

Introduction du PER, quelles questions pour la recherche ?

Matthis Behrens, IRDP

Face à l'introduction prochaine du PER, la CODICRE SRTI (Conférence des Directeurs des Centres de Recherche de la Suisse romande et du Tessin) et l'IRDP ont engagé une réflexion sur le rôle et l'apport de la recherche romande dans ce processus et aux questions qui s'imposent et auxquelles il s'agit d'apporter des réponses. Avant de proposer des pistes de recherche fermes et de délimiter le périmètre des recherches, ils souhaitent susciter une première discussion plus large en mettant à plat les enjeux relatifs à cette réforme. Ce document se veut ainsi comme un catalyseur, mettant en évidence les orientations et niveaux possibles pour la recherche afin de nourrir le débat prévu lors de la séance du CRE dans le cadre du point 4 à l'ordre du jour : Introduction du PER, quelles questions pour la recherche ?

CONTEXTE

Avec la rentrée scolaire 2011 / 2012, la Suisse romande se prépare à mettre en œuvre une réforme importante de la scolarité obligatoire. Elle est l'aboutissement d'un travail de coordination vieux de plusieurs décennies et d'une volonté politique nationale et régionale pour une plus grande harmonisation des systèmes scolaires cantonaux qui s'est manifestée en 2006 avec l'adoption des articles constitutionnels sur la formation et en 2009 avec la ratification de l'accord HarmoS et de la Convention scolaire romande. Les deux derniers textes de loi obligent les cantons signataires à ajuster leurs structures scolaires et à s'aligner sur un plan d'étude régional commun.

Simultanément à la négociation des textes juridiques et à l'élaboration des standards nationaux de formation prévus par le projet HarmoS, la Suisse romande a poursuivi l'écriture d'un plan d'étude commun. S'appuyant sur les plans d'études romands existant pour les degrés 1 à 4 (CIRCE I) de 1972 et ceux de 1979 et de 1986 pour les degrés 5 et 6 (CIRCE II), respectivement 7 à 9 (CIRCE III), elle soumet à consultation en 2004 un Plan d'études cadre appelé PECARO. Dans sa déclaration du 15 avril 2005, la CIIP réitère sa vision d'un espace romand de formation et décide plusieurs mesures, dont l'élaboration d'épreuves romandes communes servant à vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études. Le projet PECARO est abandonné mais la volonté d'une plus forte harmonisation subsiste. Cette fois, ce seront les cantons BEJUNE qui construiront un plan d'études, proposition à laquelle s'allieront les autres cantons romands. En 2007, la responsabilité de l'ouvrage est confiée à la CIIP qui soumet à consultation une première version du PER (Plan d'études romand) fin 2008.

En tenant compte des résultats de la consultation, une deuxième version est élaborée comportant plusieurs adaptations importantes. Ces travaux seront terminés au début de 2010, et on prévoit l'adoption du texte final du plan d'étude par les cantons en été 2010. Autrement dit, le chantier PER se trouve dans sa phase finale puisque l'entrée en vigueur est prévue pour l'année scolaire 2011/2012.

MESURES DE MISE EN OEUVRE

Consciente de l'envergure du projet, la CIIP a adopté le 28 mai 2009 un concept cadre d'information et de formation du corps enseignant. L'exécution de ce concept est confiée aux cantons qui mandateront chacun leurs institutions de formation. Le concept prévoit une phase d'information et de présentation générale du PER d'une journée et une formation spécifique consacrée aux formations disciplinaires, à la culture générale et aux compétences transversales sous forme de deux journées d'atelier.

Une fois introduit, le PER nécessitera un suivi et un accompagnement dans les établissements qui obtiendront un capital-temps d'une journée de formation par année scolaire sur 5 ans. Elle aura pour but de permettre aux enseignants¹ de mener une réflexion guidée et approfondie. La formation se fera sur demande des directions et sera assurée par des animateurs-formateurs.

Au niveau des enseignants, les HEP et les institutions universitaires de formation des maîtres recevront le mandat de former les animateurs-formateurs pédagogiques et de préparer les directions d'établissement. En parallèle, ils tiendront compte du PER dans la formation initiale.

