

Épreuves romandes communes : de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER

Rapport final du projet EpRoCom

Viridiana Marc
Martine Wirthner



ÉPREUVES ROMANDES COMMUNES :
DE L'ANALYSE DES ÉPREUVES CANTONALES
À UN MODÈLE D'ÉVALUATION ADAPTÉ AU PER

Rapport final du projet EpRoCom

Viridiana Marc
Martine Wirthner

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique

Marc, Viridiana & Wirthner, Martine. – Épreuves romandes communes: de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER: rapport final du projet EpRoCom / Viridiana Marc, Martine Wirthner. – Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), 2012. – 44 p.; 30 cm. – (12.1)

CHF 17.--

Mots-clés: Instrument d'évaluation, Examen écrit, Évaluation formative, Évaluation sommative, Évaluation par objectifs, Mesure, Niveau de connaissances, Compétence, Élève, Promotion scolaire, Sélection, Orientation pédagogique, Coordination scolaire, Suisse romande, Enseignement primaire, Secondaire premier cycle, Cycle d'enseignement, Transition école primaire-secondaire premier cycle, Programme d'études, Objectif pédagogique, Langue française, Mathématique

Remerciements

Le projet EPROCOM a pu être mené à bien grâce aux membres du Consortium romand et des Groupes de travail; qu'ils en soient remerciés (leurs noms se trouvent à la fin du rapport). Ont également collaboré à ce projet Caroline Sperisen et Bertrand Vermot, assistants à l'IRDp. Ils ont accompli un travail précieux de préparation et de mise au point des documents de travail et des données statistiques et ont participé activement aux séances. De plus, la responsable du projet a fait appel à plusieurs reprises à l'expertise de Luc-Olivier Pochon, ancien collaborateur scientifique à l'IRDp, à qui nous exprimons notre reconnaissance. Enfin, un merci particulier va à Corinne Martin, Françoise Landry et Nathalie Nazzari pour leur minutieux travail de mise en page, de relecture et de correction du texte.

Cette publication est également disponible sur le site de l'IRDp
<http://publications.irdp.relation.ch/publications>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDp est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP

Sommaire

1. CADRE GÉNÉRAL	7
1.1 Contexte romand	7
1.2 Mandat et organisation du projet	9
1.2.1 Le Consortium romand	9
1.2.2 Les Groupes de travail	10
2. TRAVAUX DES GROUPES ET DU CONSORTIUM ROMAND	11
2.1 Définitions	11
2.2 Panorama des évaluations cantonales	12
2.2.1 Évaluations cantonales au cycle 1	13
2.2.2 Évaluations cantonales au cycle 2	13
2.2.3 Évaluations cantonales au cycle 3	14
2.3 Interprétations de la Convention scolaire romande (CSR)	14
2.4 Scénarios explorés	16
2.4.1 Scénario 1 : évaluation sommative	17
2.4.2 Scénario 2 : évaluation diagnostique	19
2.5 Gestion des données	21
2.6 Des épreuves spécifiques pour chaque cycle	23
3. DÉVELOPPEMENT D'UN MODÈLE D'ÉVALUATION ADAPTÉ AU PER	24
3.1 Un référentiel : le PER	24
3.1.1 Des objectifs d'apprentissage, des progressions et des attentes fondamentales : quelques exemples	26
3.2 Éléments pour une évaluation adaptée au PER	29
3.2.1 Un modèle d'évaluation en deux parties complémentaires	29
3.2.2 Un modèle adaptable à la visée évaluative	32
3.2.3 Épreuves romandes et épreuves cantonales	34
4. CONCLUSIONS	35
5. ANNEXES	37
5.1 Fiche de projet du mandat	37
5.2 Définition des types d'évaluation	40
5.3 Liste des membres participants	41
5.4 Description des évaluations cantonales par cycle	42

Note préalable

Le présent rapport – est destiné à informer les mandants de ce projet, soit la CIIP. Il a été discuté et adopté par le groupe de pilotage du projet EPROCOT. Il sera complété d'un rapport scientifique qui fournira les analyses fines effectuées dans le cadre de ce projet; ce rapport sera destiné aux responsables cantonaux en charge de l'évaluation.

Les mentions des personnes dans ce document valent indifféremment pour le masculin et le féminin.

Synthèse

Par l'article 15 de la Convention scolaire romande (CSR), la CIIP s'engage à mettre en place des épreuves romandes communes. Le texte de la Convention ne précise toutefois pas complètement les finalités de telles épreuves. Le présent rapport a principalement pour but de fournir aux responsables politiques les éléments qui leur permettront de se prononcer sur ces finalités.

Dans un premier temps, le rapport présente l'état de l'évaluation en Suisse romande ainsi que la nature des épreuves déjà existantes et leur répartition dans les cantons. Suivent deux scénarios pour l'ensemble de la scolarité en Suisse romande; selon la finalité qui aura été donnée aux épreuves communes, ils décrivent les conditions de leur passation, leurs avantages et leurs limites. Le rapport traite également la question de la protection des données, et celles de la nature et de la destination des informations issues des résultats de ces évaluations.

Dans un second temps le rapport développe des propositions de démarches évaluatives conformes aux principes du PER. Celles-ci montrent qu'il est d'ores et déjà possible de construire des tests d'évaluation basés sur des principes – également décrits dans le rapport – qui pourront servir de base à la création d'épreuves romandes et qui seront en outre susceptibles d'alimenter une banque d'items régionale et/ou nationale.

Zusammenfassung

Im Artikel 15 der *Convention scolaire romande* (CSR) verpflichtet sich die Westschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (CIIP) dazu, gemeinsame Westschweizer Prüfungen zu entwickeln. Die Formulierung in der Vereinbarung lässt jedoch die Frage offen, welches die Ziele solcher Prüfungen sind. Der vorliegende Bericht soll den politischen Verantwortlichen dabei helfen, die Zielsetzungen genauer zu bestimmen.

Zunächst wird die Situation in der Westschweiz sowie die Art und Verteilung der Prüfungen in den Kantonen aufgezeigt. Anschliessend werden zwei Szenarios für die ganze obligatorische Schulzeit in der Westschweiz beschrieben; je nach Wahl der Zielsetzungen der Evaluation zeigen sie die die Bedingungen für die Durchführung der Prüfungen sowie ihre jeweiligen Vorteile und Beschränkungen auf. Die Frage der Datensicherheit wird ebenso behandelt wie diejenige der Art und der Bestimmung der Daten, die aus den Resultaten der Evaluationen gewonnen werden.

In einem zweiten Schritt werden Vorschläge für die Evaluation gemacht, die im Einklang mit dem Westschweizer Lehrplan (PER) stehen. Sie zeigen, dass es auch heute schon möglich ist, evaluative Aufgaben zu entwickeln, die als Grundlage für die Erarbeitung von Westschweizer Prüfungen dienen können (und die überdies in eine regionale und/oder nationale Item-Datenbank einfließen können), wobei die dafür notwendigen Bedingungen präzisiert werden.

Sintesi

All'articolo 15 della Convenzione scolastica romanda (CSR), la CIIP si impegna a sviluppare delle prove romande comuni. Tuttavia, la formulazione del testo della Convenzione non precisa in modo soddisfacente le finalità di tali prove. Questo rapporto ha come scopo principale di fornire ai responsabili politici gli elementi che permetteranno loro di determinarsi rispetto a queste finalità.

In un primo tempo, il rapporto presenta la situazione della valutazione nella Svizzera romanda, così come la natura delle prove e la loro ripartizione nei cantoni. In seguito, sono descritti due scenari per tutta la scolarizzazione nella Svizzera romanda; a seconda della scelta operata rispetto alla finalità delle prove romande comuni, questi scenari presentano le condizioni della loro passaggio, i loro vantaggi e i loro limiti. Il rapporto tratta anche della questione della protezione dei dati personali, così come quelle della natura e della destinazione delle informazioni provenienti dai risultati di queste valutazioni.

In un secondo tempo, sono sviluppate delle proposte di valutazioni in conformità con gli elementi del piano di studi romando. Esse mostrano che è possibile costruire fin d'ora dei compiti valutativi, fondati su delle condizioni ugualmente precisate, che costituiscono una base per la creazione di prove romande (per di più suscettibili di alimentare una banca di items a livello regionale e / o nazionale).

Summary

In article 15 of the *Convention scolaire romande* (CSR), the CIIP commits itself to develop common tests for the French-speaking cantons. However, the formulation of the text in the agreement raises questions about the purposes of such tests. The main goal of this report is to help the political leaders to determine the objectives of such tests.

First, the report presents the situation in the French-speaking cantons and gives an overview over the tests and their relevance in the cantons. Second, two scenarios for the whole Suisse romande are presented; they show – depending on the choice of the purpose of the evaluation – the testing conditions, their advantages and their limits. The issue of data protection is raised as well as the nature and the destination of the data that are gathered through the evaluations.

Second, evaluative propositions that are coherent with the regional syllabus (*Plan d'études romand – PER*) are developed. They show that it is already possible to elaborate evaluative tasks that can serve as a foundation for regional tests (and that moreover could be added to a regional and/or national database), according to conditions that are made explicit.

1. Cadre général

1.1 Contexte romand

Travaux préalables de la CIIP	<p>Dès 2003, les travaux CIIP d'écriture d'un plan d'études cadre et, en 2004, les conclusions du rapport du GRETEL («<i>Lignes directrices pour un système d'évaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire</i>») offrent respectivement les prémisses d'un plan d'études et une clarification des divers types d'évaluation présents en Suisse romande. Axé sur l'évaluation du travail des élèves, le texte final du GRETEL distingue ce qui relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du travail de l'élève (évaluation en classe, diagnostique ou sommative), • de la mesure de l'atteinte des objectifs fixés par le référentiel (évaluations externes cantonales ou régionales, sommatives, en vue d'une régulation de l'enseignement).
HarmoS	<p>À cela s'ajoutent encore les travaux de monitoring fixés dans l'article constitutionnel et repris dans le concordat HarmoS. Ils comprennent notamment la vérification récurrente des standards nationaux de formation élaborés dans le cadre du projet HarmoS et en voie d'adoption par la CDIP.</p>
Vers la CSR	<p>Ces éléments débouchent sur des propositions reprises, en 2006, dans les mesures CIIP accompagnant la fin des travaux du PECARO. Notamment, la Mesure 5, <i>Élaboration des instruments d'évaluation</i>, évoque la nécessité de développer des outils de test permettant l'appréciation de l'implantation du curriculum. Elle se concrétise dans l'article 15 de la CSR de la manière suivante :</p>

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 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.

Travaux IRDP	<p>Dès 2004, à la suite des travaux du GRETEL, l'IRDP lance une première réflexion sur les conditions de création d'épreuves romandes avec des groupes de spécialistes issus des cantons.</p>
--------------	---

Un panorama des évaluations cantonales est élaboré pour comprendre la situation de l'évaluation en Suisse romande. Le tableau ci-contre met d'emblée en évidence le nombre important des évaluations dans presque tous les cantons. L'analyse de la visée de chacune s'avère nécessaire pour en saisir les enjeux (cf. point 2.2.).

		Évaluations cantonales									
		3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	
		1P	2P	3P	4P	5P	6P	7 ^e	8 ^e	9 ^e	
BE							X				
FR		X		X		X	X	X	X	X	
GE		X		X		X	X	X	X	X	
JU				X		X		X			
NE	X	X	X	X	X	X		X			
VS		X	X	X	X	X		X	X		
VD		X		X		X		X	X	X	

Tableau 1 : Panorama des évaluations cantonales

Au terme de plusieurs rencontres, un rapport est élaboré en 2007, mettant en évidence la nécessité de créer des collaborations intercantionales en vue de constituer un pôle romand de compétences en matière d'évaluation (notamment pour la construction d'une méthodologie commune, la constitution d'une banque d'items, ...).

