

# Épreuves romandes communes et standards HarmoS: état des travaux

Un projet  
Ancrage au PER  
...et les standards

## Épreuves romandes communes

Un projet

Travaux préalables sur  
l'évaluation et impulsions  
dans le sens d'une  
harmonisation romande :

GRETEL\* - mars 04 - "Lignes  
directrices pour un système  
d'évaluation du travail des  
élèves dans la scolarité  
obligatoire"

CIIP - avril 05 - Espace  
romand de la formation,  
mesure 5

# Éléments de la CSR

**p.15** « Ce plan d'études (PER) facilitera l'organisation d'épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation. Il sera ainsi possible d'évaluer dans chaque canton et dans chaque région la manière dont les objectifs du PER auront été atteints. Dans ce contexte, la Convention scolaire romande exprime une volonté de développement de la qualité du système éducatif, que l'on peut synthétiser dans la notion d'**Espace d'excellence**, conformément à la Déclaration de la CIIP de 2005. (...) »

## p.25 Article 15 – Épreuves romandes

1 La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation, **en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études.**

2 En fin de cycle ou à la fin du degré secondaire I, si la discipline choisie pour l'épreuve romande commune correspond à celle d'un test de référence vérifiant un standard national, le test de référence peut servir d'épreuve commune.

**p.26** « Cet article se réfère à la Déclaration de la CIIP du 15 avril 2005. Il prévoit des épreuves romandes dont le but est de **mesurer l'atteinte des objectifs** du plan d'études romand **à la fin de chaque cycle du degré primaire et à la fin du degré secondaire I.** »

Ces épreuves sont exécutées **par tous les élèves** dans les disciplines choisies selon une planification établie par la CIIP.

Les épreuves romandes peuvent aussi servir de tests de référence pour valider les standards nationaux adoptés par la CDIP. Elles permettent à la CIIP de vérifier l'atteinte d'objectifs communs dans d'autres disciplines et à d'autres moments de la scolarité obligatoire. »

## Ce que dit la Convention scolaire romande (CSR) :

Le **premier** encadré reprend une partie du Commentaire général, dans la partie 3.5 « Élaboration d'un plan d'études romand » et met en avant la qualité du système éducatif.

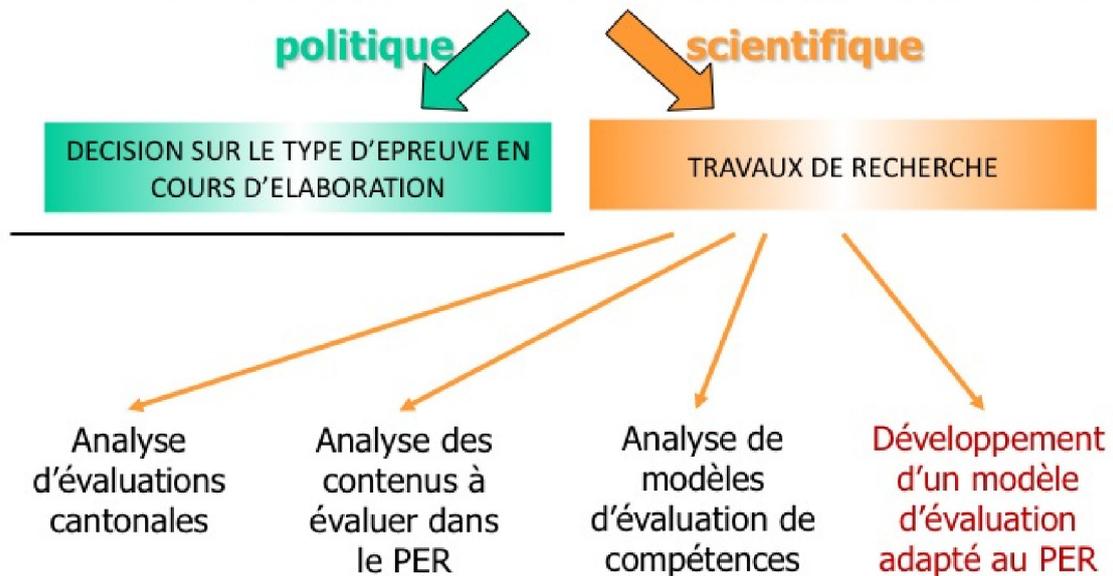
Le **deuxième** encadré est l'article 15 tel quel; il s'agit de considérer que cette partie sera peut-être **la seule à demeurer** par la suite. L'ancrage aux objectifs du PER est bien souligné.