IMPLÉMENTATION DU PER, ENJEUX ET RÔLE DE LA RECHERCHE

La mise en place d'un nouveau plan d'étude constitue un changement important, même si on entend parfois que le travail accompli ces dernières années consiste essentiellement en une réécriture voire une formalisation des indications curriculaires existantes. De plus, avec la rentrée 2011, ce ne sera pas seulement un nouveau plan d'étude qui sera introduit. Certains cantons, doivent également prévoir des changements structurels pour devenir compatibles avec les prescriptions du concordat HarmoS. A ce deuxième niveau de réforme se rajoute un troisième, puisque la CIIP et le SER semblent convenir qu'il faut faciliter l'introduction du PER par des moyens d'enseignement adaptés.

Si la CIIP souhaite faire suivre ces changements par une observation scientifique romande, les évaluations à mettre en place devraient dans un premier temps permettre d'accompagner les processus de changement, de suivre la mise en place des réformes et de fournir rapidement des informations permettant d'ajuster les actions prévues pour la mise en œuvre du PER.

Les innovations du PER

Pour qu'il soit réalisable, ce suivi doit d'abord se concentrer sur les innovations principales qui sont introduites par le PER et les liens entre elles. Selon les experts ayant évalué la version 1 du PER, il s'agit des éléments suivants :

- Le regroupement en domaines disciplinaires
- La formation générale
- Les compétences transversales
- Les progressions d'apprentissages
- Les attentes fondamentales
- Les indications pédagogiques

¹ Le masculin générique sera utilisé dans ce document dans le seul but d'en alléger la compréhension.

Les acteurs

Il s'agit ensuite de bien identifier les acteurs concernés par le PER. L'acteur principal de la réforme est sans doute l'enseignant. En effet, c'est lui qui sera appelé à orienter son action selon les directives prescrites. Il travaille ensuite dans un cadre précis qui est l'établissement scolaire auquel il appartient. Chacun a son fonctionnement propre, sa dynamique, ses modes de collaboration et son style de direction. Bref, les écoles avec leurs directions sont un deuxième acteur important dans la mise en place de la réforme. Un troisième groupe d'acteurs non négligeable est constitué par les administrations scolaires, chacune avec sa manière de comprendre le PER et de l'interpréter en fonction du contexte cantonal. Un autre groupe d'acteurs sont les animateurs-formateurs dans leur mission de formation et de soutien lors de la phase d'introduction. Un dernier groupe d'acteurs, et non des moindres quant à la réussite de la réforme, est composé des parents qui seront confrontés à de nouvelles structures et exigences scolaires.

L'accompagnement de la mise en œuvre de l'innovation

Dans un premier temps, il serait utile de comprendre la réception qui est faite de l'ouvrage et de l'envisager dans la perspective des objectifs qui étaient à l'origine du PER. Il s'agit ici de retracer la genèse du PER et de comprendre les objectifs et espoirs qui ont dirigé son élaboration et de montrer si, comment et en fonction de quels facteurs d'influence le projet a été modifié et adapté et dans quelle mesure les changements opérés ont réussi à assurer l'adhésion des acteurs concernés. Ce travail de mémoire permettra de mettre à plat les objectifs de la réforme pour mesurer ensuite de manière nuancée si ils ont été atteints ou non.

En ce qui concerne les enseignants, il s'agira d'étudier dans quelle mesure le cadre prescriptif et normatif du PER est pertinent et si, comment et à quel degré il est adopté. Plusieurs questions peuvent alors être adressées à la recherche :

Le regroupement en domaines disciplinaires est-il pertinent ? Quelle place les enseignants accordent-elles à la formation générale ? Comment travaillent-ils les compétences transversales ? Dans quelle mesure l'enseignant se réfère-t-il au PER pour structurer son enseignement ? L'enseignant se réfère-t-il aux progressions d'apprentissages, aux attentes fondamentales et aux indications pédagogiques ? Comment ? Y a-t-il des parties du PER qui sont négligées ? Lesquelles et pour quelles raisons ? Quels sont les autres moyens qu'il utilise pour organiser son enseignement ? Quelle est l'adéquation des moyens d'enseignement au PER et comment les enseignants la perçoivent-ils ?

Quant aux directions d'établissement, il serait intéressant de faire un relevé des mesures de soutien qu'elles mettent en place et de décrire, sous forme d'étude de cas, les pratiques les plus intéressantes. Quelles sont les formes de collaboration entre enseignants favorisées ? Comment sont gérées les dynamiques de changement au sein d'un établissement ? Quelle est la nature de soutien demandé par les enseignants ? Qu'est-ce qui est traité dans l'établissement, qu'est-ce qui est transféré aux animateurs-formateurs ? Dans quelle mesure l'introduction du PER, induit-elle des changements organisationnels ? Lesquels ? Y a-t-il une réécriture du PER dans chaque établissement sous forme de fil rouge ou de plan d'études d'établissement ? Le cas échéant, sous quelle forme se présentent ces interprétations ? Quelles simplifications sont apportées ? Quelle est l'articulation entre le PER et les moyens d'enseignement ?