PER

Par ailleurs, sous l'impulsion du canton de Berne, des travaux d'écriture d'un plan d'études commun débutent en 2005, associant les cantons de Neuchâtel, du Jura ainsi que de Fribourg. Ralliant peu à peu les autres cantons, ce projet devient romand, le 20 septembre 2007, pour devenir le Plan d'études romand (PER). Celui-ci, soumis à des experts, fait ensuite l'objet d'une consultation en automne 2008. Des travaux d'amélioration sont entrepris en automne 2009 pour parvenir à une version finale du PER au printemps 2010. La mise en application de ce plan d'études est prévue dans les classes dès août 2011, avec des variations selon les cantons et les années scolaires. Ceux-ci ont également la charge de réorganiser leurs structures scolaires en conformité avec le Concordat HarmoS.

CSR

Entre temps, le 21 juin 2007, la CIIP propose la Convention scolaire romande (CSR). Celle-ci est ratifiée canton par canton et entre en vigueur en 2009.

¹ Pochon, L.-O., Wirthner, M. [2007]. Vers des épreuves de référence romandes. Rapport final des rencontres romandes de 2006. IRDP

1.2 Mandat et organisation du projet

Mandat	La CIIP (lors de sa séance du 20 septembre 2007) lance le mandat pour que soit étudiée la possibilité de créer des épreuves romandes s'appuyant sur le PER, dans les disciplines scolaires français et mathématiques. Ce mandat, prévu sur trois ans, est confié à l'IRDIP et se présente comme un projet CIIP (avec une équipe de projet (EPRO) et un comité de pilotage (COFIL)). Préparé en détail par l'IRDIP (voir Annexe 5.1), le projet est d'abord accepté le 21 avril 2008 par le COFIL puis par la plénière de la CIIP, lors de sa séance des 5 et 6 juin 2008.
Organisation	L'EPRO, en charge du dossier, met sur pied, pour la rentrée scolaire 2008 et jusqu'à fin 2010, d'une part un <i>Consortium romand</i> et, d'autre part, des <i>Groupes de travail</i> (un en français et un en mathématiques) pour l'élaboration d'épreuves (voir liste Annexe 5.3).

1.2.1 Le Consortium romand

Représentation cantonale	Pour constituer le <i>Consortium romand</i> , chaque canton délègue un représentant cantonal en charge du dossier évaluation. Un membre des <i>Groupes de travail</i> fait partie de ce consortium.
Rôle du consortium	S'appuyant sur les diverses évaluations cantonales, le consortium est chargé de déterminer un concept d'évaluation commun pour des épreuves romandes, ainsi que d'accompagner politiquement les Groupes de travail dans leur élaboration d'épreuves. Une fois le concept stabilisé, il doit également accompagner la mise en œuvre des épreuves dans chaque canton et se charger de cadrer l'interprétation et la diffusion des résultats.
Suspension des travaux	Cependant, les échanges sur les différents dispositifs d'évaluation cantonaux vont très vite montrer une grande disparité entre eux (comme le montre le <i>tableau 1</i> sous 1.1.), rendant impossible pour les membres du consortium de décider eux seuls quelle finalité donner aux épreuves romandes. Plusieurs scénarios seront alors élaborés et discutés afin de clarifier, pour les décideurs politiques, les enjeux d'épreuves romandes en fonction de leur finalité (voir chapitre 2). Dès le printemps 2009, la CSG décide de mettre en suspens les travaux du <i>Consortium romand</i> pour permettre une prise en charge de ces réflexions par les chefs de département eux-mêmes.

1.2.2 Les Groupes de travail

Constitution des groupes Les *Groupes de travail* sont constitués de spécialistes de l'évaluation de Suisse romande. Il s'agit autant de chercheurs en évaluation que de didacticiens, formateurs HEP et enseignants concepteurs d'épreuves dans leur canton. Si la recherche d'une représentativité cantonale n'est dans ce cas pas de mise, toutes les situations cantonales sont néanmoins prises en compte dans les analyses réalisées lors des travaux de ces groupes.

Un travail conjoint Partant du PER qui propose un référentiel structuré identiquement pour chaque discipline, les travaux des deux groupes se font à la fois en commun et en parallèle. La volonté est de conserver ainsi une cohérence entre les deux disciplines et, dans la mesure du possible, non seulement de constituer un modèle d'évaluation semblable mais également de s'entendre, plus concrètement, sur des modalités communes d'élaboration de tâches.

Ainsi, après l'étude des diverses évaluations cantonales, les groupes travaillent à stabiliser les définitions des types d'épreuves ainsi qu'à explorer et à préparer les scénarios qui seront repris par le consortium. Les groupes prennent également le parti d'imaginer un modèle évaluatif qui tienne compte des différents éléments présents dans le PER (voir chapitre 3) et d'explorer concrètement ce qu'implique une interprétation de ses contenus pour un objectif d'apprentissage donné, en particulier au cycle 1.

Les groupes travaillent largement à l'élaboration et à l'ajustement de questions mesurant les éléments du PER. La question de la classification à assurer pour la mise en place d'une banque d'items est également discutée. Les analyses des liens entre les diverses questions doivent leur permettre de valider le modèle d'évaluation exploré².

Le contexte romand montre le foisonnement des évaluations déjà existantes dans les cantons, auxquelles s'ajoutent ou s'ajouteront l'enquête PISA et les tests de référence HarmoS. Quelle place peuvent prendre alors des épreuves romandes dans un terrain déjà si occupé ?

De plus, le fait que les référentiels cantonaux cèdent leur place à un référentiel romand pose la question de l'articulation entre les mesures cantonales et une mesure romande. Les épreuves romandes sont-elles destinées à fournir une information utile à chacun des cantons, à l'instar de celle produite par leurs épreuves cantonales ? ou sont-elles destinées à assurer la régulation du référentiel selon une visée de monitoring romand ?

La Suisse romande possédant désormais un référentiel commun, présentant une même organisation pour tous les domaines, n'y a-t-il pas lieu de construire un modèle d'évaluation similaire pour toutes les disciplines et tous les cycles ?

² Pour plus de précisions, le lecteur se référera au rapport scientifique.

2. Travaux des *Groupes* et du *Consortium romand*

En sus des évaluations cantonales, parfois inscrites dans la loi du canton, force est de constater que la scolarité obligatoire tend à se consteller d'épreuves et de tests qui alourdissent non seulement la charge des enseignants et établissements, mais également le système dans son ensemble. Ainsi, des épreuves PISA sont-elles proposées tous les trois ans pour des élèves de 15 ans (population parfois élargie aux élèves finissant leur scolarité obligatoire) et des tests de référence (HarmoS), dont la fréquence est encore à déterminer, pourraient être passés en fin de chaque cycle (soit en 4^e, 8^e et 11^e années). Dans les deux cas, les moments de passation coïncident avec les derniers mois d'école d'une année scolaire, également chargés, dans certains cantons, d'épreuves de référence voire d'orientation/sélection.

2.1 Définitions

Harmonisation des définitions S'inspirant des études présentées précédemment, les *Groupes de travail* et le *Consortium romand* ont stabilisé des définitions pour les divers types d'évaluation présents dans le paysage suisse. Notamment, les définitions d'évaluation à visée sommative, certificative, diagnostique, ou encore d'évaluation de sélection, d'orientation ou bilan ont été arrêtées (voir Annexe 5.2) afin de se repérer dans les divers types d'évaluations cantonales, et de s'accorder sur l'emploi d'une terminologie commune. Le terme « test de référence » reste réservé à la mesure des standards HarmoS.

Plus particulièrement, leur effort s'est concentré sur deux grands types d'évaluation dont les finalités coexistent dans les cantons romands et ont des implications fortes sur la constitution des épreuves qui les sous-tendent :

Évaluation à visée sommative : ce type d'évaluation regroupe ici autant des évaluations qui seront destinées à orienter les élèves que des évaluations ayant un impact dans la promotion des élèves.

« Une évaluation à visée sommative est une évaluation critériée qui permet de dresser un inventaire des compétences et des connaissances acquises par l'élève au terme d'une ou plusieurs séquences d'enseignement, correspondant à un ensemble d'objectifs d'apprentissage. »

Évaluation à visée diagnostique : ce type d'évaluation vise avant tout à informer les enseignants, les élèves et leurs parents sur l'état d'avancement des apprentissages dans le but de pallier tout manque éventuel. Ce type d'évaluation a été défini comme suit :

« Une évaluation à visée diagnostique a pour but de fournir aux enseignants des informations sur le degré d'atteinte de certains objectifs du plan d'études en complément des procédures d'évaluation qu'ils mènent par ailleurs, afin d'identifier les difficultés d'atteinte de ces objectifs et de conduire aux remédiations nécessaires. »

Ces deux définitions permettent de rendre compte de l'ensemble des situations cantonales et de mieux comprendre où se situent les enjeux évaluatifs, notamment de cerner ce qu'il s'agira de prendre en considération pour d'éventuelles épreuves romandes.

2.2 Panorama des évaluations cantonales

Au regard des deux définitions données dans le chapitre précédent, l'analyse de la situation romande, pour les années du primaire et du secondaire I, se présente comme suit :

	Évaluations à visée sommative										Évaluations à visée diagnostique									
	3 ^e 1P	4 ^e 2P	5 ^e 3P	6 ^e 4P	7 ^e 5P	8 ^e 6P	9 ^e 7 ^e	10 ^e 8 ^e	11 ^e 9 ^e	3 ^e 1P	4 ^e 2P	5 ^e 3P	6 ^e 4P	7 ^e 5P	8 ^e 6P	9 ^e 7 ^e	10 ^e 8 ^e	11 ^e 9 ^e		
BE															X					
FR						X			X		X		X			X	X			
GE		X		X		X	X	X	X											
JU						X							X					X		
NE						X		X		X	X	X	X	X				X ^a		
VS				X		X		X	X		X ^a	X ^a	X ^a	X ^a	X ^a			X ^a		
VD		X		X		X		X	X ^b											
		2		3		6	1	3	4	1	3	2	4	2	2	1	4	1		

 Épreuves inscrites dans la loi scolaire du canton
 ^a : épreuves à disposition des enseignants, passage libre
^b : épreuve d'établissement utilisée dans le cadre de la certification de l'élève

Quelques constats

1. Certains cantons ont une culture forte de l'évaluation de type sommatif et très peu de l'évaluation de type diagnostique (comme GE et VD), alors que d'autres ont une culture très légère de l'évaluation qui, si elle existe, aura plutôt tendance à être de type diagnostique (comme BE et JU).
2. Certaines années de la scolarité sont mises sous la loupe et sujettes à de forts enjeux évaluatifs; la 8^e année (ex-6P) présente, dans pratiquement tous les cantons romands, des évaluations de type sommatif, essentiellement utilisées pour l'orientation des élèves; cependant, le poids qui leur est attribué pour la promotion de l'élève varie sensiblement d'un canton à l'autre (voir ci-dessous point 2.2.2.).
3. Certaines années sont vierges d'évaluations de type sommatif, laissant supposer qu'elles constituent un temps nécessaire et réservé au renforcement et à la stabilisation des apprentissages.

2.2.1 Évaluations cantonales au cycle 1

En analysant plus finement les épreuves cantonales prévues au cycle 1 (voir tableau Annexe 5.4.), on peut constater que :

1. Le cycle 1 comporte très peu d'épreuves. Cela semble démontrer une volonté partagée de laisser du temps aux apprentissages essentiels de ces premières années de scolarité.
2. Les quelques épreuves, principalement à visée diagnostique, sont situées plutôt en fin de cycle et semblent avoir majoritairement pour intention la mise en évidence de certaines difficultés d'élèves.

Par ailleurs, les spécificités du cycle 1, notamment liées à l'âge des élèves, impliquent de prendre de nombreuses précautions lors de l'élaboration d'épreuves papier-crayon. S'il est vrai qu'un encadrement adéquat permet de réduire en partie les biais que peut engendrer ce genre d'épreuves, d'autres formes (orales, informatisées,...) mériteraient d'être explorées pour compléter la première.

