

Entre didactique et pilotage du système : qu'en est-il de l'évaluation des capacités littéraciques des élèves ?

Murielle Roth et Anne Bourgoz Froidevaux

Résumé

Cet article est un texte d'opinion qui s'intéresse aux liens entre l'évaluation des capacités littéraciques des élèves effectuée par les enseignant.e.s (évaluation interne) et celle réalisée via les épreuves externes à visée de pilotage, telles que les épreuves cantonales, les épreuves HarmoS (au niveau suisse) et les enquêtes PISA (au niveau international). Les questions de l'influence des évaluations externes sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la « littératie » des enseignant.e.s, et inversement des pratiques enseignantes sur les évaluations externes, sont notamment posées, de même que la manière dont les contenus sont abordés dans les deux types d'évaluation. Murielle Roth et Anne Bourgoz Froidevaux, collaboratrice et journaliste scientifiques, ont formulé cet ensemble de questions par écrit à quatre professionnel.le.s de l'éducation impliqué.e.s de manière différente dans le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves – une chercheure, un formateur-chercheur, un enseignant et un inspecteur de la scolarité obligatoire dans un canton suisse romand – afin qu'ils/elles traitent une ou plusieurs question.s chacun.e à leur manière et selon leur point de vue. Le texte se termine par une synthèse qui vise à dégager les tendances par rapport à l'évaluation de la « littératie ».

Mots-clés

Évaluations en classe, évaluations externes, littératie

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Murielle Roth et Anne Bourgoz Froidevaux, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel, murielle.roth@irdp.ch, anne.bourgoz@irdp.ch

Professionnel.le.s de l'éducation interrogé.e.s

Linda Allal, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève ,
Linda.Allal@unige.ch

Gonzague Yerly, Université et Haute Ecole Pédagogique de Fribourg , gonzague.yerly@unifr.ch

Georges Pasquier, gpasquier@infomaniak.ch

Alexandre Hasler, arrondissement II, région Bas-Valais, Alexandre.HASLER@admin.vs.ch

Entre didactique et pilotage du système : qu'en est-il de l'évaluation des capacités littéraciques des élèves ?

Murielle Roth et Anne Bourgoz Froidevaux

Introduction

En classe, l'évaluation a toujours fait partie des activités permettant tantôt de donner des informations aux élèves sur leurs acquisitions ou manques, tantôt de les classer, sélectionner, orienter (les évaluations internes). Parallèlement, des évaluations externes dites « système », « communes » ou « cantonales » sont réalisées dans les cantons romands avec une visée de pilotage. Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, sous l'influence de l'économie et d'une volonté d'harmonisation, un certain nombre d'autres évaluations externes, telles que les enquêtes PISA (au niveau international) ou les épreuves HarmoS (au niveau suisse), sont réalisées avec l'objectif de fournir des indicateurs sur l'efficacité et l'efficacé du systéme scolaire. La recrudescence de ce type d'évaluations dans lesquelles les élèves doivent atteindre des standards prédéterminés est mise en tension avec les évaluations menées en classe par les enseignant.e.s. Dans ce contexte-là, qu'en est-il de l'évaluation des capacités littéraciques, à savoir des capacités langagières relatives à la compréhension et à la production de l'écrit, qui dans les deux cas sont évaluées via la langue de scolarisation (le français dans le cas de la Suisse romande) ? Peut-on faire des liens entre les évaluations internes et les évaluations externes ? Quelles sont les influences des épreuves externes sur l'enseignement et l'évaluation de la littératie faite par les enseignant.e.s ? Et inversement, de l'enseignement et l'évaluation de la littératie réalisés par les enseignant.e.s sur les épreuves externes ? Comment les contenus sont-ils abordés de part et d'autre ? Se rejoignent-ils ou s'éloignent-ils sur certains points ? Autant de questions que nous avons posées sous forme écrite à quatre personnes impliquées à différents niveaux dans l'évaluation de la littératie des élèves : une chercheure, Linda Allal, un formateur-chercheur, Gonzague Yerly, un enseignant, Georges Pasquier, et un inspecteur de la scolarité obligatoire dans un canton, Alexandre Hasler. Les contributeurs.trice.s ont traité les questions posées soit de manière séparée, soit globalement en adoptant les sous-titres de leur choix. L'article se termine par une synthèse reprenant les tendances qui se dégagent concernant l'évaluation de la « littératie ».

Linda Allal

Peut-on faire des liens entre l'évaluation de la littératie (lecture et écriture) via la langue de scolarisation, telle qu'elle est pratiquée en classe par l'enseignant.e et l'évaluation réalisée via des épreuves externes à visée de pilotage du système éducatif ? Si oui, de quelle manière ?

Pour commencer, je pense qu'il faut distinguer différents types d'épreuves externes qui auraient un lien plus ou moins fort avec les évaluations effectuées par les enseignant.e.s en classe. Les enquêtes internationales comme PISA cherchent à évaluer la littératie en termes des compétences que les jeunes de 15 ans devraient posséder pour fonctionner dans la société, sans tenir compte des spécificités des plans d'études des pays participants. Il y a donc forcément un décalage entre les évaluations PISA et celles des enseignant.e.s basées sur le plan d'études et les moyens d'enseignement de leur système scolaire.

La situation est différente pour les évaluations (internes et externes) effectuées au sein du système scolaire. Les objectifs d'apprentissage du Plan d'études romand (PER) sont la référence officielle pour les évaluations que les enseignant.e.s effectuent, pour les épreuves externes préparées par les cantons et pour la banque d'items romande en cours d'élaboration¹. La référentialisation de l'évaluation au PER peut donc instaurer un lien entre évaluations internes à la classe et évaluations externes, du moins en ce qui concerne les objets évalués. Dans la mesure où le PER intègre les objectifs nationaux de formation

¹ L'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) a été mandaté pour créer une base de données de ressources évaluatives, appelée « banque d'items », destinée aux enseignant.e.s et aux cantons suisses romands.