Compatibilité du PER aux standards nationaux de formation

Sans vouloir remettre en discussion l'articulation entre standards nationaux de formation et plan d'études, le décalage temporel entre les deux projets nécessitera, dans un premier temps une vérification de la compatibilité entre les deux ouvrages. Ce travail est imposé par le concordat HarmoS qui exige une standard-compatibilité des plans d'études régionaux. C'est une entreprise délicate qui nécessite un travail approfondi. Tout d'abord, les deux ouvrages ont été conçus dans des logiques très différentes : si les standards ont été conçus dans une optique de cadrage curriculaire national et de mesure des performances du système, le PER est un curriculum qui définit le mandat éducatif de l'école obligatoire en Suisse romande en structurant le travail dans la classe et la progression des apprentissages à viser. De ce fait, il n'est pas certain que les standards nationaux de formation soient directement comparables aux attentes fondamentales prévues par le PER. Pour comprendre leurs correspondances, il est donc indispensable d'élaborer une table d'équivalences qui tienne compte des degrés de précision de chaque compétence tout en articulant les différents niveaux de description prévus par le PER : visées prioritaires, objectifs d'apprentissages, progressions d'apprentissages et attentes fondamentales.

A la vérification formelle devrait faire suite une vérification empirique de la pertinence des différentes prescriptions. Y a-t-il des passages du PER qui posent problème ? Ou est-ce qu'il faut retravailler les standards ? Dans quelle mesure des compétences issues des modèles de compétences sont-ils compatibles avec les compétences retenues pour atteindre les visées prioritaires du plan d'études ? Des changements du PER sont-ils à prévoir ? Faut-il retravailler le modèle de compétence d'après les standards qui s'y rattachent ? Reste également à vérifier si et dans quelle mesure les standards nationaux de formation, compris comme standards de base, ont un effet sur les exigences formulées par le PER. Si les standards de base décrivent un seuil que le système scolaire devrait à tout prix atteindre, peuvent-ils être comparés aux attentes fondamentales dont le concept est davantage pédagogique et vu dans une perspective de progression des apprentissages ? Quels sont les usages qui s'imposent ?

Comme nous l'avons vu plus haut, le PER structure le travail de l'école obligatoire en Suisse romande. Ce chantier a été mis en place grâce aux milieux éducatifs qui ont su convaincre leurs autorités de redéfinir la mission de l'école, renouveler les contenus et apporter davantage de précisions quant aux exigences attendues, pour n'en citer que les raisons les plus importantes. Le projet romand a été rattrapé et recadré par le projet national HarmoS, dont l'origine et la portée sont davantage politiques. Dans les deux cas, il y a l'ambition d'une école de meilleure qualité : plus efficace, plus efficiente et plus équitable. Ces trois critères sont souvent évoqués lorsqu'il s'agit de justifier un changement, une réforme ou une innovation scolaire. Ils seront également évoqués dans le cas du PER. Le contexte de réforme actuel introduit cependant un autre critère de réussite, qui est le degré d'harmonisation atteint.

Evaluation des performances des élèves

L'efficacité d'une réforme se mesure en principe par les performances des élèves. On est donc amené à se demander si l'introduction du PER permet de les améliorer. Pour répondre à cette question, il faudrait procéder à des mesures de performances avant et après l'introduction du nouveau dispositif. Or, hormis des données de PISA et quelques épreuves communes cantonales, nous ne disposons pas ou peu de données permettant de faire une telle comparaison. De même, la perspective d'une épreuve romande commune pilote, réalisable avant la mise en place du PER (qui aurait pu remplir cette fonction), est devenue peu vraisemblable, compte tenu des hésitations politiques actuelles. Il est pourtant indispensable

de faire progresser ce dossier afin de pouvoir se prononcer ultérieurement sur l'atteinte ou non des objectifs du PER et, à terme, sur l'efficacité du dispositif.