2.2.2 Évaluations cantonales au cycle 2

En analysant plus finement les épreuves cantonales prévues au cycle 2 (voir tableau Annexe 5.4.), on peut constater que :

1. La fin de la 6^e année (ex-4P) semble être un jalon pour le cycle ; en effet, plusieurs cantons possèdent des épreuves, à visée soit diagnostique, soit sommative. Il semble que certains apprentissages doivent pouvoir être assurés pour la fin de cette année scolaire, sans lesquels la suite du cursus pourrait être sérieusement compromise.
2. La 8^e année (ex-6P) est clairement l'année d'orientation pour tous les cantons, certaines procédures mises en place étant plus ou moins lourdes et tenant plus ou moins compte des résultats aux épreuves. Il est également à relever que les différences entre ces diverses procédures d'orientation dépendent fortement d'organisations et de cultures cantonales (comme par exemple la prise en compte différente des résultats d'un élève selon l'établissement où il s'inscrira pour entrer à l'école secondaire).

2.2.3 Évaluations cantonales au cycle 3

En analysant plus finement les épreuves cantonales prévues au cycle 3 (voir tableau Annexe 5.4.), on peut constater que :

1. Les disciplines français, mathématiques et allemand, qui sont généralement les disciplines de promotion, sont le plus souvent évaluées durant ce cycle. À part le canton de Berne, tous les autres cantons proposent des épreuves en français et en mathématiques au moins une fois durant le cycle.
2. Ce cycle présente une grande variété de situations; il existe autant de cantons qui n'ont aucune épreuve (ou éventuellement de type diagnostique) que de cantons qui en font passer chaque année.
3. Dans certains cantons, l'évaluation en fin de 11^e a une visée certificative alors que dans d'autres, le résultat n'est utilisé que dans une moindre mesure pour la promotion de fin d'année.

Au-delà de la diversité des situations cantonales, il ressort une spécificité de l'évaluation pour chaque cycle: une prédominance du diagnostique au cycle 1, de l'orientation au cycle 2, une diversité et un grand nombre de pratiques au cycle 3. Ces spécificités soulèvent un certain nombre de questions :

- veut-on créer des épreuves romandes à visée différente selon le cycle ?
- peut-on envisager des épreuves au cycle 3 qui complètent et/ou remplacent pertinemment les épreuves en place ? et peuvent-elles répondre à un besoin là où il n'existe aucune épreuve ?

Lorsque les épreuves sont inscrites dans les lois cantonales, elles le sont diversement. Par exemple, le canton de Genève inscrit explicitement chacune de ses épreuves dans la loi cantonale, alors que Fribourg en inscrit simplement le principe.

2.3 Interprétations de la Convention scolaire romande (CSR)

Lecture de la CSR Dans la CSR, l'évocation d'épreuves romandes, que ce soit dans l'introduction, dans l'article 15 ou dans ses commentaires appelle des clarifications. Les échanges à leur sujet ont vite montré la nécessité de construire un langage évaluatif commun (voir point 2.1.). Ainsi, la distinction des définitions d'évaluation à visée sommative et d'évaluation à visée diagnostique s'est avérée utile pour comprendre la marge d'interprétation possible de l'article et de ses commentaires, en particulier lorsqu'il est mentionné en introduction :

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.(...) »

Vers des épreuves bilan Ce texte fait apparaître la volonté politique de mesurer la qualité du système scolaire romand, à l'aide d'épreuves bilans³. Toutefois, le terme « épreuve commune » prête à confusion car il laisse sous-entendre qu'il s'agit d'une même épreuve présentée à tous les élèves, ce qui n'est ordinairement pas le cas pour des épreuves bilan ; celles-ci, en effet, utilisent des méthodologies statistiques appliquées à des épreuves qui ne sont pas les mêmes pour tous les élèves, la somme des questions permettant alors de couvrir l'ensemble du référentiel que l'on souhaite vérifier. C'est le cas pour PISA et les tests de référence HarmoS. Ces enquêtes ne permettent toutefois pas de comparer des résultats individuels ni de fournir des informations pour chaque élève.

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 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.

Test de référence romande L'alinéa 1 de l'article sur les épreuves romandes va dans le même sens que l'introduction : vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études. L'alinéa 2 établit un lien entre les tests de référence (HarmoS) et les épreuves romandes.

Utiliser le test de référence en lieu et place d'une épreuve romande impliquerait une parfaite adéquation entre eux. Selon la constitution actuelle des tests de référence, cela signifierait que les épreuves seraient avant tout destinées au monitoring, donc passées à des échantillons d'élèves (comme cela est prévu dans le cadre de HarmoS).

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.»

Finalité de la mesure Le premier paragraphe des commentaires ci-dessus, soulignant la volonté de « mesurer l'atteinte des objectifs du plan d'études romand à la fin de chaque cycle », permet autant d'imaginer une mesure destinée au système qu'une mesure destinée à l'enseignant et à l'élève. Une certaine souplesse est laissée quant à l'ampleur de l'épreuve et au moment précis de sa passation. Il est ainsi concevable de créer une épreuve romande, soit sous forme d'un bilan mesurant l'atteinte des objectifs du PER, soit sous forme d'une épreuve sommative pour attester d'un niveau, soit encore sous forme d'une épreuve diagnostique pour rechercher des difficultés particulières chez les élèves et y remédier.

³ Évaluation scientifique qui doit permettre de recueillir, à des moments-clés de la scolarité, des données représentatives de la maîtrise de tous les objectifs du plan d'études et de fournir des éléments permettant de les analyser et de les comprendre de manière à pouvoir permettre le pilotage du système éducatif par les responsables scolaires. Par conséquent, l'évaluation bilan ne peut fournir d'information sur les élèves pris individuellement. Cf. Annexe 5.2.

Tous les élèves Le deuxième paragraphe mentionnant « tous les élèves » ramène une cohérence avec le terme d'épreuve « commune », mais réfute l'idée de bilan si l'on admet le principe d'une passation simultanée de tous les élèves telle qu'elle semblait se présenter initialement. Dans le cas d'un bilan, un échantillon d'élèves est requis si l'on veut vérifier l'atteinte d'un large ensemble d'objectifs du PER. En revanche, présenter une épreuve identique à tous les élèves à la fin d'un cycle réduit l'étendue du contenu couvert par l'épreuve. Elle a du sens si l'on veut obtenir des informations individuelles et ciblées, qu'elles mènent à une note, une remédiation ou encore à des informations cantonales.

Épreuve romande comme test de référence Le troisième paragraphe renverse l'idée évoquée au point 2 de l'article: il s'agirait cette fois d'utiliser les épreuves romandes pour servir de test de référence. Comme évoqué précédemment, un tel test suit une méthodologie particulière imposée au niveau national; une de ses spécificités est que les élèves testés ne répondent pas tous aux mêmes questions.

Ainsi, dans le cas où tous les élèves passeraient une même épreuve romande, cela impliquerait de recourir à une autre méthodologie que celle utilisée dans le cadre de la vérification des standards. Il serait toutefois possible d'en extraire une information sur une partie congrue des standards. Ce serait donc dans la répétition de l'épreuve au fil des ans que l'entier du standard serait évalué.

Pour clarifier la visée d'épreuves romandes, il s'agit de déterminer les destinataires de l'information concernant la « vérification de l'atteinte des objectifs » :

- Si ce sont les enseignants et leurs élèves, alors les épreuves doivent être soit à visée sommative soit à visée diagnostique. Dans un cas comme dans l'autre, les informations recueillies seront plus précises mais ne pourront fournir une information aussi vaste que dans le cas d'un bilan.
- Si ce sont les responsables scolaires, l'épreuve bilan est certainement la meilleure. Toutefois, il serait possible d'obtenir une information similaire sur plusieurs années de passation d'épreuves sommatives (ou diagnostiques). Pour cela, il s'agit de s'assurer que ces épreuves couvrent, en quelques années, l'ensemble du référentiel que l'on veut mesurer.

2.4 Scénarios explorés

Éviter les doublons Afin d'explorer les différentes possibilités évoquées par l'article, le *Consortium romand* retient, dans un premier temps, les options suivantes :

- les épreuves romandes ne doivent pas faire doublon avec les tests de référence HarmoS;
- tous les élèves doivent être concernés par les épreuves romandes, a priori à chaque cycle.

A partir des situations d'évaluation cantonales observées (voir point 2.2.), deux scénarios sont ensuite retenus: l'un proposant des épreuves romandes à visée sommative et l'autre des épreuves romandes à visée diagnostique. Ces scénarios tiennent compte des contraintes opérationnelles qui leur sont propres mais n'indiquent pas comment utiliser les résultats obtenus: cette décision appartient à chaque canton et il ne s'agit pas ici de viser une uniformisation des pratiques.

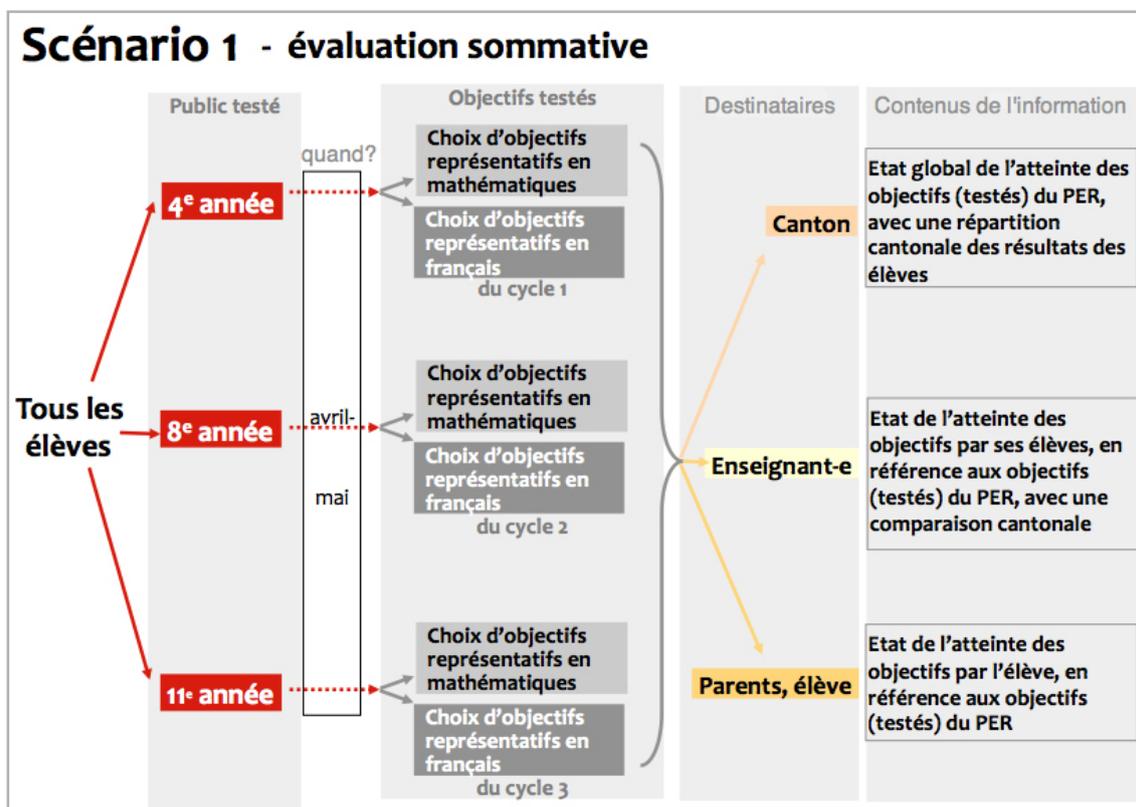
2.4.1 Scénario 1 : évaluation sommative

Le premier scénario explore la possibilité de disposer, en fin de chaque cycle, d'épreuves romandes à visée sommative, que leurs résultats soient destinés à être utilisés – peu ou prou – dans la promotion de l'élève ou dans l'orientation, selon le choix des cantons.

