dimension formatrice des examens susmentionnés, mais insistent parallèlement sur plusieurs limites importantes, notamment concernant les ECR. En premier lieu, elles et ils relèvent le poids important des évaluations dans leur moyenne ainsi que l'importance des enjeux d'orientation qui y sont associés, générant inévitablement un niveau de stress élevé. Pour les élèves, des décisions aussi structurantes ne devraient pas uniquement reposer sur des tests ponctuels, mais s'appuyer sur une appréciation globale de leurs parcours. Selon elles et eux, ces évaluations devraient être complétées par d'autres indicateurs reflétant leur progression et leur engagement, en particulier pour les ECR de 8e année.

3.5 Mesures d'accompagnement et différenciation pédagogique

L'article 98 de la Loi sur l'enseignement obligatoire établit que chaque élève doit pouvoir bénéficier des conditions d'apprentissage et des aménagements nécessaires à son développement et à sa formation, dans le but de favoriser sa réussite scolaire et l'épanouissement de son potentiel. Ce principe d'accessibilité des apprentissages concerne aussi bien les difficultés d'apprentissage que les difficultés socio-éducatives, et constitue aujourd'hui un fondement central de l'école inclusive.

Depuis plusieurs années, sous l'impulsion conjointe des autorités politiques et scolaires, l'école vaudoise s'est engagée dans une ouverture accrue à l'intégration des élèves présentant des besoins spécifiques. Ce mouvement s'est traduit par un accueil toujours plus important d'élèves nécessitant un soutien ciblé au sein des classes ordinaires[50]. Les données récentes relatives à l'enseignement spécialisé confirment cette évolution[51]. En effet, depuis le début du relevé statistique en 1976, le nombre d'élèves concerné·e·s a plus que doublé, tandis que l'ensemble de la population scolaire n'a augmenté que d'environ 30%. Le rapport mentionne plusieurs facteurs pouvant expliquer cette hausse : une augmentation réelle des besoins éducatifs particuliers, une meilleure détection des difficultés, une volonté renforcée de prise en charge précoce et efficace, ainsi qu'un cadre légal plus structuré. La croissance est particulièrement marquée depuis 2019, avec une augmentation de 19% en trois ans. Fait notable, cette progression concerne avant tout les élèves intégré·e·s en classe ordinaire, alors que le nombre d'élèves scolarisé·e·s en classes spécialisées demeure stable. Cette évolution s'inscrit dans la dynamique de l'école inclusive qui privilégie, lorsque cela est possible, l'intégration en classe régulière plutôt que la séparation. L'entrée en vigueur, la même année, de la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée a également redéfini l'offre cantonale, influençant directement la répartition des élèves entre les différentes modalités de prise en charge. Ainsi, en 2021, à l'école obligatoire, près de 1'200 élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont intégrés dans une classe ordinaire, et environ 1'900 fréquentent une classe d'école spécialisée.[52].

Dans ce contexte, la notion de besoins particuliers recouvre un ensemble de situations diversifiées, à savoir difficultés d'apprentissage, troubles du développement, problématiques comportementales ou encore conditions socio-familiales complexes, auxquelles peuvent correspondre des réponses différenciées. Ces réponses vont des

---

50 Bachmann Hunziker, K., & Pulzer-Graf, P. (2013). Élèves aux besoins spécifiques dans l'école régulière vaudoise : qu'en est-il de la collaboration entre professionnels ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2), 13-18,

51 Statistique Vaud. (2022). Enseignement spécialisé : hausse des élèves intégrés en classe ordinaire. *https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfin/statvd/Publications/Numerus/Numerus-06-2022_Ens-specialise_Teletravail.pdf*

52 *Source des données : DGEO-UMP.*

aménagements pédagogiques ponctuels à des mesures de pédagogie spécialisée, en passant par l'accompagnement éducatif ou thérapeutique. En somme, cette hétérogénéisation accrue exige des pratiques pédagogiques capables de répondre à un éventail élargi de besoins, de rythme et de modalités d'apprentissage.

Dans la classe, les enseignant·e·s adaptent leurs pratiques afin de rendre l'enseignement accessible à l'ensemble des élèves. La différenciation pédagogique constitue une réponse collective à la diversité et à l'hétérogénéité présentes dans les groupes d'élèves : elle ne vise pas à individualiser les parcours, mais à ajuster l'enseignement de manière à réduire les obstacles anticipés et à introduire davantage de flexibilité dans les approches et les situations d'apprentissage. L'objectif est de permettre à toutes et tous les élèves d'accéder aux savoirs, de renforcer leur engagement et de soutenir leur progression, en veillant à la maîtrise des apprentissages essentiels tout en encourageant le développement de leur potentiel[53].

En sus, afin de répondre au mieux aux élèves avec besoins particuliers, différentes mesures d'accompagnement peuvent être mises en place dans le canton de Vaud[54] :

- *Appui pédagogique* : consiste en un soutien ciblé destiné aux élèves ayant besoin d'aide pour atteindre les objectifs du plan d'études et progresser dans leurs apprentissages. Il vise notamment à prévenir le redoublement et à réduire le risque de décrochage. Il peut être dispensé individuellement ou en groupe, principalement sur le temps scolaire, et dès la 7e année aussi en dehors, avec l'accord des parents. Sa mise en place doit être autorisée par le conseil de direction.
- *Aménagements* : visent à répondre à des besoins spécifiques durables qui entravent l'apprentissage, ou à soutenir des élèves présentant des compétences exceptionnelles. Lorsque la différenciation pédagogique ne suffit plus, les aménagements permettent d'adapter les modalités d'apprentissage pour permettre à l'élève d'atteindre les objectifs du plan d'études. Ils ne modifient ni les contenus, ni les objectifs, ni les barèmes des évaluations. Leur mise en place doit être autorisée par le conseil de direction, et les parents sont informés et associés au processus.
- *Programme personnalisé* : est instauré lorsque la différenciation, l'appui ou les aménagements ne suffisent plus à répondre aux besoins durables d'un·e élève, ou lorsque ce·tte dernier·ère présente des compétences exceptionnelles. Il consiste à adapter les objectifs du plan d'études en définissant des objectifs individualisés dans une ou plusieurs disciplines. Il peut aller jusqu'à exempter l'élève de certaines disciplines, à l'exception du français, des mathématiques et généralement de l'allemand. Sa mise en place nécessite l'accord des parents et l'autorisation de la direction, qui les informe des bénéfices attendus et des implications en matière de promotion et de certification.

Dans un contexte où l'hétérogénéité des profils s'accroît et où les exigences d'adaptation pédagogique se renforcent, il est apparu pertinent d'interroger les différents acteurs du système éducatif afin de mieux saisir leurs perceptions, leurs attentes et leurs besoins. Les parents, les enseignant·e·s et les directions ont ainsi été sollicité·e·s pour apporter leur éclairage sur les conditions d'apprentissage, les dispositifs de soutien existants et les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive.

---

53 *État* de Vaud. (n.d). Les réponses aux besoins particuliers. *https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/les-reponses-aux-besoins-particuliers* (consulté le 08.10.2025)

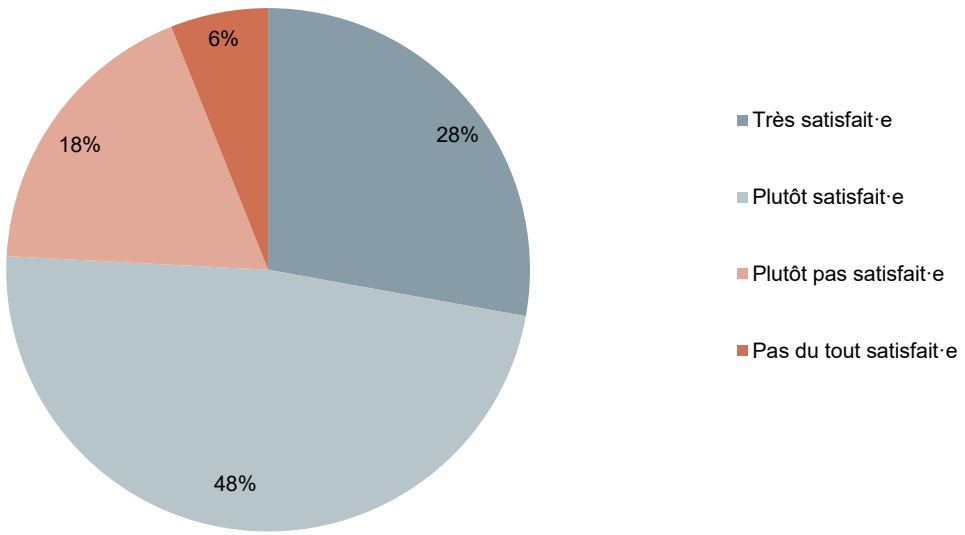
54 *Ibid*.

Le premier résultat issu de l'enquête auprès des parents d'élèves permet d'établir un état des lieux général de la présence de mesures d'accompagnement particulières parmi les élèves. Parmi les parents interrogé·e·s, 18% ont un enfant bénéficiant actuellement d'un soutien spécifique, tel que des aménagements pédagogiques, un programme personnalisé, l'intervention d'un·e aide à l'intégration ou encore un suivi relevant de l'enseignement spécialisé. À l'inverse, 82% des parents indiquent que leur enfant ne bénéficie d'aucune mesure de ce type.

Parmi les parents dont l'enfant bénéficie d'une mesure d'accompagnement, le degré de satisfaction apparaît globalement élevé. En effet, 76% d'entre eux·elles se déclarent « satisfait·e·s » des mesures mises en place, dont 28% « très satisfait·e·s » et 48% « plutôt satisfait·e·s ». À contrario, 24% expriment une insatisfaction, avec 18% « plutôt pas satisfait·e·s » et 6% « pas du tout satisfait·e·s ».

F 3.14 : Satisfaction déclarée des parents relative aux mesures d'accompagnement proposées à leur enfant

À quel point êtes-vous satisfait·e des mesures d'accompagnement proposés à votre enfant ? (N=2216)



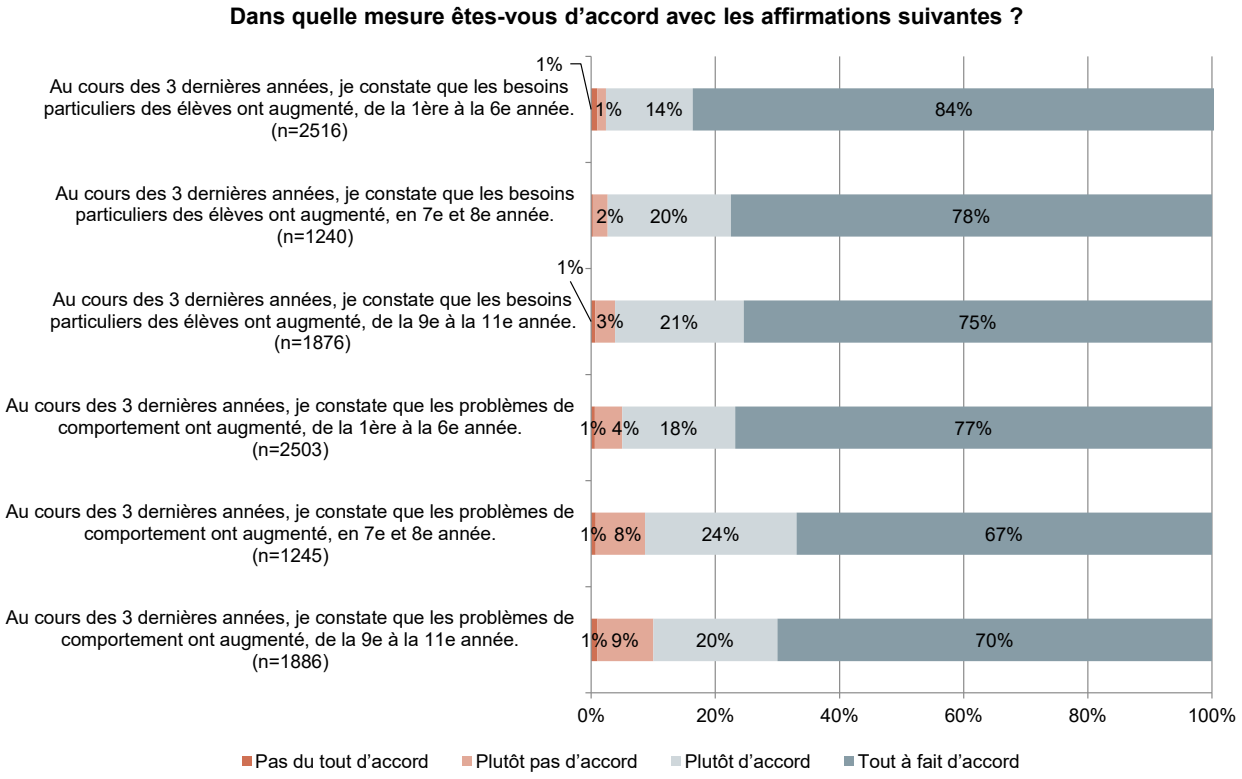
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les premiers constats formulés par les enseignant·e·s s'inscrivent dans la continuité des tendances observées au niveau cantonal, où l'augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers est établie. Les données issues de l'enquête en ligne confirment cette évolution du point de vue du terrain.

Selon les enseignant·e·s, les besoins particuliers des élèves ont nettement augmenté au cours des trois dernières années. En effet, pour les niveaux de la 1re à la 6e année, 98% des répondant·e·s déclarent avoir observé une augmentation de ces besoins. Cette perception reste largement majoritaire pour la 7e et 8e année (98%), ainsi que pour la 9e et 11e année (96%), ce qui indique que cette augmentation est perçue par les enseignant·e·s de tous les niveaux et de manière quasi unanime.

Parallèlement, les enseignant·e·s relèvent une hausse notable des problématiques comportementales. Parmi les répondant·e·s exerçant de la 1re à la 6e année, 95% considèrent que les comportements difficiles se sont accrus au cours des trois dernières années. Cette tendance se poursuit au cycle 3, où 91% des répondant·e·s signalent une augmentation en 7e et 8e année et 90% entre la 9e et la 11e année.

F 3.15 : Perception par les enseignant·e·s de l'évolution des besoins particuliers et des problèmes de comportement



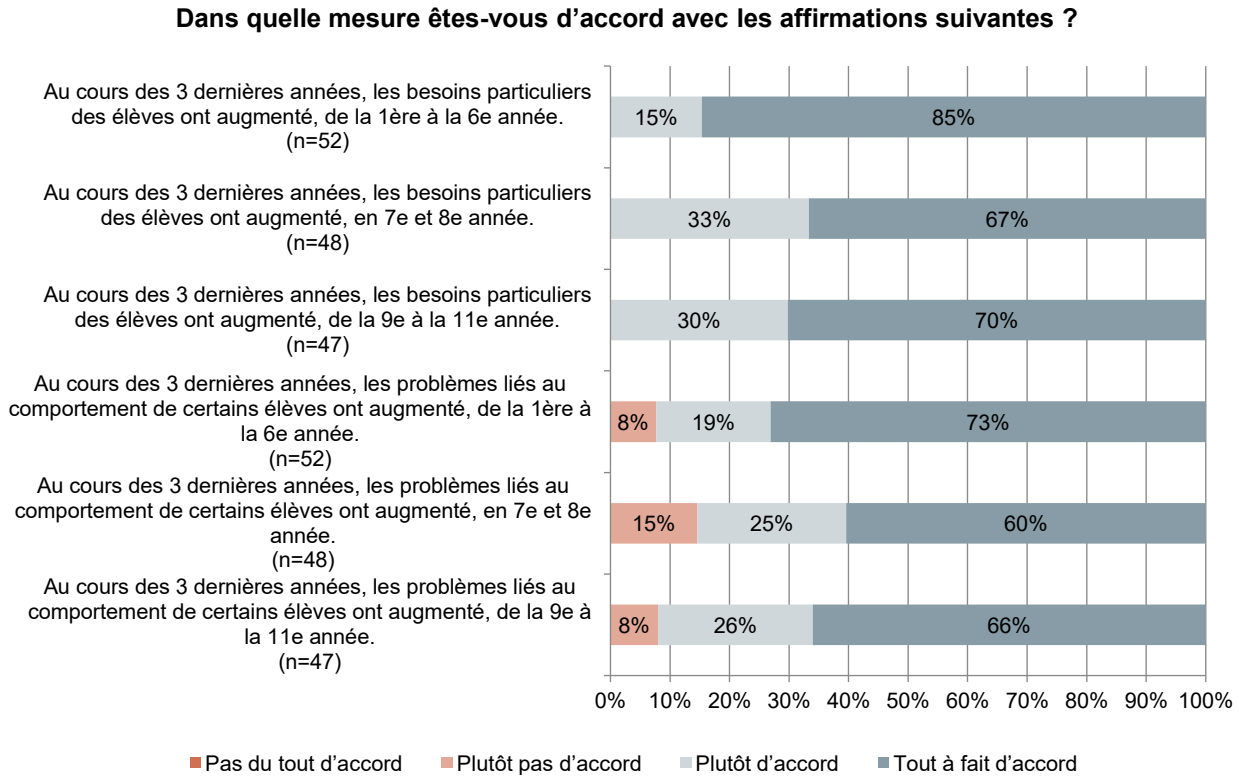
Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

En somme, les réponses des enseignant·e·s à l'enquête en ligne confirment que l'hétérogénéité des profils d'élèves s'est largement accentuée au cours des dernières années, tant en termes de besoins éducatifs que de comportements. Ces constats rejoignent les analyses statistiques cantonales et soulignent les défis auxquels les équipes pédagogiques doivent faire face pour garantir l'accessibilité des apprentissages.

Les réponses obtenues auprès des directions confirment également l'augmentation des besoins éducatifs particuliers au sein des établissements. Pour l'ensemble des années de la scolarité obligatoire, toutes les directions interrogées se déclarent « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle les besoins particuliers des élèves ont augmenté au cours des trois dernières années. Cette unanimité souligne la nette perception, au niveau des établissements, d'une intensification des besoins particuliers, indépendamment du degré concerné.

Les directions interrogées soulignent également une augmentation des problématiques comportementales. Pour les degrés 1 à 6, 92% des directions considèrent que les problèmes de comportement se sont accrus au cours des trois dernières années. Cette tendance demeure marquée en 7e et 8e année (85%) ainsi qu'en 9e à 11e année (92%), indiquant une augmentation dans l'ensemble des degrés.

F 3.16 : Perception par les directions de l'évolution des besoins particuliers et des problèmes de comportement



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Les résultats présentés amènent à examiner les mesures mises en place pour accompagner cette augmentation des besoins d'élèves. Ils invitent à s'interroger sur ce que les enseignant·e·s et les établissements déploient pour soutenir les élèves, sur les dispositifs qui semblent fonctionner efficacement pour y répondre et, à l'inverse, sur ceux qui rencontrent de potentielles limites. Par ailleurs, il convient de rappeler ici que 60% des parents ont indiqué que l'école devait accueillir toutes et tous les élèves avec leurs différences et seulement 69% de ces parents jugent cette mission atteinte, comme présenté au chapitre 1.3.

Différenciation pédagogique

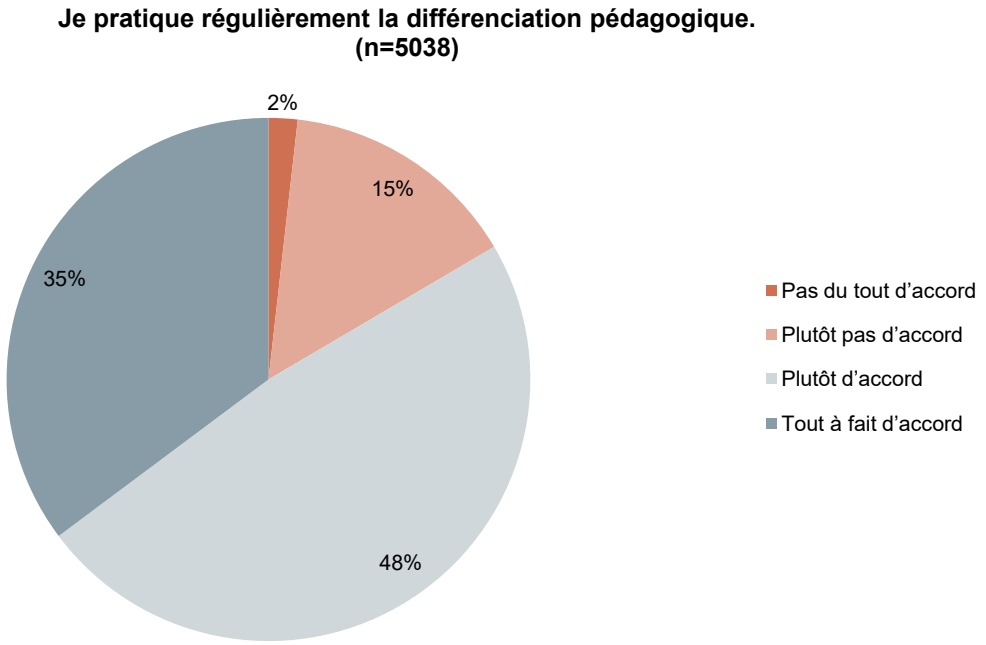
Comme explicité précédemment, la différenciation pédagogique a pour objectif de répondre à la diversité des élèves et l'hétérogénéité des classes. Elle s'adresse donc à l'ensemble de la classe, sans individualiser les parcours, afin de répondre au mieux aux besoins de chaque élève.

Les résultats de l'enquête en ligne indiquent que la majorité des enseignant·e·s déclarent pratiquer régulièrement la différenciation pédagogique, puisque 35% affirment être « tout à fait d'accord » avec cette affirmation et 48% « plutôt d'accord ». À l'inverse, 15% mentionnent n'être « plutôt pas d'accord » et 2% « pas du tout d'accord » avec cette affirmation, ce qui suggère qu'elles et ils ne mettent pas régulièrement en place cette pratique pédagogique. Il ressort également que les enseignant·e·s en début de carrière déclarent davantage utiliser une approche différenciée que leurs collègues plus experimenté·e·s.

Par ailleurs, les enseignant·e·s intervenant en primaire (1re à 6e année) déclarent mobiliser la pédagogie différenciée plus fréquemment que celles et ceux travaillant au cycle 3 (9e à

11e). Selon les discussions lors des focus groups, après la 8e année et les processus d'orientation, les classes deviennent plus homogènes. Dans ce contexte, les enseignant·e·s des niveaux supérieurs mobilisent la pédagogie différenciée moins fréquemment, et la perçoivent comme moins pertinente, contrairement aux enseignant·e·s intervenant en primaire, où les jeunes élèves présentent des besoins plus hétérogènes. En outre, les directions mentionnent que, à compter du cycle 3, une certaine autonomie est attendue de la part des élèves, ce qui implique une attention diminuée aux besoins spécifiques de chacun·e.

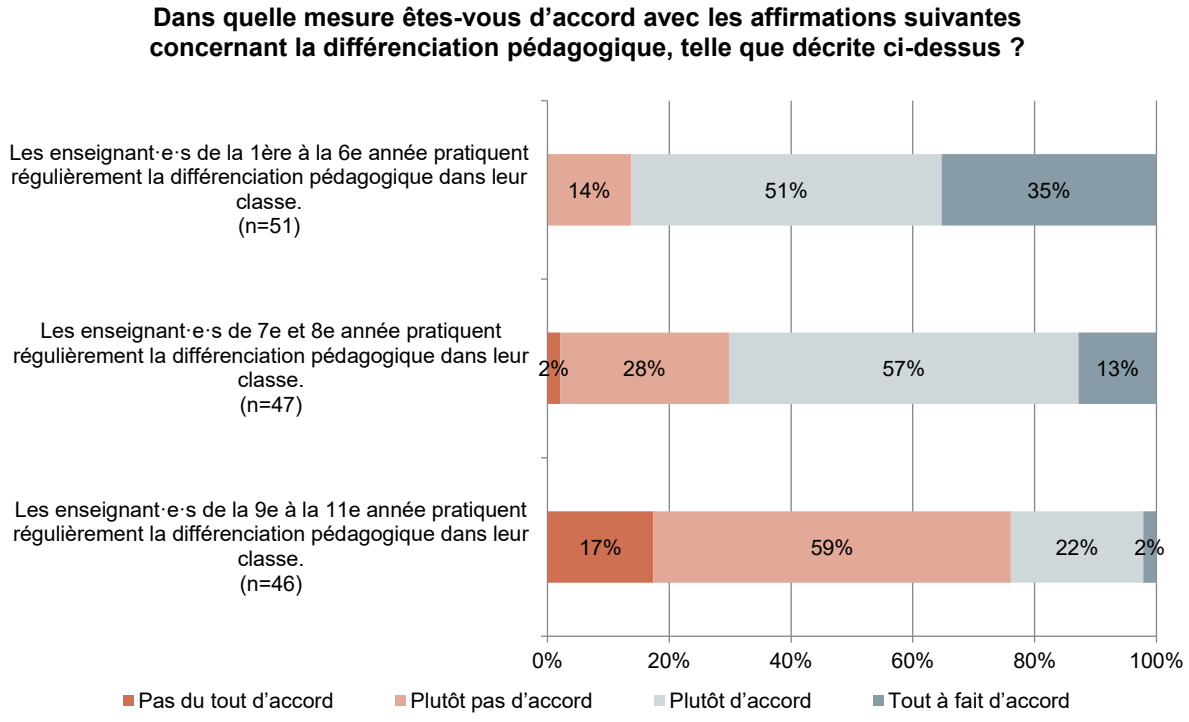
F 3.17 : Pratique de la différenciation pédagogique selon les enseignant·e·s



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les directions confirment également cette tendance : la majorité d'entre elles estiment que la différenciation pédagogique est régulièrement pratiquée par les enseignant·e·s en 1re à 6e année (86%), un peu moins en 7e et 8e année (70%) et beaucoup moins en 9e à 11e année (24%). Ces résultats indiquent que, selon les directions, la pratique de la différenciation diminue au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux d'enseignement. Cela s'explique aussi par le fait que la différenciation pédagogique devrait s'appliquer de manière générale au primaire, où les objectifs d'apprentissages sont communs à toutes et à tous les élèves. Au secondaire, comme les élèves sont réparti·e·s en voies et en niveaux, l'usage de la différenciation pédagogique pourrait être moins pertinent dans les trois disciplines à niveaux (VG).

F 3.18 : Perception des directions de la pratique de la différenciation pédagogique selon le niveau d'enseignement



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Si les résultats mettent en évidence le recours à la différenciation pédagogique par les enseignant·e·s, il importe également d'en analyser la portée et la pertinence au regard des besoins des élèves. Dans un premier temps, l'analyse porte sur la manière dont cette approche est perçue par les enseignant·e·s et les directions, notamment quant à son efficacité face à la diversité des profils. Dans un second temps, les conditions qui facilitent ou, au contraire, entravent sa mise en œuvre au sein des établissements et des classes sont examinées.

Premièrement, les résultats suggèrent que les enseignant·e·s reconnaissent certains apports de la différenciation pédagogique. Une majorité indique que la différenciation pédagogique favorise l'intégration des élèves allophones, puisque 58% des répondant·e·s se déclarent « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Cette tendance demeure, mais de façon plus nuancée, lorsqu'il s'agit de répondre à l'hétérogénéité des classes, dimension pour laquelle 48% des enseignant·e·s expriment un accord, alors que 52% jugent que la différenciation ne parvient pas toujours à couvrir la diversité des besoins présents. Les données statistiques indiquent que les enseignant·e·s intervenant dans les niveaux supérieurs (9e à 11e année) sont plus nombreux·ses à estimer que la différenciation pédagogique ne permet pas de répondre à l'hétérogénéité des classes, un constat qui peut être mis en lien avec l'organisation de la voie générale, caractérisée par une forte hétérogénéité des aptitudes des élèves au sein des classes.

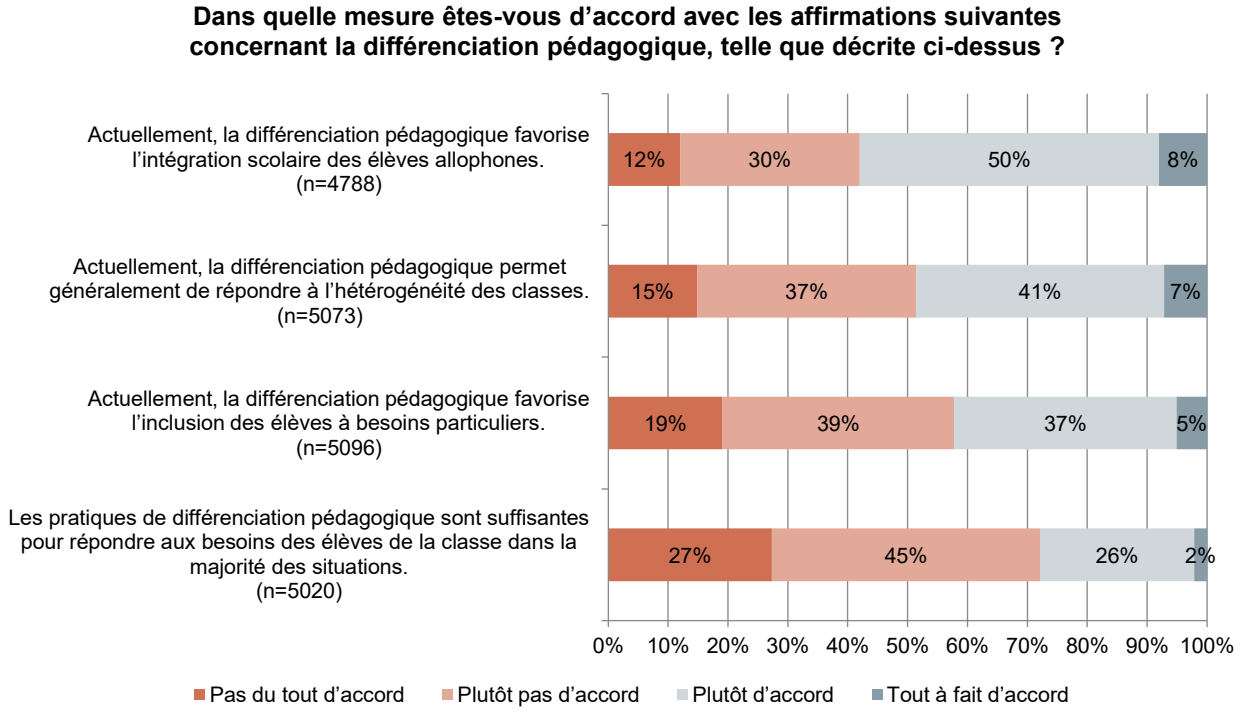
La perception devient plus réservée encore en ce qui concerne l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Seul·e·s 42% des répondant·e·s estiment que la différenciation contribue effectivement à leur inclusion, tandis que 58% expriment un désaccord. Enfin, la dimension la plus critique concerne l'adéquation globale des pratiques de différenciation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves dans la majorité des situations. En effets, seul·e·s 28% des enseignant·e·s se déclarent d'accord avec cette

affirmation, tandis que 72% considèrent que la différenciation, à elle seule, ne permet pas d'apporter de réponses adéquates dans la plupart des situations.

Ces résultats nuancés trouvent un écho dans les discussions menées lors des focus groups, lesquelles illustrent les tensions sous-jacentes à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les enseignant·e·s reconnaissent pleinement la pertinence de cette approche, mais soulignent également que son application concrète se heurte à plusieurs contraintes d'ordre structurel : effectifs élevés, hétérogénéité croissante des profils, complexification des besoins et charge de travail globalement élevée. De facto, la différenciation exige un investissement temporel ainsi qu'une connaissance fine des élèves, un enjeu particulièrement présent dans les classes de VG, où la composition fluctue régulièrement.

Dans ce cadre, la différenciation apparaît comme une approche à la fois utile et pertinente, mais dont l'efficacité et la faisabilité demeurent intrinsèquement liées aux conditions pratiques, parfois difficiles à maîtriser. Ces différents aspects sont examinés plus en détail dans la section suivante.

F 3.19 : Perception des enseignant·e·s des pratiques pédagogiques

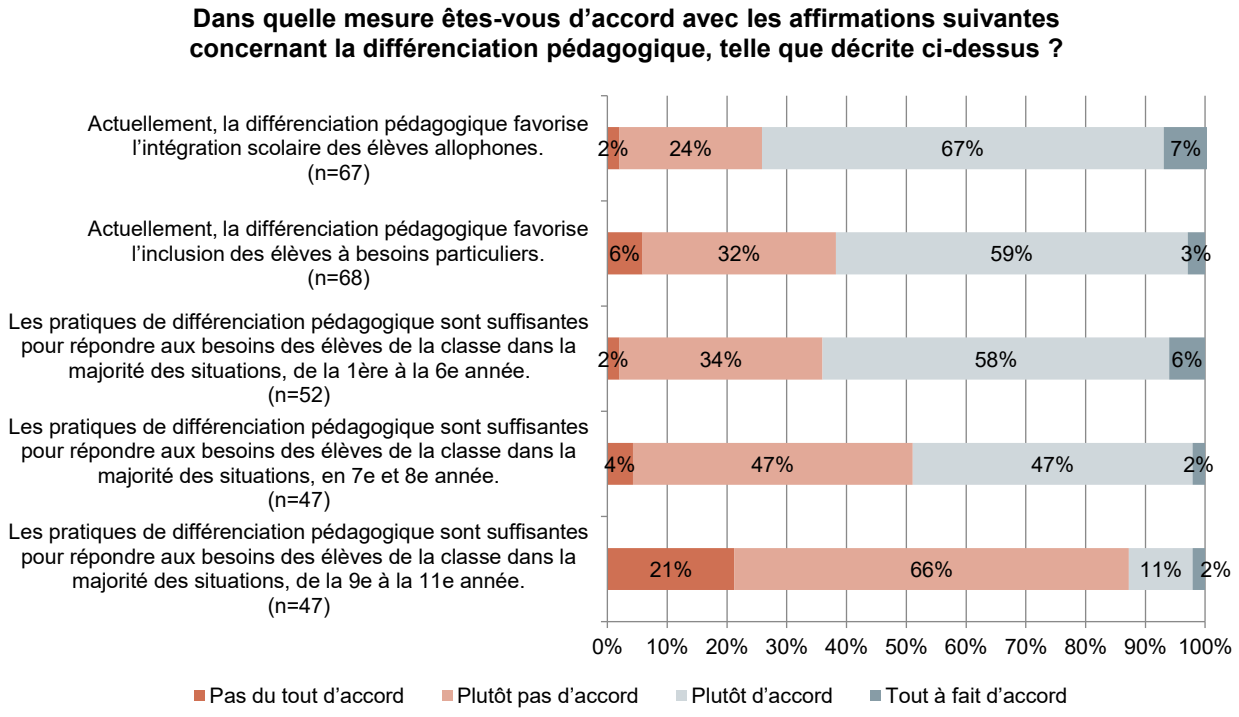


Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les résultats issus de l'enquête menée auprès des directions reflètent globalement une perception similaire à celle des enseignant·e·s concernant les apports de la différenciation pédagogique. Les directions reconnaissent la pertinence de cette approche, notamment pour l'intégration scolaire des élèves allophones (74%) et le soutien à l'inclusion des besoins particuliers (62%). Lorsqu'il s'agit d'évaluer si les pratiques de différenciation pédagogique permettent de répondre aux besoins de la majorité des élèves selon les degrés, les réponses montrent des variations importantes :

- Pour les degrés de 1re à 6e année, 64% des directions jugent les pratiques suffisantes pour répondre aux besoins des élèves, contre 36% en désaccord.
- Pour les degrés de 7e à 8e année, les avis sont légèrement défavorables quant à l'adéquation de ces pratiques, puisque 49% estiment qu'elles permettent de répondre aux besoins de la majorité des élèves, tandis que 51% expriment un désaccord.
- Pour les degrés de 9e à 11e année, les directions sont très majoritairement critiques. 87% des directions considèrent que la différenciation n'est pas suffisante pour répondre aux besoins des élèves, et seulement 13% expriment un accord, dans un contexte organisationnel marqué, en voie générale, par une forte hétérogénéité des aptitudes des élèves.

F 3.20 : Perception des directions des pratiques pédagogiques



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Parallèlement, les résultats permettent d'identifier les conditions soutenant ou limitant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et/ou permettant de répondre aux besoins des élèves. Les réponses des enseignant·e·s montrent une distinction claire entre, d'une part, les facteurs facilitants liés à la collaboration professionnelle ou aux outils disponibles, et d'autre part les contraintes structurelles qui entravent la pratique de la différenciation pédagogique.

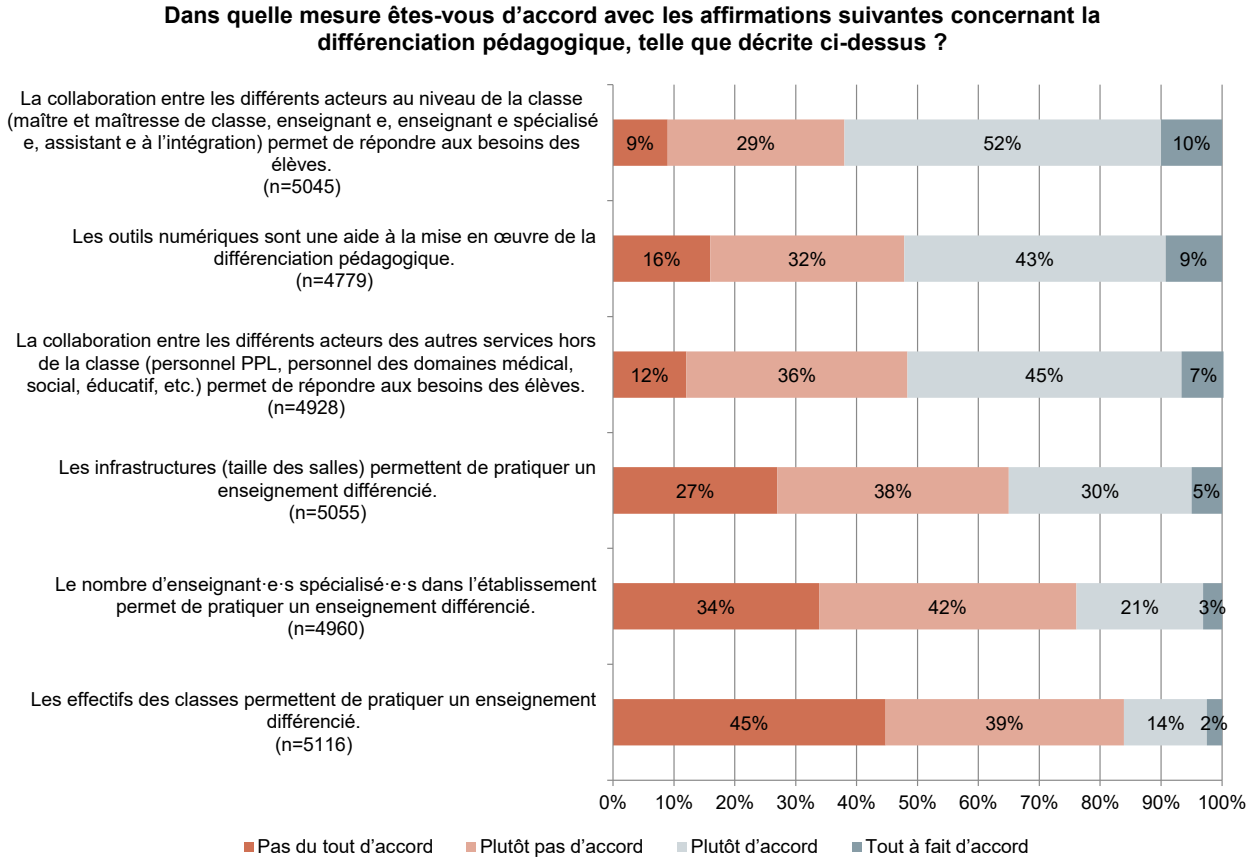
La collaboration au sein de la classe est reconnue par les enseignant·e·s. Ainsi, 62% se déclarent d'accord pour dire que la coopération entre les différents acteurs au niveau de la classe (maître et maîtresse de classe, enseignant·e, enseignant·e spécialisé·e, assistant·e à l'intégration) permet de mieux répondre aux besoins des élèves, ce qui suggère l'importance des dynamiques d'équipe et l'articulation des rôles dans l'accompagnement de profils hétérogènes. Les outils numériques apparaissent également comme un appui pertinent, puisque 52% des répondant·e·s les considèrent comme une aide utile à la mise en œuvre de la différenciation, notamment les jeunes enseignant·e·s. La collaboration avec les autres services de l'établissement ou du réseau (personnel PPL, acteurs médicaux,

sociaux, éducatifs, etc.) est également perçue comme utile par une majorité (52%). Cela souligne la nécessité d'une approche coordonnée et interprofessionnelle pour répondre aux différents besoins des élèves. Ces résultats montrent que les aspects liés à la collaboration et à la coopération entre les différents acteurs et services sont globalement jugés pertinents, notamment par les enseignant·e·s ayant 5 ans d'expérience professionnelle ou moins, qui évaluent ces interactions plus positivement que leurs collègues plus expérimenté·e·s.

En revanche, plusieurs facteurs structurels apparaissent comme des freins. Les infrastructures, notamment la taille des salles de classe, sont jugées insuffisantes pour permettre la différenciation pédagogique par 65% des enseignant·e·s. De même, seulement 24% estiment que le nombre d'enseignant·e·s spécialisé·e·s au sein de leur établissement est suffisant, ce qui met en évidence un besoin de ressources humaines pour soutenir les pratiques différenciées[55]. Enfin, la contrainte la plus marquée concerne les effectifs des classes, puisque 84% enseignant·e·s considèrent que leur taille ne permet pas de pratiquer la différenciation pédagogique. Ces résultats confirment que les conditions cadre de travail et d'apprentissage constituent un facteur décisif pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée par les enseignant·e·s.

[55] Les analyses complémentaires par région mettent en évidence que ce constat est particulièrement marqué dans la région scolaire Broye – Gros-de-Vaud, où la proportion d'enseignant·e·s estimant le nombre d'enseignant·e·s spécialisé·e·s suffisant est significativement plus faible que dans les autres régions du canton.

F 3.21 : Perception des enseignant·e·s sur la collaboration et les conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique

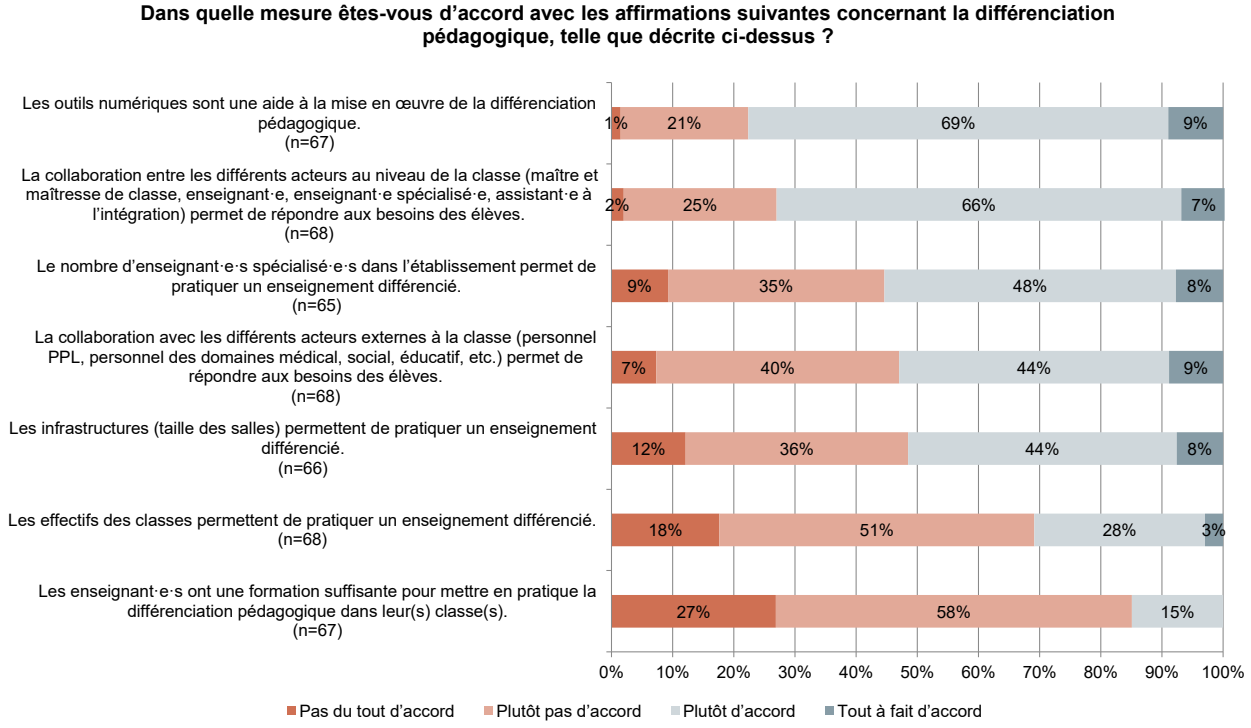


Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les réponses des directions rejoignent celles des enseignant·e·s et confirment l'importance de certains éléments pour soutenir la différenciation pédagogique. Ainsi, 78% des directions considèrent que les outils numériques soutiennent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et 73% estiment que la collaboration au sein de la classe entre les différents acteurs (enseignant·e régulier·ère, enseignant·e spécialisé·e, assistant·e à l'intégration) contribue à répondre aux besoins des élèves. La collaboration avec les acteurs externes à la classe (personnel PPL, services médico-sociaux, éducatifs, etc.) est également perçue comme utile par 53% des directions.

Certaines positions divergent toutefois de celles des enseignant·e·s. Ainsi, une majorité de directions (56%) estime que le nombre d'enseignant·e·s spécialisé·e·s dans leur établissement permet de pratiquer la différenciation pédagogique, alors que ce point apparaissait plus critique chez les enseignant·e·s. Leur avis est également plus positif concernant les infrastructures, puisque 52% des directions jugent la taille des salles suffisante pour la mise en œuvre de pratiques différenciées. S'agissant des effectifs de classe, seules 31% des directions considèrent qu'ils permettent de pratiquer la différenciation pédagogique. Si cette proportion est faible, elle demeure toutefois légèrement plus élevée que celle observée chez les enseignant·e·s.

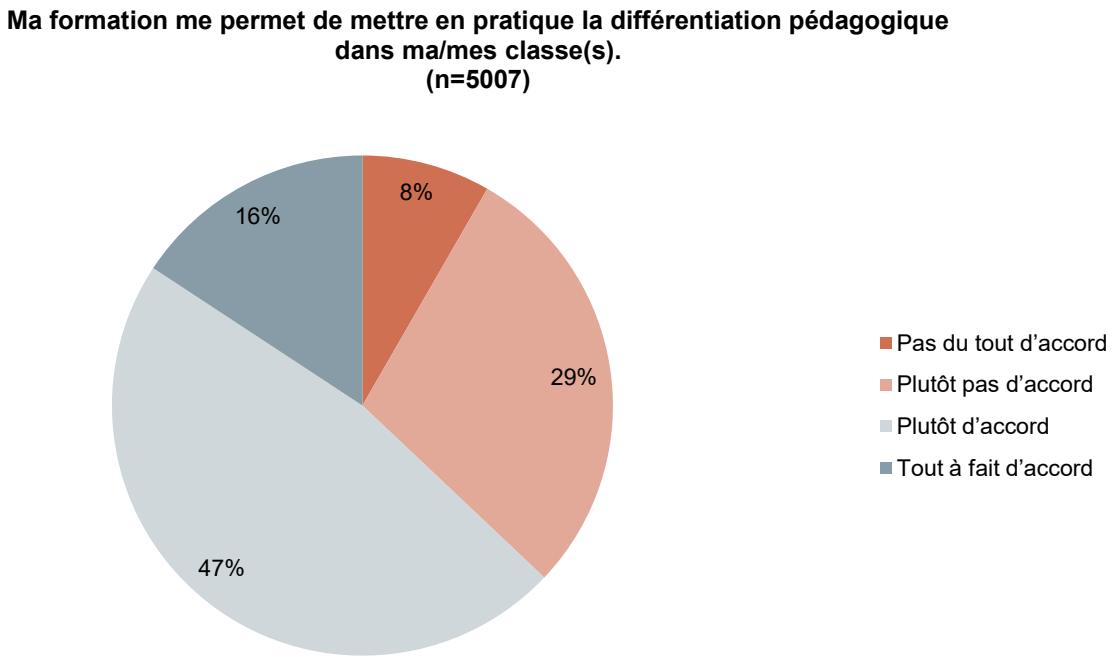
F 3.22 : Perception des directions sur la collaboration et les conditions de mise en œuvre de la différenciation pédagogique



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

En outre, la grande majorité des directions estime que les enseignant·e·s ne disposent pas d'une formation suffisante pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique au sein de leur classe. Ce constat est également partagé par les concerné·e·s. En effet, 37% des enseignant·e·s interrogé·e·s mentionnent que leur formation ne leur permet pas de mettre en pratique la différenciation pédagogique au sein de leur(s) classe(s). Ce manque apparaît encore plus nettement lorsque l'on examine les domaines dans lesquels les enseignant·e·s ressentent un besoin de formation. À la question « Dans quels domaines ressentez-vous un manque de formation ? », plusieurs besoins émergent. À titre d'exemple, 86% des enseignant·e·s déclarent manquer de formation dans la gestion des élèves présentant des difficultés, notamment lorsque ces dernières sont en lien avec les problèmes de comportement. Par ailleurs, 77% estiment nécessiter un renforcement de leurs compétences pour accompagner les élèves à besoins particuliers et 60% signalent un manque de formation spécifique en différenciation pédagogique. À cela s'ajoute qu'une majorité d'enseignant·e·s (56%) souligne un déficit de ressources (manuels, personnes de référence) pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée. De manière cohérente avec les tendances observées précédemment, les enseignant·e·s intervenant de la 9e à la 11e année sont proportionnellement plus nombreux·ses à indiquer manquer de ressources, ce qui confirme les défis plus marqués auxquels elles et ils sont confronté·e·s dans les degrés supérieurs. Par ailleurs, les enseignant·e·s de français signalent plus fréquemment cette lacune que leurs collègues d'autres disciplines, ce qui révèle des contraintes spécifiques liées à l'enseignement de cette matière.

F 3.23 : Perception de la préparation à la différenciation pédagogique issue de la formation



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

In fine, l'ensemble des résultats met en évidence une adhésion générale au principe de la différenciation pédagogique, tout en révélant certains écarts entre son intention, sa mise en œuvre concrète et son efficacité perçue. Si elle est comprise comme utile, notamment pour l'intégration des élèves allophones, son application reste limitée par les conditions concrètes d'enseignement : effectifs élevés, manque de ressources et formation insuffisante. L'ensemble met ainsi en lumière une pratique dont l'efficacité dépend étroitement du cadre institutionnel et des ressources réellement disponibles.

Aménagements

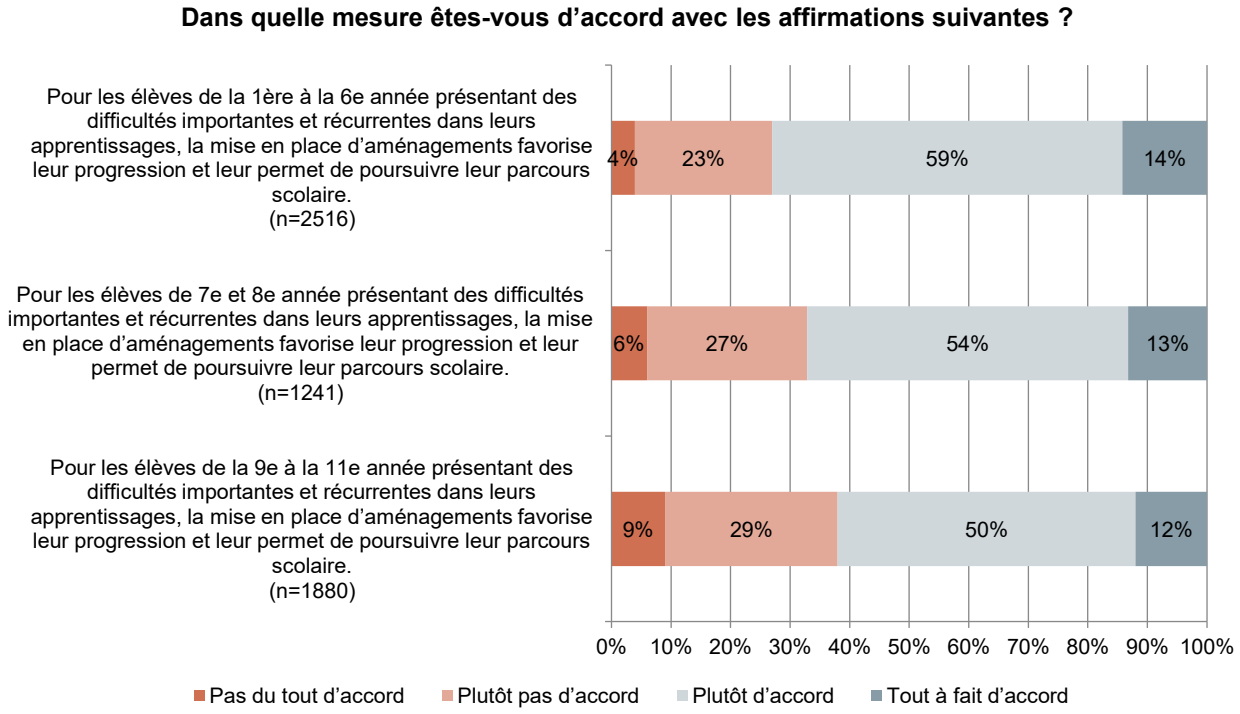
Comme décrit précédemment, les aménagements ont pour objectifs de répondre aux besoins spécifiques durables pouvant entraver les apprentissages. Ils interviennent lorsque la différenciation pédagogique ne s'avère plus suffisante. Les enseignant·e·s et les directions ont été invité·e·s à se prononcer sur l'efficacité de cette mesure.

Dans l'ensemble, la majorité des enseignant·e·s s'accordent sur le fait que la mise en place d'aménagements favorise la progression et la poursuite du parcours scolaire pour les élèves présentant des difficultés importantes et récurrentes dans leurs apprentissages. Cette perception se vérifie à l'ensemble des degrés, avec toutefois quelques variations.

Pour les élèves de la 1re à la 6e année, 75% des enseignant·e·s estiment que les aménagements soutiennent la progression des élèves et leur permettent de poursuivre leur parcours. 27% expriment ainsi un désaccord à des degrés divers. Pour les élèves de 7e et 8e année, les répondant·e·s expriment une opinion similaire, 67% considèrent que les aménagements sont efficaces, tandis que 33% se montrent plus réservé·e·s. Enfin, pour les élèves de 9e à 11e année, l'avis reste majoritairement positif, mais de manière moins prononcée que pour les degrés inférieurs, puisque 62% des enseignant·e·s estiment que la

mise en place d'aménagement favorise la progression des élèves présentant des difficultés récurrentes, tandis que 38% expriment un désaccord.

F 3.24 : Perception des enseignant·e·s de l'efficacité des aménagements selon le degré scolaire

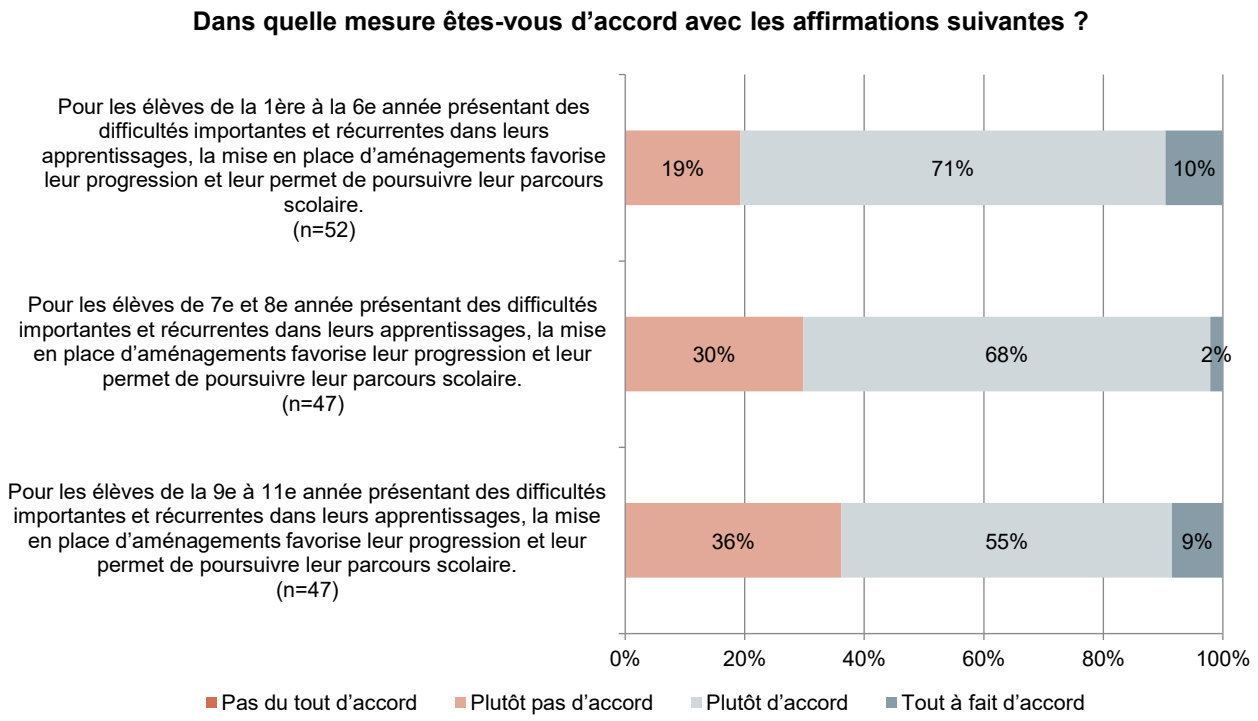


Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les directions expriment également une perception globalement positive quant à l'efficacité des aménagements pour soutenir les élèves présentant des difficultés. Pour les élèves de 1re à 6e année, 81% des directions estiment que ces aménagements favorisent la progression des élèves et leur permettent de poursuivre leur parcours scolaire, tandis que 19% expriment un désaccord. Pour les élèves de 7e et 8e année, la perception reste majoritairement favorable : 70% des directions considèrent les aménagements comme bénéfiques, contre 30% qui expriment une opinion contraire. Enfin, pour les élèves de 9e à 11e année, l'adhésion demeure majoritaire, mais s'atténue, à l'image des résultats observés chez les enseignant·e·s. 64% des directions jugent que les aménagements soutiennent la progression et la poursuite du parcours scolaire, alors que 36% ne partagent pas cet avis.

Dans l'ensemble, les directions reconnaissent donc l'utilité des aménagements à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Néanmoins, tout comme les enseignant·e·s, elles expriment davantage de réserves à mesure que l'on progresse dans les degrés, où les exigences scolaires augmentent et où les difficultés des élèves peuvent se complexifier.

F 3.25 : Perception des directions de l'efficacité des aménagements selon le degré scolaire



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

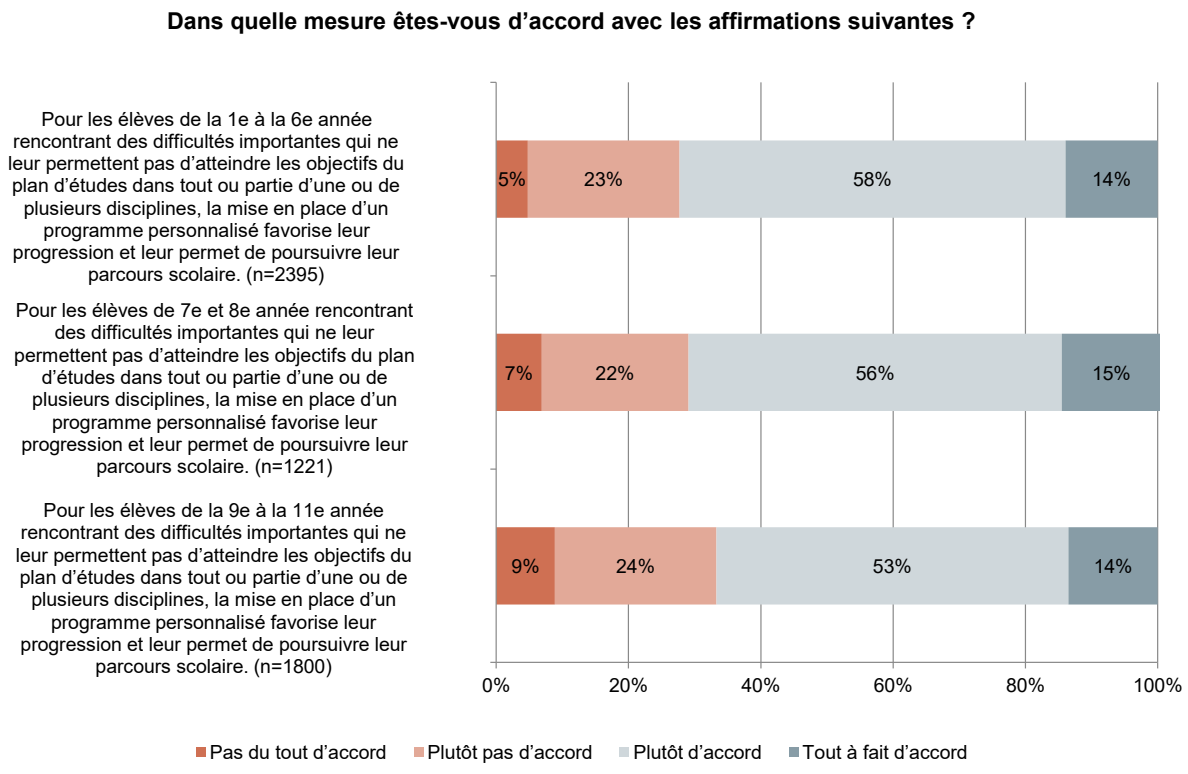
Programme personnalisé

À l'instar de la pédagogie différenciée et des aménagements, les enseignant·e·s et les directions ont été invité·e·s à se prononcer sur l'efficacité des suivis personnalisés. Ce type de mesure consiste en une adaptation des objectifs du plan d'étude au travers d'objectifs individualisés. Sa mise en place requiert l'accord des parents et l'autorisation de la direction, qui les informe des bénéfices attendus et des implications relatives à la promotion et la certification.

Les résultats relatifs aux suivis personnalisés rejoignent ceux observés pour les aménagements. En effet, la majorité des acteurs du système scolaire interrogés (enseignant·e·s et directions) les jugent utiles pour les élèves présentant des difficultés importantes. Toutefois, comme pour les aménagements, cette efficacité perçue varie légèrement en fonction des niveaux scolaires.

Ainsi, 72% des enseignant·e·s considèrent que la mise en place d'un programme personnalisé favorise la progression des élèves de 1re à la 6e année présentant d'importantes difficultés et leur permet de poursuivre leur parcours scolaire. Ce pourcentage reste similaire pour les élèves de 7e et 8e année, pour lesquels 71% des répondant·e·s estiment que ces suivis constituent un soutien efficace. Pour les élèves de la 9e à la 11e année, la proportion est légèrement inférieure, puisque 67% des enseignant·e·s se déclarent « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » quant à l'utilité des programmes personnalisés pour favoriser leur progression.

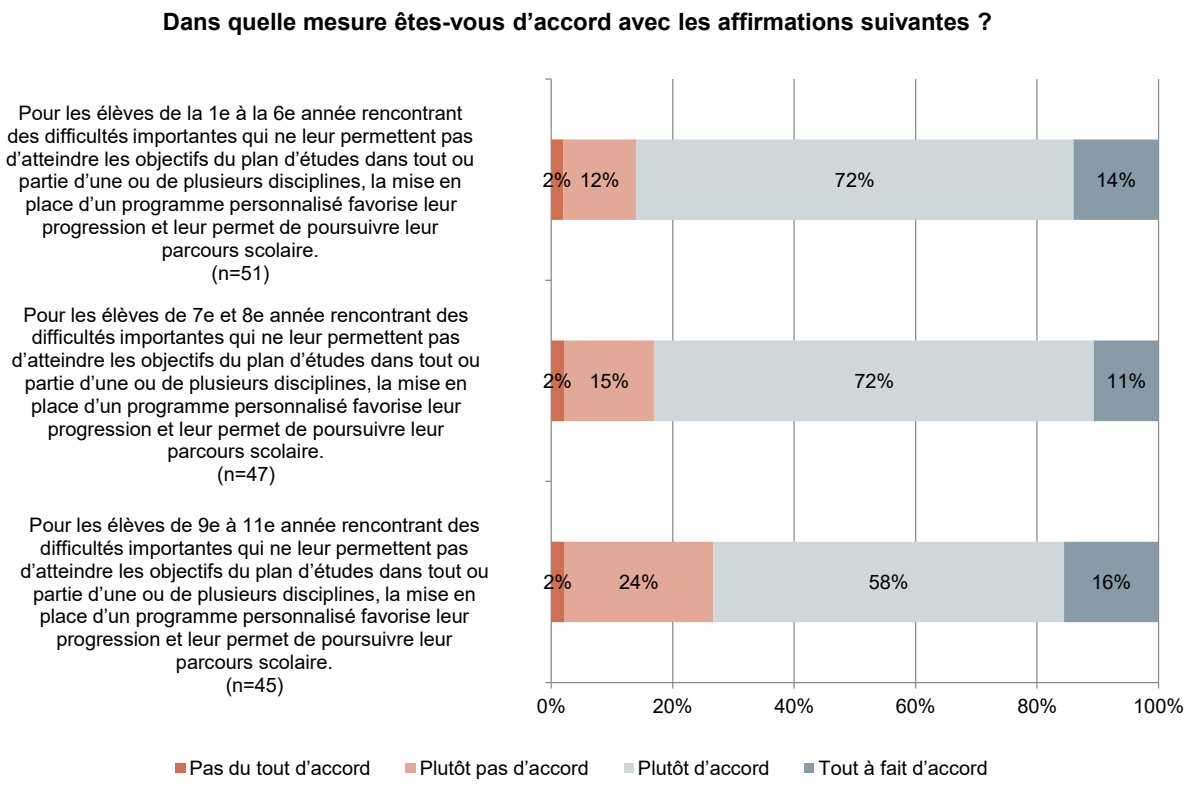
F3.26 : Perception des enseignant·e·s de l'efficacité des programmes personnalisés selon le degré scolaire



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Du côté des directions, les tendances observées rejoignent globalement celles rapportées par les enseignant·e·s, avec une perception majoritairement positive de l'efficacité des programmes personnalisés pour soutenir les élèves présentant des difficultés importantes.

F 3.27 : Perception des directions de l'efficacité des programmes personnalisés selon le degré scolaire



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Pour les élèves de la 1re à la 6e année, 86% des directions estiment que la mise en place d'un programme personnalisé favorise leur progression scolaire. Seule une minorité (14%) exprime des réserves. Les directions formulent une appréciation comparable concernant les élèves de 7e et 8e année, avec 83% d'accord. Là encore, seules 17% des directions se montrent sceptiques quant à l'efficacité du dispositif. Les résultats sont légèrement moins favorables pour les élèves de 9e à 11e année, où 74% des directions considèrent que les programmes personnalisés soutiennent la progression des élèves concernés. Toutefois, la proportion de directions se montrant critiques est plus élevée à ce niveau (26%), ce qui reflète probablement les enjeux accrus liés à la certification et aux choix d'orientation en fin de scolarité obligatoire.

3.6 Enseignements tirés de la perception des différents acteurs concernant les besoins des élèves

L'analyse transversale des résultats issus de l'enquête en ligne et des focus groups met en évidence plusieurs enseignements essentiels quant à l'adéquation entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves selon les parents, les enseignant·e·s et les directions. Dans l'ensemble, les données montrent que l'expérience scolaire est perçue de manière globalement positive. Une grande majorité de parents indique que leur enfant se sent bien au sein de son école et les relations avec les enseignant·e·s, les camarades ainsi que le sentiment de sécurité sont majoritairement évalués favorablement.

L'examen conjoint des horaires scolaires, des devoirs et des évaluations met toutefois en évidence plusieurs décalages entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves. Un premier enseignement concerne l'organisation temporelle des horaires de cours. Ceux-ci apparaissent insuffisamment adaptés au rythme naturel des

élèves, en particulier chez les adolescent·e·s. Ce constat est largement partagé par les directions et les élèves, bien que les possibilités d'ajustement demeurent limitées par des contraintes organisationnelles et institutionnelles.

Un deuxième enseignement porte sur le travail scolaire hors du temps de classe. Si les devoirs conservent une légitimité pédagogique reconnue par une partie des enseignant·e·s, leur organisation actuelle fait l'objet d'une remise en question importante. Les difficultés fréquemment rapportées par les parents mettent en évidence les limites du dispositif et suggèrent que les conditions de réalisation des devoirs peuvent varier fortement selon les ressources et l'accompagnement dont elles et ils disposent hors de l'école, soulevant ainsi des enjeux d'équité entre les élèves.

Un troisième constat relatif aux évaluations sommatives montre que les enjeux se situent moins dans leur volume que dans leur répartition et leurs effets sur le vécu scolaire des élèves. Les périodes de concentration des évaluations ainsi que le poids accordé aux évaluations standardisées, en particulier les ECR, sont perçus comme générant un niveau de stress important.

Les résultats relatifs aux pratiques pédagogiques et aux mesures d'accompagnement mettent en évidence une évolution marquée du contexte scolaire, caractérisée par une augmentation généralisée des besoins éducatifs particuliers et des problématiques comportementales, constatée de manière quasi unanime par les enseignant·e·s et les directions à l'ensemble des degrés. Face à cette évolution, la majorité des enseignant·e·s déclarent mobiliser la différenciation pédagogique, en particulier dans les degrés inférieurs. Toutefois, les résultats montrent que cette pratique, bien que largement reconnue comme pertinente, est perçue comme insuffisante pour répondre à l'ensemble des besoins, notamment en raison de contraintes structurelles telles que les effectifs, les ressources disponibles et le sentiment de manque de formation.

L'enseignement principal qui se dégage de ces résultats est le constat par les personnes interrogées d'un décalage croissant entre l'intensification des besoins des élèves et la capacité perçue des dispositifs pédagogiques à y répondre, en particulier au secondaire I. In fine, lorsque ces pratiques d'adaptation sont mises en œuvre, leur portée semble étroitement dépendante des conditions-cadres et des ressources effectivement disponibles au sein des établissements.

4. Tâches des directions

Les directions se sont prononcées sur le fonctionnement quotidien et stratégique des écoles.

Après avoir examiné, dans les chapitres précédents, les caractéristiques du système scolaire ainsi que les enjeux liés aux besoins des élèves, ce chapitre se concentre sur le rôle central joué par les directions d'établissement dans le fonctionnement quotidien et stratégique des écoles. Les directions occupent en effet une position particulière, à l'interface entre les exigences institutionnelles, les dynamiques internes des établissements et l'évolution des besoins des élèves et du personnel enseignant.

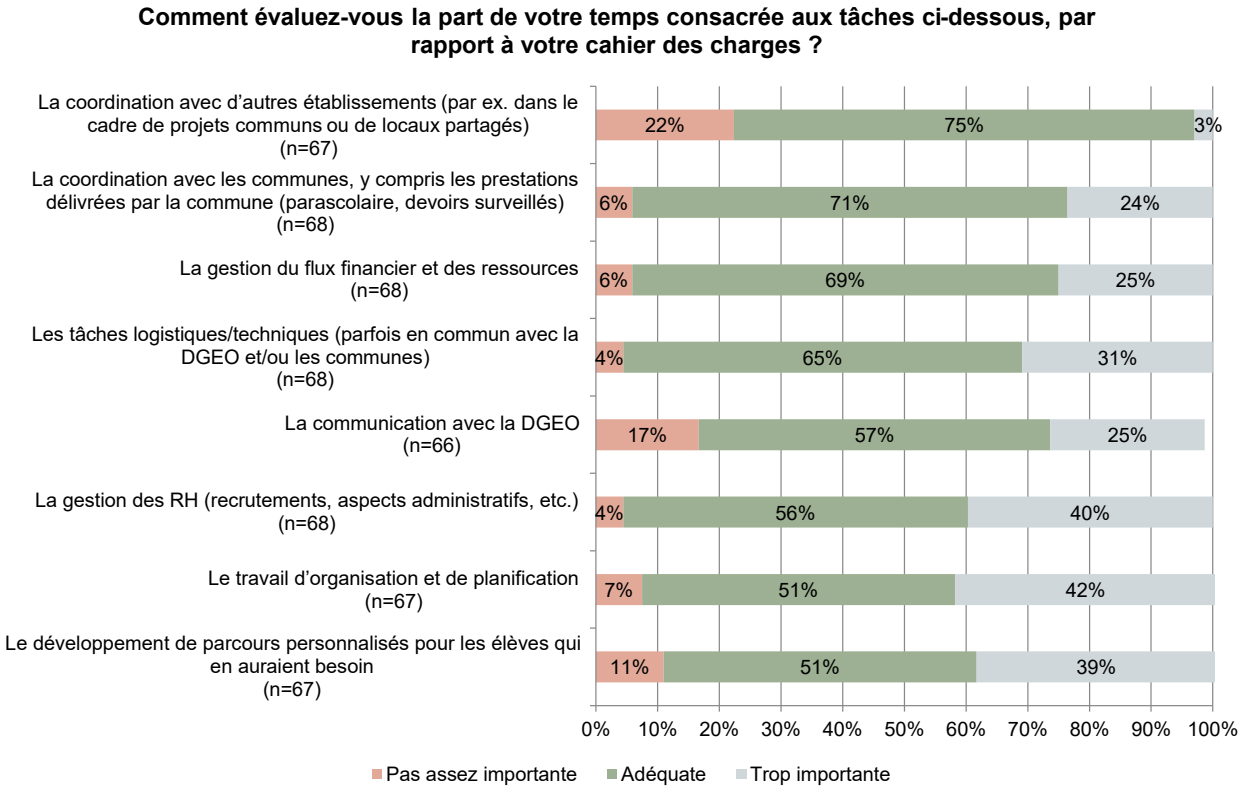
Dans cette perspective, ce chapitre analyse leur appréciation des tâches qu'elles assument, les forces qu'elles identifient au sein de leur établissement, leurs besoins actuels et futurs ainsi que leurs attentes vis-à-vis de la DGEO. Les données mobilisées proviennent à la fois de l'enquête en ligne diffusée auprès des directions et des focus groups menés avec ces dernières.

4.1 Cahier des charges des directions

Cette section présente l'appréciation des directions d'établissement quant aux différentes tâches qu'elles assument, en particulier en ce qui concerne la charge de travail associée à chacune d'elles. Lors de l'enquête en ligne, les directions ont été invitées à évaluer si le temps consacré à chaque tâche était insuffisant, adéquat ou trop important au regard de leur cahier des charges.

Les résultats révèlent que plusieurs activités sont globalement perçues comme bénéficiant d'un temps adéquat. C'est notamment le cas de la coordination avec d'autres établissements (75%), de la coordination avec les communes (71%), de la gestion des flux financiers et des ressources (69%) ainsi que des tâches logistiques et techniques (65%). D'autres tâches, telles que la communication avec la DGEO (57%), la gestion des ressources humaines (56%), le travail d'organisation et de planification (51%) ou encore le développement de parcours spécialisés pour les élèves concernés (51%) sont elles aussi en majorité jugées adéquates, même si certaines directions estiment malgré tout que ces activités prennent un temps trop important.

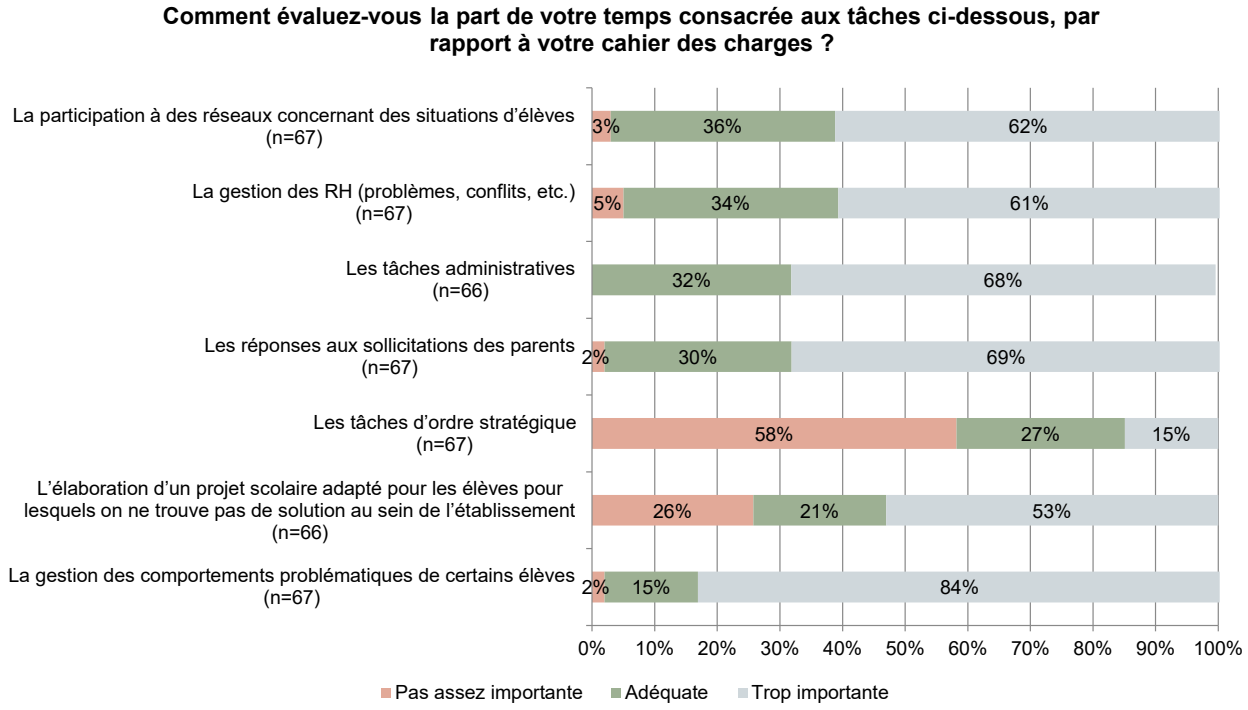
F 4.1 : Évaluation par les directions de la part du temps de travail consacré à différentes tâches (1/2)



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

En revanche, plusieurs domaines apparaissent particulièrement chronophages. Ainsi, selon les catégories considérées, 62% à 68% des directions estiment que le temps consacré à la participation à des réseaux autour de situations d'élèves, à certaines tâches administratives, à la gestion RH ou encore aux réponses aux sollicitations des parents est trop important. La gestion des comportements problématiques constitue la tâche la plus chronophage, puisque 83% des directions jugent la charge qui y est liée excessive. À l'inverse, certaines activités souffrent d'un manque de disponibilité. Le temps pouvant être consacré aux tâches stratégiques est ainsi considéré comme insuffisant par une majorité de directions (58%).

F 4.2 : Évaluation par les directions de la part du temps de travail consacré à différentes tâches (2/2)



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Les focus groups menés auprès des directions confirment les résultats statistiques. Les directeurs·trices rencontré·e·s indiquent être fréquemment dans une logique d'urgence, devant prioritairement gérer des situations de crise, notamment liées aux comportements problématiques de certain·e·s élèves. Cette gestion quotidienne, souvent imprévisible et exigeante, réduit considérablement le temps qu'elles peuvent consacrer à des tâches de plus long terme, en particulier aux activités stratégiques. Plusieurs directions regrettent ainsi de ne pas pouvoir s'investir davantage dans le développement pédagogique de leur établissement ou dans la conception de nouveaux projets.

La taille de l'établissement apparaît également comme un facteur déterminant. En effet, les directions des écoles ayant connu une forte augmentation de leurs effectifs au cours des dernières années soulignent que la hausse du nombre d'élèves s'accompagne mécaniquement d'un accroissement des situations à gérer. Or, les ressources disponibles n'ont pas évolué au même rythme, alors même que les établissements sont confrontés à une complexification croissante des besoins et des situations rencontrés. Cette pression supplémentaire contribue à accentuer la surcharge ressentie et à limiter les marges de manœuvre pour les tâches à visée stratégique.

4.2 Forces et besoins des directions en vue de la réforme

Dans la perspective des changements envisagés dans le système scolaire, les directions ont été invitées à identifier les forces actuelles de leur établissement, ainsi qu'à exprimer les besoins actuels et futurs pour leur établissement, de même que leurs attentes vis-à-vis de la DGEO.

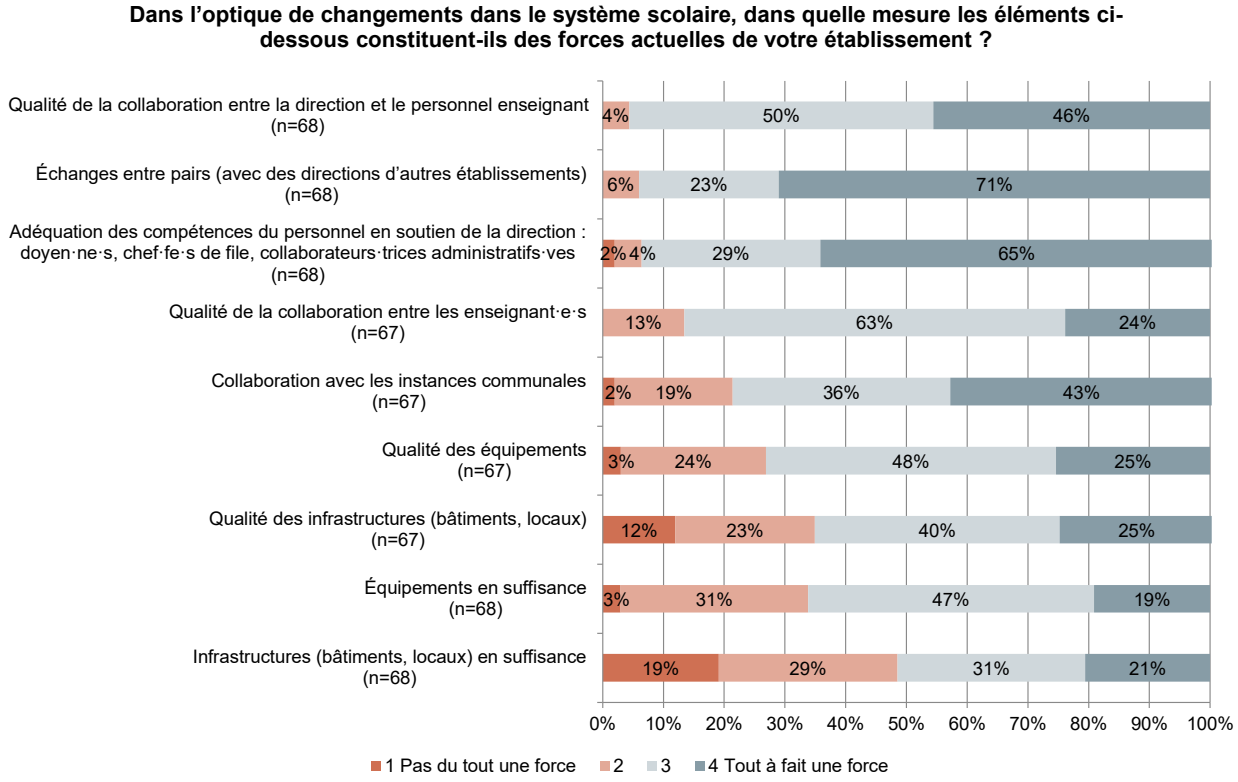
Forces perçues des établissements par les directions

Concernant les forces perçues des établissements par les directions, les dimensions relatives à la collaboration et aux échanges entre les différents acteurs de l'école apparaissent comme très positives. En effet, la grande majorité des directions jugent

positivement la qualité de la collaboration entre la direction et le personnel enseignant (96%), les échanges entre pairs (94%), la qualité de la collaboration entre les membres du personnel enseignant (87%) ainsi que la collaboration avec les instances communales (79%). Aussi, l'adéquation des compétences du personnel en soutien de la direction est évaluée comme une force significative (94%).

En revanche, certaines dimensions liées aux infrastructures et équipements sont moins souvent perçues comme des forces. Ainsi, 73 % des directions considèrent la qualité des équipements comme un point fort, 65 % celle des infrastructures, 66 % l'adéquation des équipements et seulement 52 % jugent la suffisance des infrastructures comme une force.

F 4.3 : Forces perçues des établissements par les directions



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Besoins des directions

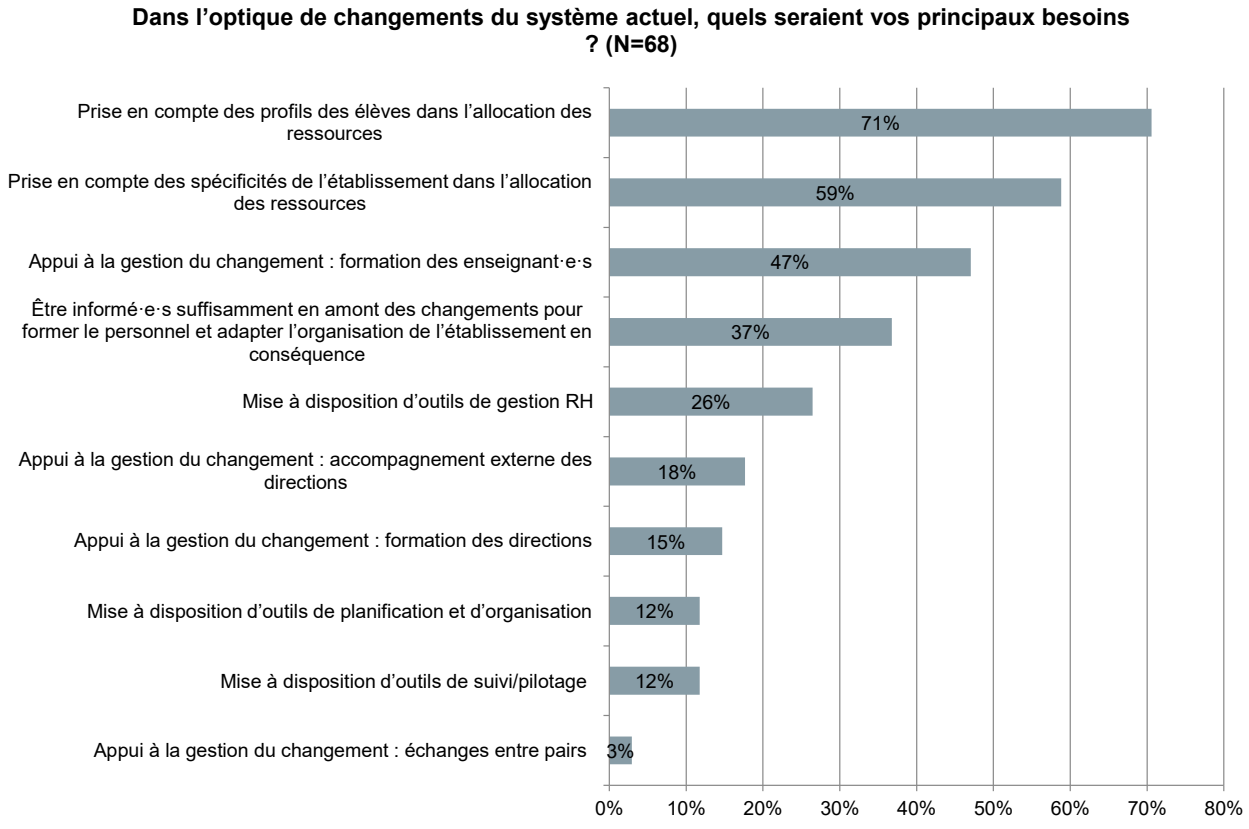
Dans ce contexte de changements, différents besoins ont été exprimés par les directions interrogées. Globalement, ces besoins font écho aux enjeux déjà identifiés, notamment la hausse du nombre d'élèves à besoins particuliers, la diversité croissante des profils et la présence de problématiques comportementales.

La prise en compte de cette diversité dans l'allocation des ressources constitue ainsi le besoin le plus fortement exprimé, avec 71% des directions qui la placent en priorité. Le deuxième besoin le plus fréquemment mentionné concerne la prise en compte des spécificités propres à chaque établissement (infrastructures, localisation, contraintes matérielles), citée par 59% des directions. Un troisième besoin important, identifié par 47% des directions, porte sur un appui à la formation des enseignant·e·s dans le cadre des changements à venir. L'évolution des profils d'élèves et la complexité croissante des situations exigent en effet des compétences renforcées en matière de gestion de classe, de

différenciation ou d'accompagnement des parcours scolaires. Plus d'un tiers des directions (37%) souhaitent également être mieux informées en amont des changements organisationnels afin d'anticiper la formation du personnel et d'adapter les structures internes. D'autres besoins, bien que moins fréquemment cités, sont également à prendre en considération : mise à disposition d'outils de gestion RH (26%), accompagnement externe au changement (18%), formation spécifique des directions (15%), ou encore des outils de planification et de pilotage (12%). Enfin, l'appui à la gestion du changement par des échanges entre pairs est cité par 3% des directions, témoignant d'un intérêt plus limité pour le partage de pratiques entre établissements face aux transformations en cours.

Ces résultats confirment que les directions ont besoin d'un renforcement du soutien institutionnel, tant sur le plan matériel que sur celui de la formation et de l'anticipation stratégique, afin de pouvoir répondre aux défis croissants posés par l'hétérogénéité des élèves et les évolutions structurelles du système scolaire.

F 4.4 : Principaux besoins des directions dans la perspective de changement du système



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Attentes des directions vis-à-vis de la DGEO

Dans ce contexte, les attentes des directions vis-à-vis de la DGEO ont été discutées avec les directions d'établissement participantes. À l'instar des besoins mentionnés dans la section précédente, les attentes des directions concernent principalement les élèves rencontrant des besoins particuliers. En effet, la majorité des directions ont déclaré attendre un renforcement du soutien de la DGEO concernant les situations complexes des élèves (63%) ainsi que des propositions de solutions de poursuite de formation pour les élèves en décrochage scolaire (46%). Par ailleurs, 46% des directions expriment également le besoin d'un renforcement du soutien de la DGEO dans la gestion des

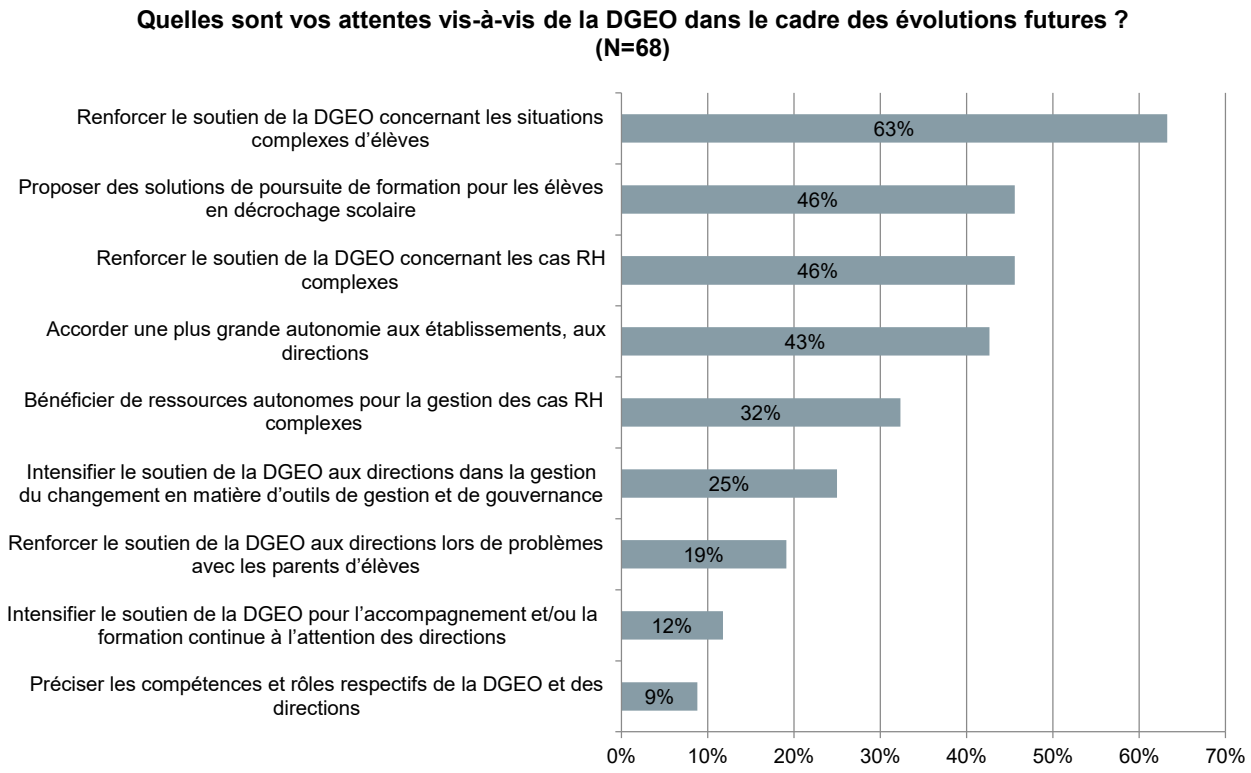
situations RH complexes. Ces demandes montrent que les directions attendent un appui accru dans les domaines où les procédures sont lourdes, les marges de manœuvre limitées et les enjeux humains importants. Les focus groups menés avec les directions ont mis en évidence que ces dernières se voient confier une grande diversité de situations, notamment les situations les plus complexes. Elles sollicitent généralement la DGEO uniquement lorsque l'ensemble des solutions disponibles au niveau de l'établissement a été mobilisé et que la situation dépasse leurs compétences.

