

Vers des épreuves communes romandes ?

Martine Wirthner
Viridiana Marc

La convention scolaire romande (CSR), entrée en vigueur en 2009, mentionne dans l'un de ses articles l'élaboration d'épreuves communes romandes : « 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 » (article 15).

En septembre 2007, la CIIP attribue un mandat à l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) pour que soit étudiée la possibilité de créer des épreuves romandes en référence au Plan d'études romand (PER), en français et en mathématiques.

D'importants travaux débutent alors, en collaboration avec des spécialistes des cantons de Suisse romande. Plusieurs questions se posent d'emblée: Quelle est la visée de ces épreuves? Quels sont les éléments du PER à évaluer? Que signifie évaluer des compétences?

Dans un premier temps, le Consortium chargé de ces travaux a fait des propositions de scénarios dans le but d'aider les responsables politiques à déterminer une visée pour l'évaluation romande (Marc et Wirthner, 2012). Dans un second temps, restant dans une démarche exploratoire, deux groupes de travail ont travaillé à la fois de concert et séparément, l'un pour les mathématiques, l'autre pour le français; ces groupes ont élaboré un modèle d'évaluation commun puis des épreuves soumises à environ 120 élèves de plusieurs cantons (Marc et Wirthner, à paraître).

Un référentiel: le PER

Le PER est un curriculum qui met en avant le développement de compétences pour tous les élèves dans différents domaines, (langues, mathématiques et sciences de la nature (MSN), arts, etc.) tout au long de la scolarité obligatoire. Se lancer dans l'évaluation de compétences suppose d'une part de se mettre d'accord sur une définition de la compétence, d'autre part de saisir l'organisation du plan d'études et d'en préciser les éléments à prendre en considération.

En ce qui concerne la définition de la compétence, nous pouvons partir de celle donnée par le PER lui-même: « Possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. » (PER, 2010). Cette définition est finalement proche de celles de nombreux chercheurs (même s'il faut

bien reconnaître que la notion de compétence est loin de faire l'unanimité dans le monde éducatif); l'idée de mobilisation de ressources en vue de résoudre une tâche complexe constitue le noyau commun à ces définitions. La concrétisation de cette idée va constituer le problème central de l'évaluation.

Que mesurer dans le PER? En plus des domaines disciplinaires, le PER présente deux autres entrées: la Formation générale et les Capacités transversales. Nous occupant des mathématiques et du français, nous en sommes restés aux domaines disciplinaires. Chacun d'eux propose des *visées du domaine*; celles-ci synthétisent les finalités et orientations prioritaires des disciplines constitutives du domaine. Un réseau d'*objectifs d'apprentissage* présente, par cycle et par thématique, des compétences relativement larges à développer chez les élèves. Celles-ci sont précisées par des *progressions des apprentissages* décrivant, sur deux ans au degré primaire et par année au degré secondaire, les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe. Des *attentes fondamentales*, en lien avec les *progressions des apprentissages*, offrent des repères nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les disciplines concernées. Elles déclinent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle.

Dans la perspective d'une évaluation de compétences, que retenir de tout cela? Nous avons estimé qu'il s'agissait avant tout de rendre compte du développement de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. Or, le libellé de tels objectifs est large, leur niveau de complexité élevé; un très grand nombre de questions dites « classiques » ne permettrait pas de certifier leur atteinte par les élèves. Il faut d'ailleurs se rendre à l'évidence qu'il ne sera jamais possible d'affirmer que telle compétence est atteinte une fois pour toutes: elle ne peut être que développée et approchée. Il s'agit alors de prendre également en considération des éléments plus fins du PER, les *progressions d'apprentissage* et les *attentes fondamentales*. Relevons toutefois qu'une mesure qui porterait uniquement sur les *attentes fondamentales* n'autoriserait pas à dire que les élèves ont bien développé la compétence visée inscrite comme *objectif d'apprentissage*, laissant croire que les apprentissages s'effectuent en vue d'atteindre ces attentes. Or, les apprentissages visent le développement des *objectifs d'apprentissage*. Il est donc

important de s'appuyer sur plusieurs éléments du PER pour effectuer une évaluation des acquis des élèves en termes de compétences.

