

1. *HarmoS*, un projet prioritaire de la CDIP

<p>1.1 La décision de l'Assemblée plénière de la CDIP du 6 juin 2002</p>	<p>Le 6 juin 2002, l'Assemblée plénière de la CDIP a pris une importante décision en vue de l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Elle a adopté les bases d'organisation et de financement d'un projet appelé à se dérouler de 2003 à 2006.</p> <p>Le projet <i>HarmoS</i> consiste à fixer, à l'échelon national, des niveaux de compétence pour l'école obligatoire dans certaines disciplines-clés.</p> <p>Il appelle par conséquent à des travaux de deux ordres :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sur le plan pédagogique et didactique, le développement de modèles de compétences permettant de déterminer très concrètement, sur une échelle progressive, le niveau de compétence à atteindre à certaines étapes de la scolarité obligatoire, en l'occurrence au terme des 2^e, 6^e et 9^e années ; ○ sur le plan juridique, la conclusion d'un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, ayant valeur d'élargissement du concordat scolaire du 29 octobre 1970 et donnant un caractère contraignant aux niveaux de compétence à développer chez les élèves. <p>L'Assemblée est persuadée que la réalisation de ce projet fera avancer de manière décisive la coordination scolaire suisse et contribuera de façon déterminante au développement de la qualité de l'école obligatoire. <i>HarmoS</i> jouit de ce fait de la plus haute priorité stratégique dans le cadre du programme d'activité de la CDIP.</p>
<p>1.2 L'aboutissement d'une idée déjà ancienne</p>	<p>Le concordat du 29 octobre 1970 coordonne, en son article 2, les législations scolaires cantonales sur quatre points déterminant l'organisation de la scolarité obligatoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ l'âge d'entrée à l'école obligatoire (6 ans révolus au 30 juin), ○ la durée de la scolarité obligatoire (au moins 9 ans à raison d'au moins 38 semaines d'école par an), ○ la durée normale de la scolarité depuis l'entrée à l'école obligatoire jusqu'à l'examen de maturité (au moins 12 et au plus 13 ans), ainsi que ○ le début de l'année scolaire entre la mi-août et la mi-octobre. <p>Depuis lors, la CDIP a considérablement développé et harmonisé, par divers moyens et en collaboration avec la Confédération, le degré secondaire supérieur et le degré tertiaire. Mais elle a entre temps laissé aux quatre régions, au sens de l'article 6 du concordat, les principales tâches de coordination de la scolarité primaire et secondaire I, principalement accomplies au moyen de plans d'études, de moyens d'enseignement et de projets communs.</p> <p>Au travers de larges réflexions (SIPRI – 1986, BICHMO – 1990) ou de travaux de coordination intra-disciplinaire (langues étrangères – 1986, mathématiques – 1998), la CDIP a progressivement mûri la notion de « <i>points de rencontre</i> » (« <i>Treffpunkte</i> ») en tant qu'instrument de coordination privilégié pour les degrés primaire et secondaire I, alors que des plans d'études cadre nationaux étaient progressivement développés et adoptés pour le secondaire II.</p>
<p>1.3 La réponse à diverses attentes en termes d'harmonisation</p>	<p>Le renforcement du multilatéralisme, des dispositions communes et des structures intercantionales au cours des années nonante a conduit au remplacement progressif du terme de coordination par celui, plus fort et plus concret, d'harmonisation. La Suisse reste pour autant attachée à un système fédéraliste.</p> <p>La CDIP soutient d'ailleurs la révision des dispositions constitutionnelles sur l'éducation (art. 62 à 67), dont le projet a été mis en consultation le 14 mai 2004 par la Confédération (sur proposition de la Commission de la science, de l'éducation et de la</p>

	<p>culture du Conseil National). Elle y voit les prémices d'un modèle de collaboration moderne dans un état de type fédéraliste. L'objectif est de renforcer le système éducatif à travers une claire répartition des responsabilités et l'application de mécanismes de pilotage appropriés. L'article 62a (nouveau) confirme la responsabilité des cantons sur l'enseignement de base.</p> <p>La mobilité croissante de la population, la libre circulation des étudiants au degré tertiaire et l'organisation des formations du secondaire II, professionnel et général, à partir de plans d'études cadre nationaux, le renforcement des exigences scolaires, ainsi que les revendications des parents, des milieux de la formation et de l'économie se conjuguent aujourd'hui pour plaider en faveur de modalités de précision et d'harmonisation des résultats de l'apprentissage.</p> <p>Pour l'opinion publique et dans ce contexte politique, un renforcement efficace et contraignant de l'harmonisation de la scolarité obligatoire constitue une réponse fortement attendue qui doit conduire à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.</p>
<p>1.4 Un développe- ment déjà existant ou en voie de réalisation dans de nombreux pays occidentaux</p>	<p>De nombreux pays ont, depuis plusieurs années ou beaucoup plus récemment, développé des instruments de pilotage du système éducatif national en termes de « standards » ou de « socles de compétences » venant compléter ou remplacer les traditionnels plans d'études. Un énorme potentiel d'expériences est ainsi à disposition, bien qu'aucun modèle universel ne puisse exister sans adaptation au contexte et au système politico-administratif local. Si les pays anglo-saxons et nordiques ont ainsi réorganisé la gestion de l'enseignement obligatoire –avec des modalités souvent fort différentes - , les pays germanophones voisins se sont engagés pour leur part suite à PISA 2000 dans l'élaboration de standards nationaux.</p> <p>C'est sans conteste un atout, pour un pays pluriculturel, de pouvoir s'inspirer des expériences positives et négatives de ses voisins et partenaires et d'initier de précieuses concertations et collaborations (voir chapitre 3 ci-après). Les premiers pas du projet <i>HarmoS</i> ont donc consisté à s'informer des développements en cours et des ressources déjà disponibles (publications, experts, évaluations).</p>

<p>1.5 Les disciplines concernées</p>	<p>Il a été d'emblée décidé de ne retenir que quatre disciplines pour la phase principale du projet. Il s'agit de disciplines scolaires que l'on peut qualifier de fondamentales et dont l'harmonisation entre les cantons peut lever de nombreux freins à la mobilité des élèves.</p> <p>Il s'agit de la langue première (langue scolaire locale – Standardsprache), des langues étrangères, des mathématiques et des sciences naturelles. De nombreux travaux ont déjà été entrepris pour les trois premières, alors que la diversité observée dans le traitement de la quatrième appelle à un grand effort de réactualisation et d'harmonisation. Ce sont en outre les disciplines généralement traitées en termes de standards dans les pays recourant à cet instrument. Il n'est pas négligeable enfin de pouvoir mettre à profit les travaux internationaux de développement de modèles de compétences entrepris dans le cadre de PISA.</p> <p>Le Comité de la CDIP a depuis lors confirmé son souci et sa volonté d'en rester à ce choix limité dans la phase principale d'<i>HarmoS</i>, de manière à ne pas alourdir les tâches, ni disperser les moyens et ralentir l'aboutissement du projet. Il a notamment rejeté la proposition émise par le conseil consultatif du projet d'y greffer une discipline artistique (les activités créatrices ou l'éducation musicale).</p> <p>Le lancement de cette opération a bien évidemment attisé les ambitions de la plupart des disciplines scolaires, dont les défenseurs respectifs espèrent un traitement équivalent. La notion de « standards » passe soudain pour un « trend » qui permettrait de garantir légitimité et existence dans les grilles-horaire. Il n'est certes pas sans espoir que d'autres disciplines fassent ultérieurement l'objet d'un tel traitement, mais on peut douter qu'il soit toujours possible ni même pertinent de développer dans tous les cas un modèle et une échelle de compétences.</p> <p>Diverses initiatives entreprises hors de l'égide de la CDIP – par exemple dans le cas de l'éducation physique et sportive ou celui de la musique – pourraient toutefois aboutir au développement de standards de formation et il s'agit pour la direction de projet de veiller à la compatibilité potentielle de leurs résultats avec ceux d'<i>HarmoS</i>.</p>
<p>1.6 Un caractère obligatoire dans le cadre de l'élargissement du concordat scolaire</p>	<p>L'atteinte des objectifs définis plus haut repose sur le caractère contraignant des niveaux de compétence ainsi définis. Une recommandation de la CDIP, au sens de l'article 3 du Concordat ne saurait y suffire.</p> <p>C'est pourquoi il a d'emblée été prévu d'inscrire ces « standards » nationaux dans un accord intercantonal de type concordataire. Un tel accord ne viendra pas remplacer le Concordat scolaire de 1970, mais bien s'y ajouter et le compléter par des précisions nouvelles.</p> <p>Ainsi en va-t-il de la mise en œuvre de la récente décision du 25 mars 2004 fondant une stratégie et un programme de travail de la CDIP relatifs à l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Des principes généraux, des lignes directrices, des délais et des instruments communs y sont définis, mais ce n'est qu'au travers des niveaux de compétence qui seront établis tout d'abord pour une, puis pour deux langues étrangères au terme de la 6^e et de la 9^e années que seront assurées dans tout le pays les exigences en vue de l'apprentissage d'une première langue étrangère au plus tard dès la 3^e année et d'une seconde langue étrangère au plus tard dès la 5^e année, l'une des deux au moins étant une langue nationale.</p>

