

Comment les évaluations externes des acquis des élèves
sont-elles perçues par les enseignants du primaire
dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ?

Enquête exploratoire

Christophe Dierendonck



Comment les évaluations externes des acquis des élèves
sont-elles perçues par les enseignants du primaire
dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ?

Enquête exploratoire

Christophe Dierendonck
Université du Luxembourg
Unité de recherche EMACS
(Educational Measurement and Applied Cognitive Science)

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

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

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

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

<http://www.irdp.ch/>

Cette publication de l'IRDP est un document de travail. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son auteur.

Table des matières

INTRODUCTION	3
MÉTHODOLOGIE	6
RÉSULTATS	7
PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL	9
Cadre historique et législatif	9
Description générale du dispositif	10
Épreuve de référence de 2 ^e – Connaissance de l'environnement – Mai 2006	11
Epreuve de référence de 4 ^e – Connaissance de l'environnement – Mai 2006	17
PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE VAUD	23
Cadre historique et législatif	23
Description générale du dispositif	24
Epreuve cantonale de référence en fin de CYP1 – Lecture-Ecriture – Mai 2006	25
Épreuves cantonales de référence en fin de CYP2 – Français et mathématiques – Mai 2006	30
Epreuves cantonales de référence de CYT6 – Français et mathématiques – Octobre 2006	36
PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE FRIBOURG	43
Cadre historique et législatif	43
Description générale du dispositif	43
Epreuve cantonale de fin de 4P – Juin 2006	45
Epreuve PPO – Français et mathématiques – Mai 2006	49
DISCUSSION DES RESULTATS	55
Quel(s) objectif(s) poursuivent les épreuves externes d'évaluation ?	55
Les épreuves externes développées sont-elles de qualité ? Quel crédit peut-on accorder aux informations récoltées ?	55
Quel est l'intérêt de pouvoir comparer les performances des élèves à une norme cantonale ?	56
Quid du rapport coût/bénéfice de telles épreuves ¹⁵ ?	57
Les enseignants sont-ils demandeurs d'épreuves externes d'évaluation ?	58
CONCLUSION	59

INTRODUCTION

Le contexte de la présente étude exploratoire

C'est dans un contexte de justification des fonds publics et d'évaluation de l'efficacité de l'école que se sont développés les processus d'élaboration de standards et d'indicateurs de l'éducation et notamment les démarches internationales (ex: PIRLS et PISA) et nationales d'évaluation à large échelle des acquis scolaires (ex: évaluations diagnostiques et évaluations-bilans en France, projet HARMOS en Suisse).

Cette volonté de piloter l'école à partir d'une mesure des performances des élèves est également apparue à des niveaux plus locaux. Selon le pays considéré, on a en effet assisté dans certains cantons, certaines villes, certaines circonscriptions inspectoriales ou certains regroupements d'écoles à des tentatives de mise en place de dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves (ex: évaluations cantonales en Suisse, évaluations communales dans certaines villes ou selon le réseau d'appartenance en Communauté française de Belgique) poursuivant des objectifs divers.

Ce sont ces dispositifs locaux d'évaluation externe des acquis des élèves qui font l'objet de la présente analyse exploratoire. Notre étude se limite actuellement à sept épreuves d'évaluation externe des acquis des élèves conduites dans trois cantons suisses (Neuchâtel, Vaud et Fribourg). Nous nous sommes intéressés non seulement aux caractéristiques des dispositifs mis en place mais surtout à l'impact de ceux-ci sur le terrain et à l'usage qu'en font les enseignants.

Mais de quoi parle-t-on exactement ?

Nationale, internationale, externe, interne, interactive, normative, sommative, critériée, intégrée, d'orientation, de régulation, certificative, formative, formatrice, rétroactive, pronostique, diagnostique, institutionnelle ... autant de qualificatifs qui font de l'évaluation un concept multi-facettes dont il est difficile d'appréhender les nuances avec précision sans faire référence à un cadre d'analyse. C'est pourquoi, sur la base des travaux de Roegiers (2004)¹, nous proposons six critères formulés sous la forme de questions qui permettent de se situer dans ce foisonnement d'appellations :

- 1) Qu'évalue-t-on ?
- 2) Quand évalue-t-on ?
- 3) Quelle est la fonction de l'évaluation ?
- 4) Quels types d'informations recueille-t-on ?
- 5) Quel est le cadre d'interprétation de l'évaluation ?
- 6) Qui évalue ?

La première question pose la question de l'objet de l'évaluation. A cette question, De Ketele et Roegiers (1996)² distinguent deux réponses: les faits ou les représentations. Les faits sont les informations que l'on peut objectiver de manière fiable en s'assurant des conditions de recueil des données. Les représentations sont des avis, des perceptions, des conceptions personnelles difficilement objecti-

¹ Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: De Boeck Université.

vables mais qui apportent un éclairage autre mais riche au niveau de l'évaluation. On peut également répondre à cette première question en considérant l'unité évaluée. S'agit-il d'individus (élèves, enseignants, ...) ou d'entités (classes, écoles, systèmes, ...) ?

La deuxième question porte sur le moment auquel a lieu l'évaluation. S'agit-il d'une évaluation avant l'apprentissage, pendant l'apprentissage ou après l'apprentissage ?

La troisième question a trait à la fonction de l'évaluation menée. S'agit-il de diagnostiquer des forces et des faiblesses, de réguler l'apprentissage, de valider les acquis réalisés ou d'orienter les élèves ?

La quatrième question place la réflexion à un autre niveau, celui de la nature du recueil des informations. S'agit-il d'un recueil sommatif (somme des acquis de plusieurs apprentissages), d'un recueil intégré (résolution de tâches complexes) ou d'un recueil descriptif (tâche ciblée et systématique à visée diagnostique) ?

La cinquième question vise le cadre d'interprétation de l'évaluation. S'agit-il d'une interprétation normative (la performance de l'élève est évaluée par rapport à la performance d'autres élèves) ou d'une interprétation critériée (la performance de l'élève est évaluée par rapport à des critères et des niveaux de maîtrise des objectifs) ?

La sixième et dernière question porte sur l'opérateur de l'évaluation. S'agit-il d'une évaluation interne (évaluation élaborée par l'enseignant dans sa classe) ou externe (évaluation construite et conduite par un Ministère, un service de recherche, une association internationale ou tout autre organisme externe mandaté) ?

Le tableau 1 synthétise ces six questions et fournit un cadre permettant de situer l'évaluation au centre du propos de cet article : l'évaluation externe des acquis des élèves.

Tableau 1 : Critères de classification des différents types d'évaluations
D'après Roegiers (2004)

Objet	Individus Entités
Moment	Avant l'apprentissage Durant l'apprentissage Après l'apprentissage
Fonction	Diagnostic Régulation Certification Orientation
Recueil	Sommatif Intégré Descriptif
Interprétation	Normative Critériée
Evaluateur	Interne Externe

² De Ketele et Roegiers (1996) cités dans Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: De Boeck Université.

Ainsi, nous considérerons que l'évaluation externe des acquis des élèves porte sur des individus³ et plus particulièrement sur les compétences de ces derniers (Question 1: quel est l'objet de l'évaluation?). L'évaluation externe des acquis des élèves peut également être proposée avant l'apprentissage, en cours d'apprentissage ou au terme de l'apprentissage (Question 2: Quand évalue-t-on?) et poursuivre les quatre types d'objectifs définis précédemment (Question 3: Quelle est la fonction de l'évaluation?). L'évaluation externe des acquis des élèves peut en outre être élaborée selon une perspective sommative, intégrée ou descriptive (Question 4: Quels types d'informations recueille-t-on?) et être interprétée de manière normative ou critériée (Question 5: Quel est le cadre d'interprétation de l'évaluation?). Enfin, comme son nom l'indique, l'évaluation qui nous occupe est externe (Question 6: Qui évalue?). Elle est toujours construite et parfois administrée par une personne extérieure ou un organisme externe à la classe. Cette évaluation externe peut être menée à un niveau local ou régional (ex: les évaluations cantonales en Suisse), national ou communautaire (ex: les évaluations de la DPD en France, les évaluations externes en Communauté Française de Belgique) ou intégrée dans un dispositif international (ex: les études de l'IEA ou du PISA).

Théoriquement, en combinant les six critères de classification, on peut donc considérer qu'il existe une multitude de formes possibles d'évaluation externe des acquis des élèves. Dans la réalité cependant, on ne retrouvera évidemment pas l'ensemble de ces combinaisons étant entendu que certains types d'évaluation sont naturellement liés⁴ ou, au contraire, contradictoires.

³ Ce qui n'empêche nullement d'agrèger par la suite les informations récoltées à un niveau individuel à un niveau supérieur (classe, école, type de public, ...).

⁴ Comme le signale Roegiers (2004): « Par exemple, les évaluations formatives se marient naturellement mieux avec les interprétations critériées [...] dans la mesure où il s'agit de diagnostiquer des difficultés en vue d'y remédier. Dans les fonctions d'orientation et de certification, un recueil sommatif sera plus naturellement lié à une interprétation normative, alors qu'un recueil intégré prêtera plus naturellement à une interprétation critériée. » P.64.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée

L'objectif de l'étude exploratoire était de se forger un premier avis quant à l'accueil réservé par les enseignants neuchâtelois, vaudois et fribourgeois aux dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves qui sont mis en place dans leur canton respectif. Pour ce faire, nous avons choisi d'aller directement à la rencontre des enseignants en organisant des entretiens de groupe sur la question des épreuves externes.

Ces entretiens de groupe ont été conduits selon la méthodologie du focus group qui consiste en une situation dans laquelle un modérateur amène un petit groupe généralement homogène de 6 à 12 individus à discuter d'un sujet précis ou d'une question de recherche (Johnson et Christensen, 2000 ; Morgan, 1998). Le rôle du modérateur se limite à organiser la discussion et à faciliter la communication. L'avantage principal du focus group est que chaque membre du groupe entend et peut réagir aux propos des autres participants. Les interactions sont donc nombreuses et plus riches que lors d'un entretien individuel.

Pour permettre aux membres de chaque focus group d'exposer en profondeur leurs idées et réflexions, nous avons décidé de limiter à 6 le nombre maximum de participants par entretien. Au total, les sept entretiens ont rassemblé 31 enseignants ($3 < n < 7$).

Les épreuves analysées

Le tableau 2 reprend les intitulés des sept dispositifs d'évaluation externe qui ont été analysés et à propos desquels l'échantillon d'enseignants a réagi.

Tableau 2: Épreuves d'évaluation externe reprises dans l'étude comparative

Canton de Neuchâtel	Épreuve de référence de 2P – Connaissance de l'environnement - Mai 2006
	Épreuve de référence de 4P – Connaissance de l'environnement - Mai 2006
Canton de Vaud	Épreuve cantonale de référence de fin de CYP 1 – Lecture – Mai 2006
	Épreuve cantonale de référence de fin de CYP2 – Français et mathématiques – Mai 2006
	Épreuve cantonale de référence du CYT6 – Français et mathématiques – Octobre 2006
Canton de Fribourg	Épreuves cantonales de fin de 4P – Juin 2006
	Évaluation cantonale PPO – Mars 2006

Les limites de la présente étude

Il est bien entendu exclu de garantir une quelconque représentativité quant aux propos des enseignants ayant participé à ces entretiens de groupe.

L'analyse qui est présentée ici n'a qu'une vocation exploratoire pouvant éventuellement servir à élaborer un questionnaire destiné à être soumis à plus large échelle afin de confirmer ou d'infirmer les réactions et les constats mis en lumière lors des entretiens de groupe.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés par canton. Nous avons analysé les entretiens de groupe et avons retranscrit les propos des enseignants selon une structure identique pour chaque épreuve. Neuf points sont discutés :

- Description synthétique de l'épreuve
- Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...
- Sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur
- Sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année
- Sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année
- Perception des épreuves
- Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?
- Le feedback reçu
- Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL

Epreuve de référence de 2P – Connaissance de l'environnement - Mai 2006

Epreuve de référence de 4P – Connaissance de l'environnement - Mai 2006

Cadre historique et législatif

L'école primaire neuchâteloise couvre les degrés 1 à 5 de la scolarité obligatoire. Ces degrés annuels sont regroupés en deux cycles: premier cycle (1^e, 2^e et 3^e années) et second cycle (4^e et 5^e années). Depuis le début des années 90⁵, la politique d'évaluation des élèves du canton de Neuchâtel repose sur la promotion automatique dans la classe supérieure au terme des 1^e, 2^e et 4^e années primaires. Le redoublement n'est possible qu'au terme de chaque cycle (fin de 3^e et fin de 5^e primaire). La décision de retenir un élève est prise par les commissions scolaires ou les directions d'école sur proposition de l'enseignant.

Cette nouvelle politique d'évaluation est le fruit d'une lente évolution démarrée en 1974, date à laquelle les notes ont été supprimées. C'est à cette époque que, suite à la suppression des examens de fin d'année, que furent mises en place les épreuves actuelles qui constituent un des éléments du processus d'appréciation du travail scolaire des élèves. Ces évaluations organisées dans l'enseignement primaire à l'initiative du canton sont décrites officiellement comme suit:

Art. 5 En fin d'année scolaire, le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles organise:

- a) *des épreuves de référence pour les élèves de tous les degrés qui servent à mesurer l'acquisition des objectifs du programme;*
- b) *des épreuves d'évaluation des connaissances pour les élèves de 3^e et de 5^e années qui permettent de s'assurer que les objectifs en français et en mathématiques exigés pour la promotion sont atteints⁶.*

Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans l'enseignement primaire – 16 février 2005

Il faut donc distinguer deux types d'épreuves cantonales: d'une part, les épreuves d'évaluation des connaissances menées en 3^e et en 5^e qui ont un caractère sommatif et qui décident du passage d'un cycle à l'autre et, d'autre part, les épreuves de référence proposées à tous les degrés et dont la visée est essentiellement indicative. C'est sur ce deuxième type d'épreuves que notre recueil d'information s'est focalisé.

⁵ Arrêté du Conseil d'Etat du 19 mars 1990 définissant les modalités d'appréciation du travail scolaire et les critères de promotion dans l'enseignement primaire.

⁶ Ces évaluations ne concernent que les élèves pour lesquels il existe une hésitation sur la promotion.

Description générale du dispositif

Chaque année, toutes les classes primaires du canton ont donc l'obligation de se soumettre à une épreuve de référence évaluant une discipline précise. Ces épreuves ont pour objectifs de préciser les attentes de l'institution, d'offrir des balises externes à la classe et de fournir des outils d'évaluation aux enseignants.

La discipline évaluée varie d'une année à l'autre mais, depuis quelques années, les concepteurs s'efforcent de proposer un domaine d'évaluation identique pour tous les degrés (cf. tableau 3).

Tableau 3: Disciplines évaluées dans le cadre des épreuves de référence entre 1996 et 2008

	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1996	Musique			Lecture	
1997	Mathématiques		Environnement	Rédaction/vocabulaire	
1998	Activités langagières		Mathématiques	Environnement	
1999	Orthographe				
2000	Education physique				
2001	Lecture				
2002	Mathématiques: structuration				
2003	Mathématiques: résolution de problèmes				
2004	Expression orale				
2005	Orthographe		Allemand		
2006	Connaissance de l'environnement				
2007	Grammaire				
2008	Lecture				

Les épreuves sont élaborées par une commission cantonale présidée par un inspecteur d'écoles et composée de 12 enseignant-es volontaires. Concrètement, la construction des épreuves de référence s'opère en trois temps: 1) rédaction de l'épreuve et prétest de celle-ci auprès de quelques élèves de leurs classes, 2) validation de l'épreuve avec une centaine d'enfants dans la situation qui sera celle de la passation officielle et transmission ensuite de leurs observations à la commission.

Le service de l'enseignement obligatoire annonce en début d'année à l'ensemble des enseignants du canton la discipline ou les thèmes qui seront évalués au mois de mai. Cette annonce s'accompagne d'un bref rapport relatif aux épreuves de référence de l'année précédente qui est rédigé par le président de la commission cantonale des épreuves de référence.

Théoriquement, les épreuves doivent être administrées par les enseignants au mois de mai. Ensuite, l'établissement scolaire rassemble les résultats globaux fournis par les enseignants et les envoie à la direction cantonale de manière anonyme. Mais il ressort de nos entretiens que certains enseignants ne font pas passer les épreuves, ne renvoient pas leurs résultats ou rendent de fausses informations.