En outre, 43% des directions souhaitent disposer d'une plus grande autonomie, que ce soit pour les établissements ou pour les directions elles-mêmes. Cette demande s'inscrit dans une logique de simplification des démarches administratives, avec l'idée que certaines décisions pourraient être prises plus efficacement au niveau de l'établissement. Parallèlement, près d'un tiers des directions (32%) expriment le besoin de ressources autonomes, au sein de l'établissement ou de la région scolaire, afin de mieux gérer les cas RH complexes. Cette attente témoigne d'une volonté de disposer de leviers internes pour répondre plus rapidement et plus efficacement à certaines situations.

En complément, 25% des directions identifient un besoin d'appui accru dans la gestion du changement, notamment au travers d'outils de pilotage ou de gouvernance (par exemple des outils numériques ou des dispositifs de suivi). D'autres attentes, bien que moins fréquentes, restent importantes : un soutien lors de situations complexes impliquant des parents d'élèves (19%), un appui pour la formation continue des directions, notamment autour de la gestion du changement (12%), ainsi qu'une clarification des rôles et compétences respectifs entre la DGEO et les directions (9%).

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les directions attendent de la DGEO un soutien renforcé dans les domaines liés à la gestion de situations complexes (situations d'élèves complexes, ressources humaines, décrochage) ainsi qu'un accompagnement structurant pour faire face aux réformes à venir. Les besoins exprimés témoignent également d'une volonté d'améliorer les capacités locales de pilotage et de décision, afin de gérer plus efficacement un système éducatif en mutation.

F 4.5 : Principales attentes des directions vis-à-vis de la DGEO



Légende : Enquête auprès des directions d'établissement, Interface (2025).

Les résultats présentés confirment que les directions d'établissement se trouvent confrontées à des tensions importantes entre tâches opérationnelles, gestion des situations complexes et mission de développement pédagogique. Si certaines activités sont jugées correctement équilibrées en termes de temps, d'autres, en particulier la gestion des comportements problématiques et la participation à des réseaux de suivi d'élèves, apparaissent chronophages et limitent les marges de manœuvre pour les tâches stratégiques.

Les forces identifiées par les directions, notamment la qualité de la collaboration interne et externe ainsi que l'adéquation des compétences du personnel, constituent un socle solide pour soutenir l'action scolaire. En revanche, les infrastructures et équipements demeurent des points de vigilance, nécessitant des adaptations pour mieux répondre aux besoins des élèves et des équipes. Les besoins exprimés soulignent la nécessité d'un renforcement du soutien institutionnel, matériel et stratégique, ainsi que d'une anticipation accrue des évolutions du système scolaire. Les directions attendent notamment un appui renforcé de la DGEO pour la gestion des situations complexes, la formation du personnel et le développement de dispositifs adaptés aux profils d'élèves hétérogènes. Parallèlement, elles manifestent une volonté de disposer d'une autonomie et de leviers internes accrus pour optimiser la gestion et la prise de décision.

4.3 Enseignements tirés de la perception des directions quant à leurs rôles, conditions d'exercice et besoins

L'analyse transversale des résultats met en évidence plusieurs constats structurants concernant la position et les conditions d'exercice des directions d'établissement. Un premier enseignement central concerne la tension persistante entre missions opérationnelles et missions stratégiques. Si une partie des tâches inscrites dans le cahier

des charges est jugée globalement équilibrée en termes de temps, les directions font état d'une surcharge marquée liée à la gestion des comportements problématiques, des situations d'élèves complexes, des ressources humaines et des relations avec les parents. Cette concentration forte du travail sur les tâches susmentionnées se traduit par un déficit de temps consacré aux activités stratégiques. En somme, la complexification croissante des situations scolaires, conjuguée à une stabilité relative des ressources disponibles, place les directions dans une logique de gestion permanente de l'urgence.

Un deuxième enseignement concerne le rôle des contextes d'établissement. Les directions exerçant dans des établissements ayant connu une augmentation importante des effectifs associent cette évolution à une multiplication et à une complexification des situations à traiter, sans que les ressources de soutien n'évoluent nécessairement de manière proportionnelle. Ces éléments sont mobilisés pour expliquer l'intensité de la charge de travail et la difficulté à dégager du temps pour des activités à visée de plus long terme, faisant apparaître une tension persistante entre gestion opérationnelle et pilotage stratégique.

Par ailleurs, les directions identifient des ressources internes importantes, en particulier la qualité des collaborations au sein des équipes pédagogiques, avec le personnel de soutien et les partenaires institutionnels. Ces éléments constituent des leviers essentiels pour faire face aux exigences quotidiennes. En revanche, les infrastructures et les équipements sont plus fréquemment perçus comme des points de fragilité, susceptibles de limiter les capacités d'action des établissements.

Enfin, les besoins et les attentes exprimés se concentrent principalement sur un renforcement du soutien dans les situations complexes, notamment en lien avec les élèves, les ressources humaines et le décrochage scolaire ; faisant écho aux résultats mentionnés jusqu'à présent. In fine, ce chapitre met en évidence des tensions structurelles entre la complexification des missions confiées aux directions et les conditions dans lesquelles elles sont appelées à les exercer, soulignant les enjeux liés à l'articulation entre gestion du quotidien et rôle stratégique dans un système scolaire en évolution.

5. Représentation du métier d'enseignant·e

Les enseignant·e·s ont évalué leurs missions, leurs responsabilités et leurs conditions d'exercice.

Après avoir abordé les thématiques associées au système scolaire, aux besoins des élèves et aux directions d'établissement, ce chapitre étudie les représentations du métier d'enseignant·e, entendues ici comme les perceptions et appréciations des enseignant·e·s à propos de leurs missions, de leurs responsabilités et de leurs conditions d'exercice. En effet, les transformations sociétales, l'évolution des profils d'élèves et les attentes croissantes envers l'école contribuent à redéfinir les contours de la profession. Comprendre la manière dont les enseignant·e·s perçoivent leur rôle permet alors de mieux saisir les tensions, les ressources et les dynamiques qui structurent leur quotidien professionnel.

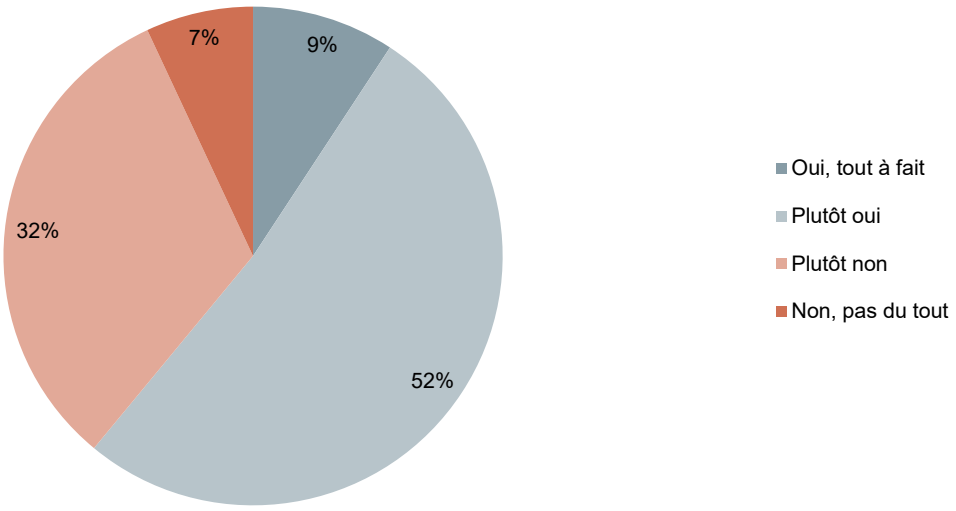
Dans cette perspective, ce chapitre examine plusieurs dimensions centrales du métier d'enseignant·e, notamment la formation, les pratiques collaboratives, la répartition entre missions pédagogiques et éducatives, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier, en particulier en lien avec la gestion des comportements violents et les enjeux d'inclusion scolaire. Ces représentations s'inscrivent également dans un cadre structurel : l'organisation du système scolaire, ses ressources, ses dispositifs de soutien et les modalités de pilotage influencent directement le travail quotidien des enseignant·e·s. Les constats présentés ci-dessous sont ainsi, lorsque pertinents, mis en perspective avec les caractéristiques du système scolaire décrites dans le chapitre 2.

5.1 Formation

En préambule, il a été demandé aux membres du personnel enseignant interrogé·e·s d'évaluer dans quelle mesure leur formation initiale et continue les avait préparé·e·s aux tâches qu'elles et ils effectuent dans leur pratique professionnelle quotidienne. Les résultats montrent que, si la majorité des répondant·e·s estime que leur formation les a globalement préparé·e·s de manière adéquate (61%), une proportion non négligeable considère néanmoins qu'elle n'a pas suffi à les préparer pleinement à l'ensemble des exigences du métier (39%). De plus, les analyses statistiques indiquent également que l'évaluation de l'adéquation de la formation varie en fonction de l'expérience professionnelle. Les enseignant·e·s les plus récemment entrés dans la profession (0 à 5 ans d'expérience) sont celles et ceux qui expriment le plus fréquemment le sentiment que leur formation ne les a pas suffisamment préparé·e·s aux exigences du métier.

F 5.1 : Évaluation de l'adéquation de la formation aux tâches professionnelles selon les enseignant·e·s

Estimez-vous globalement que votre formation (initiale et continue) vous a préparé·e de manière adéquate aux tâches que vous effectuez en tant qu'enseignant·e ? (N=4991)



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

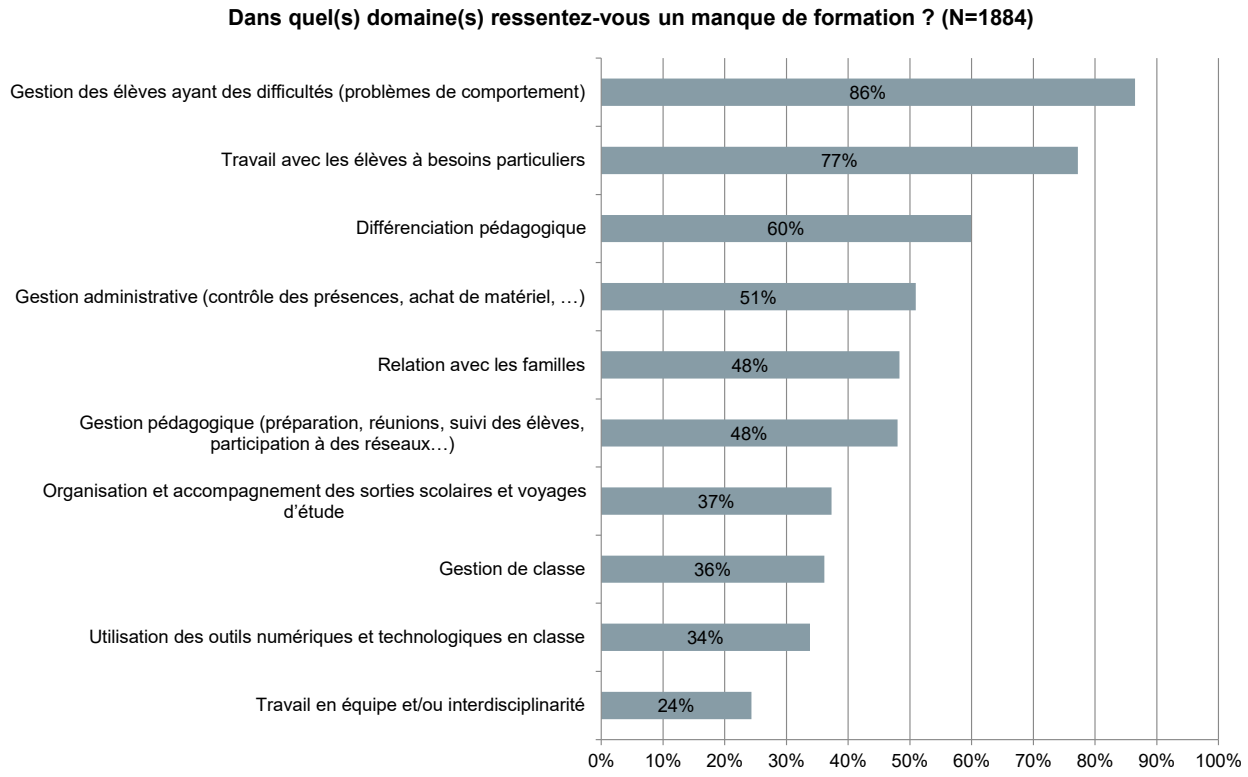
Les focus groups menés avec les enseignant·e·s invitent à nuancer ces résultats. Plusieurs participant·e·s ont ainsi exprimé l'idée que cette proportion (39%) pourrait être sous-estimée. Les échanges font ressortir des critiques à l'égard de la formation dispensée à la Haute École Pédagogique (HEP), jugée par certain·e·s comme insuffisamment connectée aux réalités du terrain. Les enseignant·e·s évoquent en particulier un décalage entre les contenus de formation et les situations concrètes, notamment en lien avec les comportements problématiques.

Ces différents constats invitent à analyser plus finement les domaines dans lesquels les enseignant·e·s ressentent des manques de formation. Les résultats confirment les tendances déjà mises en évidence dans les chapitres antérieurs. Les lacunes sont en effet principalement identifiées dans des domaines étroitement liés à l'hétérogénéité croissante des élèves et aux défis de l'inclusion scolaire. Ainsi, une très large majorité des répondant·e·s mentionne un manque de formation en matière de gestion des élèves rencontrant des difficultés, notamment des problèmes de comportement (86%). Le travail avec des élèves à besoins particuliers est également cité par plus des trois quarts des enseignant·e·s (77%), de même que la mise en œuvre concrète de la différenciation pédagogique (60%). Ces résultats mettent en évidence les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s face à la diversité des profils d'élèves et aux attentes institutionnelles en matière d'école inclusive. Par ailleurs, les analyses statistiques ne mettent pas en évidence de différences significatives selon le profil des enseignant·e·s (par ex. ancienneté, degré d'enseignement, maîtrise de classe), ce qui suggère que ces manques de formation concernent l'ensemble du corps enseignant, indépendamment de leur expérience professionnelle.

D'autres domaines sont également mentionnés, bien que dans une moindre mesure : la gestion administrative (51%), la relation avec les familles (48%), la gestion pédagogique

au sens large (incluant la préparation des cours, la participation à des réunions ou le suivi des élèves) (48%), l'organisation et l'accompagnement des sorties scolaires (37%), la gestion de classe (36%), l'utilisation des outils numériques et technologiques en classe (34%) ainsi que le travail en équipe et/ou interdisciplinaire (24%). De manière intéressante, l'analyse met en évidence un effet de l'expérience professionnelle pour certains de ces domaines. Les enseignant·e·s disposant de moins d'années d'expérience sont plus nombreux·euses à mentionner des manques de formation dans les domaines liés à la gestion. Ces résultats suggèrent que ces dimensions du métier, souvent apprises progressivement dans la pratique, constituent des défis particuliers en début de carrière.

F 5.2 : Domaines pour lesquels les enseignant·e·s ressentent un manque de formation

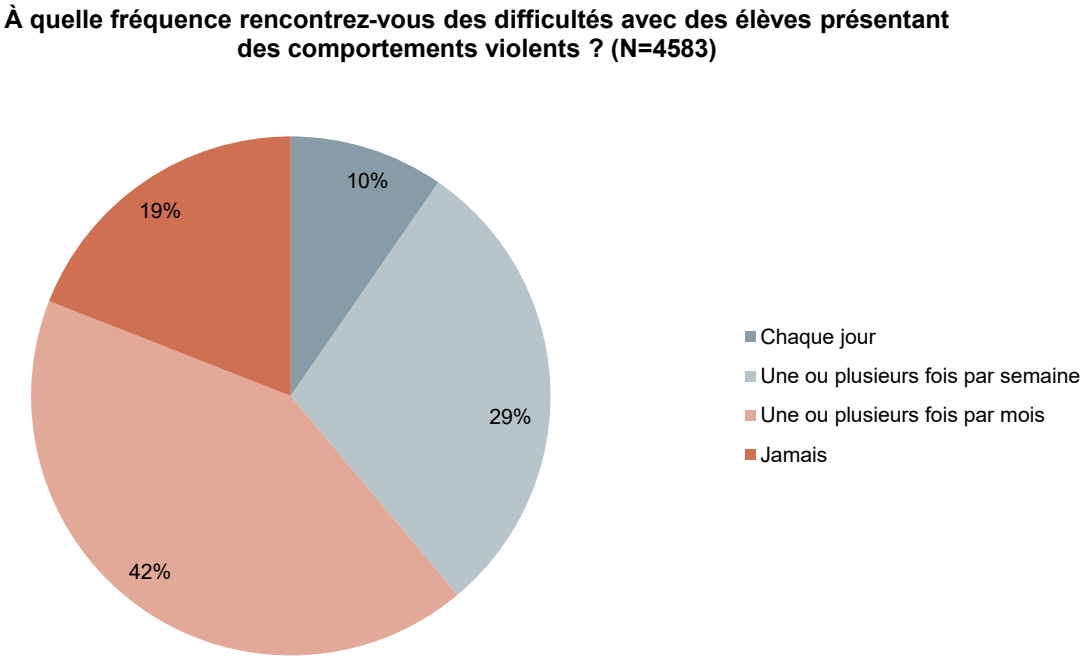


Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025)

En somme, les résultats relatifs aux besoins de formation mettent en évidence l'importance des enjeux liés à la gestion des comportements, régulièrement cités comme un domaine dans lequel les enseignant·e·s se sentent insuffisamment préparé·e·s. Cette lacune identifiée trouve un écho direct dans l'expérience quotidienne des enseignant·e·s. Ainsi, l'analyse de la fréquence des situations rencontrées permet d'articuler les besoins exprimés en matière de formation avec les réalités du terrain.

La majorité d'enseignant·e·s indique être confrontée à des élèves présentant des comportements violents au moins de manière mensuelle (42%) ou hebdomadaire (39%), ce qui souligne le caractère récurrent de ces situations dans le cadre scolaire. À l'inverse, 19% des enseignant·e·s déclarent ne jamais avoir rencontré ce type de situation.

F 5.3 : Fréquence déclarée des situations impliquant des comportements violents chez les élèves



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Dans ce contexte, les enseignant·e·s interrogé·e·s indiquent, pour la majorité (67%), que des formations continues adaptées leur permettraient d'acquérir les compétences jugées manquantes. L'analyse met par ailleurs en évidence un effet de l'expérience professionnelle : les enseignant·e·s disposant de moins d'années d'expérience sont plus nombreux·euses à considérer la formation continue comme particulièrement utile pour répondre aux exigences du métier. La formation continue apparaît ainsi comme un levier central pour accompagner les évolutions du métier et soutenir les enseignant·e·s face aux défis rencontrés dans leur pratique quotidienne.

Les focus groups permettent de préciser les attentes associées à la formation continue. Les participant·e·s soulignent en particulier le manque d'espaces de rencontre et d'échange entre enseignant·e·s, ainsi que l'insuffisance de temps formalisés dédiés au partage d'expériences et de bonnes pratiques. Plusieurs enseignant·e·s expriment également un besoin de formations considérées comme réellement utiles, concrètes et directement mobilisables dans la pratique quotidienne. Ces éléments mettent en évidence l'importance accordée non seulement aux contenus de formation, mais aussi aux modalités de la formation continue, notamment en matière de collaboration et d'échanges entre pairs.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les manques perçus concernent avant tout des compétences situées à l'interface entre mission pédagogique et mission éducative. Ils peuvent être mis en lien avec l'évolution des attentes institutionnelles, notamment en matière d'inclusion et de gestion de l'hétérogénéité, et avec les conditions d'exercice du métier, telles que décrites dans les chapitres relatifs aux missions de l'école et aux besoins des élèves.

5.2 Missions

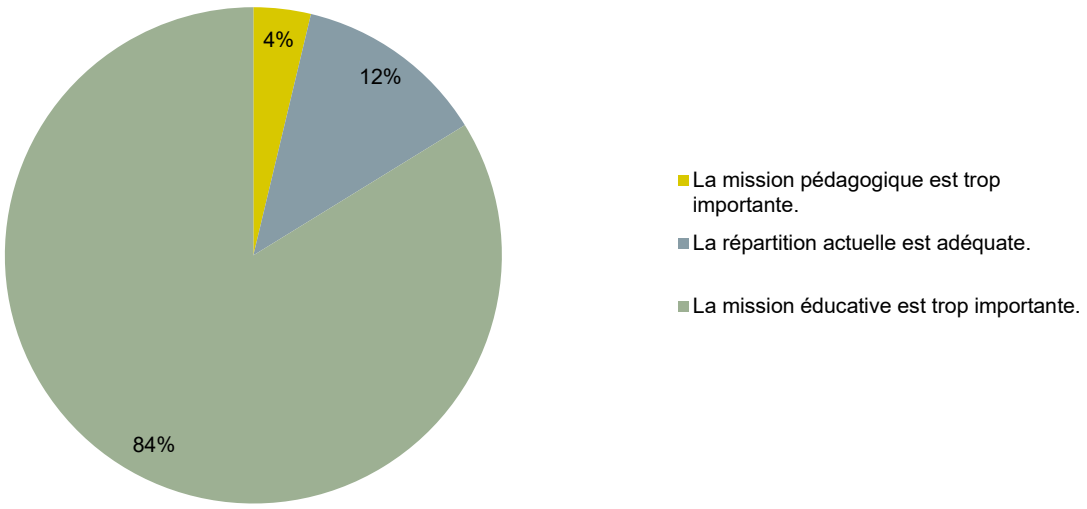
Le métier d'enseignant est institutionnellement défini comme remplissant à la fois une mission pédagogique et une mission éducative. L'article 5, alinéa 1 de la LEO précise en effet que l'école « assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants » et qu'elle « seconde les parents dans leur tâche éducative ». Cette formulation implique une répartition des rôles entre l'école et la famille, tout en conférant à l'institution scolaire un rôle éducatif explicite, bien que secondaire.

Néanmoins, il convient de rappeler que les résultats présentés au chapitre 1.2 ont révélé que seul·e·s 38% des parents ayant répondu à l'enquête considèrent que le soutien aux parents dans leur mission éducative relève du rôle de l'école.

Ce faible taux d'adhésion contraste avec la place que la dimension éducative occupe dans l'activité des enseignant·e·s. En effet, dans le cadre de l'enquête, les enseignant·e·s ont été invité·e·s à se prononcer sur la répartition actuelle entre la mission pédagogique et la mission éducative. Les résultats mettent en évidence un fort sentiment de déséquilibre. Une très large majorité des répondant·e·s (84%) estime que la mission éducative occupe actuellement une place trop importante par rapport à la mission pédagogique. À l'inverse, seule une minorité considère que la répartition actuelle est adéquate (12%), tandis que 4% jugent que la mission pédagogique est trop importante. Dans le cas présent, les analyses ne mettent en évidence aucun effet significatif des profils des enseignant·e·s sur cette appréciation. Ce constat est ainsi largement partagé par l'ensemble du corps enseignant, indépendamment de l'ancienneté, du degré d'enseignement ou du contexte d'exercice.

5.4 : Appréciation de la répartition entre mission pédagogique et mission éducative selon les enseignant·e·s

Le métier d'enseignant·e remplit une mission pédagogique et une mission éducative. Comment jugez-vous la répartition actuelle entre mission pédagogique et mission éducative ? (N=4961)



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Cette perception d'un déséquilibre entre mission pédagogique et mission éducative s'inscrit dans la continuité directe des constats relatifs à la formation. Les domaines dans lesquels les enseignant·e·s expriment le plus fréquemment des besoins de formation, en

particulier la gestion des comportements problématiques, relèvent en grande partie de la mission éducative. Ces résultats indiquent que, dans leur pratique quotidienne, les enseignant·e·s·sont amené·e·s à mobiliser des compétences qui ne se limitent pas à la transmission des savoirs disciplinaires, mais qui concernent également l'accompagnement éducatif et la gestion de situations complexes.

Les focus groups menés avec les enseignant·e·s permettent d'approfondir ces constats et d'en préciser les contours. Il s'avère que les enseignant·e·s définissent prioritairement leur rôle autour de la transmission des connaissances et des compétences scolaires. Les participant·e·s expriment ainsi une forme d'étonnement face au fait que certains parents considèrent le soutien aux parents dans leur tâche éducative comme une mission de l'école. Du point de vue des enseignant·e·s, cette attente contribue à élargir le périmètre des responsabilités qui leur sont attribuées.

Plusieurs enseignant·e·s décrivent ainsi une évolution des attentes parentales et sociétales, marquée par une demande croissante d'accompagnement éducatif, parfois vécue comme une forme de substitution de l'école à la famille. Les participant·e·s évoquent notamment des situations de parents démunis face à des enjeux éducatifs contemporains, tels que l'encadrement de l'usage des écrans et des téléphones portables à la maison. Ces parents sollicitent davantage l'école pour obtenir des conseils ou un appui.

Ces évolutions doivent également être mises en perspective avec les constats présentés dans le chapitre 3 consacré aux besoins des élèves. Celui-ci met en évidence une augmentation des élèves à besoins particuliers ainsi qu'une fréquence accrue de situations impliquant des comportements problématiques. L'articulation de ces évolutions (élargissement des attentes adressées à l'école, diversification des profils d'élèves et complexification des situations rencontrées en classe) contribue à accroître la part des tâches éducatives assumées par les enseignant·e·s et alimente le sentiment d'un déséquilibre entre les missions.

Enfin, cette perception s'inscrit dans un cadre structurel plus large. Comme cela a été souligné dans les chapitres consacrés au système scolaire et aux besoins des élèves, les conditions d'exercice du métier (notamment la disponibilité des ressources spécialisées, les effectifs de classe, les infrastructures) influencent directement la manière dont ces missions peuvent être assumées. Dans cette perspective, le sentiment de déséquilibre exprimé par les enseignant·e·s apparaît moins comme une remise en cause du principe même de la mission éducative que comme l'expression de tensions structurelles liées à l'articulation entre les missions assignées à l'école et les moyens concrets dont disposent les enseignant·e·s pour les assumer.

5.3 Pratiques collaboratives : co-enseignement et interdisciplinarité

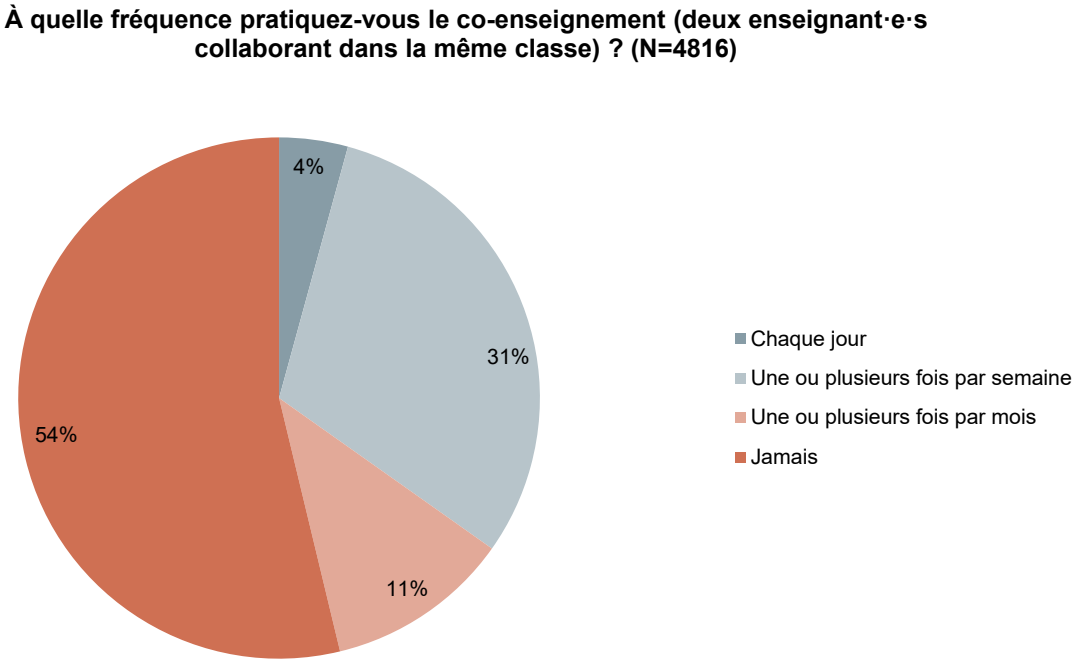
Dans le cadre de l'enquête, plusieurs questions ont porté sur les pratiques collaboratives des enseignant·e·s, en particulier le co-enseignement et la préparation interdisciplinaire des cours. Ces pratiques sont fréquemment mobilisées dans les discours des différents acteurs du système scolaire comme des leviers permettant de répondre à l'hétérogénéité des élèves, de renforcer l'inclusion scolaire et de soutenir la qualité des apprentissages. Les résultats permettent de nuancer leur degré de mise en œuvre effective dans les établissements.

Co-enseignement

Le co-enseignement est entendu comme la collaboration simultanée de deux enseignant·e·s dans une même classe. Les résultats montrent que cette pratique reste relativement peu répandue. Plus de la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s (54%)

déclarent ne jamais pratiquer le co-enseignement. Environ un tiers (31%) indiquent y recourir une ou plusieurs fois par semaine, tandis que 11% le pratiquent une ou plusieurs fois par mois. Une proportion très minoritaire (4%) déclare pratiquer le co-enseignement quotidiennement.

F 5.5 : Fréquence de la pratique du co-enseignement selon les enseignant·e·s



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Ces résultats quantitatifs sont éclairés par les focus groups, dans lesquels les enseignant·e·s interrogé·e·s apportent des précisions importantes sur leur compréhension du co-enseignement. Plusieurs participant·e·s soulignent que le « véritable » co-enseignement suppose la présence conjointe de deux enseignant·e·s assumant une responsabilité partagée sur l'ensemble du groupe-classe. Or, dans la pratique, les formes de collaboration évoquées relèvent plus fréquemment d'un travail conjoint avec des enseignant·e·s spécialisé·e·s ou d'appui, principalement en lien avec des élèves à besoins particuliers. Ces dispositifs, bien que précieux pour l'accompagnement des élèves, ne sont pas toujours perçus par les enseignant·e·s comme du co-enseignement au sens strict, mais plutôt comme des formes de soutien ciblé.

Par ailleurs, l'intérêt pour le co-enseignement apparaît élevé : trois quarts des enseignant·e·s (75%) se déclarent intéressé·e·s à pratiquer le co-enseignement, contre 25% qui ne le souhaitent pas. Ce décalage entre volonté et pratique est expliqué par les enseignant·e·s lors des focus groups. Les participant·e·s soulignent notamment le manque de moyens, en particulier financiers. En effet, le co-enseignement implique des ressources humaines supplémentaires et une organisation spécifique, difficile à assurer dans le cadre actuel.

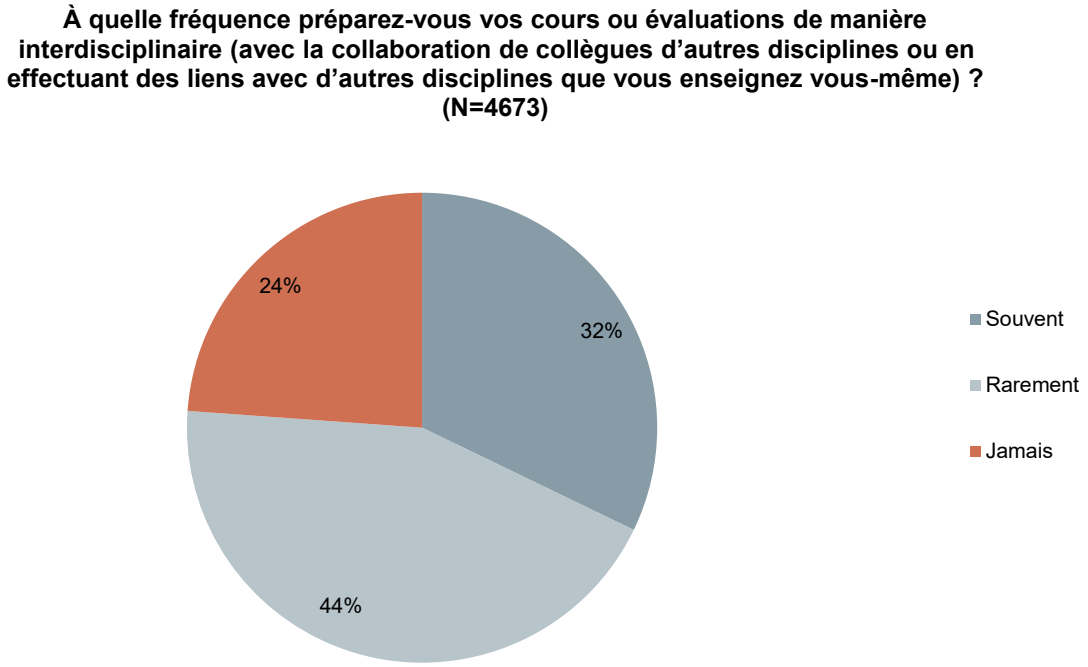
Lorsqu'il est pratiqué, le co-enseignement prend différentes formes. Parmi les enseignant·e·s concerné·e·s, 59% indiquent collaborer avec un·e autre enseignant·e

régulier·ère, 49% avec un·e enseignant·e·s spécialisé·e·s et 37% avec un·e enseignant·e·s d'appui.

Préparation interdisciplinaire des cours

L'enquête s'est également intéressée à la fréquence de la préparation interdisciplinaire des cours ou des évaluations, entendue comme la collaboration avec d'autres disciplines ou l'établissement de liens entre plusieurs disciplines enseignées. Les résultats montrent que 32% des enseignant·e·s déclarent préparer souvent leurs cours de manière interdisciplinaire, tandis que 44% le font rarement et 24% jamais.

F 5.6 : Fréquence de la préparation des cours ou des évaluations de manière interdisciplinaire selon les enseignant·e·s



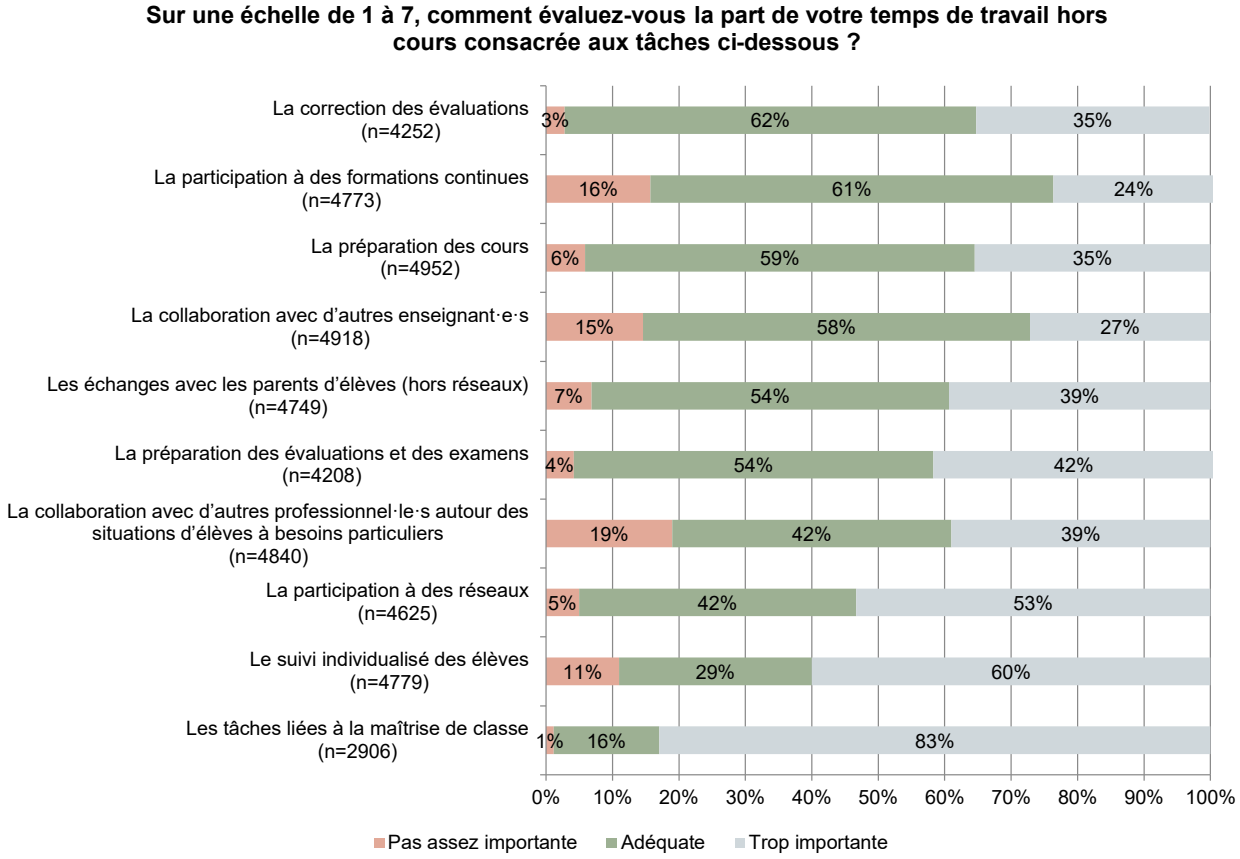
Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Ces données indiquent que, si l'interdisciplinarité est présente dans certaines pratiques, elle demeure ponctuelle pour une majorité d'enseignant·e·s. Les focus groups suggèrent que cette situation s'explique notamment par des contraintes organisationnelles, telles que le manque de temps dédiés aux échanges et aux partages entre pairs, qui limitent les possibilités de collaboration régulière entre disciplines.

5.4 Charge de travail et répartition du temps professionnel

L'analyse de la répartition du temps de travail hors cours apporte un éclairage transversal sur les différents aspects abordés dans le présent chapitre qui traversent aujourd'hui le métier d'enseignant·e. Elle permet de dépasser les déclarations sur les missions pédagogiques et éducatives pour observer concrètement la manière dont celles-ci s'incarnent dans l'activité quotidienne. Cette section présente l'appréciation des enseignant·e·s quant aux différentes tâches qu'elles et ils assument, en particulier en ce qui concerne la charge de travail associée à chacune d'elles.

F 5.7 : Évaluation par les enseignant·e·s de la part du temps de travail hors cours consacrée aux différentes tâches



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les résultats indiquent que les activités directement liées à l'enseignement disciplinaire, telles que la correction des évaluations et la préparation des cours, sont majoritairement perçues comme occupant une part de temps adéquate. Ainsi, 62% des enseignant·e·s estiment que le temps consacré à la correction des évaluations est approprié et 59% formulent le même jugement concernant la préparation des cours. La collaboration avec d'autres enseignant·e·s est également jugée adéquate par une majorité de répondant·e·s (58%). Bien que ces tâches soient reconnues comme chronophages, elles apparaissent comme intégrées aux attentes professionnelles et au cadre de référence du métier tel qu'il est compris par les enseignant·e·s.

À mesure que les tâches impliquent une prise en charge plus fine des situations et un accompagnement accru des élèves, la charge temporelle perçue tend à augmenter. Les tâches liées à la maîtrise de classe sont ainsi largement jugées trop exigeantes du point de vue du temps, une très grande majorité des enseignant·e·s (83%) estimant que le temps qui y est consacré est trop important. De même, le suivi individualisé des élèves est perçu comme chronophage par 60% des répondant·e·s. Cette charge temporelle apparaît également lorsque le travail enseignant s'inscrit dans des formes de collaboration élargies autour des élèves.

Les formes de collaboration liées à l'accompagnement des élèves contribuent également au sentiment de surcharge. Près de quatre enseignant·e·s sur dix (39%) estiment que la collaboration avec d'autres professionnel·le·s autour des situations d'élèves à besoins particuliers mobilise un temps trop important, tandis que 53% considèrent que la

participation à des réseaux est trop chronophage. Ces résultats suggèrent que, si ces dispositifs sont perçus comme nécessaires, leur inscription dans le quotidien professionnel se traduit par une charge temporelle difficilement conciliable avec les autres exigences du métier, en particulier en l'absence de temps institutionnalisés spécifiquement dédiés à ces activités.

Dans les échanges avec les parents également, la perception d'un déséquilibre est notable. Près de 40% des enseignant·e·s considèrent que le temps consacré aux échanges avec les familles (hors réseaux formalisés) est trop important, alors même que cette dimension est régulièrement mise en avant comme un levier essentiel de suivi et de soutien des élèves. Ce constat fait écho aux résultats des focus groups, dans lesquels les enseignant·e·s décrivent une intensification des attentes parentales et une extension des sollicitations adressées à l'école, notamment sur des enjeux éducatifs qui dépassent la transmission des savoirs scolaires.

Pris dans leur ensemble, ces résultats mettent en évidence un décalage entre, d'une part, les tâches pédagogiques centrales, dont la charge temporelle est globalement jugée conforme, et, d'autre part, un ensemble de missions périphériques, mais de plus en plus structurantes, associées à l'accompagnement éducatif, à la gestion des situations complexes et à la coordination avec d'autres acteurs. Cette configuration contribue à éclairer le sentiment de déséquilibre exprimé par les enseignant·e·s quant à la répartition entre mission pédagogique et mission éducative. Elle suggère que ce déséquilibre ne réside pas tant dans la remise en cause des finalités éducatives de l'école que dans la difficulté à intégrer durablement ces nouvelles exigences dans un cadre de travail où le temps et les ressources demeurent contraints.

5.5 Enseignements tirés des représentations du métier des enseignant·e·s

Les résultats mettent en évidence plusieurs enseignements centraux relatifs aux représentations du métier d'enseignant·e. Un premier enjeu concerne l'adéquation de la formation aux exigences actuelles du métier. Si la formation est globalement jugée suffisante, une part importante des enseignant·e·s identifie des manques persistants, principalement dans des domaines liés à l'hétérogénéité des élèves, à la gestion des comportements problématiques et à l'inclusion scolaire. Ces besoins, partagés indépendamment de l'expérience ou du degré d'enseignement, entrent en résonance avec la fréquence des situations complexes rencontrées dans la pratique quotidienne. Dès lors, les compétences attendues ne correspondent pas aux compétences acquises.

Un deuxième enseignement porte sur la redéfinition des missions du métier. Les enseignant·e·s expriment très majoritairement un sentiment de déséquilibre entre mission pédagogique et mission éducative, cette dernière étant perçue comme occupant une place croissante. Ce constat s'inscrit dans un contexte marqué par l'élargissement des attentes adressées à l'école, la diversification des profils d'élèves et l'intensification des situations éducatives à gérer en classe. Le déséquilibre perçu apparaît ainsi moins comme un rejet de la mission éducative que comme l'expression de tensions liées à son poids croissant dans les conditions actuelles d'exercice.

Les pratiques collaboratives constituent un troisième enjeu structurant. Bien que le co-enseignement et l'interdisciplinarité soient largement valorisés, leur mise en œuvre demeure limitée. Le décalage observé entre l'intérêt exprimé et les pratiques effectives met en évidence des contraintes organisationnelles persistantes, notamment en matière de temps et de ressources, qui restreignent les possibilités de collaboration régulière.

Enfin, l'analyse de la charge de travail permet d'articuler l'ensemble des constats du chapitre. Les tâches directement liées à l'enseignement disciplinaire sont globalement perçues par les enseignant·e·s comme faisant partie intégrante de leur cadre professionnel, tandis que les activités liées à la gestion de classe, au suivi individualisé des élèves, à la coordination avec d'autres professionnel·le·s et aux échanges avec les parents sont largement considérées comme chronophages. Ces résultats mettent en évidence une transformation de l'activité enseignante, dans laquelle des missions d'accompagnement et de coordination occupent une place croissante, sans être pleinement compensées par des ajustements organisationnels explicites.

Dans l'ensemble, ce chapitre révèle que les représentations du métier d'enseignant·e sont structurées par des tensions durables entre l'élargissement des missions éducatives, l'intensification des situations complexes rencontrées en classe et les conditions concrètes d'exercice. Ces tensions sont d'autant plus saillantes qu'elles se déploient dans un contexte où la mission éducative, bien qu'explicitement inscrite dans le cadre légal, ne constitue pas une attente centrale pour une majorité de parents, alors même qu'elle occupe une place importante dans l'activité des enseignant·e·s.

6. Relations école-famille

Les parents et les enseignant·e·s ont fait part de leurs appréciations quant à la communication et aux échanges école-famille.

La famille et l'école constituent deux instances fondamentales de la socialisation des enfants et des adolescent·e·s, partageant notamment des objectifs communs en matière d'éducation et d'instruction. Dans ce contexte, la question de leur collaboration revêt une importance particulière[56]. Celle-ci repose en grande partie sur une communication ouverte et une circulation efficace des informations entre l'école et les parents, auxquelles s'ajoutent les rencontres avec les enseignant·e·s, qui jouent également un rôle central.

Dès lors, ce chapitre explore la relation entre l'école et les parents à partir du point de vue des parents et des enseignant·e·s. Il examine, dans un premier temps, les modalités de communication et d'échanges mises en place par les établissements. Il s'intéresse ensuite à l'intégration des parents dans la scolarité de leur enfant et à leur niveau de satisfaction générale à l'égard de l'établissement fréquenté. Enfin, le chapitre aborde les interactions entre les enseignant·e·s et les parents, en portant une attention particulière aux situations perçues comme relationnellement difficiles.

6.1 Communication entre l'école et les parents

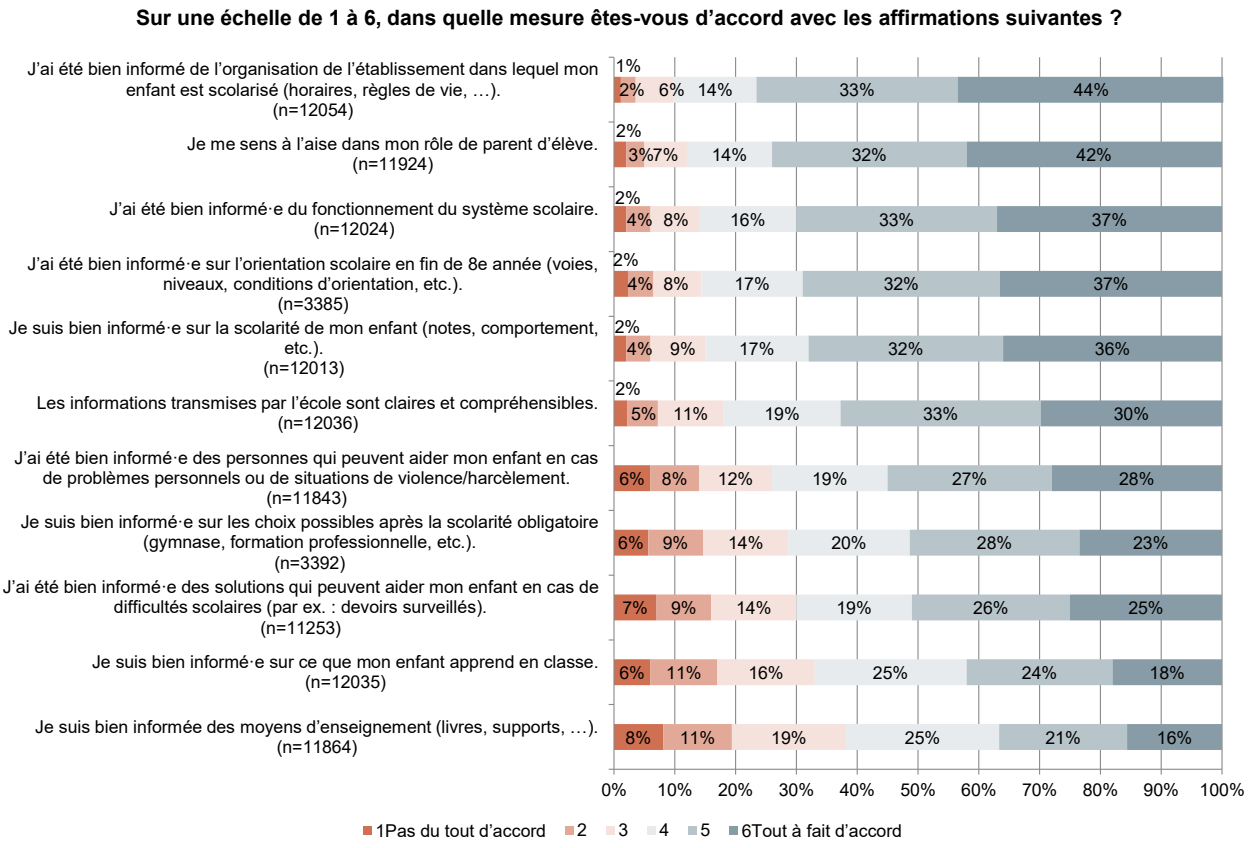
La communication entre l'école et les parents constitue un élément central de leur relation. La présente analyse vise à identifier les modalités de communication mises en place par les établissements et à apprécier leur adéquation avec les besoins des parents, ainsi qu'à rendre compte du ressenti de ces derniers en matière d'information et d'accompagnement dans le suivi de la scolarité de leur enfant.

Niveau d'information perçu par les parents concernant la scolarité de leur enfant

Les parents ont été interrogés, à l'occasion de l'enquête en ligne, sur leur niveau d'information concernant la scolarité de leur enfant. D'après les résultats, les parents estiment majoritairement être bien informés de la scolarité de leur enfant sur tous les points, du système de scolarité et d'orientation au comportement de leur enfant et ce qu'elle ou il apprend en classe.

[56] Pacaud, A ; Keller, R ; Luder; R; Pastore, G. (2020). *Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille*. Pädagogische Hochschule Zürich. Disponible en ligne sur : *https://www.radix.ch/media/t2mll3cy/collaboration_famille_ecole.pdf*.

F 6.1 : Niveau d'information perçu des parents sur la scolarité de leur enfant



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Une très large majorité de parents (91%) trouvent avoir été bien informés de l'organisation de l'établissement dans lequel leur enfant est scolarisé, notamment en ce qui concerne les horaires ou les règles de vie. Toutefois, il est observé que les parents d'élèves scolarisés en cycle 3 ainsi que les hommes sont moins susceptibles d'affirmer être bien informés à ce sujet. Ces différences pourraient être en partie liées au degré d'autonomie plus élevé des élèves au cycle 3, qui tend à modifier les modalités de transmission de l'information entre l'école et les familles.

Concernant le fonctionnement général du système scolaire et l'orientation à l'issue de la 8e année, 86% des parents déclarent être bien informés. Il est intéressant de relever que les parents ayant un enfant scolarisé en cycle 2 ont davantage tendance à déclarer être bien informés du fonctionnement du système scolaire ; et qu'à contrario, les parents de nationalité étrangère sont plus susceptibles de répondre ne pas être suffisamment informés.

Une légère diminution est toutefois à observer concernant l'orientation en fin de scolarité obligatoire. 71% des parents estiment être bien informés sur les choix possibles à la sortie de l'école (gymnase, formations professionnelles, etc.). Cela peut s'expliquer par le changement d'institution et une plus grande variété de cursus possibles. Les parents ayant répondu à l'enquête restent cependant majoritairement bien informés de ces options.

Les parents sont aussi bien informés de la scolarité de leur enfant (par exemple, notes ou comportement) (85%). Pour 82% des parents, les informations transmises par l'école sont claires et compréhensibles. Les parents estimant être bien informés de la scolarité de leur

enfant sont plus fréquemment : les parents les plus âgés parmi les répondant·e·s[57], les hommes, les parents ne pratiquant pas le français à la maison et les parents de nationalité étrangère. À contrario, les parents moins susceptibles de considérer être bien informés sont les parents d'élèves scolarisés en cycle 3 ainsi que les parents disposant d'un niveau d'éducation de degré tertiaire. En sus, les parents estimant que les informations transmises par l'école sont claires et compréhensibles sont plus fréquemment les parents de nationalité étrangère. À l'inverse, les parents dont l'enfant est scolarisé en cycle 2 ou en cycle 3 auront davantage tendance à être critiques sur la clarté et la compréhensibilité des informations transmises par l'école.

Finalement, 88% d'entre eux se sentent à l'aise dans leur rôle de parent d'élève. Cela est toutefois moins le cas des parents dont l'enfant est scolarisé en cycle 2 ou en cycle 3.

Les domaines pour lesquels les parents déclarent être relativement moins informés concernent principalement les aspects concrets de l'enseignement. Il s'agit en particulier des moyens pédagogiques utilisés en classe, tels que les manuels ou les supports d'enseignement (62% des parents estiment être bien informés), du contenu des apprentissages réalisés en classe (67%) ainsi que des dispositifs susceptibles de soutenir les élèves en cas de difficultés scolaires, tels que les devoirs surveillés (70%). Il convient toutefois de relever que, même sur ces dimensions, une majorité de parents considère disposer d'informations suffisantes. Des variations apparaissent néanmoins selon le profil des parents. Les hommes et les parents de nationalité étrangère déclarent plus fréquemment être bien informés de ce que leur enfant apprend en classe. À l'inverse, les parents d'enfants scolarisés en cycle 2 ou en cycle 3, ainsi que ceux disposant d'un niveau de formation secondaire ou tertiaire, sont davantage enclins à estimer que l'information reçue sur les contenus d'enseignement est insuffisante. Des tendances similaires sont observées concernant la connaissance des moyens d'enseignement utilisés.

6.2 Moyens de communication entre l'école et les parents

Les données recueillies permettent d'examiner les modalités de communication mobilisées entre l'école et les familles, tant du point de vue de l'émission que de la réception des informations.

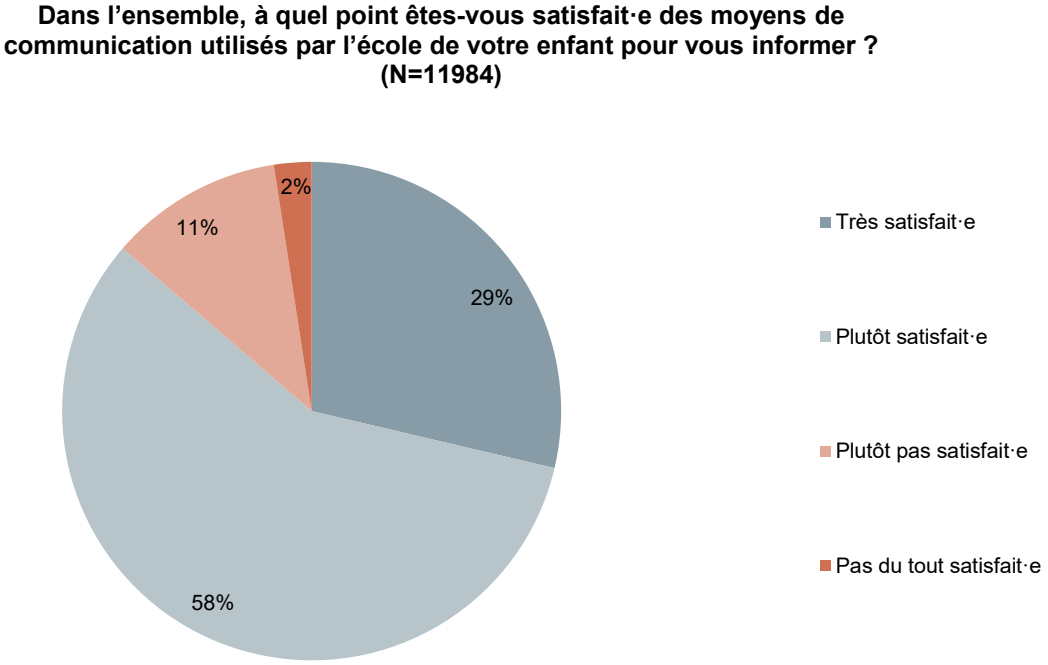
Les résultats révèlent une certaine asymétrie entre les modalités de communication privilégiées par les enseignant·e·s et celles perçues par les parents. Du côté des professionnel·le·s, la communication est majoritairement transmise via le mot dans l'agenda de l'élève (88%) et le téléphone (86%), suivi par les rencontres formelles (78%) et les messages instantanés (72%). Les courriels, bien qu'utilisés dans de nombreux contextes institutionnels, ne représentent qu'un mode secondaire (37%), tandis que le courrier postal est pratiquement abandonné (3%).

Les parents déclarent également recevoir des informations en premier lieu via l'agenda de leur enfant (89%), ce qui confirme la centralité de cet outil comme interface école-familles. Toutefois, ils mentionnent beaucoup plus souvent le courrier postal (53%) que les enseignant·e·s, ainsi qu'un recours moindre au téléphone (13%), ce qui suggère une perception ou une expérience différente des échanges. Les rencontres en présentiel (52%) et les messages (46%) occupent une place intermédiaire pour les parents. L'usage du courriel (40%) apparaît relativement cohérent avec les pratiques enseignantes, bien que légèrement plus élevé côté parents.

[57] Le tercile des parents les plus âgés correspond aux parents âgés de plus de 45 ans.

Le graphique ci-dessous présente les réponses des parents concernant leur satisfaction quant aux moyens de communication utilisés par l'école.

F 6.2 : Satisfaction des parents quant aux moyens de communication utilisés par l'école



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Une majorité des parents est satisfaite des moyens de communication utilisés par l'école (87% plutôt ou très satisfaits). Seuls 2% ne sont pas du tout satisfaits.

6.3 Rencontres

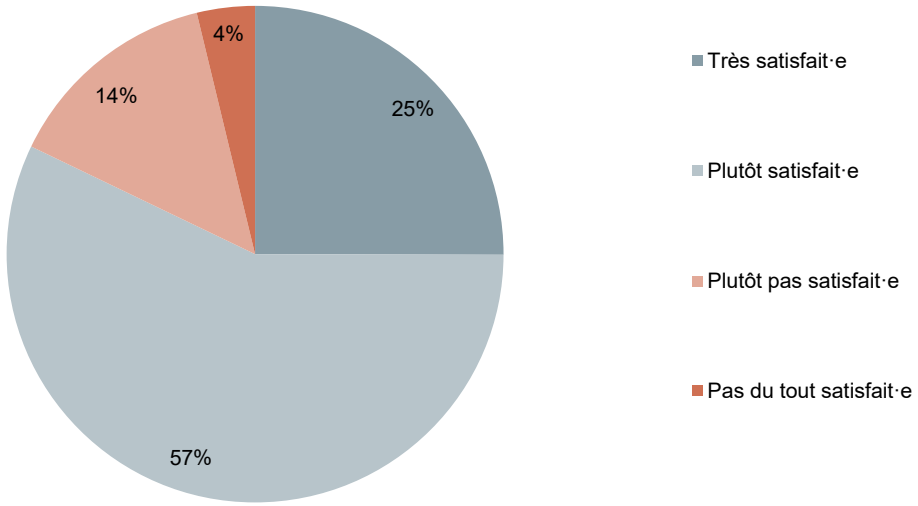
Les rencontres entre l'école et les parents constituent des moments privilégiés d'échange et de dialogue. Organisées par l'école, elles ont lieu à intervalles réguliers et visent à informer les parents ainsi qu'à favoriser une compréhension partagée du parcours scolaire de l'élève. Les parents disposent également de la possibilité de solliciter des échanges supplémentaires lorsque la situation le nécessite.

Rencontres organisées par l'école

Les parents ont été interrogés sur leur satisfaction à l'égard des rencontres organisées par l'école avec la direction et le personnel enseignant.

F 6.3 : Satisfaction des parents quant aux rencontres organisées par l'école avec la direction et le personnel enseignant

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres avec la direction et le personnel enseignant de l'établissement que fréquente votre enfant (par ex. lors des soirées de parents) ? (N=11553)



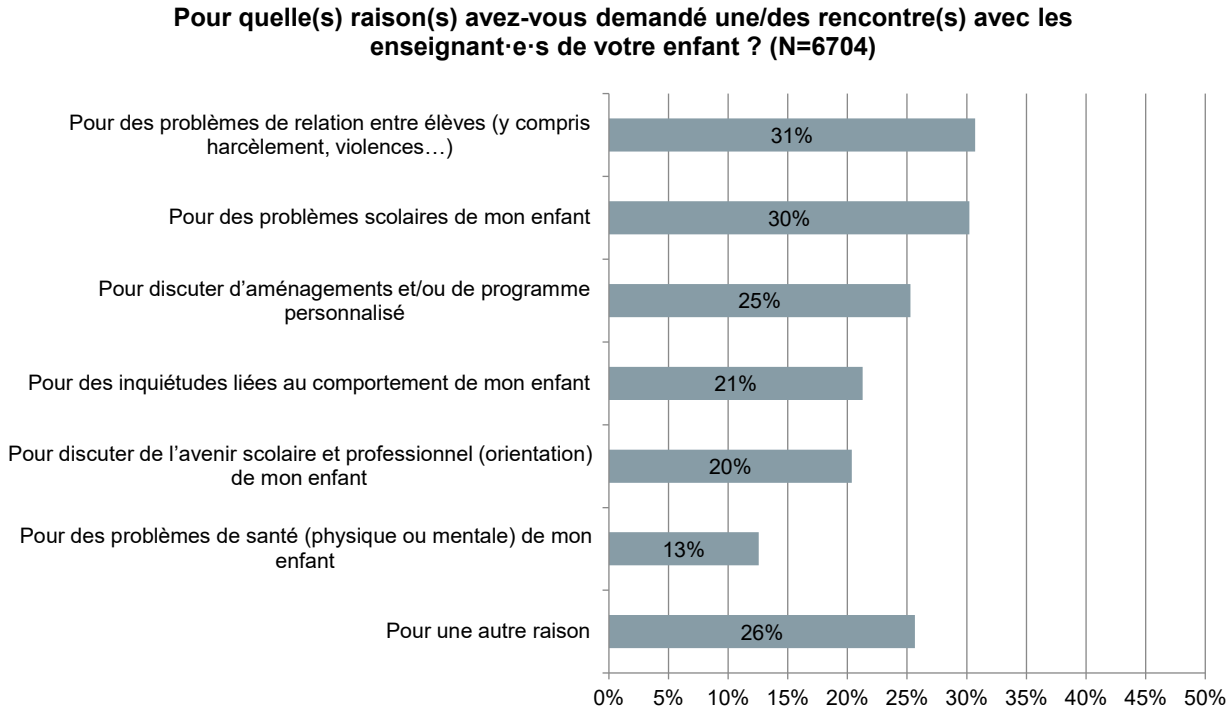
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Il ressort de l'analyse que la majorité des parents se déclare satisfaite des rencontres avec la direction et le personnel enseignant de l'établissement fréquenté par leur enfant. Au total, 82% des répondant·e·s se disent plutôt ou très satisfait·e·s de ces échanges, tandis qu'une part très minoritaire (4%) exprime une insatisfaction marquée. Ce résultat indique que, dans l'ensemble, les interactions entre l'école et les familles sont perçues de manière positive par les parents.

Rencontres sollicitées par les parents

Les parents ont ensuite été interrogés sur la possibilité de solliciter une rencontre avec les enseignant·e·s de leur enfant ou la direction de l'établissement qu'elle ou il fréquente.

F 6.4 : Raisons pour lesquelles les parents ont sollicité une/des rencontre(s) avec les enseignant·e·s de leur enfant



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

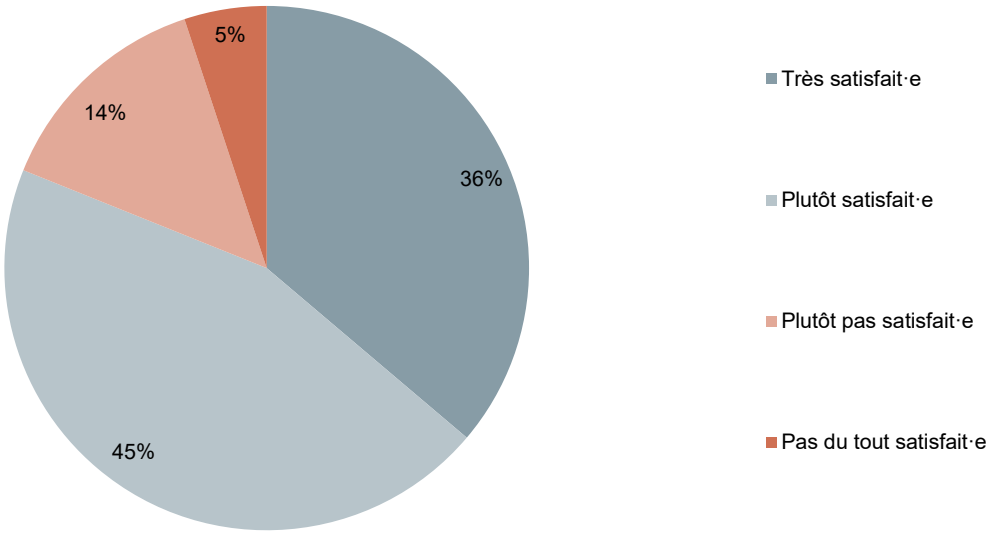
Les résultats indiquent que 45% des parents ayant répondu à l'enquête ont demandé une ou des rencontres avec les enseignant·e·s de leur enfant. Les analyses révèlent une répartition globalement équilibrée des raisons évoquées. Les problèmes de relations entre élèves (31%) et les difficultés scolaires (30%) sont les plus fréquemment mentionnés, mais l'écart avec les autres motifs reste limité. Les questions d'aménagement ou de programme spécialisé (25%), les autres raisons (26%), ainsi que les motifs liés au comportement (21%) et à l'orientation (20%) apparaissent à des niveaux comparables. Seuls les problèmes de santé (13%) sont moins souvent cités.

Les résultats indiquent que, selon les motifs de sollicitation, certains profils de parents ont davantage tendance que d'autres à contacter les enseignant·e·s. S'agissant des difficultés relationnelles entre élèves, les parents d'enfants scolarisés en cycle 2 apparaissent moins enclins à solliciter les enseignant·e·s. En revanche, les sollicitations liées aux difficultés scolaires concernent plus fréquemment les parents âgés de 35 ans ou plus, ainsi que les parents d'élèves scolarisés en cycle 2 ou en cycle 3.

En outre, les demandes relatives à la mise en place d'aménagements ou de programmes personnalisés sont principalement formulées par les parents d'élèves du cycle 2 et du cycle 3, tandis que les parents de nationalité étrangère y recourent moins souvent. De plus, les hommes sont davantage susceptibles de solliciter les enseignant·e·s pour des inquiétudes liées au comportement de leur enfant. À contrario, les parents les plus âgés (de 45 et plus) sont moins susceptibles de solliciter les enseignant·e·s pour cette raison. En ce qui concerne l'avenir scolaire et professionnel de leur enfant, les parents qui sollicitent plus fréquemment les enseignant·e·s sont les parents d'élèves scolarisés en cycle 2, en cycle 3, ne parlant pas français à la maison ou de nationalité étrangère. Enfin, les hommes et les parents de nationalité étrangère sont moins enclins à solliciter les enseignant·e·s pour des problèmes de santé physique ou mentale.

F 6.5 : Satisfaction des parents quant aux rencontres sollicitées avec les enseignant·e·s de leur enfant

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres que vous avez sollicitées avec les enseignant·e·s de votre enfant ? (N=5399)



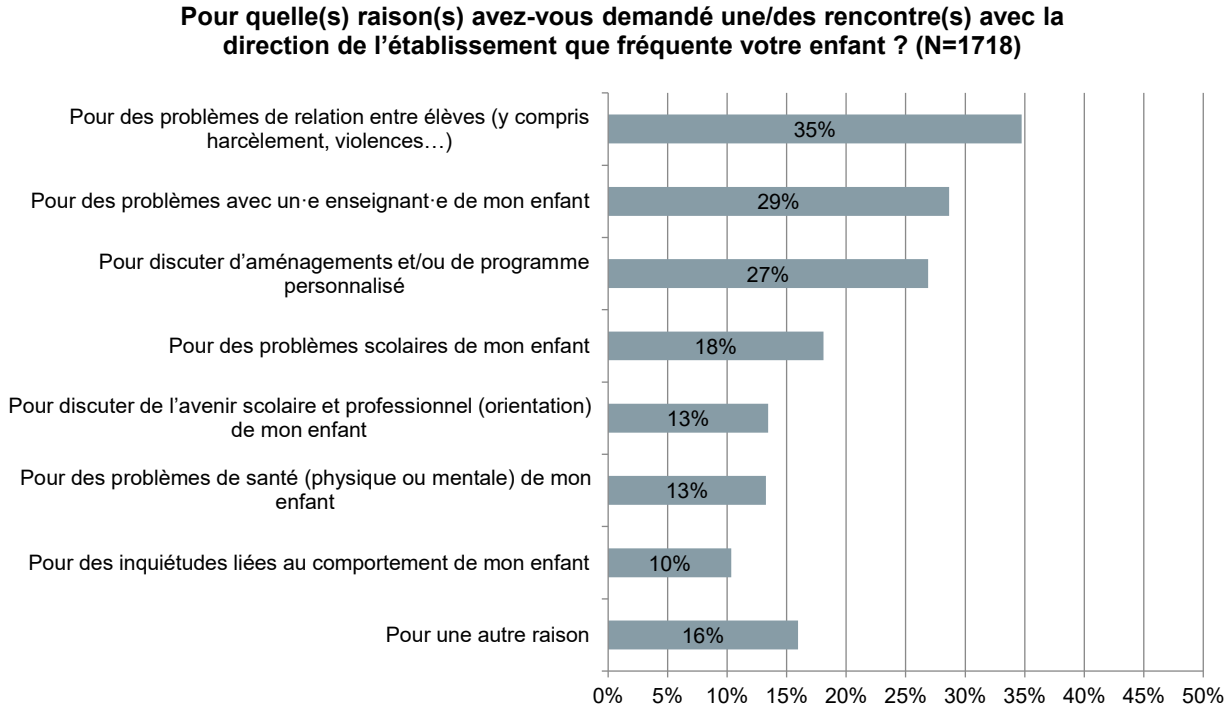
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les résultats montrent que les parents se déclarent globalement satisfait·e·s des rencontres qu'elles et ils ont sollicitées auprès des enseignant·e·s de leur enfant. Ainsi, 81% des répondant·e·s se disent plutôt ou très satisfaits, tandis qu'une part très minoritaire (5%) indique ne pas être du tout satisfaite.

Par ailleurs, les parents disposent également de la possibilité de solliciter une rencontre avec la direction de l'établissement fréquenté par leur enfant. Dans l'enquête,11% des parents déclarent avoir eu recours à ce type de démarche.

Le graphique ci-après permet de détailler les raisons pour lesquelles des rencontres ont été sollicitées auprès de la direction de l'établissement fréquenté par l'enfant.

F 6.6 : Raisons pour lesquelles les parents ont sollicité une/des rencontre(s) la direction de l'établissement que fréquente leur enfant



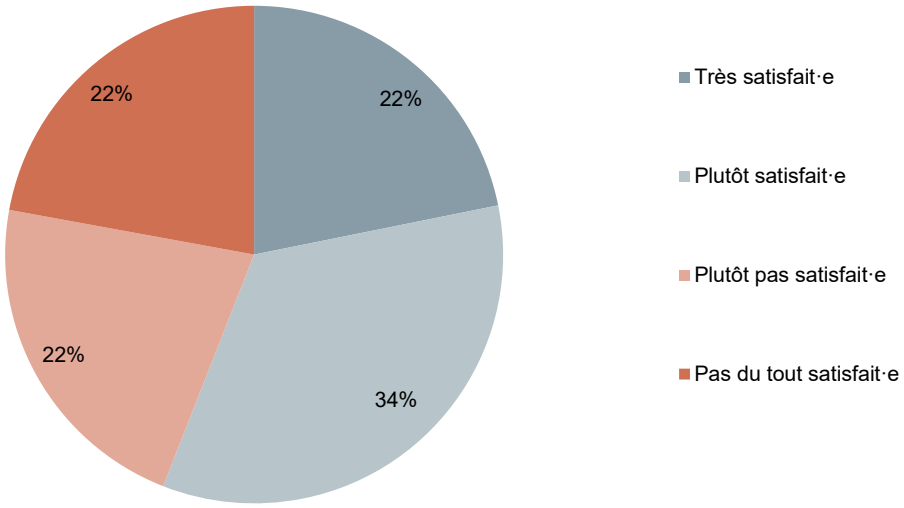
Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Les préoccupations exprimées sont diverses, avec toutefois une concentration plus marquée sur les relations sociales et le cadre scolaire immédiat. Les problèmes de relations entre élèves (y compris harcèlement, violences, etc.) constituent le motif le plus fréquemment cité (35%) et se distinguent un peu plus nettement que les autres catégories. Les difficultés liées à l'enseignant·e (29%) et les questions d'aménagements ou de programme personnalisé (27%) forment un deuxième ensemble de motifs importants. Les problèmes scolaires au sens strict (18%) et les préoccupations concernant l'avenir scolaire et professionnel (13%) sont moins présents. Sans surprise, les parents déclarant davantage demander une rencontre concernant l'avenir scolaire et professionnel sont ceux dont l'enfant est scolarisé en cycle 3. Les problèmes de santé (13%) et les inquiétudes liées au comportement de l'enfant (13%) restent minoritaires. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les rencontres sont principalement motivées par des enjeux relationnels ou scolaires.

Les parents ont ensuite été interrogés sur leur satisfaction quant à ces rencontres.

F 6.7 : Satisfaction des parents quant aux rencontres sollicitées avec la direction de l'établissement que fréquente leur enfant

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres que vous avez sollicitées avec la direction de l'établissement que fréquente votre enfant ? (N=1319)



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

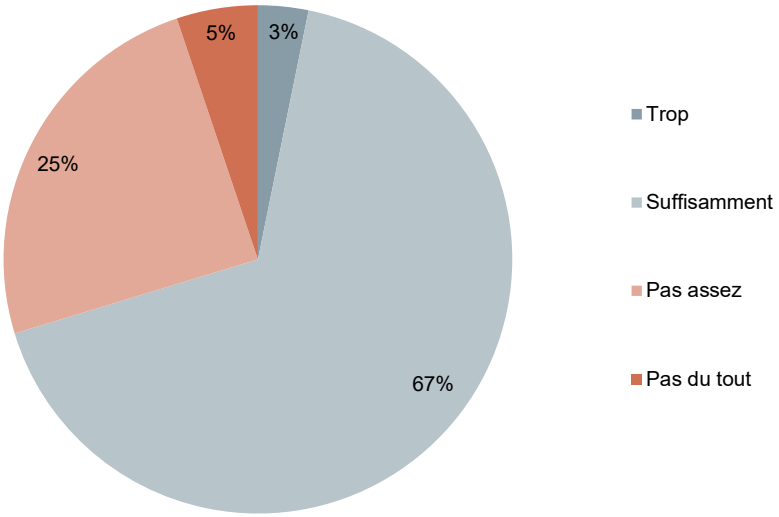
Les résultats suggèrent une satisfaction partagée des parents à l'égard des rencontres sollicitées avec la direction de l'établissement. Une majorité relative se déclare satisfaite, avec 22% de parents très satisfaits et 34% plutôt satisfaits, soit un peu plus de la moitié des répondant·e·s. En parallèle, une proportion quasiment équivalente exprime une insatisfaction, 22% se disant plutôt pas satisfaits et 22% pas du tout satisfaits. Cette répartition équilibrée entre satisfaction et insatisfaction suggère des expériences contrastées selon les situations et met en évidence un potentiel d'amélioration dans la conduite ou le suivi de ces rencontres.

6.4 Implication des parents dans la scolarité de leur enfant

L'enquête menée auprès des parents a permis de recueillir des données sur leur niveau d'implication dans le suivi scolaire de leur enfant.

F 6.8 : Intégration des parents dans la scolarité de leur enfant

Dans l'ensemble, à quel point avez-vous l'impression que l'école vous implique dans la scolarité de votre enfant ? (N=11595)



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

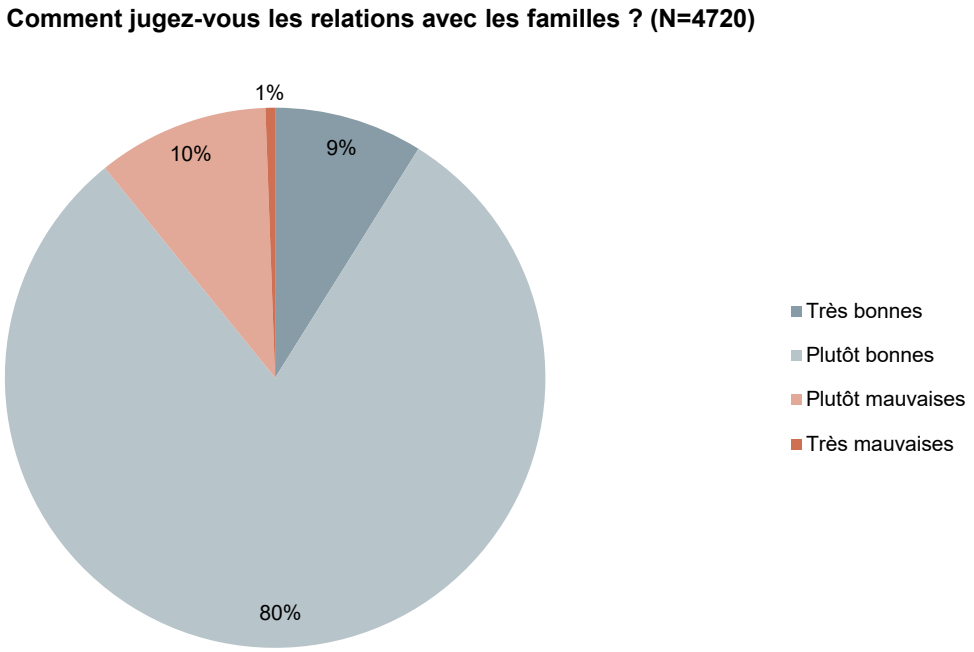
Les résultats indiquent que près de deux tiers des parents (67%) estiment que l'école les implique de manière suffisante dans la scolarité de leur enfant. Une proportion non négligeable considère toutefois cette implication comme insuffisante (25%), tandis que 5% déclarent ne pas se sentir du tout impliqués. À l'inverse, une part très minoritaire des répondant·e·s (3%) estime être impliquée de manière excessive.

Les échanges issus des focus groups menés avec les enseignant·e·s, les directions et les parents font émerger un constat partagé d'une implication parentale perçue comme plus limitée qu'auparavant, en particulier en ce qui concerne la disponibilité pour le suivi scolaire quotidien ou les échanges autour des comportements des élèves. Cette évolution est décrite par les participant·e·s comme s'inscrivant dans un contexte plus large de transformations des conditions de vie familiale, notamment marqué par une forte participation des deux parents au marché du travail, qui tend à restreindre le temps disponible pour l'engagement scolaire.

6.5 Relations avec les familles : perception/vécu des enseignant·e·s

Les enseignant·e·s ont également été interrogé·e·s sur leurs relations avec les familles des élèves.

F 6.9 : Perceptions des enseignant·e·s relatives aux relations avec les familles



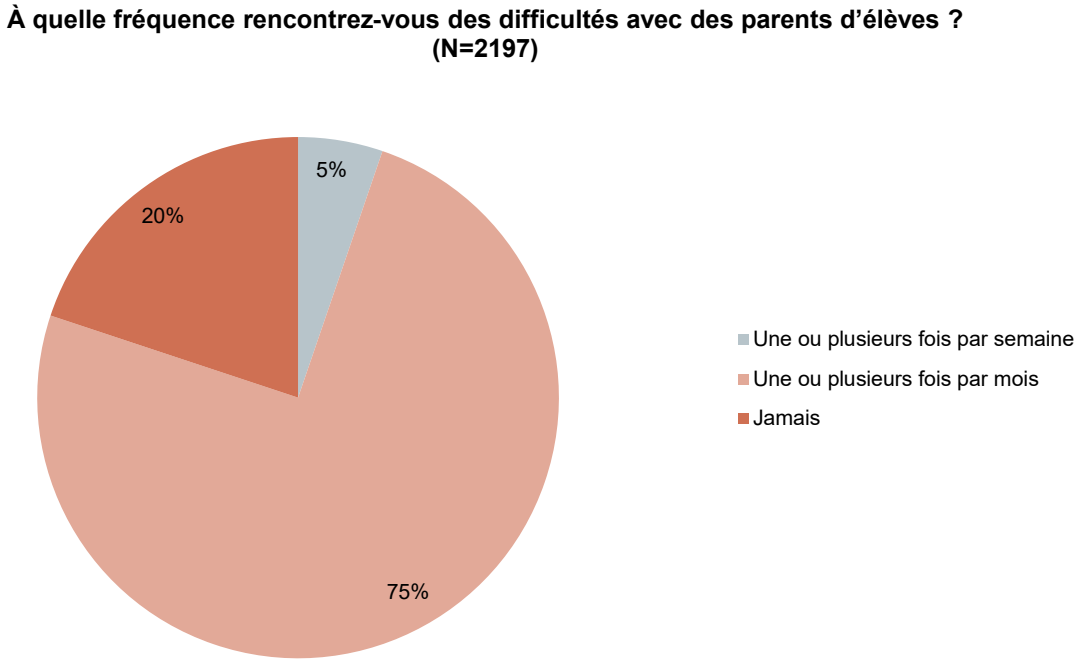
Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Les résultats montrent que les relations entre les enseignant·e·s et les familles sont globalement évaluées de manière positive. Une large majorité des enseignant·e·s (89%) qualifie ces relations de plutôt bonnes à très bonnes, tandis que 10% les jugent plutôt mauvaises et une part très marginale (1%) les considère comme très mauvaises.

Des différences significatives apparaissent toutefois selon certaines caractéristiques professionnelles. Les enseignant·e·s intervenant en 7e et 8e années, ainsi que celles et ceux qui n'exercent pas la fonction de maître·sse de classe, expriment un niveau de satisfaction plus élevé à l'égard des relations entretenues avec les familles.

Par ailleurs, près de la moitié des enseignant·e·s interrogé·e·s (48%, N = 5'003) indique avoir déjà été confrontée à des difficultés importantes avec des parents d'élèves. Les personnes concernées ont ensuite été invitées à préciser la fréquence de ces situations, qu'elles soient perçues comme majeures ou plus ponctuelles.

F 6.10 : Fréquence des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s avec les parents d'élèves



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

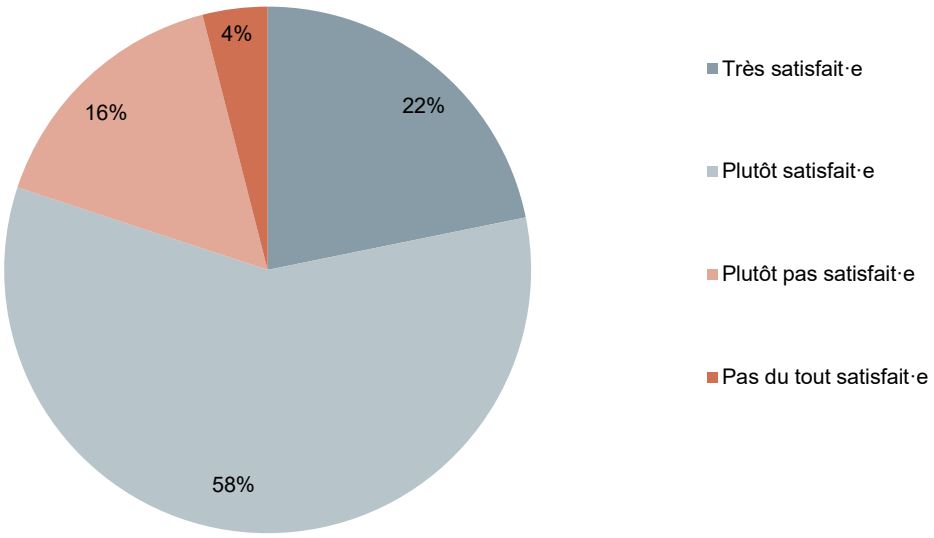
La majorité indique en rencontrer une à plusieurs fois par mois (75%), tandis que 5% évoquent une fréquence hebdomadaire. À l'inverse, 20% déclarent ne jamais être confronté·e·s à ce type de difficultés. Ce résultat suggère que, même lorsque des situations problématiques ont existé, les relations conflictuelles avec les parents ne font pas nécessairement partie du quotidien de ces enseignant·e·s.

6.6 Satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement fréquenté par leur enfant

Finalement, les parents ont été invités à communiquer leur satisfaction vis-à-vis de l'établissement fréquenté par leur enfant.

F 6.11 : Satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement fréquenté par leur enfant

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e avec les projets de l'établissement (projet pédagogique, spectacles, vie de l'école, etc.) ? (N=11423)



Légende : Enquête auprès des parents d'élèves, Interface (2025).

Celle-ci s'avère globalement positive (80% de parents plutôt à très satisfaits). 16% expriment un léger mécontentement (plutôt pas satisfaits) et 4% une insatisfaction avérée (pas du tout satisfait).

6.7 Enseignements tirés de la perception des relations entre école et familles

Les résultats présentés dans ce chapitre mettent en évidence une relation globalement positive entre l'école et les familles, caractérisée par un bon niveau d'information, une satisfaction élevée à l'égard des modalités de communication et des rencontres, ainsi qu'un climat relationnel jugé majoritairement favorable tant par les parents que par les enseignant·e·s.

Les parents se déclarent dans l'ensemble bien informés de la scolarité de leur enfant, en particulier en ce qui concerne l'organisation de l'établissement, le fonctionnement du système scolaire et le suivi scolaire courant. Des zones de fragilité apparaissent toutefois, notamment au cycle 3, autour de la compréhension des contenus enseignés, des moyens pédagogiques utilisés et des dispositifs de soutien en cas de difficultés scolaires. Ces écarts suggèrent que, si l'information circule globalement bien, elle devient plus complexe à mesure que les parcours scolaires se diversifient et que les enjeux d'orientation se renforcent.

Les modalités de communication reposent fortement sur des outils traditionnels, en particulier l'agenda scolaire, qui demeure l'interface centrale entre l'école et les familles. Si les parents se montrent très largement satisfaits des moyens utilisés, l'analyse révèle une certaine asymétrie entre les pratiques déclarées par les enseignant·e·s et l'expérience perçue par les parents, notamment concernant l'usage du téléphone ou du courrier postal. Ces différences n'affectent cependant pas la satisfaction globale, qui reste très élevée.

Les rencontres, qu'elles soient organisées par l'école ou sollicitées par les parents, constituent un pilier essentiel de la relation école-familles. Elles sont majoritairement jugées satisfaisantes lorsqu'elles concernent les enseignant·e·s. Les motifs de sollicitation sont variés, mais les enjeux relationnels entre élèves et les difficultés scolaires occupent une place centrale. En revanche, les rencontres avec la direction donnent lieu à des appréciations plus contrastées, révélant des expériences hétérogènes et un potentiel d'amélioration, notamment en matière de suivi ou de clarification des rôles.

S'agissant de l'implication des parents, une majorité estime être suffisamment associée à la scolarité de leur enfant, même si un quart des répondant·e·s exprime un sentiment d'implication insuffisante. Les résultats des focus groups soulignent par ailleurs une diminution progressive de la disponibilité parentale, en lien avec l'évolution des conditions de travail et des configurations familiales, ce qui constitue un défi structurel pour l'école.

Du point de vue des enseignant·e·s, les relations avec les familles sont jugées très majoritairement positives. Si près de la moitié déclare avoir déjà rencontré des difficultés importantes avec des parents, ces situations conflictuelles n'apparaissent pas chaque semaine. Ce constat suggère que les tensions, bien que présentes, ne structurent pas le quotidien professionnel de la majorité du corps enseignant.

Enfin, la satisfaction globale des parents à l'égard de l'établissement fréquenté par leur enfant est élevée, confirmant une confiance générale envers l'école. Les résultats de ce chapitre dessinent ainsi le portrait d'une relation école-familles globalement solide, mais traversée par des attentes différenciées selon les cycles, les profils de parents et la complexité croissante des parcours scolaires, en particulier aux moments charnières de la scolarité obligatoire.

7. Questions prospectives

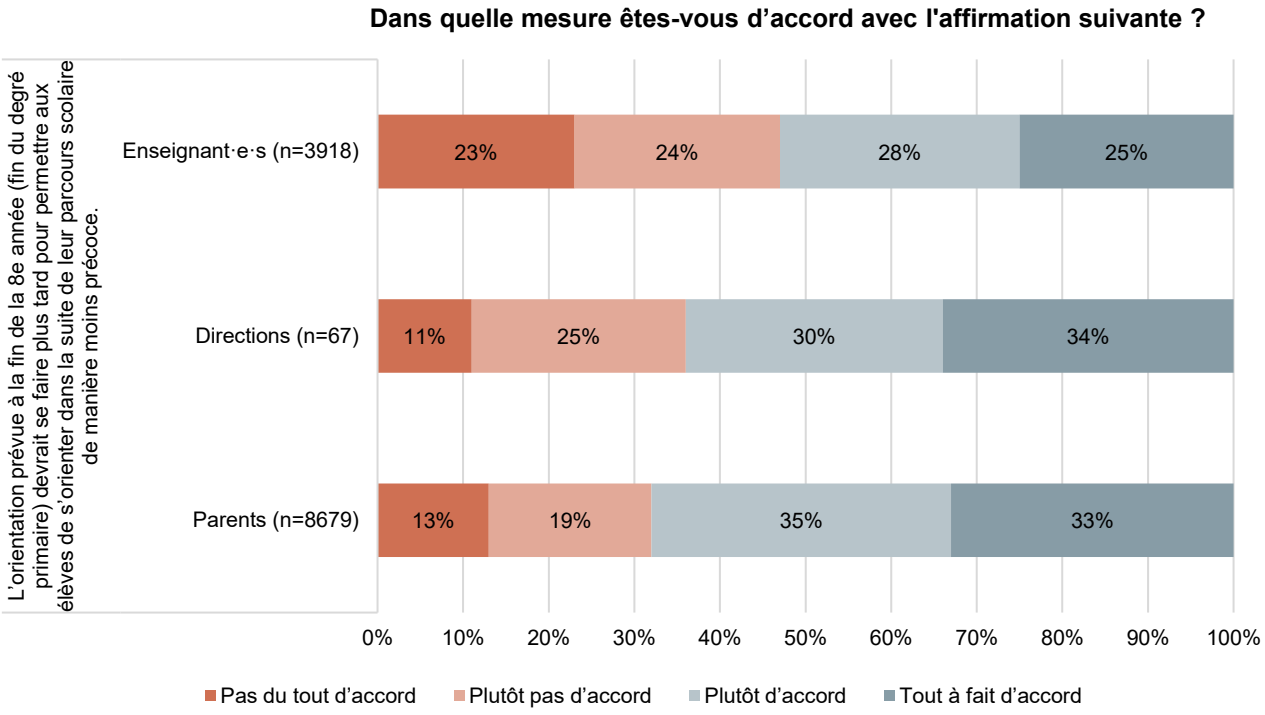
Les enseignant·e·s, les directions et les parents évaluent les changements à apporter à l'école obligatoire ou au début de la maturité gymnasiale.