2. Les objectifs poursuivis

<p>2.1</p> <p>L'harmonisation des contenus de l'enseignement</p>	<p>En déterminant les exigences essentielles et communes que tous les élèves devront remplir dans quatre disciplines au terme des 2^e, 6^e et 9^e années scolaires, <i>HarmoS</i> doit renforcer à la fois l'harmonisation des contenus de l'enseignement et leur positionnement dans le parcours scolaire. Il s'agit bien de s'attaquer aux disciplines dont la coordination présente une importance majeure pour la suite du cursus et le passage dans un autre degré, dans un autre établissement ou dans un autre canton. En ce sens, les langues et les mathématiques présentent un caractère instrumental qui leur donne une position centrale dans l'ensemble des apprentissages.</p> <p>Cette harmonisation pourrait se traiter sous l'angle classique de la matière étudiée et porterait en ce cas sur la production de moyens d'enseignement communs. Elle pourrait viser les objectifs d'apprentissage et consisterait à rédiger un plan d'études cadre national. En réalité, <i>HarmoS</i> doit définir l'essentiel de ce que l'élève doit maîtriser et non de ce que le maître doit enseigner et il recourt pour cela à la description des compétences visées. Le projet ne vise pas à remplacer les instruments par excellence de la pratique pédagogique que sont plans d'études et moyens d'enseignement, mais bien à les compléter par des indications beaucoup plus précises quant aux résultats attendus à divers moments de l'apprentissage, et à réguler ainsi la progression des élèves, à fournir une référence pour le diagnostic et l'évaluation et à stimuler la différenciation positive auprès des élèves rencontrant les plus grandes difficultés.</p> <p>De manière indirecte, l'effet d'<i>HarmoS</i> devrait en outre progressivement renforcer l'harmonisation des structures et du découpage scolaires entre les cantons.</p>
<p>2.2</p> <p>Le renforcement du pilotage coordonné de la scolarité obligatoire</p>	<p>Le développement des plans d'études et des moyens d'enseignement doit demeurer la tâche des régions, respectivement des cantons. Les programmes sont d'ailleurs régulièrement révisés et la notion de plan cadre s'impose progressivement dans les régions. La Suisse romande est en passe d'adopter le PECARO (plan cadre romand) couvrant les degrés préscolaire, primaire et secondaire I, répartis en trois tranches pluriannuelles : -2/+2, 3/6 et 7/9. Les trois conférences régionales alémaniques étudient pour leur part la faisabilité et les modalités d'un plan cadre commun. Le Tessin a également révisé ses programmes pour la Scuola Media et en tire des adaptations au degré primaire. Tous ces instruments de pilotage devront intégrer les indications de <i>HarmoS</i> et s'y adapter.</p> <p>Le mandat du projet <i>HarmoS</i> ne comprend pas la création d'un certificat de fin d'études obligatoires. Mais il n'est pas impossible qu'une telle réalisation soit une conséquence ultérieure de la mise en œuvre des <i>standards</i> au terme de la 9^e année, dans la mesure où la formation professionnelle et la formation générale du degré secondaire II pourraient y gagner en cohérence et le système scolaire en gage de mobilité.</p> <p>Enfin, les effets d'harmonisation et de clarification vont s'étendre à la didactique et à la formation des enseignants. Les distinctions cantonales quant aux niveaux d'objectifs poursuivis vont rapidement s'estomper et la compréhension des progressions et des exigences scolaires n'en sera que plus évidente pour les enseignants comme pour les parents et les élèves eux-mêmes sur l'ensemble du territoire national.</p>
<p>2.3</p> <p>L'évaluation du système de formation à l'échelle nationale</p>	<p>La création de « standards nationaux de formation » va offrir la possibilité d'évaluer l'efficacité du système éducatif de la scolarité obligatoire sur la base d'analyses de résultats pour un échantillon national. Il ne s'agit en aucun cas d'évaluer les établissements et leurs enseignants, mais de documenter très concrètement les critères d'efficacité de l'enseignement ou les effets d'une réforme du curriculum. En premier lieu, il s'agira d'évaluer l'atteinte des standards donnés, de manière à prendre les mesures de soutien ou les correctifs de niveau qui s'avèreront nécessaires.</p> <p>Les diverses données recueillies vont s'inscrire au sein d'un monitoring national du système de formation, comme sur les instruments d'un tableau de bord. Ce monitoring est un autre domaine prioritaire du programme d'activité de la CDIP. Il consiste en une amélioration et une systématisation du recueil de diverses données quantitatives et qualitatives pour chaque degré d'enseignement et chaque filière d'études, permettant</p>

	une analyse approfondie et fournissant aux autorités des réponses plus pertinentes aux questions prioritaires de la politique de l'éducation.
2.4 Le développement de la qualité de l'enseignement	<p>Le but ultime de l'opération reste bien le développement général de la qualité de l'enseignement dans le système scolaire suisse. La révision constitutionnelle actuellement en consultation inscrit d'ailleurs comme objectifs directeurs pour celui-ci la qualité et la perméabilité. Elle précise que la coordination et la coopération deviennent une obligation expresse faite à la Confédération et aux cantons dans l'ensemble de la formation.</p> <p>La scolarité obligatoire relève intégralement des cantons. Avec <i>HarmoS</i>, ceux-ci prennent leurs responsabilités dans le cadre de la CDIP et se déclarent prêts à introduire une obligation de résultats dans un cadre méthodologique bien défini et dans un accord intercantonal contraignant.</p>

3. Les standards en formation

3.1 Un concept universel	<p>La discussion autour des standards pour l'harmonisation du système scolaire et l'augmentation de la qualité de l'enseignement dans le cadre des réformes éducatives n'a pas débuté à la suite des premières grandes études comparatives internationales. On peut particulièrement l'observer dans l'histoire de l'enseignement aux Etats-Unis (Ravitch 1995) et en Angleterre (Aldrich 2000), ainsi qu'en Allemagne et en Suisse également (Brügelmann 1999; Schluppi/Z'graggen 2002; Oelkers 2003). On dispose entre temps des résultats de nombreuses recherches entreprises au Canada, en Suède, en Finlande et dans bien d'autres pays qui ont accumulé une vaste expérience en la matière (Fitzner 2004).</p> <p>Le terme de « standard » ne se rapporte pas à des résultats, mais bien à une échelle au moyen de laquelle prendre la mesure des performances effectives ; il répond par conséquent à l'attente de résultats. Si l'on pense en cela à des niveaux différenciés, ceux-ci correspondent à l'organisation scolaire et apparaissent de manière implicite dans les plans d'études. Le problème et la critique qui en découlent reposent sur leur formulation imprécise, leur caractère non contraignant et l'absence d'un véritable contrôle des résultats. En fait, les attentes sont jusqu'à aujourd'hui rarement définies avec précision en regard des compétences à développer à l'école. Le potentiel effectivement atteint par les élèves reste très ouvert et très flou.</p> <p>Depuis le milieu des années 1990 aux Etats-Unis, l'introduction de standards explicites est considérée comme un moyen d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le débat de politique de l'éducation. En fonction des divers usages de ce terme et de ses développements particuliers, une nécessité de définition systématique et universelle s'est fait jour.</p>
---	---