(<http://www.edk.ch/dyn/15415.php>) adoptés par la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), cela peut favoriser un lien entre les évaluations nationales et les évaluations en Suisse romande (régionales, cantonales, internes à la classe), pour autant que ces différentes évaluations exploitent les référentiels de manière similaire.

Il faut noter que même si toutes les épreuves (internes et externes) sont composées d'items qui correspondent clairement aux objectifs du PER, des variations importantes peuvent exister – entre enseignant.e.s et entre cantons – sur d'autres plans tels que le poids accordé à différentes catégories d'objectifs, le degré de difficulté ou de complexité des items, la manière d'attribuer des points aux réponses. Si on voulait assurer une plus forte harmonisation des pratiques d'évaluation sommative à certains moments clés de la scolarité, il faudrait adopter et appliquer de manière généralisée des outils techniques supplémentaires comme, par exemple, des tables de spécification précisant la structure des épreuves et les attributs des items. Cela permettrait aux enseignant.e.s – ou aux cantons – de construire des épreuves qui diffèrent dans leur contenu (items) mais qui donnent des résultats « équivalents ». Je n'ai pas l'impression qu'il y ait actuellement un consensus allant dans ce sens en Suisse romande.

Quelles sont les influences des épreuves externes (du type PISA, HarmoS) sur l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture dans la classe ? Et inversement, de l'enseignement et l'évaluation de la littératie réalisés par les enseignant.e.s sur les épreuves externes ?

Je ne pense pas qu'on puisse s'attendre à une influence des épreuves PISA (sans lien évident avec le PER), ni des épreuves HarmoS (qui sont encore en validation), sur les pratiques « actuelles » des enseignant.e.s. Il convient d'examiner en revanche comment les épreuves externes cantonales ont pu influencer les pratiques en classe des enseignant.e.s concerné.e.s. La recherche de thèse de doctorat de Gonzague Yerly (2014) a étudié en profondeur les effets des épreuves externes du canton de Fribourg sur les pratiques d'évaluation des enseignant.e.s du primaire. Cette étude a répertorié des effets négatifs et positifs. Côté négatif, on a constaté une tendance au rétrécissement du curriculum enseigné dû aux pratiques d'entraînement aux contenus attendus dans les épreuves (teaching to the test). Parmi les effets bénéfiques, on a relevé une harmonisation (modérée) des pratiques d'évaluation et un encouragement au travail en équipe entre enseignant.e.s. Yerly signale que le feedback fourni aux enseignant.e.s devrait être amélioré et un accompagnement mis en place si on voulait promouvoir les effets positifs des épreuves externes. Les résultats de cette étude coïncident globalement avec ceux des recherches effectuées par Yerly dans d'autres pays (voir la synthèse ci-dessous).

Qu'en est-il de l'influence des pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe sur les épreuves externes ? Les épreuves cantonales sont élaborées le plus souvent par des équipes d'enseignant.e.s encadrées par des personnes désignées par l'administration scolaire. Il est donc probable que des savoirs d'expérience des enseignant.e.s en matière d'évaluation influencent la construction des épreuves. Mais la nature des savoirs investis reste implicite et peut varier d'une année à l'autre selon la composition de l'équipe de rédaction. Une analyse effectuée à Genève par Walther Tessaro et ses collègues (2011) du phénomène de la « transposition ascendante » a montré que certaines pratiques d'évaluation élaborées par des enseignant.e.s primaires et mises en forme en situation de formation continue avaient été adoptées par la suite dans les directives cantonales destinées au corps enseignant : par exemple, la présentation d'une « en-tête » au début d'une épreuve indiquant les objectifs évalués, la répartition des items et des points par objectif, les seuils de réussite. Mais ce mouvement ascendant n'a pas eu d'effet marquant sur les épreuves cantonales.

De manière générale, les politiques scolaires en Suisse romande visent explicitement l'influence descendante des épreuves externes sur les pratiques des enseignant.e.s, mais n'évoquent pas le mouvement inverse.

Si on se focalise sur le contenu, de quelles manières (par exemple en termes d'objets traités, de types de tâches, de matériel textuel utilisé...) la littérature est-elle abordée, d'une part dans les épreuves internes d'autre part dans les épreuves externes ? Quels sont les points de convergence et de divergence ?

Les sources de convergence sont : la référence des évaluations aux objectifs d'apprentissage du PER et – lorsqu'elle sera opérationnelle – à la banque d'items romande qui fournira des exemples concrets de tâches et de matériel textuel destinés à l'évaluation dans le domaine de la littérature.

Il restera néanmoins des différences entre évaluations internes et externes, différences qui ne sont pas forcément des divergences au sens négatif du terme. Prenons le cas de l'évaluation des compétences des élèves en lecture. Chaque enseignant.e utilise des épreuves qu'il/elle a élaborées (seul.e ou éventuellement avec des collègues du même degré) mais aussi d'autres moyens qui sont liés à ses pratiques pédagogiques et/ou à son contexte. Par exemple (en 9^{ème} année) : donner aux élèves une grille d'autoévaluation à remplir au sujet de leurs lectures effectuées à domicile ; évaluer des productions d'élèves au sujet de lectures liées à un projet réalisé dans l'école ou dans la commune où l'école est située. Une épreuve bien construite permet de mieux cibler la compréhension de lecture que ces autres moyens. Mais l'utilisation de ces moyens participe à une vision large de ce que « être lecteur » veut dire. Il est donc important, à mon avis, que les notes établies par les enseignant.e.s tiennent compte non seulement des résultats aux épreuves mais aussi des informations provenant d'autres sources. En contraste avec les évaluations de l'enseignant.e, les épreuves externes proposent une prise d'information qui se limite aux formats d'items qui conviennent à des passations collectives de durée restreinte. Mais ces épreuves, si elles sont bien construites, possèdent d'autres qualités sur le plan de la mesure des acquis des élèves.