Le **troisième** encadré reprend les remarques qui accompagnent l'article bien qu'il mette en évidence quelques contradictions (un accent mis sur une évaluation du système – atteinte des objectifs du PER – et, en même temps, l'idée d'un bilan par la proposition de faire passer tous les élèves – ce qui implique un échantillon relativement restreint d'objectifs à évaluer). L'idée de mesure des objectifs est reprise, le moment de la scolarité concerné est posé et tous les élèves sont concernés.

# Mandat CIIP donné à l'IRDP

CSR - art.15 Épreuves romandes

1 La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études.



ADMEE europe - épreuves cantonales: quelles pratiques pour quels enjeux? - v.Marc & M. Wirthner-24 novembre 2010

## Mandat CIIP

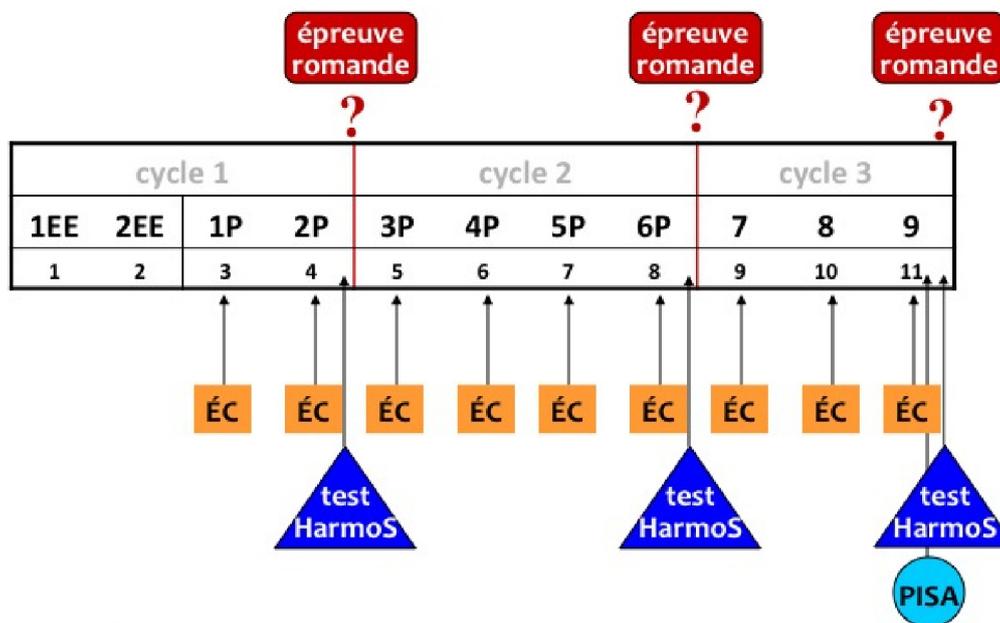
Il s'agit pour l'IRDP, à qui le mandat est confié, d'interpréter l'article 15 de la Convention scolaire romande et de créer des épreuves romandes communes.

Malgré quelques brefs commentaires donnés par ailleurs, une clarification s'avère nécessaire, d'une part sur le plan politique, d'autre part sur le plan scientifique :

- La présentation des situations cantonales a permis au niveau politique de prendre conscience des disparités existant au niveau romand (épreuves cantonales à fonctions multiples) et divers scénarios ont été élaborés en vue de préparer la décision politique ;
- L'exploration de différents modèles d'évaluation doit permettre de se poser les questions les plus pertinentes en vue de développer un modèle adapté à l'évaluation du PER (des compétences visées aux attentes fondamentales).



# Panorama des évaluations



É C : Épreuves cantonales

Test HarmoS : tests de référence destinés à mesurer l'atteinte des standards nationaux

## Premiers constats

Quelle que soit l'année scolaire choisie, il existe toujours un canton pour lequel une évaluation cantonale est proposée.

Si on ajoute d'une part les tests HarmoS qui devraient mesurer l'atteinte des standards nationaux, d'autre part les évaluations PISA, le panorama des évaluations s'alourdit (même si ces deux tests se font sur échantillons d'élèves).

