



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss co-ordination center for research in education

00.6
SEPTEMBRE 2000

Pour une évaluation plus formative et moins sélective

Le développement de l'évaluation scolaire en Suisse,
Version abrégée du rapport de tendance du CSRE, n° 3

Urs Vögeli-Mantovani
Traduction : Marianne Enckell



Institut de recherche et de documentation pédagogique

Pour une évaluation plus formative et moins sélective

Le développement de l'évaluation scolaire en Suisse,
Version abrégée du rapport de tendance du CSRE, n° 3

Urs Vögeli-Mantovani
Traduction : Marianne Enckell

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 54
CH-2007 Neuchâtel 7

Tél. (41) (0) 32 889 86 14
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: christiane.antoniazza@irdp.unine.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique :

VÖGELI-MANTOVANI, Urs. - Pour une évaluation plus formative et moins sélective : le développement de l'évaluation scolaire en Suisse : version abrégée du rapport de tendance du CSRE, no 3 / Urs Vögeli-Mantovani ; trad. Marianne Enckell. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2000. - 50 p. ; 30 cm. - (00.6). - Bibliogr. CHF 10.-

Mots-clés: *Evaluation formative, Sélection, Suisse romande, Suisse, Liechtenstein, historique*

Aarau/Neuchâtel, 2000

Traduction : Marianne Enckell

© Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
5000 Aarau

Institut de recherche et de documentation pédagogique
C.P. 54, 2007 Neuchâtel

Mise en page : Peter Meyer
Edition : IRDP; Impression : Imprimerie Moser SA, Neuchâtel
Tirage : 400 ex.

Ce rapport est paru en allemand sous le titre "Mehr Fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz" (284 p., ISBN 3-908117-50-X). Il peut être obtenu au prix de CHF 30.- (port et emballage inclus) auprès du

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau
tél. 062 835 23 90
fax 062 835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch

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

Table des matières

Résumé	
Préface	
1. Introduction	9
<i>Jean Cardinet: Cinquante ans de réflexion</i>	12
2. Commentaires sur la situation actuelle en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein	14
3. Les changements en Suisse depuis vingt ans	25
3.1 L'évolution des informations, des décisions sur la carrière scolaire et les procédures de passage	25
3.2 Une contribution stimulante: «Vers une conception cohérente de l'évaluation en Suisse romande et au Tessin»	33
<i>Monica Gather Thurler: L'introduction systémique de l'évaluation à l'école primaire genevoise</i>	38
3.3 Le projet «Ganzheitlich beurteilen und fördern» dans le canton de Lucerne	40
<i>Felix Oggenfuss: Développement de la qualité et évaluation des élèves</i>	42
4. Quelques résultats d'évaluations de projets	45
<i>Ernst Trachsler: Plans d'études et évaluation: des stimulations innovatrices, mais peu d'effets durables</i>	46
Bibliographie	49
Liste des experts	50

Résumé

La formation et la sélection des élèves font partie des tâches principales de l'évaluation scolaire, mais ces deux opérations poursuivent des buts différents. Dans le cadre du projet SIPRI de la CDIP en 1986, une thèse réclamait la distinction nette entre les tâches de l'évaluation. Cette thèse formulée il y a treize ans n'a rien perdu de son actualité: Les formes et les fonctions de l'évaluation des élèves doivent être adaptées à leur but, et les mêmes moyens – les notes, par exemple – ne peuvent convenir à des objectifs différents.

Depuis lors, les conceptions de l'évaluation qui visent la formation ont été si affinées et améliorées; elles ont aussi trouvé leur place dans les règlements et elles ont pu être mises en pratique. Ce rapport présente le stade actuel de l'évaluation et son développement. Les rapports d'apprentissage, les entretiens d'évaluation et l'autoévaluation, qui ont trouvé une large diffusion, en premier lieu dans les écoles primaires, en sont les caractéristiques les plus évidentes.

Préface

Les rapports de tendance du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) portent sur des questions actuelles du système éducatif. Ils apportent des informations générales sur la question et sur l'état des recherches en Suisse et à l'étranger. Les rapports de tendance, qui portent sur des thèmes particuliers, font le point sur l'évolution et sur les discussions en cours dans les cantons, tirent des conclusions et signalent la bibliographie utile. Le CSRE, qui reçoit volontiers des propositions sur des questions à traiter, apporte ainsi sa contribution à l'harmonisation des systèmes scolaires.

La présente publication résume la version allemande, publiée à la fin de 1999 sous le titre «Mehr fördern, weniger auslesen», et dont on trouvera la table des matières en annexe. Elle reprend intégralement deux textes qui présentent le bilan de l'évaluation scolaire en Suisse et son évolution au cours des vingt dernières années. Deux projets sont en outre décrits intégralement. Les contributions d'une experte et de trois experts ont été reprises en entier de la version allemande: «L'introduction systémique de l'évaluation à l'école primaire genevoise», par Monica Gather Thurler (p. 38), «Cinquante ans de réflexion», par Jean Cardinet (p. 12), «Développement de la qualité et évaluation des élèves», par Felix Oggenfuss (p. 42), et enfin «Plans d'études et évaluation: des stimulations innovatrices, mais peu d'effets durables», par Ernst Trachsler (p. 46). D'une bibliographie de 14 pages, comprenant près de 200 titres, on n'a conservé ici que les références mentionnées explicitement.

1. Introduction

(Résumé des chapitres 1 et 2 de la version allemande)

Ce rapport de tendance touche un thème qui reste à l'évidence d'une actualité brûlante. Il y a plus de trente ans que l'on critique l'évaluation sommative-sélective, parce qu'elle se borne à mesurer les performances par des examens, parce qu'elle compare les résultats d'un élève avec ceux des autres apprenants de la classe, parce que le jugement final s'exprime par une note. Quand on écoute les jeunes, on les entend rarement parler des contenus de l'école, mais bien plus des examens et des notes. Une évaluation globale, qui sert les objectifs de l'enseignement, qui soutient le processus d'apprentissage et le développement des enfants, en bref une évaluation formative, n'est guère à l'ordre du jour.

Selon les lois et plans d'études cantonaux, les objectifs de l'éducation visent le développement et la formation générale des enfants, dont «les possibilités intellectuelles, émotionnelles et pratiques doivent être encouragées en vue d'accroître leurs compétences personnelles, sociales et matérielles» (Lehrplan Kanton Bern, 1995). Aujourd'hui, la formation professionnelle envisage elle aussi explicitement la formation de la personne tout entière, lorsqu'elle réclame que l'école s'attache plus à promouvoir les qualifications clés, puisque ses principes de formation leur donnent un poids important à côté des compétences professionnelles. Ce que l'école se fixe comme objectif et ce que réclament les usagers renforce le développement en cours de formes différenciées d'enseignement et une évaluation qui doit servir à faire progresser les apprenants. On observe aussi de plus en plus que les structures scolaires se flexibilisent et que les processus de sélection sont moins fréquents. Mais on reste encore dans le champ de tensions entre deux mondes de l'évaluation, celui de la formation et celui de la sélection. Toutes les décisions d'orientation à caractère sélectif qui se prennent au cours de l'école obligatoire, de l'entrée au jardin d'enfants à la sortie du secondaire, font ombrage à l'apprentissage et à l'évaluation et freinent leur développement.

L'histoire de l'évaluation scolaire est une histoire de bulletins et de notes. Bulletins et notes ont fait leur apparition vers la fin du XVIIIe siècle dans les écoles, où ils étaient censés aider à régler l'entrée dans l'enseignement supérieur et garantir ainsi le bon choix de ceux qui parviendraient à des positions sociales élevées. Leur introduction n'a eu aucun caractère pédagogique.

DISTINGUER QUATRE GROUPES DE FONCTIONS

Les diverses fonctions de l'évaluation dans les institutions d'enseignement: fonctions pédagogiques, sociales, individuelles, institutionnelles, peuvent être classées en

quatre groupes qui s'influencent les uns les autres; ce n'est qu'ensemble qu'ils peuvent constituer une conception cohérente de l'évaluation.

Les fonctions formatives de l'évaluation concernent le processus d'apprentissage: l'évaluation dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage vise à un soutien optimal des élèves. Elle doit guider le processus d'apprentissage vers des objectifs dans toutes les disciplines; tant les enseignants que les apprenants, qui autoévaluent et orientent eux-mêmes leur apprentissage et leurs objectifs, réalisent cette fonction. La fonction de conseil est étroitement liée à la formation. L'évaluation fournit immédiatement aux élèves des feedbacks et des orientations et informe en même temps les parents des résultats de l'enseignement et du processus d'apprentissage.

Les fonctions sommatives de l'évaluation servent essentiellement à la constatation des résultats de l'apprentissage et à leur appréciation selon certains critères. Chaque offre de formation doit remplir des objectifs qualifiants de l'apprentissage et du développement. L'évaluation de la réussite est en règle générale une condition pour que l'élève puisse poursuivre son apprentissage avec des chances de succès. L'évaluation à la fin d'une période ou d'un cycle d'éducation sert aussi à faire un bilan; l'élève obtient alors un certificat (diplôme, brevet, etc.) pour le niveau de qualité atteint en fonction de ce qui était prévu, sur la base d'évaluations globales.

Les fonctions pronostiques de l'évaluation contribuent à estimer les chances de succès de l'élève dans une école future ou une formation future. Les évaluations aident à faire les choix qui se présentent dans le système scolaire ou à entrer dans une institution de formation, lorsque ces choix sont soumis à sélection. Dans le cas de la promotion, il s'agit de décider, sur la base d'évaluations pronostiques, si l'entrée dans la classe supérieure ou dans un niveau supérieur d'enseignement semble justifiée. Dans le cas de la régulation, il s'agit de répartir les apprenants entre diverses voies aux exigences différenciées, dans diverses écoles ou à divers niveaux.

Un dernier groupe de fonctions, les fonctions évaluatives, concernent la qualité même de l'institution scolaire. L'objet de l'évaluation est ici la qualité de l'apprentissage et ses effets mesurables. C'est l'inspectorat des écoles qui doit remplir cette fonction de contrôle, car c'est lui qui contrôle le respect des règlements et donc les conditions d'évaluation. Une deuxième étape consiste dans l'évaluation de qualité, actuellement en cours d'élaboration, qui doit rendre compte aux autorités et au public et servir au développement de la qualité. Ce sont les écoles mêmes qui s'en chargent et qui en sont responsables. La notion de qualité, chose simple et difficile à la fois, équivaut à savoir si les objectifs sont atteints.

LES NORMES DE RÉFÉRENCE, INDICATEURS POUR LA REPRÉSENTATION SOCIALE DU RENDEMENT

La tâche principale de l'école est de permettre à chaque enfant de développer au mieux toutes ses compétences. L'école remplit un mandat éducatif et pédagogique qui la distingue nettement des situations de concurrence économique. L'enseignement et l'apprentissage scolaires visent à développer chez l'élève la confiance en soi et l'assurance. L'école n'exige pas des performances, mais une de ses tâches principales consiste à soutenir la réalisation d'objectifs. Cette tâche et l'attitude qui en découle ne peuvent être comparées à la recherche étroite et compétitive de rendements. Les trois critères de référence ci-dessous, entre lesquels il faut choisir lors de chaque évaluation, constituent un indicateur de la diversité des représentations que l'on peut avoir du rendement.

1. La norme de référence sociale. Selon cette norme, les résultats de chacun sont comparés aux résultats du groupe. Le travail individuel est évalué par rapport au travail en groupe. Un travail est considéré comme bon s'il est supérieur à la moyenne des travaux réalisés par les membres du groupe pris individuellement.
2. La norme fonction de critères ou d'objectifs. Dans ce cas-là, avant d'évaluer un travail, on formule des exigences et des critères de réalisation objectifs, définis indépendamment du groupe à évaluer. Un travail est considéré comme bon s'il correspond aux exigences et aux critères définis ou les dépasse.
3. La norme individuelle. Cette norme-ci se base sur l'individu et mesure le progrès réalisé dans le cadre d'un travail. Un rendement est considéré comme bon s'il s'est amélioré par rapport à un moment antérieur ou si un niveau supérieur a été atteint.

Du point de vue de la représentation pédagogique du rendement et par rapport aux objectifs à atteindre, c'est la norme individuelle et les critères qui sont les plus adéquats. La norme sociale se justifie en cas de sélection, lorsque les différences de résultats sont exprimées par des notes ou des pourcentages. Les notes continuent d'être largement comprises comme des garanties de l'orientation et des résultats. Elles subsistent à l'école comme un moyen d'évaluation du travail et du comportement, malgré les critiques scientifiques et philosophiques formulées depuis des dizaines d'années: elles manquent d'objectivité, de solidité, elles n'expriment rien de clair ni d'objectif, elles ne sont pas adéquates pour mesurer certains facteurs comme la créativité, l'originalité, etc. On continue de regretter les effets secondaires déplorable et les calculs peu fiables basés sur les notes.

Cinquante ans de réflexion

Par Jean Cardinet, ancien chef du Service de la recherche de l'IRDP, Neuchâtel

Un coup d'œil rétrospectif sur le chemin parcouru depuis 50 ans est très révélateur d'un renversement complet de perspective, en matière d'évaluation pédagogique.

