

ÉPREUVES CANTONALES DE RÉFÉRENCE DE MATHÉMATIQUES EN 6^e ANNÉE

*Point de vue d'enseignants
sur l'utilisation du dispositif*

Anne-Lise Longchamp

Avec la collaboration de
Patricia Gilliéron Giroud

143 / Janvier 2010



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
1.1 Pourquoi des ECR dans le canton de Vaud ?	5
1.2 L'évaluation externe en Suisse romande	6
1.3 Buts de la recherche	7
1.4 Organisation du rapport	8
2. MÉTHODE	11
2.1 Les caractéristiques de l'échantillon	11
2.2 Le recueil d'informations	11
2.3 L'analyse	12
3. RÉSULTATS	13
3.1 Les fonctions des deux épreuves cantonales	13
3.1.1 L'épreuve d'automne	13
3.1.2 L'épreuve du printemps	13
3.1.3 Les informations sur la progression des élèves	14
3.2 Les effets des ECR sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des maîtres	15
3.2.1 Les pratiques d'enseignement	16
3.2.2 Les pratiques d'évaluation	23
3.3 L'utilité des ECR dans le processus d'orientation	30
3.3.1 Informations utiles pour appréhender l'orientation avec les parents	31
3.3.2 Informations utiles pour appréhender la proposition d'orientation avec le conseil de classe	34
3.3.3 Utilité des informations pour appréhender l'orientation définitive lors de la conférence des maîtres	36
3.4 L'apport des ECR au niveau de l'établissement	37
3.4.1 Échanges informels occasionnés par les ECR	38
3.4.2 Échanges en équipe de maîtres de mathématiques	39
3.4.3 Échanges entre le Conseil de direction et les enseignants	41
3.4.4 Effets des ECR dans l'établissement	42
4. DISCUSSION ET PROLONGEMENT	45
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53
ANNEXES	55

1. INTRODUCTION

En Suisse romande, comme dans les autres pays francophones d'Europe, les objectifs et les conditions de passation des évaluations externes sont multiples pour plusieurs raisons. D'abord, les évaluations peuvent être centralisées sans implication des enseignants¹ en charge de la formation des élèves ou administrées et corrigées par les enseignants. Ensuite, les épreuves diffèrent d'un pays à l'autre, d'un canton à l'autre quant au moment choisi pour la passation, aux branches et aux compétences évaluées, à la nature des questions, etc. Enfin, elles peuvent être utilisées soit à des fins de pilotage, soit à des fins d'orientation ou de sélection, soit encore dans ces deux buts à la fois.

Le dispositif d'évaluation externe et les résultats des élèves font régulièrement l'objet d'analyse par les chercheurs en éducation et les collaborateurs scientifiques en lien avec l'administration scolaire (Dierendonck, 2008 ; Grégoire & Lafontaine, 2001 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Tessaro, 2005 ; Wirthner & Ntamakiliro, 2008). Avec d'autres, ceux-ci tentent de déterminer les apports et les effets des épreuves auprès des enseignants, des élèves et de leurs parents, ainsi que des directeurs des établissements scolaires selon les moyens mis en place. Un des buts de ces travaux est d'obtenir des indices sur le rôle que jouent les épreuves externes au niveau de la qualité du système scolaire.

1.1 POURQUOI DES ECR DANS LE CANTON DE VAUD ?

Dans le canton de Vaud, des épreuves cantonales de référence (ECR) ont été introduites à différents niveaux de la scolarité par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)². À la fin du CYP 1 (2^e année primaire), ces épreuves portent sur la lecture (Gilliéron Giroud & Pulzer-Graf, 2009). Elles couvrent les disciplines de français et de mathématiques en 4^e, 6^e et 8^e années. Elles sont appliquées à l'ensemble des élèves d'une même volée à l'exception des élèves allophones qui n'auraient pas bénéficié d'un an de scolarisation dans le canton. Les épreuves d'un même degré sont passées à la même période ou à la même date, dans les mêmes conditions.

Régies par l'article 9a de la Loi scolaire en vigueur, ces épreuves ont pour but :

- de contribuer à la qualité du système scolaire ;
- d'harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves ;
- de mettre à disposition des enseignants des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves.

Les notes sont déterminées selon un barème établi *a posteriori* sur la base des distributions des résultats de l'ensemble des élèves du canton. En tant que références externes standardisées, les épreuves sont complémentaires aux

¹ De manière à ne pas alourdir le texte, seul le masculin sera utilisé dans l'ensemble du document pour les termes tels que *enseignant, maître, directeur, doyen, chef de file, etc.*

² Le Cadre général de l'évaluation contient l'ensemble des dispositions légales ou réglementaires et des directives concernant l'évaluation pour l'école obligatoire.

évaluations assurées par les enseignants dans le cadre de leur classe et n'entrent pas dans le calcul de la moyenne.

Introduites en 5^e et en 6^e année en 2002, soit au Cycle de transition (CYT), les ECR ont été accueillies avec réticence par les enseignants. À leurs yeux, elles les contraignent à travailler des savoirs ou savoir-faire liés aux compétences visées dans les évaluations à des moments parfois peu favorables, à consacrer un temps énorme à leur correction alors que leurs résultats ne comptent pas dans la moyenne annuelle (selon les commentaires des enseignants ou les réactions adressés à l'URSP par les maîtres concernés). Les épreuves externes standardisées, instaurées en fin de 8^e en 2006, ont provoqué des réactions semblables. Certains se méfient aussi de la comparaison des résultats obtenus par les élèves, les classes ou les établissements scolaires en vue d'améliorer la qualité du système scolaire (Wirthner & Ntamakiliro, 2008).

Cependant, les ECR prennent de plus en plus d'importance dans le paysage scolaire et leur rôle pourrait encore s'amplifier à l'avenir, quand les standards nationaux prévus par HarmoS seront introduits.

Au Cycle de transition, les ECR ont un rôle accru et doivent harmoniser les exigences et les pratiques pour l'orientation dans les voies secondaires et assurer une égalité de traitement entre les élèves du canton (Cadre général de l'évaluation, 2005). Deux fois dans la 6^e année, les ECR de français et de mathématiques devraient donner aux enseignants les moyens de situer les apprentissages des élèves en fonction des compétences visées. La DGEO estime que les ECR sont un bon moyen de réflexion pour les maîtres en cas de divergences dans l'orientation des élèves, ainsi qu'une base de dialogue avec les parents (AVMP, 2007). Les enseignants peuvent comparer le niveau d'exigence de ces épreuves à celui de leurs évaluations internes, la cohérence des résultats permettant plus facilement de justifier l'orientation des élèves auprès des parents.

1.2 L'ÉVALUATION EXTERNE EN SUISSE ROMANDE

Tous les cantons romands, sauf la partie francophone du canton de Berne, organisent des épreuves externes au moins en 6^e année, moment de la scolarité obligatoire où il s'agit d'orienter les élèves dans les voies du secondaire I. Conçues en général par des personnes extérieures aux classes et aux établissements concernés, les épreuves ont des dénominations différentes (épreuves externes, épreuves cantonales, épreuves de référence, tests d'orientation, examens cantonaux, etc.). Leurs fonctions, les disciplines visées, le contenu et la forme de l'évaluation, le moment de passation, le recueil et l'interprétation des informations varient selon les cantons.

Nous avons dressé des tableaux comparatifs (annexe 1) pour décrire synthétiquement les caractéristiques des dispositifs mis en place pour une population des élèves de 6^e année dans les cantons romands. Si on se réfère aux caractéristiques observées dans ces tableaux, les objectifs ou compétences évalués sont transmis aux enseignants au mois de juin pour l'année scolaire suivante dans la plupart des cantons. Les épreuves sont administrées à tous les élèves du canton. Le jour déterminé par le Département, c'est en général l'enseignant de la discipline en

question qui fait passer l'épreuve dans sa propre classe. Il arrive qu'un enseignant d'une autre discipline administre l'épreuve dans la classe.

Dans la moitié des cantons (3 sur 6), les maîtres de la discipline évaluée corrigent les copies de leurs élèves. Le Département demande en général de communiquer les résultats obtenus au Service de l'enseignement ou à la recherche. Ces résultats sont envoyés par l'enseignant lui-même ou par la Direction de l'établissement concerné. Selon le Règlement en vigueur dans le canton, ils sont anonymes ou nominatifs. Dans un canton, les maîtres corrigent les épreuves passées dans un autre établissement. Dans deux cantons, les copies des élèves sont directement transmises à l'unité de recherche qui en assure la correction.

Selon Dierendonck (2008), le dispositif mis en place dans certains cantons romands ne peut garantir l'objectivité des résultats récoltés malgré un cahier de consignes de passation et de corrections détaillées. Il qualifie ces épreuves de *semi-externes*, distinction également évoquée par Demeuse et Monseur (2005) qui parlent d'*épreuves mixtes* puisqu'elles sont administrées et corrigées par les enseignants.

Une large discussion sur les avantages et les limites de l'évaluation externe peut surgir suivant les finalités poursuivies par l'autorité scolaire. Par exemple, l'analyse détaillée des résultats obtenus par les élèves de l'école valaisanne, dans l'intention de mettre en exergue d'éventuelles déficiences par rapport à certains objectifs, a immédiatement entraîné des réactions (non publié)³. Des enseignants valaisans pensent que cette analyse peut alléger un peu la pression qu'ils ressentent à propos de l'orientation des élèves, mais ils énumèrent les dangers que peuvent susciter la transparence des résultats de leurs élèves et la comparaison de ces résultats par rapport aux autres classes du canton. Dierendonck (2008) a procédé récemment à une analyse exploratoire des dispositifs locaux d'évaluation externe des acquis des élèves dans trois cantons romands. Il s'inspire des critères de classification des types d'évaluation de Rogiers (2004) pour guider son analyse des moyens mis en place par les cantons⁴. Son but était de dégager les perceptions qu'ont les enseignants de ces trois cantons au sujet de leurs épreuves externes. Il arrive à la conclusion que la récolte des informations liées à l'épreuve cantonale vise des objectifs assez différents, d'une aide apportée aux maîtres pour situer leur enseignement à un retour sur l'évaluation des apprentissages au moyen d'une comparaison normative. Cet auteur estime que le manque de clarté sur ce qu'on attend de l'enseignant à travers cette démarche d'évaluation externe engendre souvent des tensions.

1.3 BUTS DE LA RECHERCHE

Notre étude poursuit deux buts. Le premier est d'interroger le rôle des ECR pour l'enseignant avec sa classe. Le second but est de repérer la dynamique que celles-ci peuvent susciter dans l'établissement.

³ L'article de A. Mudry *Examens cantonaux : récolte et exploitation des données*, paru dans la revue *Résonances* de mai 2008, a suscité des commentaires sur le site de la Société Pédagogique Valaisanne www.spval.ch.

⁴ Ces critères de classification des différents types d'évaluations sont : l'objet, le moment, la fonction, le recueil, l'interprétation et l'évaluateur.

Le premier but de la recherche implique de documenter l'utilisation des ECR de mathématiques par les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement et dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages, ainsi que dans le processus d'orientation dans les voies. Par *pratique d'enseignement*, nous entendons la répartition des apprentissages sur l'année, le choix d'exercices fondamentaux, la référence à des exercices tirés des ECR pour les apprentissages ou l'entraînement d'une notion, le respect du programme, le travail systématique sur des notions en lien avec les compétences annoncées au début de l'année scolaire, etc. Par *pratique d'évaluation*, nous entendons l'influence du niveau de difficulté des items des épreuves cantonales sur celui des évaluations internes, l'évaluation interne par compétences *versus* par notions mathématiques, l'évaluation à court ou à long terme, le genre et la formulation des questions, la méthode de correction des items, l'attribution des points, la sévérité des barèmes utilisés, etc.

Un accent sera mis sur l'identification des aspects des ECR jugés utiles ou non par les enseignants⁵. Les effets de la forme des épreuves et des contenus mathématiques évalués seront analysés, ainsi que les apports du cahier d'accompagnement (dans lequel le maître trouve les consignes de passation et de correction) et les résultats cantonaux transmis par le Département (permettant une analyse détaillée des résultats des élèves par rapport à l'ensemble du canton).

S'agissant du processus d'orientation dans les voies, l'étude permet d'interroger la manière de prendre en compte un résultat externe, en particulier lorsqu'il est différent des notes internes. Notre intérêt est d'identifier comment les enseignants utilisent les renseignements que produisent ces évaluations externes lors d'entretiens avec les parents, lors des conseils de classe et en Conférence des maîtres. Au moment de la décision d'orientation, nous vérifierons si l'ECR donne des repères utiles lorsqu'il y a un doute ou un désaccord.

Le deuxième but de la recherche vise à repérer l'apport et les effets des ECR au niveau de la dynamique de l'établissement. Il s'agira d'identifier en quoi l'ECR peut contribuer à concentrer les efforts dans un même établissement en vue d'un effet de régulation sur les pratiques ou d'harmonisation des exigences.

Nous reprendrons dans les remarques conclusives la place que les maîtres de mathématiques donnent aux ECR dans leur enseignement, dans leur décision d'orientation et dans leur établissement. Nous mettrons en évidence les éléments qui peuvent influencer leur perception des épreuves et l'usage qu'ils en font. Nous analyserons l'effet de l'expérience professionnelle et du climat d'établissement perçu sur leur vision des épreuves externes standardisées.

1.4 ORGANISATION DU RAPPORT

Le premier chapitre a présenté le but et les modalités des ECR dans le canton de Vaud et en Suisse romande. Il a décrit ensuite les objectifs de notre recherche

⁵ Les deux épreuves cantonales, le cahier d'accompagnement et les résultats cantonaux de chaque année scolaire peuvent être consultés sur le site de la DGEO (<http://vd.educanet2.ch/ecr>). Ces informations sont accessibles à tout public.

concernant l'apport des évaluations externes pour les enseignants et pour l'établissement.

La méthode de recherche est développée dans le deuxième chapitre ; les caractéristiques de l'échantillon et les moyens choisis pour recueillir les informations et analyser les résultats y sont exposés.

Les résultats sont présentés dans le troisième chapitre. Celui-ci est divisé en deux parties. Nous décrivons d'abord les fonctions que les enseignants de notre échantillon attribuent aux deux épreuves cantonales d'automne et du printemps, puis expliquons comment les différents aspects du dispositif peuvent avoir des effets sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Nous mettons ensuite en évidence les avantages et les limites formulés par les enseignants pour pouvoir s'appuyer sur les ECR dans la procédure d'orientation qui se déroule de janvier à juin. Dans la seconde partie, nous relevons les éléments des ECR qui peuvent contribuer à la dynamique de l'établissement parce qu'ils suscitent une analyse réflexive, des interactions, voire des changements de pratique et d'organisation.

L'exposé de chaque aspect des résultats est introduit par une description du dispositif et de la problématique afin de mettre le lecteur dans le contexte. Il se termine par un bref résumé.

Dans le chapitre conclusif, nous cherchons à expliquer dans quelle mesure les ECR font évoluer le sens que les maîtres consultés donnent à leurs pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation. Nous discuterons des raisons pour lesquelles ces épreuves peuvent servir de frein ou de levier dans les pratiques des enseignants ou de l'établissement. Nous évoquerons l'impact de la représentation que l'enseignant a de son métier et de ce que l'élève doit savoir sur l'utilisation des ECR dans la classe et dans l'établissement. Nous essaierons de dégager quelques conditions nécessaires à une épreuve externe pour que chaque établissement puisse y trouver les repères qui assurent un enseignement de qualité, compte tenu de sa population d'élèves.

2. MÉTHODE

2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Pour récolter les informations liées à nos questions de recherche, nous avons choisi d'interroger 20 enseignants dans 20 établissements différents sur les 69 établissements secondaires que compte le canton de Vaud. Ces 20 enseignants correspondent à trois critères :

- être maître de mathématiques au CYT (6^e année en 2007-2008),
- avoir enseigné au moins deux fois le programme de mathématiques en 5^e et en 6^e année,
- être chef de file de mathématiques de l'établissement.

Nous présumons que les chefs de file sont particulièrement bien placés pour observer, dans leur établissement et sur différents plans, la manière d'appréhender l'introduction de nouvelles directives du Département et de parler des effets qu'elles suscitent.

2.2 LE RECUEIL D'INFORMATIONS

Le canton étant découpé en 10 régions scolaires, nous avons choisi de contacter 2 personnes par région. Notre échantillon comprend donc 2 établissements par région scolaire sauf dans deux cas⁶.

Nous avons pris contact par écrit avec le directeur de l'établissement concerné pour lui annoncer notre étude et notre choix d'interroger le chef de file de mathématiques de son établissement. Nous avons aussi annoncé les buts et les objectifs de notre recherche aux 20 enseignants de notre échantillon supposé. Quelques jours plus tard, nous avons pris contact téléphoniquement avec eux pour fixer un rendez-vous pour l'entretien. Tous ont accepté de nous rencontrer. Nous pouvons donc considérer que les personnes interrogées sont bien réparties dans l'ensemble des établissements primaires et secondaires, ou secondaires vaudois.

Les entretiens se sont déroulés dans le lieu d'enseignement, sauf pour 3 enseignants qui sont venus à l'URSP pour des raisons pratiques. À l'exception d'une entrevue qui a eu lieu en septembre 2008, la récolte des données s'est déroulée entre le 27 mai et le 26 juin 2008.

Les informations ont été récoltées lors d'un entretien individuel semi-dirigé auprès des 20 enseignants (également chefs de file) de notre échantillon. Parmi eux, 15 assument la responsabilité d'une maîtrise de classe au CYT (5^e ou 6^e). Les 5 autres l'ont en 7^e-9^e année. Les entretiens n'ont demandé aucune préparation personnelle⁷

⁶ Dans deux régions scolaires, nous n'avons pu contacter qu'une seule personne remplissant la double condition de maître et chef de file de maths au CYT. Dans ce cas, nous avons choisi un 3^e chef de file de l'établissement de la région voisine.

⁷ Cependant, quelques maîtres ont spontanément fait part de l'entretien à leurs collègues et récolté leurs avis au sujet des épreuves cantonales de référence.

de leur part. Ils ont duré en moyenne 60 mn. (entre 40 et 85 mn.). Tous, sauf un, ont été enregistrés et des notes ont été prises permettant une vision synthétique complémentaire des entretiens.