<p>3.2</p> <p>Trois « familles » de standards</p>	<p>La chercheuse américaine Diane Ravitch a élaboré, voici à peine dix ans, une recommandation terminologique qui peut être considérée comme la référence sur laquelle s'appuie aujourd'hui le débat international sur les standards de formation. Ravitch établit une distinction entre ceux-ci selon trois critères ou trois dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ content standards ou curriculum standards Les standards de contenu décrivent ce que les enseignants doivent enseigner et ce que les élèves doivent apprendre. Ils déterminent de manière claire et sans ambiguïté les compétences à maîtriser et le savoir à acquérir (Ravitch 1995, p. 12). ○ opportunity-to-learn standards Les standards de condition décrivent les programmes, le personnel et les autres ressources qui doivent être mises à la disposition des établissements et des régions scolaires pour assurer, à l'échelle nationale, un enseignement répondant à des exigences et des défis élevés (ibid., p. 13). ○ performance standards Les standards de performance décrivent les degrés de développement d'un savoir ou d'un savoir-faire fondés sur un objectif d'apprentissage d'une discipline scolaire et déterminent des niveaux minimal ou maximal de performance. Ces standards sont définis clairement, sont échelonnés en fonction d'une échelle de progression et sont exemplifiés (ibid., p. 12 ss.). <p>Ravitch met l'accent sur l'interaction entre les catégories de standards. Ainsi, les standards de contenu décrivent ce qui doit être enseigné et étudié, ils définissent autrement dit le contenu et l'objectif de l'apprentissage. Les standards de performance décrivent pour leur part à quel point cela doit être bien appris, autrement dit à quel point l'élève est proche de l'objectif attendu. En fin de compte, les standards de condition constituent la base sur laquelle aussi bien les standards de contenu que de performance doivent trouver à se réaliser. Ce n'est cependant qu'au travers de ces deux catégories qu'il est possible d'établir si toutes les ressources sont utilisées de manière efficiente (Ravitch 1995, p. 13).</p> <p>Dans le contexte international, il est presque toujours question de standards de performance lorsqu'on évoque des standards de formation, au sens des normes de résultats, orientées sur l'output, utiles au pilotage du système de formation. (La Grande-Bretagne y fait toutefois exception dans le sens où les standards n'y sont pas normatifs et correspondent à une échelle de mesure, mais plutôt factuels. Ils traduisent ainsi le niveau moyen des résultats effectivement atteints par les élèves.)</p> <p>En ce sens, les standards de formation ne cherchent pas à standardiser selon une conception nationale le processus de formation, autrement dit l'enseignement et l'apprentissage. Ils tentent au contraire de définir de manière normative une attente de résultats, qui puissent avoir un caractère contraignant à l'échelle nationale. Le cheminement pour les atteindre, la répartition du temps d'enseignement, l'usage des ressources personnelles et financières et toute autre question d'organisation demeurent de la responsabilité des cantons, ou respectivement des autorités communales et des établissements scolaires eux-mêmes.</p>
<p>3.3</p> <p>L'état actuel de la question dans une vision européenne</p> <p>Klieme & al</p>	<p>Dans la récente expertise consacrée au „<i>Développement de standards nationaux de formation</i>“ (Klieme & al., 2004 ; 2003 pour la version allemande), les standards de formation sont compris comme des standards de performance, orientés sur l'output et reflétant des objectifs généraux d'enseignement. Ils définissent en premier lieu les compétences que les établissements scolaires doivent développer chez leurs élèves afin que ceux-ci atteignent certains objectifs fondamentaux et précis de la formation, et ils déterminent en second lieu les compétences que les enfants ou les jeunes doivent avoir acquis jusqu'à un degré scolaire précis. Troisièmement enfin, ces compétences sont</p>

<p>(2004)</p>	<p>décrites suffisamment concrètement de sorte qu'elles puissent être traduites en tâches ou en situations-problèmes et puissent être saisies et vérifiées à l'aide de tests.</p> <p>Les standards de formation ne constituent dès lors pas seulement un instrument central parmi tous les efforts produits pour assurer et améliorer la qualité du travail scolaire, mais ils doivent en outre permettre aux écoles d'orienter et d'ajuster leur enseignement en fonction d'eux.</p> <p>Les enseignants peuvent trouver dans les standards de formation un cadre de référence pour leur agir professionnel. La mission des établissements consiste à satisfaire au mieux aux exigences en termes de compétences à construire, compte tenu des conditions initiales des élèves et de la situation au sein des écoles. Sur la base des standards de formation, on peut ensuite vérifier le degré d'accomplissement des exigences posées et constater ainsi dans quelle mesure le système de formation a rempli son mandat (cf. Klieme 2004, p. 16).</p>
	<p>Selon cette interprétation des standards de formation, on intègre d'un côté des conventions d'objectifs sociaux et pédagogiques fondamentaux et d'un autre côté les bases didactiques et psychologiques relatives à l'élaboration des compétences. De plus, on doit nécessairement y ajouter des concepts et des procédés relatifs au développement de tests. Le développement de standards de formation peut de ce fait se concevoir en trois temps :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les standards de formation se réfèrent aux objectifs de l'éducation, poursuivis par l'apprentissage scolaire, et transposent ceux-ci en exigences concrètes. 2. Les standards de formation concrétisent les objectifs sous forme de compétences exigées. Ils fixent les compétences dont un élève doit disposer au moment où certains objectifs majeurs de l'enseignement peuvent être considérés comme atteints. Les exigences posées sont organisées de façon systématique à travers des modèles de compétences qui exposent les aspects, les degrés et les progressions des compétences. 3. Les standards de formation, en tant que résultats des processus d'apprentissage, sont concrétisés sous forme d'exercices et de situations didactiques et finalement sous la forme de procédés fiables qui permettent de saisir empiriquement le niveau de compétences réellement atteint par les élèves (cf. Klieme 2004, p. 17 ss.).
	<p>De manière à communiquer aussi clairement que possible aux différents acteurs des établissements d'enseignement les objectifs fixés et les compétences exigées, de bons standards de formation doivent satisfaire à une série de critères précis (cf. Klieme 2004, p. 22) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liens avec les disciplines Les standards de formation se rapportent à un domaine d'études précis et font ressortir clairement les principes fondamentaux de la discipline d'enseignement. • Focalisation Les standards ne couvrent pas toute l'étendue du domaine d'études ou de la discipline, à savoir la totalité des ramifications, mais se concentrent sur un domaine noyau. • Cumulativité Les standards renvoient à des compétences acquises au cours du parcours individuel d'apprentissage jusqu'à un moment précis ; ils visent ainsi un processus d'apprentissage cumulatif et systématiquement interrelationnel. • Caractère obligatoire pour tous Les standards expriment les conditions minimales que tous les apprenants doivent remplir ; ces compétences minimales doivent être valables pour tous les élèves et pour toutes les filières scolaires. • Différenciation