Épreuve de référence de 2^e – Connaissance de l’environnement – Mai 2006

Description synthétique de l’épreuve

Tableau 4: Description de l’épreuve de référence de 2^e – Mai 2006 – Canton de Neuchâtel

QUOI?	Nom de l’épreuve	Epreuve cantonale de référence – Connaissance de l’environnement – 2^e – Mai 2006
	Statut de l’épreuve	Obligatoire
	Objets de l’épreuve	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer des connaissances spécifiques en lien avec des thèmes d’études : la cigogne, le grand coq de bruyère, le blaireau, le rat de compagnie, le cincle plongeur. - Evaluer des compétences transversales en lien avec les thèmes précédents et les thèmes de l’eau et les animaux, des poils et des plumes et sous la neige.
QUI?	Organisme responsable	Service de l’enseignement obligatoire
	Sujets évalués	Population des élèves de 2 ^e année
	Administrateur de l’épreuve	L’enseignant(e) dans sa classe
QUAND?	Moment de l’évaluation	Fin de la 2 ^e année Entre mi-mai et début juin 2006
POURQUOI?	Fonction officielle de l’évaluation	<i>Fonction(s) principale(s)</i> Régulation ou monitoring <i>Fonction(s) secondaire(s)</i> Régulation des apprentissages
COMMENT?	Modalités d’élaboration	Commission rassemblant 12 enseignants et un inspecteur d’écoles
	Type de recueil	Sommatif et intégré
	Description de l’épreuve	L’épreuve se compose de 2 parties administrées librement entre mi-mai et début juin : 1) Choix de deux thèmes et de deux questionnaires : 10 questions et 26 items (14 qcm, 12 vrai-faux) (24 points) 2) Construction d’un paysage réel à partir d’une sélection de vignettes avec obligation de rendre compte lors d’un entretien oral de la saison, de l’habitat des animaux, de leur nourriture et de la présence de l’homme (12 points)
	Modalités de passation	Collective sur la base d’un livret de consignes
	Modalités de correction	Pas de correctif. Correction réalisée par l’enseignant dans sa classe à partir de critères de notation sommaire (autant de points pour telle question)
	Type d’interprétation	Normative
Communication des résultats	Résultats globaux envoyés anonymement au canton	
Nature du feedback reçu par l’enseignant	Lettre présentant certains résultats (moyenne et seuil du suffisant par année scolaire) et certains commentaires globaux.	

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Les enseignants interrogés reconnaissent que les épreuves de référence permettent dans une certaine mesure de situer leur travail au sein de la classe mais également par rapport aux autres élèves du canton. Ils soulignent également le fait que les élèves sont moins sous pression que lorsque des examens de fin d'année étaient organisés. Dans certains cas, les épreuves les amènent même à réfléchir à leurs pratiques (exemple de l'épreuve sur l'expression orale) mais cela reste relativement rare.

Par contre, ils sont critiques sur plusieurs points :

- Le dispositif actuel ne permet pas de récolter des informations objectives. En effet, malgré les consignes, il n'y a aucune garantie de standardisation des conditions de passation puisque ce sont les enseignants qui font passer les épreuves dans leur classe. Dans certaines classes, les enseignants souffleraient même des réponses pour aider les élèves. En outre, il est apparemment fréquent de driller les élèves les semaines qui précèdent les épreuves de référence. Ceci pour éviter d'être en dessous du seuil de suffisance.

« Récemment, j'ai fait beaucoup de stages - cela ne fait pas très longtemps que j'enseigne – et j'ai vu différentes façons de fonctionner et de penser et puis ce que je remarque c'est qu'il y a beaucoup de drill qui se fait exprès pour les épreuves, voire même quelques réponses soufflées, pour pas voir sa classe trop en dessous de la moyenne ».

« Pourtant, c'est clair. On dit « Vous lisez la consigne aux enfants une fois, deux fois » ... mais on sait bien que ça se passe pas partout comme cela. Donc finalement, tous les résultats sont faussés et cela ne permet absolument pas de situer sa classe. Oui, moi je trouve que c'est utile pour soi finalement, pour se dire « tiens cet enfant c'est vrai qu'il a de la peine ou cet enfant, c'est vrai qu'il va bien » mais moi ce qui se passe au-delà ...ça ne représente pas grand-chose ».

« Dans l'ensemble, je trouve que ce ne sont pas des épreuves qu'on fait passer comme ça, sur un sujet qu'on a travaillé autant que les autres. C'est souvent sur un sujet qu'on aura drillé avant, voire même aider un peu les élèves pendant les épreuves ».

« Il faut réussir. Ça fait mieux dans le paysage ».

« Moi je me dis : il faudrait savoir ce que l'on veut. J'ai l'impression que ce n'est absolument pas clair. Quels sont les objectifs, etc...parce qu'au départ on disait « C'est pour contrôler les objectifs minimaux » mais en fait quand on prenait les épreuves de référence, il y avait des choses qui dépassaient bien les objectifs minimaux. Ensuite, c'est vrai qu'on a une grande liberté au niveau de l'enseignement et que si moi j'ai travaillé d'une façon et qu'on me pose les questions d'une autre façon, si ce n'est pas au niveau d'un objectif minimal que l'enfant doit pouvoir réinvestir ailleurs, il est pénalisé ... donc on réajuste, on aide ... Il faudrait qu'on ne fasse pas d'économies et que ce soient des personnes qui sont formées qui viennent faire passer l'épreuve de la même façon à tous les élèves, par exemple des étudiants de la Hep qui soient formés pour cela ».

- Les enseignants s'interrogent sur la validité et la pertinence du seuil de suffisance qui leur est communiqué avant de faire passer les épreuves (2/3 des élèves doivent réussir 3/4 des items). D'où vient ce seuil, que représente-t-il vraiment ?

- Les enseignants mettent en relation les notions de qualité et de temps investi dans les épreuves et l'efficacité de la démarche. Certains enseignants se demandent aussi pourquoi on ne se limite pas à évaluer les mathématiques et le français.

« Il y a certaines années où j'ai vraiment trouvé que c'était bien, que c'était intéressant... en français, en math, même en musique une fois mais je trouve que quand vous dites que c'est un gros investissement ..., je trouve que dès le moment où le rapport temps/efficacité est déséquilibré, moi ça m'intéresse plus. Donc, si je dois travailler trois mois sur, c'était qui là, le blaireau, et bien je ne le fais pas moi ! Des animaux pas d'ici en plus ! Je veux dire c'est pas un centre d'intérêt de la classe. On parachute ça comme ça, sans aucune raison. Ça ne m'intéresse pas donc je fais pas. Et les épreuves qui avaient été demandées en éducation physique, c'était six mois de boulot ça. Donc là, j'ai pas fait non plus ... en fait je me sens très libre à ce niveau-là : je fais et je renvoie ou je fais pas et je renvoie pas ou je fais et je renvoie pas... Par contre, y a des années où c'est vraiment bien fait et c'est un gain de temps pour moi ».

« En fait, quand c'est du bon matériel, on peut le réutiliser ».

« Je prends l'exemple de l'épreuve d'allemand. Quand tu dois gérer une classe, quand tu es juste au niveau de tes apprentissages et que tu dois passer je ne sais combien de temps pour noter des choses que tu sais sur les enfants. Et puis tu dois passer pratiquement un quart d'heure par gamin...et bien je trouve que c'est du temps perdu pour les apprentissages. ...par rapport à la vie scolaire de l'enfant, est-ce que prendre une heure par enfant pour savoir cela ça change quoi que ce soit sur l'avenir scolaire de l'enfant. Non ! »

- Les enseignants s'interrogent sur la pertinence ou l'utilité de comparer sa classe avec les autres classes du canton.

« Ca, il faut le souligner. On est ici dans un collège où il y a facilement de 30 à 40 % d'enfants de langue maternelle étrangère et puis vous avez des petites communes du bas du canton avec des papas et des mamans qui sont banquiers, médecins, etc...et je trouve que cela n'a aucun sens de comparer les résultats puisque les niveaux socio-économiques sont complètement différents. Alors, moi je me dis « tiens, par rapport au programme, on y est arrivé ou on n'y est pas arrivé mais se situer par rapport à l'ensemble du canton ? ...on n'a pas la même population donc où est l'intérêt ».

« On a quand même ce seuil de suffisance qui permet de voir... si toute la classe est trois points en dessous du seuil de suffisance, on peut peut-être commencer à se poser des questions mais, après, par rapport aux autres classes, ça représente rien pour moi. ».

- Les enseignants se sentent contrôlés et n'ont plus le sentiment qu'on leur fait confiance.

« A discuter un peu autour de moi, je sais que cela représente des fois une pression et nous, même si les épreuves sont censées être anonymes, l'année passée, on a dû mettre nos prénoms sur les feuilles. Je sais que c'était un moyen de vérifier que tout le monde les rendait mais, en même temps, je sais que ça a mis une pression énorme parce qu'on disait « Ok, ils regardent qui a rendu, qui n'a pas rendu » mais, en même temps, c'est vite fait de regarder les résultats de la classe...Voilà, soit les épreuves sont anonymes, soit elles le sont pas ! ».

« Je trouve que maintenant le fait qu'on doive mettre notre nom, même si c'est effacé par la suite, ça prouve dans quel système on est rentré. On nous fait plus confiance. On veut nous contrôler ».

- Certains enseignants regrettent que les commentaires qu'ils rédigent sur la feuille annexée aux épreuves ne soient pas suffisamment pris en compte.

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Voici comment les enseignants interrogés considèrent la démarche d'évaluation externe. C'est :

« un devoir, on nous l'impose »;

« une information complémentaire sur les élèves mais qui ne me remet pas moi en question »;

« Si c'était fait d'une manière objective, cela pourrait être une aide mais là, j'ai une classe épouvantable, je pense que cette année pour l'épreuve de lecture j'ai trois élèves qui seraient au dessus du seuil de suffisance...mais je ne me remettra pas en question non plus car j'ai assez d'expérience au niveau de l'enseignement de la lecture pour savoir que je ne suis pas responsable de ça »;

« une obligation et, si c'était bien fait, cela pourrait être une aide »;

« un complément d'information dans le sens où les élèves peuvent réagir à des feuilles ou des questions qui ne sont pas faites par moi... c'est un autre regard ».

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Les enseignants se positionnent clairement contre l'idée d'une évaluation externe menée en fin d'année dont les résultats pourraient décider totalement ou partiellement de la promotion des élèves. Ils avancent surtout la raison qu'il est possible qu'un enfant ne soit pas en forme le jour de l'évaluation et que, dès lors, sa carrière scolaire soit en danger uniquement à cause de cette évaluation externe.

L'idée que cette évaluation externe ne soit qu'une condition suffisante, et non nécessaire, pour passer au cycle suivant (un enfant qui réussit l'épreuve est automatiquement admis en classe supérieure mais un enfant qui échoue peut être sauvé par l'appréciation de l'enseignant tout au long de l'année) ne semble pas davantage susciter d'enthousiasme de la part des enseignants. Ils reconnaissent pourtant que l'évaluation réalisée par l'enseignant dans sa classe est fortement subjective et que les niveaux d'exigence sont différents d'une classe à l'autre. Deux enfants de même compétence peuvent en effet soit réussir soit échouer leur année selon le niveau moyen des élèves de la classe fréquentée. A ce titre, les enseignants citent l'exemple d'un collège où l'équipe éducative s'est réunie pour harmoniser les exigences en matière d'évaluation.

Les enseignants semblent vouloir préserver à tout prix le caractère indicatif des épreuves de fin d'années. Ils sont demandeurs de ce genre d'outils d'évaluation mais seulement à titre optionnel.

De toute façon, la politique actuelle de promotion automatique en 1^e, 2^e et 4^e va à l'encontre de ce genre d'épreuves-bilans. Cela dit, les enseignants sont également conscients que ce genre d'épreuves-bilans « leur pend au nez » avec le projet Harnos.

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Certains enseignants semblent favorables à l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année car ça leur permettrait d'ajuster leur enseignement. D'autres soulignent que le diagnostic est déjà fait au bout de trois ou quatre semaine. Cela se fait naturellement.

Perception des épreuves

Tableau 5: Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve de référence de 2^e – Mai 2006 – Canton de Neuchâtel

Critères	Réponses des enseignants
Niveau des épreuves	Adapté pour certains enseignants. Très variable d'une année à l'autre pour d'autres enseignants (épreuve difficile en lecture, épreuve trop facile en orthographe,...).
Présentation et clarté des épreuves	En général, c'est assez clair mais parfois on a du mal à rentrer dans les épreuves (pas assez de dessins, layout un peu lourd, ...).
Degré de couverture de la matière par les épreuves	Pas très grande car discipline précise chaque année.
Accueil des épreuves par les élèves	Ca se passe bien. Tout dépend de la manière dont l'enseignant présente les épreuves. Motivation supplémentaire quand les élèves savent que tous les élèves du canton passent la même épreuve.
Logistique	Réception par courrier via l'office du matériel scolaire. Réception trois semaines avant.
Clarté du livret de consignes pour l'enseignant	Très clair et détaillé mais pas toujours respecté.
Clarté des consignes données aux enfants	Adapté.
Critères de correction	On a vu de tout. Il y a des années où c'était catastrophique. Les critères d'interprétation sont parfois flous.
Renvoi des données au niveau central	Les enseignants renvoient les résultats anonymes (totaux). Les enseignants gardent les carnets d'évaluation.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations?

- Usage personnel, pour se rassurer;
- Transmission aux parents;

Peu d'impact des épreuves externes au niveau des pratiques d'enseignement. Cela peut juste influencer la fin d'année (voir ce qu'il faudrait encore travailler).

Le feedback reçu

Pas très intéressant (cf. remarques précédentes) compte tenu de la disparité des élèves.

Il serait intéressant de recevoir les commentaires des autres enseignants par rapport aux épreuves de référence afin de se rendre compte des points de convergence ou des problèmes posés avec certains types de publics.

Les enseignants ne semblent pas demandeurs de pistes didactiques suite à l'analyse globale des résultats aux épreuves de référence.

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Certains enseignants sont d'avis que les épreuves de référence devraient davantage être centrées et mises en relation avec les objectifs minimaux. Les épreuves pourraient être globales (français-math) mais resteraient facultatives. La comparaison avec les classes du canton n'est pas utile. Ce qu'il faudrait, ce sont des résultats mis en relation avec les objectifs minimaux. S'il faut vraiment des évaluations externes, elles doivent être administrées par des personnes extérieures.

Epreuve de référence de 4^e – Connaissance de l’environnement – Mai 2006*Description synthétique de l’épreuve***Tableau 6:** Description de l’épreuve de référence de 4^e – Mai 2006 – Canton de Neuchâtel

QUOI?	Nom de l’épreuve	Epreuve cantonale de référence – Connaissance de l’environnement – 4^e – Mai 2006
	Statut de l’épreuve	Obligatoire
	Objets de l’évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer des connaissances spécifiques en lien avec des thèmes d’études: la cigogne, le grand coq de bruyère, le blaireau, le rat de compagnie, le cincle plongeur. - Evaluer des compétences transversales en lien avec les thèmes précédents et les thèmes de l’eau et les animaux, des poils et des plumes et sous la neige.
QUI?	Organisme responsable	Service de l’enseignement obligatoire
	Sujets évalués	Population des élèves de 4 ^e année
	Administrateur de l’épreuve	L’enseignant(e) dans sa classe
QUAND?	Moment de l’évaluation	Fin de la 4 ^e année Entre mi-mai et début juin 2006
POURQUOI?	Fonction officielle de l’évaluation	<i>Fonction(s) principale(s)</i> Régulation ou monitoring <i>Fonction(s) secondaire(s)</i> Régulation des apprentissages
COMMENT?	Modalités d’élaboration	Commission rassemblant 12 enseignants et un inspecteur d’écoles
	Type de recueil	Sommatif et intégré
	Description de l’épreuve	<p>L’épreuve se compose de 2 parties administrées librement entre mi-mai et début juin :</p> <p>1) Choix de trois thèmes et de trois questionnaire : 15 questions et 42 items (21 qcm, 21 vrai-faux) (14 points)</p> <p>2) Construction d’un paysage réel à partir d’une sélection de vignettes avec obligation de rendre compte lors d’un entretien oral de la saison, de l’habitat des animaux, de leur nourriture et de la présence de l’homme (12 points)</p>
	Modalités de passation	Collective sur la base d’un livret de consignes
	Modalités de correction	Pas de correctif. Correction réalisée par l’enseignant dans sa classe à partir de critères de notation sommaire (autant de points pour telle question)
	Type d’interprétation	Normative
	Communication des résultats	Résultats globaux envoyés anonymement au canton
Nature du feedback reçu par l’enseignant	Lettre présentant certains résultats (moyenne et seuil du suffisant par année scolaire) et certains commentaires globaux.	