Dans la perspective de l'introduction du modèle 10/11 + 4, des questions prospectives ont été posées aux enseignant·e·s, directions et parents lors des enquêtes en ligne et ont été abordées dans les focus groups, y compris ceux avec les élèves. Ces questions portent sur l'organisation du cycle 3 (9e à la 11e année), la grille horaire, ainsi que les aménagements à apporter à la 1re année du gymnase (maturité gymnasiale).

7.1 Général

La majorité des enseignant·e·s, des directions et des parents d'élèves se montre favorables à un report de l'orientation actuellement prévue à la fin de la 8e année (fin du degré primaire), afin de permettre aux élèves d'effectuer ce choix à un stade moins précoce de leur parcours scolaire.

F 7.1 : Orientation à la fin de la 8e année à retarder



Légende : Interface (2025).

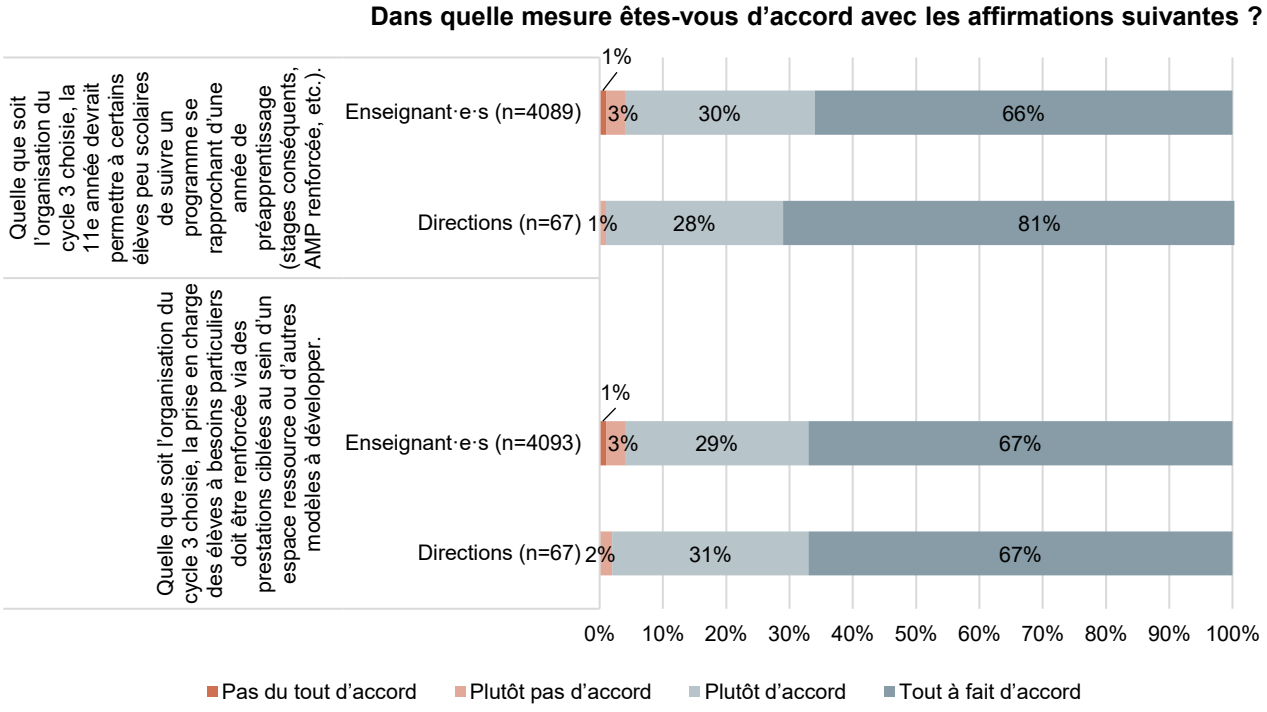
Les parents constituent le groupe le plus favorable à cette mesure, avec un taux d'adhésion de 68%. L'analyse intra-groupes met en évidence des variations selon les profils : parmi les enseignant·e·s, celles et ceux disposant d'une expérience professionnelle récente (0 à 10 ans) expriment un soutien plus marqué, tandis que, du côté des parents, les personnes

de nationalité étrangère se montrent particulièrement favorables à cette proposition. À l'inverse, les enseignant·e·s du cycle 3, les parents d'élèves scolarisés aux cycles 2 et 3 ainsi que les pères apparaissent moins favorables à un report de l'orientation.

L'argument principal avancé par l'ensemble des groupes interrogés, et également relayé par les élèves lors du focus group, est que la 8e année coïncide fréquemment avec une période de l'adolescence marquée par des enjeux développementaux plus complexes, rendant ce moment peu propice à la prise de décisions engageantes pour l'avenir scolaire.

La nécessité de renforcer la prise en charge des élèves à besoins particuliers ainsi que la possibilité pour certains élèves peu scolaires de suivre un programme se rapprochant d'une année de préapprentissage ont été soumises à l'appréciation des enseignant·e·s et des directions.

F 7.2 : Elèves à besoins particuliers et élèves peu scolaires

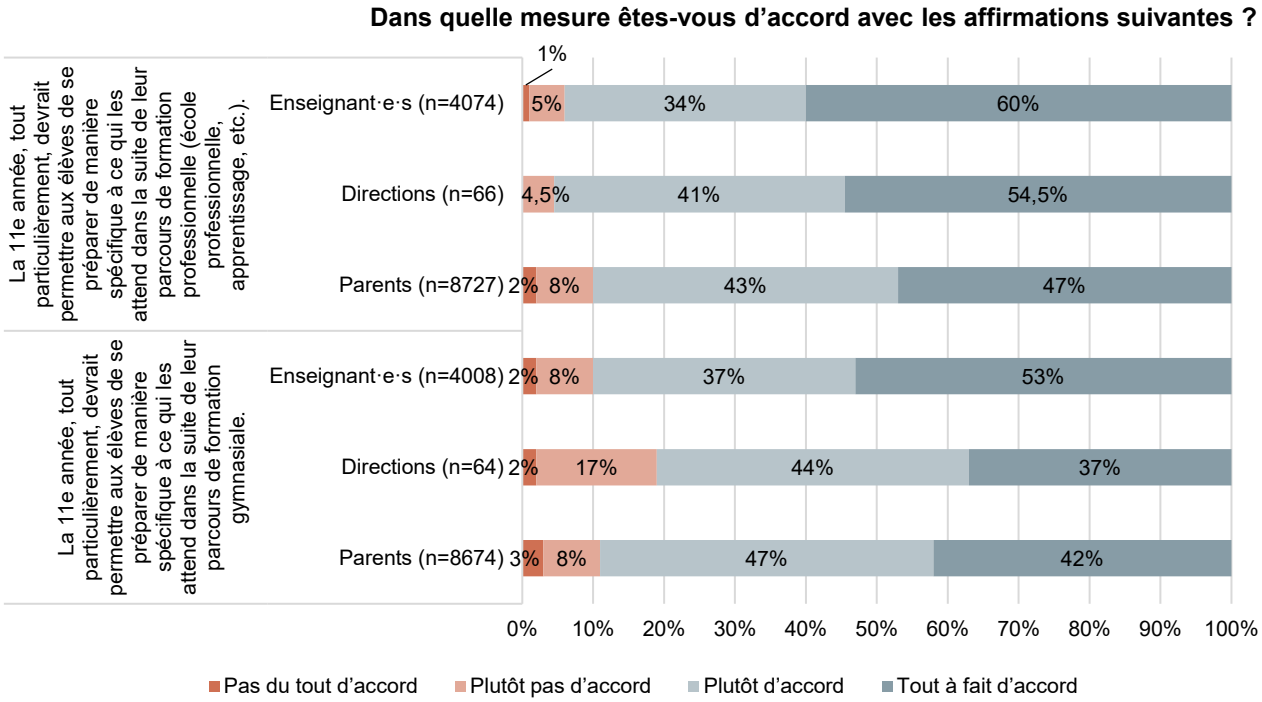


Légende : Interface (2025).

Ces deux thématiques recueillent une adhésion très large. Il convient toutefois de relever qu'aucun choix ni exercice de priorisation n'était proposé entre elles, ce qui peut contribuer à expliquer les taux particulièrement élevés d'avis favorables, proches de l'unanimité. Il convient de relever que les enseignant·e·s du cycle 3 se montrent les plus défavorables par rapport à la nécessité de renforcer la prise en charge des élèves à besoins particuliers, cette différence étant statistiquement significative.

Ensuite, les trois publics sont tous, dans une très large majorité, favorables à ce que la 11e année de l'école obligatoire permette aux élèves de se préparer de manière spécifique à ce qui les attend dans la suite de leur parcours de formation professionnelle (école professionnelle, apprentissage, etc.) ou de leur formation gymnasiale.

F 7.3 : Rôle de la 11e année



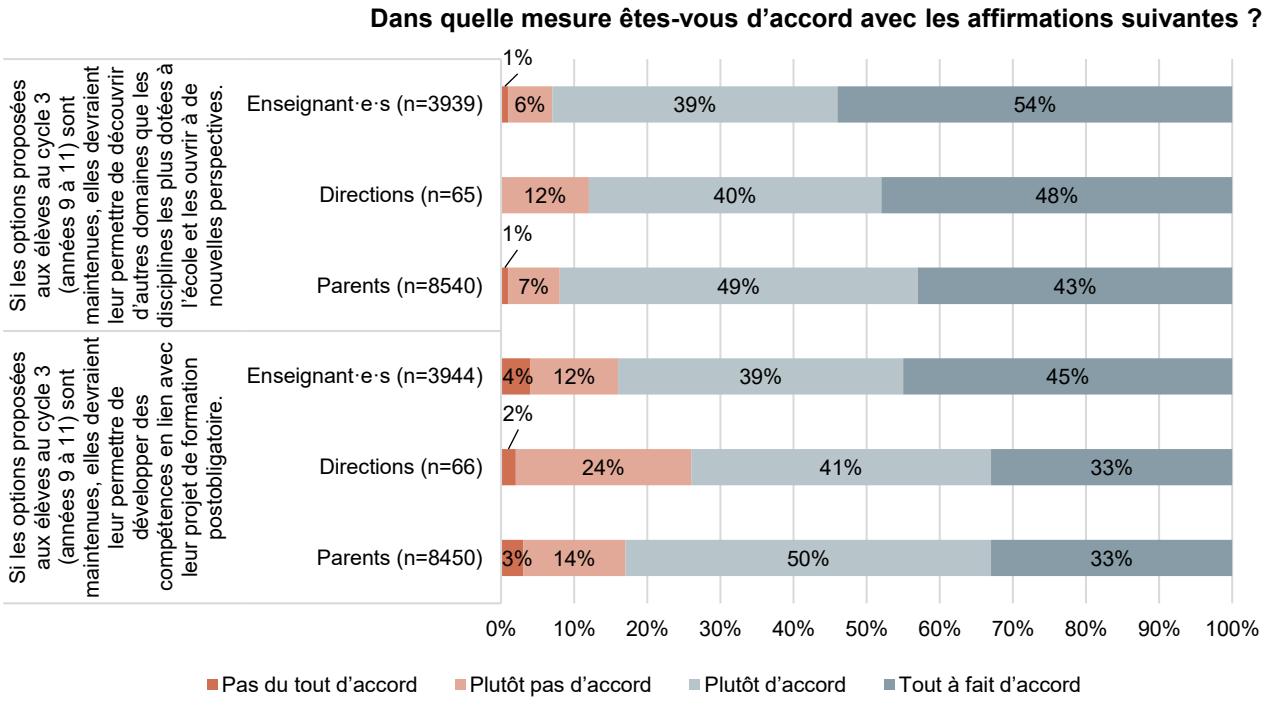
Légende : Interface (2025).

En ce qui concerne la formation professionnelle, les enseignant·e·s du cycle 3 et les pères sont les moins favorables à l'idée que la 11e année permette aux élèves de se préparer de manière spécifique à ce parcours.

Pour ce qui est de la formation gymnasiale, les parents qui ne sont pas de nationalité suisse sont plus favorables à l'idée que la 11e année de l'école obligatoire permette aux élèves de se préparer de manière spécifique à ce parcours. En revanche, les pères y sont davantage opposés.

Les trois publics s'accordent, à une importante majorité, sur le fait qu'en cas de maintien des options proposées aux élèves du cycle 3 (années 9 à 11), celles-ci devraient permettre aux élèves, soit de découvrir d'autres domaines que les disciplines les plus dotées à l'école et les ouvrir à de nouvelles perspectives, soit de développer des compétences en lien avec leur projet de formation postobligatoire.

F 7.4 : Options du cycle 3



Légende : Interface (2025).

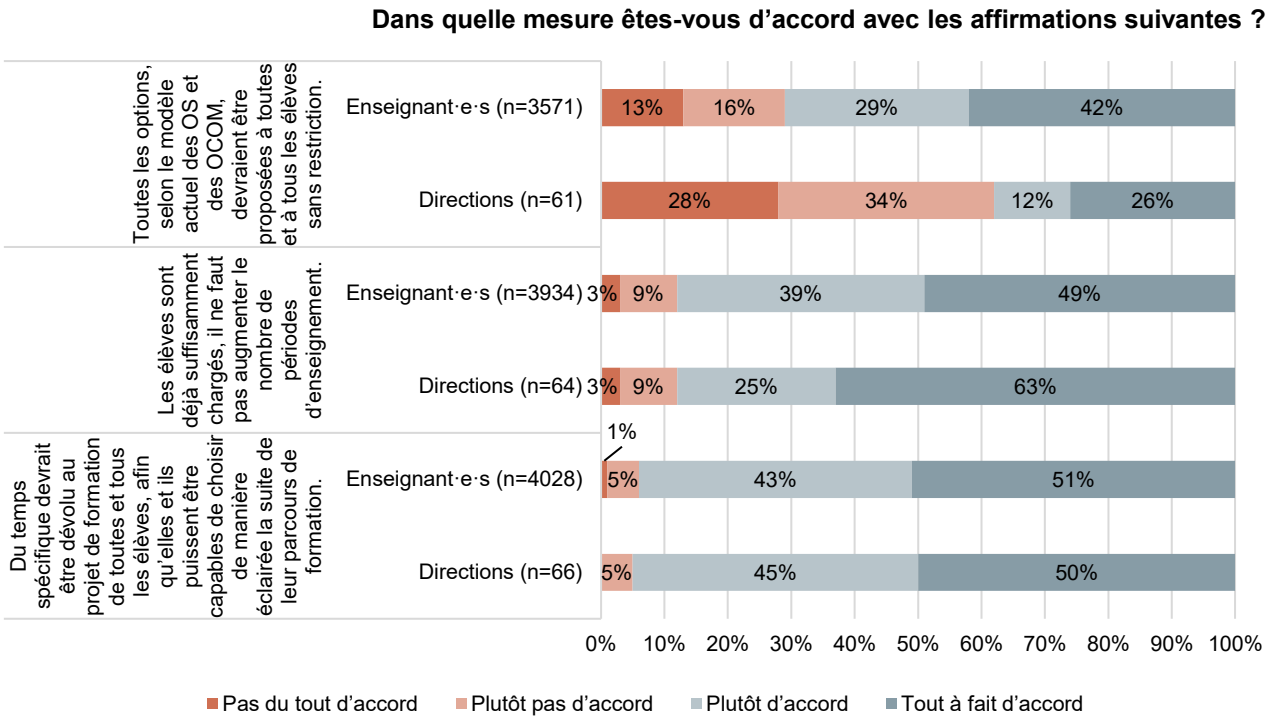
En ce qui concerne la proposition de faire découvrir d'autres domaines que les disciplines les plus dotées à l'école et d'ouvrir les enfants à de nouvelles perspectives, les pères y sont les plus défavorables. Pour ce qui est de la proposition de développer des compétences en lien avec le projet de formation postobligatoire, les parents dont la langue parlée à la maison diffère du français y sont les plus favorables. En revanche, les parents dont les enfants sont scolarisé·e·s au cycle 3 y sont les plus défavorables.

Lors des focus groups, des parents ont souligné que certaines compétences, telles que le travail en équipe, la communication, le fait de rendre des comptes ou encore la résolution de conflits, ne sont pas enseignées à l'école. De plus, les parents et les représentant·e·s des milieux professionnels se prononcent en faveur du maintien des filières, tout en proposant d'autres organisations. Les parents évoquent un tronc commun composé de modules obligatoires, complété par des cours choisis selon les intérêts des élèves. Les milieux professionnels suggèrent de ne plus baser les filières sur le niveau scolaire, source de hiérarchisation, mais sur d'autres critères, tels que les compétences (littéraires, techniques, etc.). Cette approche permettrait de valoriser la pluralité des parcours possibles en Suisse, qui permet par exemple de débuter par un apprentissage et d'aboutir à l'obtention d'un diplôme d'une école polytechnique fédérale.

7.2 Modification de la grille horaire

Dans le cadre de la révision de la LEO, l'une des questions prospectives était de savoir s'il fallait apporter des modifications à la grille horaire. Les enseignant·e·s et les directions se sont exprimés sur plusieurs propositions exposées dans le graphique ci-dessous.

F 7.5 : Modifications de la grille horaire



Légende : Interface (2025).

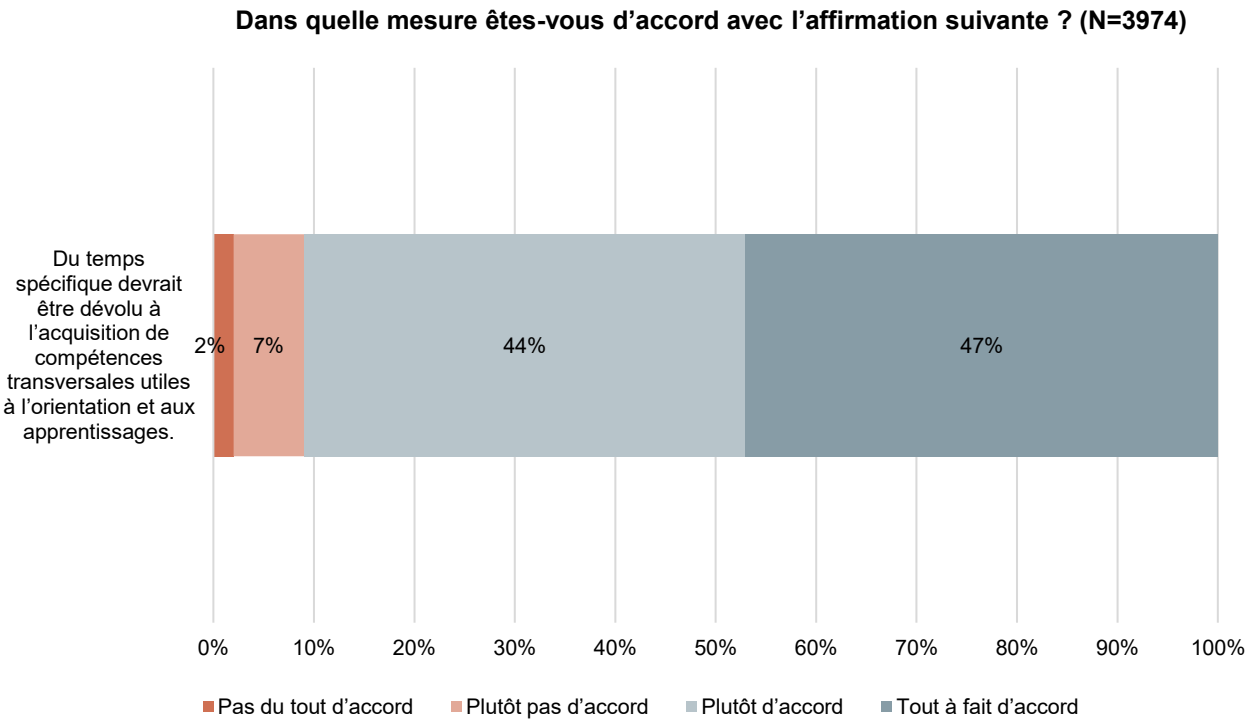
Les deux publics soutiennent largement deux principes : d'une part, du temps spécifique devrait être consacré au projet de formation de chaque élève pour lui permettre de choisir la suite de son parcours de formation de manière éclairée ; d'autre part, le nombre de périodes d'enseignement ne devrait pas augmenter, les élèves étant déjà suffisamment chargé·e·s.

En revanche, une large majorité (71%) d'enseignant·e·s soutient que toutes les options selon le modèle actuel des OS et des OCOM devraient être proposées à chaque élève sans restriction, alors qu'une majorité relative (62%) des directions s'y oppose.

Les enseignant·e·s du cycle 3 sont les moins favorables à l'idée de consacrer du temps au projet de formation de chaque élève pour lui permettre de choisir la suite de son parcours de formation de manière éclairée.

Une question spécifique a été posée uniquement aux enseignant·e·s concernant la nécessité de consacrer un temps spécifique à l'acquisition de compétences transversales utiles à l'orientation et aux apprentissages.

F 7.6 : Compétences transversales utiles à l'orientation et aux apprentissages selon les enseignant·e·s



Légende : Enquête auprès des enseignant·e·s, Interface (2025).

Une très large majorité des enseignant·e·s (91%) soutient cette proposition. Les enseignant·e·s du cycle 3 sont les moins favorables à cette proposition, cette différence étant statistiquement significative.

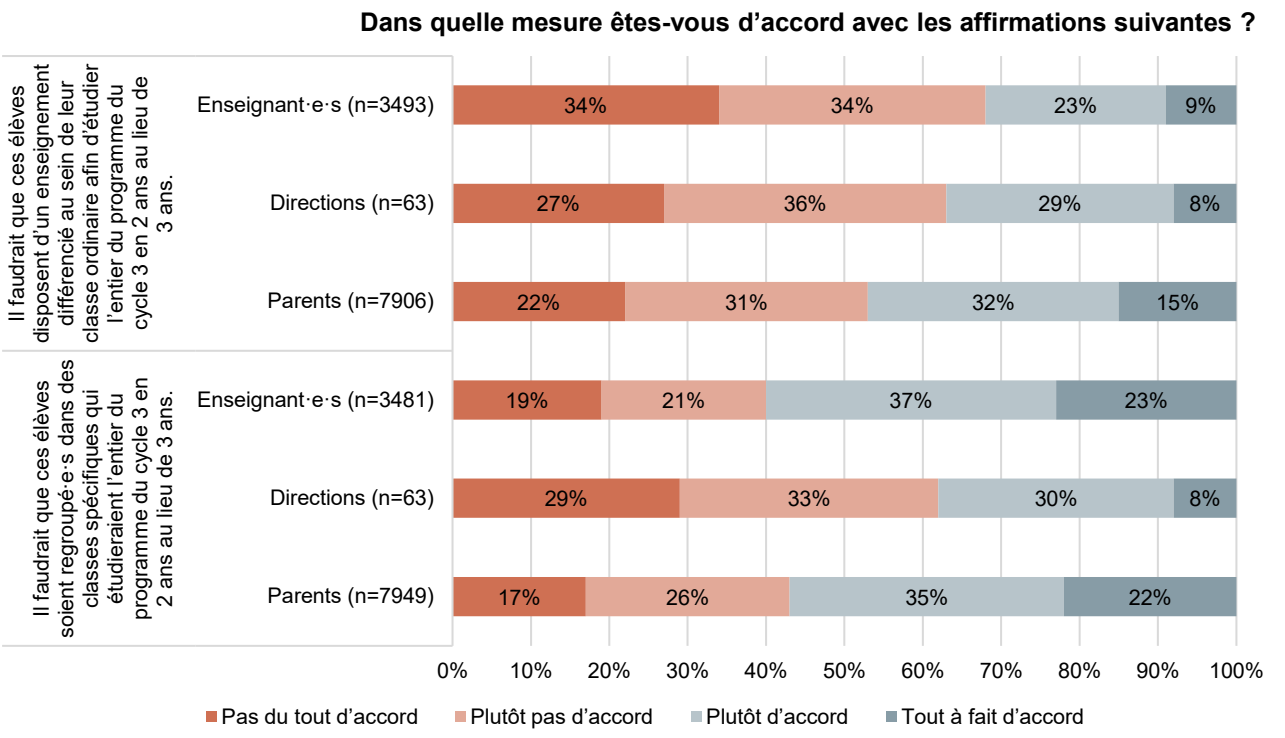
7.3 Dispositif pour les élèves quittant l'école obligatoire en 10e année

Dans l'optique de la réforme de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, certain·e·s élèves ayant des facilités pourront quitter l'école à la fin de la 10e année pour entamer une maturité gymnasiale.

Les enseignant·e·s, les directions et les parents d'élèves ont été questionné·e·s sur deux propositions concernant les adaptations à mener lorsque les élèves fréquentent encore l'école obligatoire et deux autres propositions concernant la 1re année de gymnase.

Dans le cadre de l'école obligatoire, la première proposition vise à ce que ces élèves disposent d'un enseignement différencié au sein de leur classe ordinaire afin d'étudier l'entier du programme du cycle 3 en deux ans au lieu de trois ans. La seconde propose de regrouper ces élèves dans des classes spécifiques qui étudieraient l'entier du programme du cycle 3 en deux ans au lieu de trois ans.

F 7.7 : Adaptions à apporter dans le cadre de l'école obligatoire



Légende : Interface (2025).

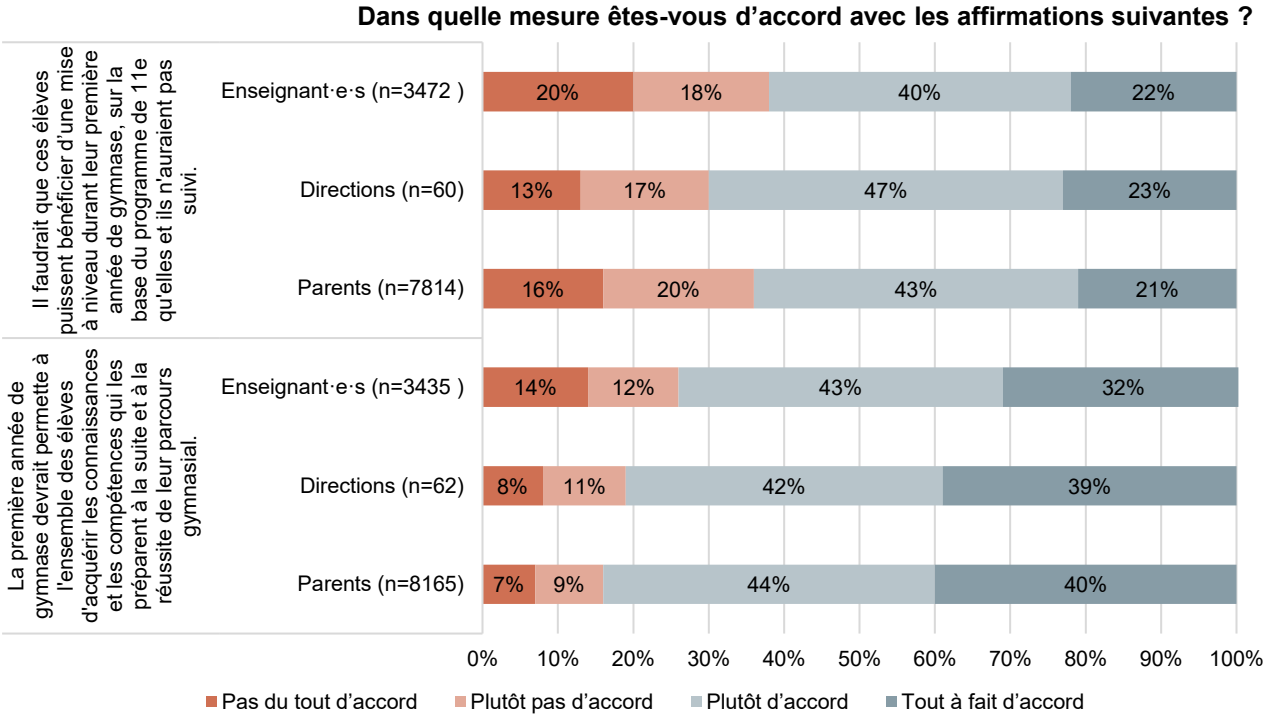
La première proposition recueille une majorité d'avis défavorables des enseignant·e·s, des directions et des parents. La seconde proposition est jugée de manière plus critique par les directions que par les deux autres groupes.

L'analyse statistique révèle que les enseignant·e·s du cycle 3 sont encore moins favorables que les enseignant·e·s des autres cycles à l'instauration d'un enseignement différencié au sein des classes ordinaires afin d'étudier l'entier du programme du cycle 3 en deux ans au lieu de trois ans. Cependant, les parents allophones se montrent davantage favorables à cette proposition alors que les parents disposant d'un niveau de formation tertiaire y sont davantage opposés. Concernant la création de classes spécifiques, qui étudieraient l'entier du programme du cycle 3 en deux ans au lieu de trois ans, les parents de nationalité étrangère y sont davantage favorables. Toutefois, les parents disposant d'un niveau de formation tertiaire y sont davantage opposés.

Lors des focus groups, les directions ont soutenu le principe d'une distinction entre préparation au gymnase et préparation à l'apprentissage. Elles soulèvent toutefois des questions quant à sa mise en œuvre concrète et s'interrogent sur l'opportunité d'introduire cette séparation dès la 9e année.

Les enseignant·e·s, les directions et les parents d'élèves ont été interrogé·e·s sur deux modalités d'organisation de la 1re année de gymnase pour les élèves ayant quitté l'école obligatoire en 10e année.

F 7.8 : 1re année de gymnase à adapter pour les élèves ayant quitté l'école obligatoire en 10e année



Légende : Interface (2025).

La première modalité préconise une mise à niveau sur la base du programme de 11e année, que les élèves concernés n'ont pas suivi ; elle rencontre l'adhésion de 62% des enseignant·e·s, de 70% des directions et de 64% des parents d'élèves. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont davantage favorables à cette proposition. Les pères, au contraire, s'y opposent davantage.

La deuxième modalité propose une année de type propédeutique permettant à l'ensemble des élèves d'acquérir les connaissances et les compétences qui les préparent à la suite et à la réussite de leur parcours gymnasial ; cette deuxième proposition suscite encore plus d'avis favorables avec 75% des enseignant·e·s, 81% des directions et 84% des parents d'élèves. Les parents de nationalité étrangère sont davantage favorables à cette proposition. Les pères en revanche s'y opposent davantage.

7.4 Enseignements tirés des questions prospectives

Dans la perspective de l'évolution de l'organisation de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, plusieurs enseignements méritent d'être pris en considération. Les résultats indiquent en particulier qu'un report de l'orientation actuellement prévue à la fin de la 8e année est largement souhaité, afin de permettre aux élèves de s'engager dans la suite de leur parcours scolaire à un moment moins précoce. Cette position est majoritaire parmi les répondant·e·s, même si une proportion non négligeable exprime des réserves à cet égard.

Par ailleurs, le renforcement de la prise en charge des élèves à besoins particuliers ainsi que la possibilité, pour certain·e·s élèves peu scolaires, de suivre un programme se rapprochant d'une année de préapprentissage, recueillent une très large adhésion des enseignant·e·s, des directions et des parents. Ces résultats doivent être mis en relation avec les enjeux liés à l'hétérogénéité des classes et aux difficultés rencontrées par le personnel

enseignant dans la gestion de cette diversité, notamment dans le cadre des ressources à disposition.

Les différentes parties prenantes interrogées estiment également que la 11e année devrait idéalement se consacrer à la préparation de la poursuite du parcours de formation, qu'il s'agisse d'une orientation vers la formation professionnelle ou vers la maturité gymnasiale.

S'agissant de la grille horaire, les résultats suggèrent qu'un temps spécifique devrait être dédié au projet de formation de chaque élève, afin de favoriser des choix d'orientation éclairés, sans pour autant entraîner une augmentation du nombre total de périodes d'enseignement.

Enfin, il ressort que les conséquences du départ d'élèves à l'issue de la 10e année pour rejoindre la maturité gymnasiale devraient être assumées au niveau du gymnase, lors d'une première année à caractère propédeutique. Cette position s'explique par les difficultés organisationnelles et pédagogiques liées à la mise en œuvre d'un programme en trois ans condensé en deux ans, que ce soit dans des classes spécifiques ou ordinaires. Il convient toutefois de relever que ces constats émanent presque exclusivement des acteurs de l'école obligatoire, et non de ceux de la maturité gymnasiale.

8. Conclusion

Ce chapitre revient sur les principaux enseignements tirés de cette étude.

En conclusion de cette étude, nous reprenons les principaux résultats et enseignements tirés des différents chapitres.

Missions de l'école

Plusieurs enseignements majeurs sur la perception qu'ont les parents du rôle et de l'efficacité de l'école obligatoire peuvent être tirés des résultats concernant l'atteinte des missions de l'école. Tout d'abord, il apparaît que les missions traditionnellement centrées sur l'acquisition de connaissances et le développement de certaines compétences sont globalement jugées comme étant mieux atteintes que les missions à dimension sociale, civique ou professionnelle. Les réponses des parents montrent surtout des insuffisances en matière de développement des savoir-être, tant dans une optique d'insertion professionnelle (*soft skills* tels que l'autonomie, le travail en équipe, l'esprit d'initiative, etc.) que dans une idée de développement et de bien-être (compétences psychosociales, relationnelles, etc.).

Les profils des parents influencent fortement leur perception du rôle de l'école ainsi que de l'atteinte des missions de celle-ci. Un constat central est que la satisfaction des parents diminue régulièrement avec l'avancée dans la scolarité. Les parents d'élèves du cycle 3 sont systématiquement plus critiques, quel que soit le type de mission, à mesure que l'enfant progresse. Les parents allophones et/ou de nationalité étrangère sont systématiquement plus satisfaits de l'atteinte de toutes les missions, sans distinction. Ce phénomène peut refléter leur perception de l'école comme vecteur d'intégration et de mobilité sociale ou des comparaisons avec d'autres systèmes scolaires qu'ils auraient connus. À l'inverse, les parents ayant un niveau de formation tertiaire expriment plus souvent une insatisfaction, notamment pour les missions relatives à la préparation à la vie professionnelle, à la promotion du goût du travail ou à la santé et au bien-être. Cette observation suggère que des attentes plus élevées, une meilleure connaissance du marché du travail et des enjeux sociaux, ainsi qu'une sensibilité accrue à la qualité des dispositifs pédagogiques et d'accompagnement conduisent à un jugement plus critique.

Un autre enseignement qui se dégage de l'enquête en ligne est la cohérence entre les attentes exprimées et les facteurs perçus comme limitant l'atteinte des missions. Les parents insatisfaits perçoivent principalement un déficit dans le développement des compétences transversales, qui se reflète également dans les faibles taux d'atteinte des missions sociales et professionnelles. L'ensemble de ces constats illustre que la satisfaction des parents dépend autant de la qualité de la pédagogie et de l'organisation scolaire que des contenus ou des objectifs définis par les programmes.

En synthèse, l'analyse transversale révèle un paysage contrasté : les missions traditionnelles de connaissances et de compétences sont jugées relativement bien atteintes, alors que les missions à dimension sociale, civique et professionnelle sont perçues comme moins efficaces. La satisfaction des parents est influencée par le cycle de scolarité, le profil

socio-culturel et la nationalité, mettant en évidence que les perceptions sont à la fois liées aux attentes, aux expériences concrètes des familles et à la manière dont l'école met en œuvre ses objectifs. Ces enseignements soulignent l'importance pour l'école de continuer à développer des stratégies pédagogiques adaptées aux différents cycles et de renforcer les dispositifs favorisant l'autonomie, la citoyenneté, l'inclusion et la préparation à la vie professionnelle afin de réduire le décalage entre missions et résultats perçus.

Caractéristiques du système scolaire

Les perceptions des directeurs·trices d'établissement, des enseignant·e·s et des parents d'élèves mettent en évidence des tensions structurelles entre les objectifs affichés du dispositif et la manière dont ses principaux instruments sont utilisés par les acteurs de terrain.

Aux cycles 1 et 2, les épreuves cantonales de référence (ECR) constituent l'élément le plus fortement contesté du dispositif. Enseignant·e·s et directeurs·trices s'accordent largement sur l'absence de valeur ajoutée des ECR, tant pour l'enseignement que pour les élèves, leurs parents ou le pilotage du système scolaire. Cette défiance est particulièrement marquée à l'égard des ECR de 8e année, dont la pondération dans l'orientation est jugée disproportionnée. Les résultats montrent que les débats autour des ECR portent moins sur leur temporalité que sur leur légitimité même, les acteurs peinant à leur attribuer un rôle pédagogique ou institutionnel clair. Les focus groups confirment ces constats, tout en reconnaissant l'intérêt d'évaluations standardisées, à condition que leur poids soit fortement réduit.

S'agissant de la séparation en filières et niveaux au cycle 3, les résultats révèlent des perceptions contrastées. Une majorité relative d'enseignant·e·s et de parents accepte la sélection à l'issue de la 8e année, souvent de manière pragmatique, tandis que les directions se montrent nettement plus critiques. Les élèves et les parents rencontrés en focus groups soulignent quant à eux le caractère précoce de l'orientation et les effets négatifs associés, notamment en matière de pression, de stéréotypes et de hiérarchisation entre filières. Ces constats rejoignent les résultats de la recherche, qui questionnent les effets d'une sélection relativement précoce sur les inégalités de parcours.

L'organisation de la voie générale (VG) apparaît comme un point de fragilité majeur. La multiplication des enseignements à niveaux et l'éclatement fréquent des classes nuisent à la cohésion des groupes et au rôle du·de la maître·sse de classe, en particulier en VG. La plurimagistralité est perçue comme problématique dans ce contexte, tant par les enseignant·e·s que par les directions. Si l'enseignement à niveaux vise à limiter la stigmatisation et à mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves, ses effets restent ambivalents et fortement dépendants des pratiques de différenciation pédagogique, encore peu appropriées par une partie du corps enseignant. Un consensus fort émerge toutefois sur la nécessité de renforcer le groupe-classe en VG.

À l'inverse, les options spécifiques (OS) et les options de compétences orientées métiers (OCOM) constituent l'un des aspects les plus consensuels du cycle 3. Elles sont largement perçues comme utiles, pertinentes et pédagogiquement légitimes, tant par les enseignant·e·s que par les directions. L'absence de différences marquées entre OS et OCOM suggère qu'elles remplissent des fonctions comparables de diversification des parcours et de valorisation des intérêts des élèves. Les réserves exprimées portent davantage sur les modalités d'articulation et sur la lisibilité globale de l'offre que sur l'existence même de ces options.

La perméabilité du système est globalement appréciée et apparaît comme un principe central de l'organisation du cycle 3. Les données montrent que, bien que la majorité des élèves ne changent ni de voie ni de niveau, une part non négligeable bénéficie effectivement de ces possibilités, ce qui confirme leur utilité pour accompagner des trajectoires évolutives. Dans ce contexte, le redoublement est de plus en plus perçu comme une mesure secondaire, voire peu légitime, en particulier par les directions. Les enseignant·e·s adoptent une position plus nuancée, tandis que les parents d'élèves ayant connu un redoublement en soulignent majoritairement les effets positifs pour leur enfant. Le redoublement est toutefois mieux perçu pour les cycles 1 et 2 que pour le cycle 3, ce dernier offrant une perméabilité entre voies et niveaux.

Enfin, les examens de 11e année sont caractérisés par une valeur ajoutée limitée, à l'exception de leur dimension symbolique, largement reconnue. Si ces examens sont jugés peu déterminants pour la réussite des élèves et générateurs d'une surcharge de travail importante, aucune alternative claire ne fait consensus parmi les acteurs interrogés. Cette ambivalence reflète une difficulté plus générale à repenser les instruments certificatifs de fin de scolarité obligatoire.

Dans l'ensemble, ce chapitre met en évidence un dispositif scolaire marqué par des équilibres fragiles : des instruments fortement contestés (ECR, organisation de la VG) et des composantes largement légitimées (OS et OCOM). Ces constats soulignent la nécessité, dans le cadre de la réforme MAT-EO, de recentrer l'organisation du cycle 3 sur des outils mieux appropriés par les acteurs de terrain et plus cohérents avec les objectifs d'équité, de lisibilité et d'accompagnement des parcours scolaires.

Besoins des élèves

L'analyse transversale des résultats issus de l'enquête en ligne et des focus groups met en évidence plusieurs enseignements essentiels quant à l'adéquation entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves. Dans l'ensemble, les données montrent que l'expérience scolaire est perçue de manière globalement positive. Une grande majorité de parents indique que leur enfant se sent bien au sein de son école ; de plus, les relations avec les enseignant·e·s, les camarades ainsi que le sentiment de sécurité sont majoritairement évalués favorablement.

L'examen conjoint des horaires scolaires, des devoirs et des évaluations met toutefois en évidence plusieurs décalages entre les dispositions actuelles du système scolaire et les besoins des élèves. Un premier enseignement concerne l'organisation temporelle des horaires de cours. Ceux-ci apparaissent insuffisamment adaptés au rythme naturel des élèves, en particulier chez les adolescent·e·s. Ce constat est largement partagé par les directions et les élèves, bien que les possibilités d'ajustement demeurent limitées par des contraintes organisationnelles et institutionnelles.

Un deuxième enseignement porte sur le travail scolaire hors du temps de classe. Si les devoirs conservent une légitimité pédagogique reconnue par une partie des enseignant·e·s, leur organisation actuelle fait l'objet d'une remise en question importante. Les difficultés fréquemment rapportées par les parents mettent en évidence les limites du dispositif et suggèrent que les conditions de réalisation des devoirs peuvent varier fortement selon les ressources et l'accompagnement dont elles et ils disposent hors de l'école, soulevant ainsi des enjeux d'équité entre les élèves.

Un troisième constat relatif aux évaluations montre que les enjeux se situent moins dans leur volume que dans leur répartition et leurs effets sur le vécu scolaire des élèves. Les périodes de concentration des évaluations ainsi que le poids accordé aux évaluations

standardisées, en particulier les ECR, sont perçus comme générant un niveau de stress important.

Les résultats relatifs aux pratiques pédagogiques et aux mesures d'accompagnement mettent en évidence une évolution marquée du contexte scolaire, caractérisée par une augmentation généralisée des besoins éducatifs particuliers et des problématiques comportementales, constatée de manière quasi unanime par les enseignant·e·s et les directions à l'ensemble des degrés. Face à cette évolution, la majorité des enseignant·e·s déclare mobiliser la différenciation pédagogique, en particulier dans les degrés inférieurs. Toutefois, les résultats montrent que cette pratique, bien que largement reconnue comme pertinente, est perçue comme insuffisante pour répondre à l'ensemble des besoins, notamment en raison de contraintes structurelles, telles que les effectifs, les ressources disponibles et le sentiment de manque de formation.

L'enseignement principal qui se dégage de ces résultats est le constat par les personnes interrogées d'un décalage croissant entre l'intensification des besoins des élèves et la capacité perçue des dispositifs pédagogiques à y répondre, en particulier au secondaire I. In fine, lorsque ces pratiques d'adaptation sont mises en œuvre, leur portée semble étroitement dépendante des conditions-cadres et des ressources effectivement disponibles au sein des établissements.

Tâches des directions

L'analyse transversale des résultats met en évidence plusieurs constats structurants concernant la position et les conditions d'exercice des directions d'établissement. Un premier enseignement central concerne la tension persistante entre missions opérationnelles et missions stratégiques. Si une partie des tâches inscrites dans le cahier des charges est jugée globalement équilibrée en matière de temps, les directions font état d'une surcharge marquée liée à la gestion des comportements problématiques, des situations d'élèves complexes, des ressources humaines et des relations avec les parents. Cette concentration forte du travail sur les tâches susmentionnées se traduit par un déficit de temps consacré aux activités stratégiques. En somme, la complexification croissante des situations scolaires, conjuguée à une stabilité relative des ressources disponibles, place les directions dans une logique de gestion permanente de l'urgence.

Un deuxième enseignement concerne le rôle des contextes d'établissement. Les directions exerçant dans des établissements ayant connu une augmentation importante des effectifs associent cette évolution à une multiplication et à une complexification des situations à traiter, sans que les ressources de soutien n'évoluent nécessairement de manière proportionnelle. Ces éléments sont mobilisés pour expliquer l'intensité de la charge de travail et la difficulté à dégager du temps pour des activités à visée de plus long terme, faisant apparaître une tension persistante entre gestion opérationnelle et pilotage stratégique.

Par ailleurs, les directions identifient des ressources internes importantes, en particulier la qualité des collaborations au sein des équipes pédagogiques, avec le personnel de soutien et les partenaires institutionnels. Ces éléments constituent des leviers essentiels pour faire face aux exigences quotidiennes. En revanche, les infrastructures et les équipements sont plus fréquemment perçus comme des points de fragilité, susceptibles de limiter les capacités d'action des établissements.

Enfin, les besoins et les attentes exprimés se concentrent principalement sur un renforcement du soutien dans les situations complexes, notamment en lien avec les élèves, les ressources humaines et le décrochage scolaire ; faisant écho aux résultats mentionnés

jusqu'à présent. En somme, ce chapitre met en évidence des tensions structurelles entre la complexification des missions confiées aux directions et les conditions dans lesquelles elles sont appelées à les exercer, soulignant les enjeux liés à l'articulation entre gestion du quotidien et rôle stratégique dans un système scolaire en évolution.

Représentations du métier d'enseignant·e·s

Les résultats mettent en évidence plusieurs enseignements centraux relatifs aux représentations du métier d'enseignant·e. Un premier enjeu concerne l'adéquation de la formation aux exigences actuelles du métier. Si la formation est globalement jugée suffisante, une part importante des enseignant·e·s identifie des manques persistants, principalement dans des domaines liés à l'hétérogénéité des élèves, à la gestion des comportements problématiques et à l'inclusion scolaire. Ces besoins, exprimés quelle que soit l'expérience des enseignant e s ou le degré d'enseignement, entrent en résonance avec la fréquence déclarée des situations complexes rencontrées dans la pratique quotidienne, soulignant un décalage entre les compétences attendues et celles perçues comme acquises.

Un deuxième enseignement porte sur la redéfinition des missions du métier. Les enseignant·e·s expriment très majoritairement un sentiment de déséquilibre entre mission pédagogique et mission éducative, cette dernière étant perçue comme occupant une place croissante. Ce constat s'inscrit dans un contexte marqué par l'élargissement des attentes adressées à l'école, la diversification des profils d'élèves et l'intensification des situations éducatives à gérer en classe. Le déséquilibre perçu apparaît ainsi moins comme un rejet de la mission éducative que comme l'expression de tensions liées à son poids croissant dans les conditions actuelles d'exercice.

Les pratiques collaboratives constituent un troisième enjeu structurant. Bien que le co-enseignement et l'interdisciplinarité soient largement valorisés, leur mise en œuvre demeure limitée. Le décalage observé entre l'intérêt exprimé et les pratiques effectives met en évidence des contraintes organisationnelles persistantes, notamment en matière de temps et de ressources, qui restreignent les possibilités de collaboration régulière.

Enfin, l'analyse de la charge de travail permet d'articuler l'ensemble des constats du chapitre. Les tâches directement liées à l'enseignement des disciplines apparaissent globalement intégrées au cadre professionnel, tandis que les activités associées à la gestion de classe, au suivi individualisé des élèves, à la coordination avec d'autres professionnel·le·s et aux échanges avec les parents sont largement identifiées comme chronophages. Ces résultats mettent en évidence une transformation de l'activité enseignante, dans laquelle des missions d'accompagnement et de coordination occupent une place croissante, sans être pleinement compensées par des ajustements organisationnels explicites.

Dans l'ensemble, ce chapitre révèle que les représentations du métier d'enseignant·e sont structurées par des tensions durables entre l'élargissement des missions éducatives, l'intensification des situations complexes rencontrées en classe et les conditions concrètes d'exercice. Ces tensions sont d'autant plus saillantes qu'elles se déploient dans un contexte où la mission éducative, bien qu'explicitement inscrite dans le cadre légal, ne constitue pas une attente centrale pour une majorité de parents, alors même qu'elle occupe une place importante dans l'activité des enseignant·e·s.

Relation école-famille

La relation entre l'école et les familles est globalement positive et se caractérise par un bon niveau d'information, une satisfaction élevée à l'égard des modalités de

communication et des rencontres, ainsi qu'un climat relationnel jugé majoritairement favorable tant par les parents que par les enseignant·e·s.

Les parents se déclarent dans l'ensemble bien informés de la scolarité de leur enfant, en particulier en ce qui concerne l'organisation de l'établissement, le fonctionnement du système scolaire et le suivi scolaire courant. Des zones de fragilité apparaissent toutefois, notamment au cycle 3, autour de la compréhension des contenus enseignés, des moyens pédagogiques utilisés et des dispositifs de soutien en cas de difficultés scolaires. Ces écarts suggèrent que, si l'information circule globalement bien, elle devient plus complexe à mesure que les parcours scolaires se diversifient et que les enjeux d'orientation se renforcent.

Les modalités de communication reposent fortement sur des outils traditionnels, en particulier l'agenda scolaire, qui demeure l'interface centrale entre l'école et les familles. Si les parents se montrent très largement satisfaits des moyens utilisés, l'analyse révèle une certaine asymétrie entre les pratiques déclarées par les enseignant·e·s et l'expérience perçue par les parents, notamment concernant l'usage du téléphone ou du courrier postal. Ces différences n'affectent cependant pas la satisfaction globale, qui reste très élevée.

Les rencontres, qu'elles soient organisées par l'école ou sollicitées par les parents, constituent un pilier essentiel de la relation école-familles. Elles sont majoritairement jugées satisfaisantes lorsqu'elles concernent les enseignant·e·s. Les motifs de sollicitation sont variés, mais les enjeux relationnels entre élèves et les difficultés scolaires occupent une place centrale. En revanche, les rencontres avec la direction donnent lieu à des appréciations plus contrastées, révélant des expériences hétérogènes et un potentiel d'amélioration, notamment en matière de suivi ou de clarification des rôles.

S'agissant de l'implication des parents, une majorité estime être suffisamment associée à la scolarité de leur enfant, même si un quart des répondant·e·s exprime un sentiment d'implication insuffisante. Les résultats des focus groups soulignent par ailleurs une diminution progressive de la disponibilité parentale, en lien avec l'évolution des conditions de travail et des configurations familiales, ce qui constitue un défi d'accompagnement pour l'école.

Du point de vue des enseignant·e·s, les relations avec les familles sont jugées très majoritairement positives. Si près de la moitié déclare avoir déjà rencontré des difficultés importantes avec des parents, ces situations conflictuelles n'apparaissent pas chaque semaine. Ce constat suggère que les tensions, bien que présentes, ne structurent pas le quotidien professionnel de la majorité du corps enseignant.

Enfin, la satisfaction globale des parents à l'égard de l'établissement fréquenté par leur enfant est élevée, confirmant une confiance générale envers l'école. Les résultats de ce chapitre dessinent ainsi le portrait d'une relation école-familles globalement solide, mais traversée par des attentes différenciées selon les cycles, les profils de parents et la complexité croissante des parcours scolaires, en particulier aux moments charnières de la scolarité obligatoire.

Questions prospectives

Dans le cadre de l'organisation future de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, plusieurs résultats sont à prendre en considération. Il ressort notamment que l'orientation prévue à la fin de la 8e année devrait être effectuée plus tard pour permettre aux élèves de s'orienter dans la suite de leur parcours scolaire de manière moins précoce. Ceci est

exprimé par une majorité des répondant e s, bien qu'une proportion non négligeable y soit opposée.

Le renforcement de la prise en charge des élèves à besoins particuliers ainsi que la possibilité pour certain·e·s élèves peu scolaires de suivre un programme se rapprochant d'une année de préapprentissage devraient aussi être envisagés compte tenu de la très grande adhésion des enseignant·e·s, des directions et des parents à ces propositions. Ceci est à mettre en perspective avec les enjeux des classes hétérogènes et des difficultés rencontrées par le personnel enseignant, notamment dans le cadre des ressources à disposition.

En outre, les différentes parties interrogées estiment que la 11e année devrait idéalement se concentrer sur la préparation de la suite du parcours de formation professionnelle, respectivement sur celui de formation gymnasiale.

En ce qui concerne la grille horaire, du temps spécifique devrait être consacré au projet de formation de chaque élève pour lui permettre de choisir la suite de son parcours de manière éclairée, bien que le nombre de périodes d'enseignement ne devrait pas augmenter.

Enfin, il ressort que les conséquences du départ d'élèves à la fin de la 10e année pour rejoindre la maturité gymnasiale sont à assumer au gymnase, lors de la 1re année qui devrait être de type propédeutique. Ce résultat s'explique par les difficultés organisationnelles et pédagogiques d'enseigner un programme de trois ans en deux ans, que ce soit dans des classes spécifiques ou ordinaires. Il convient de souligner que ces avis émanent presque exclusivement des parties prenantes à l'école obligatoire et non à la maturité gymnasiale.

Annexes

Résultats de l’enquête en ligne auprès des directions d’établissement

Méthode de collecte des données et profil des répondant·e·s

Collecte des données

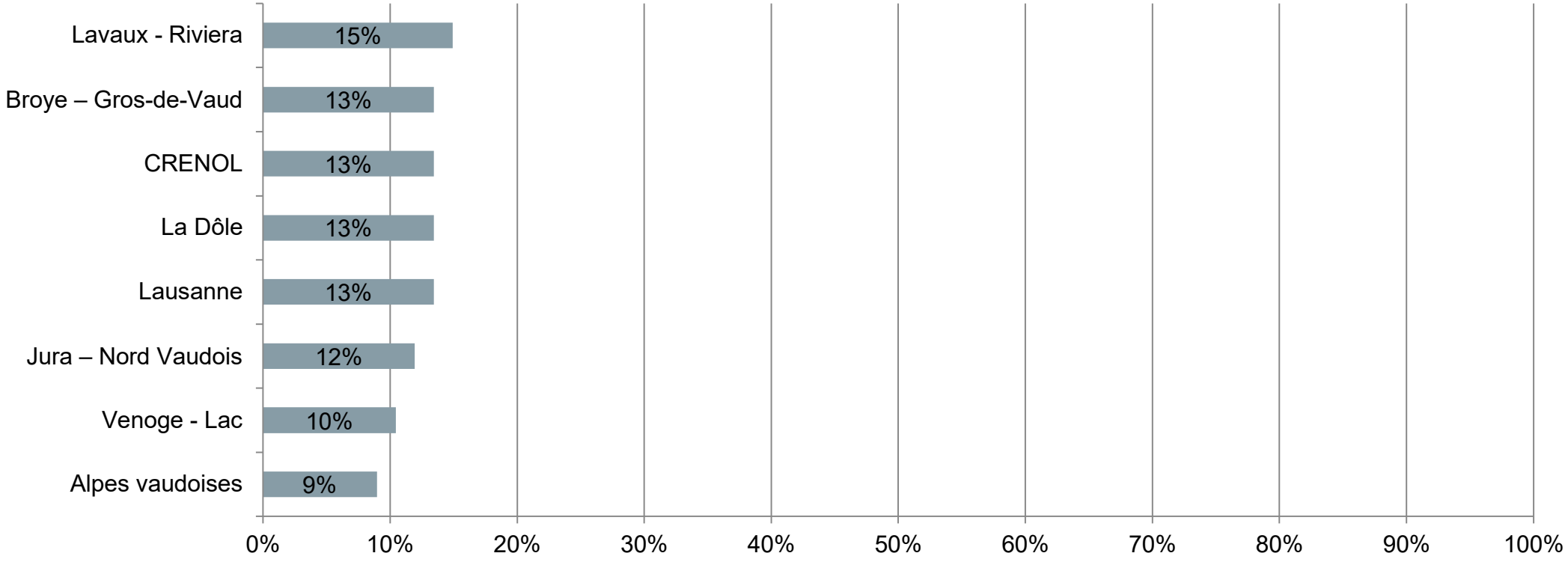
– Période de passation de l’enquête : du 12 mai au 11 juin 2025
– Relances effectuées le 22 mai et le 30 mai 2025
– Chaque directeur·trice d’établissement a reçu un lien unique par courriel pour accéder au questionnaire.
– Cette méthode permet d’éviter qu’une même personne ne fournisse plusieurs réponses. De plus, elle permet d’effectuer des relances ciblées auprès des personnes n’ayant pas encore répondu à l’enquête.

Profil des répondant·e·s

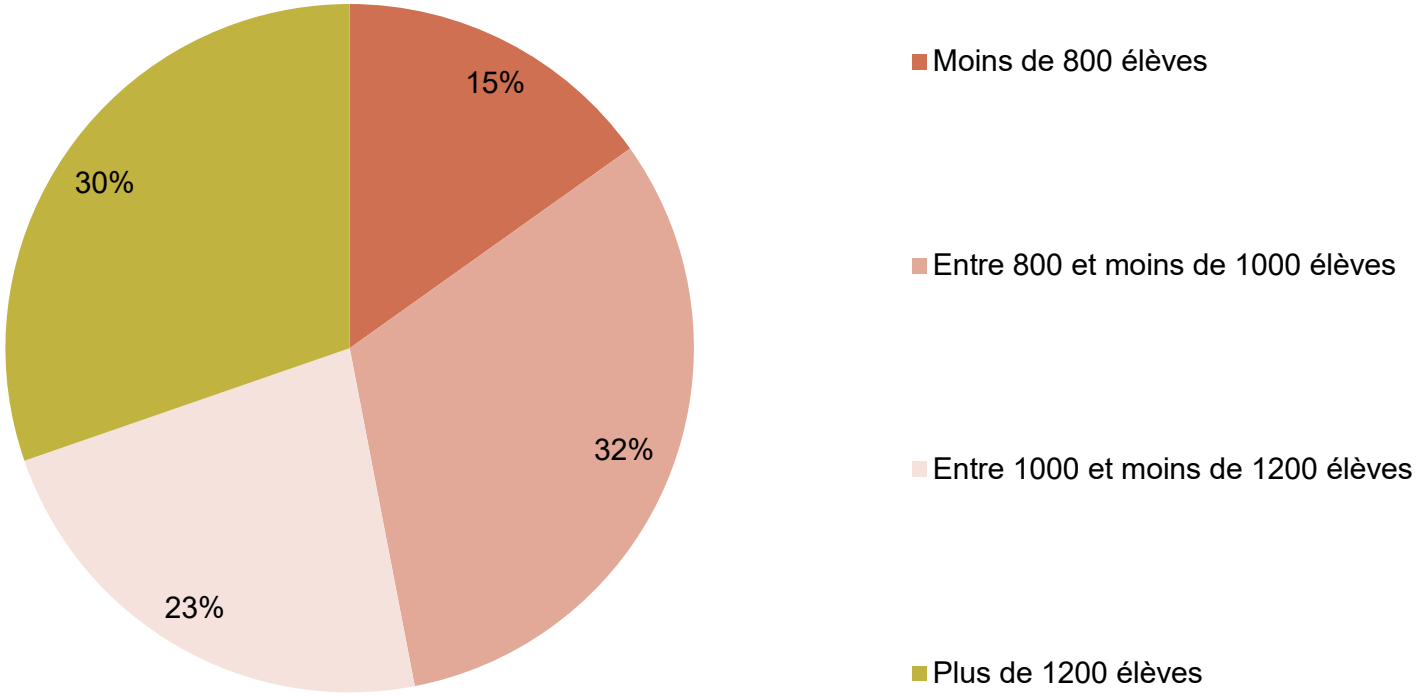
– 68 réponses retenues, après nettoyage des données
– Taux de réponse : 73 %
– En raison du faible nombre de directions et du taux élevé de réponses, aucune pondération des données n’a dû être effectuée. Les résultats présentés reflètent donc exactement les réponses obtenues.

F1

Dans quelle région scolaire se situe votre établissement ? (N=67)



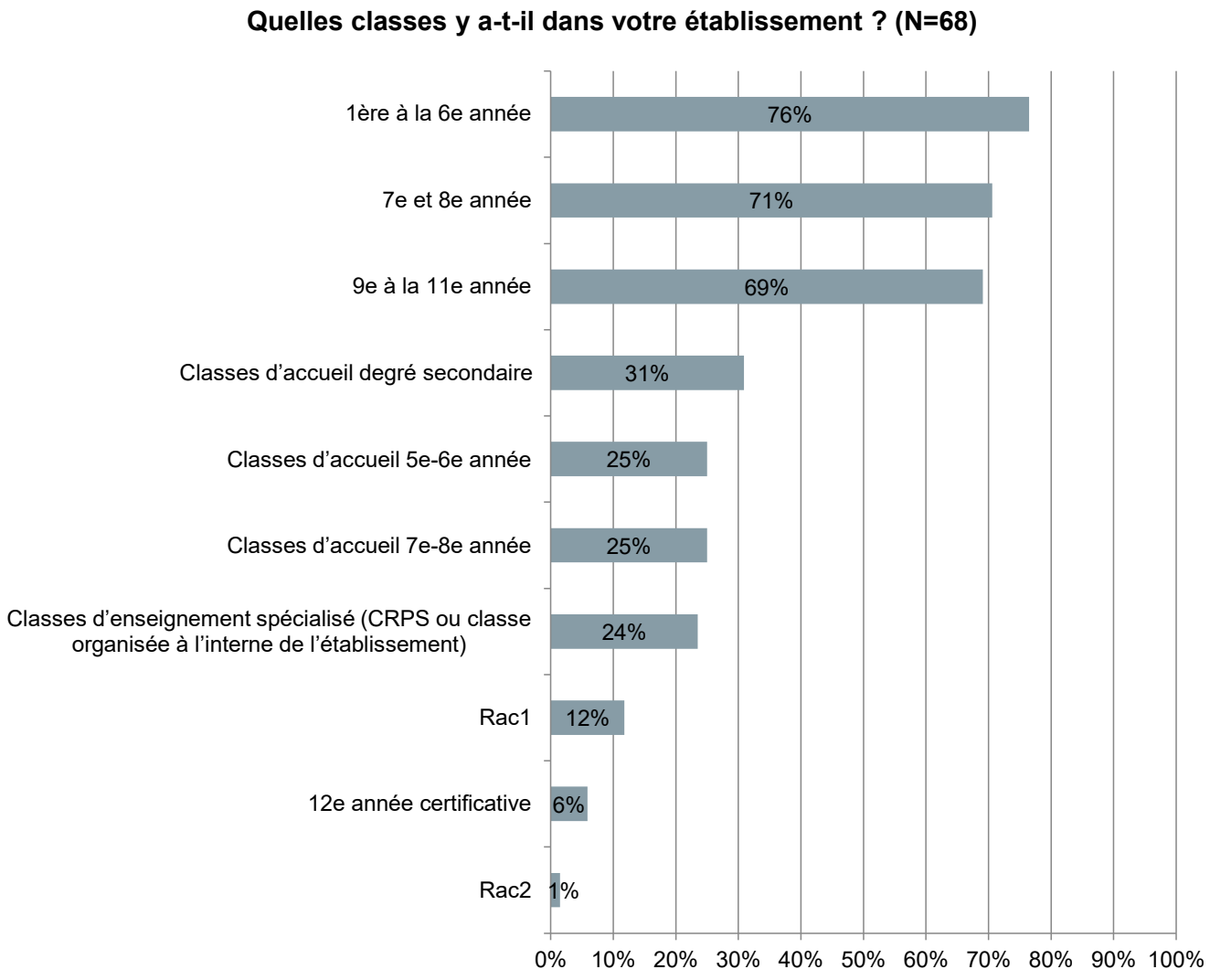
Combien d'élèves compte votre établissement ? (N=66)



F3

INTERFACE

Plusieurs réponses possibles

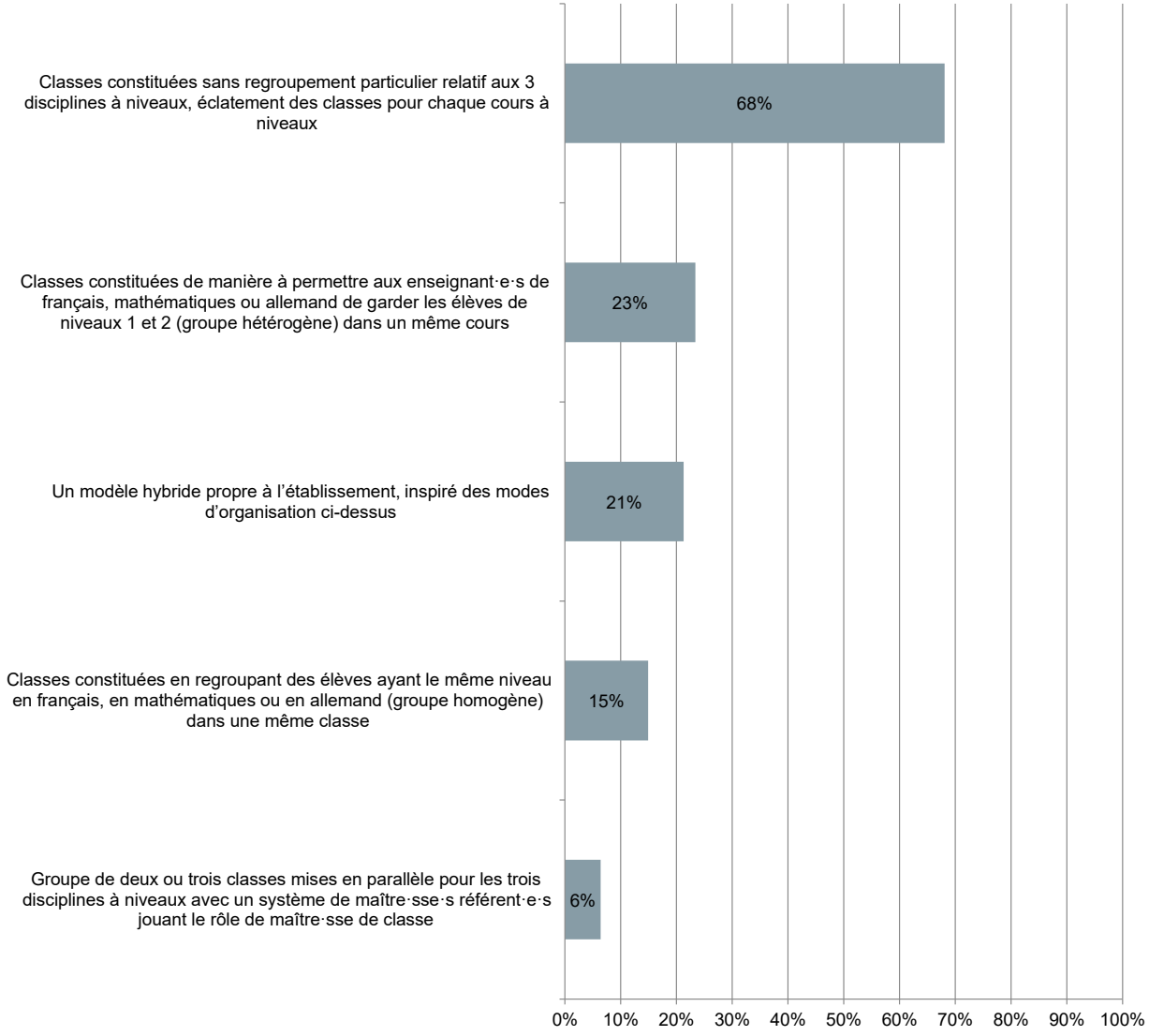


F4

INTERFACE

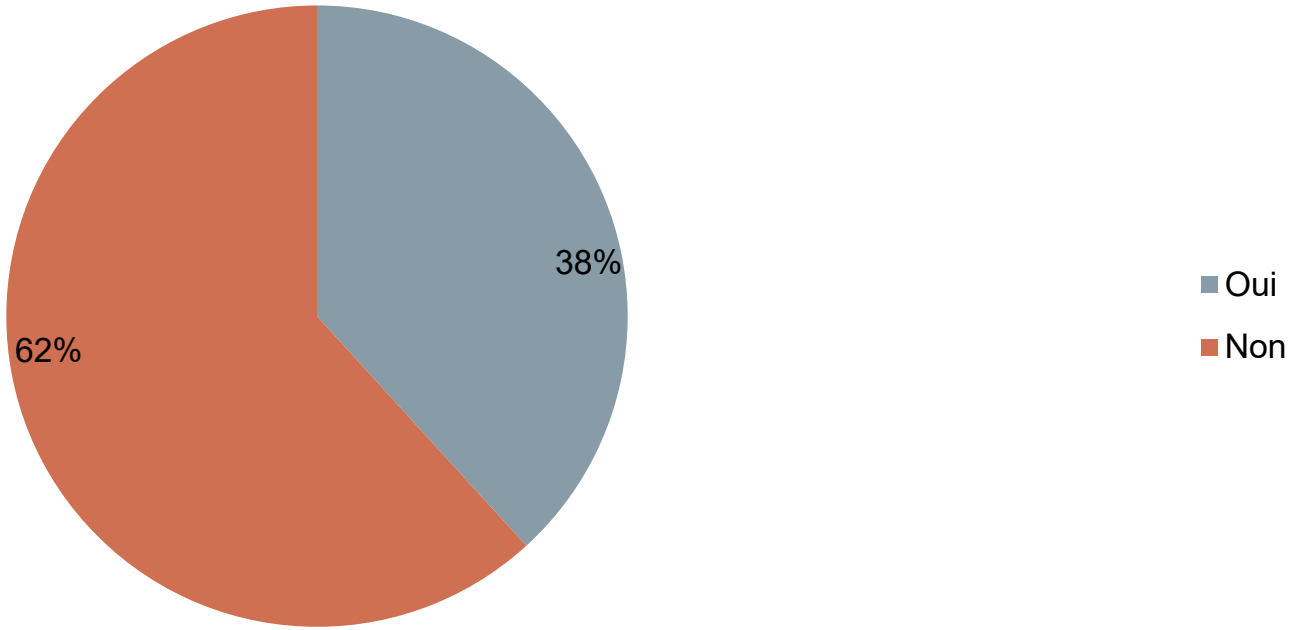
Plusieurs réponses possibles

Quel est le mode d'organisation de la VG dans votre établissement ? (N=47)



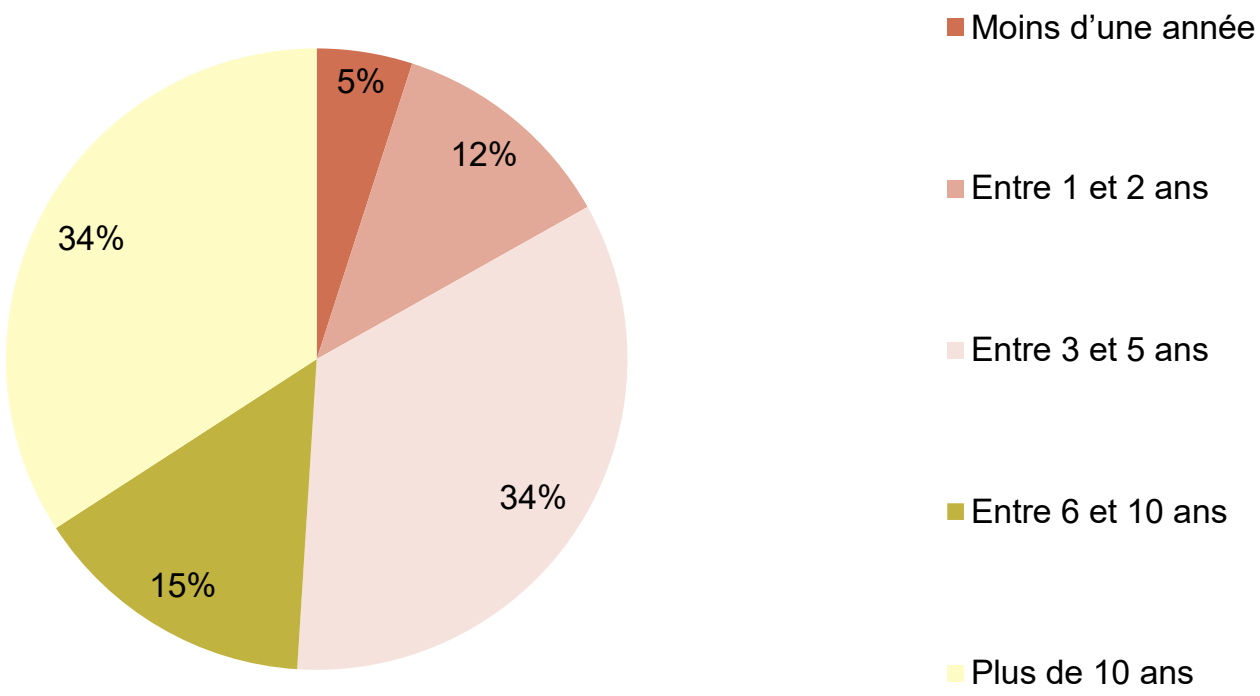
F5

Votre établissement bénéficie-t-il de périodes d'équité mises à disposition par la DGEO ? (N=68)



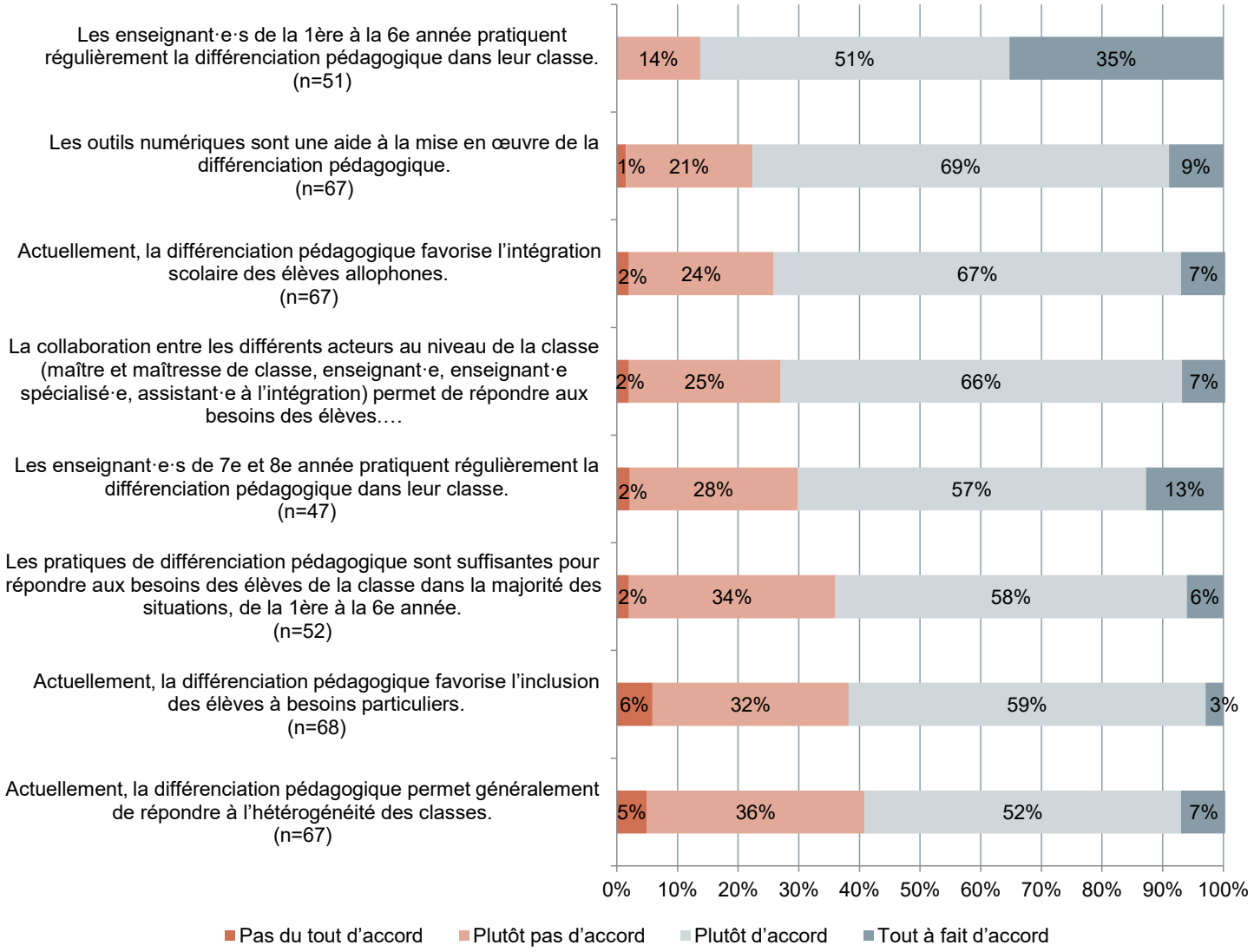
F6

Depuis combien d’années occupez-vous une fonction de directeur·trice ? (N=67)



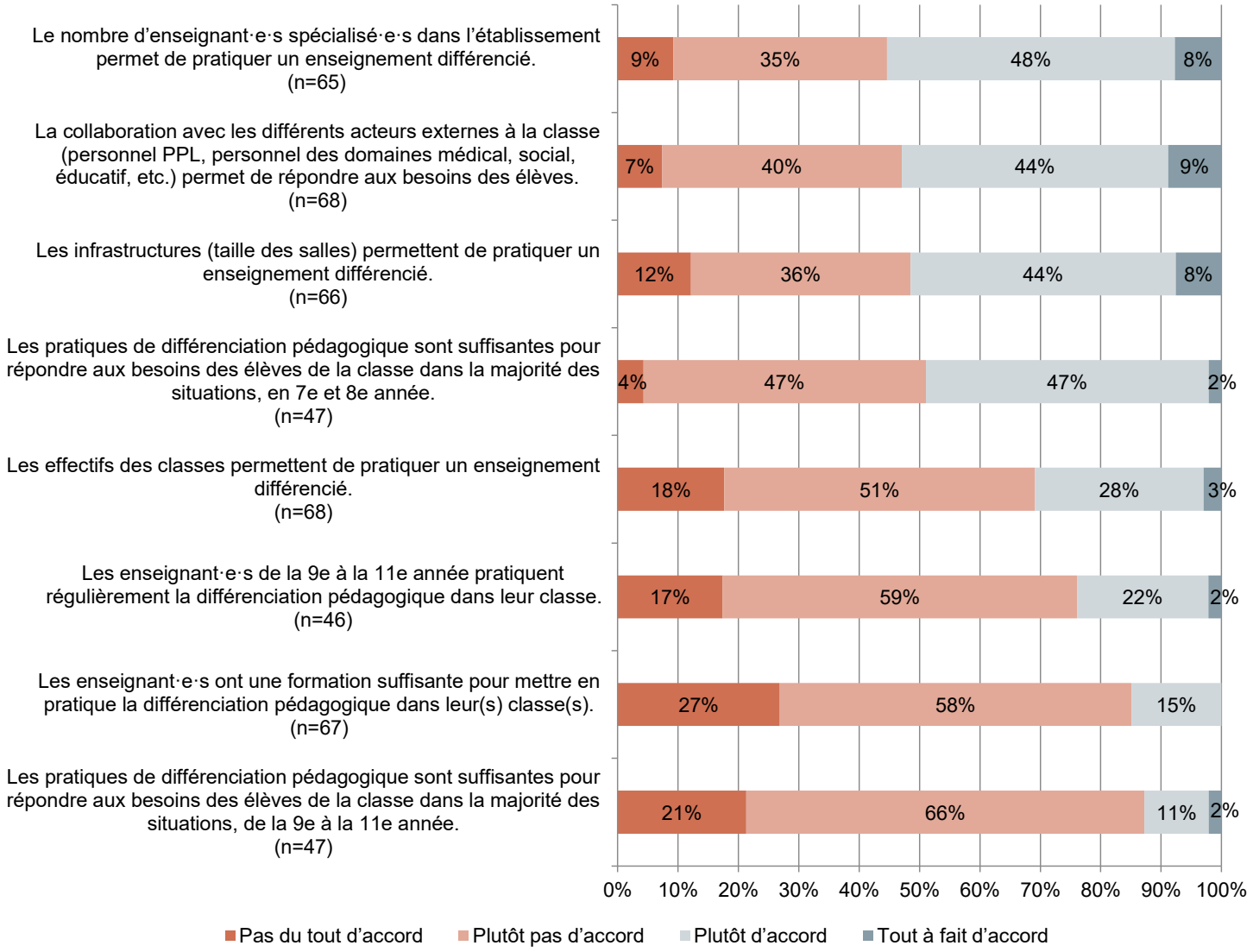
F7.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant la différenciation pédagogique, telle que décrite ci-dessus ? (N=68)



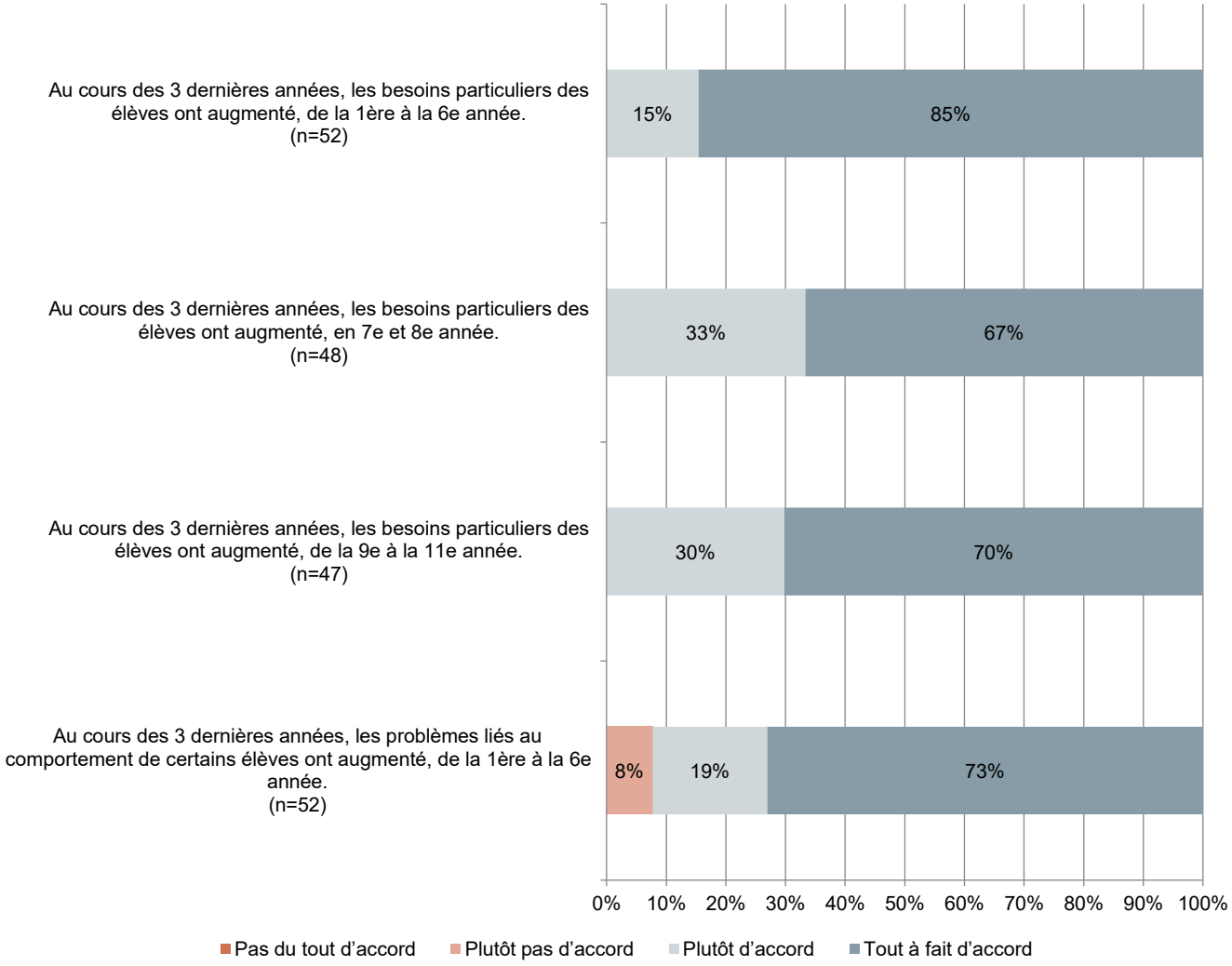
F7.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant la différenciation pédagogique, telle que décrite ci-dessus ? (N=68)



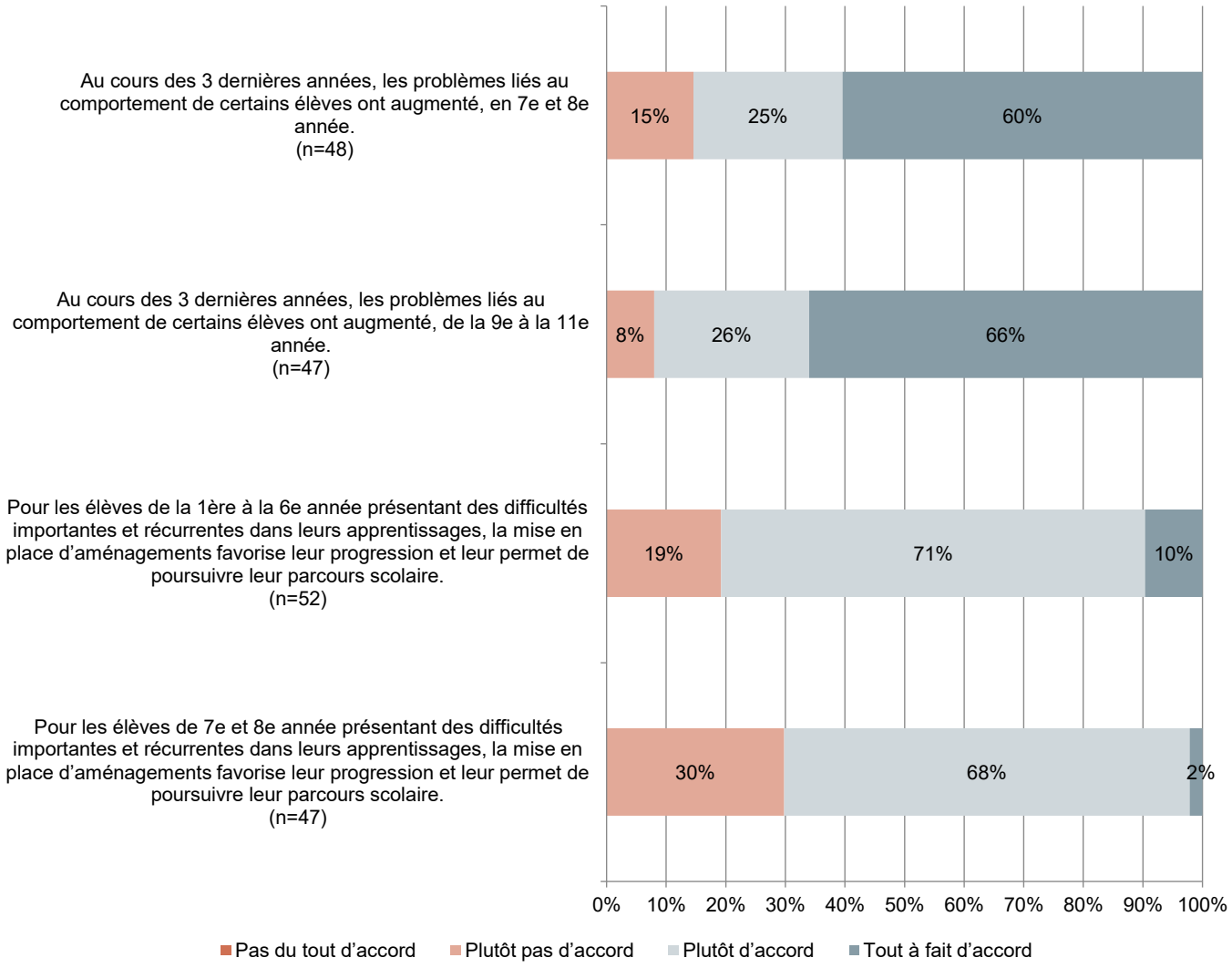
F8.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=68)



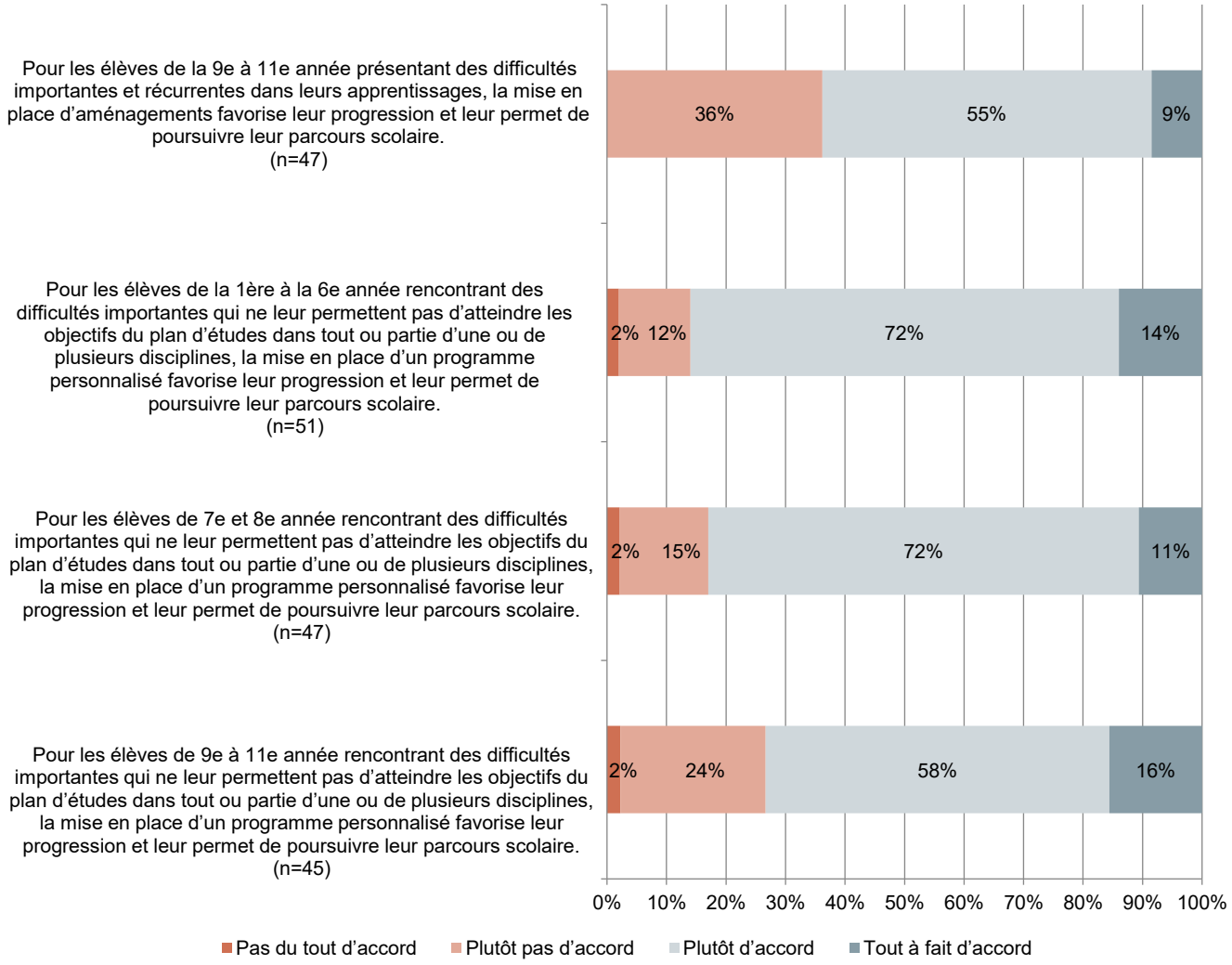
F8.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=68)