J'ai déjà eu l'occasion d'argumenter que l'évaluation externe à visée systémique et l'évaluation interne assurée par les enseignant.e.s s'appuient sur deux conceptions différentes – mais également pertinentes – de l'évaluation (Allal, 2009). Pour être valables, les épreuves externes doivent se baser à la fois sur des références didactiques solides et sur des théories modernes de la mesure en éducation. La valeur des évaluations effectuées par les enseignant.e.s dépend au contraire de l'intégration de diverses sources d'information quantitative et qualitative en rapport avec le plan d'études et avec les activités d'apprentissage menées en classe. J'insisterais, pour ma part, sur la complémentarité de ces deux formes d'évaluation. L'essentiel est d'assurer l'excellence dans chaque domaine. Cela voudrait dire : renforcer la validité didactique et les qualités métriques des épreuves externes ; soutenir et développer le jugement professionnel des enseignant.e.s en matière d'évaluation, surtout leur capacité à combiner des informations de sources différentes, à travers des actions de formation continue.

Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluation en tensions : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 29-45). Bruxelles : De Boeck.

Tessaro, W., Favre Marmet, A., Jeannot, C. & Pamm-Wakley, V. (2011). Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : une transposition « ascendante ». *Educateur*, 3, 16-18.

Yerly, G. (2014). Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Fribourg, Fribourg.

Gonzague Yerly

Introduction

Le pilotage du système et ses outils d'évaluation standardisée tiennent aujourd'hui une place importante dans le paysage éducatif. L'évaluation des apprentissages des élèves n'est plus seulement interne (celle de l'enseignant.e dans sa classe) mais aussi externe (celle de l'administration). L'enseignant.e se retrouve aujourd'hui au cœur de cette tension.

Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignant.e.s m'interrogent tout particulièrement en tant que chercheur, mais aussi en tant qu'enseignant du primaire et formateur d'enseignant.e.s. Lors de mes recherches, j'ai notamment eu l'opportunité d'interroger une cinquantaine d'enseignant.e.s du primaire issu.e.s de différents contextes francophones (canton de Fribourg (Suisse), Communauté française

de Wallonie-Bruxelles (Belgique), Québec, Ontario (Canada)). J'ai également eu l'occasion, en tant qu'enseignant, de participer à la création d'épreuves externes cantonales de français durant quelques années. Je vais donc me servir de ces multiples expériences pour aborder le rôle de formation que peut tenir – à certaines conditions – l'évaluation externe pour les enseignant.e.s, en centrant mon propos sur la littérature uniquement.

Contenus et méthodes d'évaluation

Les épreuves externes qu'il m'a été donné de voir dans les contextes étudiés comptent de nombreuses similitudes tant dans les contenus que dans les méthodes d'évaluation. Elles sont toutes sommatives, testant une sélection d'objectifs ou de compétences de certaines disciplines à la fin d'un cycle d'apprentissage de 2 ou 3 ans. La langue 1 (ici le français) est systématiquement évaluée. Les contenus évalués en langue 1 sont généralement en fort lien avec les programmes d'études (plan d'études, socles de compétences, curriculum). Toutefois, ces épreuves portent principalement sur deux compétences : la compréhension et la production de l'écrit. Les aspects formels de la langue (orthographe, conjugaison, etc.) sont testés de manière intégrée et non spécifique, sauf pour de rares cas. Les tâches demandées aux élèves sont généralement liées à une thématique commune qui est traitée par différents genres de textes. La passation de ces épreuves est plus variable, elle peut durer une demi-journée ou être étalée sur plusieurs journées. Les élèves ont généralement droit de s'aider de documents de références (par ex. dictionnaire, table de conjugaison, livre de grammaire). Selon les enseignant.e.s interrogé.e.s, dans les différents contextes, les épreuves externes sont plutôt en adéquation avec leurs pratiques, tant sur les contenus que sur les types de questions (sauf pour certains tests qui comprennent de nombreux QCM). Ce sont d'ailleurs le plus souvent des enseignant.e.s qui créent ces outils d'évaluation, sous la supervision de responsables pédagogiques.

Effets des épreuves externes sur les pratiques didactiques des enseignant.e.s

La littérature montre que les épreuves externes ont des effets sur la vie éducative et sur la profession enseignante. Plus spécifiquement, mes recherches² ont démontré qu'elles touchent très largement les pratiques didactiques des enseignant.e.s (planification, enseignement aux élèves, évaluation). Elles sont premièrement (et surtout) pour eux des indications opérationnelles sur les contenus à enseigner. Elles sont des « balises » permettant aux enseignant.e.s de mettre en pratique les programmes surtout lorsque ceux-ci sont considérés comme une prescription assez vague et/ou viennent d'être introduits et présentent des nouveautés (par ex. nouveau découpage des contenus, approche par compétences). Les enseignant.e.s utilisent également volontiers les épreuves externes comme des exemples pour créer leurs propres outils d'évaluation. Ils/elles reprennent certains exercices des épreuves externes ou s'en inspirent. Les épreuves externes ont aussi, mais dans une moindre mesure, une influence sur la façon d'enseigner la matière aux élèves. La plupart des enseignant.e.s interrogé.e.s disent que les épreuves externes les amènent à changer ou plutôt à modifier leur approche de l'enseignement du français. Voici quelques exemples qui peuvent aussi bien toucher l'enseignement que l'évaluation (on évalue comme on enseigne !) : davantage d'importance est donnée à la production et la compréhension de textes ; les domaines du français sont travaillés et évalués de manière intégrée autour d'un genre textuel ; les enseignant.e.s reprennent des grilles de correction critériées des épreuves pour la production et l'évaluation de textes. Néanmoins, le tableau très positif dépeint jusqu'ici doit être nuancé. Parfois, les changements opérés par les enseignant.e.s se résument à se conformer aux attentes institutionnelles. Il s'agit alors de changements de façade. Aussi, s'ils/elles apprécient s'inspirer des contenus et des méthodes des épreuves, les enseignant.e.s ne mobilisent généralement que très peu les résultats pour faire leur autoévaluation, pour différentes raisons (par ex. résultats non valides, trop généraux, accompagnés de peu de feedback). De plus, les enseignant.e.s relèvent certains effets néfastes sur leurs pratiques, surtout lorsque les épreuves ont des conséquences importantes pour les élèves, les écoles ou les enseignant.e.s. Les enseignant.e.s se retrouvent alors à devoir enseigner « pour » le test : drill, rétrécissement du curriculum, abandon de certaines activités plus ludiques et de certaines approches (par ex. projets, débats).