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Les enseignants interrogés reconnaissent que les épreuves de référence :

- offrent à l'enseignant l'opportunité de se confronter à une autre manière de faire, à une autre façon d'évaluer les élèves ;
- sont un moyen parmi d'autres d'évaluer les élèves ;
- sont un facteur de sécurité : cela rassure de pouvoir se situer par rapport aux autres ;
- permettent parfois, surtout quand on a de mauvais résultats, de réajuster son enseignement.

Par contre, ils sont critiques sur les points suivants :

- Si les épreuves de référence poursuivent réellement une visée formative, il faudrait repenser le moment auquel elles interviennent :

« J'aurais voulu voir ces épreuves comme une évaluation formative et peut-être le moment auquel elles ont été passées est-il mal choisi ? Car si justement on veut faire de l'évaluation formative, les épreuves devraient venir un peu plus tôt de façon à ce qu'on puisse s'approcher davantage des élèves ».

- Certains enseignants sont d'avis qu'il faudrait avoir des épreuves moins envahissantes, mieux ciblées, plus courtes, centrées sur des objectifs minimaux tout à fait précis :

« A certains moments, on a du prendre chaque élève individuellement pour analyser avec lui le contenu de ses réponses et c'est vrai qu'avec une classe de 20-25 élèves, ça nous prend énormément de temps. Et puis, quoi faire avec les autres élèves pendant ces moments-là ».

« Ces épreuves devraient être réutilisables dans d'autres contextes, mieux ciblées, avec des objectifs très précis, des épreuves courtes qui nous permettent à nous enseignants de vraiment bien évaluer un objectif précis à un moment donné ».

- À l'opposé, d'autres enseignants seraient pour développer davantage les épreuves (épreuves plus globales, dans tous les domaines) pour disposer réellement d'informations significatives :

« Sans revenir aux tests qui se faisaient dans le passé, moi je pense qu'une évaluation des objectifs minimaux dans divers domaines, que ce soit en français ou en math, pourraient se faire de manière beaucoup plus générale en fin d'année sans pour autant avoir un caractère de décision sur le passage ou le non passage de l'élève mais pour que nous, ça nous permettent de mieux situer les élèves parce que c'est vrai que c'est pas toujours évident. Ce serait bien d'avoir quelque chose de cantonal dans tous les domaines, une évaluation plus développée mais toujours à valeur indicative car c'est vrai qu'un élève bon durant l'année peut échouer à ces épreuves ».

- Il faudrait avoir des épreuves qui garantissent davantage d'objectivité au niveau des conditions de passation et de correction, surtout s'il s'agit de récolter des données aboutissant *in fine* à une comparaison avec toutes les classes du canton

« Quand on dit finalement que c'est pour situer par rapport à un seuil de suffisance, c'est vrai que c'est difficile de se positionner par rapport à cela étant donné que la correction est très subjective ».

« C'est le problème aussi de vouloir faire du concentré. C'est souvent un petit exercice pour un objectif précis... Prenons l'évaluation des problèmes en math (problèmes additifs, soustractifs et multiplicatifs). Je ne vais pas donner un problème additif, un problème soustractif et un problème multiplicatif pour évaluer ces objectifs-là. Je vais plutôt donner une feuille de 6 problèmes une semaine puis une autre feuille de 6 problèmes la semaine suivante et puis on va analyser tout cela. C'est pour cela qu'on se demande parfois si les résultats des épreuves de référence sont vraiment très probants ».

- Les enseignants s'interrogent sur l'utilité du feedback qu'ils reçoivent :

« On a juste des résultats moyens du canton, du seuil de suffisance mais c'est vrai que ce n'est pas quelque chose à laquelle on prend forcément garde puisque, étant donné qu'on a rendu les feuilles l'année d'avant, bien souvent quand ça revient on a pas forcément gardé les résultats de la classe qu'on avait avant. Une fois sur deux, on a une autre classe. C'est souvent des élèves qu'on a quittés donc en fait on tient très peu compte de ce résultat. C'est quelque chose qui vient comme une information qu'on doit nous donner quelque part mais cela n'a pas de réel impact ».

- Les enseignants s'interrogent sur la pertinence ou l'utilité de comparer sa classe avec les autres classes du canton.

« Moi ça m'intéresse de voir les résultats de mes élèves par rapport au seuil du suffisant qui a été décidé mais ça ne m'intéresse pas de voir les résultats de mes élèves par rapport aux autres classes du canton parce qu'on sait qu'on a aussi un milieu socio-culturel qui est différent d'une commune à l'autre. ».

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Voici comment les enseignants interrogés considèrent la démarche d'évaluation externe :

- Ce n'est certainement pas une intrusion car les feuilles sont rendues de manière anonyme ;
- C'est une obligation mais qui n'est pas vraiment respectée par beaucoup de collègues ;
- Cela pourrait être un jugement si ce n'était pas anonyme ;

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Pour certains enseignants, ce serait un retour en arrière mais il semble malgré tout que ce serait utile d'avoir une telle évaluation en fin de cycle. Il ne faudrait pas que ce soient des examens décisifs. L'appréciation des enseignants tout au long de l'année doit rester souveraine car il y a toujours le « syndrome de l'examen officiel ».

Ici, l'idée que cette évaluation externe soit une condition suffisante, et non nécessaire, pour passer au cycle suivant semble être accueillie de manière positive.

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Les enseignants semblent dire qu'ils font en quelque sorte le diagnostic de leurs élèves durant les premières semaines d'enseignement et qu'une évaluation diagnostique externe n'est pas vraiment nécessaire, en tous les cas pas avec les élèves qu'ils ont déjà depuis un ou deux ans.

Pour certains enseignants, le fait d'organiser une évaluation diagnostique en début d'année peut même aboutir à des situations problématiques. Par exemple, un enseignant se sentirait démuni face à la situation suivante: un élève à qui on a dit en fin de 3^e année « Ok, tu passes au cycle supérieur » fait état de graves lacunes lors de l'évaluation diagnostique en début de 4^e année. Que faire ? Le faire redescendre en 3^e année ?

Perception des épreuves

Tableau 7: Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve de référence de 4^e – Mai 2006 – Canton de Neuchâtel

Critères	Réponses des enseignants
Niveau des épreuves	Adapté: « On obtient généralement la courbe de Gauss ».
Présentation et clarté des épreuves	Très explicite et clair. Manque de dessins. Pourrait être graphiquement plus abouti.
Degré de couverture de la matière par les épreuves	Limité mais ce n'est pas le but des épreuves.
Accueil des épreuves par les élèves	Pas de stress particulier car on leur annonce, on les prépare.
Logistique	Quelques rares épreuves manquantes.
Clarté du livret de consignes pour l'enseignant	Tout à fait clair.
Clarté des consignes données aux enfants	Besoin de préciser certaines consignes mais en général, les consignes sont adéquates pour que l'élève se débrouille seul.
Critères de correction	Généralement ok mais parfois assez subjectifs ou trop complexes. Cela dépend du type d'item et du domaine évalué.
Renvoi des données au niveau central	Les enseignants renvoient les résultats anonymes (totaux). Les enseignants gardent les carnets d'évaluation.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

- Presque rien, c'est une épreuve parmi d'autres ;
- Ca ne modifie pas ou très rarement notre perception des élèves ;
- Parfois, cela m'a ouvert l'esprit, cela donne des idées pour travailler dans certaines directions ;
- Pas vraiment de remise en question des enseignants et des pratiques même en cas de mauvais résultats ;
- Peu de remédiation suite aux épreuves.

Le feedback reçu

Les enseignants éprouvent certaines difficultés à expliquer exactement en quoi consiste le feedback reçu. Ils savent que ça se trouve dans la lettre qu'ils reçoivent en début d'année.

Ils soulignent également qu'ils n'ont aucun retour des commentaires qu'ils font chaque année. Ils sont demandeurs de savoir comment les autres collègues réagissent à ces épreuves.

Les enseignants ne semblent pas demandeurs de feedback plus précis (pourcentage de réussite item par item, ...) en tous cas en fin d'année. Le feedback plus précis serait peut-être intéressant si les épreuves venaient plus tôt dans l'année. Cela laisserait du temps pour une analyse plus approfondie des erreurs des élèves et permettrait éventuellement de réagir.

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Certains enseignants sont d'avis que les épreuves de référence devraient être plus globales (français-math) mais rester à valeur indicative. Ces épreuves externes globales seraient des outils qui permettraient de tempérer sa propre évaluation d'enseignant et, éventuellement, de remettre en question ses pratiques.

Veillez à rendre la procédure d'évaluation plus objective, sinon la comparaison avec les autres classes du canton est inutile puisque peu fiable.

PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE VAUD

Epreuve cantonale de référence de fin de CYP 1 – Lecture – Mai 2006

Epreuve cantonale de référence de fin de CYP2 – Français et mathématiques – Mai 2006

Epreuve cantonale de référence du CYT6 – Français et mathématiques – Octobre 2006

Cadre historique et législatif

La démarche d'évaluation externe dans le canton de Vaud est initiée dans la foulée de la loi scolaire de 1984 qui instaure officiellement la conduite d'épreuves cantonales de référence. L'article 9a de la loi scolaire ainsi que le règlement d'application qui l'accompagne fixe, entre autres choses, les modalités de ces épreuves à caractère externe :

Art. 9a Epreuves cantonales de référence

- 1 Dès le début de la scolarité obligatoire, le département organise des épreuves cantonales de référence.
- 2 Elles ont pour but:
 - de contribuer à la qualité du système scolaire;
 - d'harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves;
 - de mettre à la disposition des maîtres des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves.
- 3 Les résultats de l'élève à ces épreuves sont pris en considération comme éléments indicatifs complémentaires dans les procédures de promotion, d'orientation et de certification.
- 4 Les modalités de passage de ces épreuves et de communication des résultats sont fixées dans le règlement.

Loi scolaire (LS) du 12 juin 1984

Art. 10 Cadre général de l'évaluation (Art. 8a LS)

- 1 Le Département édicte un cadre général de l'évaluation dans lequel sont fixées les procédures à suivre en matière d'évaluation.

Art. 20 Epreuves cantonales de référence (Art. 9a LS)

- 1 Le département élabore les épreuves cantonales de référence. Il fixe quels sont les élèves concernés ainsi que les objectifs des épreuves, les disciplines sur lesquelles elles portent, les modalités de passage et de correction, les critères d'évaluation et les barèmes.
- 2 Les résultats des épreuves sont communiqués aux élèves et à leurs parents.
- 3 Les établissements sont chargés du passage des épreuves, de leur correction et de la transmission des résultats au département et aux parents.
- 4 Le département fournit aux établissements les informations visant à l'harmonisation des exigences dans le canton.

Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984

En dépit des directives légales, il faudra cependant attendre une dizaine d'années pour que les premières épreuves cantonales de référence soient proposées au niveau du cycle de transition. Quant aux épreuves cantonales de référence des cycles primaires (CYP1 et CYP2), elles ont été menées pour la première fois durant l'année scolaire 2005-2006.

Description générale du dispositif

Le dispositif d'évaluation externe est décrit dans le chapitre 13 de la publication « Cadre général de l'évaluation » (Direction générale de l'enseignement obligatoire, 2005). On peut notamment y lire que :

« Le Département réalise des épreuves cantonales de référence (ECR) :

a) en fin du CYP1⁶, dans le but de fournir des indications quant au niveau à atteindre en lecture. Ces épreuves sont passées au mois de mai qui précède la fin du cycle.

b) en fin du CYP2, dans le but principal de fournir des repères en français et en mathématiques. Ces épreuves sont passées par les élèves de ce cycle au mois de mai qui précède la fin du cycle.

c) à deux reprises au cours de la 6^e année du cycle de transition⁷, en français et en mathématiques, dans le but d'harmoniser les exigences et les pratiques dans le domaine de l'orientation dans les voies et de permettre d'assurer une égalité de traitement entre les élèves du canton. Elles sont passées, en octobre pour la première et en mars ou avril pour la seconde.

Dans tous les cas, les enseignants sont prévenus à l'avance des objectifs évalués. Ils sont tenus de respecter, sous la responsabilité du directeur, les consignes communes de passage et de correction ainsi que le barème fourni par le Département. Ils communiquent les résultats au Département dans les délais prescrits et informent les parents selon les modalités prévues. Les élèves sont informés à l'avance du moment où se dérouleront les ECR et des objectifs sur lesquels elles portent.

Le Département peut prévoir des ECR à d'autres moments de la scolarité et pour d'autres disciplines que la lecture, le français et les mathématiques. Il en informe en temps opportun les établissements scolaires. »

Le processus d'élaboration des épreuves cantonales de référence dure en moyenne neuf mois et comporte les phases suivantes. Dans un premier temps, un rédacteur (enseignant détaché ou collaborateur pédagogique de la Direction générale de l'enseignement obligatoire) soumet au département diverses propositions afin d'évaluer des compétences du Plan d'études. Le rédacteur travaille ensuite avec un groupe composé de trois à cinq autres enseignants et d'un didacticien issu de la haute école pédagogique de Lausanne (HEPL). Le projet d'épreuve ainsi que les consignes de correction sont élaborés, et un premier prétest est conduit dans trois à six classes. Suite au prétest, le même groupe retravaille l'épreuve et les consignes de correction des items. Un autre prétest partiel peut avoir lieu afin de tester de nouveaux items ou des items fortement modifiés. Le projet définitif est validé par le département, avant d'être soumis à un graphiste, puis à un imprimeur. Les aspects logistiques sont confiés à la centrale d'achats du canton de Vaud (CADEV) que les directions sollicitent en début d'année au moyen d'un bulletin de commande reprenant le nombre de livrets d'évaluation nécessaires.

A côté des épreuves proprement dites, les enseignants reçoivent un document reprenant les consignes de passation et de correction. Les carnets d'évaluation restent chez les enseignants. Seuls les résultats globaux par élève et par compétence sont renvoyés au canton. Les directions des établissements reçoivent leurs moyennes, les barèmes, ainsi que des graphiques de distribution des résultats de l'ensemble des élèves du canton et des graphiques de distribution des moyennes des établissements. Les élèves, par l'intermédiaire de leurs enseignants, reçoivent ensuite un feedback individuel sur lequel figure leurs résultats, les barèmes ainsi que les moyennes cantonales.

⁷ L'enfant entre au premier cycle primaire (CYP 1) lorsqu'il a six ans révolus au 30 juin de l'année civile courante. En principe, le CYP 1 et le CYP 2 durent chacun deux ans. Le passage de la première à la deuxième année de chaque cycle est automatique.

⁸ Le cycle de transition (CYT) correspond à la cinquième et à la sixième année de l'enseignement obligatoire qui débute à six ans.