Qu'elles soient utilisées à des fins d'orientation ou de promotion des élèves, ces épreuves portent sur un même ensemble d'objectifs évalués et sont réalisées selon des modalités de passation semblables ; les améliorations qu'elles peuvent permettre ensuite concernent essentiellement les pratiques enseignantes mais rarement et directement les apprentissages des élèves.

Des contraintes Comme le montre le schéma ci-dessous, développer des épreuves sommatives en fin de cycle nécessite de remplir un certain nombre de conditions : d'une part la passation doit avoir lieu en avril ou en mai ; d'autre part, il s'agit de choisir consensuellement parmi les objectifs du PER ceux à évaluer dans chacune des disciplines concernées et de développer des questions dont le niveau de difficulté est éprouvé.

De toutes, la plus forte des contraintes est certainement celle qui consiste à assurer une passation simultanée dans toutes les classes, sur la base de conditions de passation identiques pour tous.



- Avantages
- Envisager des épreuves romandes à visée sommative pour tous les élèves en fin de chaque cycle présente plusieurs avantages :
- faciliter, du point de vue politique, la communication au niveau romand concernant la nature et les intentions de ces épreuves;
 - certifier l'atteinte, par les élèves, d'objectifs représentatifs du PER et d'en informer les parents, renforçant, *a priori*, la compréhension et l'adhésion à un référentiel romand, par extension à l'Espace romand de la formation;
 - donner une information externe aux enseignants, transmissible au cycle suivant, ayant également un effet sur l'harmonisation de l'interprétation du PER; cet effet sera effectif à condition d'assurer un accompagnement dans l'interprétation de ces résultats et de rendre visibles les améliorations à apporter dans les pratiques d'enseignement;
 - permettre aux enseignants de comparer les résultats de leur classe à ceux d'un groupe plus vaste (par exemple le canton);
 - informer le canton de l'atteinte globale, par les élèves, des objectifs testés; bien que la mesure ne puisse fournir, chaque année, de véritables outils pour le monitoring, le suivi sur plusieurs années peut permettre d'évaluer l'évolution de l'harmonisation de l'enseignement en référence au PER;
 - accompagner le remplacement de certaines épreuves cantonales existantes ou de fournir une évaluation complémentaire à celles-ci, en fonction des besoins de chaque canton.
- Limites
- Bien que les avantages soient nombreux, les limites de telles épreuves sont non négligeables, avant tout parce que leur forte visibilité aux yeux du public nécessite de rendre ces épreuves irréprochables; elles comportent les risques suivants :
- l'augmentation, pour certains cantons, du nombre de passations d'épreuves dans des années scolaires souvent déjà chargées d'enjeux de promotion;
 - l'ampleur de la coordination à assurer dans la mise en œuvre d'une épreuve romande et la lourdeur de passations annuelles (fréquence nécessaire);
 - l'aspect critiquable de n'évaluer que globalement certains objectifs, ne rendant compte que partiellement des capacités réelles des élèves en fin de cycle;
 - des utilisations inadéquates ou variables des résultats par rapport à la fonction initialement attribuée, notamment une comparaison des établissements, et
 - la difficulté de transmettre l'information aux enseignants de l'année suivante.

Si le scénario d'une évaluation romande sommative peut être séduisant par sa simplicité et la bonne visibilité qu'il procure à l'harmonisation romande, il nécessite des travaux importants et une coordination considérable entre les cantons. Ceux-ci auront également à assurer, dans leur organisation interne, une adéquation et une cohérence avec les évaluations cantonales existantes.

2.4.2 Scénario 2 : évaluation diagnostique

Le second scénario explore la possibilité de créer des épreuves diagnostiques. Elles seraient également prévues pour tous les élèves, et leur fonction première serait de repérer, en fin de cycle, des difficultés existant encore pour certains d'entre eux, relatives à des objectifs du PER.

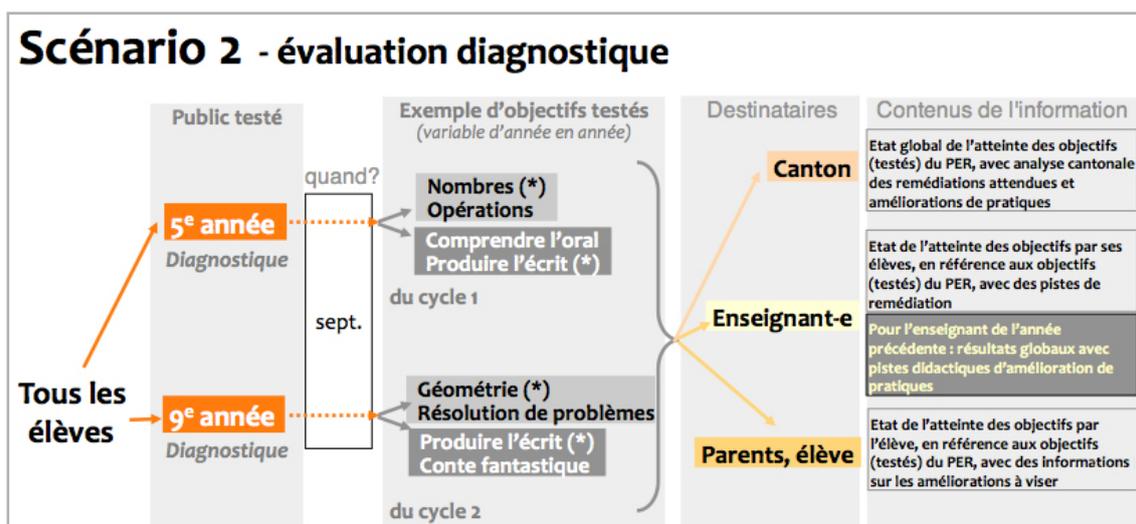
Pour un temps de passation identique à celui accordé à des épreuves sommatives, de telles épreuves portent toutefois sur une partie plus restreinte d'objectifs. En effet, le but étant de repérer des difficultés chez l'élève, il s'agit d'obtenir des informations plus précises sur un même objet d'apprentissage, en restreignant ainsi le nombre des objets observés.

Une certaine souplesse

Les conditions à remplir pour ce genre d'épreuves sont moindres que pour des épreuves sommatives. En effet, si le moment de passation se situe de préférence durant le début de l'année qui suit directement la fin d'un cycle, il n'existe pas de nécessité que tous les élèves soient soumis au même cahier au même moment.

Par ailleurs, si les cantons ont à s'accorder sur des éléments du PER à évaluer au terme des cycles 1 et 2, il n'est pas fondamental que cet accord soit total, dans la mesure où l'évaluation diagnostique ne comporte pas les mêmes enjeux de promotion que l'évaluation sommative.

Une solution différente est à trouver pour le cycle 3 qui marque la fin de la scolarité obligatoire.



Avantages Outre la souplesse organisationnelle que comporte ce scénario, d'autres avantages méritent d'être relevés :

- ne pas surcharger les fins de cycle ;
- informer l'élève (et ses parents) de l'atteinte de certains objectifs dans le but de remédier, avec l'encadrement adéquat, à ses difficultés ; idéalement, ces remédiations devraient également permettre de développer les stratégies d'apprentissage en cohérence avec les capacités transversales du PER ;
- outiller les enseignants pour procéder à des remédiations auprès des élèves en difficulté voire de leur proposer des pistes d'amélioration de pratiques ;
- permettre aux enseignants de comparer les résultats de leur classe à ceux d'un groupe plus vaste (par exemple le canton) ;
- informer le système sur le niveau d'atteinte de certains éléments du PER, ou sur d'éventuelles difficultés récurrentes chez les élèves et qui pourraient mener à réajuster certains de ces éléments ;
- vérifier l'adéquation des questions proposées dans les épreuves d'une part au PER tel qu'il est compris et travaillé sur le terrain, d'autre part au niveau des élèves ; ceci est d'autant plus réalisable qu'une question mal ajustée dans une épreuve diagnostique peut simplement être écartée sans que cela invalide l'épreuve (contrairement à une épreuve sommative où l'épreuve entière pourrait être remise en cause).

Sans qu'il soit question de monitoring à proprement parler, il est possible, à partir de résultats obtenus sur plusieurs années, de faire quelques constats sur la progression des pratiques et leur adéquation avec les contenus du PER.

Limites Une des difficultés d'un tel dispositif est celle de faire comprendre à tout public ce qu'il est et d'en expliquer l'intérêt. De plus, il présente deux inconvénients importants :

- le risque d'une augmentation globale des épreuves sur toute la scolarité, dans la mesure où, pour les cantons les mieux dotés en épreuves cantonales, essentiellement sommatives, elles viendraient simplement s'y ajouter sans pouvoir les remplacer ;
- la dérive de l'utilisation des résultats à des buts d'évaluation sommative ; ce genre de dérive existe d'autant plus que l'investissement consenti par les enseignants pour mener ce genre d'évaluation peut parfois paraître important à leurs yeux ;
- la mise en place d'un accompagnement formatif des enseignants, à l'instar de pratiques existant dans certains cantons.

Le développement d'épreuves diagnostiques nécessite, en outre, un travail de grande envergure qui ne peut se suffire du développement de questions mais doit également conduire à la réalisation d'outils d'information et de remédiation destinés aux enseignants.

Des épreuves romandes à visée diagnostique présentent l'intérêt, dans la situation actuelle d'implantation du PER, d'accompagner celle-ci par un ajustement conjoint des questions et des tâches. Ainsi développées et vu leur diversité, elles peuvent être, pour une part, réinvesties dans d'autres types d'épreuves. C'est une façon d'assurer, à long terme, la qualité du processus de création des épreuves et ainsi de garantir la qualité des résultats obtenus.

2.5 Gestion des données

Interprétation des données Durant les travaux, la question s'est posée de savoir quel serait le niveau de précision des résultats finaux à ces épreuves, sous quelle forme ils seraient diffusés et quel en serait le public cible. Dans les cantons, les destinataires des résultats sont divers (élèves, enseignants, établissements, responsables politiques). Bien que certaines épreuves soient à visée sommative (par exemple une épreuve d'orientation) donc prévues pour informer l'élève et l'enseignant en priorité, les résultats sont toutefois rassemblés et agrégés pour fournir une information globale utile au système. Si cette façon de faire est envisageable, elle exige néanmoins des précautions au moment d'interpréter les résultats et d'en extraire des généralités.

Protection des données Par ailleurs, le problème des données nominatives qui existent inmanquablement lors d'épreuves, quelle que soit leur visée, implique le respect à la fois des lois cantonales et de la loi fédérale sur la protection des données (LPD) du 19 juin 1992 : «La présente loi vise à protéger la personnalité et les droits fondamentaux des personnes qui font l'objet d'un traitement de données.»

De plus, il s'agit d'en assurer les grands principes qui sont :

Section 2, Art. 4 – Principes: «³ Les données personnelles ne doivent être traitées que dans le but qui est indiqué lors de leur collecte, qui est prévu par une loi ou qui ressort des circonstances.»

Section 2, Art. 5 – Exactitude des données: «¹ Celui qui traite des données personnelles doit s'assurer qu'elles sont correctes. Il prend toute mesure appropriée permettant d'effacer ou de rectifier les données inexactes ou incomplètes au regard des finalités pour lesquelles elles sont collectées ou traitées.»

Section 2, Art. 7 – Sécurité des données: «¹ Les données personnelles doivent être protégées contre tout traitement non autorisé par des mesures organisationnelles et techniques appropriées.»

Afin de respecter ces articles, il s'agira de clairement définir, pour chacune des épreuves souhaitées par la Conférence, qui seront les destinataires des données récoltées (Maitre du fichier) et quels seront les buts de leur traitement.