Vers 1950, on se souciait surtout du manque de validité des notes et des examens. Piéron proposait de les remplacer par des tests pédagogiques, qui classeraient les candidats de façon fidèle et donneraient des résultats objectifs. Mais ce serait au prix d'une transformation des examens en concours, car les tests ne peuvent situer un résultat particulier que par rapport à celui des autres. Les travaux de Skinner et le lancement de l'enseignement programmé au cours des années 60 ont bouleversé d'un coup cette conception. Le comportement à atteindre étant bien défini par l'enseignant au départ, une suite d'étapes de difficulté graduée devaient conduire l'élève au savoir. Au lieu de passer un examen, l'élève devait montrer, à la fin de sa formation, qu'il avait atteint l'objectif pédagogique. L'évaluation scolaire était désormais intégrée aux étapes de l'apprentissage.

Benjamin Bloom et ses collaborateurs systématisèrent ces conceptions et distinguèrent l'évaluation sommative, contrôlant l'atteinte de l'objectif terminal en fin d'étude, et l'évaluation formative, en cours d'étude, dont la logique était différente, analytique et diagnostique, pour guider des rétroactions didactiques. Ces idées atteignirent la Suisse au début des années 70 et suscitèrent beaucoup d'intérêt. Mais il fallait des recherches pour progresser concrètement. Les associations d'enseignants primaires obtinrent le lancement du programme SIPRI vers 1980. Des classes expérimentales essayèrent pendant trois ans diverses innovations, notamment en matière d'évaluation formative.

Les résultats furent à la fois décevants et très utiles pour la suite. Il est apparu illusoire d'espérer qu'un enseignant puisse suivre tous ses élèves et leur proposer des activités de remédiation individualisées, alors qu'il n'avait qu'une minute par heure à consacrer à chacun. Par contre, les élèves pouvaient s'apporter les uns aux autres les retours d'information indispensables, si le travail de classe était organisé de manière à permettre ces confrontations. Cette prise en compte des processus socio-cognitifs en éducation a fait l'objet des travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont à Neuchâtel, pour qui l'évaluation formative est surtout un problème de communication au sein de la classe. Un conflit cognitif est indispensable pour amener l'élève à restructurer ses représentations. Dans la même perspective cognitiviste, Linda Allal analysait à Genève les conditions favorables à l'auto-évaluation des élèves, dont elle faisait la clé d'une régulation efficace des processus d'apprentissage. La démonstration de cette hypothèse a été donnée par Georgette Nunziati, dans une recherche dirigée par Jean-Jacques Bonniol, à l'Université d'Aix-Marseille. Si l'on

centre l'enseignement sur la découverte par les élèves des critères de réalisation de l'objectif pédagogique visé, les étudiants deviennent capables de gérer eux-mêmes ensuite les corrections nécessaires.

Mais il ne suffit pas toujours de savoir où l'on doit arriver, pour en trouver le chemin. Des objectifs de méthode s'ajoutent aux objectifs de production: les élèves doivent découvrir par eux-mêmes par quels moyens ils peuvent atteindre le résultat visé. L'enseignant doit veiller à faire découvrir les critères d'une procédure de travail adéquate. Était-ce le dernier mot d'une théorie de l'évaluation? – Michel Vial, d'Aix également, a objecté qu'il serait dangereux de considérer l'évaluation formative comme une simple procédure de régulation permettant d'atteindre les objectifs donnés dans les programmes. Le modèle cybernétique décrit en effet ces rétroactions comme des «boucles d'asservissement». L'homme ne peut s'y soumettre aveuglément. La question des finalités est toujours posée: pourquoi vouloir atteindre ces objectifs? L'évaluation est «multiréférentielle» selon Ardoino et Berger. Il sera donc toujours possible de trouver un nouveau point de vue par rapport auquel juger l'activité d'un apprenant. Une telle affirmation revient à dire que l'évaluation pédagogique peut seulement apporter des informations aux intéressés, pour les aider à fonder les décisions auxquels ils sont confrontés, mais sans jamais déterminer complètement leur choix particulier. C'est le sens de l'évaluation informative que propose aujourd'hui Jacques Weiss, à la place des procédures bureaucratiques de sélection, trop lourdes de conséquences sociales négatives. Il est instructif de noter, qu'on a cru à chaque moment que le dernier mot avait été dit sur la façon d'évaluer les élèves. Pourtant, toujours de nouveaux principes ont remis en cause les acquis antérieurs, jusqu'à ce qu'on en arrive aujourd'hui à considérer comme dangereux le but que l'on se fixait au début, de hiérarchiser les élèves de façon aussi stable et définitive que possible. Ceci ne justifie-t-il pas l'idée que nous vivons dans un système ouvert dont personne ne peut prévoir l'évolution?

2. Commentaires sur la situation actuelle en Suisse et dans la principauté du Liechtenstein

La vue d'ensemble que nous présentons ici fait ressortir les points communs et les particularités saillantes de certaines régions et cantons pour ce qui est des fonctions et des formes de l'évaluation. Nous commençons par donner un aperçu des structures scolaires, précondition importante pour divers aspects de l'évaluation. Cet aperçu s'articule comme suit: Évaluation et informations, décisions concernant la carrière scolaire, enfin procédures de passage.

L'IMPORTANCE DES STRUCTURES SCOLAIRES POUR L'ÉVALUATION

L'école obligatoire se divise en deux périodes, en trois dans le canton de Bâle-Ville. La structure la plus fréquente comporte 6 ans pour le degré primaire et 3 pour le premier cycle du secondaire. Le modèle 5/4 est en vigueur dans les cantons de Neuchâtel, Tessin, Bâle-Campagne et Argovie ainsi qu'au Liechtenstein. Dans le canton de Vaud, l'école primaire ne dure que 4 ans. À Bâle-Ville, les quatre ans d'école primaire sont suivis de trois ans de cycle d'orientation; les deux dernières années de l'école obligatoire sont suivies soit en primaire supérieure (Weiterbildungsschule), pendant deux ans, ou au gymnase qui dure cinq ans.

Dans cinq cantons (GE, NE, JU, TI, VD), la structure de l'école primaire se subdivise en cycles de deux ou trois ans. Les plans d'études et les objectifs sont fixés pour cette durée et permettent ainsi une période d'apprentissage et d'expérience sans promotion qui dure plus longtemps que l'année scolaire usuelle.

Il y a quelques années, le passage du degré primaire au secondaire I constituait encore un seuil de sélection vers différentes filières scolaires. Aujourd'hui, dans plusieurs cantons (NE, VD, BS), les classes indivises se poursuivent au cycle secondaire I. L'aspect le plus saillant est celui des modèles coopératifs ou intégrés, introduits de plus en plus au niveau cantonal ou communal. Dans les cantons de Berne, Zurich, Valais et Nidwald, les élèves ont plusieurs modèles à choix. Dans plusieurs cantons de Suisse alémanique, des essais d'application de modèles coopératifs et intégrés durent parfois depuis des années: c'est le cas pour Lucerne, Thurgovie, Uri, Schwyz et Obwald. Ces expériences mèneront probablement à une multiplicité de modèles dans un seul et même canton. Les cantons de Vaud et Bâle-Ville connaissent une période de deux ans pour le passage de l'école indivise aux classes divisées. Après quatre ans d'école primaire, les écoliers du canton de Vaud suivent une cinquième année commune, la première du secondaire I. La sixième année comporte trois branches à niveau, et c'est en passant en 7e que les élèves se répartissent entre des écoles à exigences diverses. Il en va de même à Bâle-

Ville, où c'est en 7e année qu'il y a trois branches à niveau et en 8e que la division se fait en deux types d'écoles.

ÉVALUATIONS ET INFORMATIONS

À quelques exceptions près, la fréquence des informations aux parents prescrites officiellement est de deux par an, mais les formes utilisées varient. Cela ne veut pas dire que l'on se borne aux bulletins sous leur forme officielle et aux dates prévues. En pratique, il y a de nombreux contacts entre parents et enseignants, en fonction des besoins et du stade d'évolution ainsi que de la progression des élèves. Il est opportun d'avoir des contacts plus intensifs lors des procédures de passage, car les décisions sont de plus en plus souvent prises avec les parents.

NOMBRE DE BULLETINS PAR AN	1	2	3	4	6
ÉCOLE PRIMAIRE	ZG, SO (1e–3e), AR	Tous les autres cantons, FL	GE (1e, 2e), TI	NE*, VD	GE
SECONDAIRE I	BS (CO 5e–7e)	Tous les autres cantons, FL	FRf	GE, VD	

* JU et NE pratiquent en outre le «carnet hebdomadaire» officiel, qui permet un échange régulier d'informations.

À l'école primaire, surtout dans les petites classes, les résultats du travail et l'évolution de l'apprentissage ne sont plus exprimés sous forme de notes. C'est la forme des rapports d'apprentissage et des entretiens d'évaluation avec les parents qui a été adoptée. Les rapports d'apprentissage se présentent de diverses manières. Ils peuvent être conçus comme des formulations libres qui se basent peu sur des cadres structurels ou de contenu, ou bien ils sont structurés à l'avance et répondent à des critères sur les matières et le comportement par rapport aux objectifs de l'apprentissage. Certains rapports évaluent aussi les progrès individuels. L'évaluation des critères se fait sur une échelle de deux à cinq valeurs.

L'introduction de notes chiffrées dans des livrets, qui traduisent les résultats du travail, se produit à divers moments. Il faut en outre distinguer si les notes ont une signification traditionnelle, et donc indifférenciée (4 = suffisant), ou si elles se rapportent directement aux objectifs d'apprentissage (4 = objectif atteint). Le tableau ci-

dessous indique dans quelle classe les cantons ou la majorité des communes (p. ex. en Thurgovie) introduisent des notes, les accompagnant du minimum de commentaires indispensables.

CARNETS DE NOTES À PARTIR DE LA	1E	2E	3E	4E	5E	6E	7E
NOTES TRADITIONNELLES	GL, GR, SH, AG	VSf, ZH, SG, AI, SZ	GE, JU ¹ , LU, UR, VSd	TG, SO, OW, ZG, BL	NW	FL	AR
PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS	TI, NE ²	FRf	BEf, BEd, VD, FRd			BS ³	
NOMBRE DE CANTONS ⁴	6	6	9	5	1	2	1

1 JU: Au primaire, notes en français et mathématiques seulement, sinon appréciations.

2 NE: Au primaire (1e à 5e), les lettres A à D remplacent les notes, en fonction des objectifs.

3 BS: Notes globales pronostiques servant de recommandation pour la répartition par niveaux en 7e.

4 Les cantons bilingues BE, VS, FR sont présentés par région linguistique, ce qui donne un total de 30 (29 cantons + Liechtenstein).

L'échelle des notes est elle aussi variable. L'échelle la plus fréquente va de 6 à 1, mais on trouve quelques exceptions. Dans le canton de Vaud, l'échelle va de 6 à 2 pour les notes décernées en fonction des objectifs; au Tessin elle va de 6 à 3 au primaire et de 6 à 2 à la Scuola media. Dans l'école primaire genevoise, l'échelle va même de 6 à 0, mais la note 3 est suffisante. Au secondaire I, on applique à Genève et à Neuchâtel l'échelle de 6 à 0 pour la note de conduite. Pour évaluer les objectifs atteints, Neuchâtel a introduit à l'école primaire une échelle alphabétique, qui ne permet pas de calculer de moyenne.

Autoévaluation

On peut assurément admettre que les évaluations des enseignants, qu'elles portent sur le travail ou le comportement, sont présentées et expliquées aux élèves de manière adéquate, selon les données et les instruments de l'élaboration des rapports. Le développement de la personnalité entre dans les objectifs généraux de l'éducation. L'estime de soi et la responsabilité font partie de cet objectif. Pour le renforcer, divers cantons ont réservé une place importante à l'autoévaluation en créant des instruments adaptés et en les ancrant dans les règlements. Les fiches

d'autoévaluation doivent généralement être remplies une fois par an, et se fondent normalement sur les mêmes critères que les rapports d'apprentissage rédigés par les enseignants. Les critères portent sur l'évaluation du comportement au travail, à l'apprentissage et sur l'évaluation du comportement social, ainsi que sur l'appréciation des progrès et des résultats de l'apprentissage dans les diverses disciplines.

Dans trois cantons, l'autoévaluation fait officiellement partie de l'évaluation et des bulletins:

- Berne: de la 3e à la 9e, après le premier semestre
- Bâle-Ville: depuis la 5e, après le premier semestre
- Fribourg: deux fois par an depuis la 7e

Il existe sans doute ailleurs des pratiques d'autoévaluation non inscrites dans les règlements officiels. Mais il s'agit d'une autoévaluation facultative, choisie par les enseignants ou les écoles concernées.

L'utilisation de fiches d'autoévaluation à la fin d'une période d'évaluation est en soi une contribution insuffisante au développement de la personnalité et peut devenir routinière. De telles fiches ne prennent de signification que si les élèves d'une classe connaissent et comprennent, dès le début d'une période d'évaluation, les objectifs de développement individuels et collectifs auxquels ils doivent tendre et les critères d'évaluation qui leur sont attachés, et s'ils profitent de la période allant jusqu'à l'évaluation pour se développer individuellement en fonction des objectifs assignés. Des appréciations intermédiaires permettent d'identifier les progrès ainsi que les lacunes, et ravivent l'intérêt. Une manière responsable d'apprendre, par exemple l'enseignement en atelier et le plan de travail hebdomadaire, soutient le processus d'auto-appréciation et d'autoévaluation des élèves.

