

## LES EVALUATIONS EXTERNES EN SUISSE ROMANDE :

### ENJEUX, PRATIQUES ET EFFETS

Walther Tessaro\*, Ladislav Ntamakiliro\*\*

\* *Université de Genève*  
*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*  
*40, Boulevard du Pont d'Arve*  
*CH-1205 Genève*  
[Walther.Tessaro@unige.ch](mailto:Walther.Tessaro@unige.ch)

\*\* *Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)*  
*31, route de Chavannes*  
*CH-1014 Lausanne*  
[ladislav.ntamakiliro@vd.ch](mailto:ladislav.ntamakiliro@vd.ch)

\*\* *Direction générale de l'enseignement primaire*  
*11, rue Jean Calvin*  
*CH-1204 Genève*  
[ladislav.ntamakiliro@etat.ge.ch](mailto:ladislav.ntamakiliro@etat.ge.ch)

---

*Dans ce texte, nous traiterons en premier lieu de la question des enjeux des épreuves externes. Nous ferons ensuite un état de la situation en Suisse romande concernant ce type d'évaluation, en mettant en évidence quelques changements apportés aux dispositifs cantonaux. Nous réfléchirons enfin au statut particulier de ces épreuves et soulignerons quelques limites.*

*Les contenus de notre présentation sont en partie issus d'un chapitre d'un ouvrage collectif (Ntamakiliro & Tessaro, 2010).*

---

#### **1. Les enjeux de l'évaluation externe pour l'élève**

Alors qu'il semble tout à fait judicieux d'analyser les évaluations *internes* assurées par l'enseignant selon les fonctions qu'elles assument, il semble aujourd'hui plus pertinent de caractériser les épreuves externes en termes d'*enjeux* qu'elles représentent pour les élèves. Si pour les épreuves externes la question des fonctions est réductrice, c'est parce qu'elles sont non seulement destinées à évaluer les apprentissages des élèves mais aussi, sinon davantage, à estimer le niveau de la classe, de l'école, du canton, du pays. Cet aspect rend difficile le classement des pratiques d'évaluation des différents cantons ou pays.

Parler des enjeux des épreuves externes revient à distinguer d'un côté les épreuves externes comportant des enjeux faibles (*low-stakes tests*) et de l'autre des épreuves comportant des enjeux élevés (*high-stakes tests*) pour les élèves, subsidiairement pour les enseignants et les autorités scolaires.

Ces deux types d'épreuves externes sont standardisés. La différence réside dans ce qu'elles représentent pour le parcours scolaire des élèves qui les passent. Les résultats aux *high-stakes tests* conditionnent l'obtention du certificat ou du diplôme de fin d'études, l'admission à un niveau

d'études, l'orientation dans une filière, le passage d'un degré à l'autre ou d'un cycle à l'autre. Ces tests comportent parfois d'autres enjeux que la certification des élèves : des prix aux écoles, un bonus au personnel administratif, une augmentation salariale des enseignants. Ils peuvent entraîner parfois aussi des licenciements. Les résultats aux *low-stakes tests* n'ont en revanche guère de conséquence directe sur la carrière scolaire des élèves. Ce genre de tests est dévolu principalement à l'évaluation et la régulation du système scolaire à l'échelle régionale, nationale ou internationale. C'est particulièrement vrai lorsqu'ils sont administrés à un échantillon d'élèves, à l'instar des enquêtes PISA de l'OCDE.

Aux Etats-Unis, depuis le vote de la loi *No Child Left Behind* (NCLB) en 2001, on assiste à la multiplication de tests nationaux standardisés comportant des enjeux élevés pour les élèves, les enseignants ou le personnel administratif des écoles. A titre d'exemple illustrant ce phénomène, Amrein & Berliner (2002) relèvent une augmentation importante du nombre d'Etats ayant instauré l'examen de diplôme de fin d'études secondaires (test standardisé aux enjeux élevés): 2 en 1980, 14 en 1990, 18 en 2000. Ils étaient même au nombre de 25 en 2005.

