

Behrens, Matthis. (2009). Si les standards m'étaient contés... : entretien avec Matthis Behrens : propos recueillis par Simone Forster. *Educateur*, 10, 29-31

Entretien par Simone Forster

Les interprétations des standards diffèrent selon les pays. La Suisse s'est inspirée du modèle allemand. Pouvez-vous préciser ce qu'on entend, en général, par standard?

Les standards de formation ont, en effet, des sens différents selon les cultures. Anglo-saxons à l'origine, ils ont pénétré dans les divers systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. D'une manière générale, ils édictent des normes en termes de résultats scolaires qui servent à l'évaluation des établissements et au pilotage des systèmes. Ils visent des compétences précises dans différentes matières et peuvent être opérationnalisés en tests. Parmi les divers niveaux de compétences, on décide d'un seuil précis qui devient le standard minimum.

Il existe trois types de standards. Les standards de contenu (content standards) qui correspondent aux plans d'études. Ensuite, les standards d'opportunity-to-learn, comme on les appelle aux Etats-Unis, qui se réfèrent soit aux ressources à disposition – l'équipement des écoles, etc. –, soit aux possibilités d'apprentissage des élèves. Par exemple: dix heures de français par semaine ne donnent pas les mêmes chances d'apprentissage que douze heures. Enfin, troisième catégorie: les standards de performances où on décide d'un seuil que les élèves doivent atteindre.

Les standards de performances font donc référence à divers degrés d'exigence. Quels sont-ils et quel est celui choisi par la Suisse?

On en distingue trois: les standards de base, les standards réguliers ou moyens et enfin les standards d'expert. La Conférence suisse des directeurs de

Si les standards m'étaient contés...

Matthis Behrens, directeur de l'Institut romand de recherche et documentation pédagogique (IRDp), connaît bien la question des standards. Il explique comment s'y prend la Suisse pour les définir et exprime son sentiment sur cette entreprise.



Dix heures de français ne donnent pas les mêmes chances d'apprentissage que douze heures



La piste des standards permet de faire l'impasse sur le curriculum national

l'instruction publique (CDIP) a opté pour les standards de base. Ceux-ci ont une double fonction: vérifier les performances du système éducatif afin de mettre sur pied un système de monitoring et harmoniser les plans d'études. La première fonction implique la mise en œuvre d'un modèle de compétence validé scientifiquement avec une série d'items, c'est-à-dire de contenus mesurables. Ces items ont été testés dans les classes; l'échantillon comptait 12 000 élèves. Sur la base de résultats, on a décidé de placer les standards au niveau deux sur une échelle qui en comptait quatre. A ce degré, 80% des élèves réussissaient le test. C'est ainsi qu'on a procédé pour décider des performances minimales que les élèves devront atteindre.

Ce choix vous paraît-il judicieux?

En fait, les systèmes cantonaux se situent au-dessus de ce seuil. A terme, on risque une baisse des exigences si les cantons s'en tiennent à ces prescriptions et, partant, un certain nivellement par le bas. Ce choix s'inscrit dans la philosophie des standards de base: définir ce que les élèves doivent savoir dans certaines disciplines et à certains degrés de leur scolarité. On discute beaucoup de ces questions de seuil aujourd'hui. Les uns sont favorables à celui choisi; d'autres pensent qu'il faudrait opter pour les standards moyens plus proches de la réalité des classes et qui induisent un meilleur niveau de formation.

Le modèle de compétence décliné en standards suit le même schéma dans toutes les disciplines. Scientifiquement, un même modèle est-il transférable?

La CDIP estime qu'un même modèle peut se décliner dans toutes les disciplines. Personnellement, je pense que chaque discipline a ses caractéristiques et son identité. La CDIP a pris pour modèle le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer du Conseil de l'Europe. Celui-ci est

devenu une référence pour la formulation des standards – bien qu'il n'utilise pas ce terme – car il décrit les compétences et classe les niveaux de progression des apprentissages sur des échelles précises de compétences langagières.