Grille d'entretien

Les questions de l'entretien (annexe 2) s'adressaient tout d'abord à l'enseignant dans sa classe, avec ses élèves. Puis, dans un second temps, au chef de file dans son établissement (interactions avec les collègues et avec le Conseil de direction).

Dans chacun de ces rôles, les épreuves cantonales ont été abordées au travers de trois champs d'utilisation :

- les pratiques d'enseignement,
- les pratiques d'évaluation des apprentissages,
- le processus d'orientation dans les trois voies.

Pour les deux premiers champs d'utilisation, les questions des entretiens ont porté sur la forme et les contenus mathématiques des épreuves, sur les consignes de passation et de correction de celles-ci, et sur les résultats cantonaux. Pour le troisième champ, la réflexion porte sur l'usage des ECR avec les parents, avec les maîtres en conseil de classe et en conférence plénière.

L'entrée en matière lors de l'interview a eu pour buts de rappeler les objectifs de la recherche et d'expliquer le plan de l'entretien. Pour conduire celui-ci, nous avons posé la question principale liée à chaque aspect ci-dessus. En fonction de la situation, nous avons formulé des questions de relance ou d'approfondissement, de manière à ce que l'enseignant s'exprime sur l'influence de l'ECR dans sa façon de transmettre le savoir, d'évaluer les apprentissages ou d'orienter les élèves.

2.3 L'ANALYSE

Toutes les rencontres ont donné lieu à la création d'un fichier *son* (19 cas) et *texte* (1 cas) pour permettre un travail d'analyse qualitative au moyen du logiciel *HYPERRESEARCH*. Les catégories d'analyse se rapportent au canevas adopté pour les questions de l'entretien. Pour chaque catégorie, nous avons construit des sous-catégories en fonction des différents types de réponses, puis avons effectué le codage des fichiers *son* et du fichier *texte*. De nombreux commentaires, en lien avec le codage effectué, ont été relevés, le logiciel permettant de regrouper tous les propos correspondant à une sous-catégorie. Ces annotations sont indispensables pour nuancer les codes. Elles ont été utilisées en complément de ceux-ci pour élaborer le rapport d'analyse.

Ainsi, dans l'exposé des résultats, nous avons introduit un certain nombre de citations à fin d'illustration, choisies pour leur valeur explicative, sans pour autant représenter un avis majoritaire.

3. RÉSULTATS

3.1 LES FONCTIONS DES DEUX ÉPREUVES CANTONALES

Rappelons que le Département organise des ECR à deux reprises au cours de la 6^e année du cycle de transition (automne et printemps suivant). Les règles d'application des articles de la Loi scolaire et de son Règlement en matière d'évaluation sont commentées dans *Le Cadre général de l'évaluation*. Selon ce document, les deux ECR de 6^e ont les mêmes fonctions.

Nous avons demandé aux enseignants si, dans leurs pratiques, ils traitaient ces deux épreuves externes de la même manière, et dans quelle mesure celles-ci leur donnaient des informations sur la progression des élèves.

3.1.1 L'ÉPREUVE D'AUTOMNE

En octobre, il ne s'agit pas encore de procéder à l'orientation des élèves. Douze (12) enseignants attribuent une fonction diagnostique à cette épreuve, car elle est représentative du programme de 5^e année. Les maîtres peuvent aussi voir comment les élèves arrivent à faire face à un test très général touchant tous les domaines. Gardant généralement leurs élèves pendant les deux ans du CYT, les résultats leur permettent de réfléchir sur la manière dont ils ont transmis les apprentissages de 5^e année et de faire un bilan personnel sur ce qu'ils ont enseigné. Les résultats de l'épreuve attirent l'attention des maîtres et des élèves sur les éléments non maîtrisés du programme. Ainsi, à partir des lacunes globales repérées, le travail peut s'effectuer pendant les périodes de niveaux avec des élèves pour lesquels ils ont diagnostiqué des difficultés. Ils organisent généralement des activités de régulation ou des exercices d'entraînement réguliers. Ce travail de régulation semble se faire plus en détail en automne qu'au printemps.

D'autres enseignants (4) jugent l'épreuve d'octobre assez simple. Elle convient aux élèves faibles parce qu'elle montre leur maîtrise des objectifs de base. Un enseignant attend de bons résultats de ses élèves, sinon il leur dit sa déception. Pour 2 autres enseignants, l'ECR d'octobre donne aux parents une indication sur le travail de l'élève en classe. L'un d'entre eux relève qu'elle leur permet de se préparer à une orientation qui n'est pas forcément celle qu'ils souhaitent.

Quatre (4) enseignants transmettent uniquement les résultats chiffrés aux élèves de leur classe sans autre exploitation.

3.1.2 L'ÉPREUVE DU PRINTEMPS

Pour 14 enseignants, cette épreuve est en général représentative du programme de 6^e et permet de voir, d'une part, comment l'élève parvient à faire face à une épreuve qui touche tous les domaines étudiés et, d'autre part, comment il maîtrise les notions apprises en classe. La présentation de l'épreuve pouvant être différente des évaluations internes (par exemple, dans la façon de poser les problèmes), quelques enseignants font passer une ancienne épreuve aux élèves (3), ou leur demandent d'analyser l'épreuve d'octobre du point de vue « présentation » et du point de vue

« type de difficultés qu'ils avaient rencontrées » (3). Après la passation de l'épreuve de printemps, 2 maîtres font un bilan personnel sur le degré d'atteinte des objectifs avec leur classe.

Certains enseignants (8) relèvent que cette ECR demande plus d'aptitudes scolaires que celle d'octobre et, par conséquent, donne des indications supplémentaires pour l'orientation qui se prépare. Les résultats parviennent tard dans l'année par rapport au processus d'orientation. Les ECR restent ainsi pertinentes plutôt pour les élèves pour lesquels l'orientation n'est pas encore définie. Elles peuvent parfois confirmer ou infirmer l'orientation mais, de manière générale, les enseignants traitent les résultats aux ECR avec prudence pour justifier une orientation (voir chapitre 3.3).

3.1.3 LES INFORMATIONS SUR LA PROGRESSION DES ÉLÈVES

Neuf (9) maîtres s'appuient sur les résultats aux ECR, en complément de leurs évaluations en classe, pour analyser la progression de leurs élèves au cours du CYT. Ils font ressortir les éléments permettant de venir en aide aux élèves. Situer une progression sur la base des ECR ne semble toutefois pas évident : pour certains, les deux ECR n'évaluent que des compétences minimales et leur degré de difficulté est assez similaire, alors que pour d'autres, l'épreuve de printemps est particulièrement complexe, voire trop, pour les élèves faibles en mathématiques.

Cinq (5) enseignants sur les 9 comparent les résultats aux deux épreuves, particulièrement lorsque les compétences visées sont les mêmes :

Au niveau des capacités techniques, des opérations dans les nombres naturels et réels, de la lecture de consigne, je fais des petits tableaux pour moi. Je prends les différentes compétences et compare l'évolution au niveau de l'acquisition de ces compétences.

Pour eux, il est important de voir si l'élève conserve la même approche d'une épreuve à l'autre. De bons résultats à l'épreuve d'octobre ne sont pas déterminants, mais les enseignants jugent en revanche que les élèves qui ont fait de bons résultats à la 2^e épreuve sont des élèves qui ont progressé :

Ce n'est pas par hasard qu'un élève fasse une bonne deuxième épreuve, c'est qu'il a vraiment compris quelque chose. Il a progressé dans sa construction des connaissances.

Pour les 4 autres enseignants, la progression entre les deux ECR peut être un indicateur plutôt qu'un révélateur. Les résultats ne font que confirmer ou infirmer leurs impressions, précisent-ils. Cependant, l'analyse des résultats est pertinente lorsqu'il y a hésitation entre deux orientations. L'un d'entre eux reste prudent avec les résultats des élèves lents ; il trouve qu'ils sont facilement désavantagés par l'épreuve.

Les raisons invoquées par les enseignants (7) qui se basent beaucoup plus sur le travail en classe, c'est-à-dire sur les activités régulières d'entraînement d'une notion et les résultats aux travaux significatifs, sont les suivantes :

- les compétences évaluées et le degré de difficulté ne sont pas forcément les mêmes d'une ECR à l'autre (3) ;
- la fonction des 2 ECR n'est pas la même (1) ;
- le résultat de l'épreuve ne compte pas dans le calcul de la moyenne (1) ;
- les tests significatifs sont des épreuves sur lesquelles le maître peut s'appuyer car elles sont communes à l'établissement, voire à plusieurs établissements (1) ;
- l'épreuve est imposée, et considérée comme quelque chose de ponctuel et « d'à côté » (3) ;
- la progression des élèves ne peut être mise en évidence qu'à partir de mars (1).

Quatre (4) enseignants ne s'expriment pas au sujet de la progression des élèves vue à travers les ECR.

En bref

L'ECR du mois d'octobre est considérée par 12 enseignants comme une épreuve diagnostique. Elle permet d'évaluer les acquis du programme de 5^e année et d'observer la capacité des élèves, d'une part, à travailler simultanément plusieurs notions et compétences et, d'autre part, à s'adapter à la forme et au contenu de l'évaluation. L'épreuve du printemps conforte le plus souvent ce que les enseignants observent tous les jours et ne donne que peu d'informations supplémentaires. Pour certains maîtres (9), l'ECR aide toutefois à la décision d'orientation en complément aux résultats de l'année, particulièrement s'il y a hésitation entre deux voies. Ils regrettent néanmoins que les résultats leur parviennent tard par rapport au processus d'orientation.

Les compétences choisies ainsi que le degré de difficulté des items, parfois différents en automne et au printemps, rendent difficile l'analyse de la progression de l'enfant sur la base des résultats aux ECR.

3.2 LES EFFETS DES ECR SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DES MAÎTRES

Après avoir abordé les fonctions des ECR d'automne et du printemps, nous décrivons, dans ce chapitre, comment les enseignants utilisent les renseignements que produisent les ECR. Nous mettrons en évidence l'influence que celles-ci ont sur leurs pratiques d'enseignement et sur leurs pratiques d'évaluation. Nous identifierons les apports relatifs :

- aux compétences évaluées,
- à la forme ou aux contenus des épreuves,
- au cahier qui accompagne les épreuves (il contient les consignes de passation et de correction).

Nous déterminerons quelles caractéristiques des ECR induisent plus particulièrement des changements de pratique chez les enseignants et interrogerons leur manière de prendre en compte les résultats externes.

3.2.1 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Effets des compétences évaluées dans les ECR sur l'enseignement

Les objectifs fondamentaux⁸, évalués dans les deux séries d'épreuves cantonales de référence passées durant la 6^e année scolaire, sont transmis aux directions des établissements secondaires par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Ces informations sont communiquées aux enseignants au mois de juin pour l'année scolaire suivante, afin de leur permettre de planifier leur enseignement. Un courrier destiné aux parents des élèves concernés les informe sur les buts des ECR, les dates et les conditions de passation, ainsi que sur les objectifs évalués.

Pour la plupart des enseignants interrogés (17), les compétences annoncées à l'avance ont une influence sur leur enseignement, particulièrement sur le choix des thèmes qui vont être travaillés. Sur les 17 qui disent en tenir compte, tous déclarent que les objectifs annoncés leur permettent de s'assurer que tous les apprentissages ont bien été effectués avant la date de passation des ECR. Les élèves auront ainsi tous les outils nécessaires en lien avec les compétences évaluées. Ils organisent les apprentissages en fonction des attentes propres aux deux ECR.

En plus de l'aspect « planification », certains d'entre eux (6) font usage de ce document pour vérifier si le programme qu'ils ont effectué en 5^e couvre bien les compétences attendues dans les ECR de 6^e année. Les compétences visées en 5^e année sont en grande partie les mêmes en 6^e année, mais à un degré de difficulté moins élevé. Pour l'ECR d'octobre, ces maîtres font le point de ce qui a été étudié en 5^e et de ce qu'ils doivent encore traiter en début de 6^e pour avoir abordé le plus d'apprentissages possibles. Concernant l'ECR du printemps, ils doivent souvent accélérer le rythme pour arriver à terminer l'étude des thèmes en lien avec les compétences annoncées avant les ECR. Il arrive qu'ils finissent le programme de 5^e au début de l'année scolaire suivante tout en visant déjà les objectifs de 6^e année.

La difficulté de traiter tous les apprentissages en lien avec les compétences visées dans l'ECR du printemps, parce qu'il faudrait avoir parcouru tout le programme, est relevée. Dans ce cas, soit les maîtres s'arrangent pour aborder à temps tous les apprentissages, qu'ils approfondissent ensuite pendant les trois derniers mois de l'année scolaire, soit l'élève passe l'ECR du printemps avec ses acquis de 5^e, si une notion n'a pas pu être apprise à temps. Il peut arriver aussi qu'un enseignant choisisse de faire une petite préparation à un objectif de l'épreuve cantonale, puis qu'il traite le thème complet plus tard dans l'année.

Parmi ceux (17) qui planifient le découpage de leur enseignement sur l'année, 13 enseignants évoquent un effet des compétences annoncées par le Département sur

⁸ Les objectifs fondamentaux sont exprimés en terme de compétences et sont tirés du Plan d'études vaudois (PEV), 2006.

leur organisation des thèmes. Ils prévoient (6) leur découpage annuel dans un ordre logique des thèmes, adapté aux compétences requises pour les ECR ou ils modifient (7) leur cheminement habituel dans les tâches, de manière à ce qu'elles correspondent aux apprentissages qui vont être évalués. Les contenus cités concernent les opérations dans les nombres décimaux, les calculs de périmètre et d'aire du rectangle, les calculs d'aire du triangle, les applications. Les ECR ont notamment pu les inciter à :

- permuter 2 thèmes sachant que l'un des deux ne sera pas évalué dans l'ECR,
- avancer l'apprentissage des opérations dans IR, après avoir constaté la difficulté des élèves à effectuer les multiplications et les divisions dans l'ECR précédente,
- traiter un thème de 5^e en 6^e année parce que l'établissement avait fait le choix de ne le traiter qu'à l'oral en 5^e année (calculs de périmètres et d'aires) ou ne l'avait pas traité du tout (applications).

Deux (2) enseignants organisent leurs apprentissages annuels indépendamment des ECR. L'un suit la proposition de découpage du Département (*Commentaires 2002*⁹). Il ne rencontre aucun problème pour l'ECR d'octobre puisqu'il s'agit d'une évaluation des apprentissages de 5^e année. Concernant l'ECR du printemps, il sait qu'il n'aura pas traité tous les thèmes dont certains sont prévus après la passation des ECR, et sont trop difficiles, selon lui, pour être avancés. L'autre enseignant ne se sent pas obligé de tenir compte des repères donnés par l'ECR. Son expérience lui montre que ses élèves ont les compétences nécessaires pour s'en sortir au moment de l'épreuve.

Un 3^e enseignant a inversé, dans un premier temps, la place de certains thèmes de son fil rouge habituel en fonction des compétences annoncées, mais ne le fait plus. Il préfère se référer au découpage proposé dans les *Commentaires 2002* bien que, dit-il, l'organisation de ce document ne permette pas toujours de couvrir les compétences évaluées dans les ECR.

En bref

Les réponses des enseignants mettent en évidence la volonté majoritaire (17) d'adapter leur enseignement aux objectifs annoncés dans les ECR pour que les élèves aient appris toutes les notions qui seront évaluées. Une fois effectué le découpage des apprentissages dans l'année, certains perdent de vue les compétences attendues sachant qu'elles ont été travaillées en classe. D'autres disent veiller à conserver un certain rythme, voire à l'accélérer, pour aborder les apprentissages prévus avant chacune des ECR. Les autres maîtres (3) utilisent les *Commentaires 2002* pour planifier leur enseignement et disent s'accommoder de ne pas être complètement en phase avec les ECR.

⁹ Ce document DGEO résulte de la demande exprimée par des enseignants de voir précisées certaines intentions du programme de mathématiques et certaines compétences attendues des élèves. Il a été rédigé par des enseignants connaissant bien les années 5-6, en collaboration avec les collaborateurs pédagogiques des mathématiques.

Effets de la forme ou du contenu des épreuves sur l'enseignement

Le choix du Département étant de tester les objectifs fondamentaux tirés du PEV sous la forme de compétences, les élèves doivent donc résoudre des problèmes en situation et communiquer leur démarche et leurs résultats. Nous avons demandé aux enseignants si la forme (évaluation par compétences, résolution de problèmes), les contenus mathématiques évalués, le degré de difficulté des items influencent ou ont influencé leur enseignement.

La forme des épreuves ne change pas le choix didactique de 11 enseignants. Ils ont toujours travaillé la résolution de problèmes et trouvent leurs activités assez proches de la forme et du contenu des épreuves. En complément de l'approche par compétences, la plupart de ceux-ci (9) insistent sur le calcul technique, le drill, les connaissances techniques d'outils, la rigueur des traces de résolution laissées par l'élève. Les autres (2) organisent leurs activités essentiellement par compétences et insistent peu sur le calcul technique et le drill.

(...) Par rapport à mes collègues, je fais moins de frontal, j'organise des travaux de recherche, je transforme des exercices en problèmes, je travaille par groupes pour développer entre eux leurs propres outils, leur côté débrouillardise, leur envie de chercher (...)

Concernant la résolution de problème, les 9 autres maîtres donnent également à leurs élèves la possibilité de travailler selon cette approche. En général, les problèmes proposés se distinguent des énoncés des ECR par les consignes, par la mise en espace, et particulièrement par les méthodes de résolution visant à aider les élèves à s'orienter plus facilement vers la solution. Nous illustrons ci-dessous ces distinctions, soit :

- des consignes plus courtes,
- moins de données parmi lesquelles les élèves doivent trier des informations ou exclure des informations inutiles,
- peu de tableaux ou de graphiques dans les données,
- moins de place laissée pour les calculs et la réponse,
- plus d'exigences dans la manière de présenter la résolution d'un problème (présence d'un (de) croquis, phrase, calcul en ligne, calcul en colonnes, phrase-réponse, unité).