Un modèle d'évaluation en deux phases

Comment envisager une évaluation des acquis des élèves par le biais d'épreuves communes romandes, à la fois basée sur la définition de la compétence retenue et prenant en considération le référentiel qu'est le PER? Il nous a paru nécessaire de concevoir un modèle d'évaluation qui répondrait à ces exigences pour toute discipline et pour toute année scolaire. Après avoir examiné différents modèles d'évaluation, en particulier celui de Rey et al. (2004) prenant en considération la mesure de plusieurs niveaux de compétences, nous avons développé un modèle en deux phases.

La première est constituée de *tâches spécifiques* et la seconde de *tâches complexes*¹. La première partie permet de vérifier un ensemble de connaissances et de procédures, la seconde d'analyser comment l'élève les mobilise dans une situation donnée. Ce modèle suit ainsi de près la structure du PER, la première partie portant plus spécialement sur les *attentes fondamentales*, la seconde sur l'*objectif d'apprentissage* visé. Une cohérence interne est également assurée pour l'ensemble de l'épreuve par la prise en compte des éléments constituant la première partie pour composer la seconde. Les deux phases sont donc articulées.

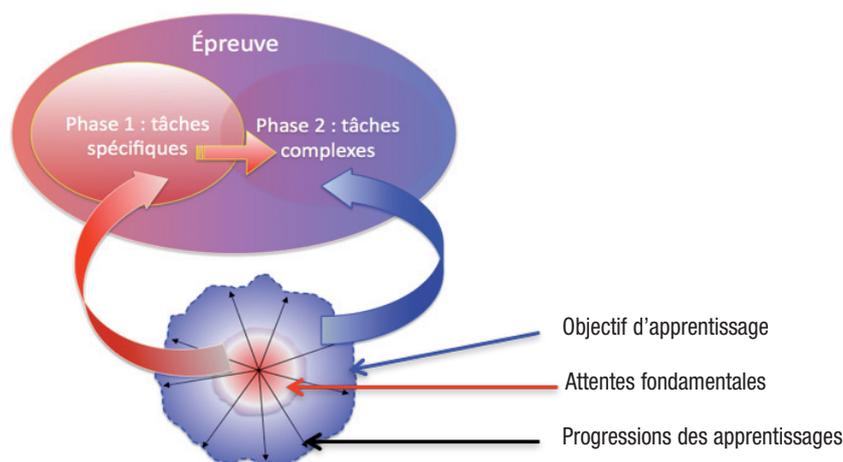
Elaboration d'épreuves diagnostiques et expérimentation en 5^e HarmoS

Le modèle d'évaluation que nous avons conçu est-il valable pour les mathématiques comme pour le français? Convient-il pour des évaluations à visées différentes? Peut-on envisager les deux phases à tout moment de la scolarité obligatoire? Pour obtenir des réponses à ces questions, nous avons élaboré, en groupes de travail, des épreuves: une pour chaque phase du modèle, en mathématiques et en français. Nous les avons fait passer dans une dizaine de classes de 5^e HarmoS (élèves de 8-9 ans) de quatre cantons différents, au début de l'année scolaire.

Nous avons pris la décision d'inscrire notre démarche - exploratoire - dans une visée diagnostique². Nous y avons vu plusieurs avantages:

- la possibilité de fournir aux enseignants des informations (concernant les principales difficultés rencontrées par leurs élèves) utiles à leur enseignement;
- une passation en début de cycle ne s'ajoutant pas à d'autres évaluations externes, souvent déjà nombreuses dans les cantons;
- l'occasion d'approfondir un questionnement relatif à un *objectif d'apprentissage* ou une *attente fondamentale* en particulier.