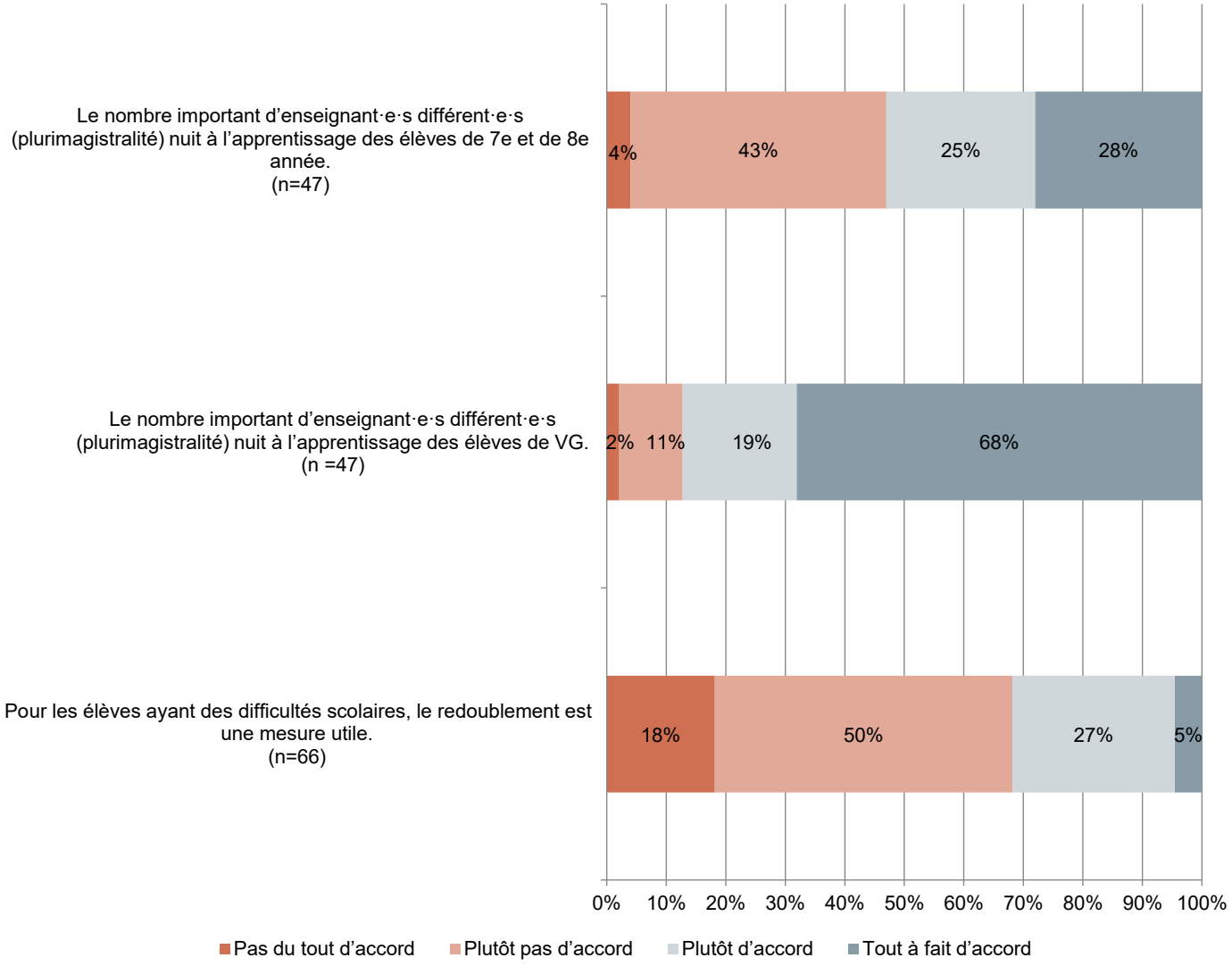
F8.3

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=68)



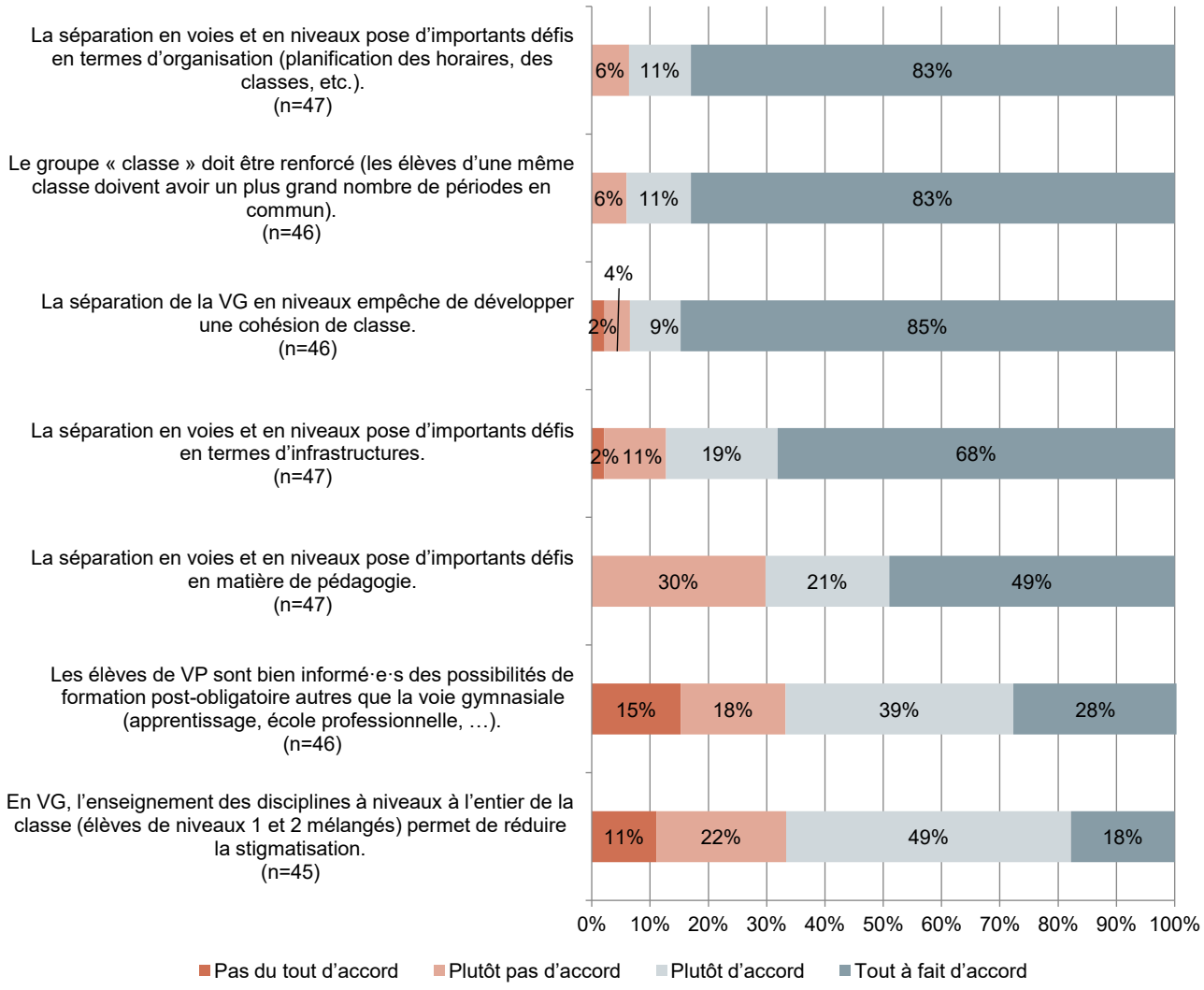
F8.4

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=68)



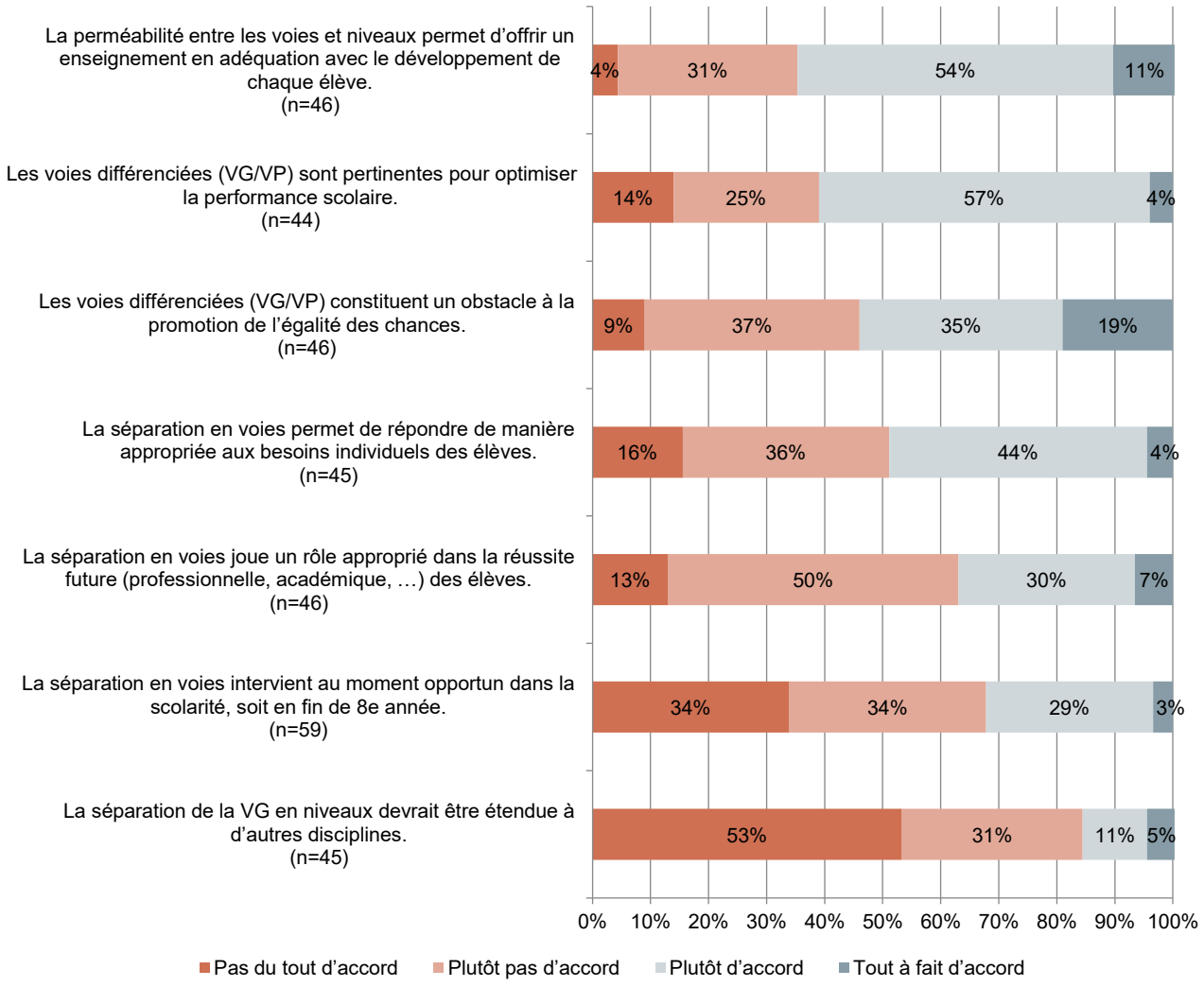
F9.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'organisation actuelle du cycle 3 (9S-11S) en voies et niveaux ? (N=59)



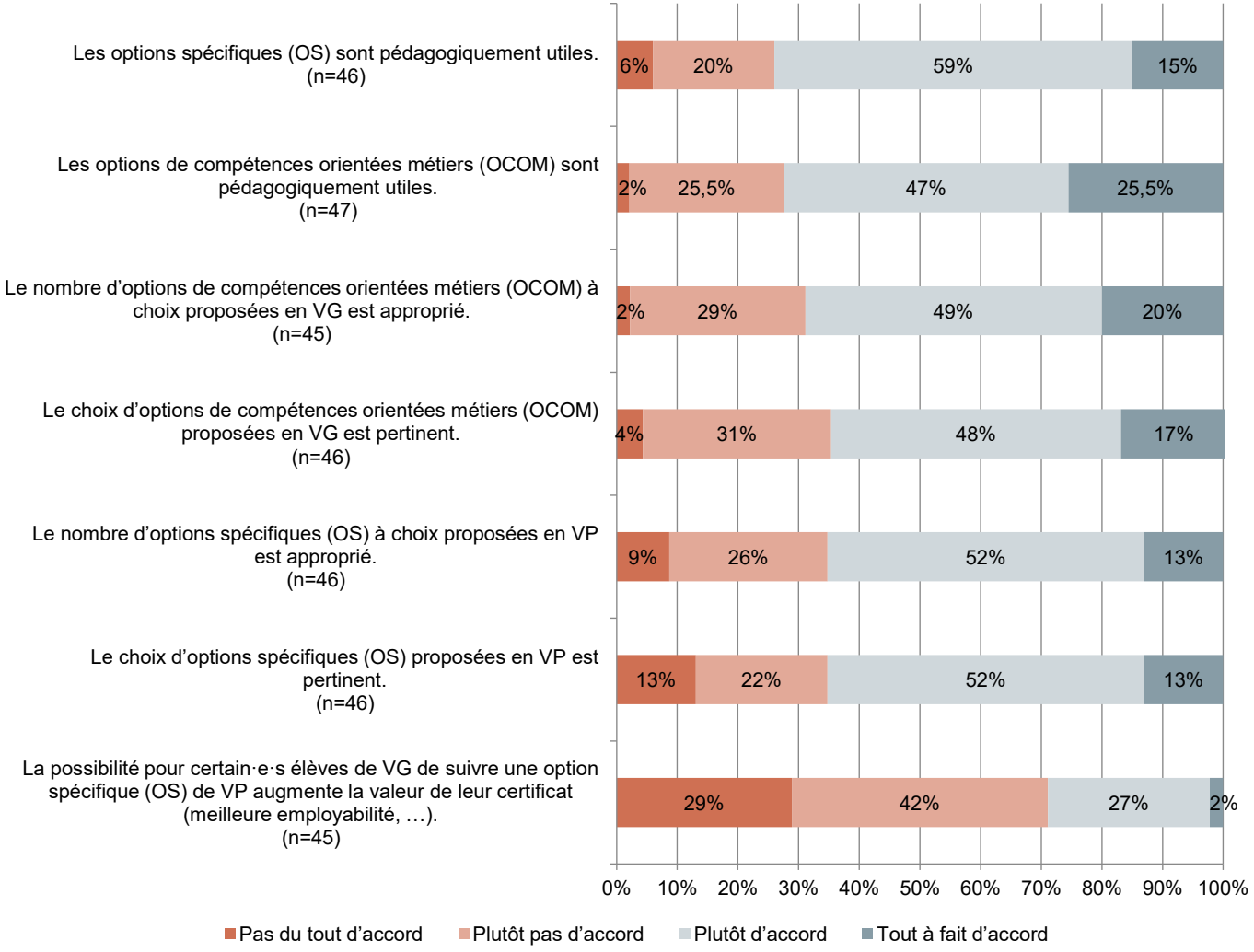
F9.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'organisation actuelle du cycle 3 (9S-11S) en voies et niveaux ? (N=59)



F10

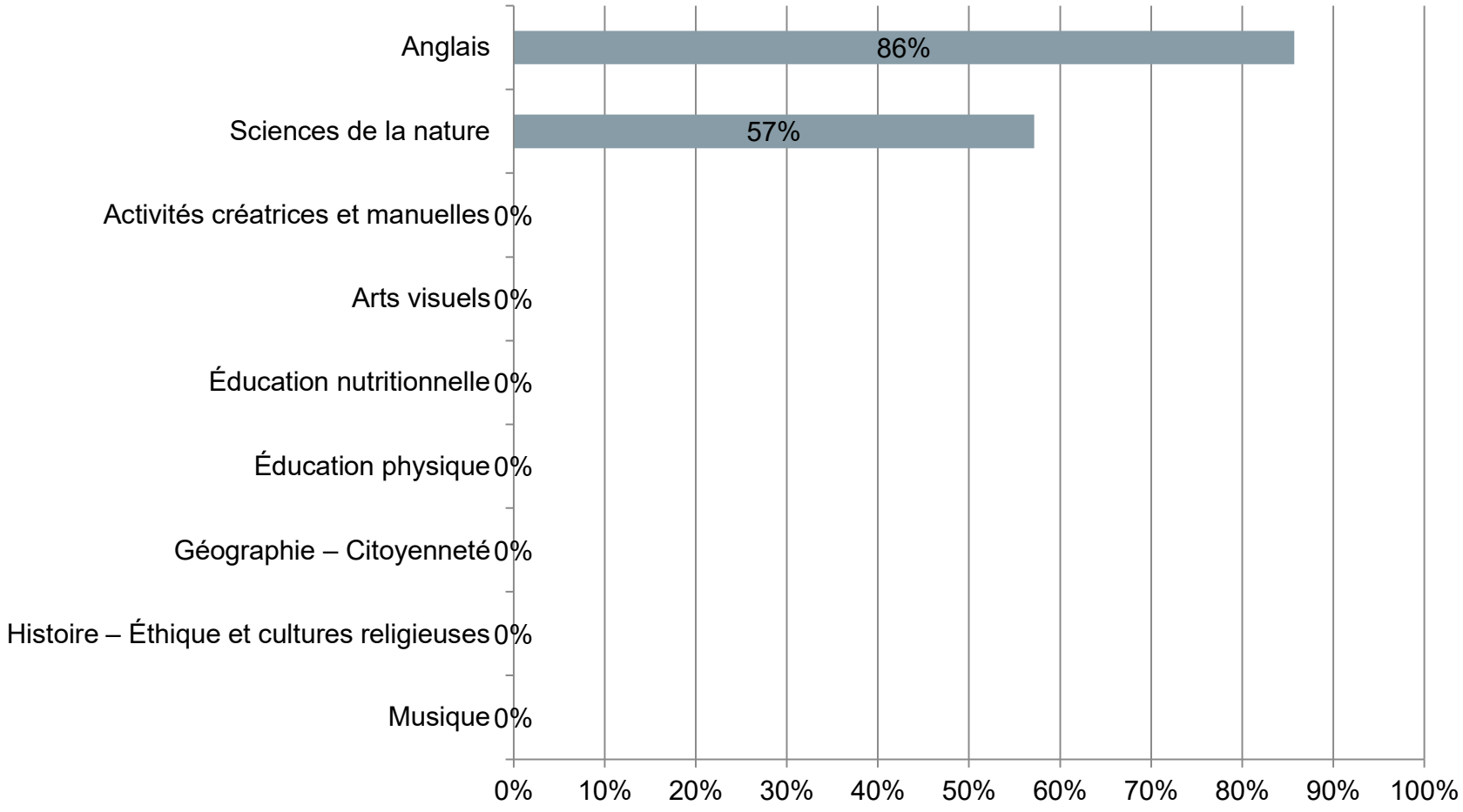
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les OS et OCOM proposées au cycle 3 (9S-11S) ? (N=47)



F11

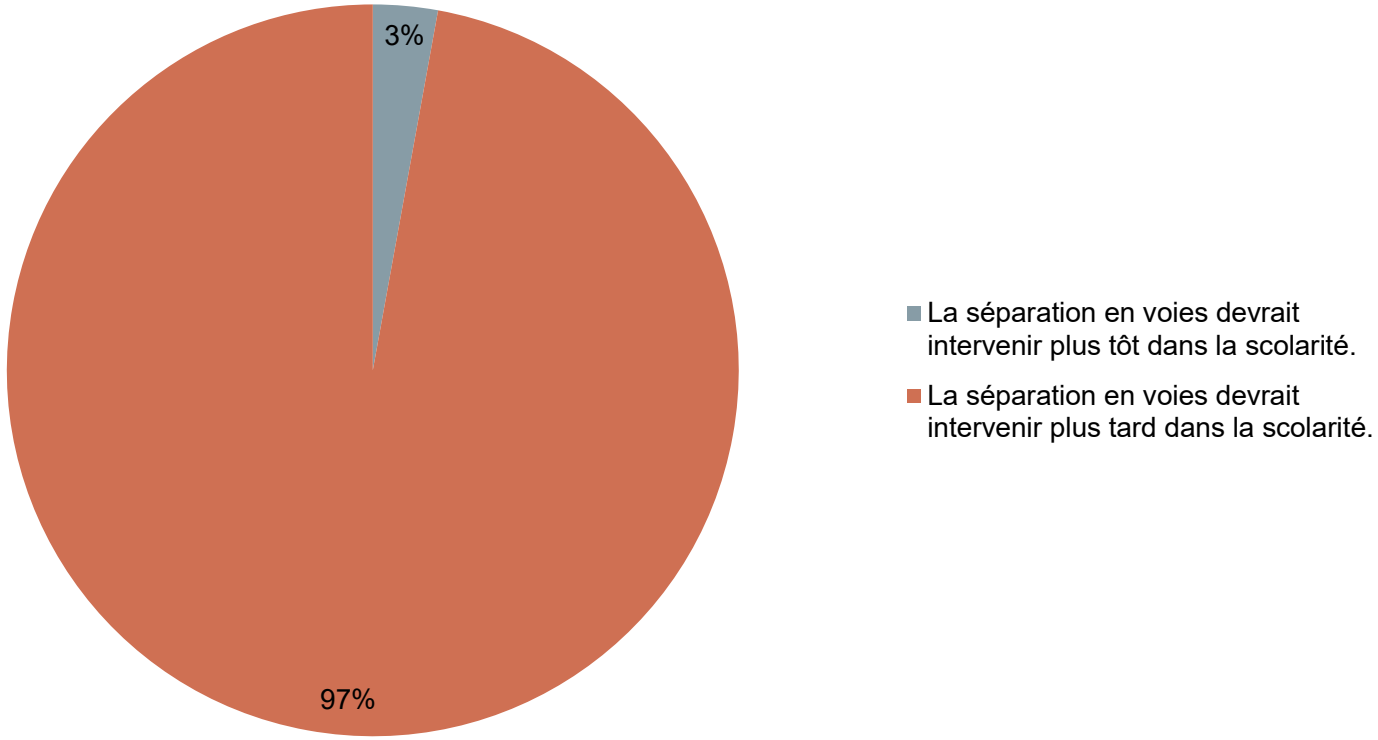
Plusieurs réponses possibles

Selon vous, quelle(s) discipline(s) devrai(en)t faire l'objet d'une séparation en niveaux ? (N=7)



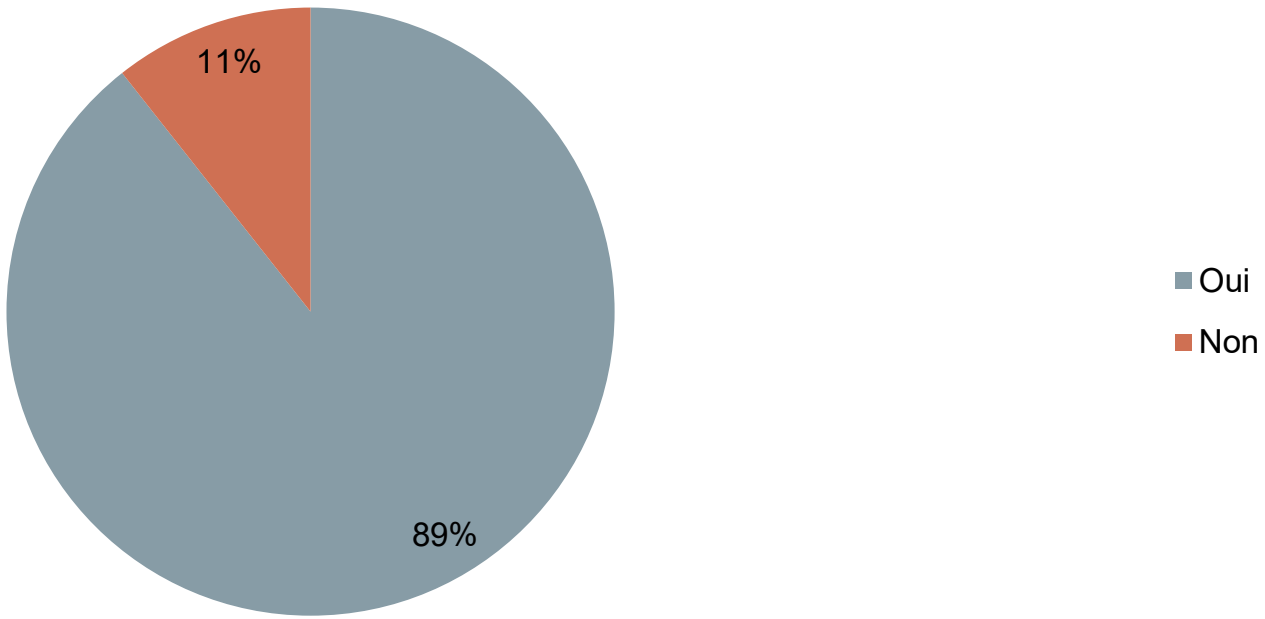
F12

Selon vous, à quel moment devrait intervenir la séparation en voies ? (N=35)



F13

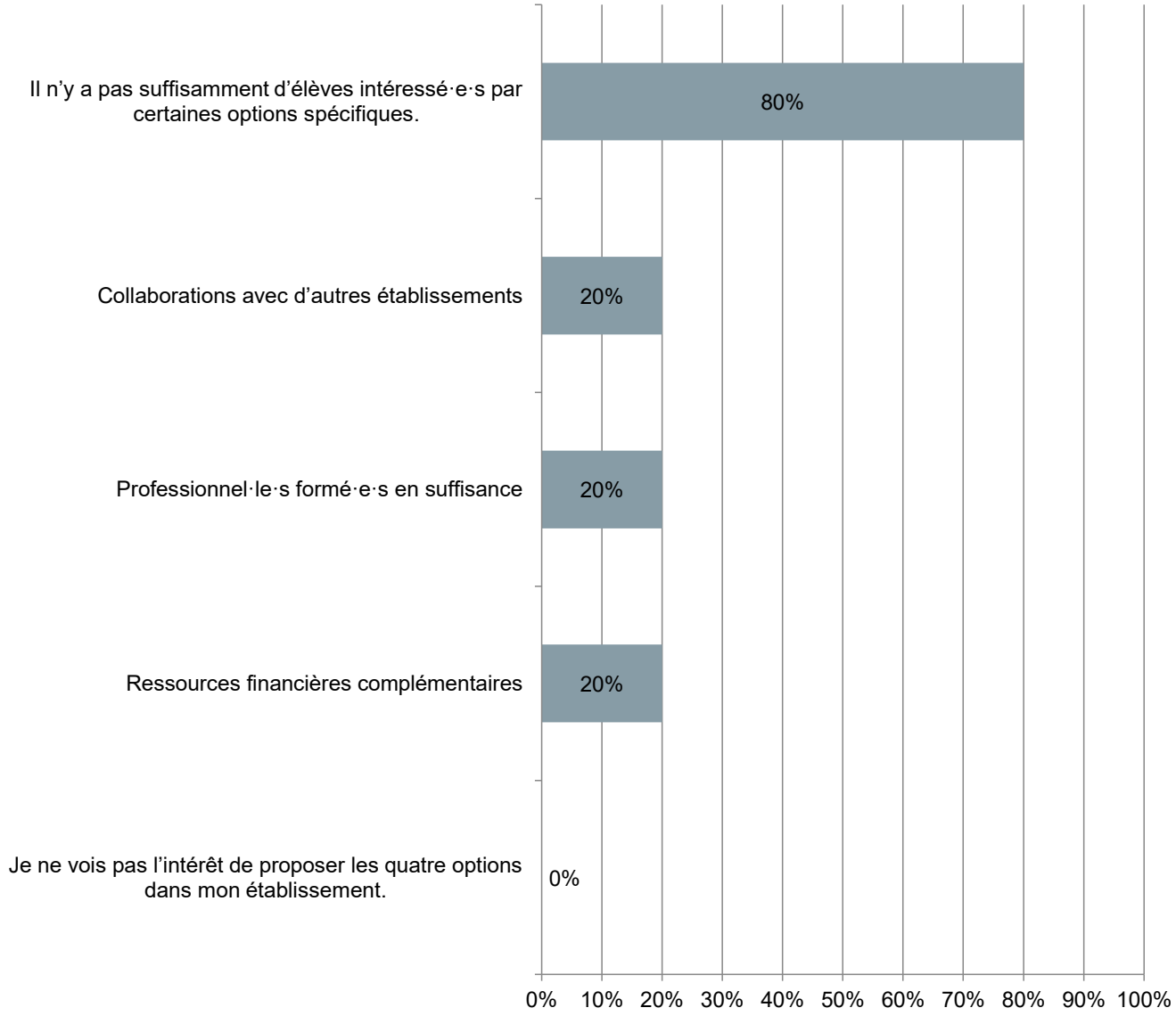
Les quatre options spécifiques de VP sont-elles proposées dans votre établissement ? (N=47)



F14

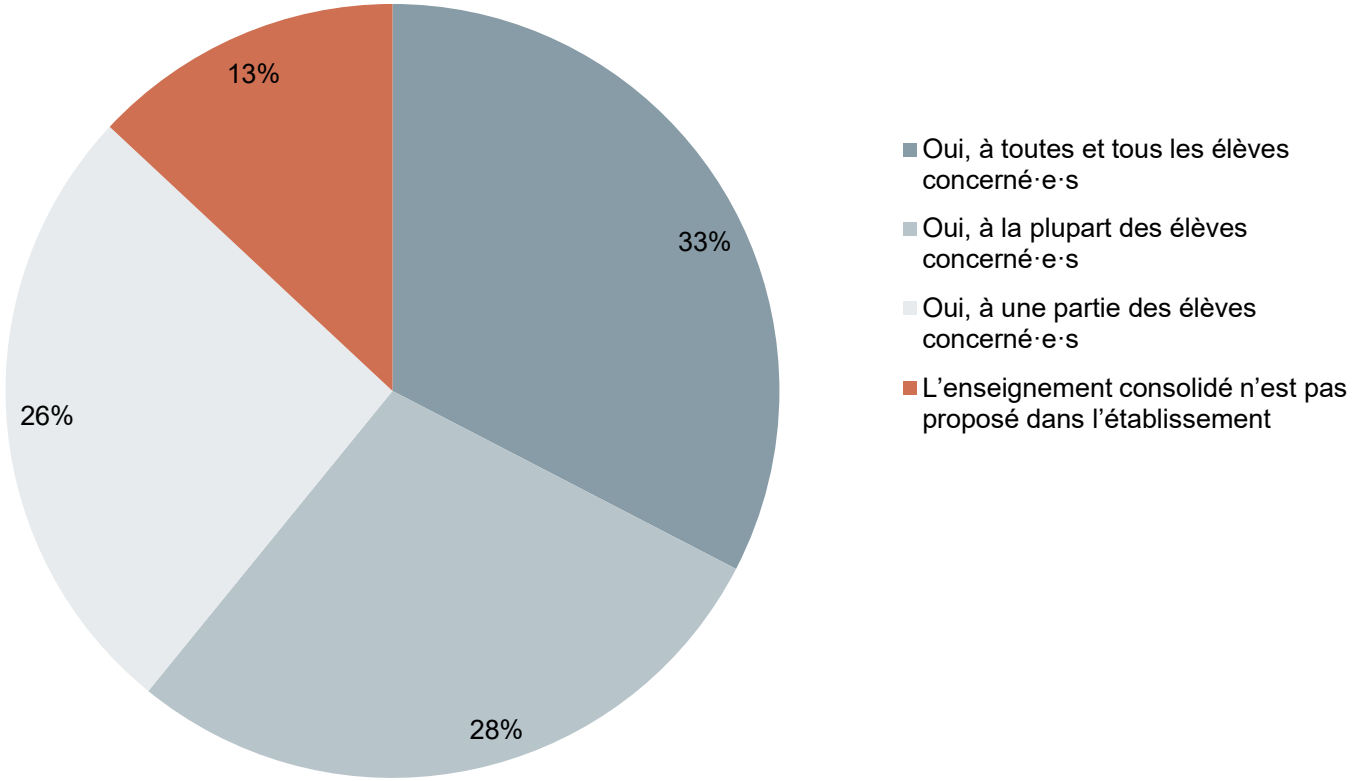
Plusieurs réponses possibles

De quoi auriez-vous besoin pour proposer les quatre options spécifiques dans votre établissement ? (N=5)



F15

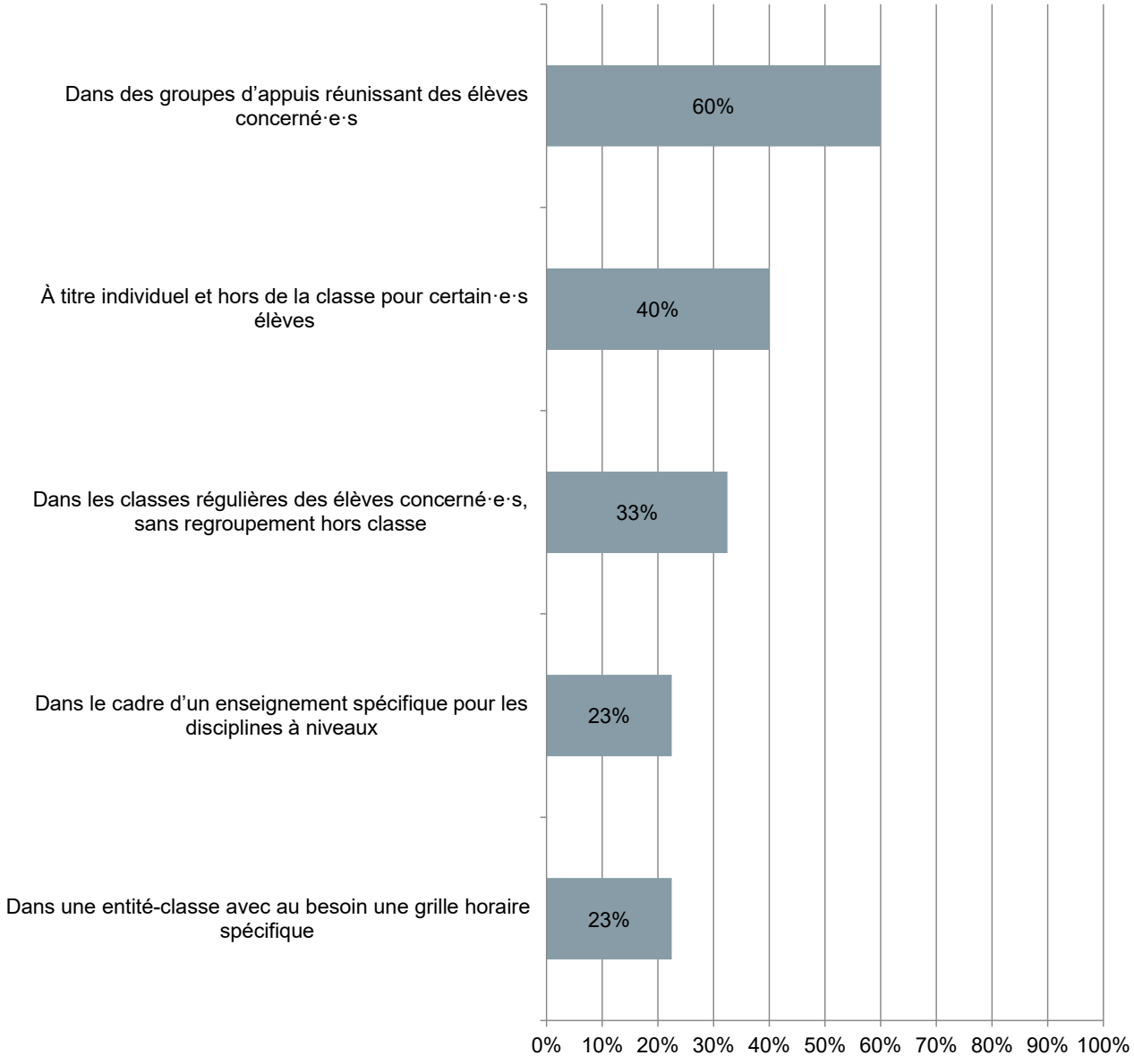
Selon la LEO, un enseignement consolidé est dispensé aux élèves ayant un niveau 1 (objectifs de base) dans les 3 disciplines à niveau (français, mathématiques et allemand) visant à privilégier leur insertion professionnelle.
Dans votre établissement, un enseignement consolidé est-il dispensé aux élèves concerné·e·s?



F16

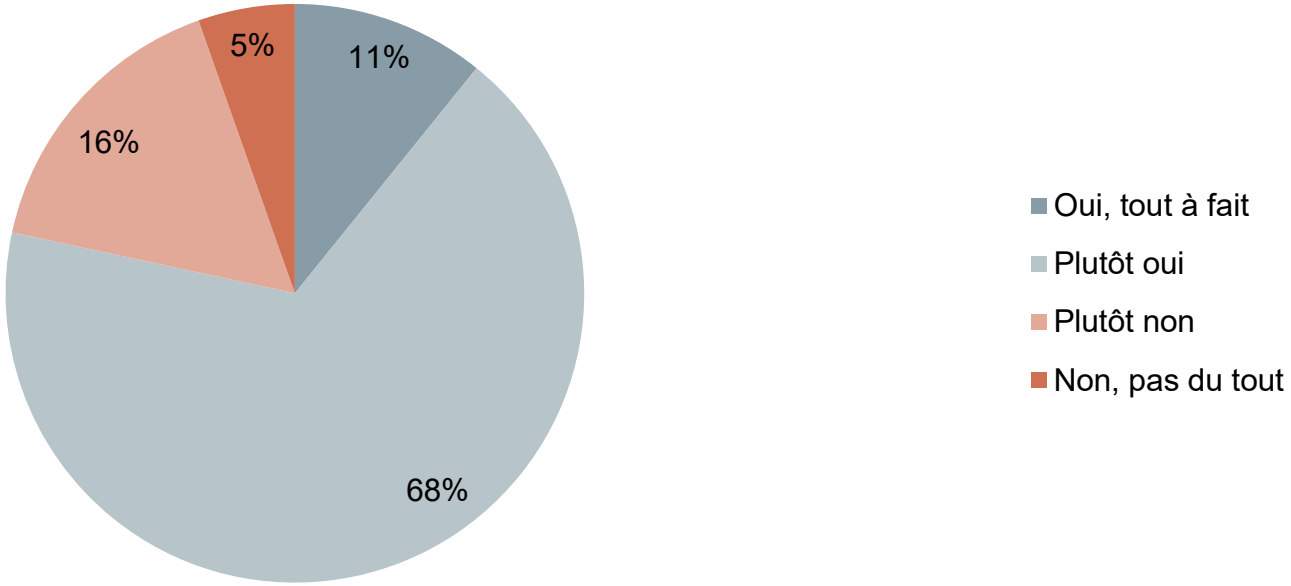
Plusieurs réponses possibles

Dans votre établissement, comment l'enseignement consolidé est-il dispensé ? (N=40)



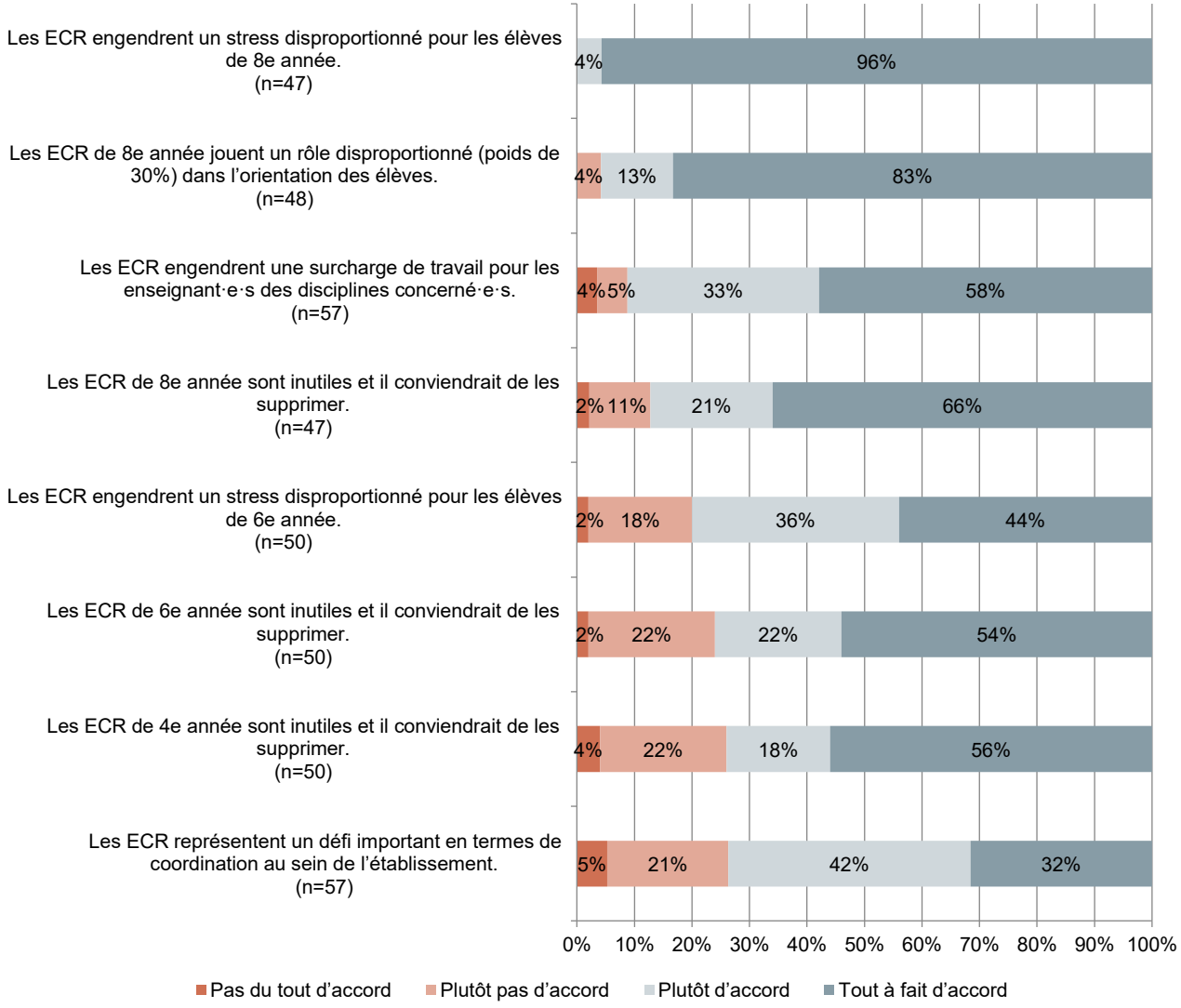
F17

L’enseignement consolidé est-il adéquat pour les élèves qui bénéficient d’autres mesures en parallèle (par ex. enseignement spécialisé) ? (N=37)



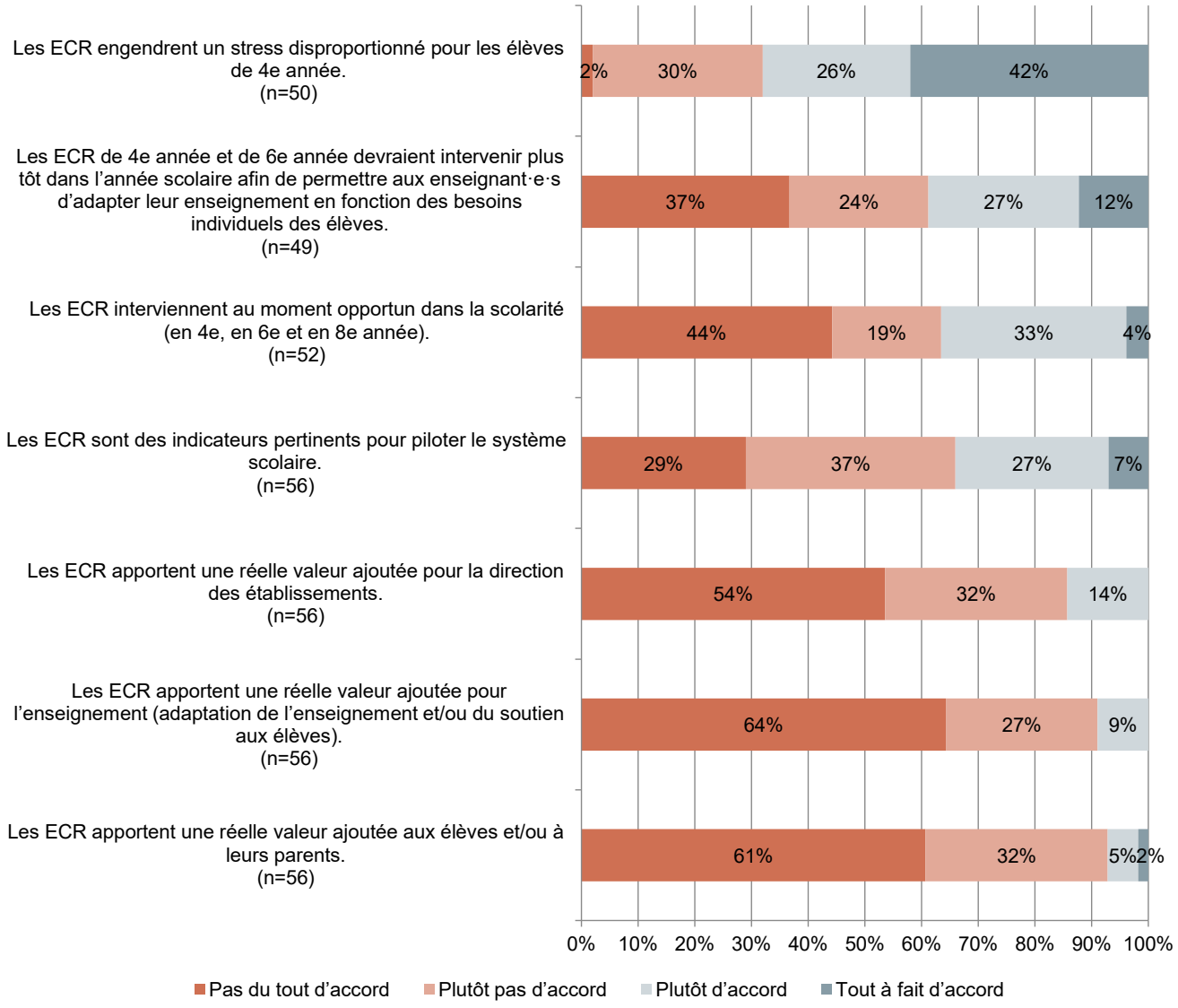
F18.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les épreuves cantonales de référence (ECR) ? (N=57)



F18.2

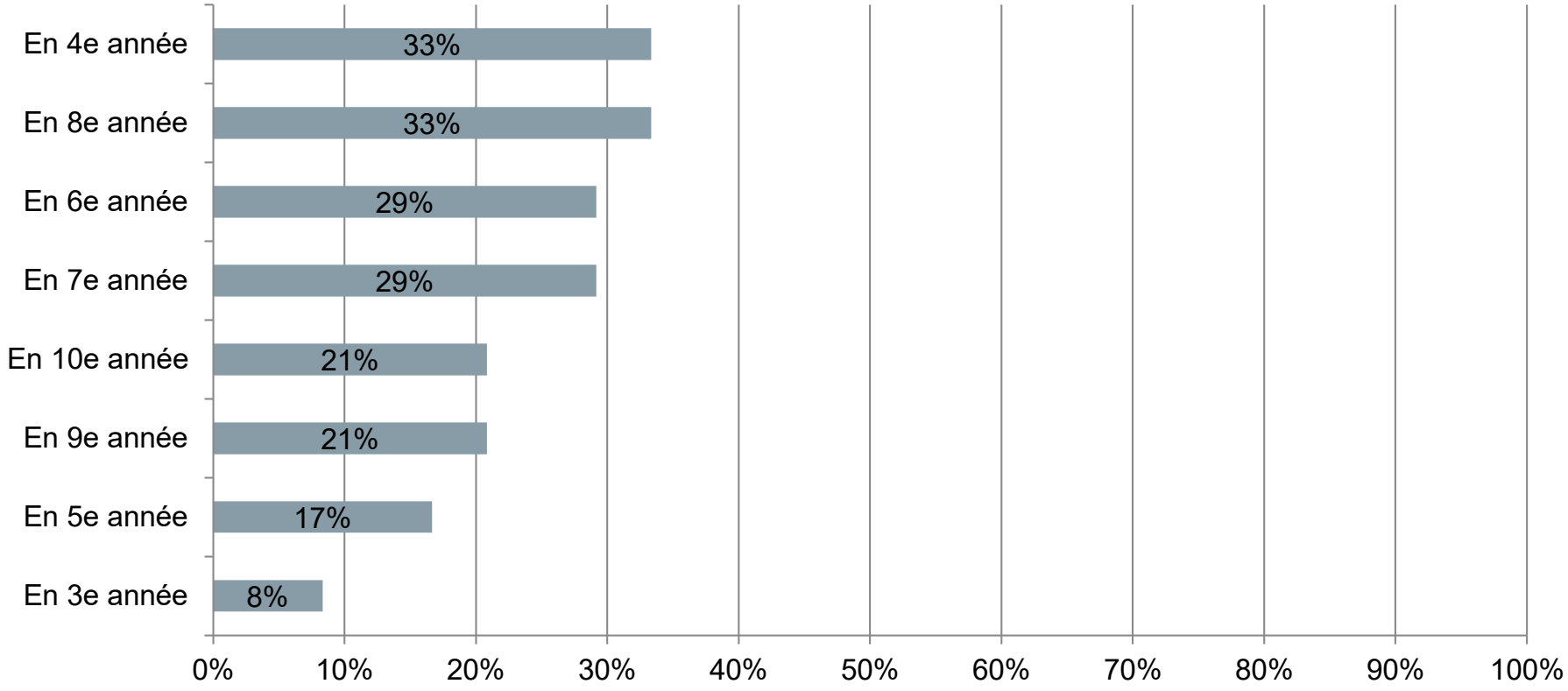
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les épreuves cantonales de référence (ECR) ? (N=57)



F19

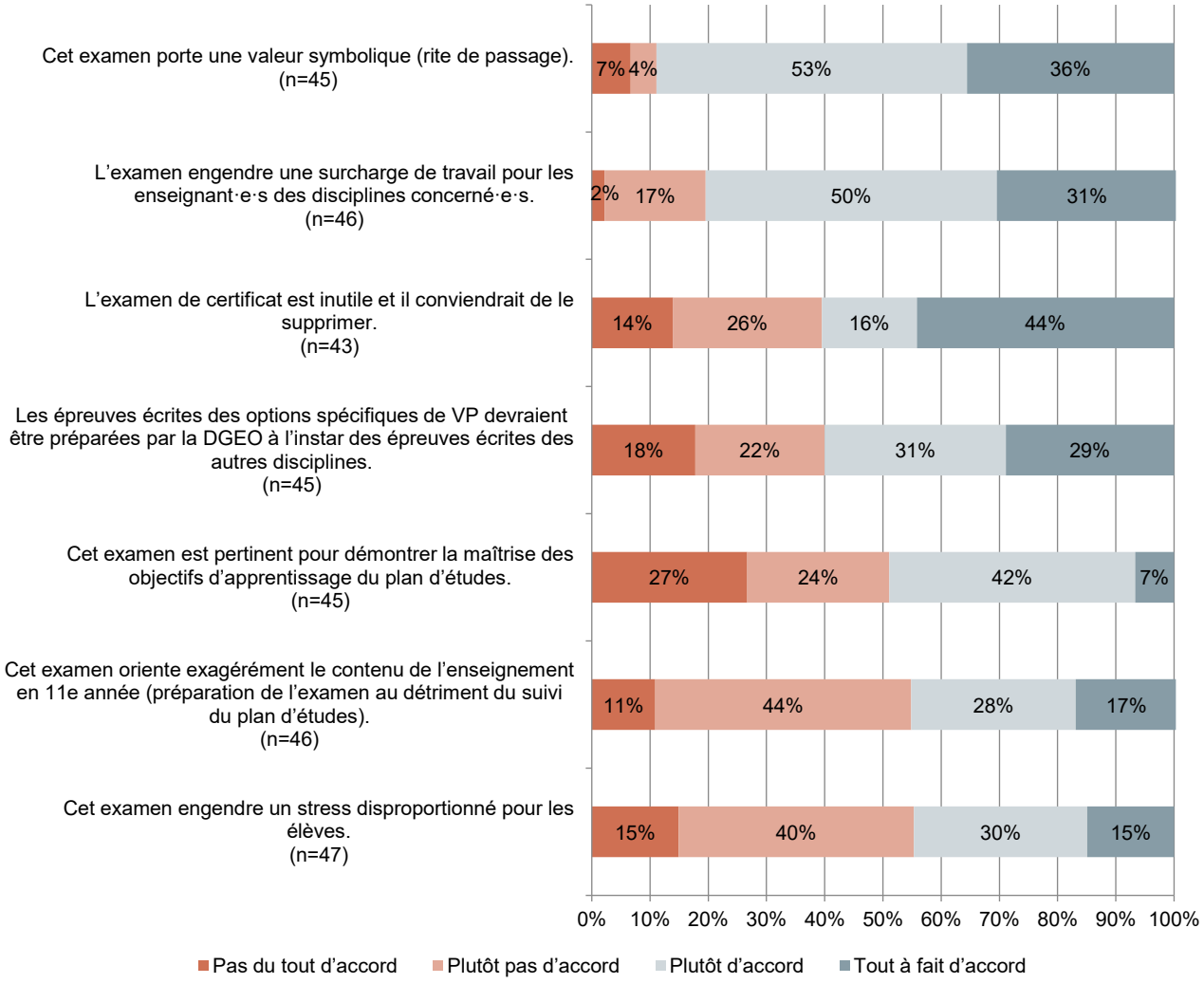
Plusieurs réponses possibles

Selon vous, à quel(s) moment(s) devraient intervenir des ECR ? (N=24)



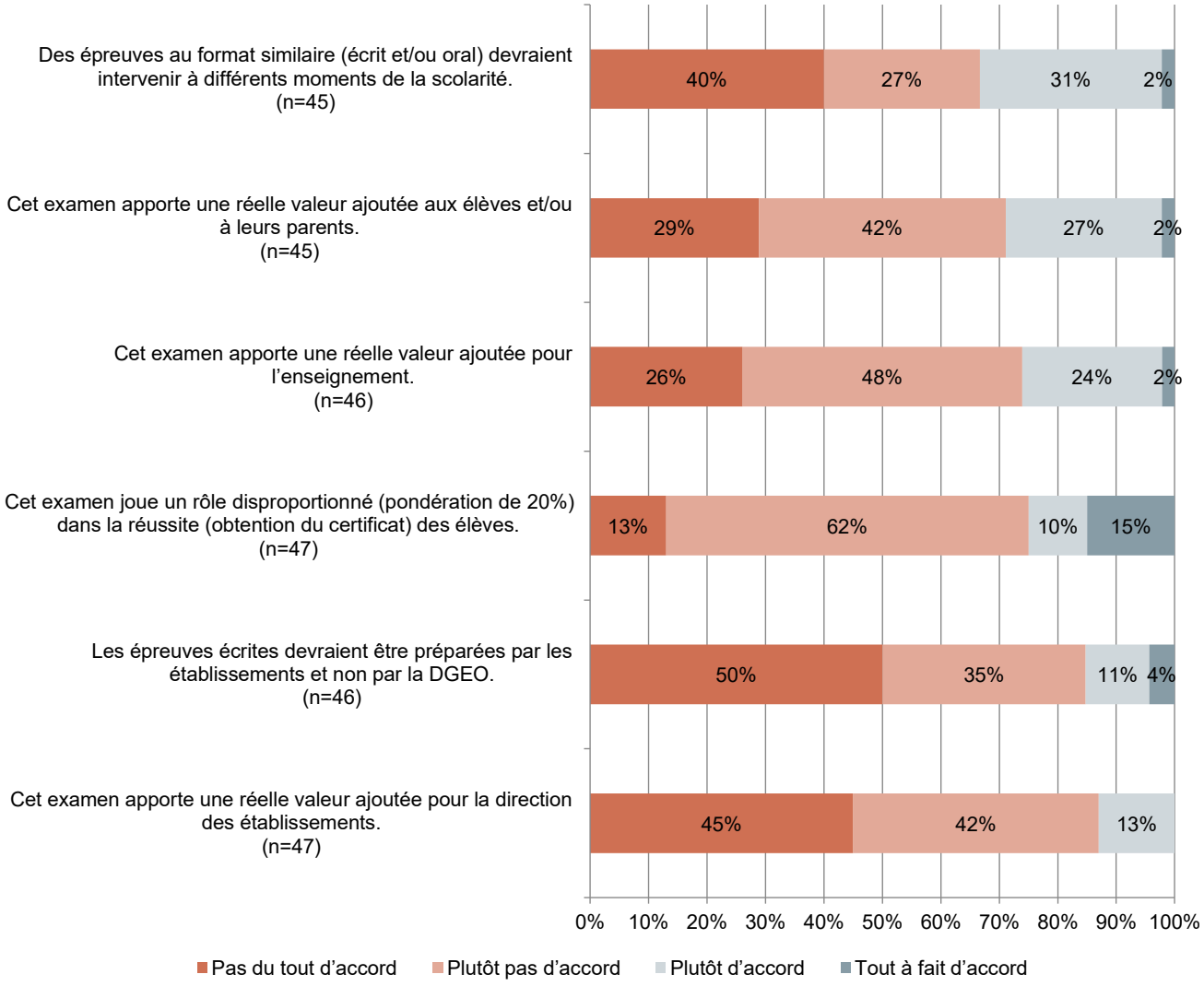
F20.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'examen de certificat de fin d'études secondaires (examen de 11e année) ? (N=47)



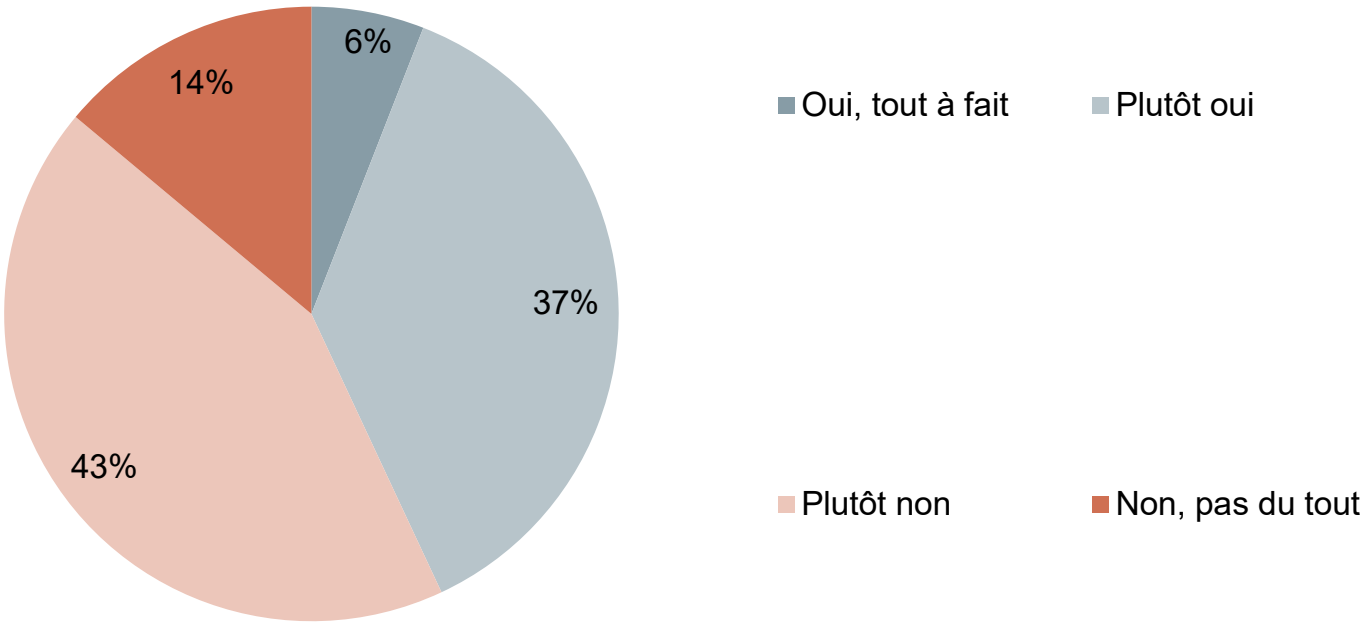
F20.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'examen de certificat de fin d'études secondaires (examen de 11e année) ? (N=47)



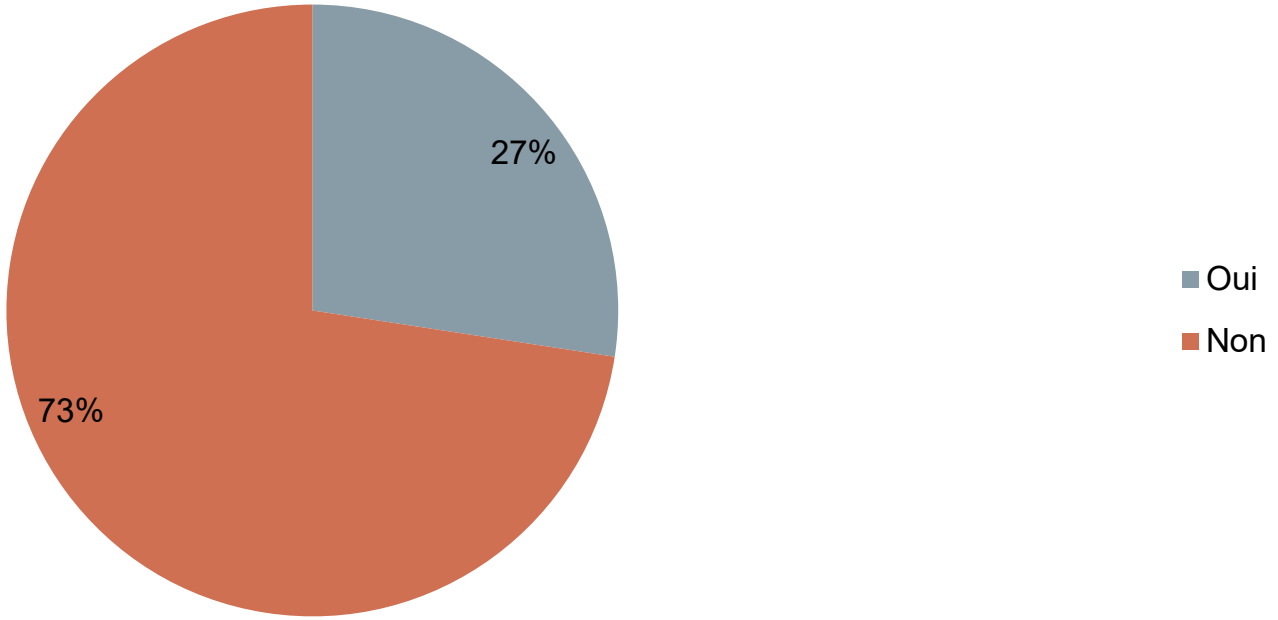
F21

Selon vous, les horaires actuels prennent-ils en compte le rythme naturel des élèves ? (N=67)



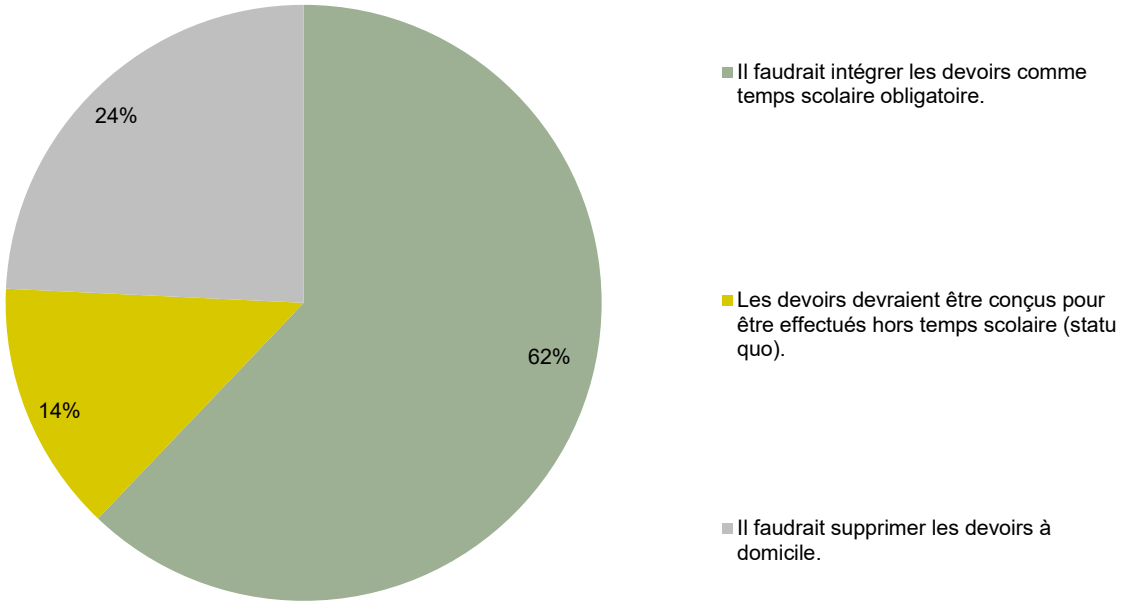
F22

Les horaires ont-ils déjà été adaptés dans votre établissement afin de mieux tenir compte du rythme naturel des élèves ? (N=62)



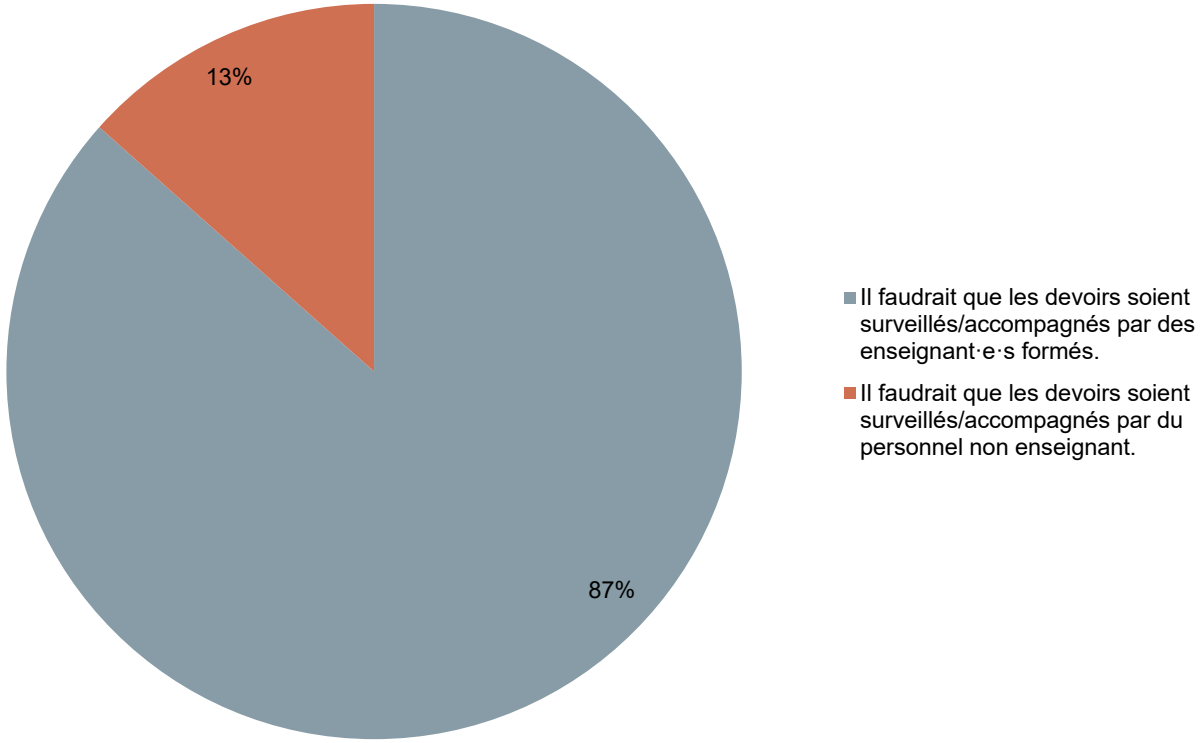
F23

Selon vous, comment faudrait-il repenser (ou non) les devoirs scolaires ? (N=66)



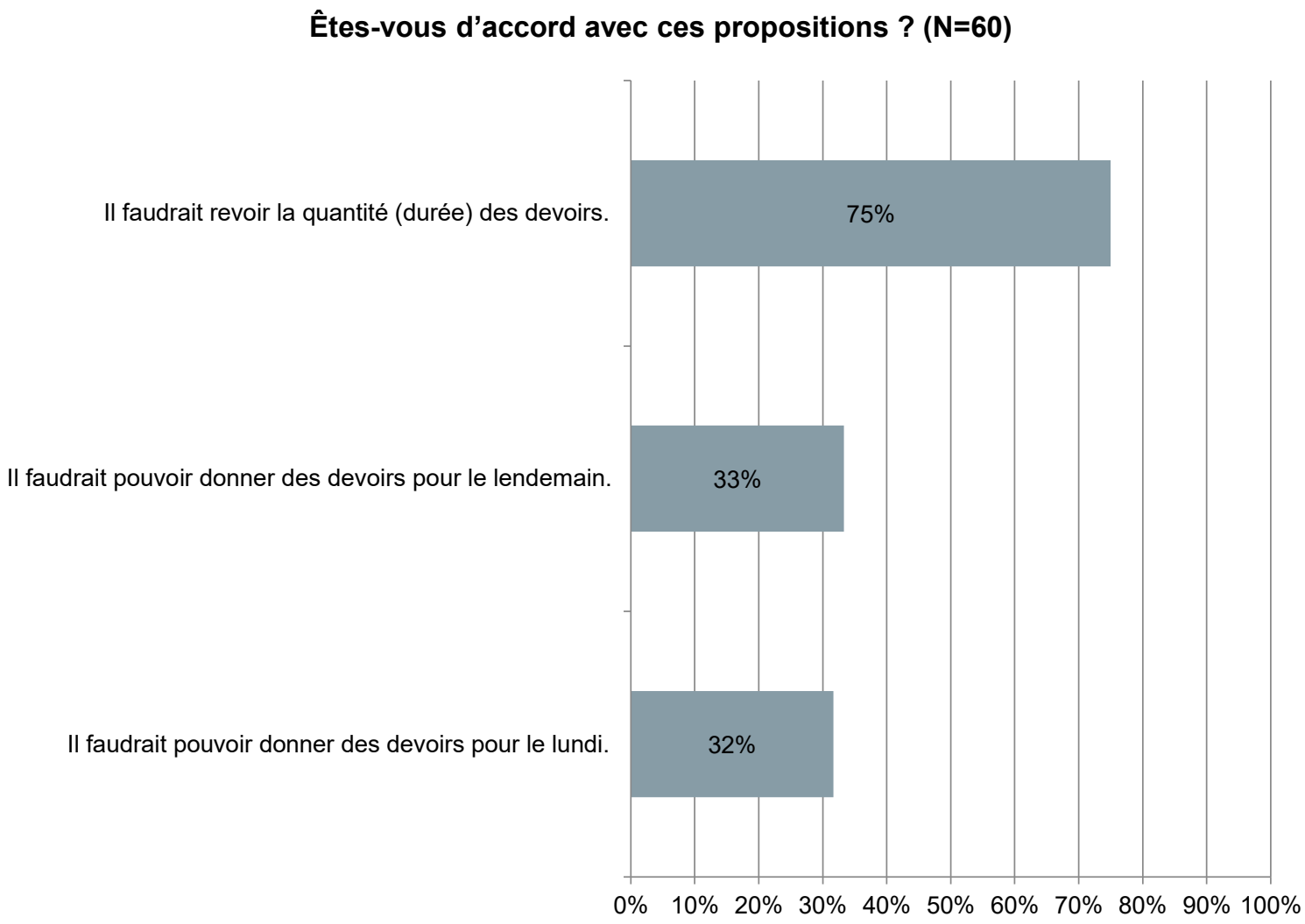
F24

Si les devoirs sont considérés comme du temps scolaire obligatoire, par qui devraient-ils être surveillés/accompagnés ? (N=67)



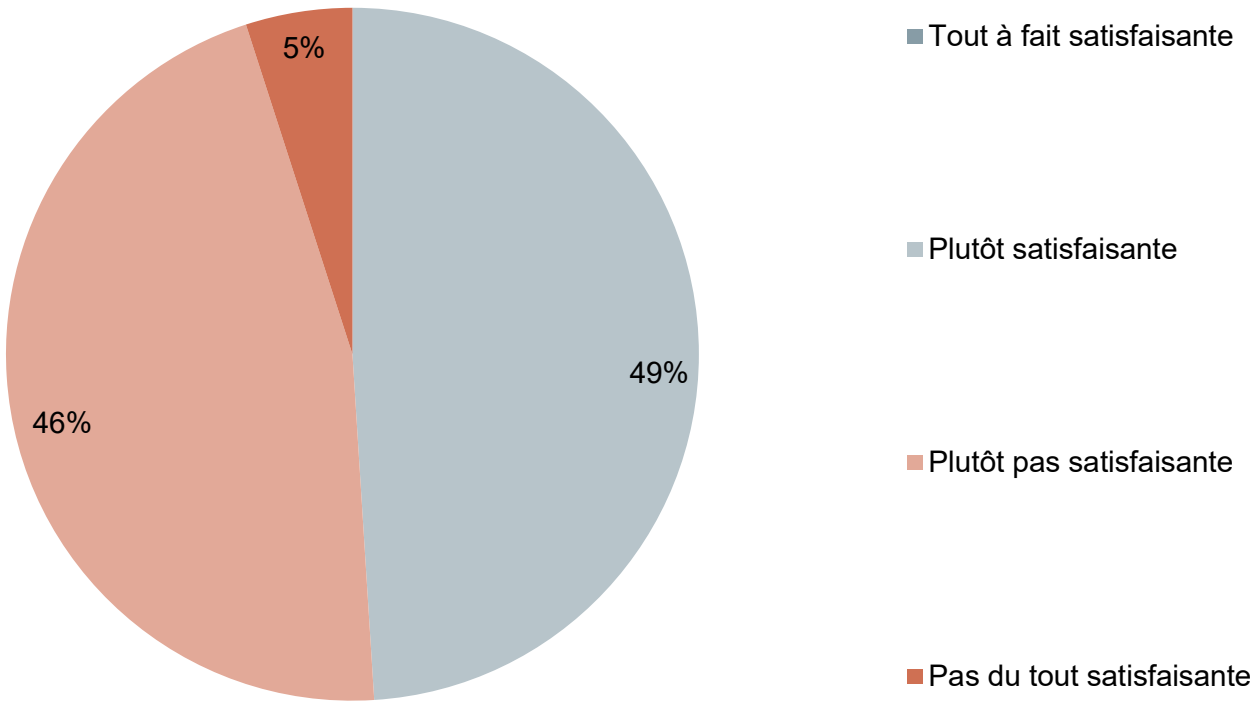
F25

Plusieurs réponses possibles



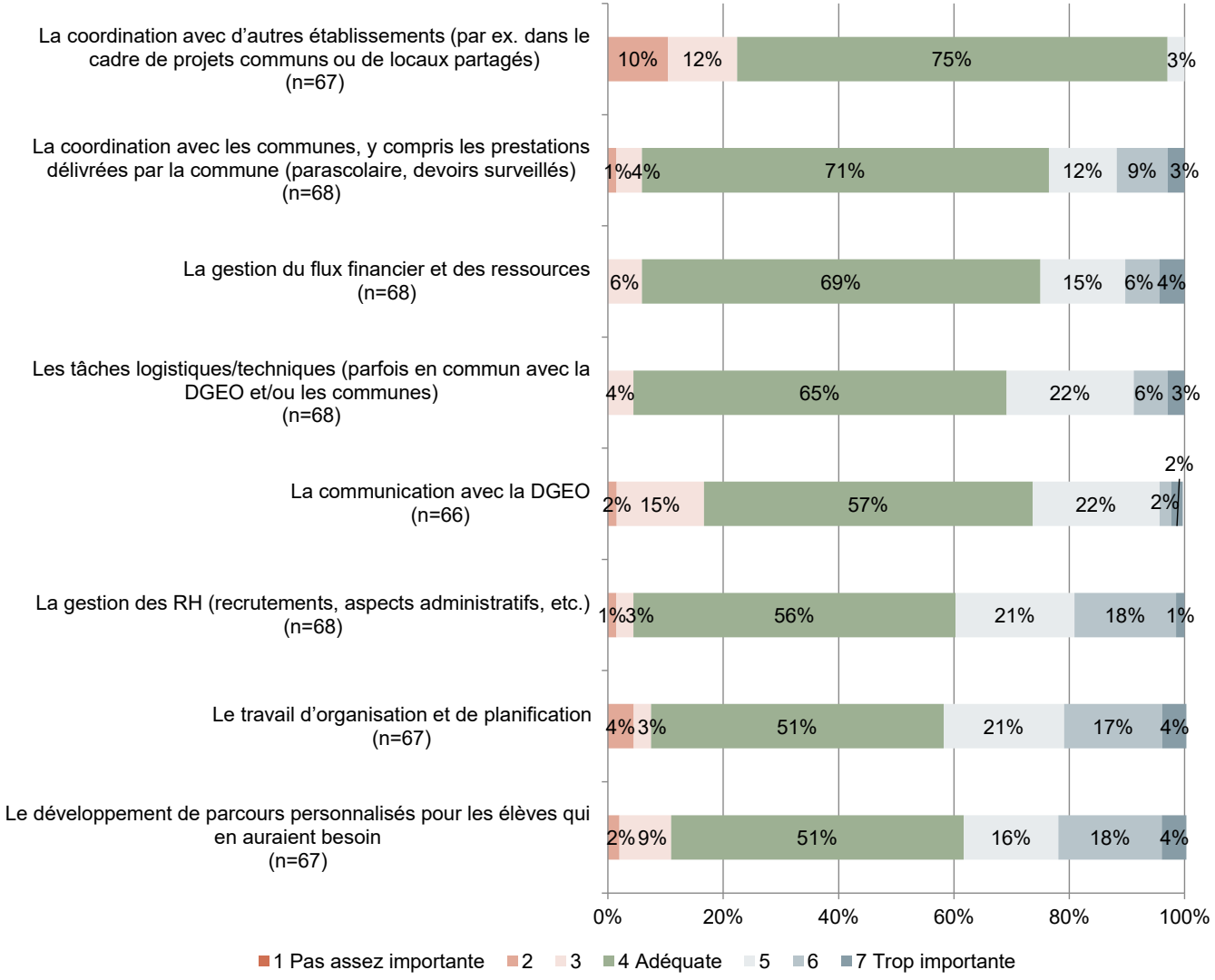
F26

Comment évaluez-vous la coordination entre les enseignant·e·s concernant la répartition dans l'année des évaluations des élèves ? (N=67)



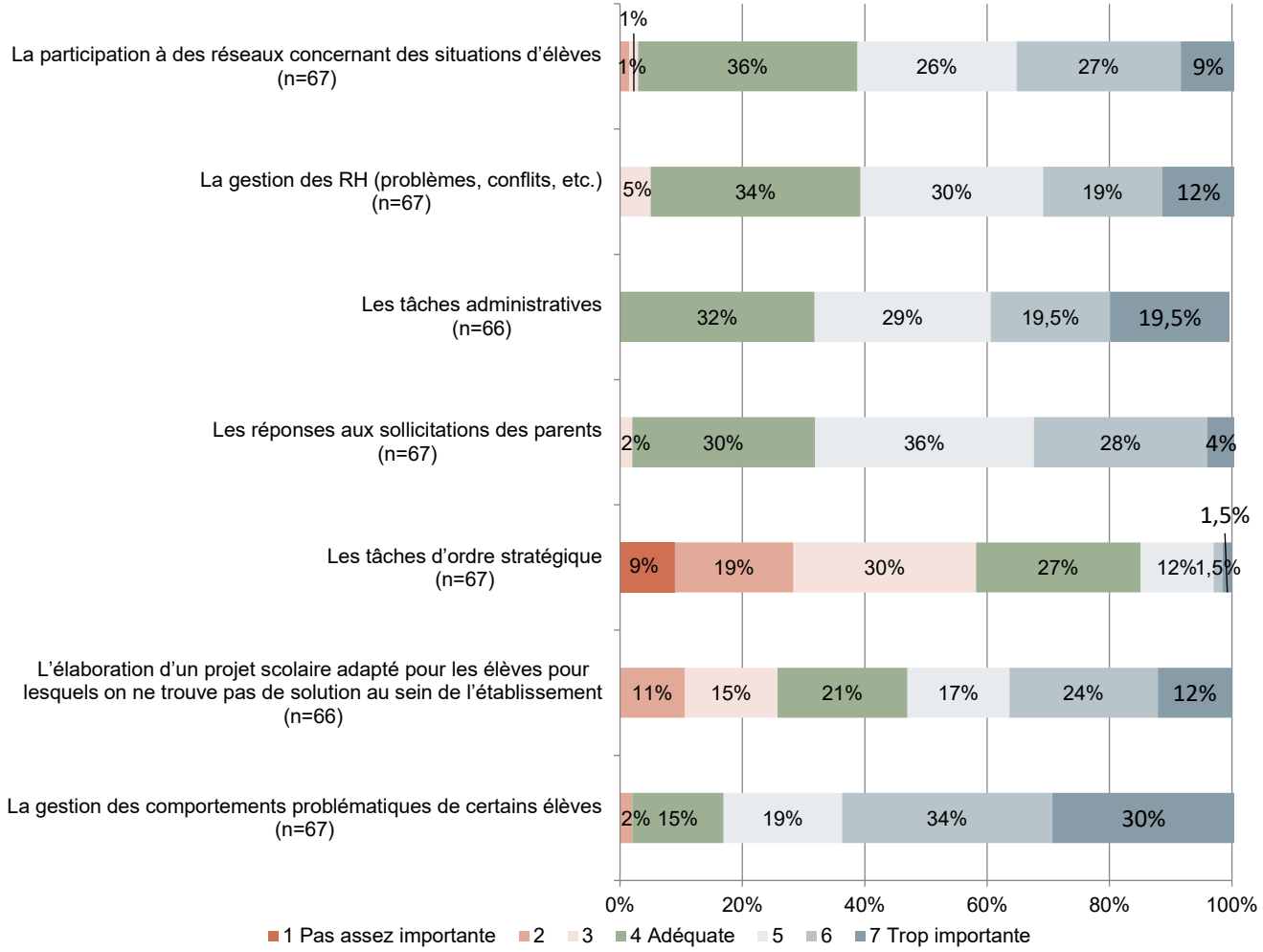
F27.1

Sur une échelle de 1 à 7, comment évaluez-vous la part de votre temps consacrée aux tâches ci-dessous, par rapport à votre cahier des charges ? (N=68)



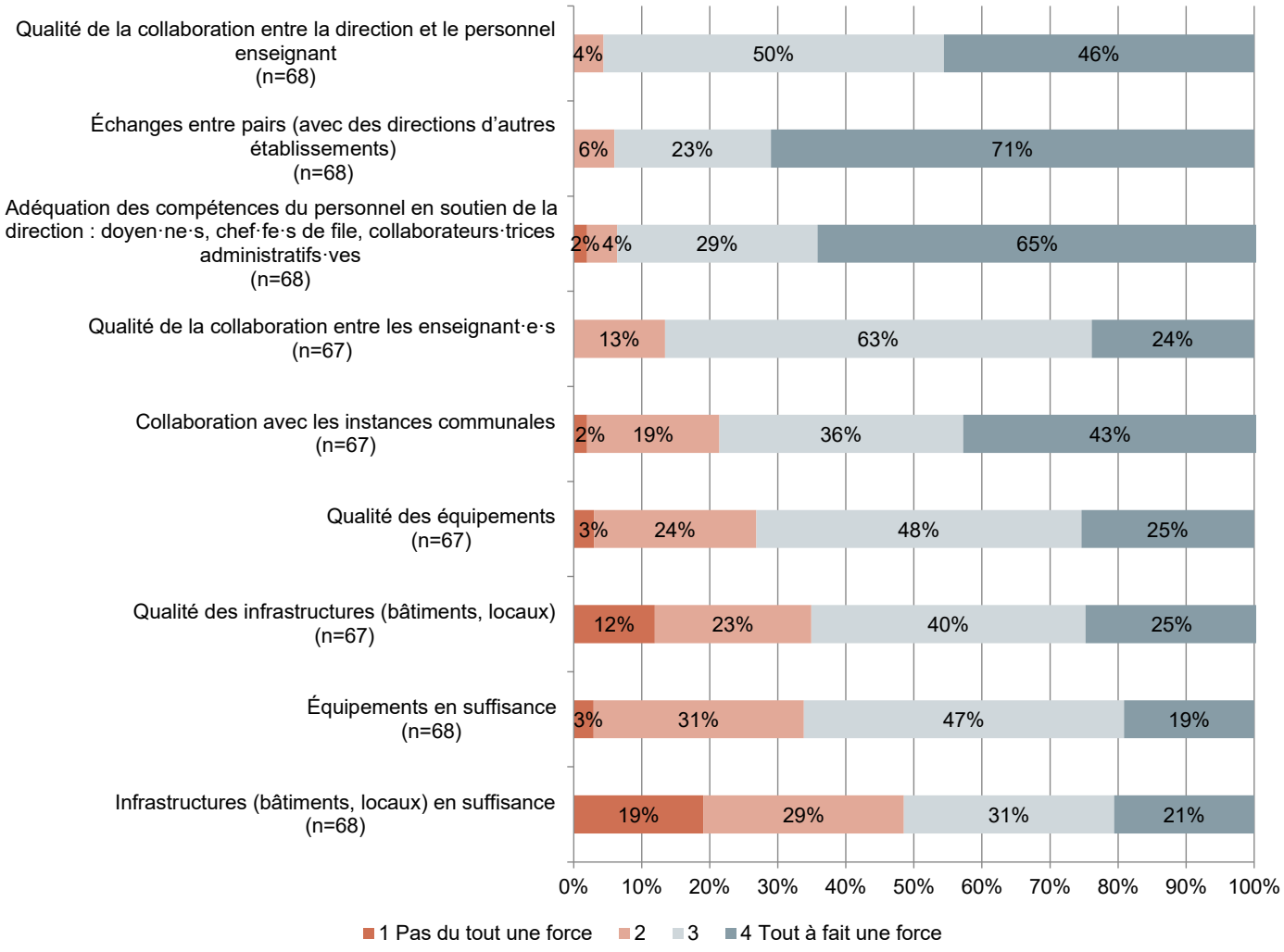
F27.2

Sur une échelle de 1 à 7, comment évaluez-vous la part de votre temps consacrée aux tâches ci-dessous, par rapport à votre cahier des charges ? (N=68)



F28

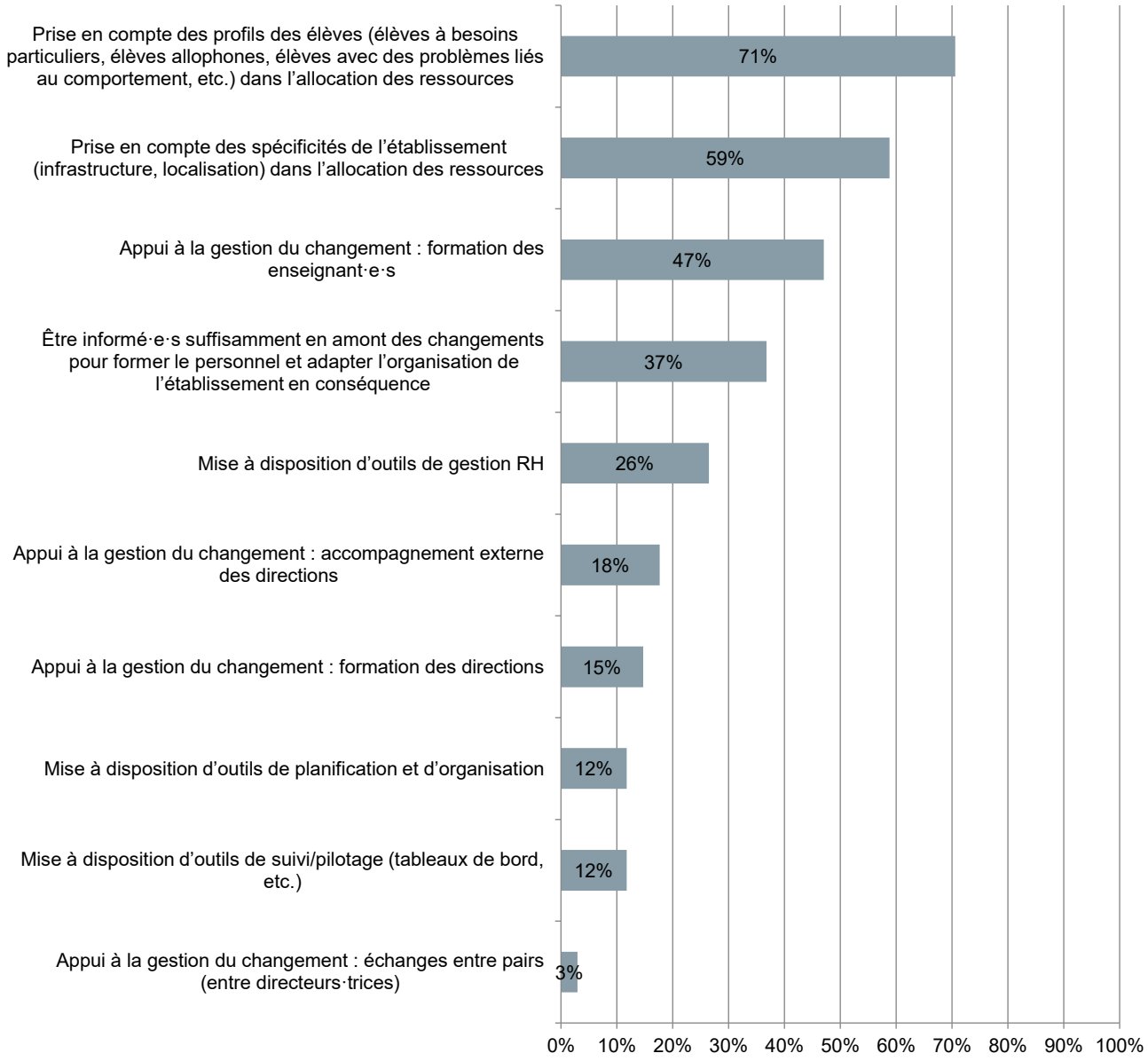
Dans l'optique de changements dans le système scolaire, dans quelle mesure les éléments ci-dessous constituent-ils des forces actuelles de votre établissement ? (N=68)



Dans l'optique de changements du système actuel, quels seraient vos principaux besoins ? (N=68)

F29

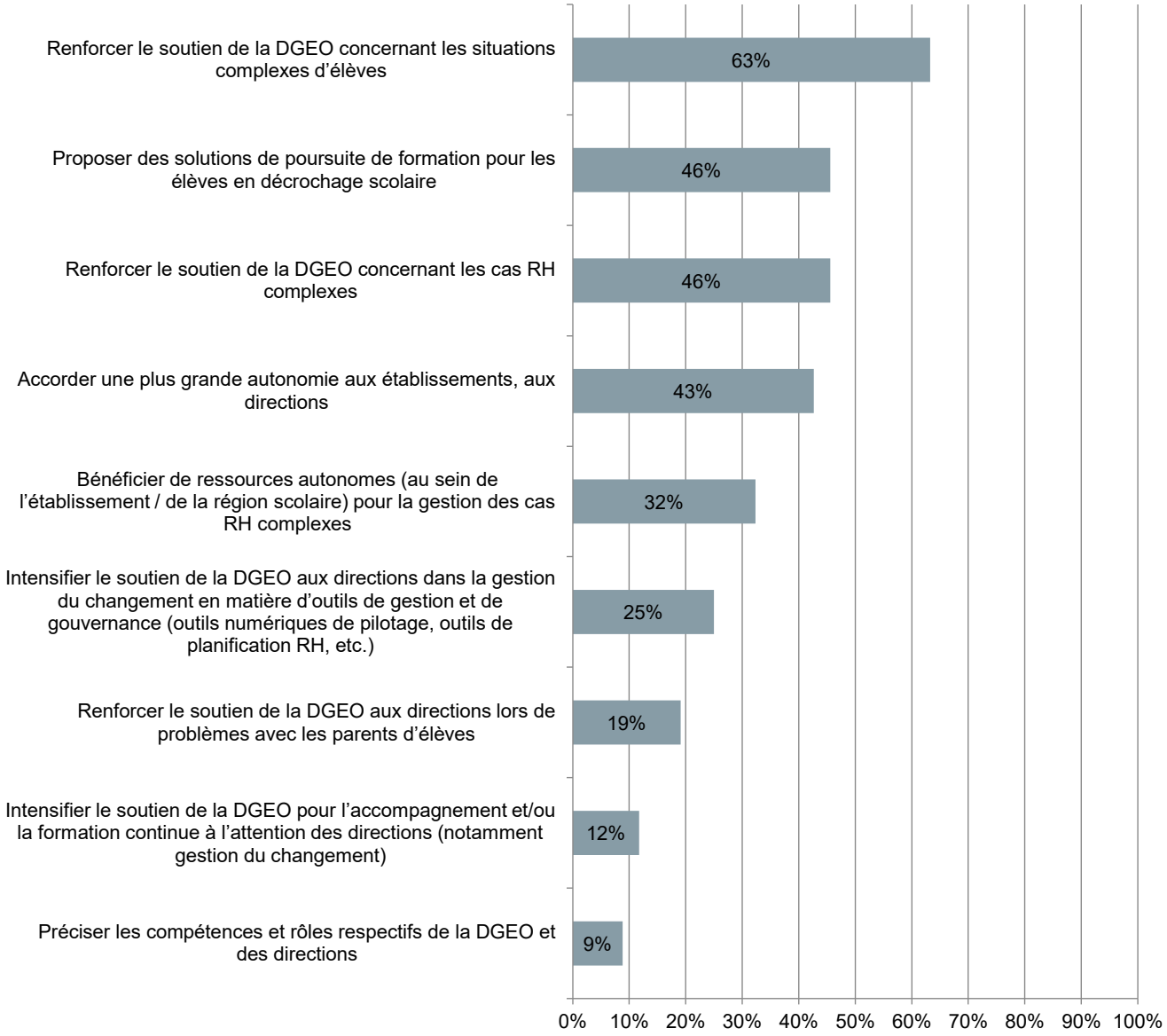
Plusieurs réponses possibles



F30

Plusieurs réponses possibles

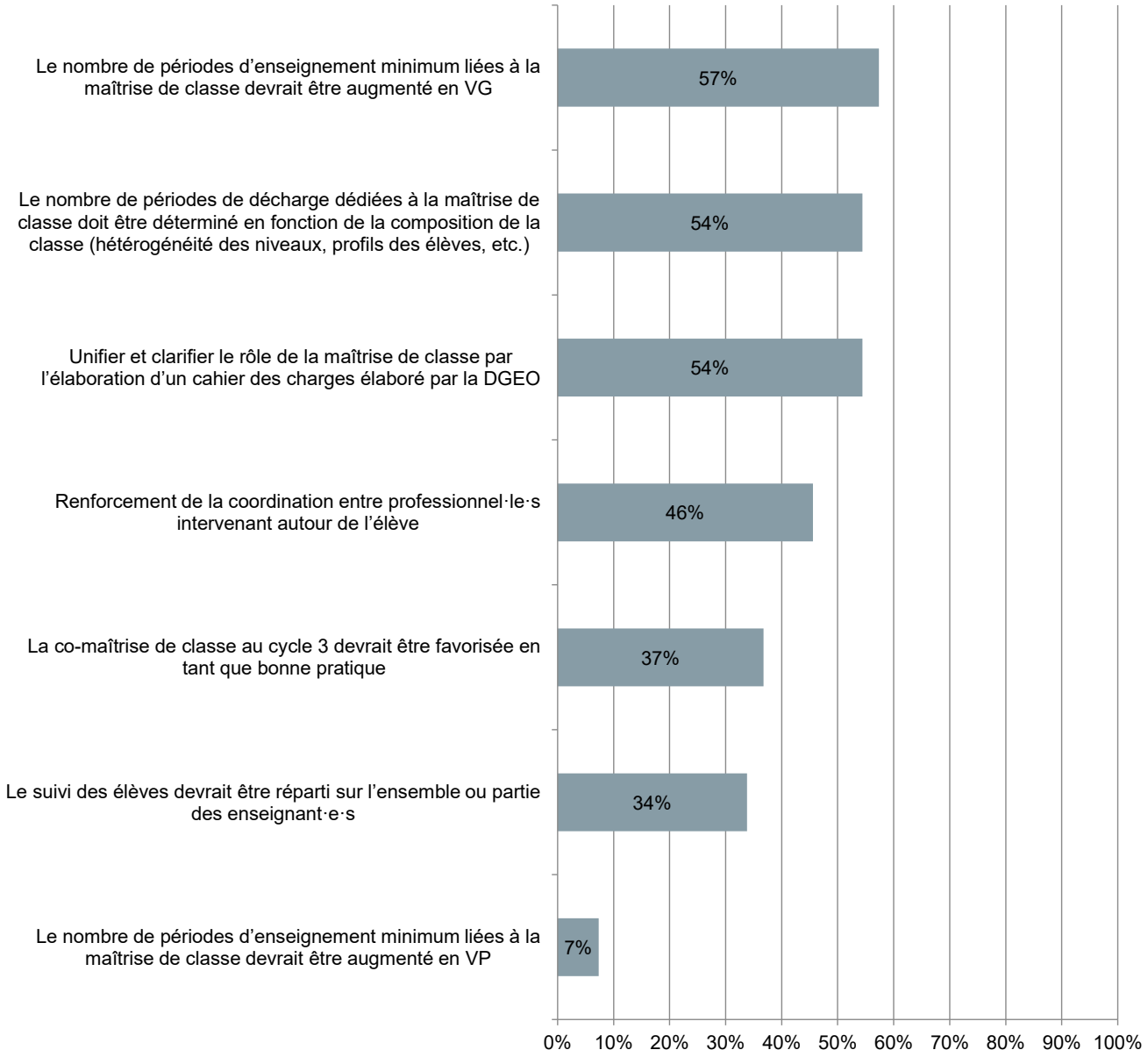
Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la DGEO dans le cadre des évolutions futures ? (N=68)



F31

Plusieurs réponses possibles

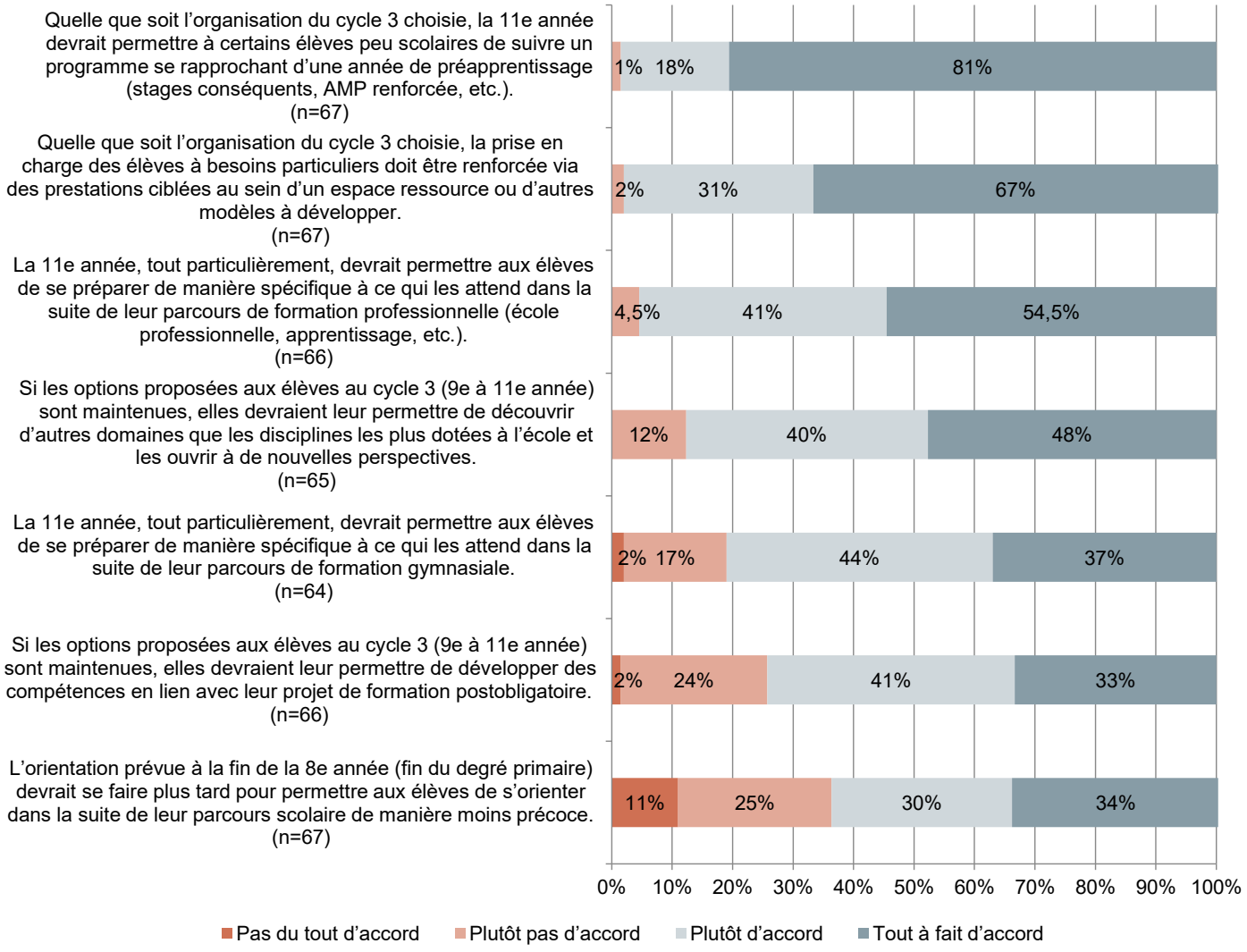
Dans le cadre des changements futurs, quels sont à votre avis les améliorations ou ajustements à apporter à la maîtrise de classe ? (N=68)



32: graphique pas présenté : Les prochaines questions portent sur le projet de révision de la LEO en lien avec l’organisation du cycle 3. Même si vous dirigez un établissement comprenant exclusivement des classes de 1-6P, votre avis nous intéresse. Êtes-vous d’accord de vous prononcer sur ces questions ? Cela vous prendra environ 5 minutes.