Transparence et devoir d'information

La loi sur la transparence dans l'administration (LTrans) du 17 décembre 2004 peut toutefois être évoquée en faveur d'une diffusion large des résultats. En effet :

Section 2, Art. 6 – *Principe de la transparence*: «¹ Toute personne a le droit de consulter des documents officiels et d'obtenir des renseignements sur leur contenu de la part des autorités. »

Mais l'article 9 – *Protection des données précise*: «¹ **Les documents officiels contenant des données personnelles doivent être si possible rendus anonymes avant qu'ils soient consultés.** »

Aussi bien ce qui concerne la protection des données que ce qui concerne la transparence des informations sont repris dans les lois cantonales.

Le problème du ranking des établissements (éviter une liste nominative des établissements présentée dans un classement) ne peut être résolu en référence à la loi sur la protection des données. Toutefois, pour des établissements de petite taille, lorsqu'une identification des acteurs (enseignants,...) devient possible, ne serait-il pas alors envisageable d'y faire tout de même référence ?

Les données nominatives

Il est possible de bien caractériser à quel moment des données nominatives prennent une forme anonyme, avec la possibilité d'être alors utilisées pour répondre à une éventuelle demande extérieure. Si les données récupérées comportent des informations personnelles, il devra être clairement défini qui pourra les utiliser (l'établissement, voire la classe par exemple).

Il est aussi possible de supprimer les identifiants de chaque élève: les données ainsi obtenues permettent un traitement statistique différent et, selon les besoins, de répondre à des demandes particulières. Si effectivement tous les élèves passent les épreuves romandes, alors chaque canton disposera d'informations extrêmement fines dont il pourra extraire les analyses qu'il désire. De l'ensemble des données obtenues, un échantillon suffit pour analyser, au niveau romand, les résultats ainsi que la fiabilité de la mesure effectuée.

Si les données recueillies sont nominales, alors elles entrent sous le coup de la loi sur la protection des données. Si elles sont non-nominales ou anonymisées après coup, alors le risque de ranking existe en référence à la loi sur la transparence de l'information.

Quelle que soit l'option retenue pour les épreuves romandes, les cantons disposent de leurs résultats (pour tous leurs élèves) et sont libres de les traiter selon leur souhait. Dans certains cas, ils peuvent également demander des traitements spécifiques de leurs données à l'IRD.

Au niveau romand, sur l'ensemble des résultats obtenus, il est possible de ne traiter qu'un échantillon d'élèves; les résultats sont alors anonymisés et l'échantillon constitué de manière à éviter toute possibilité de ranking des établissements.

2.6 Des épreuves spécifiques pour chaque cycle

Spécificité des cycles Bien que les scénarios développés retiennent la même visée évaluative pour toute la scolarité, l'article 15 de la CSR laisse ouvert la possibilité d'épreuves romandes à visée différente selon le cycle. Comme nous avons pu le constater (voir chapitre 2.2.), le panorama des épreuves cantonales montre des problématiques très spécifiques à chaque cycle, leurs enjeux étant effectivement fort différents. C'est pourquoi, il nous paraîtrait judicieux d'envisager des scénarios différents d'un cycle à l'autre.

Cycle 1 Ainsi, le cycle 1, outre le passage dans le monde scolaire et l'apprentissage du métier d'élève que se doivent d'assurer les deux années d'école enfantine, porte les enjeux de l'entrée dans les disciplines, en particulier le français et les mathématiques. Vérifier que les premiers apprentissages ont été faits ne suffit pas, il faut également s'assurer qu'ils sont stables et, au besoin, procéder aux remédiations nécessaires. Pour ces raisons, des épreuves romandes à visée diagnostique seraient plus à même de répondre aux besoins particuliers du cycle 1.

Cycle 2 La fin du cycle 2 comporte, par contre, une problématique bien particulière qui est la répartition des élèves en filières ou niveaux au secondaire I. Les spécificités des cantons en la matière sont telles qu'il semble difficile, voire impossible, d'en tenir compte dans une évaluation romande harmonisée. Toutefois, une épreuve sommative romande permettrait une interprétation homogène des attentes et des niveaux du PER donnés au cycle 3, chaque canton restant libre de la place à lui accorder.

Cycle 3 La fin du cycle 3, par l'orientation scolaire et professionnelle que l'école se doit de mener, porte des enjeux importants qui pourraient notamment être supportés par une épreuve sommative, certificative de la fin de la scolarité obligatoire. Cependant, cette option revient à instaurer un examen comparatif de fin de cycle, dispositif dont il sera difficile de contrôler l'usage réel.

Il est aussi possible d'envisager, en fin de 10^e ou début de 11^e, une épreuve diagnostique qui aurait pour but de cibler les manques et les incontournables qu'il s'agirait d'assurer avant la fin de la scolarité obligatoire.

Comme l'article 15 de la CSR le précise, les épreuves romandes doivent vérifier l'atteinte des objectifs du PER. Quelle que soit la visée évaluative retenue pour l'épreuve, ces derniers pourront effectivement être mesurés, plus ou moins finement certes, mais de manière à ce que, sur quelques années, il soit possible d'observer l'évolution des résultats et de donner des informations sur l'adéquation des apprentissages en lien avec ces objectifs.

3. Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER

Le plan d'études romand est structuré de façon similaire quel que soit le domaine concerné. Ainsi, les éléments que sont les *visées du domaine*, les *objectifs d'apprentissage*, les *progressions des apprentissages* et les *attentes fondamentales* donnent à voir du plus large au plus précis ce qui est à travailler avec les élèves et dans quel sens le faire. La grande cohérence de ce référentiel porte à s'interroger sur deux aspects : quels sont les éléments qu'il s'agit de prendre en compte pour créer une évaluation ? Et peut-on alors créer un modèle évaluatif similaire pour chaque discipline ?

Les *Groupes de travail* et l'équipe de projet se sont penchés sur ces deux questions et ont travaillé parallèlement et conjointement sur un concept d'évaluation pour le français et pour les mathématiques. Ce travail conjoint indique que le rapprochement dans les concepts évaluatifs est réalisable tout en mettant à jour les possibles et les limites.

3.1 Un référentiel : le PER

Une structure identique pour chaque domaine

Pour chaque cycle, une discipline est décrite par quelques grands objectifs qui, en cohérence avec les *visées du domaine*, définissent des compétences qu'il s'agit de développer au cours du cycle. Ce sont ces compétences qui sont ensuite précisées par des *progressions d'apprentissage* détaillant, selon les années ou les demi cycles, ce qu'il s'agit de travailler avec les élèves.

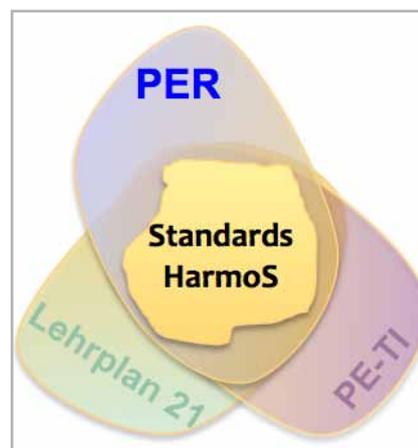


Les attentes fondamentales Les *attentes fondamentales* servent avant tout de repères pour l'enseignant dans le but de réguler voire de prioriser les apprentissages pour certains élèves. Ainsi, les *attentes fondamentales* ne sont pas la finalité de l'enseignement d'une discipline ; ce sont les *objectifs d'apprentissage* qui constituent cette finalité. Toutefois, les repères que fournissent les *attentes fondamentales* permettent de cibler les difficultés des élèves et, en ce sens, procurent des jalons non négligeables pour créer de l'évaluation.

Les standards L'articulation de ces différents éléments du plan d'études aux standards HarmoS est également à assurer et la vérification de l'adéquation du PER aux *compétences fondamentales*⁴ – une fois celles-ci adoptées – reste à faire. Les premières comparaisons faites lors de la consultation des standards ont mené aux constats suivants : excepté en sciences de la nature, les quelques écarts observés avec les attentes fondamentales du PER (en français L1, en L2 et en mathématiques) sont minimes.

Les ajustements du PER au référentiel que constituent les standards HarmoS pourront se faire sans devoir retoucher sa structure, et les objectifs visés par le PER resteront donc valables.

Au-delà des standards Pour chaque domaine disciplinaire, le PER définit des *visées* et des *intentions* qui caractérisent chaque discipline ; les *objectifs d'apprentissage* et la *progression des apprentissages* sont ainsi clairement plus vastes que les standards HarmoS, que l'on aurait plutôt tendance à comparer aux *attentes fondamentales*. En effet, ce n'est pas le rôle des standards HarmoS mais bien d'un plan d'études de définir dans le détail quels sont les apprentissages à effectuer, notamment pour assurer que les *compétences fondamentales* (HarmoS) soient globalement atteintes pour le système.



Le PER définit plus que les standards

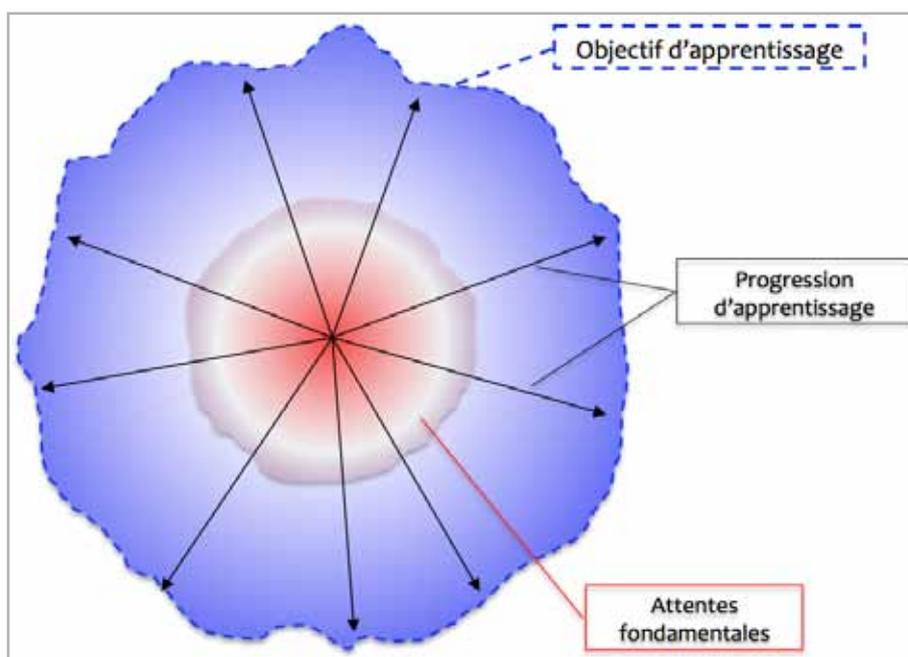
Selon les objectifs choisis dans le PER pour les épreuves romandes, il devrait, à travers l'ajustement du référentiel aux standards HarmoS, être également possible d'obtenir des informations sur ces standards.

⁴ Désignation actualisée des standards et qui feront désormais partie des Standards de formation

3.1.1 Des objectifs d'apprentissage, des progressions et des attentes fondamentales : quelques exemples

Articuler les éléments

Dans chaque domaine du PER, les *visées du domaine* sont traduites, pour chaque cycle, en une série d'*objectifs d'apprentissage*. Ces derniers sont donc cohérents et complémentaires entre eux et relèvent de compétences visées pour chaque cycle. Pour chaque objectif, la *progression des apprentissages* « décrit (...) les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe » et précise donc dans quel sens l'objectif est travaillé. Enfin, les *attentes fondamentales* « déclinent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle » et délimitent une « zone » qu'il s'agit pour tout élève d'atteindre durant un cycle donné.



Un exemple en mathématiques

Au cycle 2, pour la thématique *Opérations*, l'objectif visé est « Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs » et, sous la *progression des apprentissages*, une partie est notamment réservée aux « Multiples, diviseurs, suites de nombres » où est précisé ce qui sera travaillé en classe avec les élèves. Les *attentes fondamentales* à ce sujet indiquent par exemple « ...utilise les critères de divisibilité par 2, 5, 10, 100 ».

