

Février 2013 N° 21

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Évaluation et orientation
à l'école

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, février 2013

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteur en chef

Bernard Wentzel

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture

Crédit photographique
Couverture et pages 8, 11, 14, 18, 24, 27, 28,
30, 37, 39: Mona Ditisheim

Page 1 Bernard Wentzel

Page 3, Simon Meia

Page 5 Sophie Guermann

Page 6 Tasha Bumble

Page 3, Yashna Ranney

Haute Ecole pédagogique

HEP-BEJUNE
Bach Béjune

Rue du Bahne 23
CH-2000 Bernenstr.

CH-2900 Fribourg
Suisse

www.ben-bejune.com

T +41 (0)22 800 00 12

Editorial	1
ENJEUX PÉDAGOGIQUES	
<i>Evaluation et orientation à l'école</i>	
Bernard Wentzel	1
Chroniques	
Rectorat	
<i>Rentrée académique 2012</i>	
Jean-Pierre Faivre	2
Formation secondaire	
<i>Période de bouleversements conséquents</i>	
Jean-Steve Meia	3
Formation continue	
<i>Conférences 2e semestre 2012-2013 et</i>	
<i>Evaluations des prestations en faveur du corps enseignant BEJUNE</i>	
Jean-Pierre Baer	4
Ressources documentaires et multimédia	
<i>Coups de cœur</i>	
Sophie Guermann	5
Recherche	
<i>Entretien avec Tasha Rumley</i>	
Bernard Wentzel	6



Evaluation et orientation à l'école

<i>Améliorer la qualité des pratiques évaluatives des enseignants : une articulation entre formation initiale et formation continue</i>	
Walther Tessaro	8
<i>L'évaluation scolaire, un jugement controversé par les recherches</i>	
Lise Gremion	10
<i>Itinéraires scolaires de gré ou de force ?</i>	
Mona Ditisheim	13
<i>Vers des épreuves communes romandes ?</i>	
Martine Wirthner, Viridiana Marc	16
<i>Evaluation à l'école enfantine et révision de la loi scolaire dans le canton de Berne, un processus entre continuité et changement</i>	
Christian Merkelbach	19
<i>Les évaluations externes en Suisse romande et dans le canton de Genève en particulier</i>	
Anne Soussi	21
<i>L'évaluation du travail scolaire de l'élève dans un contexte structurel en modification</i>	
Christiane Droz Giglio	26
<i>Evaluer dans le cadre du PER</i>	
Pierre Petignat	27
<i>Evaluation des apprentissages en éducation physique et sportive : lancement d'une recherche romande pour en évaluer les effets</i>	
Nicolas Voisard, Daniel Deriaz, Vanessa Lentillon Kaestner	29
<i>L'autoévaluation : pour apprendre à créer, collaborer, communiquer et réfléchir</i>	
Marcelo Giglio	31
<i>L'évaluation un des piliers de la démarche qualité dans les hautes écoles</i>	
Alain Stegmann	32
<i>L'évaluation à l'école : quelques titres parus depuis 2005</i>	
Aline Frey et Isabelle Mamie	35
Entretien	
Sarah Diaz	36
Christine Desaules	37
Patricia Rothenbühler	38

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Evaluation et orientation à l'école

Bernard Wentzel



Il était temps de consacrer un numéro d'*Enjeux pédagogiques* à l'évaluation et à l'orientation. La lecture des différents articles qui composent le dossier me conforte dans l'idée que le moment tombe à point nommé : le thème est en phase avec l'actualité. En effet, certains questionnements, des incertitudes, mais aussi des perspectives de travail autour de l'évaluation sont étroitement liés à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) et à l'introduction du plan d'études romand (PER). Christiane Droz Giglio voit dans les réformes « une occasion à saisir pour progresser ». Dans cette optique, s'est constitué le groupe de travail neuchâtelois qu'elle présente dans son article. D'autres auteurs soutiennent plus ou moins explicitement cette idée. C'est le cas de l'article de Christian Merkelsbach dans le contexte bernois, ou de l'article de Pierre Petignat, qui propose un détour théorique utile à la compréhension de certains enjeux de l'évaluation des élèves dans le cadre du PER. Concernant l'orientation, elle est peu abordée par les auteurs au travers des structures qui l'organisent. Elle apparaît comme une conséquence de l'évaluation.

Le second élément qu'il me semble important de mettre en exergue, à la lecture des différents articles, est que l'évaluation est un jugement. Comme le rappelle Walther Tessaro dans un article de fond très riche, ce jugement « est qualifié de « professionnel » lorsque son exercice reflète plusieurs caractéristiques de la professionnalité [...] par exemple celle de « l'éthique de la responsabilité » ». Dans le prolongement, le texte de Lise Gremion interpelle le lecteur, au bon sens du terme, en proposant un panorama précis de problématiques qui relient, de mon point de vue, « jugement » et « éthique de la responsabilité ». La distinction entre « sélection » et « orientation » est une illustration, parmi d'autres, des effets du jugement. Mona Ditdisheim l'expose subtilement dans son récit : « L'orientation, c'est bien, acceptable et même nécessaire. La sélection, c'est mal, brutal, voire injuste ou inavouable ». Anne Soussi élargit la réflexion en engageant la discussion autour des enjeux, de l'utilité et même de l'efficacité d'évaluations externes comme les épreuves communes.

Beaucoup d'autres dimensions de l'évaluation et de ses enjeux ou conséquences pourraient être

mentionnées ici. N'oublions pas, par exemple, les liens entre évaluation et apprentissage que Marcelo Giglio aborde dans un texte au titre qui suscite spontanément l'intérêt. Nicolas Voisard, Daniel Deriaz et Vanessa Lentillon Kaestner explorent ces liens dans un projet de recherche visant notamment à « comprendre et décrire les effets de l'évaluation sommative en EPS sur l'apprentissage ». Ces articles, tout comme celui Martine Wirthner et Viridiana Marc, mettent également en évidence l'impact d'une rhétorique omniprésente de la compétence sur la manière de penser, concevoir et utiliser l'évaluation dans le cadre scolaire, aussi bien au niveau de la pratique quotidienne que dans une réflexion autour de la mise en place d'épreuves communes romandes. Au final, le texte d'Alain Stegmann illustre bien cette émergence de nouveaux paradigmes liés à l'évaluation. La « qualité d'une organisation » ou, plus précisément, « le système qualité » en est un.

La plupart des contributeurs à ce numéro d'*Enjeux pédagogiques* sont des enseignants, des formateurs, des chercheurs et, par conséquent, ils pratiquent et étudient l'évaluation. Ils questionnent ou portent un regard critique sur l'évaluation, en connaissance de cause. Les trois entretiens réalisés avec des membres du groupe de pilotage coordonné par Christiane Droz Giglio répondent, en complément, à l'objectif de recueillir la parole des enseignants sur leurs pratiques et, plus précisément ici, sur un thème qui les concerne et les implique quotidiennement. Je laisse le soin aux lecteurs d'*Enjeux pédagogiques* de prendre connaissance des différentes contributions en parcourant le dossier thématique. Celui-ci ne se veut pas exhaustif, fort heureusement.

Je ne finirai pas cet éditorial sans remercier Pierre-Daniel Gagnebin pour le travail qu'il a accompli en tant que rédacteur en chef d'*Enjeux pédagogiques*. Assurer le développement et la pérennité de cette revue était un défi audacieux qu'il a su relever avec un grand professionnalisme, comme en témoignent les vingt numéros précédents. C'est donc en préservant les acquis du passé que nous nous projetons vers l'avenir et que nous envisageons de faire évoluer la revue dès le prochain numéro, afin de renforcer encore son efficacité en tant qu'espace d'informations, de parole et de réflexions partagées par l'ensemble des acteurs du monde scolaire. ■

Rectorat

Rentrée académique 2012

Jean-Pierre Faivre

Pour la direction d'un établissement ou d'une institution, le début d'année scolaire ou académique est souvent source de doute et d'inquiétude concernant l'organisation mise en place. La HEP-BEJUNE ne fait pas exception à cette réalité, d'autant plus que la rentrée académique 2012 coïncide avec la mise en œuvre des décisions politiques concernant la réorganisation de l'institution.

Ces décisions nécessitent de nombreux changements structurels et organisationnels sous la forme d'un redéploiement de certaines filières de formation et de la direction des médiathèques, mais également du déménagement du service administratif et du rectorat.

Le site de Biennne accueille dès la rentrée 2012 la Formation des enseignants du secondaire 1 et 2, La formation continue, l'enseignement spécialisé, les formations complémentaires et la Recherche. La Formation des enseignants des degrés préscolaire et primaire est regroupée sur le site de Porrentruy et celui de La Chaux-de-Fonds où se situe la direction de la filière.

Le transfert sur le site de Biennne du service de l'administration et des finances, de la direction des médiathèques et d'une partie des activités du rectorat sera réalisé durant l'année 2013. Ce redéploiement des activités a nécessité des aménagements plus ou moins importants en fonction des besoins de locaux exprimés en salles de cours, bureaux et médiathèques sur les trois sites de la HEP-BEJUNE.

En termes de programmes de formation initiale, 2012 marque le début d'un nouveau cursus de formation primaire, l'extension de la collaboration avec les hautes écoles romandes en formation secondaire dans le domaine didactique pour des disciplines à faible dotation horaire ou à faible effectif d'étudiants.

La rentrée 2012, c'est aussi la mise en œuvre du nouveau programme de deuxième année des filières du secondaire 1 et du secondaire 1 et 2 et l'accueil d'une quatrième promotion de candidats en formation de niveau master en enseignement spécialisé.

Cette nouvelle année académique coïncide avec l'entrée en fonction d'une nouvelle équipe dirigeante en Formation secondaire, avec la nomination d'un doyen en la personne de M. Jean-Steve Meia ainsi que l'engagement de nouveaux responsables de l'organisation de la formation. C'est également l'entrée en fonction d'une nouvelle structure, le Service académique qui reprend une partie des tâches confiées précédemment aux différentes Formations et à la Commission d'admission. Ses missions principales consistent à conseiller les futurs étudiants, à diriger l'ensemble de la procédure d'admission y compris l'attribution des équivalences et la décision d'entrer en formation pour chacune des filières de formation initiale.

A la rentrée académique 2012, la HEP-BEJUNE propose en formation initiale :

- un programme de bachelor en trois ans (diplôme d'enseignement pour le degré préscolaire-primaire)
- un programme de master en deux ans (diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1)
- un programme de master (diplôme d'enseignement spécialisé) en trois ans et en emploi
- un programme diplôme combiné secondaire 1 et école de maturité sur deux ans
- un programme diplôme école de maturité sur une année et qui ne concerne que les disciplines spécifiques des écoles de maturité.

En formation continue, sept programmes postgrades permettent d'obtenir une certification de type CAS¹, DAS² MAS³ dans des disciplines et domaines tels que :

- la médiation
- la supervision
- le soutien pédagogique
- la pédagogie professionnelle
- l'économie familiale
- les activités créatrices.

Quelques éléments statistiques

(données enregistrées au 17 août 2012)

Formation préscolaire-primaire

316 étudiants seront en formation, soit 127 à Porrentruy et 189 à La Chaux-de-Fonds. Le début des cours est fixé en août et septembre en fonction de l'année de formation.

Formation secondaire

177 étudiants reprendront les cours sur le site de Biennne à partir du 18 septembre selon la répartition suivante : 20 personnes se destinent au niveau secondaire 1, 23 au secondaire 2 et 132 au niveau secondaire 1 et 2. Deux étudiants sont inscrits dans le cadre d'un diplôme additionnel et de mesures compensatoires.

Formation en enseignement spécialisé

57 candidats suivront cette formation à partir du 5 septembre.

Formation continue

154 personnes sont inscrites dans un programme de formation postgrade leur permettant d'obtenir un CAS, un DAS ou un MAS.

Globalement, ce ne sont pas moins de 704 personnes qui sont inscrites en formation à la HEP-BEJUNE pour l'année 2012-2013, soit une augmentation de 6.5 % par rapport à l'année dernière.

¹ CAS : Certificate of Advanced Studies.

² DAS : Diploma of Advanced Studies.

³ MAS : Master of Advanced Studies.

Formation secondaire

Période de bouleversements conséquents

Jean-Steve Meia



Dans le cadre de la réorganisation de la HEP, décidée en septembre 2011 par le Comité stratégique, la Formation secondaire a migré durant l'été 2012 de La Chaux-de-Fonds à Biel/Bienne. Au-delà des transports de cartons et de l'aménagement de nouvelles salles de cours et de bureaux, ce déplacement a conduit à une modification du lieu de travail du personnel et des étudiants, faisant des heureux (ceux qui voyaient leur temps de voyage diminuer) et des moins heureux.

Il faudra encore quelque temps pour que chacun trouve ses marques et apprivoise un nouvel environnement de travail reconnu comme agréable mais excentré. Les difficultés ressenties par certains ont été atténuées par le rapide et efficace travail entrepris par le Service de la l'administration et des finances pour que les locaux soient prêts, bien aménagés aux dates prévues. Il importe au doyen de remercier les personnes en charge de ces travaux ainsi que les formateurs et les secrétaires pour leur engagement durant cette période. Le 30 août 2012, une soirée d'accueil a permis aux nouveaux arrivants de découvrir le site biennois en présence M. Bernhard Pulver, Conseiller d'Etat. La troupe du Caméléon a contribué à cette soirée en démontant les idées reçues quant à la difficulté de se retrouver dans une ville bilingue. Une deuxième étape de travaux aura lieu durant l'été 2013, laquelle devrait permettre à la formation secondaire de s'établir de manière totalement adéquate sur son nouveau site.

D'importants changements ont aussi eu lieu dans le domaine des plans de formation. À partir de l'année académique 2012-2013, tous les étudiants de la Formation secondaire suivent l'une de nos trois filières: A, B ou C. Pour mémoire, la filière A permet aux titulaires d'un bachelor universitaire d'obtenir en deux ans un Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 (Master of Arts or of Science in Secondary Education), la filière B permet aux titulaires d'un master universitaire de faire un Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité (Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education). La filière C, démarrée partiellement en 2011, permet aux personnes titulaires d'un master universitaire d'obtenir, en un an, un Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité (Master of Advanced Studies in Higher Education). Mener de front et coordonner l'ensemble de ces voies d'étude n'est pas chose aisée. Les prochaines années permettront de faire évoluer les plans de formation, notamment vers une meilleure cohérence. L'introduction, dès l'automne 2011, de stages en continu est la grande révolution de cette nouvelle organisation des formations et les échos recueillis sont très positifs. Des procédures de reconnaissance (ou de renouvellement de reconnaissance) des diplômes de la Formation secondaire par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) sont actuellement en cours. Deux visites d'évaluation ont été effectuées en novembre 2012 par un groupe d'experts désigné par la Commission de reconnaissance. Le long chemin de la reconnaissance, démarré en juin 2010 avec le dépôt des demandes, devrait aboutir à l'été 2013. Les titres seront ainsi reconnus au niveau suisse, améliorant l'employabilité de nos diplômés. Par ailleurs, on relèvera qu'une collaboration s'est instaurée entre les différentes institutions de formation des enseignants au niveau romand pour donner de manière conjointe certaines didactiques à effectifs réduits.

Changements aussi au niveau de la direction de la Formation secondaire: M. Alain Zosso, doyen, et Mme Nathalie Fiechter, responsables de l'organisation de la formation (ROF), ont souhaité quitter la HEP.

Ces lignes sont l'occasion de les remercier, au nom des étudiants et du personnel, pour l'énorme travail qu'ils ont accompli durant les deux années qu'ils ont passées à la tête de la Formation secondaire. Durant leur période d'activité, le doyen et la ROF ont dû gérer de nombreux dossiers difficiles, parmi lesquels l'introduction des nouvelles filières, le passage vers une nouvelle organisation des formations, les procédures de reconnaissance et le déménagement. Qui dit départs dit arrivées. Aux côtés du nouveau doyen, nous aurons le plaisir d'accueillir, au début de l'année 2013, Mme Alexia Stumpf, enseignante et docteur en sciences de l'éducation, et M. Paul-André Garessus, enseignant de mathématiques et responsable des domaines Informatique et Communication au sein d'une direction de gymnase durant plusieurs années. Tous deux seront chargés de l'organisation de la formation, l'une dans le domaine pédagogique, l'autre dans le domaine structurel. Nous nous réjouissons de pouvoir compter sur leurs compétences.

Écrire une chronique lorsqu'on est en fonction depuis à peine plus d'un mois est un exercice difficile. Je m'y suis astreint malgré la lourde charge de travail liée à mes débuts dans un environnement bouleversé et en l'absence temporaire de ROF, étant convaincu que la Formation secondaire doit affirmer et développer sa place dans notre HEP et, par conséquent, dans notre revue. Notre mission est ambitieuse mais combien importante: former les enseignants des niveaux secondaires I et II, des enseignants qui doivent être à la fois des spécialistes pointus d'une ou de plusieurs branches et des pédagogues généralistes capables de former des élèves d'âges et de compétences extrêmement divers. Ce défi, les formateurs de la Formation secondaire le relèvent avec engagement au fil des changements. Je les en remercie et me réjouis de travailler avec eux. ■

Formation continue

Jean-Pierre Baer

« De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école »

Les 8, 9 et 10 avril 2013, aura lieu un 2^e colloque international organisé par la HEP-BEJUNE en partenariat avec la HEP Vaud, les Universités de Sherbrooke et de Québec à Trois-Rivières, ainsi que le LISIS (Laboratoire de recherche international sur l'inclusion scolaire). Ce colloque se déroulera à la HEP-BEJUNE sur le site de Biennne et réunira des praticiens et chercheurs pour un dialogue visant à favoriser la mise en œuvre de projets qui ne restent souvent que politiques, à l'écart des réalités scolaires. Il vise à réunir l'ensemble des acteurs engagés dans une réflexion sur l'intégration et l'inclusion inscrite au cœur de l'institution scolaire dans ses aspects tant pédagogiques que sociologiques. Pour ouvrir et nourrir le débat, nous accueillerons six conférenciers, tous impliqués dans la question du rapport à la différence. Ils soumettront au public des points de vue variés et complémentaires sur les défis que représente aujourd'hui l'inclusion scolaire.

Le colloque comprendra des ateliers thématiques, des conférences plénières et des communications par posters traitant des axes suivants :

- Les communautés scolaires
- La diversité dans nos écoles
- L'organisation scolaire
- Les pratiques enseignantes
- Les moyens pédagogiques et didactiques
- La prise en compte des réalités locales.

La conférence d'ouverture sera donnée par Catalina Ferrer de l'Université de Moncton (Canada). Les conférenciers invités durant les trois jours seront : Michel Desjardins de l'Université de Saskatchewan (Canada), Sabine Kahn de Université libre de Bruxelles (Belgique), Jean-Claude Kalubi de l'Université de Sherbrooke (Canada), Jean-Paul Payet de l'Université de Genève (Suisse), Geneviève Petitpierre de l'Université de Fribourg (Suisse) et Luc Prud'homme de l'Université de Québec à Trois-Rivières (Canada)

Inscriptions au colloque

Les inscriptions au colloque seront ouvertes dès mi-janvier sur le site de la HEP-BEJUNE à l'adresse suivante :

colloque.inclusion-scolaire@hep-bejune.ch

Evaluations des prestations en faveur du corps enseignant BEJUNE

Magnifique !

Du temps perdu !

Des idées pour les deux ans à venir !

Quelles que soient vos premières impressions à la fin d'une formation, votre avis nous intéresse. Nous souhaitons répondre au mieux à vos besoins de développement professionnel et personnel. Pour y parvenir, la HEP a, depuis le début de l'année 2012, modifié ses enquêtes de fin de cours. Aujourd'hui, après chaque action de formation continue, vous recevez une invitation à vous exprimer par l'intermédiaire d'un questionnaire à remplir sur Internet. Les réponses synthétisées et anonymisées sont transmises à la personne chargée de l'animation de la formation ainsi qu'au respon-

sable de la formation concernée. Utile en premier lieu au formateur pour améliorer une prochaine édition de la même formation, ces indications sont précieuses pour ajuster notre offre.

A titre d'exemple, nombreuses ont été les personnes à nous signaler le souhait de pouvoir indiquer leur intérêt à participer à un cours lorsque celui-ci est complet. Quelle suite est donnée à ce genre de demande ? Après une analyse de la demande par le décanat, il a semblé nécessaire de compléter le système de réservation sur Internet. Une étude des modifications nécessaires a été effectuée. Après acceptation, les transformations sont en cours d'élaboration et vous pourrez utiliser prochainement cette nouvelle fonctionnalité ! Ainsi, en cas de désistement une place pourra vous être proposée ou, si les demandes sont nombreuses, nous pourrons envisager d'orga-

CONFÉRENCES

2^e SEMESTRE 2012-2013

Mars

Parents, enseignants, thérapeutes : comment favoriser ensemble les apprentissages de la lecture ?

Catherine Billard, neura-pédiatre, CHU Bicêtre à Paris.

21 mars à 20 h 00 - Neuchâtel

En collaboration avec l'ADSR, ARLD et le GAD.

Avril

Colloque international de l'enseignement spécialisé : « *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école* »

8 au 10 avril 2013 - HEP-BEJUNE, Biennne.

Mai

Conférence-débat : *La créativité de l'école* Marcelo Giglio, professeur et responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE

7 mai, 17 h 00 - HEP-BEJUNE, Biennne.

Juin

Conférence : *La gestion de classe*

Sylvain Jaccard, professeur et responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE

4 juin, 17 h 30 - HEP-BEJUNE, Biennne.

Prix indicatifs du colloque

90 CHF/CAD (75 €) par journée ou 250 CHF/CAD (210 €) pour les trois jours. Les étudiants des institutions organisatrices bénéficient d'un prix de 50 CHF/CAD par journée ou de 120 CHF/CAD pour les trois jours.

niser une nouvelle édition de la même formation. Sur le plan des contenus de formation, votre prochain cours sera peut-être un approfondissement d'une thématique demandée par les participants ou une version améliorée d'un cours proposé l'an dernier !

Merci de votre contribution à l'amélioration des prestations de la formation continue. N'hésitez pas à nous faire part de vos remarques et commentaires, c'est un moyen important pour maintenir notre offre au plus près de vos besoins. Pour tout contact : pf3@hep-bejune.ch

Les chiffres de janvier à octobre 2012

Nombre de questionnaires envoyés : 3690

Taux de participation au sondage : 41.4 %

Taux moyen de satisfaction : 95.8 %

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur

Sophie Guermann



Stagiaire en information documentaire sur le site de Bienne depuis le mois de septembre 2012, Sophie Guermann vient d'obtenir sa maturité gymnasiale en section arts visuels.

Elle est passionnée par le domaine de l'art et surtout par la photographie, autant argentique que numérique. Après avoir passé trois ans à lire «les grands auteurs de la littérature française», elle est un peu lassée des romans de Balzac et des promenades de Rousseau, mais a tout de même trouvé son bonheur dans les pièces de Genet.

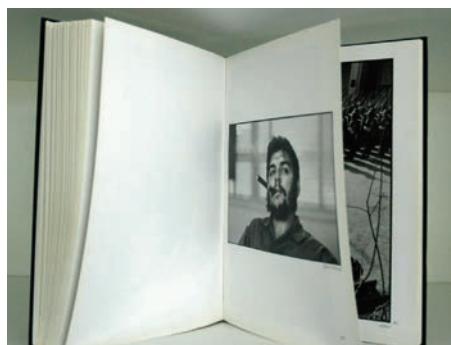
Elle a donc décidé de vous présenter, en premier lieu, un ouvrage plutôt amusant paru aux éditions Mouck. Le deuxième ouvrage, moins récent, est cependant incontournable pour les passionnés de photographie.

Magnum, 50 ans de photographies 1989, Nathan Image

C'est en rangeant des livres dans le rayon «arts» que je suis tombée sur cet ouvrage. J'ai été attirée par sa couverture, son épaisseur (plus de 400 pages) et lorsque je l'ai sorti du rayon, j'ai tout de suite su que j'avais mis la main sur un véritable trésor. C'est avec émerveillement et joie que j'ai découvert son contenu.