Un pilotage pour quoi faire : la question du système

Si un plan d'étude est effectivement un outil de pilotage, comme l'affirment plusieurs experts dans leurs expertises de la version 1 du PER, la question est de savoir ce qu'on cherche à piloter et si le PER, dans sa forme actuelle, aura un effet de pilotage et si le dispositif est effectivement appliqué dans les pratiques des enseignants lorsqu'ils préparent leur travail.

Même si l'introduction du PER constitue une étape cruciale dans la mise en place de l'Espace romand de formation, il n'est qu'un dispositif ou un moyen dans un contexte plus large. En effet, cet espace n'apparaît pas ex nihilo. Il est balisé par plusieurs textes de référence : les Articles constitutionnels sur la formation, la Déclaration sur les finalités et les objectifs de l'école publique, le Concordat HarmoS avec ses standards de base et la Convention scolaire romande. Mais il y a d'autres facteurs d'influence, moins visibles et peu formels, qui conditionnent tout autant cet espace tout en se soustrayant à l'influence des autorités cantonales : la comparaison avec les autres régions linguistiques du pays, le marché du travail et sa capacité d'absorption lors de la transition à la vie active, le pourcentage de jeunes Romands dans les filières prestigieuses de nos hautes écoles, les exigences des hautes écoles qui, Bologna-compatible, répercutent par ricochet leurs exigences vers les filières préparatoires, les enquêtes internationales telles que PISA qui, en introduisant une compétition internationale, imposent de facto des standards internationaux de compétence, etc.

Des indicateurs romands

Nous sommes peu habitués à faire ces comparaisons. En règle générale, les données sont peu abondantes et, quand nous y sommes quand même confrontés par des enquêtes internationales, elles font peur. Elles sont néanmoins indispensables dans la logique de pilotage telle que souhaitée par nos textes de loi et demandée par les pressions nationales et internationales citées plus haut. Au niveau fédéral, l'Office fédéral de la Statistique est en train de réformer ses statistiques de formation. Mais au niveau régional, en fonction des réformes en cours, il faudrait veiller à ce que la recherche puisse produire des données et construire des indicateurs en fonction des objectifs propres à cet espace, permettant de suivre son évolution. Sur la base de tels instruments, un véritable pilotage pourrait être envisagé.

Cependant, la nécessité de ce travail n'est pas reconnue partout, probablement par peur de la transparence qui serait ainsi imposée et qui obligerait les pouvoirs publics à justifier davantage leur action. D'un autre point de vue, on peut également percevoir une construction et utilisation plus systématique d'indicateurs comme une base nécessaire à une action publique raisonnée et s'appuyant sur des faits, d'autant plus qu'elle s'impose progressivement d'elle-même et qu'elle dépasse largement le monde de l'éducation. Il sera donc de plus en plus difficile de résister à la croyance sociétale relative à une gestion publique efficiente. Par contre, si l'initiative était abandonnée, les pouvoirs publics cèderaient ainsi leur autorité en la matière à des particuliers ou des groupes d'inétêt qui, au gré des modes et intérêts du moment, en construiraient pour défendre leurs propres projets. Dans ce cas, la politique éducative se résumerait à réagir aux débats imposés par d'autres.

Si on place le PER dans ce contexte plus large et si les autorités consentent à ce que la recherche produise des données relatives au fonctionnement de cet espace de formation, il devient dès lors possible de considérer le PER comme un révélateur de la manière dont les

systèmes cantonaux et le nouvel Espace romand de la formation traitent les grands enjeux auxquels se trouve confronté tout système scolaire, comment ils construisent leur identité et comment ils se placent au cœur de la société : l'éducabilité, l'intégration de groupes en marge de la société, la problématique de l'équité, la distinction entre éducation et instruction, la paix sociale, le partage de la tâche éducative entre école et parents, le contrat social entre école, société civile et milieux économiques, le développement durable, l'efficacité et l'efficience, la question de la mobilité et l'intégration des jeunes dans l'espace national et européen, etc.

A cet égard, il sera intéressant d'analyser de façon plus précise les spécificités cantonales qui sont à prévoir. La mise à profit (ou non) des 15% de liberté d'une part et l'interprétation, voire la réécriture que chacun des cantons fera des prescriptions du PER d'autre part, pourront mener à des différences cantonales plus ou moins marquées. Est-ce que, dans ces conditions-là, une logique romande peut exister ? Le cas échéant, les différences cantonales, permettent-elles de dégager des solutions originales aux enjeux mentionnés ?