Entretiens d'évaluation, avec ou sans carnets de notes

Les communications entre les enseignants, les parents et les enfants sont de plus en plus encouragées, même officiellement. Les entretiens tripartites portent sur l'évaluation du travail et du comportement ainsi que sur les progrès réalisés; les expériences de tous les participants sont regroupées et comparées pour organiser un appui optimum. Les entretiens d'évaluation commencent en règle générale dès la première année d'école et se poursuivent chaque année, ou à des périodes déterminées. Ils sont obligatoires chaque année dans toutes les classes primaires des cantons de Soleure, Fribourg, Schaffhouse et dans la principauté du Liechtenstein; dans les cantons d'Appenzell Rhodes extérieures et de Saint-Gall, ils sont obligatoires chaque année pendant les neuf ans d'école obligatoire. Le canton de Berne applique un autre système: les entretiens ne sont obligatoires qu'en 1e, 2e, 6e et 7e, et sont organisés dans les autres classes sur demande des parents ou des

enseignants. Ce souhait peut être inscrit sur le bulletin après le premier semestre, et l'autre partie doit s'y conformer. Dans tous les autres cantons, les entretiens d'évaluation font partie des devoirs de la profession, lorsque l'école ne distribue pas de carnets de notes, ou lors de la procédure de passage d'un degré à un autre.

Décisions sur le parcours scolaire

À quelques exceptions près, qui concernent certaines écoles primaires de Suisse romande, la structure par classes annuelles est la norme en Suisse pour l'école obligatoire. L'année scolaire représente une unité du point de vue de l'organisation et de l'administration des écoles. Pour pouvoir passer d'une classe à la classe supérieure, certaines conditions souples doivent être remplies. Ces conditions sont qualifiées de souples car pour les remplir – généralement par le biais de notes traditionnelles, plus rarement de notes décernées en fonction des objectifs – il n'est pas nécessaire de suivre une procédure standard; c'est largement fonction de la responsabilité professionnelle des enseignants.

Promotion en fonction des notes

Partout où des carnets de notes sont établis, le passage dans la classe suivante se décide sur la base d'une somme minimum de points ou d'une moyenne minimum dans certaines matières. Les matières comprises dans la somme ou dans la moyenne sont dans la plupart des cantons les branches principales: français (resp. allemand, italien ou romanche), mathématiques, connaissance de l'environnement (école primaire), sciences naturelles (secondaire I, filière élevée) et première langue étrangère au premier cycle secondaire. Il est rare que l'on tienne compte des notes de toutes les branches. C'est le cas dans les seuls cantons de Vaud et du Tessin, tandis qu'à Genève et en Valais deux groupes de matières (branches principales et/ou toutes les branches) entrent en ligne de compte pour la décision. Là où l'on exige une somme ou une moyenne minimum des notes, les notes inférieures à «suffisant» (la note 4 dans la plupart des cas) peuvent être compensées par les notes supérieures à 4.

La moyenne minimum se situe généralement à 4. Lucerne, Obwald, Uri et Schwyz demandent une moyenne de 4 au secondaire I et de 3,5 en primaire.

Les cantons de Berne et de Vaud appliquent une procédure de décision à deux niveaux. Dans une première étape, la note 4 est exigée pour chacune des branches, sans possibilité de compensation, car on ne calcule ni somme ni moyenne. Dans une deuxième étape, un pronostic est établi sur le développement et les progrès possibles dans la classe suivante. Un pronostic de développement optimiste et fondé permet la promotion même dans le cas de notes insuffisantes.

Le canton de Zurich constitue un cas à part: de la 1^e à la 9^e, c'est une évaluation globale qui fonde la décision de promotion. Cette évaluation se fonde sur les notes

traditionnelles mais ne s'y borne pas; elle inclut en effet aussi d'autres critères du développement et des progrès de l'enfant.

Promotion sans notes

Les procédures de promotion indépendantes des notes se rencontrent surtout là où l'on ne délivre pas de notes, soit au degré primaire de plusieurs cantons. La décision se base sur les objectifs à atteindre par une classe, sur une évaluation globale et un pronostic. Ce ne sont pas les seuls résultats d'un élève ni ses résultats par rapport à la classe qui sont décisifs, mais une évaluation générale relative aux objectifs d'apprentissage, qui tient compte tant du développement et des progrès que d'une appréciation prospective. La décision de promotion se fonde sur les évaluations et leurs instruments et tient compte des échanges d'informations avec les parents. Dans le canton d'Appenzell Rhodes extérieures, la décision de promotion est prise par l'enseignant ou par la conférence des maîtres, sans que les critères de décision ne soient précisés: ce n'est pas nécessaire, puisqu'ils sont décrits dans les informations données aux parents.

Promotion automatique

Dans les écoles primaires de la principauté du Liechtenstein, aucune décision de promotion n'est prise. Un élève peut redoubler une classe volontairement, c'est-à-dire sur décision de ses parents. Au cycle d'orientation de Bâle-Ville, le redoublement n'est pas prévu.

L'évolution en cours en Suisse romande et au Tessin repose fondamentalement la question de la promotion, avec le système des cycles pluriannuels qui la caractérise. Lorsque des objectifs d'apprentissage sont fixés pour une période de deux ou trois ans, cela permet d'avoir une marge pour la formation et le développement de l'enfant à un rythme individualisé. Ce n'est pas chaque année mais seulement tous les deux ou trois ans que la promotion est décidée au degré primaire dans les cantons de Genève, Vaud, Jura et Neuchâtel. La promotion annuelle est automatique, «en principe» comme il est précisé, c'est-à-dire qu'un élève peut, le cas échéant, ne pas être promu.

Participation des parents

Les parents sont mieux informés de l'évolution et des progrès de leur enfant lorsque des rapports leur en disent plus que les carnets de notes ou qu'ils ne comportent pas de notes. La plupart des enfants remplissent sans guère de difficultés les conditions de promotion. Si l'on craint qu'un élève ne soit pas promu, il est prescrit d'orienter suffisamment tôt les parents. Leur participation au processus de décision se fait sur une base de partenariat: on met à leur disposition différents critères officiels de promotion et on organise avec eux un entretien d'évaluation mené

professionnellement. Là où seules les moyennes des notes sont exigées, il est à craindre que les résultats seuls fassent l'objet de l'entretien, sans qu'il soit tenu compte d'une évaluation globale.

Procédures de passage

Les procédures de passage sont des procédures de sélection en vue d'un itinéraire scolaire plus ou moins ambitieux. On connaît en Suisse trois modèles d'organisation du secondaire I, qui exigent des décisions de portée variable lors du passage:

- Le modèle séparé en divers types d'écoles est le plus fréquent. Deux à cinq types d'écoles du secondaire I peuvent être choisis après l'école primaire. Les élèves des cantons de Vaud et de Neuchâtel ne sont répartis dans des filières séparées qu'en 7e, après être entrés au secondaire I; à Bâle-Ville, les filières se divisent à partir de la 8e.
- Le modèle coopératif répartit les élèves après le primaire en deux classes hétérogènes à deux ou trois niveaux pour l'enseignement des deux ou trois branches principales. Ce modèle se rencontre dans plusieurs écoles des cantons de Berne, Valais, Nidwald, Zurich, Thurgovie et Obwald et dans une école de chacun des cantons d'Uri et de Schwyz.
- Le modèle intégré continue le système des classes homogènes et sépare les élèves uniquement pour deux ou trois branches à niveau. Ce modèle est appliqué dans les cantons de Nidwald, Berne, Genève pour certaines écoles, Bâle-Ville, Neuchâtel, Vaud pour l'année précédant la division en filières, Uri et Schwyz pour une école de chaque canton, Tessin pour toutes les écoles du secondaire I.

Dans la plupart des cantons, tous les enfants suivent un tronc commun de six ans pour toutes les matières ou la plupart des matières. Ce tronc commun dure cinq ans dans les cantons de Bâle-Campagne et d'Argovie et dans la principauté du Liechtenstein. Au Tessin, l'enseignement commun dans toutes les branches dure plus de six ans: c'est seulement en 8e année que le modèle intégré prévoit une répartition par branches à niveau.

Épreuves communes au cours des deux dernières années avant le passage

Dans 21 des 30 systèmes des cantons, demi-cantons linguistiques et du Liechtenstein, des épreuves communes sont usuelles les deux années avant le passage au cycle secondaire. Le terme d'épreuves communes recouvre des réalités différentes. Les modules d'orientation dans le canton de Saint-Gall sont des tests standards de mathématiques et d'allemand en 5e et 6e primaire. Dans le canton de Lucerne, les enseignants ont à disposition pour les mêmes branches des brochures proposant divers test de référence conformes au plan d'études. Dans le canton de Berne, on les appelle aussi tests de référence, et ils servent à vérifier les critères d'évaluation

par rapport à d'autres classes d'une ou plusieurs écoles secondaires, donc sur une base locale ou régionale. L'objectif principal de cette forme de contrôle des connaissances ou d'épreuves communes est de diminuer la subjectivité dans l'attribution des notes par les enseignants primaires. Les enseignants ont la possibilité d'apprécier de manière réaliste leur évaluation des résultats des élèves par le moyen d'une échelle comparative, et de la corriger le cas échéant. Dans quelques rares cas, les résultats et l'appréciation de ces travaux servent officiellement et directement de critère pour décider du passage au cycle suivant; dans le cas contraire, ils équivaudraient à des examens d'admission camouflés. Cette sorte de travaux ou d'épreuves est donc comprise dans le processus même et ne sert qu'à donner aux enseignants des indications sur le niveau des résultats obtenus dans leur classe par rapport aux résultats d'une population plus importante, ou par rapport aux exigences du plan d'études. La réalisation et l'appréciation des épreuves sont généralement placées sous la responsabilité des enseignants, qui ne sont pas censés communiquer leurs résultats plus loin. Il ne s'agit donc pas d'un contrôle officiel des résultats entre des écoles concurrentes, comme cela se fait aux États-Unis avec la publication de tableaux d'honneur.

Instruments d'observation et d'évaluation des enseignants et des parents

Des instruments officiels aident les enseignants à observer et à évaluer les élèves dans 22 des 30 systèmes étudiés. Ces instruments ont été créés pour établir des critères généraux signifiants et pour garantir le rôle qu'ils jouent dans la procédure de passage. Les critères comprennent en règle générale les résultats par branche et les progrès relevés ainsi qu'une série de repères sur le comportement au travail et dans l'apprentissage et le comportement social. Dans huit cas, aucun instrument n'est prescrit mais, selon les informations recueillies, des instruments d'autres cantons ou des listes personnelles de critères sont utilisés.

Dans dix des 22 systèmes offrant des instruments aux enseignants, les parents sont eux aussi invités à observer et à évaluer certains critères au cours de la procédure. Ces critères, portant sur le comportement de l'enfant, correspondent largement à ceux des enseignants et, le cas échéant, avec ceux des fiches d'autoévaluation. Avec cette invitation à coopérer, les parents sont bien préparés et encouragés à participer à un ou plusieurs entretiens d'orientation. Ils savent aussi clairement quels critères de comportement, à côté des résultats et des progrès réalisés, jouent un rôle lors de la prise de décision. L'invitation à entreprendre et à récolter leurs propres observations montre aussi aux parents que leur point de vue est pris au sérieux.

Bases officielles de décision

Le nombre de facteurs pris en compte dans les trente procédures de décision est élevé, et leurs combinaisons multiples. Les facteurs plus fréquents sont les informa-

tions tirées des instruments d'observation et d'évaluation pour les parents et les enseignants mentionnés ci-dessus, ainsi que les résultats des épreuves communes. On peut considérer en sus les résultats antérieurs, dans la plupart des cas par les notes des années précédentes, l'appréciation de l'évolution du travail, le comportement au travail et dans l'apprentissage, les intérêts personnels de l'enfant, des examens d'admission et un test psychopédagogique. La procédure inclut partout des entretiens avec les parents, parfois en présence de l'enfant, lors desquels les facteurs retenus et la recommandation des enseignants ainsi que les vœux ou les instructions des parents quant à la filière à suivre par leur enfant sont discutés.

Les procédures tiennent rarement compte de deux facteurs seulement, généralement d'un nombre plus élevé. La composition des facteurs varie d'une procédure à l'autre. Deux exemples: À Genève, les bases de la décision sont très amples. On y tient compte des notes de mathématiques et des deux notes partielles de français, d'un rapport de l'enseignant et des résultats de l'épreuve cantonale et du test psychopédagogique (cas unique en Suisse). L'ensemble de ces facteurs sont ensuite discutés lors d'un entretien de passage. À Lucerne, les notes d'allemand, de mathématiques et de «Mensch und Umwelt», une évaluation portant sur l'évolution du travail et du comportement ainsi que les observations des parents servent de base à un ou plusieurs entretiens. Au cours de la 5e et de la 6e année, des tests de référence sont rédigés; leurs résultats ne font explicitement pas partie des bases de promotion, mais ils permettent aux enseignants de comparer leur évaluation des résultats avec des mesures portant sur plusieurs classes. Ces deux exemples montrent les différences notables qui peuvent exister, et permettent de distinguer trois variantes fondamentalement différentes. Les enseignants peuvent définir des bases de décision et formuler une recommandation selon leur expérience et leur enseignement (Lucerne), ou bien les critères amples des enseignants sont complétés par des tests et des épreuves évalués et notés indépendamment de l'enseignant d'une classe (Genève), ou bien encore c'est essentiellement le résultat d'un examen qui sert de base pour la décision d'orientation (Schaffhouse). En simplifiant, ces trois variantes de la création de bases peuvent être résumées comme suit selon les cantons:

- Recommandation des enseignants: 18 cantons et Liechtenstein;
- Recommandation des enseignants et examens indépendants: GE, VD, NE, JU, AI, SO, FRd, FRf;
- Examen indépendant des enseignants: SH.