Magnum, 50 ans de photographies, regroupe les photographies de célèbres

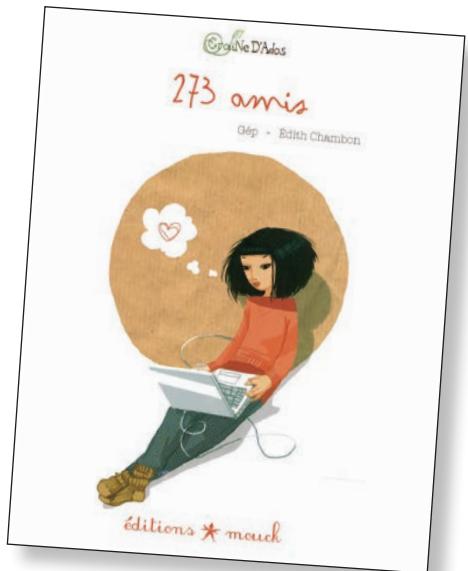
photojournalistes du XXe siècle. L'Agence Magnum a été fondée en 1947 par Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, David Seymour, William et Rita Vandivert et George Rodger; l'agence propose aux membres un contrôle total sur les droits de production. La notion de droit d'auteurs en photographie naît grâce à ce groupe. Venons-en au contenu : les images sont émouvantes, parfois choquantes, certaines fois amusantes, mais toujours très explicites. Il me serait d'ailleurs très difficile de vous présenter une image en particulier, tellement le choix est vaste. Ces photographies ont marqué l'histoire: d'une part, elles ont fait le tour du monde et, d'autre part, elles nous ont permis de mettre une «image» sur de grands événements historiques comme la deuxième guerre mondiale ou le conflit israélo-palestinien.



Ce livre est tout simplement un chef-d'œuvre de la photographie argentique, il montre le «beau» côté de la photographie, celui où on ne cherche pas à faire de l'argent mais bien à produire des images de qualité. Alors si vous avez l'occasion d'avoir ce livre entre vos mains, ouvrez-le et découvrez ce qu'il a à vous offrir, parcourez-le rapidement ou attardez-vous-y pendant de longues heures, quoique vous fassiez, vous y prendrez du plaisir. Appréciez les images, car elles sont souvent plus significatives que de simples mots.

273 amis, Gép et Edith Chambon 2012, éditions Mouck

Sonia, jeune collégienne de 11 ans, est folle amoureuse de Salomé, 12 ans, qui ne fréquente malheureusement pas le même collège qu'elle. Mais heureusement, il y a



Internet pour communiquer. Cette jeune adolescente, accro à son ordinateur et aux réseaux sociaux est très fière de ses 273 amis sur Facebook. Cependant, elle verra vite les aspects négatifs de ce genre de site, en postant une photo de Salomé avec sa petite sœur. La photo fait le tour du web et Salomé est surnommé « baby sister ».

Ses amis se moquent de lui, il se fâche avec Sonia, elle est elle-même délaissée par ses amies. Sonia saura heureusement rattraper son erreur et en tirer profit. Entre la bande dessinée, l'album et le roman, ce livre est destiné aux pré-ados et à leurs parents. Les dessins sont plaisants, modernes et la mise en page rend la lecture agréable. La couverture donne envie de savoir ce qui se cache dessous. Le thème est très actuel et c'est une manière d'aborder le sujet des réseaux sociaux chez les plus jeunes. L'auteur présente les dangers sans pour autant condamner des sites comme Facebook. Dans la même collection et par le même auteur, on retrouve *La vie sans portable* avec Sonia et Salomé. ■

Recherche

Entretien avec Tasha Rumley

Bernard Wentzel

Tasha Rumley, journaliste à L'Hebdo, a publié en août 2012 un article abordant le risque de pénurie des enseignants en Suisse. Le texte présenté ici vise à croiser, sous la forme d'un dialogue entre Tasha Rumley et Bernard Wentzel, le travail d'investigation de la journaliste et les travaux de recherche menés à la HEP-BEJUNE sur ce phénomène de pénurie.

Bernard Wentzel: Vous avez publié récemment un article dans *L'Hebdo* consacré au renouvellement important de la population enseignante en Suisse et au risque de pénurie qui touche certains cantons. Vous avez intitulé ce texte «*La crise sauve l'école*». En tant que chercheur, je pourrais envisager de reprendre cette idée pour en faire une hypothèse de travail. En tant que journaliste, vous en faites déjà un constat. Malgré cette nuance dans nos démarches respectives, nous partageons un objectif commun : mettre en évidence un phénomène social, l'analyser et l'interpréter pour proposer des clés de lecture aussi fines et pertinentes que possible. De mon point de vue, votre texte a notamment pour mérite de proposer trois pistes de questionnement, étroitement liées les unes aux autres : la pénurie, bien entendu ; l'attractivité de la profession ; la qualité de la formation.

Tasha Rumley: Vous évoquez mon postulat sur la crise comme s'il avait imprégné ma recherche dès le départ. C'est là un grand malentendu face au métier de journaliste : le public pense que nous savons d'avance ce que nous écrirons. Or, nous ne savons parfois même pas ce que nous cherchons ! Prenez cet article : c'était la veille de la rentrée. La pénurie d'enseignants était thématisée depuis plusieurs années et il s'agissait de faire le point sur la situation 2012. J'ai commencé par un travail de balisage, en téléphonant aux acteurs-clé du milieu – les associations d'enseignants, les politiques en charge de l'éducation, les instituts de formation. Ce n'est qu'après plusieurs interviews que les points saillants ont émergé, à savoir le rôle de la crise économique.

Globalement, il existe une similitude entre la recherche académique et l'investigation

journalistique. Nous sommes d'ailleurs en contact permanent : par leurs recherches, les experts apportent une analyse et une crédibilité scientifiques à nos articles ; en retour, nous les faisons émerger, exister dans l'espace public. C'est une forme d'interdépendance. Cependant, nos méthodes de travail diffèrent tant que cela crée une rivalité qui frise parfois l'animosité.

Il m'arrive régulièrement de traiter en une semaine un sujet qu'un chercheur a étudié durant deux ans. Naturellement, mes résultats ne s'avèrent pas aussi détaillés. Mais le fond concorde, généralement. Alors franchement, je me demande ce qu'il a fabriqué pendant tout ce temps ! Mon avantage de journaliste, c'est de pouvoir exiger une réponse de la part des institutions publiques, qui ont le devoir de répondre à la presse. Alors que le chercheur passe et perd sans doute des semaines à attendre des informations, par exemple des communes ou des cantons.

BW : Ce que vous décrivez en termes de méthodes de travail et d'informations (ou savoirs) produites semble davantage relever d'une complémentarité que d'une rivalité. Plutôt que d'attendre certaines informations, dans le cadre d'une étude menée récemment par une équipe de recherche de la HEP-BEJUNE, nous avons recueilli de nombreuses données de recherche permettant de dresser un état des lieux quantitatif du renouvellement de la population enseignante dans l'espace BEJUNE (Melfi, Riat et Wentzel, à paraître). Le risque de pénurie est limité et peut être anticipé. La HEP-BEJUNE devra former un nombre plus important d'enseignants au cours des prochaines années, tout en préservant les acquis d'un processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Au niveau



national, la CDIP a également défini de nouvelles orientations concernant les formations à l'enseignement, notamment en raison de la situation de plusieurs cantons alémaniques. Certaines de ces orientations méritent sans aucun doute d'être discutées selon les contextes, tant elles réinterrogent le processus de professionnalisation. D'autres constituent des pistes de travail à explorer. Actuellement, nous ne disposons pas de données statistiques suffisamment précises pour une comparaison entre les cantons face à la pénurie. Cela aurait un intérêt pour mieux comprendre et comparer les mesures prises selon les contextes locaux. Est-ce que, dans votre démarche d'investigation, vous avez pu accéder à des données pouvant servir de base à une comparaison ?

TR : Il n'existe effectivement pas de chiffres globaux sur la pénurie, surtout parce qu'il n'y a aucun consensus sur la définition du terme. Si 15 % des enseignants d'un canton ne possèdent pas les diplômes, que faut-il en conclure ? Le canton de Vaud juge qu'il n'y a pas de pénurie, car chaque poste est repourvu. A l'inverse, les enseignants estiment que le recours aux personnes sous-qualifiées donne la preuve de la pénurie. Il

y a une marge d'interprétation qui permet, selon l'agenda politique, d'être alarmiste ou rassurant.

Autrefois, il existait une statistique nationale sur la part d'enseignants en poste ne possédant pas les diplômes requis. Elle a été abandonnée en 2008 et personne ne dira jamais pourquoi, à visage découvert. A mes yeux, l'absence d'information constitue une information en soi: cette statistique, qui montrait que Lucerne et Berne avaient un taux élevé d'enseignants sous-qualifiés, était trop polémique. Quant à Vaud, il n'avait à l'époque même pas répondu à cette étude. Supprimer cette statistique constitue une manière de glisser la poussière sous le tapis.

BW: Vous mettez effectivement en évidence une distinction que nous avons considérée comme fondamentale dans la recherche BEJUNE entre une pénurie visible et une pénurie occulte. La première se traduit par une absence d'enseignants dans les classes, la seconde par la présence d'enseignants ne possédant pas les titres requis. Nous avons pu faire le constat, à partir des données recueillies, que l'espace BEJUNE est actuellement assez bien préservé face à ces deux types de pénurie. Sur ce point, votre article semble dessiner un clivage entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, sans doute en lien avec la manière d'anticiper ou de gérer le renouvellement des enseignants.

TR: Il y a un clivage dans la manière de répondre aux besoins. Depuis deux ans, Zurich, Berne et Bâle contrent la pénurie en offrant une reconversion accélérée dans l'enseignement, appelée Quereinstieg. Cela part du principe qu'un chimiste qui a travaillé dans la pharma ou un juriste d'entreprise ont une expérience de vie et de métier à transmettre. Cette reconversion est très populaire auprès des candidats enseignants comme auprès des élèves, qui découvrent ainsi l'application concrète d'une matière. A l'inverse en Suisse romande, ce cursus de reconversion est perçu avec suspicion. Les pédagogues y voient souvent une « formation au rabais », car il permet de devenir enseignant sans diplôme universitaire.

Ces deux visions semblent ancrées dans les mentalités de longue date: les Romands sont traditionnellement académiciens alors que les Alémaniques sont pragmatiques. Cette dichotomie se vérifie dans bien d'autres domaines que l'enseignement. La même confrontation touche la formation des infirmières, où les réflexions au niveau fédéral sur le cursus sont imprégnées d'un Röstigraben violent.

D'une manière générale, en Suisse alémanique, l'apprentissage (CFC) n'est pas ce parent pauvre de la maturité fédérale qu'il est en Suisse romande. L'apprentissage y est respectable et les adolescents à opter pour la formation professionnelle sont bien plus nombreux.

BW: Justement, une des clés de la pénurie se situe dans l'option « carrière dans l'enseignement ». A titre d'exemple, un Bachelor en enseignement primaire, après le lycée, ne constitue pas le parent pauvre de l'Université, comme le montre l'intérêt des jeunes générations pour cette orientation professionnelle. Néanmoins une réflexion sur l'attractivité de la profession enseignante ne peut pas être écartée de la gestion à court ou moyen terme d'un risque de pénurie. Dans la recherche que nous avons menée, nous avons pu identifier des marqueurs d'attractivité tels que la stabilité, la possibilité de collaborer, les horaires, etc. D'autres indicateurs révèlent néanmoins un malaise de la profession en lien notamment avec un déficit de reconnaissance sociale, et une attractivité relativisée par un manque de perspectives d'évolution professionnelle. De votre côté, vous abordez donc l'attractivité sous un autre angle en mettant en avant la thèse d'un lien direct entre une crise économique et l'intérêt pour une carrière dans l'enseignement.

TR: L'influence de la crise sur le monde académique et éducatif transparaît dans toute l'Europe. Il suffit de voir ces innombrables diplômés qui se mettent à faire des doctorats pour fuir l'austérité du marché du travail. En Suisse alémanique, on les appelle les « Doktor Arbeitslos » - Docteur ès Chômage. Pour l'enseignement, c'est similaire. La société en aura toujours besoin, il est donc normal et réjouissant que de jeunes diplômés s'y lancent même si ce n'est pas leur job de rêve. D'ailleurs, l'évolution des modes de vie fait que, de plus en plus, les enseignants n'exerceront ce métier que durant une période déterminée – en début, en fin, en milieu de carrière, peu importe.

Enseignant est un métier particulier, mais quel métier ne l'est pas? Je pense qu'il faut le démythifier, le traiter comme n'importe quelle profession de la fonction publique. L'enseignant n'est pas un moine. S'il est vrai que certains le pratiquent par conviction, par amour de la pédagogie et du transfert du savoir, d'autres le choisissent pour des raisons purement pragmatiques, attirés par les longues vacances et les bons salaires.

BW: Ces remarques sont très intéressantes par rapport à la réflexion que nous menons sur l'attractivité de la profession enseignante. Je pense qu'il serait trop réducteur d'analyser votre point de vue comme le marqueur d'un clivage entre les représentations que les enseignants ont de leur profession et l'image que la société s'en fait. De mon point de vue, la question n'est peut-être pas de savoir si l'enseignement est ou non, un métier comme un autre. De nombreux enseignants s'accordent à dire – tout comme beaucoup d'observateurs, notamment scientifiques, du monde scolaire – que l'enseignement est (devenu) difficile, complexe, pour un certain nombre de raisons: la pression des attentes sociales vis-à-vis d'une école de l'égalité des chances; une grande diversité des tâches de l'enseignant, il suffit de parcourir un référentiel de compétences pour s'en convaincre; etc. Existe-t-il aujourd'hui un déficit de reconnaissance du travail complexe des enseignants, des missions qu'ils remplissent dans des conditions qui rendent parfois difficile l'application de cette valeur d'égalité des chances? La question est posée, en premier lieu par le corps professionnel lui-même. Elle mérite également de retenir l'attention de tous ceux qui œuvrent pour l'anticipation d'un risque de pénurie.

Pour avoir participé à une étude visant à étudier l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, j'ai pu faire le constat que les vacances scolaires sont plus courtes qu'il n'y paraît, tout comme les soirées d'ailleurs, notamment parce que le travail de préparation est conséquent lorsqu'on débute sa carrière. L'épuisement est même considéré comme un des principaux facteurs d'abandon de la profession. Les clés de l'attractivité, à moyen ou long terme, sont sans doute à chercher ailleurs. Sans vouloir être exhaustif, je me permets d'en mentionner quatre ici: le maintien d'une formation tertiaire de qualité; un accompagnement spécifique des enseignants débutants; un renforcement des ressources humaines spécialisées pour la mise en œuvre d'une politique d'intégration scolaire; un travail en profondeur pour redéfinir le partenariat entre les familles et l'école. ■

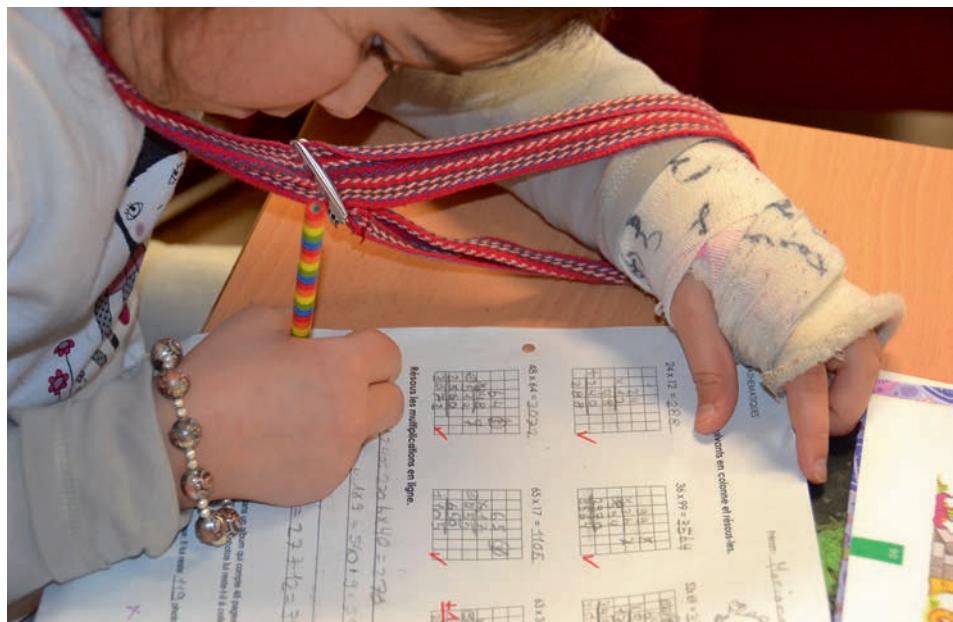
Evaluation et orientation à l'école

Améliorer la qualité des pratiques évaluatives des enseignants : une articulation entre formation initiale et formation continue

Walther Tessaro

Autorités scolaires et chercheurs en sciences de l'éducation ont pendant longtemps proposé de rapprocher les pratiques évaluatives des enseignants des procédures scientifiques de la mesure, afin de conférer la rationalité manquante aux jugements intuitifs des enseignants et d'améliorer leur validité et leur fiabilité. Plus communément, en tentant de rendre ces jugements plus objectifs. Il apparaît qu'il est cependant illusoire de reproduire à l'échelle de la classe des démarches de construction et de validation d'instruments comparables à ceux employés dans des recherches évaluatives au niveau du système. Les transformations ne peuvent être de « surface », comme la préférence pour des questions à choix multiples, souvent peu adéquats à l'évaluation des apprentissages dans des situations complexes. Comme le souligne Blais (2005), l'appréciation faite dans le cadre des activités quotidiennes de la salle de classe est un processus qui relève plus du processus clinique que de la mesure.

Les différences entre les deux paradigmes ne sont pas problématiques en soi, sauf lorsque les pratiques de classe sont vues comme déficitaires par rapport à l'étalement d'une évaluation basée sur les théories de la mesure, considérée comme rigoureuse et seule digne de confiance. Ainsi, en accord avec Allal (2009), nous pensons que les pratiques évaluatives des enseignants et les méthodes des recherches évaluatives appliquées à l'échelle du système scolaire ne doivent pas être hiérarchisées, au risque de dévaloriser voire de dénigrer les premières. Plutôt que de vouloir rapprocher les pratiques d'évaluation internes de celles externes, sans doute vaut-il mieux tenter d'améliorer ces deux types d'évaluation tout en gardant leurs logiques propres : celle du jugement professionnel d'une part, celle de la mesure d'autre part.



Le jugement professionnel en évaluation

Le jugement professionnel en évaluation n'est pas un jugement mécanique consistant à « mesurer un écart » entre les objectifs définis et la performance évaluée (Cooksey, Freebody & Wyatt-Smith, 2007). Il est compris comme un acte de discernement et une capacité à construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation en situation. Il est qualifié de « professionnel » lorsque son exercice reflète plusieurs caractéristiques de la professionnalité de la fonction enseignante (Mottier Lopez & Allal, 2008), par exemple celle de « l'éthique de la responsabilité » selon laquelle l'acteur envisage, malgré l'incertitude, les conséquences pratiques et morales de ses actions pour arrêter ses décisions.

Il s'agit d'un processus dynamique et complexe qui réunit et confronte des sources d'information de nature diverse et qui les combine entre elles dans un raisonnement interprétatif (Lafortune & Allal, 2008). Il

se fonde sur un ensemble de repères différents convoquant des savoirs professionnels : les valeurs personnelles de l'enseignant (croyances, stratégies pédagogiques), la culture de l'établissement (pratiques communes, concertations, responsabilité partagée), la microculture de la classe (pratiques, attentes, activités réalisées), les normes professionnelles et éthiques (éducabilité, équité, justice, transparence), le système scolaire et de formation (lois, règlements), les plans d'études et les programmes officiels.

Enjeux de l'évaluation sommative

Tout en reconnaissant les spécificités du jugement et plus globalement des pratiques évaluatives en classe, plusieurs pistes peuvent permettre, selon nous, d'améliorer la qualité de ces dernières. Il nous semble tout d'abord essentiel d'aborder avec les futurs enseignants les biais qui affectent le jugement évaluatif, mis en évidence dans plusieurs recherches (Merle, 2012) et qui sont source de disparités (Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2004). Une meilleure com-

préhension des processus et des enjeux de l'évaluation leur permettrait en effet d'atténuer ces biais.

Une plus grande maîtrise des techniques de construction des contrôles écrits à référence critériée semble par ailleurs indispensable. La formulation des items, les objectifs à retenir, les niveaux d'exigence, les types de situations, la cotation, la pondération et le barème sont par exemple des dimensions à aborder en formation, d'une façon générale mais aussi en lien avec les directives cantonales qui orientent en partie les décisions à prendre.

Le recours régulier à une triangulation (Mottier Lopez & Allal, 2009) – c'est-à-dire la mise en relation de données provenant de plusieurs méthodes ou sources d'information – est en outre nécessaire lorsque les informations ne sont pas convergentes ou qu'un doute subsiste, afin de mieux objectiver la prise de décision. Cette démarche est complémentaire aux différentes modalités de collaboration dans l'élaboration des outils d'évaluation mais aussi dans la confrontation des jugements évaluatifs.

Plusieurs pratiques de triangulation peuvent coexister: entre prises de données provenant d'une même méthode (p. ex. les résultats de plusieurs contrôles sont confrontés), entre méthodes différentes (contrôles écrits, productions ou traces d'activités d'apprentissage larges, recensement de travaux quotidiens, observations et informations provenant d'interactions), entre personnes (obtenir l'avis d'un professionnel ayant un autre champ d'expertise ou discussion avec un/e collègue qui connaît l'élève en question).

La modération sociale

Les pratiques de modération sociale (Wyatt-Smith, Klenowski, & Gunn, 2010) visent à développer les compétences professionnelles des enseignants à formuler des jugements d'évaluation fiables et équitables. Elles impliquent la confrontation des jugements afin d'élaborer collectivement une représentation commune des attentes officielles traduites dans les référents externes (plan d'études, épreuves externes, directives institutionnelles notamment) et de parvenir à un certain consensus à propos de l'appréciation des productions des élèves. Ces référents externes sont appréhendés en interaction avec d'autres sources d'information : les propres attentes (souvent implicites) et les critères d'évaluation que l'enseignant s'est construits au fil de ses expériences professionnelles, les connaissances du curriculum et des caractéristiques des élèves.

Ces pratiques, introduites à Genève en formation continue dans des projets d'établisse-

ment, ont été développées par des chercheurs anglo-saxons suite aux constats de défaillances des jugements évaluatifs, mais également d'un alignement parfois faible entre les activités didactiques réalisées en classe et les attentes institutionnelles, ainsi que sur le manque de compréhension commune à propos de ce qui est attendu du point de vue des apprentissages des élèves.

Les épreuves cantonales

Les épreuves externes passées dans la plupart des cantons romands sont le plus souvent une forme « hybride » des épreuves à large échelle et des épreuves internes à la classe ou à un établissement (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Elles sont néanmoins fortement utiles aux enseignants car elles opérationnalisent les attentes institutionnelles à travers les types de tâches et les niveaux d'exigence demandés à des moments précis du cursus scolaire. En outre, elles orientent les enseignants à propos de la construction d'un contrôle écrit, du choix des objectifs à l'élaboration du barème.

En cela, elles apparaissent aux enseignants de Suisse romande comme indéniablement complémentaires aux évaluations internes à la classe et permettent une régulation efficace des pratiques d'enseignement et d'évaluation (Dierendonck, 2008 ; Longchamp, 2010 ; Ntamakiliro & Tessaro, 2002 ; Soussi, Guillet, Guignard & Nidegger, 2009).

Beaucoup d'informations relatives à la conception de ces épreuves sont regroupées dans des tableaux de spécification, qui figurent de plus en plus fréquemment dans les documents fournis aux enseignants. Outils de planification et d'autocontrôle, ils assurent la cohérence entre les exercices et les objectifs d'apprentissage évalués, indiquent la cotation des exercices et la pondération de chacun de ceux-ci dans l'équilibre général de l'épreuve. Ils permettent aussi de mettre en évidence les types de situations proposées. Ils peuvent enfin préciser les seuils de réussite et la façon dont ils ont été définis.

Les effets de ce type d'épreuves sur les pratiques évaluatives en classe ont été démontrés depuis longtemps (Haney & Madaus, 1986), et ceci dans des contextes différents : comme des modèles pertinents pour communiquer l'attendu (Carette, 2007), comme des leviers lors de l'introduction d'un nouveau curriculum ou d'une réforme pédagogique (Monseur & Demeuse, 2005).