Sans évoquer un effet sur leur choix didactique, certains enseignants (9) indiquent un effet du contenu et de la forme des ECR sur d'autres aspects. Pour un premier groupe de 7 enseignants, les ECR constituent une référence ou un réservoir d'exercices qu'ils reprennent tels quels et/ou qu'ils modifient. Ils s'inspirent alors d'un item pour proposer aux élèves une situation nouvelle. Les arguments donnés par les enseignants qui évoquent un intérêt pour l'utilisation des ECR dans leur enseignement sont les suivants :

- il y a un manque d'exercices relatifs à une notion dans les moyens officiels de mathématiques (tri de données, exploitation de graphiques et de diagrammes, etc.),

- les exercices ne correspondent pas à ceux qui sont proposés dans les moyens officiels (il y a surtout des problèmes de recherche dans les moyens alors que les problèmes des dernières ECR sont beaucoup plus classiques),
- les exercices sortent de ce que le maître a l'habitude de présenter aux élèves et les aident à contextualiser les exercices au travers de situations-problèmes.

La réutilisation globale ou partielle du contenu des épreuves sert à initier à un nouvel apprentissage, à entraîner ou réviser une notion, à différencier son enseignement, à effectuer un bilan général pour un élève qui doit être réorienté ou à préparer les compétences visées dans l'ECR à venir avec une autre ECR. Pour quelques enseignants (2), les niveaux donnent l'occasion de travailler, selon les besoins, avec d'anciennes ECR pour combler certaines lacunes relatives à des notions, exploiter les erreurs des élèves, faire des révisions ou approfondir certains thèmes.

Selon 4 enseignants, les problèmes des ECR les plus utilisés correspondent aux situations où interviennent des *applications*, un thème large qui favorise le développement de compétences. Ils relèvent que les exercices sont intéressants parce que variés et tirés de situations de la vie courante. Les questions posées sont pertinentes et obligent les élèves à analyser et interpréter des tableaux et des représentations graphiques. Les exercices de géométrie servent aussi à préparer l'enseignement.

Pour un second groupe de 2 enseignants, les ECR amènent à organiser des activités visant le développement de compétences transversales telles que la construction d'une démarche de recherche pour trier des données et identifier l'élément pertinent afin de résoudre une situation, ou le réinvestissement de connaissances à long terme.

Concernant la correction de l'épreuve, 4 maîtres disent manquer de temps pour l'organiser. Ils passent très rapidement sur la reddition de l'ECR étant donné qu'elle n'est pas forcément en lien avec le thème en cours et qu'il faut « avancer dans le programme ». Dans les classes hétérogènes, les élèves ont besoin d'un peu plus de temps pour les apprentissages, relèvent-ils. Trois (3) enseignants corrigent toute l'épreuve en profondeur avec tous les élèves ou les bons seulement, d'autres (3), exploitent certains items avec les élèves en difficulté ou ayant produit certains types d'erreur. Les autres ne donnent aucune information sur leur pratique.

Je prends le temps de corriger l'épreuve (1 ou 2 périodes) avec les élèves. J'organise une bonne correction commune avant de rendre les documents aux élèves. Je fais des transparents de l'épreuve, on refait les calculs au TN, je fais des photocopies pour la géométrie. Je fais ce travail en commun avant de rendre leurs évaluations (ils se rappellent très bien de ce qu'ils ont fait) et ça gagne du temps quand ils reçoivent leur travail. Ils savent ce qu'ils ont fait de faux. (...) C'est un bon moment parce qu'on revoit beaucoup de choses en corrigeant ainsi. C'est utile.

Quatre (4) enseignants font des remarques concernant les élèves en difficulté. Ils ont constaté que les consignes longues, le tri des informations, les dessins, la couleur sont des éléments qui peuvent être intéressants pour les élèves qui ont de la facilité, mais perturbent les élèves en difficulté. Par exemple, une grande surface quadrillée laissée pour n'effectuer qu'un seul calcul est trompeuse dans le sens où elle incite

l'élève à imaginer un plus grand nombre de calculs que cela n'est requis. L'un d'entre eux réserve l'apprentissage du tri des informations aux seuls élèves avancés qui ont acquis des bases et qui sont capables d'organiser une recherche. Il privilégie le drill avec les élèves en difficulté.

Des enseignants (3) se sont investis dans l'approche par problèmes dès le début d'EVM ou dès le début de leur enseignement, eux-mêmes ayant été formés à cette méthode. En pratique, ils se sont rendu compte que cette approche didactique demandait beaucoup de temps ; ils avaient ainsi toujours du retard par rapport aux autres maîtres et ont abandonné cette approche. D'autre part, ils ont estimé qu'il valait mieux viser l'essentiel et la maîtrise des outils de calcul pour assurer la réussite des élèves.

En bref

Plus de la moitié des enseignants (11) travaillent par compétences à travers la résolution de problèmes et considèrent que les activités réalisées dans leur classe sont proches des ECR. Les problèmes posés sont toutefois généralement moins complexes (consignes plus courtes, peu de graphiques, etc). Neuf (9) d'entre eux insistent néanmoins sur le calcul technique et font du drill avec leurs élèves.

Indépendamment de cette approche de l'enseignement, certains maîtres (9) utilisent les épreuves cantonales comme référence ou comme réservoir d'exercices qu'ils modifient ou reprennent tels quels. Suivant la difficulté de l'exercice, ils l'exploitent, soit pour les élèves en difficulté (pour consolider les objectifs de base), soit comme approfondissement pour les élèves dits « forts ». Les situations dans lesquelles interviennent des *applications* sont les plus utilisées.

Effets du cahier d'accompagnement sur l'enseignement

Les consignes données aux maîtres pour la passation et la correction de l'épreuve font l'objet d'un document, que nous appellerons *cahier d'accompagnement* dans notre étude. Ce cahier est transmis par le Département en même temps que l'épreuve. Les consignes de correction mettent en évidence les différents aspects des problèmes évaluant la même compétence, et attribuent des points aux différents paliers de difficulté de celle-ci. Nous avons voulu savoir si ce cahier influence l'enseignement des maîtres.

Guidés dans leur pratique par leur formation de base et continue, 11 enseignants considèrent que les consignes du cahier d'accompagnement correspondent à leur manière d'aborder et de mener les apprentissages. En général, ces consignes et leur développement les confortent dans leur mode de travail plutôt qu'elles n'apportent un élément nouveau.

Ils relèvent différents aspects correspondant déjà à leur pratique. Au niveau des consignes de passation de l'ECR, certains enseignants (2) évoquent le fait que l'élève doit entrer seul dans un problème ; dans leur pratique, ils ne lisent plus la tâche à effectuer à leurs élèves. Au niveau des consignes de correction, ils évoquent :

- l'organisation des tâches par compétence et par situation-problème (2 mentions) ;

- la procédure de résolution de problèmes (analyse *a priori* de la tâche, tâtonnements qui mènent à la réponse exacte, traces de résolution visibles, démarche non induite par le maître) (4 mentions) ;
- le soutien de la motivation de l'élève par la mise en exergue de ce qu'il réussit dans la compétence visée (2 mentions) ;
- le droit à l'erreur (temps pour chercher et faire des essais, utilisation de l'erreur pour organiser la suite d'un apprentissage (3 mentions).

Si le cahier d'accompagnement est utile et nécessaire pour comprendre comment corriger une épreuve externe, 6 maîtres ne s'inspirent ni des consignes de passation ni des consignes de correction dans leur enseignement. Ils jugent compliqué et peu efficace de décortiquer ainsi les objectifs ; la démarche débouche sur des informations peu utiles aux élèves, relèvent-ils.

Trois (3) maîtres ne se sont pas exprimés sur l'utilisation du cahier d'accompagnement au niveau de leur enseignement.

En bref

Selon les enseignants consultés, le cahier d'accompagnement n'influence pas les pratiques d'enseignement. Un peu plus de la moitié (11) relèvent bel et bien des éléments qui ressortent des consignes, mais ils attribuent l'attention qu'ils portent à ces aspects à leur formation de base, à leur formation continue, en particulier au début d'EVM, ou aux échanges entre collègues lors de la préparation d'épreuves communes. Pour ces enseignants le cahier d'accompagnement est en phase avec leur pratique et les conforte dans leur manière d'aborder les apprentissages.

Quelques maîtres (6) ne s'inspirent ni des consignes de passation, ni des consignes de corrections qu'ils jugent trop compliquées.

Effets des résultats cantonaux sur l'enseignement

Après la passation et les corrections des épreuves cantonales, le score de chaque élève est transmis à la DGEO par la direction des établissements. À partir de ces données, le Département établit le barème et un tableau de distribution des résultats obtenus par les élèves du canton, ainsi qu'un graphique de distribution des résultats obtenus par les élèves, et un graphique de distribution des moyennes obtenues par les différents établissements. Il envoie l'ensemble de ces documents aux directeurs des établissements. Ces informations, anonymes, sont accompagnées d'un courrier postal précisant la moyenne de mathématiques de l'établissement et des établissements de la même région. Elles leur donnent la possibilité, s'ils le souhaitent, d'effectuer une analyse détaillée des résultats des élèves et de situer les scores obtenus par l'établissement par rapport à l'ensemble des établissements du canton, ainsi que les résultats des élèves en référence à la moyenne cantonale. Les directeurs ont le choix de communiquer ces documents au chef de file de la discipline, qui peut les transmettre à son tour aux enseignants. Nous avons voulu savoir si ces résultats et leur analyse avaient un effet sur l'enseignement.

Avant d'aborder les effets sur l'enseignement, relevons que 18 maîtres disent procéder à une comparaison des résultats sur la base des indications fournies par le canton et des informations récoltées dans l'établissement ou en classe entre :

- la moyenne de l'établissement ou de la classe et la moyenne cantonale (7 mentions),
- la moyenne de la classe et la moyenne de l'établissement (3 mentions),
- la moyenne des élèves pris individuellement et la moyenne cantonale (5 mentions),
- la moyenne des élèves et les résultats aux évaluations internes (4 mentions).

Pour ces maîtres, il s'agit d'un élément extérieur à l'établissement leur permettant de se situer. Cette comparaison est faite principalement pour voir si les résultats des élèves aux ECR sont en relation avec leur travail en classe, ou s'ils correspondent à leur représentation des compétences des élèves. Mais c'est aussi une occasion de découvrir qu'un élève habituellement moyen a fait preuve de bonnes compétences ou de bonnes capacités, ou l'inverse. Une enseignante explique que les résultats de sa classe aux ECR sont supérieurs à ceux du travail en classe, car elle *pousse plus loin les élèves qui en ont la possibilité*. Un autre constate que de très bons élèves peuvent perdre beaucoup de points à cause d'un handicap comme la dyslexie ou pour une erreur que le maître considère de moindre importance (erreur de calcul, de technique, etc.). Enfin, la transmission de ces résultats peut être aussi uniquement, pour eux, une occasion de comparer les résultats avec les autres années, en fonction d'une volée plutôt *faible* ou plutôt *forte*.

Plus de la moitié des enseignants (12) disent que les moyennes obtenues par les élèves de leur classe et la comparaison avec les résultats cantonaux ne produisent pas véritablement de changement sur leur enseignement. Deux (2) d'entre eux ne reçoivent d'ailleurs pas toujours cette analyse.

Parmi ces 12 enseignants, 6 constatent que les résultats de leurs élèves aux ECR correspondent parfaitement, ou plus ou moins, au travail qui se fait dans la classe pendant l'année. Ces résultats confirment, ou parfois infirment, l'idée qu'ils ont de l'élève, mais les maîtres n'en conservent finalement qu'une vision globale pour quatre raisons. Primo, il existe des différences de corrections inévitables entre établissements malgré un corrigé bien précis. Secundo, le barème est établi *a posteriori*. Tertio, il manque des indications du Département pour déterminer d'éventuelles lacunes susceptibles d'aider l'enseignant dans sa pratique. Enfin, les résultats de la classe varient en fonction du milieu socioculturel des élèves et du climat de la classe. Les maîtres préfèrent donc organiser leur enseignement par rapport à l'analyse de leurs évaluations internes, d'autant plus que le résultat aux ECR ne compte pas dans la moyenne de l'élève.

Les résultats cantonaux jouent un rôle dans l'enseignement de 6 enseignants. Trois (3) d'entre eux estiment que l'ECR met en évidence les élèves qui ne réinvestissent pas les connaissances travaillées il y a plusieurs mois. Cela leur permet de cibler les notions à « rafraîchir » avec eux. En cas d'écart négatif avec la moyenne cantonale, 3 enseignants cherchent à identifier la nature du problème pour planifier des activités visant à améliorer la situation. Il s'agit par exemple, de revoir des thèmes peu ou mal

traités lors des apprentissages, d'améliorer la capacité de l'élève à s'adapter à la forme et au contenu de l'ECR, de préciser la difficulté de l'élève face à une notion. Dans leur enseignement, ils adapteront l'approche d'un apprentissage, organiseront des activités de régulation, différencieront leur enseignement, favoriseront l'interaction pour tenter de rehausser le niveau de la classe ou utiliseront régulièrement d'anciennes épreuves.

Deux (2) enseignants ne s'expriment pas sur l'effet de l'analyse des résultats cantonaux sur leur enseignement. Ils évoquent les résultats de leur classe, supérieurs ou inférieurs à la moyenne cantonale, par rapport à la région socioéconomique dans laquelle ils se trouvent.

En bref

La comparaison des résultats n'entraîne pas de changement dans l'enseignement de plus de la moitié des maîtres (12) qui préfèrent organiser leur travail en fonction des évaluations internes à la classe. Ce n'est pas le cas de 6 enseignants qui mettent en place des régulations, différencient les activités ou adaptent l'approche d'un apprentissage selon l'analyse des résultats cantonaux, de l'établissement et de la classe.

La plupart des maîtres comparent les résultats de leurs élèves ou de leur classe par rapport à la moyenne d'établissement ou la moyenne cantonale pour voir s'ils coïncident avec leur point de vue sur les élèves et leurs compétences. En dehors d'un effet sur l'enseignement, l'intérêt réside dans la comparaison entre ce que font les élèves dans des situations organisées par le maître et d'autres situations proposées par les épreuves cantonales.

3.2.2 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Effets de la forme ou du contenu des épreuves sur les évaluations des maîtres

Rappelons que nous entendons par *forme* de l'épreuve l'évaluation par compétence ainsi que la résolution de problèmes, et par *contenu* les notions mathématiques évaluées.

Les ECR n'ont pas eu d'influence sur les évaluations internes de 17 enseignants car :

- ils considèrent que leur pratique d'évaluation est plus ou moins la même (7),

Je dirais que l'on prend en compte les mêmes éléments que ceux que l'on trouve dans les ECR, mais en les formulant différemment par souci de simplification.

- ils conservent leur habitus professionnel (6),

Dans les tests de l'établissement, nous évaluons la technique et l'utilisation de cette technique en situation, mais aussi beaucoup de travail à l'ancienne.

C'est impossible d'évaluer des situations-problèmes.

- leur pratique correspondant en partie au contenu et à la forme des ECR, ils conservent des éléments de leur pratique qu'ils jugent utiles (4).

Si l'élève ne voit pas qu'il faut faire une division, comment contrôler qu'il maîtrise la technique de la division ? C'est pour cela que j'aurai toujours des situations-problèmes dans mes évaluations, mais aussi une partie technique pour donner la chance à celui qui n'a pas un très bon raisonnement mais qui sait ses livrets, qui sait calculer, de marquer des points.

Le nombre important d'enseignants non influencés par la forme et le contenu des ECR s'explique notamment par le poids qu'ils donnent à la technique et à la méthode classique de résolution de problèmes (11 enseignants). Plusieurs d'entre eux exigent des élèves des aptitudes relatives au « drill » et aux étapes de la résolution d'un problème (explication de la démarche, calcul en ligne ou en colonne, mise en évidence de la réponse et présence de l'unité). Ils agissent ainsi pour donner la possibilité aux élèves en difficulté de réussir les tâches techniques.

Lorsque les enseignants travaillent par *compétences* (9), ils évaluent en général une à deux compétences seulement, correspondant plus souvent à un seul thème et non pas à plusieurs. Souvent, ils (5) prévoient de faire passer le test sitôt après l'apprentissage, ce qui permet de demander aux élèves des éléments plus spécifiques que dans les ECR.

Une évaluation par compétences implique des consignes parfois longues ou complexes. Cinq (5) enseignants sur les 20 interrogés expliquent qu'ils veillent à formuler, dans les évaluations internes, des consignes courtes, précises, claires afin de pouvoir réellement vérifier l'acquisition des compétences mathématiques. Dans les ECR, ils ont remarqué que des élèves restent souvent bloqués par la consigne, par un vocabulaire spécifique et par l'habillage de la situation ou s'engagent dans une fausse direction. C'est lors de la correction collective que les élèves se représentent ce qu'on leur demandait et prennent conscience qu'ils auraient pu résoudre le problème.

A contrario, la forme et le contenu des épreuves cantonales ont une influence sur les pratiques d'évaluation de 3 enseignants sur les 20 interrogés. Deux (2) d'entre eux ont augmenté la quantité d'objectifs évalués et le nombre de problèmes dans leurs tests. Même si ces derniers marquent la fin d'un apprentissage, ils contiennent aussi des questions touchant des apprentissages antérieurs. Les 2 maîtres évaluent plus souvent qu'auparavant des connaissances à long terme. Ils soumettent leurs élèves au moins à une évaluation globale du type des ECR dans l'année et ils s'inspirent des exercices qu'ils remanient ou adaptent. Ils conservent les contenus mathématiques d'un exercice, sur le thème du château par exemple, qu'ils transforment dans un autre contexte. Ils en sélectionnent aussi quelques-uns qu'ils reprennent tels quels. Le troisième enseignant a veillé à la clarté des consignes qu'il donne aux élèves. Il formule maintenant des consignes claires, rapidement lues, alors qu'avant il enjolivait l'énoncé par des éléments qui pouvaient susciter des problèmes de lecture et de compréhension pour les élèves.

En bref

L'évaluation des connaissances, sous la forme technique d'abord, puis la mise en application de celles-ci dans des problèmes, reste une pratique courante au cycle de transition. Les enseignants interrogés estiment qu'elle a l'avantage de donner aux élèves en difficulté l'occasion de réussir des exercices non contextualisés. Elle teste des connaissances immédiates puisque la passation est prévue en général à la fin d'un thème. Cette manière d'envisager l'évaluation explique notamment que la plupart des maîtres (17) estiment que la forme et le contenu des ECR n'influencent pas leurs pratiques d'évaluation.

Effets du cahier d'accompagnement sur les évaluations des maîtres

Le maître trouve les consignes de passation à transmettre aux élèves dans le cahier d'accompagnement à savoir les calculs et explications indispensables pour obtenir le maximum de points, la présence souhaitée de traces de la démarche de résolution, la mise en évidence de la réponse ainsi que la présence des unités dans la solution.