Epreuve cantonale de référence en fin de CYP1 – Lecture-Ecriture – Mai 2006

*Description synthétique de l'épreuve***Tableau 8 :** Description de l'épreuve cantonale de référence de fin de CYP1 – Mai 2006 – Canton de Vaud

QUOI ?	Nom de l'épreuve	Epreuve cantonale de référence – Lecture-Ecriture - Fin de CYP1 – Mai 2006
	Statut de l'épreuve	Obligatoire
	Objets de l'évaluation	Une sélection de compétences visées et de compétences associées en français (écouter et dire, lire, écrire, structurer)
QUI ?	Organisme responsable	Direction générale de l'enseignement obligatoire
	Sujets évalués	Population des élèves de fin de CYP1
	Administrateur de l'épreuve	L'enseignant(e) dans sa classe
QUAND ?	Moment de l'évaluation	Fin de la 2 ^e année du cycle Entre le 24 avril et le 5 mai 2006
POURQUOI ?	Fonction officielle de l'évaluation	Régulation et certification (indications complémentaires dans les procédures de promotion)
COMMENT ?	Modalités d'élaboration	Rédacteur et commission de 3 ou 4 enseignants et d'un didacticien issu de la HEPL
	Type de recueil	Sommatif et intégré
	Description de l'épreuve	L'épreuve se compose de 5 parties d'une durée maximale de 45 minutes à réaliser sur 5 jours : 1) Compréhension d'un texte oral : 7 questions et 10 items (5 qcm, 1 classement, 4 vrai-faux) 2) Compréhension d'un texte écrit : 4 questions et 12 items (7 vrai-faux ou oui-non, 4 questions ouvertes, 1 classement) 3) Production écrite : 1 question (invention de la suite d'une histoire) 4) Compréhension et respect de consignes écrites : 1 question et 11 items (compléter un dessin en respectant les consignes) 5) Reconnaître différents types d'écrits : 1 question et 5 items
	Modalités de passation	Collective sur la base d'un livret de consignes
	Modalités de correction	Correction réalisée par l'enseignant (mais correction collective conseillée) sur la base d'un corrigé et d'un barème de correction.
	Type d'interprétation	Normative
	Communication des résultats	Résultats envoyés au canton.
	Nature du feedback reçu	Aux établissements : moyenne de l'établissement, moyenne cantonale, barème, graphique de distribution des résultats des élèves, graphique de distribution des moyennes des établissements Aux enseignants : résultats de ses élèves, de l'établissement et moyenne cantonale Aux parents : résultat individuel de leur enfant avec moyenne cantonale

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Les enseignants tiennent tout d'abord à souligner que c'est une très bonne initiative de la part des autorités cantonales. Ils se disent très satisfaits car l'épreuve a permis aux enfants de se situer entre eux mais également par rapport aux objectifs fondamentaux.

Cela permet aussi aux enseignants de situer leur propre travail par rapport aux objectifs à atteindre mais il semble que certains enseignants sont très critiques par rapport au barème adopté.

« On était tous très contents parce que c'est vrai que ça donne quand même une bonne indication, qu'on avait jamais, par ce qu'on est toujours dans le flou artistique par rapport aux objectifs qu'on est censés atteindre »

« Par contre, on était tous très très fâchés parce qu'en fait on nous dit toujours qu'il faut évaluer des objectifs qui sont atteints ou pas atteints. Il nous semblait avoir compris que l'époque de la courbe de Gauss était révolue, qu'on allait pas mettre des résultats à nos élèves en fonction de la réussite générale – on n'est pas là pour faire de la sélection à haute dose mais pour voir si les objectifs sont atteints ou pas – Or, on a été profondément choqué quand on a appris en fait que le barème avait été fait après coup en fonction d'une courbe soi-disant de réussite qui ressemble méchamment à une courbe de Gauss déguisée qu'on a gentiment poussée à droite – mais j'entends ça s'appelle quand même une courbe de Gauss – et si cela se fait après, ça veut dire qu'on ne mesure pas ce qu'on aimerait qui soit atteint comme objectifs mais on se dit que la moyenne elle est là donc vos élèves se situent là par rapport à une moyenne cantonale. Mais ce n'est pas ça qui nous intéresse. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir où ils se situent par rapport à ce qu'ils seraient censés savoir, ce qui est pas du tout la même chose et là on est très grinches »

Si l'épreuve est bien représentative d'une fin de cycle, le moment semble bien choisi pour certains enseignants. Pour d'autres, le moment n'est pas adéquat car les épreuves interviennent juste après les vacances de Pâques et cela a un impact direct sur les résultats des élèves qui ne sont pas vraiment stimulés à la maison.

Si l'épreuve est très utile aux yeux de certains enseignants, il faut que sa portée reste indicative. Pour d'autres, l'épreuve n'apporte pas réellement un regard nouveau sur l'élève mais elle les rassure par rapport à l'évaluation qu'ils pratiquent en classe.

L'épreuve donne des exemples de ce qu'il faut entendre sous les libellés d'objectifs parfois obscurs. Cela peut aussi aider à l'orientation des élèves.

Certains enseignants trouveraient intéressant d'avoir une épreuve en mathématiques aussi.

Dans certains cas, les critères de correction posent problème et les corrections sont parfois trop longues.

Pour certains enseignants, les épreuves ne correspondent pas au niveau des élèves de leur établissement. Elles sont plutôt difficiles mais semblent précieuses et révélatrices à certains égards pour plusieurs enseignants.

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Voici comment les enseignants interrogés considèrent la démarche d'évaluation externe. C'est :

- souhaitable, on en avait envie ;
- une aide, un repère ;
- mais en même temps « *c'est une obligation et un devoir et on a du mal à envoyer au casse-pipe certains élèves dont on sait très bien qu'ils n'ont pas le niveau pour se débrouiller dans ces épreuves* » ;
- parfois perçu comme un contrôle, surtout dans les écoles où le public d'élèves est moins favorisé.

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Pour les enseignants, les épreuves actuelles constituent un complément d'informations sur le niveau atteint par l'élève. Cela renforce ou ajuste l'appréciation faite tout au long de l'année et peut être utile lors des entretiens avec les parents.

Le sentiment des enseignants par rapport à l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Certains enseignants semblent favorables à l'idée de remplacer l'épreuve actuelle par une évaluation diagnostique en début d'année qui leur permettrait de voir ce que les élèves ont oublié pendant les vacances.

« On peut démarrer plus rapidement l'année ».

« L'épreuve actuelle, qui n'a de toute façon pas de valeur certificative, ne permet que de faire un état des lieux, on ne peut y réagir ».

Pour d'autres, il serait intéressant de combiner les deux types d'évaluation, une en début d'année et une en fin d'année, afin d'avoir une appréciation des progrès des élèves. Ces épreuves seraient uniquement diagnostiques (cerner les lacunes de ses élèves) et à valeur indicative.

Perception des épreuves

Tableau 9: Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve référence de fin de CYP1 – Mai 2006 – Canton de Vaud

Critères	Réponses des enseignants
Niveau des épreuves	Difficiles surtout dans les classes à public d'origine non-francophone.
Présentation et clarté des épreuves	Belle présentation Ecrit trop petit. Images peu claires (item de l'épouvantail).
Degré de couverture de la matière par les épreuves	Adapté.
Accueil des épreuves par les élèves	Les élèves sont davantage stressés que lors des évaluations de l'année même si les enseignants ont le souci de dédramatiser l'épreuve.
Logistique	Dans certaines communes, il était gênant de devoir se déplacer tous les matins pour aller chercher les épreuves à la direction.
Clarté du livret de consignes pour l'enseignant	Adapté.
Clarté des consignes données aux enfants	Seules quelques consignes ont parfois été réexpliquées aux élèves.
Critères de correction	Devraient être mieux pensés, plus précis. Ne plus laisser place à la subjectivité.
Renvoi des données au niveau central	Les enseignants renvoient les résultats de chaque élève, item par item. Cela s'est fait soit par écrit, soit par email.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

- Infirmer ou confirmer ce qu'on imaginait par rapport à des cas individuels précis ;
- Peu d'utilisation car les informations qu'on en tire ne sont pas suffisamment précises surtout par rapport aux objectifs ;
- Se situer par rapport au travail fourni et réajuster si nécessaire le tir pour l'année prochaine ;
- Une information complémentaire à destination des parents ;
- Mobilisation de certains enseignants ou de certaines équipes éducatives (nouveaux projets, nouvelles collaborations, ...) surtout lorsque les résultats étaient faibles.

Le feedback reçu

Pas vraiment de feedback. Juste un retour organisé à l'initiative des directions. Il n'y a pas de document adressé aux enseignants.

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Il n'est pas intéressant d'avoir un classement ou une moyenne cantonale, cela n'apporte rien au niveau des apprentissages de l'élève. Ce que les enseignants aimeraient, c'est savoir où se situe le minimum à atteindre pour chaque objectif. Par rapport à certains items ou compétences qui posent problème, certains enseignants seraient demandeurs de pistes didactiques. Il serait vraiment inté-

ressant d'avoir ces épreuves en début d'année, pour avoir le temps de réagir aux constats dressés. D'autres enseignants sont demandeurs de personnes neutres, objectives, extérieures pour faire les corrections. Proposition est faite d'échanger les copies d'un établissement à l'autre afin de garantir une certaine objectivité.

Épreuves cantonales de référence en fin de CYP2 – Français et mathématiques – Mai 2006

Description synthétique des épreuves

Tableau 10: Description des épreuves cantonales de référence de fin de CYP2 – Mai 2006 – Canton de Vaud

QUOI ?	Nom de l'épreuve	Epreuves cantonales de référence CYP2 – Français et mathématiques – Mai 2006
	Statut de l'épreuve	Obligatoire
	Objets de l'évaluation	Une sélection de compétences visées et de compétences associées en mathématiques (résoudre des problèmes mathématiques, utiliser les principes de numération, calculer de façon efficace, mesurer) et en français (comprendre et restituer le sens et le contenu de textes de types différents, produire un écrit qui explique)
QUI ?	Organisme responsable	Direction générale de l'enseignement obligatoire
	Sujets évalués	Population des élèves de fin de CYP2
	Administrateur de l'épreuve	L'enseignant(e) dans sa classe
QUAND ?	Moment de l'évaluation	Fin de la 2 ^e année du cycle Entre le 24 avril et le 5 mai 2006
POURQUOI ?	Fonction officielle de l'évaluation	Régulation et certification (indications complémentaires dans les procédures de promotion)
COMMENT ?	Modalités d'élaboration	Rédacteur et commission de 3 ou 4 enseignants et d'un didacticien issu de la HEPL
	Type de recueil	Sommatif et intégré
	Description de l'épreuve	<p>L'épreuve de français se compose de 2 parties d'une durée maximale de 60 minutes à réaliser durant la période de testing:</p> <p>1^e partie: – tri de documents (14 points): 2 questions et 8 items (appariements) – lire et comprendre (14 points): 1 question et 11 items (4 qcm, 6 vrai-faux, 1 remise de mots dans l'ordre) – comprendre le sens du texte (8 points): 1 question et 8 items (retrouver ce que remplace le pronom)</p> <p>2^e partie: – comprendre le sens du texte (7 points): 1 question et 7 items (qcm) – produire un texte qui explique (28 points): 4 questions et 4 items</p> <p>L'épreuve de mathématiques se compose de 2 parties d'une durée maximale de 45 minutes:</p> <p>1^e partie: – résoudre des problèmes mathématiques (19 points): 3 questions et 12 items – utiliser les principes de numération (7 points): 3 questions et 4 items – calculer de façon efficace (7 points): 3 questions et 3 items – mesurer (4 points): 1 question et 1 item</p> <p>2^e partie: – résoudre des problèmes mathématiques (6 points): 2 questions et 3 items – utiliser les principes de numération (7 points): 2 questions et 4 items – calculer de façon efficace (5 points): 3 questions et 4 items</p>

COMMENT ?	Modalités de passation	Collective sur la base d'un livret de consignes.
	Modalités de correction	Correction réalisée par l'enseignant (mais correction collective conseillée) sur la base d'un corrigé et d'un barème de correction.
	Type d'interprétation	Normative
	Communication des résultats	Résultats envoyés au canton
	Nature du feedback reçu	Aux établissements : moyennes de l'établissement, moyennes cantonales, barèmes, graphiques de distribution des résultats des élèves, graphiques de distribution des moyennes des établissements Aux enseignants : résultats de ses élèves, de l'établissement et moyennes cantonales Aux parents : résultats individuels de leur enfant avec moyennes cantonales

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

La finalité des épreuves cantonales n'apparaît pas claire aux yeux des enseignants.

« On ne sait pas très bien ce qu'il y a derrière. J'espère que ce n'est pas un contrôle. »

« Le sens de ces épreuves n'a pas été suffisamment partagé. Quant à l'utilisation, c'est pareil. On ne sait pas vraiment. Et comme on ne sait pas vraiment, on phantasma beaucoup. »

« En considérant qu'on est seulement à la deuxième année où l'exercice est mené, je trouve qu'on manque un peu de recul notamment par rapport à l'enjeu qui est très discuté actuellement – l'évaluation des enseignants – et de ce que les directions pourraient faire de ces résultats qui sont analysés puis renvoyés par le canton. Cela suscite de grands débats au niveau des enseignants. »

« Pour moi, les épreuves cantonales c'est d'abord un instrument de pilotage de la direction du canton avant d'être un outil d'aide à l'enseignant et à l'enseignement. Cela permet au canton de réguler l'ensemble des établissements. Cela devrait permettre éventuellement, mais c'est pure fabulation, de répartir différemment sur le canton les ressources financières ou autres en fonction des résultats ou, pire, de demander une certaine efficacité à certains établissements. »

« Par rapport à la manière de travailler, c'est vrai que jusqu'ici on a été assez libre et peut-être que les épreuves cantonales sont un moyen pour la direction cantonale de cibler les choses par rapport à l'évaluation et à la manière de le faire. »

« Chez nous, on est dans une école plutôt aisée et là, les épreuves sont plutôt perçues comme un instrument de reconnaissance des enseignants puisqu'elles démontrent « qu'on est dans la cible ». »

« Ces épreuves sont utiles dans le sens où, parfois, elles peuvent influencer une décision d'orientation ou de redoublement alors qu'officiellement elles ne constituent pas un élément qui rentre en ligne de compte. »

« C'est un moyen de pression par rapport aux parents, un moyen d'informer les parents autrement. »

Les enseignants soulignent aussi les mérites d'une telle démarche.

« Ces évaluations nous donnent des idées sur d'autres manières de tester les élèves. »

« C'est une information externe qui permet de nous situer par rapport à notre enseignement. Cela constitue un arrêt sur image. »

« C'est une série d'activités qui sont proposées et cela me sert à voir où en sont mes élèves par rapport à certains éléments du programme. Voir si c'est atteint ou pas. »

Du côté des désagréments ou des points négatifs, certains enseignants déclarent que le moment de l'évaluation est mal choisi.

« Moi, je préférerais, comme c'était le cas avant, d'avoir l'épreuve en début d'année, en début de 4^e, et que ce soit un bilan permettant de savoir à peu près ce qu'on doit travailler dans l'année parce que là, on arrive en mai, on reçoit les résultats en juin et on se dit « On aurait du ou pu faire ceci ou cela. C'est un peu tard ! »

Certains enseignants affirment que les épreuves sont très mal perçues par les enseignants de classes à majorité d'élèves d'origine non francophone.

« Avoir des élèves qui ne savent pas répondre à bon nombre de questions, c'est très démotivant pour les enseignants. »

D'autres enseignants trouvent que l'énergie, le temps et les efforts consentis pour réaliser cette épreuve d'évaluation sont trop importants par rapport au bénéfice qu'ils peuvent en retirer.

« Ces épreuves sont assez conséquentes. C'est parfois lourd, surtout avec l'agenda de fin d'année. »

Le fait de comparer les classes et les écoles entre elles à partir des résultats de l'épreuve cantonale semblent susciter beaucoup d'interrogations.

« Ce qui me dérange, c'est la comparaison qui est faite au niveau du canton. Je trouve très bien de le faire au sein de l'établissement car on a le même public d'élèves mais ça nous avance à quoi, si ce n'est montrer du doigt quelqu'un ? Et puis ça ne va rien changer, le fait de comparer les gens ne va pas faire évoluer les choses ... sauf si, à partir de là, on aboutit à une répartition différente des enveloppes financières avec un peu plus dans les endroits où les difficultés sont vraiment importantes ... mais attention dérives possibles ! »

Le fait d'annoncer plusieurs mois à l'avance les thèmes ou les domaines évalués par l'épreuve cantonale suscite les réflexions suivantes.

« Ce qui me dérange, c'est qu'on donne le thème de l'évaluation à l'avance. On reçoit la lettre d'annonce en août et les compétences sont évaluées en mai. Cela oriente et contraint fortement le travail des enseignants. »

« J'aimerais beaucoup que quand on annonce que l'épreuve va porter sur un type de texte précis, on travaille sur la forme canonique qui existe dans la littérature et pas sur des formes dérivées comme ce fut le cas l'année dernière avec la recette qui était rédigée à la deuxième personne du singulier alors que dans les livres de recettes c'est à l'infinitif ou à l'impératif. Là, il y a eu un biais. D'ailleurs, cette année, je suis allé cuisiner les responsables du département pour qu'on ne se fasse pas piéger sur le conte. »

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Certains enseignants considèrent les épreuves cantonales comme une obligation, comme un des aspects inhérents à leur métier alors que d'autres sont demandeurs de ce type d'évaluations.