En conclusion

L'évaluation interne à la classe étant (toujours) le meilleur prédicteur du cursus de l'élève, il semble indispensable de répondre au mieux aux demandes des enseignants pour une formation et un accompagnement

de qualité dans ce domaine. La responsabilité institutionnelle que ces derniers endosseront dans les décisions de certification et d'orientation s'est sans doute accrue avec la volonté récente de garantir plus d'autonomie aux établissements scolaires. Les quelques pistes évoquées ci-dessus tentent de montrer de quelle manière la visée d'une évaluation juste et équitable d'un système scolaire peut être respectée dans ce nouveau contexte. ■

Références bibliographiques

- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tensions. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Blais, J.-G. (2005). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard et P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp.123-144). Bruxelles : De Boeck.
- Carette, V. (2007). Des enseignants efficaces...oui, mais lesquels ? *Cahiers pédagogiques*, 449, 63-65.
- Cooksey, R.W., Freebody, P. & Wyatt-Smith, C.M. (2007). Assessment as judgement-in-context: Analysing how teachers evaluate students' writing. *Educational Research and Evaluation*, 13 (5), 401-434.
- Dierendonck, C. (2008). Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ? Neu-châtel : IRDP.
- Haney, W., & Madaus, G. (1986). Effects of standardized testing and the future of the national assessment of educational progress. Working paper for the NAEP study group. Chestnut Hill, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Ed.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec : PUQ.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer ? In X. Dumay & V. Dupriez (Ed.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Leclercq, D., Nicaise, J. & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse, *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Editions de l'Université de Liège.
- Longchamp, A.-L. (2010). Epreuves cantonales de référence de mathématiques en 6^e année, point de vue des enseignants sur l'utilisation du dispositif. Lausanne : URSP.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 81-96). Bruxelles : De Boeck. Collection *Raisons éducatives*.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Vers une école juste et efficace. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles : De Boeck.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2002). La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois. Actes du 15^e colloque international de l'ADMEE et congrès annuel de la SSRE. Université de Lausanne.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud et L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ? Berne : Lang.*
- Soussi, A., Guillet, E., Guignard, N. & Nidegger, C. (2009). *Evaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 59-75.

L'évaluation scolaire

un jugement controversé par les recherches

Lise Gremion

L'évaluation scolaire, un jugement controversé par les recherches. Contrairement aux apparences, l'évaluation n'est pas une torture médiévale. (...) Les élèves sont classés, comparés entre eux en vertu d'une norme d'excellence définie dans l'absolu ou incarnée par le maître et les meilleurs élèves.

Philippe Perrenoud, 1989

Une grande part du travail des enseignants consiste à évaluer le travail des élèves qui ont ainsi bien des occasions de percevoir les attentes et le jugement du maître, non seulement sur leurs travaux et leurs performances scolaires, mais également sur leurs comportements, leur motivation et leur personne. Les évaluations traduisent ainsi le jugement que porte l'école sur les élèves.

Loin d'être une simple opinion, le jugement de l'école a « force de loi » et commande des décisions qui s'imposent aux élèves et à leurs parents, par exemple un travail supplémentaire en cas de mauvaises performances, une punition pour mauvaise conduite, ou encore l'envoi en cours d'appui, le passage dans une autre classe, le redoublement, l'exclusion de l'école ou une (ré)orientation défavorable. (Perrenoud, 1994-2010, p. 91)

La mise en évidence des inégalités de traitement des élèves liées aux biais de l'évaluation a générée, il y a plus de 50 ans déjà, nombre de recherches qui se sont focalisées sur trois aspects particuliers : l'exactitude du jugement des maîtres, sa construction et ses effets.

L'exactitude du jugement des maîtres

Pour vérifier l'exactitude du jugement que porte l'enseignant sur ses élèves, les chercheurs ont généralement comparé ce que disent les enseignants de leurs élèves, ou leurs résultats scolaires, avec les résultats que ceux-ci obtiennent dans des épreuves standardisées, qu'il s'agisse de tests d'intelligence ou d'autres types de références. Leurs conclusions soulignent que les jugements des maîtres sur la valeur scolaire de leurs élèves diffèrent considérablement d'un enseignant à l'autre et que la corrélation est faible entre leurs jugements et la valeur scolaire évaluée par les épreuves standardisées. Plus précisément, ces recherches montrent que la variation de ces jugements dépend :

- de la perception des compétences des élèves : plus un élève est perçu comme compétent, plus le jugement s'accorde avec le test de référence.

Mais plus l'élève est faible, plus le jugement souffre d'inexactitude ;

- du contexte dans lequel l'évaluation est conduite : plus la classe est scolairement forte, plus le jugement est globalement sévère ;
- du type d'activité dans lequel l'élève échoue : l'élève ne sera pas jugé de la même façon selon la valeur scolaire de l'activité (activités liées aux disciplines principales, ou non) ;
- des postures pédagogiques de l'enseignant : à niveau de compétences égales, des élèves peuvent connaître des destins scolaires différents en fonction de la rigidité ou de l'accueil de leur enseignant ;
- de la façon dont les élèves réagissent à la difficulté : les enseignants sont plus indulgents lorsque leurs élèves donnent des réponses internalisées¹.

Ces études mettent en évidence le fait que les jugements des enseignants ne dépendent pas uniquement des performances ou des compétences de leurs élèves, mais également du jugement normatif qu'ils portent sur les attitudes, les comportements sociaux et plus largement la personne de l'élève. Elles confirment le caractère fortement discutable des décisions d'orientations en particulier lorsqu'elles sont séparatives (classe spéciale ou redoublement) et identifient des valeurs d'utilité sociale sous-jacentes, sur lesquelles elles se fondent telles que l'application au travail, la persévérance ou la capacité à se conformer aux attentes.

La construction des jugements

Pour expliquer les intentions, les pressions et les raisons qui sont à l'origine des jugements et des décisions des enseignants, l'étude de leurs comportements et de leurs discours sur leur pratique, pour intéressante qu'elle soit, ne suffit pas. Des chercheurs se sont donc appliqués à mettre en évidence les biais de perception, les effets d'attentes, les stéréotypes, autrement dit, la part subjective de la relation qui se construit entre l'enseignant et ses élèves.

Dès les années 1960, les premiers travaux de docimologie ont montré des biais actifs sur la notation des élèves en lien avec les fonctions d'évaluation et de correction des travaux. Ces études, souvent répliquées depuis, produisent encore des résultats identiques, qui dénoncent les dérives évaluatives de l'école comme produit de l'idéologie scolaire et de son obsession de la mesure et du classement (Depret & Filisetti,

¹ Ce concept, décrit et étudié par la psychologie sociale, pose que les individus s'attribuent à eux-mêmes les causes de leurs actions ou de ce qui leur arrive (je n'ai pas réussi parce que je n'ai pas assez travaillé). Le contraire, l'externalité, étant l'attribution des causes de ce qui arrive à d'autres (Si j'ai échoué, c'est qu'on ne m'a pas laissé assez de temps). L'internalité est socialement valorisée et suscite un jugement plus favorable de la part des autres et des enseignants en particulier (Beauvois 1984).

2001). Au-delà de la dénonciation d'« une institution qui passe plus de temps à dire ce que savent les élèves qu'à les faire progresser » (Perrenoud, 2005), ces recherches mettent en évidence les stéréotypes socialement partagés qui biaisen le regard que porte l'enseignant sur ses élèves et dont il n'a généralement pas conscience, tels que :

- l'impact de l'attrait physique des élèves : les enfants perçus comme plus attrayants sont aussi jugés comme étant plus intelligents, ayant plus de chance de réussite scolaire et des parents plus intéressés par leur scolarité (Clifford, 1975) ;
- la tendance à récompenser ce qui est beau et punir ce qui ne plaît pas, stéréotype appelé *what is beautiful is good* (Dion, Berscheid & Walster, 1972) ;
- les représentations de l'élève idéal : des élèves perçus comme intelligents, attentifs, persévérateurs dans leur travail scolaire, sont aussi considérés comme plus attractifs, soignés ou sympathiques, ce qui ne correspond aucunement à des valeurs scolaires, mais à des normes socialement construites (Gilly, 1992).

D'autres recherches renvoient au concept de *self-fulfilling prophecy* développé par Merton puis repris dans la célèbre recherche de Rosenthal et Jacobson (1973) sur les effets d'attentes. Les critiques et les répliques de celle-ci ont apporté des éléments nouveaux et affiné la compréhension de l'*effet Pygmalion*. Une synthèse de travaux consacrés aux attitudes des enseignants (Depret et Filisetti, 2001) atteste, depuis, des nombreux biais socio-cognitifs et socio-affectifs liés aux jugements et aux évaluations que les enseignants émettent à l'égard de leurs élèves. Ces biais sont fonction d'éléments connus et largement discutés comme l'appartenance sociale et culturelle des élèves ou d'éléments moins connus, comme le comportement scolaire de l'élève et ses difficultés, qui induiraient des attitudes négatives de la part des enseignants, jusqu'à favoriser leur orientation vers l'enseignement spécialisé (Potvin & Rousseau, 1993). Enfin, les croyances des enseignants, relatives à la nature de l'intelligence seraient également à l'origine de leurs attitudes différenciées. Doudin et Martin (1999) relèvent, au travers de diverses études, que la posture des enseignants quant au développement de l'intelligence module leur style pédagogique, une position *innéiste* conduisant à recourir plus fréquemment au redoublement et à considérer les erreurs de ses élèves comme des signes d'incompétence qui leur sont propres.

Ces diverses recherches expliquent la variation des jugements que portent les enseignants sur leurs élèves comme le reflet de *théories implicites de personnalité* (TIP)² qui se façonnent au gré d'informations verbales (langage, accents, expressions, vocabulaire), visuelles (caractéristiques physiques, aspect, habillement) ou sociales (appartenance sociale ou culturelle), et qui biaisen les jugements et les décisions scolaires. Si on tient compte du fait que partager un même avis avec d'autres personnes



donne l'illusion de la validité de la « théorie », un jugement partagé concernant un élève créera l'illusion de ne pas se tromper dans l'appréciation que l'on porte sur ses compétences. Toutes les études construites sur des observations *in situ* confirment que les enseignants, lorsqu'ils jugent leurs élèves, tiennent compte d'autres facteurs que les compétences scolaires et que « des attentes fortement stéréotypées conduisent à des comportements eux-mêmes rigides et stéréotypés » (Bressoux, 2002). Une synthèse des travaux élaborés autour de l'*effet Pygmalion* (Trouilloud & Sarazin, 2003) confirme cette tendance en indiquant que les enseignants les plus autoritaires et dogmatiques ont tendance à développer des attentes rigides et que leurs préjugés quant aux compétences de leurs élèves se modifient peu. Ainsi, « Les enseignants dogmatiques, autoritaires ou sensibles aux préjugés semblent plus à même que les autres d'amplifier l'effet des attentes ». Les enseignants qui ont une personnalité plus conventionnelle, peu flexible, peu tolérante, seraient plus sujets que les autres à biaiser l'information et à stigmatiser leurs élèves sur la base de stéréotypes sociaux.

Les effets des jugements des maîtres sur leurs élèves

Un troisième axe des recherches s'intéresse plus particulièrement aux effets des jugements des enseignants sur les élèves eux-mêmes. Ces recherches considèrent que le regard du maître, par son pouvoir de décision et d'orientation, de valorisation ou de dévalorisation est le vecteur de la représentation de soi de l'élève (Bressoux & Pansu, 2003). Ce que le maître pense de l'élève, à partir de ce qu'il voit de lui, semble avoir des incidences non négligeables sur son avenir. Selon le cadre scolaire, ce phénomène se renforce par l'effet de généralisations construites sur fond de vérité, les TIP. Parce qu'elles sont partagées par les membres d'un groupe (les

² « Ce sont les théories, non scientifiquement fondées, auxquelles chacun a recours pour se juger lui-même ou autrui, pour expliquer et prédire son comportement ou celui des autres » (Leyens, 1983 p. 38).

enseignants de l'école) à propos des membres d'autres groupes (les élèves) elles prennent valeur de vérité. Cette communauté de vue, construite dans le contexte scolaire, amène à repérer chez les élèves ce qu'on s'attend à y voir. Les attentes qui en découlent sont perçues par les élèves qui les intègrent et s'y conforment. Le jugement que traduit le regard du maître se répercute sur l'élève qui adapte son comportement aux attentes posées sur lui. On doit à Mead (1934-2006) d'avoir développé les idées des premiers pragmatiques sur la construction de l'identité du sujet et théorisé la construction du soi (*self*) par l'intériorisation du regard d'autrui. Ses travaux montrent que l'individu s'approprie très tôt les significations sociales que ceux qui l'entourent attribuent aux objets et à lui-même, ces significations étant elles-mêmes déterminées par les croyances générales du groupe dans lequel il évolue.

Toutes les études construites sur des observations in situ confirment que les enseignants, lorsqu'ils jugent leurs élèves, tiennent compte d'autres facteurs que les compétences scolaires et que « des attentes fortement stéréotypées conduisent à des comportements eux-mêmes rigides et stéréotypés. »

(Bressoux, 2002)

Des recherches plus récentes attestent de l'impact du jugement scolaire sur l'estime de soi de l'élève et démontrent, par exemple, que les notes qui traduisent un regard plus indulgent ont tendance à faire progresser l'élève et que les enseignants les plus sévères dans la notation sont aussi ceux qui parviennent le moins à faire progresser leurs élèves Felouzis (1997). Doudin et Martin (1999), cités plus haut, soutiennent, en référence à différentes recherches, que les conceptions de l'intelligence qui « influencent les caractéristiques de l'encadrement pédagogique » modifient aussi le « niveau d'acquisition atteint par ses élèves ». Dans la classe d'un enseignant *innéiste*, l'élève, qui rencontre des difficultés scolaires, construit une image négative de ses propres compétences, se perçoit *nul* et démotivé alors que dans la classe d'un enseignant *constructiviste*, il peut attribuer ses difficultés à des causes *contrôlables* qu'il lui est possible de dépasser. Les études, mentionnées par Trouilloud et Sarrazin (2003), montrent que les enseignants favorisent les élèves qu'ils s'attendent à voir réussir, les encouragent davantage, leur accordent plus d'attention, sont plus amicaux, les soutiennent et leur sourient plus, autant d'attitudes qui s'inversent lorsque les enseignants ont des attentes faibles. Enfin, la classe toute entière est sous l'effet des jugements du maître. Rist (1973-2002) en mettant en évidence la rapidité avec laquelle les stéréotypes des enseignants se développent et comment des catégories telles que *rapides* et *lents*, sans connotation cognitive au départ, glissent rapidement vers des catégories de bons et mauvais élèves, constate que le regard que porte l'enseignant sur

les plus faibles est alors très vite perçu par tous les élèves de la classe et génère mépris et réponses agressives de leur part. Les élèves *rapides* sont renforcés dans leur sentiment de supériorité intellectuelle et les élèves plus *lents* intérieurisent le regard porté sur eux et le manifestent, soit par un retrait soit par des comportements réactifs, à l'encontre des autres. Leurs moins bons résultats confirment alors l'enseignant dans son stéréotype et la boucle est bouclée.

Indépendamment de leurs compétences propres, il semble donc que tous les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussite. Selon la classe et l'enseignant, ils seront avantagés ou désavantagés en fonction de représentations sur leur origine sociale et culturelle et les attentes induites chez l'enseignant. Pour éviter les orientations séparatives, non justifiées, il faudrait donc prendre en compte la façon dont les enseignants interprètent les traits culturels de leurs élèves :

ainsi que les conséquences institutionnelles de leur comportement pour contribuer à produire des enseignants capables de faire face efficacement aux problèmes que pose l'enseignement de ces groupes au lieu de perpétuer les injustices existantes par leurs réactions aux différences de classe (Becker, 1952/1997) ■

Références

- Beauvois, J.-L. (1984). La Psychologie quotidienne. Paris : Presses Universitaires de France.
- Becker, H.S. (1952/1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine des élèves. J.-C. Forquin, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles : De Boeck, 257-270.
- Bressoux, P. (2002). Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves. In P. Bressoux (Ed.). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction (57-92). Note de synthèse. Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitive.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : PUF.
- Clifford, M. M. (1975). Physical attractiveness and academic performance. Child Study Journal, 5, 201-209.
- Depret, E & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. L'Orientation scolaire et professionnelle, 30 (3), pp. 297-315.
- Dion, K., Berscheid, E. & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 24 (3), Dec 1972, 285-290.
- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. RFP, 126, 121-132.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Paris, PUF.
- Gilly, M. (1992). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. de Ketela (Ed.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? (3^e tirage, pp. 71-90). Bruxelles, De Boeck.
- Leyens, J.-P. (1983). Sommes-nous tous des psychologues ? Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Mead, G. H. (1934-2006). L'esprit, le soi et la société, présenté par Daniel Cefaié et Louis Quéré. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1989). L'évaluation entre hier et demain, Coordination, 35, 3-5.
- Perrenoud, Ph. (2005). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou par angoisse ? Cahiers pédagogiques, 438, 14-16.
- Perrenoud, Ph. (1994-2010). Métier d'élève et sens du travail (7^e éd.). Paris : ESF.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Revue canadienne de l'éducation, 18 (2), 132-149.
- Rist, R. C. (1973/2002). The Urban School, A Factory for Failure. New Brunswick, New Jersey : Transaction Publishers.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968-1971). Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Paris : Casterman.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). La connaissance actuelle sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. RFP, 145, 89-119.

Itinéraires scolaires de gré ou de force ?

Mona Ditisheim

Il y a une vingtaine d'année, ma fille entrait à l'école secondaire, en « année d'orientation », comme on l'appelait pudiquement. Une année « cruciale » nous avait-on expliqué lors de la réunion de parents de début d'année, où « se jouait notre avenir », ou tout au moins celui de notre progéniture. Les différentes sections, vers lesquelles seraient dirigés nos enfants à l'issue de ce chemin de croix balisé de tests et d'épreuves, nous avait été soigneusement exposées. Si chacune semblait présenter son lot d'attractions et promettre un bel avenir, le message subliminal était clair: la voie royale était sans conteste celle qui ouvrait la porte aux études longues.

Curieuse de nature, j'avais levé la main et demandé « comment se fait la sélection ? ». Offusqué, le regard noir, le directeur m'avait répondu vivement « ce n'est pas de la sélection, Madame, c'est de l'orientation ! » L'institution scolaire et ses estimés représentants étaient-ils naïfs, croyant sincèrement ce qu'ils disaient, ou jouaient-ils le jeu du politiquement correct ? Je ne l'ai jamais su - et c'est sans intérêt -, mais me suis bien gardée, par la suite, de prononcer des « gros mots ».

On place aujourd'hui orientation et sélection en tension et en débat, c'est un progrès. Il est désormais possible d'appeler un chat « un chat », et d'essayer de cerner ce qui différencie ces concepts, en particulier au plan des habitus culturels et sociaux, des pratiques éducatives, et des normes de l'institution scolaire.

Connotations et processus

La vive réaction de notre directeur de l'époque ne reposait probablement pas sur une fine définition des concepts en jeu, mais plutôt sur la connotation morale des termes. L'orientation, c'est bien, acceptable et même nécessaire. La sélection, c'est mal, brutal, voire injuste ou inavouable. Indépendamment de ces considérations éthiques, qu'est-ce qui différencie ces concepts en termes de processus ?

La sélection s'attache à trier, cribler, séparer le bon grain de l'ivraie. C'est un couperet qui tombe à un moment défini arbitrairement. Larousse¹ est clair: « Action de choisir les personnes ou les choses qui conviennent le mieux ». Qui conviennent le mieux à qui, pour faire quoi ? Est-ce bien le rôle de l'école d'effectuer ce tri, ou son mandat est-il plutôt de permettre à chaque enfant, à chaque jeune d'en apprendre le plus

possible ? Larousse dit aussi: « Limitation du nombre des bénéficiaires d'un enseignement au moyen du contrôle des connaissances ». Bénéficiaire d'un enseignement Tous les écoliers n'ont-ils pas le droit d'être les bénéficiaires d'un enseignement le meilleur possible ? Notre directeur avait raison de se fâcher : l'idée de faire de la sélection à l'école est insupportable !

L'orientation relève d'un processus bien différent. Elle est centrée sur l'individu ses aptitudes, ses intérêts, ses compétences, indépendamment de la norme scolaire. On développe dans la durée ce qui l'intéresse et ce qu'il aime, on valorise ce qu'il connaît et sait faire, en s'attachant à lui fournir les moyens d'enrichir ses différents bagages tout en élargissant son horizon. Il s'agit d'un processus qui s'opère dans le temps, avec des réorientations possibles au fil des années, au gré des rencontres, des découvertes ou des difficultés.

L'orientation relève d'un processus bien différent. Elle est centrée sur l'individu ses aptitudes, ses intérêts, ses compétences, indépendamment de la norme scolaire. On développe dans la durée ce qui l'intéresse et ce qu'il aime, on valorise ce qu'il connaît et sait faire, en s'attachant à lui fournir les moyens d'enrichir ses différents bagages tout en élargissant son horizon. Il s'agit d'un processus qui s'opère dans le temps, avec des réorientations possibles au fil des années, au gré des rencontres, des découvertes ou des difficultés. Larousse² parle de « voie choisie par ou pour quelqu'un, en particulier dans le cadre des études », ou encore d'« action d'orienter quelqu'un dans ses études, dans le choix de son futur métier ». Voie choisie, choix... on est clairement dans un autre registre, loin du couperet d'une sélection brutale.

Dans les faits

Une première sélection officielle, annoncée, se déroule généralement à la fin de l'école primaire. Un arsenal de tests, de moyennes ou d'exams est mis en place, qui permet de décider, au centile près, qui est admissible dans quelle filière ou quel niveau. Il est vrai que bien des systèmes scolaires prévoient des « passerelles », permettant aux élèves « mal classés » d'avoir une promotion vers le haut en cours de scolarité, même si les passages se font, dans les faits, plus souvent vers le bas... Ce dispositif de sélection, dont le détail varie selon les régions, sanctionne en fait une réalité

¹ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sélection/71871

² www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orientation



qui s'est construite petit à petit, bien avant que ne tombe le couperet. Sans aller jusqu'à dire que *tout se joue avant six ans*³, un certain nombre de paramètres culturels et sociaux tirent les ficelles dès le plus jeune âge. On sait aujourd'hui que les enfants qui naissent et croissent dans une famille où l'écrit n'est ni valorisé, ni reconnu comme source de plaisir et de savoir, ont un handicap de départ que tous ne parviendront pas à rattraper⁴. Les caractéristiques socioculturelles des familles concernées par la migration ou la précarité jouent, aujourd'hui encore - alors que cette réalité est connue depuis des décennies -, en défaveur de la réussite scolaire de ces enfants.

L'école est normative, calibrée pour reproduire les strates sociales. C'est un système bien rôdé, qui donne entière satisfaction de ce point de vue-là. C'est sans doute ainsi qu'elle peut avoir l'illusion d'orienter les élèves, alors qu'elle ne fait qu'entériner, année après année, des différences qui n'étaient pas scolaires au départ.

Ni vu ni connu

Un bon moyen de faire de la sélection en toute discréction est de donner des devoirs à la maison. Ce n'est malheureusement pas un scoop ! Il y a longtemps que cette « fonction détournée » de l'étude à domicile a été dénoncée.

Cette « externalisation du travail personnel des élèves », qui « transforme chaque soir ou presque

la famille en institution de sous-traitance pédagogique », la soumettant par là même à « de fortes tensions », renforce les inégalités entre élèves. En effet, si la volonté de suivre le travail scolaire des enfants est presque toujours présente (« les parents plébiscitent globalement les devoirs et tolèrent mal les différentes formes d'hypocirculation du travail scolaire »), la capacité d'accompagnement des familles est très diverse⁵.

La discontinuité culturelle entre l'école et les familles ouvrières, migrantes ou précarisées, laisse de nombreux parents démunis, incapables d'aider efficacement leur progéniture⁶: certains ne se sentent pas compétents ou ne comprennent pas ce qui est demandé, d'autres au contraire, prescrivent du travail supplémentaire de leur cru, pour « consolider les acquis » ou « compenser » le travail de l'école qui « s'y prend mal » pour faire acquérir les connaissances⁷. En dépit de leur volonté d'aider leurs enfants à échapper aux métiers les moins valorisés, ces familles ne parviennent que rarement à décoder avec pertinence les implicites, les normes et les attentes de l'institution scolaire.

On traite également des « inégaux »

Les devoirs à domicile participent ainsi à l'une des recettes magiques de l'école pour faire de la sélection en catimini : traiter de manière égale des enfants fort inégaux. Ça marche à tous les coups !

³ Comme beaucoup l'ont dit après Dodson, F., *Tout se joue avant six ans*, Marabout, 2006 (première édition 1970).

⁴ Voir par exemple : Ditisheim, M., de Bosset A.-L., Gerber, C., *L'illettrisme, prévenir ou guérir, Enjeux pédagogiques* n° 15, pp. 22-23.

⁵ Citations tirées de : Kakpo, S., *Les devoirs à la maison, Mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF, Education et société, 2012, p. 51.

⁶ Voir par exemple : Rayou, P., *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

⁷ Voir par exemple : Kakpo, op. cit.

Certes, on a inventé la « différenciation », qui devrait adoucir le procédé et conduire, tranquillement, sur les chemins d'une réelle orientation doublée d'un sentiment de réussite pour tous. C'est en soi un bon plan ! Mais les pratiques pédagogiques qu'implique ce concept supposent des moyens, en personnel enseignant et en matériel, dont les administrations publiques souhaitent faire l'économie. Et il y a pire : si la différenciation était appliquée sincèrement et efficacement à large échelle, l'institution scolaire tremblerait sur ses bases. Cela semble, pour l'instant en tout cas, impensable. Mais il est permis de rêver...