Les procédures des cantons de Thurgovie et d'Argovie ne s'insèrent pas dans ce schéma, car les décisions y sont prises au niveau communal et non cantonal.

Proposition d'orientation et décision

Un ou plusieurs entretiens avec les parents, qui se passent de plus en plus souvent en présence de l'enfant, doivent permettre de formuler une proposition pour les instances de décision. Dans la plupart des systèmes, cette proposition est formulée par les enseignants, qui en sont responsables. Ils la rédigent après l'entretien, et les parents peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord. Idéalement, les entretiens débouchent sur une proposition commune. Lorsque les vœux des parents et la proposition des enseignants ne concordent pas, c'est en règle générale la proposition des enseignants qui est transmise à la prochaine instance de décision, et les parents ont la possibilité de faire opposition. Une autre variante prévoit que les enseignants et les parents transmettent une proposition commune ou deux propositions différentes (Lucerne, Nidwald, Zoug, Valais, Berne, Bâle-Ville). La différence entre les deux variantes peut sembler infime. Mais on peut considérer que la signature des deux partenaires sur le formulaire représente un effort commun en vue de présenter la demande la meilleure et la plus acceptable.

Une fois les propositions faites, les manières dont se prennent les décisions sont à nouveau multiples. À Bâle-Ville, ce sont les parents qui décident en dernière instance de la première attribution dans des cours à niveau en 7^e année. Dans les cantons du Jura et du Valais, les parents décident dans certains cas limites, notamment lorsqu'une moyenne est juste suffisante: en Valais, c'est le cas par exemple lorsque la moyenne se situe entre 4,7 et 4,9. D'autres cantons prévoient un examen qui doit créer de nouvelles bases et faciliter la décision: c'est le cas de Glaris, Argovie et Bâle-Campagne. Dans plusieurs autres cantons, une filière est choisie sans examen complémentaire, puis elle est discutée avec d'autres experts et instances de décision en vue d'une décision définitive, la direction de l'école d'admission (FR, GE) ou de l'école précédente (BE, AR), ou encore une commission de passage (NW, UR).

Normes cantonales pour la répartition dans les filières du secondaire I

Aucun canton n'a fixé de normes strictes. Dans huit systèmes scolaires (BS, FRd, ZG, SZ, OW, AI, SG et FL), on tend plutôt vers des valeurs indicatives: la répartition selon les types d'écoles devrait se faire selon des pourcentages de la volée. Un exemple qui montre la tolérance de cette répartition peut se trouver dans la partie allemande du canton de Fribourg. On y prévoit au niveau cantonal 15 à 20% d'entrées au secondaire pré-gymnasial (A), 45 à 55% au secondaire général et 30 à 35% en section générale (Realschule); des variations jusqu'à $\pm 2\%$ sont tolérées dans chaque section.

Première promotion, entrée au secondaire I

La décision de promotion doit être confirmée au degré secondaire I. La répartition est donc vérifiée après un certain temps. Jusqu'à la première promotion ou la possibilité de reclassement, il se passe entre 11 semaines et un an:

DURÉE JUSQU'À LA PREMIÈRE PROMOTION OU AU RECLASSEMENT	11-12 SEMAINES	1 SEMESTRE	1 ANNÉE SCOLAIRE	AUTRES RÈGLEMENTS
CANTONS	AI, TG, SH, SG, ZH, JU	AG, BE, BL, SO, FR, FL, GL	LU, OW, NW, UR, SZ, ZG, VS, GR, GE, VD, NE, TI	AR (communal), BS (1/2 ou 1 an)
NOMBRE DE CANTONS	6	7	12	2

Dans six cantons, les enseignants secondaires décident après une brève période si l'élève peut rester dans la filière adoptée ou s'il doit en changer. Les bases d'une décision qui corrige une fausse attribution éventuelle doivent être réunies rapidement. La décision est généralement prise sur la base d'un nombre suffisant de bons résultats lors d'examens dans les branches principales, évalués selon une norme sociale. Il n'est pas étonnant que cette période soit vécue comme la plus dure de toute la scolarité. Font exception à cette règle les quelques écoles des cantons de Zurich et de Thurgovie où est instaurée une coopération entre les filières, ainsi que le modèle du collège à options intégré dans le Jura, où les élèves peuvent changer souvent de section, et passer à une section supérieure ou inférieure.

Les cantons qui connaissent une promotion annuelle respectent en règle générale cette période et garantissent aux élèves un temps de développement dans les nouvelles conditions et avec les nouvelles exigences qui leur sont posées. Presque partout on admet toutefois que, le cas échéant (TI), ou lorsque le développement et les progrès semblent suffisants, la réorientation est aussi possible plus tôt. C'est surtout dans les systèmes de cours à niveau que la réorientation doit être rapide; une réorientation vers le haut ou vers le bas, en fonction des capacités et des résultats, est opérée. Dans les modèles coopératifs et intégrés du secondaire I, la possibilité de monter ou de descendre d'un niveau est institutionnalisée. Dans les modèles séparés par type d'école, le passage à une école moins exigeante est plus fréquent après une brève période d'essai ou un semestre, tandis que le passage vers le haut sans perdre une année scolaire est l'exception, statistiquement parlant.

3. Les changements en Suisse depuis vingt ans

Des changements nombreux et divers se sont produits ces dernières années. La version allemande de ce rapport présente une coupe transversale qui fait ressortir deux tendances générales. En premier lieu, c'est une période pendant laquelle l'évaluation formative, seule ou en lien avec des développements didactiques ou structurels, a été postulée, élaborée et parfois mise en pratique. En second lieu, l'évaluation sommative et sélective a elle aussi développée, en fonction des objectifs de l'apprentissage, de bases plus larges, d'une orientation plus claire et d'une meilleure communication.

La présente version française propose trois exemples:

1. Les évolutions qui ont conduit à l'état actuel des trois formes réglementaires de la culture de l'évaluation, soit l'évolution des informations dispensées, des décisions sur la carrière scolaire et des procédures de passage pendant l'école obligatoire;
2. La naissance, la réalisation et l'appui des développements intercantonaux dans deux régions de la CDIP, Suisse romande et Tessin d'une part, Suisse centrale de l'autre, en vue de parvenir à plus de cohérence et de synergies;
3. Deux projets individuels des cantons de Lucerne et de Genève, sur lesquels est porté un point de vue global allant au delà de l'évaluation.

3.1 L'ÉVOLUTION DES INFORMATIONS, DES DÉCISIONS SUR LA CARRIÈRE SCOLAIRE ET LES PROCÉDURES DE PASSAGE

Au début des années 1980, on n'utilisait pas encore de concept général pour désigner la manière d'informer les parents sur le travail et le comportement des élèves. De la 1^{ère} primaire à la dernière année d'école, le carnet de notes était la seule forme officielle d'informations prescrite dans tous les cantons. L'échelle de 6 à 1 était considérée comme suffisante pour informer sur les résultats scolaires et le comportement. Aujourd'hui, dans presque tous les cantons, on trouve à côté des carnets des autoévaluations, des évaluations externes, des rapports d'apprentissage et des entretiens. Comme cela se fait dans notre système d'éducation fédéraliste, chaque canton suit sa propre voie: certains plus tôt que les autres, certains en adoptant globalement la culture de l'évaluation, d'autres s'y mettant à petits pas; certains appliquent le nouveau système à toute la scolarité obligatoire, d'autres introduisent des nouveautés dans les premières classes seulement.

Incitations

Les formes et procédures d'évaluation ont connu dans toute la Suisse une forte impulsion avec le projet «Examen de la situation de l'école primaire» (SIPRI), mené

de 1980 à 1986 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Dans le projet partiel «Fonctions et formes de l'évaluation de l'élève» ont été posées les bases d'une évaluation «plus pédagogique» à l'école. Dans dix «écoles de contact», réparties dans toute la Suisse, des formes et des fonctions nouvelles ont été élaborées et mises à l'épreuve. Les expériences accumulées pendant ces années ont été à leur tour évaluées et un programme en cinq thèses a été proposé pour leur développement (voir l'encadré ci-après). En outre, le projet a donné naissance à un réseau d'experts, qui ont continué d'approfondir les résultats après la fin du projet et qui ont soutenu les initiatives prises dans de nombreux cantons.

En Suisse romande s'est développé en même temps un réseau d'experts en pédagogie, en psychologie et en sociologie des universités de Genève et de Neuchâtel et des centres de recherche des cantons, réseau qui existe toujours. Les experts ont étudié l'évaluation formative et l'ont développée. Cela a donné lieu en Suisse romande, indépendamment du projet, à d'intenses discussions théoriques qui ont constitué un ensemble de connaissances sur les conditions conceptuelles et la pratique de l'évaluation formative, formant ainsi une base solide pour les divers projets. La fondation en 1986 de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation – Europe) a entraîné dans l'espace francophone un élargissement international du réseau de connaissances et de discussions; l'ADMEE se réunit en congrès chaque année et publie de nombreux travaux. L'évolution a été différente en Suisse allemande, où l'acquisition de connaissances a toujours été liée aux projets et où les échanges sont restés informels.

Cinq thèses concernant l'appréciation du travail des élèves

1. Définir et distinguer les fonctions de l'évaluation

L'appréciation du travail des élèves est utile quand ses diverses formes et fonctions sont clairement définies. Il est particulièrement important de distinguer l'évaluation formative des autres formes telles que l'évaluation sommative et l'évaluation pronostique.

2. Définir les objectifs poursuivis et informer régulièrement sur les progrès

Les conditions de l'apprentissage sont optimales quand l'élève connaît clairement les objectifs poursuivis et reçoit une information régulière sur les progrès qu'il a accomplis. Dans cette optique, la forme d'évaluation la plus adéquate est l'évaluation formative.

3. Mettre l'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation permet à l'enseignant de percevoir les difficultés spécifiques d'apprentissage de ses élèves, de prévoir et d'adapter son enseignement en fonction de leurs possibilités d'apprentissage.

4. Favoriser la connaissance de soi par une auto-évaluation adaptée au développement de l'élève

L'épanouissement personnel et l'apprentissage responsable et efficace de l'élève sont conditionnés par la connaissance réaliste de ses possibilités propres. Un des moyens de favoriser cette connaissance de soi est d'amener l'élève à gérer son apprentissage par une auto-évaluation adaptée à son développement.

5. La formation de l'élève est une tâche commune de l'école et de la famille

La formation de l'élève est une tâche commune de l'école et de la famille. Des renseignements fréquents sur les progrès et les difficultés de l'élève permettent à ses parents de l'aider dans son apprentissage et de prendre des décisions d'orientation adaptées.

tiré de: Jean-Pierre Salamin (Réd.): École primaire suisse; 22 thèses pour le développement de l'école primaire. Berne, 1986

Les propositions du SIPRI ont eu des effets qui ont dépassé la durée du projet, et une évolution s'est produite dans le système d'éducation vers une nouvelle culture de l'évaluation. Dans la plupart des cantons, de nouveaux plans d'études ont été introduits depuis une dizaine d'années, construits selon l'apprentissage par objectifs et plus seulement par contenu. Une nouvelle culture de l'apprentissage est en devenir; elle est soutenue par des projets de développement scolaires, comme p. ex. les «Erweiterte Lehrformen» en Suisse du Nord-ouest. En règle générale, les structures du secondaire I se sont développées sous des formes coopératives et intégrées. Ces innovations ont toutes trois posé la question de l'évaluation. Les nouveaux plans d'études, par exemple, contiennent des points concernant l'évaluation qui en soulignent l'aspect formatif.

NE PAS CONFONDRE LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

La formation et la sélection des élèves font partie des tâches principales de l'évaluation scolaire, mais ces deux opérations poursuivent des buts différents. Dans le cadre du projet SIPRI de la CDIP en 1986, une thèse réclamait la distinction nette entre les tâches de l'évaluation. Cette thèse formulée il y a treize ans n'a rien perdu de son actualité: Les formes et les fonctions de l'évaluation des élèves doivent être adaptées à leur but, et les mêmes moyens – les notes, par exemple – ne peuvent convenir à des objectifs différents. En pratique, distinguer les fonctions signifie qu'au

cours de l'année scolaire, c'est surtout l'évaluation formative, soutenant le processus d'apprentissage, qui doit entrer en ligne de compte, et que l'évaluation sommative destinée à la sélection ne doit être effectuée qu'aux échéances prévues. Une évaluation censée soutenir l'apprentissage ne peut en effet pas en même temps servir à la sélection sans que cela se fasse aux dépens de l'un des deux objectifs. L'échelle traditionnelle des notes attribuant des rangs aux élèves, qui sert de mesure d'évaluation lors des contrôles en cours d'année scolaire, ne peut pas en même temps servir de source complète d'information pour une formation ciblée, car les chiffres ne livrent qu'une donnée: le rang attribué à un travail individuel dans un groupe d'élèves.