Dès lors, où placer des épreuves romandes sans que cela soit problématique ? La réponse est : nulle part ... ou partout si l'on considère que le panorama doit évoluer en fonction des développements et harmonisations romandes susceptibles de convenir à tous.

## Pistes initiales de travail

- Fournir des outils utiles au terrain
- Permettre de la souplesse organisationnelle
- Caractériser l'évaluation de savoirs et l'évaluation de compétences
  - Réinvestir les expériences sur l'évaluation de savoirs
  - Développer des pistes théoriques sur l'évaluation de compétences (de niveau variable)

Suite à ces constats, les premières pistes à explorer tentent de tenir compte des idées suivantes :

- Fournir des outils utiles au terrain: plusieurs études montrent que, bien que les épreuves externes induisent un certain nombre de pratiques, les enseignants ne disposent que de très peu d'outils à réinvestir suite à de telles épreuves

- Permettre de la souplesse organisationnelle: vu la disparité constatée dans le panorama romand des évaluations cantonales, il serait utile, dans un premier temps, de disposer d'outils souples à disposition des enseignants ou/et des responsables scolaires

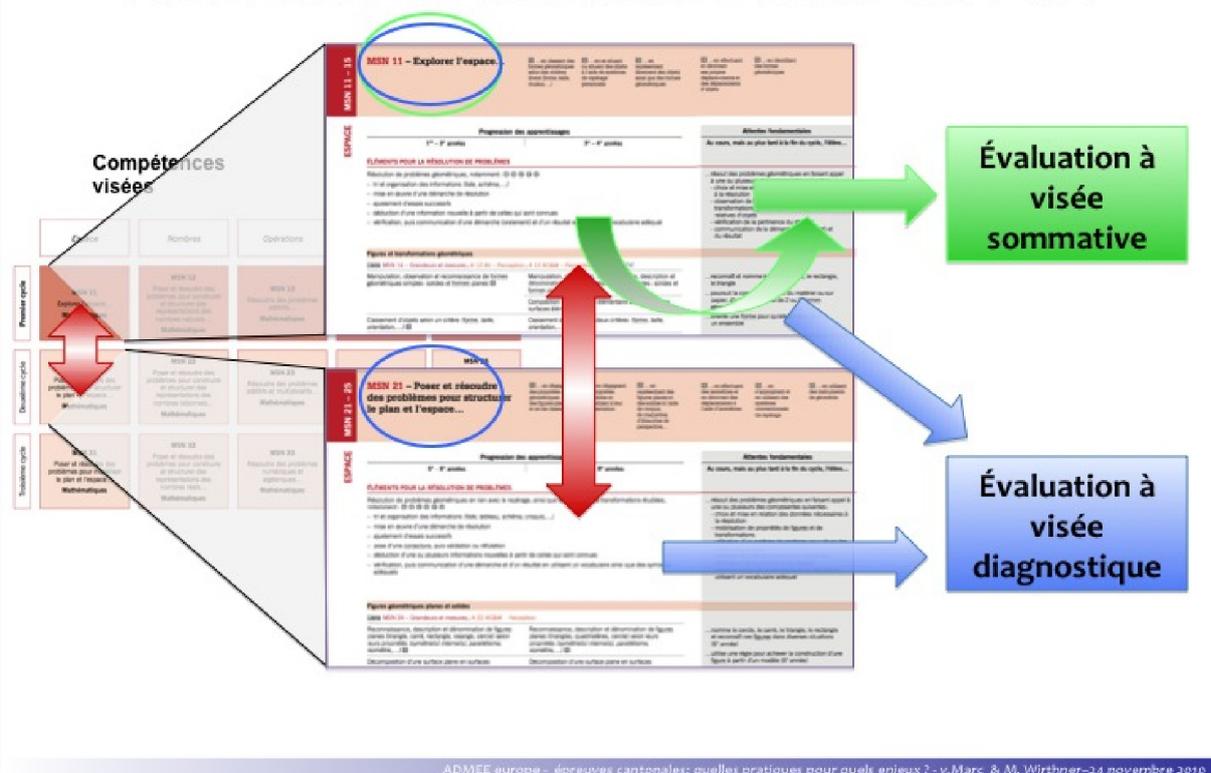
- Caractériser l'évaluation de savoirs et l'évaluation de compétences : parce que les référentiels donnés aux enseignants comportent désormais plus qu'une liste de savoirs, il s'agit de caractériser ce qu'est une évaluation de savoirs mais aussi de compétences, en tenant également compte que ces dernières puissent être de niveau variable (certains, comme B. Rey, les caractérisent par des niveaux 1, 2 ou 3)

## Épreuves romandes communes

Ancrage au PER

Que prendre en compte dans les éléments du PER pour créer de l'évaluation ?