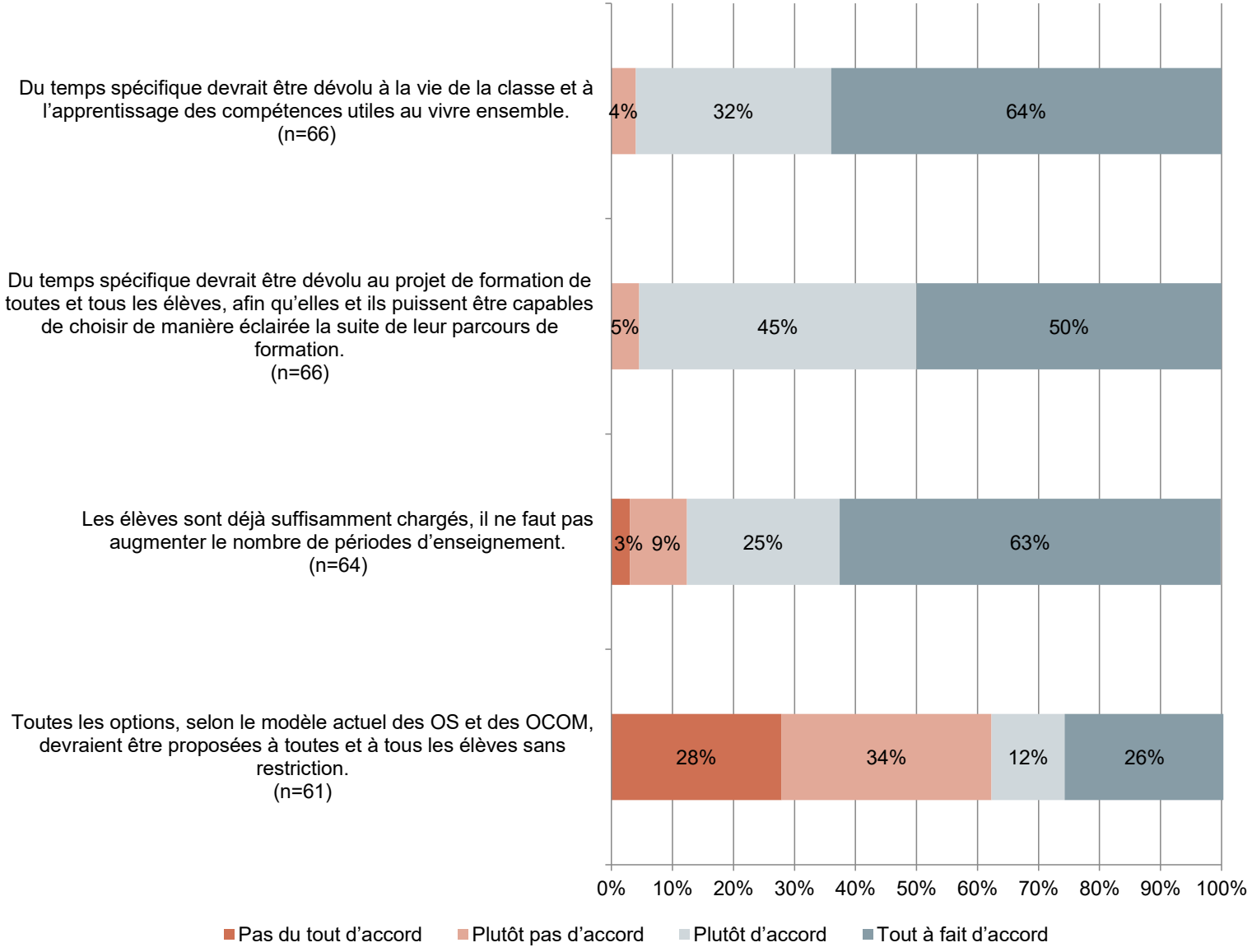
F33

Dans le cadre de la révision de la LEO, l'organisation du cycle 3 sera modifiée. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=67)



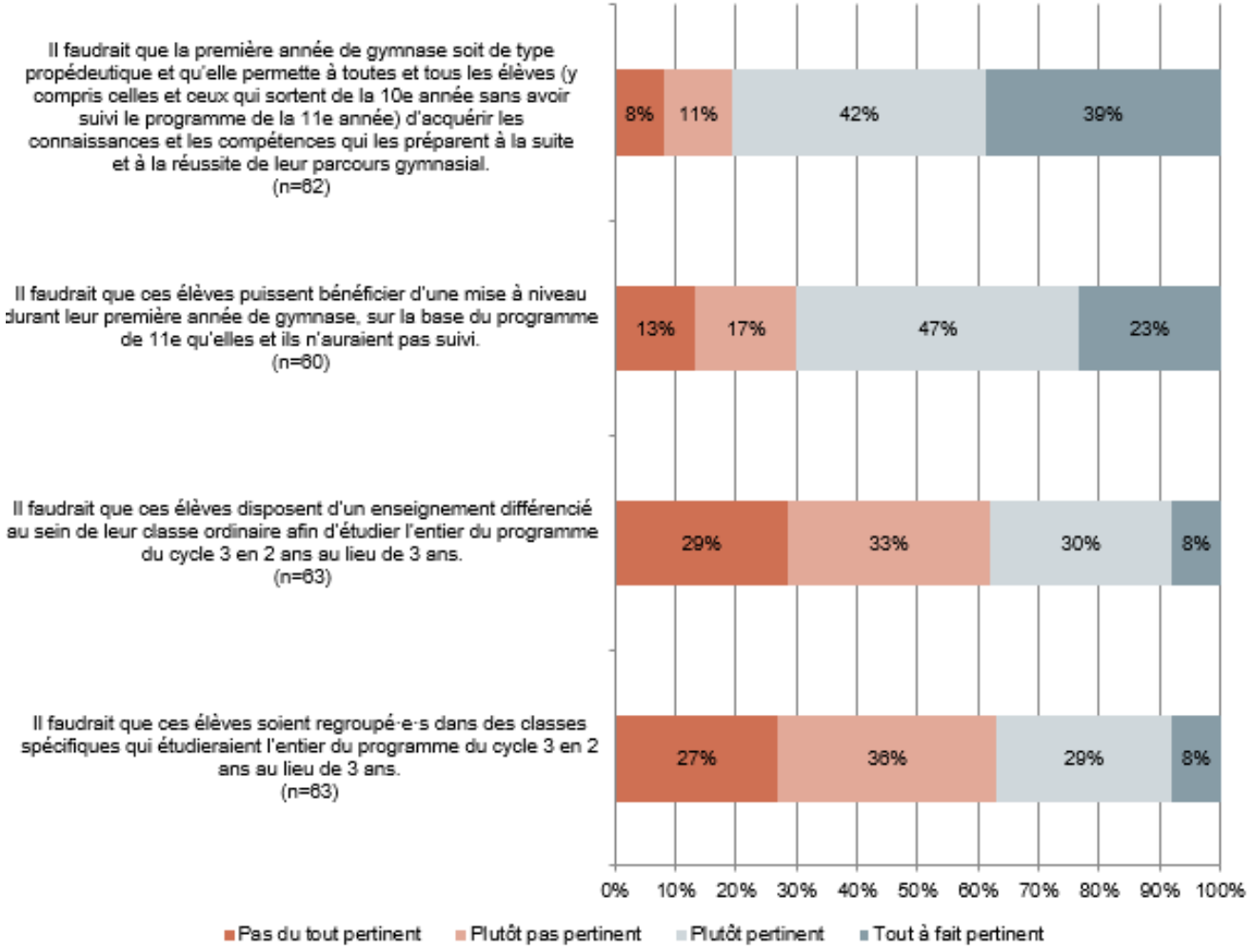
F34

Si la grille horaire du cycle 3 est modifiée dans le cadre du projet de révision de la LEO, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=67)



F35

Dans l'optique de la réforme de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, certain·e·s élèves ayant des facilités pourraient quitter l'école à la fin de la 10e année pour entamer une maturité gymnasiale. Dans quelle mesure les propositions suivantes vous semblent-elles pertinentes pour ces élèves ?



Annexes

Résultats de l’enquête en ligne auprès des enseignant·e·s

Méthode de collecte des données et profil des répondant·e·s

Collecte des données

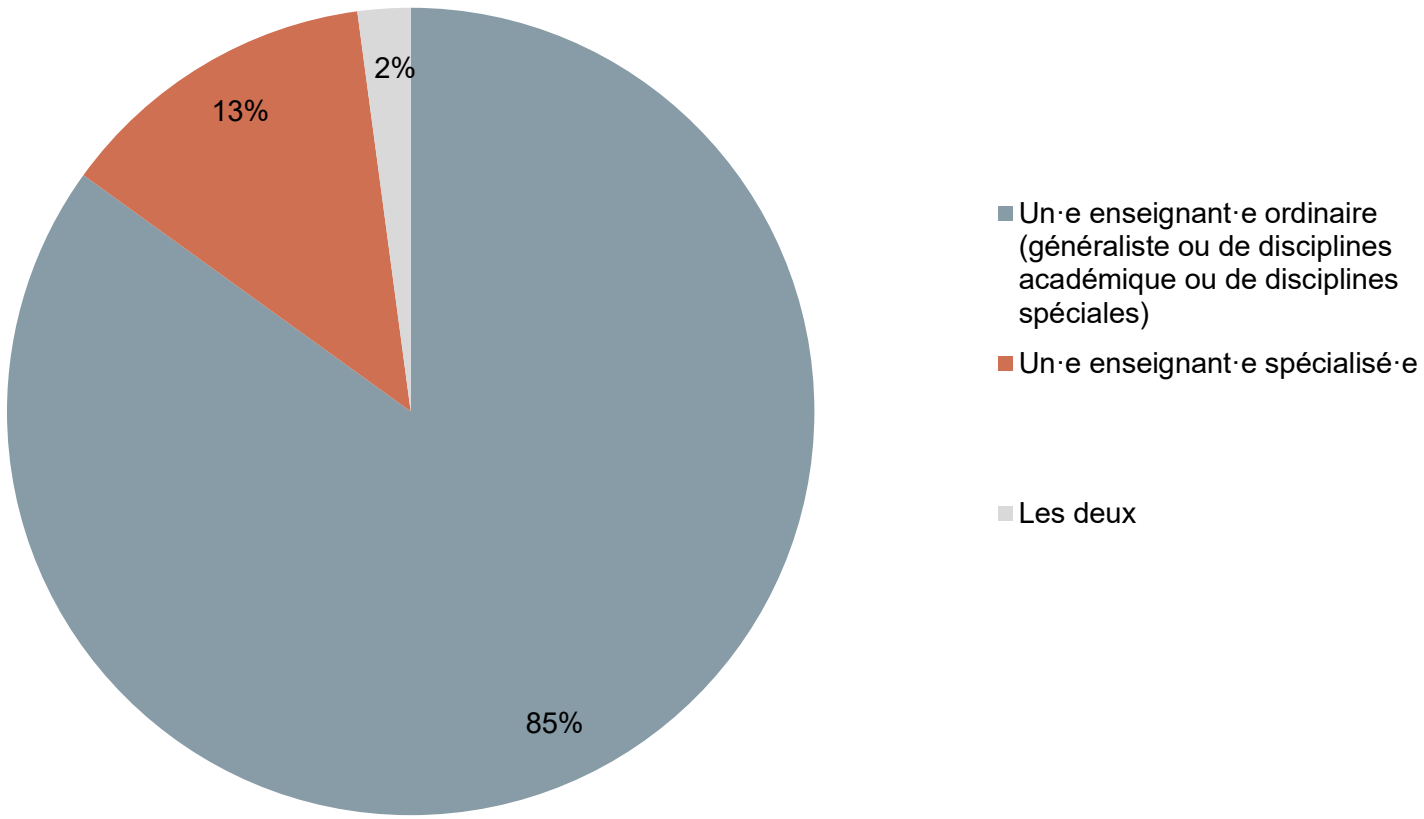
– Période de passation de l’enquête : du 12 mai au 11 juin 2025
– Relances effectuées le 22 mai et le 30 mai 2025
– Chaque enseignant·e a reçu un lien unique par courriel pour accéder au questionnaire.
– Cette méthode permet d’éviter qu’une même personne ne fournisse plusieurs réponses. De plus, elle permet d’effectuer des relances ciblées auprès des personnes n’ayant pas encore répondu à l’enquête.

Profil des répondant·e·s

– 5’225 réponses retenues, après nettoyage des données
– Taux de réponse : 48 %
– En raison de la complexité des profils d’enseignant·e·s et du taux élevé de réponses, aucune pondération des données n’a été effectuée. Les résultats présentés reflètent donc exactement les réponses obtenues.

F2

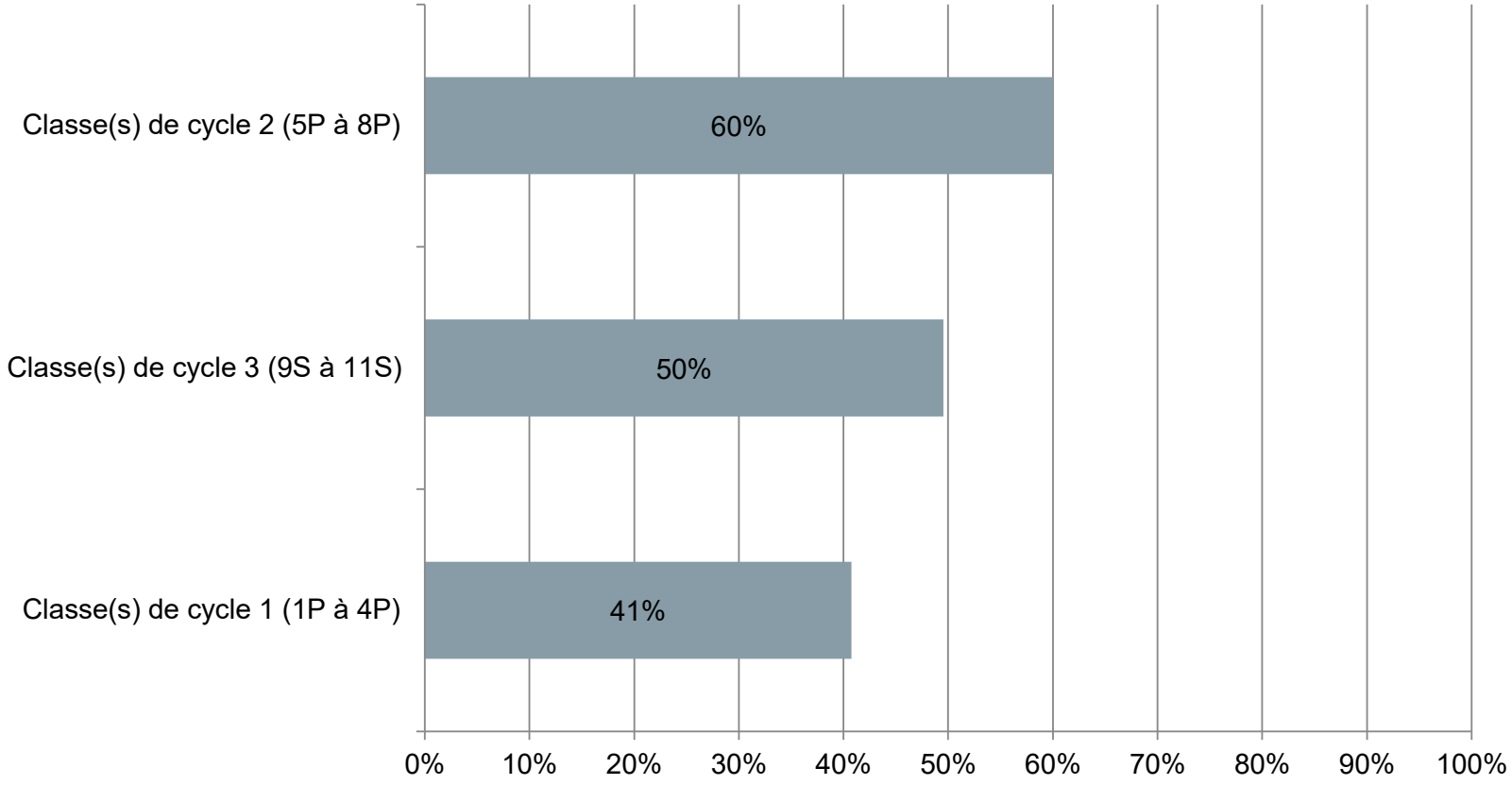
Êtes-vous… ? (N=5225)



F3

Plusieurs réponses possibles

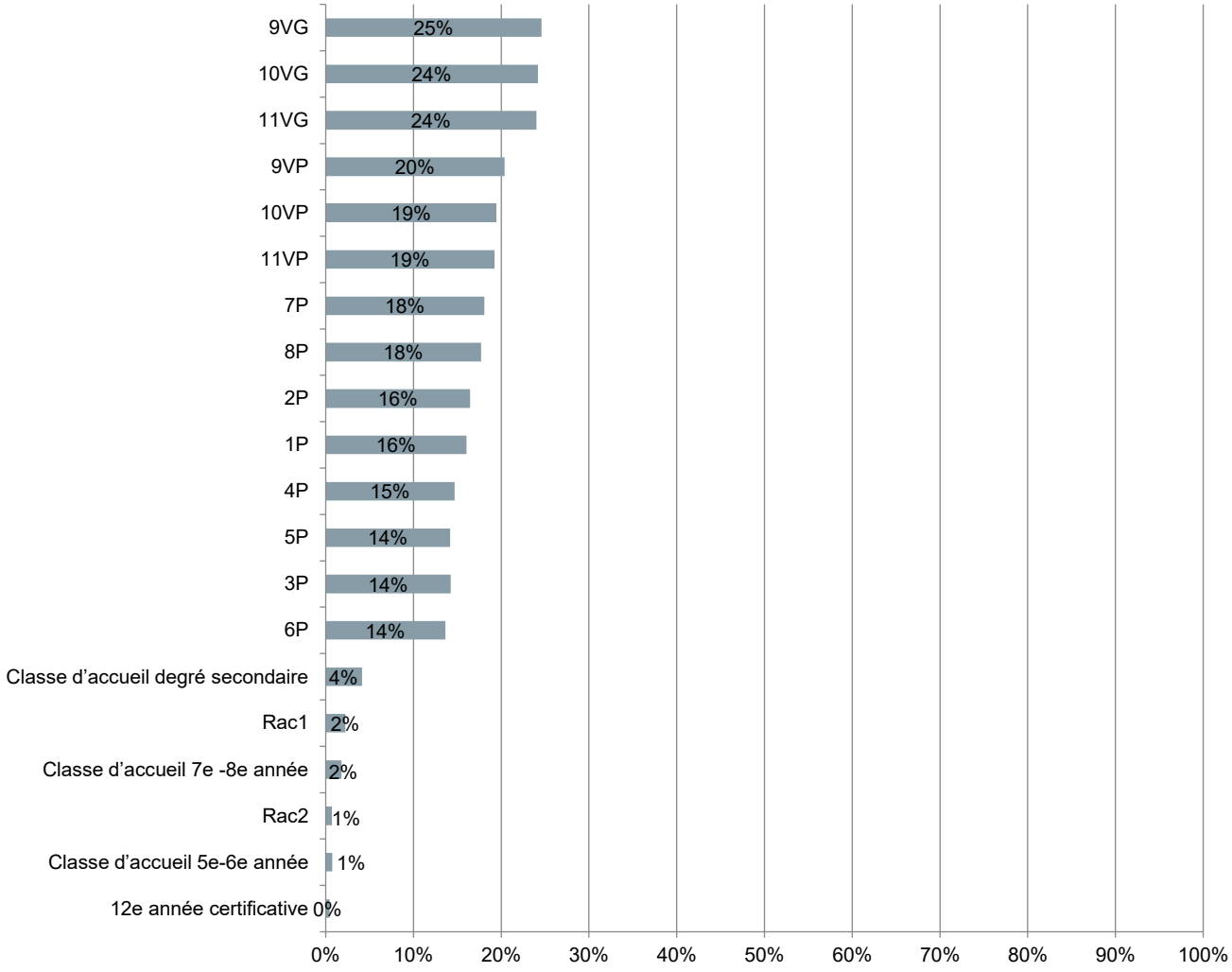
À quelles classes d'enseignement spécialisé enseignez-vous cette année scolaire 2024-2025 ? (N=763)



F4

Plusieurs réponses possibles

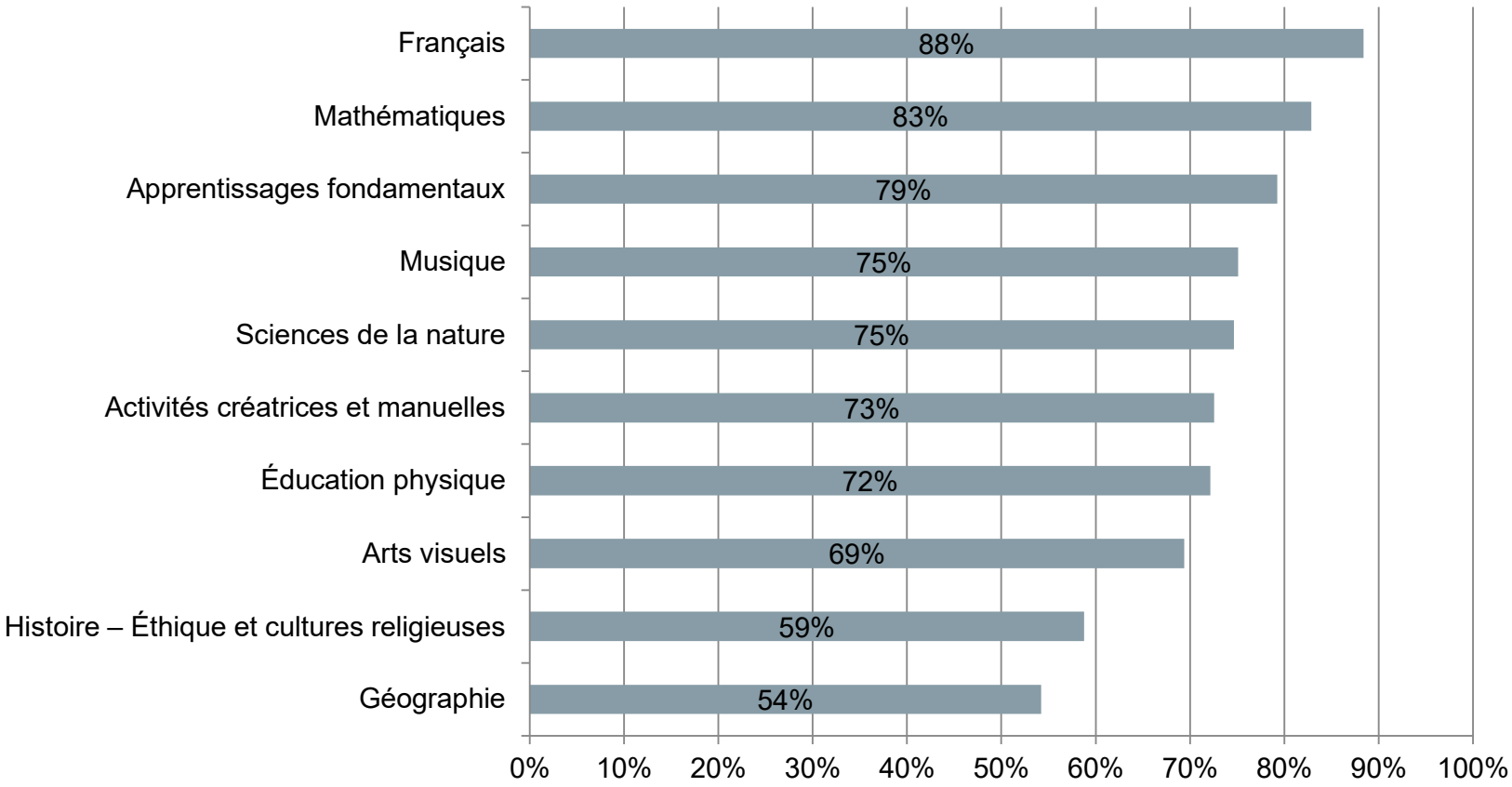
À quelles classes ordinaires enseignez-vous cette année scolaire 2024-2025 ? (N=4573)



F5

Plusieurs réponses possibles

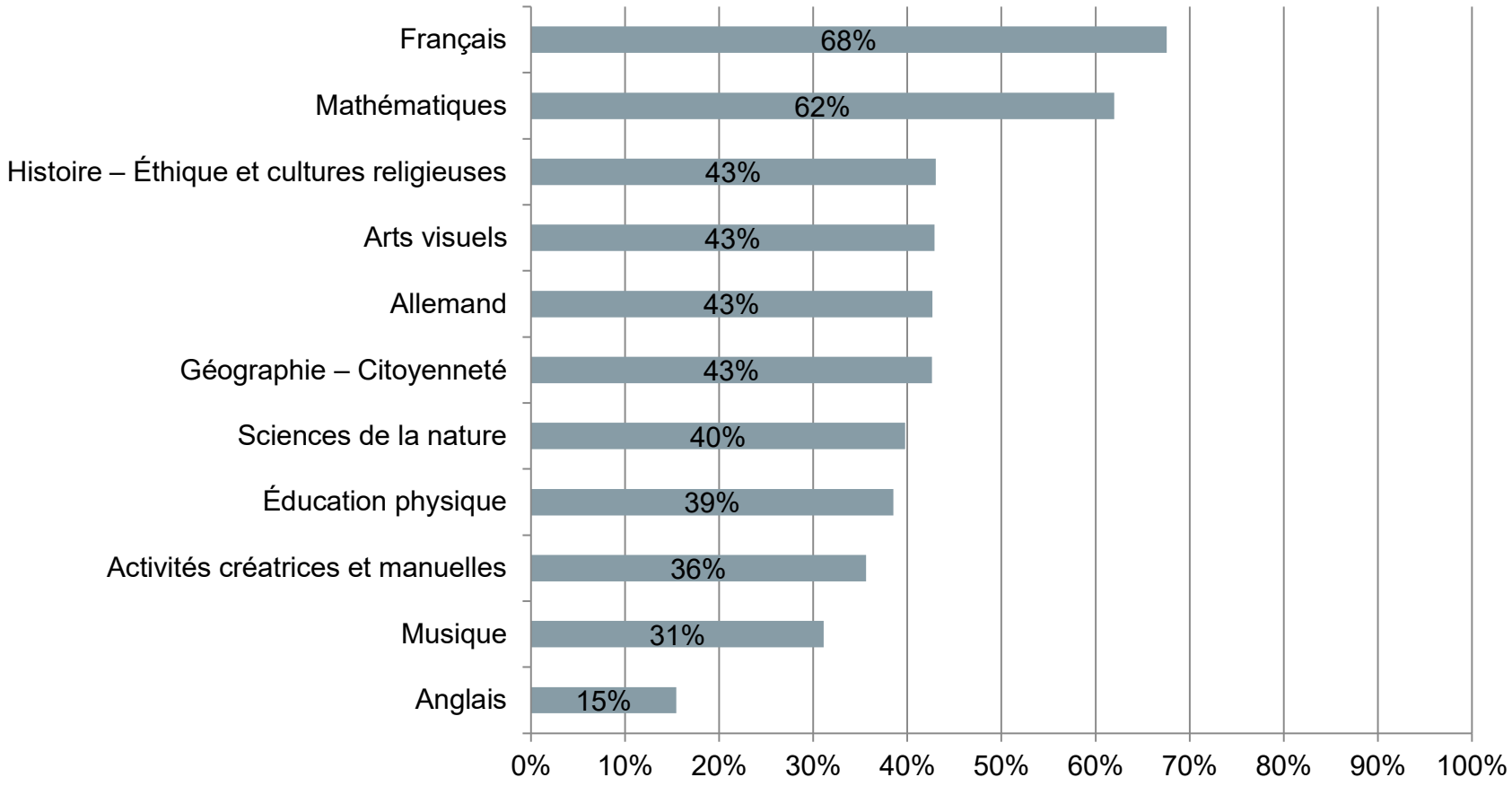
Quelle(s) discipline(s) du cycle 1 (1P-4P) enseignez-vous durant cette année scolaire 2024-2025 ? (N=1542)



F6

Plusieurs réponses possibles

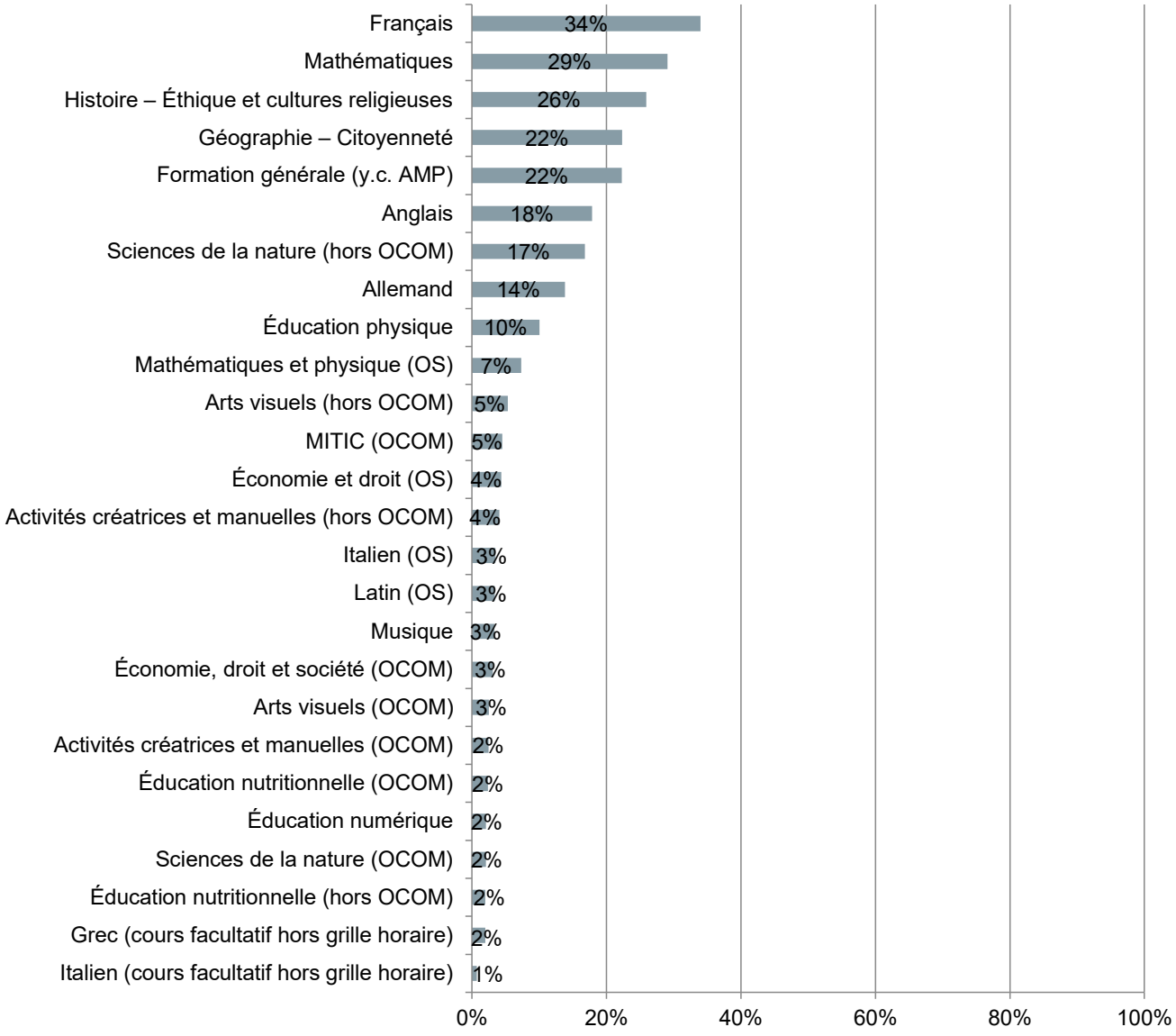
Quelle(s) discipline(s) du cycle 2 (5P-8P) enseignez-vous durant cette année scolaire 2024-2025 ? (N=1800)



F7

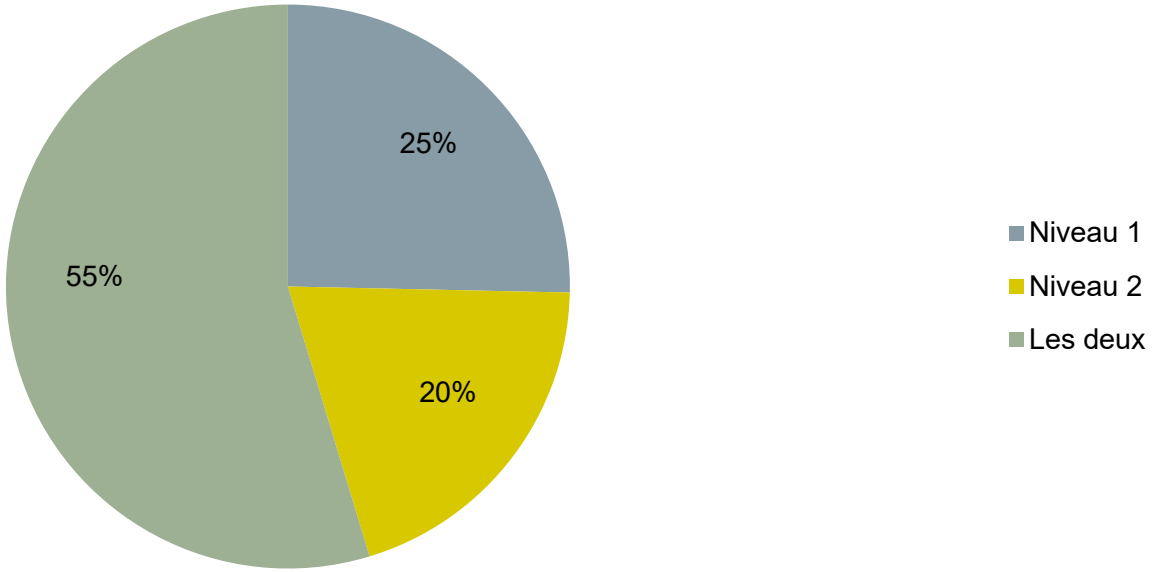
Plusieurs réponses possibles

Quelle(s) discipline(s) du cycle 3 (9S-11S) enseignez-vous durant cette année scolaire 2024-2025 ? (N=1701)



F8

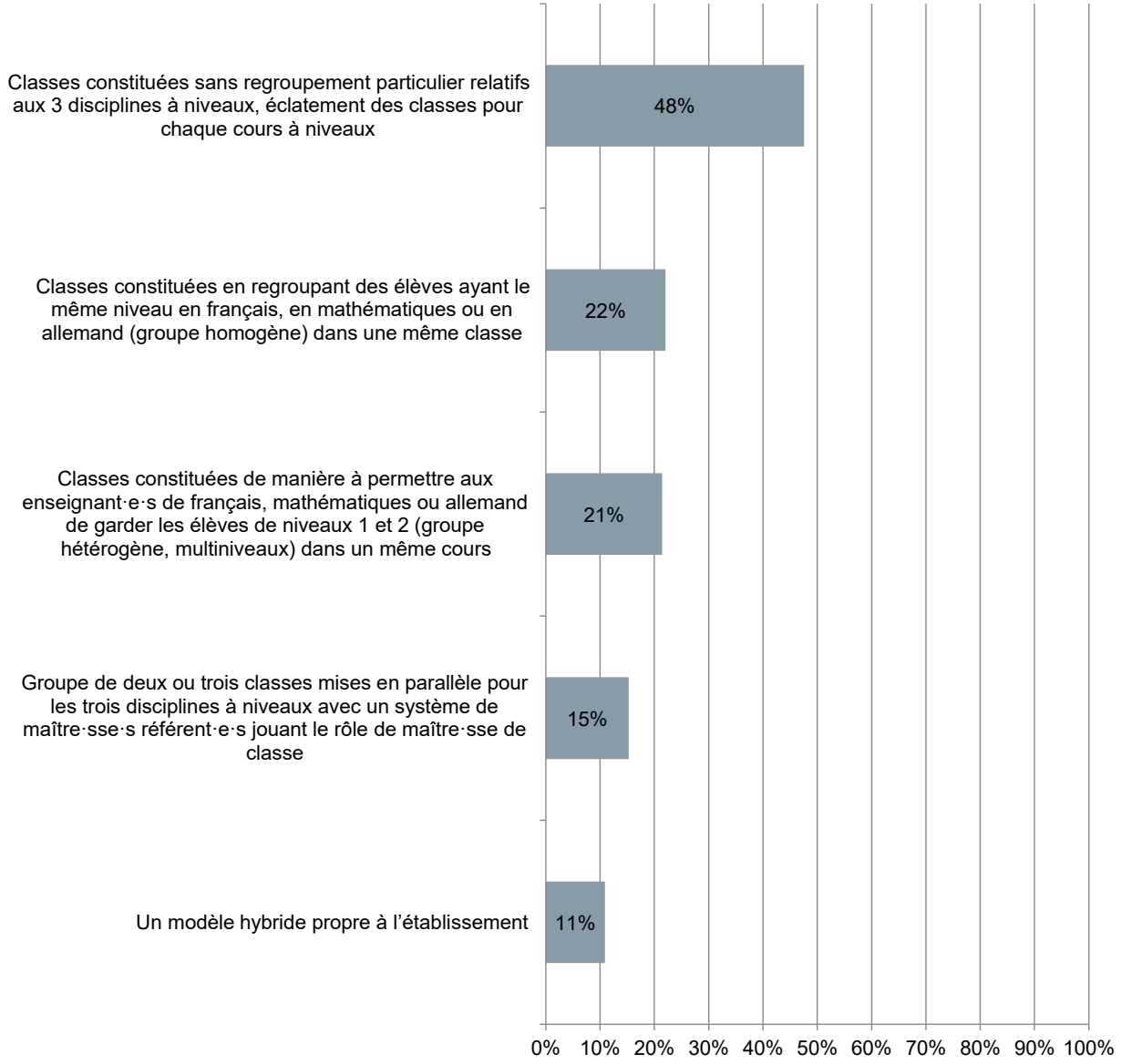
Votre/vos groupe(s) de VG sont-ils de niveau 1 ou 2 ? (N=1026)



F9

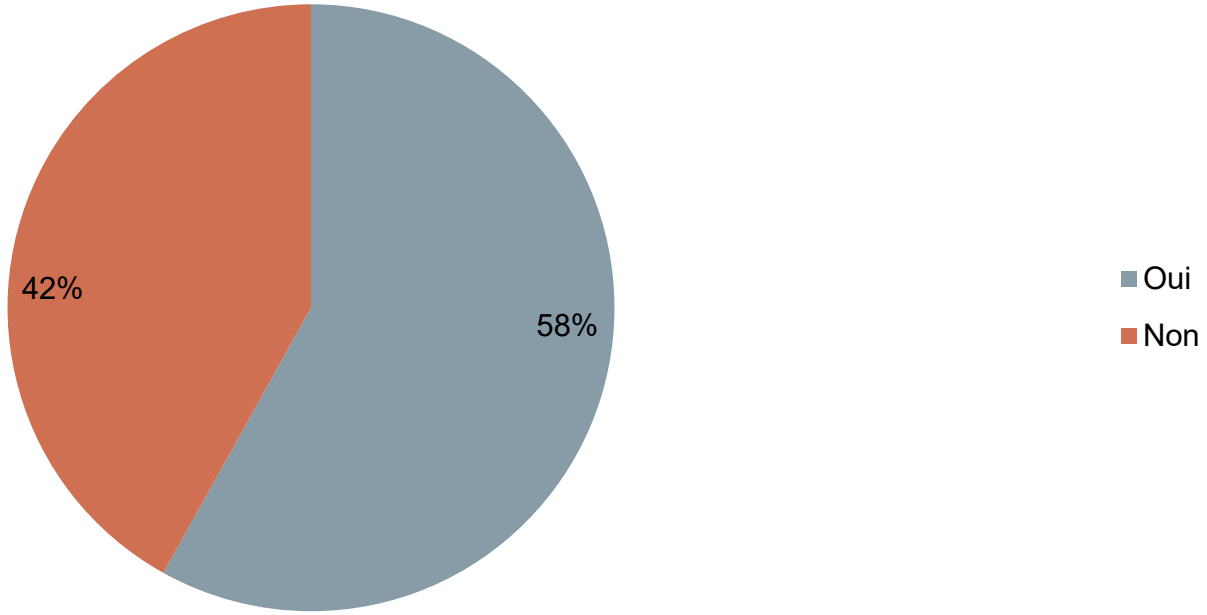
Plusieurs réponses possibles

Quel est le mode d'organisation de la VG dans votre/vos groupe(s) ? (N=957)



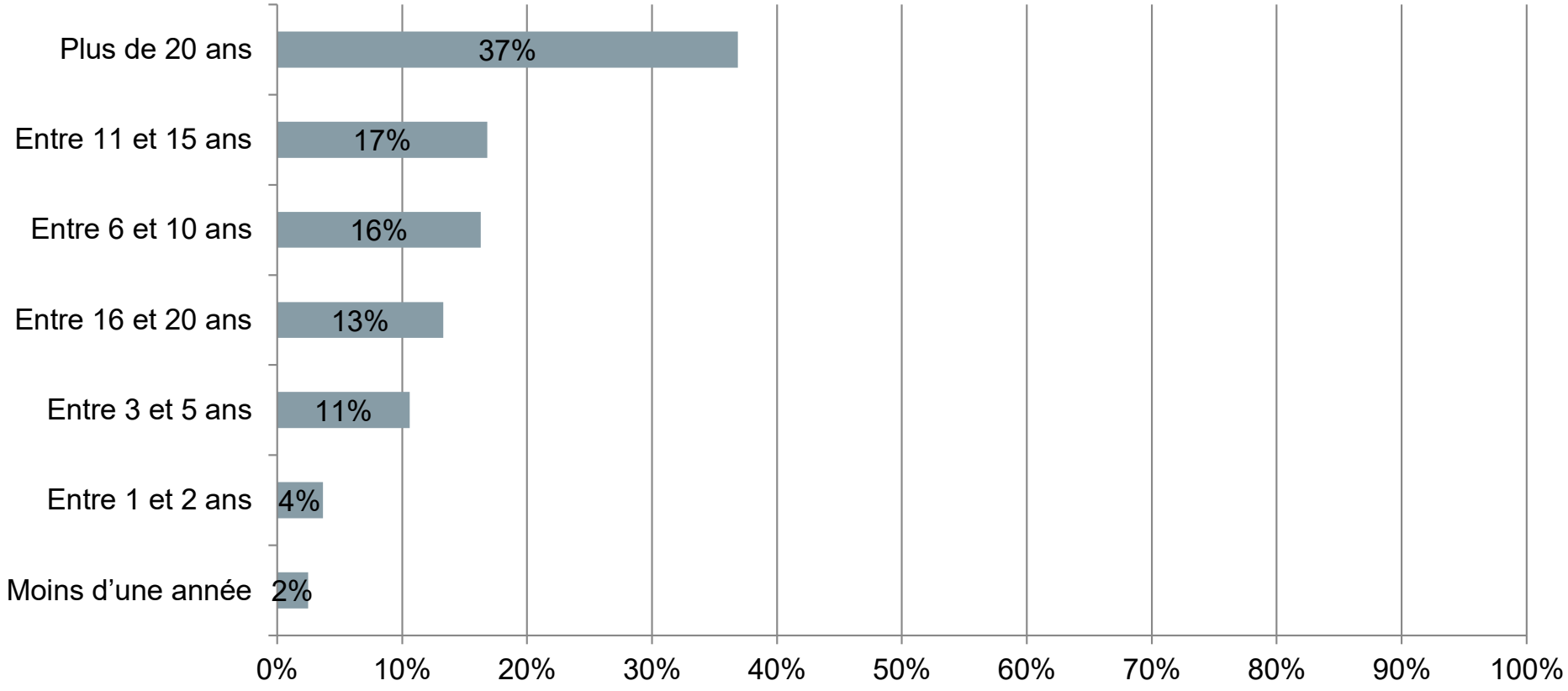
F10

Avez-vous une maîtrise de classe pour l’année 2024-2025 ? (N=5225)



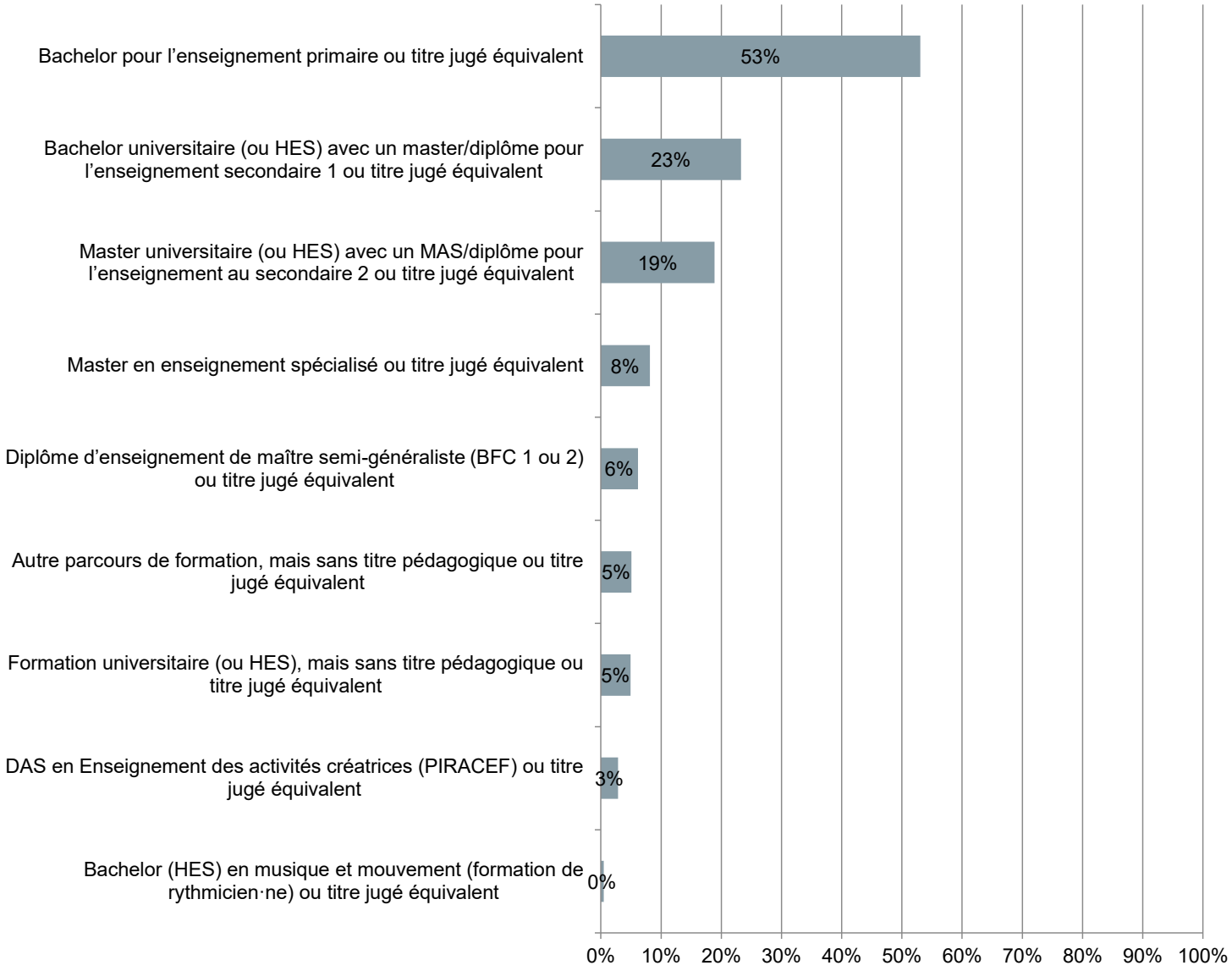
F11

Depuis combien d’années êtes-vous enseignant·e ? (N=5225)



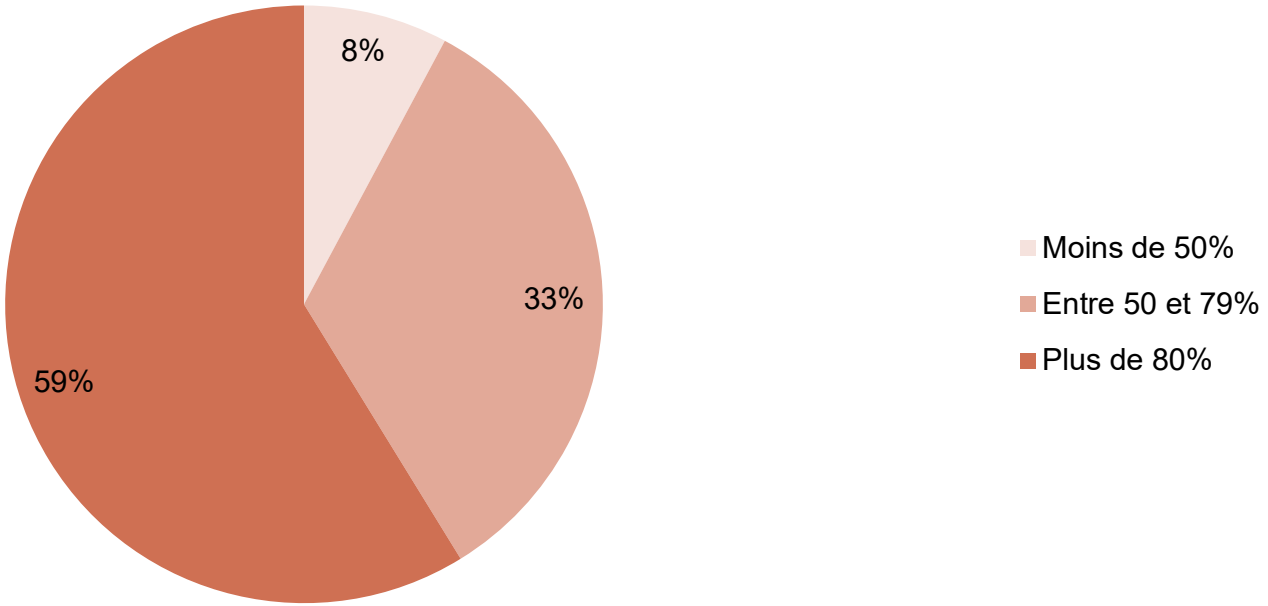
F12

Quel est votre parcours de formation ? (N=5225)



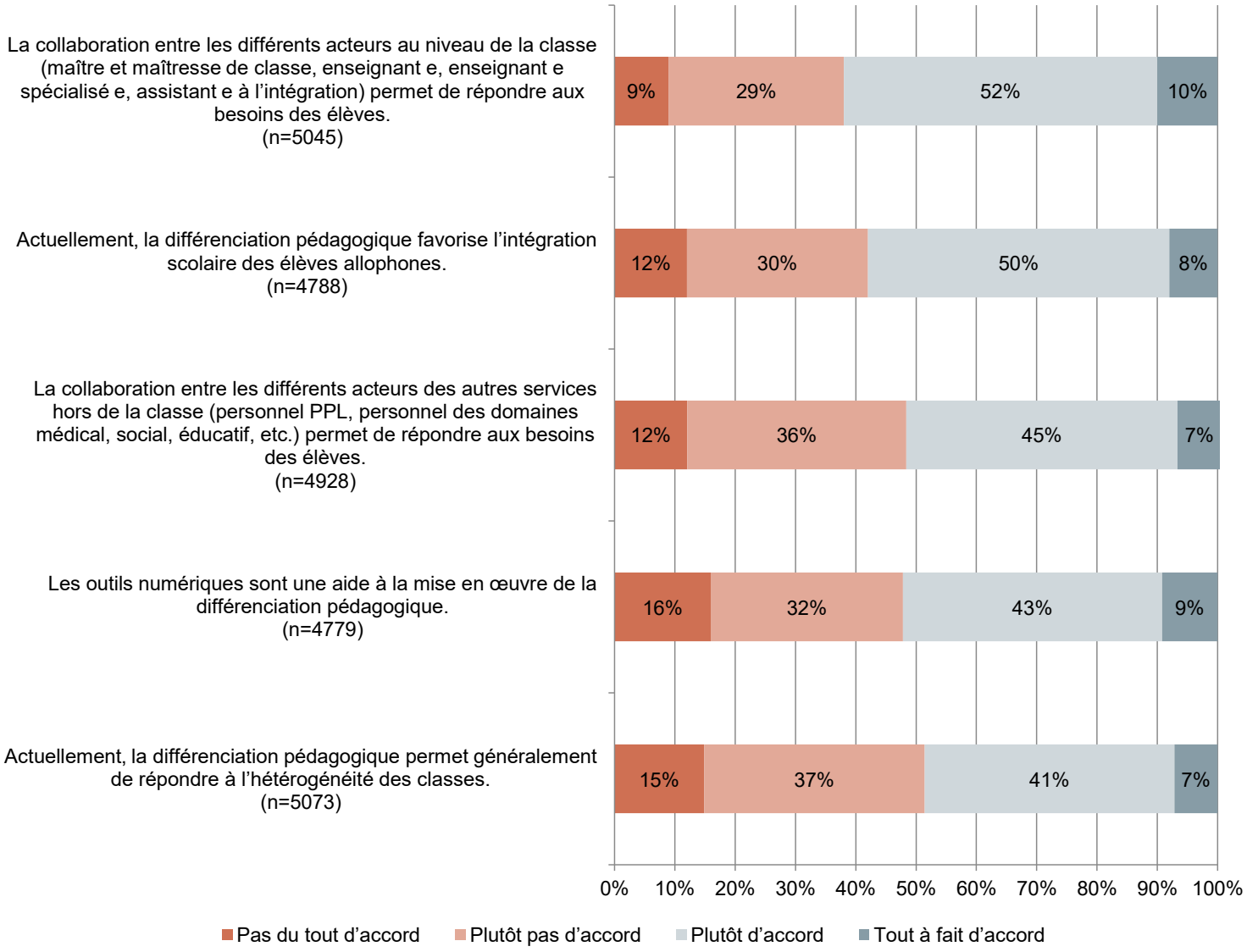
F13

Quel est votre taux d’occupation (réel) pour l’année 2024-2025 ? (N=5209)



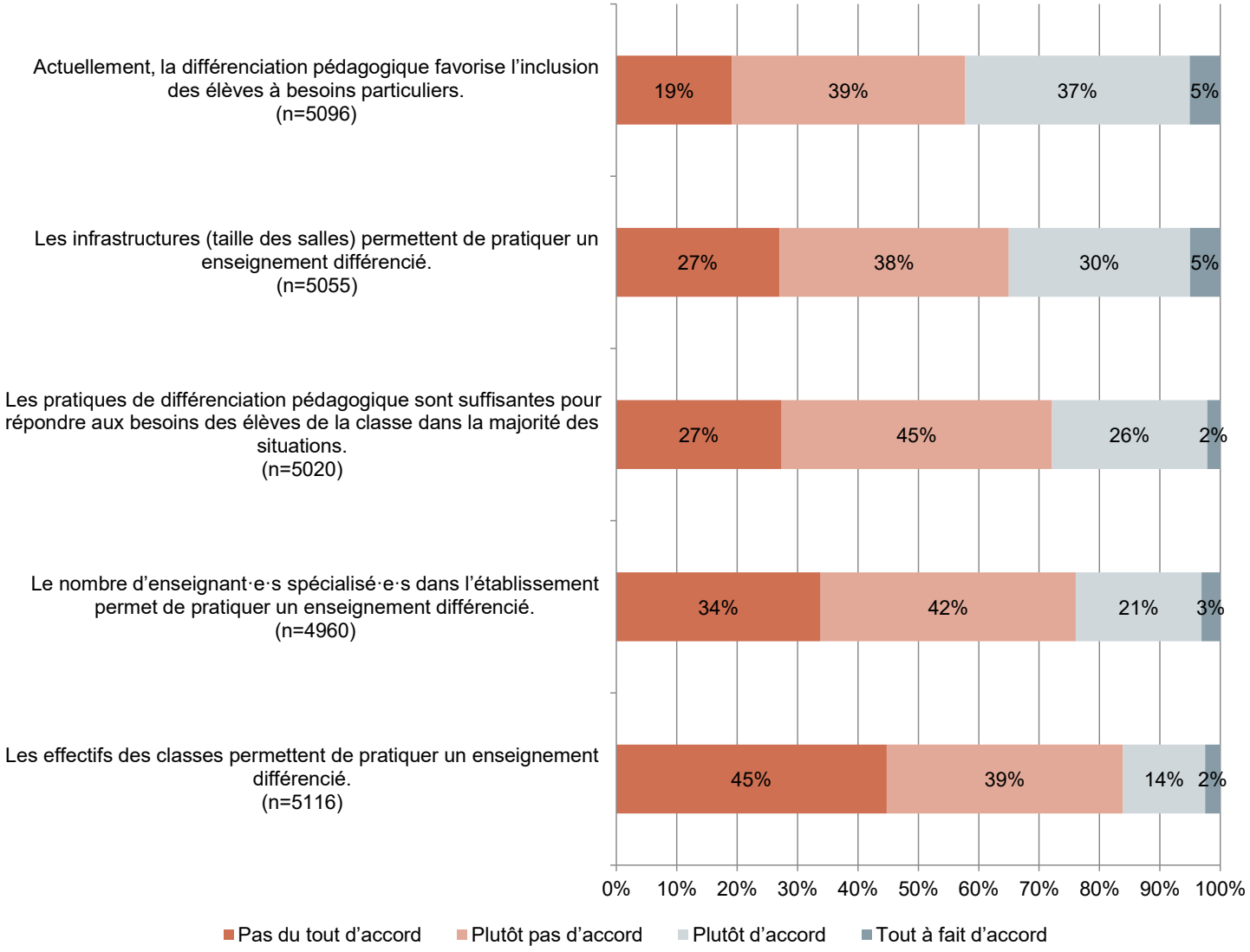
F14.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant la différenciation pédagogique, telle que décrite ci-dessus ? (N=5207)



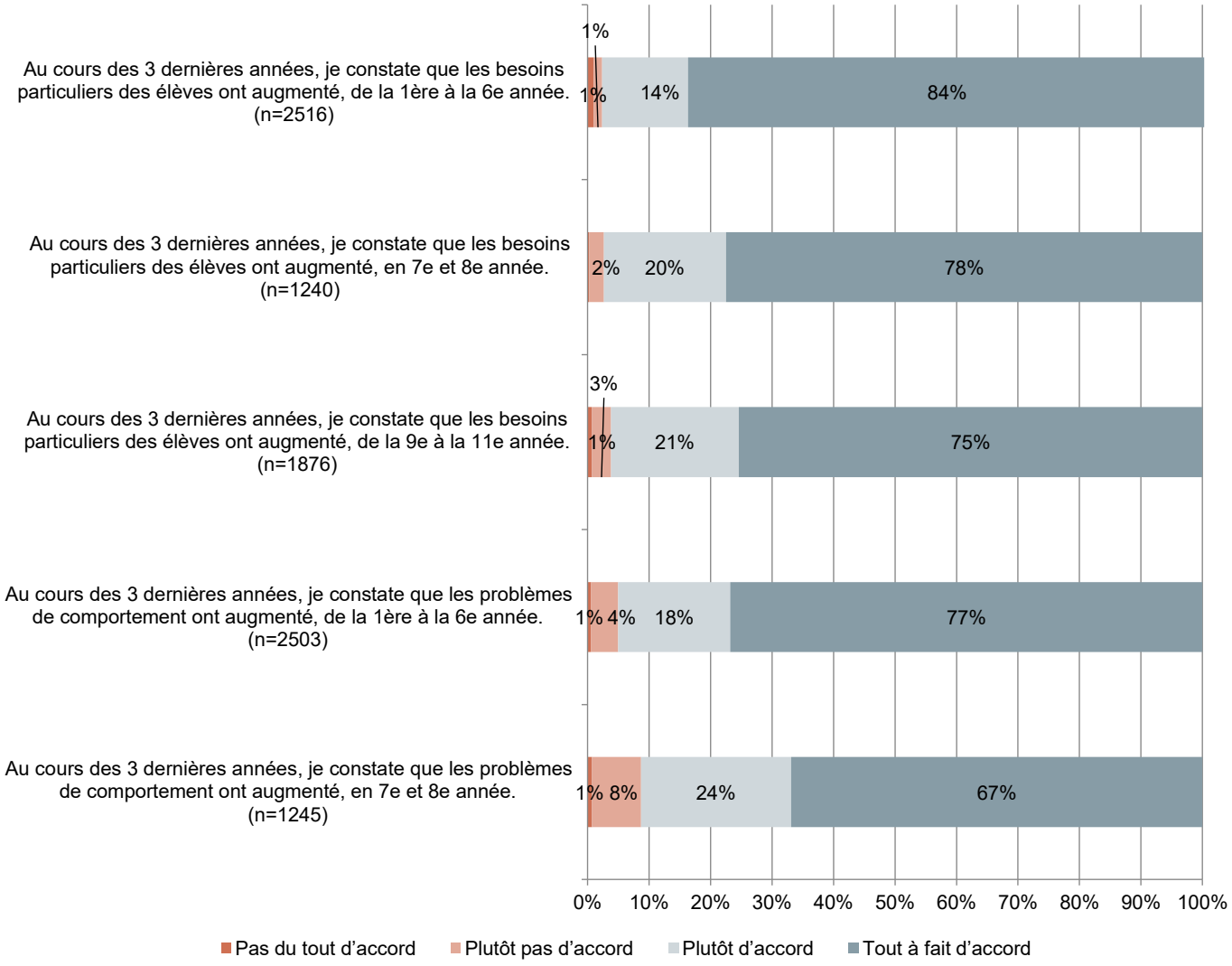
F14.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant la différenciation pédagogique, telle que décrite ci-dessus ? (N=5207)



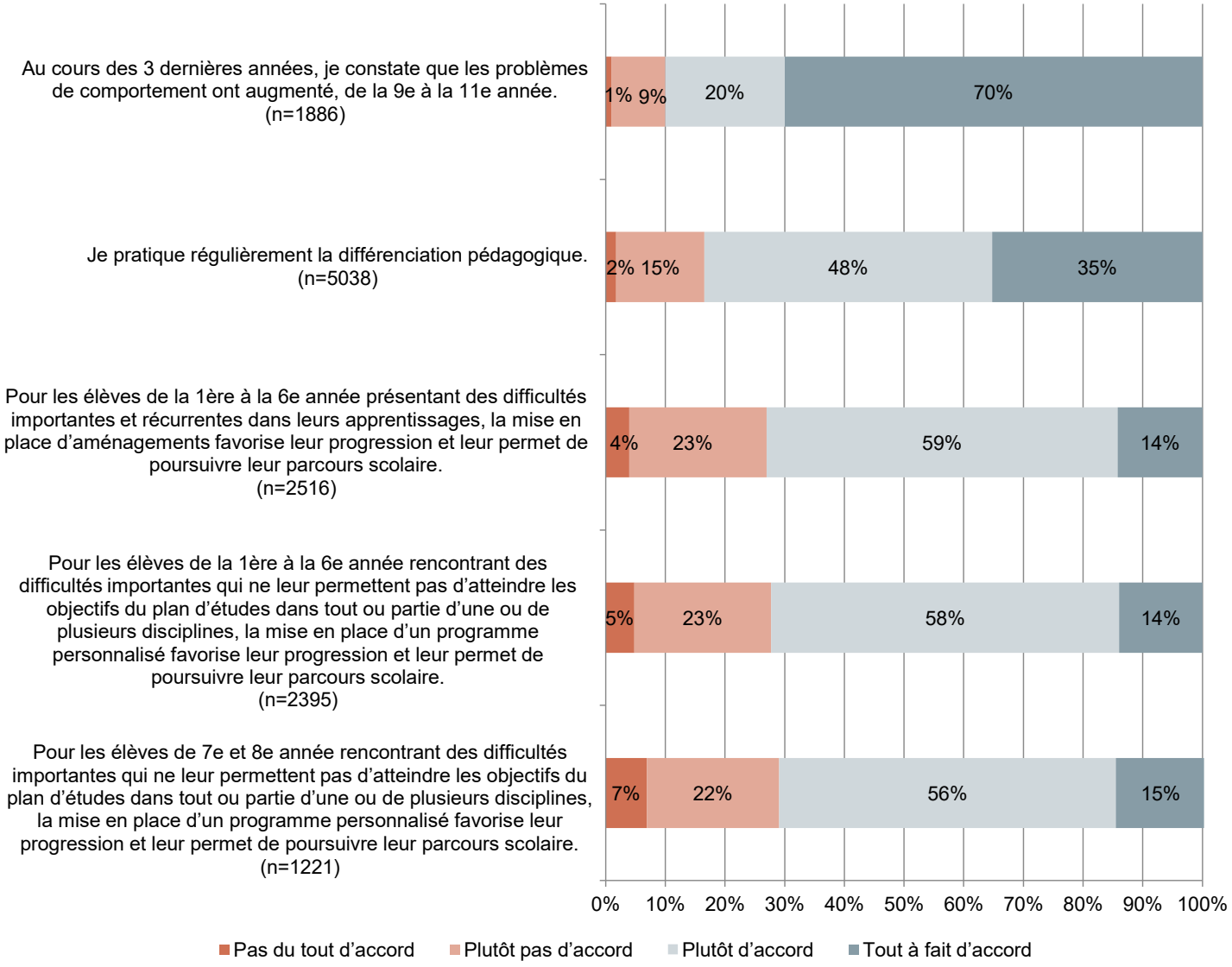
F15.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=5144)



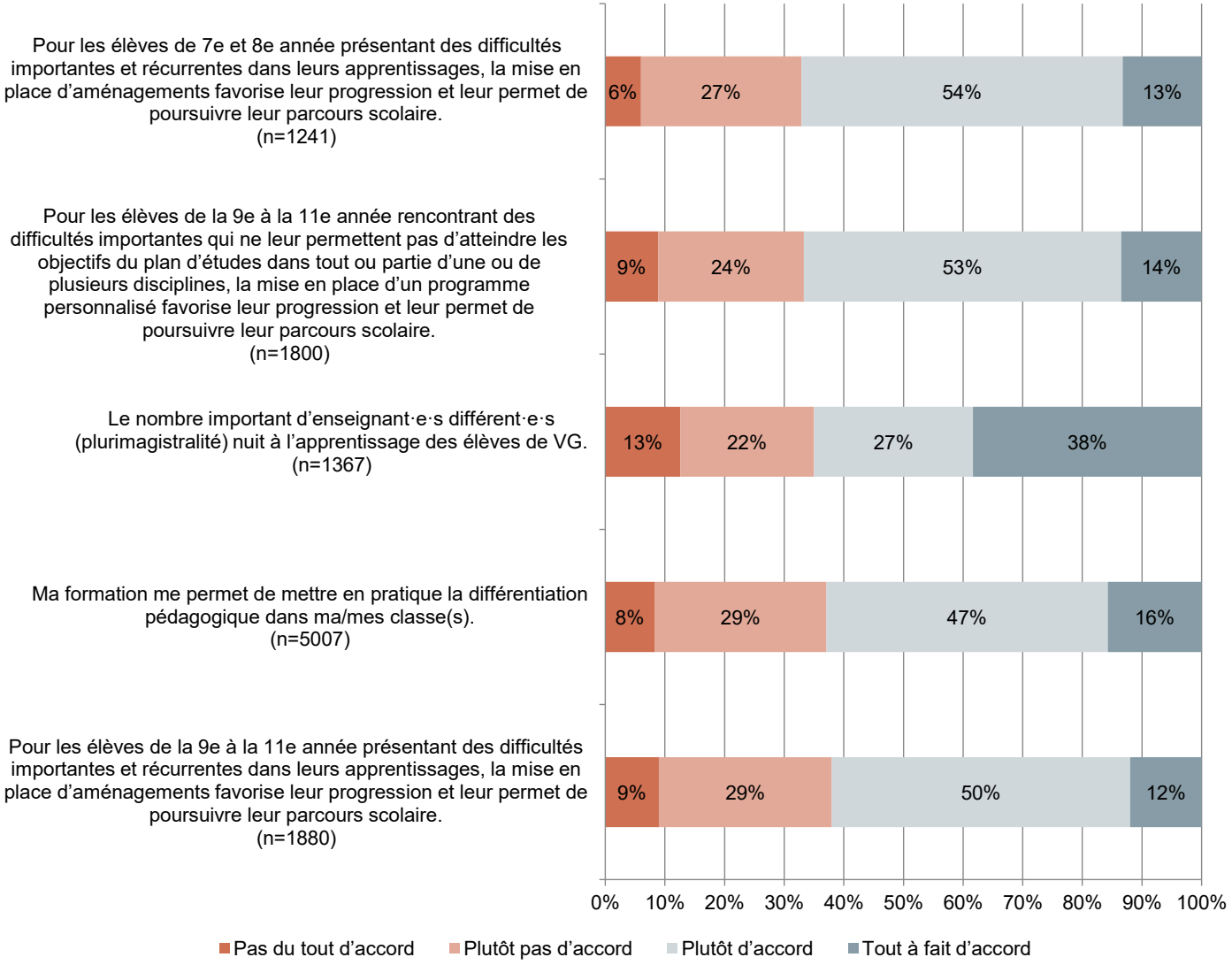
F15.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=5144)



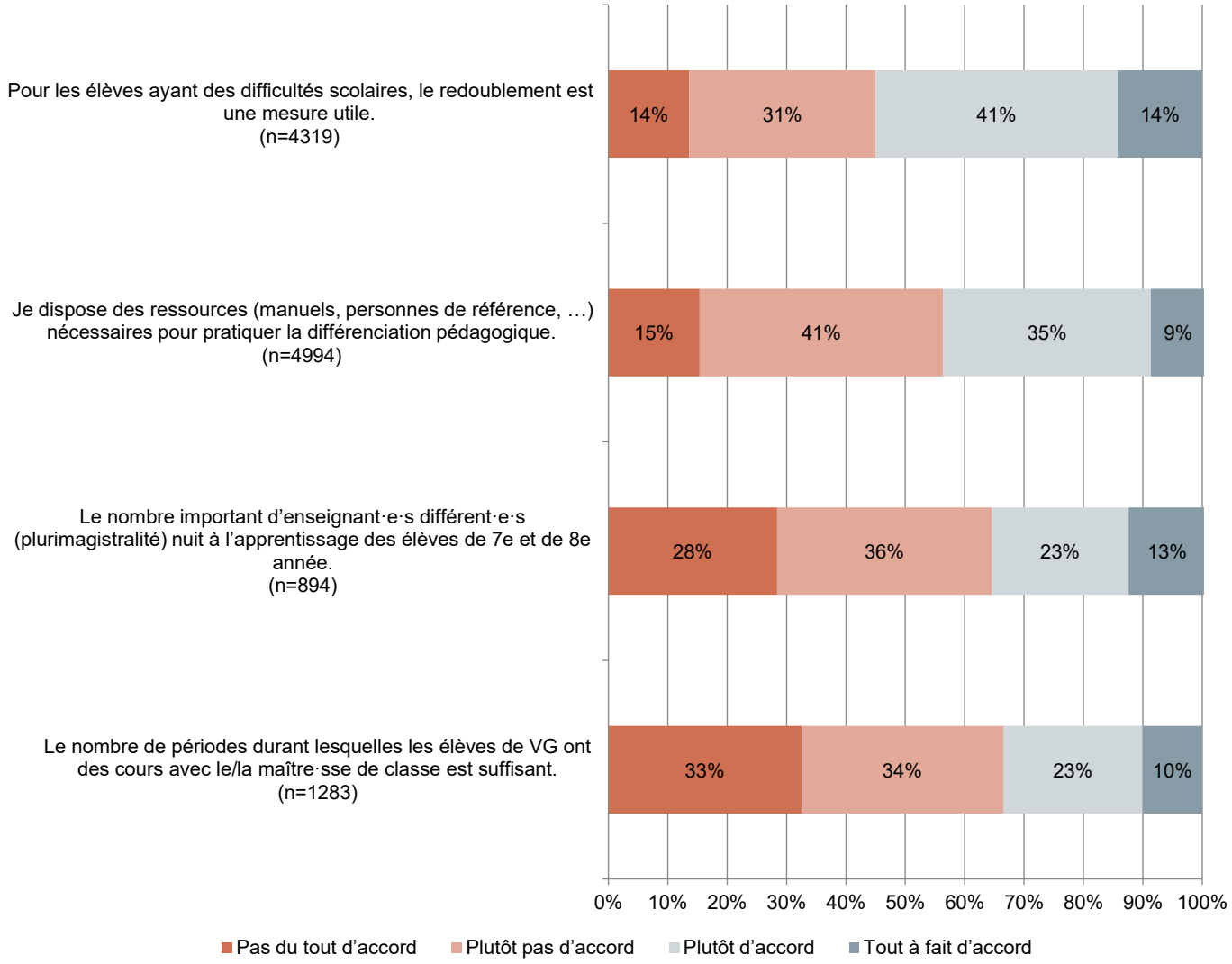
F15.3

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=5144)



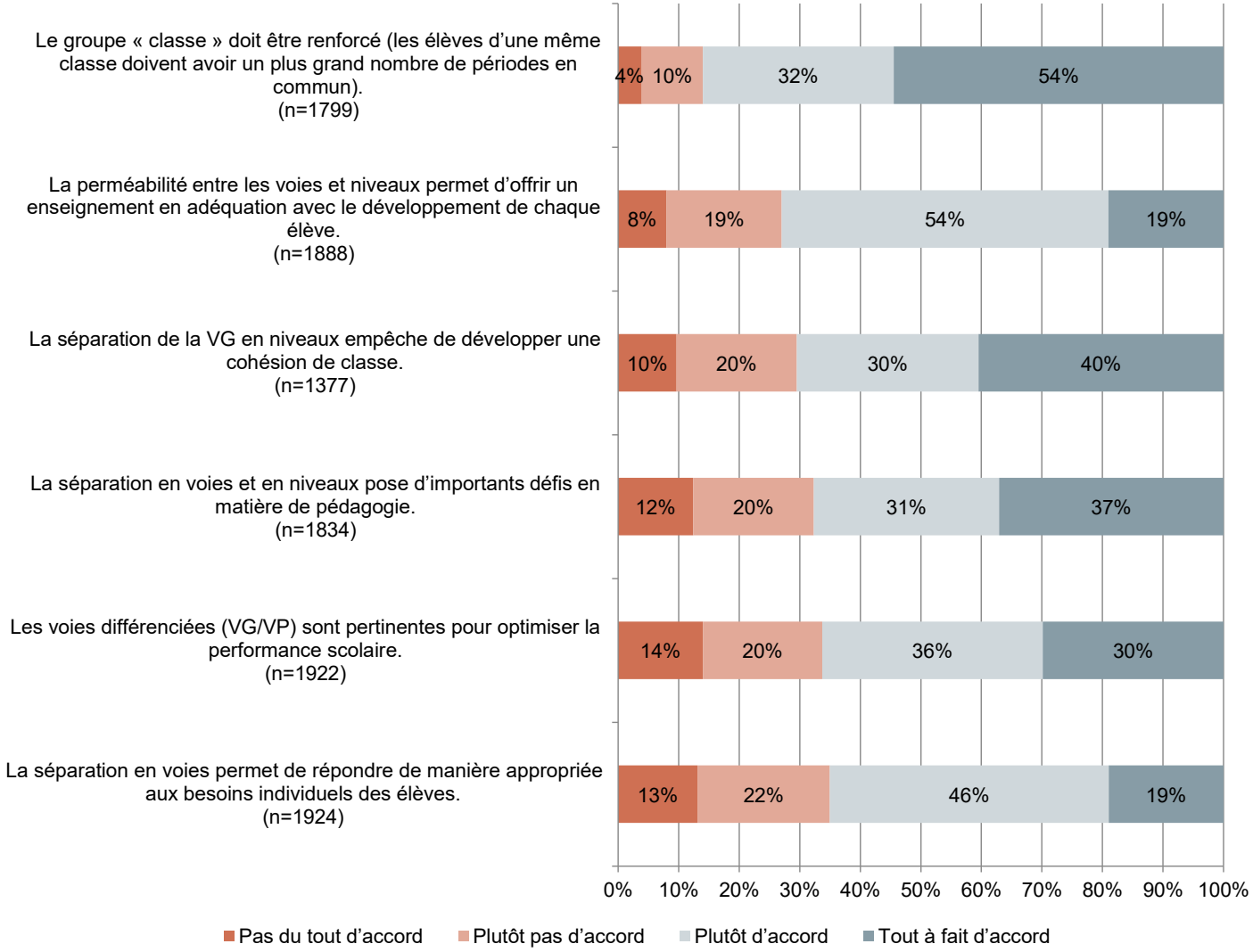
F15.4

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=5144)



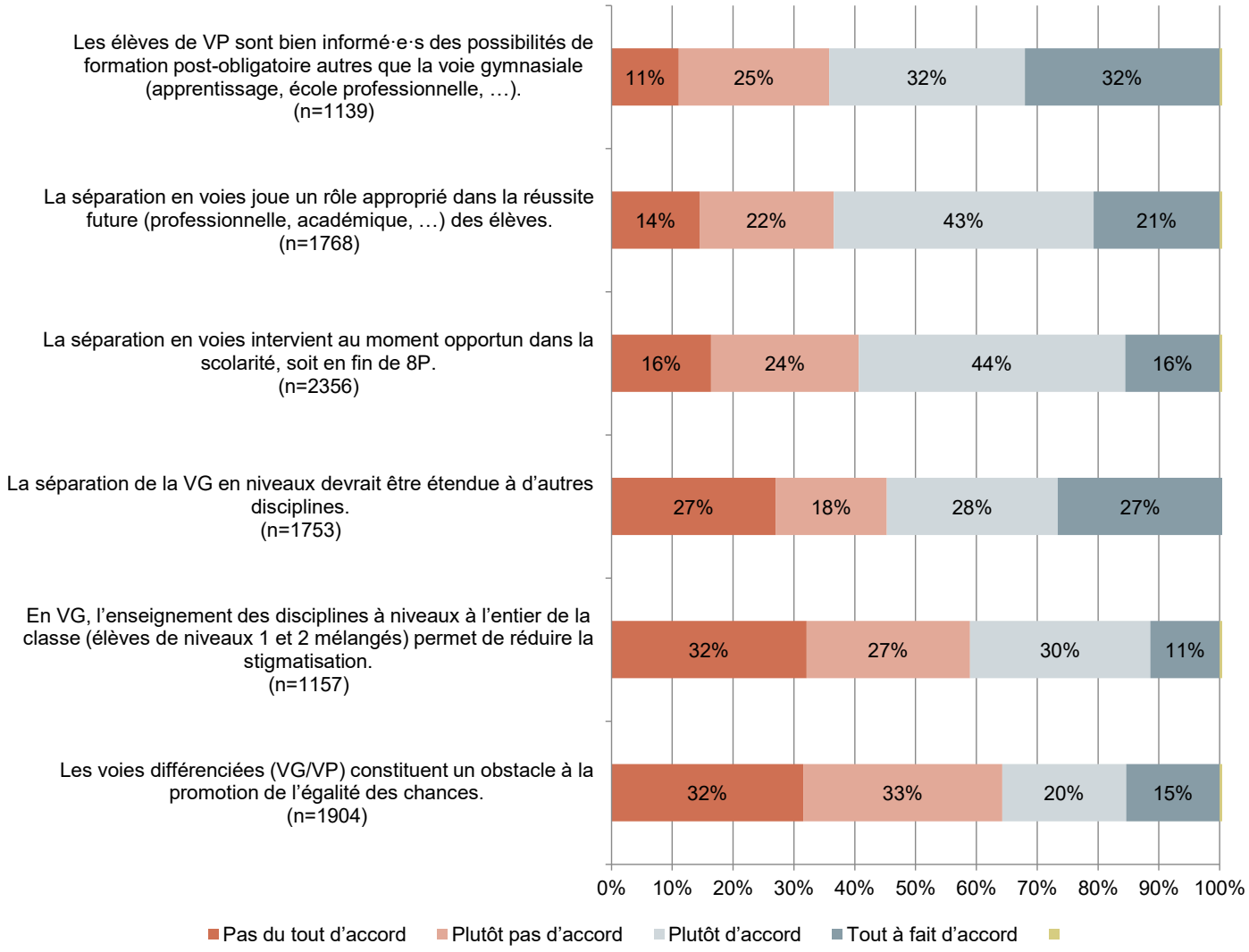
F16.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'organisation actuelle du cycle 3 (9S-11S) en voies et niveaux ? (N=2624)