	<p>Les standards ne fixent pas seulement une « échelle », mais distinguent différents niveaux de compétences qui se situent en-dessus et en-dessous, respectivement avant ou après le niveau minimum ; ils permettent ainsi de comprendre les progressions d'apprentissage et de définir des gradations et des profils supplémentaires, lesquels représentent des exigences complémentaires au sein d'un canton ou d'une filière scolaire particulière.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarté Les standards sont formulés de manière claire, concise et compréhensible. • Applicabilité Les exigences posées par des standards de formation ainsi définis représentent un défi pour les apprenants et les enseignants, mais elles sont en mesure d'être remplies grâce à des ressources et à des investissements réalistes.
	<p>La nouveauté apportée aux standards de formation tels qu'ils sont conçus dans cette expertise est avant tout leur concentration sur les dimensions centrales et les étapes du processus d'apprentissage, de même que leur orientation sur un savoir cumulatif et durable. Le résultat scolaire global au terme d'un cycle de formation gagne ainsi en signification. De même, les « performances » attendues peuvent être décrites avec assez de précision pour pouvoir les traduire dans des situations didactiques et pouvoir les inventorier au moyen de procédures de tests. Il en résulte enfin une distinction explicite entre plusieurs niveaux de maîtrise qui permet de représenter de manière différenciée l'état actuel et le développement des connaissances et compétences des élèves.</p> <p>Vu de cette manière, les standards de formation ne déterminent pas ce qu'est un bon enseignement, mais ils influencent l'enseignement de manière indirecte en lui procurant un cadre d'orientation et en se focalisant sur les résultats de l'apprentissage dans un contexte d'assurance de qualité.</p>
<p>3.4 Des liens étroits avec la notion de compétences</p>	<p>Définir un programme d'enseignement au moyen de compétences signifie se placer au-dessus des objectifs d'apprentissage proprement dit, dans une perspective plus globale, laquelle s'avère mieux adaptée à traiter d'étapes élargies de l'enseignement d'une part, à recouvrir des plans d'études différents d'autre part. L'entrée par les compétences constitue aujourd'hui la forme d'expression la plus fréquente des programmes d'enseignement dans les pays occidentaux.</p> <p>Le terme de « compétence » est ici compris au sens d'un <i>savoir-agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer et transférer des ressources (connaissances, capacités, ...) dans un contexte</i> (Le Boterf 1994), ou, formulé différemment, <i>de facultés et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les facultés motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables</i> (Weinert 1999).</p> <p>Partant de là, les modèles relatifs à l'acquisition de compétences offrent des points de repère pour une pratique de l'enseignement centrée sur les processus d'apprentissage et les résultats des élèves dans les domaines d'études respectifs et pas uniquement sur la systématique des contenus de l'enseignement disciplinaire. Une fonction centrale des standards de formation consiste alors à sélectionner et préciser les compétences que les élèves doivent acquérir pour pouvoir considérer comme atteints les objectifs de l'enseignement à un moment donné du parcours scolaire.</p> <p>La compétence, en tant que véhicule d'objectifs de l'enseignement, de tâches et d'exigences concrètes à accomplir, comporte un grand nombre de composantes qui doivent concourir. Par rapport aux standards de formation, les « modèles de compétences » remplissent deux fonctions: premièrement, ils décrivent la structure des exigences que les élèves sont censés maîtriser (modèle des composantes); deuxièmement, ils fournissent des indications, scientifiquement fondées, sur les différents échelonnements que peut revêtir une compétence ou permettent de constater les degrés ou niveaux de compétences atteints par les différents élèves (modèle par</p>

niveaux) (cf. Klieme 2004, p. 74).

4. La nature des standards requis pour le projet HarmoS

4.1

La terminologie retenue

En raison de l'usage problématique du vocable de « standard » dans la Suisse francophone ainsi que, dans une moindre mesure, en Suisse italienne, le projet recourra aux termes suivants, mis en correspondance entre eux dans un tableau terminologique :

Terminologie HarmoS

Catégories	Contexte international (d'après Klieme & al.)	HarmoS		
		Suisse alémanique	Suisse française	Suisse italienne
Terme générique	Bildungsstandards	Bildungsstandards	standards de formation	standard di apprendimento
Type	Leistungsstandards (performance standards)	Leistungsstandards	standards de performance	standard di prestazione
Genre spécifique	Mindeststandards	Mindestkompetenzen	compétences minimales	competenze minime
Système	Kompetenzmodelle	Kompetenzmodelle (Kompetenzbeschreibungen)	modèles de compétences (description de compétences)	Modelli di competenza (descrittivi delle competenze)
Echelons	Kompetenzniveaus	Kompetenzniveaus	niveaux de compétences	livelli di competenza
Opérationnalisation	Aufgabenbeispiele	Aufgabenbeispiele	situations didactiques	Esempi di attività didattiche
	Testentwicklung	Testverfahren Beurteilungsinstrumenten	procédures de tests instrum. d'évaluation	Attività di verifica Strumenti di valutazione

Les standards prévus dans le cadre du projet HarmoS sont donc bien des standards de performance, intercantonaux et contraignants, qui déterminent le niveau de connaissance et de compétence basé sur les objectifs d'apprentissage d'une discipline scolaire (voir 3.3). Ils précisent en outre quel niveau spécifique de développement des compétences est attendu pour un âge donné,

respectivement pour un degré scolaire donné. Le fait que ces attentes soient ou ne soient pas comblées peut être vérifié au moyen de procédures de tests.

Ces indications normatives sont par conséquent fondées sur les résultats de l'apprentissage (*performance standards*), mais ni sur le processus d'enseignement (*content standards*) et ni sur les ressources scolaires disponibles (*opportunity-to-learn standards*) (voir 3.2).

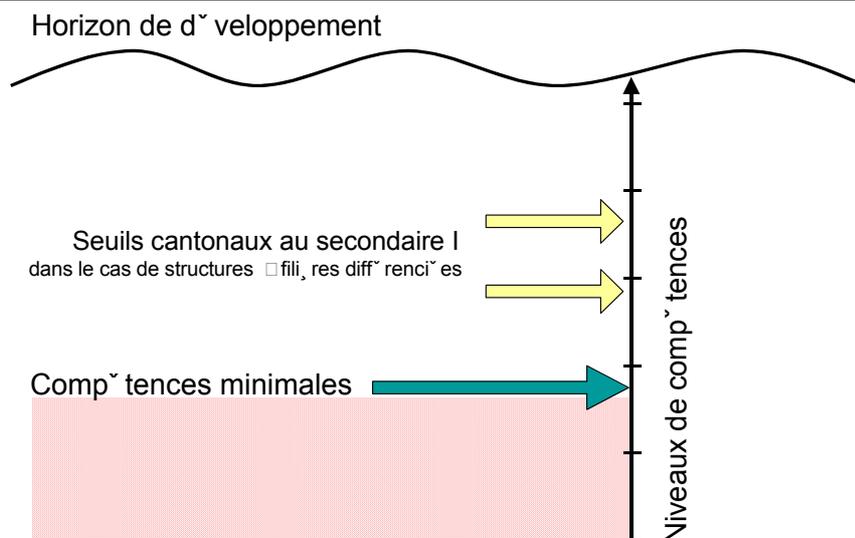
4.2

Compétences minimales et étapes d'apprentissage

Les standards de formation suisses sont, dans les grandes lignes, conformes aux principaux objectifs de formation des divers plans d'études cantonaux et régionaux. Mais les exigences concrètes qu'ils fixent se fondent avant tout, pour chacune des disciplines concernées, sur un modèle de compétences qui permet de rendre visibles un échelonnement gradué et une progression dans la maîtrise de ces compétences, au moyen de niveaux concrets.

Le standard national représente en soi un point précis sur un axe de progression et il décrit les compétences minimales attendues de tous les élèves. Les cantons gardent la possibilité de déterminer, pour des filières du degré secondaire à exigences plus élevées, un standard cantonal qu'il n'est pas possible d'harmoniser sur le plan suisse.

Figure 1 :
Positionnement des
compétences
minimales



Sur le plan national, ces compétences minimales, vérifiables dans le cadre de situations didactiques au moyen de tests validés, seront déterminées à la conclusion de trois phases pluriannuelles d'apprentissage, soit :

- au terme de la 2^e année scolaire (fin du cycle élémentaire),
- au terme de la 6^e année (fin du degré primaire dans la plupart des cantons),
- au terme de la 9^e année (fin de l'école obligatoire).

La focalisation des compétences minimales et de leur détermination sur ces étapes précises du parcours d'apprentissage est de première importance pour assurer une meilleure qualité de l'enseignement. D'une part, elle apportera, pour les élèves comme pour les parents et le corps enseignant une transparence bienvenue quant aux exigences de réussite scolaire. En cherchant à vérifier dans quelles mesures les compétences attendues se sont effectivement développées auprès d'un échantillon représentatif des élèves concernés, on pourra d'autre part analyser la qualité du système scolaire dans le cadre d'un monitoring national et en améliorer le pilotage également pour la scolarité obligatoire.

Le choix d'établir ces compétences minimales pour la fin de la 2^e, de la 6^e et de la 9^e année est définitif. Après mûre réflexion, il n'y a pas lieu de prévoir en plus des standards intermédiaires, pour la 4^e ou la 8^e par exemple, ni de différencier au degré secondaire I des filières d'études à exigences progressives. De telles distinctions n'ont pas à être harmonisées au niveau intercantonal. Les enseignants doivent en outre pouvoir conserver une liberté d'action à l'intérieur du cadre dessiné par les standards de base nationaux et par les directives d'organisation relevant du département cantonal. En ce sens, les compétences minimales de fin de cycle constituent un précieux instrument de référence pour les évaluations de type diagnostic.