En terme d'évaluation, plusieurs questions permettent de mesurer comment un élève utilise ces critères de divisibilité ; cependant, les niveaux de difficulté et de complexité de ces questions varient. Il s'agit donc de se mettre d'accord sur le niveau d'exigence souhaité et un travail d'ajustement de ces questions est donc indispensable.

Par ailleurs, si chaque attente peut être mesurée à travers un ensemble de questions ajustées, cela demeure insuffisant pour indiquer comment un élève se situe par rapport à l'objectif « Résoudre des problèmes additifs et soustractifs ». Il est donc nécessaire de compléter cette première mesure d'une seconde portant sur l'objectif dans son ensemble.

MSN 23 – Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs...

MSN 23 – 25

OPÉRATIONS

Progression des apprentissages

5 ^e – 6 ^e années	7 ^e – 8 ^e années
Multiples, diviseurs, suites de nombres	
Lien MSN 22 – Nombres, FG 21 – MITC	
Recherche des multiples d'un nombre	Recherche des multiples et des diviseurs d'un nombre
Découverte de quelques critères de divisibilité : 2, 5, 10, 100	Utilisation de quelques critères de divisibilité : 2, 3, 5, 9, 10, 100
Reconnaissance et établissement de suites arithmétiques	Reconnaissance, établissement de suites numériques et expression de leur loi de formation (progressions, multiples, puissances, ...)

Calculs

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...établit la liste des premiers multiples et celle des diviseurs d'un nombre inférieur à 100
- ...détermine si un nombre est un diviseur ou un multiple d'un autre
- ...utilise les critères de divisibilité par 2, 5, 10, 100
- ...reconnait et complète une suite arithmétique de nombres naturels inférieurs à 1'000 (6^e année) et de nombres inférieurs à 10'000 dont les termes ont au plus 1 décimale (8^e année)

(...)

Un exemple en français

En français, et toujours pour le cycle 2, un des objectifs visés est « *construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...* ». Parmi les progressions proposées, dans le sous-domaine orthographe grammaticale, l'une d'elles concerne l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. L'attente fondamentale sur ce point est libellé comme suit: « *... effectuée, dans ses productions et dans les textes dictés, l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples, dans les cas où le sujet est inversé et lorsque le sujet est un pronom relatif* ».

L1 26 - Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...		... en distinguant les différents niveaux d'analyse de la langue (lexique, orthographe, ...)	... en décomposant et en réorganisant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte	... en développant l'usage de bases utiles de référence (dictionnaires, grammaires, ...)	... en identifiant les principales catégories grammaticales et les principales fonctions	... en prenant conscience de l'existence de normes et de relations à partir de productions langagières	... en organisant des procédures d'analyse et leurs conditions d'utilisation
FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	Progression des apprentissages		Attentes fondamentales				
	5 ^e - 6 ^e années		7 ^e - 8 ^e années		Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...		
	Accord du verbe avec le sujet				... effectuée, dans ses productions et dans les textes dictés, l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples, dans le cas où le sujet est inversé et lorsque le sujet est un pronom relatif		
	Accord du verbe avec le sujet - cas simples						
	Accord du verbe avec un sujet inversé		Accord du verbe avec un sujet étiqué				
			Accord du verbe avec plusieurs sujets (<i>mon père et ma mère, mon père et moi, toi et moi, Paul et toi...</i>)				
		Accord du verbe avec un pronom relatif en tant que sujet (<i>qui</i>)					
		Accord du verbe avec l'attribut du sujet					

Comme en mathématiques, il est possible d'imaginer un grand nombre de questions de difficulté et de complexité diverses pour mesurer une attente qui paraît pourtant relativement simple. De plus, il est bien différent d'envisager une mesure de cette attente si elle porte sur des phrases isolées ou sur la production d'un texte d'élève. Evidemment, la mesure d'une telle attente – même à l'aide d'un grand nombre de questions – est loin d'assurer la mesure de l'ensemble de l'*objectif d'apprentissage*, dont on voit bien la portée générale et le haut niveau de complexité.

Ces deux exemples soutiennent le constat que les *objectifs d'apprentissage* sont difficiles à évaluer. Les réflexions à ce sujet montrent que l'évaluation doit tenir compte des *progressions d'apprentissage* et des *attentes fondamentales* sans pour autant se limiter à ces dernières. Une mesure qui porterait uniquement sur les *attentes fondamentales* est nécessaire mais pas suffisante car elle ne permettrait pas d'affirmer que les élèves ont bien développé la compétence visée inscrite comme *objectif d'apprentissage*.

Les *objectifs d'apprentissage* définis dans le PER constituent l'objet principal d'évaluation. Pour en rendre compte, les concepteurs du modèle d'évaluation disposent d'éléments précis tels que les *progressions d'apprentissage* et les *attentes fondamentales*.

3.2 Éléments pour une évaluation adaptée au PER

Évaluer davantage que des savoirs	Comme on vient de le voir sous le point 3.1., créer une évaluation adaptée au PER implique de tenir compte de la nature des éléments qui structurent ce référentiel et mène donc au constat que la seule mesure de connaissances ne saurait suffire. La difficulté principale d'une évaluation qui ne porte pas seulement sur des savoirs se situe dans la prise en compte des compétences visées. En effet, évaluer un ensemble de connaissances et procédures isolées ne suffit pas pour assurer que l'élève soit capable de les mettre en œuvre dans une situation plus complexe, même si elle est ajustée au niveau attendu des élèves.
Un modèle d'évaluation	De ce fait, le défi à relever consiste à construire un modèle d'évaluation adapté au PER, rendant possible une évaluation des compétences et connaissances attendues. Pour ce faire, les <i>Groupes de travail</i> et l'équipe de projet se sont inspirés d'un dispositif belge ⁵ d'évaluation tenant compte de cette double perspective. Le modèle ainsi élaboré est valable pour les mathématiques et le français.

3.2.1 Un modèle d'évaluation en deux parties complémentaires

Tâche classique - tâche complexe	Les <i>Groupes de travail</i> et l'équipe de projet ont tout d'abord exploré les diverses épreuves en leur possession, provenant de Suisse romande et de quelques pays francophones. Ils ont constaté que plusieurs d'entre elles tentent d'ores et déjà de dépasser les questions classiques portant sur les savoirs et tendent à mesurer des activités plus amples. Celles-ci nécessitent bien sûr de mobiliser des connaissances et des procédures mais exigent également de l'élève la mise en œuvre d'une démarche, d'une organisation dans son travail. C'est ce que nous désignerons sous le terme de <i>tâche complexe</i> par opposition à une <i>tâche classique</i> qui regroupe une série de questions ponctuelles portant sur des connaissances.
Exemples en mathématiques	En mathématiques, une tâche classique se compose souvent de questions opératoires (Fig. 1) alors qu'une tâche complexe se rapproche plutôt d'une résolution de problème voire d'une situation de recherche (Fig.2).

⁵ REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. [2004]. Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles, De Boeck.

Suite de nombres

Paul compte de 10 en 10 à partir de 3. Il écrit les nombres obtenus.
Entoure les nombres ci-dessous qui font partie de la liste.

33	6	41	113
48	36	23	
102	200	93	
130	73	197	

Fig.1

Le spectacle

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

Quel est le numéro de la chaise rouge?

Montre comment tu as fait:

Fig.2

Exemples en français

En français, les tâches classiques peuvent être constituées de questions portant sur le fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, ..., comme le montre l'exemple de la Figure 3) ou de questions ponctuelles sur la compréhension de textes.

Ecris dans chaque phrase le pronom de conjugaison qui convient.
Attention, tu ne peux utiliser chaque pronom du sac qu'une seule fois.

..... joue toute la journée.
..... se cache dans le trou du fromager.
..... n'avons qu'une solution.
..... se moquent de lui.
..... es mon ami.

Fig.3

Quant aux tâches complexes, il s'agit essentiellement de tâches de production de textes ou/et de compréhension en fonction d'une situation de communication précisée et dont les élèves doivent tenir compte (Figure 4 ci-dessous). Avec de très jeunes élèves, il est indispensable de prévoir une phase préparatoire de la tâche complexe afin que tous puissent être en possession des éléments de base utiles pour entrer dans la tâche (vocabulaire, éléments de contenu, étapes à suivre, etc.).

3.2.2 Un modèle adaptable à la visée évaluative

Visée sommative ou diagnostique

Ce modèle présente de nombreux avantages dont le premier est d'articuler les savoirs et les compétences que l'on souhaite mesurer, émanant d'un *objectif d'apprentissage* clairement identifiable dans le PER. Cette épreuve en deux parties permet également de pouvoir considérer plusieurs objectifs à la fois, correspondant à une évaluation à visée sommative, ou, au contraire, de ne tenir compte que d'une partie restreinte de l'objectif, correspondant à une évaluation à visée diagnostique.

Plus nombreux seront les objectifs, moins fine sera l'information

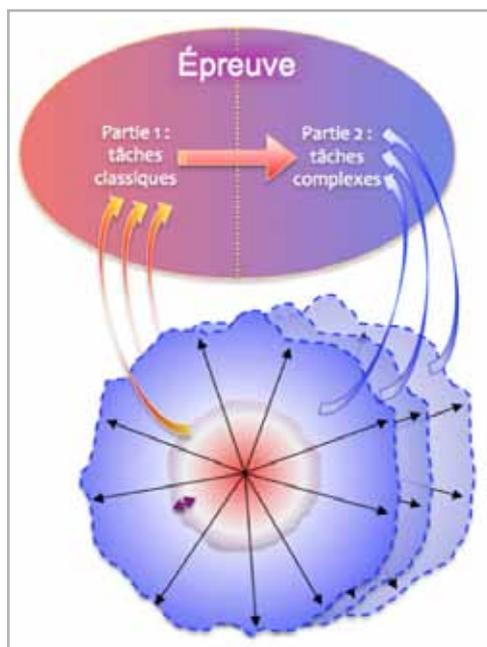


Fig. 6 : Prise en compte de plusieurs objectifs à la fois : adaptée à une évaluation sommative voire bilan

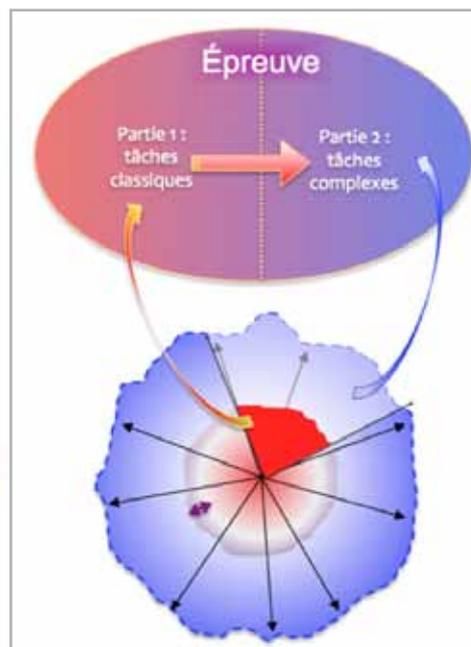


Fig. 7 : Prise en compte d'une partie d'un objectif : adaptée à une évaluation à visée diagnostique

La figure 6 montre que cumuler plusieurs objectifs à évaluer dans une seule épreuve limite la finesse de la mesure : l'information obtenue sera plus globale et donc moins opérationnelle pour un enseignant qui souhaiterait remédier à des difficultés de certains de ses élèves. Inversement, ne prendre qu'une portion restreinte de l'objectif (Fig. 7) fournira une information très pointue sur les objets d'apprentissage retenus, donnant des pistes précises pour remédier à des difficultés de l'élève, mais ne donnera pas une vision globale de l'atteinte des objectifs.

Recueil de questions au fil du temps

A l'heure actuelle d'une première mise en œuvre du PER, le développement d'épreuves à visée diagnostique permettrait d'explorer finement chacun des objectifs du PER et ainsi de constituer et d'ajuster de nombreuses tâches d'évaluation. Parmi celles-ci et après passation de l'épreuve, quelques-unes s'avèreront particulièrement bien correspondre aux *attentes fondamentales*.