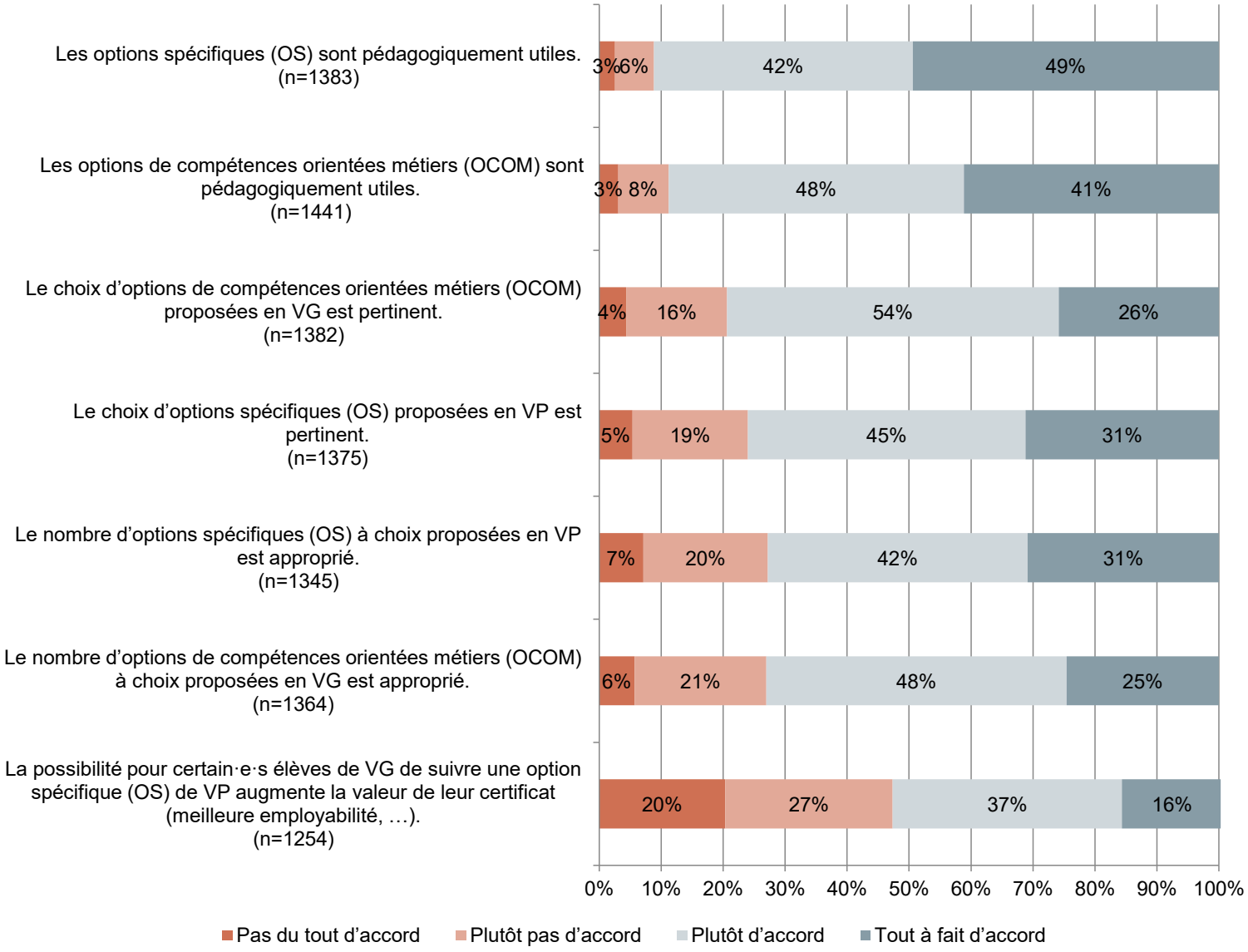
16.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'organisation actuelle du cycle 3 (9S-11S) en voies et niveaux ? (N=2624)



F17

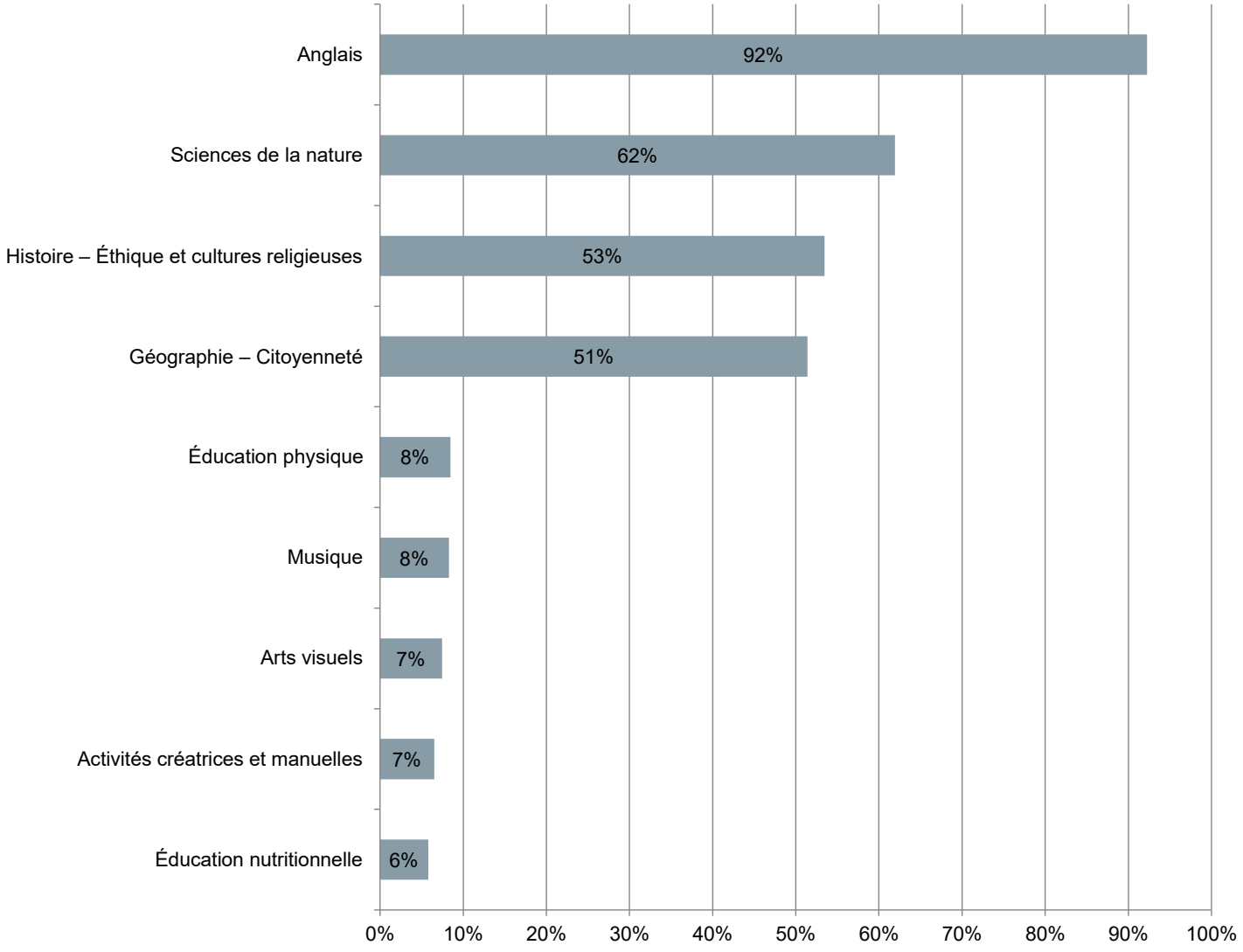
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les OS et OCOM proposées au cycle 3 (9S-11S) ? (N=1558)



F18

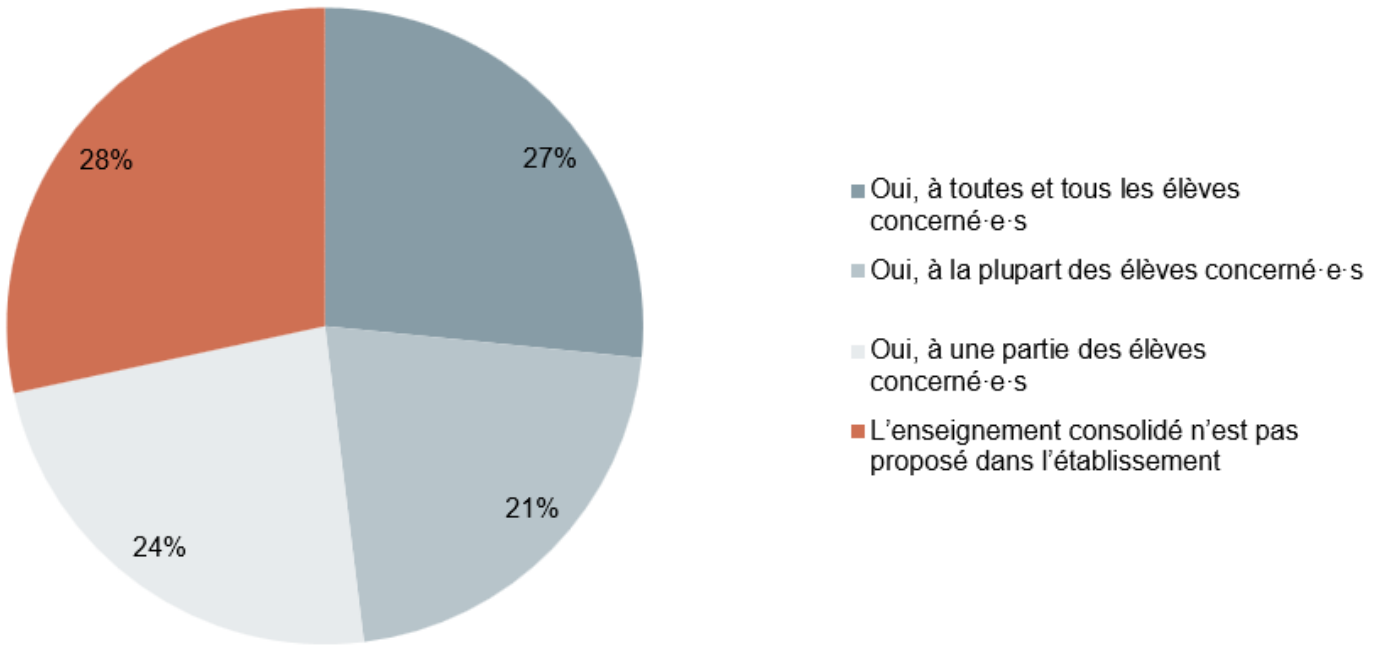
Plusieurs réponses possibles

Selon vous, quelle(s) discipline(s) devrai(en)t faire l'objet d'une séparation en niveaux ? (N=967)



F20

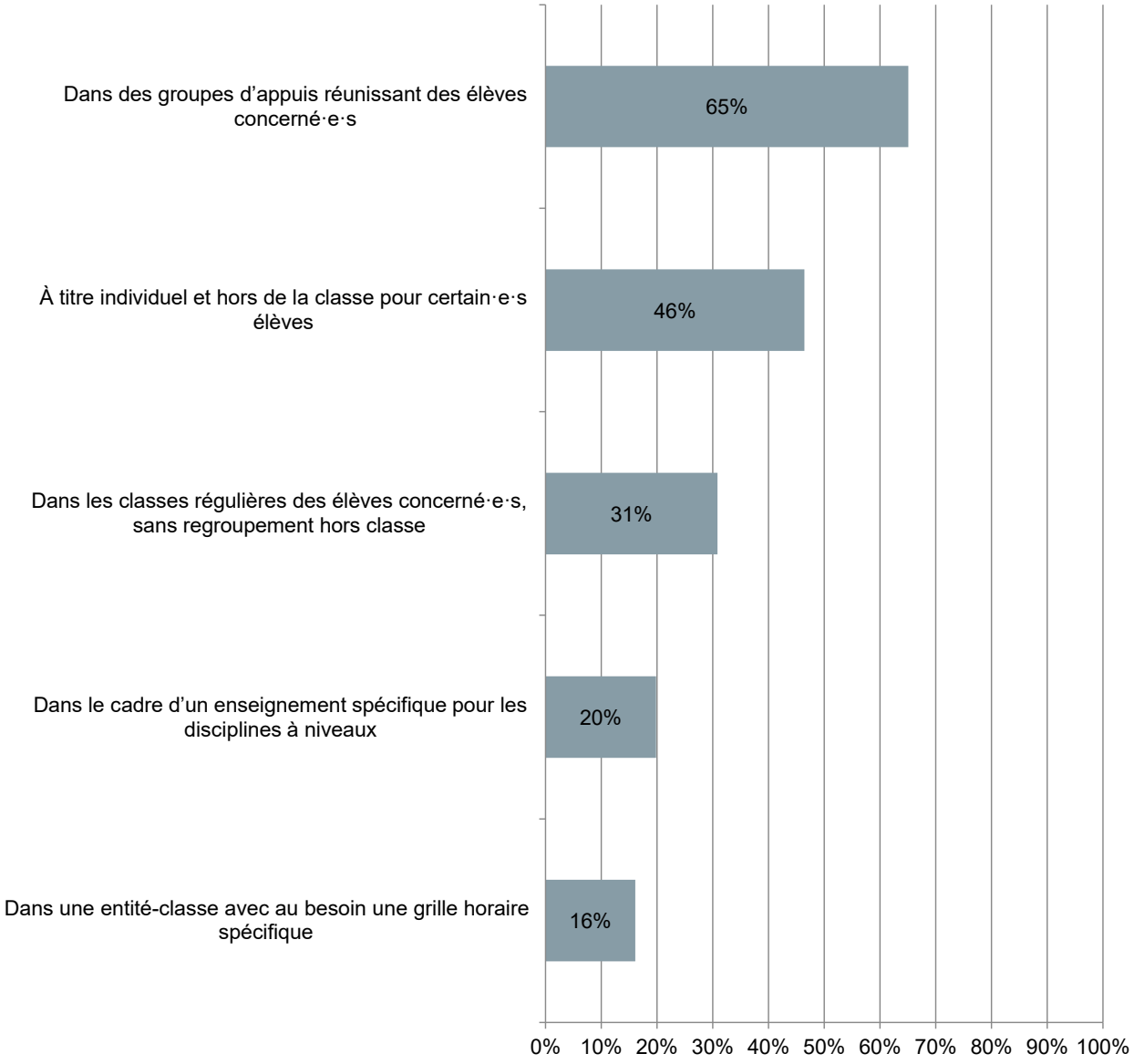
Selon la LEO, un enseignement consolidé est dispensé aux élèves ayant un niveau 1 (objectifs de base) dans les 3 disciplines à niveau (français, mathématiques et allemand), visant à privilégier leur insertion professionnelle. Dans votre établissement, un enseignement consolidé est-il dispensé aux élèves concerné·e·s ? (N=895)



F21

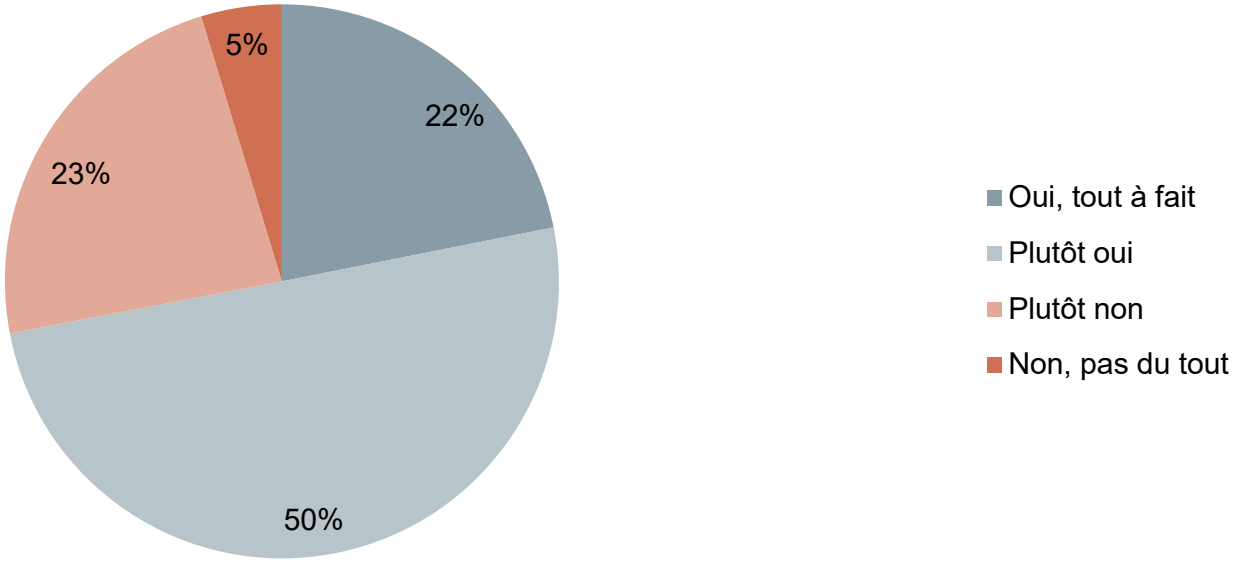
Plusieurs réponses possibles

Dans votre établissement, comment l'enseignement consolidé est-il dispensé ? (N=590)



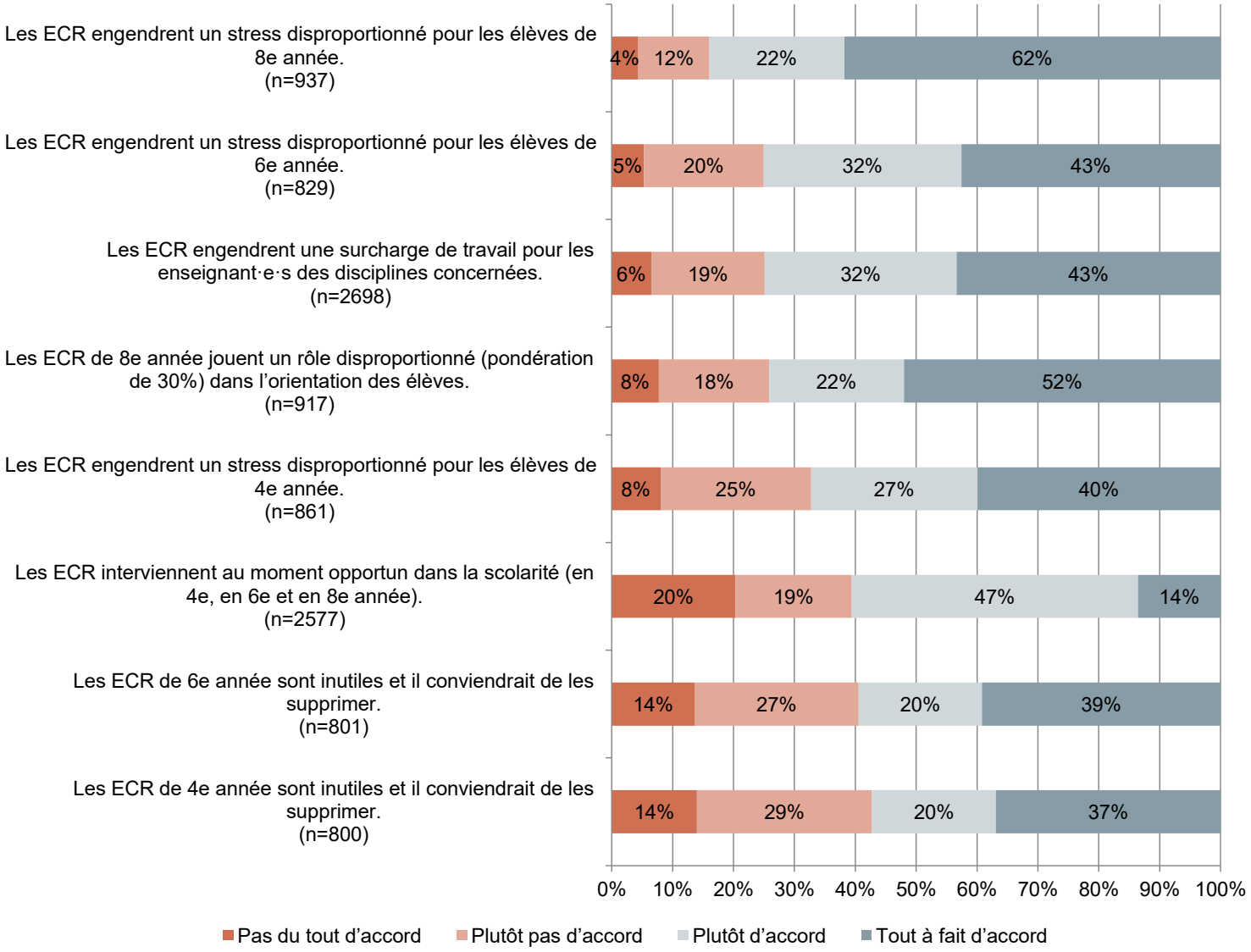
F22

L'enseignement consolidé est-il adéquat pour les élèves qui bénéficient d'autres mesures en parallèle (par ex. enseignement spécialisé) ? (N=489)



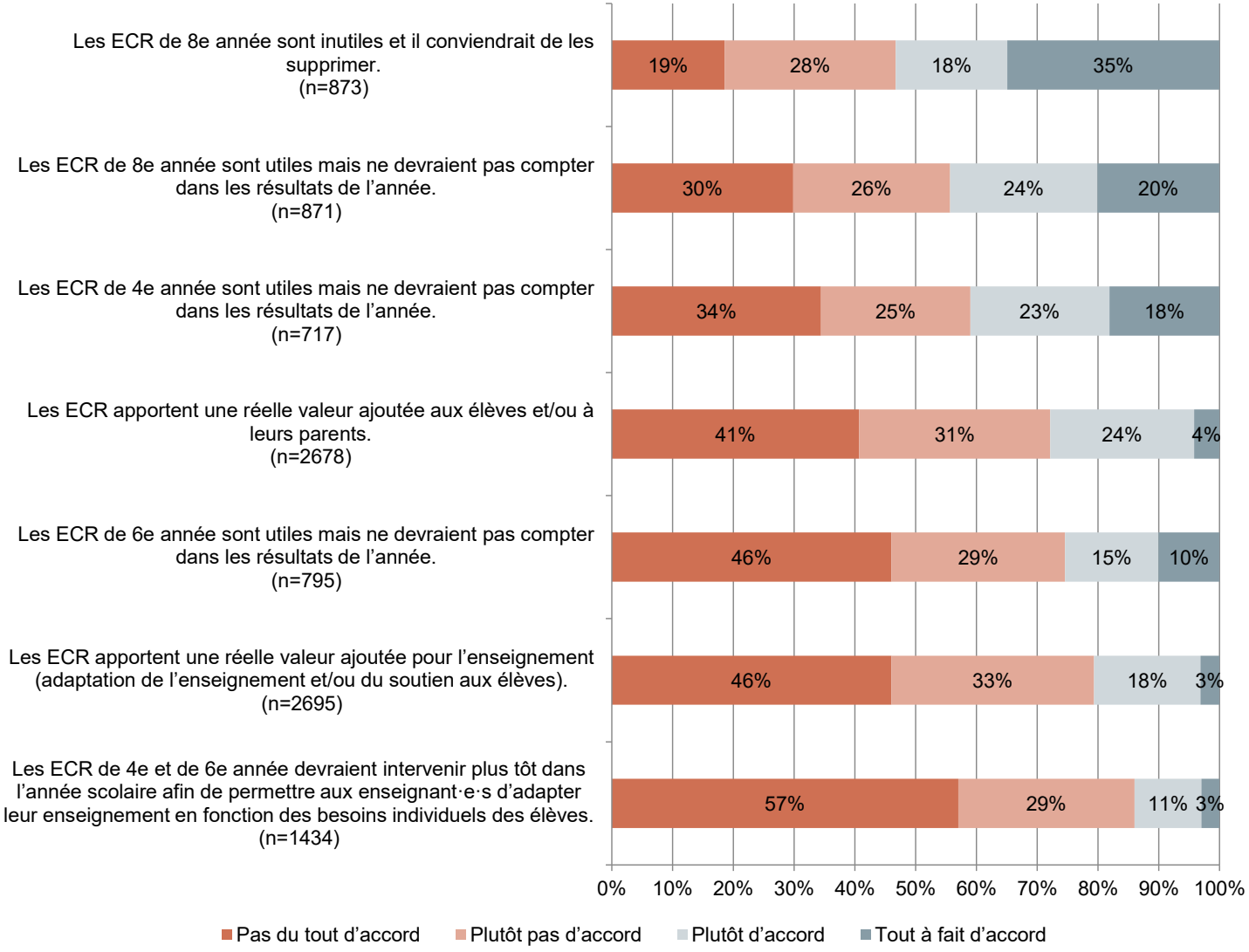
F23.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les épreuves cantonales de référence (ECR) ? (N=2904)



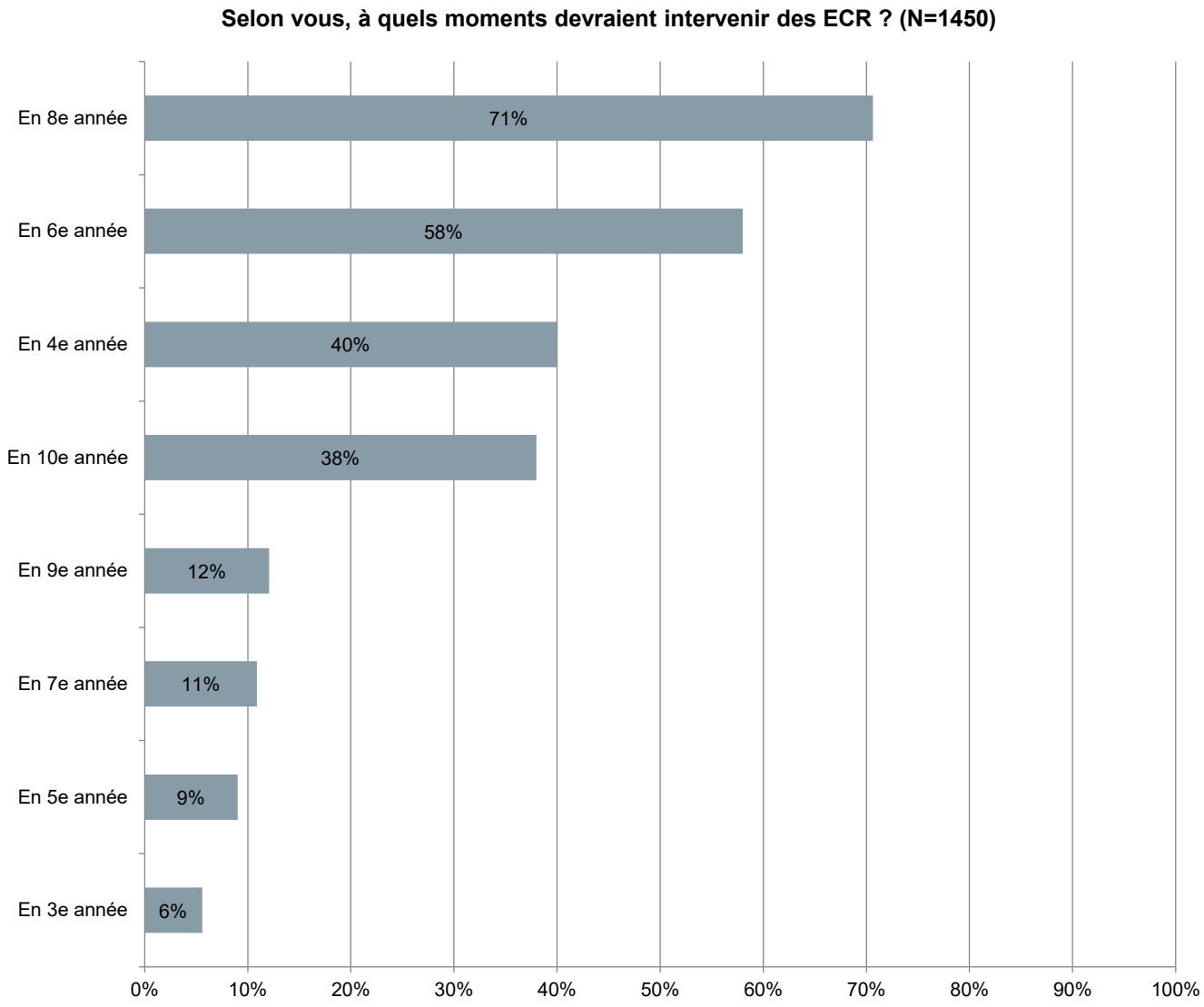
F23.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les épreuves cantonales de référence (ECR) ? (N=2904)



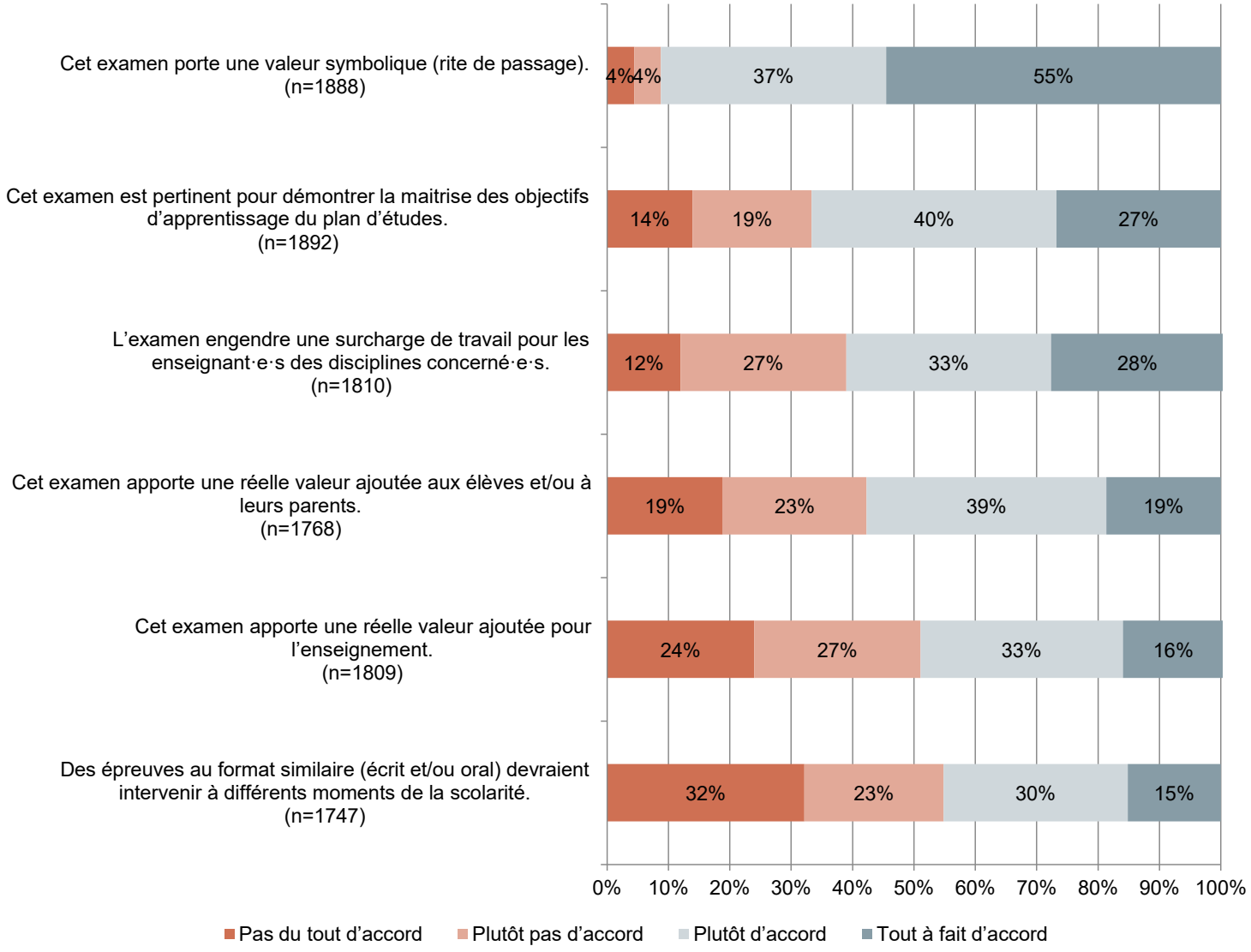
F24

Plusieurs réponses possibles



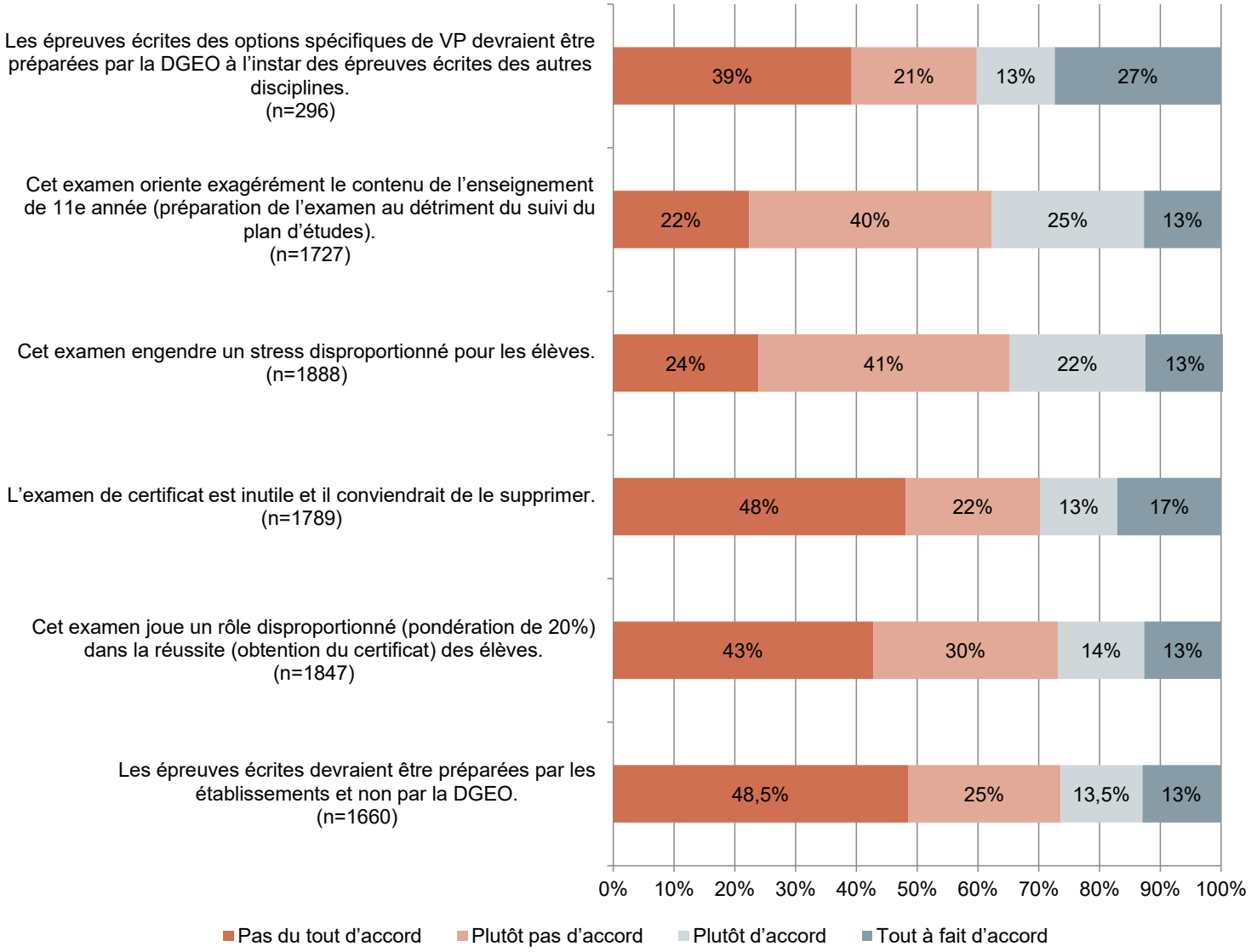
F25.1

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'examen de certificat de fin de d'études secondaires (examen de 11e année) ? (N=1951)



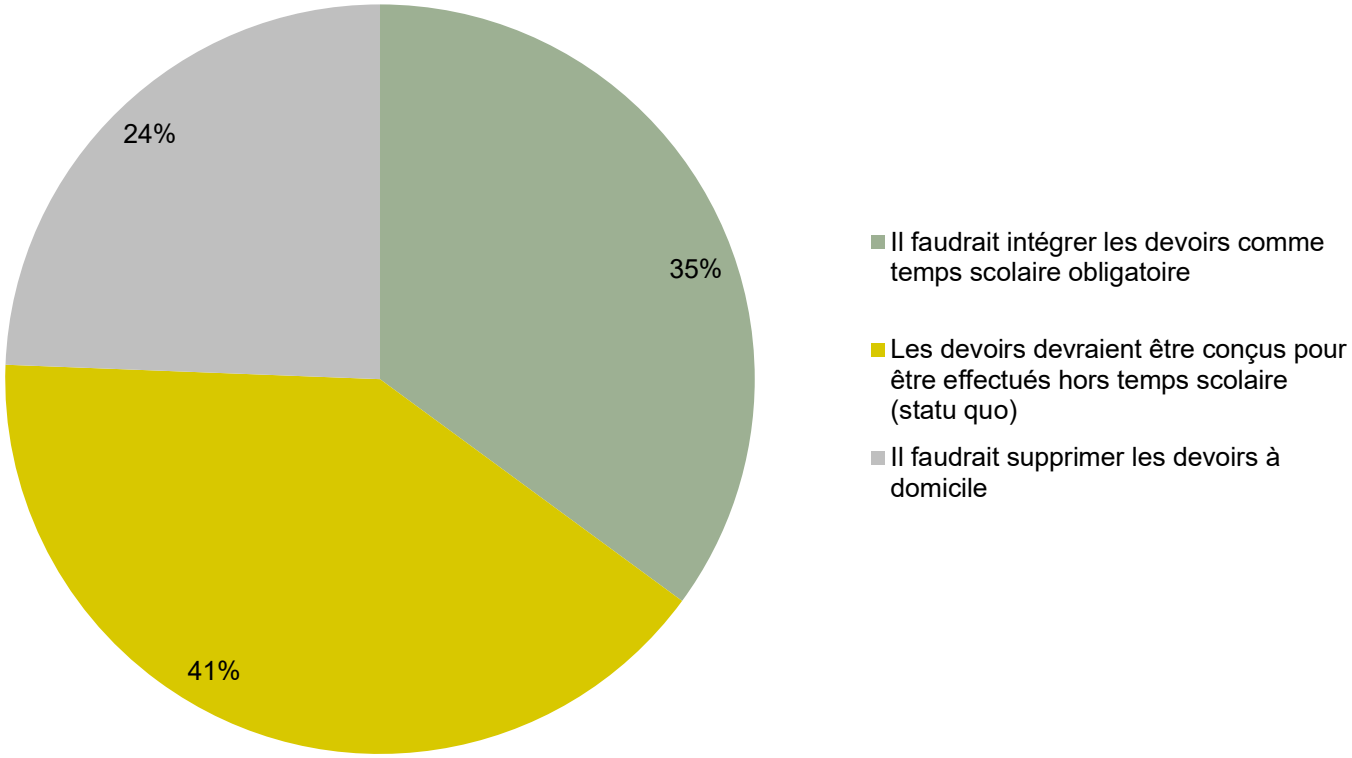
F25.2

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'examen de certificat de fin de d'études secondaires (examen de 11e année) ? (N=1951)



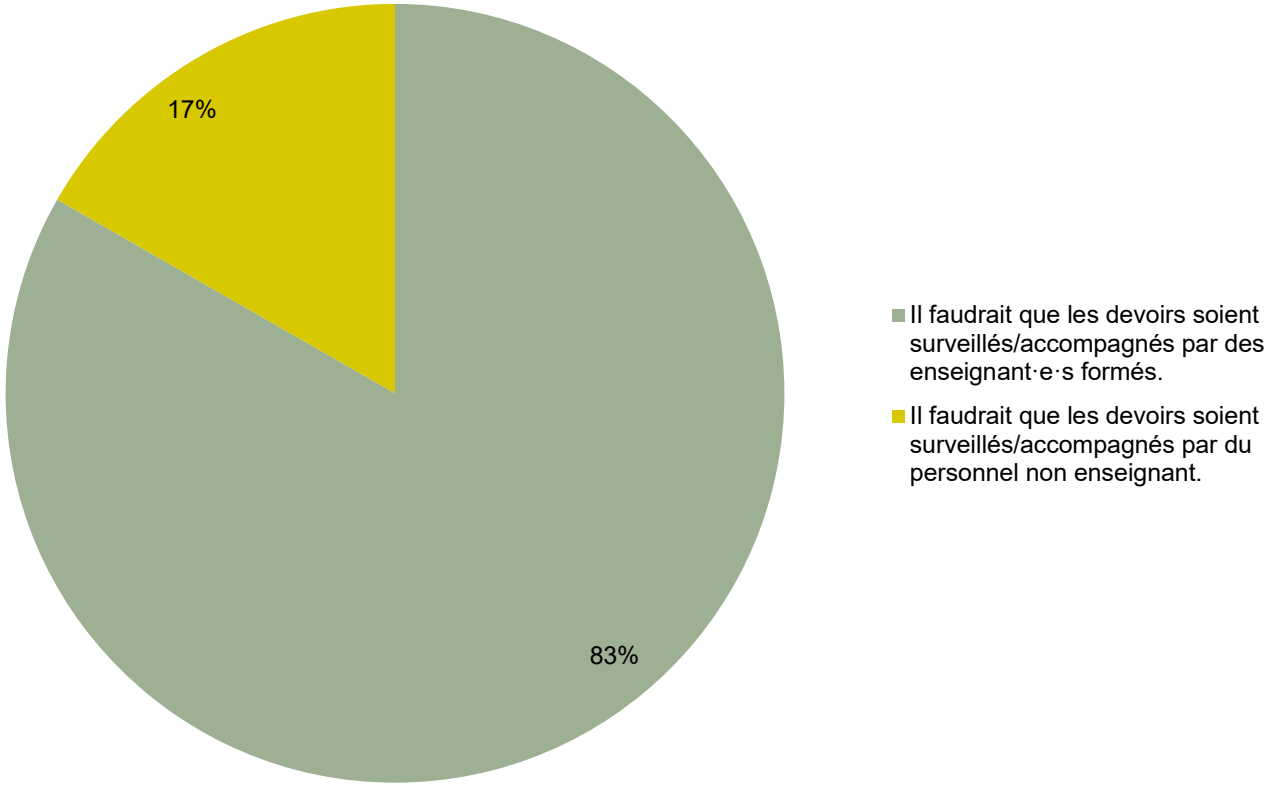
F26

Selon vous, comment faudrait-il repenser (ou non) les devoirs scolaires ?
(N=4564)



F27

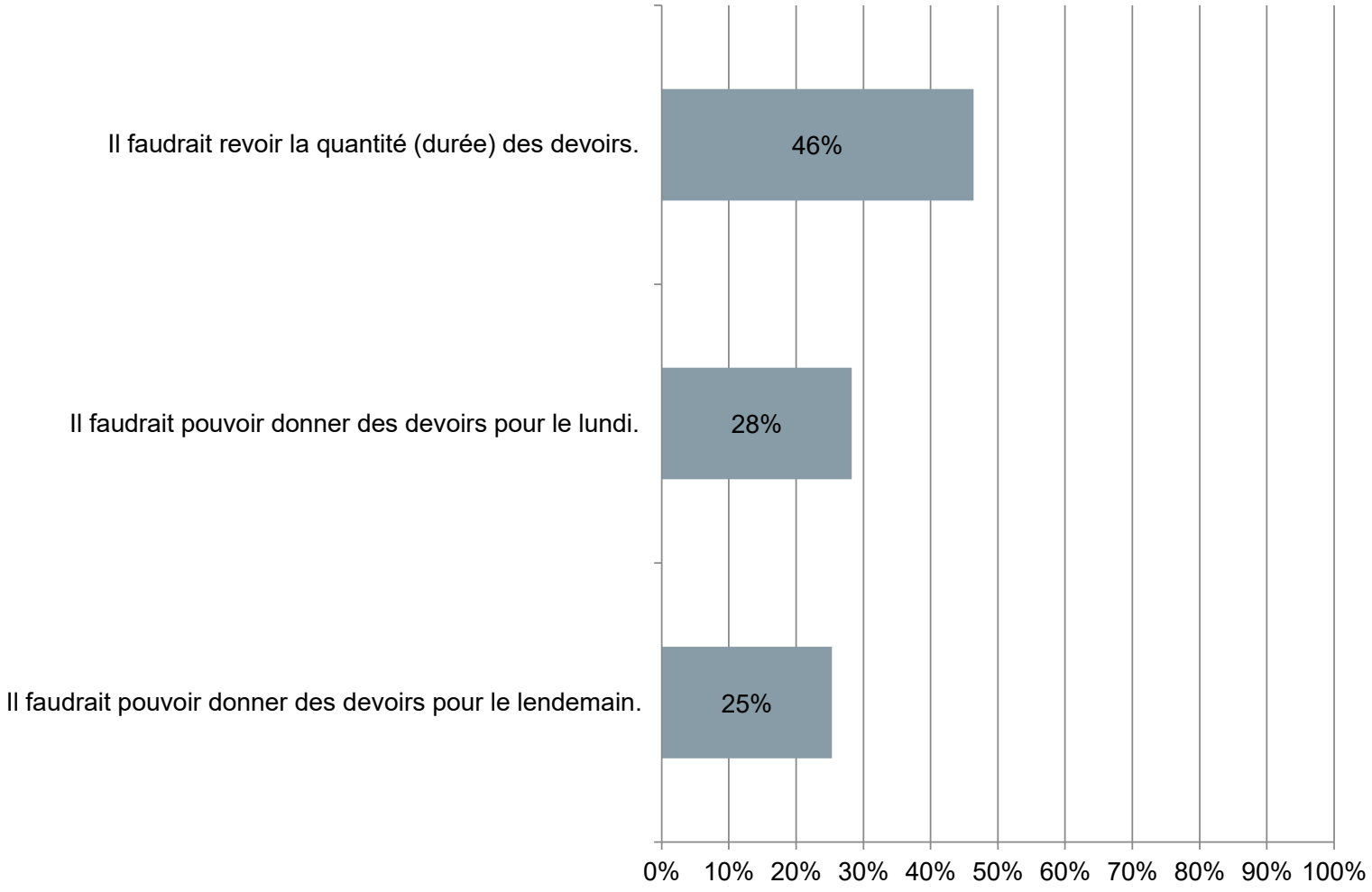
Si les devoirs sont considérés comme du temps scolaire obligatoire, par qui devraient-ils être surveillés/accompagnés ? (N=3997)



F28

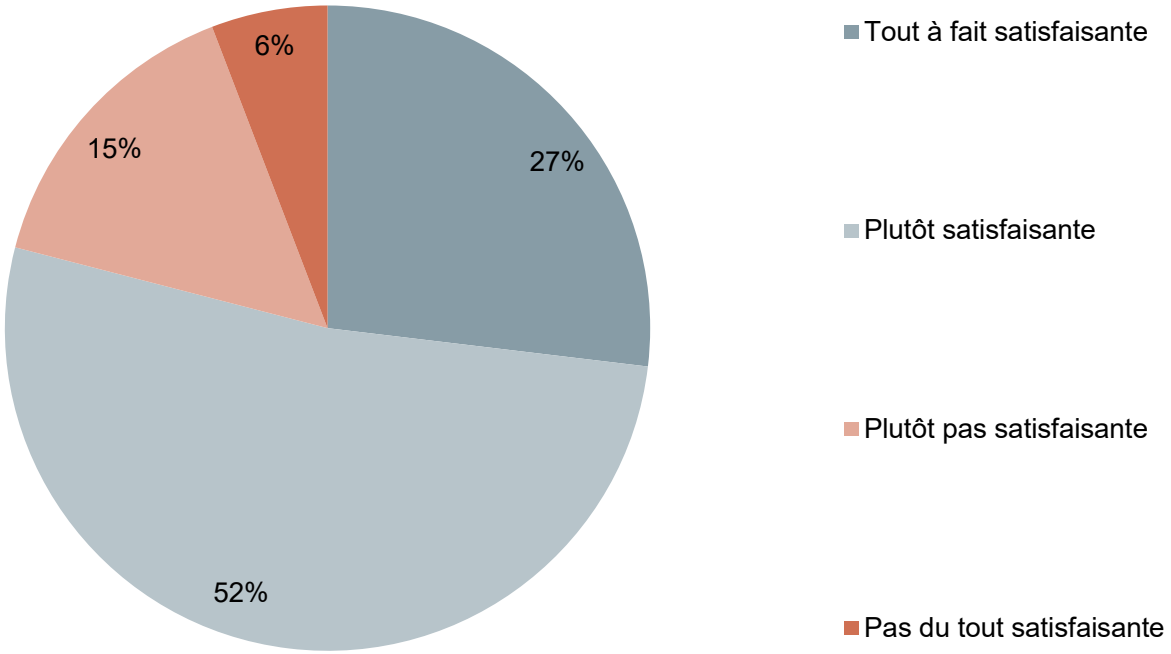
Plusieurs réponses possibles

Êtes-vous d'accord avec ces propositions ? (N=4092)



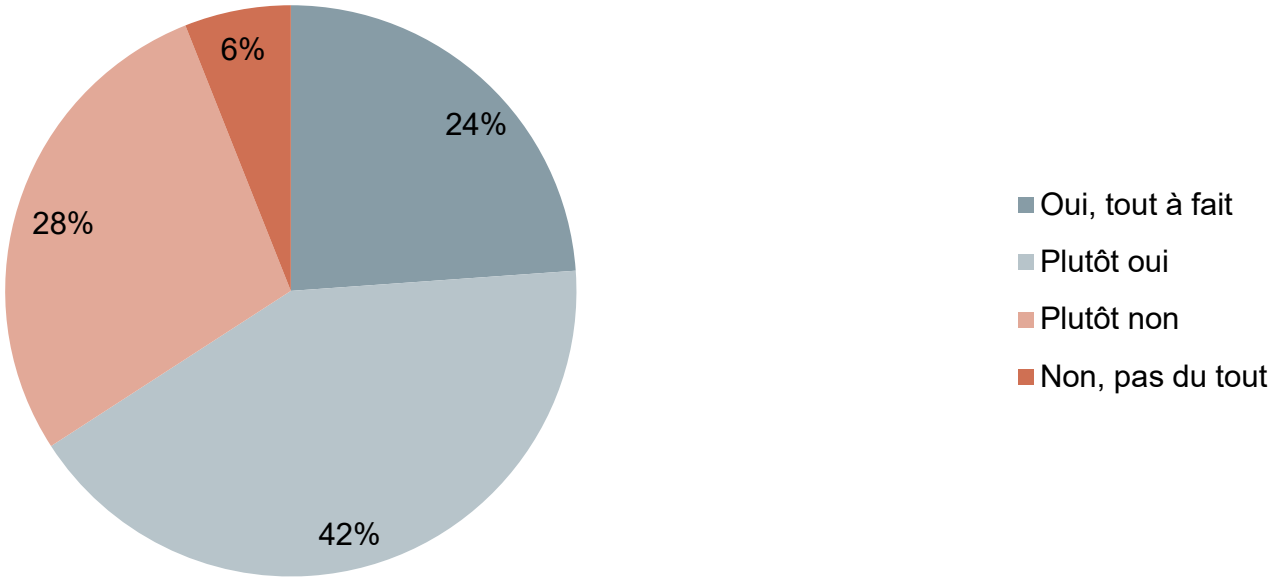
F29

Comment évaluez-vous la coordination entre vous et vos collègues concernant la répartition dans l'année des évaluations des élèves ? (N=3896)



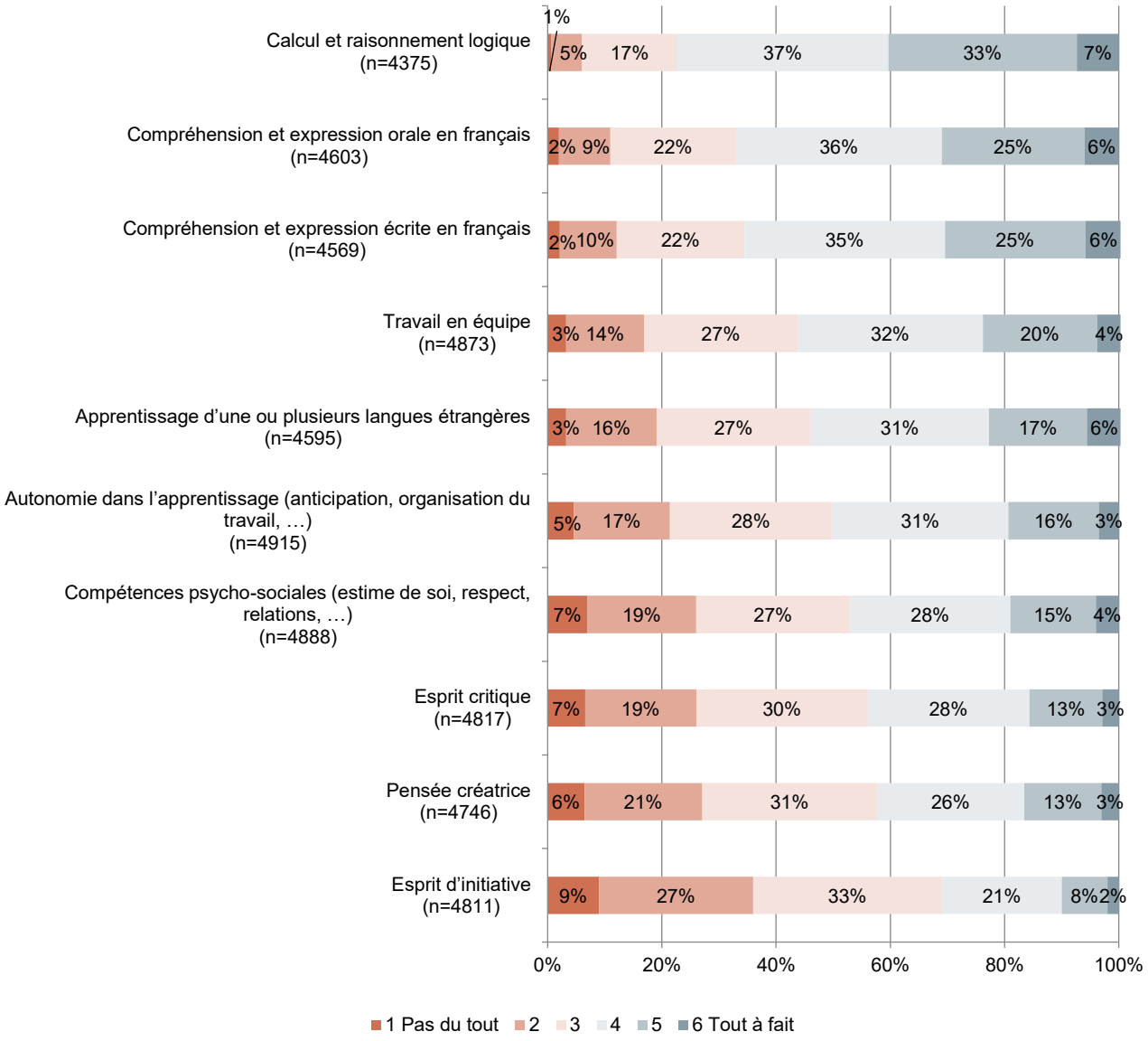
F30

Pensez-vous que la répartition dans l'année des évaluations des élèves pourrait être améliorée ? (N=3767)



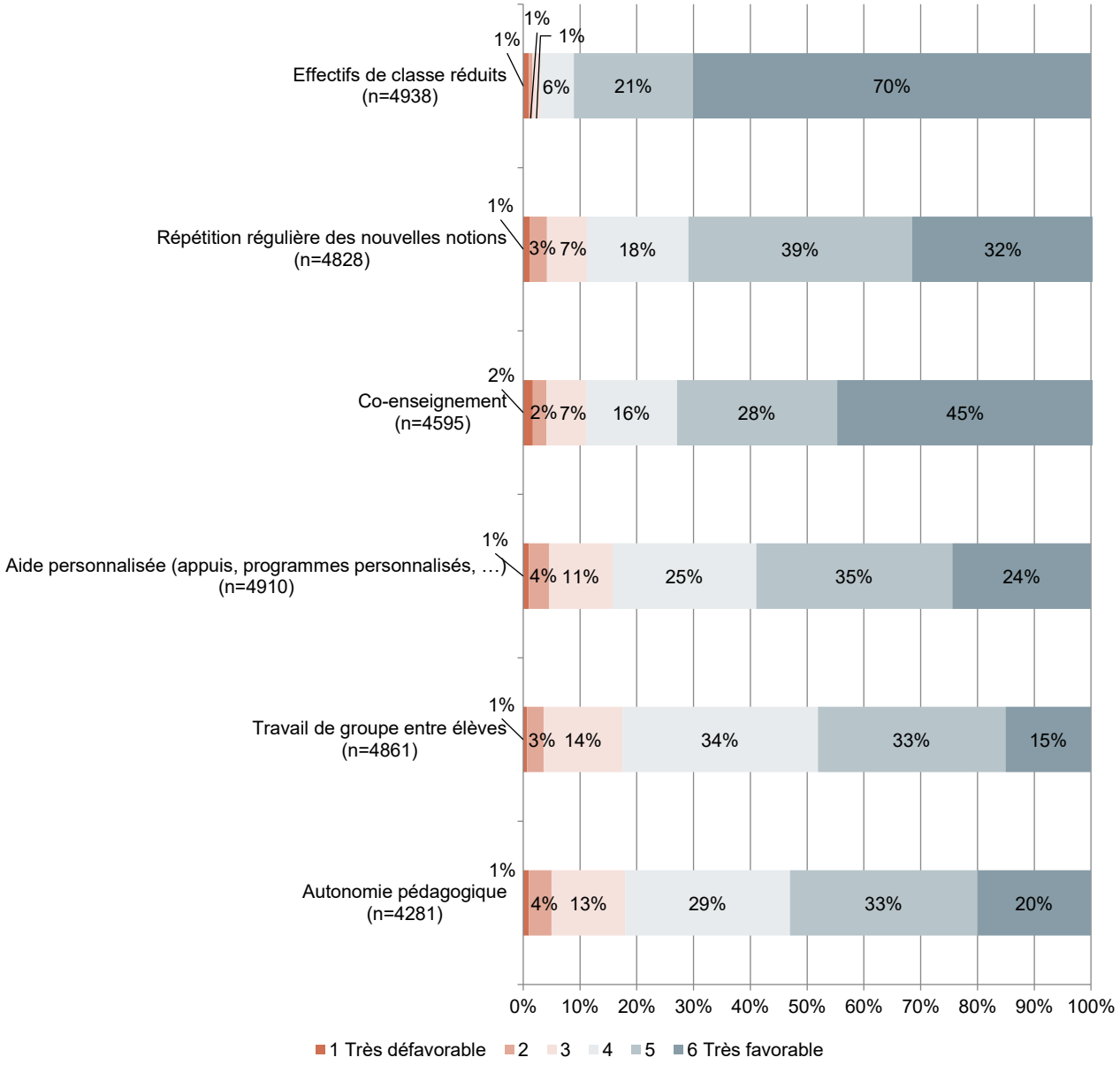
F31

Selon vous, dans quelle mesure l'école vaudoise permet-elle actuellement d'acquérir les compétences ci-dessous ? (N=5008)



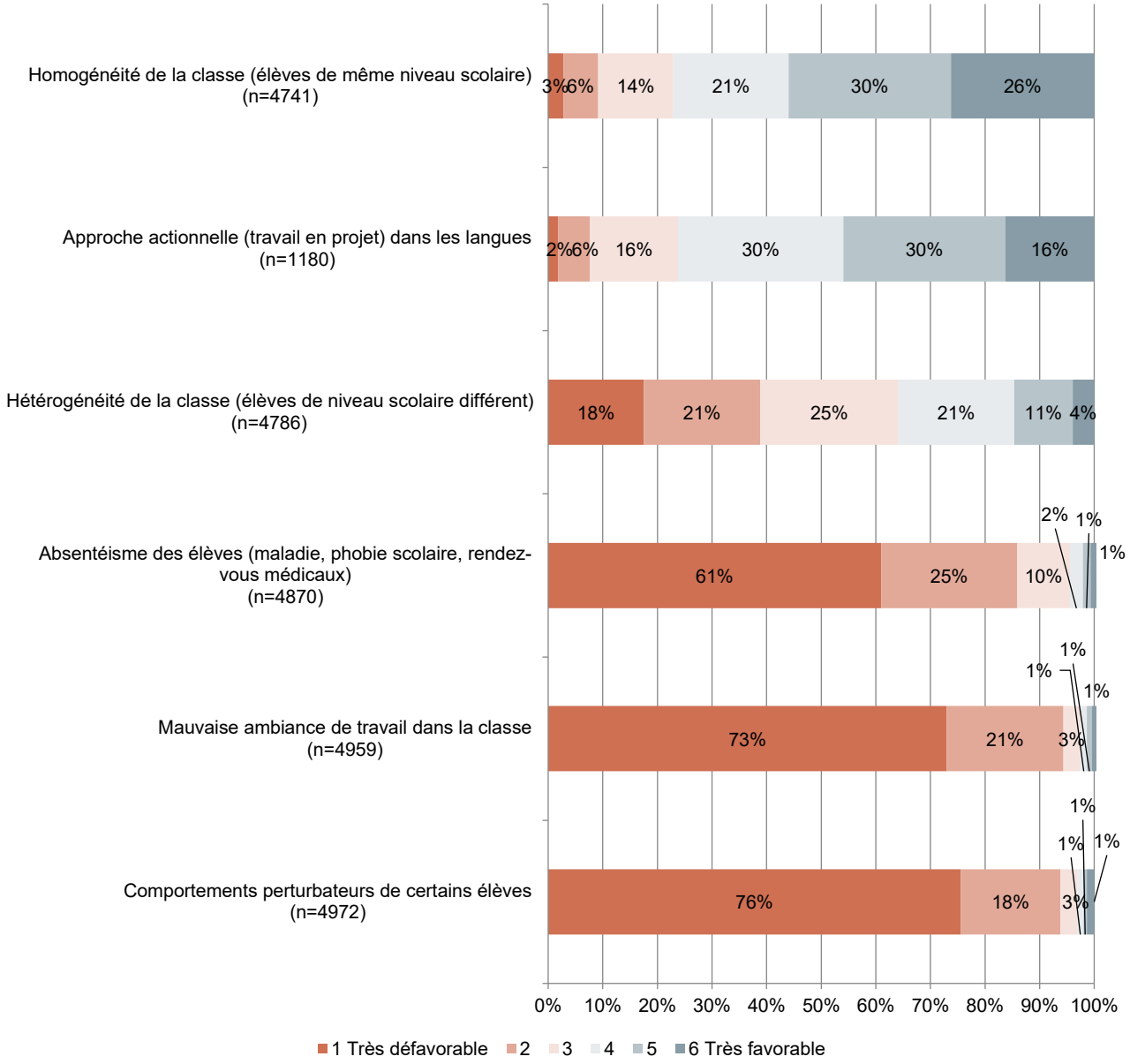
F32.1

Selon vous, dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils favorables ou défavorables à l'acquisition de compétences par les élèves ? (N=5016)



F32.2

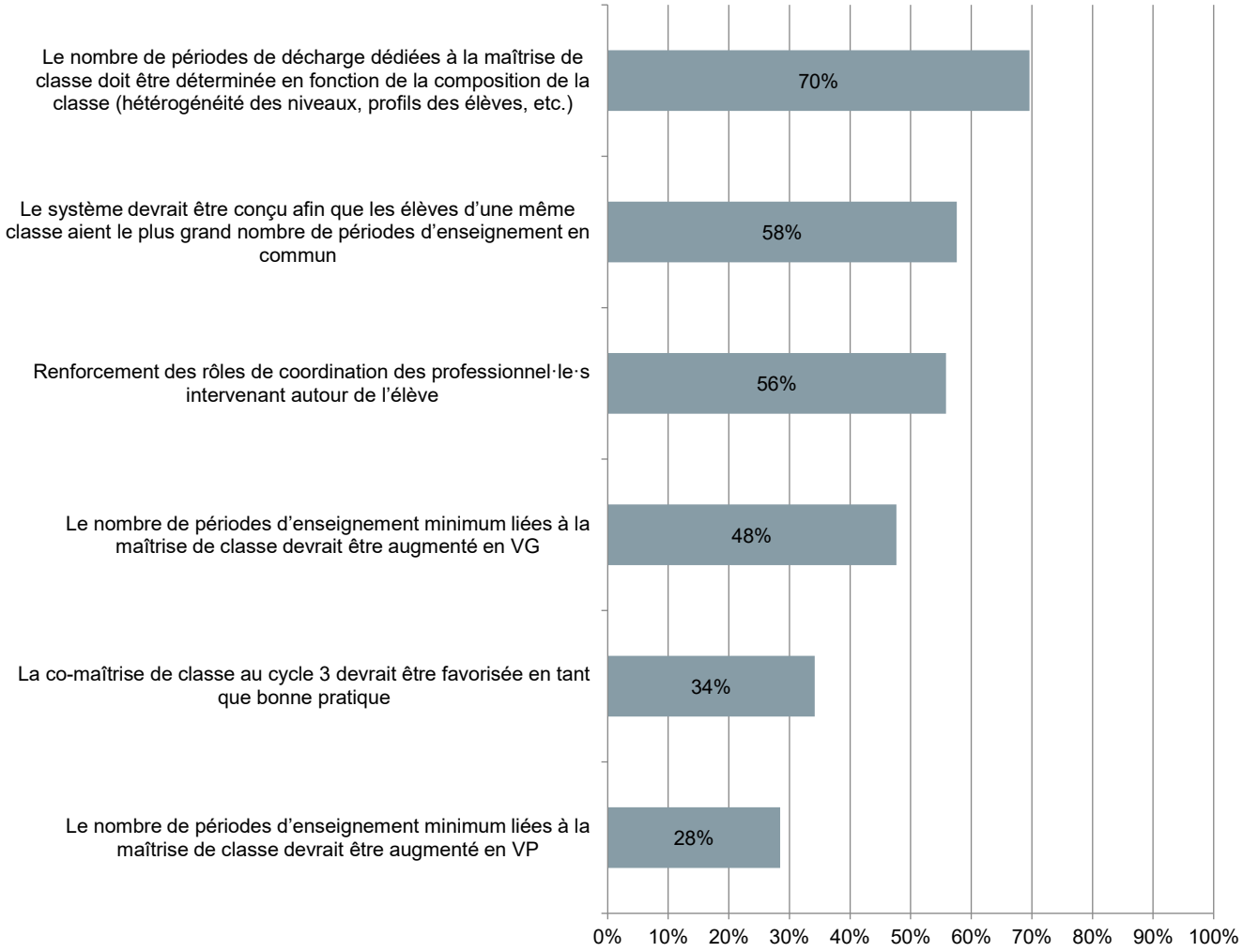
Selon vous, dans quelle mesure les éléments suivants sont-ils favorables ou défavorables à l'acquisition de compétences par les élèves ? (N=5016)



F33

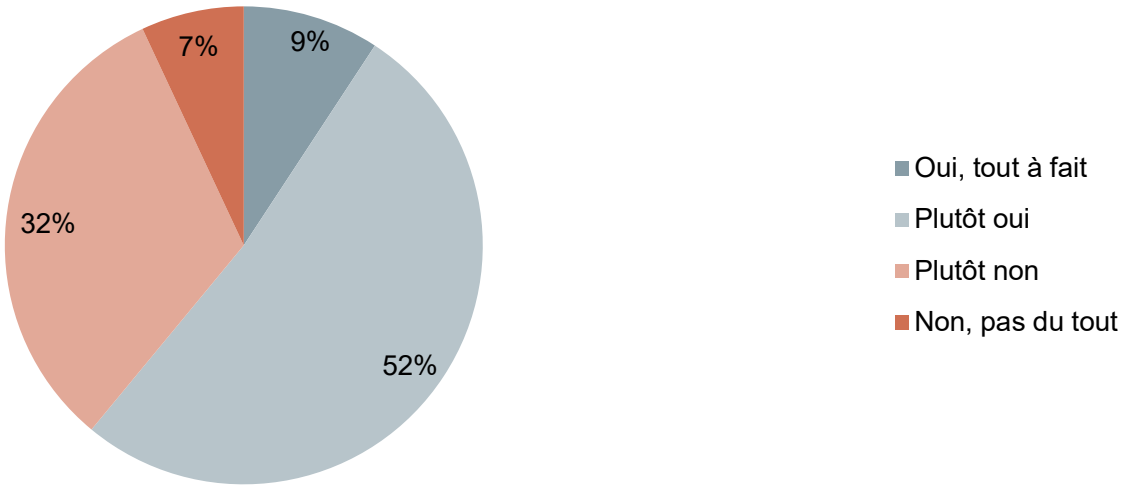
Plusieurs réponses possibles

Dans le cadre des changements futurs, quels sont à votre avis les améliorations ou ajustements à apporter à la maîtrise de classe ? (N=2381)



F34

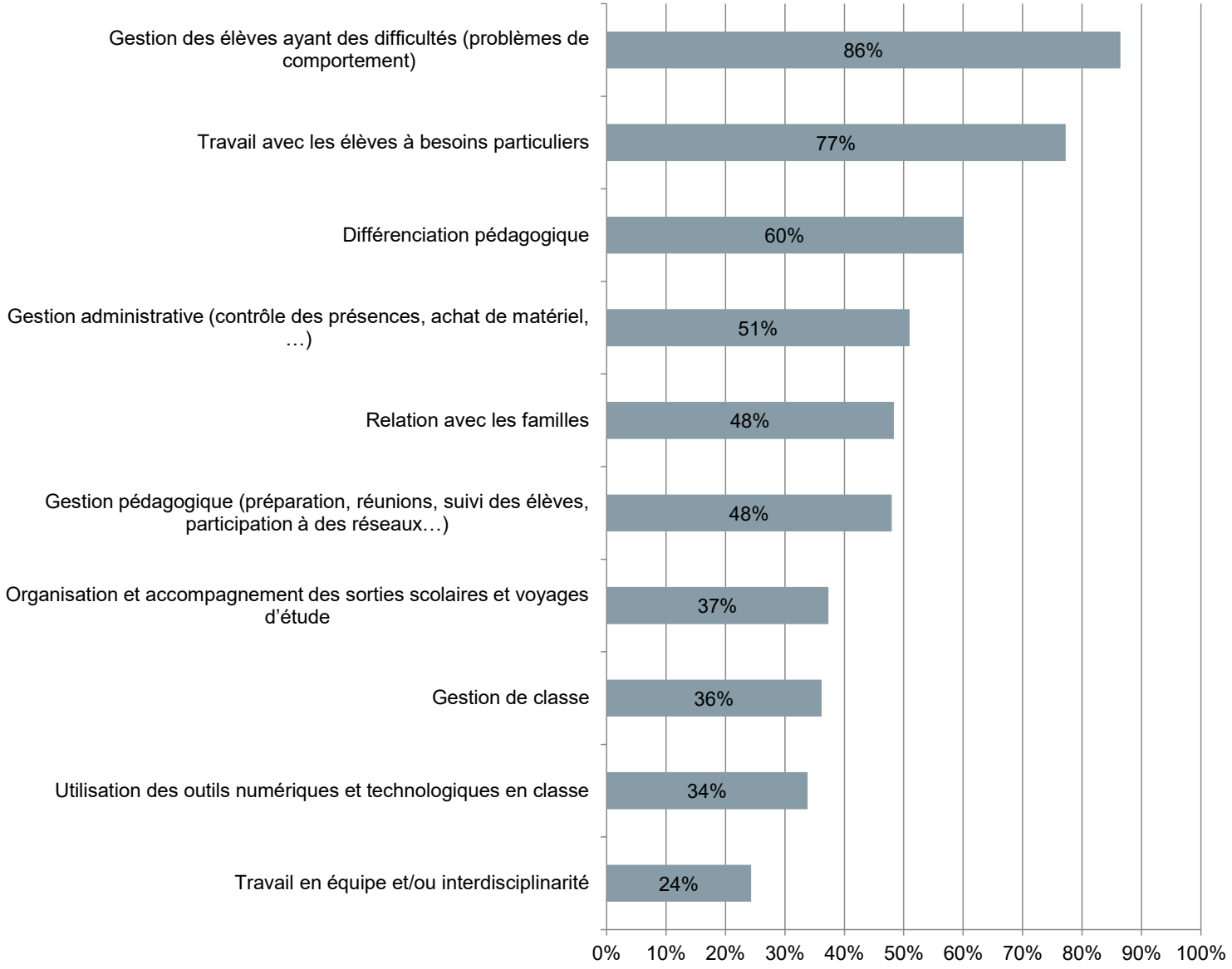
Estimez-vous globalement que votre formation (initiale et continue) vous a préparé·e de manière adéquate aux tâches que vous effectuez en tant qu'enseignant·e ? (N=4991)



F34

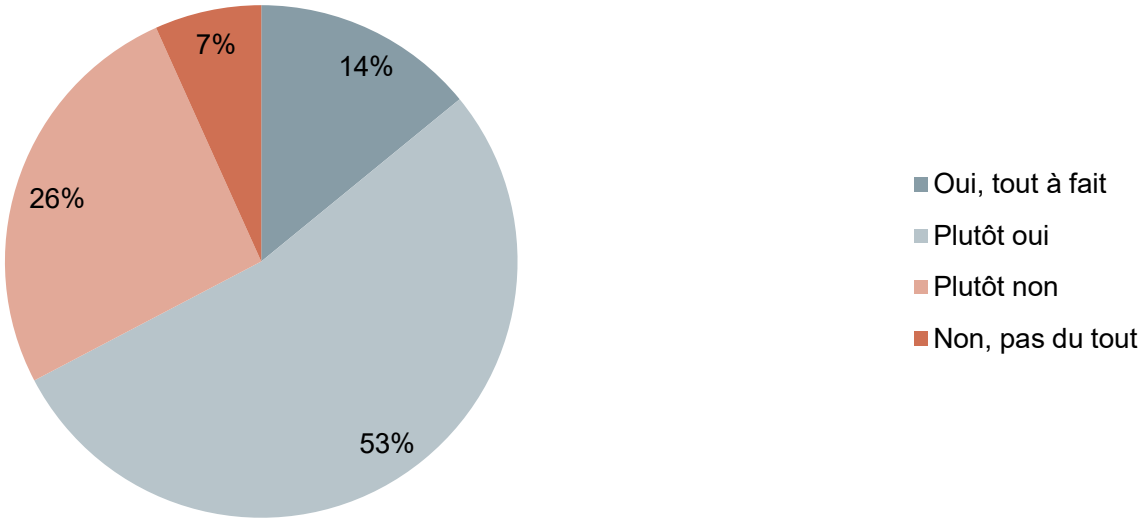
Plusieurs réponses possibles

Dans quel(s) domaine(s) ressentez-vous un manque de formation ? (N=1884)



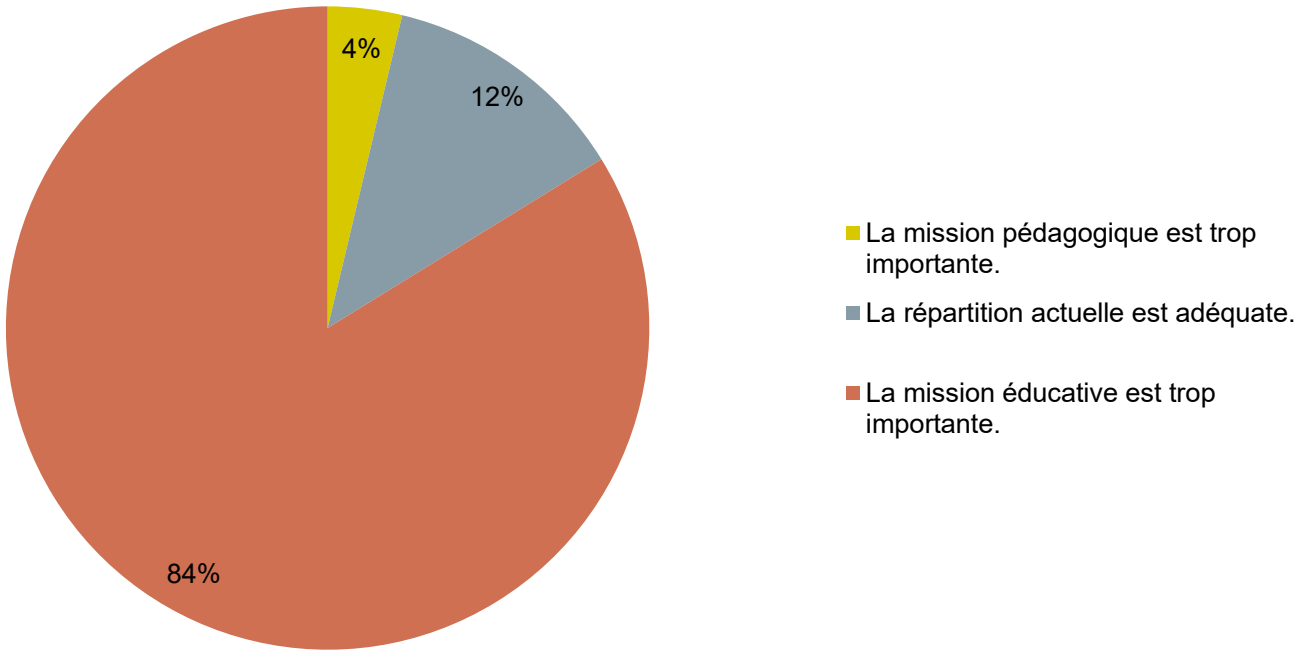
F36

Pensez-vous que des formations continues adaptées vous permettraient d'acquérir les compétences manquantes ? (N=1749)



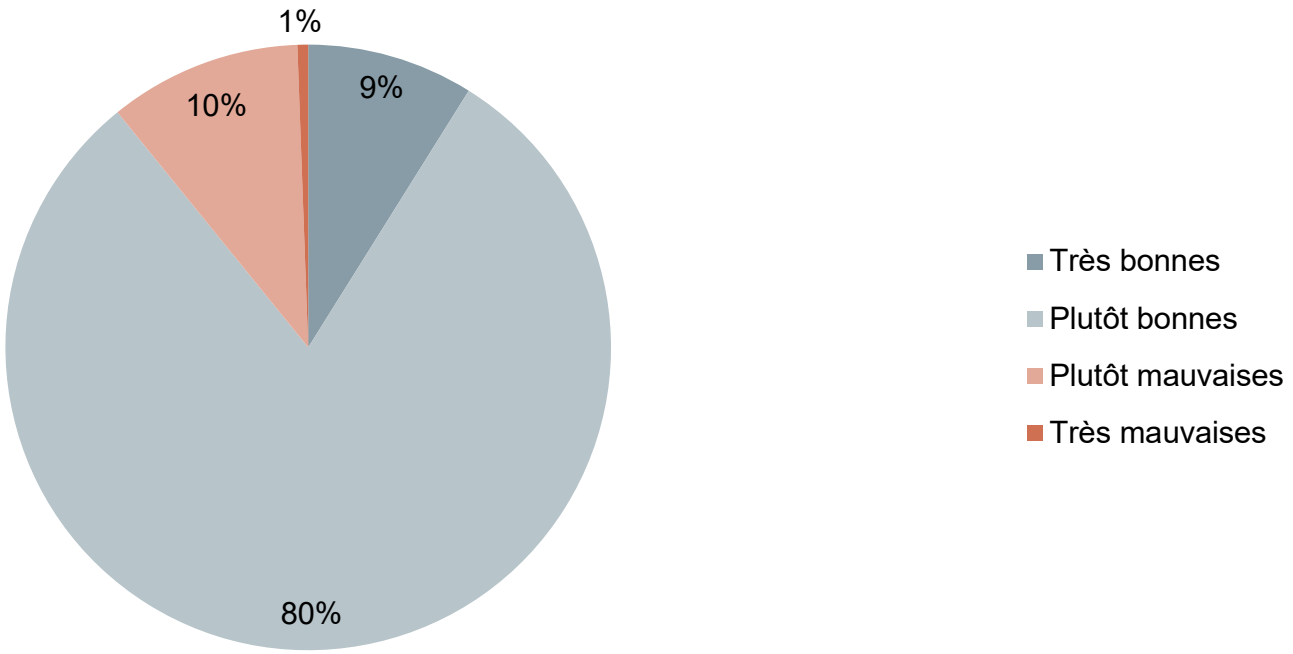
F37

Le métier d'enseignant·e remplit une mission pédagogique et une mission éducative. Comment jugez-vous la répartition actuelle entre mission pédagogique et mission éducative ? (N=4961)



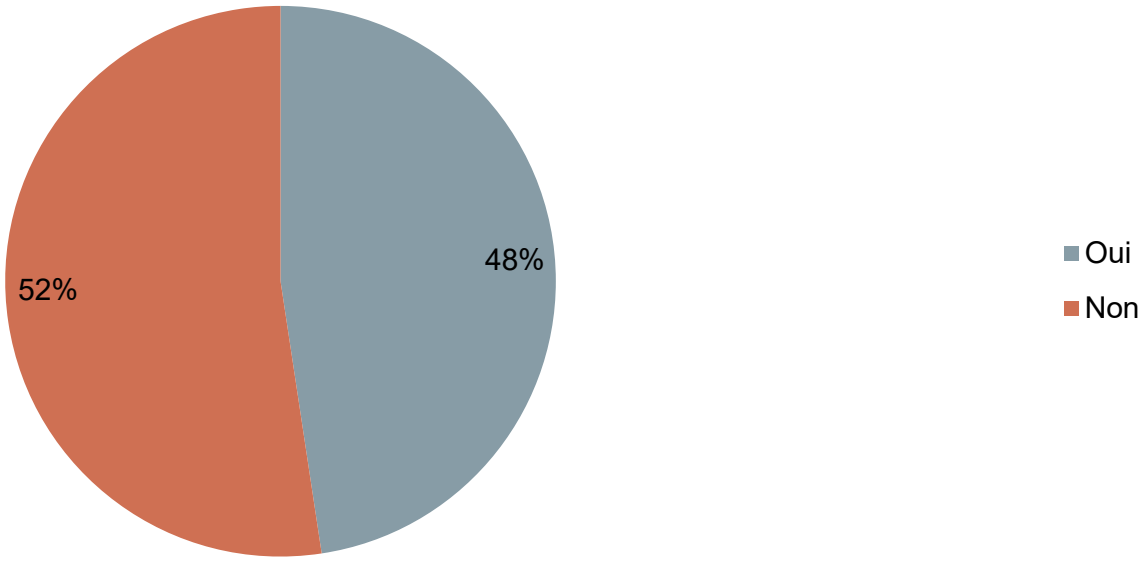
F38

Comment jugez-vous les relations avec les familles ? (N=4720)



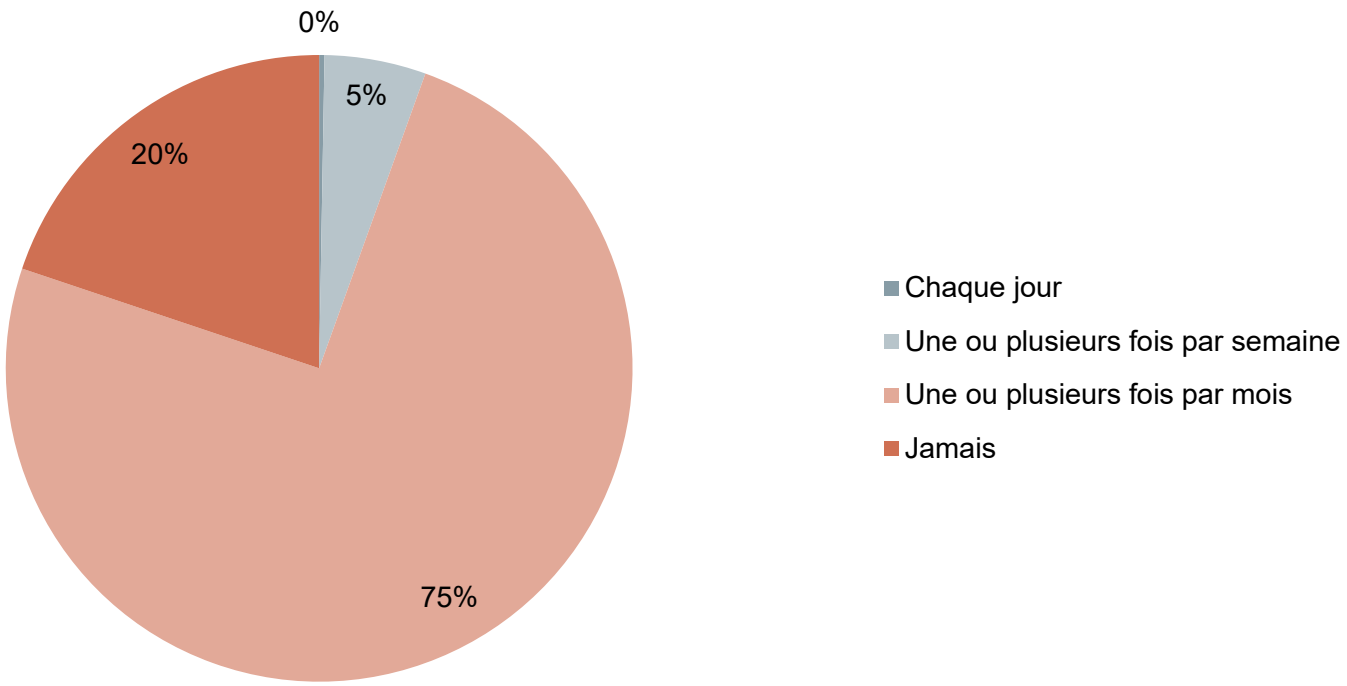
F39

Avez-vous déjà eu de grosses difficultés avec des parents d'élèves ?
(N=5003)



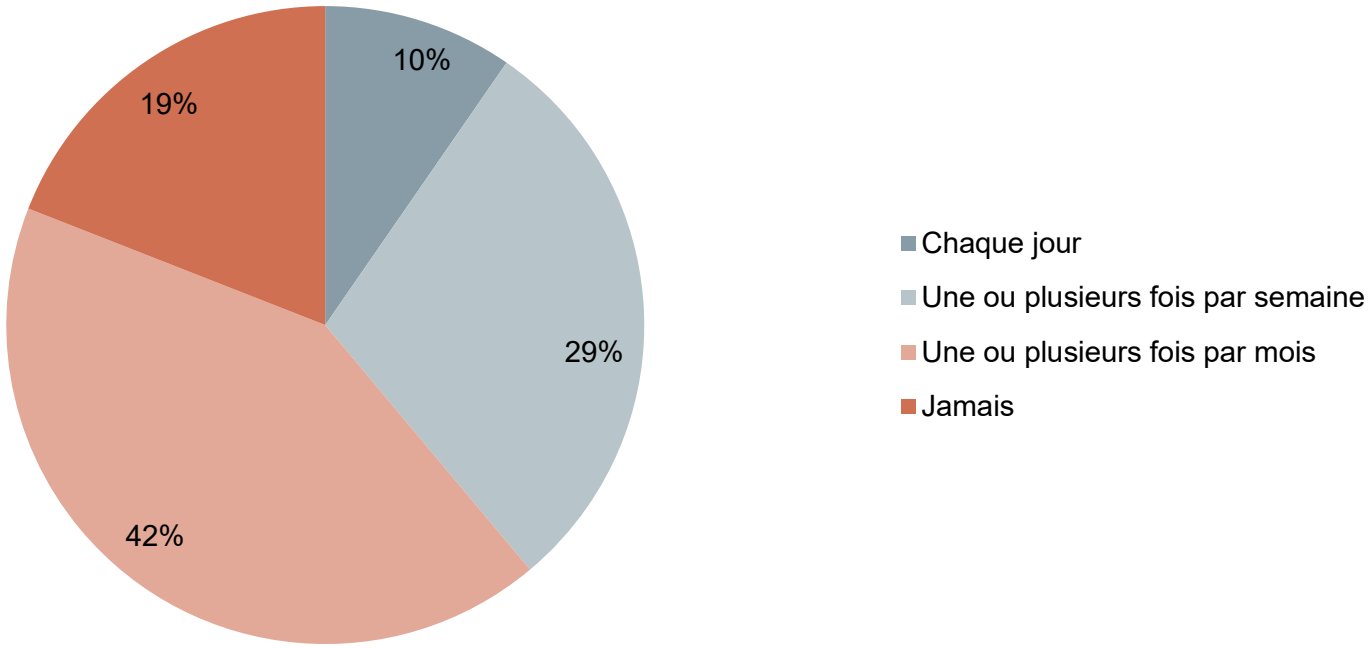
F40

À quelle fréquence rencontrez-vous des difficultés avec des parents d'élèves ? (N=2197)



F41

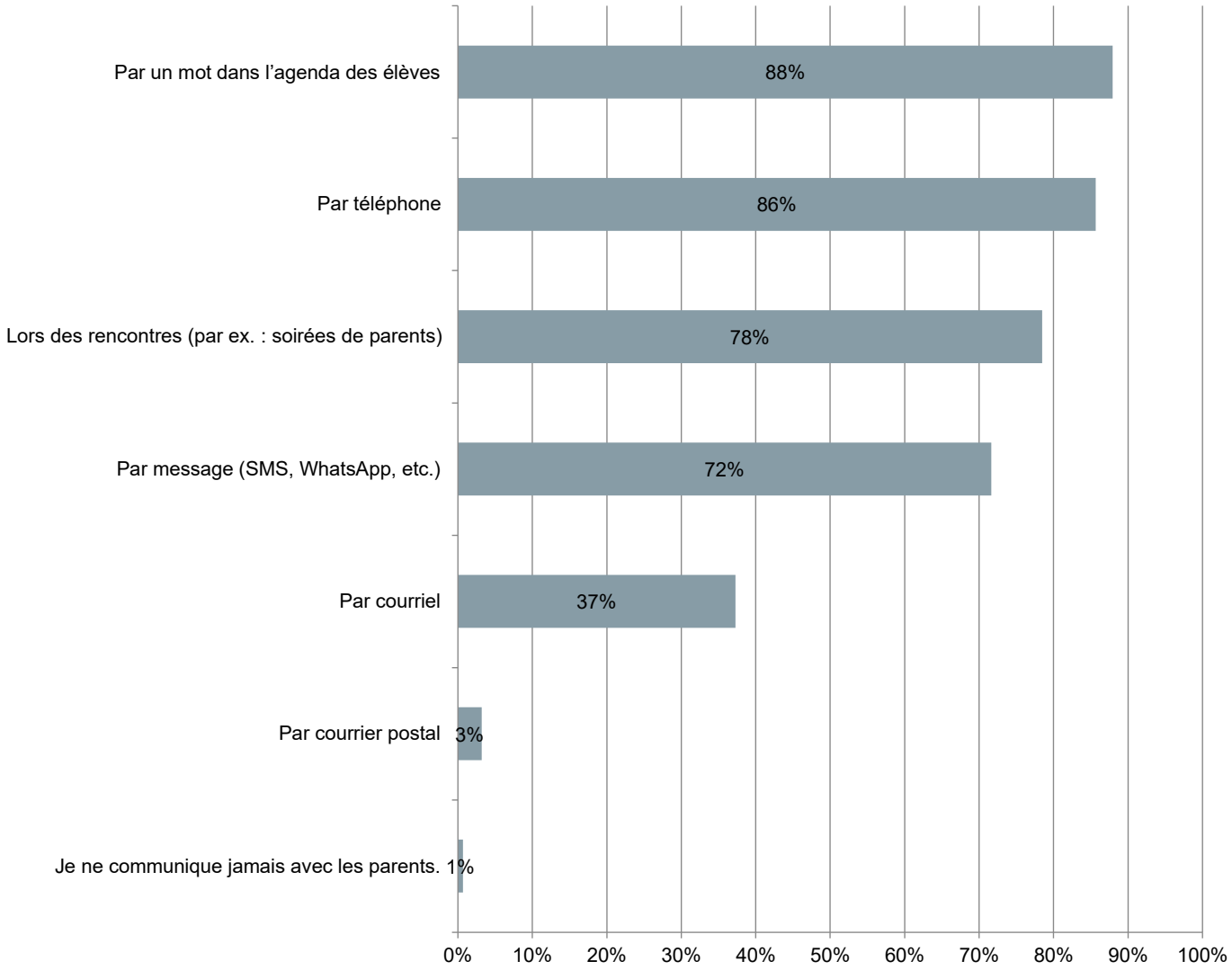
À quelle fréquence rencontrez-vous des difficultés avec des élèves présentant des comportements violents ? (N=4583)