# Éléments de référence issus du PER



Un exemple basé sur le réseau des objectifs d'apprentissage en mathématiques (inscrites dans le domaine MSN du PER)

Construit sur un réseau d'*objectifs d'apprentissage* pour un domaine donné, le Plan d'études romand (PER) précise, pour chacun, des *progressions d'apprentissage* décrivant les éléments à travailler durant le cycle ; des *attentes fondamentales*, cohérentes avec les progressions, sont également données et doivent être atteintes « *au cours mais au plus tard à la fin du cycle* ». Les attentes fondamentales se veulent évaluables mais ne sauraient déterminer suffisamment précisément des critères de réussite : un travail d'ajustement des questions sera forcément nécessaire.

En fin de cycle, quels éléments prendre en compte lors de la construction d'une évaluation à visée sommative ? L'objectif, très large (ici pour les mathématiques « Explorer l'espace »), doit être pris en compte, mais les *attentes fondamentales* donneront un repère pour construire un seuil ; l'interprétation de ces *attentes fondamentales* doit se faire en tenant compte des *progressions d'apprentissage*, précisant ainsi un cadre pour les questions à élaborer.

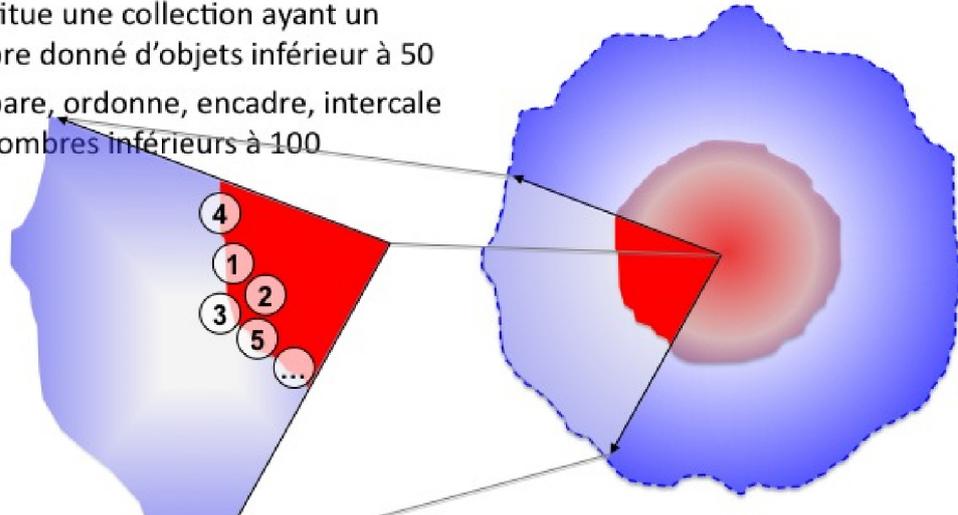
Dans le cas où l'on souhaiterait viser une évaluation diagnostique, celle-ci devrait se faire au début du cycle suivant, permettant ainsi d'informer les enseignants des difficultés de leurs élèves, pour l'année à venir. La cohérence étant assurée verticalement par le référentiel que fournit le PER, il s'agit de tenir compte de l'objectif d'apprentissage du cycle précédent, mais également de celui du cycle qui commence (les deux objectifs « s'imbriquant », aucune rupture ne devrait être observée). De plus, le cycle précédent étant terminé et les élèves observés ayant été promus, les attentes fondamentales du cycle précédent constituent alors une base intéressante pour

rechercher des difficultés qui persisteraient pour certains élèves. Par ailleurs, les *progressions d'apprentissage* à venir peuvent permettre de constituer des pistes d'observation pour envisager quelles pourraient être des difficultés à venir pour les élèves dans la suite de leurs apprentissages. Dans ce sens, cette évaluation pourrait à la fois servir à diagnostiquer des difficultés qui ne devraient plus subsister, et à prévoir certaines autres, dans une perspective pronostique.