Pour d'autres, c'est la chance d'avoir une évaluation un peu plus objective même si, pour certains, « *quelque part, le fait de recourir à ces épreuves externes déforce nos propres évaluations* ». Cela semble cependant offrir l'occasion aux enseignants de conforter ou d'infirmer les appréciations qu'ils font par rapport aux compétences de leurs élèves.

D'autres avancent qu'une telle démarche permet de réorienter ou d'affiner son enseignement.

Ils sont plusieurs à craindre qu'à terme, on utilise ce genre de dispositifs d'évaluation externe comme moyen de pression.

« J'aurais peur qu'on dise « Dans votre région/votre établissement, vous faites tel ou tel résultat. Mais comment travaillez-vous ? » ... et puis on interviendrait dans nos écoles, etc. »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année ou fin de cycle

Certains enseignants sont contre l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année ou de cycle qui serait le critère unique pour décider de l'avenir des élèves. On peut en effet imaginer que, lors de ces évaluations, certains élèves ne soient pas au mieux de leur forme et qu'ils échouent alors que durant l'année tout allait bien.

« Moi ce qui me dérange quand on dit qu'on va faire le bilan des compétences d'un élève, c'est je trouve que c'est délicat de prendre une décision à partir d'une évaluation qui va durer deux semaines et puis les élèves seront de toute façon face à des examens les années suivantes alors je trouve qu'à cet âge-là, il n'y a pas vraiment besoin de faire des bilans comme cela »

« Moi ça me dérangerait beaucoup parce que l'enfant a le droit d'avoir une semaine où il est pas bien. La question c'est que fait-on des deux années qui viennent de se passer ? Si on voit que ça roule pendant deux ans et puis que le jour de l'évaluation ça ne se passe pas bien, ça ne doit pas être un élément d'évaluation. »

D'autres enseignants évoquent l'idée que ces évaluations-bilans soient considérées comme un instrument de pilotage du système mais qu'il n'y ait aucune conséquence au niveau des élèves.

« S'il n'y a aucune incidence sur le parcours de l'élève, moi je pourrai très bien envisager de faire un bilan de compétences en fin de cycle mais en envisageant cela comme un instrument de pilotage au niveau du système et pas au niveau des élèves. »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Les enseignants semblent contre l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année, du moins en début de la seconde année du cycle.

« On a deux ans pour faire un programme. Bon, il y a des choses que je fais plus tôt et que mes collègues font plus tard. C'est mon choix. L'essentiel, c'est qu'à la fin des

deux ans, les élèves soient passés partout. De quelle manière ? A quels moments ? Cela fait partie de notre façon de travailler. Alors, si on met une épreuve au milieu du cycle, forcément il y aura des problèmes. On risque d'être évalué sur des choses qu'on n'a pas encore vues. »

La peur d'être évalué par ses pairs semble assez tenace.

« Faire une évaluation en début de cycle, je teste les compétences acquises au cycle précédent. Donc, quelque part, j'évalue le collègue précédent. Cela me paraît vraiment très dangereux. C'est pour cela que je serai davantage en faveur d'un bilan de fin d'année, quitte à ne pas transmettre les informations au collègue suivant. »

Perception des épreuves

Tableau 11 : Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve de référence de fin de CYP2 – Mai 2006 – Canton de Vaud

Critères	Réponses des enseignants
Niveau des épreuves	Assez dans la cible pour certains, plutôt facile pour d'autres (surtout en math).
Présentation et clarté des épreuves	Pas de remarques particulières.
Degré de couverture de la matière par les épreuves	En math, ça va encore mais en français, c'est plutôt limité.
Accueil des épreuves par les élèves	Dépend fortement de la manière dont l'enseignant les présente.
Logistique	Certains enseignants aimeraient recevoir les épreuves plus tôt.
Clarté du livret de consignes pour l'enseignant	Les consignes sont bien détaillées. Cela nécessite du temps pour préparer l'administration de l'épreuve.
Clarté des consignes données aux enfants	Quelques consignes assez obscures (ex : items sur les pronoms).
Critères de correction	Généralement précis. Quelques items très difficiles à corriger (ex : la recette de cuisine). Correction très subjective pour les questions ouvertes. Temps de correction trop important.
Renvoi des données au niveau central	Renvoi d'une feuille par élève avec les totaux obtenus.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

La majorité des enseignants déclarent qu'ils n'en font aucun usage mais ils évoquent certaines pistes.

« Classement vertical. Ce n'est pas utile. On reçoit ça autour du 15 juin et 15 jours après je quitte mes élèves donc je ne vois vraiment pas où est l'utilité. »

« Par exemple, si un élève échoue totalement à une épreuve comme cela et qu'à côté tous les tests de l'année sont bons, on va même pas en parler. En fait, cela peut juste nous servir d'élément de discussion avec les parents. »

« Quand nos élèves réussissent les épreuves, il n'a y pas d'impact au niveau des enseignants. Ca aurait peut-être un impact en cas de mauvais résultats, on pourrait peut être imaginer réajuster le tir pour l'année suivante. D'un autre côté, on pourrait faire en sorte que les résultats soient transmis l'année d'après. »

Le feedback reçu

Par rapport à la note envoyée par la Direction cantonale :

« On a reçu une feuille par élève ou on pouvait remettre les scores obtenus aux différentes parties de l'évaluation et les comparer avec la moyenne cantonale. »

« Quand on a fini l'épreuve, si par exemple on a un score de 50 points sur 71, on ne sait pas si on atteint le seuil du suffisant ou pas. On ne le sait que beaucoup plus tard. C'est la Direction cantonale qui fixe le barème... et on a aucune information sur comment est fixé ce barème. »

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Voici ce que les enseignants proposent lorsqu'on leur demande comment on pourrait améliorer le dispositif actuellement en vigueur.

« En réalité, on a du mal à imaginer ce qu'on pourrait avoir comme autre dispositif. »

« Avoir les résultats plus tôt et donc faire passer les épreuves plus tôt, ce qui permettrait de revenir directement sur les épreuves avec les élèves. »

« En fait, ces épreuves sont intéressantes si on les réutilise l'année d'après. Le problème c'est de s'y replonger un an après. »

« Ce qu'il faudrait, c'est avoir des résultats par compétence. En fait, on n'a pas vraiment besoin de connaître la moyenne du canton. C'est comme si le canton pratiquait l'évaluation d'une autre façon que celle qui est prônée dans les classes. »

Epreuves cantonales de référence de CYT6 – Français et mathématiques – Octobre 2006

Description synthétique des épreuves

Tableau 12: Description des épreuves cantonales de référence de CYT6⁹ – Octobre 2006 – Canton de Vaud

QUOI?	Nom de l'épreuve	Epreuve cantonale de référence CYT6 – Français et mathématiques – Octobre 2006
	Statut de l'épreuve	Obligatoire
	Objets de l'évaluation	Une sélection d'objectifs fondamentaux en français (lire et comprendre un récit, écrire et produire un récit, raisonner sur le fonctionnement de la langue, préciser et vérifier) et en mathématiques (mettre en œuvre une démarche de résolution de problèmes, se repérer dans le plan et dans l'espace, reproduire des formes géométriques à l'aide d'isométries, utiliser les outils du calcul géométrique pour résoudre des problèmes, résoudre des problèmes avec des nombres écrits en code décimal).
QUI?	Organisme responsable	Direction générale de l'enseignement obligatoire
	Sujets évalués	Population des élèves de CYT6
	Administrateur de l'épreuve	L'enseignant(e) dans sa classe
QUAND?	Moment de l'évaluation	Fin du CYT 6 Du 24 octobre au 25 octobre
POURQUOI?	Fonction officielle de l'évaluation	Régulation et orientation (indications complémentaires dans les procédures d'orientation)
COMMENT?	Modalités d'élaboration	Rédacteur et commission de 3 ou 4 enseignants et d'un didacticien issu de la HEPL
	Type de recueil	Sommatif et intégré
	Description de l'épreuve	L'épreuve de français se compose de 2 parties d'une durée maximale de 45 minutes chacune: 1^e partie : – lire et comprendre (16 points): 16 items (6 qcm, 10 vrai-faux) – retrouver des groupes nominaux synonymes (4 points): 1 question – retrouver la chronologie (3 points): 1 item (ligne du temps) 2^e partie : – produire un texte à partir d'un début donné et de consignes (28 points): 1 item L'épreuve de mathématiques doit être réalisée en deux périodes de 45 minutes: – lire et établir des tableaux de données, lire des représentations graphiques (14 points): 4 questions et 13 items – structurer le plan et l'espace (16 points): 3 questions et 11 items – utiliser la mesure pour comparer des grandeurs (9 points): 2 questions et 8 items – résoudre des problèmes numériques (24 points): 6 questions

⁹ En mars 2007, une autre série d'épreuves cantonales de référence (français et math) ont lieu au CYT. Ces épreuves sont passées par les mêmes élèves qu'en octobre.

COMMENT ?	Modalités de passation	Collective sur la base d'un livret de consignes.
	Modalités de correction	Correction réalisée par l'enseignant (mais correction collective conseillée) sur la base d'un corrigé et d'un barème de correction.
	Type d'interprétation	Normative
	Communication des résultats	Résultats envoyés au canton
	Nature du feedback reçu	Aux établissements : moyennes de l'établissement, moyennes cantonales, barèmes, graphiques de distribution des résultats des élèves, graphiques de distribution des moyennes des établissements Aux enseignants : résultats de ses élèves, de l'établissement et moyennes cantonales Aux parents : résultats individuels de leur enfant avec moyennes cantonales

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Il semble qu'il existe un certain flou autour des objectifs de la démarche d'évaluation externe des acquis des élèves par le canton. Ce manque de précision autour des finalités de la démarche engendre chez les enseignants une certaine méfiance ou un sentiment de crainte qu'on leur retire certaines prérogatives.

« Le message à faire passer aux autorités cantonales à propos des épreuves ? C'est qu'on nous dise une bonne fois à quoi ça sert. »

« Les règles des ECR sont beaucoup trop floues pour que cela puisse avoir le sens qu'on veut leur donner. Je ne serai personnellement pas prête à défendre ces épreuves face aux parents, ne serait-ce qu'en raison du système de notation adopté. »

« En fait, on ne sait pas très bien ce qu'est l'épreuve cantonale. Si c'est un examen, il tombe trop tôt ou pas au bon moment et alors on doit faire du bachotage. Si c'est pour faire des statistiques et des prévisions d'orientation au niveau du canton – bon, on nous dit que c'est pas ça mais quand on reçoit du canton les résultats, on a des belles courbes de Gauss et compagnie – donc la crainte, c'est qu'on nous dise que par rapport aux résultats des épreuves cantonales que le canton peut prendre comme un indicateur d'orientation, vous êtes plutôt dans la moyenne. Donc, il n'y a pas de raison que vous ayez beaucoup d'élèves en VSB. »

Dans certains établissements, il semble que les enseignants se soient déjà engagés dans l'élaboration d'épreuves communes, traduisant ainsi un besoin d'objectivation de l'évaluation mais faisant à leurs yeux double emploi avec les épreuves externes.

« Dans notre établissement, en français et en math, on a des épreuves communes. Donc, tous les enseignants de mat, de français et d'allemand se mettent d'accord sur la manière d'évaluer les élèves. Et donc, ce n'est pas l'enseignant tout seul dans son coin qui a besoin d'un repère extérieur. Toutes les épreuves sont communes et on n'a pas besoin d'une autre épreuve commune qui nous vient d'ailleurs. »

« Les épreuves communes d'établissement sont prévues dans la loi. Ça me paraît essentiel de travailler ensemble au sein d'un établissement. Mais moi, je suis frustré de me

dire qu'on peut s'arrêter à cet échelon-là. Pour moi, c'est essentiel d'avoir un regard extérieur, d'avoir une communauté de pensée et puis de laisser au Département la responsabilité de l'enseignement. Je crains qu'en restant comme cela cloisonnés dans nos établissements, on n'en reste au seul niveau des élèves. On a tous des arrondissements différents et je crains qu'on puisse se limiter à dire « Voilà chers élèves, vous êtes très bons » mais qu'une fois qu'on les compare avec d'autres élèves provenant d'autres établissements et d'autres cadres scolaires, et bien cela peut poser de gros problèmes voire de grosses surprises. Donc ce repère extérieur à l'établissement, j'y tiens beaucoup. Maintenant, il y aurait beaucoup de remarques et de nuances à faire à propos de la manière dont le barème est fixé et la procédure conduite. »

La comparaison des élèves à partir d'une moyenne cantonale suscite un véritable questionnement de la part des enseignants, notamment au niveau de la validité de cette moyenne et par rapport aux pratiques d'évaluation qu'on leur demande d'adopter. Le barème de résultats fixé a posteriori est très fortement critiqué.

« Moi, j'ai des collègues qui, systématiquement, travaillent les sujets annoncés. D'autres non. Donc, on ne peut absolument pas se baser sur ces moyennes cantonales. Ça revient à comparer des choses totalement différentes. »

« Après les épreuves, ils font une courbe de Gauss et fixent le barème en fonction de cela. Une fois, nos élèves ont eu 80 % de réussite à l'ECR et ils ont eu à l'époque de la part du Canton la mention « objectifs atteints », c'est-à-dire le minimum pour passer dans l'année suivante. Pour moi, ce genre de choses est absolument incohérent vis-à-vis de ce qu'on nous demande de faire : on doit évaluer que des objectifs sont atteints ou pas. Ce n'est pas en sachant que l'épreuve est trop facile ou trop difficile qu'on va changer l'endroit où l'on fixe les seuils. Ça, ce n'est pas notre façon de noter et c'est ce qui nous dérange le plus. »

« Ce genre de pratiques fait qu'avec une majorité d'enfants non francophones, on obtient de moins bons résultats aux épreuves cantonales alors que tout au long de l'année, on essaie de tirer les élèves, d'obtenir vraiment le maximum et puis on voit que des élèves qui, durant l'année, obtiennent des 3, 4 ou 5 ont à l'épreuve cantonale des 1, 1,5 ou 2. Ça va dans l'autre sens ! On doit alors ramer pour les convaincre qu'ils ne sont pas tout à fait nuls. »

D'autres enseignants réagissent sur les problèmes posés par le moment des évaluations cantonales.

« Nous, on fait une lettre aux parents qui explique que, par exemple, sur les 7 questions de l'épreuve cantonale, il y a 2 questions auxquelles les enfants ne pouvaient pas répondre correctement puisqu'elles portaient sur des sujets qu'on n'avait pas encore vus et que c'était normal que dans les résultats finaux, les enfants soient une dizaine de points en dessous de la moyenne cantonale. »

D'autres encore insistent sur la dépense d'énergie que nécessite la conduite et surtout la correction des épreuves cantonales.

« Pour moi, c'est le temps qu'on passe en termes de correction ... pour rien finalement. Ça ne sert pas à grand-chose pour nous et c'est un investissement colossal surtout en français. Et c'est vrai que de toute façon c'est pour aboutir à des statistiques pipées d'avance parce qu'avec des classes de 70-80 % d'élèves non francophones, on ne peut pas être sur le même pied d'égalité. »

Certains enseignants abordent le fait que certains élèves ne semblent pas entrer dans les statistiques.

« Nous, on demande au Canton qu'apparaissent quelque part dans les statistiques les enfants dont on ne doit pas noter les résultats parce que s'ils étaient en classe D, ils n'apparaîtraient pas. La demande est qu'on sache que ces enfants en très grande difficulté existent dans nos classes. »

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Si le principe d'une évaluation externe n'est pas remis en cause, la forme de cette évaluation est par contre assez critiquée surtout en français où l'investissement des enseignants semble trop important en regard des bénéfices qu'ils en retirent.

« Sur le principe, il y a de bonnes idées. Mais sur leur manière d'évaluer, c'est aberrant, surtout en français. Heureusement qu'on ne doit pas tout le temps évaluer comme cela sinon il nous faudrait des semaines de travail. »

« Au niveau du français, une épreuve externe n'est pas dérangeante à condition que cela porte sur de la structuration. A partir du moment où c'est de l'expression, moi je veux bien mais alors on envoie les copies puis c'est eux qui corrigent ... parce que c'est vrai qu'il y a des critères d'évaluation qui sont totalement subjectifs, d'autres critères de correction ne sont pas clairs du tout. Presque chaque item à sa propre échelle de notation et donc on s'en sort pas ! »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Certains enseignants ne comprennent pas pourquoi les épreuves cantonales n'interviennent pas dans l'évaluation des élèves.