F42

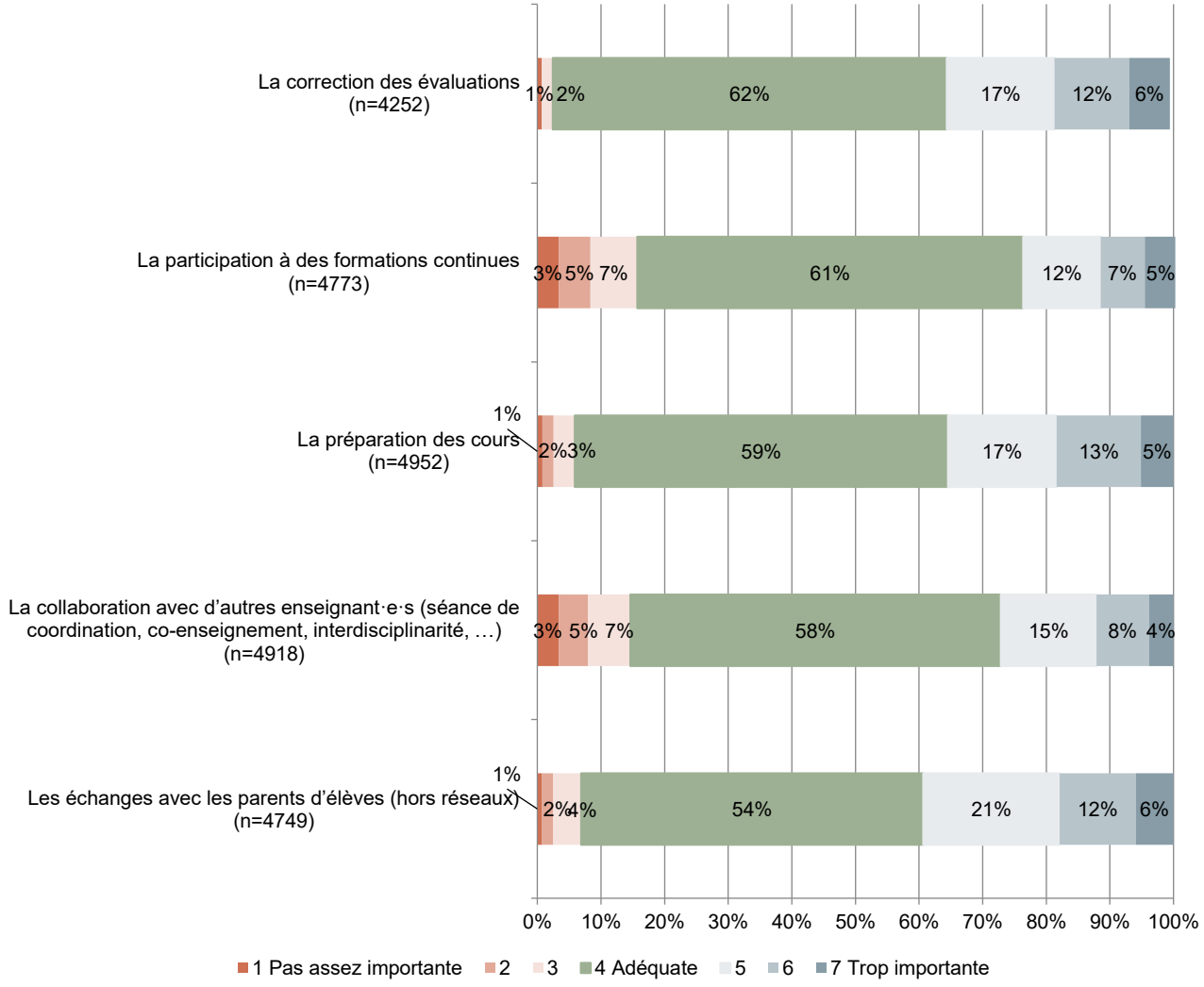
Plusieurs réponses possibles

Par quel(s) moyen(s) communiquez-vous avec les parents ? (N=5021)



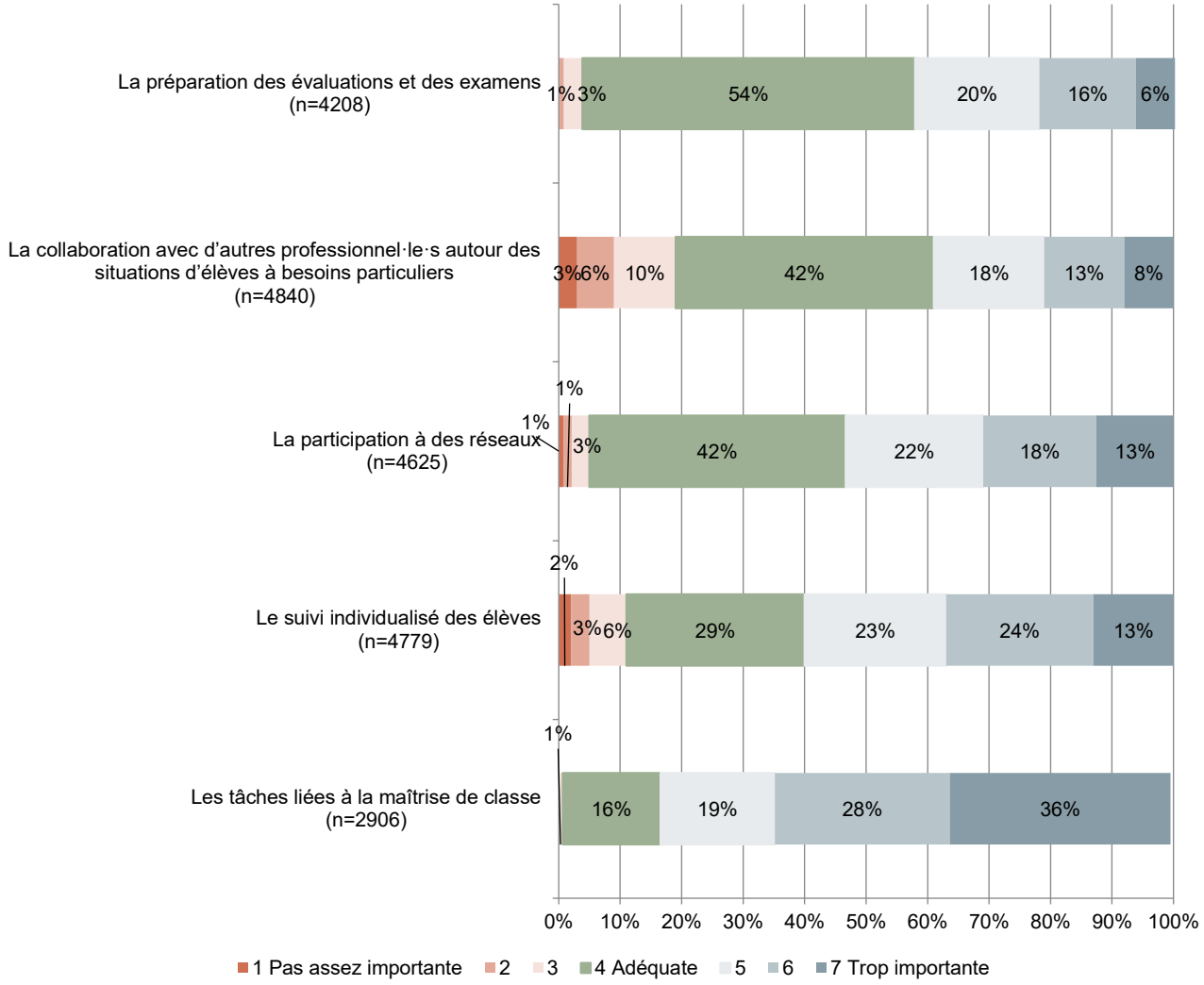
F43.1

Sur une échelle de 1 à 7, comment évaluez-vous la part de votre temps de travail hors cours consacrée aux tâches ci-dessous ? (N=4994)



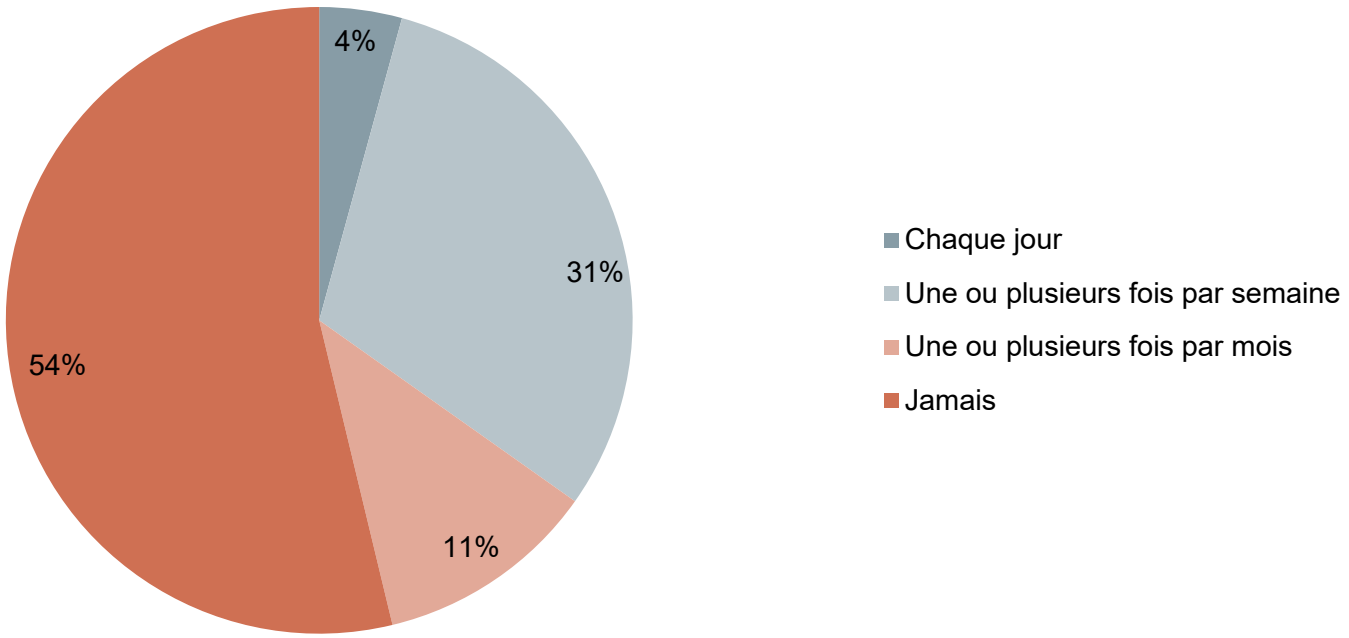
F43.2

Sur une échelle de 1 à 7, comment évaluez-vous la part de votre temps de travail hors cours consacrée aux tâches ci-dessous ? (N=4994)



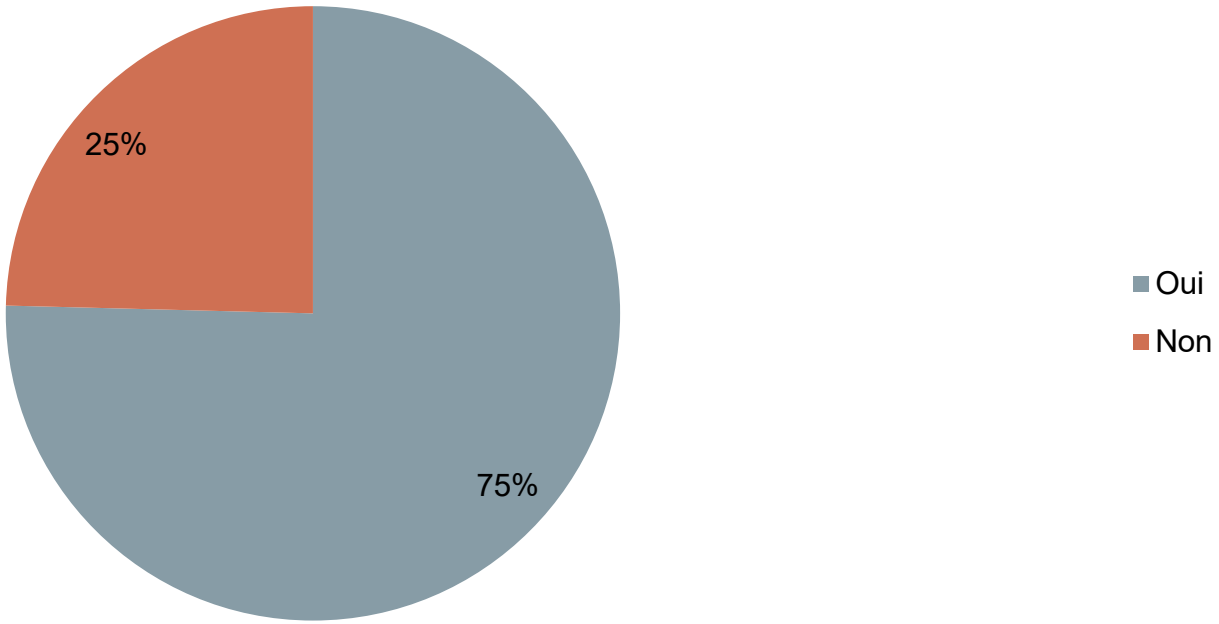
F44

À quelle fréquence pratiquez-vous le co-enseignement (deux enseignant·e·s collaborant dans la même classe) ? (N=4816)



F45

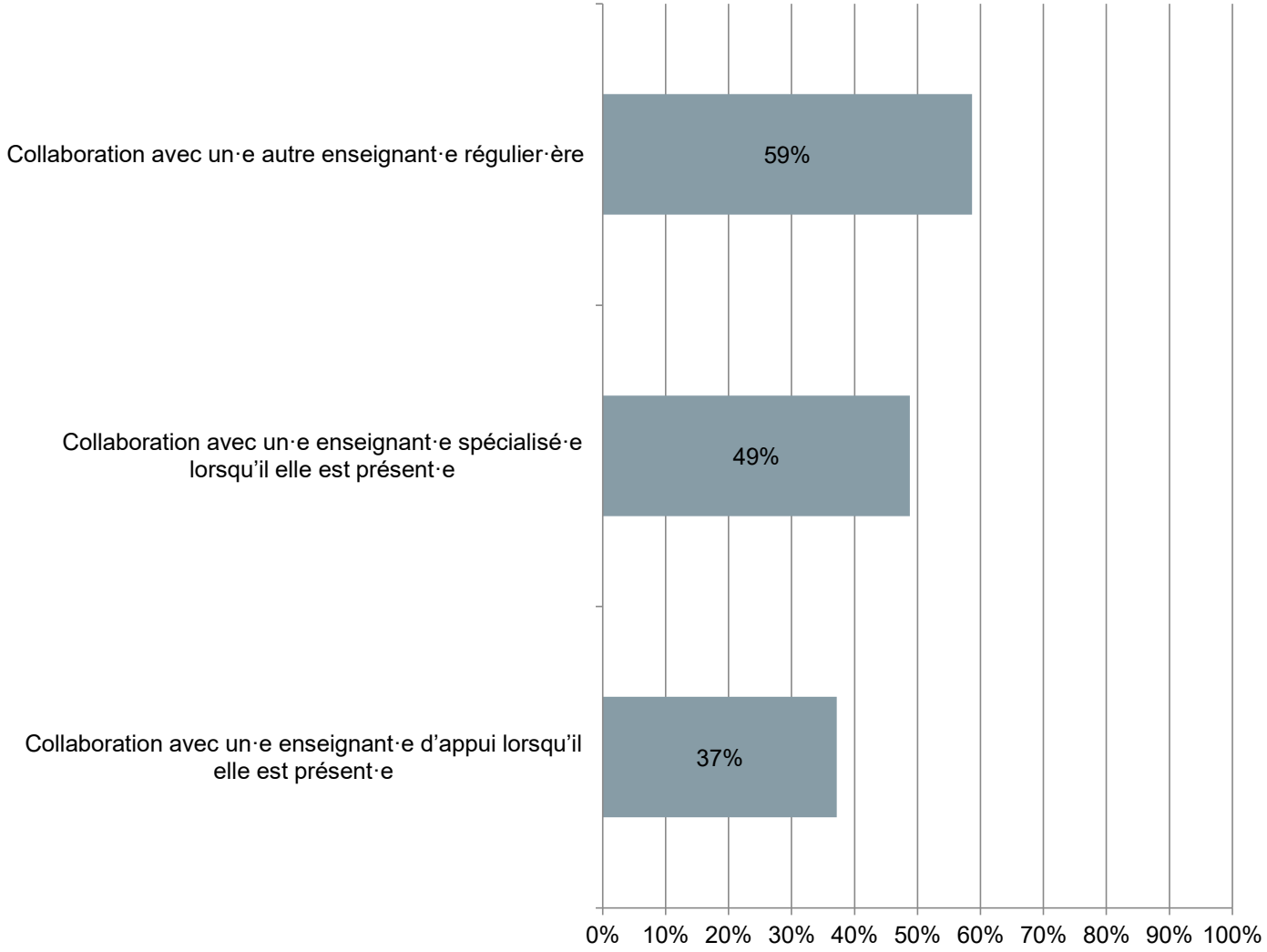
Seriez-vous intéressé·e à pratiquer du co-enseignement ? (N=2525)



F46

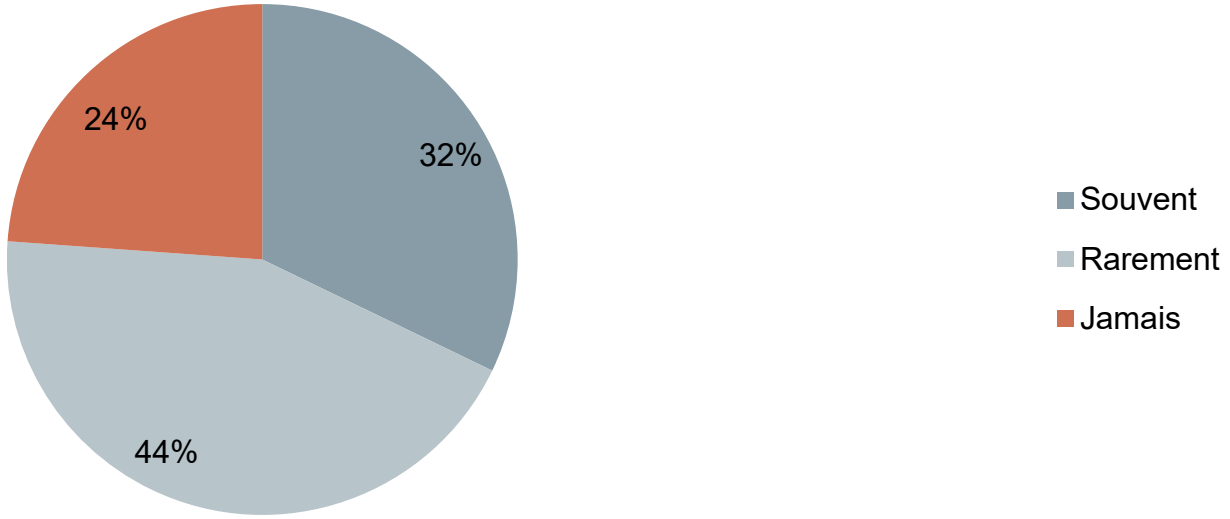
Plusieurs réponses possibles

Avec qui pratiquez-vous le co-enseignement ? (N=2227)



F47

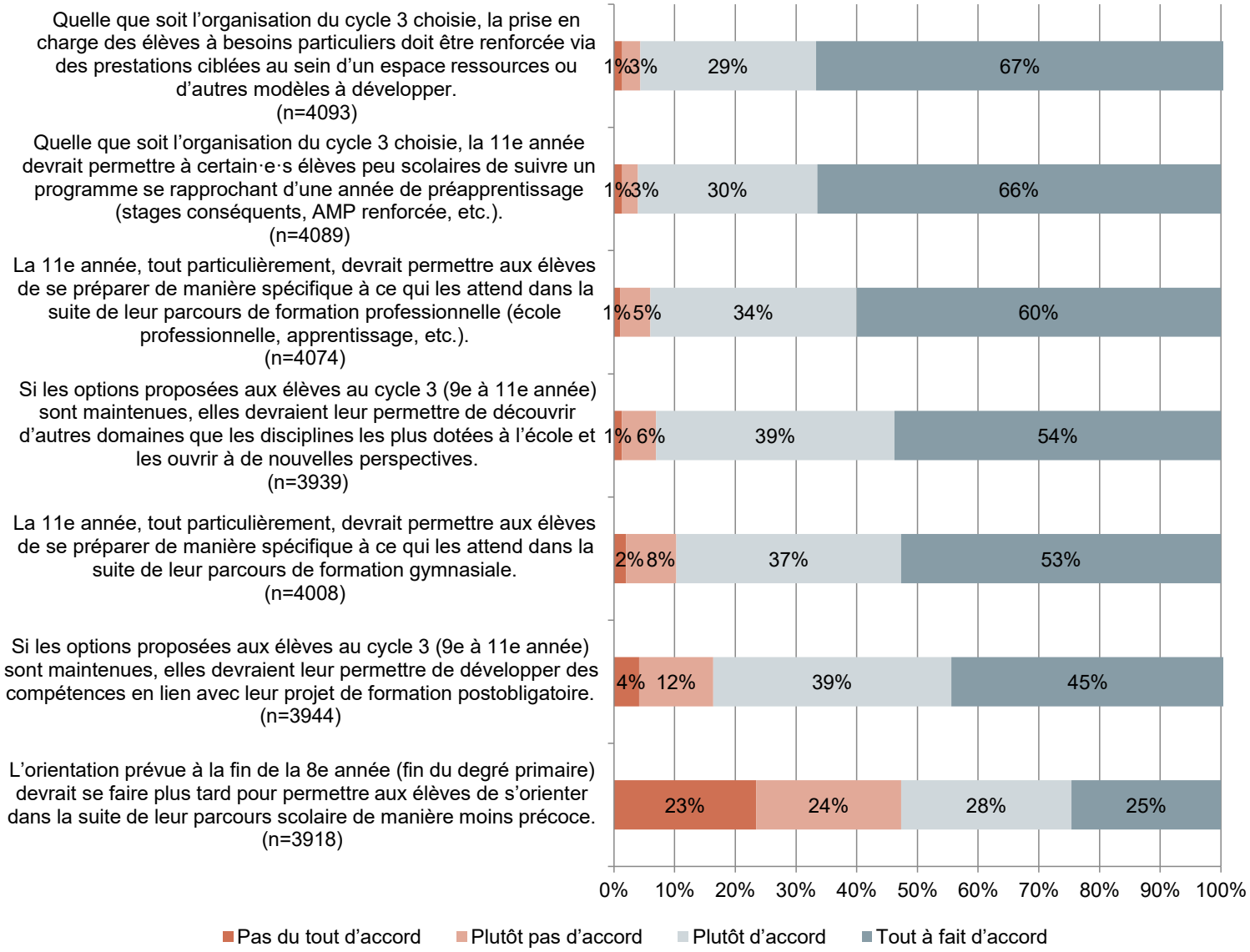
À quelle fréquence préparez-vous vos cours ou évaluations de manière interdisciplinaire (avec la collaboration de collègues d'autres disciplines ou en effectuant des liens avec d'autres disciplines que vous enseignez vous-même) ? (N=4673)



F48→ graphique pas présenté: Les prochaines questions portent sur le projet de révision de la LEO en lien avec l'organisation du cycle 3.Même si vous enseignez au cycle 1 et/ou 2, votre avis nous intéresse. Êtes-vous d'accord de vous prononcer sur ces questions ? Cela vous prendra environ 5 minutes.

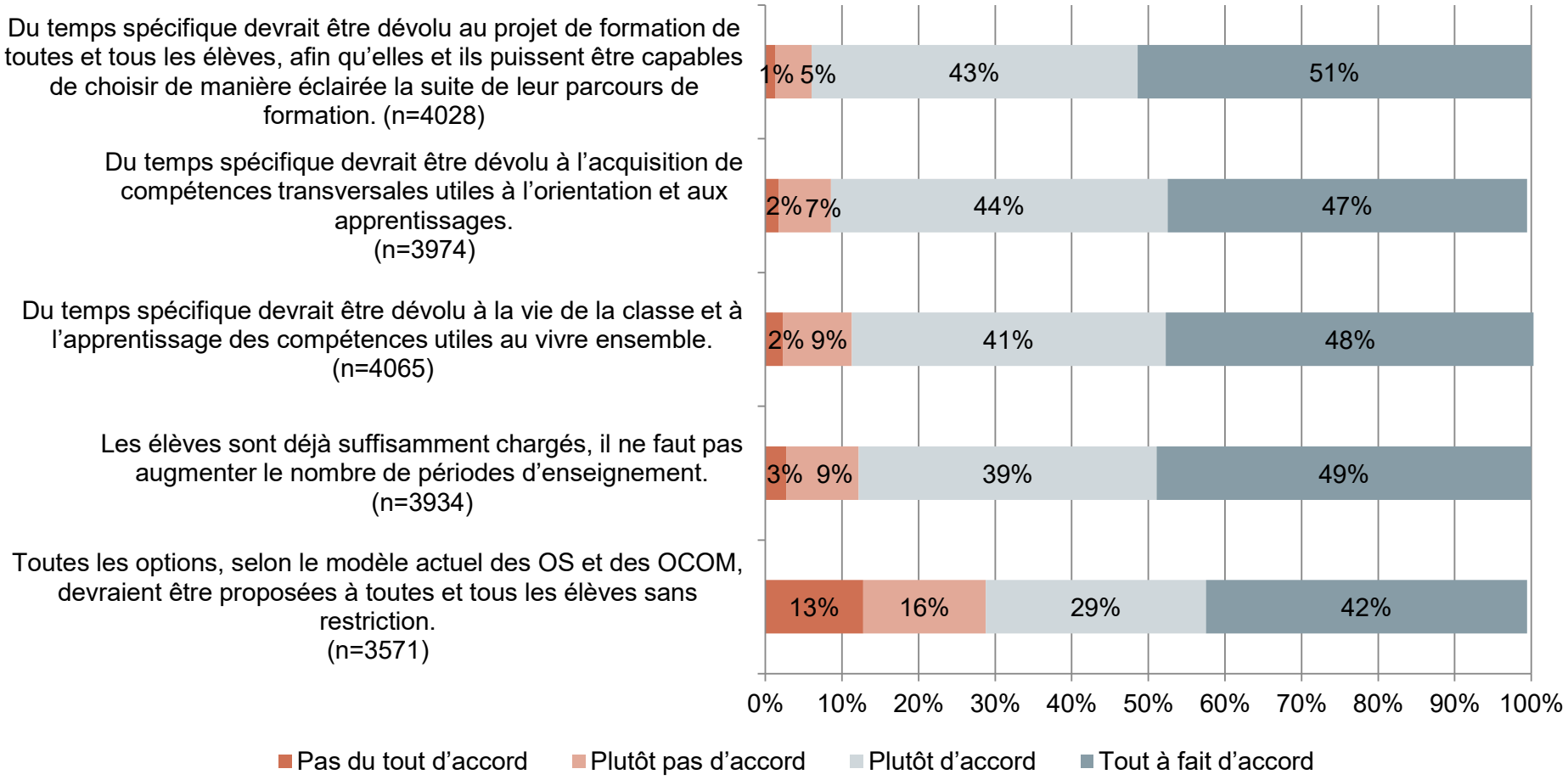
F49

Dans le cadre de la révision de la LEO, l'organisation du cycle 3 sera modifiée.
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=4267)



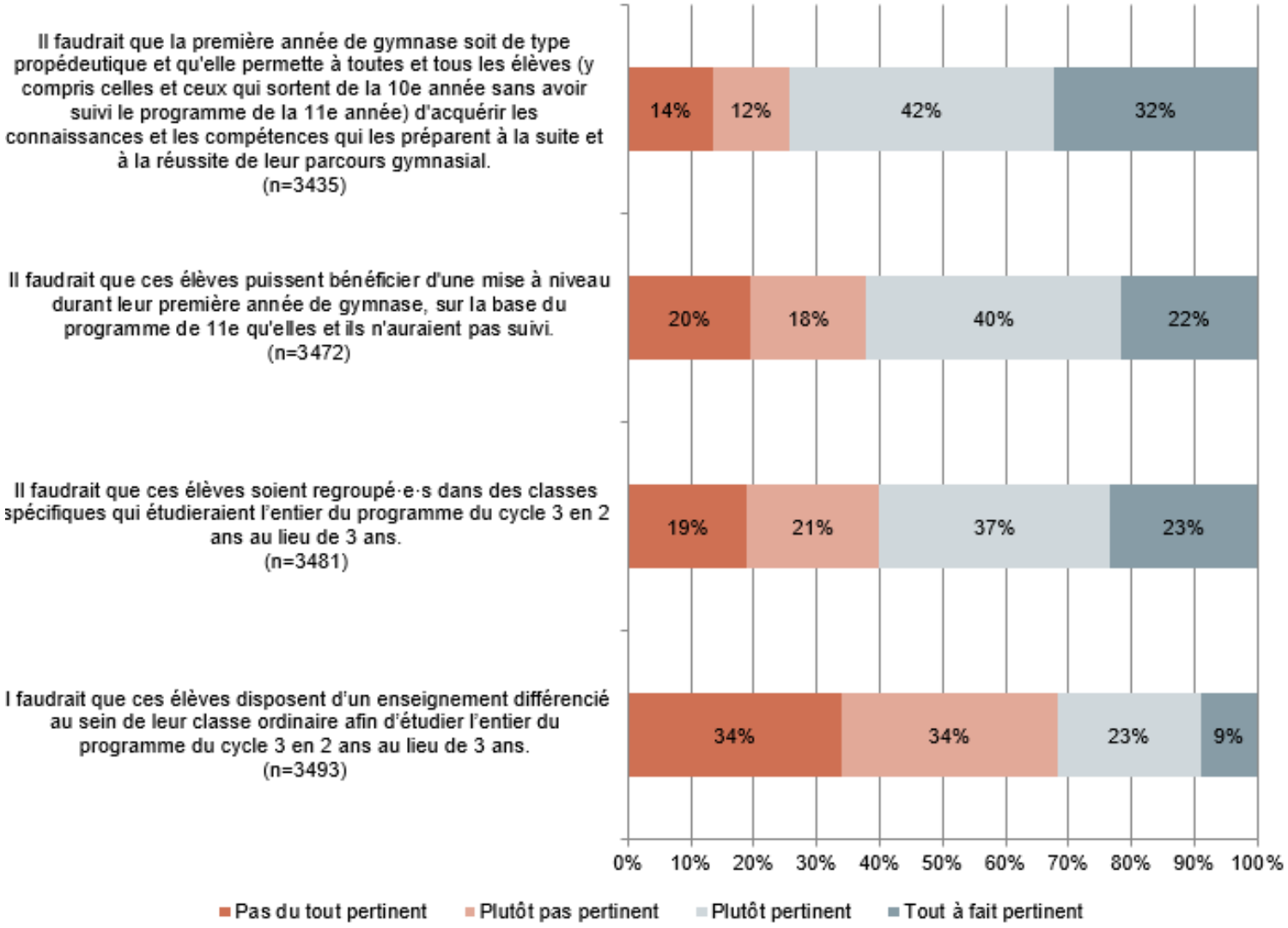
F50

Si la grille horaire du cycle 3 est modifiée dans le cadre du projet de révision de la LEO, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? (N=4221)



F51

Dans l'optique de la réforme de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, certain·e·s élèves ayant des facilités pourraient quitter l'école à la fin de la 10e année pour entamer une maturité gymnasiale. Dans quelle mesure les propositions suivantes vous semblent-elles pertinentes pour ces élèves ? (N=3873)



Annexes

Résultats de l’enquête en ligne auprès des parents d’élèves

Méthode de collecte des données

- Période de passation de l’enquête : du 8 mai au 11 juin 2025
- L’ensemble des parents d’élèves du canton a reçu une invitation à participer à l’enquête par le biais d’une circulaire distribuée aux élèves et/ou par un courriel de l’établissement scolaire.
- Cette méthode ne permet pas d’éviter qu’une même réponse ne fournisse plusieurs réponses à l’enquête. Toutefois, au vu du très grand nombre de réponses, le risque de biaiser les résultats est jugé très faible.
- De même, cette méthode ne permet pas d’effectuer de relance ciblée auprès des parents qui n’auraient pas répondu à l’enquête.
- Sans connaître le nombre exact de parents pouvant potentiellement répondre à l’enquête, il est impossible de calculer un taux de réponse. Cependant, le nombre très élevé de réponses permet d’assurer une robustesse des résultats.
- De plus, les résultats ont pu être pondérés afin de ne pas sur- ou sous-représenter certains groupes.

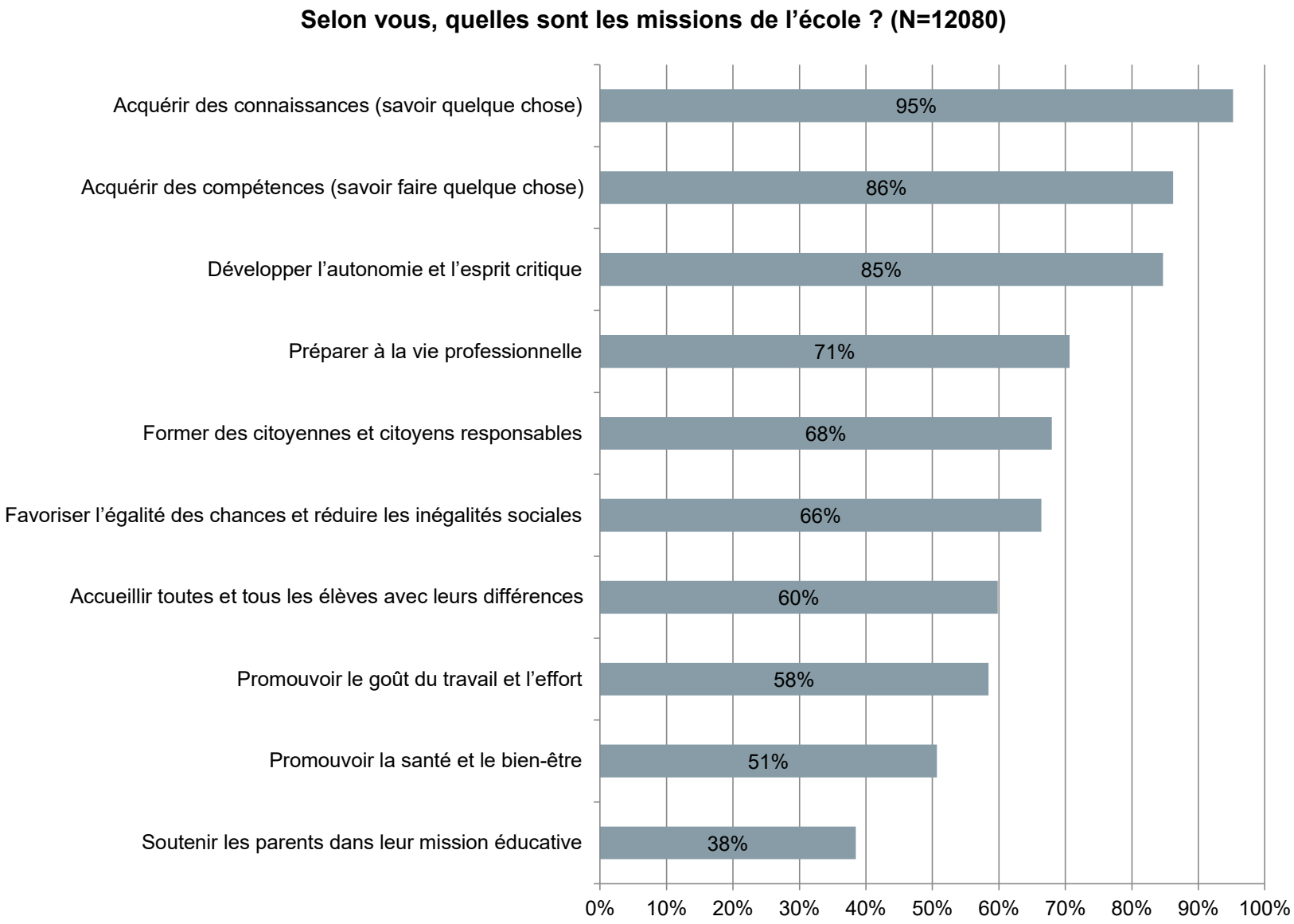
Profil des répondant·e·s

Avant pondération des réponses

- 16’020 réponses partielles ou totales (après nettoyage de 5’087 résultats n’ayant pas poursuivi au-delà des questions introductives).
- Réponses dans les langues suivantes : français (92,4%), anglais (3%), portugais (1,1%), espagnol (0,7%), allemand (0,6%), turc (0,6%), italien (0,5%), albanais (0,4%), serbe (0,4%), arabe (0,3%).
- La quasi-totalité des répondant·e·s ont 1 enfant (46%) ou 2 enfants (44%) scolarisé·e·s dans l’école obligatoire vaudoise. 82% des répondant·e·s n’ont pas d’enfant ayant déjà terminé sa scolarité obligatoire dans le canton de Vaud.
- Tous les degrés scolaires sont représentés : 1P (7%), 2P (8%), 3P (8%), 4P (9%), 5P (9%), 6P (9%), 7P (10%), 8P (9%), 9e année (11%), 10e année (11%), 11e année (9%), 12e année certificative (<1%), classe d’accueil 5e – 6e année (<1%), classe d’accueil 7e – 8e année (<1%), classe d’accueil degré secondaire (<1%), classe régionale de pédagogie spécialisée (<1%).
- Répartition entre les voies (cycle 3) : 36% de VG, 63% de VP, 1% entre classe régionale de pédagogie spécialisée et classe d’accueil secondaire.
- Tous les établissements scolaires sont représentés.

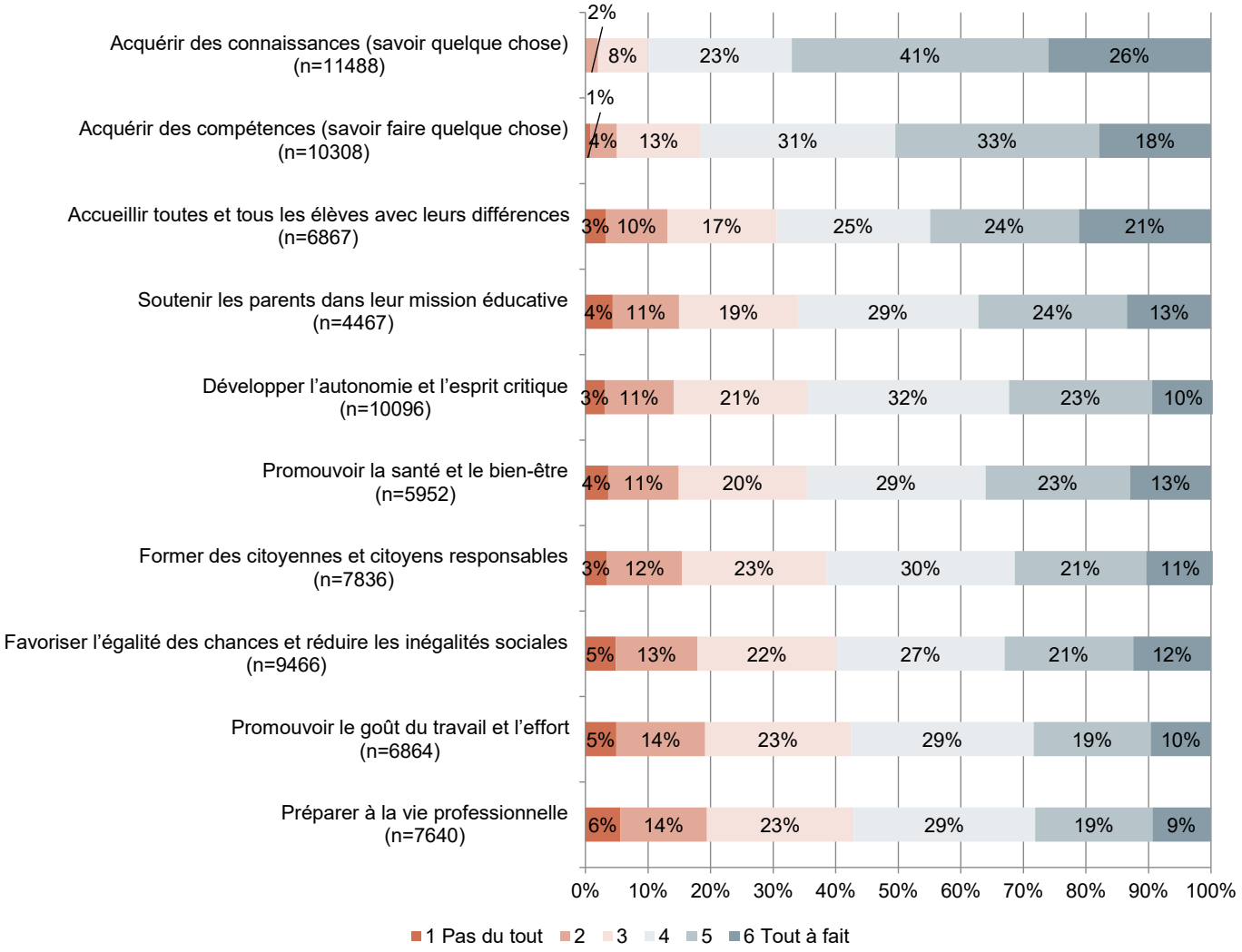
FB1

Plusieurs réponses possibles



FB2

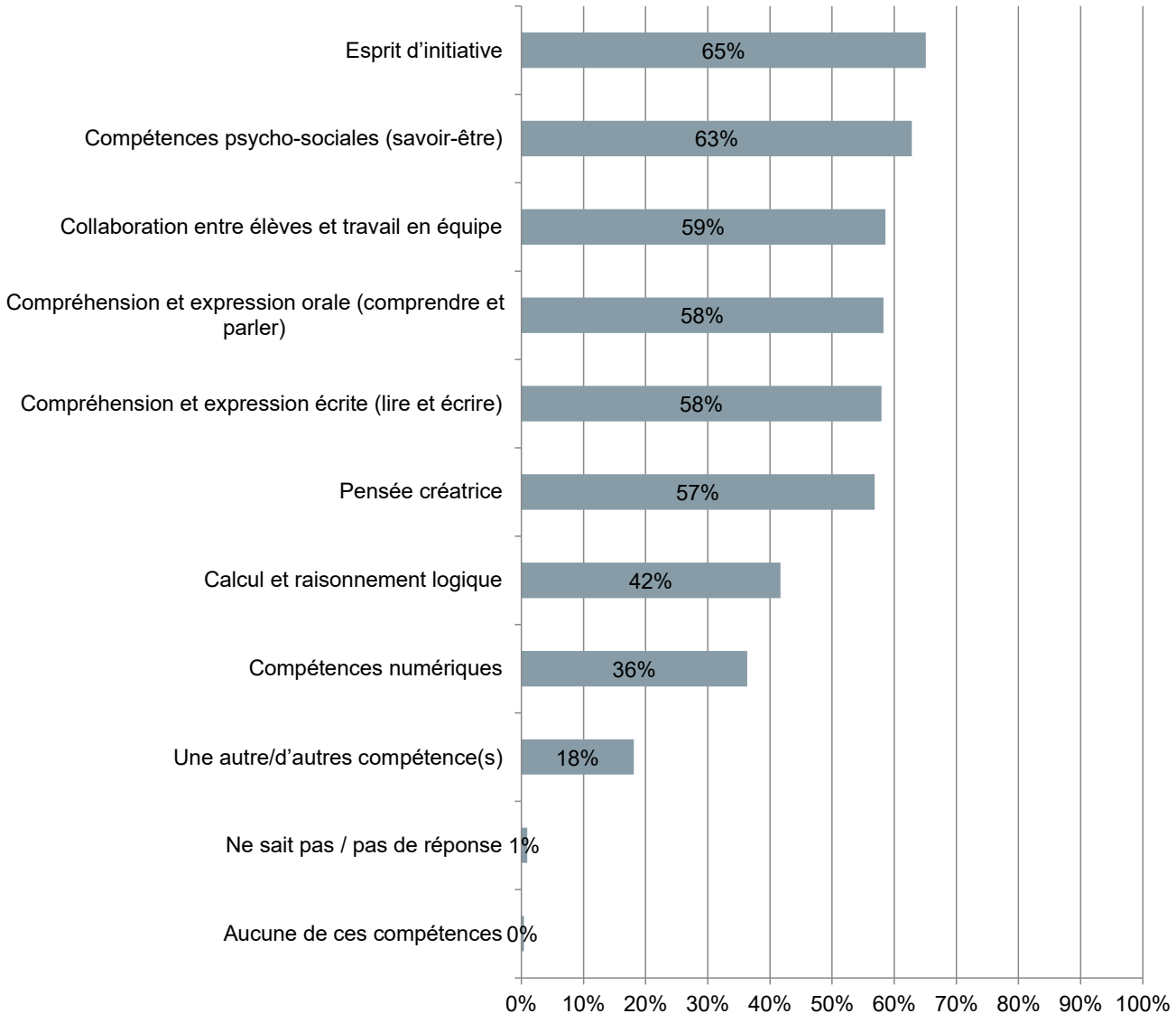
Sur une échelle de 1 à 6, dans quelle mesure estimez-vous que l'école parvient à remplir ces missions ?



FB3

Plusieurs réponses possibles

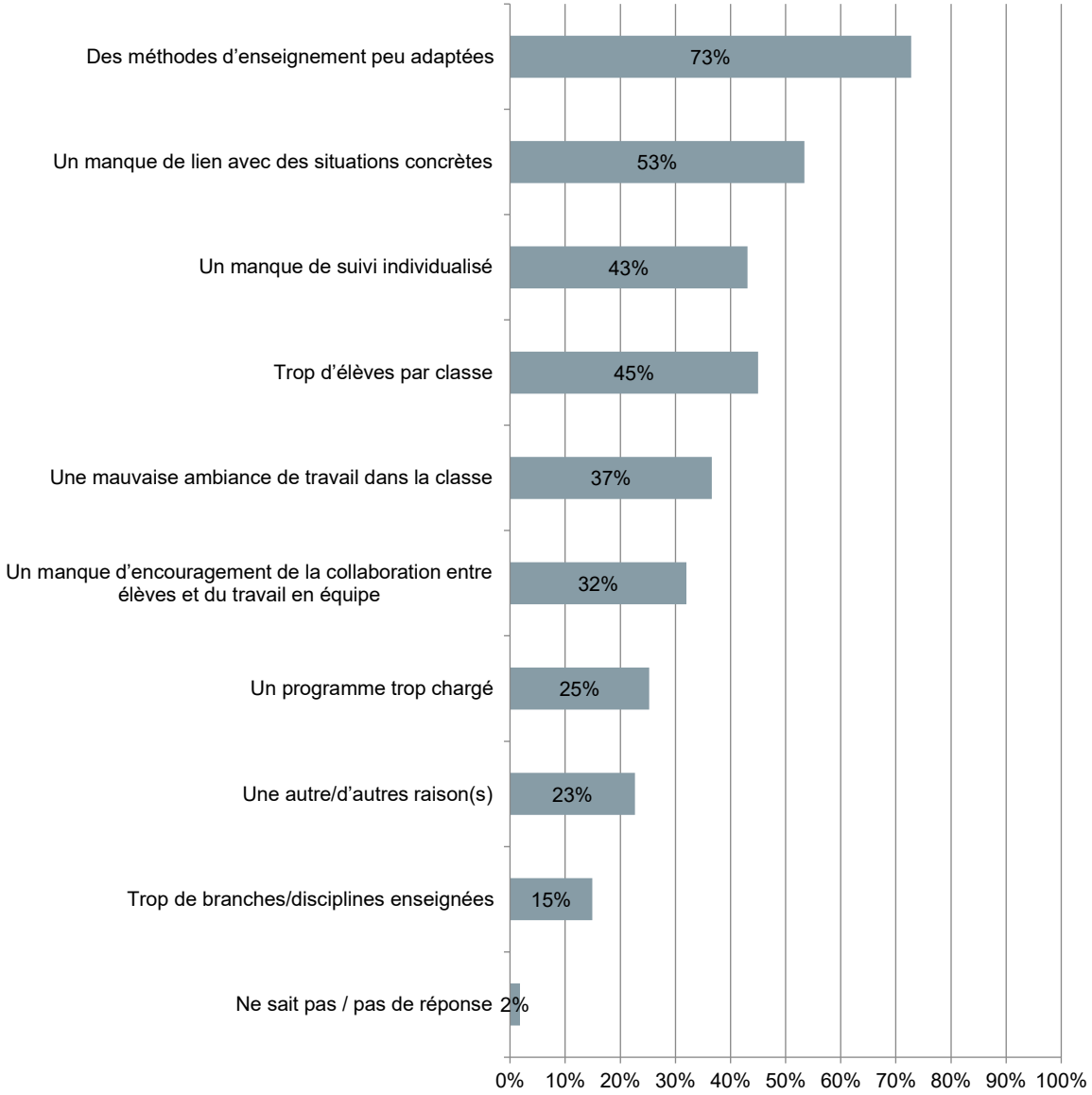
Selon vous, quelles sont les compétences que l'école devrait mieux développer ? (N=1896)



FB4

Plusieurs réponses possibles

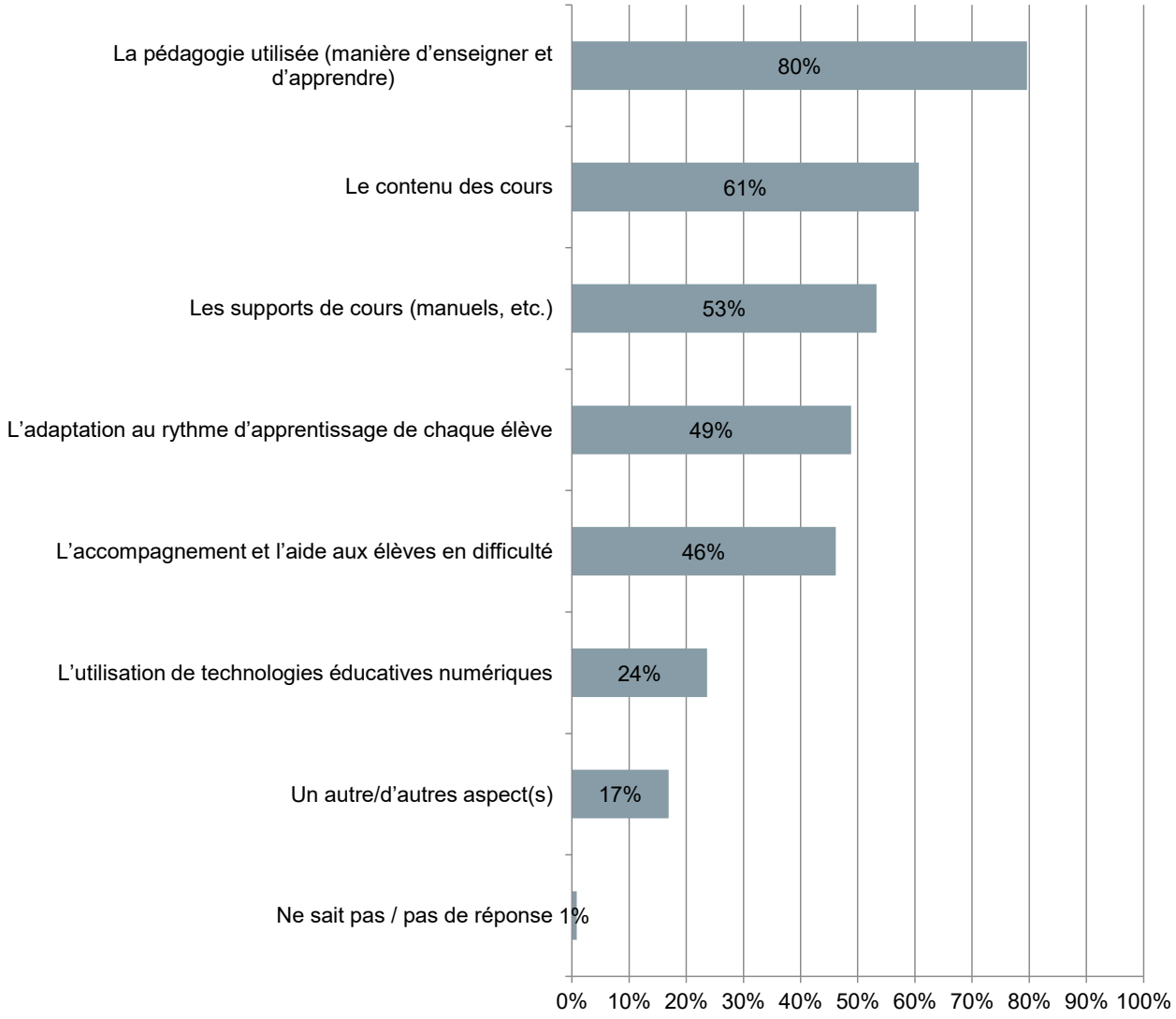
Selon vous, quelles sont les raisons qui limitent l'acquisition des compétences à l'école ? (N=1872)



FB5

Plusieurs réponses possibles

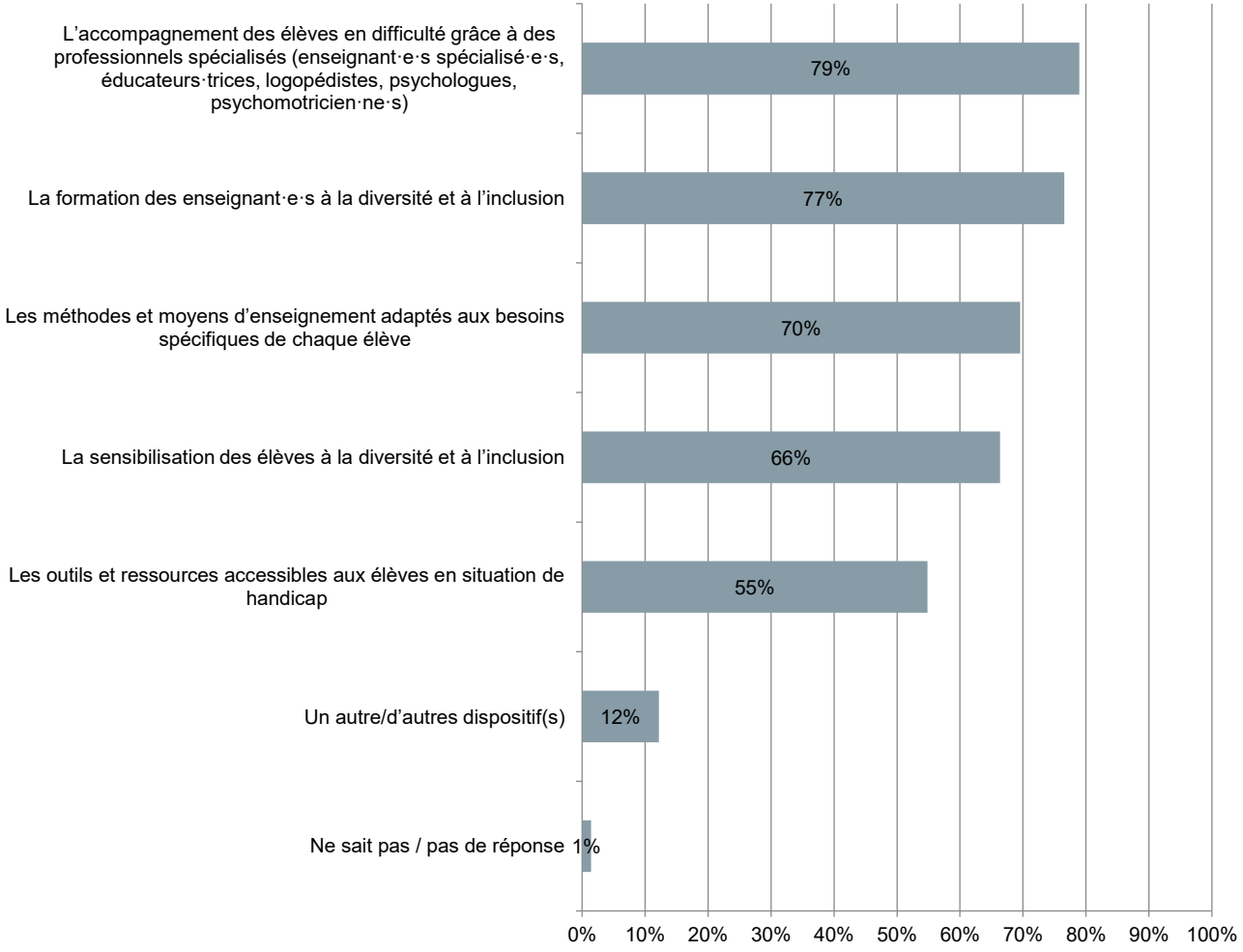
Selon vous, quels aspects de l'enseignement devraient être améliorés pour favoriser l'acquisition des connaissances ? (N=1200)



FB6

Plusieurs réponses possibles

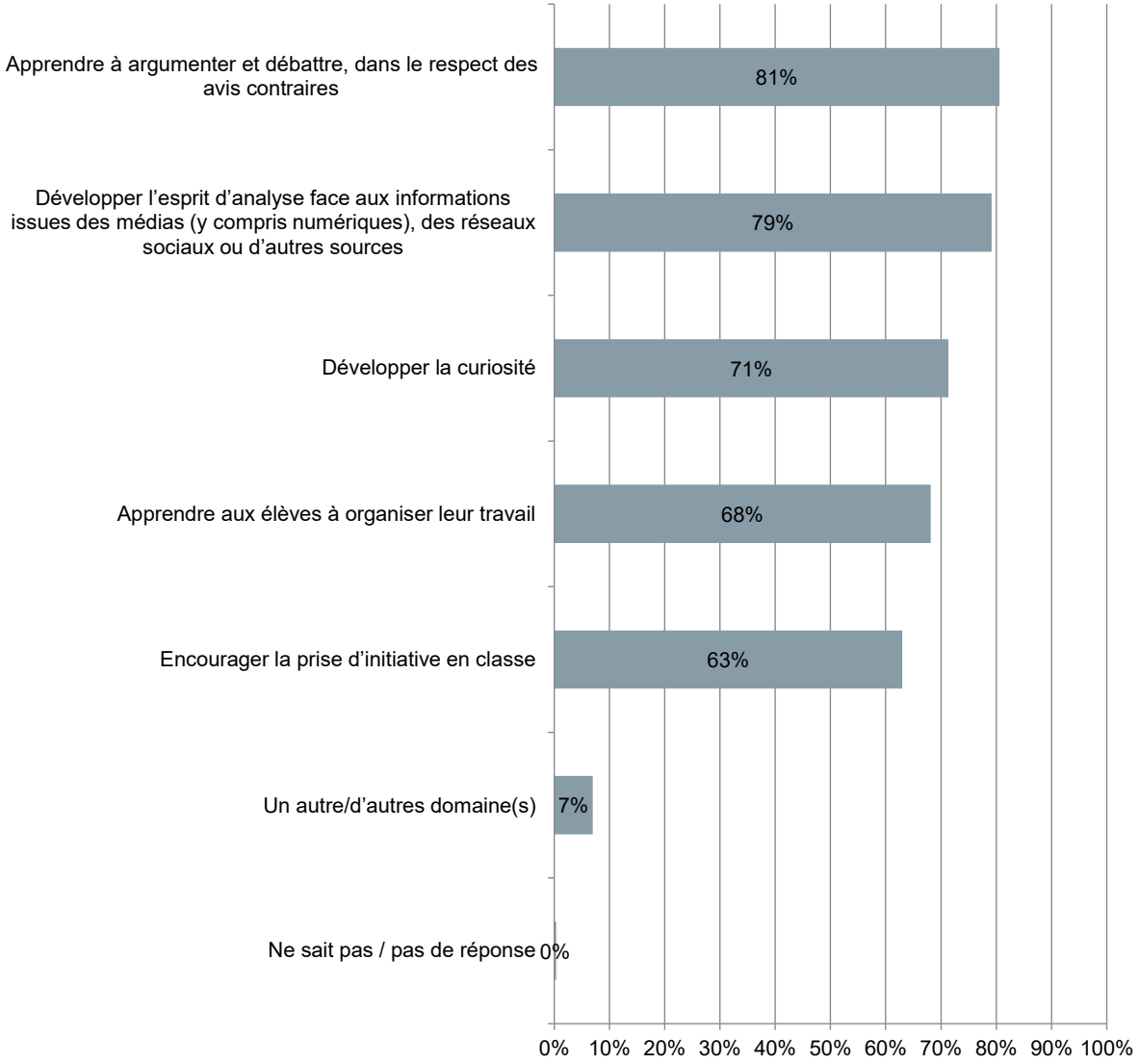
Selon vous, quels dispositifs devraient être renforcés pour améliorer l'accueil de toutes et tous les élèves avec leurs différences ? (N=2096)



FB7

Plusieurs réponses possibles

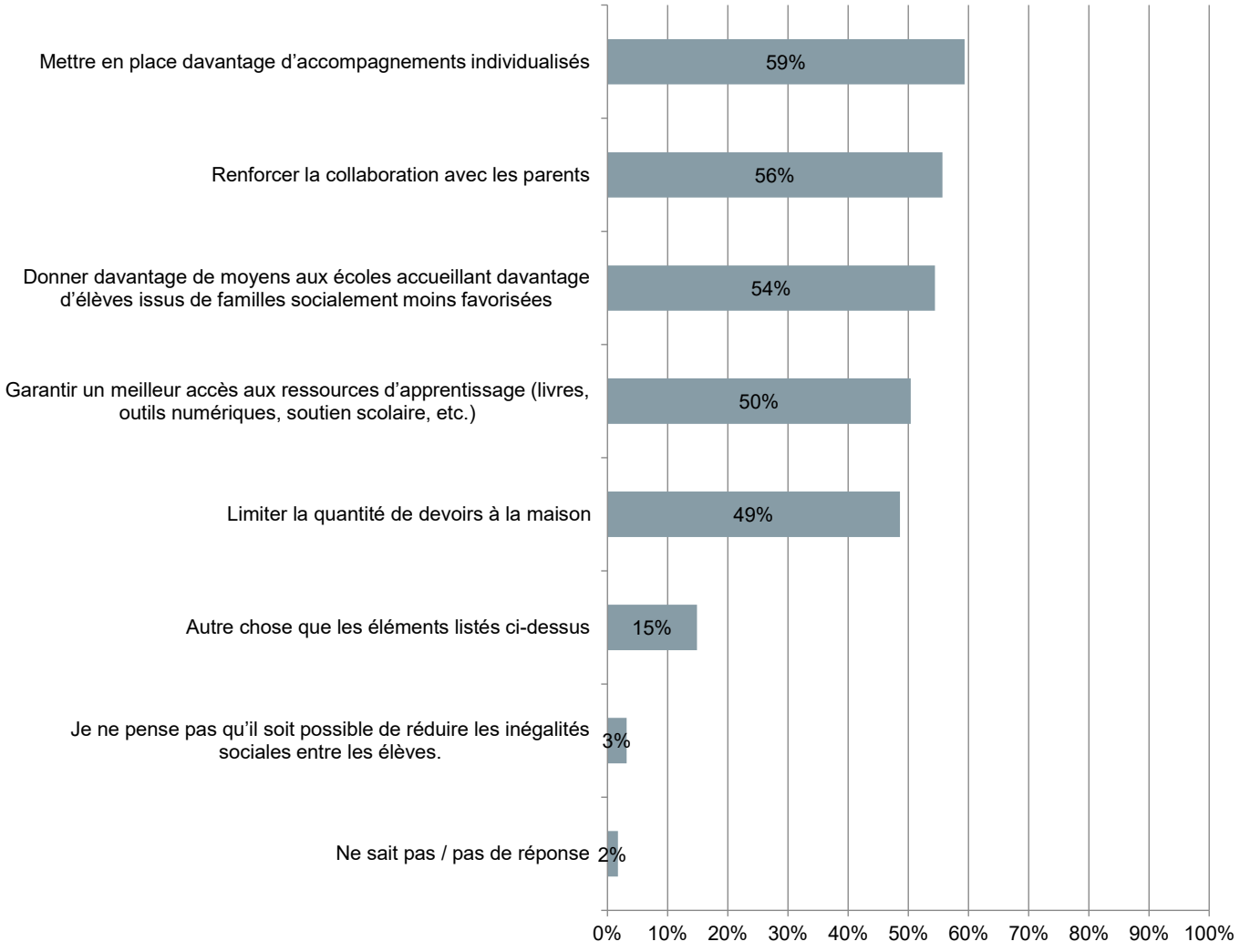
Selon vous, dans quel(s) domaine(s) l'école devrait-elle renforcer le développement de l'autonomie et de l'esprit critique ? (N=3515)



FB8

Plusieurs réponses possibles

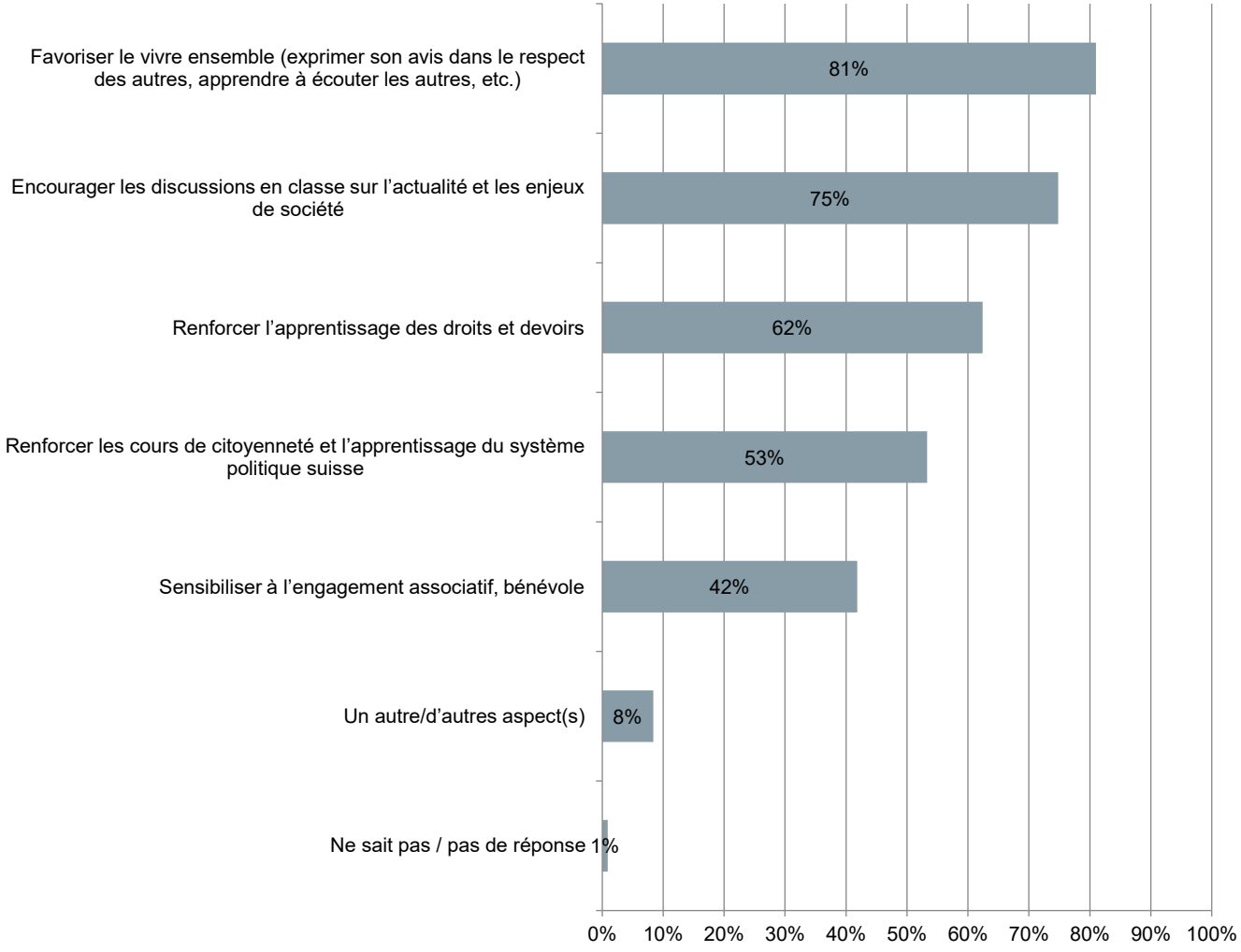
Selon vous, que faudrait-il faire pour réduire les inégalités sociales entre les élèves ?
(N=3037)



FB9

Plusieurs réponses possibles

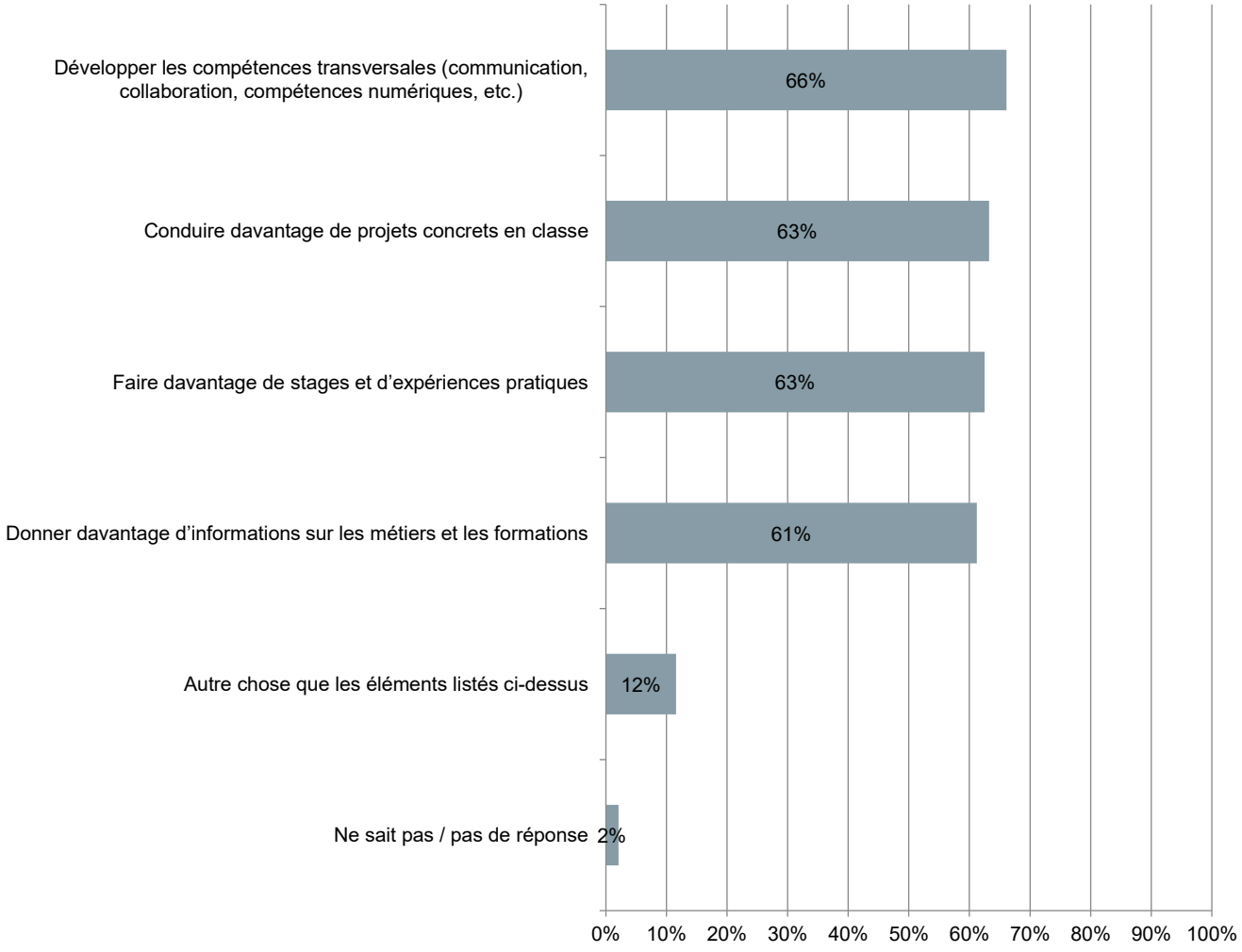
Selon vous, quels aspects de l'éducation faudrait-il renforcer pour former des citoyens et citoyennes responsables ? (N=2978)



FB10

Plusieurs réponses possibles

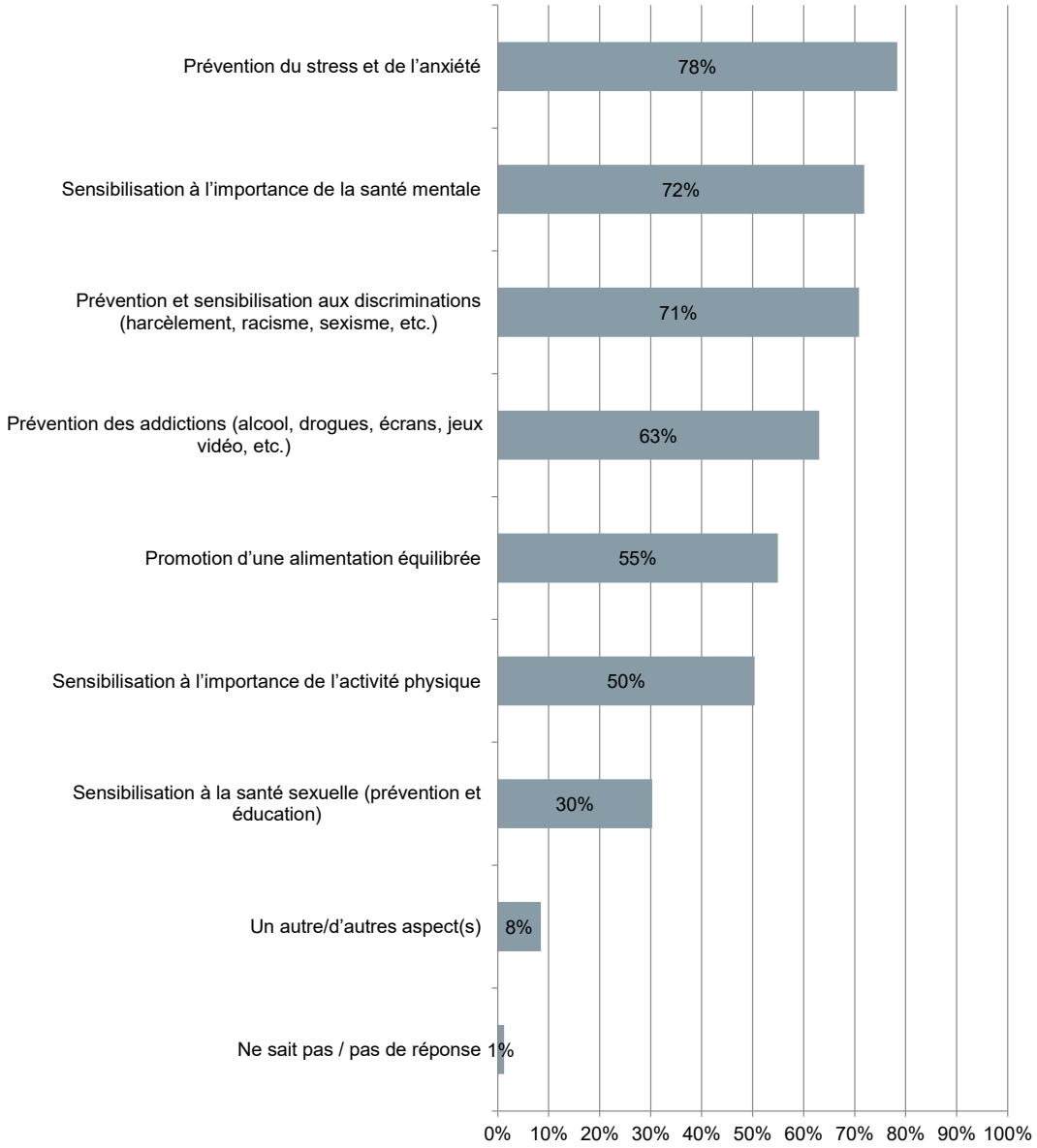
Selon vous, quelles sont les améliorations qui seraient nécessaires pour mieux préparer les élèves à la vie professionnelle ? (N=3275)



FB11

Plusieurs réponses possibles

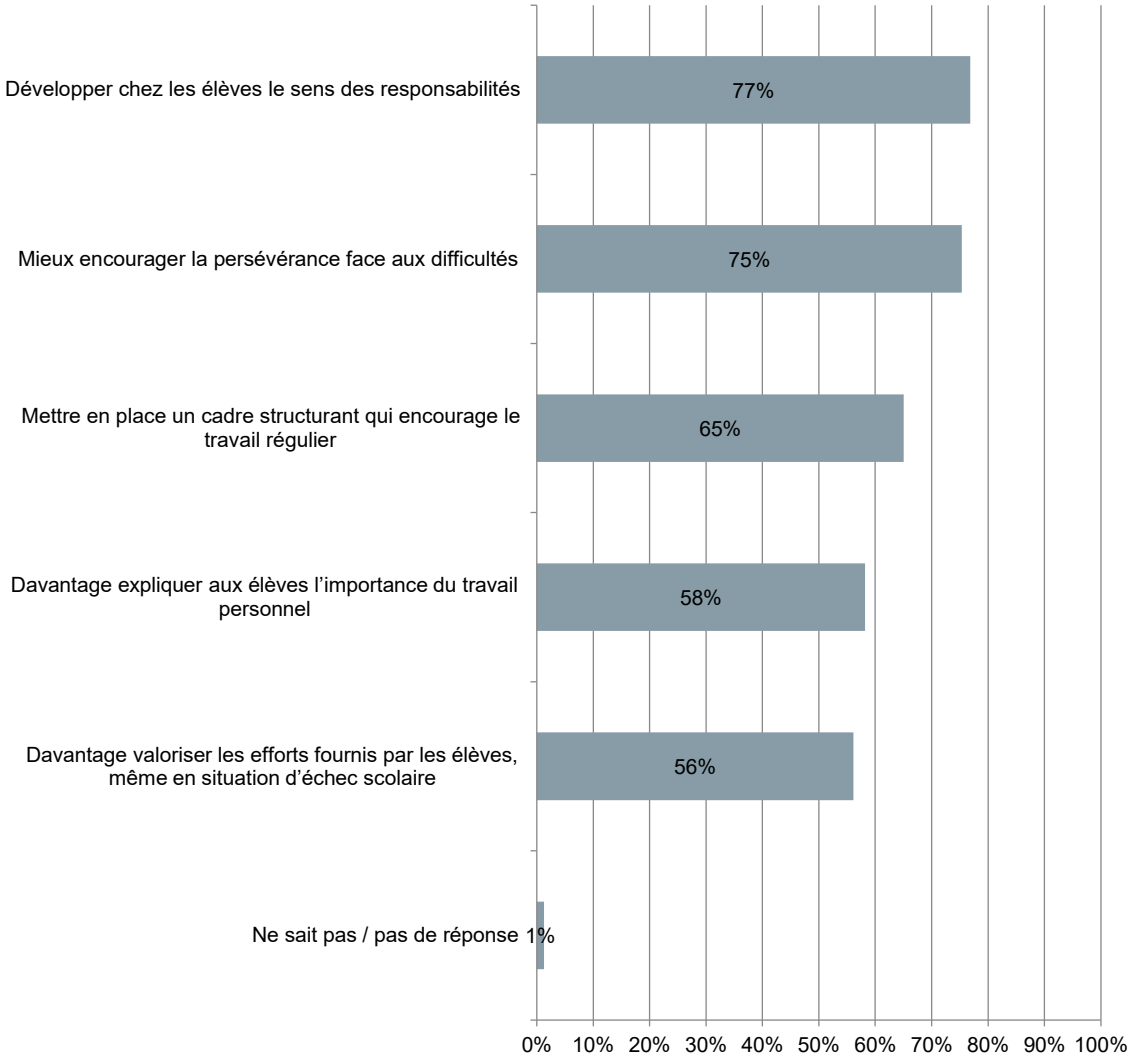
Selon vous, quels sont les aspects liés à la santé et au bien-être qui ne sont pas suffisamment pris en compte par l'école ? (N=2105)



FB12

Plusieurs réponses possibles

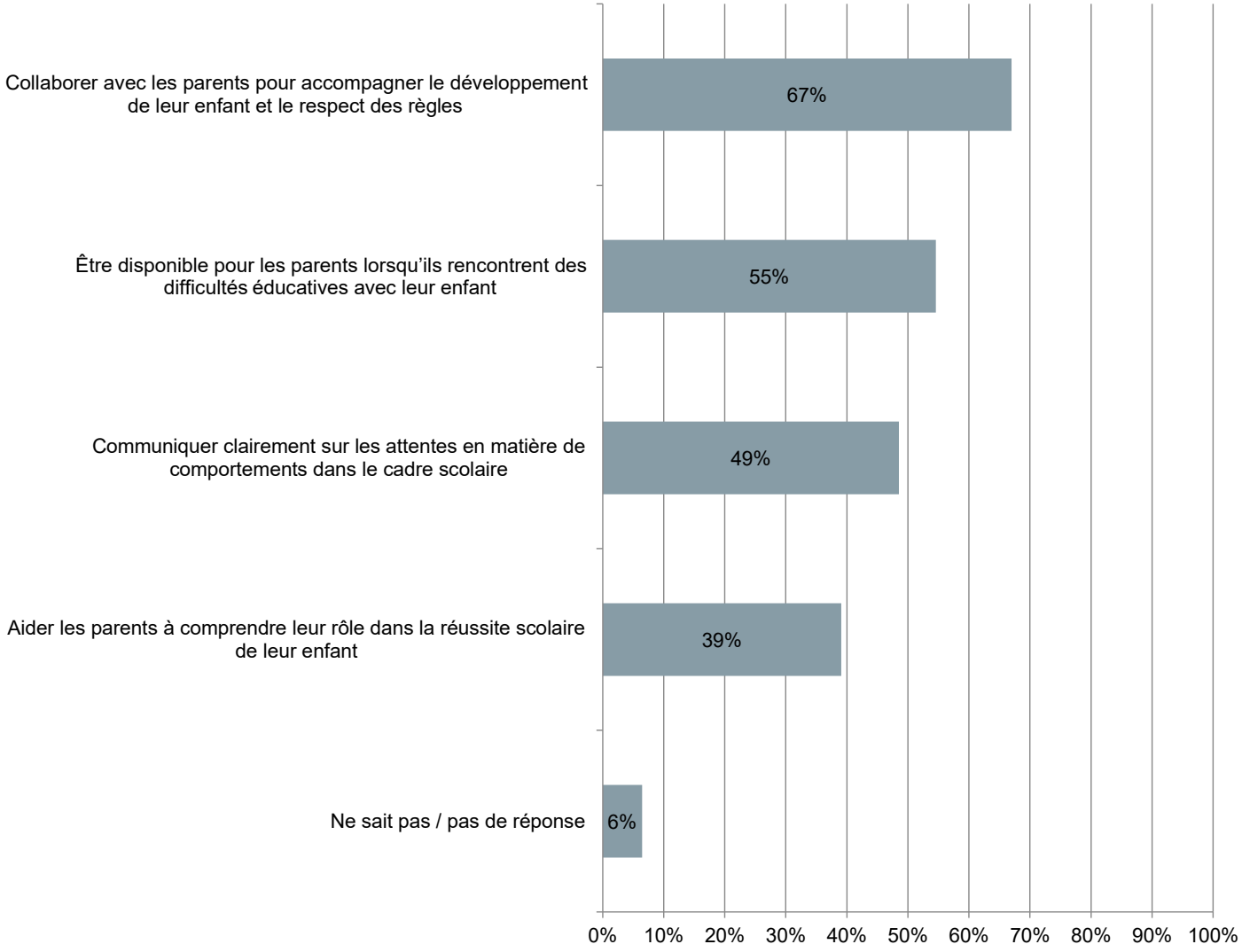
Selon vous, quelles sont les améliorations qui seraient nécessaires pour mieux promouvoir le goût du travail et l'effort auprès des élèves ? (N=2914)



FB13

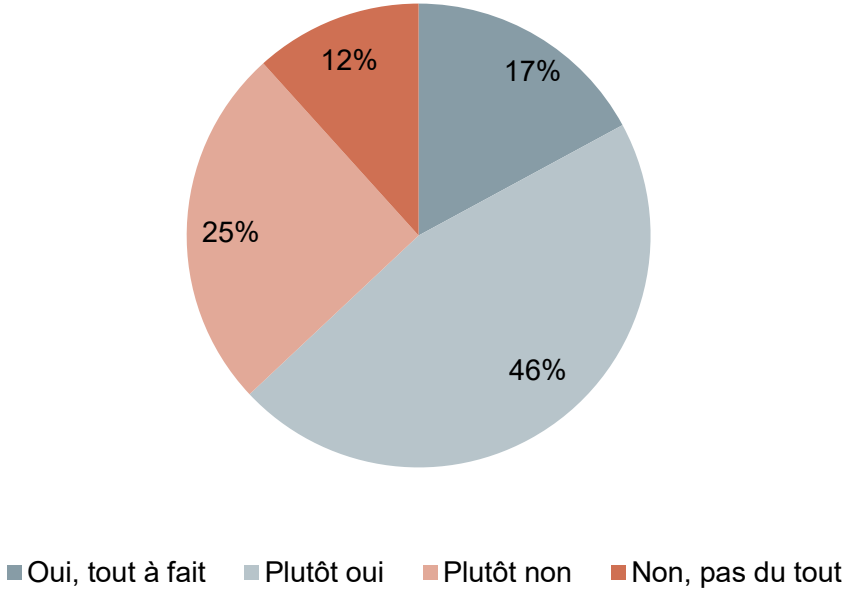
Plusieurs réponses possibles

Selon vous, quelles sont les améliorations qui seraient nécessaires pour mieux soutenir les parents dans leur mission éducative ? (N=1516)



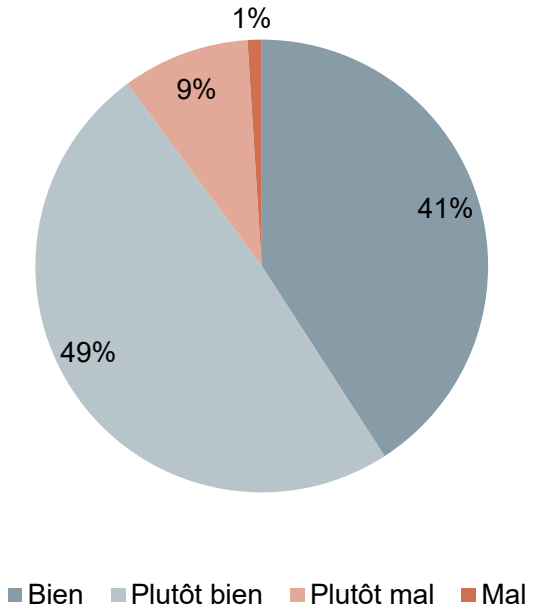
FC1

Selon vous, les horaires actuels de l'école prennent-ils en compte le rythme naturel des élèves ? (N=11811)



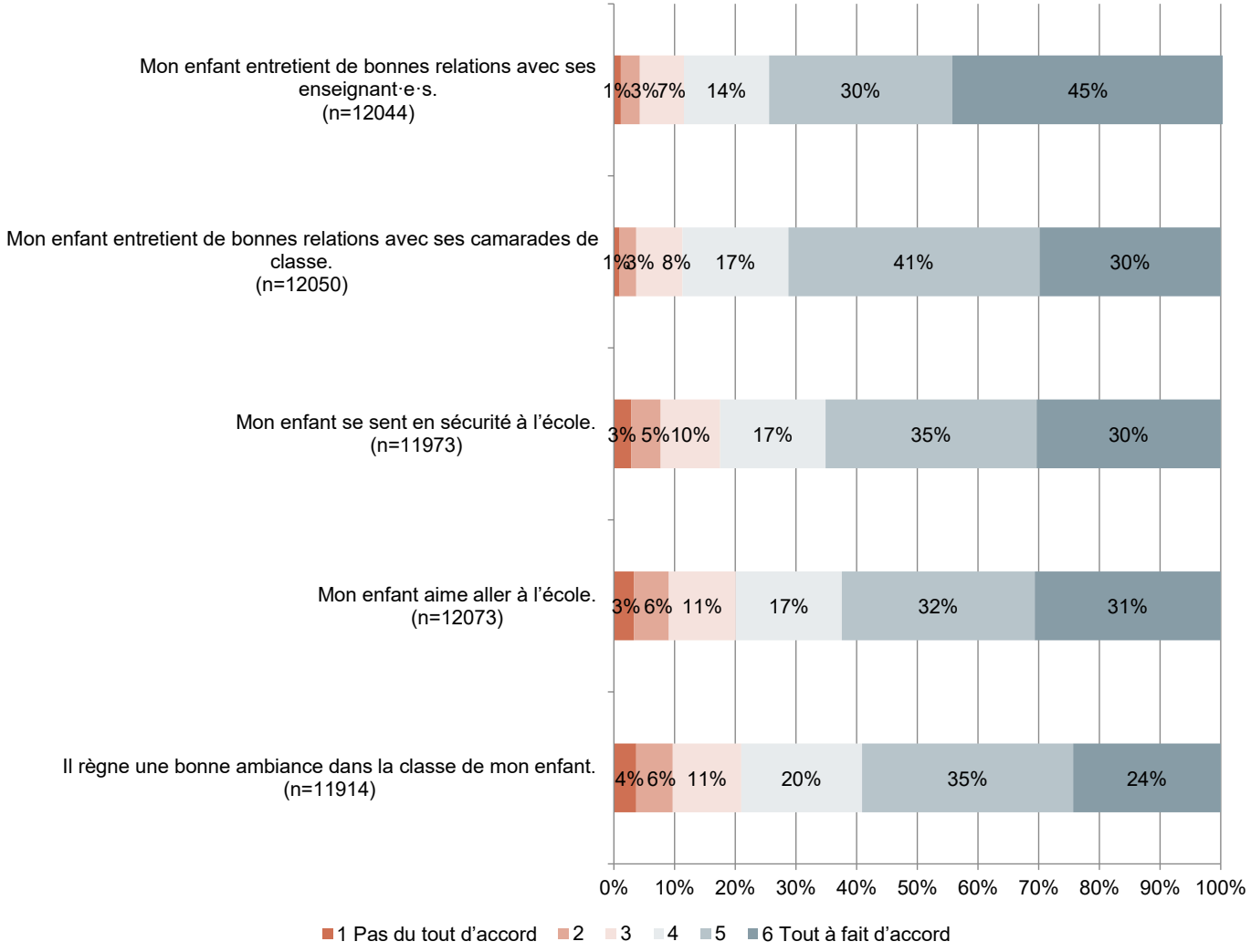
FC2

D’après vous, de manière générale, comment se sent votre enfant à l’école ?
(N=12045)



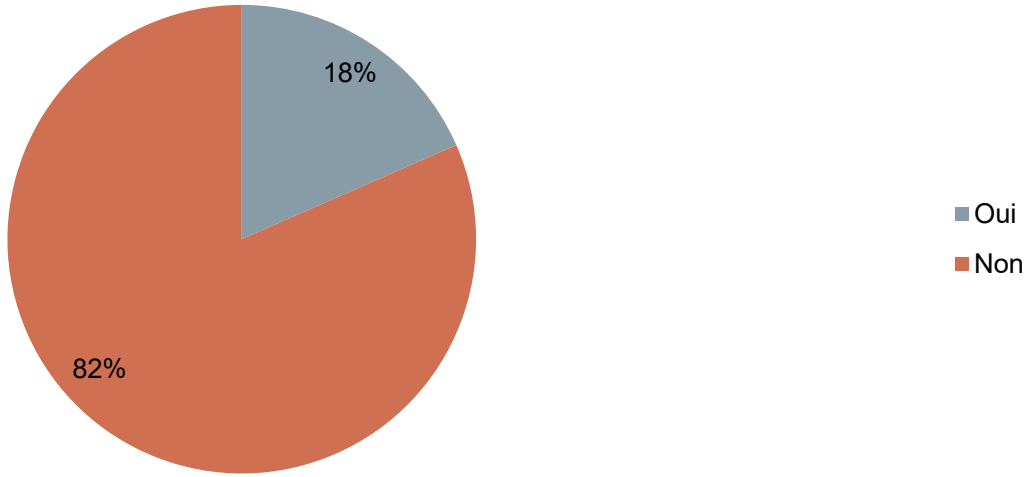
FC3

Sur une échelle de 1 à 6, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?