CONCLUSION

Du point de vue de la recherche, l'introduction du PER peut être abordée de plusieurs manières. Un premier niveau de travail est de participer au suivi immédiat de la réforme en mettant en place un dispositif d'accompagnement permettant aux instances concernées d'ajuster leur action, en particulier dans les domaines où le PER introduit de réelles innovations. Le rôle de la recherche sera ainsi à la fois utilitariste et exploratoire. Mais les questions que pose la mise en place d'un tel dispositif dépassent largement ce niveau d'analyse. L'obligation de l'alignement entre le contexte régional et le contexte national signifie assez prochainement un deuxième chantier de recherche important, celui de la vérification formelle de l'HarmoS-compatibilité du PER. Un troisième niveau d'analyse consiste à savoir si un plan d'étude fonctionne effectivement comme élément structurant et régulateur des pratiques enseignants. Rien n'est moins sûr. Il s'agit en effet de comprendre comment PER et moyens d'enseignement s'articulent et dans quelle mesure ils induisent des pratiques nouvelles et une amélioration des performances. Il reste finalement la dimension systémique. Le PER et les réactions qu'il suscite deviennent alors révélateurs de la manière dont les systèmes scolaires cantonaux et romands traitent et gèrent des problématiques sociétales et comment ils essaient d'y répondre et de les influencer. C'est à ce niveau que la recherche peut également contribuer à la compréhension de ces processus complexes et analyser plus finement comment les processus de pilotage et d'influence s'y opèrent.

09/12/09

Mise en œuvre du PER, analyses préparatoires et mesures d'accompagnement

Adoption et planification cantonale d'introduction

Le 7 juin 2010, La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) communique lors d'une conférence de presse la validation de la version définitive du plan d'études romand (PER) lors de sa séance du 27 mai dernier. Référentiel de base pour l'école en Suisse romande, il sera progressivement introduit dans les classes romandes dès la rentrée 2011-12, selon les modalités cantonales suivantes :

Planification cantonale d'introduction du PER par année scolaire

	2011*	2012	2013	2014
1er cycle prim.:				
1	FR-BE-JU-NE-GE	VS-VD		
2	FR-BE-JU-NE-GE	VS-VD		
3		FR-BE-JU-NE-VD-GE	VS	
4		VD	FR-BE-JU-NE-VS-GE	
2ème cycle prim.:				
5	FR-BE-JU-NE-GE	VS-VD		
6		FR-BE-JU-NE-VS-VD-GE		
7		VD	FR-BE-JU-NE-VS-GE	
8		VD	BE-JU-NE-VS-GE	FR
Degré sec. 1				
9	FR-BE-JU-NE-VS-GE	VD		
10		FR-BE-JU-NE-VS-GE-VD		
11		VD	FR-BE-JU-NE-VS-GE	

*2011 : phase pilote dans le canton de VD pour tous les degrés

N. B. La CIIP, après avoir arrêté un calendrier d'introduction du PER en février 2009, s'est positionnée lors de sa séance de mai 2010 pour une « introduction dès 2011 et jusqu'en 2014-15 ».

Source CIIP

Compatibilité du PER aux standards nationaux de formation

Le 21 juin, l'équipe de projet du PER/SG CIIP publie le rapport *Proposition de prise de position de la CIIP relative à la consultation sur les standards de base HarmoS* qui inclut une comparaison entre les Standards nationaux de base et le Plan d'études romand. Prenant en considération les modèles de compétences sur lesquels reposent les standards et l'organisation des domaines disciplinaires concernés dans le PER, il souligne que rôle et fonction des choix descriptifs des standards HarmoS et des attentes fondamentales du PER ne sont pas identiques à cause des chronologies des projets respectifs. De ce fait, l'analyse est étendue à plusieurs comparaisons :

- entre les *visées prioritaires du domaine (et de la discipline)* du PER par rapport aux *finalités (fondements, choix)* du modèle de compétences HarmoS.
- entre le *modèle descriptif des disciplines* concernées du PER et le *modèle de compétences* HarmoS correspondant.
- entre les attentes fondamentales du PER et les standards de base proposés ².