« Dans notre école, on voudrait carrément que les épreuves cantonales comptent c'est-à-dire qu'elles soient prises comme des tests significatifs, qu'elles aient une sorte de valeur et puis que tout le boulot qu'elles impliquent serve à quelque chose. »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Les enseignants ne semblent pas demandeurs d'une évaluation diagnostique en milieu de cycle (même en début de seconde année du cycle). Par contre, il semblerait intéressant de proposer ce type d'évaluation en début de cycle afin que chaque enseignant puisse cerner au plus vite sa nouvelle volée d'élèves.

« Il y a une difficulté à faire des évaluations diagnostiques en début d'année. On travaille par cycle de deux ans. Donc avec une épreuve qui arrive en début de 6^e année, on ne peut même pas faire un bilan parce qu'il y a des choses qu'on n'a pas vues. Je dirai même que c'est trop tard pour faire un diagnostic ou alors le diagnostic c'est de savoir quelles sont encore les matières à traiter mais bon comme on a des élèves depuis plus d'une année, ça on le sait déjà. Alors soit on la fait en fin de 6^e année et ça devient un bilan, un examen et un élément d'orientation significatif ou alors on la fait en début de 5^e année et ça nous donne un diagnostic sur l'état de la classe, sur l'état de la volée

d'élèves reçue en 5^e année. Mais actuellement, on est dans un truc un peu hybride. La première épreuve d'octobre, elle ne nous sert clairement à rien. La deuxième, elle vient peut-être trop tôt. Ce serait bien à la fin du mois de mai.»

Le terme « diagnostique » est parfois perçu d'une autre manière, ce qui pose la question de savoir à quel niveau d'action on se situe (classe ou école).

« Une évaluation diagnostique serait une démarche pertinente et nécessaire. Cela permettrait de déterminer les besoins de l'établissement en termes de besoins compensatoires et de justifier les demandes de moyens supplémentaires. »

Perception des épreuves

Tableau 13: Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve de référence en fin de CYT6 – Octobre 2006 – Canton de Vaud

Critères	Réponses des enseignants
<i>Niveau des épreuves</i>	Items trop basiques en français. Certains items trop difficiles en math (ex: les symétries). Trop de petites astuces. Les items servent essentiellement à discriminer les élèves.
<i>Présentation et clarté des épreuves</i>	Remarquable. Beaucoup d'items mais livret bien aéré. Rien à voir avec les épreuves de 98-99.
<i>Degré de couverture de la matière par les épreuves</i>	Pour certains, les épreuves sont très décousues car trop d'objectifs sont évalués. Le fait de couvrir plusieurs grandes compétences est cependant à préserver.
<i>Accueil des épreuves par les élèves</i>	Dans certains cas, il y a un certain stress chez les élèves. Dans d'autres cas, ce stress ne semble pas présent car il y a eu un gros travail de dédramatisation (idée maitresse: ça ne compte pas) par rapport aux élèves et aux parents.
<i>Logistique</i>	Au point. Très bien de recevoir les épreuves au maximum une semaine.
<i>Clarté du livret de consignes pour l'enseignant</i>	Bonne.
<i>Clarté des consignes données aux enfants</i>	Consignes généralement très claires.
<i>Critères de correction</i>	Des erreurs persistent dans le correctif. Gros problème au niveau des critères de correction des rédactions.
<i>Renvoi des données au niveau central</i>	Les résultats par item sont encodés par le secrétariat mais cela prend énormément de temps.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

Certains enseignants sont assez clairs quand on leur demande quel usage ils ont fait des épreuves cantonales.

« Aucun ».

« Pour ce qui nous concerne, cette épreuve n'a que très peu de valeur dans le sens où on fait passer l'épreuve et les parents reçoivent des résultats qui leur permettent de situer leur enfant par rapport aux autres élèves du canton. Mais au niveau interne au sein de

l'établissement, on ne l'utilise pas. Ca n'intervient pas, ou seulement dans de rares cas, dans l'orientation des élèves. »

« Nous avons parfois utilisé l'épreuve cantonale dans le sens positif, pour des élèves qui sortaient de classe d'accueil par exemple ou pour des élèves qui s'en sortent très très bien dans des épreuves comme cela alors qu'ils échouent régulièrement à nos évaluations. Pour ces élèves, on peut peut-être se poser des questions mais, dans l'autre sens, les épreuves ne sont pas un argument qu'on va utiliser pendant les conseils de classe pour ne pas orienter vers la voie la plus exigeante. A l'inverse, on peut être coincé dans le cas où on a décidé d'une orientation après deux années d'observation et qu'on n'est pas forcément d'accord avec les parents. Admettons que l'élève réussisse par hasard l'épreuve cantonale et là, les parents vont nous la brandir en disant que leur enfant a des bons résultats par rapport au canton et donc ils ne seront pas d'accord avec l'orientation VSO qu'on aura choisie pour l'enfant. »

Pour d'autres, ces épreuves sont un repère très intéressant et indispensable.

« Je trouve que c'est une excellente opportunité de voir le Département fournir très concrètement une manière dévaluer les élèves. Moi, j'avoue que le fait d'avoir régulièrement des épreuves cantonales de référence me permet de situer ma manière de travailler : dans ma classe, par rapport à ce qu'on exige, est-ce que je suis dans une ligne adéquate ? Est-ce que ma façon de faire est cohérente avec ce qu'ils souhaiteraient que l'on fasse ? Ce repère extérieur m'apparaît indispensable. »

Le feedback reçu

La forme du feedback reçu suite aux épreuves ne semble pas satisfaire les enseignants.

« Au niveau du feedback, on voudrait avoir un résultat sous forme de pourcentages et pas de notes. »

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

« Les ECR devraient permettre d'évaluer les compétences des élèves au terme d'une séquence didactique [issue des ouvrages de référence] sur des objectifs précis car c'est comme cela qu'on nous demande de travailler. »

« Il faudrait qu'on nous prévienne dès le début du cycle des domaines qui seront évalués lors des ECR. »

PRATIQUES D'ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CANTON DE FRIBOURG

Epreuves cantonales de fin de 4P – Juin 2006

Evaluation cantonale PPO – Mars 2006

Cadre historique et législatif

Dans le canton de Fribourg, la scolarité primaire comprend six années réparties en trois cycles de deux ans (1P-2P, 3P-4P et 5P-6P). Au terme des trois cycles primaire débute le premier cycle de l'enseignement secondaire (cycle d'orientation de 3 ans) qui va déterminer l'orientation des élèves vers le gymnase, l'école de culture générale ou l'école de maturité professionnelle.

Description générale du dispositif

Il faut différencier ici deux types d'épreuves : les épreuves cantonales proposées en fin de 2^e et 4^e années primaires et les épreuves de la procédure de pré-orientation conduites en fin de 6^e année primaire.

Les épreuves cantonales, qui sont proposées périodiquement¹⁰ sont des évaluations fournies par le Service de l'enseignement obligatoire de langue française en fin de chaque cycle en mathématique et en allemand. Depuis peu, la volonté des autorités est d'évaluer également les compétences en français.

Selon les directives officielles de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, ces évaluations ont une visée essentiellement sommative : « *Elles servent à établir un bilan du degré d'acquisition des connaissances et compétences développées au cours d'un cycle* ». Mais ces évaluations cantonales poursuivent également d'autres objectifs : « *[...] donner aux enseignants ainsi qu'aux élèves et à leurs parents une référence extérieure au travail de la classe [et permettre] également de tirer parti du bilan effectué en apportant, le cas échéant et si nécessaire, les régulations adéquates au niveau des programmes et plans d'étude* ». Les évaluations cantonales « *sont obligatoires et font, en principe, l'objet d'une note. A ce titre, elles sont un élément constitutif de la note certificative promotionnelle de fin de cycle* ».

La procédure de pré-orientation (PPO) a quant à elle été instaurée durant l'année scolaire 2005-2006. Elle remplace l'ancienne procédure d'orientation en vigueur depuis le début des années 90 et qui consistait à prendre en compte quatre critères successifs : l'avis des parents, l'avis des enseignants, les résultats du second semestre et les résultats à un test d'aptitudes et de connaissances (TAC) organisé

¹⁰ Malgré plusieurs tentatives d'entrer en contact avec les responsables fribourgeois des évaluations cantonales, nous n'avons malheureusement pas pu recueillir de plus amples informations sur l'historique du dispositif d'évaluation externe et sur les matières évaluées dans le cadre des épreuves antérieures.

au mois de mai auprès de tous les élèves de 6^e année. Ces quatre critères devaient décider de l'orientation des élèves dans une des trois voies de l'enseignement fribourgeois (voie pré-gymnasiale, voie générale et exigence de base).

Comme l'ancienne procédure, la PPO a pour objectif de répartir les élèves vers une des trois filières du cycle d'orientation. La différence se marque au niveau de la prise en compte des critères de décision. Dans un premier temps, les enseignants donnent leur avis d'orientation sur la base de leur évaluation interne du premier semestre. Une épreuve élaborée de manière externe en allemand, français, mathématiques et environnement est ensuite administrée au mois de mars. Les deux évaluations servent alors de base à l'enseignant pour faire aux parents la proposition d'orientation de leur enfant. En cas de désaccord entre les enseignants et les parents, c'est le directeur du cycle d'orientation qui tranche la question sur la base de l'ensemble des éléments à sa disposition.

L'épreuve externe est élaborée par plusieurs groupes de deux ou trois enseignants de sixième année (un groupe responsable par matière). Elle est soumise à une commission de lecture puis est prétestée dans trois classes du cycle d'orientation d'un canton voisin.

Un ou deux mois avant la rentrée scolaire, les thématiques d'évaluation sont communiquées¹¹ aux enseignants de sixième année. Ces thématiques sont définies par le service cantonal de l'enseignement.

¹¹ Les thématiques sont annoncées au préalable car les enseignants fribourgeois sont libres de voir les différents points de matière dans l'ordre qu'ils désirent. En n'annonçant pas ces thématiques et vu le moment de l'évaluation externe, le risque serait grand d'évaluer dans certaines classes des points de matière non abordés.

Epreuve cantonale de fin de 4P – Juin 2006

Description synthétique de l'épreuve

Tableau 14: Description de l'épreuve cantonale de fin de 4P – Juin 2006 – Mathématiques
Canton de Fribourg

QUOI?	Nom de l'épreuve	Epreuves cantonales de fin de 4P – juin 2006 – Mathématiques
	Statut de l'épreuve	Obligatoire
	Objets de l'évaluation	Une sélection réduite de compétences en mathématiques
QUI?	Organisme responsable	Service de l'enseignement obligatoire de langue française
	Sujets évalués	Population des élèves de 4 ^e année primaire
	Administrateur de l'épreuve	Les enseignants dans leur classe
QUAND?	Moment de l'évaluation	Juin
POURQUOI?	Fonction officielle de l'évaluation	Sommative
COMMENT?	Modalités d'élaboration	Commission formée d'inspecteurs et de détachés pédagogiques
	Type de recueil	Sommatif
	Description de l'épreuve	<p>Epreuves cantonales de fin de 4P – juin 2006 – Mathématiques Deux dossiers d'évaluation sont proposés aux élèves à deux moments distincts.</p> <p>Dossier 1 (18 points): 1^e partie: – calculs à réaliser (4 points): 8 items 2^e partie: – relier un nombre exprimés en chiffres et en lettres (3 points): 3 items – problèmes à résoudre (6 points): 3 questions et 4 items – reconnaître des formes géométriques (2 points): 1 question et 4 items – se situer sur un repère coordonné et respecter des instructions de déplacement (3 points): 1 question et 2 items</p> <p>Dossier 2 (18 points): 1^e partie: – tables de multiplication à compléter rapidement (5 points): 81 items 2^e partie: – problèmes à résoudre (10 points): 5 questions et 6 items – utiliser des unités de mesure non-étalon (3 points): 1 item</p>
	Modalités de passation	Le jour, la durée et les conditions de passation sont communes à toutes les classes. Un livret de consignes accompagne les épreuves à cette fin.
	Modalités de correction	Les épreuves sont corrigées par les enseignants.
	Type d'interprétation	Normative (se situer par rapport à une moyenne cantonale)
	Communication des résultats	Résultats envoyés anonymement au canton
	Nature du feedback reçu	Les résultats individuels sont communiqués aux parents et aux élèves. Les résultats globaux sont communiqués à l'automne suivant aux inspecteurs et aux enseignants dans un souci d'information et de régulation.

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Les principales réactions des enseignants par rapport au dispositif d'évaluation externe sont, semble-t-il, plutôt favorables.

« Ce que je trouve très bien c'est qu'enfin on a quelque chose de neutre, d'extérieur à la classe, de commun à tout le monde. On sait que tout le monde doit viser les mêmes compétences. »

« C'est vraiment une bonne chose car on connaît bien les dérives de l'évaluation. On a en effet tendance à ne pas évaluer de la même façon selon le contexte dans lequel on enseigne. »

« C'est positif, c'est neutre...et pourquoi ne pas s'en servir comme épreuves officielles car, pour le moment, on fait un peu chacun sa sauce en matière d'évaluation. »

« Moi, j'aimerais bien que les épreuves soient étendues à presque toutes les matières. »

« Il y a vraiment un manque d'une telle épreuve en français. »

Seul le moment de l'évaluation semble poser problème, d'autant que les résultats devraient officiellement participer à la décision de promotion ou de non promotion vers le cycle suivant.

« Faire passer les épreuves en juin, c'est trop tard. On ne peut pas les inclure dans les livrets scolaires. »

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Les épreuves externes semblent être considérées par les enseignants principalement comme un repère utile.

« Les épreuves ont un caractère obligatoire donc je peux imaginer que certains enseignants vivent cela comme un ordre ou une intrusion dans leur classe mais quelque part on a aussi une hiérarchie donc je trouve normal qu'on ait quelques fois des ordres et qu'on respecte ces ordres. Ça fait partie de notre travail. Y a une ligne de conduite à avoir. »

« C'est une obligation mais qui est bienvenue. C'est en quelque sorte une valeur ajoutée. »

« On ne ressent pas vraiment l'idée que le canton veut évaluer notre travail. On a plutôt l'impression qu'il s'agit de nous offrir des repères ou de nous dire dans quelles directions il faut travailler. Ça nous rappelle aussi qu'il faut toujours qu'on travaille par rapport au plan d'études. »

« C'est aussi un moyen de voir si on est dans le bon, si on n'est pas du tout à côté de la plaque. »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Visiblement, l'idée de proposer chaque année une évaluation qui ferait le bilan des apprentissages en fin d'année ne semble pas être souhaité.

« C'est comme on a dit avant. Ici, on a un peu une évaluation-bilan mais cela ne compte pas et, en plus, on a une évaluation toutes les lunes. Mais chaque année, ce serait trop, je pense. »

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Les enseignants sont assez mitigés quant à l'idée de remplacer l'épreuve actuelle par une évaluation diagnostique en début d'année.