Sans entrer dans les détails, comment est-ce que ça marche?

Le Cadre de référence s'attache à systématiser les dimensions et les degrés de la compétence à communiquer dans une langue étrangère. Il s'agit d'un modèle en arborescence. Les grandes branches sont les domaines de compétences qui se subdivisent en de nombreux rameaux avec des descripteurs. Ces derniers servent de base pour créer des exercices, des tests et des examens qui permettent d'évaluer avec précision les compétences langagières des élèves. Le Cadre de référence compte six niveaux divisés eux-mêmes en deux niveaux de compétence. Il peut servir de base à la rédaction des plans d'études et permet aussi de mesurer l'efficacité de l'enseignement des langues et de comparer les systèmes éducatifs. En résumé, s'il est utile pour la formulation de standards, c'est parce qu'il décline des compétences différenciées et des attentes précises en termes de qualifications, lesquelles peuvent servir à fixer des standards de formation et de performance.

Après le choc des résultats de Pisa, la Suisse a opté pour la piste des standards afin d'améliorer les performances des systèmes éducatifs cantonaux. Aurait-elle pu opter pour une autre manière de faire?

Elle aurait pu décider de promulguer un curriculum national, par exemple. Opter pour les standards est avant tout une réponse pragmatique à notre extrême diversité en matière éducative. C'est aussi une manière d'éviter les échecs constants d'harmonisation des contenus et des objectifs de formation. Plutôt que de s'enliser dans la définition d'un curriculum national, la CDIP a choisi la piste des standards nationaux qui ne tiennent guère compte des particularités linguistiques, culturelles et didactiques des cantons. Cette idée est d'ailleurs celle des grandes études internationales comparatives comme Pisa qui mesurent des compétences indépendamment des plans d'études et des contextes particuliers des pays.

En fait, la piste des standards pour une harmonisation des systèmes éducatifs est un coup de génie car elle permet de faire l'impasse sur le curriculum national. On fixe des niveaux de performances scientifiquement établis et, à partir de ceux-ci, les cantons organisés en régions font leurs plans d'études.

Les régions vont donc rédiger leurs plans d'études. Qu'en sera-t-il du Plan d'études romand, le PER?

Les cantons alémaniques, qui n'ont jamais eu de curriculum commun, se mettent à la tâche. La fin des travaux est prévue pour 2012. C'est un immense progrès. La Suisse romande possède de longue date un plan d'études commun: CIRCE dès les années 1970 puis le nouveau PER, actuellement en consultation. Une fois

les standards nationaux adoptés, il faudra revoir la compatibilité du PER et procéder à certaines retouches. Si le calendrier de la CDIP est respecté, ce sera pour 2011.

Dans un de vos articles¹, vous écrivez que, par le biais des standards, on a esquivé le débat majeur qui était celui des finalités et des missions de l'école obligatoire au XXI^e siècle. A votre avis, ce débat aura-t-il tout de même lieu?

Oui je pense. Cette question sera sans doute débattue lors des phases de consultation des standards et des plans d'études. En France et dans d'autres pays, on a procédé de manière inverse. On a commencé par les Etats généraux pour l'école où on discute des missions et des finalités. Ensuite on passe aux plans d'études et aux exigences. D'une manière ou d'une autre, on arrive au même résultat. En Suisse, on a contourné le problème car on craignait d'échouer. Toutefois, il y a le risque que la validité scientifique attribuée aux standards leur donne une si grande légitimité que tout débat politique sur les finalités de l'école paraisse inopportun.

Pourquoi les scientifiques, qui ont travaillé au sein des consortiums chargés de rédiger les standards, sont-ils quelque peu désabusés sinon fâchés?

Ils ont le sentiment qu'ils ont été instrumentalisés et que leur travail sert d'alibi à un projet politique sur lequel il n'y a d'ailleurs pas eu de débat.