Les auteurs de ce rapport parviennent aux considérations suivantes :

« Différenciation entre standards HarmoS et attentes fondamentales du PER »

Les standards HarmoS sont construits selon une logique de mesure et d'évaluation (standards de performance) et reposent sur une validation empirique destinée à la fois à conforter le modèle de compétences et à aider à l'écriture des standards. Le Plan d'études romand s'inscrit pour sa part dans une logique d'enseignement/apprentissage et les attentes qu'il décrit s'inscrivent à la fois dans une visée d'aide à l'évaluation et de régulation des apprentissages. Les attentes fondamentales du PER sont déclinées sur la base et dans le prolongement de la progression des apprentissages, dont ils traduisent les éléments incontournables pour offrir à tous les élèves une scolarité cohérente avec le projet global de formation. De ce point de vue, standards et attentes fondamentales ne s'opposent pas, ayant en commun la volonté de définir les savoirs, savoir-faire et compétences que l'ensemble des élèves devraient atteindre. Leur complémentarité et leur rôle respectif méritent d'être clairement définis, en particulier dans la perspective du statut qu'ils doivent avoir pour le corps enseignant.

Prise en compte du temps d'enseignement

Les *modèles de compétences* HarmoS et l'écriture des *standards* n'ont pas été construits sur la base de considérations spécifiques liées au temps d'enseignement des disciplines concernées (dotation horaire). A l'inverse, l'écriture de plans d'études, et celle du PER en particulier, ne peut se faire indépendamment du temps d'enseignement, même si cette donnée temporelle est variable entre cantons. Cette réalité est particulièrement sensible dans la cadre des standards développés pour les *sciences naturelles*, dont l'ambition dépasse visiblement ce que l'école est en mesure de garantir à l'heure actuelle dans le cadre de l'enseignement consacré aux disciplines concernées (biologie, chimie, physique, géographie au sens de sciences de la terre). Les standards sont souvent perçus comme très ambitieux et trop abondants au cycle 1 (fin 4^e), dans une mesure un peu moins sensible au cycle 2 (fin 8^e), et de façon moindre au cycle 3 (fin 11^e). Ces constats s'appliquent en particulier à la *langue de scolarisation*, aux *langues étrangères* et aux *mathématiques*. Pour les *sciences naturelles*, l'écart avec la réalité de l'enseignement est perçu pour tous les cycles comme très important.

² La *langue de scolarisation* et les *langues étrangères* peuvent être comparées de manière relativement complète ; *mathématiques* et *sciences naturelles* ne peuvent faire l'objet d'une comparaison fouillée, les divergences d'organisation ne le permettant pas dans les délais impartis

Écriture des standards, compréhension et appropriation de leurs contenus

A l'examen, les standards se révèlent complexes et leur abord est difficile, selon une perception qui peut varier selon les disciplines. Cela tient avant tout aux *modèles de compétences*, dont les choix descriptifs sont par ailleurs différents : entrée par les *domaines thématiques* pour la *langue de scolarisation* et les *langues étrangères*, entrée par les *aspects de compétences* pour les *mathématiques* et les *sciences naturelles*. Relevons que pour ces deux disciplines, le choix des *aspects de compétences* recoupe fortement ce que le PER a identifié et décliné sous la dénomination de *Capacités générales*. En *mathématiques* et en *sciences naturelles*, les standards en font ainsi l'entrée privilégiée des objets d'apprentissage qui sont à associer aux standards de base. Cette perspective, bien qu'intéressante, pose un grand problème quant au lien avec la réalité de l'enseignement et introduit une difficulté importante de compréhension et de prise en compte dans les activités d'enseignement. Ces choix peuvent augmenter la difficulté de lecture et de compréhension des standards, qui ne peut se faire sans le recours aux explicitations que constituent les *connaissances et compétences spécifiques* (Langue de scolarisation), les *exemples typiques* (langues étrangères), les *savoirs et savoir-faire* (mathématiques) ou les *éléments constitutifs* (sciences naturelles). En complément, les *illustrations* à l'aide de *tâches testées et validées* (à noter que beaucoup ne le sont pas !) se révèlent également indispensables à la compréhension.

Compte tenu de la priorité que la CIIP entend accorder au Plan d'études romand et à son appropriation par le corps enseignant, il nous semble que, conformément par ailleurs au projet initial de la CDIP, les standards ne sont pas destinés au corps enseignant et ne doivent pas l'être. Leur rôle concerne à la fois l'harmonisation de la scolarité obligatoire sur la base d'objectifs nationaux de formation via la régulation des plans d'études et des moyens d'enseignement, ainsi que la vérification de la qualité de l'école par le biais d'évaluations du système (évaluation de l'efficacité du système éducatif par échantillon).