La séparation entre l'évaluation venant à l'appui de l'apprentissage et l'évaluation en vue de la sélection peut être favorisée ou contrecarrée par le type d'information transmise selon les prescriptions officielles. Les meilleures conditions sont réunies lorsque l'on n'exige pas seulement des carnets de notes pures et simples, donnant peu d'informations, mais lorsqu'ils sont remplacés par des rapports détaillés sur l'apprentissage et l'expérience établis sur la base d'évaluations par la personne concernée et par un tiers, ainsi que par des entretiens d'évaluation. Nous disons bien remplacés et non complétés: établir en même temps des carnets de notes et des rapports d'apprentissage ne contribue pas à distinguer les fonctions.

L'effort de définition et de distinction a pour objectif de favoriser le développement et la pratique de l'évaluation formative. Comme on l'a montré au chapitre 4, c'est bien de cette manière que s'est faite l'évolution dans les divers cantons. En 1^{ère} et 2^e primaire, presque partout les entretiens et les bulletins sont les seules façons d'informer les parents. Ces formes sont aussi répandues en 3^e, nettement moins en 4^e primaire. Dans les classes précédant le passage au secondaire, qui se fait dans la majorité des cas après la 6^e primaire, les carnets de notes sont la forme la plus fréquente, à quelques exceptions près. Là où la sélection est encore jugée peu importante, des formes de rapports plus formatives ont pu être conservées. Mais plus on s'approche du moment de la sélection pour le secondaire, les notes regagnent du poids, bien que partout la décision se fonde sur des bases plus larges. Trois cantons font exception, qui misent sur une évaluation continue jusqu'en 9^e: il s'agit de Berne, Bâle-Ville et Fribourg.

Selon une étude datant de 1988, bien peu de cantons connaissaient alors des alternatives aux notes traditionnelles (Buff 1988). Des alternatives étaient pratiquées à la fin de la 1^{ère} primaire dans les cantons de Schwyz (entretien), Appenzell Rhodes intérieures (rapport), Bâle-Ville (entretien ou rapport), Bâle-Campagne (entretien ou note) et Thurgovie (entretien ou rapport, selon les règlements communaux). Dès la 2^e primaire, le nombre de cantons se réduisait même à trois. Le Tessin faisait déjà exception: des notes étaient encore données, mais elles étaient liées aux objectifs de l'apprentissage.

Deux autres thèses du SIPRI portent sur l'autoévaluation des élèves et l'information des parents, thèses qui peuvent servir de mesures de développement. Pour ce qui est de la pratique de l'autoévaluation en classe, il n'existe aucune étude systématique qui aille au delà de l'étude de cas. Pour ce qui est des règlements, quelques cantons (BS, BE, AR, FR) ont fait explicitement de l'autoévaluation une partie intégrante des informations et établi des fiches officielles d'évaluation pour les élèves.

Ces instruments et leur application doivent avoir les effets prévus. Mais ils ne peuvent pas les garantir, puisque l'application est de l'entière responsabilité des enseignants. D'un point de vue idéal, la fiche doit donner l'occasion d'un développement de la personnalité, permanent et par objectifs; d'un autre côté on peut aussi penser à une utilisation minimum, si elle ne joue son rôle qu'une fois par an, au moment où il faut la remplir. L'autoévaluation est aussi encouragée par l'usage du portfolio, qui fait des apprenants une instance centrale d'évaluation. Depuis deux décennies, les contacts avec les parents se sont très nettement développés, et ceci non seulement suite aux thèses du SIPRI et au développement de l'évaluation. On en trouve des signes visibles dans les entretiens d'évaluation, qui sont organisés de manière obligatoire ou facultative dans le cadre des échanges d'information.

QUATRE VOIES DE DÉVELOPPEMENT

L'évolution des informations officiellement données aux élèves et à leurs parents dans les divers cantons peut être caractérisée en bref comme un développement de profondeur, de rapidité et de dimensions variables. On peut distinguer quatre tendances principales:

1. Un principe général: Dans les cantons de Berne et de Bâle-Campagne, des principes ont été introduits pour toute la durée de l'école obligatoire, qui accordent beaucoup de poids à l'évaluation formative. Dans les deux cantons, de nouveaux plans d'études et une réforme structurelle ont poussé à ce développement et permis de trouver une solution globale. Dans le canton de Berne par exemple, la nouvelle forme des évaluations et des informations aux parents a été introduite en même temps que le plan d'études.
2. Introduction progressive: Dans d'autres cantons, comme Soleure, Appenzell Rhodes extérieures et Obwald, l'évolution a commencé au début de l'école primaire. Jusqu'à la 3e ou à la 4e année, les entretiens d'évaluation et les rapports d'apprentissage pouvaient remplacer partiellement ou entièrement les carnets de notes. En se rapprochant du moment de la sélection pour le passage au secondaire, on s'est demandé si l'on pouvait continuer à renoncer aux notes en faveur de formes globales, différenciées et communicatives de l'évaluation. Ces doutes ont interrompu le processus pour les années précédant immédiatement la sélection. Les classes inférieures du degré primaire continuent d'échapper à la pression de la sélection, et ce sont aussi leurs enseignants qui ont été prêts les

premiers à modifier leur pratique d'évaluation afin de distinguer les objectifs et de renforcer l'orientation formative.

3. Complément sans substitution: Dans certains cantons, la question de l'évaluation et de son application n'a fait son apparition dans les discussions de politique de l'éducation qu'au milieu des années 1990. Ces cantons ont choisi une variante qui prévoit un complément à ce qui existe déjà. Dans le canton de Saint-Gall, un entretien annuel d'évaluation avec les parents a été rendu obligatoire pour toutes les classes. Le rapport contenant deux carnets de notes est toutefois maintenu. Il en va de même dans le canton de Zurich, qui recommande aux enseignants de délivrer un rapport d'apprentissage complémentaire au deuxième carnet de l'année. À long terme toutefois, ce principe ne contribue guère à la distinction entre formation et sélection.
4. Introduction à l'essai: Le canton de Lucerne a introduit depuis 1988 un essai original intitulé «Ganzheitlich beurteilen und fördern». C'est le seul canton qui ait choisi la voie expérimentale dans les années 1990. Mais ce projet est devenu un de ceux qui ont l'expérience la plus longue et la plus approfondie de la nécessaire distinction entre objectifs de l'évaluation et évaluation formative, en lien avec des formes différenciées d'apprentissage. La généralisation du système aux deux premières années primaires a été décidée et le pas sera fait d'ici 2003.

LE PARCOURS SCOLAIRE DÉPEND DE LA FAÇON D'INFORMER LES PARENTS

La décision permettant d'accéder à la classe suivante d'un même degré scolaire tient aux principes d'évaluation en vigueur dans le canton pour ce degré. Une évaluation globale est la norme lorsque divers éléments du travail et des progressions sont évalués dans un même rapport. Les moyennes sont décisives là où les notes traditionnelles sont inscrites dans le livret scolaire. Il existe plusieurs variantes entre ces deux extrêmes, comme par exemple l'évaluation globale pratiquée dans le canton de Zurich, bien que le rapport d'information prévoie seulement un carnet de notes. Lorsque l'information aux parents comprend un entretien d'évaluation et/ ou un rapport d'apprentissage, l'évaluation globale est la base officielle de décision, qui permet de tenir compte à valeur égale des résultats, des progressions et du développement.

Il y a vingt ans, c'était presque partout les moyennes de notes qui étaient le seul critère; elles étaient établies en général comme un pronostic en faveur des enfants, dans la mesure où elles ne comprenaient pas seulement les notes d'examen mais aussi d'autres facteurs, inclus selon le jugement propre de l'enseignant. On a développé ainsi le concept de notes fonctionnelles. Les notes devaient en premier lieu remplir une fonction administrative de répartition, dans le cadre des décisions sur la suite du parcours scolaire.

En Suisse romande, là où il existe des cycles d'apprentissage de deux ou trois ans ou là où ils seront instaurés, on peut observer une tendance importante à la diffusion de l'évaluation formative. La cadence des décisions baisse au profit d'un temps plus long d'apprentissage et de développement. Cela contribue nettement à distinguer les différentes tâches de l'évaluation.

ÉVOLUTION DES PROCÉDURES DE PASSAGE DEPUIS 1984

Dans le cadre du projet SIPRI «Fonctions et formes de l'évaluation de l'élève», les procédures de passage ont été étudiées pour l'année scolaire 1983–1984 (Vögeli 1985). Une comparaison entre la procédure actuelle et celle d'alors montre que depuis quinze ans certaines conditions ont changé, que les bases de décisions ont été élargies et le seront encore plus, afin de diminuer autant que possible la part d'incertitude et d'arbitraire dans la répartition par filière. En raison de la faiblesse de pronostic immanente au système de la procédure de passage, faiblesse qui réside moins dans les bases de la décision que dans le peu de clarté des exigences et des critères de succès futurs, tant les bases de décision que les conditions de passage au premier degré secondaire ont été modifiées.

CHANGEMENTS DES CRITÈRES ET DES VOIES DE DÉCISION

Ce sont les enseignants du primaire qui ont la responsabilité de l'établissement des critères et de l'exécution de la sélection, sauf dans trois cantons. Les procédures exigent que les élèves soient solidement observés et évalués pendant une longue durée. Ce ne sont pas seulement leurs résultats qui sont déterminants; le processus de décision tient aussi compte de l'évolution du travail ainsi que de leur manière de travailler et d'apprendre, moins souvent de leur comportement social. Il serait faux de dire qu'aucun autre facteur n'était inclus par le passé, mais ils l'étaient selon le jugement propre des enseignants. De plus en plus de cantons garantissent une base large par le biais d'instruments d'évaluation et de jugement multifactoriels, qui rééquilibrent les risques de jugement unilatéral et arbitraire. Les examens et tests pour tous, ou pour toutes celles et ceux qui veulent suivre une école aux exigences élevées, ont disparu presque partout de la procédure au sens strict. Les raisons tiennent moins aux instruments mêmes qu'à leurs effets secondaires, au «backwash», c'est-à-dire à l'effet que la préparation aux examens provoquait dans l'enseignement lors de la dernière classe avant le passage au degré supérieur; la qualité pronostique des examens ou des tests diminuait avec cette préparation. On a aussi connu des «accidents» lors d'examens estimés trop faciles ou trop difficiles. Ils perdaient ainsi leur fonction de répartition et ont été publiquement l'objet de critiques.

Dans plusieurs cantons, un nouvel instrument a récemment été introduit, qui peut servir de substitut aux tests ou aux examens d'admission: les tests de référence ou

épreuves comparées, appréciés selon des critères ne dépendant pas de la classe, qui contribuent ainsi à l'objectivité de l'évaluation des résultats ou de la note. Une autre innovation est la participation des parents. Ils sont aujourd'hui informés très tôt et participent largement à la prise de décision. Cela ne va toutefois pas aussi loin que dans plusieurs Länder allemands, où la décision est prise sous la responsabilité des parents eux-mêmes, après des consultations approfondies. Ce modèle de décision existe seulement à Bâle-Ville, pour la première attribution à un cours à niveau en 7e, et en Valais pour certains cas limites. Les entretiens au cours de la procédure doivent généralement servir à parvenir à une proposition commune de filière, même si c'est dans la plupart des cas l'enseignant qui formule la recommandation. Des décisions appuyées largement sur des faits objectifs et sur la personne de l'élève ont toutes les chances de garantir la bonne orientation, même si tout pronostic est évidemment incertain puisqu'il se fonde sur des données relatives à des faits passés.

RÉFORMES AU PREMIER CYCLE SECONDAIRE

Diverses réformes au secondaire I ont permis une certaine détente dans les procédures de passage. Avec l'introduction, définitive ou à l'essai, de cycles d'orientation coopératifs ou intégrés, on a pu réagir à des erreurs d'orientation ou à de nouveaux développements, de manière plus rapide et plus flexible que ce n'était le cas lorsque les écoles étaient séparées par types. Les cantons de Bâle-Ville, Vaud, Berne et Jura, où la sélection se faisait encore tôt dans les années 1980, soit en 4e année, ont repoussé le moment de la sélection à la 6e ou à la 7e année d'école, par le biais de réformes structurelles, et atténué la sélection grâce à des modèles coopératifs ou intégrés (Jura, une partie des écoles bernoises). La sélection au premier cycle secondaire est une nouveauté, qui existe actuellement dans les cantons de Vaud, Neuchâtel et Bâle-Ville. Cette mesure permet de résoudre certaines problèmes de fond. Les enseignants qui procèdent à la répartition sont les mêmes qui ont appris à connaître pendant une ou plusieurs années les compétences et le comportement des élèves, et ils doivent ainsi prendre la responsabilité de leur orientation. Pour les élèves, il n'est donc plus besoin de changer de lieu ou d'enseignant, ce qui peut éviter bien des difficultés imprévisibles.