« Moi, je n'aime pas du tout l'idée de l'évaluation diagnostique en début d'année car j'aime recevoir mes élèves et leur donner du temps pour s'adapter à moi et moi m'adapter à eux. Et puis j'ai l'impression que faire un test en début d'année c'est vraiment leur appuyer sur la tête et puis les niveler et ne pas leur laisser la chance de se développer. »

« J'ajouterais qu'en début d'année avec des nouveaux élèves, on a l'impression de juger le maître précédent et ça j'aime pas du tout. Je préfère qu'on juge mon travail. »

« On est peut-être aussi surpris par la question posée car c'est quelque chose qu'on n'a jamais rencontré. Peut-être que si nous avions justement une évaluation diagnostique en début d'année, ce serait l'évaluation de fin d'année qu'on rejetterait. Donc c'est vrai que vis-à-vis de l'évaluation diagnostique on a envie de dire bof, sans doute par habitude. Mais quand on y réfléchit, c'est un peu ce qu'on fait avec les enfants en début d'année. On ne le fait pas de manière aussi formelle mais le besoin est là. On oriente un peu notre travail de l'année. Donc je n'exclurais pas l'idée comme cela, d'entrée de jeu. Il faudrait voir ce que cela peut donner à large échelle en considérant aussi le côté humain de la chose. »

« Cela pourrait être intéressant comme outil mais il ne faudrait pas que cela soit obligatoire. »

« J'ai l'impression que ce serait vraiment très lourd en début d'année. »

Perception des épreuves

Tableau 15: Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve cantonale de fin de 4P – Juin 2006 – Canton de Fribourg

Critères	Réponses des enseignants
Niveau des épreuves	Adaptées.
Présentation et clarté des épreuves	Pas beaucoup de dessins. Ca fait un peu trop scolaire, trop officiel. C'est triste.
Degré de couverture de la matière par les épreuves	Assez complet, bonne couverture.
Accueil des épreuves par les élèves	Certains élèves ont peur de tout ce qui ne vient pas de leur enseignant. Il faut les rassurer. D'autres ne prennent pas au sérieux ces épreuves qui arrivent en fin d'année, quand tout est décidé. D'autres par contre sont davantage motivés car cela vient justement de l'extérieur.
Logistique	Les épreuves sont distribuées par les inspecteurs quelques jours avant la date de l'évaluation.
Clarté du livret de consignes pour l'enseignant	Consignes claires.
Clarté des consignes données aux enfants	Quelques items ont posé problème (ex: item avec r2d2).
Critères de correction	Critères de correction assez précis mais quelques soucis d'interprétation à certains items (ex: item avec les robots). Les enseignants n'ont pas reçu de corrigé.
Renvoi des données au niveau central	Renvoi anonyme des résultats item par item (par courrier ou sous forme électronique).

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

Voici comment les enseignants réagissent lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont entrepris suite aux évaluations cantonales.

« Je prends les résultats de ces épreuves comme un élément d'analyse pour voir si j'ai bien fait mon travail, voir si selon ma façon d'enseigner les enfants ont été capables de répondre à ces épreuves qui ne sont pas de mon crû. »

« Selon les résultats de nos élèves, on peut voir s'il est nécessaire d'ajuster notre enseignement. On n'a peut-être pas assez insisté sur certaines choses. Ca nous donne une bonne indication de ce qui doit être fait et ça nous donne des exemples de voilà le genre de questions qui va être demandé aux enfants. »

« C'est vrai qu'on n'utilise pas vraiment les résultats de ces épreuves. On les analyse un peu et on se dit qu'on va peut-être modifier notre façon de faire l'année suivante. »

Le feedback reçu

Ce sont les responsables de la conception des épreuves qui organisent des séances d'information tout au long de l'année suivante. Les inspecteurs sont présents.

« C'était très statistique comme retour. On a eu des analyses filles/garçons, des analyses questions généralement réussies/questions généralement ratées ... si je me souviens bien. Ils nous ont fait part aussi de leurs déceptions et de leurs souhaits par rapport aux constats dressés. »

« Ce qui était décevant c'est qu'ils nous renvoyaient la balle à propos des constats dressés. On n'a pas véritablement eu de réponse. Les constats étaient intéressants mais après, on avait l'impression que eux aussi étaient démunis face aux problèmes soulevés. »

« Je me suis posé la question de savoir si ça n'aurait pas été la même chose si on avait reçu un feedback écrit. »

« Les concepteurs des épreuves ne nous disent pas de garder les résultats de notre classe pour pouvoir les comparer avec la moyenne cantonale. On a donc un feedback plus ou plus intéressant. »

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Les enseignants interrogés ont fait les propositions suivantes afin d'améliorer le dispositif actuel.

« Réaliser une épreuve en français aussi. »

« Avoir des épreuves plus régulièrement. »

« Installer des bilans de compétences officiels en fin d'année. »

Epreuve PPO – Français et mathématiques – Mai 2006

*Description synthétique de l'épreuve***Tableau 16:** Description de l'épreuve PPO – Mars 2006 – Canton de Fribourg

QUOI?	Nom de l'épreuve	Evaluation cantonale 2006 – Français – Mathématiques – Allemand -Environnement
	Statut de l'épreuve	Obligatoire
	Objets de l'évaluation	Une sélection de compétences ou thématiques en français, mathématiques, allemand, environnement
QUI?	Organisme responsable	Service de l'enseignement obligatoire de langue française
	Sujets évalués	Population des élèves de 6e année primaire
	Administrateur de l'épreuve	Les enseignants dans leur classe
QUAND?	Moment de l'évaluation	Mars
POURQUOI?	Fonction officielle de l'évaluation	Orientation
COMMENT?	Modalités d'élaboration	Commissions de 2 ou 3 enseignants par matière + inspecteurs
	Type de recueil	Sommatif et parfois intégré
	Description de l'épreuve	L'évaluation cantonale comprend quatre épreuves : Français: – Lecture compréhension (10 items de présentation variée) – Dictée – Compréhension de l'oral (4 items) – Grammaire-conjugaison-expression écrite (12 items + un texte à rédiger) Math: – Combinaison des différentes écritures de nombres et calcul (10 items) – Résolution de problèmes avec justification (3 items) – Tracé de figures géométriques (4 items) – Reconnaissance des axes de symétrie (6 items) – Maîtrise des systèmes d'axes (1 item) – Propriétés des opérations et calcul (4 items) Allemand: – Compréhension à la lecture (17 items) – Compréhension à l'audition (11 items) Environnement: répondre à un questionnaire à partir de la lecture d'un journal faisant le compte-rendu d'un camp nature
	Modalités de passation	Se déroule sur 2 journées prédéterminées
	Modalités de correction	Dépendent de chaque Inspecteur mais les enseignants de 5 ^e et 6 ^e années sont rassemblés et corrigent les copies des élèves d'autres établissements
	Type d'interprétation	Normative
	Communication des résultats	Résultats envoyés au canton via fichier informatique
	Nature du feedback reçu	Les enseignants reçoivent une fiche classe et le résultat moyen du canton. Les parents reçoivent une fiche pour leur enfant

Ce que les enseignants mettent en avant en priorité lorsqu'on les interroge sur le dispositif ...

Certains enseignants soulignent la tension qui surgit lors de la confrontation des résultats des évaluations interne et externe. Même s'ils reconnaissent qu'il y a concordance dans 95 % des cas, ces enseignants se disent plutôt embêtés quand ils doivent annoncer aux parents que leur enfant a échoué à l'épreuve mais qu'il a réussi au vu des points du premier semestre. La situation inverse arrive tout aussi bien et est tout à fait déplaisante aux yeux des enseignants.

Le moment de l'épreuve externe (mars) semble mal choisi. C'est trop tôt¹². Les enseignants regrettent que le moment de l'épreuve externe ait été avancé de deux mois. Auparavant, lorsque l'épreuve était administrée en mai, les enseignants avaient le temps de voir toute la matière. A présent, tout semble se passer de la manière suivante : les enseignants reçoivent les thématiques en juillet ou en août et, jusque mars, c'est la course pour voir la matière. Pour certains enseignants, on a avancé de deux mois le moment de la PPO mais le curriculum à enseigner est resté identique.

« Pour moi, la date ne convient pas. L'année passée, je me suis trouvée chassée depuis le début du mois de septembre. Je disais voilà il faut vite faire ceci cela et je piquais partout pour essayer de tout faire. »

« Selon moi, c'est pas la date qui est en cause, c'est la matière. Que ce soit en mars ou en mai, cela ne change pas grand-chose dans la mesure où la matière évaluée est adaptée. »

« On nous dit que les objectifs principaux c'est quand-même le respect du rythme des élèves et la différenciation mais avec cet examen, on doit mener le programme à un train d'enfer. »

Cette situation a parfois conduit à des paradoxes :

« En vue de l'épreuve de mars, on a été obligé de voir les milieux humides et les têtards en automne alors que le moment idéal c'est le printemps »

Etant donné que c'est l'épreuve de mars qui conditionne toute la planification des activités d'enseignement, ils sont plusieurs à dire ouvertement que le rythme d'apprentissage des élèves n'est pas respecté :

« Avant mars, on n'a plus le temps de rien faire sauf préparer les élèves à la PPO. Alors, ils sont les objectifs de respect du rythme des élèves dans le cadre d'un cycle. »

« On a plus le temps de faire de l'évaluation formative. Ca devient du matraquage. C'est vraiment une course après la matière. »

La question de la fixation des barèmes semblent susciter certaines questions.

« Le canton nous dit que les barèmes sont fixés avant les épreuves mais nous, on a des doutes car on sait très bien qu'il leur faut tant de pourcents en pré-gymnastique, tant de pourcents en général et tant de pourcents en exigence de base. A notre avis, ils font leur courbe de Gauss à partir des résultats obtenus. »

¹² Selon les enseignants interrogés, la direction cantonale justifie sa décision d'avancer de deux mois le moment de l'épreuve PPO pour permettre au cycle d'orientation de mieux préparer leur rentrée scolaire (engagement du personnel, préparation des horaires, ...). Il semble en effet que, du temps de l'épreuve de mai, le cycle d'orientation subissait une certaine pression et des difficultés organisationnelles au vu des délais impartis.

Le sentiment des enseignants par rapport à cette évaluation qui vient de l'extérieur

Les enseignants interrogés considèrent la démarche d'évaluation externe comme :

- un devoir ou une obligation ;
- une pression ;
- un repère intéressant mais qui peut conduire à une situation de tension lorsque les évaluations interne et externe ne correspondent pas ;
- un jugement envers son travail¹³ ou envers le cycle ;
- une aide pour adapter son enseignement ou évaluer son propre degré d'exigence ;
- une dérive si les enseignants ne travaillent plus qu'en fonction de ces épreuves externes ;
- une intrusion si l'enseignant n'a pas la conscience tranquille ;
- un sujet de discussion avec les parents qui peut parfois poser problème en cas d'écart entre les deux types d'évaluation ;
- un moyen pour le canton de recentrer l'attention des enseignants sur certaines matières ou certaines thématiques un peu délaissées (ex : les milieux humides).

Pour certains enseignants interrogés, la PPO ne se justifie que pour deux ou trois élèves par classe. Dans la très grande majorité des cas, les deux types d'évaluation concordent. A ce propos, à la question de savoir si les enseignants sont demandeurs de cette PPO, les enseignants rappellent d'ailleurs le vote récent sur la question de la suppression éventuelle de cette PPO¹⁴.

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation-bilan en fin d'année

Question non pertinente ici.

Le sentiment des enseignants par rapport l'idée d'une évaluation diagnostique en début d'année

Ici aussi, les enseignants pointent les avantages et les désavantages d'une évaluation diagnostique qui serait proposée en début d'année scolaire.

« Moi personnellement, je n'aime pas cette idée de faire le diagnostic des élèves en début d'année. J'aime bien découvrir petit à petit et ne pas faire une évaluation qui dit tel élève il faible en ça et fort en ça. J'aime bien suivre l'évolution de l'élève. D'ailleurs, je ne vais jamais regarder dans le livret scolaire précédent. »

« Moi, si je fais une épreuve en début de cinquième avec des élèves que je ne connais pas, on pourrait interpréter cela comme un jugement de valeur sur le travail effectué par l'enseignant précédent. Par contre, si cette évaluation est faite en fin de quatrième, là je n'ai pas trop de problèmes car ce sont les maîtres précédents qui transmettent les

¹³ Les enseignants interrogés ne se retiennent pas de rappeler que seuls les enseignants de sixième année sont amenés en quelque sorte à rendre des comptes vis-à-vis des parents, du directeur du cycle d'orientation et de l'inspecteur. Ils soulignent en outre qu'ils ont une responsabilité supplémentaire par rapport à leurs collègues puisqu'ils prennent part à la décision de l'orientation des élèves.

¹⁴ Le maintien de la procédure n'a été plébiscité que par une courte majorité d'enseignants.

infos. Maintenant, c'est vrai que dans l'un ou l'autre cas, il y a quand même un jugement possible sur le travail du maître précédent mais bon là c'est pas nous qui faisons le jugement. »

« Alors en ce qui me concerne, si les épreuves sont faites en fin de cycle et puis qu'on transmet des résultats avec des commentaires qui permettent de pointer les élèves qui ont passablement des difficultés ... j'aime bien le savoir à l'avance dans le sens où entre la quatrième et la cinquième année il y a quand même un saut énorme. Et c'est vrai finalement que l'enfant qui passe tout juste en cinquième année, il va souffrir dès le départ. Alors oui autant savoir dès le début de l'année que cet élève aura peut-être besoin d'un encadrement différent ou qu'il faudra y veiller dès le départ. »

« Ce serait peut-être intéressant dans l'optique de cibler plus rapidement les élèves devant bénéficier de cours d'appui. »

Perception des épreuves

Tableau 17 : Perception par les enseignants de certains aspects de l'épreuve PPO – Mai 2006
Canton de Fribourg

Critères	Réponses des enseignants
<i>Niveau des épreuves</i>	En général, le niveau est bien ciblé.
<i>Présentation et clarté des épreuves</i>	OK sans plus.
<i>Degré de couverture de la matière par les épreuves</i>	Très (trop) bonne couverture (en fonction des délais accordés pour voir la matière).
<i>Accueil des épreuves par les élèves</i>	Certains élèves anxieux, surtout qu'il y a eu une certaine pression toute l'année.
<i>Logistique</i>	Au point.
<i>Clarté du livret de consignes pour l'enseignant</i>	Les consignes pour l'enseignant sont parfois un peu floues (ex: s'assurer de la bonne compréhension des élèves en allemand)
<i>Clarté des consignes données aux enfants</i>	Consignes claires mais cela n'empêche pas certains enseignants d'en donner davantage.
<i>Critères de correction</i>	Correction commune sous la direction des Inspecteurs. Critères très clair. Concepteurs disponibles par téléphone en cas de problèmes d'interprétation.
<i>Renvoi des données au niveau central</i>	Les résultats sont encodés à l'issue de l'après-midi de correction.

Quel usage les enseignants ont-ils fait de ces évaluations ?

Voici deux réactions d'enseignants quant à l'usage qu'ils ont fait des épreuves.

« Pour moi c'est les points qu'on a cités : échange avec les parents, choix de l'orientation, discussion avec les directeurs et les inspecteurs et moyen de se rassurer par rapport à ce qu'on a enseigné pendant deux ans. »

« Ces épreuves sont relativement nouvelles donc on peut imaginer que plus tard ça nous aide à adapter le programme. »

Le feedback reçu

Au niveau du feedback reçu suite aux épreuves, le sentiment général est plutôt critique.

« Moi la moyenne cantonale ne m'intéresse absolument pas. Ce qui importe c'est que ça joue dans ma classe ! Voir si mes évaluations de l'année correspondent avec celle de la PPO. »

« On reçoit des graphiques qui renseignent les résultats obtenus mais ce feedback n'a pas de portée pédagogique, il n'y a pas d'analyse d'items. »

« Une fois l'orientation est réglée, on n'en parle plus de ces évaluations. »

« On serait éventuellement demandeurs d'une analyse plus fine attirant notre attention sur certaines compétences qui posent problème, avec aussi peut-être des pistes de solution proposées par les concepteurs. »

Comment améliorer le dispositif actuel pour qu'il soit vraiment utile ?

Question non posée par manque de temps

DISCUSSION DES RESULTATS

Dans le point consacré à la méthodologie de la présente étude, nous avons bien insisté sur le caractère exploratoire de la démarche et sur le fait que les constats dressés suite à l'analyse des propos tenus par les enseignants de notre échantillon ne pouvaient en aucun cas être considérés comme représentatifs de l'avis des enseignants neuchâtelois, vaudois et fribourgeois sur la question traitée.

Cependant, cette limite importante ayant été rappelée, il peut être intéressant de dégager les points de convergence et de divergence qui existent entre les perceptions qu'ont les enseignants des trois cantons considérés au sujet des épreuves externes d'évaluation qui leur sont proposées ou imposées. L'adoption d'une démarche d'analyse comparative permet en effet de dégager certains constats ou d'émettre certaines hypothèses qu'il serait intéressant de confirmer ou d'approfondir de manière transversale et, sans aucun doute, à plus large échelle.

Quel(s) objectif(s) poursuivent les épreuves externes d'évaluation ?