## Épreuve diagnostique : un ancrage

- *Nombres: Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels*
- **Attentes fondamentales ciblées :**
  - Constitue une collection ayant un nombre donné d'objets inférieur à 50
  - Compare, ordonne, encadre, intercale des nombres inférieurs à 100



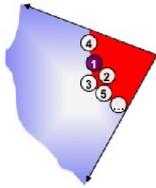
AMCS europe - épreuves cantonales: quelles pratiques pour quels enjeux ? - v. Marc & M. Wirthner - 24 novembre 2010

Développer une épreuve à visée essentiellement diagnostique nécessite de cibler, pour un objectif visé (représenté ici par la zone bleue), quelques *attentes fondamentales* (représentées par la portion de la corolle rouge), alors même que les *progressions d'apprentissage* (représentées ici par les flèches) informent du sens dans lequel se développent l'objectif.

Il s'agit donc bien, pour développer des questions (1,2, 3, 4, 5,...), d'une part d'ajuster le niveau desdites questions à celui des attentes fondamentales, et, d'autre part, de définir celles qui permettraient de diagnostiquer certaines difficultés ou de correspondre au niveau des attentes fondamentales.

Certaines questions seront donc susceptibles d'attester (pour une part) une certaine maîtrise de quelques attentes fondamentales, quand d'autres permettraient de cibler certaines difficultés.

## Épreuve diagnostique



**1. Distribution de billes**

Pour commencer les jeux, chaque enfant doit avoir des billes. Aide Camille et Luc à choisir des sacs de billes. Le nombre de billes dans le sac est inscrit dessus.

Chacun doit en avoir dix.

Donne les sacs à chaque enfant. Dessine-les dans chaque main :

Camille Luc

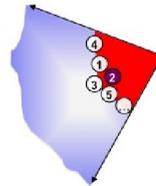
Un exemple de question située dans le secteur exploré, mais dont le niveau de difficulté est à peine moins élevé que celui défini dans les attentes fondamentales est présenté ici.

Cette question, facile *a priori* pour des élèves de début de 3P (5<sup>e</sup> selon HarmoS), permet de mesurer quel est le niveau d'appropriation des élèves sur les décompositions de 10.

Un exemple de question située dans le secteur exploré, mais dont le niveau de difficulté est vraiment moins élevé que celui défini dans les attentes fondamentales vient ensuite.

Cette question permet de vérifier, en lien avec la précédente, si certaines difficultés pourraient provenir de la lecture des nombres. Elle permet ainsi de faire des hypothèses didactiques sur d'éventuelles difficultés rencontrées par les élèves : les analyses des réponses des élèves permettront d'en vérifier la pertinence.

## Épreuve diagnostique (2/3)



**2. Un peu trop...**

Jean s'est trompé en choisissant ses sacs. Il a maintenant 13 billes.

Quels sacs a-t-il choisis ?

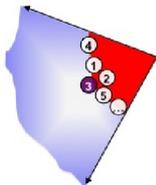
Place les sacs dans sa main. Dessine-les dans sa main :

Jean

Voici un exemple de question située dans le secteur exploré et dont le niveau de difficulté semble correspondre à celui défini dans les attentes fondamentales.

Ce travail d'ajustement de ces différents niveaux se fait par la mise en commun de la culture évaluative existant dans les cantons, basée essentiellement sur des analyses *a priori* et validées par des réponses élèves.

## Épreuve diagnostique (3/3)

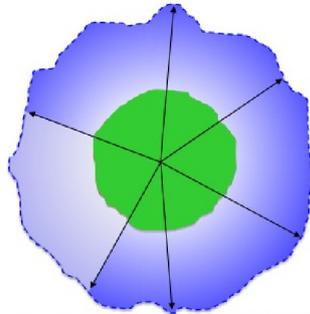


**3. Sacs de billes à trier**

Entoure tous les sacs qui contiennent entre 63 et 112 billes

## Épreuve sommative : un ancrage

- *Nombres : Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels*
- Attentes fondamentales **globalement évaluées**



ADMEF Europe - Épreuves certifiantes, quelles pratiques pour quels enjeux ? - v. Marc & M. Würthler - 14 novembre 2016

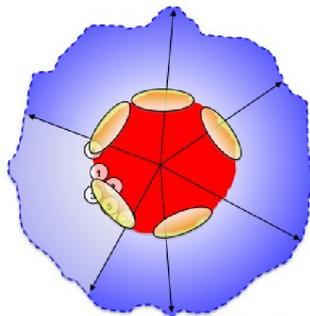
Constituer une épreuve sommative sur un objectif comme « *Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels* » permet – et c'est souvent une volonté des concepteurs - d'évaluer globalement, à l'aide d'une série de questions, les attentes fondamentales.