Des attentes « sournoises »

« Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement »⁸.

Malheureusement, l'inverse est aussi vrai. Expérimentalement, l'*« effet Pygmalion »*⁹ n'a été testé que dans le « bon » sens. Grâce aux attentes positives des enseignants (artificiellement fabriquées : on leur avait dit qu'ils étaient excellents, très prometteurs), des élèves ayant des résultats moyens ou médiocres sont devenus bons. Mais dans la réalité des classes, on sait que la réputation d'un élève (ou de ses aînés), les préjugés de l'enseignant (par rapport à des groupes sociaux ou ethniques, pour ne pas parler de l'aspect physique ou du sexe par exemple) ou ses jugements hâtifs (après un premier test) peuvent aussi « fabriquer » de l'échec.

Le cycle est bien connu : les attentes différencieront des enseignants engendrent des traitements particuliers (tâches scolaires, feed-back, soutien affectif). Ces comportements différencieront ont un impact sur les résultats scolaires, l'estime de soi et la motivation des élèves, dont le résultat va dans le sens des attentes initiales de l'enseignant. Le tour est joué. Les attentes des enseignants, même si elles travaillent de manière souterraine, silencieuse, souvent inconsciente, participent donc à la sélection scolaire...

Sélection, image de soi et construction identitaire

Suite à la sélection institutionnelle, les élèves vont se retrouver dans une « section », une « filière », un « niveau », dont il leur faudra bien s'accommoder. Si la sélection a été favorable et correspond aux voeux de l'enfant et de sa famille, tout va bien. Ne reste que le stress des bons résultats à assurer dans la durée. Par contre si le tamisage scolaire oblige à un remodelage voire une refonte totale des projets d'avenir, les choses sont moins drôles, et l'image de soi du jeune s'en trouve bien souvent tout écornée.

Nous l'avons dit, le couperet de la sélection tombe comme une réponse attendue, préparée par des années de commentaires flatteurs ou dépréciatifs, de réussites ou d'échecs. Les témoignages montrent que trop d'enseignants mâchent encore insuffisamment leurs mots, lorsque les objectifs ne sont pas atteints, ou qu'une difficulté surgit. Chaque jour résonnent dans les classes des cri-

tiques imagées et des jugements à l'emporte-pièce, qui témoignent davantage du sentiment d'impuissance ou de la fatigue de l'enseignant, que de la réelle nullité des élèves. Des mots qui blessent et égratignent durablement l'image de soi...¹⁰

La sélection intervient aussi à un moment où la construction identitaire traverse une phase intense. Comment développer un sentiment d'appartenance positif à un groupe (section, filière) lorsque l'intégration à ce « groupe n'est pas la résultante d'une affiliation choisie mais une assignation imposée, suite à une orientation par échec et que de surcroît le groupe est dévalorisé ? »¹¹ Comment se construire et se projeter positivement dans l'avenir ?

L'école peut-elle orienter ?

L'institution scolaire est-elle condamnée à ne faire que de la sélection ? J'ai connu une petite école alternative¹², dont les principes fondateurs, les projets d'apprentissage et d'enseignement, les moyens d'évaluation et le suivi des élèves permettaient une réelle orientation des enfants. Les rythmes de chacun étaient respectés, les compétences et les curiosités valorisées, les difficultés travaillées. Au fil des ans, les aptitudes et les goûts de chacun se dessinaient. Des choix s'effectuaient et une orientation se profilait petit à petit. Le processus s'effectuait sans souffrance, et les élèves se dirigeant vers des professions manuelles ou des études courtes le faisaient, en grande majorité¹³, par goût et sans l'amertume consécutive à un « échec » lors d'un processus de sélection.

Nous l'avons dit, la différenciation nécessaire à l'orientation exige des moyens. Elle suppose aussi que l'on cesse de connoter hiérarchiquement certaines filières et certains savoirs, que les concepts d'élite et de prestige soient bannis des esprits. Il faut aussi que les enseignants descendant de leur estrade, abandonnent la toge et ses froufrous (jugements et condamnations de tous acabit), reconnaissent que l'égalité est un mythe dépassé et développent une pratique « équitable ».

De gré ou de force ?

On l'a vu, la sélection ne se résume pas à un examen ou une batterie de tests. Elle vient sanctionner une trajectoire dont les aléas sont multifactoriels.

L'élève est d'abord un enfant, issu d'un milieu familial et porteur d'un projet parental. Une fois passé le seuil de la classe, il devient un élève « lambda » dans un système normatif et rigide, rapidement étiqueté en fonction de ses savoirs et ses comportements. La machine est en marche, les engrenages s'engrènent, les roues tournent, les chemins se font autoroute ou sentiers ardu. Et voici notre bambin, grandi, au carrefour. Anxieux, il regarde l'horizon et les voies qui s'offrent à lui, les voies vers lesquelles sa trajectoire scolaire l'a poussé. Devra-t-il s'y engager de gré ou de force ? ■

⁸ Marcel Pagnol, *Le temps des amours*, 1988, p. 76, cité par Trouilloud, D., Sarrasin, Ph., *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, 2003, p. 89.

⁹ Voir par exemple : Trouilloud, D., Sarrasin, Ph., *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, 2003, p. 89-119.

¹⁰ Au sujet des mots qui blessent, voir par exemple : Ditrichstein, M., *Maudits mots dits*, in : *Enjeux pédagogiques*, n° 8.

¹¹ Aebischer, V., Oberlé, D., Ellion, L., *Sélection scolaire et stratégies identitaires*, L'orientation scolaire et professionnelle, 31 avril, 2002, p. 583février 2008, pp. 48-49.

¹² Ecole de la Grande Ourse : www.grande-ourse.ch

¹³ En grande majorité seulement, car le projet parental et les attentes de certaines familles peuvent inférer, malgré tout, un sentiment d'échec, même si l'orientation est le produit d'un processus long et respectueux, conduit en lien étroit avec les parents.

Références

- Aebischer, V., Oberlé, D., Ellion, L., *Sélection scolaire et stratégies identitaires*, L'orientation scolaire et professionnelle, 31 avril, 2002.
- Ditrichstein, M., *Maudits mots dits*, in : *Enjeux pédagogiques*, n° 8, février 2008, pp. 48-49.
- Ditrichstein, M., de Bosset A.-L., Gerber, C., *L'illettrisme, prévenir ou guérir*, in : *Enjeux pédagogiques* n° 15, pp. 22-23.
- Dodson, F., *Tout se joue avant six ans*, Marabout, 2006.
- Kakpo, S., *Les devoirs à la maison*, Mobilisation et désorientation des familles populaires, PUF, Education et société, 2012.
- Rayou, P., *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- Trouilloud, D., Sarrasin, Ph., *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, n° 145, 2003, pp. 89-119.

Vers des épreuves communes romandes ?

Martine Wirthner
Viridiana Marc

La convention scolaire romande (CSR), entrée en vigueur en 2009, mentionne dans l'un de ses articles l'élaboration d'épreuves communes romandes : « La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'espace romand de la formation en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études » (article 15).

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

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

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

Un référentiel : le PER

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

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

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

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

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

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

Un modèle d'évaluation en deux phases

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

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

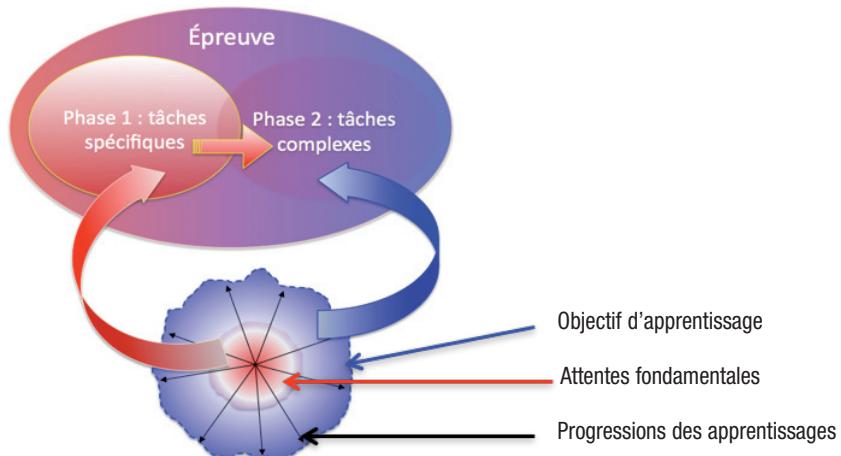
Elaboration d'épreuves diagnostiques et expérimentation en 5^e HarmoS

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

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

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

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



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

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

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

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

² L'évaluation diagnostique a pour but de fournir aux enseignants des informations sur le degré d'atteinte de certains objectifs du plan d'études en complément des procédures d'évaluation qu'ils mènent par ailleurs, afin d'identifier les difficultés d'atteinte de ces objectifs et de conduire aux remédiations nécessaires.

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

Quelques résultats généraux

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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



Evaluation à l'école enfantine et révision de la loi scolaire dans le canton de Berne

un processus entre continuité et changement

Christian Merkelbach

La mise en œuvre du concordat HarmoS et de la Convention scolaire romande dans la partie francophone du canton de Berne confère un nouveau statut à l'école enfantine, désormais intégrée à la scolarité obligatoire. L'introduction du Plan d'études romand et sa mise en œuvre impliquent que l'école enfantine fasse partie du premier cycle de l'école obligatoire. Dans ce contexte se pose donc la question de la place, du rôle et de la nature de l'évaluation dans le cadre des deux premières années de scolarité.

Statut de l'évaluation et enjeux des premières années de scolarité

Dans le canton de Berne, il n'y a pas jusqu'à présent de statut ni de prescription officielle en ce qui concerne l'évaluation à l'école enfantine. Cela ne signifie toutefois pas que rien ne s'y fait en termes d'évaluation, l'observation des apprentissages fondamentaux étant considérée comme importante dans l'encadrement des jeunes enfants et comme nécessaire dans la préparation des futurs apprentissages, notamment pour l'identification éventuelle de besoins ou de mesures particulières à entreprendre.

L'école enfantine vise à assurer la socialisation¹ (apprentissage de la vie et de l'interaction avec les pairs, acceptation d'une autorité tierce, apprentissage des règles de vie et de fonctionnement de l'école, etc.). Elle contribue à la formation globale de l'élève telle que décrite dans la Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003². Mais l'école enfantine assume aussi la préparation aux premiers apprentissages (construction des savoirs et mise en place d'outils cognitifs). Ces missions, dans la perspective d'une définition de l'évaluation à l'école enfantine, délimitent ce qui doit être pris en compte.

Contexte cantonal de l'évaluation

L'évaluation dans le canton de Berne est régie par une *Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)*. Issue de changements importants introduits dans les années 1990 et de révisions ultérieures ayant rencontré de nombreuses difficultés et incompréhensions auprès du corps enseignant (Merkelbach, 2010), cette ordonnance décrit un cadre et des procédures d'évaluation du travail des élèves; ces procédures sont aujourd'hui stabilisées. Il n'est pas à l'ordre du jour de procéder à des changements dans le domaine de l'évaluation. Les principes et les procédures existants sont donc à transposer et à adapter au contexte spécifique de l'école enfantine.

Enquête sur les pratiques et les besoins

L'introduction d'une obligation d'évaluer le travail des élèves à l'école enfantine étant nouvelle, il se justifiait de recueillir des informations auprès du corps enseignant afin de recenser les pratiques et d'interroger les attentes. A la demande de la Direction de l'instruction publique, une enquête a donc été menée auprès de l'ensemble du corps enseignant des classes enfantines (Merkelbach, Riesen, 2012).

Un questionnaire portant sur les pratiques en matière d'évaluation a été adressé à chaque enseignant: il abordait des questions en lien avec les formes, les supports, les types d'appréciation, le mode de consignation des observations, les domaines et activités évalués, la fréquence des évaluations, les entretiens avec les parents. Quelques questions concernaient les attentes et les besoins, notamment en matière de formation continue.

Parallèlement à l'enquête auprès du corps enseignant, neuf entretiens avec des enseignantes volontaires ont permis de préciser et de mieux cerner les avis exprimés et d'approfondir les résultats issus du questionnaire.

Quelques résultats

Le taux de réponse, pour ce type d'enquête, est élevé (101 questionnaires reçus, 63 %) et témoigne de l'intérêt suscité par la question de l'évaluation à l'école enfantine. Toutes les répondantes déclarent pratiquer des observations lors d'activités; elles procèdent le plus souvent à des retours oraux auprès des enfants. Le relevé des observations se fait généralement par écrit, sur des documents ad hoc et personnels, à l'aide de phrase, mots, formules. Les informations recueillies sont la plupart du temps consignées dans un cahier ou un journal de classe (75 %). Les domaines évalués touchent les aspects socio-affectifs, psychomoteurs et cognitifs. Les dimensions les plus fréquemment évaluées concernent les activités langagières, logico-mathématiques, environnementales, artistiques, corporelles, ainsi que les activités de socialisation. La plupart

¹ Cf. Plan d'études romand, Présentation générale, chapitre consacré au Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1.

² Cf. Plan d'études romand, Présentation générale, dans laquelle figure la *Déclaration* invoquée.

des enseignantes mènent au moins un entretien annuel avec les parents (96 %) au cours duquel l'évaluation est abordée (92 %). S'agissant des attentes et besoins exprimés, les trois quarts demandent que des documents pratiques soient proposés (grilles, rapport d'évaluation, etc.), mais à peine plus de la moitié souhaitent une formation spécifique.

Propositions

L'analyse des résultats de l'enquête a conduit les auteurs du rapport à émettre une série de propositions à prendre en compte lors de la définition d'un cadre de l'évaluation à l'école enfantine. Ainsi, une procédure spécifique aux deux premières années de l'école enfantine paraît nécessaire et est par ailleurs largement souhaitée, afin d'unifier quelque peu les pratiques, fort différencier jusqu'ici, puisque très libres. Le cadre à élaborer doit s'appuyer sur les principes adoptés par le canton en matière d'évaluation. Un document officiel obligatoire à la fin de la deuxième année de scolarité est en outre nécessaire. L'évaluation doit conserver un caractère global et ne pas s'appuyer sur des critères précis. L'entretien avec les parents a lieu annuellement.

Elaboration du cadre et des procédures propres à l'école enfantine

La mise en œuvre de la révision de la Loi sur l'école obligatoire (LEO) décidée par le Grand Conseil au printemps 2012 sera effective au 1^{er} août 2013. Dans cette perspective, un groupe de travail formé de praticiennes et d'une formatrice HEP a été mandaté pour élaborer des propositions concrètes. Parallèlement, l'ordonnance de direction citée (ODED) a été aménagée en y intégrant notamment l'école enfantine.

Les quatre principes guidant l'évaluation dans le canton n'ont pas été modifiés : l'évaluation comporte une dimension formative, est basée sur des objectifs d'apprentissage³, est globale et transparente. L'entretien avec les parents a lieu chaque année, de décembre à janvier. L'évaluation est également annuelle : elle peut – sans obligation toutefois – s'appuyer à la fin de la première année sur un document intitulé *Bilan des apprentissages*. Ce même document est en revanche obligatoire à la fin de la deuxième année et correspond à la première décision d'orientation pour le passage en première année du degré primaire (3^e année de scolarité). Le corps enseignant émet une recommandation. Il n'y a toutefois pas de condition spécifique à remplir. En cas de difficulté constatée, des démarches sont entreprises suffisamment tôt et avec l'accord des parents pour trouver la meilleure solution. Le Service psychologique pour enfants peut être sollicité.

Les aspects évalués en termes *d'appréciation des acquisitions en cours* font référence aux cinq domaines disciplinaires du PER. Ils incluent toutes les dimensions qui sont prioritaires à l'école enfantine en vue de l'accompagnement des élèves (notamment les aspects socio-affectifs, psychomoteurs et cognitifs évoqués pré-

cédemment). Les *Capacités transversales* du PER (*collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive*) ainsi que l'*attitude de l'enfant face au travail et à l'apprentissage* sont également appréciés, mais dans une perspective ciblant les observations nécessaires et utiles dans le contexte transversal et interdisciplinaire du travail mené à l'école enfantine.

Le groupe de travail doit encore peaufiner le document officiel *Bilan des apprentissages* et élaborer un recueil de propositions destiné au corps enseignant. Ce recueil devrait présenter l'évaluation et son cadre spécifique à l'école enfantine ; il devrait contenir des propositions, des pistes de travail illustrées et instrumentées pour faciliter les observations et évaluations concrètes à mener en classe au quotidien. Une offre de formation devrait accompagner la mise à disposition de ce recueil.

Cycle élémentaire et « Basisstufe »

Nous nous permettons de mentionner que la révision de la LEO prévoit la possibilité, dans l'ensemble du canton, de mettre en place une organisation particulière pour le premier cycle de la scolarité obligatoire. Deux modèles sont proposés : celui expérimenté dans la partie francophone – *Cycle élémentaire* – et celui expérimenté dans de nombreux cantons alémaniques – « *Basisstufe* ». L'évaluation, dans chacun de ces modèles, diffère quelque peu pour ce qui concerne les deux premières années de scolarité. La première décision d'orientation n'intervient par exemple qu'à la fin des quatre premières années.

Nous espérons par cet ensemble de décisions et de mesures répondre le mieux possible aux interrogations que l'arrivée du PER et l'intégration de l'école enfantine à la scolarité obligatoire suscitent légitimement. ■

Références bibliographiques

- Merkelbach, Ch. (2010). Les réformes récentes du système d'évaluation dans le canton de Berne : une histoire heurtée. In P. Gilliéron & L. Ntamakiliro (Ed.), Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ? (33-57). Berne : Peter Lang.
 Merkelbach, Ch., Riesen, W. (2012). Ecole enfantine – Enquête sur les pratiques et les besoins en évaluation – Rapport final. Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Tramelan : Section recherche, évaluation et planification pédagogiques.

³ A l'école enfantine, il est évident que la notion d'objectif d'apprentissage ne recouvre pas le même champ que ce qui est défini pour les autres années scolaires. Il s'agit d'apprécier les acquisitions en cours de manière non critériée.

Les évaluations externes en Suisse romande et dans le canton de Genève en particulier

Anne Soussi

Cet article s'inspire de l'étude réalisée à Genève sur l'évaluation externe à l'école obligatoire (Soussi et al., 2009). Avant d'en présenter les résultats les plus saillants, nous définirons les deux types d'évaluation (interne et externe) ainsi que leurs différentes fonctions. Puis, nous brosserons le contexte européen en matière d'évaluations externes et la situation en Suisse romande au moment où ces évaluations prennent un essor important et qu'il devient nécessaire d'en rappeler les différents enjeux.

L'évaluation est un phénomène complexe de manière générale et dans le domaine de l'éducation en particulier. Elle suppose globalement un jugement orienté vers un but et qui va donner lieu à une prise de décision.

Les évaluations peuvent viser différentes fonctions, être internes comme externes ou encore se situer à différents niveaux ou logiques : logique de l'apprenant ou celle de l'organisation (cf. Weiss, 2002, tableau 1). Selon Weiss, « l'évaluation en milieu scolaire remplit de multiples fonctions, régulation des apprentissages, information des familles, pronostic de la réussite, bilan du système de formation. » (2002, p. 2).

au détriment de compétences sociales, types de questionnement et de compétences mesurées restreints, etc.).

Un autre critère à prendre en compte pour définir le type d'évaluation est le rôle ou l'importance qu'on attribue aux résultats des évaluations : enjeux élevés ou faibles (*high* ou *low stakes*). Ainsi, Ntamakiliro et Tessaro (2010) distinguent deux types d'évaluations externes, les standardisées et les non standardisées (notamment sur le plan des conditions de passation et de correction). Ces dernières sont mi-internes mi-externes. Sur le modèle nord-américain, les épreuves externes peuvent présenter pour les élèves des

Tableau 1 : Les différentes logiques de l'évaluation

	LOGIQUE DE L'APPRENTANT	LOGIQUE DE L'ORGANISATION
Évaluations externes	<ul style="list-style-type: none"> • épreuves diagnostiques pour l'évaluation des apprentissages des élèves • épreuves bilan pour la certification des apprentissages des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation bilan des systèmes de formation (cantons, pays) • évaluation pour la certification des organisations apprenantes (école, établissement)
Évaluations internes	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation formative des apprentissages des élèves • évaluation bilan-sommative des apprentissages des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation régulatrice autogérée d'une organisation apprenante

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux évaluations externes.

Les évaluations externes

Depuis les années quatre-vingt-dix, les évaluations externes¹ se sont considérablement développées en Europe sur le modèle de l'Amérique du Nord. D'après Mons (2009), elles se sont transformées au fil des années : centrées au départ sur la mesure des apprentissages des élèves, elles ont des visées plus larges mêlant le pédagogique et le politique, servant d'outil de pilotage. Leurs effets peuvent être considérés par les différents acteurs comme positifs (harmonisation des pratiques pédagogiques et évaluatives, clarté des objectifs, etc.) mais également négatifs (tendance au *teaching to test*, stress des élèves et des enseignants, choix d'objectifs cognitifs

enjeux élevés ou au contraire des enjeux faibles, selon « l'importance accordée aux résultats à ces épreuves dans les procédures de certification ou d'orientation scolaire ». (p. 3) Il y aurait ainsi deux sortes de « rendre compte », l'*accountability dure*, modèle anglosaxon, qui aurait pour conséquence des sanctions ou des récompenses à différents niveaux (écoles, enseignants ou élèves) et l'*accountability douce*, modèle européen, qui n'aurait pas de telles répercussions (Mons, 2009).

L'évaluation externe standardisée en Europe

Nous allons maintenant décrire brièvement la situation de l'évaluation externe en Europe sur la base de l'étude européenne concernant les évaluations standardisées ou tests nationaux (Eurydice, 2009). Trois types de tests nationaux y sont distingués : ceux qui ont pour fonction le bilan

¹ Par évaluation externe, nous entendons toute évaluation qui n'est pas réalisée par les enseignants de l'école et ce quelle que soit sa fonction (monitorage, bilan, évaluation certificative ou sommative, évaluation formative).

Tableau 2: Principaux objectifs des tests nationaux standardisés

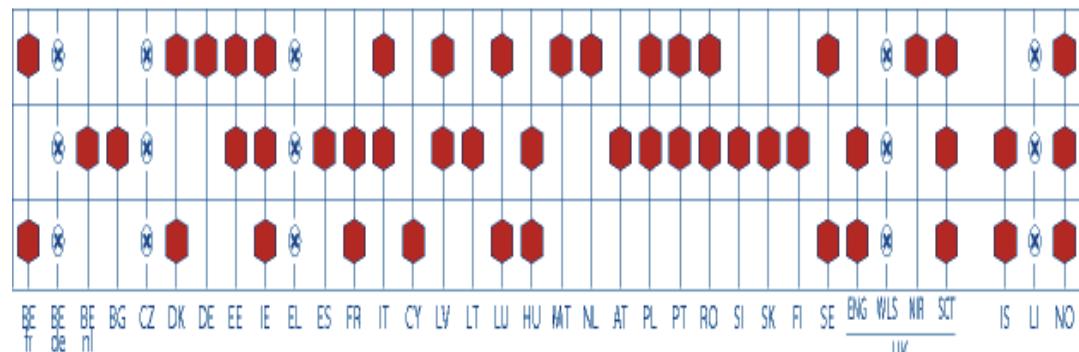
Niveaux CITE 1 et 2, 2008/2009

Prise de décisions sur le parcours scolaire des élèves

Pilotage des établissements et/ou du système éducatif

Identification des besoins d'apprentissage individuels des élèves

Pas de tests nationaux



Source : Eurydice. (p.25)

des acquis des élèves (tests sommatifs), ceux qui servent à piloter et évaluer les établissements et/ou le système éducatif et enfin, ceux qui ont pour but de « contribuer au processus d'apprentissage des élèves à titre individuel en identifiant leurs besoins d'apprentissage spécifiques et en adaptant l'enseignement en conséquence » (2009, p. 8), c'est-à-dire une évaluation de type formative.

Comme on peut l'observer, on peut distinguer deux types de pays: ceux (les plus nombreux) qui possèdent, à côté de l'évaluation interne pratiquée par les enseignants, une évaluation externe sous différentes formes et ceux qui n'en avaient pas (en tout cas au moment de l'enquête). Relevons que la plupart des pays possèdent une évaluation de type *monitorage* (21 pays sur 35) et bon nombre une évaluation de type sommative (17 sur 35). Le *monitorage* peut porter sur le pilotage des établissements et/ou du système éducatif. La *prise de décision* à propos du parcours scolaire des élèves est également fréquemment pratiquée dans les pays européens. Dans la plupart des cas, ces tests sont obligatoires et sont organisés à la fin de l'enseignement secondaire I, c'est-à-dire le plus souvent à fin de l'école obligatoire.