Il est prévu que les élèves se lancent seuls dans la tâche et que le maître ne donne aucune explication susceptible d'orienter la réponse. Si un élève manifeste un doute quant à la compréhension d'un énoncé, il peut reformuler ce dernier auprès de son enseignant qui valide ou infirme sa reformulation. Un élève peut aussi solliciter une lecture à haute voix d'une consigne.

Comme nous l'avons vu précédemment, les consignes de correction fournies aux maîtres donnent des informations très structurées sur les réponses, les compétences visées, les compétences associées à chaque compétence visée, les points attribués à chaque compétence et les critères de correction et l'attribution des points en fonction de la réponse de l'élève. Nous avons voulu savoir si les indications données dans ce cahier ont eu des répercussions sur les évaluations des apprentissages que les maîtres élaborent pour leurs élèves.

Influence du cahier sur les évaluations internes

Le cahier d'accompagnement sert particulièrement d'aide à la correction. Le nombre de points à attribuer aux élèves est clairement décrit par rapport au savoir visé. Les 7 enseignants ayant modifié leurs évaluations internes ont été influencés par cette description et par le choix des critères de correction. Ils notent le nombre de points attribués pour un problème ou pour une compétence dans leurs tests (2) ou ils s'inspirent des ECR pour élaborer les consignes de correction d'une épreuve commune et reprennent certains termes (5). Ils n'évaluent pas que la solution, mais ils attribuent aussi des points pour la procédure effectuée, ou l'information choisie, ou encore le choix correct de l'opération ou du calcul.

L'élève qui a posé un bon calcul mais pas effectué correctement aura peut-être 1/2 point et c'est dans ce sens-là que le cahier a peut-être eu une influence.

Ce cahier fait réfléchir et oblige à être attentif aux critères de correction et à l'attribution des points pour être précis, en particulier lorsque les évaluations sont communes. Ainsi, des éléments du cahier donnent un repère sur ce que le maître peut exiger de l'élève. Des enseignants, par exemple, ont décidé d'autoriser une

marge d'erreur plus grande en géométrie, parce qu'elle s'élève à 3 mm dans les épreuves cantonales. Le cahier d'accompagnement est donc utile et nécessaire pour comprendre comment corriger une épreuve que les maîtres n'ont pas préparée eux-mêmes.

Treize (13) enseignants n'ont cependant pas été influencés par ce document pour évaluer les apprentissages de leurs élèves et ceci pour trois raisons. Les consignes de correction sont difficiles à appliquer (5 mentions), la correction prend beaucoup de temps (7 mentions) et ils ne sont pas entièrement d'accord avec ces consignes (11 mentions). Ces 13 maîtres émettent des réserves sur l'attribution des points en lien avec les critères de correction. S'ils pratiquent de manière identique pour certains aspects, ils ne distribuent pas forcément les points selon les mêmes critères. Par *manière identique* de corriger les épreuves internes et les ECR, ils veulent dire :

- qu'ils prenaient déjà en compte la procédure de l'élève (raisonnement) et le calcul (technique) de façon distincte pour attribuer des points,
- qu'ils mettent des points positifs plutôt que d'enlever des points pour des erreurs.

Leur désaccord sur les modalités de correction des ECR porte aussi sur trois autres aspects :

- l'erreur de copie,

Moi je mets un petit peu de points en moins pour l'erreur d'inattention.

- le choix de l'opération,

J'admets qu'on peut compter juste si l'élève pose le calcul juste et que son résultat est faux. Ce n'est pas si grave, je fais de la même manière. Maintenant que l'élève pose n'importe quel calcul qui n'a rien à voir avec la démarche et compter juste si la réponse est juste, ça je ne le fais pas.

(...) On lui met des points alors qu'il n'a rien compris au problème.

- l'évaluation par compétence,

Je trouve que les ECR vont un petit peu plus loin dans le détail de la compétence que nous demandons mais que nous n'évaluons pas. Par exemple, « lire une donnée ». Nous l'évaluons d'une manière sous-jacente. Il n'y a pas 1 point pour cette compétence réussie des élèves. S'il ne réussit pas, il est pénalisé sur le raisonnement.

Certaines compétences ne sont pas assez contrôlées pour pouvoir dire si elles sont acquises ou pas. Il faudrait évaluer moins de compétences afin que chacune soit plus présente dans une épreuve pour pouvoir faire une véritable analyse par compétence.

Influence des consignes de correction sur les résultats des élèves

Parmi les enseignants interrogés, 9 pensent que les scores obtenus seraient inférieurs s'ils corrigeaient les ECR avec les critères qu'ils utilisent pour leurs épreuves internes. Ils jugent très généreuse la manière de corriger les ECR, bien qu'ils apprécient de mettre des points positifs plutôt que de les enlever. Ils regrettent

par exemple qu'il n'y ait jamais de points attribués à la forme et à la présentation de la rédaction des problèmes.

Les autres (11) arrivent à des résultats plus ou moins similaires aux ECR et aux épreuves internes. Ils prennent en compte, pour corriger, les mêmes éléments que ceux des ECR, mais en les formulant différemment par souci de simplification ou de gain de temps. Ils obtiennent des résultats plus globaux. Le score correspond au degré de maîtrise de l'élève pour le thème évalué et par conséquent pour toutes les compétences qui appartiennent à ce thème.

La manière de corriger les ECR reste décomposée beaucoup plus que ce qu'on fait dans notre pratique courante qui est faite de manière plus intuitive. (...) Ce qu'on détaille plus entre nous ce sont les étapes. Par exemple : est-ce qu'il a calculé en premier le nombre de pommes ? ensuite est-ce qu'il a mis en relation ce nombre de pommes avec le nombre d'enfants qui devaient les manger ? est-ce qu'après il a fait le calcul final pour savoir le litre de jus de pommes qui en est tiré ?

Relevons que 6 enseignants sur les 20 interrogés disent attribuer en général un capital de points et déduisent un point pour chaque erreur.

En bref

Les indications fournies dans le cahier d'accompagnement ont permis à 7 enseignants de remettre en question leurs pratiques d'évaluation. Treize (13) enseignants estiment ne pas avoir été influencés par ce document et sont en désaccord avec certains aspects des consignes de passation concernant, en particulier, l'attribution des points. Ils trouvent les corrections des ECR longues et compliquées pour un degré d'exigences parfois inférieur à leurs propres attentes.

Effets des résultats cantonaux sur les évaluations des maîtres

Concernant les pratiques d'évaluation, les résultats cantonaux transmis par le Département donnent une vision globale au niveau cantonal. Au cours de l'entretien, chaque maître parle au moins une fois de comparaison des résultats de ses élèves avec ceux du canton. Cela reste un élément de comparaison sans toutefois influencer les évaluations internes pour 17 enseignants.

Les résultats ont amené une réflexion et suscité un changement pour 3 enseignants sur les 20 interrogés. Ils se réfèrent particulièrement au barème pour adapter ou non les exigences de leurs évaluations internes. La comparaison entre les résultats aux ECR et ceux des évaluations internes a été le déclencheur du changement. Les extraits ci-dessous explicitent leurs actions.

Comme nous savons que la moyenne de mathématiques aura une influence sur l'orientation en fin d'année, j'ai fait une proposition aux élèves vu que l'évolution est positive. On peut imaginer que l'évaluation du début de l'année sur le thème des opérations et nombres naturels où il y aurait eu de mauvaises notes puisse être éliminée par rapport à des notes comme des opérations avec des nombres réels, ce qui est plus complexe et plus difficile. Dans ma classe j'ai enlevé la moins bonne note de l'année de chacun de mes élèves.

J'ai changé ma manière d'évaluer. J'ai fait un peu comme la DGEO. J'ai vu que quand le retour des résultats n'était pas forcément bon, ils abaissaient le seuil. Je fais la même chose pour mes propres épreuves internes. Si c'est quelque chose de difficile, je regarde ce qui est atteint et je revois le barème. Je n'ai pas toujours le même barème.

La comparaison des résultats de leurs élèves aux ECR avec ceux obtenus aux évaluations internes a donné à ces 3 enseignants des repères relatifs à leurs exigences pour établir leur barème. On voit, dans ces citations, que les maîtres réfléchissent en général en commun au sujet de l'évaluation et en particulier lorsqu'il s'agit du barème à fixer. Souvent, la réflexion du chef de file s'effectue en tant qu'enseignant dans sa classe, puis est généralisée au niveau de l'établissement. Nous développerons ce point dans le chapitre qui suit.

Les enseignants interrogés constatent en général que les élèves ayant obtenu de bons résultats aux ECR sont bons aussi dans les tests internes, et vice-versa (14 mentions). Ils observent parfois que les résultats de la classe sont moins bons aux ECR qu'aux évaluations internes (5 mentions) ou supérieurs aux ECR qu'à ceux des évaluations internes (4 mentions). À la lecture des points obtenus par certains élèves, ils ont eu des surprises dans un sens ou dans l'autre (6 mentions).

Quand on regarde les résultats on voit que les « purs » VSO qui font de mauvais résultats habituellement font de mauvais résultats à l'ECR, les « purs » VSB font de bons résultats dans mes tests et aux ECR. Par contre, il y a toute la tranche au milieu où de bons élèves font la même chose ou moins bien que de moins bons élèves.

Lorsqu'un élève obtient des résultats différents aux épreuves externes et internes, les maîtres concernés ne peuvent pas en expliquer la raison ou invoquent les causes suivantes :

- la motivation de l'élève pour une épreuve externe, *versus* un manque de concentration pour une épreuve qui ne compte pas dans la moyenne,

C'est bizarre mais je ne sais pas pourquoi. C'est peut-être parce que l'élève n'a aucun stress parce que l'épreuve ne compte pas.

- les points attribués,
- la longueur des textes des énoncés,

Ils ont de la peine dans les consignes et partent complètement faux vu qu'on ne peut pas expliquer les consignes.

- le contenu de l'évaluation touchant plusieurs thèmes par opposition à un seul thème,

Mes évaluations visent des compétences à court terme alors qu'une ECR va viser des compétences plus larges et moins précises. On va moins demander un détail particulier aux élèves. (...) Des élèves peuvent mieux s'en sortir que dans nos évaluations internes.

La différence de résultats peut mettre l'enseignant dans l'embarras. L'un d'entre eux explique :

Un élève a obtenu 6 à la 1^{re} ECR alors que ses résultats sont en général 3.5 dans nos tests internes. À la 2^e, il a fait 4. Puisqu'on n'en tient pas compte, nous, dans l'orientation, je n'ai rien fait mais j'en déduis que l'enfant a une certaine logique mais qu'il n'aime pas forcément travailler à un certain moment, suivant le thème, mais il a des ressources qu'il ne peut pas maintenir.

Six (6) enseignants souhaitent que l'échelle des ECR soit établie *a priori*. Ils n'attribuent aucune valeur au barème transmis par la DGEO, tel qu'il est conçu, parce que les performances liées à la note 4 dépendent du niveau des élèves. Ils décrivent ainsi leur pratique :

Maintenant je me suis mise à faire des tests où je note ce qu'il faut avoir résolu pour avoir un 4 qui correspond à des objectifs de base, un problème où on met en situation pour un 5, et un problème plus complexe avec éventuellement des choses d'avant pour obtenir 6.

Pour avoir 4, il s'agit plutôt de bases techniques (montrer que c'est l'outil que l'on sait utiliser) ou de théorie à apprendre. Je montre aux élèves des exemples de ce qu'ils doivent avoir acquis pour obtenir 4. La compétence est ainsi clairement posée.

En bref

Tous les enseignants (20) parlent d'une comparaison des résultats de leurs élèves avec les résultats cantonaux transmis par le Département. Pour la plupart, cette comparaison n'influence pas leurs pratiques d'évaluation (17). Même si les résultats des ECR sont plus ou moins les mêmes que ceux des évaluations internes, les maîtres répartissent leurs points différemment, en particulier pour les problèmes. Ils s'appuient sur leur expérience professionnelle plutôt que sur les repères que peuvent donner les résultats cantonaux. Les enseignants attribuent des résultats différents aux deux types d'épreuves (interne ou cantonale) à des causes externes (longueur des textes qui composent les énoncés, évaluation de plusieurs compétences, attribution des points, etc) et internes à l'élève (motivation).

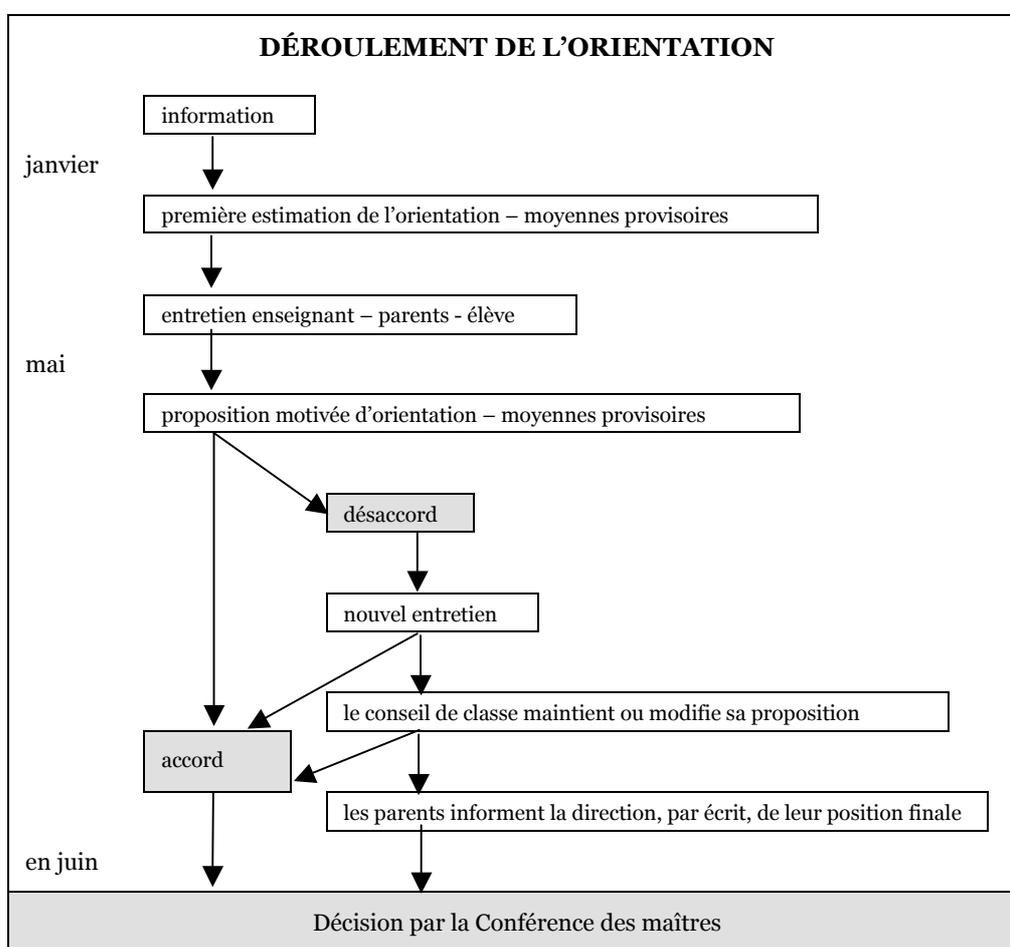
Sur la base de ces documents, 3 enseignants ont changé leur regard sur l'évaluation : ils adaptent leur barème en fonction de la difficulté de l'épreuve. Si l'écart de leur établissement avec la moyenne cantonale n'est ni trop grand, ni inférieur à la moyenne cantonale, ils prennent aussi l'épreuve cantonale comme référence.

3.3 L'UTILITÉ DES ECR DANS LE PROCESSUS D'ORIENTATION

Les résultats de l'ECR n'étant pas pris en compte dans la moyenne annuelle de l'élève, nous nous sommes demandé de quelle manière les maîtres utilisent les deux épreuves de 6^e année dans le processus d'orientation avec les parents, et au moment de la décision prise en concertation avec les collègues.

L'orientation se dessine progressivement au cours du CYT. Le déroulement de l'orientation (figure 1) dans l'année fait intervenir trois types d'acteurs : les parents et leur enfant, le conseil de classe et la Conférence des maîtres.

Figure 1 : Déroulement de l'orientation¹⁰



Les parents gardent la possibilité de faire recours contre cette décision auprès du département.

En janvier, une première estimation d'orientation est établie dans le cadre du conseil de classe. Chaque enseignant argumente d'abord sa proposition en regard de sa

¹⁰ Département de la Formation et de la Jeunesse (2006). *Profil des voies. Documentation d'information pour les parents d'élèves en seconde année du cycle de transition*. Lausanne : DGEO.

discipline d'enseignement. Les différentes propositions font l'objet d'une discussion en tenant compte de la spécificité de chaque situation d'élève, afin de dégager une première proposition qui sera transmise aux parents à la fin du mois de janvier. Le maître de classe organise une rencontre avec les parents et l'enfant pour examiner, avec eux, cette première estimation et connaître leur avis. Dans le courant du mois de mai, une proposition motivée d'orientation est prise par le conseil de classe. En cas de désaccord, un nouvel entretien est organisé avec les parents, et le conseil de classe reprend sa réflexion afin de décider s'il maintient ou modifie sa position. Si aucun accord avec les parents ne peut être trouvé, c'est finalement la Conférence des maîtres de l'établissement qui décide de l'orientation, après avoir pris connaissance du point de vue des parents et de celui du conseil de classe.

Nous avons interrogé les enseignants pour savoir quelles informations données par les ECR leur étaient utiles dans leur contact avec les parents, avec les collègues en conseil de classe et en Conférence des maîtres. Dans quelle situation ces épreuves sont-elles des repères extérieurs à la classe aidant à la décision d'orientation ? Et dans quelle situation en tiennent-ils compte, dans une plus ou moins grande mesure ou au contraire pas du tout ?

3.3.1 INFORMATIONS UTILES POUR APPRÉHENDER L'ORIENTATION AVEC LES PARENTS

Treize (13) enseignants apprécient d'avoir des éléments concrets pour étayer leur décision d'orientation avec les parents, 3 enseignants n'évoquent pas les ECR avec les parents sauf s'ils le demandent, 3 autres le font parfois, en cas d'hésitation entre deux voies, et un enseignant ne répond pas à la question car il n'est pas le maître de la classe dans laquelle il enseigne les mathématiques.