Ainsi, contrairement à la constitution d'une épreuve diagnostique, les questions

devraient être dans ce cas bien situées au niveau des attentes fondamentales. Cela signifie qu'un travail fin d'ajustement du niveau de difficulté des questions est à mener, ainsi qu'un travail de pondération en termes d'équilibre entre les éléments sur lesquels portent les questions.

## Dans tous les cas

- Évaluation de compétences  $\Leftrightarrow$  tâches complexes
- *Nombres : Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels*



ADMEF Europe - Épreuves certifiantes, quelles pratiques pour quels enjeux ? - v. Marc & M. Würthler - 14 novembre 2016

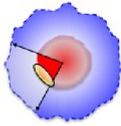
Que ce soit une évaluation à visée diagnostique ou à visée sommative, il s'agit de ne pas réduire l'évaluation à la seule maîtrise des savoirs. Si les attentes fondamentales précisent effectivement ces savoirs, elles comportent également des compétences. De fait, l'objectif « *Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels* » se retrouve également dans les attentes

fondamentales avec des précisions pour leur réalisation (comme p. ex. *la vérification de la pertinence du résultat* ou encore *la communication de la démarche (oralement) et du résultat*).

A l'heure actuelle, la plupart des recherches montrent la nécessité de présenter des tâches complexes aux élèves, inédites de préférence, et permettant de mesurer comment les élèves mobilisent leurs savoirs, les organisent et leur permettent ainsi de construire leur réponse à une question posée.

## Tâche complexe

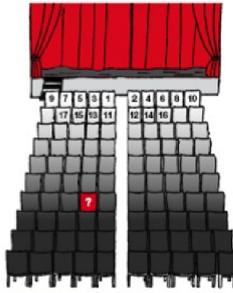
Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels



### Le spectacle

Pour le spectacle, on a commencé à numéroter les chaises. Observe bien!

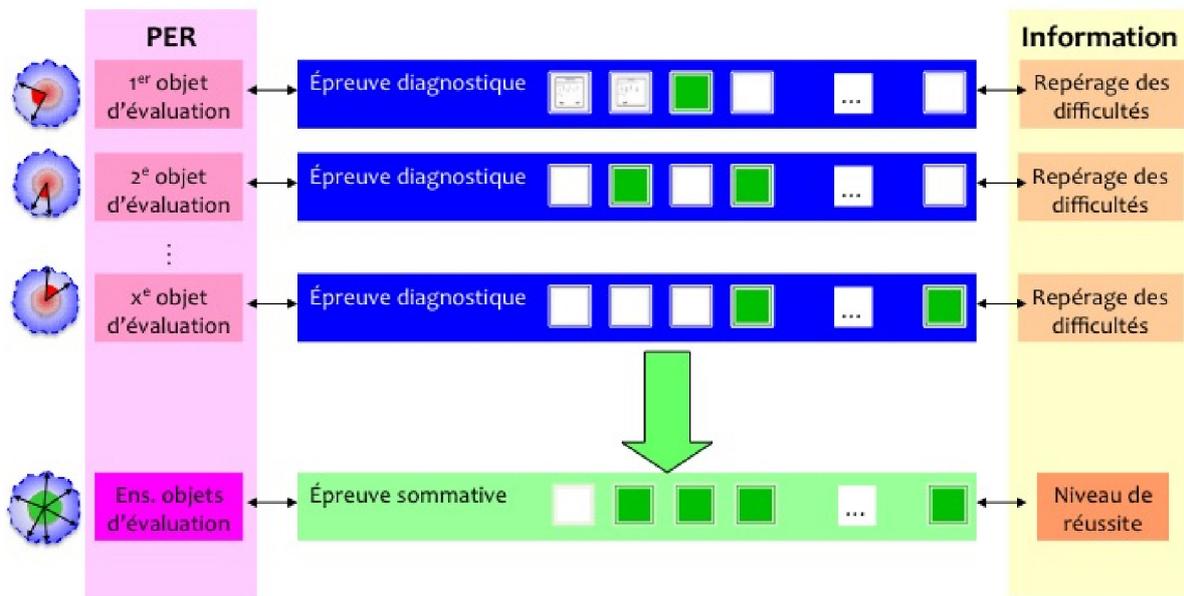
Quel est le numéro de la chaise rouge ? .....