L'évaluation de type *formative ou diagnostique* s'avère plus rare (12 sur 35), sans doute parce que ce type d'évaluation est davantage le fait des enseignants eux-mêmes. On peut également souligner que plusieurs pays n'ont (ou n'avaient) aucune évaluation standardisée en 2008-2009: la Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, la Grèce et le Pays de Galles ou encore le Liechtenstein. Enfin, trois pays possèdent des évaluations des trois types.

Les matières concernées sont avant tout la langue d'enseignement et les mathématiques, surtout au primaire, auxquelles viennent s'ajouter à la fin du secondaire I d'autres matières scolaires telles que les sciences ou les langues étrangères. Dans de rares cas, d'autres domaines sont évalués: par exemple, les capacités transversales (résolution de problème, travail en équipe), les TIC ou des domaines interdisciplinaires.

L'évaluation externe en Suisse romande

Au moment où le nouveau plan d'étude romand (PER) entre en vigueur et qu'une réflexion est menée autour d'une évaluation romande des acquis des élèves, il est intéressant de se pencher sur les évaluations cantonales existantes

Tableau 3: Évaluations externes en Suisse romande

	EVALUATIONS A VISEE SOMMATIVE										EVALUATIONS A VISEE DIAGNOSTIQUE									
	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e		
	1P	2P	3P	4P	5P	6P	7 ^e	8 ^e	9 ^e	1P	2P	3P	4P	5P	6P	7 ^e	8 ^e	9 ^e		
BE																	X			
FR						X			X					X		X		X	X	
GE		X		X		X	X	X	X											
JU						X										X			X	
NE						X		X			X	X	X	X	X				Xa	
VS				X		X		X	X		Xa	Xa	Xa	Xa	Xa				Xa	
VD		X	X		X	X	X	Xb												
	2	3		6	1	3	4	1	3	2	4	2	2	1	4	1				

■ Epreuves inscrites dans la loi scolaire du canton

a Epreuves à disposition des enseignants, passation libre

b Epreuves d'établissement utilisée dans le cadre de la certification de l'élève

en Suisse romande. En 2009-2010, c'est-à-dire deux ans avant la mise en place du PER, il existait des situations très variées dans les cantons, certains préférant une évaluation diagnostique formative dans les petits degrés, d'autres ayant choisi une évaluation sommative (cf. tableau 3, Marc et Wirthner, 2012, p. 12). Cette grande diversité rend la réflexion sur une évaluation romande complexe.

Relevons tout d'abord qu'à part Genève et dans une moindre mesure Vaud, la plupart des cantons possèdent les deux types d'évaluation externe (sommative et diagnostique/formative). Le canton de Berne se situe à part avec une seule évaluation en 6^e (8^e HarmoS). Comme dans les autres pays d'Europe, les disciplines évaluées sont le plus souvent la langue d'enseignement et les mathématiques au primaire avec parfois une seconde langue dès la 4^e (6^e HarmoS). Au secondaire, s'ajoutent souvent d'autres disciplines notamment les sciences. Il ne semble pas y avoir comme dans les pays ou régions européennes d'évaluation des compétences transversales. Les deux moments privilégiés sont ceux des transitions primaire-secondaire I ou secondaire I-secondaire II.

En reprenant la distinction entre évaluations à *enjeux faibles* et *élévés* dans le cas d'épreuves standardisées c'est-à-dire plutôt les évaluations sommatives, Ntamakiliro et Tessaro (2010) soulignent la variation au niveau de ces enjeux selon les cantons. Ils seraient faibles à Fribourg et dans le canton de Vaud mais élevés au Jura, à Genève, Neuchâtel et au Valais.

Opinions des différents acteurs (autorités, concepteurs et enseignants) sur l'évaluation externe à Genève

Dans l'étude réalisée dans le canton de Genève, l'un des cantons comptant le plus grand nombre d'épreuves externes, différents acteurs (autorités cantonales, concepteurs, enseignant-e-s) ont été interrogés à propos des évaluations externes et les points forts et faibles selon trois critères (*qualité technique, utilité et efficacité/efficience*).

Qualité technique des épreuves

Globalement aux deux degrés d'enseignement, les différents acteurs interrogés ont relevé, comme points forts, une bonne qualité des épreuves, confirmée par l'analyse docimologique mettant en évidence une bonne fiabilité des épreuves (en mathématiques et français) pour la certification des élèves et la régulation de l'enseignement ainsi qu'une bonne validité prédictive des épreuves analysées (de 6^e à 7^e, 8^e-9^e H).

L'existence de prétests, de tables de spécification permettant d'identifier les objectifs évalués, l'expérience et la stabilité des concepteurs d'épreuves (formation des concepteurs à l'évaluation ou en didactique des disciplines concernées) sont relevés au primaire et une certaine stabilité de contenu et du niveau de difficulté ainsi qu'un

bon équilibre à l'intérieur des épreuves pour la plupart des disciplines au secondaire I.

Certains points faibles relevés dans l'étude sont communs aux deux ordres d'enseignement : des différences au niveau des approches selon les disciplines (et la nécessité d'harmoniser ces approches), une fiabilité insuffisante pour évaluer des connaissances ou compétences détaillées, ainsi que l'analyse des résultats voire le recours à des prétests.

Les autorités regrettent le manque de standardisation des épreuves et soulignent la nécessité d'équipes pluridisciplinaires (compétences au niveau de la connaissance du programme, de la construction et de l'analyse des épreuves) et de l'harmonisation des épreuves de l'école primaire et du secondaire I du point de vue des objectifs, des passations et du contenu.

Des biais liés aux conditions de passation et de correction (assurées par les enseignants des élèves considérés) sont relevés au primaire, le manque de prétests selon les disciplines, l'absence de tables de spécification indiquant les objectifs des questions dans les épreuves, également les conditions de correction, le manque de stabilité et la formation des concepteurs estimée parfois insuffisante, la façon de constituer le barème et les seuils de réussite dans la plupart des disciplines², au secondaire I. Par ailleurs, l'ensemble des acteurs interrogés au secondaire I ont relevé une difficulté majeure liée à la contrainte des mêmes objectifs pour tous. Comment concilier ce postulat avec l'existence des regroupements et des niveaux de compétences différents des élèves ?

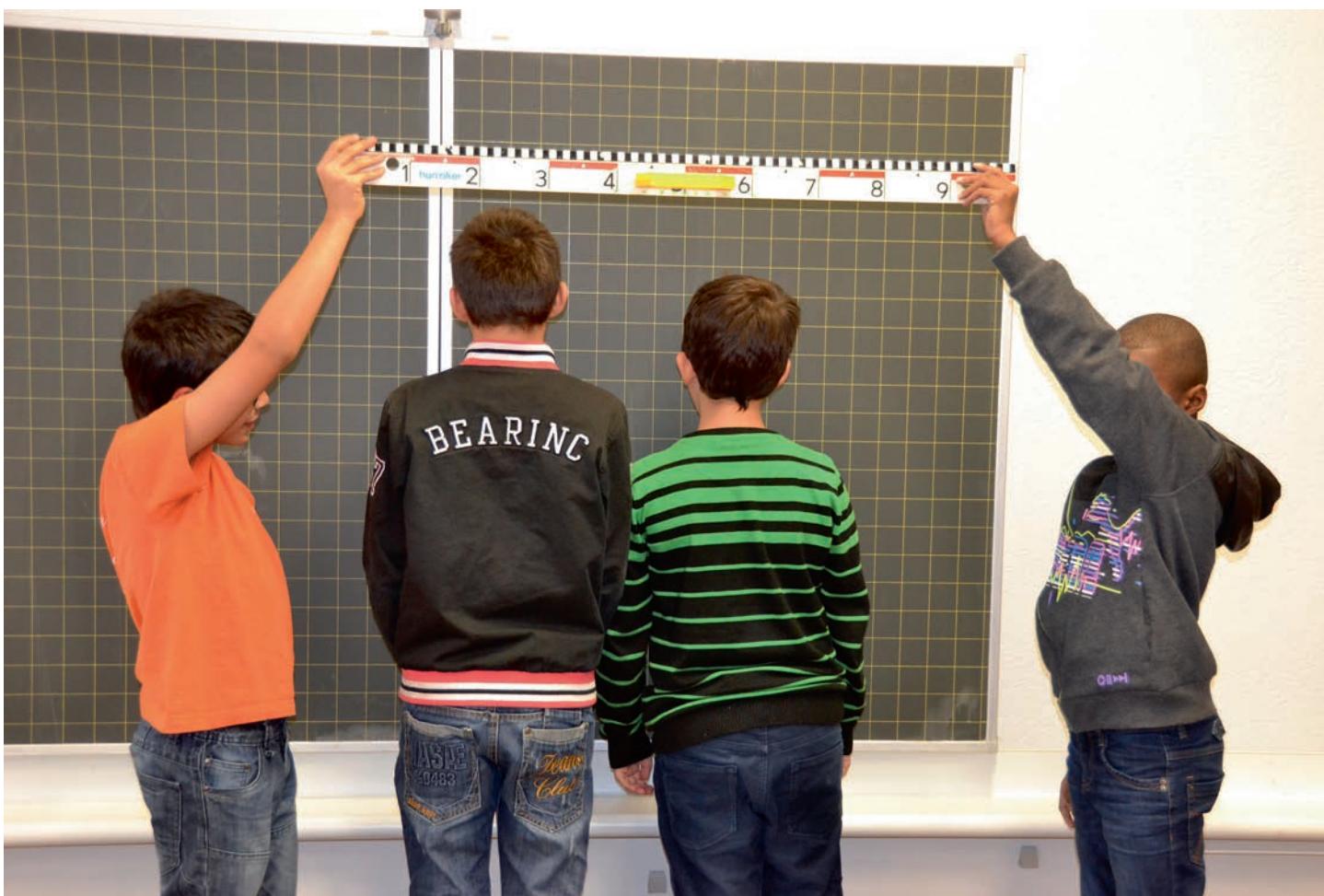
Utilité des épreuves

Un des principaux points forts de ces évaluations relevés par l'ensemble des personnes interrogées dans les deux ordres d'enseignement est sans conteste le caractère commun à tous les élèves d'une cohorte. Avec des exigences communes pour une discipline donnée, elles permettent également de réguler l'enseignement et d'unifier les pratiques. Elles sont également importantes pour les élèves et les parents. Les deux fonctions définies institutionnellement, certification et régulation de l'enseignement, sont confirmées par l'analyse de la qualité docimologique.

Toutefois, on peut regretter que ces épreuves sont utilisées pour répondre à trop de besoins : non seulement vérifier l'atteinte du programme par les élèves mais aussi aider au pilotage du système. Pour d'autres, il manque une évaluation système (notamment au primaire). L'analyse et l'exploitation insuffisantes des résultats sont soulignées par la majorité des acteurs.

Les enseignants interrogés au secondaire I soulignent certains effets pervers des épreuves : la tendance au bachotage et la réduction du programme et de l'enseignement au contenu des épreuves. Ils estiment également que le type

² La manière de déterminer les seuils de réussite diffère également entre les deux degrés d'enseignement : au primaire, il est déterminé a priori (en utilisant les prétests et une table de spécification), au secondaire I, il est défini sur la base des résultats des élèves (a posteriori) dans la plupart des disciplines (la physique est une exception avec des seuils de réussite estimés a priori en fonction des objectifs).



d'évaluation proposé dans certaines disciplines est trop différent de ce qui se fait habituellement en classe (notamment pour le regroupement B aux exigences plus limitées). Au primaire, certains enseignants déplorent la trop grande importance de ces épreuves aux yeux des élèves et de leurs parents, ainsi que le stress pour les jeunes élèves et le caractère normatif des épreuves cantonales en général.

Efficacité, efficience

Globalement l'analyse des parcours des élèves montre que les épreuves externes ont une bonne prédictivité même si ce n'est pas leur objectif prioritaire. En effet, une part très importante des élèves qui en 6P (actuellement 8^e H) réussissent les épreuves cantonales se retrouvent encore en 9^e (11^e H) dans le regroupement A (aux exigences les plus étendues). L'analyse docimologique atteste également la bonne validité prédictive des épreuves de 6^e sur celles de 7^e (9^e H). La place des épreuves cantonales ou communes dans les carnets et leur prise en compte de manière plus globale sont considérées comme un problème par l'ensemble des acteurs.

Discussion et réflexion

Certains constats mis en évidence dans l'étude genevoise permettent une réflexion, sans doute transposable à d'autres contextes, concernant les évaluations externes. Les pistes de réflexion s'orientent autour de cinq éléments :

1. objectifs et attentes des évaluations externes
2. contenu des épreuves et manière d'évaluer
3. procédures pour atteindre ces objectifs
4. administration, utilisation et exploitation de l'évaluation externe
5. compétences et ressources nécessaires.

Concernant les *objectifs et les attentes*, les informations recueillies ont montré l'existence d'un consensus à propos des objectifs des épreuves externes genevoises dans les deux degrés d'enseignement: vérifier l'atteinte des objectifs du programme et participer à la certification des élèves. Cependant dans la pratique, les épreuves sont parfois utilisées à d'autres fins (pilotage du système, par ex.) pour lesquelles elles n'ont pas été conçues. On peut se demander s'il ne faudrait être attentif aux spécificités liées aux degrés d'enseignement, aux parcours scolaires et à l'âge des élèves : par exemple, privilégier l'aspect diagnostique avec des jeunes élèves (4P HarmoS); en fin de primaire, viser la certification et l'orientation.

Pour les enseignants du secondaire I, les épreuves, devant mesurer l'atteinte des objectifs pour un même plan d'études avec des élèves scolarisés dans des regroupements avec des exigences différentes, ont de fait également une fonction d'orientation et de sélection.

Dans la conjoncture actuelle, ces objectifs et attentes doivent être envisagées également dans

une perspective régionale, en lien avec les futures épreuves de références romandes, et même nationale, avec la mise en place de standards de performance de base et des futurs tests nationaux. Par ailleurs, la réflexion sur l'évaluation externe devrait également tenir compte de l'importance donnée à cette évaluation par rapport aux évaluations des élèves réalisées par les enseignants. Une réflexion plus générale devrait également être menée à propos de l'équilibre entre le temps d'enseignement/apprentissage et celui de l'évaluation en lien avec les objectifs de l'école.

Le contenu de l'épreuve et la manière d'évaluer devraient également faire l'objet d'une réflexion : notamment le format des questions qui devrait être le plus varié possible comme dans l'enquête PISA (qcm. mais également questions ouvertes) selon les types d'objectifs que l'on cherche à mesurer (cf. Pini et al., 2006). La détermination du niveau de difficulté des items est également à prendre en compte.

La représentativité et le choix des objectifs ainsi que leur pondération dans l'épreuve doivent aussi faire l'objet d'un examen approfondi. Par ailleurs, la mesure des compétences complexes est une question difficile à résoudre dans le contexte d'une évaluation papier-crayon en temps limité mais qui prend toute son importance avec l'évolution des plans d'études reposant sur une logique de compétences.

Concernant *les procédures pour atteindre ces objectifs*, la généralisation des prétests et leur analyse docimologique paraissent indispensables pour vérifier si le degré de difficulté des items est adéquat à la population visée, si les consignes sont claires, si les modalités de correction sont applicables et permettent d'éviter les biais de correction. Ils sont également nécessaires pour fixer les seuils de réussite.

Au secondaire I, la prise en compte des différents niveaux de compétences des élèves (regroupements différenciés) constitue un objectif primordial. Plusieurs approches peuvent être envisagées : des barèmes différents (solution actuelle), mais aussi des épreuves comportant une partie commune et une partie spécifique pour chaque regroupement en se basant sur une analyse de la difficulté des items pour estimer l'atteinte des objectifs du programme.

L'administration et la correction de l'épreuve figurent parmi les points les plus fréquemment évoqués par les différents acteurs. Ces deux opérations assurées par les enseignants des élèves peuvent évidemment poser problème du point de vue de l'équité mais il est également peu réaliste d'envisager l'administration et la correction des épreuves de manière externe pour des raisons financières et psychologiques (par rapport aux jeunes élèves). L'échange de copies entre enseignants d'une même école de façon à ne pas corriger les copies de ses propres élèves ou encore la correction par établissement afin de diminuer

les différences de correction entre enseignants seraient des solutions envisageables. L'analyse des résultats devrait également être développée afin d'améliorer la qualité des épreuves en prenant notamment en compte le niveau de difficulté des items (ce qui permettrait de standardiser davantage les épreuves et les rendre davantage comparable d'une année à l'autre).

L'ensemble des éléments décrits dans les points précédents ne peut pas être réalisé sans un certain nombre de *compétences* et de *ressources*. Les épreuves cantonales devraient être élaborées, nous semble-t-il, par des équipes pluridisciplinaires et de compétences variées comme c'est le cas dans d'autres pays : connaissance des programmes et de l'enseignement, de l'évaluation et de ses méthodes, du traitement des données et de leur exploitation : La stabilité constitue également un point important.

Pour terminer la réflexion doit également porter sur la place des évaluations cantonales genevoises dans le contexte romand (EpRoCom) et national (tests de référence HarmoS). Si pour l'instant les épreuves genevoises sont plutôt de type certificatif et les tests de référence HarmoS devraient plutôt avoir pour objectif le monitorage et le pilotage du système, quel rôle joueront les épreuves romandes. Seront-elles certificatives, diagnostiques ou encore bilan (mesure de l'atteinte des objectifs du PER) ? La question est particulièrement complexe dans la mesure où les épreuves genevoises portent ou porteront comme les épreuves romandes sur le PER. Il s'agira de déterminer pour chacune de ces différentes évaluations externes leur fonction, les matières évaluées et bien sûr, les moments afin de ne pas réduire les élèves à passer des épreuves. Cette question n'est, à notre connaissance, pas encore réglée à ce jour. ■

Références bibliographiques

- Eurydice (2009). Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : Eurydice.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2012). Épreuves romandes communes L de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER. Rapport final du projet EpRoCom. Neuchâtel : IRDP.
- Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Complément à l'étude Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats. Eurydice.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2010). Les évaluations externes en Suisse romande : enjeux, pratiques et effets. Communication lors de la rencontre de la section suisse de ADMEE-Europe portant sur le thème «Epreuves cantonales : quelles pratiques pour quels enjeux?». Martigny.
- Soussi, A., Guillet, E., Guignard, N., Nidegger, Ch. (2009). Évaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire. Genève : SRED.
- Weiss, J. (2002). L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation. Actes du 15^e colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE (pp. 2-5). Lausanne : ISPFP.

L'évaluation du travail scolaire de l'élève dans un contexte structurel en modification

Christiane Droz Giglio

Contexte en mutation

Le 13 août 2008, le canton de Neuchâtel adhère à l'accord intercantonal de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) du 14 juin 2007 ainsi qu'à la convention scolaire romande (CSR) de la Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) du 21 juin 2007.

Les nouveautés de ces deux accords incitent le canton de Neuchâtel à revisiter ses bases légales en matière d'évaluation puisque, d'une part, il n'existe pas de bases légales pour les deux premières années de la scolarité devenues obligatoires dès l'âge de 4 ans, et que, d'autre part, le Plan d'études romand (PER) induit un découpage des cycles et des appellations des disciplines scolaires différents à l'actuel programme d'enseignement.

École enfantine	École primaire 1 ^{er} cycle	École primaire 2 ^e cycle	École secondaire 1
-2/-1	1P/2P/3P	4P/5P	6 ^e /7 ^e /8 ^e /9 ^e

Appellation et découpage des cycles avant 2013

École primaire - cycle 1	École primaire - cycle 2	École secondaire 1
1 ^{re} /2 ^e /3 ^e /4 ^e	5 ^e /6 ^e /7 ^e /8 ^e	9 ^e /10 ^e /11 ^e

Appellation et découpage des cycles à partir de 2013

Une occasion à saisir pour progresser

Du point de vue du groupe de pilotage « évaluation du travail scolaire de l'élève » (composé de représentants du service de l'enseignement obligatoire, des directions d'écoles, de la HEP-BEJUNE et de l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation), les contraintes dues aux changements sont une occasion à saisir pour améliorer divers aspects directement en lien avec l'évaluation. Les principes guidant les réflexions sont les suivants :

- Améliorer le système d'évaluation sans le complexifier ;
- Développer une évaluation au service de l'élève (qui permettant de percevoir ses « faiblesses » et revoir des notions lorsqu'il n'a pas encore compris plutôt qu'une évaluation « sanction ») ;
- Recenser les bonnes pratiques des

enseignants, les mettre à disposition de chacun et construire avec eux des outils répondant à leurs besoins ;

- Garder une cohérence entre et dans chaque cycle tout en tenant compte des spécificités de chacun ;
- Repenser progressivement les modalités d'évaluation en lien avec les séquences d'enseignement-apprentissage ;
- S'assurer de l'atteinte par l'élève des attentes fondamentales décrites dans le PER en cours ou en fin de cycle ;
- Différencier l'évaluation du travail de l'élève « au service de l'enseignant » de l'information donnée aux parents ou de l'information donnée à des collègues ;
- Concevoir une information claire selon les destinataires (parents, collègues, etc.) ;
- Tenir compte des parcours adaptés ou individualisés d'élèves ;
- Former les enseignants selon les besoins définis conjointement et accompagner les démarches ;

concernées (les enseignants), le groupe de pilotage a recherché quelques enseignants d'accord d'aller sonder les opinions de leurs collègues. Au préalable, le groupe de pilotage avait préparé une série de questions à soumettre aux enseignants. Pour suivre le processus, le groupe de pilotage s'est associé le soutien d'un chercheur de la HEP-BEJUNE.

Lors de l'année scolaire 2011-2012, le service de l'enseignement obligatoire a alors mandaté sept enseignantes du cycle 1 à raison de deux périodes hebdomadaires pendant environ six mois. Elles ont endossé le rôle d'animatrice en évaluation du travail scolaire de l'élève - cycle 1 et sont allées à la rencontre de leurs collègues du même cycle en vue d'échanger, réfléchir et soumettre des propositions au groupe de pilotage.

Les questions posées aux enseignants portaient notamment sur les formes d'évaluation du travail scolaire de chaque élève au sein de la classe, sur des outils déjà développés permettant d'évaluer des compétences chez les élèves (en lien avec le PER), sur la manière de prendre en compte l'apport du regard des enseignants qui collaborent dans la classe ((soutien, appui, etc.). Ces questions concernaient également les domaines disciplinaires, la formation générale et les capacités transversales, l'idée d'utiliser des phrases types prédéfinies pour remplir différentes rubriques d'un bulletin scolaire. Elles portaient enfin sur les formes et la fréquence de l'information à adresser aux parents concernant la progression du travail scolaire de l'élève, sur la manière de pouvoir indiquer les progressions différencierées de certains élèves en cours d'année et en fin d'année ainsi que sur le type d'information qu'il faudrait pouvoir transmettre aux collègues afin qu'ils soient suffisamment au courant du niveau de progression des élèves qu'ils reçoivent.

- Développer des outils d'évaluation appropriés à un enseignement différencié répondant aux besoins des enseignants

Vers un dispositif participatif – cycle 1

Dans un premier temps, le groupe de pilotage s'est fixé comme but de concevoir une proposition d'évaluation cohérente pour les quatre années du cycle 1.

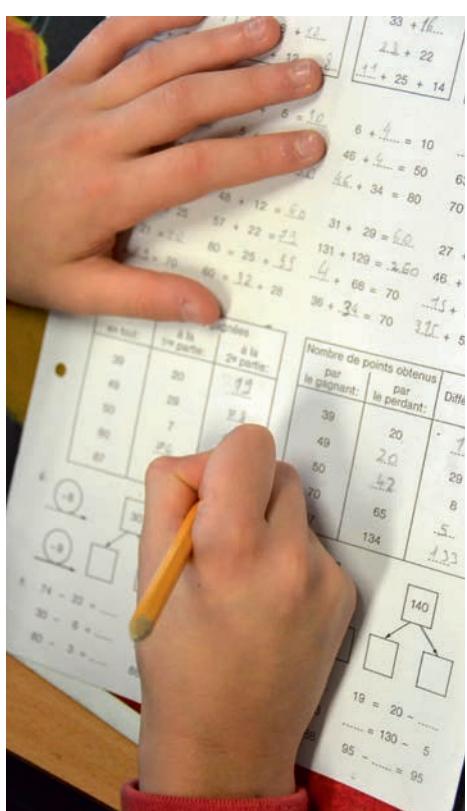
Actuellement, il existe diverses pratiques évaluatives dans les classes des deux premières années de la scolarité obligatoire ; ces pratiques ne sont pas formalisées alors que dans les classes de 3^e et 4^e années, les enseignants doivent répondre à des consignes établies par le canton. Convaincu qu'une cohérence ne peut être construite qu'en collaboration avec les personnes

Ces séances se sont passées exclusivement entre pairs. À l'issue de ces rencontres, chaque animatrice a présenté et rendu une synthèse des réflexions au sous-groupe de pilotage évaluation-cycle 1 (constitué de la représentante des directions du cycle 1, d'un chercheur de la HEP-BEJUNE et de la présidente du groupe de pilotage éva-

luation). Le sous-groupe évaluation-cycle 1 a ensuite rédigé une proposition issue des synthèses de chaque groupe pour la soumettre au groupe de pilotage évaluation dans son ensemble. Après quelques amendements, la proposition a ensuite été exposée aux animatrices afin qu'elles puissent la soumettre aux enseignants ayant participé à la démarche. Nous en sommes à cette étape du dispositif.

