

# **Évaluation des épreuves communes**

## **Rapport de recherche intermédiaire relatif au mandat du Département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) de la République et canton du Jura**

Prof. Dre Françoise Pasche Gossin  
et Tristan Donzé (HEP-BEJUNE)



## Remerciements

Nos remerciements s'adressent aux différentes interlocutrices et interlocuteurs qui ont accepté d'être interviewés et ont pris le temps de répondre à nos questions.

Nos remerciements vont également à M. Marc Pittet, du Service de l'enseignement qui nous a accompagné tout au long de cette étude et nous a fourni les informations nécessaires à la mise en œuvre de cette première phase de recherche.

Enfin, nous remercions le Département de la formation, de la culture et des sports de la République et canton du Jura, ainsi que son Service de l'enseignement pour leur confiance accordée.

### Complément d'informations :

Françoise Pasche Gossin

+41/ 32 886 98 11

[Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch](mailto:Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch)

Tristan Donzé

+41/ 32 886 97 91

[Tristan.donze@hep-bejune.ch](mailto:Tristan.donze@hep-bejune.ch)

## Résumé exécutif

Le présent rapport de recherche intermédiaire concerne un mandat attribué par le Département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) de la République et Canton du Jura à l'équipe de recherche du domaine *Apprentissage et évaluation* de la HEP-BEJUNE. Ce mandat s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des épreuves communes et se donne pour objectif de dresser un état de lieux de la situation et notamment de déterminer le positionnement des différentes parties prenantes vis-à-vis des épreuves communes. Dans la foulée, il s'agit également de proposer des pistes d'action et de réflexion quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

Ce rapport intermédiaire a pour but de rassembler en un document synthétique, les principaux résultats de la première phase de la recherche empirique basée sur des entretiens à visée exploratoire. Les investigations sur le terrain portent sur la manière dont les parties prenantes perçoivent ces épreuves communes. Plus précisément, il est question de connaître leurs expériences en la matière, d'identifier leurs perceptions quant aux contenus et aux conditions d'administration et de standardisation des épreuves communes, d'identifier les effets de ces épreuves communes sur leurs pratiques en classe, sur les élèves, sur la relation famille-école, sur l'institution scolaire, ainsi que de déterminer la nature des attentes et des besoins. Dans une deuxième phase, ces résultats seront complétés par une étude quantitative de grande envergure auprès du corps enseignant des degrés scolaires 7-8 Harmos dans le courant de l'année scolaire 2020-2021. Ces premiers résultats servent de référence pour la constitution d'un questionnaire dont les données collectées permettront de vérifier, d'élargir et de généraliser les premiers résultats à plus grande échelle. Un rapport de recherche final sera déposé auprès des mandataires au terme de l'année académique 2020-2021.

### Structure du rapport intermédiaire

Quatre parties constituent ce présent document.

- La première partie rappelle le contexte de la recherche et sa problématique.
- La deuxième partie présente la méthodologie utilisée pour collecter et analyser l'ensemble des données recueillies.
- La troisième partie présente les principaux résultats de la recherche empirique et leur interprétation.
- La conclusion fait une synthèse des résultats et propose quelques recommandations pour l'élaboration du questionnaire.

*Mots clés : épreuve commune, évaluation externe, évaluation standardisée, pilotage institutionnel, procédure d'orientation, régulation des systèmes scolaires, redevabilité.*

## Table des matières

---

Introduction	7
1. Contexte de l'étude et objectifs	8
1.1. Objectifs de l'étude évaluative	8
1.2. Épreuves communes	8
1.3. Décision d'orientation	9
1.4. Épreuves de référence	9
2. Méthodologie : recueil et traitement des données	10
2.1. Type d'approche qualitative et objectifs de recherche	10
2.2. Dispositif méthodologique	11
3. Présentation et interprétation des résultats	12
3.1. Description de l'échantillon	13
3.2. Représentations et perceptions générales des épreuves communes	14
3.2.1. Le point de vue de quelques enseignant·e·s	14
3.2.2. Le point de vue du syndicat	15
3.2.3. Le point de vue des parents	16
3.2.4. Le point de vue des rédactrices ou rédacteurs	17
3.2.5. Le point de vue du personnel d'encadrement	18
3.3. Visées et fonctions des épreuves communes	21
3.3.1. Procéder à un classement des élèves	21
3.3.2. Servir de cadre de référence pour réajuster l'enseignement	23
3.3.3. Mesurer la qualité de l'enseignement et comparer les écoles	24
3.3.4. Protéger le corps enseignant d'une forte pression externe	25
3.3.5. Fournir des informations concernant le système scolaire à l'échelle cantonale	25
3.4. Avantages et inconvénients/limites des épreuves communes	27
3.4.1. La standardisation des épreuves communes	27