Les 13 enseignants qui considèrent les ECR utiles à la décision d'orientation font cependant usage des informations fournies par les ECR à des degrés différents dans leur contact avec les parents. En effet, les commentaires des maîtres dépendent, d'une part, de l'importance qu'ils donnent à cette épreuve, et d'autre part, de la plus ou moins grande similitude entre les observations faites en classe et les résultats aux ECR.

Je trouve les ECR positives et significatives donc on va plus volontiers en parler. (...) Pour les parents c'est quelque chose d'assez significatif puisqu'il n'y a pas d'examens (il n'y a plus d'examen du collège pour rentrer en secondaire, plus de rite de passage).

Du côté des parents, certains considèrent la note des ECR comme significative et questionnent le maître au sujet des résultats par rapport à ceux des évaluations internes ; pour d'autres elle ne compte pas.

Comme nous l'avons vu, l'analyse de l'épreuve avec les parents peut être utile en cas d'hésitation entre deux voies et en cas de désaccord (3). Ces enseignants trouvent dans les épreuves les compétences disciplinaires et transversales requises particulièrement pour la voie *baccalauréat*. Ils citent :

- le mélange des notions,

- l'évaluation de connaissances à long terme,
- le choix et l'utilisation des bons outils pour résoudre un problème,
- la capacité de s'adapter à la forme et au contenu de l'épreuve,
- la capacité à trier des informations complexes,
- la capacité à élaborer une procédure de résolution,
- le rythme de travail pour un test à effectuer en un temps donné,
- l'autonomie (tirer parti des documents à disposition),
- l'investissement de l'élève face à des problèmes complexes faisant intervenir de nombreuses notions en 2 périodes (envie, intérêt ou découragement).

Dans le cadre des entrevues avec les parents, des maîtres décrivent les capacités des élèves face aux épreuves en comparaison du travail et des tests en classe. Il arrive aussi qu'ils analysent les résultats de l'élève par champ de compétences sur la base de la fiche récapitulant les scores obtenus par compétence.

Ils font ressortir les éléments positifs, mais aussi les capacités de l'élève par rapport au profil indispensable pour être orienté dans la voie envisagée. Si possible, ils puisent dans l'épreuve l'argument qui peut calmer l'ambition des parents pour une voie en analysant avec eux les lacunes et les ressources de l'enfant, ressources qu'il devrait pouvoir maintenir, quel que soit le thème évalué.

L'apport de la note dans la décision d'orientation avec les parents

Des maîtres (9) parlent de la note avec les parents seulement si elle peut appuyer l'orientation vers une voie moins prestigieuse que celle souhaitée par la famille. Ils l'utilisent parfois lorsqu'ils hésitent entre deux seuils, lorsque les parents le demandent ou contestent la proposition d'orientation. Le côté neutre, externe, de l'épreuve renforce la décision que peut prendre le maître.

Sept enseignants (7) montrent systématiquement aux parents la note que l'élève a obtenue aux ECR et la comparent à la moyenne cantonale, aux évaluations internes, aux moyennes de classe des tests significatifs. Ils ne commentent pas forcément le degré de maîtrise de chaque compétence.

La note n'est pas nécessairement un bon argument au moment de l'orientation pour 3 enseignants, soit parce que, pour l'ensemble des élèves, celle-ci est plus élevée que celles des évaluations internes, soit parce que l'enseignant préfère s'appuyer sur l'observation de ses élèves durant les deux ans du CYT.

Un maître ne répond pas à la question.

Les commentaires des enseignants mettent en évidence que, si l'évaluation faite en classe est supérieure aux résultats des ECR, les notes obtenues à celles-ci peuvent être un argument supplémentaire pour faire pencher l'orientation vers le bas. Par contre, un résultat décevant aux ECR ne fera pas pencher la balance. Ce sont des décisions différentes qui sont étroitement liées aux habitudes de l'établissement. Des

enseignants disent se trouver parfois mal à l'aise dans le cas où les notes des épreuves externes sont supérieures à celles de l'année. Pour eux, la note aux ECR est difficile à utiliser et ils espèrent parfois que les parents n'en parlent pas.

Les maîtres ont peur de se faire remettre en question par les parents sur une correction d'épreuve cantonale pour laquelle la manière de corriger ne correspond pas à leur pratique habituelle.

En revanche, la comparaison des résultats de l'élève avec la moyenne cantonale est, au besoin, un *argument choc* : l'élève en question ne va pas pouvoir prétendre à la VSB parce que ses deux résultats aux ECR sont inférieurs à la moyenne cantonale. L'ECR donne ici un repère aux maîtres pour justifier une orientation dans une voie spécifique.

Parmi les enseignants consultés, 6 disent qu'ils ne se réfèrent pas volontiers ou pas du tout aux résultats des ECR pour orienter leurs élèves parce que les notes obtenues ne sont pas prises en compte dans la moyenne annuelle de l'élève. Pour eux, ce principe issu du Règlement leur permet difficilement de justifier une orientation vers le bas si les résultats aux ECR sont faibles. Pour cette même raison, l'épreuve n'est pas non plus un bon argument à utiliser lorsque les notes obtenues sont supérieures à celles des travaux significatifs. Ces enseignants se basent plutôt sur les résultats de leurs évaluations internes et sur leurs observations des élèves au cours des deux ans du CYT pour proposer l'orientation dans une voie. Ils ont d'autres repères même si les parents signalent un bon résultat aux ECR.

La démarche actuelle fait qu'un élève orienté en VSG et un autre en VSB peuvent avoir fait 5 à l'ECR alors que sur l'année complète on a une plus grande palette d'observations et une vision globale du travail. L'ECR, c'est une photo prise à deux moments dans l'année.

Si l'analyse des épreuves externes permet de mettre en évidence les différentes forces des élèves pour justifier l'orientation en VSB ou en VSG, elle a un côté désécurisant, un effet démotivant pour les élèves en difficulté. L'épreuve accentue leurs lacunes par le fait qu'elle fait appel à toutes sortes de notions et que les consignes sont longues.

En bref

Une majorité d'enseignants (13) apprécie d'avoir des éléments concrets fournis par les ECR lors de l'entrevue avec les parents. Pour les autres (6), les épreuves sont utilisées soit lorsqu'il y a hésitation entre deux voies, soit lorsque les parents le demandent.

La note obtenue à l'ECR est souvent utilisée pour appuyer une orientation dans une voie moins exigeante que celle souhaitée par la famille (9).

La note de l'ECR ne comptant pas dans la moyenne annuelle, les maîtres ne savent pas forcément dans quelle mesure ils osent en tenir compte lors d'entretiens avec les parents pour justifier une orientation, selon que les résultats sont supérieurs ou inférieurs aux résultats des évaluations internes.

S'ils évoquent systématiquement la note avec les parents (7), certains d'entre eux (3) reconnaissent que des aspects de l'épreuve sont étroitement liés au profil attendu pour être orienté dans la voie baccalauréat. L'analyse de l'épreuve peut apporter des informations dans les cas où il y a hésitation entre deux voies. Ils citent en particulier l'aptitude de l'élève à lire des données et trier des informations pour résoudre une situation, à réutiliser une notion apprise à long terme et à gérer le mélange des notions évaluées. Concernant les élèves en difficulté, ces trois compétences deviennent trop exigeantes pour l'enfant. Ce type d'épreuve peut, par ailleurs, renforcer les lacunes des élèves en difficulté et les démotiver face aux apprentissages.

3.3.2 INFORMATIONS UTILES POUR APPRÉHENDER LA PROPOSITION D'ORIENTATION AVEC LE CONSEIL DE CLASSE

Lors du conseil de classe, tous les enseignants interrogés (20) indiquent en général les résultats chiffrés d'une ou des deux ECR à leurs collègues. Ils les citent généralement lorsqu'il y a hésitation ou désaccord avec les parents (16). Parmi ceux-ci, 13 le font davantage dès le mois de mai, au moment de la 2^e proposition motivée ou de l'orientation définitive.

L'ECR est beaucoup utilisée au moment de l'orientation définitive; on va un peu plus approfondir pour les élèves où il y a hésitation. En février on les cite sans attacher de l'importance.

Ils considèrent l'épreuve du printemps plus révélatrice que celle d'octobre parce qu'elle évalue les compétences du programme de 6^e année. C'est donc à cette époque de l'année scolaire que les résultats peuvent « peser » le plus. Quelques maîtres de classe se réfèrent aux deux ECR pour analyser l'évolution des résultats entre octobre et avril. Ils comparent leur analyse à ce qu'en disent les maîtres travaillant avec l'élève dans les différentes disciplines pour voir si les observations correspondent. À ce stade, d'autres maîtres regardent seulement la note plutôt que les informations apportées par le contenu des épreuves.

Dix-sept (17) enseignants disent s'inspirer plus ou moins fréquemment des résultats aux ECR lors des conseils de classe parce que les épreuves évaluent des notions apprises sur le moyen et le long terme. Elles présentent à l'élève une situation nouvelle et elles fournissent une vision neutre. L'épreuve externe est complémentaire aux informations qu'apporte le travail en classe, notamment lorsque les maîtres ne sont pas sûrs de l'orientation dans les voies. Certains d'entre eux préparent à l'avance les bons exemples issus des ECR montrant à leurs collègues un point particulier qui pourrait être utile à la décision d'orientation.

Les maîtres (14), réunis en conseil de classe, comparent les résultats de l'année à ceux obtenus aux ECR pour voir si ceux-ci sont conformes à ce que fait l'élève habituellement, et analysent la situation seulement en cas de différences marquées. Si les résultats aux ECR sont meilleurs, soit le conseil de classe en tient compte pour orienter l'élève vers une voie plus exigeante, soit il n'en tient pas compte.

Les élèves n'étant pas habitués à affronter des situations nouvelles, si les ECR sont bonnes c'est qu'ils sont capables de s'adapter et on a tendance à pousser vers le haut.

L'épreuve est exigeante, différente des tests dans lesquels on évalue un objectif bien précis. Si l'élève s'en sort bien, cela signifie qu'il a de la réserve. (...) Elle met en évidence une capacité que l'élève n'avait pas pu montrer dans le travail en classe.

Si le maître de branche trouve que l'épreuve était beaucoup trop facile ou le barème trop large, on ne peut pas en tenir compte.

Lorsque les résultats sont inférieurs à ceux de l'année, le conseil de classe n'en tient pas forcément compte non plus.

Ou bien ça va dans le même sens et c'est parfait. Ou alors c'est un élève qu'on veut mettre en VSO et qui a 5 à l'ECR. On attribue ce résultat à de la chance ou à des points attribués de manière bizarre.

Des élèves orientés en VSG ont obtenu 3 à l'ECR. Certains enseignants analysent la situation en disant que c'est un élève qui peut aller en G car il arrive très bien à apprendre et fait des bons résultats aux évaluations internes mais perd ses moyens quand il s'agit de plusieurs notions anciennement apprises ou pas.

On essaie d'analyser la cause d'un résultat : soit que l'élève n'était pas en forme ce jour-là soit qu'il y avait une pression des parents car ces ECR ont l'aspect d'un mini-examen pour eux.

Lorsqu'il y a hésitation, les maîtres réunis en conseil de classe essaient d'interpréter les résultats aux ECR pour l'orientation ; ils se basent pour cela sur leur connaissance des élèves avec qui ils travaillent en classe depuis deux ans.

Pour 3 enseignants, les résultats aux ECR restent anecdotiques. Ils n'en tiennent pas compte même s'il leur arrive de citer les résultats chiffrés pour des raisons plus ou moins identiques à celles qu'ils évoquent lors des entretiens avec les parents :

- les notes de ces épreuves ne sont pas significatives puisqu'elles n'entrent pas dans la moyenne annuelle,
- les ECR ne représentent qu'un élément pour l'orientation en complément de l'observation du travail de l'élève en classe et des résultats aux évaluations internes,
- les résultats aux ECR ne reflètent pas forcément les compétences de l'élève ; les épreuves causent du stress à certains, alors que d'autres ne les prennent pas au sérieux et ne travaillent pas au maximum de leurs possibilités.

En bref

La prise en compte des résultats des ECR lors du conseil de classe reste assez diverse selon les établissements car les enseignants tiennent compte du contexte (pression de l'épreuve, fatigue de l'élève, etc.), en particulier lorsque les résultats diffèrent de ceux observés dans les évaluations internes. La difficulté est souvent de justifier une orientation auprès des parents qui, eux, observent en général les notes plutôt que les forces et les difficultés de l'élève. Ainsi, un élève ayant des résultats aux ECR plus bas que les résultats aux épreuves internes, parce qu'il a eu des difficultés de compréhension dans une tâche, peut être orienté différemment selon la position du conseil de classe. Il peut être « excusé » parce qu'il n'a pas l'habitude de la

formulation ou de la présentation des énoncés, ou pénalisé parce qu'il ne parvient pas à s'habituer à la nouveauté.

Les maîtres attachent plus d'importance à la 2^e ECR qu'à la première et utilisent les épreuves surtout lors de la proposition motivée d'orientation de mai. Les réflexions relatives à l'orientation lors du conseil de classe concernent d'abord l'analyse des résultats aux évaluations internes et celle de l'observation de l'élève en classe. Celles en lien avec les ECR viennent souvent en dernier lieu, lorsqu'il y a hésitation entre deux voies.

3.3.3 UTILITÉ DES INFORMATIONS POUR APPRÉHENDER L'ORIENTATION DÉFINITIVE LORS DE LA CONFÉRENCE DES MAÎTRES

Rappelons que dans le cas où les parents contestent la proposition d'orientation définitive, ils rencontrent le maître de classe pour un nouvel examen de la situation. Ils informent ensuite le directeur de l'établissement, par écrit, de leur position finale. En juin, sur préavis final du conseil de classe et en connaissance de la position des parents, la Conférence des maîtres décide de l'orientation de l'élève. Nous avons donc voulu savoir de quelle manière les ECR étaient prises en compte en cas de désaccord ou de risque de recours lors de la Conférence des maîtres.

Plus de la moitié des enseignants (11) considèrent que la note obtenue aux ECR est une information nécessaire, à transmettre en Conférence des maîtres pour justifier leur proposition d'orientation. Ils estiment que les maîtres participant à la conférence en ont besoin pour se positionner, bien que la décision prise en conférence des maîtres suive en général le préavis du conseil de classe. Il arrive que certains maîtres veuillent savoir si les enseignants réunis en conseil de classe ont été en désaccord à un moment donné du processus d'orientation ; en cas de réponse affirmative, l'ECR peut prendre plus d'importance à leurs yeux.

Lors de la Conférence des maîtres, les enseignants qui transmettent les notes des élèves présentent un tableau sur lequel figurent toutes les notes et moyennes à l'année dans chaque discipline, ainsi que les résultats aux ECR, ou les transmettent oralement à leurs collègues.

En cas de situation critique (recours), on va dans les détails. On cite les ECR : les résultats et le domaine dans lequel ils réussissent le mieux pour voir si ce domaine est représentatif d'une voie.

Au niveau de la Conférence des maîtres, les enseignants se préoccupent davantage de la note à l'épreuve externe que de l'analyse des réussites et des difficultés de l'élève. La comparaison permet de mettre en exergue les compétences nécessaires pour la suite des apprentissages que l'élève ne maîtrise pas dans le but de justifier l'orientation définitive. Mais, l'ECR est prise le plus souvent en considération en troisième lieu seulement, c'est-à-dire après les résultats aux évaluations internes et après les observations en cours d'année. Même si le maître transmet les résultats des ECR à la Conférence des maîtres, et qu'il les développe ou pas, l'ECR ne suffira pas forcément à renverser une décision d'orientation; dans certains cas, le doute pourra permettre à l'élève d'accéder à une voie plus exigeante.

Parmi les maîtres (9) qui ne parlent pas systématiquement de l'ECR en Conférence des maîtres, 4 d'entre eux communiquent seulement un compte rendu de ce qui a été discuté dans le dernier conseil de classe, celui-ci ayant en général pu régler le cas. S'il s'agit d'étayer un dossier pour un recours des parents, dans ce cas, ils énumèrent des éléments concrets. Ils n'évoquent pas les ECR pour justifier l'orientation dans une voie parce qu'ils considèrent l'information peu représentative par rapport à leurs tests internes et à leurs observations des élèves pendant deux ans.

Si le désaccord persiste entre les enseignants et les parents, la Conférence des maîtres tranche. Cinq (5) maîtres transmettent les notes des deux ECR de 6^e année sur demande seulement, sans aucune comparaison avec les résultats de l'année. Ils estiment que le tableau des notes aux évaluations internes des différentes disciplines et l'analyse qualitative, selon les 4 critères précisés dans le Règlement, suffisent pour prendre une décision. C'est souvent un maître du CYT qui demande de rappeler les résultats pour aider à la décision lorsqu'il y a un doute ou une hésitation. L'ECR va juste conforter le choix d'une orientation vers une voie plus ou moins exigeante. Un enseignant nous explique pourquoi il n'aime pas évoquer et utiliser les ECR lors de la Conférence des maîtres :

Une mauvaise note à l'ECR va plus influencer vers le bas qu'une bonne vers le haut. Si on hésite entre VSO et VSG et que l'élève a une mauvaise note à l'ECR, il sera orienté en VSO. Par contre, si l'élève a fait une bonne note, on va se dire que c'est une fois seulement et on l'oriente en VSO aussi.

En bref

Conformément à l'article 28 du Règlement, les résultats aux ECR ne sont pris en considération qu'à titre indicatif complémentaire dans la procédure d'orientation. Ils sont portés systématiquement à la connaissance de la Conférence des maîtres (11). Dans ce cas, les maîtres indiquent, soit par écrit, soit oralement, les notes de l'élève aux ECR de l'année et celles des évaluations internes de chaque discipline. Les autres enseignants en parlent sur demande de la Conférence des maîtres ou communiquent un compte rendu des discussions qui ont eu lieu dans le dernier conseil de classe.

Selon les habitudes de l'établissement, l'influence des résultats aux ECR est variable : ils peuvent entraîner une orientation vers une voie plus exigeante ou moins exigeante, ou ne pas avoir d'influence du tout principalement parce que la note ne compte pas dans la moyenne annuelle.