Après le retour d'informations des animatrices, il faudra peut-être apporter quelques aménagements à la version qui sera présentée au chef du Département de l'éducation, de la culture et des sports. Selon ses décisions, la rédaction des documents débutera immédiatement, les informations générales seront données et le groupe de pilotage proposera des formations qui correspondent aux besoins des enseignants.

Les animatrices endosseront un rôle primordial. Grâce à elles, une réflexion peut être menée auprès des collègues de même cycle sans la présence d'une quelconque hiérarchie. Enseignantes elles-mêmes, elles se trouvent au cœur des préoccupations dont il faut débattre et peuvent traduire sans trahir les réflexions menées dans leurs groupes. Les sujets traités sont très sensibles et les apports de chaque groupe très utiles. Les propositions qui résultent de ces échanges permettent de tenir compte de la réalité pratique. De ce fait, un trop grand décalage entre des modalités demandées par le canton et la praticabilité de ces dernières par les enseignants peut être évité. ■



Evaluer dans le cadre du PER

-
-
-
-

Pierre Petignat

De l'évaluation de la performance à l'évaluation de la compétence: quel chemin ?

Pour les enseignants de ma génération, ceux qui ont plus de cinquante ans, l'évaluation était, à l'entrée dans la fonction enseignante, la mise d'une note suite à une série de questions posées par un enseignant dans un contexte donné. Le choix des questions était primordial: les questions ne devaient être ni trop difficiles, ni trop faciles, mais permettre selon nous de bien évaluer les connaissances des élèves à un moment donné. C'est du moins comme cela que nos formateurs de l'époque nous avaient expliqué le sens de l'évaluation. En bons petits artisans, nous refaisions ces gestes évaluatifs sans trop nous poser de question, persuadés d'être dans le vrai, dans l'objectif, dans la réalité des apprentissages. À notre niveau, en tant qu'enseignants primaires, il n'y avait pas d'autre fonction à l'évaluation que de définir un niveau précis des élèves, en fonction d'un apprentissage fait en classe et complété par des devoirs à domicile.

Puis sont passés par là les Bloom et Gagné avec leurs taxonomies, les Cardinet avec le concept d'évaluation formative, les Allal avec leur définition des critères d'évaluation. Ou encore les Astolfi avec la mise en valeur de l'erreur des élèves qui permet une meilleure compréhension des apprentissages. Je pourrais encore signaler les réflexions de Le Boterf, de Perrenoud ou de De Ketela sur les compétences et leurs incidences sur l'évaluation.

Toutes ces réflexions, ces propositions, ces remises en question amènent, en Suisse romande, le PECARO (Plan d'études cadre pour la Suisse romande) dans la seconde partie des années quatre-vingt-dix. Ce « Plan cadre pour la scolarité obligatoire » ne parle pas de compétence, même si toutes les conditions sont réunies pour que les enseignants travaillent désormais vers le développement de compétences plutôt que sur le développement de connaissances, au sens strict. L'implication des politiques scolaires cantonales dans l'orientation du PECARO amène la CIIP à réorienter le document en 2005-2006 pour lancer un nouveau travail au niveau romand qui débouchera sur le PER (Plan

d'études romand), adopté en 2010. Ce nouveau document, dont l'application dans la scolarité obligatoire commence à déployer ses effets dès août 2011, ne parle pas de compétences à proprement parler, mais plutôt de « visées prioritaires » qui sont des objectifs prioritaires associés avec leurs composantes. Elles ressemblent furieusement, sans en porter le nom, à des compétences et des composantes de compétences. On parle également d'« apprentissages à favoriser », d'« objectifs particuliers visés », de « capacités transversales développées », de « progression des apprentissages », toute une terminologie relative à la théorie sur les compétences et leur développement.

La question de l'évaluation n'est pas clairement abordée, cependant, pour chaque apprentissage visé, des « attentes fondamentales » sont posées. Elles donnent clairement des indications sur ce qu'il est attendu d'une évaluation en cours ou, au plus tard, en fin de cycle. La responsabilité est laissée aux enseignants de décliner, d'opérationnaliser les objectifs énoncés et de mettre sur pied les évaluations qui devraient démontrer leur acquisition par les élèves. Cette démarche n'est pas des plus faciles pour les enseignants concernés, qui regrettent qu'on ne leur fournit pas les critères d'évaluation de connaissances et des compétences visées. Cependant, dans la logique du PER, cette démarche est totalement cohérente puisque, selon la définition courante de la compétence c'est un : « ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée comme complexe. » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 76). On attend donc que l'enseignant se montre compétent en fixant lui-même, en fonction de l'enseignement qu'il a dispensé à ses élèves, les critères adéquats pour évaluer les compétences atteintes.

Toutefois, et c'est là que les choses se compliquent particulièrement, de nombreux auteurs font une distinction fondamentale entre compétence et performance, signifiant, comme Allal (2002) qu'« une compétence se construit toujours par un apprentissage « en situation », ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs



et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question.» (Allal, 2002, p. 81-82). Par ailleurs, l'auteure fait clairement la différence entre une performance et une compétence, laissant entendre que la performance est nettement tributaire du moment, des conditions spécifiques de l'action alors que la compétence est plus largement détachée de ces composantes temporelles ou contextuelles. Ainsi, un enseignant compétent pourrait produire une performance très médiocre, à un moment donné, dans des circonstances données. Se basant sur la distinction entre compétence et performance, de nombreux auteurs déclarent qu'il est impossible d'évaluer une compétence, car celle-ci ne se développe que dans le contexte complexe de la réalité extra-scolaire.

Du côté des élèves, les mêmes auteurs signalent qu'il n'est pas possible d'évaluer les compétences des élèves dans le cadre scolaire. Dès lors il n'est pas possible de définir les objectifs scolaires sous formes de compétences à développer. Jonnaert (2010) introduit la notion de « familles de situations » pour contourner le problème

de l'évaluation de la compétence et parle de « traitement compétent de situations » à l'instar de Le Boterf qui parle, lui, « d'agir avec compétence », puisque « les compétences réelles ne sont pas directement accessibles : elles se manifestent au travers des activités. » (Le Boterf, 2003, p. 188).

Qu'en est-il donc de l'évaluation des élèves dans le cadre du PER ?

Puisque les réponses ne sont pas données par les auteurs du nouveau programme, et je m'en félicite, il incombe aux enseignants de fixer eux-mêmes les critères nécessaires. Cela oblige les praticiens à mieux définir leurs attentes par rapport à leurs élèves, à fixer les seuils de réussites现实istes en fonction de leur enseignement et non plus en fonction de critères extérieurs, souvent totalement déconnectés de la pratique scolaire. Cela permet de rappeler que les enseignants sont des professionnels confirmés, dans la majorité des cas, qu'ils ont su évoluer depuis leur sortie de formation, qu'elle soit ancienne ou récente, et qu'ils n'ont pas attendu l'arrivée du nouveau Plan d'études romand pour évaluer leurs élèves et les acquis de ceux-ci, dans une perspec-

tive formative, sommative, diagnostique ou pronostique. On n'assistera donc pas à une révolution copernicienne qui verrait les enseignants réinventer l'évaluation.

Dans ce sens – voir l'article concerné – le Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel (SEO) a mis sur pied un groupe de travail qui aura pour mission de récolter les « bonnes pratiques » ayant déjà cours dans les classes neuchâteloises afin de les étudier, de les analyser et de les proposer, avec un accompagnement adéquat, à toutes les classes concernées. Le projet est ambitieux puisque l'école neuchâteloise est en pleine mutation avec l'introduction du PER conjointement à la réforme HarmoS qui verra la refonte du passage entre la scolarité primaire et secondaire et l'introduction de l'évaluation aux degrés 1 et 2 HarmoS.

Ce travail est exemplaire et mérite d'être relevé, puisqu'il mobilise des enseignants de tous les degrés, dans le cycle 1 en priorité, dans les autres cycles dans un plus long terme. Il est en rupture avec la démarche initiée dans d'autres cantons comme celui de Berne, par exemple. Dans ce canton de l'espace BEJUNE, un groupe de travail restreint s'est réuni et a été amené à faire des propositions qui seront, après diverses consultations, généralisées à l'ensemble des classes concernées. C'est là une démarche classique qui a, depuis longtemps, montré ses limites dans l'introduction de réformes scolaires. Gageons que la démarche neuchâteloise, prenant assise dans les pratiques actuelles, sera mieux comprise et acceptée par les acteurs concernés, les enseignants des premiers degrés de la scolarité obligatoire.

Toutefois, la démarche est encore longue et le pari pas encore gagné, puisque le PER devra être introduit à la rentrée 2013/2014 et qu'il faudra avoir réglé le problème de l'évaluation des apprentissages des élèves à ce moment-là. La possibilité d'introduire l'évaluation des compétences ou non dans le cadre scolaire soulèvera probablement de vives controverses dans les trois ans à venir, et les enseignants ont encore bien du travail pour inventer des solutions. ■

Bibliographie

- Allal, L (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire in J. Dolz & E. Ollagnier, *Lénigme de la compétence en éducation*. De Boeck, Bruxelles, p. 77-94.
- Jonnaert, P. (2010). Approches par situations, matrice du traitement compétent de situations in *Les cahiers de la CUDC*, n° 5. UQAM, Montréal.
- Le Boterf, G. (2003). Peut-on transmettre les compétences ? in J-C. Ruano-Borbalan, *Transmettre en éducation, formation et organisation*. Editions Démos, Collection Management/Ressources humaines, Paris, p. 187-200.
- Raynal, F. et Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF, Paris, p. 76.

Evaluation des apprentissages en éducation physique et sportive

lancement d'une recherche romande pour en évaluer les effets

Nicolas Voisard
 Daniel Deriaz
 Vanessa Lentillon Kaestner

La note en éducation physique et sportive

Planifier-réaliser-évaluer, ces trois temps indissociables du travail didactique font partie du quotidien de tout enseignant. Mais qu'en est-il en éducation physique ? Bien que présente à l'horaire à raison de trois périodes hebdomadaires - si la législation fédérale est respectée – l'enseignement de cette discipline dans les classes reflète une très grande diversité de conceptions et d'approches : moment de déroulement ou de détente, séance propice au plaisir ou à la socialisation, temps de régénération nécessaire avant de reprendre les activités intellectuelles, leçon où l'élève apprend à connaître son corps et à développer des compétences motrices, etc. En ce qui concerne l'évaluation, si des formes d'évaluation en EPS ont toujours existé, tant dans le discours didactique que dans les pratiques scolaires, le plus souvent celles-ci n'avaient, au plan institutionnel, qu'un caractère purement anecdotique. Jusqu'à il y a peu, la note semestrielle ou la moyenne de l'année est restée, dans la plupart des cas, sans effet sur le processus de certification de l'élève. Dès lors qu'une évaluation sommative s'impose, on peut légitimement s'interroger sur les effets de cette exigence institutionnelle sur les différents choix didactiques de l'enseignant et sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage.

Pendant longtemps la « gym » a été considérée comme une branche mineure, à l'instar de la musique ou des activités créatrices et manuelles. Avec l'évolution de l'école et des idées pédagogiques, cette discipline scolaire a vu son statut progresser. Le Plan d'études romand (PER) ne fait d'ailleurs plus de distinction de rang entre les branches. Elles ont toutes leur rôle à jouer dans le développement des compétences chez les élèves. Dans cette mouvance, en Romandie comme dans le reste de la Suisse, des écoles des degrés secondaires, intègrent la note d'EPS dans la certification de l'élève, avec des impacts divers. Les transformations les plus spectaculaires apparaissent au secondaire 2 depuis l'introduction de l'EPS comme discipline à option au certificat de maturité. Logiquement, cette tendance devrait aller en se renforçant.

Une recherche pour combler le déficit de savoirs

Paradoxalement, les investigations bibliographiques des connaissances et ressources dans le milieu francophone révèlent l'image d'un territoire didactique et un champ scientifique peu occupés par les questions spécifiquement liées à l'évaluation sommative et certificative en EPS. La France se distingue avec les travaux en didactique de Brau-Antony, de David, de Cleuziou, et dans le champ de la psycho-sociologie ceux de Cogérino et Lentillon-Kaestner, tous rédigés dans les années 2000. En Suisse, on ne dispose que d'un bref chapitre dans le manuel de référence théorique des moyens d'enseignement officiel de cette discipline (Manuel 1, brochure 1, pp. 114-124). Un besoin de compréhension et de connaissances des représentations et des pratiques en matière d'évaluation en EPS est d'une utilité certaine, en particulier dans le contexte et la dynamique instaurés par l'introduction du Plan d'études romand.

Un autre constat étaye la pertinence d'une telle étude. En effet, sur le plan de l'évaluation sommative en EPS, le paysage romand se caractérise par des pratiques très diverses résultantes en partie des prérogatives des cantons en matière d'éducation. Ces pratiques sont bien souvent singulières, propres à un contexte très localisé, un établissement, voire un enseignant dans un établissement. La présence ou non d'une note en EPS, sa valeur certificative, les critères dont elle est issue sont autant de questions qui méritent une observation scientifique ciblée.

Avec cette recherche l'intention n'est pas de viser une harmonisation des méthodes d'évaluation ou de prescrire « les bonnes pratiques », loin s'en faut. La démarche visera à décrire et comprendre les effets de l'évaluation sommative au secondaire 1 à l'échelle de trois cantons romands.

De façon plus précise, les objectifs de la recherche sont les suivants :

- établir un état des lieux de l'évaluation sommative et certificative en EPS (formes, étendue, comparaison entre les curricula officiels, enseignés et évalués);
- comprendre et décrire les effets de l'évaluation sommative en EPS sur l'appren-

tissage (investissement et progression des élèves, conditions nécessaires pour favoriser l'apprentissage en présence d'une note) et sur l'enseignement (choix didactiques, sélection et traitement des contenus, processus d'enseignement considéré dans sa continuité, accompagnement des élèves durant la phase d'apprentissage, etc.);

- enfin, apporter une argumentation scientifique à un débat fortement idéologique.

En finalité, la recherche a pour ambition d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'EPS en proposant des pistes notamment pour le développement ultérieur d'aides et outils didactiques destinés à l'évaluation des compétences des élèves, ainsi que pour la formation initiale et continue en didactique dans la discipline.

Une recherche collaborative romande en EPS: une première

Depuis plusieurs années, quelques formateurs de Hautes écoles pédagogiques romandes et de l'Université de Genève ont manifesté leur volonté de créer une forme de réseau romand de la recherche en EPS. En effet, contrairement à ce qui se passe dans d'autres disciplines, en Europe comme en Suisse, la recherche dans ce domaine est pour ainsi dire inexistante, exception faite de démarches individuelles finalisées par le besoin de certification académique (Deriaz, 2002). La journée recherche dans les HEP organisée par la CDHEP (Conférence des recteurs des Hautes écoles pédagogiques latines de Suisse) en mai 2011 à Lausanne a redynamisé cette ambition. Elle s'est rapidement traduite en un projet de recherche concret sur l'évaluation sommative en EPS. Pour l'heure, les trois professeurs-chercheurs co-auteurs de cet article se sont engagés dans le projet de recherche baptisé « NOTEPS » (note en EPS). La porte reste ouverte pour une association avec des collègues d'autres HEP romandes, voire du Tessin.

A noter encore qu'une demande de subside a été déposée auprès de l'Office fédéral du sport en octobre dernier. En outre, ce projet est d'ores et déjà soutenu financièrement par le Service de l'éducation physique

et du sport du canton de Vaud (Lentillon-Kaestner, Voisard, Deriaz, 2012)¹.

Une recherche en deux temps et sur trois ans

La recherche se déroulera, entre 2012 et 2015. Trois cantons romands, qui se caractérisent par une évaluation sommative différente, seront concernés :

- le canton de Vaud : évaluation sommative avec un carnet d'évaluation (pas de note),
- le canton du Jura : une évaluation sommative avec une note (mais pas certificative),
- le canton de Genève : évaluation sommative et certificative avec une note.

La recherche se déroulera en deux temps consécutifs, une première phase à visée exploratoire focalisée sur un échantillon restreint et selon une approche qualitative, et une seconde phase dite « élargie » au cours de laquelle un appareillage méthodologique combinant les approches qualitative et quantitative sera déployé à large échelle. Une approche qualitative par des observations en classe et entretiens semi-directifs sera complétée par une approche quantitative par questionnaires.

La première phase a démarré en automne 2012. Elle vise à faire une première exploration du phénomène, de façon à cibler la problématique, à construire des hypothèses valides et à affiner la méthodologie et les outils. Pour parvenir à cette fin, trois enseignants du secondaire 1, volontaires, provenant de chacun des cantons sont suivis durant deux cycles d'enseignement de quelques semaines. Les cycles sont contrastés sur le plan de leur contenu (en principe un cycle agrès et un cycle jeu). Cette phase exploratoire de la recherche sera essentiellement axée sur une approche qualitative. Trois leçons font l'objet d'une observation et sont filmées. Une copie de l'enregistrement est remise à l'enseignant en prévision de l'entretien organisé après chacune des observations. Lors de cet entretien, des séquences vidéo choisies par le chercheur pour leur pertinence avec la thématique de la recherche sont visionnées et commentées par l'enseignant. Au terme du cycle, juste après la procédure d'évaluation sommative, trois élèves de la classe observée participent individuellement à un entretien semi-directif très court.

La seconde phase de la recherche débutera en août 2013 pour une durée de deux ans. Si le protocole expérimenté lors de la phase exploratoire est confirmé, l'approche qua-



litative par observations en classe et entretiens semi-directifs avec auto-confrontation de l'enseignant aux images vidéo de son enseignement sera appliquée dans les trois mêmes cantons de Vaud, Genève et Jura, mais à plus grande échelle (3 enseignants et 9 élèves par canton). Cette approche sera complétée par une approche quantitative par questionnaire qui concernera près de 200 enseignants et 1500 élèves.

La triangulation des données issues de ces différentes méthodes de recueil permettra de mieux appréhender les effets de l'évaluation sommative sur l'enseignement et l'apprentissage en EPS, aussi bien au niveau des actes didactiques que des conceptions, représentations sous-jacentes des différents participants.

Une recherche sur le terrain et avec le terrain, une chance pour le terrain

On l'aura compris à la lecture du dispositif méthodologique mis en place, le projet « NOTEPS » sera réalisé sur le terrain pédagogique, au plus près de la réalité. L'intention est d'appréhender la problématique en situation réelle de façon à saisir la logique singulière des acteurs directement concernés. Le succès de cette entreprise repose bien évidemment en priorité sur la collaboration des enseignants. Sans la participation de quelques volontaires pour les observations en classe, sans l'accord des autorités scolaires et des parents, les chercheurs seraient privés de données essentielles. Certes, il ne va pas de soi d'accepter dans sa classe la présence d'un observateur extérieur et d'une caméra. Mais les chercheurs, qui sont aussi eux-mêmes enseignants, opèrent dans un cadre déontologique très strict basé sur des principes de confidentialité et d'anonymat.

Malgré ces contraintes, le bénéfice pour les enseignants participants est loin d'être négligeable. Les expériences réalisées jusqu'ici démontrent en effet que les par-

icipants apprécient l'effet formateur qui découle du processus d'auto-confrontation à la vidéo et des temps d'analyse a posteriori avec le formateur-chercheur. L'enjeu de la recherche reste néanmoins de partager ce gain de savoir avec le plus grand nombre d'enseignants et d'élèves. À partir des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès d'un échantillon, il s'agira en effet d'identifier des pistes qui permettront de faire évoluer l'enseignement de l'EPS dans son ensemble pour un meilleur apprentissage. L'appel à la collaboration des enseignants d'EPS du secondaire 1 pour la deuxième étape de la recherche est donc lancé. ■

Références bibliographiques

- Brau-Antony, S. (2000). Etude de référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball. In B. Davis (Ed.), *L'Education physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 57-76). Paris : INRP.
- Brau-Antony, S. (2005). L'évaluation comme fait didactique. In S. Brau-Antony & J.-P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS* (pp. 69-90). Paris : Editions Actio.
- Brau-Antony, S., & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Editions Actio.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. Davis (Ed.), *Education physique et sportive : La certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris : INRP.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- David, B. (2003). *Équité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive*. Paris : INPR.
- David, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive ? In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 422-429). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain-la-Neuve.
- David, B., Brau-Antony, S., & Cleuziou, J.-P. (2002). La certification en EPS : Équité et arrangements évaluatifs. *Revue EPS*, 294, 61-64.
- Deriaz, D. (2002). L'intervention en sport dans la recherche en Suisse : un champ à développer. In M. Loquet & Y. Lézart (Eds.), *Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels. Actes du 2^e colloque international de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport* (pp. 369-372). Rennes : Presses Universitaires.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en Education Physique et Sportive. *Revue STAPS*, 79, 49-66.
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 79-95.

¹ Lentillon-Kaestner, V., Voisard, N. & Deriaz, D. (2012). Projet NOTEPS : Les effets de l'évaluation sommative sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en Education Physique et Sportive au degré secondaire. Lausanne, HEP-VD, Porrentruy, HEP-BEJUNE, Genève, IUFM.

L'autoévaluation

pour apprendre à créer, collaborer, communiquer et réfléchir

Marcelo Giglio

Créer, collaborer, communiquer, réfléchir et apprendre

Les nouveaux programmes scolaires du monde occidental proposent de développer à l'école certaines compétences qui se retrouvent dans toutes les disciplines scolaires. Dans notre contexte suisse, par exemple, le Plan d'études romand (PER) propose certaines « Capacités transversales » comme « exploiter ses forces et surmonter ses limites » (collaboration) ou « ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires » (communication). Quant à leurs formulations, elles peuvent sembler rhétoriques. Quant à leur place à l'école, elles peuvent sembler impossibles à apprendre uniquement durant la période de scolarisation. En effet, notre contexte culturel et socioprofessionnel actuel exige de développer certaines compétences tout au long de la vie, et par conséquent, aussi à l'école.

Quelques exemples

Ces compétences qui traversent le curriculum (*Cross-Curricular Competencies*) peuvent être mobilisées lors d'une activité de production réflexive avec autrui. Par exemple, d'après les nouveaux objectifs du PER, les enseignants devraient engager les élèves dans la production, en petit groupe, d'un nouveau texte, d'un nouvel énoncé de problème mathématique, d'une petite pièce musicale, d'une image, d'un environnement... Ainsi, les élèves peuvent mobiliser certaines « compétences » ou « capacités » à créer des objets, à collaborer avec l'autre, à communiquer leurs idées et leur avis, à réfléchir. D'après le PER, ces capacités ne peuvent pas être enseignées pour elles-mêmes. Mais elles sont nécessaires pour réaliser de nombreuses tâches contextualisées au sein de chaque discipline scolaire en collaborant, en communiquant, en créant et en réfléchissant. Elles sont interdépendantes et se complètent entre elles.

Enseigner, apprendre et évaluer

Lors d'une activité de production créative réflexive et collaborative, les élèves peuvent souvent choisir plusieurs démarches sans suivre une procédure spécifique du fait que cette procédure n'est pas forcément requise. Quant à l'enseignant, il se voit alors dans l'obligation d'accepter les dif-

férentes formes de « penser » et d'« agir ». Ceci le met face à une part d'inconnu, car il ne peut pas prévoir les multiples réactions de ses élèves.

Quant à l'élève, le fait d'estimer ses propres compétences par une autoévaluation peut l'aider :

- à réfléchir, expliciter, se décentrer,
- à comprendre les procédures,
- à garder une trace sur leurs compétences et
- à prendre conscience de leurs progrès.

C'est dans ces types de situation pédagogique que l'élève, au travers de son autoévaluation, peut informer l'enseignant de ce qu'il peut faire, de la manière qu'il le fait et de ce qu'il lui reste à faire pour apprendre d'autres manières, d'autres procédures. Et ceci joue un rôle très important dans l'apprentissage.