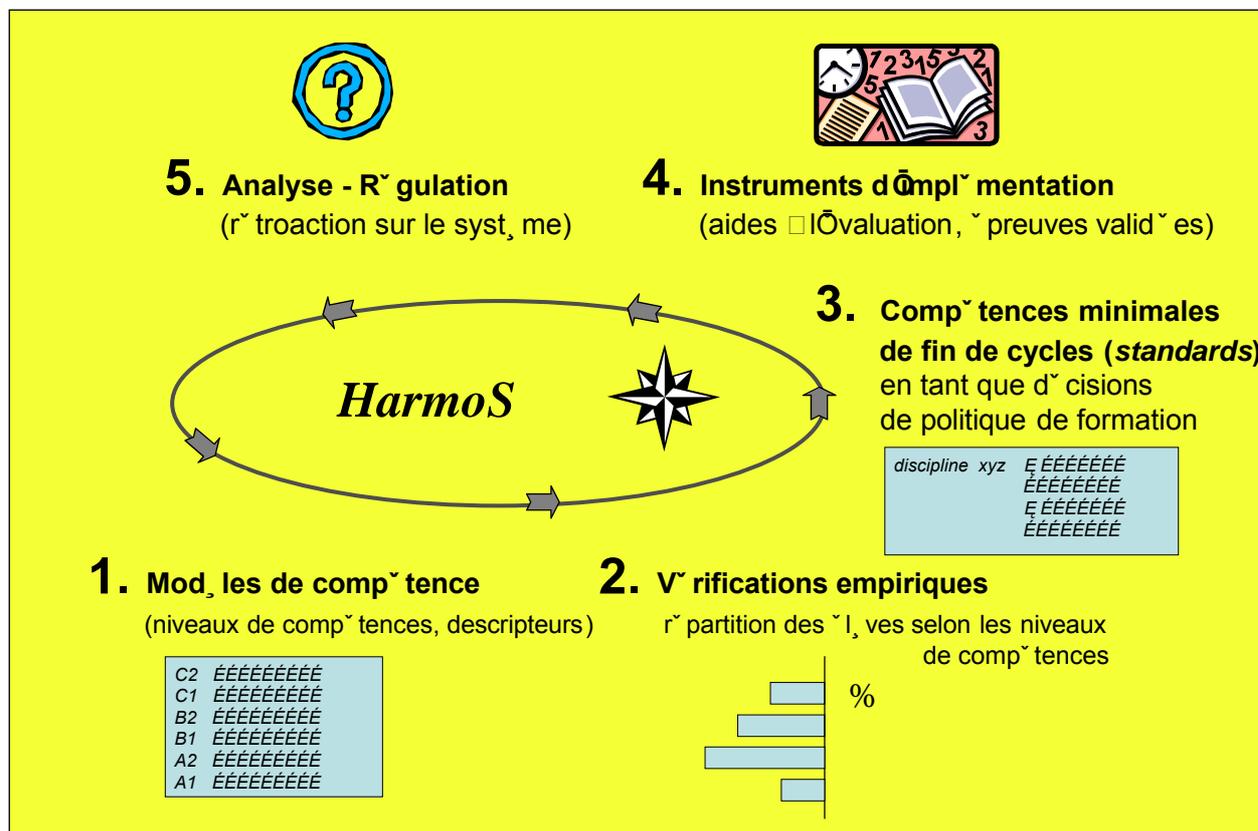
Pour ce qui est de la 2^e année et bien que le Conseil consultatif du projet ait mis en doute cette nécessité, l'importance de cette précision pour la langue locale (scolaire) est évidente : la CDIP a déjà publié de manière générale ses ambitions dans le cadre du *Plan d'action PISA 2000* (du 12 juin 2003) et de sa *Stratégie et programme de travail pour la coordination de l'enseignement des langues* (du 25 mars 2004). La définition de compétences minimales en mathématiques et, de manière sans doute encore modeste à ce niveau, en sciences naturelles, fournira des indications utiles pour l'organisation du cycle élémentaire (années scolaires -2/+2), alors que l'enseignement des langues étrangères ne fera l'objet de standards qu'en fin de 6^e et de 9^e années.

5. Une conception en deux phases et cinq étapes

Figure 2 :

Les cinq étapes du projet HarmoS

Les étapes successives du projet peuvent être représentées de la manière suivante :



5.1

Phase 1

Étapes 1 à 3 : définition des compétences minimales

La première phase porte sur trois étapes et vise la réalisation de la décision prise par la CDIP le 6 juin 2002. Le calendrier et le financement du projet portent jusqu'à fin 2006 et la CDIP devrait pouvoir, au cours du premier semestre de 2007, décider des compétences minimales attendues pour tous les élèves dans les quatre disciplines considérées.

Première étape : des modèles de compétences

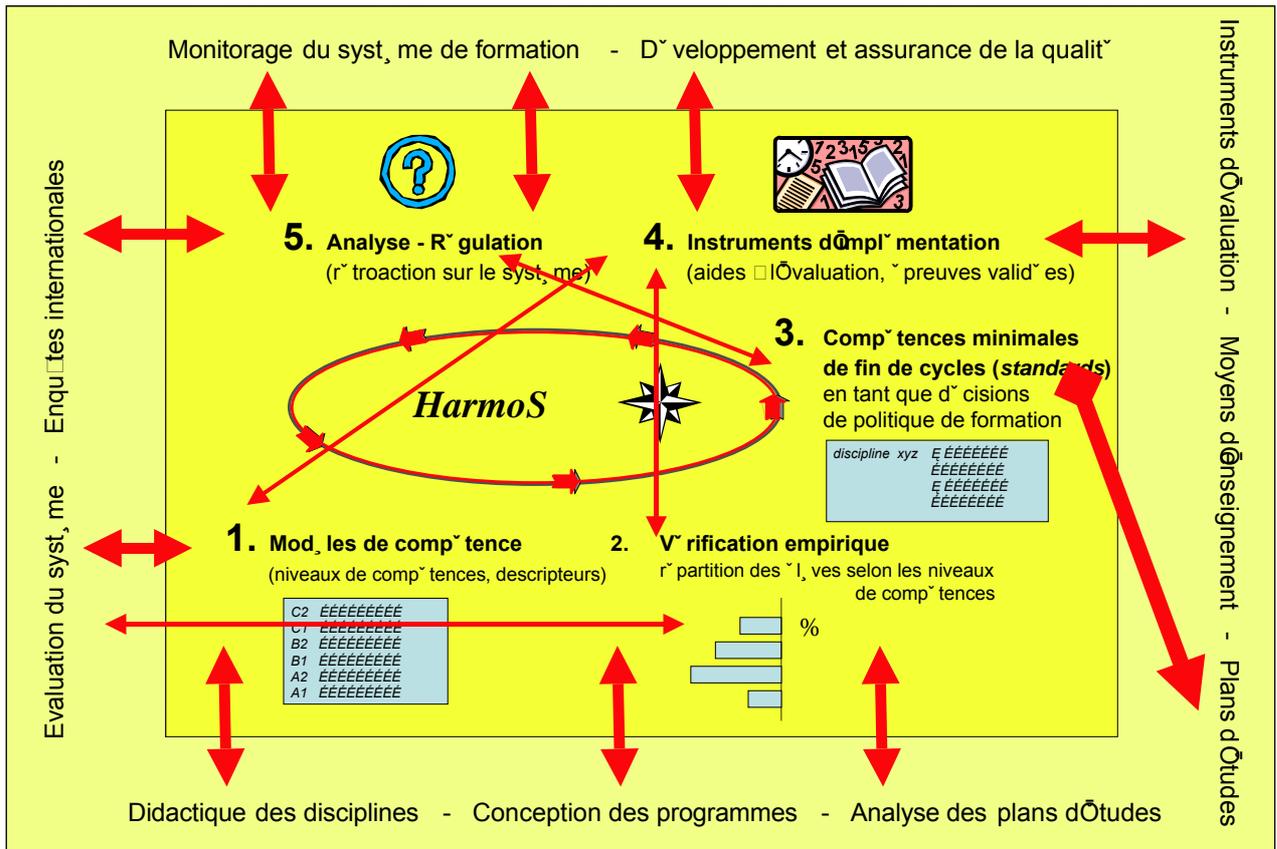
Pour chacune des disciplines prises en compte dans HarmoS, il faut en premier lieu élaborer un modèle de compétence et y déterminer un nombre limité de niveaux de compétences. Cette modélisation doit reposer sur une démarche scientifique et méthodologique stricte, prenant un double appui : d'une part sur les fondements de la didactique disciplinaire, d'autre part sur l'implication de praticiens expérimentés. La construction du modèle de compétence doit chercher à progressivement épurer la définition des compétences indispensables et la précision de leurs critères, pour les reconstruire en un système de progression cohérent échelonné en un nombre limité de niveaux.