Perception des écarts et recouvrements entre standards de base et attentes fondamentales du PER

D'une manière générale, l'écart entre les standards de base et les attentes fondamentales, pour être apprécié, nécessite une analyse approfondie. Dans cette appréciation, la proximité entre *modèle de compétences* et *choix descriptifs du PER* détermine la possibilité ou non d'une analyse comparée complète : ainsi, pour la *langue de scolarisation* et pour les *langues étrangères*, la comparaison a pu être menée de manière assez complète en raison des fortes analogies entre la description des standards et celle des attentes. En revanche, pour les *mathématiques* et pour les *sciences naturelles*, la comparaison s'est révélée bien plus ardue, en raison du choix de décrire les standards sur la base des aspects de compétences. Pour ces deux disciplines, l'analyse n'a pas pu être menée de manière systématique.

Les analyses menées conduisent globalement aux constats décrits ci-après.

- En *langue de scolarisation*, les standards décrits se retrouvent dans leur grande majorité dans les attentes du PER ; seuls les standards de fin 4^e sont jugés très ambitieux et ne sont que partiellement présents dans la version actuelle du PER ; un ajustement plus réaliste mériterait d'être fait à leur sujet ; quelques éléments de détails sont perceptibles en termes d'écarts ; nous renvoyons à l'analyse spécifique de la discipline pour ces constats plus précis.
- En *langues étrangères*, la principale différence entre les attentes du PER et les standards de base concerne pour la L2 / LE1 les niveaux à atteindre à fin 8^e ; la différence d'un demi-niveau révèle une appréciation d'ambition trop élevée des standards, qui se situent dans une perspective à moyen ou long terme ; ces standards devraient être revus à la baisse ; les niveaux de fin 11^e sont semblables entre standards et attentes du PER. En revanche, la dispersion et l'originalité des formulations, en particulier celle des standards, alors même que les sources de référence sont identiques, nous étonne et nous interpelle : pourquoi la formulation des standards s'écarte-t-elle à ce point des outils qui sont destinés à être de plus en plus présents dans les classes ?

- En *mathématiques*, les standards de base décrits se retrouvent pour la plupart dans les déclinaisons des attentes du PER ; certaines différences apparaissent néanmoins, qui tiennent aussi aux traditions d'enseignement en Suisse romande, en particulier en ce qui concerne la référence à la résolution de problèmes et à la place accordée à certains objets d'enseignement (opérations, analyse de données, etc.). Les standards de base ainsi mettent un poids parfois plus importants sur certains objectifs que ce que les attentes du PER font. Les standards et les attentes se recoupent plus globalement à fin 8^e et fin 11^e. Nous renvoyons pour le détail des différences relevées aux analyses spécifiques de la discipline. A noter que le choix de privilégier une description des standards par les *aspects de compétences* complique singulièrement la tâche de décryptage du plan d'études qui privilégie, conformément à la réalité de l'enseignement et de la classe, les entrées par les contenus et les thématiques.
- En *sciences naturelles*, l'ambition des standards de base, telle qu'elle apparaît selon les analyses partielles qui ont pu être menées, dépasse largement ce que l'école est actuellement en mesure d'assurer. L'écart entre les éléments du PER, les attentes qui en découlent et ce que les standards décrivent est difficile à apprécier, même si cet écart apparaît incontestablement comme très important. Pour en faire une appréciation, même partielle, il faut rechercher dans plusieurs domaines du PER : dans la partie consacrée aux *sciences de la nature*, mais aussi dans la partie *géographie* de Sciences humaines et sociales, ainsi que dans la Formation générale et dans les Capacités transversales, qui sont au cœur de la description choisie par les standards. Cet écartement des objectifs visés par les standards de *sciences naturelles* tient également au flou de leurs ancrages thématiques : seule une liste très liminaire est fournie en annexe des standards par cycle ; le manque de précision quant aux ancrages concrets des thématiques complexifie considérablement la compréhension et l'interprétation des activités qui devraient leur correspondre dans les plans d'études. En l'état, les standards de base de sciences naturelles sont à notre sens inappropriés et mériteraient une complète refonte sur des bases plus réalistes. Ce constat très critique est conforté par le problème de la validation très problématique des standards de base. Nous renvoyons pour plus de précisions à l'analyse spécifique du domaine.