3.2 UNE CONTRIBUTION STIMULANTE: «VERS UNE CONCEPTION COHÉRENTE DE L'ÉVALUATION EN SUISSE ROMANDE ET AU TESSIN»¹

¹ Le terme de cohérence recouvre ici trois significations. On recherche ainsi (a) une cohérence dans la pratique de l'évaluation, compte tenu des contradictions; (b) une cohérence entre les cantons, où l'évolution repose sur une base régionale; (c) une cohérence entre les degrés scolaires: les prin-

En juin 1993, la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin mandata sa commission d'évaluation d'élaborer dans un premier temps un rapport sur la situation de l'évaluation scolaire dans les cantons concernés. Le rapport, présenté en décembre 1994, a entraîné un nouveau mandat: proposer, à l'intention des autorités cantonales, des voies et moyens pour faire progresser les approches et pratiques de l'évaluation formative dans les divers degrés de la scolarité obligatoire. La commission, composée de représentants de tous les cantons et des sociétés pédagogiques sous la présidence de Jacques Weiss (Institut de recherche et de documentation pédagogique de la Suisse romande et du Tessin, IRDP), a présenté en juin 1996 son rapport intitulé «Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin».

Le rapport reconnaît les missions multiples et conflictuelles de l'évaluation. Il en distingue d'emblée deux types:

1. D'une part les formations et évaluations plutôt centrées sur l'élève, sur ses apprentissages et sur les choix des meilleures voies de formation, soit l'évaluation à visée éducative;
2. D'autre part les évaluations plutôt centrées sur la régulation du système, sur la diversification des voies et modalités de formation et sur la certification des compétences et des savoirs acquis, c'est-à-dire l'évaluation à visée institutionnelle.

SIX PROPOSITIONS ET TROIS PRINCIPES DE MISE EN ŒUVRE

Cette conception de l'évaluation articulée autour de deux approches différentes se traduit par l'élaboration de six propositions pour des pratiques améliorées et de trois principes pour leur mise en œuvre. Trois des propositions concernent l'évaluation éducative, trois l'évaluation institutionnelle. Les voici dans le détail:

cipes d'évaluation doivent valoir de la 1^{ère} à la 9^e année scolaire, seules des différences formelles peuvent subsister.

– Développer l'évaluation formative et d'autoévaluation

Les élèves devraient apprendre à autoréguler leur apprentissages et leur comportements scolaires en fonction d'appréciations régulières, faites avec le maître; il s'agit pour eux de découvrir, au travers de ces échanges, les attentes de l'école à leur égard et les méthodes pour les satisfaire.

– Fournir une aide à l'évaluation aux choix

Se donner des moments pour apprécier et analyser ensemble la situation; les enseignants devraient en effet consacrer périodiquement du temps pour l'analyse de la situation scolaire et pour l'examen des dossiers de travaux, avec l'élève pour la régulation de ses apprentissages, avec ses parents, une à deux fois l'an, pour une appréciation en commun des meilleurs itinéraires scolaires à retenir. Cette activité d'accompagnement et de conseil relève de la globalité de la tâche de l'enseignant.

– Évaluer pour choisir

Les parents devraient être régulièrement invités à examiner, avec l'enseignant, la situation scolaire générale de leur enfant et à tirer, avec lui, les conséquences des compétences ou insuffisances analysées, particulièrement lors du choix de l'itinéraire de formation le plus adéquat.

– Créer des repères pour les enseignants

Il appartient à l'institution scolaire de mettre régulièrement à la disposition des enseignants et des élèves des données de référence issues d'évaluations régionales dont les items et les critères de réussite sont définis par une équipe d'enseignants concernées. Une offre de formation à l'utilisation de ces repères est à prévoir.

– Limiter l'évaluation certificative à quelques moments-clés de la scolarité

Ne certifier les compétences des élèves par un diplôme ou par des crédits qu'aux termes de grandes périodes de formation, marquant l'achèvement d'une étape ou d'une unité de formation. Ne considérer les bilans intermédiaires que comme des évaluations sommatives provisoires utiles à la réorientation des différentes séquences successives de l'apprentissage.

– Tendre à la réduction de l'importance de l'évaluation sélective, voire à sa suppression

Réexaminer les lois et règlements régissant la promotion et la sélection des élèves dans le sens d'une limitation du rôle de l'autorité scolaire aux cas exceptionnels de décisions excessives de la famille en regard des résultats obtenues par l'élève, décisions jugées préjudiciables au développement de l'élève.

Mise en œuvre

- Apprendre à s'évaluer pour évaluer autrui.

Appliquer dans les institutions de formation initiale des formes d'évaluation conformes aux propositions du présent rapport, et faire de l'évaluation un objet de réflexion, d'analyse et de formation.

- Favoriser le développement de projets systémiques d'évaluation

Appliquer et analyser dans le cadre d'un établissement ou d'un canton la mise en œuvre de nouvelles formes d'évaluation.

- Accompagner les projets d'innovation par des dispositifs de recherche et d'évaluation

Mettre à disposition des équipes «en projet d'innovation» les ressources scientifiques des centres de recherche.

(Weiss 1996, p. 17)

LES DÉBATS SUR LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

Par la suite, chaque canton a désigné deux représentants, l'un provenant du primaire et l'autre du secondaire, pour accompagner le projet. Des groupes de travail ont été constitués dans tous les cantons sous la direction de leurs représentants, pour prendre connaissance des nouvelles données et créer une dynamique autour de ce thème. Il en est résulté le dossier «Évaluation 97: pour une évaluation plus formative». Ce dossier présente la situation et les perspectives dans tous les cantons concernés ainsi que les résultats de la consultation organisée. Il devait aussi préparer le 6e Colloque romand du 21 novembre 1997, auquel ont participé tous les représentants cantonaux, et qui a permis d'approfondir et d'animer le débat.

Le rapport de synthèse publié dans le dossier préparatoire présente certains commentaires généraux qui font l'objet d'un large consensus:

- Pour parvenir à une cohérence verticale, il faut tenir compte du fait que l'école secondaire conserve une tâche sélective, ce qui influence les réalisations dans ce domaine. Faire comme si le problème de la sélection n'existait pas, c'est faire échouer tout projet innovant en matière d'évaluation.
- La question du temps revient de manière récurrente: promouvoir une évaluation formative et informative exige du temps, il reste difficile de savoir où le prendre.
- Toute innovation réclame des outils adéquats et adaptés aux besoins des diverses évaluations évoquées.
- Les changements dans les pratiques évaluatives entraînent des coûts: effectifs de classe, personnes-ressources, dispositifs de formation, recherche, etc.

- Changer sa façon d'évaluer, c'est changer son enseignement tout entier, et tous les enseignants ne sont pas prêts à faire le saut.
- Repenser l'évaluation, c'est repenser les objectifs d'enseignement; des objectifs clairs doivent être présentés dans les plans d'études, faute de quoi les chances de réussite d'un projet ne seront pas bonnes.
- Une évaluation cohérente exige une terminologie cohérente correspondant aux pratiques.
- Pour que des innovations entrent en vigueur, il faut l'adhésion des enseignants mais aussi le soutien des autorités scolaires. Le risque est réel que seuls des pionniers se lancent dans des projets innovateurs et qu'un clivage s'instaure entre eux et les autres enseignants.

Les contributions cantonales énumèrent aussi des obstacles aux innovations dans le domaine de l'éducation. Sur le plan administratif, on évoque l'organisation actuelle par degrés cloisonnés, les programmes annuels, l'inexistence d'un projet de formation à long terme, un système scolaire basé sur une évaluation destinée à sélectionner, le fractionnement de l'organisation scolaire au secondaire, la communication difficile entre les différents degrés, l'encadrement insuffisant pour la mise en œuvre, le manque de moyens et d'instruments autour desquels échanger et construire des outils d'évaluation. Sur le plan psychologique, la «querelle des Anciens et des Modernes», la peur du changement, la perte de maîtrise due au passage à l'évaluation formative, la peur de l'ingérence des parents, la crainte de perdre sa crédibilité. Le rapport se conclut en développant les problèmes à résoudre au premier chef:

«Évaluation et institution: on le voit, un nombre important de questions et de remarques touchent au rôle de l'institution (autorités politiques, scolaires, conseillers pédagogiques) dans les innovations; de quelle manière l'institution peut-elle favoriser le changement? Changer l'évaluation à l'école, est-ce aussi changer les structures scolaires? Peut-il y avoir changement dans le domaine de l'évaluation sans un soutien préalable de l'institution?

Évaluation et gain de temps: le problème du temps est très souvent évoqué; les enseignants craignent une surcharge de travail occasionnée par de nouvelles pratiques d'enseignement. Comment gagner du temps et non en perdre? Que supprimer pour favoriser l'évaluation formative?

Évaluation et formation: dès qu'il est question d'innovation scolaire, la nécessité d'une formation (initiale et continue) est mise en avant; que veut dire une telle formation dans une innovation touchant l'évaluation? Quelles formes lui donner? Comment articuler théorie et pratique? Faut-il une terminologie commune? Qui doit être formé?

Évaluation et didactique: la question de l'intégration de l'évaluation dans les didactiques disciplinaires est apparue dans plusieurs cantons; peut-on parler d'évaluation indépendamment des didactiques dans lesquelles elle s'exerce? Intégrer l'évaluation dans les didactiques, n'est-ce pas une façon non seulement de donner sens aux apprentissages, mais aussi de gagner du temps?

Évaluation et représentations: beaucoup d'enseignants, de parents (mais d'autres aussi) ont des représentations bien ancrées sur l'enseignement et sur l'évaluation; changer l'évaluation, c'est bousculer des pratiques rodées ainsi que tout un univers intérieur, idéologique et affectif; comment toucher à ces représentations? Comment réagir face à des collègues qui expriment d'importantes résistances?

Évaluation et partenariat: on l'a vu également, changer les pratiques d'enseignement en classe, c'est instaurer de nouveaux échanges entre enseignants, élèves, parents et institution; comment favoriser ces échanges? Quel rôle attribuer aux uns et aux autres?

Évaluation et plans d'études: il ressort de l'ensemble des réactions cantonales que tout changement dans le domaine de l'évaluation – et cela quelle que soit sa fonction – implique le recours à des objectifs d'enseignement précis et clairs. Les plans d'études deviennent, si l'on change la conception de l'évaluation, un instrument de travail indispensable, de référence aussi bien pour les enseignants que pour les parents et pour l'institution. Quelle forme conviendrait-il de leur donner pour répondre aux attentes des partenaires de l'école vis-à-vis de l'évaluation?»

(Weiss 1997, p. 81)

Ces problématiques posées par la réforme de l'évaluation ont été discutées et étudiées en groupes de travail au mois de novembre 1997, lors d'un colloque régional. Celui-ci a marqué un jalon dans la collaboration régionale. Un de ses objectifs était de proposer aux acteurs des différents cantons des voies et moyens utiles pour prévoir et réaliser des programmes d'évaluation. C'est au niveau cantonal que se font en effet les réformes, et une instance comme la CDIP Suisse romande et Tessin ne peut donner que des orientations, comme elle l'a fait depuis toutes les années que dure ce projet. Dans la plupart des cantons, des projets sont en cours d'élaboration (NE, FR, TI), en vigueur à l'essai (GE) ou décidés et en cours d'application (VD).

L'EXEMPLE DE LA SUISSE CENTRALE

Comme dans le cas de la CDIP régionale Suisse romande et Tessin, une collaboration étroite a été établie en Suisse centrale. Une commission permanente Évaluation, organisée et animée par le Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), fournit des informations aux responsables des sept cantons représentés à la Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse cen-

trale, et les aide à coordonner leurs projets d'évaluation. Cette collaboration a donné ses premiers résultats au début des années 1990, sous la forme notamment d'une formation de cadres pour les responsables cantonaux. Une brochure de base a été publiée, «Eine Beurteilung, die weiterhilft» (Oggenfuss 1995), qui réclame un renforcement de l'évaluation formative, sans que soient abandonnées les autres fonctions de l'évaluation.

L'introduction systémique de l'évaluation à l'école primaire genevoise

Par Monica Gather Thurler, Université de Genève

Depuis plusieurs années, les divers projets de réformes ont insisté sur la nécessité de liens étroits entre les nouvelles méthodes d'évaluation, la révision des principes de base de l'école et l'élargissement des formes d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre de ce changement de paradigme, on s'efforce actuellement à Genève de surmonter le conflit entre une logique éducative formative, une logique orientée sur les succès scolaires et une logique sélective. Dix-sept équipes pédagogiques travaillent actuellement, dans le cadre de la phase préparatoire de la «rénovation» de l'enseignement primaire genevois, à élaborer un projet global de réforme systémique, qui traite l'introduction de nouvelles formes d'évaluation des élèves comme une partie seulement d'une nouvelle pratique de l'enseignement. Partant de l'idée de l'allongement de la durée entre les promotions, il s'agit ici du développement d'une pratique d'évaluation par objectifs d'apprentissage, qui permet d'observer l'évolution complexe de l'apprentissage et du comportement, de l'orienter efficacement et d'offrir une documentation allégée et accessible au grand public.