Développer des pratiques d'évaluation et les observer

- Dans le but de développer des dispositifs d'évaluation de l'enseignant et d'autoévaluation de l'élève, nous avons proposé aux enseignants-stagiaires de concevoir une activité d'évaluation, la conduire dans une classe de stage et de l'observer. Nous leur avons donc demandé de conduire une séquence didactique en développant certaines « Capacités transversales » proposées par le PER dans le cadre des disciplines scolaires. Ainsi, pour l'un des stages de pratique professionnelle de la HEP-BEJUNE (de la 2^e année de formation des enseignants des degrés primaires), nous avons proposé aux étudiants de conduire une activité ayant pour objet :
 - une observation en tant qu'enseignant et
 - une autoévaluation de l'élève.

Ces pratiques d'évaluation devaient porter sur certaines compétences à réaliser des tâches créatives et collaboratives dans le cadre de trois disciplines scolaires : Mathématiques, Musique et Français. Après quelques cours sur l'évaluation et l'autoévaluation, les étudiants devaient conduire cette activité mixte d'évaluation. Ils ont procédé en quatre temps, selon l'approche

méthodologique « prédire — agir — observer » pour développer des dispositifs pédagogiques (Giglio & Perret-Clermont, 2012) :

- les étudiants préparent une activité (ici, celle d'évaluation et d'autoévaluation de l'élève) ;
- ils imaginent son déroulement et prédisent ce qui se passera tant pour eux que pour les élèves ;
- ils conduisent l'activité en stage, puis
- ils comparant leurs prédictions avec leurs observations.

Des a priori à découvrir et dépasser

Nous avons identifié certains décalages entre les a priori et les observations des enseignants stagiaires avant et après la conduite de cette activité d'évaluation.

Nous avons ainsi pu observer que certains étudiants peuvent considérer que l'exercice d'autoévaluation des élèves est « *relativement facile. Que dans l'ensemble, tous les élèves réussiraient bien !* » (extrait rédigé par une enseignante stagiaire). Mais, une fois l'exercice conduit, ils prennent conscience que ce n'est pas le cas car il faudrait préciser les consignes et les critères d'évaluation pour que les élèves puissent comprendre l'activité d'autoévaluation. Par exemple, les étudiants ont dû adapter les consignes pour que les élèves puissent répondre avec « *je peux réaliser cette tâche* » :

- *avec aisance/avec quelques difficultés/avec un peu de gêne (lesquelles ?),*
 - *de cette manière : (explication des procédures),*
 - *en apportant mes idées/en tenant compte des idées des autres,*
 - *avec des ententes/des désaccords constructifs/des disputes peu constructives,*
 - *en se répartissant des tâches (ou des rôles) d'un commun accord/... ou de manière arbitraire (sans accord).*
- (Extraits des travaux des étudiants)

Pour d'autres étudiants, au contraire, si les consignes étaient pertinentes, a priori, l'autoévaluation semblait être un exercice très difficile. Mais, dans leurs observations, ils ont pu constater que « *les élèves ont eu moins de peine à remplir l'autoévaluation* » que ce qu'ils pensaient.

De plus, la plupart des étudiants ont montré une forte préoccupation pour la réussite de la tâche d'autoévaluation lors du stage et ceci n'a pas permis de prendre *du temps pour que les élèves puissent apprendre à s'autoévaluer*. Nous avons pu constater que ce qui est appris ne concerne pas seulement les compétences que l'on évalue, mais aussi un mode d'autoévaluation, de prise de conscience des progrès « réalisés » ou « à réaliser ». L'autoévaluation ne va pas de soi. L'élève peut penser qu'il s'agit de se conformer à ce que l'enseignant a vu ou pense de lui alors même que ce n'est pas cela que l'enseignant attend de lui.

Apprendre à évaluer en observant ses pratiques

Les nouvelles compétences à réaliser des tâches de communication, de collaboration, de créativité et de réflexion dans toutes les disciplines scolaires proposées par les actuels plans d'étude nous invitent à intensifier de nouvelles méthodes d'évaluation formative (évaluation de l'enseignant, autoévaluation, coévaluation/entre pairs, évaluation intergroupes...).

En conduisant et en observant leurs propres pratiques d'enseignement, les étudiants ont pu constater la nécessité d'organiser un cadre pour que les élèves puissent apprendre à s'autoévaluer; ceci afin d'informer l'enseignant et surtout, de prendre conscience de leurs progrès, des capacités qu'ils mobilisent et développent. ■

Bibliographie

- Altet, M. (2005). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action. In M. Altet et al. (Ed.), *L'analyse de pratique en question : Actes des journées d'étude 2003 et 2004*. Nantes : collection Ressources, IUFM des Pays de la Loire.
- Giglio, M. (communication acceptée). Apprendre à articuler l'évaluation et l'autoévaluation lors des tâches collaboratives et créatives. Texte à présenter au Colloque de l'ADMEE, Fribourg du 9 au 11 janvier 2013.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (14), 127-140.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In F. Audiger & N. Tufiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus : les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck Education.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

L'évaluation un des piliers de la démarche qualité dans les hautes écoles

Alain Stegmann

Cet article traite de l'évaluation comme mode d'action vers l'amélioration continue des prestations d'une institution dotée d'un système ou d'une démarche qualité. Avant de parler du rôle même et de l'empan de cette activité, et aussi pour situer la place de l'évaluation dans la systémique en présence, l'article expose deux situations contextuelles, l'une interne et l'autre externe à l'organisation, ainsi que le sens donné à la notion de dé-marche qualité. Pour terminer, si l'évaluation compose un pilier central de l'approche, d'autres fondamentaux comme la recherche, sont également nécessaires voire indispensables pour nourrir les orientations et améliorations potentielles du fonctionnement de l'institution.

Crispation

- La mention de « gestion ou démarche de la qualité » a souvent pour effet de provoquer des réactions épidermiques lorsqu'elle est prononcée dans le milieu de la formation et de l'enseignement. Certes, on peut comprendre de telles réactions, car l'intention en elle-même évoque pour celui qui l'entend toutes sortes de représentations liées à ses propres valeurs, à la culture de son métier, à son parcours de vie, à ses connaissances et à ses expériences dans le domaine qui nous intéresse. Même si dans le monde de l'enseignement, la qualité est une valeur forte en soi, une sorte de trivialité comme mode d'action de la pensée traduite en actes pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'associée à la notion de gestion, cette approche est plutôt perçue comme un acte inquisiteur. D'ailleurs, le formateur ou l'enseignant en tant que professionnel de sa branche, n'est-il pas à même d'autoévaluer ses prestations et d'apporter au besoin les orientations nécessaires ? Pourquoi dès lors ajouter des couches superflues et inhospitalières à une dimension connue et reconnue ? La Suisse n'est-elle pas un exemple pour la qualité de son système de formation ?
- Comme l'évoquent Vincent Dupriez et Christian Maroy dans leur article « Libérer la liberté d'enseignement » paru dans la Revue Nouvelle en 1998 (Belgique) : « La démarche qualité est perçue comme une contrainte émergente des instances supérieures répondant à un souci de

rationnalité et d'efficacité des systèmes. Ces concepts de pilotage, d'évaluation et de mesures de l'efficacité du travail en référence à des objectifs de formation », sont selon eux, « autant d'éléments venus perturber les équilibres et les perceptions relatives au métier d'enseignant ou de formateur ». Finalement la crainte majeure sous-jacente pour nos auteurs, est celle de la perte d'une part importante d'autonomie des établissements de formation avec un impact sur la définition même du métier d'enseignant ou de formateur. Même si ces réflexions ont évolué jusqu'à nos jours, on peut encore lire dans certaines revues ou articles d'actualité, le même genre d'analyses ou d'exposés sur ce thème.

Si le mot « qualité » génère des inquiétudes, ceux « d'évaluation des enseignements » renforcent encore cette appréhension. Rappelons à cet égard que le développement d'un tel outil d'évaluation, initié en 2006 et implanté en 2008 dans les formations initiales et complémentaires de la HEP-BEJUNE, a généré à l'époque moult crispations et craintes parmi le personnel formateur. En effet, les fins d'une telle procédure n'allait-elles pas devenir un outil de contrôle et de sanction pour les instances de direction plutôt qu'un instrument orienté développement personnel et professionnel ? D'ailleurs, l'un peut-il cohabiter avec l'autre ? La frontière entre ces deux pôles peut être perçue comme un océan d'incertitude.

Un contexte en mouvement

Il va sans dire qu'aujourd'hui le monde de l'enseignement et de la formation subit des transformations et des réformes significatives corroborant les craintes mentionnées auparavant. En effet, depuis la création et l'ouverture des hautes écoles pédagogiques en 2001, plusieurs changements et adaptations structurels et pédagogiques ont déjà eu lieu. En parallèle, les établissements scolaires n'ont pas été épargnés par la mise en œuvre d'HarmoS (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) et du PER (plan d'étude romand).

Concernant plus particulièrement les hautes écoles (universités, hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques), la votation populaire de mai 2006 aura un impact significatif sur les questions de qualité. En effet, dans la liste des nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation, un des articles précise que la Confédération et les cantons veilleront désormais ensemble à la coordination et à la garantie de l'assurance de la qualité dans l'espace suisse des hautes écoles. Ce mandat constitutionnel s'est traduit par la loi récemment adoptée en automne 2011 par les Chambres fédérales, la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, plus connue sous l'acronyme LEHE <http://www.admin.ch/ch/f/ff/2011/6863.pdf>

Conscient des enjeux sociétaux découlant de la formation de chaque individu depuis l'enfance jusqu'à la vie d'adulte, il n'est donc pas étonnant de constater l'approbation du peuple suisse à valoriser son système de formation par le développement de la qualité. Il est à mentionner que cette nouvelle loi s'inscrit en droite ligne dans le processus de Bologne.

Toutefois les hautes écoles n'ont pas attendu la mise en œuvre de cette loi pour initier des réflexions puis des démarches concrètes sur la mise en place de système qualité, tenant compte bien évidemment des questions sur l'évaluation. Concernant la HEP-BEJUNE, on retrouve déjà lors de la période constitutive (1996-2001) des projets et des concepts allant dans ce sens.

Qu'entend-on par qualité ?

Éminemment subjectif, le terme « qualité » a subi toute une série de changements de sens au cours de l'histoire et c'est peut-être la raison pour laquelle il est difficile aujourd'hui d'en donner une définition univoque et non contradictoire. Du latin « qualitas » qui signifie « manière d'être plus ou moins caractéristique », la qualité en son sens premier est liée à l'être, alors qu'avec le taylorisme des années industrielles (1850-1917) son sens se rapporte à la meilleure façon de produire. Quel

grand écart ! Cependant cette seconde vision, encore ancrée de nos jours dans certains esprits, a été revue et corrigée par un certain Dr Edward Deming durant les années d'après-guerre. En effet, celui-ci va réformer l'approche qualitative en recommandant une gestion participative de l'ensemble du personnel de l'entreprise. L'être humain est de retour au centre, intéressant ! C'est ce même auteur qui va aussi introduire la notion d'amélioration continue avec sa méthode de gestion de la qualité plus connue sous le nom de « Roue de Deming » comprenant quatre cycles :

1. planifier-préparer
2. développer-réaliser
3. contrôler-vérifier
4. agir-ajuster.

C'est vers la fin des années quatre-vingt que la notion de management par la qualité va s'élargir aux entreprises puis aux institutions de service public.

Pour beaucoup de personnes, « système qualité » rime avec ISO. Un peu simpliste de prime abord, cette idée reçue n'est pas dénuée de sens. En effet, cet organisme international fondé en 1947 est le premier producteur de normes du monde, il a de ce fait fortement marqué les esprits. Initialement et logiquement tourné vers l'industrie, cet organisme a dû s'adapter à l'évolution de la société et de ses besoins pour aujourd'hui proposer plus de 19'000 normes dans tous les domaines : technologique, alimentaire, agriculture, santé et formation.

Les HES (hautes écoles spécialisées) ont ainsi choisi de répondre à la norme ISO 9001 qui définit la mise en place du management de la qualité. On trouve également un nombre important d'écoles privées et professionnelles qui ont choisi cette norme comme base de leur système qualité. Il est à noter que tous les spécialistes dans le domaine s'accordent pour reconnaître que l'approche ISO 9001 est la moins contraignante et la plus souple à mettre en œuvre. D'ailleurs les écoles qui ont également opté pour une autre norme nommée QSC (Quality School Certificate) ont tout d'abord posé les bases ISO. On note que QSC est le premier système référentiel de qualité pour la certification des institutions scolaires d'enseignement général et professionnel, dans le cadre de l'enseignement obligatoire et postobligatoire, public ou privé. On pourrait encore parler du modèle EFQM (European Foundation for Quality Management) qui offre un cadre méthodologique basé sur l'autoévaluation. Cependant notre propos n'est pas de faire étalage de tous les modèles ou systèmes qualité existant, car même si ces derniers offrent des cadres méthodologiques inté-

ressants et utiles, il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas garants de la qualité au sens strict du terme.

Aujourd'hui, les milieux concernés s'entendent pour définir la qualité comme une réponse aux différents besoins explicitement exprimés ou non des différentes parties intéressées. À l'égard de l'étymologie du terme, il est de bon augure de constater que l'individu est replacé finalement au centre de la réflexion. Il convient dès lors de bien identifier les publics gravitant autour de son organisation et d'être le plus au clair avec leurs attentes et leurs besoins. Pour une haute école pédagogique, le nombre et la diversité des acteurs sont importants : en passant des instances politiques, qui donnent le mandat de la mission à réaliser, jusqu'aux étudiants, principaux bénéficiaires des prestations, il faut inclure le personnel interne, les formateurs en établissement, les enseignants du terrain, les différents organes ou organismes internes et externes (CDIP, COHEP, syndicats, etc.). Demander au management institutionnel de répondre à autant de besoins et d'attentes de toutes les parties intéressées, revient un peu à demander à un funambule de faire le grand écart sur son fil : forcément, l'équilibre reste précaire et pas dénué de risques. On le comprend bien, il n'est tout simplement pas possible de satisfaire à tous les désideratas de l'ensemble des parties prenantes, il convient dès lors de mettre en relief les enjeux stratégiques découlant de la mission afin de hiérarchiser les choix et les options à prendre, tout en tenant compte des contraintes supérieures. Le défi est donc de trouver et de définir le point d'équilibre d'un système mis en tension pour des intérêts pas forcément convergents.

Fondamentalement, la gestion de la qualité propose une démarche saine et réfléchie, en situant l'individu et son développement au centre de son approche. Bien orientée, elle constitue un instrument de pilotage dynamique et cohérent, offrant à l'organisation une capacité d'adaptation indispensable et primordiale dans notre environnement du XXI^e siècle. Mal utilisée et aux seuls bénéfices des intérêts économiques et/ou égocentriques, l'approche qualité, comme tout système, ne produira alors que des effets nuisibles et contre nature du bien-fondé de la démarche.

Un pilier indispensable

L'évaluation prend pleinement son sens si celle-ci est orientée vers l'action et la prise de décision. Pour les élèves d'une classe - les auteurs de ce numéro d'Enjeux pédagogiques en parleront mieux et plus largement que moi - l'évaluation a pour objectif, entre autres, de rendre compte à l'élève et aux professeurs de l'atteinte

d'un certain niveau de compréhension ou de maîtrise de la matière enseignée. Suite à la prise de connaissance des résultats, l'orientation entre les élèves qui n'ont pas réussi l'épreuve et ceux qui ont pleinement atteint les objectifs ne sera pas la même. De même, pour l'enseignant, si la classe a dans l'ensemble répondu aux buts fixés, l'orientation ne prendra pas la même tournure que si presque toute la classe est à côté du sujet.

En ce qui concerne la qualité d'une organisation, comme le veut le principe développé par M. Deming, celle-ci va un moment donné prendre une photo instantanée et mesurer d'une façon ou d'une autre les dispositifs en place, afin de vérifier comment les intentions et les objectifs attendus sont atteints. Dans une institution de formation tertiaire, la tendance est de focaliser l'attention sur un type d'évaluation : celui des enseignements. C'est d'ailleurs ce type d'évaluation qui alimente le plus les débats, toujours pour ces questions d'équilibre comme mentionné précédemment. En effet, les responsables de la formation souhaitent obtenir des indicateurs leur permettant de savoir si les étudiants sont satisfaits des cours, le formateur désire, lui, un feed-back sur son enseignement afin de mettre en relief ses visées et le retour des étudiants, et enfin l'étudiant, lui, souhaite pouvoir donner son avis avec l'attente sous-jacente de faire évoluer vers ses propres attentes les éléments qu'il juge négatifs de son point de vue. Afin d'apporter des réponses pertinentes et adaptées, la Haute école pédagogique – BEJUNE a impliqué d'entrée de jeu les acteurs principalement concernés par l'évaluation des enseignements en constituant une « Commission permanente d'évaluation des parcours de formation (COEV) chargée du processus d'évaluation des enseignements. Cette démarche participative rassemble de formateurs, formateurs-chercheurs et des responsables dans le domaine de la qualité. Ensemble, ils définissent les procédures à mettre en place en tenant compte des approches méthodologiques partagées par la communauté des hautes écoles. Les réflexions menées par le groupe tiennent bien évidemment compte des questions soulevées au début de l'article et orientent les pratiques d'évaluation en conséquence.

Cela dit, se cantonner à l'évaluation des enseignements reviendrait à ne se baser que sur l'avis des étudiants, avec tous les biais que cela comporte. Comme le relève la littérature internationale dans ce domaine, il est donc nécessaire de croiser différentes sources afin d'objectiver le plus possible l'évaluation de la formation. Pour soutenir cette démarche, le groupe romand (partie francophone de la Suisse) des responsables

qualité des institutions tertiaires de formations pédagogiques (HEP, IFFP) travaille, dans le cadre d'une étude en cours, à examiner, comparer et analyser les systèmes mis en place, pour finalement en faire émerger les meilleures pratiques à mettre en œuvre. Pour information, cette étude fera l'objet d'une communication au colloque de l'ADMEE 2013 à Fribourg (Suisse) sous le titre : «Évaluation des dispositifs de formation : quelles pratiques ? (Porteurs de la communication : Marie-Anne Broyon, HEP-VS; Jacques Oulevay, IFFP; Stefan Leuenberger, HEP-FR; Philippe Rovero et Jan Olof Strinning, HEP-VD et Alain Stegmann, HEP-BEJUNE).

Mais l'évaluation ne s'arrête pas aux activités de formation ou autres prestations pédagogiques comme la recherche et les médiathèques, car un système qualité prend en compte l'organisation dans son intégralité. Le management et les services de support administratif sont autant de processus qui méritent l'attention et donc une évaluation de leur performance. Pour ce faire, il existe bien entendu plusieurs outils permettant de mesurer ou d'évaluer leur qualité. Même si ce thème n'est pas développé dans cet article, il faut relever l'importance du choix et parfois de la construction de l'outil en fonction de l'objet évalué ainsi que des éléments contextuels qui prendront toute leur importance lors de l'analyse des résultats.

Soutenir la construction

Un pilier ne peut à lui seul soutenir une construction. Il convient donc brièvement de relever le rôle de la recherche en éducation dans la démarche qualité. En effet, les projets de recherche ont pour la plupart un lien fort avec notre sujet, par exemple et sans être exhaustif, les projets menés par la HEP-BEJUNE sur « L'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande et au Tessin », sur « L'impact des réformes éducatives sur la formation des enseignants » ou encore sur « L'évaluation des programmes de formation », qui constituent autant de sources d'informations, d'analyses de données et de recommandations offertes aux personnes et instances concernées. D'ailleurs sur le dernier projet mentionné, la formation primaire de la HEP-BEJUNE a construit son nouveau programme de formation démarré en août 2012, en tenant compte du rapport produit à la suite de cette étude.

Au même titre que les qualiticiens ou « *quality manager* », les chercheurs de par leurs compétences en approches méthodologiques et réflexives sont des personnes ressources pleinement qualifiées et utiles aux développements d'outils d'évaluation plus complexes. La représentativité et l'im-

plication d'un chercheur dans les groupes de travail ou dans les unités qualité sont une plus-value indéniable et souhaitable. La recherche est ou doit être tournée vers l'innovation. En ce sens, elle est à même de veiller voire de proposer des solutions d'amélioration en synchronisme avec les dernières études en matière de pédagogie.

La démarche qualité, plus souvent qualifiée aujourd'hui de « démarche d'amélioration continue », est une approche dynamique et permanente permettant à l'organisation d'assurer le cap qu'elle s'est fixé, tout en tenant compte des changements environnementaux et sociaux. Véritable construction, avec comme base la mission à laquelle elle doit répondre, l'évaluation en constitue un des piliers centraux, raison pour laquelle on y portera une attention particulière, sans jamais perdre de vue le développement des personnes œuvrant à la réalisation de la mission confiée. ■

L'évaluation à l'école

Quelques titres parus depuis 2005 (disponibles en médiathèque)

Aline Frey
Isabelle Mamie

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (Perspectives en éducation & formation). Bruxelles: De Boeck.
- Antonietti, J.-P. (Ed.). (2005). *Evaluation des compétences en mathématiques en fin de 4^e année primaire: résultats de la seconde phase de l'enquête Mathéval*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bedin, V. & Jorro, A. (Ed.). (2007). L'évaluation-conseil en éducation et formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18.
- Behrens, M. (Ed.). (2007). *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain* (Collection éducation recherche). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. (Ed.). (2008). L'école et son contrôle: dossier. *Revue internationale d'éducation* Sèvres, 48.
- Colsaët, F. & Mével, Y. (Ed.). (2011). Evaluer à l'heure des compétences. *Cahiers pédagogiques*, 491, 10-58.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2008). *Evaluation et qualité de l'école: cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires, des organes de surveillance et des directions d'établissement* (Etudes + rapports). Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- De Vecchi, G. & Rondeau-Revelle, M. (2009). *Aborder le « socle commun de connaissances et de compétences »* (Guides de poche de l'enseignant). Paris: Delagrave.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant* (Cahiers libres). Paris: La Découverte.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves: comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée* (Collection E: élève, école, enseignement). Paris: A. Colin.
- Ettayebi, M., Opertti, R. & Jonnaert, P. (Ed.). (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (Educations et sociétés). Paris: Harmattan.
- Gérard, F.-M. (avec Lannoye, C.). (2008). *Evaluer des compétences: guide pratique* (Action: la pédagogie dans l'enseignement secondaire). Bruxelles: De Boeck.
- Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (Ed.). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (Exploration, Recherches en sciences de l'éducation). Bern: P. Lang.
- Gimonnet, B. (2007). *Les notes à l'école ou Le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire* (Savoir et formation). Paris: L'Harmattan.
- Goffard, M. & Weil-Barais, A. (Ed.). (2005). *Enseigner et apprendre les sciences: recherches et pratiques* (Sociétales). Paris: A. Colin.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires* (Psychologies). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Hessels, M. G. P. & Hessels-Schlatter, C. (Ed.). (2010). *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*. Bern: P. Lang.
- Jorro, A. (Ed.). (2007). *Evaluation et développement professionnel* (Pratiques en formation). Paris: Harmattan.
- Kitabgi, S. (2009). *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation?* Paris: Centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie.
- Latour, M. (2006). *L'évaluation au service de la qualité en éducation: pratiques et enjeux: bibliographie*. [Sèvres]: Centre international d'études pédagogiques.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: G. Morin.
- Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2010). *Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs*. Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 11, 91-113.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Ed.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (Perspectives en éducation et formation). Bruxelles: De Boeck Université.
- Mons, N. & Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone: une analyse comparative*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Mottier Lopez, L. & Baeriswyl, F. (Ed.). (2008). *La formation du jugement en évaluation scolaire*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 3, 447-593.
- Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (Ed.). (2009). *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (Pédagogies en développement). Bruxelles: De Boeck.
- Odry, D. (2008). *Pour comprendre l'évaluation*. Amiens: CRDP de l'Académie d'Amiens.
- Pantanella, R. (Ed.). (2005). *L'évaluation des élèves: dossier*. Cahiers pédagogiques, 438, 9-56.
- Peretti, A. de, Boniface, J. & Legrand, J.-A. (2005). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation: guide pratique* (Collection Pédagogies/Outils). Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Raulin, D. (2009). *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités et des compétences*. Orléans: CRDP.
- Ricciardi Joos, P. (2007). *D'un cycle à l'autre: étude des promotions et maintiens en début de scolarité*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Soussi, A., Ferrez, E., Ducrey, F., Nidegger, C. & Guignard, N. (2005, août). *Evaluation des apprentissages à l'école primaire, au cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire: analyse des documents*. Note d'information du SRED, 21. Consulté le 26 octobre 2012 dans <http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/note-sinfo/notes-sred-21.pdf>
- Tardif, J. (avec Fortier, G. & Préfontaine, C.). (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement* (Chenelière/Didactique. Evaluation et compétences). Montréal: Chenelière Education.
- Tessaro, W. & Lafortune, L. (Ed.). (2009). *Le jugement professionnel en évaluation*. Educateur, 9, 25-40.
- Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion: politique générale et mise en pratique*. Odense, Danemark: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Enjeux pédagogiques constitue un espace de communication dans lequel les enseignants sont invités à parler de leur métier et de leurs pratiques professionnelles. Nous avons fait le choix de prolonger le dossier thématique sur l'évaluation dans le cadre du Plan d'Etude Romand, en donnant la parole à trois enseignantes membres du groupe de travail présenté dans l'article de Christiane Droz Giglio. Leurs propos ont été recueillis par entretien.