L'exemple type du résultat attendu est incarné par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2000), lequel décrit six niveaux de

	<p>compétences. Tout en s'inspirant de cette démarche, les modèles propres à chaque discipline peuvent présenter de notables différences entre eux.</p> <p>Il est en outre prévu que certaines dimensions individuelles, sociales et transver-sales soient prises en compte dans la modélisation de chaque discipline. Un travail préparatoire sera cependant engagé sur un plan général, par souci d'harmonisation et d'enrichissement mutuel.</p>
<p>Deuxième étape :</p> <p>empiriques et répartition des élèves sur les niveaux de compétences</p>	<p>Une fois établis, par les scientifiques avec l'aide de praticiens, les modèles de référence et les niveaux progressifs de compétences, il sera indispensable de les mettre à l'épreuve dans un large échantillon de classes. Cette phase empirique, organisée - dans une certaine mesure comme un test PISA - dans un certain nombre d'écoles des diverses régions linguistiques, doit permettre d'améliorer l'énoncé des niveaux de compétences, de fournir des indications statistiques précises sur la répartition de nos élèves en fonction de chacun de ces niveaux et, à partir d'analyses plus fines de cette répartition, de permettre aux scientifiques et à la direction de projet de formuler une proposition de « standards ».</p> <p>Il est en effet indispensable que les compétences minimales attendues à chacun des degrés visés (les standards) soient énoncées « en connaissance de cause », c'est à dire en sachant quelle est actuellement la proportion d'élèves qui n'atteindraient pas le niveau requis sans qu'on leur propose des mesures d'enseignement et d'appui plus spécifiques. En effet, il ne s'agit pas de fixer un standard national de manière à ce que tous les élèves y satisfassent déjà, mais bien à préciser des objectifs d'enseignement-apprentissage minimaux, valables dans tous les cantons et présentant un horizon de réussite atteignable par la plupart des élèves, moyennant les efforts et l'encadrement nécessaires pour les plus faibles. A terme, l'atteinte des standards nationaux doit représenter un « défi réaliste » pour le système scolaire, pour autant que ces standards aient été fixés après une mise à l'épreuve dans des classes tout à fait courantes et représentatives de la population scolaire.</p>
<p>Troisième étape :</p> <p>politique des compétences minimales de fin de cycles (standards)</p>	<p>Si les deux premières étapes du projet sont d'ordre scientifique et pédagogique, la troisième relève du registre politique. Il appartient aux responsables de la formation de base, soit les chefs des vingt-six départements cantonaux de l'instruction publique, de déterminer ensemble les niveaux coordonnés de compétences valables pour tous les élèves. Ce choix politique commun sera établi sur la base des analyses et propositions évoquées ci-dessus, en tenant compte de la distribution des proportions d'élèves sur chacun des niveaux du modèle de référence (ce que nous appelons « une détermination en connaissance de cause »).</p> <p>La liste de ces compétences minimales constituera l'annexe technique de l'accord intercantonal de type concordataire portant sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. L'accord général étant acquis, une fois ratifié par les parlements cantonaux, l'annexe technique pourra être périodiquement révisée et/ou complétée si nécessaire, exigeant à chaque modification une décision de l'Assemblée plénière de la CDIP à la majorité des deux-tiers.</p>
<p>5.2</p> <p>étapes 4 et 5 :</p>	<p>Une fois les compétences minimales (« standards ») établies et inscrites dans un concordat, il s'agira d'assurer leur prise en compte et leurs effets. Les régions, respectivement les cantons, auront à procéder à diverses adaptations dans leurs plans d'études et leurs moyens d'enseignement. Les institutions de formation des enseignants et les didacticiens devront intégrer les modèles de compétences et leur cadre de référence à leurs approches disciplinaires et à leurs programmes de formation.</p>

des compétences minimales	<p>Dès l'automne 2007, sur la base d'un calendrier et de moyens encore à définir, en étroite collaboration avec les régions, la CDIP devra se soucier de cette mise en œuvre et de l'atteinte des quatre objectifs mentionnés plus haut (chap. 2).</p> <p>Deux étapes de développement seront en tous les cas incontournables, puisqu'elles participent d'emblée aux objectifs du projet HarmoS :</p>
Quatrième étape : d'instruments d'implémentation et d'évaluation	<p>La CDIP devra en effet s'assurer du bon usage et d'une compréhension identique des compétences minimales qu'elle aura édictées. Ceci appelle des précisions didactiques et la réalisation d'outils validés d'évaluation. En tant que résultats des processus d'apprentissage, ces compétences minimales doivent être concrétisées sous la forme d'exercices et de situations-problèmes qui permettent aux élèves et aux parents de se représenter très concrètement les exigences communes et aux enseignants de dégager le niveau de compétence réellement atteint par les élèves. Des instruments d'évaluation et d'autoévaluation devront être progressivement élaborés, sous la forme d'épreuves validées. Reste à décider dans quelle mesure ces tâches seront conduites sur le plan régional et/ou sur le plan national. En tous les cas, les nouvelles technologies constitueront un vecteur utile, selon l'exemple du <i>Klassencockpit</i> saint-gallois.</p>
Cinquième étape : évaluation et régulation du système scolaire	<p>Les modalités précises de cette dernière étape ne sont pas encore définies. Un concept de monitoring de l'éducation est actuellement en voie d'élaboration sous l'égide de la CDIP et de plusieurs Offices de la Confédération.</p> <p>Seul un cadre de référence construit sur des standards peut permettre une évaluation des résultats de l'apprentissage au niveau du système scolaire dans son ensemble. HarmoS va fournir ce cadre pour ce qui concerne la scolarité obligatoire. L'analyse de résultats sur la base de tests standardisés effectués dans un large échantillon de classes des degrés concernés permettra d'obtenir à périodes régulières des informations beaucoup plus fiables sur la réussite, la qualité, les forces et les faiblesses du système d'enseignement. Il sera surtout possible, à partir des constats ainsi établis et en les complétant par d'autres données, de prendre des décisions plus pertinentes pour l'amélioration du système de formation quant aux structures, aux degrés, aux disciplines, aux catégories d'élèves, à la formation des enseignants, aux modalités d'évaluation et, précisément, à la détermination des compétences minimales, susceptibles d'être révisées vers le haut ou vers le bas de l'échelle des niveaux de compétences. Cette régulation ne peut porter que sur le système scolaire et il ne s'agit pas là d'utiliser les résultats du projet HarmoS pour évaluer et sélectionner les élèves ou leurs professeurs.</p>

<p><i>Figure 3 :</i> <i>Effets attendus du projet HarmoS</i></p>	<p><i>Au terme de la réalisation de ces cinq étapes, l'ensemble du dispositif HarmoS sera installé. On passera alors insensiblement du « produit HarmoS » à un véritable « processus continu d'harmonisation », fondé sur une interrelation des instruments d'HarmoS avec certains éléments déterminants du contexte scolaire, comme l'illustrent les flèches apparaissant sur le tableau suivant :</i></p>
--	---