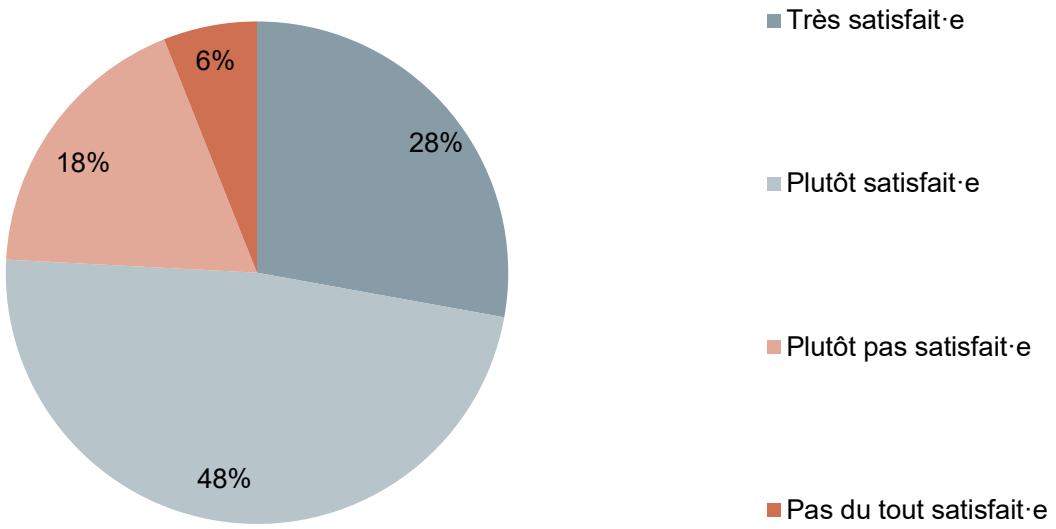
FC4

Est-ce que votre enfant bénéficie de mesures d'accompagnement particulières (aménagements, programmes personnalisés, soutien par un·e aide à l'intégration, enseignement spécialisé, etc.) ? (N=12043)



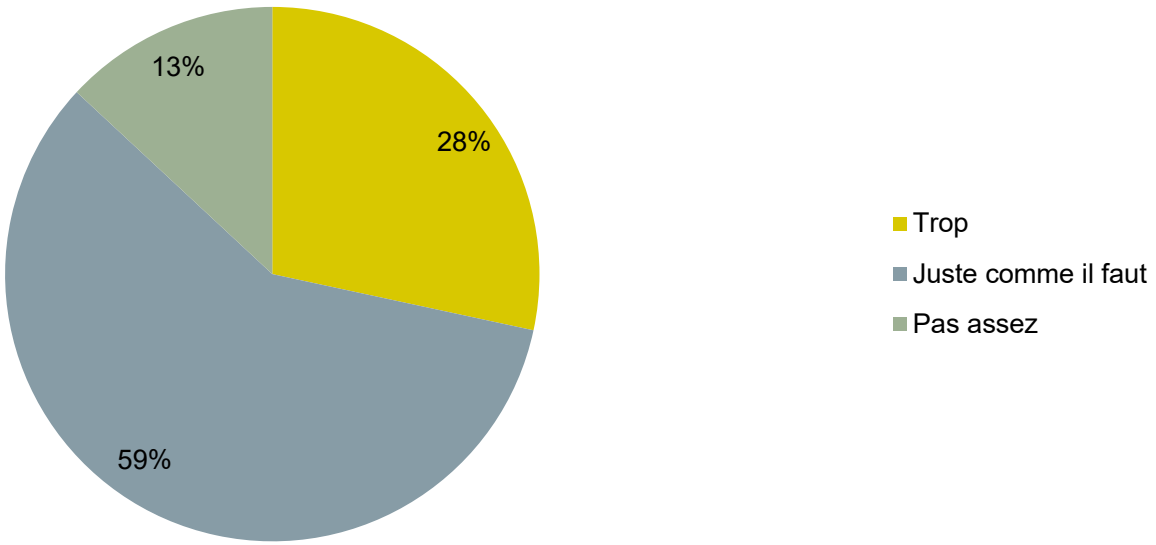
FC5

À quel point êtes-vous satisfait·e des mesures d'accompagnement proposés à votre enfant ? (N=2216)



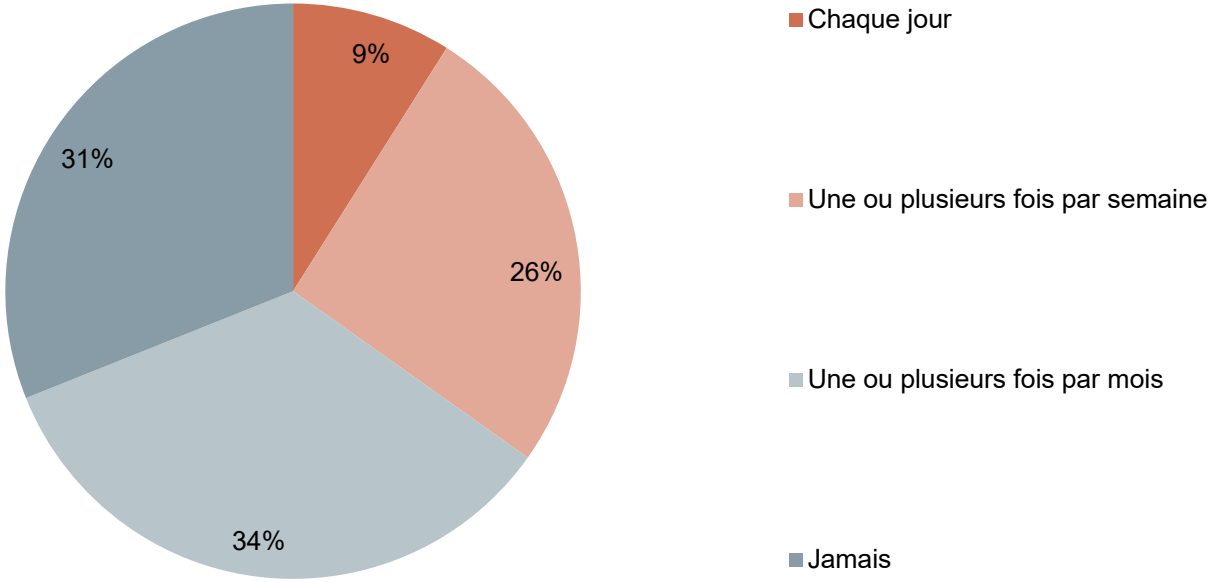
FD1

Concernant les devoirs à la maison, pensez-vous qu'il y en ait… (N=10225)



FD2

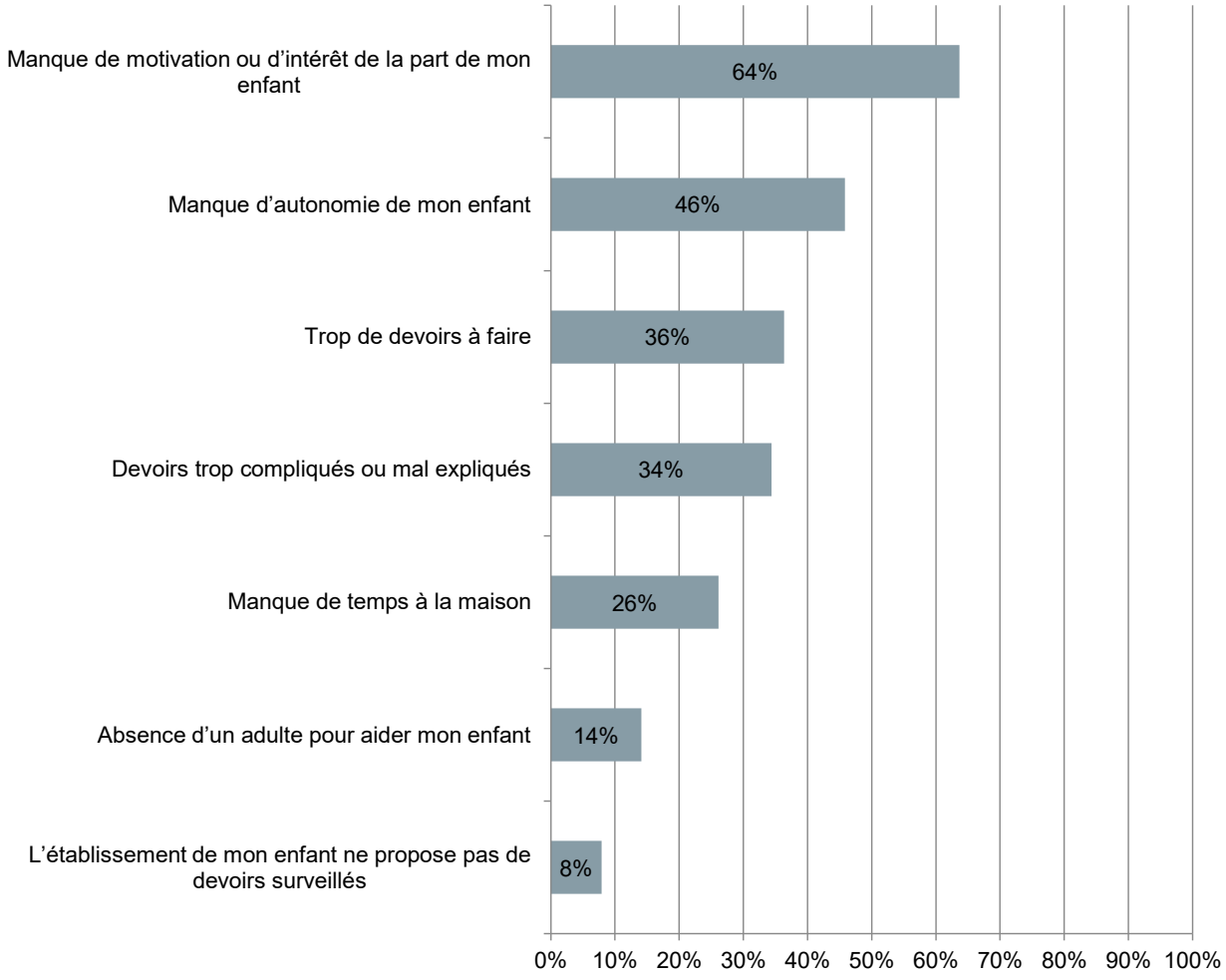
À quelle fréquence votre enfant rencontre-t-il ou rencontre-t-elle des difficultés pour faire ses devoirs ? (N=10092)



FD3

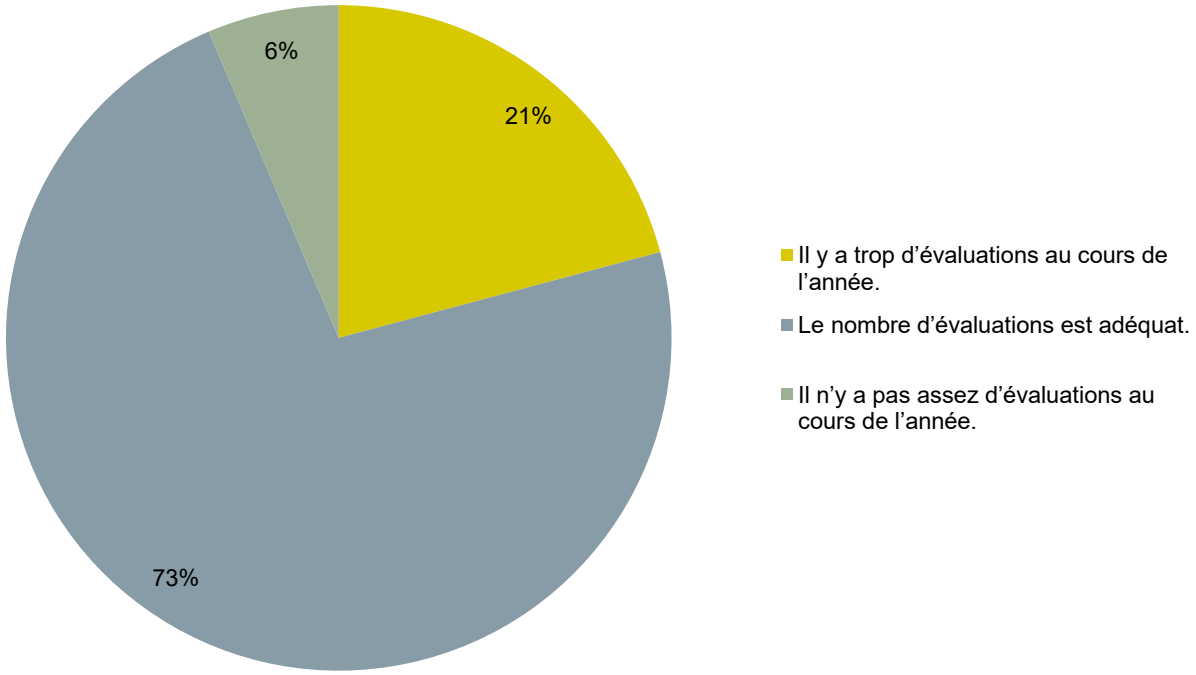
Plusieurs réponses possibles

Selon vous, quelles sont la/les principale(s) raison(s) qui explique(nt) que votre enfant rencontre des difficultés pour faire ses devoirs ? (N=3441)



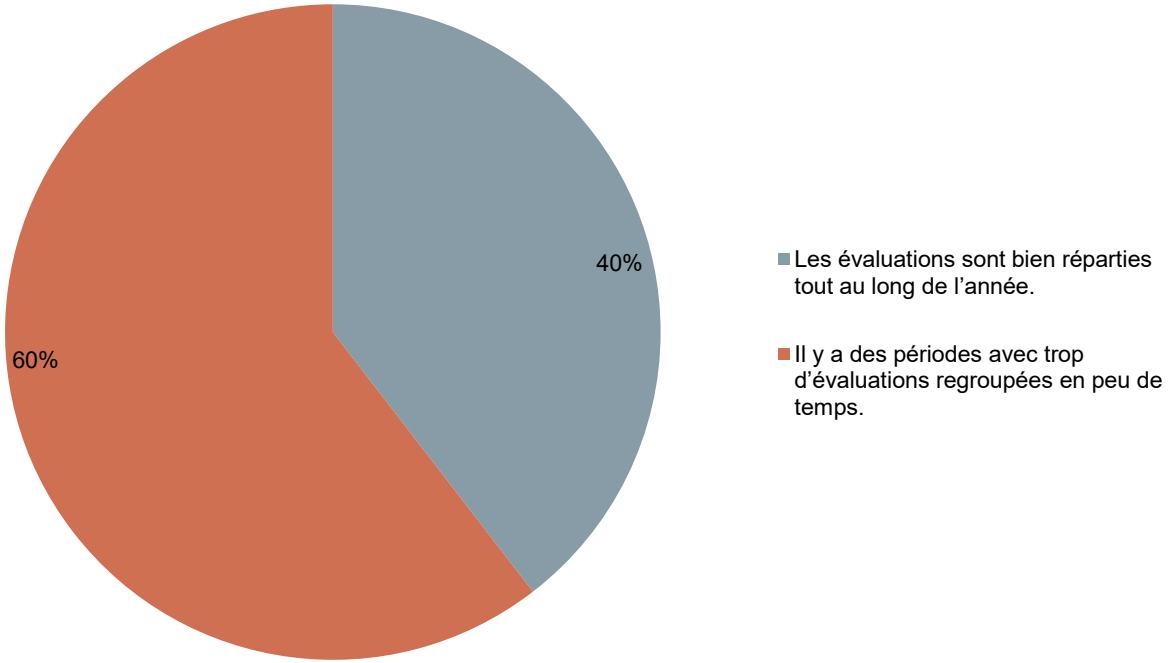
FD4

Comment percevez-vous le nombre (quantité) de tests et évaluations au cours de l'année scolaire pour votre enfant ? (N=9884)



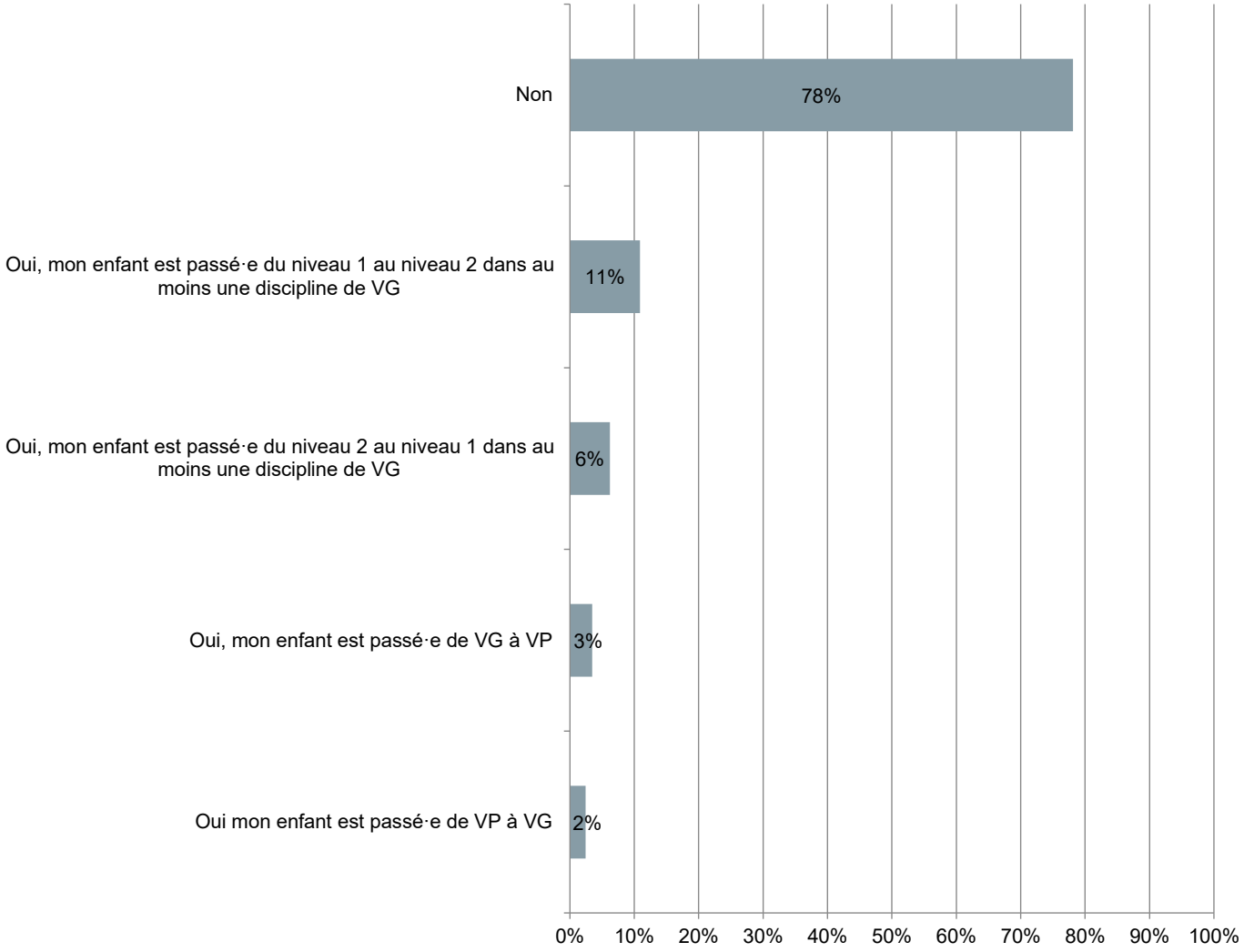
FD5

Comment percevez-vous la répartition des tests et évaluations au cours de l'année scolaire pour votre enfant ? (N=9707)



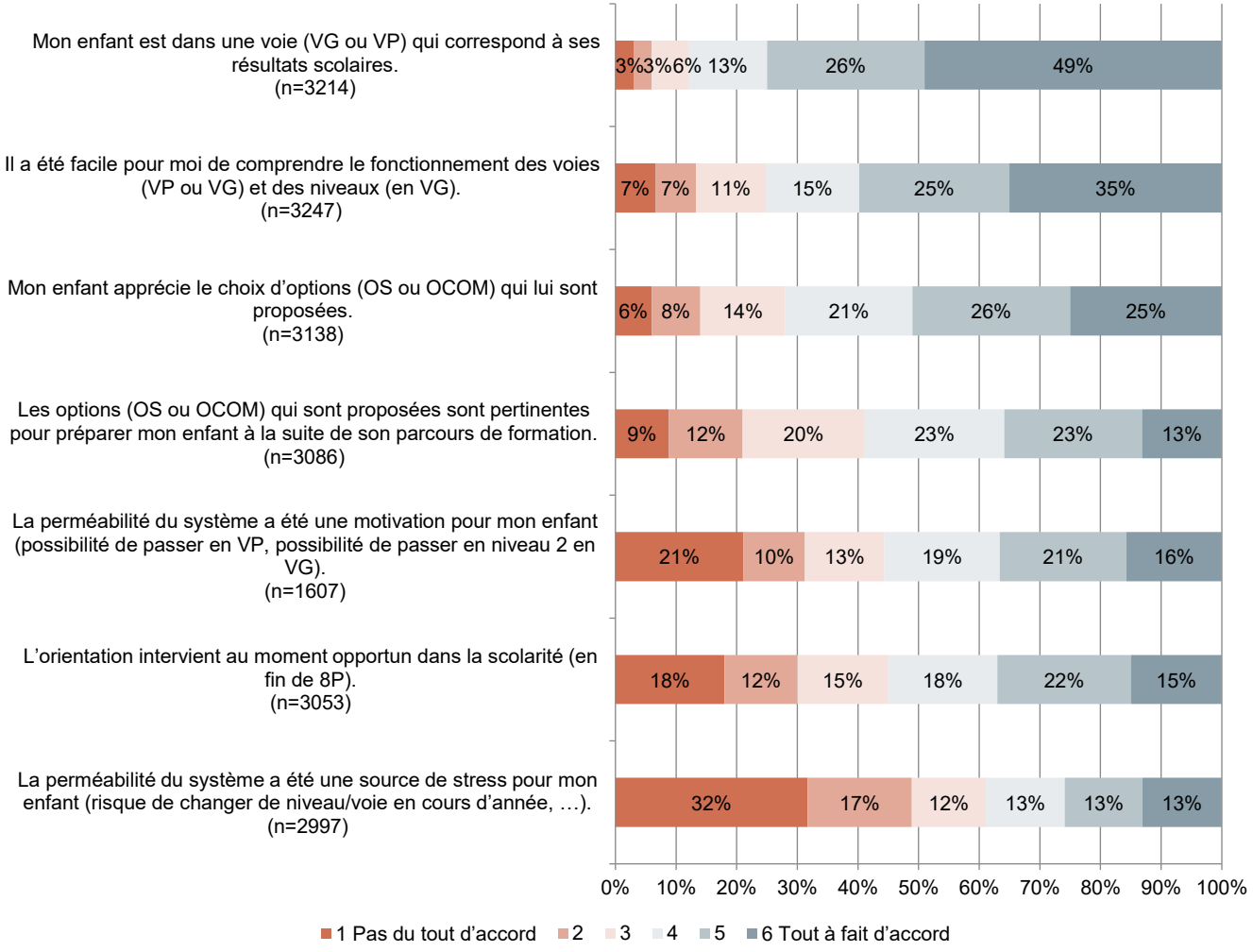
FD6

Votre enfant a-t-il ou a-t-elle changé de voie et/ou de niveau depuis qu'il/elle est en secondaire (années 9 à 11) ? (N=3262)



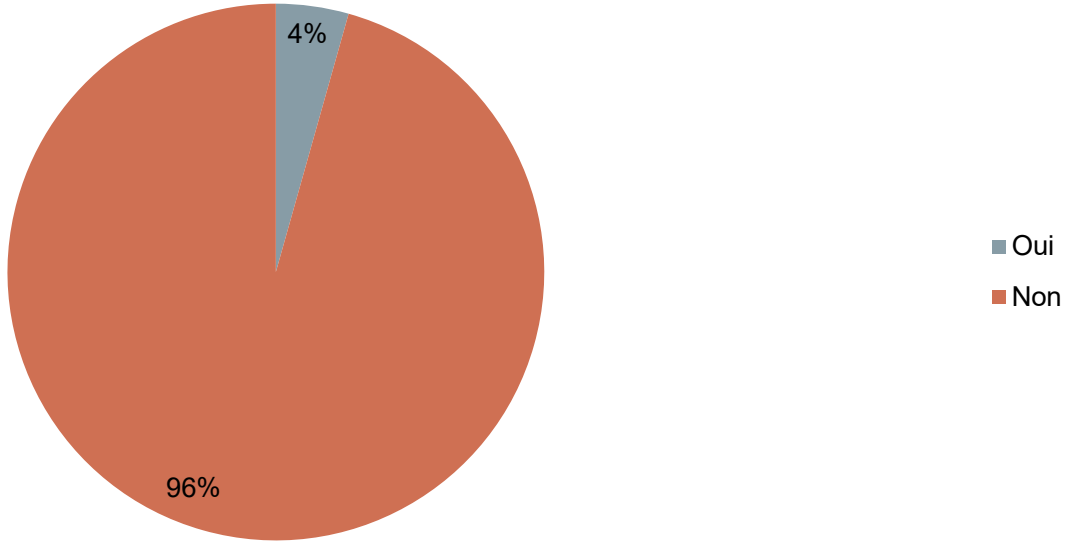
FD7

Sur une échelle de 1 à 6, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'organisation de l'école en voies (VG et VP) ?

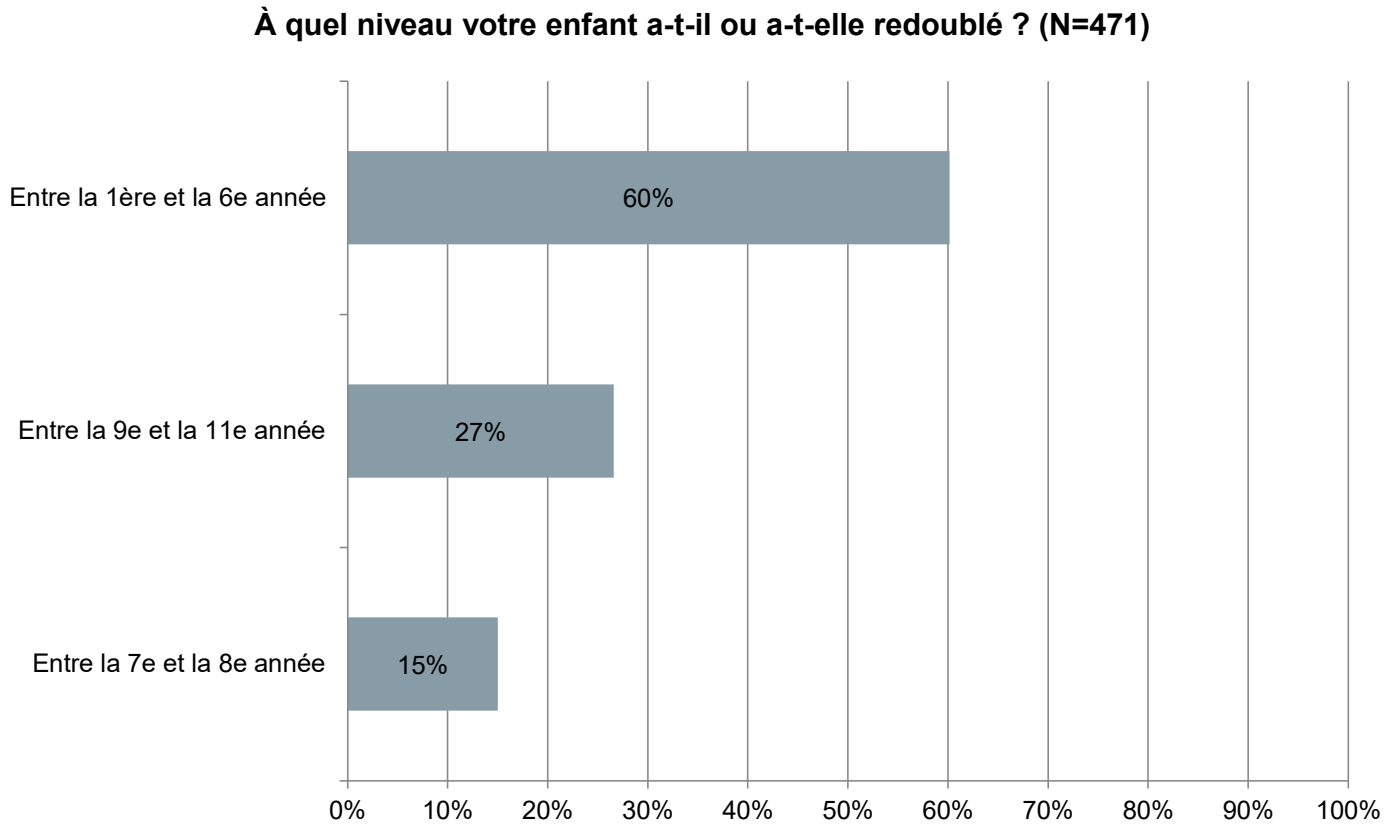


FD8

Votre enfant a-t-il ou a-t-elle déjà redoublé une année ? (N=12050)



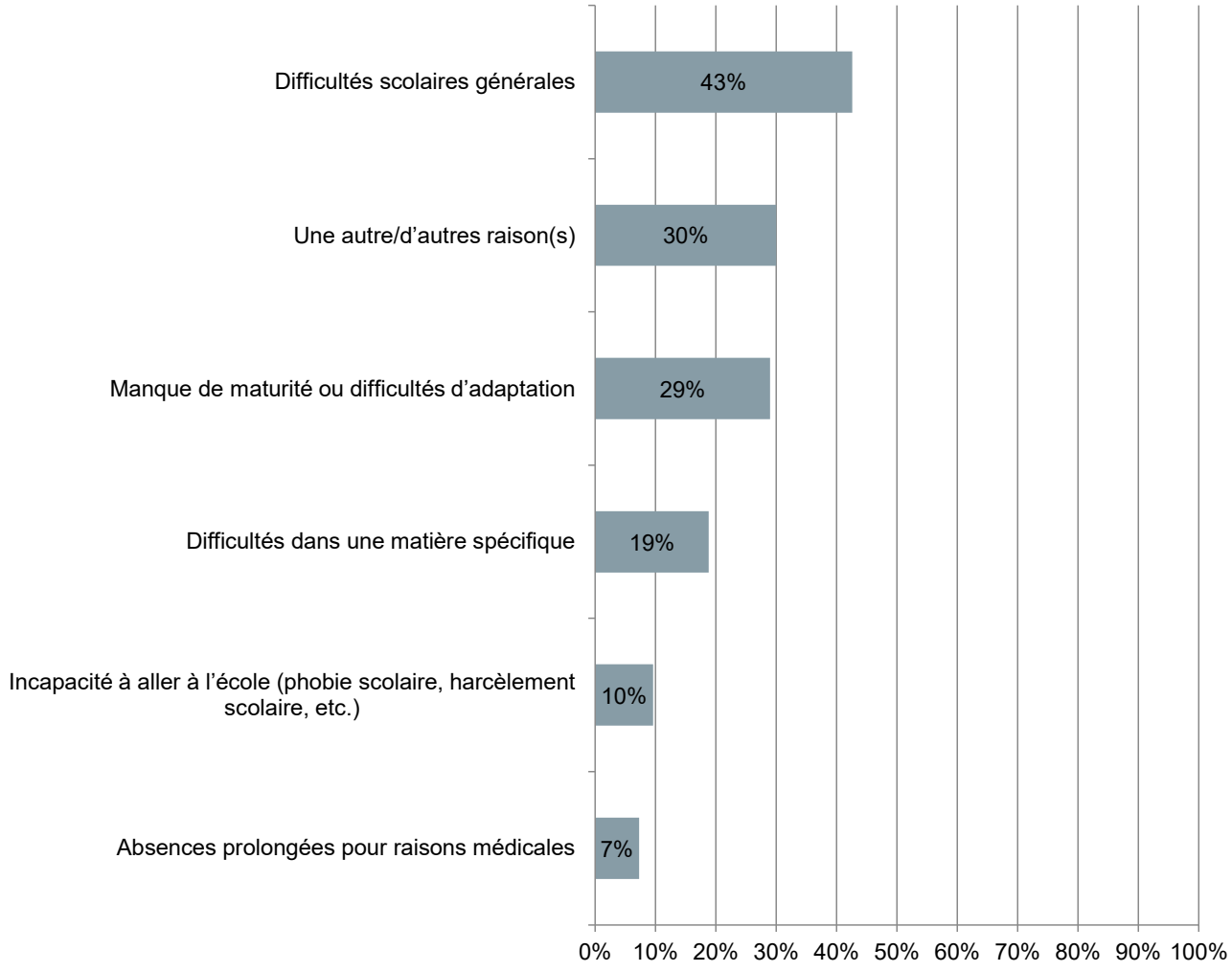
FD9


À quel niveau votre enfant a-t-il ou a-t-elle redoublé ? (N=471)
Entre la 1ère et la 6e année
60%
Entre la 9e et la 11e année
27%
Entre la 7e et la 8e année
15%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%

FD10

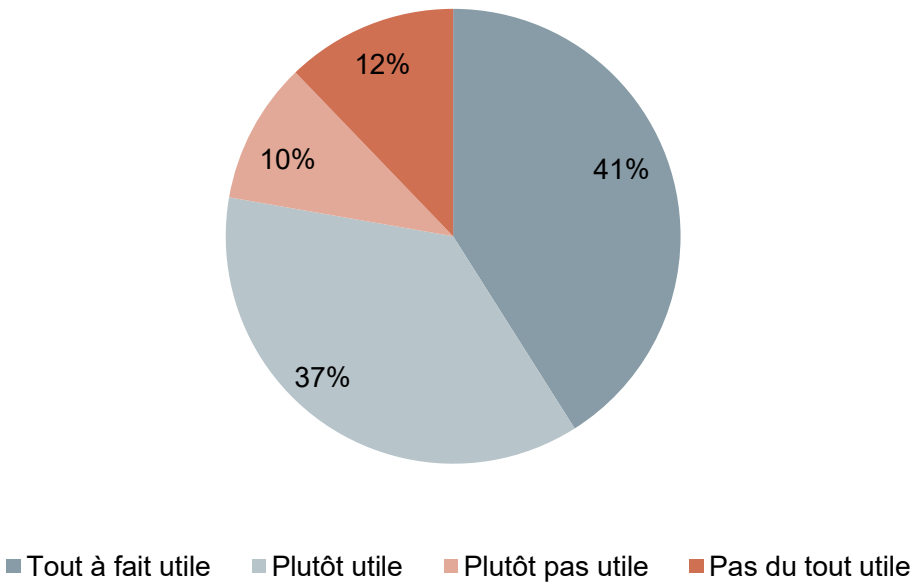
Plusieurs réponses possibles

Pour quelle(s) raison(s) le redoublement a-t-il été décidé ? (N=471)



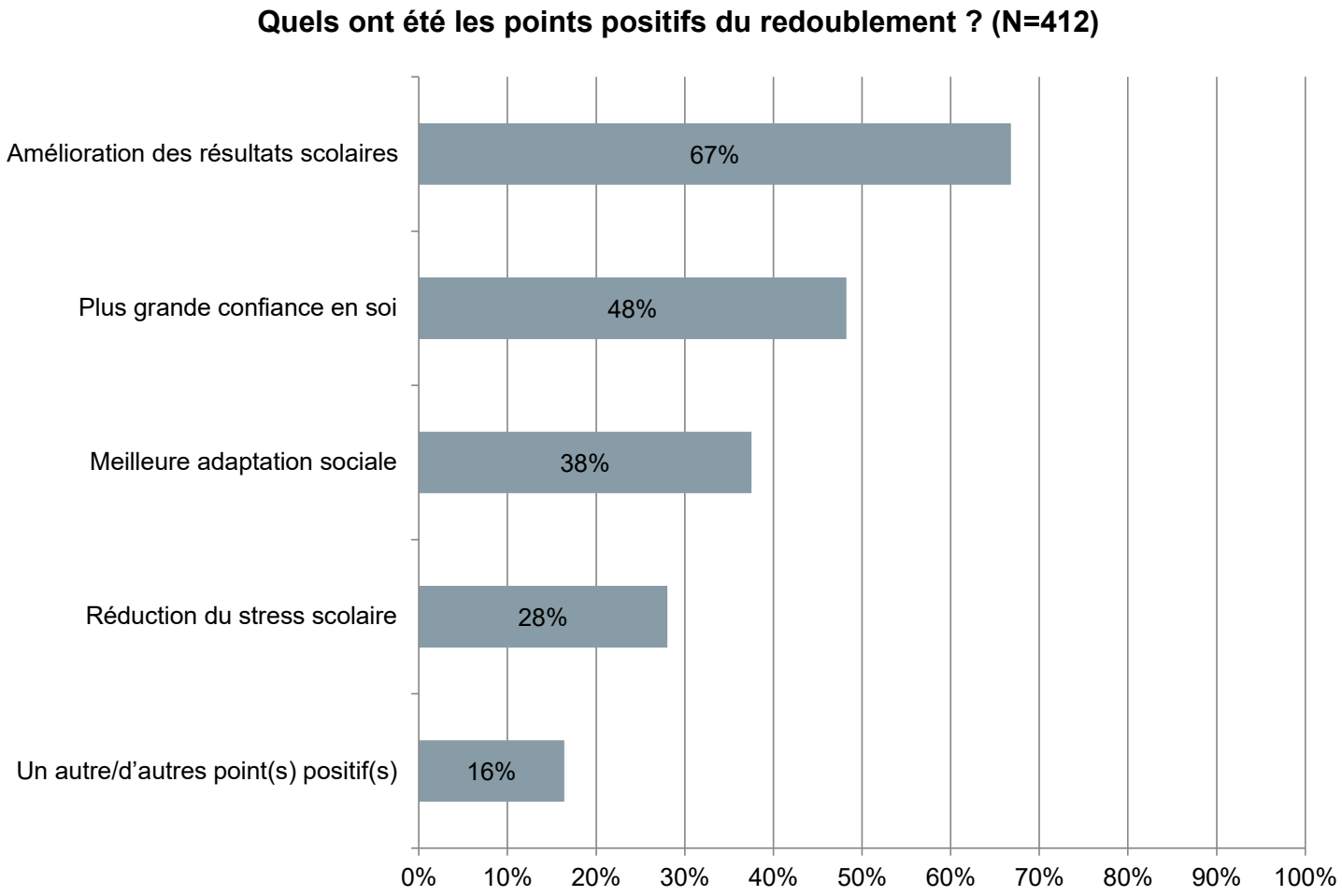
FD11

Dans quelle mesure ce redoublement a été utile pour la suite de son parcours ? (N=524)



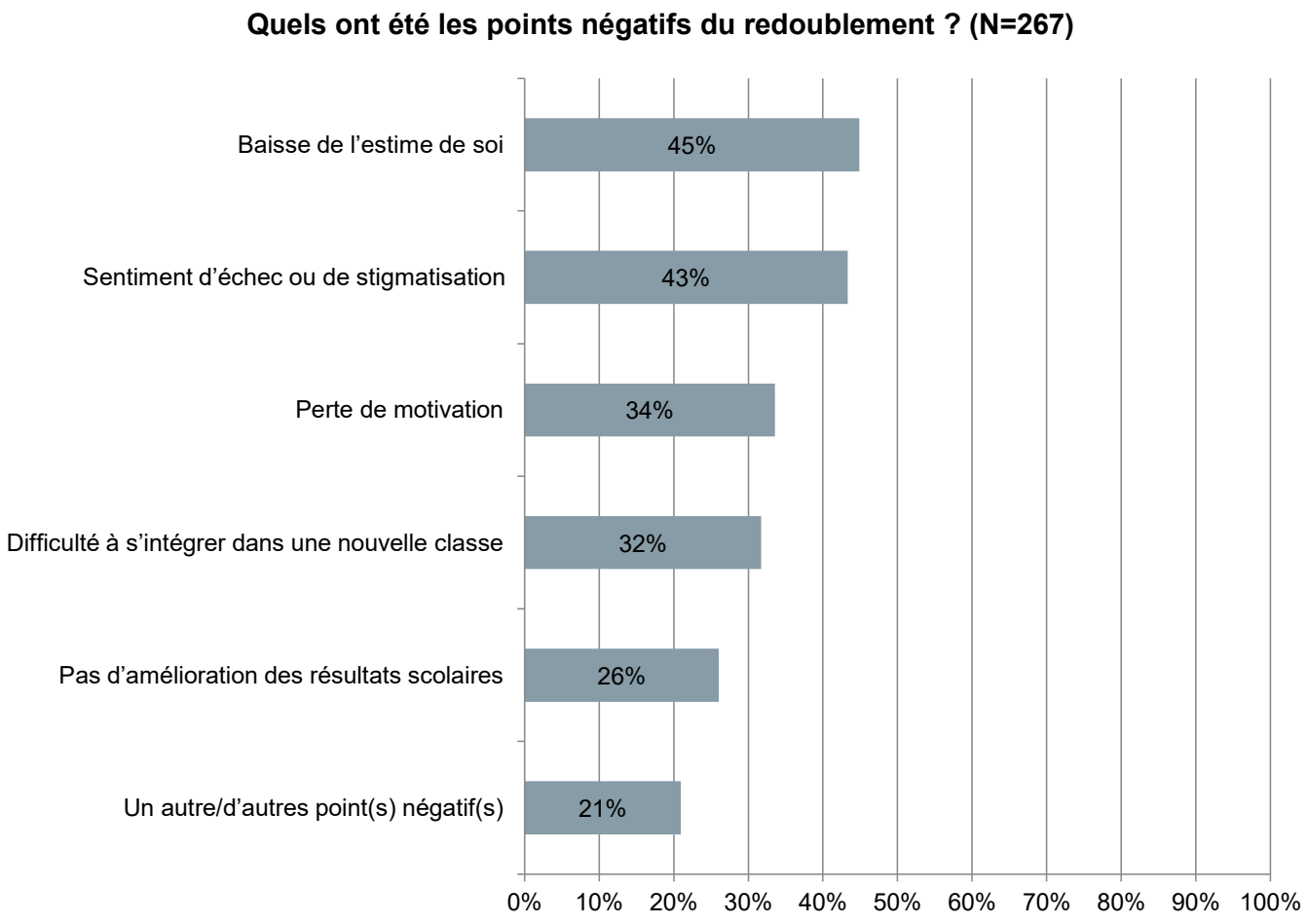
FD12

Plusieurs réponses possibles



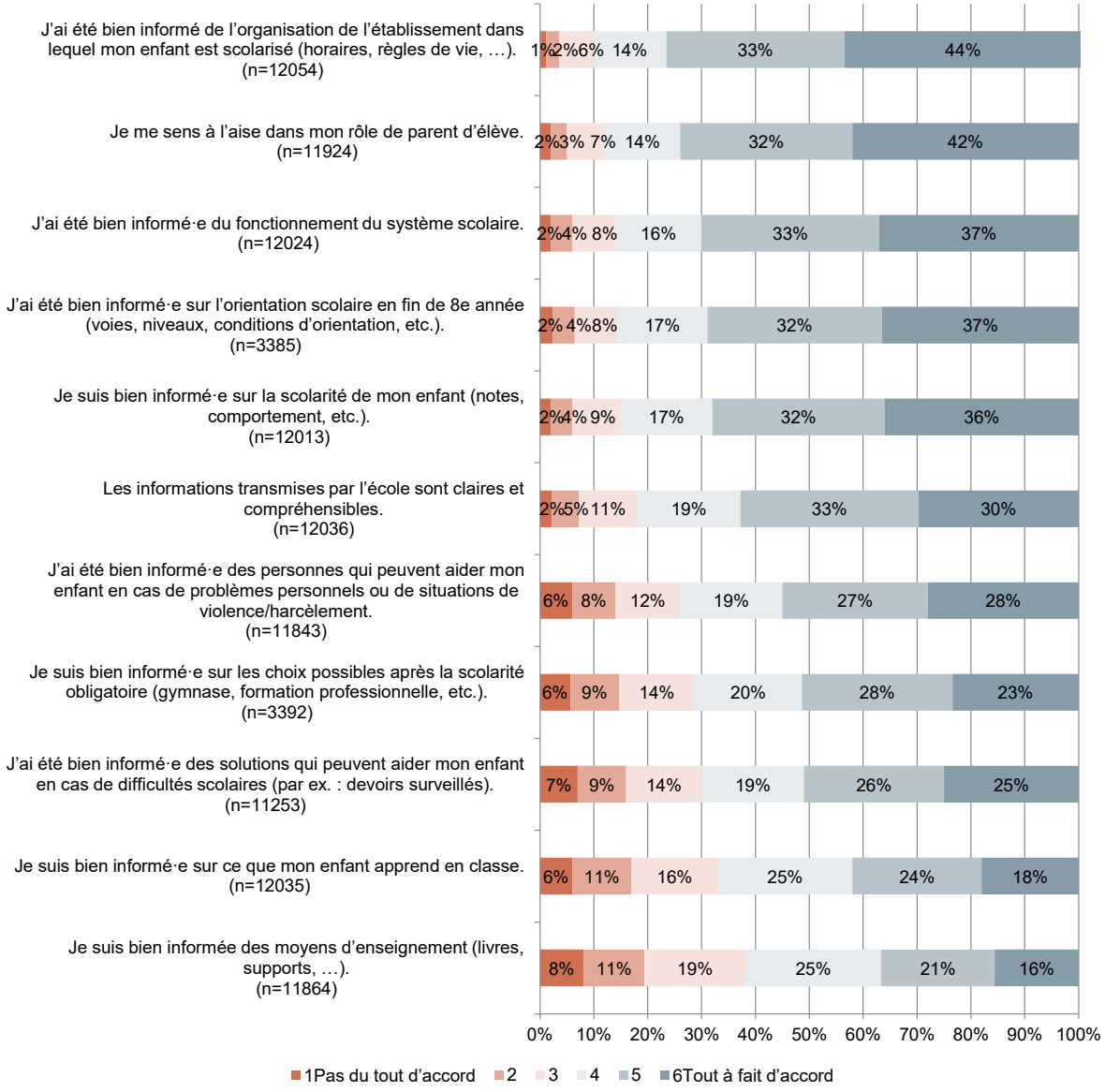
FD13

Plusieurs réponses possibles



FE1

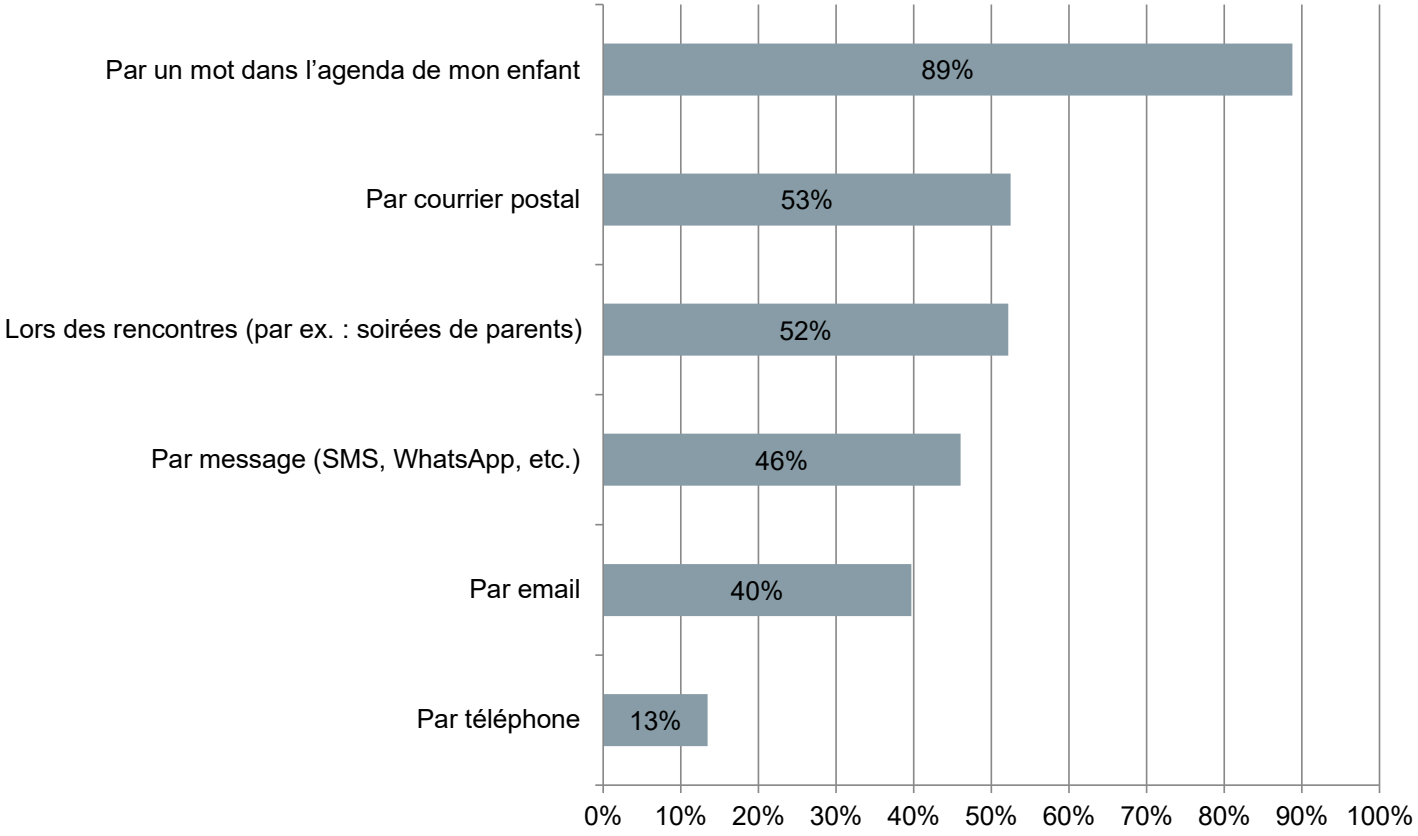
Sur une échelle de 1 à 6, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?



DE2

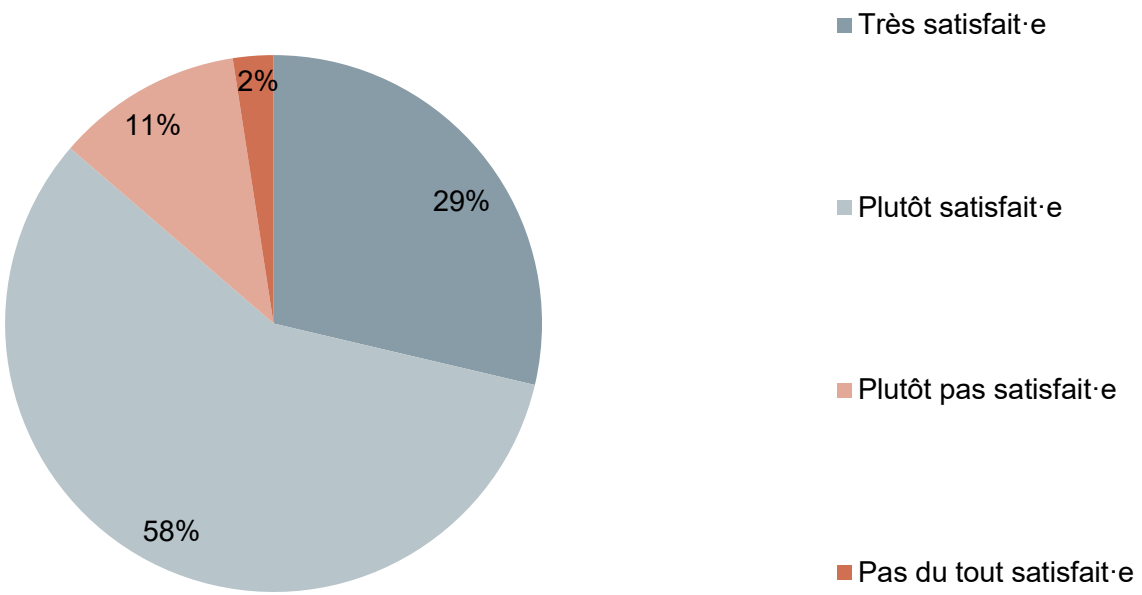
Plusieurs réponses possibles

Par quel(s) moyen(s) de communication recevez-vous des informations de la part de l'école (direction, enseignant·e·s, canton) ? (N=12052)



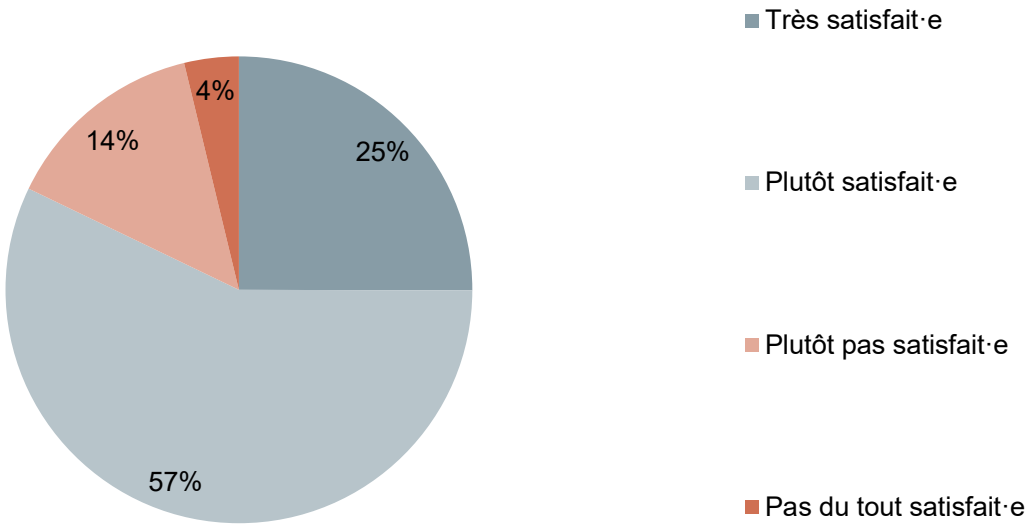
FE3

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des moyens de communication utilisés par l'école de votre enfant pour vous informer ? (N=11984)



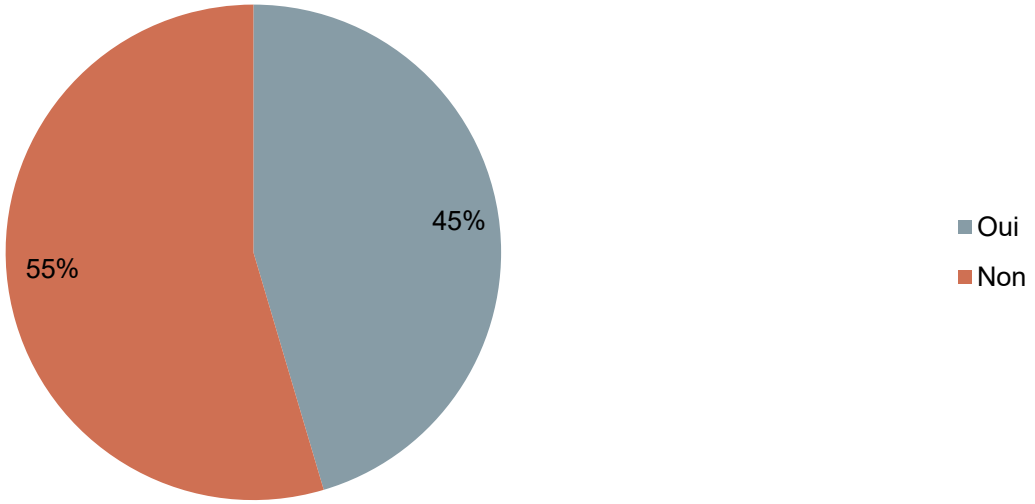
FE4

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres avec la direction et le personnel enseignant de l'établissement que fréquente votre enfant (par ex. lors des soirées de parents) ? (N=11553)



FE5

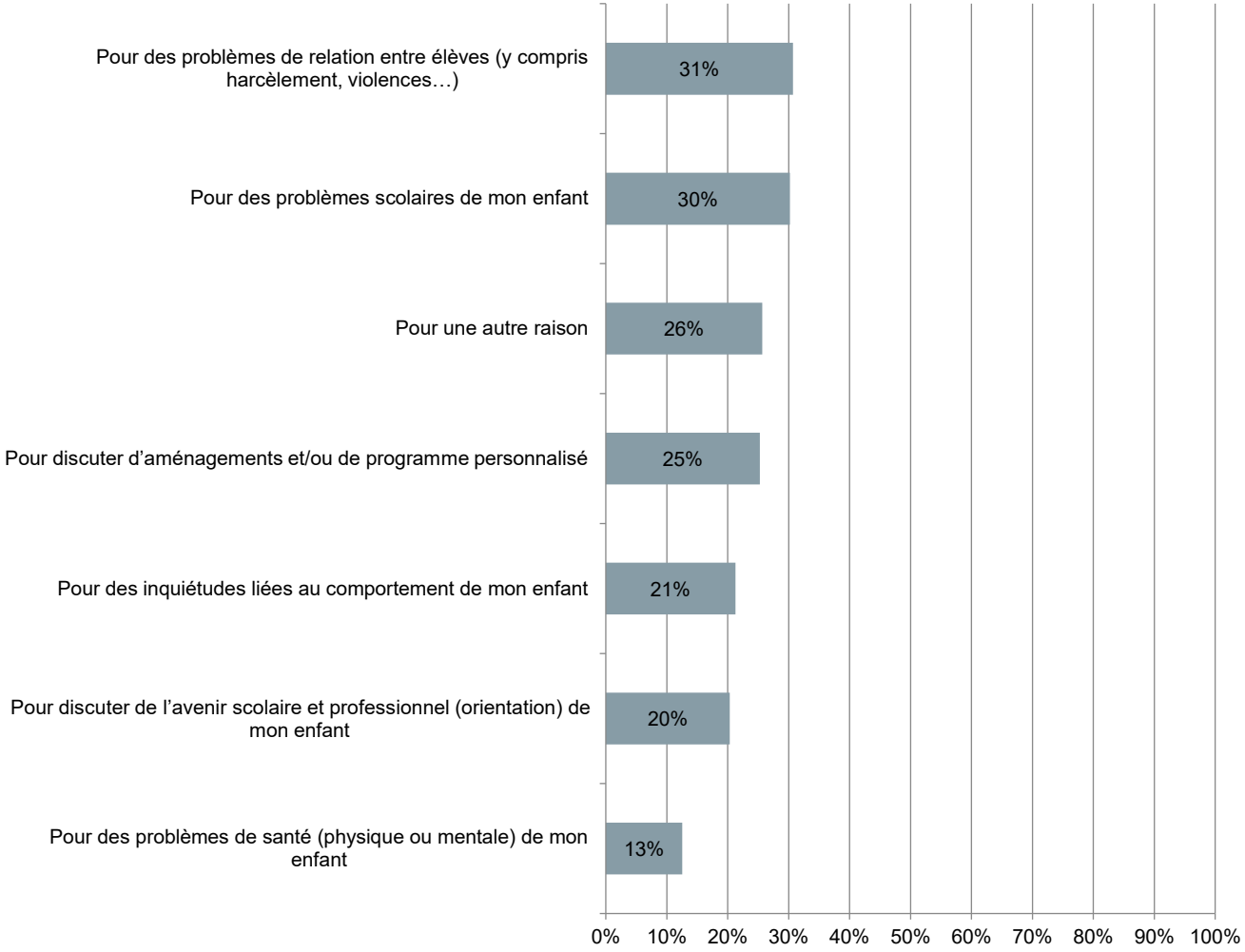
Avez-vous demandé une/des rencontre(s) avec les enseignant·e·s de votre enfant (hors des réunions organisées par l'école) ? (N=12053)



FE6

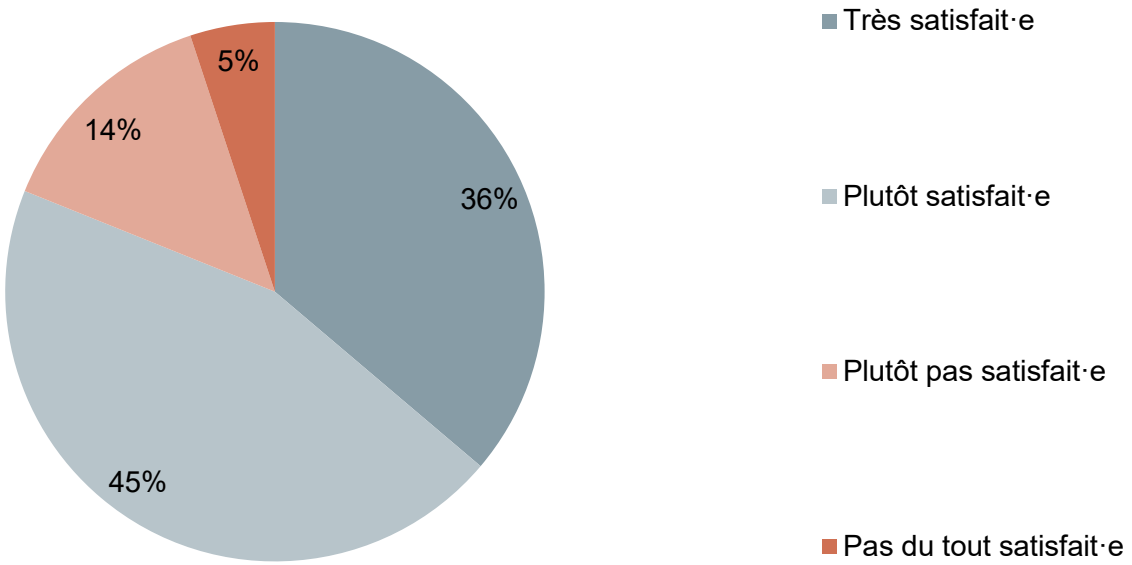
Plusieurs réponses possibles

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous demandé une/des rencontre(s) avec les enseignant·e·s de votre enfant ? (N=6704)



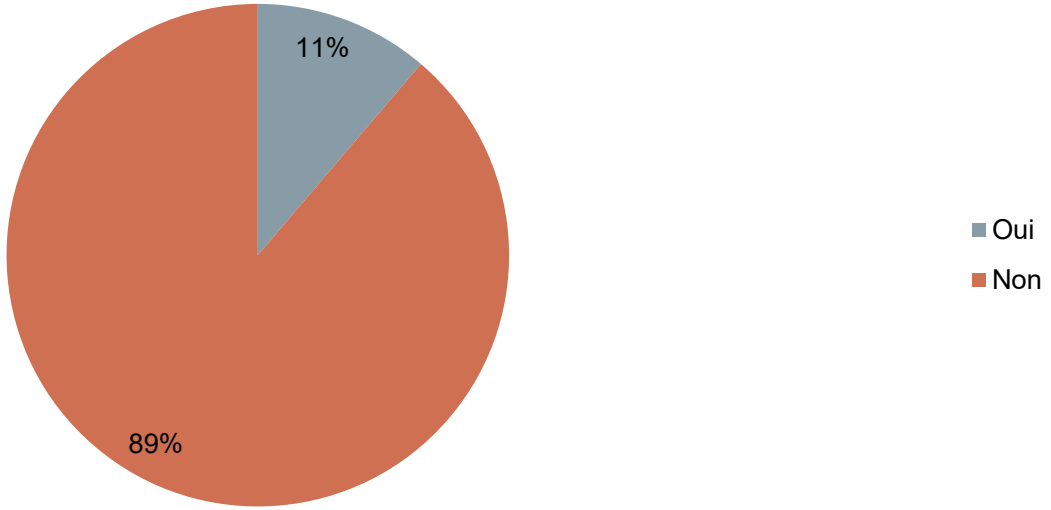
FE7

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres que vous avez sollicitées avec les enseignant·e·s de votre enfant ? (N=5399)



FE8

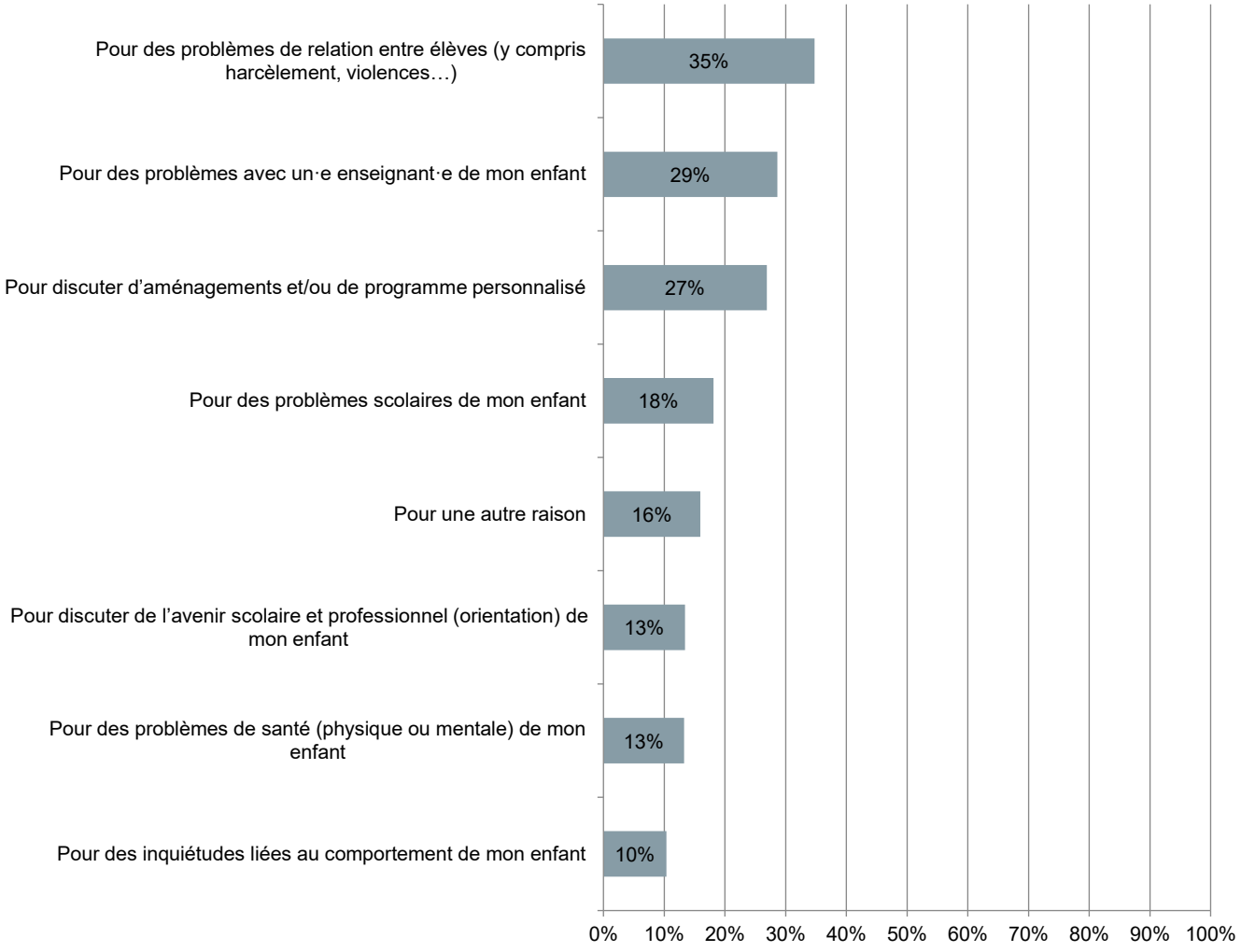
Avez-vous demandé une/des rencontre(s) avec la direction de l'établissement que fréquente votre enfant ? (N=11979)



E9

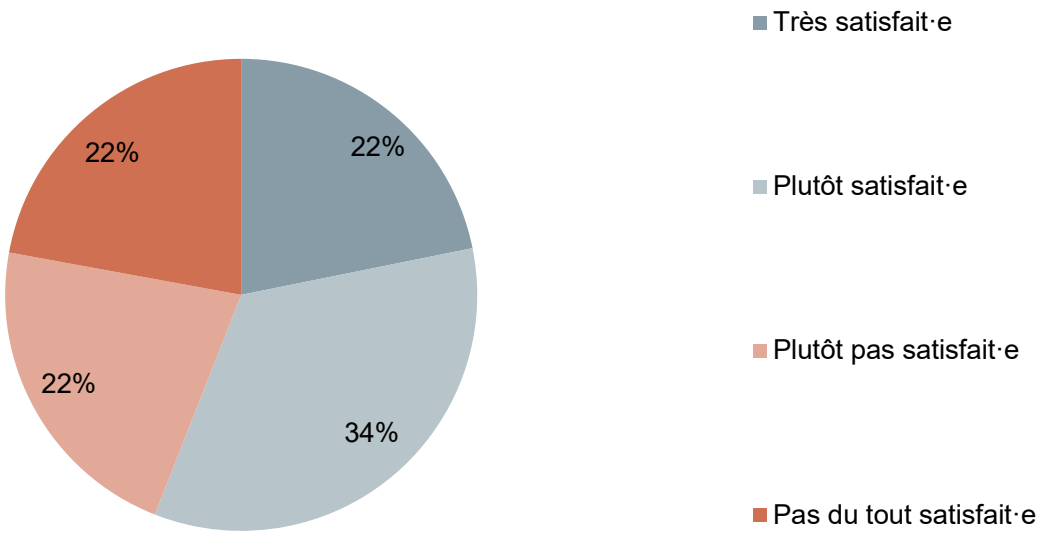
Plusieurs réponses possibles

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous demandé une/des rencontre(s) avec la direction de l'établissement que fréquente votre enfant ? (N=1718)



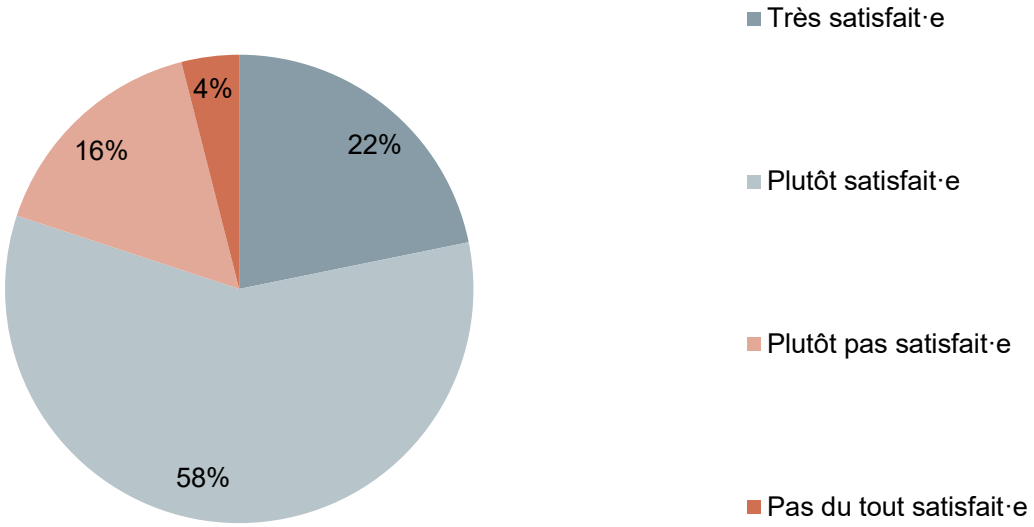
FE10

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e des rencontres que vous avez sollicitées avec la direction de l'établissement que fréquente votre enfant ? (N=1319)



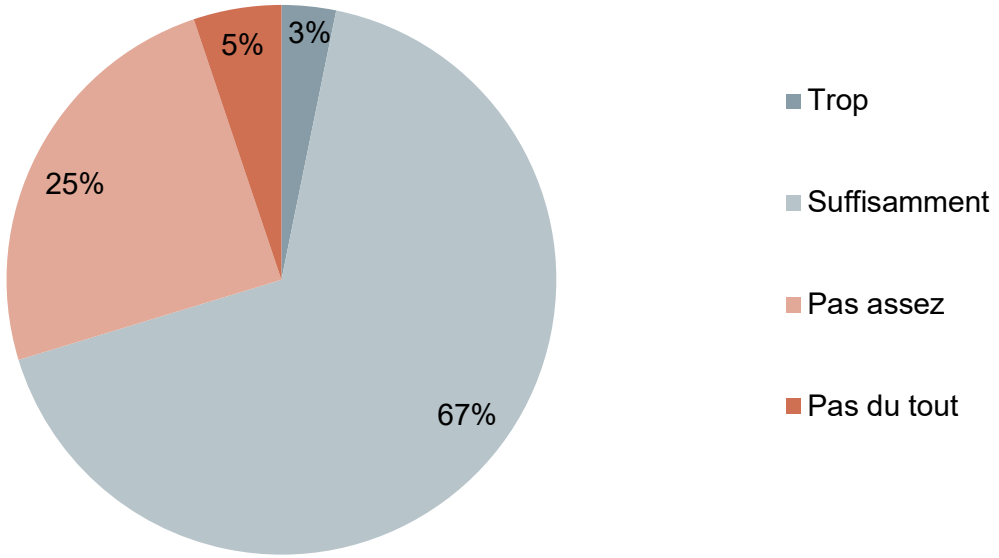
FE11

Dans l'ensemble, à quel point êtes-vous satisfait·e avec les projets de l'établissement (projet pédagogique, spectacles, vie de l'école, etc.) ? (N=11423)



FE12

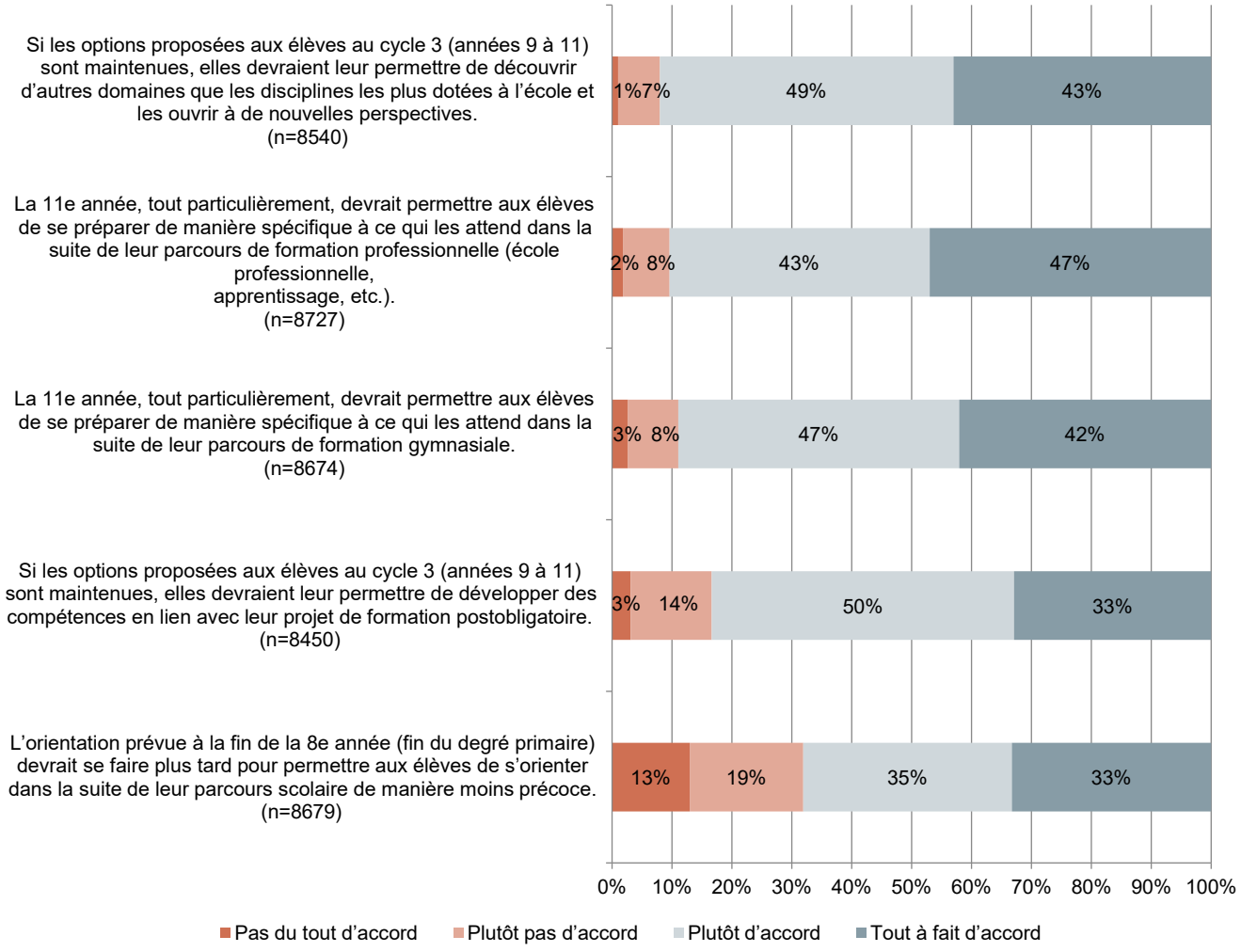
Dans l'ensemble, à quel point avez-vous l'impression que l'école vous implique dans la scolarité de votre enfant ? (N=11595)



F1 pas présenté: Les prochaines questions portent sur le projet de révision de la Loi sur l’enseignement obligatoire (LEO).Souhaitez-vous vous prononcer sur ces questions ? Répondre à ces questions prendra environ 5 minutes.

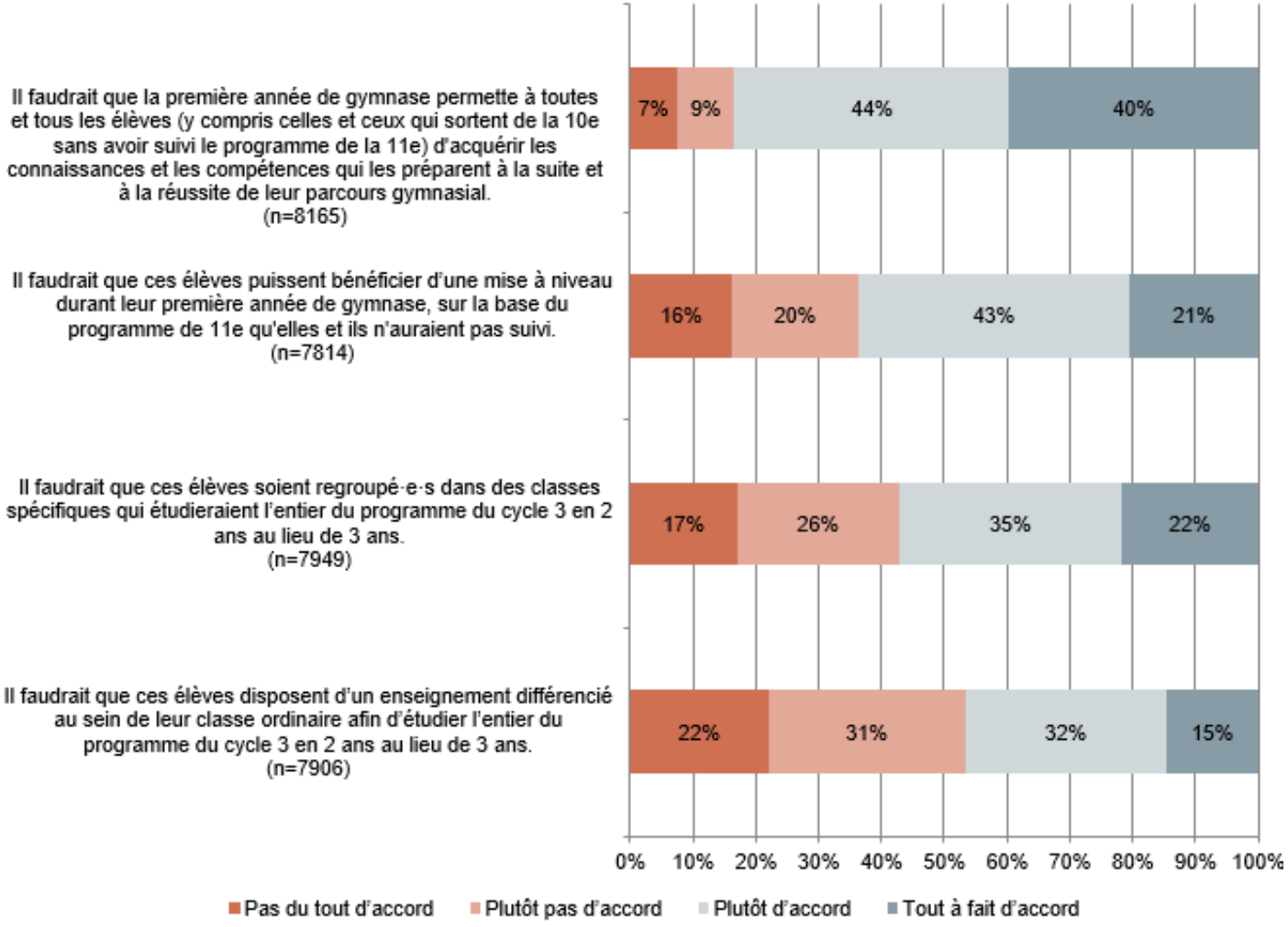
FF2

Dans le cadre de la révision de la LEO, l'organisation du cycle 3 sera modifiée. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?



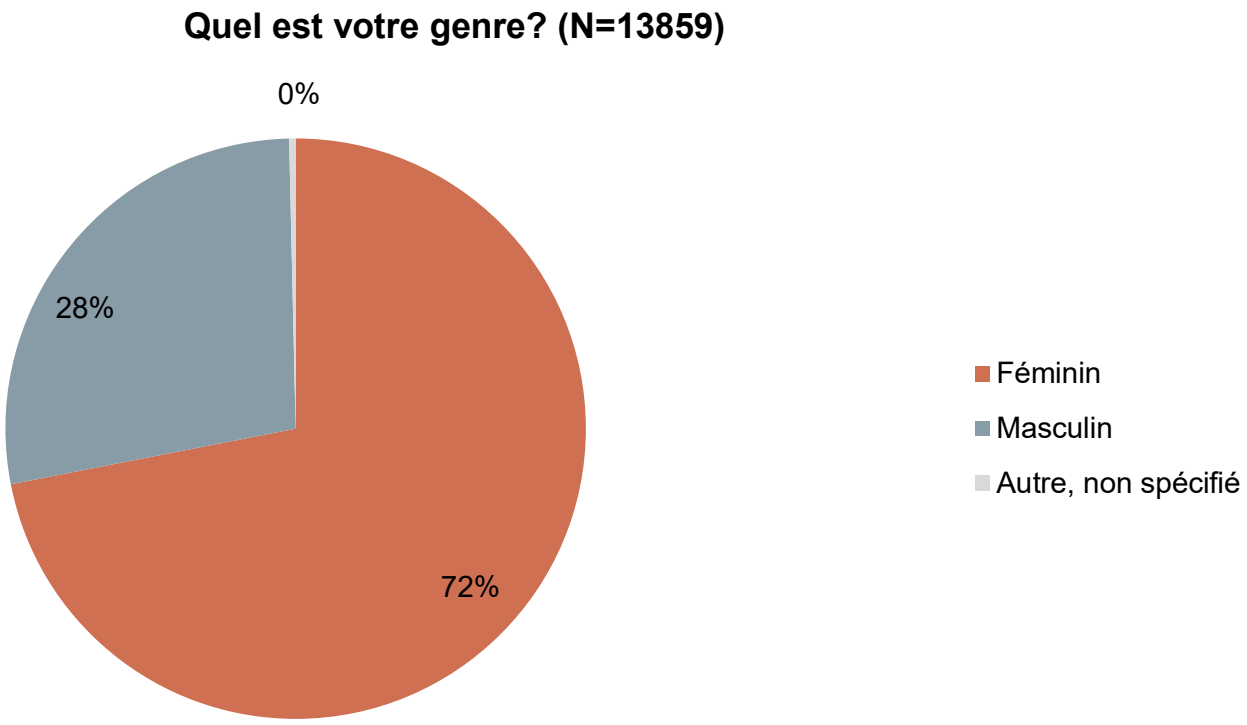
F3

Dans l'optique de la réforme de l'école obligatoire et de la maturité gymnasiale, certain·e·s élèves ayant une grande facilité pourraient quitter l'école à la fin de la 10e année pour entamer une maturité gymnasiale. Dans quelle mesure les propositions suivantes vous semblent pertinentes pour ces élèves ?

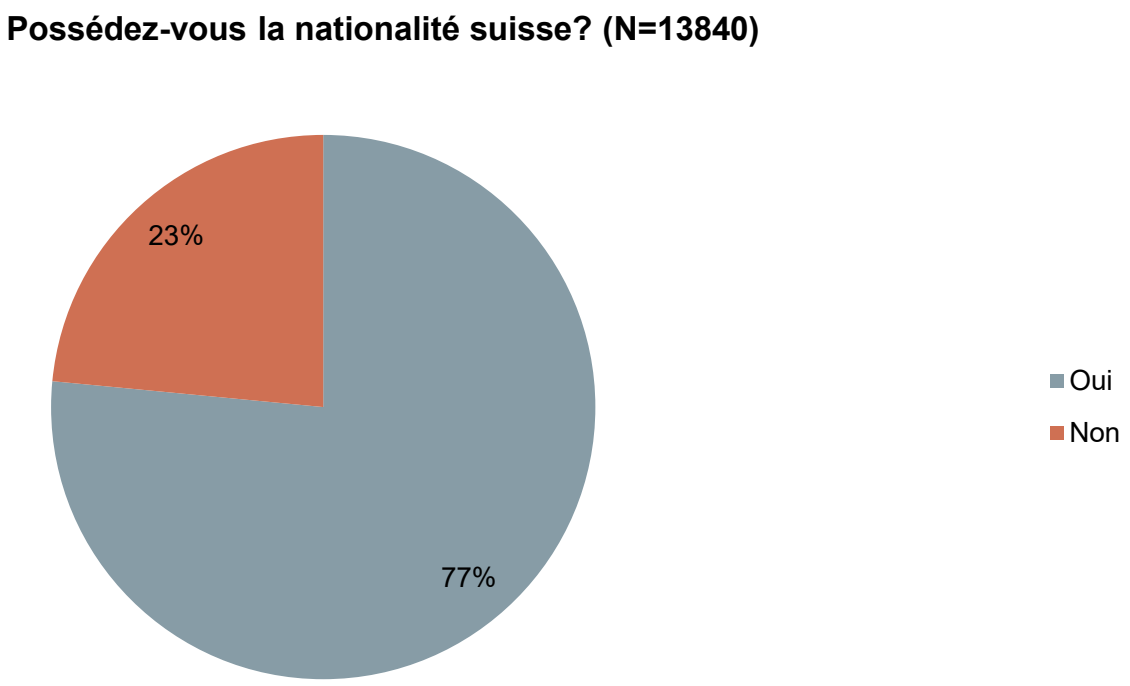


Graphiques variables socio-démographiques

F52

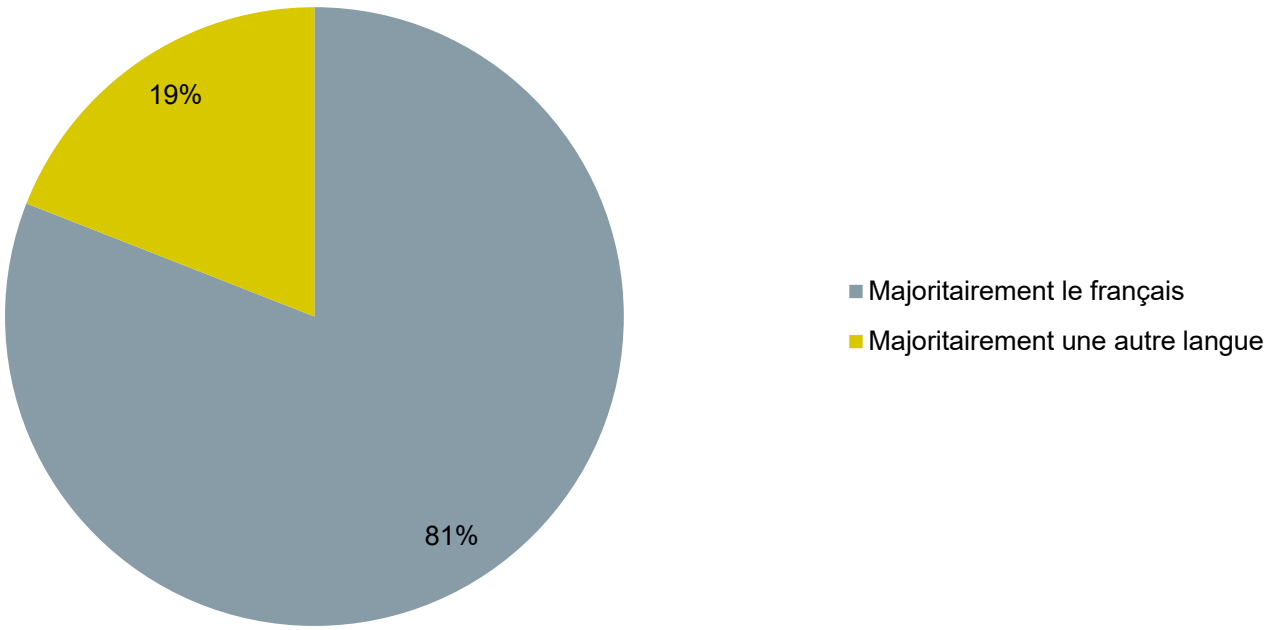

Quel est votre genre? (N=13859)
0%
28%
72%
Féminin
Masculin
Autre, non spécifié

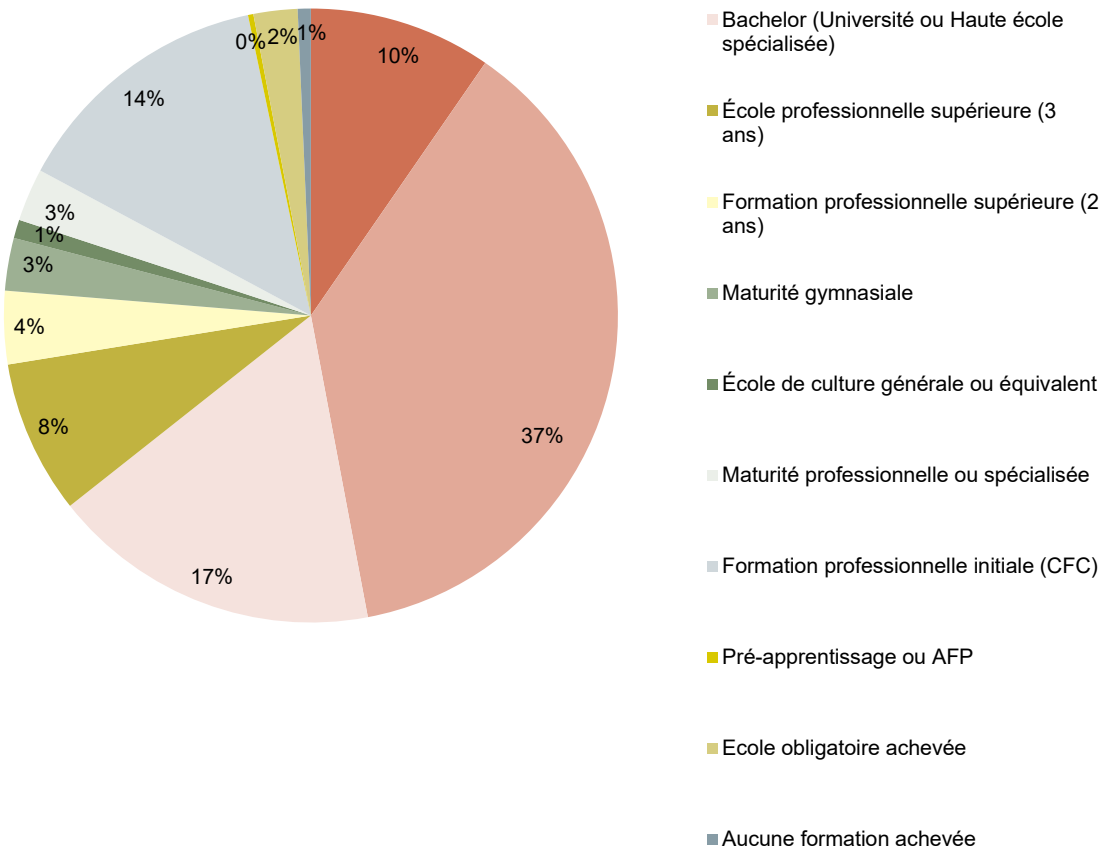
F54



F55

Quelle langue parlez-vous à la maison ? (N=13768)



F56

Quel est le niveau du diplôme le plus élevé atteint par l'un·e des parents ou le·la représentant·e légal·e ? (N=13820)