Les travaux américains relèvent que les *high-stakes tests* indiquent aux enseignants et aux élèves ce qui est le plus important à apprendre, qu'ils exercent une pression sur les enseignants et renforcent la motivation des élèves. Enfin, ils semblent offrir une bonne mesure de la qualité de l'enseignement et du niveau individuel de chaque élève. Cependant, en comparant les résultats aux évaluations nationales NAEP des états disposant de *high-stakes tests* avec ceux des états sans ce type de tests, les auteurs concluent qu'il n'y a pas d'évidence que les *high-stakes tests* augmentent le niveau des élèves.

En Europe, une enquête sur l'évolution, les objectifs et l'organisation des tests nationaux, menée dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire inférieur (Eurydice, 2009), a classé les pratiques d'évaluation standardisée en trois catégories :

**Première catégorie:**

Tests visant à dresser un bilan des acquis des élèves à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle d'enseignement et comportant des enjeux importants pour le parcours de l'élève: **17 pays sur 35**. Le plus souvent, ces tests sont organisés pour la certification à la fin du secondaire I. Seuls quelques pays organisent dès le primaire des tests présentant des enjeux importants pour les élèves.

**Deuxième catégorie:**

Tests nationaux visant principalement à piloter et évaluer les établissements et/ou le système éducatif dans son ensemble: **21 pays sur 35**. Les résultats des tests nationaux servent d'indicateurs de la qualité de l'enseignement, des performances des enseignants, de l'efficacité globale des politiques et pratiques liées à l'éducation.

**Troisième catégorie:**

Tests nationaux ayant pour but principal de contribuer au processus d'apprentissage des élèves à titre individuel: **12 pays sur 35**. Tests d'évaluation formative. Les enjeux de ces tests pour les élèves sont généralement limités.

Cette étude montre que les tests nationaux ont souvent plusieurs finalités et recouvrent plusieurs des trois catégories. Il apparaît aussi que seuls 5 pays sur 35 n'organisent pas de tests nationaux.

Selon Mons (2009), il semble que la responsabilisation (*accountability*) des écoles par l'évaluation externe est moins prononcée qu'aux Etats-Unis et qu'en Angleterre : il y a en effets moins de tests standardisés, moins de matières testées et une publication limitée des résultats des écoles.

## 2. Les visées de l'évaluation externe

Précédant la réflexion actuelle sur les enjeux des épreuves, certains auteurs (Allal, 1999 ; Weiss, 2002) ont proposé de distinguer les épreuves selon deux logiques : celle de l'apprenant, avec pour visée la gestion du cursus de l'élève, et celle de l'organisation, contribuant principalement au pilotage du système.

Cette conception des visées de l'évaluation est à comprendre dans le contexte du mouvement de réformes de l'évaluation du travail des élèves dans les années 1980-1990. Un principe prévalait alors: pour être valide, fiable, efficace, une démarche, un instrument d'évaluation doit obéir à une seule fonction. Dans cette conception, les évaluations externes sont conçues soit dans la logique de l'apprenant (dans ce cas elles ne doivent pas servir à l'évaluation du *système*), soit dans la logique de l'organisation (dans ce cas elles ne doivent pas être utilisées à l'évaluation du *travail des élèves*).

Tableau 1 : Types d'épreuves et visées (Weiss, 2002)

	Logique de l'apprenant	Logique de l'organisation
Evaluations externes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Epreuves diagnostiques des apprentissages</li><li>• Epreuves-bilan pour la certification des élèves</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation-bilan des systèmes de formation (canton, pays)</li><li>• Evaluation pour la certification des organisations apprenantes (école, établissement)</li></ul>
Evaluations internes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation formative des apprentissages</li><li>• Evaluation sommative des apprentissages</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation régulatrice autogérée d'une organisation apprenante</li></ul>