Finalement, pour les enseignant.e.s, l'évaluation externe et le pilotage du système sont généralement définis comme un « mal nécessaire » : à la fois nécessaire pour le système et utile pour le développement des pratiques, mais pouvant causer d'importants désagréments dans la vie quotidienne d'une classe.

L'évaluation externe est-elle un outil pertinent pour la formation des enseignant.e.s ?

Sur la base de mes différentes expériences, je peux affirmer que l'évaluation externe peut être un outil (parmi bien d'autres) utile et pertinent dans la formation initiale et (surtout) continue des enseignant.e.s. Encore faut-il que les enseignant.e.s soient accompagné.e.s et aient accès à des résultats robustes, détaillés, opérationnels et aux conséquences limitées. Dans ces conditions (idéales), elle permet aux enseignant.e.s, expérimenté.e.s comme novices, de réfléchir à leurs propres pratiques d'enseignement et d'évaluation. Elle représente une formidable occasion de « faire dialoguer » la classe et le système. Toutefois, il est important que les enseignant.e.s soient amené.e.s à garder un esprit critique et questionnent les différences entre ces deux approches évaluatives (externe et interne), leurs avantages et leurs inconvénients. Il ne faudrait pas que l'évaluation des apprentissages des élèves soit déléguée à l'administration. Par contre, l'évaluation externe peut permettre de soutenir l'enseignant.e dans le développement de ses compétences, notamment dans des activités de « modération sociale » où elle sert de « standard » permettant d'amorcer des réflexions communes. Enfin, dans l'optique d'un « dialogue » entre la classe et le système, une question importante et encore peu discutée apparaît : comment l'évaluation des acquis des élèves réalisée par les enseignant.e.s peut-elle, dans le sens inverse, contribuer au pilotage du système ? Il me paraît en effet important de reconnaître et de faire confiance au jugement professionnel de l'enseignant.e.

Yerly, G. (2014). Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Fribourg, Fribourg.

Yerly, G. (2017a). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et didactiques*, numéro 9, Juin 2017

Yerly, G. (2017b). Évaluation en classe et évaluation à grande échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1).

Georges Pasquier

Cela fait 150 ans que l'apprentissage du français provoque des soucis professionnels, génère des difficultés et engendre de l'insatisfaction face aux résultats. Et cela fait un siècle et demi que dans l'Éducateur et dans les congrès on parle de passer du dogmatisme traditionnel à la méthode « naturelle », de retarder les apprentissages formels, de réduire les listes de règles, d'alléger et de simplifier les programmes, prônant une école « active » plutôt que « réceptive », des élèves éveillés plutôt que passifs en dénonçant les échecs annoncés dans l'enseignement du français. « C'est une conséquence forcée, inséparable d'un système radicalement vicieux » (Pasquier, 1865).

Un système d'évaluation complice

Les échecs que l'école constate en littérature sont les échecs de son propre enseignement. « Que les élèves de même âge ne soient pas également disposés et préparés à assimiler le curriculum dans le même temps et dans les mêmes conditions, cela crève les yeux depuis qu'on a réuni des élèves dans une salle de classe » (Perrenoud, 1989). Les lacunes en littérature sont en première ligne des générateurs d'échecs, puisque la langue d'enseignement est l'outil incontournable de tous les apprentissages.

Ainsi l'école, qui devrait sortir les élèves en difficulté de leur naufrage, en est empêchée par ses propres contradictions : ses pratiques évaluatives ne sont que rarement formatives et privilégient les apprentissages techniques et la forme « papier crayon », dans toutes les disciplines. Par ailleurs, l'évaluation du travail des élèves est d'autant plus formelle et normative qu'elle participe intrinsèquement de la sélection scolaire. A cet égard, les épreuves communes ou cantonales ne font qu'enfoncer le système éducatif dans ses ornières. Elles sont presque exclusivement « papier-crayon » alors que l'apprentissage de la langue ne l'est pas ; elles sont désespérément normatives, alors que la créativité et la communication ne peuvent pas l'être.

Le choc de PISA 2000

Comme première enquête internationale de grande envergure, et qui plus est très médiatisée, PISA 2000 a été un coup de tonnerre dans le ciel autosatisfait de l'école dans notre pays. « La Suisse, île magique protégée des Dieux, campée sur la certitude du “y'en a point comme nous”, se réveille avec une légère gueule de bois. On se croyait au top sur l'échelle de l'excellence scolaire, et voilà : sur le champ de la formation - la littérature comme Mère de toutes les batailles... - nous ne sommes pas une troupe d'élite ! » (Daniélou, 2002). Pour une fois, on a mesuré de l'extérieur l'efficacité globale de l'école et le résultat n'a pas été bon. La constatation du grand nombre de jeunes en échec, malgré une apparente réussite à l'école, et la mauvaise intégration des immigrés a poussé la profession à se remettre sérieusement en question.