Sur la base d'évaluations régulières et avec le soutien des enseignants, les élèves intègrent progressivement les objectifs éducatifs de l'école à leur manière de penser et de se comporter. Avec le travail sur le portfolio, ils s'engagent activement dans ce processus et ils apprennent à estimer leurs compétences et celles qu'ils doivent encore acquérir, ainsi qu'à analyser leur manière d'apprendre. Les équipes pédagogiques s'entretiennent régulièrement avec tous les parents, pour les informer des progressions des apprentissages (sans notes dans 14 écoles sur les 17 concernées) et discuter avec eux des mesures à prendre pour optimiser les apprentissages. La question discutée actuellement est de savoir si la certification des objectifs, qu'ils soient atteints ou non, ne devrait pas se faire seulement à la fin de l'école primaire. En d'autres termes, les évaluations intermédiaires devraient à l'avenir être considérées comme des évaluations sommatives provisoires, servant seulement à organiser l'enseignement de manière différenciée et à l'appui du processus d'apprentissage.

On a constaté que les enseignants doivent investir beaucoup d'énergie et de travail au cours de la première phase pour se familiariser avec les nouvelles méthodes et formes de l'évaluation informative et qualitative. Au cours de cette phase, ils ont besoin d'une aide et d'un accompagnement extérieurs. Le temps épargné par l'acquisition d'expériences et par l'abandon progressif des épreuves de contrôle sera investi dans le développement – commun – de formes élargies d'enseignement et d'apprentissage intégrant l'évaluation formative. Les situations où des problèmes proches et complexes doivent être résolus, ainsi que l'autoévaluation et l'évaluation externe formatives et permanentes, remplacent efficacement les notes comme « incitation » à apprendre. Après une première phase d'insécurité, les parents jugent cette évolution positive, pour autant qu'ils aient le sentiment d'être informés suffisamment et de manière compréhensible des progrès de leur enfant. En même temps, les discussions dans les écoles soulèvent une série de problèmes auquel il va falloir s'attaquer:

- Les liens entre évaluation du processus et évaluation des objectifs d'apprentissage créent d'autant plus de difficultés aux enseignants que l'enseignement n'est pas planifié de manière très cohérente sur la base d'objectifs centraux à long terme. La longue durée qui s'écoule entre les promotions pose la question centrale de savoir quand on peut encore attendre et quand il faut obliger l'élève à se confronter à tel ou tel contenu de l'apprentissage. S'y ajoute le problème des mesures à prendre en faveur des élèves qui risquent de ne pas atteindre les objectifs. Les discussions sur les avantages et désavantages du redoublement ou du saut de classe se poursuivent. Tant qu'une décision claire n'aura pas été prise en la matière, le problème de la sélection ne pourra pas vraiment être résolu.
- On ne sait pas encore clairement dans quelle mesure une évaluation efficace des élèves ne présuppose pas une division plus claire du travail. En d'autres termes, l'enseignement et l'évaluation ne devraient-ils pas être plus clairement distingués, ou bien la didactique et l'évaluation sont-elles si étroitement liées qu'une distinction entre elles ne provoquerait que des effets secondaires artificiels? On pourrait imaginer ici des modules d'évaluation, au cours desquels un enseignant évalue des élèves de différentes classes. Ou, à l'inverse, des modules d'enseignement – dans le sens d'enseignement par blocs – où l'enseignement et l'évaluation se fassent sans tenir compte de la division en classes. Dans cette perspective, plusieurs écoles expérimentent actuellement de nouvelles formes d'organisation de l'enseignement.
- En vue d'une future autonomie partielle des écoles, se pose la question de la responsabilité individuelle et collective de l'apprentissage des élèves: pendant une longue durée avant une promotion (p. ex. quatre ans), par exemple, 4 à 5 personnes seraient responsables des succès (et des échecs!) des élèves qui leur seraient confiés.

Dans ce sens, des discussions serrées devront encore se tenir sur la manière de rendre compte du travail, les normes de qualité et les mesures accompagnatrices pour le développement des écoles.

3.3 LE PROJET «GANZHEITLICH BEURTEILEN UND FÖRDERN» DANS LE CANTON DE LUCERNE

Objectifs

Le projet «Ganzheitlich beurteilen und fördern» (GBF) vise le développement équilibré des compétences personnelles, sociales et matérielles. Un apprentissage autonome est rendu possible par l'interaction entre autoévaluation et évaluation externe. Le processus d'apprentissage part des conditions individuelles et des possibilités d'évolution des élèves pour viser à atteindre les objectifs du plan d'études. La transmission de l'évaluation se fait par le dialogue. Un important dossier d'évaluation en forme la base. Il comprend des autoévaluations, des évaluations externes, des contrôles d'apprentissage, des réflexions écrites ainsi qu'un choix de travaux qui attestent le processus d'apprentissage individuel. Lors d'entretiens réguliers d'évaluation – trois fois pendant deux années scolaires –, les parents et l'enseignant sont informés des progrès de l'enfant. Les décisions concernant des mesures formatives et le parcours scolaire sont prises en commun par les enseignants et les parents, qui tiennent compte de l'avis de l'enfant.

Déroulement

Le projet a débuté en 1988. Pendant sa première phase, qui a duré jusqu'en 1992, la participation des enseignants de 1^{ère} et 2^e primaire était volontaire. Pour la deuxième phase, depuis 1993, le projet a été étendu à tout le degré primaire (1^{ère} à 6^e). Une équipe d'enseignants et la commission scolaire devaient décider à quels degrés et à quel moment l'évaluation élargie serait mise en œuvre. Des livrets scolaires spécifiques sont délivrés depuis 1994–95. En 5^e/6^e, dans le cadre de la procédure de passage au secondaire, un formulaire d'évaluation spécifique est utilisé à divers moments, contenant une autoévaluation ainsi qu'une évaluation externe. Les premières entrées au cycle d'orientation ou au progymnase se sont faites pour l'année scolaire 1996–97.

Des interviews menées auprès de dix enseignants qui participaient au projet GBF ont permis de savoir comment s'était déroulée la procédure de passage. Au lieu de notes, on a fait usage d'un formulaire d'évaluation ad hoc, avec des critères sur les compétences matérielles, sociales et personnelles, qui correspondent aux exigences du cycle d'orientation. Des autoévaluations par l'élève et des évaluations externes ont été effectuées à quatre reprises, et trois entretiens avec les parents ont permis de préparer les enseignants à décider de la filière à suivre. Les enseignants

associés au projet ont fait dans leur majorité des expériences positives. Les contacts et l'accompagnement des enfants ont été plus intensifs et plus personnalisés. Les entretiens tripartites ont gagné en qualité, car parents et enfants y sont mieux intégrés et les informations données par les enseignants sont plus précises et plus claires. Les mauvaises expériences faites par une minorité d'enseignants proviennent de l'incompatibilité entre sélection et formation, qui est toujours plus évidente et plus pesante. Le temps nécessaire s'allonge, en particulier pour les cas limites (Lucerne, Amt für Unterricht, 1997).

Pour la troisième phase, 1998–2003, il a été décidé d'étendre le projet à toutes les classes de 1^{ère} et 2^e primaires. Quatre cours innovants sont offerts chaque année, avec 80 places. Outre cette introduction générale en 1^{ère}/2^e primaire, une évaluation et une formation générales seront proposées, au titre de projet de développement scolaire local par toute l'équipe pédagogique. L'offre s'adresse aux maîtres et maîtresses de classes et maîtres et maîtresses spécialisés du primaire qui souhaitent incorporer à leur cahier des charges une évaluation formative, comme la prévoit le projet GBF, et la réaliser dans leur établissement (1^{ère} à 6^e primaire, ou 1^{ère} à 4^e).

Pendant l'année scolaire 1998–99, tous les enfants de la 1^{ère} à la 4^e de dix-neuf écoles et tous les enfants de la 1^{ère} à la 6^e de sept écoles ont été évalués et soutenus dans le cadre du projet. En tout, ce sont 320 classes et 353 enseignants de 47 communes qui sont concernés, ce qui représente quelque 6500 élèves.

À partir de l'année scolaire 1998–99, les informations seront communiquées de plus en plus sous forme écrite, avec des rapports réguliers des enseignants (évaluation externe) et une documentation sur les processus d'apprentissage de la part des élèves (autoévaluation). Une documentation du projet GBF comprenant des instruments et des aides à la réalisation a été produite dans ce but.

De la 1^{ère} à la 4^e année, tant les parents que les enseignants et les autorités scolaires portent un jugement favorable sur l'introduction du projet GBF. On le trouve plus discutable pour la 5^e et la 6^e année. Bien que depuis 1993 il ait été expérimenté dans une douzaine de classes et qu'il y ait fait ses preuves, y compris pour le passage au secondaire, son extension est retardée par des craintes diffuses de sélection chez les enseignants, et par la pression manifeste des parents à pousser leurs enfants dans les filières les plus élevées.

Pour les prochaines années, on attend à partir de l'année scolaire 2000–01 les premiers résultats de l'évaluation faite par la Forschungsstelle für Schulqualität und Schulentwicklung de l'Université de Zurich. La phase III du projet GBF se terminera à la fin de l'année scolaire 2002–03, selon la décision du Erziehungsrat.

Formation continue

La formation continue prévue dans le projet GBF est parmi les plus complètes et les plus efficaces qui soient réalisées pour les enseignants qui se lancent dans les projets d'évaluation. Durant les phases I et II (1988–1998), les enseignants associés au projet ont suivi un cours de douze journées en tout, étalé sur deux années scolaires. Après une semaine d'introduction portant sur les bases d'une évaluation élargie, les enseignants ont été suivis, pendant les deux premières années où ils ont mis en pratique le projet GBF, lors de séances régulières de travail. Les échanges pendant les cours et lors d'entretiens d'évaluation ont constitué un deuxième temps fort de la formation continue. Pour la troisième phase du projet, jusqu'en 2003, les cours sont distincts pour les deux publics cibles. La formation continue des équipes pédagogiques s'étend désormais sur trois ans. Lors des sessions de formation dans les écoles et pendant les intervalles entre elles, trois points forts sont définis: (1) le contrat de formation et de développement antérieur, (2) l'introduction, l'accompagnement et le conseil avec une évaluation intermédiaire, (3) l'introduction à la pratique de conseil collégial, avec une évaluation finale. Pour l'introduction générale du GBF dans toutes les classes de 1^{ère} et 2^e primaire, l'essentiel de la formation continue se concentre sur une semaine. Celle-ci est suivie de trois demi-journées et de cours qui viennent soutenir l'échange d'expériences et l'accompagnement continu pendant deux années scolaires.

Développement de la qualité et évaluation des élèves

Par Felix Oggenfuss, Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

Le travail sur les questions d'évaluation est un exercice traditionnel. Il représente un grand enrichissement de la didactique. C'est ainsi que le Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) a lancé un projet d'évaluation pour soutenir le contenu didactique des plans d'études. Ce projet comprenait l'élaboration de recommandations pour les enseignants, la mise en place d'un cadre pour la formation continue et le soutien à des projets cantonaux. Des aides à l'évaluation destinées aux enseignants s'y sont ajoutées par la suite. Les débats sur les questions de qualité sont plus récents. L'attention que ces questions ont retenue, les exigences et attentes qui leur sont liées font poser la question des liens entre ce thème et les efforts réalisés jusqu'à ce jour, notamment les développements futurs de l'évaluation des élèves.

En bref, les deux processus ont des contenus proches et se soutiennent mutuellement. Dans la pratique, ils peuvent aussi se faire obstacle l'un à l'autre, ce qui exige quelques explications. Tant l'évaluation du travail des élèves que l'évaluation du travail des enseignants, d'établissements ou de systèmes scolaires tout entiers, sont fondées sur un modèle d'évaluation. Celui-ci part du principe que l'évaluation se

définit selon certains objectifs, qu'elle parvient au cours d'un processus à obtenir les informations souhaitées, et que l'on peut en tirer des instruments de mesure pour les nouvelles étapes d'apprentissage et de développement. L'évaluation est donc un stade dans un cycle de développement continu où se fixent des objectifs, où des mesures sont prises et des évaluations réalisées.

Si l'on s'efforce de parvenir à une clarification conceptuelle du point de vue de la qualité ou du point de vue de l'évaluation, les mêmes questions de fond et le même modèle de base se présentent. Les deux processus n'ont ainsi de sens que s'ils s'orientent vers le développement de la personne, de toute l'école ou du système scolaire. Dans les deux cas, il faut donc savoir à quoi cela sert. De ce point de vue, confronter les enseignants à la question de l'évaluation est une bonne condition pour poser la question de la qualité. Le modèle de base reste le même, seuls changent l'objet et l'horizon de l'évaluation. Si l'on s'occupe d'évaluation pour améliorer la formation des élèves, on arrive aisément à poser la question de son propre développement, du développement de l'établissement et du système.

À l'inverse, s'occuper de questions de qualité offre des stimulations positives au travail d'évaluation. L'évaluation des élèves peut ainsi devenir l'objet d'une auto-évaluation de l'école et de son évaluation par des tiers. Cela aide à constater les forces et les faiblesses dans ce domaine et peut donner des indications pour la suite du développement. Dans le cadre d'une évaluation de qualité au niveau de l'établissement scolaire et au niveau de tout le système, on applique des mesures standardisées des résultats. Celles-ci permettent de saisir sous une certaine forme où en sont les élèves. Cette perception directe exige que les repères et fonctions de cette évaluation soient nettement distingués de ceux de l'évaluation entreprise par l'enseignant. Ce n'est ainsi que l'on peut dire si ces deux sortes d'évaluation se complètent, si elles se font obstacle ou si elles se rendent l'une l'autre superflues.