### Une évaluation externe pour situer les exigences

*« Il appartient donc à l'institution scolaire de mettre à disposition des enseignants et des élèves des données de référence, des balises externes à la classe, permettant à l'enseignant de situer le niveau de sa classe, et à l'élève, son propre niveau de compétence » (Weiss, 1996, p.9).*

*« Ces épreuves établies au niveau d'un pays ou d'une région sont assurément réductrices et insuffisantes, car elles ne vérifient généralement qu'une partie des objectifs du programme (Davaud, 1992, p.12). Elles ne devraient pas fonder des évaluations individuelles d'élèves. En revanche, comme indicateurs de niveau et informations de référence, elles peuvent être considérées comme suffisantes ».*

## 3. Analyse des épreuves externes en Suisse romande

En Suisse romande, les changements apportés aux dispositifs d'évaluation externe au cours des vingt dernières années sont souvent liés à l'importance accordée aux résultats à ces épreuves dans les procédures de certification ou d'orientation scolaire (Ntamakiro et Tessaro, 2010). Il apparaît notamment que les responsables scolaires recourent de plus en plus aux épreuves externes pour assurer une certification et une orientation scolaires plus équitables que si celles-ci reposaient sur les seules évaluations internes.

Les pratiques se répartissent en deux catégories : les épreuves externes standardisées et les épreuves externes non standardisées. Ces dernières sont élaborées par les services compétents de l'administration scolaire et transmises aux enseignants qui en adaptent les conditions de passation et les critères de correction à la situation de leur classe. Elles existent principalement dans les cantons de Neuchâtel et du Valais, sous l'appellation d'épreuves de référence. Mi-externes mi-internes, ces épreuves dont la passation et la correction ne sont pas standardisées sont assimilables aux banques d'épreuves.

Les épreuves standardisées, dont les conditions d'administration et de correction sont uniformisées et qui sont passées par tous les élèves du degré concerné, existent dans chaque canton romand, à l'exception de la partie francophone du canton de Berne (tableau 2). Leurs enjeux pour l'élève sont différents d'un canton à l'autre : faibles dans les cantons de Fribourg et de Vaud, élevés dans ceux du Jura, Genève, Neuchâtel et Valais. Il est à noter que la diversité des termes utilisés (épreuves de référence, épreuves cantonales de référence, épreuves cantonales, épreuves communes) prête à confusion.

**Tableau 2 :** Les épreuves externes standardisées en Suisse romande, par canton

Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Berne									
Fribourg		o		o		o			
Genève		•		•		•	•	•	•
Jura						•		o	
Neuchâtel						•		o	
Valais				•		•		•	•
Vaud		o		o		o		o	

• enjeux élevés

o enjeux faibles

Dans le canton de Fribourg, les épreuves externes passées alternativement en 2<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année ont été récemment introduites en vue du monitoring de l'enseignement. Passées par tous les élèves, elles ne sont pourtant pas prises en compte dans la procédure certificative. L'épreuve passée en fin de 6<sup>e</sup> est quant à elle conçue comme une aide à la procédure d'orientation scolaire. Ses enjeux pour l'élève sont pourtant faibles dans la mesure où les résultats à cette épreuve sont utilisés uniquement comme éléments indicatifs, permettant de confirmer ou de modifier les propositions d'orientation basées sur les évaluations internes.

Dans le canton de Vaud, les épreuves cantonales de référence ont pour principale finalité le pilotage de l'enseignement. Leurs enjeux pour les élèves sont faibles. Les résultats à ces épreuves sont pris en compte comme éléments indicatifs dans les procédures de certification en fin de 2<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année, ou dans les procédures d'orientation en fin de 6<sup>e</sup>.

Les cantons de Neuchâtel et du Jura organisent en 6<sup>e</sup> année des épreuves externes aux enjeux élevés pour l'élève. Les résultats à ces épreuves sont en effet crédités d'un poids important dans la note déterminante pour orienter les élèves dans les différentes filières du secondaire inférieur.