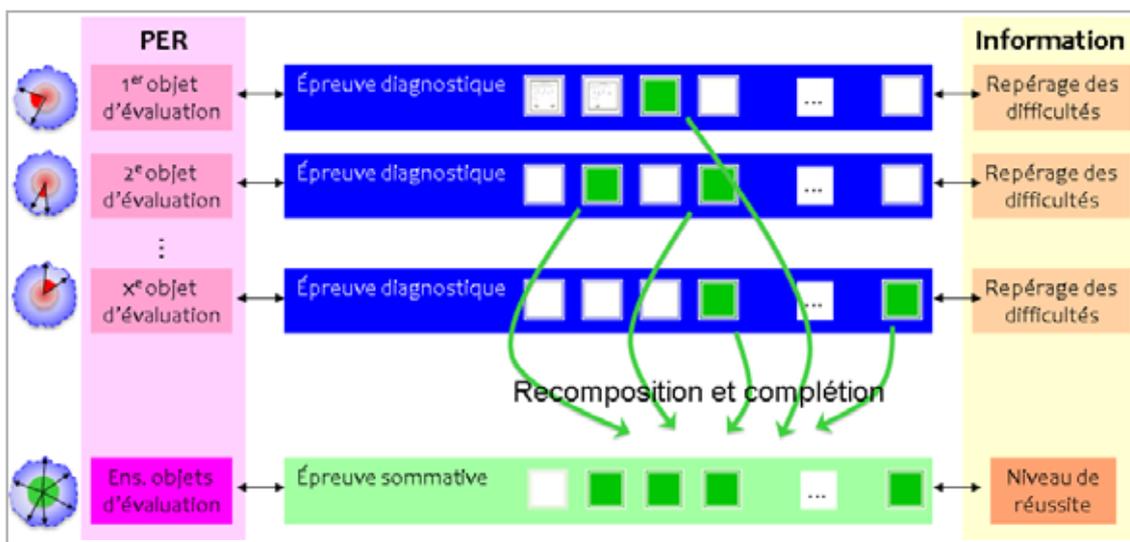


Fig. 8 : Utilisation des questions dans une autre épreuve

Après quelques années et selon la volonté politique, il sera alors possible de créer des épreuves ayant d'autres visées (sommatives ou encore bilan) (Fig. 8). En effet, plusieurs des questions évaluatives développées pour des épreuves diagnostiques pourront être réinvesties dans une nouvelle épreuve qu'il s'agira de caractériser par un travail complémentaire (choix des objectifs, calibrage de l'épreuve,...). A cette occasion, les éventuels ajustements du PER, notamment aux standards, pourront également être pris en compte.

Le modèle évaluatif développé est cohérent avec les éléments à mesurer dans le PER et laisse une marge de manœuvre quant à l'ampleur de la mesure souhaitée. Les premiers essais effectués ont permis de vérifier sa pertinence et de comprendre comment articuler *tâches classiques* et *tâches complexes* (pour le cycle 1) dans les deux disciplines explorées.

Une épreuve à visée diagnostique permet de créer un grand nombre de questions fines sur un objectif particulier, constituant les premiers éléments d'une banque d'items. Cette démarche donne l'occasion d'échanges sur l'interprétation faite des éléments du PER, accompagnant ainsi la mise en œuvre de ce référentiel. Privilégier d'abord le développement d'épreuves à visée diagnostique présente l'avantage de laisser ouverte la possibilité de développer des épreuves à visée sommative.

3.2.3 Épreuves romandes et épreuves cantonales

La question se pose alors des liens possibles entre les épreuves cantonales et celles susceptibles d'être développées sur le plan romand.

Diversité
des formes
d'évaluation
cantonale

L'analyse des épreuves cantonales montre non seulement des visées différentes mais également une diversité des contenus et de la forme de l'évaluation. Même si des épreuves d'un canton sont parfois pré-testées dans un autre, les pratiques évaluatives restent relativement stables dans chacun des cantons. Ceci s'explique sans doute parce que tout changement d'un modèle d'évaluation exige :

- d'une part, des moyens humains et temporels importants, en particulier dans la recherche d'un consensus, et,
- d'autre part, la validation de ce modèle, d'autant plus nécessaire pour des épreuves d'orientation par exemple.

C'est pourquoi, il semble peu probable d'envisager que, quelle que soit la discipline, une épreuve d'un canton puisse, telle quelle, être généralisée et servir à d'autres cantons.

Un modèle
fédérateur

Toutefois, les expériences des cantons en matière d'évaluation sont nécessaires. Le modèle évaluatif développé et présenté plus haut est novateur et particulièrement adapté à la mesure des objectifs du PER. Il s'inspire de modèles éprouvés ainsi que d'expériences cantonales et présente donc un intérêt pour la Suisse romande, intérêt confirmé par les premiers échanges qui ont eu lieu à son sujet.

Mutualisation

On constate encore qu'il ne suffit pas de prendre tout ou partie d'épreuves cantonales pour constituer d'emblée une épreuve romande. L'expérience des cantons dans l'élaboration et l'ajustement de questions est toutefois précieuse. Une fois ajustées au PER et à la population d'élèves, la mise en commun de ces questions pourrait alimenter la banque régionale d'items. Sur cette base, l'élaboration d'épreuves romandes par des groupes intercantonaux permettra les validations du modèle évaluatif et des questions.

Bénéficier des expériences cantonales pour créer des questions ajustées au PER renforce les échanges, et les travaux romands menés avec des groupes intercantonaux peuvent permettre la validation du modèle évaluatif et des questions.

4. Conclusions

L'IRDP, le *Consortium romand* et les *Groupes de travail* ont répondu au mandat de la CIIP concernant les épreuves romandes. La situation des épreuves cantonales ainsi que le contenu de la CSR à propos des épreuves romandes révèlent la diversité et la complexité de l'évaluation en Suisse romande. Les acteurs estiment que ces constats renforcent l'idée qu'une épreuve cantonale, dont la forme et le contenu lui sont propres, ne peut être utilisée telle quelle comme évaluation romande.

De ce foisonnement, deux grands types d'évaluation sont mis en évidence pour des épreuves romandes : évaluation à visée sommative et évaluation à visée diagnostique. Étant donné les besoins spécifiques de chacun des cycles de la scolarité obligatoire, il s'agit d'envisager des visées adaptées et différenciées selon les cycles. Le dispositif y gagnerait certainement en reconnaissance et adhésion de la part des partenaires de l'école, renforçant ainsi la fiabilité de la mesure romande.

Le modèle d'évaluation développé dans le cadre de ce projet est compatible avec le PER pour les mathématiques et le français ; il est en outre adapté à chaque cycle et adaptable à la visée évaluative retenue. Il permet la mesure de connaissances et de compétences et en propose une articulation. Les premiers essais de mise en œuvre du modèle montrent la richesse des informations obtenues, ainsi que l'intérêt du modèle lui-même, comme l'attestent par ailleurs les réactions positives de divers partenaires romands à son sujet.

La mutualisation des expériences cantonales en matière d'évaluation est nécessaire pour l'élaboration de questions ajustées, la validation du modèle d'évaluation et une interprétation homogène des éléments du PER. Elle présente le double avantage d'accompagner la mise en place de ce référentiel dans les cantons et d'alimenter une banque d'items régionale.

Décider de développer des **épreuves romandes à visée sommative**, pour un cycle donné, avec des enjeux plus ou moins élevés dans la promotion de l'élève selon les cantons, impliquerait les conditions suivantes :

- la stabilisation d'un modèle évaluatif romand, compatible avec le PER, et dont l'adhésion dans les cantons par les divers partenaires de l'école soit bonne ;
- le choix consensuel des objectifs du PER à évaluer, la mise en commun des expériences cantonales concernant des mesures de ces objets, leurs adaptations au nouveau référentiel et leur ajustement aux diverses cultures cantonales ;
- le pré-test des questions et de l'épreuve elle-même, dans des classes de chaque canton ainsi que la stabilisation d'un mode de correction concevable partout ;
- des modalités de passation similaires (y compris temporelles) dans chaque canton romand ;
- un traitement des résultats en tenant compte des lois cantonales en vigueur ;
- l'utilisation d'un échantillon romand pour recueillir des informations pertinentes relatives aux objets évalués et à la validité de la mesure effectuée.

La mise en place d'un tel dispositif au niveau romand, à la fois agréé par les autorités politiques et dont les visées évaluatives seraient admises par tous, nécessiterait, selon nos premières estimations, au moins quatre ans avant que des épreuves romandes entrent dans les classes.

Décider de développer des **épreuves romandes à visée diagnostique** pour un cycle donné, donc sans enjeu dans la promotion de l'élève, impliquerait les conditions suivantes :

- la mise en commun des expériences cantonales et la création d'épreuves romandes susceptibles de produire une information pertinente pour l'élève et l'enseignant ;
- la mise à disposition, dans un premier temps, d'un échantillon de classes pour tester l'épreuve, les questions ainsi que le modèle évaluatif utilisé ;
- le choix du moment de l'évaluation et la détermination de sa durée ;
- un accompagnement des résultats auprès des enseignants dans leur classe.

En deux ans, il est possible de disposer d'épreuves à visée diagnostique dans les classes. Il est nécessaire d'annoncer à nos partenaires scolaires l'idée d'une telle démarche comme enrichissement mutuel des pratiques d'évaluation et d'interprétation du PER. Ainsi, l'analyse des résultats ainsi que les documents de remédiation et d'amélioration de pratiques bénéficieront de temps pour se stabiliser. Les développements peuvent se faire dans une vision prospective et permettent notamment d'explorer l'utilisation d'outils informatisés.

5. Annexes

5.1 Fiche de projet du mandat

 CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN		Date : 8.04.08	Page: 1/3	
Fiche de projet		Fichier : Fiche_projet_EpRoCom.doc		
<p>→ Veuillez enregistrer votre fichier comme suit : Fiche_Projet_NOMduPROJET.doc</p>				
1) Description	<i>Nom du projet</i> Épreuves romandes communes	<i>Mandant</i> CIIP - déclaration du 15.4.05 CIIP – décision du 20.9.07	<i>Délai souhaité par le mandant</i> Décembre 2010	<i>Délai réalisable</i> Décembre 2010 (épreuves: avril 10)
2) Objectif(s)	<i>Ce que le résultat doit être (cahier des charges)</i> Création d'épreuves communes, sur la base d'une banque d'items romande (créée par l'IRD). Une décision politique devra être prise quant à la fonction et aux contenus des épreuves souhaitées.		<i>Ce que le résultat ne doit pas être (non-objectifs)</i> Des épreuves destinées au ranking des cantons ou des établissements	
3) Equipe de projet	<i>Le chef de projet</i> V. Marc <i>Le responsable au SG</i> (si différent du chef de projet) M. Behrens (IRD)	<i>Temps (%)</i> 20 (transféré de la CIIP)	<i>L'équipe de projet</i> V. Marc, chercheuse A. Matei, méthodologue L.-O. Pochon, chercheur M. Wirthner, chercheuse Assitant(e)	<i>Temps (%)</i> Financement IRDP 30 10 20 30 Total 90 Financement CIIP 50
4) Ressources	<i>Budget total</i> CHF 977'700 (sur 3 ans)	<i>Les moyens techniques</i> Consortium romand-épreuves Groupe romand-mathématiques Groupe romand-français	<i>Résultats de projets précédents réutilisables</i> HarmoS, PISA, Mathéval Évaluation des séquences didactiques Enquête exploratoire sur les évaluations externes des acquis des élèves NE,VD,FR. ¹	
5) Libération	<i>Projet autorisé par :</i> CIIP	<i>Date de l'autorisation</i> Juin 2008	<i>Date de démarrage</i> Août 2008	
<p>¹ Enquête exploratoire "Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ?" Université du Luxembourg. C. Dierendonck - 2007</p>				

 CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN		Date : 8.04.08	Page:2/3
Fiche de projet		Fichier : Fiche_projet_EpRoCom.doc	
①			
Description du projet (pré-étude)			
<i>Délai prévu</i>		<i>Budget prévu</i>	
Mai 08		Sur budget CIIP en ce qui concerne le chef de projet dès le 1 ^{er} octobre 07	
<i>Événements principaux de la phase de pré-étude :</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Étude préalable du panorama romand en matière d'épreuves existantes, rapport préliminaire (L.-O. Pochon et M. Wirthner) - Constitution du COPIL et de l'EPRO - Enquête exploratoire "Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ?" (C.Dierendonck, Université du Luxembourg, 2007) 			
<i>Validation par la CIIP de la pré-étude : la réalisation peut commencer.</i>		<i>Date :</i>	<i>Visa :</i>
②			
Réalisation du projet			
<i>Délai original prévu</i>	<i>Délai révisé</i>	<i>Budget original prévu</i>	<i>Budget révisé</i>
Décembre 2010		CHF 977'700 (sur 3 ans)	
<i>Événements principaux de la phase de réalisation :</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Lignes directrices pour le cadre théorique du concept d'évaluation des compétences et de la méthode de classification - Création d'un consortium romand-épreuves pour la définition du cadre théorique - Conceptualisation de la structure de la banque d'items et création - Création des groupes romands mathématiques et français pour l'analyse d'épreuves, d'items au regard du référentiel PER et classification - Définition du champ d'épreuves possibles et analyse des demandes des cantons - Demandes du COPIL pour les épreuves romandes pour 2010 (sept. 09) - Définition de la procédure d'élaboration, d'analyse, du dispositif de passation et du cadre méthodologique (IRT,...) d'une épreuve - Proposition détaillée avec cahier des charges pour des épreuves romandes communes (fév. 2010: décision COPIL - CIIP) - Création d'épreuve(s) de référence pilote - Passation selon modalités retenues (mai 2010) - Analyse (oct. 2010) et diffusion des résultats (décision COPIL - CIIP) - Rapport final pour la phase pilote (déc. 2010) 			
<i>Validation par la CIIP du projet réalisé : il peut démarrer.</i>		<i>Date :</i>	<i>Visa :</i>

 <p>CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN</p>	<p>Date : 8.04.08 Page:3/3</p> <p>Fichier : Fiche_projet_EpRoCom.doc</p>
Fiche de projet	
<p>③</p>	
Suivi et évaluation du projet	
<p><i>Evénements principaux de la phase de suivi :</i></p> <p>dès janv. 2011 Sur la base du rapport de la phase pilote, décision sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'amélioration du dispositif - l'extension du processus à d'autres disciplines (sciences, L2) - l'élargissement à d'autres fonctions et à d'autres contenus disciplinaires (mathématiques et français) 	
Evaluation	
Objectifs atteints	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Partiellement
Difficultés rencontrées	

5.2 Définition des types d'évaluation

- **évaluation à visée sommative**

évaluation critériée qui permet de dresser un inventaire des compétences et des connaissances acquises par l'élève au terme d'une ou plusieurs séquences d'enseignement, correspondant à un ensemble d'objectifs d'apprentissage.

- **évaluation à visée certificative**

évaluation sommative qui conduit à une attestation officielle de compétences globales au terme d'une période de formation et peut contribuer à la promotion de l'élève.

- **évaluation de sélection ou d'orientation**

évaluation certificative permettant de pronostiquer, chez les élèves, des niveaux de compétences, certains dépassant les exigences définies pour la période de formation qu'ils achèvent; le but est de répartir les élèves dans les niveaux ou les filières subséquents.

- **évaluation à visée diagnostique**

elle a pour but de fournir aux enseignants des informations sur le degré d'atteinte de certains objectifs du plan d'études en complément des procédures d'évaluation qu'ils mènent par ailleurs, afin d'identifier les difficultés d'atteinte de ces objectifs et de conduire aux remédiations nécessaires.

- **évaluation bilan**

évaluation scientifique qui doit permettre de recueillir, à des moments-clés de la scolarité, des données représentatives de la maîtrise de tous les objectifs du plan d'études et de fournir des éléments permettant de les analyser et de les comprendre de manière à pouvoir permettre le pilotage du système éducatif par les responsables scolaires. Par conséquent, l'évaluation bilan ne peut fournir d'information sur les élèves pris individuellement.

5.3 Liste des membres participants

Membres du Consortium romand

BE	Riesen Werner
FR	Gremaud Nicole
GE	Rouget Philippe
GE	Ntamakiliro Ladislas
JU	Brêchet Michel
NE	Kleiner Claude-Alain
VS	Métraiiller Denis
VD	Guillod Philippe

Membres des Groupes de travail

En français :

Beaud Jean-François	DICS
Broi Anne-Marie	BIS
Merkelbach Christian	SREP
Pfeiffer-Ryter Véronique	HEP-VD
Wacker Muriel	CeFEP
Wirthner Martine	IRDP

En mathématiques :

Calame Jacques-André	HEP-BEJUNE
Dumas Jean-Paul	DICS
Guignard Ninon	SRED
Marc Viridiana	IRDP
Pochon Luc-Olivier	IRDP
Riesen Werner	SREP
Vermot Bertrand	IRDP

5.4 Description des évaluations cantonales par cycle

Avertissement : la dénomination « épreuve cantonale » est utilisée dans les tableaux ci-dessous autant pour parler d'épreuves de référence que d'épreuves communes ou cantonales ; en effet, l'intention est avant tout de mettre en évidence quelles sont les épreuves constituées par le canton et celles qui ne le sont pas (p. ex. celles constituées par un établissement).

Évaluations cantonales au cycle 1

	Cycle 1							
	1 EE	2 EE	3 ^e (ex-1P)	4 ^e (ex-2P)				
BE								
FR				épreuve cantonale en : - français - ou mathématiques (en alternance avec 6 ^e) <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 5</small>				
GE				épreuves cantonales en : - français - écriture-graphisme - mathématiques <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4</small>				
JU								
NE			épreuve cantonale dans une discipline (français ou math. ou musique ou...) ; (discipline identique pour les 3 ^e à 7 ^e années) <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>	épreuve cantonale dans une discipline (français ou math. ou musique ou...) ; (discipline identique pour les 3 ^e à 7 ^e années) <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>				
VS				épreuve cantonale en : - français - mathématiques - environnement <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6</small>				
VD				épreuves cantonales en : - français - mathématiques <small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>				
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Épreuve à visée sommative : prise en compte dans la promotion de l'élève</p> <p>Épreuve à visée diagnostique : résultats indicatifs</p> <p>Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">en jaune : mois de passation de l'épreuve</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small></td> </tr> </table> </td> </tr> </table>					<p>Épreuve à visée sommative : prise en compte dans la promotion de l'élève</p> <p>Épreuve à visée diagnostique : résultats indicatifs</p> <p>Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">en jaune : mois de passation de l'épreuve</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small></td> </tr> </table>	en jaune : mois de passation de l'épreuve	<small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>
<p>Épreuve à visée sommative : prise en compte dans la promotion de l'élève</p> <p>Épreuve à visée diagnostique : résultats indicatifs</p> <p>Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">en jaune : mois de passation de l'épreuve</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small></td> </tr> </table>	en jaune : mois de passation de l'épreuve	<small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>					
en jaune : mois de passation de l'épreuve								
<small>8 9 10 11 12 1 2 3 4 6</small>								

Évaluations cantonales au cycle 2

	Cycle 2			
	5 ^e (ex-3P)	6 ^e (ex-4P)	7 ^e (ex-5P)	8 ^e (ex-6P)
BE				épreuves par zone de recrutement sec. I en : - français - allemand - mathématiques 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
FR		épreuves cantonales en : - français - mathématiques (en alternance avec 4e) 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6		épreuves cantonales (PPO) en : - français - mathématiques - allemand - connaissances gén. 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
GE		épreuves cantonales en : - français I (communic.) - français II (structuration) - mathématiques - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6		épreuves cantonales en : - français I (communic.) - français II (structuration) - mathématiques - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
JU		épreuves cantonales en : - français - mathématiques (tous les deux ans) 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6		épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
NE	épreuve cantonale dans une discipline (français ou math., mus.,...); (disc. identique pour les 3 ^e à 7 ^e années) ...11 12 1 2 3 4 5 6	épreuve cantonale dans une discipline (français ou math. ou musique ou...); (discipline identique pour les 3 ^e à 7 ^e années) 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	épreuve cantonale dans une discipline (français ou math., mus., ...); (disc. identique pour les 3 ^e à 7 ^e années) ...11 12 1 2 3 4 5 6	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand (2 ^e session) 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
VS		épreuves cantonales en : - français - mathématiques 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6		épreuves cantonales en : - français - mathématiques 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
	épreuve cantonale en : - allemand - environnem. ...11 12 1 2 3 4 5 6	épreuve cantonale en : - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	épreuve cantonale en : - allemand - sciences ...11 12 1 2 3 4 5 6	épreuve cantonale en : - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
VD		épreuves cantonales en : - français - mathématiques 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6		épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6

Épreuve à visée sommative : prise en compte dans la promotion de l'élève
Épreuve à visée diagnostique : résultats indicatifs
Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton

en jaune : mois de passation de l'épreuve
8 9 10 11 12 | 1 2 3 4 5 6

Évaluations cantonales au cycle 3

	Cycle 3		
	9 ^e (ex-7 ^e)	10 ^e (ex-8 ^e)	11 ^e (ex-9 ^e)
BE			
FR	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand - anglais	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand - anglais	épreuve cantonale (Diplôme de fin de scolarité oblig.) en : - français - mathématiques - allemand - anglais (- latin)
	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
GE	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand - latin (pour les MA-latin)	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand - anglais - latin - physique - biologie	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand - anglais - latin - physique
	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
JU		épreuves cantonales en : - français - mathématiques (tous les deux ans)	
		8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	
NE		épreuves cantonales en : - français - mathématiques	
		8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	
	A venir : aides à l'évaluation en : - français - mathématiques	aides à l'évaluation en : - français - mathématiques	aides à l'évaluation en : - français - mathématiques
		8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
VS		épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand	épreuves cantonales en : - français - mathématiques - allemand
		8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
			épreuve cantonale en : - L3
			8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
VD		épreuves cantonales en : - français - mathématiques	épreuves d'établissement (certificat) en : - français - mathématiques - allemand (pour VSB et VSG) - anglais (pour VSB et VSG) - option (variable selon filières)
		8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6
Épreuve à visée sommative : prise en compte dans la promotion de l'élève Épreuve à visée diagnostique : résultats indicatifs Épreuve inscrite dans la loi scolaire du canton		en jaune : mois de passation de l'épreuve 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6	

Dans l'article 15 de la Convention scolaire romande (CSR), la CIIP s'engage à développer des épreuves romandes communes. La formulation du texte de la Convention soulève toutefois la question des finalités de telles épreuves. Le présent rapport a pour but essentiel de fournir aux responsables politiques les éléments leur permettant de se déterminer sur ces finalités.

Dans un premier temps, il présente la situation de l'évaluation en Suisse romande ainsi que la nature et la répartition des épreuves dans les cantons. Puis, deux scénarios pour l'ensemble de la scolarité en Suisse romande sont décrits ; ils mettent en évidence, selon le choix de la finalité de l'évaluation, les conditions de passation des épreuves romandes, leurs avantages et leurs limites. La question de la protection des données est abordée, de même que celle de la nature et de la destination des informations issues des résultats à ces évaluations.

Dans un second temps, des propositions évaluatives cohérentes avec les éléments du PER sont développées. Elles montrent qu'il est possible de construire, d'ores et déjà, des tâches évaluatives constituant une base pour la création d'épreuves romandes (susceptibles qui plus est d'alimenter une banque d'items régionale et/ou nationale), selon des conditions elles aussi précisées.