L'analyse faite par Walo Hutmacher, lors des Assises romandes de l'éducation que le Syndicat des enseignant.e.s romand.e.s (SER) a organisées en 2002, l'a conduit à proposer l'objectif de réduire à 5 % les quelque 20% d'élèves se situant en dessous du niveau 2 des compétences en littérature (sur l'échelle PISA des compétences en lecture, voir encadré ci-dessous). PISA montrait en effet que les jeunes qui terminaient l'école en-dessous de ce niveau avaient un sérieux handicap dans la vie.

Une opération très concrète à St-Jean

Décidée à relever ce défi et à faire en sorte qu'aucun élève ne quitte le deuxième cycle avec le niveau 0 ou 1, voire 2, l'équipe des enseignant.e.s de l'école primaire de St-Jean dans le quartier du même nom à Genève, a mis sur pied en 2003 une opération d'envergure lui permettant de prendre le taureau par les cornes.

Constatant que les élèves en déficit de lecture souffraient d'un handicap quotidien, et ce dans tous les domaines disciplinaires, les enseignant.e.s ont mesuré aussi les effets souvent graves sur l'estime de soi et la motivation pour tout apprentissage. Persuadée que les discours ne suffisaient pas, et que si l'on voulait une véritable action remédiate pour des lacunes avérées, il y avait des choix à faire et de réelles priorités à privilégier, l'équipe de St-Jean s'est résolue à mettre à profit les résultats de PISA à l'échelle de son établissement.

Il a donc été décidé de construire et de faire passer à tous les élèves de l'école des tests permettant de définir leur niveau de lecture (de 0 à 5, en prenant les définitions de PISA 2000). Sur la base des résultats, devaient être regroupés (en donnant priorité aux 11/12 ans, fin de l'école primaire) les élèves des niveaux 0 et 1, voire 2, en les retirant deux après-midis par semaine des activités scolaires habituelles pour leur permettre de travailler dans une structure de lecture (SLEC). Il a été convenu ensuite de passer à tous les élèves de l'école un nouveau test du même type après Noël, un troisième avant Pâques et un quatrième vers la fin de l'année scolaire. Parallèlement à la SLEC, l'école s'engageait à soutenir un effort général de travail sur la lecture pour tous les élèves et à valoriser de manière très particulière les progrès réalisés par tous en littérature, et surtout ceux des élèves en difficulté.

Une réalisation remarquable

Les tests ont été administrés aux moments prévus et ont pu dégager les informations attendues, plus toute une série d'autres éléments utiles aux enseignant.e.s. La SLEC a été mise sur pied et a fonctionné pour les élèves en difficulté jusqu'au retour du deuxième test au rythme de deux demi-journées par semaine pour les 11/12 ans puis d'une demi-journée hebdomadaire, alors qu'un groupe de 9/10 ans était mis en place pour la deuxième demi-journée, et ce jusqu'à la fin de l'année. Parallèlement, un accent sur la lecture a été mis dans toutes les classes (pour tous les élèves).

Définition des niveaux de compétences en lecture

Niveau 5: Comprendre en détail des textes peu usuels, en trouver les informations centrales, porter des jugements critiques et échafauder des hypothèses même s'il s'agit de textes spécialisés (compétences supérieures).

Niveau 4: Maîtriser des tâches de lecture difficiles: repérer certaines informations, dégager un sens à partir de finesses linguistiques et examiner un texte sous un angle critique.

Niveau 3: Pouvoir lire et comprendre des textes de complexité moyenne, en identifiant différents éléments d'information, pouvoir mettre en relation différentes parties du texte et raccrocher celles-ci à des aspects de la vie quotidienne (compétences suffisantes).

Niveau 2: Trouver des informations dans un texte pour résoudre des exercices élémentaires: tirer des conclusions simples, dégager la signification d'une partie en exploitant les connaissances déjà acquises.

Niveau 1: Localiser une information unique dans un texte simple et établir des liens avec les connaissances déjà disponibles, mais sans savoir utiliser un texte à des fins d'apprentissage (compétences rudimentaires).

Les jeunes qui n'atteignent pas les compétences équivalant au niveau 1 sont classés dans un **niveau 0**.

A la fin de l'année 2003 -2004, les résultats aux tests montraient globalement une élévation du niveau des compétences en lecture dans l'école. Tous les « clients » de la SLEC 11/12 ans ont progressé. Beaucoup de manière importante, certains de façon spectaculaire et plus aucun élève de 11/12 ans ne s'est trouvé en-dessous du niveau 3. Pour la SLEC 9/10 ans qui avait débuté plus tard dans l'année, la progression générale était moins spectaculaire, mais très bonne pour certains.

Certaines réponses aux tests ont confirmé l'existence de difficultés qui dépassaient la question de la littératie (attitudes face aux épreuves, blocages psychologiques, etc.). Par ailleurs, les enseignant.e.s ont constaté que les performances des niveaux 4 et 5 étaient très liées aux origines socioprofessionnelles.

Les progressions réalisées d'un test à l'autre, confortaient les enseignant.e.s dans le choix du maintien d'une SLEC par semaine pour les 11/12 ans.

Au vu du bilan satisfaisant de la première année, de l'importante progression des élèves les moins favorisés, compte tenu de l'importance des résultats à long terme, du défi à relever et de la dynamique cohérente de l'équipe, l'opération SLEC s'est poursuivie sur une bonne dizaine d'années.

Une organisation du travail relevant des enseignant.e.s

La priorité donnée au travail sur la lecture a été un vrai choix d'équipe et ressenti comme tel par les enfants qui s'en sont trouvés soutenus et valorisés dans leurs efforts, même et surtout s'il en découlait que leur cursus scolaire était parfois différent de celui de leurs camarades. La littératie devenait ainsi une vraie priorité et une priorité partagée.

Les tests élaborés et utilisés l'ont été sans aucune prétention scientifique, pas plus leur traitement, que la classification des élèves dans les niveaux. Cet outil ne servait qu'à diagnostiquer les besoins des élèves et à vérifier leur progression.