Montre comment tu as fait:

Voici un exemple de tâche complexe: elle permet de repérer le niveau d'organisation du système décimal par l'élève avec des nombres plus petits que cent ; son niveau est ajusté par rapport aux attentes fondamentales. Les productions des élèves fournissent de bonnes indications quant aux procédures engagées et participent ainsi à renseigner sur leur compétence à « Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels ».

## Comparaison entre épreuves



Cibler ainsi certains objets à évaluer dans le PER pour créer une épreuve à visée diagnostique et repérer des difficultés chez les élèves permet donc, notamment, de créer des questions ajustées au niveau demandé.

Explorer successivement différents objets d'évaluation pourrait permettre d'explorer finalement l'ensemble d'un *objectif d'apprentissage*.

Si la volonté est un jour de créer une épreuve à visée sommative, il sera possible de repérer des questions ajustées qui pourraient être utilisées pour créer une évaluation plus globale. Il sera encore nécessaire d'interroger l'équilibre entre les différents objets sur lesquels porte l'évaluation et de créer une pondération pour obtenir un niveau de réussite. Il ne suffit donc pas de piocher dans un réservoir de questions d'épreuves diagnostiques pour construire une épreuve sommative, mais bien de construire cette dernière en triant les questions et en proposant une procédure nouvelle de passation et de correction des réponses obtenues.



## Propositions

- Développer des questions ajustées au PER
- Tester ces épreuves selon les possibilités de chaque canton pour permettre:
  - l'ajustement des questions (difficulté, longueur, ...)
  - la co-régulation de l'interprétation du PER
- Stabiliser la visée romande pour les épreuves...
  - en fonction de l'introduction du PER
  - en fonction des contraintes cantonales voire suisses
- Réinvestir le travail entrepris pour créer les épreuves romandes communes
- Mettre au point le traitement des résultats

ADMEE europe - épreuves cantonales: quelles pratiques pour quels enjeux? - v. Marc & M. Wirtzner - 24 novembre 2010

1) La proposition est donc, tout d'abord, de développer un ensemble de questions ajustées au PER.

2) Il sera, bien sûr, nécessaire de faire quelques pré-tests à large échelle pour ajuster ces questions, permettant parallèlement de développer une interprétation commune des contenus du PER.

3) Selon les calendriers d'introduction du PER et les diverses contraintes cantonales, il s'agira de stabiliser une visée romande pour ces épreuves.

4) Le travail ainsi développé pourra être réinvesti et, selon l'orientation donnée, nécessitera un développement complémentaire plus ou moins important.

5) Enfin, il s'agira de stabiliser le traitement des résultats souhaité.

Les points 2 et 3 dépendent de décisions politiques.