Nous avons conçu deux formes différentes d'épreuves en fonction des phases d'évaluation. Ainsi, une phase, dévolue aux tâches spécifiques, a été construite pour être passée sur ordinateur et est adaptative (certaines questions comportent



une question complémentaire selon que l'élève a réussi ou non la question précédente; la question complémentaire doit permettre soit d'affiner le type de difficulté rencontré soit, à l'inverse, de voir si la connaissance évaluée est véritablement intégrée, voire dépassée). Nous pensons que le caractère adaptatif d'une telle phase pouvait révéler certains types de difficultés rencontrés par les élèves. De plus, nous espérons pouvoir lier ces difficultés à la résolution de la tâche complexe de l'autre phase, qui, elle, a été réalisée sur papier, sans support informatique. Des entretiens avec les enseignants concernés par la passation ont permis préalablement de constater que les tâches proposées semblaient ajustées aux élèves puis d'interroger l'impact des consignes et le format des tâches. Dans tous les cas, les enseignants se sont montrés intéressés à des observations externes, leur besoin étant d'abord de disposer des résultats de leurs élèves et de propositions de remédiation.

En mathématiques, l'évaluation s'est centrée sur l'*objectif d'apprentissage* « Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels » (issu de la thématique *Nombres*). Il a en effet paru primordial au groupe de travail d'explorer tout particulièrement, en fin de cycle 1, où en étaient les élèves relativement à la construction du système décimal. Les *progressions des apprentissages* et les *attentes fondamentales* correspondant à cet *objectif d'apprentissage* ont également été prises en considération. Les tâches spécifiques ont porté plus particulièrement sur les ressources décrites dans les *attentes* (dénombrer une quantité, classer des nombres, etc.), les tâches complexes proposant des problèmes nécessitant le recours à l'organisation décimale des nombres.

En français, « Lire et écrire des textes d'usage familier et scolaire et s'appropriier le système de la langue écrite » a été l'*objectif d'apprentissage* de départ (issu des thématiques *Compréhension de l'écrit* et *Production de l'écrit*). Il a été complété par un autre, issu de la thématique *Fonctionnement de la langue*: « Observer le fonctionnement de la langue et s'appropriier des outils de base pour comprendre et pour produire des textes ». Là encore, les *progressions des appren-*

¹ Les tâches complexes nécessitent de mobiliser et de combiner des connaissances et des procédures mais exigent également de l'élève la mise en œuvre d'une démarche, d'une organisation dans son travail. Les tâches spécifiques regroupent une série de questions ponctuelles portant sur des connaissances (savoirs, savoir-faire...).

² L'évaluation 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.

tissages et les attentes fondamentales correspondantes ont été retenues. Nous voulions toucher, pour les tâches spécifiques, aussi bien ce qui avait trait à la compréhension en lecture qu'au fonctionnement de la langue, jugé important après les premiers apprentissages de la lecture. Quant à la tâche complexe, elle a concerné la compréhension et la production de texte.

Quelques résultats généraux

Au-delà des résultats par tâche en termes de réussite et d'échec, nous nous sommes centrés plus particulièrement sur les difficultés cruciales repérées chez certains élèves. En lecture, par exemple, les difficultés liées à la reconnaissance de mots à l'intérieur de phrases et celle de phonèmes dans des mots nécessitent des remédiations car elles peuvent nuire à la fois à la compréhension et à la production de textes. La compréhension globale d'un texte, de ses éléments essentiels, semble un bon indicateur de toutes les facettes de la compréhension d'un texte tel que le conte. Développer une stratégie allant dans ce sens s'avérerait positif. En mathématiques, les manipulations observées dans la réalisation des tâches spécifiques et les démarches utilisées dans les tâches complexes ont montré qu'il restait un petit nombre d'élèves ne maîtrisant pas la structure décimale des nombres. Là aussi, des remédiations seraient nécessaires, ciblées en fonction du type de difficulté repéré. Il existe également des élèves qui ne parviennent pas à entrer dans les tâches et se contentent de survoler l'épreuve; il s'agirait de comprendre les raisons d'un tel comportement et de tenter d'y remédier.