6. L'organisation du travail

<p>6.1</p> <p>Organisation et responsabilités</p>	<p>Les responsabilités du projet sont attribuées par la décision de juin 2002 :</p> <ul style="list-style-type: none">• l'Assemblée plénière de la CDIP est l'organe décisionnel, qui définit les objectifs, adopte les rapports intermédiaires et les documents à soumettre à ratification ;• le Comité de la CDIP met en place l'organisation de projet, décide de la coordination avec les travaux régionaux, prépare les décisions de l'Assemblée et participe à l'information du public ;• une commission de coordination réunit, sous la présidence du secrétaire général de la CDIP, les quatre secrétaires régionaux, le président du conseil consultatif et le chef de projet, afin d'évaluer les besoins, de prendre les dispositions nécessaires en regard des développements en cours dans le projet principal et les éventuels projets régionaux, et de soumettre le cas échéant des propositions au comité ;• un conseil consultatif d'une quinzaine de membres conseille la direction de projet d'un point de vue scientifique et veille à la cohérence des contenus, en particulier par rapport aux développements internationaux et aux projets régionaux ; il devra en outre planifier l'évaluation du projet ;• le secrétariat général de la CDIP assume la direction de projet, confiée à l'unité de coordination «scolarité obligatoire», et gère la communication.
<p>6.2</p> <p>Collaborations nationale et internationales</p>	<p>La direction de projet recherche et assure les contacts avec les organes intéressés et les experts potentiels en Suisse comme à l'étranger. Elle cherche à mettre à profit les travaux scientifiques existants et à en stimuler de nouveaux. Elle répond à la demande des publics intéressés et assure l'information autour du projet.</p> <p>La direction de projet veille tout particulièrement à prendre en compte les divergences d'approches entre les cultures germanophones et latines et à soigner la cohérence du projet en regard de sa finalité d'harmonisation nationale. Elle constitue notamment pour ce faire un réseau informel d'experts et de conseillers sur le plan national et international et elle stimule l'intérêt des milieux scientifiques suisses sur cette thématique.</p>
<p>6.3</p> <p>Méta-analyse formelle des plans d'études actuels</p>	<p>Aucune étude transversale complète n'a jamais été effectuée à ce jour sur l'ensemble des plans d'études cantonaux et régionaux (voir notamment Künzli & al., 1999). Or, si ceux-ci devront par la suite être adaptés aux compétences minimales édictées sur le plan suisse, il est indispensable de mesurer au départ les décalages existant entre eux. Un mandat d'analyse a été confié à une collaboratrice d'IDES en vue d'une comparaison purement formelle des plans d'études actuels, exclusivement pour les disciplines et les degrés concernés par HarmoS. Procédant en fonction des compétences fondamentales et de leurs principales composantes (indépendamment de la terminologie utilisée dans chaque plan d'études), cette recherche peut être qualifiée de méta-analyse. Elle doit mettre en évidence les contenus et les objectifs d'apprentissage spécifiques de ces divers programmes. Elle va permettre de dégager de nombreux parallélismes, regroupant pratiquement les plans d'études en quelques familles, et des différences culturelles et régionales. Elle mettra enfin en exergue des décalages problématiques quant à des différences de répartition de certains apprentissages sur les degrés scolaires.</p> <p>Quatre rapports successifs et un rapport final paraîtront au cours de l'année 2004. Ces documents seront mis à la disposition des divers groupes travaillant sur le projet HarmoS et de tout institut ou chercheur intéressé.</p>

<p>6.4 Appel d'offres pour les travaux scientifiques</p>	<p>Le travail fondamental de développement des modèles de compétences sera confié dès l'automne 2004 à des équipes scientifiques garantissant un solide ancrage dans la didactique disciplinaire ainsi que le respect des diverses cultures nationales.</p> <p>Au terme d'une procédure d'appel d'offres étalée sur l'été 2004, quatre consortiums de recherche seront mandatés, un par discipline traitée. La responsabilité de chacun sera confiée à un pool d'experts ou à un institut scientifique d'une institution tertiaire suisse (université, HEP, HES, centre de recherche cantonal ou privé). Assurant le leadership du projet, l'organe mandaté devra obligatoirement s'entourer de partenaires des autres régions linguistiques afin de former un consortium pluriculturel, apte à tenir compte des distinctions régionales pour construire un modèle unique acceptable à l'échelle nationale.</p> <p>En tenant compte de l'ampleur de la tâche, des travaux déjà disponibles et d'éventuelles conditions ou tâches particulières, les délais de réalisation et les moyens seront répartis diversement entre les quatre disciplines.</p>
<p>6.5 Développement théorique et vérification empirique des modèles de compétences</p>	<p>La construction d'un modèle de compétences fait référence à des travaux connus et décrits par divers experts. Des méthodes de recueil des critères et des échelles de structuration de ces critères existent. Chaque consortium pourra développer sa propre méthodologie et sa logique de niveaux de compétences, mais la direction de projet veillera à une certaine cohérence et proposera des instruments d'échanges et des colloques périodiques de coordination entre les équipes disciplinaires.</p> <p>De manière à offrir une plateforme unique et représentative pour les tests en situation et le contrôle empirique des niveaux de compétences et des propositions de compétences minimales, la direction de projet mettra sur pied au cours de la première moitié de l'année 2005 un réseau représentatif d'écoles. Réparties dans toute la Suisse, celles-ci offriront le conseil de praticiens expérimentés et la possibilité de faire passer des épreuves-tests dans des classes de 2^e, 6^e et 9^e années avec des conditions stables pour l'analyse des résultats.</p>
<p>6.6 Détermination des compétences minimales (standards)</p>	<p>Sur la base des propositions élaborées, vérifiées et commentées par les consortiums scientifiques, une proposition finale sera soumise au Comité de la CDIP pour chaque discipline concernée, et mise en consultation par celui-ci selon une procédure restant à définir.</p> <p>L'adoption définitive et formelle des « compétences minimales » par discipline reviendra à l'Assemblée plénière de la CDIP. Cette dernière transmettra ensuite sa décision aux cantons et la rendra publique, en tant qu'annexe officielle à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.</p>
<p>6.7 Implémentation et soutien sur le terrain</p>	<p>Débutera alors la phase d'implémentation, dont les détails ne sont pas encore définis. Les responsabilités en seront sans doute réparties entre la CDIP, les quatre régions et les vingt-six cantons.</p> <p>D'ores et déjà, à l'initiative du Ministère allemand de l'éducation et de la recherche et de manière conjointe avec plusieurs pays voisins, un mandat d'expertise a été attribué à des chercheurs zurichois et à un groupe de travail international (germanophone) en vue d'analyser les nécessités et les difficultés d'une telle mise en oeuvre. Cette expertise (Oelkers J. & Reusser K., « <i>Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen</i> ») sera publiée en avril 2005. Les bilans établis dans d'autres pays seront également pris en compte pour inspirer les démarches les plus efficaces pour le contexte fédéral suisse.</p>

7. Le calendrier du projet

<p>7.1 Année 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ éclaircissement des concepts relatifs aux standards à l'échelle nationale à partir du contexte scientifique et international (+ traduction en français de l'expertise Klieme)
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ détermination précise des fonctions de standards dans le système scolaire suisse et des effets qui en sont attendus (articulation «input» / «output») ○ construction de l'organisation opérationnelle du projet et établissement des premiers contacts avec des experts potentiels en Suisse et à l'étranger ○ mise en route d'une analyse comparative formelle des plans d'études cantonaux/régionaux pour les disciplines et degrés concernés
<p>7.2 Année 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ mi-mars : journée nationale d'information et colloque scientifique sur les questions théoriques et les définitions de concepts ○ printemps : définition des concepts principaux et préparation d'un texte de présentation de l'ensemble du projet ○ attribution d'un mandat, en coopération internationale, en vue d'une expertise sur l'implémentation des standards ○ juin : diffusion du texte de présentation et de l'expertise Klieme ○ juin : lancement d'un appel d'offres en vue de l'attribution des mandats pour le développement des modèles de compétences et de la constitution de consortiums scientifiques nationaux ○ 20 juillet : délai d'annonce préalable d'intérêt des scientifiques en réponse à l'appel d'offre ○ 20 septembre : délai de dépôt des offres des milieux scientifiques ○ septembre-octobre : préparation et attribution d'un mandat complémentaire relatif aux capacités transversales à prendre en compte dans les travaux disciplinaires ○ septembre – fin-octobre : analyse des offres et attribution des mandats ○ automne-hiver : débuts des travaux scientifiques de développement des modèles de compétences ○ décembre : fin du travail de méta-analyse formelle des plans d'études, publication d'un rapport final
<p>7.3 Année 2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ en continu : <ul style="list-style-type: none"> ● poursuite du développement des modèles de compétences par les consortiums scientifiques ● communication et approfondissement de l'information sur le projet ● <i>travaux préparatoires à un accord intercantonal intégrant les résultats du projet HarmoS (élargissement du concordat scolaire)</i> ○ avril-mai : publication de l'expertise internationale sur l'implémentation de standards dans un système éducatif national ○ printemps : publication du rapport relatif aux capacités transversales et transmission aux consortiums scientifiques disciplinaires ○ printemps : constitution d'un réseau national d'écoles associées au projet HarmoS
<p>7.4 Année 2006 (sous réserve des conditions précisées lors de l'attribution des mandats aux consortiums scientifiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>en cours d'année : préparation d'un projet d'accord intercantonal (élargissement du concordat scolaire)</i> ○ juin : présentation des modèles de compétences pour les langues étrangères et la langue 1 ○ début automne : présentation du modèle de compétences pour les mathématiques ○ début automne : proposition provisoire de compétences minimales pour les langues et mise à l'épreuve de celles-ci dans le réseau des écoles associées au projet HarmoS