Quant au travail en SLEC il a été réalisé en fonction du choix des professionnels, de par les constatations faites et les besoins ressentis, sans modèle didactique particulier, mais en utilisant toutes les approches susceptibles de casser le cercle vicieux de l'échec en littératie.

Pasquier, J. (1865). De l'enseignement de la langue. *Educateur*, no 1, p.13 (<http://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=edu-001:1865:1#7>)

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, n° 34/4, pp. 237-245.

Daniélou, J. (2002), Quelle mobilisation? Et pour quelle guerre? *Educateur*, no 9.

Alexandre Hasler

Les liens entre l'évaluation de la littératie (lecture et écriture) pratiquée en classe et celle réalisée via des épreuves externes permet à cette dernière d'induire de bonnes pratiques. En effet, la mise en place, dans le canton du Valais, d'épreuves cantonales de français à la fin des 3 cycles, en 4e, 8e et 11e (élèves de 8, 12 et 15 ans) et tout particulièrement l'introduction en 4e d'épreuves cantonales en langue première (L1) travaillant les 4 compétences du PER – compréhension de l'écrit (CE) – compréhension de l'oral (CO) – production de l'écrit (PE) et production de l'oral (PO) ont permis de développer chez les élèves des compétences de base en littératie qui seront consolidées durant les prochains cycles 2 et 3. L'évaluation de ces quatre compétences au travers des épreuves cantonales a permis d'induire auprès des enseignant.e.s une approche transversale du français en l'associant notamment à la géographie, à l'histoire et aux sciences naturelles. En effet, chaque année, les thèmes d'examens en L1 changent, permettant ainsi d'explorer des domaines différents relevant d'autres disciplines que la L1. Le fonctionnement de la langue (FL), durant tout le cycle 1 n'est pas évalué pour lui-même. Les exercices spécifiques (en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire) sont évalués plus tard lors des épreuves de L1 en 8e et 11e (cycle d'orientation). L'élève a 4 ans (de la 1e à la 4e) pour apprendre les bases de la lecture et de l'écriture. Au cycle 1, le FL devient un élément technique, accessoire, qui participe au développement de la littératie. Les liens entre l'oral et l'écrit se construisent petit à petit en tenant compte du développement propre à chaque élève (individualisation de l'enseignement).

L'influence des épreuves externes, et notamment des épreuves cantonales, ont un impact direct sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'évaluation, dans les épreuves cantonales, de la compréhension ainsi que de la production de l'élève, par des textes qui racontent, relatent, argumentent et transmettent des savoirs, induit forcément un travail d'entraînement quotidien et varié de la lecture et de l'écriture en classe. Cette variété de textes et de supports permet notamment de développer :

- les règles du langage
- la manière d'acquérir l'information, de l'évaluer et de l'utiliser de manière éthique
- la manière de communiquer de façon efficiente
- les façons de construire le sens à partir de différents genres et types de textes

La littératie est ainsi abordée de manière à développer et perfectionner les habiletés langagières au regard de textes divers proposés sur différents supports (papier, son et/ou image numériques). L'accès à l'information imprimée et numérique et la possibilité de communiquer avec un public plus étendu et plus diversifié permettent aux élèves d'accroître leur façon de lire et de communiquer. Les supports utilisés dans les épreuves cantonales sont souvent identiques à ceux utilisés durant le temps de classe :

- supports audios pour la CO
- supports imprimés et/ou numériques pour la PO
- supports imprimés pour la CE, la PE et le FL

Les aménagements « DYS » (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie) mis en place durant l'année scolaire par l'enseignant.e pour les élèves en difficulté, comme l'utilisation de polices d'écriture particulières, le surlignage coloré, le dictaphone, du temps supplémentaire pour la réalisation d'une tâche sont en principe repris lors des épreuves externes afin d'évaluer le plus correctement possible les compétences acquises par ces élèves durant l'année scolaire.

La multiplicité de ces aménagements complexifie le métier d'enseignant.e. Celui-ci se trouve de plus en plus confronté à la mise en place d'un enseignement individualisé, à la carte.

Synthèse

Dans cet article, nous nous sommes intéressées à l'évaluation des capacités littéraciques des élèves, c'est-à-dire de leurs capacités langagières relatives à la compréhension et à la production de l'écrit, avec des « lunettes à double foyer », métaphore qui nous semble bien refléter la problématique qui est la nôtre. Un des foyers permet de regarder de près, au moyen d'une évaluation conçue par les enseignante.es (évaluation interne), pour renseigner les élèves sur leurs apprentissages, leurs manques et/ou leurs progrès, et l'autre (évaluation externe) de regarder au loin, donnant ainsi des informations nécessaires à des régulations du système éducatif. Dans les deux cas, les capacités littéraciques des élèves sont évaluées mais avec des enjeux qui ne sont pas les mêmes. Quels liens peut-on faire entre les deux « foyers », c'est-à-dire entre des évaluations de type et de visée différents ? Est-ce que les différents types d'évaluation peuvent s'influencer mutuellement ? Le cas échéant, de quelle manière ? Les contenus évalués sont-ils différents en fonction du type d'évaluation ?

Ces questions ont été abordées avec quatre professionnel.le.s de l'éducation ayant des fonctions différentes. Une chercheure – Linda Allal – apporte une clarification entre les différents types d'épreuves et leur visée avant de montrer les liens entre elles, leurs sources de convergence et de divergence, ainsi que leurs possibles influences réciproques. Un formateur-chercheur – Gonzague Yerly – se focalise tout d'abord sur le contenu des épreuves cantonales et la manière dont elles évaluent puis aborde leurs influences sur les

épreuves conçues par les enseignant.e.s et finit par une réflexion sur les apports potentiels des épreuves cantonales pour la formation initiale et continue des enseignant.e.s. Un enseignant – Georges Pasquier – commence par s'intéresser à l'enseignement et aux apprentissages des élèves avant de passer à l'évaluation et à la prise de conscience des enseignant.e.s qui s'est produite suite aux résultats en lecture de PISA 2000. Le texte se termine par les propos d'un inspecteur de la scolarité obligatoire – Alexandre Hasler – qui expose les effets modélisants des épreuves cantonales sur l'enseignement et l'évaluation conçue par les enseignant.e.s.