Dans les deux disciplines, un certain nombre d'élèves réussissent la tâche complexe tout en éprouvant encore des difficultés dans les tâches spécifiques. Nous pensons que la tâche complexe n'appelle pas seulement la mobilisation de ressources identifiées dans les tâches spécifiques, mais exige des compétences propres, *a priori* communes à nombre de tâches complexes. Par exemple, la compréhension des buts, des enjeux de la tâche et des paramètres de la situation semble une compétence à développer à tout âge en classe; elle est proche notamment de certains

descripteurs des *Capacités transversales* décrites dans le PER (comme *cerner la question, l'objet de la réflexion* sous *Démarche réflexive*).

La construction similaire de nos épreuves en mathématiques et en français ainsi que leur passation aux mêmes élèves, nous ont également permis d'interroger l'impact de la lecture dans la réalisation de tâches mathématiques. Ainsi nous semblerait-il important de faire acquérir, lors de l'enseignement-apprentissage en classe, des stratégies telles que, en français, la manière d'entrer dans un texte en fonction de ce qu'on y cherche (les élèves qui ont de la peine à comprendre un texte le lisent une première fois soit trop vite soit trop lentement); la relecture (en compréhension comme en production) pour repérer les informations recherchées ou pour améliorer sa production; le repérage des éléments importants d'un texte, selon son genre et les raisons de le lire. En mathématiques, l'exploration d'un problème devrait conduire à essayer des démarches et choisir, au final, les plus efficaces. Même si les élèves de 5^e HarmoS sont encore jeunes, ces stratégies, ces démarches d'exploration dans la résolution de problèmes nous paraissent abordables dans le cadre des apprentissages à effectuer en classe. Il existe d'ailleurs dans les deux disciplines des moyens d'enseignement allant dans ce sens.

Revenons enfin au modèle en deux phases que nous avons conçu: nous le voyons, à la suite de notre travail, comme un modèle à partir duquel il est possible d'envisager l'évaluation des compétences des élèves, en référence au PER. Nous estimons encore que ce modèle peut valoir pour toutes les disciplines, étant entendu qu'il permet de prendre en considération leurs spécificités. Nous choisirions aujourd'hui une passation proposant l'évaluation de la tâche complexe en premier, suivie de celle relative aux ressources (connaissances et procédures). Enfin, précisons que le type de support n'est peut-être pas aussi exclusif que nous l'avions initialement pensé et que la répartition du support papier pour les tâches complexes et du support informatisé pour les tâches spécifiques se discute; il apparaît, en effet, que des tâches complexes pourraient tout à fait être conçues pour une passation informatisée.

Pour terminer, nous espérons que le travail amorcé ces dernières années se poursuivra à l'avenir. Une collaboration intercantonale nous semble, dans cette perspective, indispensable, tant il est vrai que les questions que nous avons soulevées sont celles de toutes et de tous dans les cantons. Il serait utile qu'elles trouvent des réponses construites ensemble autour du référentiel commun qu'est le PER. De plus, dans les cantons, des instruments d'évaluation existent dont certains pourraient alimenter d'ores et déjà une banque d'outils d'évaluation romande; en ce sens, des propositions de classification de ce matériel ont été faites dans le cadre de notre étude. Il importera que les évaluations romandes puissent à la fois compléter celles en place dans les cantons et s'articuler avec celles prévues au niveau suisse. ■

Références bibliographiques

- Marc, V. & Wirthner, M. (2012). Epreuves romandes communes: de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER. Rapport final du projet EpRoCom. Neuchâtel: IRDP.
- Marc, V. & Wirthner, M. (à paraître). Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER. Rapport scientifique du projet Epreuves romandes communes. Neuchâtel: IRDP.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2004). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles: De Boeck.