	<ul style="list-style-type: none"> ○ automne : présentation du modèle de compétences pour les sciences naturelles ○ automne : évaluation des compétences minimales provisoires en langues sur la base de la mise à l'épreuve et des commentaires des enseignants des écoles associées ○ début hiver : proposition provisoire de compétences minimales pour les mathématiques et mise à l'épreuve dans les écoles associées ○ hiver : proposition provisoire de compétences minimales pour les sciences naturelles et mise à l'épreuve dans les écoles associées ○ hiver : proposition et mise en consultation de compétences minimales „en connaissance de cause“ pour les langues (1 et étrangères) ○ hiver : évaluation des compétences minimales provisoires en mathématiques sur la base de la mise à l'épreuve et des commentaires d'enseignants ○ <i>hiver 06/07 : discussion au sein des organes de la CDIP du projet d'accord intercantonal pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire</i>
<p>7.5 Année 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ fin hiver : évaluation des compétences minimales provisoires en sciences naturelles sur la base de la mise à l'épreuve et des commentaires des enseignants des écoles associées ○ début printemps : proposition et mise en consultation de compétences minimales „en connaissance de cause“ pour les mathématiques ○ fin printemps : proposition et mise en consultation de compétences minimales „en connaissance de cause“ pour les sciences naturelles ○ <i>en cours d'année : adoption par la CDIP d'un accord intercantonal pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire (élargissement du concordat scolaire de 1970)</i>
<p>7.6 Puis au-delà</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ adaptations progressives aux conséquences d'HarmoS dans les régions et les cantons (directives, plans d'études, moyens d'enseignement) et dans les Hautes Ecoles pédagogiques (formations initiale et continue, recherche et développement) ○ développement, sur les plans régional et national, d'instruments aidant à la mise en oeuvre d'HarmoS, en particulier sur le plan de l'évaluation des compétences et de l'évaluation de l'efficacité du système scolaire ○ travaux d'évaluation au sein du travail de coordination scolaire et du monitoring de l'éducation et, si nécessaire, adaptation ou révision de la première formulation de certaines compétences minimales ○ élargissement éventuel du dispositif des modèles de compétences à d'autres disciplines au niveau régional ou national

8. Bibliographie sélective

- ALDRICH, Richard** **Educational Standards in Historical Perspective.** In: Goldstein Harvey / Heath Anthony (Eds.): Educational Standards. Proceedings of the British Academy, No. 102. Oxford: Oxford University Press 2000, S. 39-67.
- ALLAL, Linda** **Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire.** DOLZ Joaquim & OLLAGNIER Edmée (Eds). L'énigme de la compétence. Raisons éducatives, n° 2 - 1999. Bruxelles : De Boeck 2000, p. 77 – 94.
- BRÜGELMANN, Hans** **Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion.** Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1999.
- Conseil de l'Europe** **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.** Paris : Didier, 2000.
- DOLZ, Joaquim & OLLAGNIER, Edmée (Eds)** **L'énigme de la compétence.** Raisons éducatives, n° 2 - 1999. Bruxelles : De Boeck, 2000.
- EDK** **Schwerpunkt Bildungsmonitoring.** Éducation^{CH}, N° 05, 12/2003.
- ERIKSSON, Brigit** **Kompetenzniveaus in der Erstsprache. Vorstudie zur Entwicklung und Evaluation eines Instruments von Kompetenzbeschreibungen in der Erstsprache.** (Mandat im Auftrag des Generalsekretariats der EDK – Bern). 2001. Non publié.
- Europarat** **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen.** Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.
- FITZNER, Theo (Hrsg.)** **Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform.** Bad Boll: edition akademie, 2004.
- JONNAERT, Philippe** **Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.** Bruxelles : De Boeck 2002.
- KELLAGHAN, Thomas & GREANEY, Vincent** **L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement.** Paris : UNESCO – Institut international de planification de l'éducation, 2002.
- KLIEME, Eckhard, u.a.** **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.** Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2003.
- KLIEME, Eckhard & al.** **Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise.** Bonn: Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (BMBF), 2004. (trad. : CDIP)
- KLIEME, Eckhard & DÖBERT, Hans** **Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten.** Kanada – England – Finnland – Frankreich – Niederlande - Schweden. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2003.
- KÜNZLI, Rudolf & HOPMANN, Stefan (Hrg.)** **Lehrpläne : Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland (NFP 33).** Chur / Zürich : Rüegger, 1998.
- KÜNZLI, Rudolf, u.a.** **Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung (NFP 33).** Chur / Zürich : Rüegger, 1999.
- LE BOTERF, Guy** **De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.** Paris : Editions d'Organisation, 1994.
- MOSER, Urs &** **Compétences scolaires dans le contexte international.** Berne : Conférence suisse des

NOTTER, Philipp	directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Etudes et rapports – 10B, 2000.
MOSER, Urs & NOTTER, Philipp	Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Bern : Schw. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Studien und Berichte – 10A, 2000.
MOSER, Urs & BERWEGER, Simone	Lehrplan und Leistungen. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg : Bundesamt für Statistik. & Bern : Schw. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bildungsmonitoring Schweiz, 2003.
OCDE	Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris : OCDE, 1999.
OELKERS, Jürgen	Standards und Evaluation in der Lehrerbildung. Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung. Stuttgart. 2. Dezember 2003. http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/121_Stuttgart.pdf
PERRENOUD, Philippe	Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum. Intervention d'ouverture du 10 ^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (Québec, 27-29.11.2002). Université de Genève, 2002. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html
RAVITCH, Diane	National Standards in American Education. Washington D.C.: Brookings Institution Press 1995.
SCHLUPPI, Christine & Z'GRAGGEN, Andrea	Explizite Standards als Idee für eine Verbesserung der allgemeinen Bildung der Volksschule. Lizentiatsarbeit. Universität Bern. Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik. Bern, 19. Juli 2002.
SPECHT, Werner	Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens. ZSE-Report, Nr. 63 – November 2002. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Zentrum für Schulentwicklung, Graz, 2002.
TARDIF, Maurice	Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaider pour un principe de responsabilité limitée. Intervention dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier 2000, « L'obligation des résultats en éducation ». Colloque international de l'AFIDES et du LABRIPROF à l'Université de Montréal, du 4 au 6 octobre 2000. Montréal : site Internet de l'AFIDES, 2000. http://afides.org/colloques/EJC/CONFERENCES/conferences.html
WEINERT, Franz E.	Concepts of Competence. Neuchâtel : OFS – Washington D.C. : NCES – Paris : OECD. Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), 1999.
WOLF, Alison	A Comparative Perspective on Educational Standards. In: H. Goldstein / A. Heath (Eds.): Educational Standards. Proceedings of the British Academy, No. 102. Oxford: Oxford University Press 2000, S. 9-37.

Pour tous compléments d'information

- www.cdip.ch
- maradan@edk.unibe.ch
- mangold@edk.unibe.ch