Aux yeux des concepteurs ou des responsables des épreuves, cette question peut paraître futile ou aller de soi. Pourtant, l'analyse des propos des enseignants interrogés laisse apparaître que les finalités des dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves sont rarement claires aux yeux des enseignants. Alors que pour certaines épreuves, les objectifs sont rappelés dans les courriers qui précèdent et dès la première page de l'épreuve (ce qui ne garantit pas que les enseignants sachent réellement à quoi servent les épreuves qu'on leur demande d'administrer), d'autres épreuves entretiennent, de manière délibérée ou fortuite, un certain flou autour de leurs objectifs.

Ce flou entraîne inévitablement la discussion sur le terrain de la distinction entre objectifs officiels et objectifs cachés. Sur la base des entretiens analysés dans la présente étude, il y aurait en effet comme une méfiance de la part des enseignants ou, à tout le moins, une tendance à fantasmer autour de l'utilisation réelle des épreuves par les responsables cantonaux, au-delà des objectifs avoués. C'est notamment le cas des enseignants qui soulignent la dérive selon laquelle l'épreuve externe proposée serait un moyen pour le canton d'évaluer le travail des enseignants ou de réduire, dans une certaine mesure, la liberté pédagogique des enseignants.

Les épreuves externes développées sont-elles de qualité ? Quel crédit peut-on accorder aux informations récoltées ?

Poser la question de la qualité des épreuves proposées revient en quelque sorte à critiquer le travail de leurs concepteurs et de leurs responsables. Cette démarche assez délicate est cependant incontournable si l'on désire améliorer les dispositifs actuellement mis en place.

Le plus gros reproche que l'on peut adresser aux dispositifs d'évaluation externe analysés dans cette étude est qu'en réalité, les épreuves ne sont pas externes au sens strict puisqu'on considère qu'une évaluation est dite externe lorsque la conception et l'administration de celle-ci sont réalisées par des personnes extérieures à la classe. C'est le cas par exemple des épreuves du PISA où les tests sont élaborés par une équipe internationale de chercheurs et administrés dans les classes par des personnes

expressément formées pour cela. Pour ce qui est des épreuves conduites en Suisse (et de la majorité des autres évaluations nationales ou locales), on parlera plutôt d'épreuves semi-externes car seule la conception des épreuves est réalisée en externe. Ce sont les enseignants qui font passer les épreuves dans leur propre classe et c'est justement sur ce point que la qualité des dispositifs d'évaluation externe des élèves est attaquable. En effet, en procédant de la sorte et malgré les livrets de consignes adressés aux enseignants, on ne peut garantir l'objectivité et la véracité des informations récoltées puisqu'on peut supposer que les conditions de passation des épreuves ne sont pas identiques dans chaque classe. Les témoignages d'enseignants rapportant que l'aide apportée aux élèves durant les épreuves varie selon la classe considérée sont suffisamment nombreux pour poser la question de l'objectivité des informations récoltées et remettre en cause les statistiques ou les décisions qui en découlent.

On comprend bien sûr que les responsables des dispositifs d'évaluation externe soient peu enclins à organiser une administration des épreuves par des personnes extérieures, ne serait-ce que pour l'organisation et les coûts exorbitants qu'un tel dispositif suppose (recrutement et formation des administrateurs de tests, rémunérations, frais de déplacement, ...). Cela paraît illusoire de procéder de la sorte, du moins lorsqu'il s'agit d'évaluer l'ensemble des élèves d'un niveau scolaire donné. Il conviendrait plutôt de s'atteler à rechercher les moyens de standardiser au maximum les conditions de passation des épreuves. Le livret de consignes de passation qui accompagne généralement les épreuves constitue un de ces moyens mais il n'est pas suffisant puisque les enseignants ont toujours le loisir d'appliquer ces consignes à la lettre ou de les adapter à leur sauce. Dès lors, il serait peut-être envisageable d'organiser des passations collectives de plusieurs classes en même temps afin de contrôler autant que possible la variabilité liée à l'enseignant. Cette solution où plusieurs enseignants ont la responsabilité d'évaluer un plus grand groupe nécessite cependant d'avoir à disposition des locaux adaptés et une grande souplesse d'organisation. Il semblerait également possible d'organiser la passation de telle manière qu'un enseignant n'administre pas les épreuves à ses élèves mais bien aux élèves d'un de ses collègues ou qu'une personne de chaque école soit détachée et formée pour administrer les évaluations dans son école. Cela dit, ces trois solutions n'empêcheront jamais totalement certains enseignants d'essayer de favoriser les élèves de leur propre école. Il semble donc que le problème soit difficile à résoudre sans faire appel à des personnes extérieures aux écoles. Dans cette optique, deux propositions sont envisageables à moindre frais : organiser un échange d'enseignants dans deux écoles voisines ou faire appel à des étudiants d'écoles pédagogiques formés à la tâche.

Un autre reproche que l'on peut faire aux dispositifs d'évaluation analysés dans le présent document est lié au manque de moyens qui limite inévitablement le travail des responsables et des concepteurs. Ainsi, sans aucune connotation péjorative, on qualifiera les dispositifs étudiés de dispositifs artisanaux. Dans la majorité des cas, les épreuves d'évaluation sont élaborées dans le cadre de commissions formées de quelques enseignants et encadrées par des inspecteurs. Seul un canton peut compter sur la participation dans ces commissions d'un expert issu d'une école pédagogique. Il n'y a donc à proprement parler aucun encadrement scientifique lors de l'élaboration de ces évaluations. Or, s'il est un domaine qui mérite un encadrement scientifique, c'est bien le domaine de l'évaluation des acquis des élèves. On citera deux exemples pour illustrer que des biais entachent les épreuves considérées : l'absence de procédure de validation statistique des items proposées aux élèves et le fait que des compétences soient évaluées à partir de seulement un ou deux items.

Quel est l'intérêt de pouvoir comparer les performances des élèves à une norme cantonale ?

Cette question revient dans les discussions à chaque fois que le dispositif d'évaluation externe organise un retour d'information aux enseignants sous la forme d'une moyenne cantonale. Si certains enseignants voient en cette pratique un moyen de situer leur action ou leur efficacité par rapport aux

autres classes du canton, la grande majorité est très critique face à cette indice cantonal qui, d'une part, n'offre aucune garantie quant à sa validité (voir à ce sujet la question des conditions de passation) et, d'autre part, compare des choses, en l'occurrence des individus, tout à fait incomparables compte tenu de la variabilité des contextes socio-économiques ou linguistiques présents dans les établissements scolaires.

On n'est dès lors pas étonné de constater que ce feedback adressé aux enseignants n'a pas d'autre effet que de confirmer une situation que les enseignants connaissaient déjà avant les épreuves externes: les enseignants dont la classe est en-dessous de la moyenne cantonale avancent des justifications liées aux caractéristiques du public scolaire accueilli ou au degré de difficulté des épreuves, les enseignants dont la classe est dans la moyenne cantonale sont rassurés en se disant qu'ils sont « dans la cible » et les enseignants dont la classe est au-dessus de la moyenne voient en ce feedback extérieur un signe qu'ils font du bon boulot.

Mais on peut supposer aussi que la réalité est autre et que derrière cette moyenne cantonale se cache des classes efficaces ou, au contraire, inefficaces en regard des caractéristiques des élèves qu'elles accueillent. Ainsi, on peut aisément imaginer que des classes favorisées soient effectivement au dessus de la moyenne cantonale mais qu'en comparaison avec les autres classes dites favorisées, elles soient beaucoup moins performantes. De la même façon, on peut supposer qu'une classe défavorisée qui se situe légèrement en dessous de la moyenne cantonale présente une efficacité exceptionnelle par rapport à l'ensemble des classes issues de contextes difficiles. Dès lors, si on décide de préserver un tel système de moyenne cantonale, on peut imaginer qu'un feedback nuancé renseignant les moyennes cantonales pour différents types d'écoles soit davantage pertinent.

On s'aperçoit par ailleurs que lorsqu'on interroge les enseignants sur la nature du feedback qu'ils souhaiteraient obtenir, les réponses vont dans le sens d'une cohérence avec la conception de l'évaluation qu'on leur demande d'adopter dans les classes à savoir une évaluation critériée plutôt que normative. Concrètement, les enseignants semblent demandeurs d'un retour d'informations qui permette de situer individuellement les performances des élèves par rapport aux connaissances à acquérir et aux compétences à développer. Dans cette optique, le fait de communiquer une moyenne cantonale n'a pas de sens puisque, ce qui importe, c'est de pouvoir évaluer les acquis et cibler les lacunes de chaque élève par rapport au programme d'étude.

Quid du rapport coût/bénéfice de telles épreuves¹⁵ ?

On peut s'interroger sur les bénéfices que les responsables et les enseignants tirent des évaluations externes et les mettre en relation avec les efforts consentis de part et d'autre.

Au niveau des responsables, les enjeux sont relativement clairs. Au vu des épreuves et surtout du feedback qui adressé aux enseignants à la suite de celles-ci, il ne semble pas que l'aide à l'enseignement au moyen d'un outil d'évaluation permettant de cerner les acquis et les lacunes des élèves soit une finalité poursuivie par les responsables des épreuves. Ce type d'objectif, que l'on retrouve notamment au travers la démarche d'évaluation diagnostique conduite en début de CE2 et de sixième en France, demanderait en effet un instrument de mesure plus abouti et un feedback extrêmement précis permettant aux enseignants d'ajuster leur enseignement en fonction des constats établis. En réalité, plus que d'obtenir une mesure fiable du niveau moyen des élèves dans tel ou tel domaine ou pour telle ou telle compétence (tester un échantillon représentatif d'élèves suffirait dans ce cas), il s'agit pour les responsables cantonaux de piloter l'enseignement sous l'angle de l'évaluation en fournissant à tous les enseignants des épreuves qu'ils jugent adaptées pour évaluer l'atteinte des objectifs du program-

¹⁵ Ne sont pas considérées ici les épreuves ayant pour fonction l'orientation des élèves dans les différentes filières de l'enseignement secondaire.

me. En procédant de la sorte, les responsables espèrent donner certaines balises aux enseignants : attirer l'attention sur des points de matière négligés, découvrir d'autres manières d'évaluer ou penser l'évaluation et l'enseignement selon une logique de compétences. En cela, le rapport coût/bénéfice pour les responsables est relativement équilibré.

Par contre, au niveau des enseignants, le rapport coût/bénéfice semble être totalement déséquilibré. Pour caricaturer, il semblerait que les avantages se résument à donner des idées aux enseignants sur la manière d'évaluer les élèves dans certaines branches scolaires ou leur permettre de se situer par rapport à la performance des autres classes du canton. Ils sont donc assez rares à trouver une quelconque utilité aux épreuves qui leur sont imposées. Au contraire, il semble nombreux à souligner l'énergie, le temps et les efforts que nécessitent l'organisation, la passation et la correction de telles épreuves pour souvent ne pas en retirer grand chose. Ils sont dès lors quelques-uns à émettre l'idée que ces évaluations comptent réellement afin que tout le boulot qu'elles impliquent servent à quelque chose.

Les enseignants sont-ils demandeurs d'épreuves externes d'évaluation ?

Bien que les critiques soient nombreuses vis-à-vis des dispositifs actuels d'évaluation externe, les enseignants se déclarent demandeurs de ce genre d'épreuves ou sont, en tous les cas, en accord avec le principe d'une évaluation venant de l'extérieur. Pour beaucoup, le fait d'administrer une épreuve externe est plus qu'une obligation ou un aspect inhérent au métier d'enseignant, c'est une opportunité d'avoir une évaluation un peu plus objective qui permette de se situer par rapport aux autres classes du canton ou par rapport à la matière. Cela dit, les enseignants se sentent très concernés par les dérives possibles de ce genre de dispositif. Ainsi, beaucoup sont attachés au caractère informatif de ces outils d'évaluation qui ne comptent pas mais que l'on peut considérer en complément de l'évaluation réalisée par l'enseignant tout au long de l'année. Selon eux, il ne faudrait pas que ces épreuves soient décisives pour réussir son année ou passer au cycle suivant mais on pourrait imaginer qu'elles aient un caractère suffisant dans le cas d'épreuves-bilans (tout élève qui réussit l'épreuve passe au degré suivant, celui qui échoue peut encore réussir son année en fonction de l'évaluation de l'enseignant).

L'idée d'administrer des épreuves diagnostiques en début d'année ou de cycle ou des épreuves-bilans en fin de cycle se heurte assez fréquemment à la peur qu'ont les enseignants de se sentir évalués. Pour certains, le fait de conduire une évaluation diagnostique en début de cycle revient à évaluer le travail réalisé par l'enseignant précédent et cela les met mal à l'aise.

La question du moment auquel l'évaluation prend place dans l'année semble par ailleurs constituer une des principales pierres d'achoppement des discussions entre enseignants au sujet des épreuves externes. De manière générale, on relèvera que les épreuves destinées à faire un bilan de compétences arrivent soit trop tôt dans l'année (c'est alors la course pour tout voir à temps), soit trop tard pour pouvoir y réagir et éventuellement ajuster son enseignement. Cette impression que le moment choisi pour mener les évaluations externes n'est jamais adéquat traduit en réalité le besoin de clarification qu'on est en droit d'attendre au niveau des objectifs poursuivis par ces évaluations. Ainsi, si l'objectif est de permettre aux enseignants de diagnostiquer les acquis et les lacunes des élèves afin d'organiser et d'orienter leur enseignement, la logique voudrait que les épreuves externes soient proposées en début d'année scolaire. Dans cette perspective, on pourrait également imaginer que les enseignants partent des résultats obtenus lors d'une épreuve-bilan réalisée en fin de l'année scolaire précédente. Si l'objectif est de certifier que les connaissances et les compétences décrites dans les programmes sont effectivement maîtrisées, il semble adéquat d'administrer les épreuves en toute fin d'année ou de cycle et non, comme on l'a vu, deux mois avant la fin de l'année scolaire (la motivation des élèves et des enseignants durant ces deux mois retombant inévitablement).

CONCLUSION

Toute démarche externe d'évaluation des acquis des élèves engendre inévitablement des tensions plus ou moins fortes quel que soit le niveau d'analyse envisagé. Les données présentées ici portent essentiellement sur les tensions ressenties par les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude exploratoire rassemblant un nombre limité d'individus.

Cela dit, on dira en synthèse que ces tensions sont liées :

- à la clarté des objectifs des épreuves ;
- au moment de l'évaluation dans l'année ;
- au caractère obligatoire ou facultatif des épreuves ;
- au caractère anonyme ou non des épreuves et des résultats ;
- aux conditions de passation des épreuves ;
- à la qualité des épreuves proposées ;
- à la fiabilité des informations recueillies ;
- au rapport coût/bénéfice de l'opération ;
- aux modalités de correction de l'épreuve ;
- à la nature du feedback que les enseignants reçoivent en retour ;
- au temps entre la passation et le feedback reçu ;
- à l'accompagnement reçu dans le cadre de la démarche.

Visiblement, les tensions les plus fortes sont provoquées par le manque de clarté autour des objectifs des épreuves de référence et par la nature du feedback que les enseignants reçoivent. Il y a comme une contradiction entre la volonté d'aider les enseignants à situer leur travail et le message qui leur est donné en retour avec une comparaison normative des élèves. Dans de nombreux cas, les épreuves semblent poursuivre des objectifs assez différents, ce qui contribue également à rendre plus floues les finalités principales des épreuves externes.

Dans la majorité des situations que nous avons étudiées, l'aboutissement de la démarche d'évaluation externe est de se situer par rapport aux autres classes du canton. Or, on s'aperçoit que les conditions de passation des épreuves semblent assez inégales d'une classe à l'autre, certains enseignants n'hésitant pas en effet à aider leurs élèves pour faire meilleure figure au niveau du canton.

Au terme de la présente analyse exploratoire, nous pensons que les efforts devraient être concentrés sur deux plans : (1) sur la qualité psychométrique des épreuves, surtout lorsque celles-ci déterminent, même partiellement, la certification, la promotion ou l'orientation des élèves et (2) sur la nature et l'accompagnement du feedback que les enseignants reçoivent au terme de la démarche. Dans cette optique, il conviendrait en effet de se situer davantage dans une perspective d'évaluation diagnostique des compétences, de sensibiliser les enseignants en organisant des moments communs d'exploitation des résultats, de formuler des pistes didactiques, ... bref, de donner aux enseignants un série d'indices complémentaires qui montrent bien que l'objectif de la démarche d'évaluation externe est de les aider dans leur travail quotidien.