Des mesures standardisées des rendements sont utilisées lorsqu'il s'agit de mesurer les résultats d'un grand nombre d'élèves et de les comparer selon certains critères. Ces études doivent se limiter rigoureusement aux résultats pris en considération et choisir des tâches qui peuvent être évaluées de manière efficace et univoque. C'est pourquoi on choisit ici des travaux écrits, fortement standardisés. Comme les recherches demandent de grands investissements, elles ne peuvent être menées qu'à de longs intervalles. Lorsque l'évaluation porte sur tout le système scolaire, les mesures standardisées des rendements ne sont pas idoines, en raison de leurs limitations, pour donner des informations sur le travail d'un élève pris individuellement. Elles ne remplacent donc pas l'évaluation de l'enseignant qui peut être beaucoup plus compréhensive et différenciée.

Les fonctions différentes de ces deux évaluations et les différences de formes qui en résultent exigent de les séparer l'une de l'autre. Les mesures standardisées des ré-

sultats ne veulent ni ne peuvent remplacer l'évaluation par l'enseignant. Cette dernière est indispensable pour le soutien des élèves.

Les mesures standardisées des rendements peuvent toutefois stimuler l'évaluation quotidienne des enseignants. Le développement d'outils de recherche pour ces mesures exige d'examiner à fond les questions de didactique des branches et les formes appropriées des tâches. Pareil examen ainsi que les outils développés peuvent donner de nombreuses idées pour l'élaboration de contrôles écrits de l'apprentissage.

C'est dans ce domaine que se situe l'appréciation des résultats d'élèves dans la branche «Histoire et politique», qui est actuellement entreprise dans le cadre du projet de qualité de la CDIP de Suisse centrale. Elle doit faire voir les possibilités et les limites d'une mesure des rendements et offrir des propositions pour l'enseignement ainsi que pour l'évaluation.

Si travail d'évaluation et travail sur la qualité se complètent du point de vue conceptuel, il peut arriver qu'ils deviennent des obstacles l'un pour l'autre dans la pratique. Cela est dû au fait que la capacité des enseignants, des établissements et des systèmes scolaires d'introduire des innovations est limitée. Si l'on s'occupe de questions de qualité, on risque donc de négliger le travail antérieur sur l'évaluation. C'est compréhensible, mais ce n'est pas souhaitable.

La qualité d'un établissement ou d'un système scolaire dans son ensemble ne s'améliore que lorsque les diverses mesures permettent d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves; une évaluation formative des progressions en fait donc nécessairement partie.

Même si le débat sur la qualité détourne pour un temps l'attention sur le climat scolaire, l'organisation scolaire ou d'autres questions, il doit tôt ou tard se consacrer à la question de l'évaluation. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra remplir l'exigence de s'occuper de la question centrale de l'école, l'enseignement. Et les meilleures conditions existent, comme nous l'avons montré, pour ces liens entre travail de qualité et travail sur l'évaluation.

4. Quelques résultats d'évaluations de projets

Les nouvelles formes d'information, comme l'entretien d'évaluation et les rapports d'apprentissage, sont très bien acceptées par les parents et les enseignants associés aux projets. Cela ne concerne pas que les situations à l'essai, mais aussi l'introduction généralisée de projets. Les parents estiment aussi que l'autoévaluation des élèves est importante ou assez importante. On constate la même opinion chez les enseignants de plusieurs cantons. Presque tous les enseignants jugent que l'entretien d'évaluation est un soutien bon ou assez bon pour leur travail d'évaluation; trois sur quatre jugent de même le rapport écrit d'apprentissage, neuf sur dix l'autoévaluation des enfants. De plus en plus d'enseignants sont prêts à mettre en pratique de nouvelles formes de l'information aux parents. La question n'est plus de savoir s'il faut appliquer des notes ou d'autres critères, mais quelle est la forme la mieux adaptée à la pratique personnelle d'observation et d'évaluation.

Une enquête dans la principauté du Liechtenstein a porté sur les effets que la nouvelle évaluation plus formative peut avoir sur l'enseignement, l'apprentissage et la pratique des enseignants. Cette enquête quantitative, qui s'est déroulée dans des écoles participant au projet et des établissements de contrôle, a vérifié 21 variables lors de quatre mesures annuelles pendant quatre ans. Des différences significatives sont apparues pour les variables suivantes: coopération entre enseignants et élèves, individualisation, disponibilité à aider, autonomie et bien-être à l'école. L'enquête qualitative, menée par interviews, a cherché à vérifier dans quelle mesure le projet a entraîné une modification fondamentale de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.

- Dans l'évaluation des élèves, les innovations suivantes ont été introduites: observation et orientation systémique et formative des apprentissages, évaluation des objectifs et non des notes, remplacement des carnets de notes par des entretiens avec les parents, certification des objectifs atteints.
- Les cours magistraux ont été réduits ou remplacés et un enseignement par objectifs hebdomadaires a été introduit.
- La réorganisation de l'espace et du temps a permis d'introduire des projets d'apprentissage pour plusieurs classes ou plusieurs degrés et des enseignements par blocs de temps.
- Les parents admettent la nécessité de l'évaluation pédagogique, mais ils regrettent la disparition des notes, plus aisées à comprendre.

En 1995, le canton de Bâle a introduit au nouveau cycle d'orientation commun (Orientierungsschule, 5e à 7e année) des différenciations internes, un élargissement des évaluations et des bulletins d'apprentissage sans notes, ainsi que des dossiers

d'élèves. Après un deuxième tour d'évaluation, le rapport final 1998 de l'évaluation externe constate, pour la procédure choisie, qu'il subsiste des problèmes de différenciation par rapport aux définitions des objectifs d'apprentissage et à l'élargissement des formes d'évaluation, et que le degré de différenciation des catégories d'évaluation n'est pas suffisant s'il se borne aux trois niveaux «objectif dépassé», «atteint», «pas encore atteint».

De nouvelles formes d'évaluation servant plus au soutien se développent de plus en plus. La méthode d'évaluation se généralise. Une constatation générale: Là où les formes et processus d'évaluation sont intégrés dans une conception générale qui intègre la contradiction entre formation et sélection et l'intègre dans une nouvelle orientation aux perspectives multiples, l'efficacité pratique est plus grande que si des nouveautés sont introduites isolément et l'une après l'autre, qui visent seulement à changer le mode d'évaluation.

Plans d'études et évaluation: des stimulations innovatrices, mais peu d'effets durables

Quelques aspects des résultats de l'évaluation scientifique externe de l'introduction du plan d'études zurichois (Landert, Stamm & Trachsler, 1998)

Par Ernst Trachsler, Schulentwicklung und Bildungsforschung, Wängi TG

Le plan d'études zurichois contient un chapitre spécifique portant sur l'évaluation des élèves. Il établit les fondements de son rôle formateur, définit les objectifs et les formes de l'évaluation. La philosophie de l'évaluation des élèves est globalement appréciée par les enseignants interrogés. Ils mettent en évidence le renoncement à une évaluation en fonction de normes sociales et le poids mis sur l'évaluation formative. L'ensemble de la conception qui harmonise évaluation sommative, formative et pronostique, est jugé bon. Seule l'autoévaluation des élèves qui y est postulée a provoqué la controverse. Mais, dans l'ensemble, cette orientation est bien acceptée. Une série de problèmes se posent toutefois lors de la mise en pratique. Trois ans après l'introduction du nouveau plan d'études, on trouve encore dans les établissements tout le spectre allant de formes d'observation et d'évaluation explicitement traditionnelles jusqu'à des formes élaborées, plus formatives. On ne peut encore dire qu'une culture de l'évaluation se soit développée en commun dans les écoles, sur la base du plan d'études. Les innovations introduites çà et là sont souvent le fait d'une seule personne et traduisent des volontés individuelles de réformes. Les équipes n'en ont souvent pas connaissance. Il est fréquent que pareils efforts s'interrompent après un certain temps, le temps exigé étant trop important, notamment pour élaborer des instruments personnels d'évaluation. Le plus grand problème – un obstacle insurmontable par des efforts individuels – tient aux procédures de passage qui subsistent, et qui se fondent en règle générale sur

des théories traditionnelles de l'évaluation. Ainsi, de nombreuses innovations restent bloquées en cours de route, ou bien elles s'ensablent après un certain temps. Les sérieux efforts de quelques enseignants n'arrivent pas à provoquer des changements structurels. On peut dire cependant que ce sont ces efforts, et non le plan d'études, qui provoquent la discussion sur les questions d'évaluation.

Selon les enseignants questionnés, les éléments favorisant l'amélioration de l'évaluation des élèves sont la lecture d'articles dans la presse spécialisée, les rapports de projets ou les discussions dans le cadre de la formation continue. Pour la planification à long terme d'innovations ou la vérification de leur utilité, le plan d'études ne joue guère de rôle. Autour de la question de l'autoévaluation des élèves, la question a aussi été posée de la coopération entre différents degrés et l'organisation des passages. Selon les résultats de l'évaluation, ces questions touchent des domaines sensibles sous bien des points de vue et rendent clairement visibles les limites du plan d'études. Mettre en pratique les idées du plan d'études entre plusieurs degrés, dans le cadre de l'évaluation, tient dans une large mesure à la constitution d'une culture scolaire et de coopération. Il en va de même pour une question annexe: le plan d'études est accepté et offre une base praticable, mais sa mise en pratique exige d'abord de se défaire des images traditionnelles des degrés scolaires et d'instaurer une coopération permanente, constructive et solide. Une élaboration permettant de développer les processus de passage et de sélection n'est possible que par des processus communs d'apprentissage, p. ex. sous la forme d'un projet. Le vœu souvent exprimé pour le plan d'études, qu'il offre des données (plus) claires et (plus) univoques sur les niveaux de travail exigés, et permette donc ainsi une procédure de passage plus simple, peut dans ce sens être aussi interprété comme une forme d'aveu que la coopération est encore insuffisante. Les enseignants signalent encore de manière répétée un dernier point, les attentes très élevées qu'expriment les parents. La surappréciation des objectifs d'apprentissage en langues et en mathématiques qui y est liée conduit souvent à un dilemme: ce qui est réclamé par les parents contredit diamétralement «l'esprit du plan d'études» avec sa démarche pédagogique équilibrée, et les enseignants se retrouvent entre deux chaises.

Conclusion

L'adaptation progressive au plan d'études de la pratique d'évaluation de chacun est une entreprise exigeante. On constate d'une part que des formes innovatrices d'évaluation exigent un enseignement tout aussi innovateur; par ailleurs, il est clair que les questions d'évaluation sont vite liées à des questions concernant la perception du rôle professionnel de l'enseignant et l'image qu'il ou elle a des élèves. Le plan d'études zurichois propose des orientations dans deux directions: il encourage l'innovation et lui donne une légitimation. La traduction dans la pratique concrète de l'évaluation ou le développement commun d'une culture propre de l'évaluation, qui

inclut aussi la procédure de passage, nécessite des processus d'apprentissage attentifs, souvent coûteux, sur place. Les enseignants ont besoin pour cela de conditions cadres et d'un accompagnement adéquats. La procédure d'introduction du plan d'études, avec les modérateurs qualifiés qui l'accompagnent, montre diverses voies. Le développement de l'évaluation des élèves sur la base du plan d'études est une tâche gratifiante qui est nécessaire également pour le développement des établissements.

BIBLIOGRAPHIE

Berne, Direction de l'instruction publique (1995). Lehrplan für die Volksschule. Berne: Lehrmittelverlag

Buff, A. & Vögeli-Mantovani, U. (1988). Schülerbeurteilung in den ersten und zweiten Primarklassen der Schweiz. Fakten, Probleme, Tendenzen, Folgerungen. Berne: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Landert, C., Stamm, M. & Trachsler, E. (1998). Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation, Teil 1: Synthese, Teil 2: Materialien. Zürich: Bildungsdirektion

Lucerne, Amt für Unterricht (1997). Ganzheitlich beurteilen und fördern im Übertrittsverfahren. Auswertung der Umfrage bei zehn Lehrpersonen der 5./6. Klasse. Lucerne: Amt für Unterricht

Oggenfuss F.; Spitzer, B.; Theiler, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). Eine Beurteilung, die weiterhilft. Ein Arbeitsinstrument zur Weiterentwicklung der Beurteilung in der Schule. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

Salamin, Jean-Pierre (Réd.) (1986). École primaire suisse. 22 thèses pour le développement de l'école primaire. Berne: CDIP

Vögeli-Mantovani, U. (1985). Von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz. Berne: CDIP (*SIPRI-Ergebnisberichte*, 3)

Weiss, J. (1996). Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Rapport no 2. Neuchâtel: IRDP (*Ouverture*, 96.403)

Weiss, J. & Wirthner, M. (1997). Pour une évaluation plus formative. Actes du colloque «Évaluation 97». Neuchâtel: IRDP (*Regards*, 98.301)

LES EXPERTS DONT UNE CONTRIBUTION EST PUBLIÉE

Jean Cardinet

31, Faubourg du Lac

2000 Neuchâtel

Monica Gather Thurler

Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont d'Arve

1205 Genève

Felix Oggenfuss

Bildungsplanung Zentralschweiz

Luzernerstrasse 69

6030 Ebikon

Ernst Trachsler

Weinbergstrasse 16

9545 Wängi