Dans le canton de Genève, toutes les épreuves externes organisées en primaire et dans les trois degrés du secondaire inférieur représentent un enjeu important pour les élèves. Les résultats à ces épreuves constituent une part relativement importante de la note trimestrielle et par conséquent de la procédure de certification. Il en est de même des épreuves externes organisées dans le canton du Valais.

Il apparaît bien que tous les cantons romands n'ont pas la même approche des enjeux des épreuves externes pour les élèves. Une des difficultés rencontrées par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) de la Suisse romande et du Tessin dans son projet de mise en place d'épreuves externes communes à tous les cantons francophones réside précisément dans la définition des enjeux de ces épreuves pour les élèves.

Historiquement, on constate que les enjeux des épreuves externes organisées dans les cantons romands ont été souvent revus, passant d'épreuves externes à enjeux faibles à des épreuves externes à enjeux élevés ou vice-versa. Le canton de Fribourg est passé du TAC (Test d'aptitudes et de connaissances) à l'épreuve de sixième, puis aux épreuves à enjeux faibles. A Genève, nous citerons l'expérience éphémère des épreuves externes diagnostiques, dites EVADEP, au Cycle d'orientation (7e, 8e et 9e), dans les années 1990. Le canton de Vaud a connu les *examens cantonaux*, aux enjeux très élevés avant de passer aux *épreuves cantonales de référence*, aux enjeux faibles.

Un fait historique montre l'importance accordée aux épreuves externes au début de la moitié du 20<sup>e</sup> siècle dans le canton de Vaud: la création du Centre de Recherches Psychopédagogiques (CRP), en même temps que celle des examens cantonaux de sélection des élèves à l'entrée au secondaire, dont la mission principale était d'élaborer et de superviser les examens cantonaux (Bain, Brun, Hexel & Weiss, 2001). Plus les enjeux des épreuves externes sont élevés, plus on met de moyens, de ressources humaines particulièrement. Créé en 1956, le CRP deviendra le Centre vaudois de recherches pédagogiques en 1979.

A Genève, le Centre de Recherches Psychopédagogiques (CRPP) a assuré la gestion des épreuves communes du Cycle d'orientation de Genève, depuis sa création en 1962 jusqu'à sa fermeture en 1998.

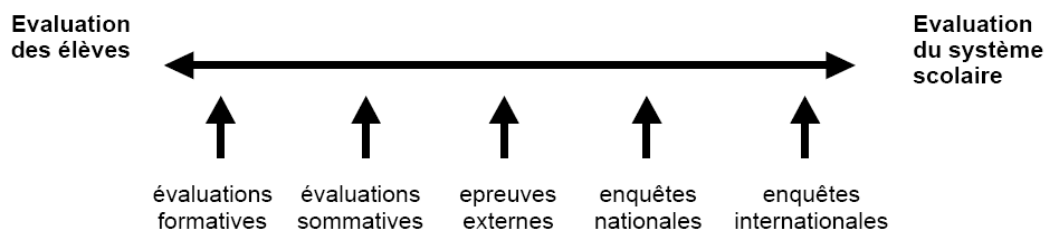
#### **4. Intérêts et limites des épreuves externes**

Une des façons de caractériser les épreuves externes consiste à situer celles-ci sur un continuum entre l'évaluation des élèves et l'évaluation du système scolaire. Dans cette perspective, l'épreuve externe représente une forme hybride d'évaluation scolaire, entre l'évaluation des élèves assurée par les enseignants et l'évaluation du système scolaire orchestrée par des institutions nationales ou internationales.

Selon le pays ou la région, la visée prioritaire des épreuves externes est mise du côté de l'évaluation des élèves ou au contraire de l'évaluation du système d'enseignement. Mais dans tous les cas, une épreuve externe relève à la fois en partie de l'évaluation des élèves ou de l'évaluation du système.

Lorsque les épreuves ont des visées multiples, leur validité et leur fidélité sont limitées, tant pour l'évaluation des élèves que pour le monitoring du système scolaire.