3.4 L'APPORT DES ECR AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

Après avoir identifié les apports des ECR pour le maître de mathématiques dans sa classe au niveau de sa pratique d'enseignement, de sa pratique d'évaluation ainsi que pour la décision d'orientation dans les voies, notre intérêt se porte sur l'apport de l'ECR au niveau de la dynamique de l'établissement.

Comme nous l'avons vu, les maîtres de mathématiques interrogés sont tous chefs de file de leur établissement. Le chef de file¹¹ est choisi par le directeur pour assurer la coordination de l'enseignement dans une discipline déterminée. Il a notamment pour fonction de :

- contribuer à la formation continue dans son établissement ;
- conseiller les maîtres stagiaires, débutants et remplaçants ;
- présider à l'élaboration d'épreuves communes ;
- participer à des conférences cantonales et régionales.

Ainsi, leurs réponses à nos questions peuvent mettre en évidence ce que les ECR ont suscité comme réflexion ou action dans leur établissement. Nous examinerons les effets des ECR sur le plan de la communication dans l'établissement. Trois situations d'échanges seront envisagées : entre enseignants de manière informelle, en équipe de maîtres de mathématiques, entre le Conseil de direction et les enseignants. Enfin, nous nous informerons des projets d'établissement que peuvent susciter les ECR.

Dix-neuf (19) chefs de file sur les 20 interrogés évoquent l'impact des ECR dans leur établissement, sur le plan de la communication. Les interactions mises en évidence touchent les trois types d'échanges cités ci-dessus.

3.4.1 ÉCHANGES INFORMELS OCCASIONNÉS PAR LES ECR

Quatorze (14) chefs de file évoquent des discussions informelles entre les enseignants de leur établissement à propos des ECR, alors que 5 chefs de file ne les signalent pas. En salle des maîtres, dans le corridor ou la cour de récréation, les contacts individuels concernent principalement la passation et la correction des épreuves, ainsi que l'attribution des points. Les résultats cantonaux suscitent aussi de nombreuses discussions en salle des maîtres.

Dans certains établissements (5), les premiers échanges informels ont lieu déjà avant la passation, ce qui offre aux chefs de file la possibilité de déterminer s'il y a des compléments d'information à transmettre, de manière à ce que tous les élèves de l'établissement reçoivent les mêmes consignes de passation. Ces échanges permettent ensuite de régler des problèmes de consignes de correction.

Les discussions de salle des maîtres sont toujours liées à l'évaluation. Chacun a sa manière d'évaluer. C'est très difficile au niveau d'un établissement. L'évaluation dépend de l'enseignement qui est donné dans la classe, c'est très différent d'une personne à une autre. On n'insiste pas sur les mêmes aspects. C'est très difficile d'avoir une évaluation qui est commune à plusieurs maîtres.

Après la passation, en général, chaque maître corrige individuellement les copies de ses élèves, et s'adresse à son chef de file lorsqu'il n'arrive pas à trancher, bien qu'il y ait de nombreux exemples dans les consignes fournies par le Département. Le chef

¹¹ Articles 92 de la Loi scolaire et 144 du Règlement d'application

de file communique ensuite la décision prise avec son collègue aux maîtres de l'établissement pour que tous appliquent la même correction. La discussion porte aussi sur l'épreuve, sur la difficulté ou l'appréciation des problèmes, ainsi que sur le type de problèmes que les élèves n'ont pas réussi à résoudre. Enfin, des échanges ont lieu à la lecture de l'analyse des résultats transmis par le Département sur la réussite des élèves, des classes, et pour savoir comment utiliser et interpréter les ECR.

Des enseignants expriment entre eux leur déception face à certains résultats, inférieurs à leurs attentes. De leur côté, les chefs de file restent en général prudents au sujet des commentaires qu'ils peuvent adresser aux maîtres concernés par de faibles résultats dans leur classe. Les chefs de file remarquent que ce sont plutôt les enseignants nouvellement arrivés dans l'équipe de travail qui s'adressent à eux ; les autres estiment savoir ce qu'ils doivent faire.

L'ECR suscite aussi de nombreux échanges informels lorsqu'elle est contestée dans l'établissement :

Des maîtres sont favorables d'autant plus si l'épreuve est bonne. D'autres sont négatifs, et c'est beaucoup leur demander de passer 3 à 4 heures pour les corrections.

Selon certains chefs de file (5), les discussions portent aussi souvent sur l'important travail de correction occasionné par l'épreuve. Cette correction est souvent jugée complexe, voire ardue pour certains exercices. En regard de toute l'énergie fournie par les enseignants et par les élèves, les chefs de file de 8 établissements souhaiteraient que la note puisse compter dans la moyenne annuelle comme un travail significatif.

3.4.2 ÉCHANGES EN ÉQUIPE DE MAÎTRES DE MATHÉMATIQUES

Quatorze (14) chefs de file mettent les ECR à l'ordre du jour de leurs concertations pour :

- préciser l'ordre des thèmes choisis dans l'année ;
- préciser la correction des ECR, parce que, malgré les critères donnés, les maîtres peuvent toujours avoir un doute sur l'attribution des points selon le type d'erreur de l'élève ;
- ou réfléchir à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation ; les ECR ont suscité une réflexion en équipe pour préparer les élèves à l'évaluation externe, faire un bilan de l'ECR, ou pour réfléchir à la pratique professionnelle relative à l'évaluation.

Les chefs de file de 5 établissements évitent les concertations sur le thème des ECR. Ils n'organisent pas de correction collective non plus.

Je donne l'ordre de corriger comme on nous demande de le faire tout en admettant que ça ne sera pas le cas de tout le monde, mais l'ordre est donné par écrit. Si on avait le malheur de le faire ensemble, on risquerait de trop changer les consignes de correction et l'attribution des points.

Les uns disent être conscients qu'ils n'exploitent pas au maximum les possibilités des ECR dans leur établissement et qu'ils n'ont pas de temps pour réfléchir sur ces épreuves externes. Les autres ne voient pas l'intérêt des ECR et ce qu'ils peuvent en faire et, par conséquent, ils n'en parlent pas. Un chef de file ne sait d'ailleurs pas comment la DGEO aimerait que les établissements utilisent les ECR aux yeux du Règlement et de La Loi. Celle-ci est, pour lui, trop vague pour en faire une utilisation systématique et efficace pour différents maîtres de classe. Pour cela, dans plusieurs établissements, les ECR ne sont vraiment pas « entrées dans les mœurs », dit-il.

Concernant la correction des épreuves, le Département suggère de la faire en équipe pour permettre aux correcteurs de se concerter et de se mettre d'accord en cas de difficultés imprévues au niveau de l'interprétation et de la cotation des réponses. Pour les établissements qui suivent la proposition du Département (6), la correction en équipe permet de mieux comprendre ce qui est demandé dans les critères de correction.

Pour venir à la concertation, les maîtres ont corrigé les épreuves de quelques ou de tous les élèves en suivant scrupuleusement le corrigé. On prend un moment pour discuter de l'attribution des points pour les cas particuliers qui n'auraient pas été présentés dans les exemples officiels afin de se mettre d'accord sur les points accordés.

Dans 5 établissements, lors des concertations d'enseignants, les maîtres ont décidé d'organiser des répétitions générales avant la passation des ECR. Les raisons évoquées sont les suivantes :

- donner la chance à tous de réussir,

Avant l'épreuve, on a toujours les objectifs qui sont testés (légère récapitulation), on se met d'accord sur ce qu'il faut dire aux élèves comment on fait une répétition, jusqu'où on va pour éviter la diversité entre les classes, entre les élèves.

- habituer les élèves à gérer l'évaluation de plusieurs compétences en une durée déterminée,

On utilise les items des ECR comme réservoir d'exercices pour entraîner les différents thèmes et habituer les élèves à cette présentation.

- inciter les élèves à utiliser des connaissances à long terme,

On fait des révisions pour les habituer à gérer l'évaluation de plusieurs compétences. On a décidé que l'on révisait par les fiches de semaine ou le travail que l'on donnait à la maison.

Les moments de concertation peuvent inciter également les enseignants à utiliser les ECR comme réservoir d'activités, à déterminer la manière d'évaluer un problème ou à créer des évaluations internes communes.

Relevons, concernant les épreuves communes, que des établissements en préparent régulièrement, en concertation ou en équipe, pour avoir des repères internes à l'établissement et permettre aux élèves de se situer par rapport aux autres. L'analyse des résultats peut être, soit complémentaire à celle de ECR, soit sans aucune référence à l'ECR, selon la valeur que les maîtres de l'établissement lui donnent.

D'autres établissements ont introduit une épreuve commune en 5^e année seulement parce qu'il n'y a pas d'ECR prévue.

Certains établissements ne préparent aucune évaluation en commun, parce qu'ils jugent que, bien que ces épreuves internes évaluent les mêmes compétences dans toutes les classes de l'établissement, les apprentissages n'ont pas été entrepris de la même manière d'une classe à l'autre.

Quelle que soit l'influence des ECR sur la réflexion, sur la correction ou sur la pratique professionnelle, 2 chefs de file relèvent qu'ils ignorent ce que font les enseignants une fois dans leur classe.

(...) Il n'y a aucune communication entre les maîtres quant aux résultats de leurs actions dans les classes et des résultats des élèves.

3.4.3 ÉCHANGES ENTRE LE CONSEIL DE DIRECTION ET LES ENSEIGNANTS

Quelques semaines après la passation de l'épreuve, le Conseil de direction reçoit les résultats des élèves de chaque classe qu'il fait suivre aux enseignants et, par eux, aux élèves et à leurs parents. Il reçoit aussi un tableau et un graphique présentant la distribution des résultats obtenus par les élèves, ainsi que le barème correspondant. Un graphique permet aussi de situer l'établissement dans la distribution des moyennes obtenues par tous les établissements du canton. L'ensemble de ces documents permet d'effectuer une analyse détaillée des résultats des élèves. Le Département recommande vivement que le Conseil de direction et les enseignants exploitent au mieux ces résultats, non seulement pour harmoniser les exigences sur le plan cantonal, mais également pour prendre les mesures de régulation nécessaires à la réussite des élèves. Comme nous l'avons vu, ces informations sont accessibles au public sur le site de la DGEO (sans identification possible des différents établissements).

Dans 15 établissements, les deux ECR de l'année n'ont pas donné lieu à une discussion entre le Conseil de direction et les enseignants. Le directeur ou le doyen a transmis, soit les résultats des élèves seulement, soit les résultats, le barème et les graphiques (document papier ou affichage à la salle des maîtres). Il n'a pas convoqué les maîtres, ne leur a demandé aucune information et n'a prévu aucune analyse particulière avec eux. Les chefs de file de ces 15 établissements n'ont pas connaissance du bilan que peut faire la direction. Cette dernière a la volonté d'utiliser ces ECR comme repère, semble-t-il, sans forcément susciter un dialogue pour faire un bilan ou les exploiter. Des chefs de file ignorent même, parfois, l'intérêt que porte le Conseil de direction à ces résultats. Ils relèvent que des maîtres se sentent seuls face à des résultats particulièrement faibles.

En revanche, Conseil de direction et enseignants ont discuté des résultats dans 4 établissements. Des échanges ont lieu lorsque les résultats de l'établissement sont en dessous de la moyenne cantonale ou lorsque les pourcentages de réussite aux ECR, pour l'établissement, sont dans la moyenne cantonale, alors que les pourcentages des élèves orientés dans les différentes voies ne correspondent pas aux moyennes cantonales. Dans l'un des 4 établissements, la situation critique a provoqué une véritable réflexion et les discussions ont débouché sur des mesures. Dans un autre, la direction a souhaité ajuster l'enseignement en s'inspirant des ECR ou mettre en

évidence les classes ayant obtenu de faibles résultats. Arrivant à la conclusion que l'établissement comptait un fort taux d'élèves étrangers dans les classes, les maîtres ont cherché, en commun, à adapter l'enseignement et à prendre des mesures de régulation. Dans un autre établissement, selon un chef de file, le directeur, par souci de justifier les décisions d'orientation aux parents, s'interroge, avec les maîtres, sur les pourcentages de réussite aux ECR par rapport aux pourcentages des élèves orientés dans chaque voie. Les discussions ont généré une certaine pression sur les enseignants remis en question dans leur travail en classe et leurs décisions d'orientation. Dans un autre encore, le directeur ou le doyen a communiqué les résultats sans aucune pression. Sur la base des graphiques reçus, il a mis en comparaison les résultats de l'établissement avec le tissu social de la région et avec les résultats des établissements qui ont le même profil que le leur.

Le chef de file ne répond pas à la question dans un établissement.

En bref

Dix-neuf (19) chefs de file décrivent l'impact des ECR dans leur établissement sur le plan de la communication.

Des échanges de manière informelle entre les enseignants ont lieu dans 14 établissements. Ils portent principalement sur la passation et la correction des épreuves, ainsi que sur l'attribution des points. Dans certains établissements, les discussions portent souvent sur l'important travail occasionné par la correction de l'épreuve. Plusieurs chefs de file (8) évoquent le souhait de pouvoir compter la note de l'ECR comme un travail significatif dans la moyenne annuelle des élèves.

Quatorze (14) chefs de file mettent l'ECR à l'ordre du jour de leurs concertations de mathématiques pour adapter le découpage du programme de maths aux compétences vérifiées dans les ECR, clarifier d'éventuelles consignes de correction et d'attribution des points, ou réfléchir à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Concernant la correction en équipe, 6 établissements suivent les propositions du Département.

Le Conseil de direction et les enseignants de 4 établissements exploitent les résultats cantonaux. Ce sont en général des situations particulières (classes ayant obtenu de faibles résultats, résultats aux ECR ne correspondant pas aux taux habituels d'orientation dans les voies, etc.) qui provoquent cet échange. La Direction semble utiliser ces résultats comme repère, sans les exploiter avec les enseignants.

3.4.4 EFFETS DES ECR DANS L'ÉTABLISSEMENT

Les entretiens ont confirmé que, depuis le début d'EVM (1998), les enseignants d'un même établissement essaient en général de suivre le programme dans le même temps. Ils collaborent ainsi surtout en 6^e, en vue de l'orientation. Certains font les mêmes exercices de base, les mêmes tests significatifs. Plus le système mis en place est commun, plus les maîtres d'un même établissement ont besoin de concertations régulières pour avoir une certaine cohérence dans leurs exigences et un rythme à peu près semblable. Dans la mesure où ils effectuent un travail cadré et collectif, certains chefs de file trouvent les résultats des ECR utiles au niveau de l'établissement.

Les chefs de file de 10 établissements relèvent néanmoins qu'ils tirent peu d'avantages des ECR, car les enseignants de leur établissement ont des habitudes de travail mises en place avant que les épreuves externes n'existent. Selon eux, les enseignants ont d'autres repères que ces évaluations externes par rapport aux progrès des élèves. Ils estiment que les compétences ne sont pas assez vérifiées pour pouvoir dire si elles sont acquises ou pas. Ils peuvent difficilement faire ressortir les capacités de raisonnement des élèves. Le barème de l'ECR, fixé *a posteriori*, ne leur donne pas une idée précise du palier de difficulté que les élèves atteignent lorsqu'ils obtiennent 4 puisque les exigences changent chaque année. Ces arguments les encouragent à poursuivre leur pratique habituelle de l'évaluation interne pour déterminer le niveau de maîtrise des élèves.

Concernant les résultats transmis par le Département (résultats des élèves, barème, moyenne cantonale et distribution des résultats), 14 établissements, les analysent sous la conduite du chef de file. Cette analyse reste parfois très succincte, sans trop tirer de conclusions. Les maîtres essaient plutôt de relativiser les résultats estimant qu'ils vont dépendre de la volée d'élèves et des contenus de l'épreuve. Leurs exigences envers les élèves sont assez conformes et uniformes d'une année à l'autre. Parmi ces établissements, six (6) chefs de file élaborent des graphiques pour situer les classes avec les résultats des ECR et avec ceux des évaluations internes ou des épreuves communes de leur établissement.

Six (6) établissements n'exploitent pas les informations transmises par le Département. Ils évitent de mettre trop en évidence les résultats des classes et, par eux, le travail des enseignants et des établissements, parce qu'ils estiment ce regard peu positif pour le climat de l'établissement.

Selon certains chefs de file, les épreuves communes que les enseignants organisent dans le courant de l'année leur permettent de mieux réfléchir à leur pratique.

Pour terminer, les ECR ne sont pas à l'origine de la mise en œuvre de projets dans les établissements. Les chefs de file relèvent que les projets sont le plus souvent liés aux observations effectuées en classe et aux tests significatifs. Ils concernent en général l'organisation des devoirs surveillés, des appuis, des niveaux, ou des aspects particuliers à l'enseignement d'une discipline. Les ECR ont cependant permis d'introduire des mesures dans quelques établissements. Un chef de file explique que les discussions entre collègues sur les faibles résultats des élèves aux ECR ont débouché sur une demande de périodes supplémentaires à la DGEO pour l'appui dans les classes. Un autre établissement soutient les élèves en difficulté, si nécessaire, par des périodes d'appui ponctuelles. Un troisième a renforcé la cohésion entre enseignants en se répartissant la planification des thèmes et la préparation des tests significatifs sur l'année.

En vue de mieux tirer parti des ECR, un chef de file souhaiterait réunir des chefs de file d'autres établissements et, de manière informelle, discuter avec eux de leur manière d'analyser les épreuves.

Signalons encore que l'ECR n'est jamais citée comme étant à l'origine d'un besoin de formation continue.

En bref

Selon 10 chefs de file, les effets des ECR dans les établissements sont réduits car les pratiques qui existaient avant l'introduction des épreuves externes prévalent. Les résultats transmis par le Département sont toutefois analysés dans 14 établissements sous la conduite du chef de file, parfois de manière succincte. La volée d'élèves et les contenus de l'épreuve permettent à certains maîtres de relativiser les résultats aux épreuves externes.

4. DISCUSSION ET PROLONGEMENT

Cette étude porte sur les deux épreuves cantonales de référence (ECR) vaudoises de 6^e année en mathématiques. Selon la Loi scolaire, les épreuves donnent des repères extérieurs à la classe et apportent des informations complémentaires aux appréciations personnelles des enseignants. L'un des buts est de contribuer, par une référence externe, à l'égalité de traitement entre les élèves durant tout le processus d'orientation dans les trois voies subséquentes.

Cette étude vise à analyser l'utilisation des ECR par les enseignants dans leur classe et à repérer la dynamique que ces épreuves peuvent susciter dans leur établissement. Les maîtres interrogés (20) sont à la fois enseignants et chefs de file de mathématiques. Leurs points de vue ont été recueillis au travers d'entretiens individuels d'environ une heure.