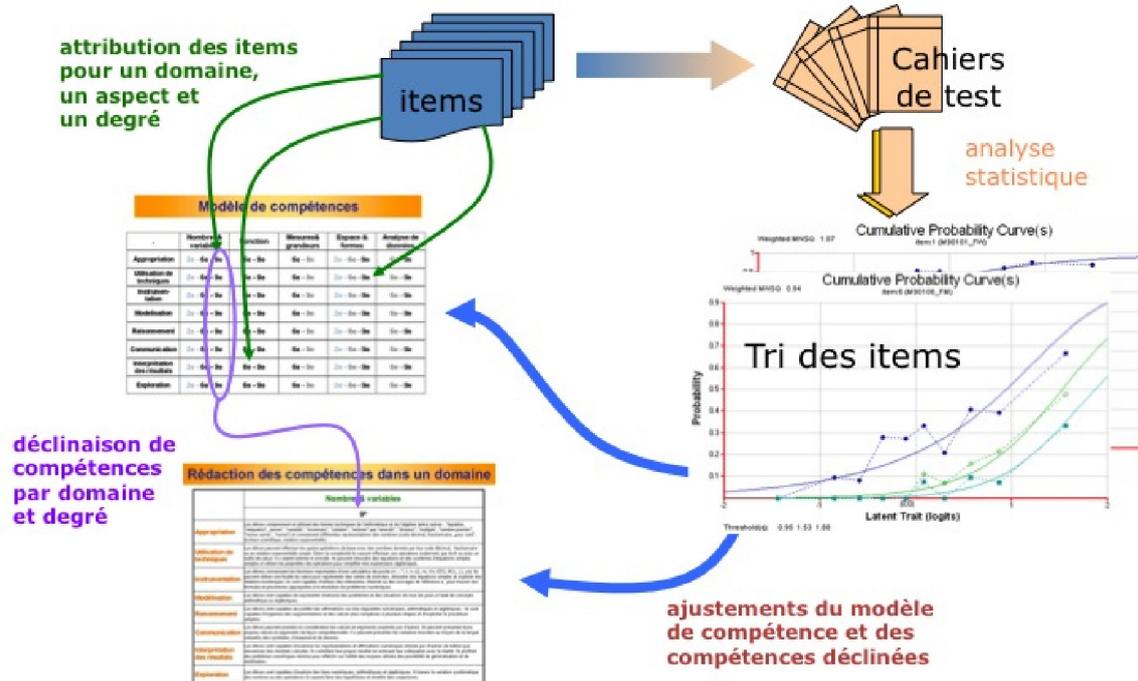
## HarmoS

...et les standards

## Bref historique

- **6 juin 2002** : CDIP décide de « *fixer à l'échelon suisse des niveaux des compétences pour l'école obligatoire dans certaines disciplines...* »
- la CDIP s'accorde sur **des standards nationaux de formation**, déterminant les compétences fondamentales que tout élève en Suisse devrait pouvoir acquérir et maîtriser au terme d'un cycle ;
- chaque **plan d'études régional** intègre ces compétences fondamentales dans la définition et l'organisation des **objectifs d'enseignement et d'apprentissage**;
- **des évaluations** portant sur l'atteinte des objectifs des niveaux d'enseignement à l'échelle nationale sont faites périodiquement au sein d'échantillons représentatifs d'élèves en fin de cycles.
- **2005 - 2009** : Travaux d'élaboration, pour chaque discipline, d'un **modèle de compétences** et de **standards de formation**.

# Modèle de compétences et standards



Un rappel sur la méthodologie employée pour la définition des standards HaroS:

- 1) Définition d'un modèle de compétences croisant des domaines de compétence et des aspects de compétence
- 2) Attribution d'items aux différentes cases du modèle de compétences ainsi défini
- 3) Constitution de différents cahiers de tests et passation sur échantillons
- 4) Analyse statistique des réponses selon le modèle de Rasch
- 5) Tri des items selon leur réussite et leur niveau de difficulté (exclusion d'items trop simples ou non-discriminants)
- 6) Ajustement du modèle de compétences et rédaction de compétences à des niveaux différents devant permettre la rédaction de standards.

## Consultation

- **1er août 2009** : entrée en vigueur de l'accord intercantonal
- **25 janvier 2010 – 31 juillet 2010** : large **procédure d'audition** sur les propositions de standards nationaux de formation :
  - Directions cantonales de l'instruction publique,
  - Directions régionales pour l'élaboration des plans d'études
  - Conférences et Associations faïtières nationales et régionales
- **accueil favorable** à l'instrument « *standards nationaux de formation* », **nombreuses suggestions d'amélioration** des énoncés :
  - d'une manière générale, les formulations des compétences fondamentales devront être **encore plus précises et plus concises** qu'elles ne l'étaient dans leur version de travail.
- **9 septembre 2010** : CDIP décide la **correction** et la **finalisation** des compétences fondamentales pour les quatre disciplines traitées

## Prévisions

- La CDIP adoptera ainsi ses premiers standards nationaux de formation d'ici à l'été 2011 au plus tard.
- En fonction du calendrier quadriannuel du monitoring national, les résultats des premières évaluations fondées sur les standards nationaux de formation pour la scolarité obligatoire paraîtront dans l'édition 2018 du rapport « L'éducation en Suisse » (période d'évaluation 2014 - 2017).

## ... à suivre

viridiana.marc@irdp.ch & martine.wirthner@irdp.ch

Institut de recherche et de documentation pédagogique

Faubourg du Lac 43

2000 Neuchâtel

032 889 86 47

032 889 86 07