Fréquence de réussite et définition des standards de base

L'écriture des standards de base devait reposer notamment sur les indications issues des épreuves passées à de nombreux élèves des trois régions linguistiques du pays, selon des critères statistiques éprouvés. Un standard est censé décrire des savoir et savoir-faire que l'ensemble des élèves (soit au moins 85-90 % des élèves) devrait atteindre. A la lecture des indications fournies en termes de fréquences de réussite dans les différentes disciplines, nous pouvons dresser les constats suivants :

- En *langue de scolarisation*, les fréquences de réussite sont en général assez conformes aux critères définis ; le recouvrement assez large entre standards et attentes du PER confirme globalement ce constat positif. De nombreux éléments explicitant les standards n'ont toutefois pas été testés.
- En *langues étrangères*, il n'y a pas de fréquences de réussite, mais des estimations de seuil en termes de points sur des ensembles d'items testés. Ces estimations s'écartent notablement des critères définis, pour diverses raisons certes compréhensibles. Leur pourcentage de réussite supposé laisse toutefois perplexe et conforte le jugement selon lequel les niveaux à atteindre selon le CECRL et les portfolios est ambitieux, en particulier à fin 8^e.
- En *mathématiques*, les fréquences de réussite fournis sont en général assez proches des critères fixés. En revanche, un grand nombre de standards sont écrits sans que les tâches les illustrant aient été testées. Cette présence forte d'éléments non testés interpelle quant à la qualité des standards définis, qui relèvent plus d'hypothèses que de savoirs et compétences attestées.
- En *sciences naturelles*, les fréquences de réussite sont pour la plupart largement inférieures aux critères définis. De nombreux éléments n'ont pas été testés. L'écart entre la validation et la définition des standards est ici très grande et légitime les interrogations quant au réalisme des standards décrits. Ce constat conforte l'impression qu'il conviendrait de réinterroger les standards proposés. »

et proposent que

« les standards de base devraient être revisités selon les modalités suivantes :

- en *langue de scolarisation*, les standards de fin 4^e devraient être reformulés dans une visée plus réaliste et moins ambitieuse ;
- en *langues étrangères*, les niveaux proposés pour la fin 8^e devraient être adaptés à la réalité et revus à la baisse (un demi-niveau inférieur). En outre, la formulation des standards s'écarte trop des documents de référence et devraient être harmonisés avec ces derniers et avec les documents en usage en classe ;
- en *mathématiques*, les notions et la terminologie utilisée devraient être harmonisées ; les standards proposés à fin 4^e devraient être adaptés en tenant compte, comme pour les autres degrés (fin 8^e et fin 11^e) de la dimension de résolution de problèmes ; la part d'*analyse des données* est également trop développée et devrait être revue à la baisse ;
- en *sciences naturelles*, les standards proposés devraient faire l'objet d'un réexamen complet en visant à les ramener à des exigences plus réalistes et adaptées à l'enseignement ; les fréquences de réussite qui ont servi à leur écriture démontrent que nombre de propositions sont irréalistes et dépassent ce que l'on peut raisonnablement attendre de la scolarité obligatoire.

La définition même et la validité des standards, à la lumière des nombreux problèmes soulevés par une analyse plus détaillée (validité statistique des fréquences de réussite, non validation de nombreux standards déclinés) devrait être réinterrogée et rediscutée dans le but de conduire à une consolidation globale de l'ensemble des standards de base définis.

La question de la fréquence de réussite telle qu'elle apparaît dans les items testés interpelle : les pourcentages sont fréquemment en contradiction avec les critères définis (85-90 % de l'ensemble des élèves devrait atteindre le standard concerné), et un nombre conséquent de standards ne s'appuient sur aucune validation (items non testés). La démarche de légitimation et la définition des standards devraient être réinterrogées à la lumière de ces constats.

Les standards de base devraient conserver un statut de documents de références utiles à l'harmonisation des plans d'études et des moyens d'enseignement. Ils ne doivent pas être diffusés systématiquement auprès du corps enseignant. »

MESURES DE MISE EN OEUVRE

Selon le concept cadre d'information et de formation du corps enseignant, adopté par la CIIP le 28 mai 2009, les directions d'école et le corps enseignant sera progressivement formé à partir de la rentrée 2010, en concertation avec les institutions cantonales chargées de la formation continue et selon les modalités cantonales habituelles.

Outre une présentation générale du PER à tous les enseignants, une formation spécifique, relative aux divers éléments du plan d'études, sera proposée aux enseignants concernés.

Cette formation se fera en cascade à l'aide de l'équipe de projet PER : une première formation adressée aux formateurs de formateurs qui formeront, à leur tour, des formateurs animateurs, personnes responsables de la formation des enseignants et des directions et responsables scolaires.