Le dispositif mis en place par le Département comporte deux épreuves cantonales, l'une passée en automne (octobre) et l'autre au printemps (mars-avril), accompagnée de consignes de correction et de passation, ainsi que de documents d'analyse des résultats obtenus par les établissements du canton. Les effets de ce dispositif sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des maîtres, l'utilité des épreuves externes dans le processus d'orientation dans les voies, ainsi que leur apport au niveau de l'établissement ont été analysés.

Dans cette partie conclusive, nous reprenons des informations issues des entretiens et nous apportons des remarques plus personnelles, par exemple concernant les consignes de correction des épreuves ou l'influence de l'expérience professionnelle dans la manière d'appréhender et d'utiliser les ECR. Cette partie n'est pas une synthèse des réponses aux entretiens; le lecteur peut prendre connaissance de celles-ci dans le chapitre 3 de l'étude, notamment en parcourant les résumés en grisé.

L'analyse effectuée est complémentaire à l'expérience professionnelle dans le domaine des mathématiques de l'auteure principale du document. Les éléments de discussion qui vont suivre bénéficient aussi d'une longue pratique d'enseignante en mathématiques et de chef de file au Cycle de transition (5^e et 6^e année).

Les différents points abordés sont organisés en neuf thèmes et se terminent par une brève conclusion.

Les buts institutionnels de l'épreuve cantonale

Les buts des ECR sont inscrits dans la Loi scolaire et expriment les attentes de l'institution. La mise à disposition des enseignants de repères extérieurs à la classe, leur permettant de situer la progression des élèves, est l'un d'entre eux. La fixation d'un barème *a posteriori*, ainsi que l'annonce de compétences évaluées, parfois différentes entre les épreuves cantonales d'automne et du printemps, rendent difficile l'analyse d'une progression dans les apprentissages. Cette analyse n'est envisageable, par ailleurs, que si le niveau de difficulté des items est le même entre les deux tests, ce qui constitue une difficulté importante pour tout concepteur d'épreuve. Les entretiens indiquent tout de même que la progression des apprentissages est examinée par un peu moins de la moitié des enseignants

interrogés. L'analyse se fait cependant davantage entre les notes obtenues à l'ECR et les résultats aux évaluations internes, qu'entre les deux ECR.

L'harmonisation des exigences de l'enseignement, en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves, est un second but institutionnel. Si les compétences annoncées par le Département semblent majoritairement prises en compte par les enseignants, l'application peu unifiée des consignes de passation et de correction de l'ECR, ainsi que le manque de motivation de certains maîtres... et de certains élèves, ne constituent pas des conditions suffisantes pour assurer une égalité de traitement entre les élèves. Des épreuves cantonales donnant un travail substantiel aux enseignants et restant indicatives perdent de leur attrait. Certains maîtres souhaitent que les résultats aux ECR comptent comme des éléments significatifs dans la moyenne annuelle de mathématiques.

Les effets sur la qualité du système scolaire sont plus difficiles à percevoir. Malgré les critiques émises, les épreuves cantonales semblent souhaitées par la plupart des enseignants. L'attribution d'un capital de points, duquel est déduit un point pour chaque erreur, correspondant à une évaluation traditionnelle des apprentissages, n'est citée de manière systématique que par moins d'un tiers des enseignants consultés. Plus de la moitié disent trouver des éléments concrets pour étayer leurs discussions avec les parents au moment de l'orientation. Les ECR suscitent de nombreux échanges informels entre les maîtres et lors des concertations de mathématiques. Ces différents points vont dans le sens d'une contribution des épreuves cantonales à la qualité de l'école, même si d'autres aspects (influence de la forme et du contenu des ECR sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation, influence du cahier d'accompagnement, réflexions menées sur la base des résultats cantonaux) restent peu satisfaisants.

La prise en compte des résultats cantonaux

Les documents transmis par le Département, après la passation des ECR, permettent aux enseignants d'effectuer une analyse détaillée des résultats obtenus aux épreuves internes. Une comparaison entre les deux types d'épreuves fait apparaître leur côté complémentaire. Le premier (externe à la classe) évalue des apprentissages à long terme et le second (interne à la classe) évalue le plus souvent des apprentissages à court terme. La quantité d'exercices des ECR est jugée parfois trop restreinte pour déterminer si la compétence visée est acquise ou non. Plus de la moitié des enseignants estiment que les résultats aux évaluations internes sont plus ou moins semblables aux résultats des ECR, bien qu'ils n'attribuent pas toujours les points de la même manière.

Lorsqu'ils constatent une différence des résultats entre les deux types d'évaluation, cela ne suscite pas forcément de remise en question. Ils attribuent ces différences à des facteurs externes aux conditions d'apprentissage mises en place. Le manque de motivation de l'élève face à une évaluation qui ne compte pas dans la moyenne est un argument qui est souvent évoqué. Les causes sont aussi attribuées soit au stress de l'élève face à une situation de « mini-examen », soit à l'attitude détendue de l'élève pour une épreuve qui n'influence pas ses résultats annuels.

Il ressort de cette analyse que l'attitude du maître face à l'ECR va jouer un rôle sur la motivation de l'élève face à la tâche. Sans cette attitude positive à l'égard de l'épreuve, personne n'y trouve son compte : d'un côté, l'élève ne montre pas le maximum de ses possibilités, de l'autre, le maître perd son temps à corriger une épreuve pour laquelle il ne pourra pas utiliser les résultats puisqu'ils sont non représentatifs du travail effectué en classe.

Le rôle du Conseil de direction

Lorsque les maîtres attribuent les causes des différences de résultat aux caractéristiques de la population d'élèves de leur établissement, ils ne sont pas enclins à attribuer aux ECR leur rôle de repères extérieurs à la classe. Ils constatent ces différences, mais n'apprécient pas forcément d'en parler lorsque la discussion est suscitée par le directeur. Certains enseignants se sentent déjà évalués au travers de la distribution des résultats globaux et de l'histogramme de distribution des résultats transmis par le Département.

Les directeurs ou doyens n'engagent d'ailleurs pas toujours un échange relatif aux résultats dans leur établissement. Le motif le plus fréquemment évoqué est le manque de temps. Peut-être font-ils une analyse de la situation de leur établissement sans donner de retour aux enseignants. Nous pouvons regretter l'absence de ce retour, même si celui-ci est difficile à faire. Des enseignants nous ont dit qu'ils considéraient la passation des ECR comme une « parenthèse » dans la vie de la classe. Une réflexion constructive, engagée par l'un des membres du Conseil de direction, pourrait aider à utiliser les renseignements que produisent les ECR.

Le rôle des épreuves dans l'orientation des élèves

Pour aider à la décision d'orientation, les maîtres analysent la progression de leurs élèves sur la base de leurs évaluations internes, communes ou non à l'établissement, et sur l'observation des élèves pendant les séquences régulières d'entraînement. Cependant, les réponses aux entretiens indiquent que les ECR contribuent tout de même à harmoniser les exigences et les pratiques dans le domaine de l'orientation. Bien que certains enseignants ne les utilisent pas de manière détaillée, ils jettent en général au moins un regard global sur les résultats de leurs élèves par rapport à la moyenne du canton ou aux résultats des classes de leur établissement.

En pratique, dans le canton, les maîtres sont tenus d'orienter très tôt les élèves pour des questions d'organisation, d'enclassement dans l'établissement et d'enveloppe budgétaire. L'analyse du processus d'orientation au CYT montre d'ailleurs une forte diminution des hésitations d'orientation entre deux voies entre la première estimation (en janvier) et la proposition motivée d'orientation en mai (Leutwyler, 2006). Ainsi, les facteurs organisationnels peuvent contribuer au peu de place que certains établissements accordent à l'épreuve externe. Les pourcentages de réussite et le barème cantonal arrivent généralement à mi-mai et sont transmis trop tard pour pouvoir utiliser l'ECR comme complément aux observations et évaluations faites en classe. Elle reste dès lors indicative. Ainsi, l'épreuve cantonale de référence est surtout prise en compte dans le processus d'orientation lorsque les résultats confirment l'évaluation du travail effectué en classe.

Nous avons perçu une différence de traitement entre les élèves des différents établissements lorsque les maîtres hésitent entre deux seuils. Dans les cas où les maîtres prennent les ECR en compte comme complément aux résultats en classe, les décisions en faveur ou en défaveur de l'élève sont étroitement en lien avec les pratiques habituelles de l'établissement. Ces différents traitements expliquent les commentaires divergents des maîtres dans le chapitre 3. Certains décident d'orienter l'élève dans une voie plus exigeante lorsque le résultat à l'ECR est supérieur à la moyenne annuelle des évaluations en classe, alors que d'autres ne tiennent pas compte du résultat à l'épreuve cantonale pour argumenter leur choix. De même, un résultat inférieur à la moyenne annuelle de l'élève permettra à certains enseignants de justifier l'orientation dans une voie moins exigeante auprès des parents, alors que d'autres ne modifieront pas leur choix.

La correction des épreuves

Les entretiens révèlent que certains maîtres suivent par obligation les consignes de correction des ECR fournies par le Département, mais ils ne modifient pas pour autant leurs habitudes dans leurs évaluations internes. La conception des épreuves (évaluation de plusieurs notions mathématiques, par compétence, d'apprentissages à long terme) et les modalités de correction (par exemple, points attribués malgré des erreurs de copie) ne les convainquent pas. Les écarts entre ces deux types de correction incitent des enseignants à adapter les consignes de correction de l'ECR, ce qui rend les résultats des élèves aux épreuves cantonales moins fiables. La prudence est dès lors de mise au moment de la comparaison des résultats entre les classes et/ou les établissements, particulièrement si les ECR sont utilisées pour étayer les décisions d'orientation.

Une expérience professionnelle prédominante

Lors des entretiens, les enseignants décrivent en général leurs pratiques professionnelles en fonction de la population d'élèves de leur classe ou de leur établissement. La prise en compte ou non de l'ECR dans leur fonctionnement est fortement liée à la représentation qu'ils se font de cette épreuve et de ce que leurs élèves devraient savoir à la fin du cycle de transition. Ils s'appuient notamment sur leur expérience professionnelle et sur leur collaboration avec les collègues pour certifier les acquis de leurs élèves et les orienter dans les voies. Ils jugent du bien-fondé de l'épreuve en comparant son contenu et ses consignes de correction à ce qu'ils ont l'habitude de transmettre aux élèves. L'évolution de l'ECR consiste, pour certains d'entre eux, à ce que les concepteurs des épreuves l'adaptent à leurs attentes. Des maîtres font ainsi parvenir leurs commentaires et leur opinion sur l'épreuve à la DGEO.

Un calendrier contraignant

Les dates de passation des épreuves étant fixées par l'institution, deux fois dans le cours de la 6^e année, les enseignants doivent avoir travaillé en classe les contenus mathématiques liés aux compétences évaluées. Ces échéances stressent certains maîtres. Ils ont l'impression de devoir aborder des sujets pour lesquels des élèves n'ont pas encore, à ce moment-là, le développement cognitif suffisant pour les apprendre ou de ne pas pouvoir consacrer suffisamment de temps à la maîtrise de

ces notions. Pour les enseignants soucieux de la réussite de leurs élèves à l'épreuve externe, celle-ci peut donc les inciter à se focaliser sur les compétences évaluées ou à consacrer un temps important à préparer les élèves à l'épreuve.

Ils rencontrent le même problème de calendrier lorsqu'ils organisent des épreuves communes au sein de leur établissement. Ils ont aussi la contrainte de terminer les apprentissages pour la date prévue. Mais ce sont les enseignants concernés qui choisissent le contenu et le niveau de difficulté de cette épreuve par rapport à leurs pratiques et à leurs exigences. Si les deux types d'épreuves stressent des enseignants, relevons que l'ECR a l'avantage d'apporter un repère cantonal que n'apporte pas l'épreuve commune dont le contenu est défini localement.

Quel que soit le découpage du programme suivi par les maîtres, nous pensons que le manque de temps pour aborder tous les apprentissages pourrait dépendre, entre autres, des paliers d'acquisition que ces maîtres visent dans leur enseignement. Certains d'entre eux semblent vouloir travailler en profondeur tous les thèmes du programme avec tous les élèves, alors que le nombre de périodes hebdomadaires attribuées aux mathématiques ne le permet pas. Des seuils fixés par l'institution pourraient les aider à prioriser leur enseignement et à mieux différencier les activités avec les élèves en difficulté.

De la difficulté à établir un barème

De nombreux enseignants s'expriment à propos du barème fixé *a posteriori* par la DGEO. Le seuil de réussite dépend de la moyenne cantonale et de la distribution des résultats. En avril 2008, par exemple, le seuil de réussite n'était pas le même qu'en avril 2009. En respectant ces pourcentages, lorsque la moyenne cantonale est élevée, les élèves réussissant près des deux tiers des points obtiennent une note inférieure à 4. Dans une autre ECR (octobre 2007), le seuil de réussite a été calculé différemment des deux exemples que nous venons de citer.

Des enseignants aimeraient pouvoir se servir du barème pour repérer le niveau de difficulté devant être maîtrisé par leurs élèves. Ils ne le font pas parce qu'il change tout le temps et empêche les comparaisons d'une année à l'autre. Selon eux, en cohérence d'une année à l'autre, le barème servirait vraiment de repère et pourrait éviter les risques d'exigences d'acquis fondamentaux trop élevés dans les classes. Ils revendiquent donc un barème fixé à l'avance.

Fixer un barème *a priori* n'est pas si simple. Le concepteur de l'épreuve n'est pas à l'abri d'une difficulté imprévue dans un des exercices demandés, même si ceux-ci ont été testés. Certains enseignants disent d'ailleurs disposer d'un barème et d'un seuil de réussite déjà préétablis par l'établissement pour leurs épreuves internes et communes, mais qu'ils peuvent ensuite les nuancer en fonction des résultats. En situation d'évaluation, il est plus facile d'attribuer à l'avance les points à chaque item que de prévoir le barème *a priori*. Indépendamment du barème fixé, l'analyse de chaque item des ECR, en lien avec les taux de réussite des élèves de la classe, donne la possibilité aux enseignants de cerner le degré de difficulté attendu par le Département. Notons aussi que la mise en relation des notes attribuées par les maîtres avec les résultats à l'épreuve externe standardisée peut révéler des éléments intéressants sur le plan de leurs attentes et de leurs exigences.

Si la critique du barème fixé *a posteriori* semble légitime, il faut néanmoins relever que celui-ci est établi sur la base d'une population de plus 5000 élèves. Ce nombre important d'élèves permet de donner des repères plus fiables que celui que le maître fixe dans sa classe avec 20 élèves.

Résolution de problèmes et travail par compétences

Les maîtres de notre échantillon affirment travailler ou évaluer en général par compétences. L'écart entre l'approche de l'évaluation par compétences telle qu'elle est appliquée dans l'ECR et celle qu'ils décrivent à propos des évaluations internes nous a interpellées. Des enseignants disent travailler par compétence parce qu'ils font de la résolution de problèmes, mais ils sont nombreux à conserver des exigences relatives à la présentation d'une résolution que nous appellerons « à l'ancienne ». Ils demandent une phrase indiquant ce que l'élève cherche pour chaque calcul, la présence de ce(s) calcul(s), puis la réponse mise en évidence au sein d'une phrase. Ces maîtres déplorent qu'ils ne peuvent tenir compte de ces aspects plutôt relatifs à la présentation. Dans une évaluation par compétences, les points accordés portent sur les procédures et non sur les détails. Si la résolution d'un problème relève bien d'une approche par compétences, la manière de la corriger et de compter les points dans une ECR et dans une évaluation interne construite par l'enseignant peut être très différente.

Nous relevons également que les évaluations présentées par les enseignants lors des entretiens sont en général basées sur une partie technique et sur une partie raisonnement. Ce n'est pas le cas de l'ECR qui fait uniquement appel à la résolution de problèmes. La partie technique a l'avantage de permettre aux élèves en difficulté de réussir une partie du test, puisqu'ils n'ont pas à choisir le calcul à effectuer. Dans l'ECR, l'élève qui n'a pas compris l'énoncé du problème ne parvient pas à montrer ses capacités à calculer, car il n'a pas pu poser l'opération (addition, multiplication, etc.). Certains enseignants relèvent, à ce propos, les problèmes que rencontrent les élèves en difficulté face aux énoncés complexes des problèmes des épreuves cantonales.

En conclusion

Les entretiens ont montré que des enseignants ont des réticences à propos du dispositif des ECR. Ceux-ci préfèrent s'appuyer sur leur expérience professionnelle et sur leurs évaluations internes, élaborées en général en collaboration avec les autres maîtres de l'établissement, pour juger des compétences de leurs élèves et décider de leur orientation dans les voies. Les épreuves les obligent malgré tout à suivre un rythme de travail soutenu avec tous les élèves de manière à assurer tous les apprentissages prévus au moment de la passation. Les modalités de correction des épreuves ne correspondent pas forcément à ce qu'ils font en classe. Et le caractère indicatif de la note ne motive pas l'élève face à une tâche que le maître trouve longue à corriger. En raison de la passation et de la correction des épreuves par le maître, des enseignants estiment que les résultats ne peuvent être utilisés pour comparer les classes ou les établissements sur le plan des performances. Pour cela, certains se demandent ce que le Département cherche à connaître à travers ces épreuves.

Néanmoins, malgré une attitude prudente et un intérêt variable des enseignants à propos des ECR de mathématiques en 6^e année, celles-ci peuvent faire partie des éléments déclencheurs pour réfléchir sur leur pratique. D'une part, elles incitent à planifier les apprentissages en lien avec les objectifs du plan d'études vaudois. D'autre part, elles leur offrent la possibilité de confronter leur point de vue sur la classe, voire sur un élève. Enfin, elles suscitent des échanges plus ou moins importants entre collègues (échanges informels ou concertations), en prolongement de la collaboration mise en place dans les établissements dès les débuts de la réforme scolaire (EVM). Les épreuves d'évaluation externe évitent l'isolement du maître dans sa classe (Bodin, Delory, Lafontaine & Wolf, 2001 ; Grégoire & Lafontaine, 2001).