A partir de ces différents points de vue, nous évoquons ici la problématique du développement de capacités littéraciques par les élèves, avant de nous pencher sur leur évaluation. Nous abordons les différents types d'évaluation, leurs liens, dans quelle mesure elles s'influencent mutuellement et leurs possibles points de convergence ou divergence notamment en termes de contenu.

La problématique de l'évaluation des apprentissages des élèves – notamment en lecture – ne va pas sans un regard sur ce qui se passe au niveau de l'enseignement. Développer des capacités langagières chez les élèves a toujours été un parcours semé d'embûches et le curriculum, tel qu'il est conçu, ainsi que la manière dont l'enseignement se passe, semblent ne pas y être étrangers. En effet, les élèves qui ont des lacunes en lecture dans la langue de scolarisation voient la probabilité de rencontrer des difficultés dans tous les apprentissages augmenter, étant donné que c'est la langue utilisée dans toutes les disciplines. Quant aux pratiques évaluatives, notamment de par leur visée peu formative, elles participent à la sélection scolaire et tendent à aggraver la situation des élèves déjà en difficulté.

En fait, les élèves sont soumis à plusieurs types d'évaluation qu'il est important de distinguer : des évaluations internes (réalisées par les enseignant.e.s dans leur classe) et des évaluations externes qui, pour ces dernières, se divisent encore en deux catégories avec des enjeux différents. Dans la première catégorie, il s'agit de comparer, au niveau international, les compétences des jeunes d'une nation à l'autre, comme dans PISA, et dans l'autre, de situer, au niveau cantonal, les compétences des élèves. En outre, l'objectif n'étant pas le même pour les évaluations internes et les évaluations externes internationales, il y a forcément une distance entre les contenus des épreuves du type PISA qui s'intéressent aux compétences que les jeunes de 15 ans doivent mobiliser pour fonctionner dans la société (indépendamment des enseignements qui ont eu lieu), et celles réalisées par les enseignant.e.s qui se basent sur un plan d'études (par exemple le plan d'études romand (PER) en Suisse romande) et sur les moyens d'enseignement en vigueur.

Mais bien qu'il y ait des distinctions entre les divers types d'évaluation, il est possible de faire des liens entre les évaluations nationales (externes), les évaluations cantonales (externes) et les évaluations en classe (internes), étant donné que ces différentes épreuves devraient avoir comme référence le PER – plan d'études pour l'enseignement et l'apprentissage. Une certaine prudence est de mise cependant, car pour chaque épreuve, en fonction de celui ou celle qui l'élabore, il peut y avoir des différences dans les contenus évalués et la manière de le faire. Pour l'heure, il n'existe pas d'harmonisation des pratiques d'évaluation à ces différents niveaux mais un pas dans cette direction a commencé puisqu'une *banque d'items romande* est en cours d'élaboration à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (lien sur la fiche de projet), afin de mettre à disposition des « évaluateurs » des ressources d'évaluation validées.

Alors même que des liens sont envisageables entre les différentes épreuves qui devraient se référer au PER, qu'elles soient internes ou externes, cela semble moins évident entre les épreuves internationales et celles qui sont réalisées par l'enseignant.e. On pourrait donc s'attendre à ce qu'il n'y ait pas d'influences des épreuves externes internationales, telles que PISA, sur les pratiques évaluatives des enseignant.e.s, étant donné que les références ne sont pas les mêmes. Cependant, cette hypothèse est contrastée par l'impact que les premiers résultats PISA 2000, moins bons qu'espéré, ont eu sur les pratiques d'enseignement. Ainsi, une véritable prise de conscience a eu lieu, à tel point que des mesures pour relever le niveau en lecture des élèves ont été mises en place dans certains établissements scolaires, à l'exemple du canton de Genève. Par contre, les épreuves cantonales (externes) ont des influences à la fois positives et négatives sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignant.e.s. A savoir, elles amènent les enseignant.e.s à harmoniser un peu leurs pratiques évaluatives et les inspirent, en termes de contenu et de manière d'évaluer – par exemple pour les formats de tâches, le travail autour d'un genre textuel ou encore en approchant la langue de scolarisation de manière transversale – pour créer leurs propres épreuves. Ainsi, les épreuves

cantonales induiraient de bonnes pratiques chez les enseignant.s.e qui considèrent qu'elles correspondent assez à ce qui se fait en classe. Il n'en reste pas moins que les épreuves conçues par les enseignant.e.s ne sont pas construites de la même manière que les épreuves cantonales et ne touchent pas les contenus exactement de façon similaire. Par ailleurs, si les enseignants s'inspirent des épreuves cantonales, ils/elles ne se servent que peu des résultats pour élaborer leurs propres épreuves, et mener une réflexion sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation afin de les améliorer. La faute, notamment, au trop peu d'informations utiles qui leur est donnée. Un accompagnement leur serait ainsi nécessaire pour une véritable exploitation des résultats à des fins de « formation continue ». L'effet modélisant, prôné par les politiques éducatives, apparaît donc limité et peut même s'avérer « vicieux » lorsque les enseignant.e.s restreignent les contenus enseignés en fonction des contenus évalués par les épreuves. Cette pratique semble avoir lieu, en particulier, quand il y a des enjeux de promotion ou d'orientation des élèves. Quant à l'influence des épreuves conçues par les enseignant.e.s sur les épreuves cantonales, aucun effet concret n'a pu être montré.