Au départ, la démarche scientifique imposée par la CDIP était qu'à partir d'un modèle de compétence, il fallait définir des items et ensuite les standards. Or, sous la pression des impératifs de la statistique, les consortiums ont dû faire l'inverse. Ils ont défini les compétences a posteriori sur la base des items retenus après le test dit de validation auprès de 12 000 élèves de 6^e et de 9^e année. La compétence s'est donc avérée liée à la manière de la mesurer et les travaux ont montré que certaines d'entre elles n'étaient guère ou difficilement mesurables.

La CDIP est l'instance qui est compétente en matière de standards et non les consortiums. Aujourd'hui, elle reprend les travaux, les modifie, rajoute des standards non testés. Les scientifiques sont donc mécontents et se sentent floués car ils avaient pris leur tâche à cœur et se sentaient investis d'une responsabilité quant à l'avenir des systèmes éducatifs.

N'est-on pas dans une situation où la théorie montre ses limites quand il s'agit de la mettre en pratique?

Oui sans doute. Du reste, Jean Cardinet, spécialiste des questions d'évaluation, a montré combien les résultats des tests dépendaient de la manière de les présenter et donc la grande fragilité des conclusions qu'on en tire. Par exemple, le pourcentage d'élèves qui parvient à calculer l'aire d'un triangle est plus élevé si la base est horizontale et orientée vers le bas. Les chercheurs sont donc mal à l'aise avec les tests et les standards car ils savent à quel point il est difficile de faire des évaluations correctes.

Les standards ont une fonction de feed-back sur l'état des écoles. Ils montrent quels sont les bons établissements, etc. N'est-ce pas un peu lourd et démotivant pour les enseignants?

La tendance dans les pays industrialisés est de contrôler l'école comme on le fait de toute administration. On veut savoir si les investissements consentis portent leurs fruits. L'école n'est plus intouchable; elle doit rendre des comptes. Le feed-back se conjugue avec une analyse de l'efficacité des méthodes afin de mettre en lumière ce qu'on appelle les *best practices*. Tout cela devrait concourir à développer le professionnalisme et à améliorer la qualité des établissements. Cependant il y a un bémol à cette approche, car il n'existe pas de véritable lien causal attesté entre les performances d'une classe et la prestation de l'enseignant. Tout dépend aussi des élèves, de leur contexte familial, de l'aide qu'ils ont ou non à la maison, etc. Il est abusif de rendre l'enseignant seul responsable de la qualité des prestations de ces élèves. C'est ce que montrent les recherches de David Berliner, professeur à l'Arizona State University, qui font grand bruit aux Etats-Unis. Cette question est délicate; l'évaluation est certes nécessaire mais si on en use et en abuse, on risque de démotiver les enseignants et de provoquer une désertion de la profession.

Une chose est certaine: il faut que les standards soient clairement énoncés pour que les enseignants puissent en faire usage et expliquer les objectifs d'apprentissage aux élèves. Ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats s'ils comprennent ce qu'on attend d'eux.

Qu'observe-t-on dans les pays qui pratiquent les évaluations nationales comme l'Angleterre et l'Australie?

Ces évaluations ont des effets pervers comme la tentation de ne faire passer les tests qu'aux bons élèves et de faire du bachotage tout au long de l'année. L'enseignement tend à s'appauvrir et certaines disciplines sont négligées. Finalement, on remarque que la pratique des standards et de la compétition entre les établissements ne parvient pas à elle seule à augmenter la productivité et la qualité des écoles. C'est plus compliqué que cela.

Si la Suisse procède aussi à des évaluations nationales, ne risque-t-on pas une compétition entre les cantons?

On peut redouter en effet que les médias, souvent avides de classements et de palmarès, ne fassent un usage inapproprié des résultats des évaluations.

Où en est-on maintenant?

La CDIP peaufine les standards et les mettra en consultation cette année encore ou l'année prochaine. L'aventure commence...

¹ Behrens: *Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?* In *L'école et son contrôle*, Revue internationale d'Education. Sévres: No 48, septembre 2008