Sarah Diaz

Sarah Diaz est enseignante depuis douze ans dans le canton de Neuchâtel. Durant sa carrière, elle a enseigné en 1^{re}, 2^e et 3^e année primaire. Actuellement, elle exerce sa profession dans une classe de 4^e année HarmoS.

- *Quelles étaient vos motivations pour adhérer à ce groupe de travail ?*

Pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que l'évaluation, telle qu'elle existe actuellement, ne me satisfaisait pas. Ensuite, je trouve qu'il est toujours plus intéressant de participer à l'élaboration d'une nouvelle méthode plutôt que de l'utiliser seulement après. Enfin, l'idée d'une cohérence par cycle me semble vraiment intéressante. Auparavant, cela n'est pas évident dans le cycle 1 du fait que l'école enfantine n'était pas obligatoire. Je trouve qu'il y a des enjeux vraiment importants. Je pense qu'il faut travailler l'articulation entre la deuxième et la troisième année. C'est aussi par des moyens d'évaluation cohérents qu'on va construire un cycle entier.

- *Le PER préconise de mettre l'évaluation au service de l'élève. Est-ce dans ce sens que vous travaillez ?*

Si on change d'évaluation, c'est parce que le PER entre en vigueur. Effectivement, mettre des petites cases plus ou moins, puis dire « il n'est toujours pas capable de faire ceci ou cela », n'a pas beaucoup de sens. On évalue pour savoir comment avancer et pour montrer la progression d'un enfant. L'enjeu est donc que l'évaluation soit au service de l'élève. Une évaluation doit aller dans le sens de ses progrès, des remédiations à mettre en place pour qu'il puisse atteindre les objectifs fixés. J'ai l'impression que le PER va nous apporter une vision plus globale de l'enfant. Par exemple, je crois beaucoup aux capacités transversales qui lui seront utiles en tant qu'être humain, enfin, en tant qu'adulte plus tard.

- *D'accord. Quel sera l'impact sur les pratiques d'enseignement au cycle 1 ?*

Je pense que l'impact n'est pas négligeable au cycle 1, surtout pour les deux premières années, dans le sens où avant il n'y avait pas d'évaluation. Cela ne veut pas dire que les enseignantes n'évaluaient pas mais il n'y

avait pas de retour aux parents. Effectivement, la majorité des enseignantes que j'ai rencontrées ou que je connais pratiquent déjà l'évaluation. Je préfère parler d'observation que d'évaluation. Cette observation est continue et chaque enseignante a développé ses propres pratiques pour avoir une observation pertinente. Elles observent et ont des choses à dire sur les enfants. Elles savent comment ils se situent. Il y aura donc un impact fort et je pense qu'il y a beaucoup de craintes par rapport à cela. Les enseignants ont envie de bien faire mais ça peut sembler plus compliqué que ça ne l'est. Maintenant tout sera transmis aux parents puisque nous allons en direction d'un entretien avec un compte-rendu. Mais l'accent se fera surtout sur l'entretien. Pour les 3^e et 4^e années du cycle, je pense que l'entretien est une vraie chance même si je me rends compte que certain collègues vont avoir l'impression que c'est plus contraignant. Il est vrai que les enseignants sont peu formés à cela. Il faudra les accompagner. Remplir une grille pour remplir une grille n'a aucun sens. Avec l'entretien, les parents sauront mieux comment se situe leur enfant dans la progression de ces apprentissages, comment l'aider aussi. Pour l'enseignant aussi cela sera plus concret et utile pour mettre en place des remédiations. Etant donné le nombre d'heures que chaque enfant passe à l'école, il me semble normal qu'il y ait un moment où les parents sont mis au courant. Ils le sont par les carnets mais on dit aussi beaucoup en prenant juste une demi-heure, une heure par année pour parler de l'enfant. Je pense qu'on peut faire confiance aux professionnels de l'enseignement pour vraiment se poser des questions sur l'enfant et avoir une vision plus juste.

- *Justement, quelles sont les attentes de ces enseignants que vous avez rencontrés durant des entretiens ?*

Globalement, si je reprends le rapport final, c'est effectivement cette idée de progression de l'enfant : pouvoir marquer ses progressions petit à petit et de manière individuelle. Après, leurs attentes étaient de pouvoir être encadrées par le DECS pour avoir des pratiques communes. Je pense qu'une des craintes par rapport au projet actuel se trouve dans l'articulation délicate entre l'encadrement et la possibilité de conserver une certaine liberté. Pour les maîtresses de 3^e et 4^e années, l'attente est

que le travail d'évaluation soit allégé car il est actuellement très lourd et redondant. Comme pour les 1^{re} et 2^e années, les enseignants ne veulent pas passer leur vie à évaluer. Ils veulent avant tout pouvoir enseigner et accompagner les enfants dans leur développement, dans leurs apprentissages. Il ne faut pas que tout soit vu sous l'angle de l'évaluation ou qu'on soit constamment en train d'évaluer.

- *Donc il y a quand même une demande que les pratiques qui fonctionnent soient transmises à tous les enseignants, c'est bien cela ?*

Voilà, oui. Transmises et puis reconduites. On pourrait dire plus exactement : « institutionnalisées ». C'est là que notre démarche est intéressante. On part de ce que les enseignants pratiquent déjà, de ce qu'ils aimeraient voir mis en place et on construit à partir de là. Alors bien sûr après il faut trouver un système identique pour le canton, ce qui n'est pas évident. Même au sein des groupes que j'ai animés il y avait des choses très contradictoires, mais dans la discussion cela murissait aussi. Donc, je pense que des petits dénominateurs communs existaient. Je trouve aussi intéressant d'aller chercher ces bonnes pratiques plutôt que d'imaginer qu'elle pourrait être la bonne pratique et de décider de ce qui ça va être redescendu comme ça. C'est une grande chance.

- *Au terme de cet entretien, souhaitez-vous ajouter quelque chose ?*

Il y a quelque chose qui me semble important à dire : tout va se faire avec le temps. Cela sera plus juste et donnera une meilleure vision de l'enfant. Je pense que lui-même sera davantage impliqué dans ses apprentissages. Il se rendra mieux compte de sa progression. Cela le motivera et lui donnera envie de construire ses apprentissages. Une grille et des commentaires sont assez peu explicites pour un petit enfant. Je pense que là, il sera plus engagé dans ce processus de progression. J'y crois ! Enfin, les enseignants vont certes changer leur manière de faire mais cela ne veut pas dire que nous allons continuellement évaluer. Les changements vont se faire de manière douce, en arrière-plan de ce que nous faisons déjà. Il faut donc laisser le temps aux enseignants de s'approprier cette nouvelle manière de faire en ayant le droit de se tromper. ■

Christine Desaules

Christine Desaules est enseignante en première et deuxième année HarmoS dans le canton de Neuchâtel. Elle se dit passionnée par un mandat de soutien langagier qu'elle a assumé au cours des quatre dernières années, dans différentes classes. Elle intervient actuellement en appui dans une classe à deux niveaux, 1 et 2 H. Elle a rejoint le groupe de travail sur l'évaluation avec beaucoup de convictions et d'envie.

- *Je vous propose de parler un peu du groupe de travail neuchâtelois. Pourquoi avez-vous décidé d'y participer ? Quelles étaient vos motivations ?*

Ayant une formation de maîtresse d'école enfantine, j'ai envie de garder les richesses de notre métier, tout en pensant que les changements actuels et les nouveaux moyens mis à notre disposition sont très positifs. J'ai envie de défendre notre profession, raisons pour laquelle je suis également formatrice en établissement (FEE). Le fait d'évaluer nos élèves permettra une meilleure reconnaissance et une valorisation des compétences acquises au cours de ces deux premières années de scolarité.

- *C'est donc tout cela qui vous a motivé pour intégrer le groupe ?*

C'est exact. La démarche est intéressante. Pour une fois, on demande « aux personnes qui sont sur le terrain » de donner leur avis, de parler de leurs bonnes pratiques et de construire un projet. Nous nous sommes vite rendu compte que chaque maîtresse d'école enfantine avait sa manière d'évaluer. Il est important de mettre en place une évaluation, une observation commune à tous. Avoir un même langage, cela permettra d'être plus clair aux yeux des parents.

Nous voulons aussi évaluer d'une manière plus créative. En effet, je ne trouve pas très constructif la pratique actuelle, qui consiste à remettre aux parents des carnets, des bulletins avec des plus et des moins, ou encore des couleurs. C'est réducteur et peu valorisant. L'école en général est trop souvent entraînée à dire tout ce qui ne va pas. On vient à former des enfants peu sûrs d'eux, alors qu'il est important de travailler sur l'estime de soi. Je suis persuadée que l'on peut construire avec l'aide des parents et de l'élève lui-même. La nouvelle évaluation en lien avec le plan d'étude roman (PER) devrait permettre de changer cela pour renforcer l'aide, le soutien et les progrès.

- *C'est donc là que vous situez les enjeux de l'évaluation. C'est bien cela ?*

Oui. Pour moi, il s'agit de remettre l'élève au centre de nos préoccupations et non seulement se préoccuper des attentes des parents ou des enseignants. Enseigner n'est pas uniquement évaluer. Il faut être créatif pour aider efficacement l'élève et c'est en montrant aux parents les travaux réalisés en classe, que l'on peut expliquer concrètement où en est l'enfant. Il faut ensuite chercher les moyens pour l'aider et trouver des solutions, autre que la feuille A4 comme mesure d'accompagnement, pour qu'il puisse apprendre. Par exemple, lors de la séance des parents, si nous leur montrons un exemple d'activités graphiques, on leur explique que nous avons travaillé l'espace, en premier lieu en salle de gym, puis au tableau avec une éponge, pour enfin arriver à la feuille. Ils comprendront que les « gribouillis » ou les traces laissées font partie de toute une démarche d'apprentissage nécessaire au bon développement de leur enfant. Le portfolio, qui contiendra des traces, des photos et des exemples de ce que l'élève a acquis, permettra un lien entre les enseignants et les parents.

- *Est-ce que cela correspond aux attentes des enseignants ?*

Cela fait très peur. Pour la ville de Neuchâtel, ma collègue et moi-même avons rencontré 56 enseignantes du cycle 1, en trois groupes et les avons rencontrés à trois reprises. Nous avons en premier lieu recensé toutes les pratiques actuelles, tout ce qu'elles ont mis en

place pour évaluer et observer leurs élèves. Elles ont émis ensuite des propositions, des idées. Elles se sont exprimées sur ce qu'elles ne voulaient pas du tout et sur ce qu'elles trouvaient intéressant. Cet automne, lors de la troisième séance nous leur avons montré le projet en cours d'élaboration. Il y a eu des réticences par rapport au portfolio et à l'entretien obligatoire avec les parents.

Il y a une année, nous nous posions la question de savoir ce qui allait en sortir de ce projet et maintenant nous sommes déjà en train de le défendre et de le tester dans nos classes. Il faudra laisser du temps aux enseignants pour se l'approprier. Nous souhaitons aussi laisser une certaine marge de manœuvre en leur proposant par exemples différentes options de portfolio, afin que chacun se sente à l'aise dans cette nouvelle manière d'évaluer. Nous nous rendons compte que les enseignants ont besoin de propositions concrètes, d'exemples qui pourront les aider rapidement. Ils trouveront des références et des propositions sur RPN.

- *Est-ce qu'il va y avoir une formation ?*

Oui, il y aura déjà une information ce printemps et ensuite, une formation en collaboration avec la HEP.

- *En tant qu'animatrice, quel sera votre rôle ?*

On nous propose de suivre une formation de formateur d'adultes, pour ensuite animer les séances. Former ses propres collègues n'est pas chose aisée, mais je suis très intéressée car j'ai envie de défendre ce projet. ■



Patricia Rothenbühler

Patricia Rothenbühler enseigne depuis 28 ans à différents niveaux de l'enseignement primaire. Son activité s'est essentiellement concentrée dans le premier cycle avec diverses expériences dans les autres niveaux. Elle a par ailleurs pris part, au cours de sa carrière, aux démarches relatives aux choix et à la présentation des nouveaux moyens d'enseignement de français. Elle a rejoint depuis 2010, dans le cadre de la formation continue HEP-BEJUNE, le groupe des enseignants formateurs pour l'implémentation du PER.

- *Comment s'est passée la mise en place du groupe de travail sur l'évaluation ?*

Au départ, il y a eu la volonté de partir du groupe qui travaillait pour la mise en place du PER. Cela m'a intéressé car il me semblait qu'il y avait du sens à s'inscrire dans les deux démarches. Je souhaitais voir la réalité du terrain et, éventuellement, m'associer à la réflexion. Lorsque nous présentons le plan d'étude, les premières questions qui nous arrivent sont liées à l'évaluation.

- *Quelle est cette réalité du terrain ?*

Les enseignantes de 1-2H n'avaient pas de plan d'étude même si elles avaient des objectifs, donc elles craignent l'évaluation qui pourrait en découler. Il est vrai que c'est un basculement total pour ce début de cycle. Il y a aussi la crainte de basculer dans une primarisation de ces deux premières années. Pour les 3-4H, le processus d'évaluation correspond davantage à la philosophie du PER même s'il doit être revu. Pour l'enseignant c'est un changement de posture avec l'évaluation des compétences. Il va devoir identifier ce qui fonctionne et remédier à ce qui pourrait encore permettre à l'enfant de se développer davantage.

- *Quelle est l'incidence pour la communication avec les parents, notamment par rapport au portfolio ?*

Le portfolio n'est pas encore d'actualité dans les classes puisque pour l'instant, on fonctionne avec des grilles d'évaluation et des carnets qui sont transmis aux parents pour information. Dans ces carnets, on rend assez peu visible ce que l'enfant réussit et très visible ce qu'il ne réussit pas. Pour l'enseignant, c'est rassurant d'avoir rempli son devoir de communication. Maintenant il devra le faire avec une vision complètement inversée.

- *Les carnets et les grilles d'évaluation vont-ils disparaître ?*

Je ne sais pas, cela relève de compétences cantonales. Les autorités prennent ces décisions. Pour notre part, nous aimerais que les carnets en cours d'année ne soient plus présents et qu'ils soient remplacés par un entretien avec les parents de tous nos élèves et un portfolio. Il s'agirait d'aller vers une communication basée sur les compétences de l'enfant. L'idée serait quand même de conserver une évaluation transmise aux parents en fin d'année. Elle serait indicative en 3H et certificative en fin de quatrième année puisque c'est une fin de cycle. Là, nous aurons beaucoup de travail à fournir.

- *Que pouvez-vous dire du contact avec les enseignants que vous rencontrez dans le cadre du mandat de ce groupe de travail ?*

Les collègues que j'ai rencontrées savent que je mène un certain nombre d'activités et je bénéficiais peut-être d'une certaine amitié. Les gens sont venus dans un esprit ouvert et assez collaboratif. Dans un climat serein où chacune a pu s'exprimer, cela a vite devenu un espace de partage d'expérience autour de l'évaluation. Bien sûr, elles ont mis en évidence un certain nombre de soucis mais tout s'est fait de façon harmonieuse et constructive. Cela nous a donné un élan vers un projet commun et je trouve admirable qu'on se retrouve sur le fond dans les premières décisions qui sont prises. Cela va totalement dans le sens de ce que nous avions souhaité.

- *Comment est envisagée la suite pour que les enseignants entrent dans le projet ?*

Nous aimerais beaucoup nous orienter vers quelque chose de proximité. La proximité est porteuse lorsque les possibilités de rencontre et d'accueil se multiplient avec des groupes restreints. J'imagine un accompagnement de proximité ciblé, par exemple sur « comment mener un entretien », qui pourrait organisé par la formation continue de la HEP. A côté, il pourrait y avoir des rencontres à plus grande échelle comme des conférences sur l'évaluation. C'est un message que j'envoie : il faut être proactif et ne pas attendre. Au niveau de la formation continue, cela vaudrait la peine d'y réfléchir. Dans notre groupe, nous avons déjà réfléchi en termes de besoins des enseignants de se sentir accompagnés. Les autres cantons pourraient suivre.

- *Si on élargit la discussion sur l'évaluation au niveau du PER, quels sont les fils conducteurs ? Est-ce qu'il*

y a une philosophie de l'évaluation qui se dégage autour des compétences ?

Ce qui change complètement, c'est l'enjeu que nous mettons derrière l'évaluation par rapport au PER. Nous essayons de rendre le professionnel plus professionnel encore. Il y a la nécessité d'une certaine adaptation de son enseignement pour le rendre encore plus attentif à la différenciation. Pour moi, c'est cela le grand changement. D'ailleurs, lorsqu'on présente un nouveau moyen d'enseignement, les enseignants rappellent toujours qu'il faut prendre en compte les élèves en difficulté. Mais que met-on derrière « difficulté » ? C'est assez générique alors il faut un outil qui permette de vraiment cibler nos interventions auprès des élèves. C'est l'idée du portfolio pour ne pas s'arrêter aux difficultés mais plutôt de voir jusqu'où l'élève est capable d'aller. Il s'agit de travailler au niveau de ses zones proximales de développement. C'est cela, à mon avis, le changement de philosophie. Le PER amène cela parce qu'on progresse dans les apprentissages en identifiant les compétences. Le fait de travailler par cycle permet d'accompagner l'enfant, de prendre acte mais de certifier seulement en fin de cycle. J'ai l'impression que l'évaluation repensée permettra d'utiliser le PER d'une façon plus adéquate.

- *Dans le mandat du groupe, il est aussi question d'identifier les bonnes pratiques. Est-ce que des ressources seront mises à disposition des enseignants par rapport à l'évaluation ?*

Oui, on aimerait bien élargir un petit peu. Par exemple, dans le guide du portfolio on souhaite donner des pistes et rendre visible quelques exemples. L'idée des « bonnes pratiques », c'est de s'inspirer du terrain et de faire remonter aussi des pratiques qui viennent d'enseignants. Cela inspire aussi une certaine confiance. Donc il y a aussi l'idée de rendre les choses accessibles et de permettre à chacun de s'inscrire dans une nouvelle posture, le plus confortablement possible, le plus sereinement possible. Les enseignants sont très sensibles à des projets présentés d'une façon vivante. On n'aimerait pas donner que du « clé en main » mais aussi initier une forme de créativité chez les enseignants. ■

Propos recueillis par Bernard Wentzel et Audrey Morisod

Présentation des auteurs ayant contribué au dossier thématique

Daniel Deriaz est chargé d'enseignement à l'Université de Genève et membre du groupe romand interinstitutionnel de recherche en intervention en éducation physique et sportive-GRIRIEPS.

Mona Ditisheim était professeure et responsable de l'organisation des formations à l'enseignement secondaire à la HEP-BEJUNE jusqu'en 2010.

Christiane Droz Giglio est inspectrice de l'enseignement obligatoire (SEO) dans le canton de Neuchâtel, présidente du groupe de pilotage «Evaluation du travail scolaire de l'élève».

Marcelo Giglio est professeur, responsable de projet de recherche et coordinateur de l'Unité de Recherche «Interactions sociales dans la classe et approches didactiques» à la HEP-BEJUNE.

Lise Gremion est professeure, chercheuse et responsable du MA en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE.

Vanessa Lentillon Kaestner est professeure, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques de l'éducation physique à la HEP Vaud et member du Groupe romand interinstitutionnel de recherche en intervention en éducation physique et sportive-GRIRIEPS.

Viridiana Marc est collaboratrice scientifique au secrétariat général de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Christian Merkelsbach est directeur de la Section francophone recherche, évaluation et planification pédagogiques du canton de Berne.

Pierre Petignat est professeur, chercheur à la HEP-BEJUNE et délégué Suisse de l'Admee-Europe.

Anne Soussi est collaboratrice de recherche au Service de la Recherche en Education (SRED) du canton de Genève.

Alain Stegmann est assistant du Recteur à la gestion de la communication et responsable du Service d'amélioration continue à la HEP-BEJUNE.

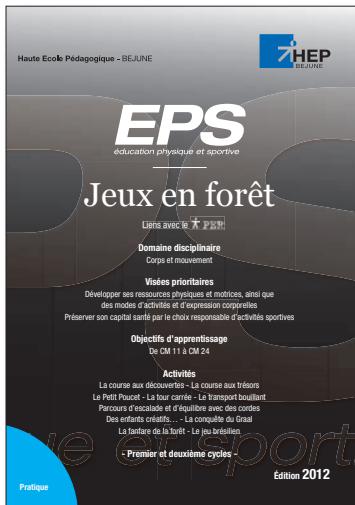
Walther Tessaro est chargé d'enseignement à l'Université de Genève et délégué suisse de l'Admee-Europe.

Nicolas Voisard est professeur, chercheur à la HEP-BEJUNE et membre du Groupe romand interinstitutionnel de recherche en intervention en éducation physique et sportive-GRIRIEPS.

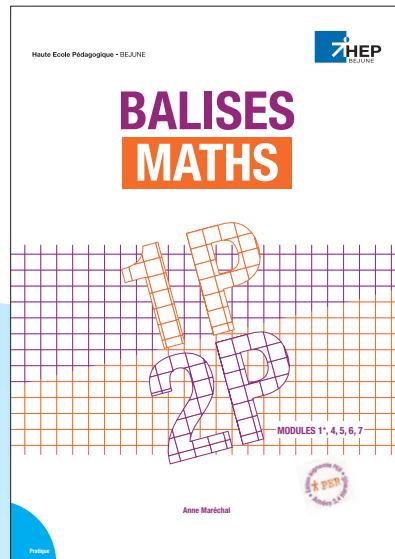
Martine Wirthner est collaboratrice scientifique à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique et membre de différentes commissions traitant de l'évaluation.

Dossier du prochain numéro : Renouvellement et attractivité de la profession enseignante



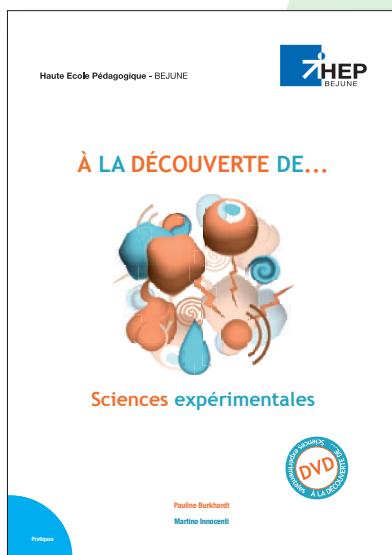


NOUVEAUTÉ
Prix : 15.00 CHF
DVD + Fiches



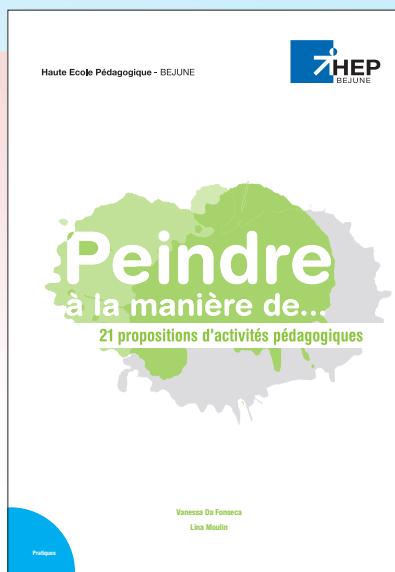
Volume 2

NOUVEAUTÉ
Prix : 45.00 CHF

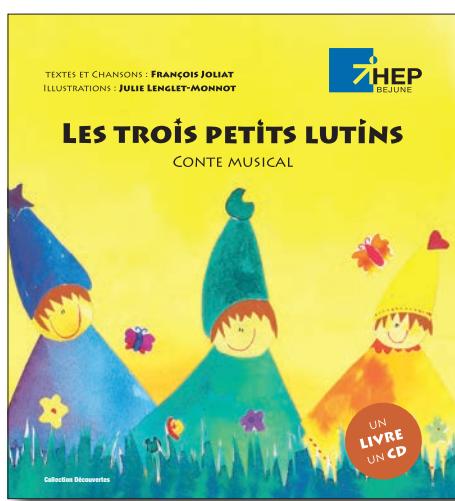


Prix : 19.90 CHF

Pratiques



Prix : 14.90 CHF



NOUVEAUTÉ
Prix : 29.00 CHF

Découvertes