Figure 2 : les épreuves externes, entre évaluation des élèves et évaluation du système



Plusieurs conditions permettent de garantir la qualité des épreuves externes (Ntamakiliro, 2003) : une construction rigoureuse, en rapport avec les objectifs pédagogiques définis dans le plan d'études, une standardisation des conditions de passation et de correction, une procédure de saisie des résultats et une communication des analyses des résultats aux enseignants et aux responsables scolaires. Cette dernière démarche vise à mieux convaincre les enseignants de l'utilité des épreuves, car ils craignent notamment :

- *un risque de palmarès des établissements et des enseignants.* Une étude a cependant montré que l'attitude des enseignants à cet égard est double (Ntamakiliro & Tessaro, 2002) : ils redoutent tout contrôle abusif par l'autorité scolaire, mais reconnaissent l'importance de pouvoir comparer leurs élèves à tous ceux de leur région ou du canton ;
- *un risque de bachotage.* Ce risque est néanmoins en partie positif dans la mesure où il oblige les enseignants à couvrir tout le programme, y compris les objectifs souvent négligés (Crahay, 2000), puisqu'il subsiste un doute quant aux contenus visés par les prochaines épreuves. L'enquête citée précédemment (Ntamakiliro & Tessaro, 2002) montre que les enseignants novices dont les attentes à l'égard des épreuves externes sont par ailleurs les plus fortes, éprouvent plus de stress que les plus expérimentés, un stress qui les oblige à s'élever au niveau des attentes de l'institution scolaire ;
- *un risque d'injustice sociale.* Certaines catégories d'élèves (allophones ou issus de catégories sociales défavorisées) sont désavantagés par la standardisation des conditions de passation des épreuves collectives papier-crayon avec lesquelles ils sont probablement moins à l'aise, comme le montre Gérin-Lajoie (2005).

Parmi les intérêts des épreuves externes pour l'évaluation des élèves, on relèvera notamment la complémentarité entre la notion de *mesure à laquelle elles font référence* et le *jugement professionnel* qui oriente l'évaluation des enseignants dans leur classe, au quotidien. L'évaluation externe contribue, en outre, à une plus grande équité dans les pratiques d'évaluation certificative et d'orientation, en réduisant les différences entre enseignants et entre écoles.

Pour le monitoring du système scolaire, les épreuves externes compensent les déficits d'informations dus aux enquêtes nationales ou internationales qui, elles, interviennent à intervalles

de plusieurs années et procèdent par échantillonnage et qui n'assurent pas le pilotage de l'enseignement au niveau des établissements, voire des classes. Enfin, dans des effets de régulation, les épreuves externes renseignent sur les standards de contenu et de performance, ainsi que sur les types d'activités. Elles contraignent par ailleurs les enseignants à suivre et à terminer le programme.

## 5. Références

- Allal, L. (1999). Evaluations institutionnelles sur la base d'épreuves de fin d'année ou de fin de cycle. Université de Genève. Document non publié.
- Amrein, A. L. and Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18).
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Davaud, C. (1992). *L'évaluation scolaire : entre stratégies institutionnelles et pédagogies de référence*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
- EURYDICE (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Euridice.
- Gérin-Lajoie (2005). L'impact de l'évaluation des résultats scolaires chez les élèves des minorités. In C. Lessard et P. Meirieu (Eds.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Bruxelles : Eurydice.
- Ntamakiliro, L. & Tessaro, W. (2002). La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois. *Actes du 15<sup>ème</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe et congrès annuel de la SSRE à Lausanne du 5 au 7 septembre 2002*.
- Ntamakiliro, L. (2003). La place des épreuves communes standardisées dans le système d'évaluation des élèves. *Deux points : " ouvrez les guillemets, N° 19, 29-31*.
- Ntamakiliro, L. et Tessaro, W. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud et L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Lang.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens*. Neuchâtel : IRDP.
- Weiss, J. (2002). L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation. *Actes du 15<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE et congrès annuel de la SSRE*. Université de Lausanne.