Les évaluations communes que les enseignants préparent, et que plusieurs disent préférer aux épreuves externes, contribuent, tout comme l'ECR, à harmoniser des exigences. Elles peuvent avoir le défaut d'être limitées à l'établissement et d'être trop calquées sur le travail qui vient d'être effectué en classe, mais elles ont l'avantage de favoriser aussi la collaboration entre les maîtres.

Le regard global que posent les enseignants sur les différents aspects de l'épreuve et les questions que ces aspects suscitent, peut contribuer à trouver des repères (formulation des questions, modalités de corrections, seuil d'exigence, etc.) et à réguler leurs pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation. Le Département voudrait qu'ils utilisent les informations que fournissent les ECR, mais les enseignants disent ne pas savoir comment les exploiter. Des questions de notre entretien sur le rôle des ECR ont intéressé des enseignants et chefs de file de mathématiques. Au terme de celui-ci, plusieurs d'entre eux ont montré un nouvel intérêt pour appréhender et exploiter les épreuves, les questions posées leur ayant donné des indices d'utilisation. Des chefs de file disent aussi être curieux de connaître les méthodes pédagogiques ou les pistes didactiques suivies dans les établissements ayant réussi à améliorer leurs résultats aux épreuves cantonales.

Nous pensons donc que l'enseignant peut recueillir des informations précieuses sur l'apprentissage des élèves et sur leur degré d'acquisition des notions en se basant sur les ECR. Sans augmenter le contrôle sur les enseignants, les Conseils de direction pourraient améliorer et approfondir le retour des informations cantonales auprès des maîtres, afin d'encourager une culture commune de l'évaluation. Par ailleurs, en complément des barèmes transmis par la DGEO, un retour pédagogique du Département (pourcentage de réussite par item, analyse d'erreurs, etc.) ne pourrait être que favorable pour faire évoluer les pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation, et favoriser la qualité du système scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AVMP (2007). *Rencontre entre la DGEO et le comité de l'AVMP. Constat et questions sur le thème de l'évaluation et des ECR*. PV de la séance.
- Bodin, A., Delory, Ch., Lafontaine, D. & Wolf, J.-L. (2001). Quelle évaluation externe des élèves pour quels socles de compétences ? *Pédagogies, réformes et innovations dans l'enseignement*, 14, 56-65.
- Département de la Formation et de la Jeunesse (2006a). *Plan d'études vaudois. Version 2006*. Lausanne : DGEO.
- Département de la Formation et de la Jeunesse (2006b). *Profil des voies. Documentation d'information pour les parents d'élèves en seconde année du cycle de transition*. Lausanne : DGEO.
- Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (2008, 2^e édition). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation. 1^{re} version : 2005*. Lausanne : DGEO.
- DGEO (2002, 2^e édition). *Commentaires 2002. Cycle de transition. Programme de mathématiques. 1^{re} version : 1998*. Lausanne : DGEO.
- Dierendonck, Ch. (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 ? Enquête exploratoire*. Neuchâtel : IRDP.
- Gilliéron Giroud, P. & Pulzer-Graf, P. (2009). *Apprentissages de la lecture et promotion de fin de 2^e année primaire. Points de vue d'enseignantes sur les nouvelles dispositions institutionnelles*. Lausanne : URSP.
- Grégoire, J. & Lafontaine, D. (2001). Des évaluations externes : pourquoi et comment ? *Pédagogies, réformes et innovations dans l'enseignement*, 14, 66-70.
- Leutwyler, J. (2006). *Analyse du processus d'orientation au cycle de transition. Années 2003 à 2005*. Lausanne : URSP.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Wirthner, M. & Ntamakiliro, L. (2008). Des épreuves de référence au service de l'évaluation des enseignants. In J. Weiss (Ed.) *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* (pp. 91-99). Actes du Séminaire AIDEP 2007, Leysin, 6 et 7 décembre. Neuchâtel : IRDP.

Annexe 1 : Description synthétique des épreuves destinées aux élèves de 6^e année

Critères de classification	Berne	Fribourg	Genève
Objet de l'évaluation	Français, mathématiques, allemand Au moins une épreuve commune par zone de recrutement d'un établissement secondaire I Sur la base de matières, chapitres du plan d'études décidés en commun	Français, mathématiques, allemand, Environnement Une sélection de compétences ou thématiques	Français I (communication), français II (structuration), mathématiques, allemand Objectifs du plan d'études
Organisme responsable	Tests communs aux élèves et aux classes de la zone de recrutement de l'établissement secondaire concerné	Service de l'enseignement obligatoire de langue française	Service de l'enseignement et Centre de formation
Moment	Au cours de la 6 ^e année	Mars	Mai
Fonction	Orientation	Préorientation des élèves au Secondaire I	Certificative
Modalités d'élaboration	Les enseignants du degré primaire et secondaire I	Un responsable de branches, commission de 2 ou 3 enseignants par matière + le responsable évaluation	Épreuves élaborées par Service de l'enseignement et le Centre de formation
Modalités de passation	Conditions propres aux classes de la zone de recrutement de l'établissement concerné	Les épreuves se déroulent sur 2 journées prédéterminées La durée de chaque épreuve et les conditions de passation sont les mêmes pour toutes les classes du canton	Tous les élèves dans les mêmes conditions et au même moment
Modalités de correction	Correction réalisée par les enseignants	Dépendent de chaque inspecteur mais les enseignants de 5 ^e et 6 ^e années sont rassemblés et corrigent les copies des élèves d'autres établissements	Correction réalisée par les enseignants
Feedback reçu	Seuls les résultats des divers tests sont communiqués aux élèves et à leurs parents	Aux élèves et à leurs parents : une fiche relative aux résultats obtenus par l'élève À l'enseignant : une fiche classe et le résultat moyen du canton Aux inspecteurs de l'enseignement et aux directeurs du Cycle d'orientation (Secondaire I) : résultats	Aux élèves et à leurs parents : résultats obtenus par l'élève à chaque épreuve Aux enseignants : statistiques des résultats de l'établissement à chaque épreuve Aux établissements et aux autorités scolaires : taux de réussite cantonal de l'ensemble des cohortes à chaque épreuve

Critères de classification	Jura	Neuchâtel	Vaud
Objet de l'évaluation	Français, mathématiques, allemand Objectifs du plan d'études	Français, mathématiques, allemand 1 ^{re} session porte sur les acquis de 5 ^e année 2 ^e session porte sur les acquis de 6 ^e année	Français, mathématiques 1 ^{re} session porte sur les acquis de 5 ^e année 2 ^e session porte sur une partie des acquis de 6 ^e année Une sélection d'objectifs fondamentaux
Organisme responsable	Service de l'enseignement obligatoire	Service de l'enseignement obligatoire	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)
Moment	En septembre (session à blanc), en février et en mai (sessions d'évaluation)	En novembre et en mai	En octobre et au printemps (entre février et avril)
Fonction	Orientation Les résultats de l'épreuve commune sont combinés à ceux des évaluations semestrielles assurées par les enseignants	Épreuves d'orientation Elles comptent pour un tiers dans l'évaluation finale permettant une orientation au degré 7, dans les trois sections correspondantes	Régulation et orientation (indications complémentaires dans les procédures d'orientation)
Modalités d'élaboration	Inconnues	Huit enseignants (commission de rédaction)	Rédacteur et commission de 3 ou 4 enseignants et d'un didacticien issu de la HEPL
Modalités de passation	Tous les élèves dans les mêmes conditions et au même moment	Tous les élèves dans les mêmes conditions et au même moment sur la base de consignes de passation (les élèves absents ou malades doivent passer une épreuve de remplacement)	Tous les élèves à l'exception des élèves allophones qui n'auraient pas bénéficié d'un an de scolarisation 2 périodes d'un jour déterminé par discipline sur la base d'un cahier de consignes de passation (les élèves absents ou malades ne passent pas d'épreuve de remplacement)
Modalités de correction	Les copies des élèves aux deux sessions sont transmises à l'unité de recherche qui en assure la correction par lecture optique et effectue l'analyse statistique des résultats	Les travaux des élèves sont transmis à l'Office de recherche et de statistiques de l'enseignement qui assure la correction et le traitement statistique	Correction réalisée par l'enseignant (mais correction collective conseillée) sur la base d'un corrigé (critères de corrections et attribution des points)
Feedback reçu	Aux élèves et à leurs parents, aux enseignants : dans chaque discipline concernée, l'information porte sur le positionnement de l'élève en fonction de 4 « classes standardisées » : niveau C - niveau B / tendance C - niveau B / tendance A - niveau A	Aux élèves et à leurs parents : moyenne cantonale en points de chaque épreuve, nombre de points obtenus par l'élève à chaque épreuve et Stanine correspondant. Aux enseignants : moyenne cantonale de l'ensemble des élèves, taux de réussite à chaque item (canton et classe de l'enseignant), résultats de chaque élève de la classe Aux établissements : moyenne cantonale de l'ensemble des élèves, taux moyen de réussite de l'épreuve pour chaque classe de l'établissement Résultats de chaque élève	Aux élèves et à leurs parents : résultats individuels de l'élève avec moyenne cantonale À l'enseignant : résultats de ses élèves, barèmes des notes et moyennes cantonales Aux établissements : moyennes de l'établissement, moyennes cantonales, barèmes, graphiques de distribution des résultats des élèves, graphiques de distribution des moyennes des établissements

Critères de classification	Valais	
Objet de l'évaluation	Français, mathématiques Épreuves cantonales de fin d'année Allemand Épreuve de « référence » Objectifs du <i>fundamentum</i>	Sources : IRDP (2008). Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes. Enseignement primaire. Secondaire premier cycle. Suisse romande. Version électronique, octobre 2008. Dierendonck, Ch. (2008). <i>Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ? Enquête exploratoire</i> . Neuchâtel : IRDP.
Organisme responsable	Service de l'enseignement	
Moment	Français, mathématiques : tous les élèves sur une session au mois de juin Allemand : à la libre passation des enseignants en dernier tiers de l'année	Wirthner, M. & Ntamakiliro, L. (2008). Des épreuves de référence au service de l'évaluation des enseignants. In J. Weiss (Ed.) <i>Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?</i> (pp. 91-99). Actes du Séminaire AIDEP 2007, Leysin, 6 et 7 décembre. Neuchâtel : IRDP.
Fonction	Bilan sommatif (français, maths) avec note comptant pour 1/5 de la moyenne du 2 ^e semestre Bilan (allemand) Contribution au monitoring de l'enseignement	
Modalités d'élaboration	Rédacteurs (animateurs de branches) et valideurs	
Modalités de passation	Modalités d'organisation et de passation communiquées par le biais de la revue mensuelle valaisanne <i>Résonances</i> dans le cours du printemps	
Modalités de correction	Correction réalisée par les enseignants	
Feedback reçu	Moyennes cantonales des épreuves transmises aux enseignants Moyennes cantonales et par établissement transmises aux inspecteurs et aux directeurs d'établissement Article dans <i>Résonances</i> (éléments d'une analyse détaillée des résultats)	

Annexe 2 :

Rôle des épreuves cantonales de référence dans les pratiques des enseignants de maths en 6^e

Date : Heure début entretien : Fin entretien : Durée totale : min

Enseignant :

Etablissement :

Présentation de l'enseignant-chercheur :

Présentation de l'enseignant-chef de file :

.....

Je vous remercie pour votre collaboration.

Je vais commencer par vous poser quelques questions pratiques et utiles pour mon analyse.

Année scolaire 2007 - 2008

Enseigne les maths en 5^e en 6^e en 7^e-9^e autre

Généraliste Spécialiste

Maîtrise de classe en 5^e en 6^e en 7^e-9^e aucune autre

Chef de file maths en 5^e en 6^e en 7^e-9^e autre

souhaité par l'ens à la demande de la direction

Cahier des charges chef de file : oui non

L'entretien va durer environ 45 min. Est-ce que vous acceptez que je l'enregistre pour faciliter à la fois la gestion de l'entretien et la prise de notes ? L'anonymat des réponses sera conservé dans toute communication des résultats de l'étude.

Introduction

Introduites au CYT depuis 2002, les ECR ont lieu deux fois au cours de la 6^e année, au milieu de chaque semestre. Une implication importante vous est demandée.

Notre propos est de déterminer concrètement si des aspects des épreuves ont une influence sur les pratiques des enseignants et sur la dynamique de l'établissement. Notre objectif est de connaître l'intérêt de ces ECR pour vous.

Les ECR peuvent ou non engendrer des changements de pratique ou des actions menées par un groupe d'enseignants ou la direction. Il se peut aussi que changements ou décisions interviennent après plusieurs passations. C'est pourquoi les questions ne visent pas une épreuve spécifique, mais le dispositif des épreuves cantonales de mathématiques au CYT. Pour y répondre, vous pouvez vous référer aussi bien aux épreuves de cette année scolaire qu'à l'usage que vous avez fait de ces épreuves dans le temps.

Dans cet entretien, les épreuves cantonales seront abordées au travers de 3 types d'utilisation :

- dans l'enseignement,
- dans l'évaluation des apprentissages,
- dans le processus d'orientation dans les voies.

Le but est de mettre en évidence le rôle des ECR pour l'enseignant avec sa classe, mais aussi la dynamique que celles-ci peuvent susciter pour les enseignants dans leur établissement.

Pour cela, je vais m'adresser d'abord à vous en tant qu'enseignant ; ensuite, vous prendrez le rôle de chef de file.

1^{er} champ : Les pratiques d'enseignement

L'enseignant dans sa classe avec ses élèves

1. Est-ce que les compétences évaluées dans les épreuves cantonales, qui sont annoncées par le Département en juin de l'année scolaire qui précède, ont une influence sur votre enseignement ?
Oui, laquelle (lesquelles) ?
Non, pour quelles raisons ?
2. Est-ce que la forme ou le contenu des épreuves ont influencé votre enseignement ?
la forme = par ex des problèmes qui évaluent plusieurs compétences
le contenu = le contenu mathématique évalué, le degré de difficulté, ...
Oui, quel(s) aspect(s) de l'épreuve en particulier et sur quels éléments ?
Non, pour quelles raisons ?
3. Est-ce que le cahier d'accompagnement a influencé votre enseignement ?
Oui, quel(s) aspect(s) du cahier en particulier et sur quels éléments ?
Non, pour quelle(s) raison(s) ?
4. Est-ce que les résultats cantonaux transmis par le Département (barème, moyenne cantonale, moyenne de l'établissement, distribution des résultats) ont un effet sur votre enseignement ?
Oui, quel(s) aspect(s) et sur quels éléments ?
Non, pour quelle(s) raison(s) ?

2^e champ : Les pratiques de l'évaluation

5. Est-ce que la forme ou le contenu des épreuves ont influencé les évaluations des apprentissages de vos élèves ?
Oui, quel(s) aspect(s) de l'épreuve en particulier et sur quels éléments ?
Non, pour quelle(s) raison(s) ?
6. Est-ce que le cahier d'accompagnement (consignes données aux maîtres pour la passation et la correction) a influencé les évaluations des apprentissages de vos élèves ?
Oui, ? quel(s) aspect(s) du cahier en particulier et sur quels éléments ?
Non, pour quelle(s) raison(s) ?
7. Est-ce que les résultats cantonaux transmis par le Département (barème, moyenne cantonale, moyenne de l'établissement, distribution des résultats) ont un effet sur les évaluations des apprentissages de vos élèves ?
Oui, quel(s) aspect(s) et sur quels éléments ?
Non, pour quelle(s) raison(s) ?

3^e champ : Le processus d'orientation dans les voies

L'utilisation de l'ECR dans le domaine de l'orientation dans les voies

8. Est-ce que vous prenez en compte les informations fournies par les ECR lors d'entretiens avec les parents ?

Oui, quelle(s) information(s) en particulier et pourquoi ?

Non, pour quelle(s) raison(s) ?

9. Est-ce que vous prenez en compte les informations fournies par les ECR lors des conseils de classe ?

Oui, quelle(s) information(s) en particulier et pourquoi ?

Non, pour quelle(s) raison(s) ?

10. Est-ce que vous prenez en compte les informations fournies par les ECR lors de la Conférence des maîtres ?

Oui, quelle(s) information(s) en particulier et pourquoi ?

Donnez un exemple.

Non, pour quelle(s) raison(s) ?

La fonction des ECR pour l'enseignant

11. Est-ce que vous utilisez les épreuves d'octobre et de mars de la même manière ?

Oui, comment ?

du point de vue de leurs fonctions,

de leurs possibilités d'analyse,

des informations qu'elles donnent sur la progression des élèves ?

Non, pour quelle(s) raison(s) ?

Utilisation des ECR dans l'établissement

au niveau dynamique du CYT dans l'établissement

12. Au niveau de votre établissement, qu'est-ce que les ECR ont suscité comme réflexion, action ou changement ?

Laisser le chef de file s'exprimer pour voir ce qu'il développe spontanément.

Relances dans le but de traiter les différents niveaux avec les 20 chefs de file

Au niveau :

des contenus d'enseignement (respect du programme prévu, répartition des apprentissages, choix d'exercices fondamentaux...)

des concertations de maths (fréquence, fréquentation, contenu...)

du travail en équipe (élaboration d'épreuves communes, corrections effectuées en équipe...)

des échanges individuels avec collègue, chef de file ou doyen (préparation d'un test significatif à 2 ou 3 pers, choix d'un barème, demande de conseils, d'aide, réflexion sur résultats d'une classe...)

de l'analyse des résultats (implicite en SDM, discussion en concertation, par le conseil de direction...)

des consignes de la direction (prise de position en vue d'ajuster l'enseignement, de garantir l'égalité de traitement pour l'orientation, manque de décision...)

des projets (appui, niveau, aide aux élèves en difficulté...)

de la formation continue ciblée (analyse des pratiques, intervision, élaboration d'un test...)

Oui, quoi ? quel élément ?

Pour quel(s) constat(s), quelle(s) proposition(s) ? quelle(s) modification(s) ? quelle(s) régulation(s) ?

Complément d'information

13. Est-ce que vous pensez encore à une utilisation des épreuves cantonales et de leurs résultats ou à des modifications suscitées par ces épreuves que nous n'avons pas vues précédemment ?

Oui, laquelle (lesquelles) ?

Je vous remercie pour votre collaboration et pour le temps que vous m'avez accordé.

J'ai prévu d'effectuer 20 entretiens auprès de chefs de file répartis dans tout le canton.

L'analyse des données et les résultats obtenus feront l'objet d'un rapport qui devrait sortir en 2009.

Je vous transmettrai le rapport dès sa sortie.