En bref, les épreuves cantonales ont des effets qui s'avèrent peu formateurs pour les enseignant.e.s et la construction de leurs épreuves, et inversement il n'y a carrément aucune prise en compte des pratiques évaluatives des enseignant.e.s sur les épreuves cantonales. La question, qui reste ouverte, est de savoir comment arriver à « faire dialoguer » ces deux types d'épreuves de manière à ce qu'elles puissent s'apporter mutuellement. La solution viendrait peut-être du côté de la formation. Les évaluations cantonales pourraient être utilisées à des fins de formation initiale et continue pour autant qu'elles soient accompagnées d'informations utiles (résultats « valides », détaillés, accompagnés de commentaires) qui permettent une véritable réflexion sous forme de dialogue entre épreuves cantonales et épreuves en classe.

En conclusion, parler d'évaluation des capacités langagières des élèves en compréhension et production de l'écrit (c'est-à-dire de leurs capacités littéraciques) amène inévitablement à parler de leur enseignement et des difficultés que cela comporte, étant donné que le développement des capacités littéraciques à l'école concerne plusieurs disciplines. Par ailleurs, les différents types d'évaluation et leurs sous-catégories ont été explicités, avant de discuter de leurs relations et leurs influences réciproques. Ces considérations ont permis de se faire une idée plus précise sur ce qu'il en est de l'évaluation des capacités littéraciques des élèves, à savoir qu'elle oscille entre des épreuves élaborées par les enseignant.e.s et d'autres externes qui ne sont pas sans rapport entre elles mais qui pourraient davantage se nourrir l'une de l'autre.

Auteures

Murielle Roth est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), à Neuchâtel. Chercheuse en didactique du français, ses travaux actuels portent sur l'évaluation des apprentissages des élèves, en lien avec l'analyse du Plan d'études romand (PER). Par ailleurs, elle prépare une thèse de doctorat dans laquelle, elle s'intéresse aux paramètres qui caractérisent les tâches évaluatives en lecture, afin de mieux comprendre leur impact sur le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves.

Anne Bourgoz Froidevaux est journaliste scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) où elle est chargée de projets de rédaction, d'édition et de diffusion. Elle s'est spécialisée dans la médiation et la diffusion des savoirs dans les domaines de l'art, des langues et de l'éducation après des études en lettres, et a travaillé pour plusieurs institutions culturelles et écoles de Suisse romande avant de rejoindre l'IRDP en 2009.

Professionnel.le.s de l'éducation interrogé.e.s

Linda Allal est professeur honoraire de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Au cours de sa carrière dans cette Faculté (1973-2006), elle a publié de très nombreux articles et ouvrages sur le rôle de l'évaluation dans la régulation des apprentissages et dans le pilotage du système scolaire. Elle a contribué activement à la formation initiale et continue des enseignant.e.s en Suisse romande. Un doctorat honoris causa lui a été décerné par l'Université de Liège en 2013 en reconnaissance du rayonnement international de ses travaux. Elle a coédité, avec Dany Laveault, un ouvrage paru en 2016, chez Springer, sur « Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation. »

Gonzague Yerly est un formateur-chercheur. Il a enseigné au primaire pendant 8 ans dans des classes de 7e et 8e dans le canton de Fribourg. Parallèlement, il a mené une thèse de doctorat qui s'est intéressée aux effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignant.e.s. Actuellement, il est formateur-chercheur à la HEP et à l'Université de Fribourg où il donne des cours de didactique générale et d'évaluation des apprentissages.

Georges Pasquier a enseigné à l'école primaire à Genève, de 1977 à 2013. Il a été président de la Société pédagogique genevoise de 1992 à 1998, pour devenir ensuite vice-président du Syndicat des enseignant.e.s romand.e.s (SER), qu'il a présidé entre 2006 et 2016. Il a également été rédacteur en chef de «L'Educateur» de 2000 à 2006.

Alexandre Hasler est inspecteur de la scolarité obligatoire valaisanne, dans la partie francophone, depuis 2015. Il a enseigné à l'école primaire (EP) et au cycle d'orientation (CO), dans le canton du Valais, durant plus de 30 ans en 4e, 7e, 8e et 10e. Il a également été directeur à l'EP et au CO durant 8 ans, tout en gardant des heures d'enseignement. Expert J+S et entraîneur Swiss Olympic, sport de performance en athlétisme.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch

Zwischen Didaktik und Systemsteuerung: Wie steht es mit der Beurteilung der literalen Kompetenz?

Murielle Roth et Anne Bourgoz Froidevaux

Abstract

In diesem Beitrag wird Stellung bezogen zu den Verbindungen zwischen der von den Lehrpersonen durchgeführten Beurteilungen der literalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (interne Evaluation) und den Evaluationen durch externe Prüfungen mit Steuerungscharakter wie die kantonalen Prüfungen, die HarmoS-Prüfungen (gesamtschweizerisch) und die PISA-Studien (international). Insbesondere werden Fragen nach dem Einfluss der externen Evaluationen auf die Unterrichtspraxis und -beurteilung zur Literalität durch die Lehrpersonen und umgekehrt der Einfluss der Unterrichtspraxis auf die externen Evaluationen bei den beiden Evaluationstypen diskutiert. Die Erziehungswissenschaftlerin Murielle Roth und die Wissenschaftsjournalistin Anne Bourgoz Froidevaux haben diesen Fragekomplex vier Bildungsfachpersonen vorgelegt, die sich in unterschiedlicher Form mit der Beurteilung von Lernen befassen – einer Bildungsforscherin, einem Erziehungswissenschaftler und Didaktiker, einer Lehrperson und einem Schulinspektor aus der französischen Schweiz, – die eine oder mehrere Fragen alle auf ihre eigene Art und aufgrund ihres eigenen Standpunkts beantworten. Der Artikel schliesst mit einer Zusammenfassung, die versucht, Trends bei der Bewertung von Literalität aufzuzeigen.

Schlüsselwörter

Unterrichtsevaluationen, Unterrichtsbeurteilung, externe Evaluationen, Literalität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