3.4.2.	L'égalité de traitement entre les élèves	28
3.4.3.	La mise à disposition de repères extérieurs à la classe	29
3.4.4.	Le partage de responsabilité	31
3.4.5.	La répartition des élèves dans les niveaux en fonction d'un pourcentage	32
3.4.6.	Un risque d'injustice pour certaines catégories d'élèves	33
3.4.7.	Le questionnaire à choix multiples pour tester les connaissances	34
3.4.8.	Le rétrécissement du curriculum et la centration sur les contenus évalués	35
3.4.9.	La mise sous pression et l'accélération du rythme d'enseignement-apprentissage	36
3.4.10.	Un risque de drill ou de bachotage	38
3.5.	Modalités de fonctionnement et contenus	39
3.5.1.	Trois évaluations, dont une à visée adaptative ?	39
3.5.2.	Première adaptation : le qcm	40
3.5.3.	Deuxième adaptation : la longueur de passation	41
3.5.4.	Transparence quant aux résultats et communication	42
3.5.5.	Contenu	48
3.5.6.	Tension et adéquation avec le référent prescrit, une référentialisation complexe	48
3.5.7.	Tension et inadéquation avec les orientations pédagogiques et didactiques du prescrit	50
3.5.8.	Les consignes et formulations, un moyen de (se) distinguer ?	53
3.5.9.	L'effet pervers du teaching to the test	57
3.5.10.	Pondération et prise en compte de l'évaluation de l'enseignant	59
3.5.11.	Les « Cas particuliers »	61
3.5.12.	Une procédure claire qui conduit à un choix complexe	62
3.5.13.	Une évaluation... inclusive ?	63
3.5.14.	La confusion	64
3.6.	Effets des épreuves communes identifiés sur les pratiques d'enseignement	65

3.6.1.	Entrainement/bachotage	65
3.6.2.	Stress, pression, accélération du travail	66
3.6.3.	Adaptation du programme et des objectifs en fonction des épreuves communes	67
3.6.4.	Organisation de l'enseignant-e	67
3.6.5.	Des objectifs limitants ?	68
3.6.6.	Charge de travail, profil spécifique de l'enseignant-e-s de 8H	69
3.6.7.	Désillusions et réalisme	69
3.7.	Effets des épreuves communes sur les familles	70
3.7.1.	Implication des parents / Pressions des parents	70
3.7.2.	Avenir de l'enfant et mobilité sociale	71
3.7.3.	Auto-évaluation du niveau et acceptation du verdict	72
3.8.	Effets des épreuves communes sur les élèves	73
3.9.	Nature et attentes des besoins	74
	Synthèse et conclusion	79

# Introduction

L'évaluation en milieu scolaire est une pratique incontournable faisant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Il est d'usage de parler du processus d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage (Gérard, 2013). Elle est tout à la fois *évaluation pour l'apprentissage* et *évaluation de l'apprentissage*. Autrement dit, l'évaluation en milieu scolaire est censée réguler les apprentissages tout au long des séquences, tout en établissant le bilan des acquis au terme de celles-ci, voire d'un cycle. L'évaluation formative et l'évaluation certificative sont désormais bien connues du personnel enseignant, sans pour autant être toujours bien vécues et parfois peu distinguées dans la pratique. Qu'en est-il sur le plan de la législation scolaire dans le canton du Jura ?

La loi scolaire du 20 décembre 1990 précise à propos de l'évaluation du travail scolaire (liée à la question du passage d'une classe à l'autre) les éléments suivants :

Évaluation du travail scolaire

**Art. 80** 1 Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation périodique communiquée à l'élève et à ses parents.

2 Le Département fixe les méthodes d'évaluation et la forme de la communication. Il définit les cas dans lesquels des règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer.<sup>32)</sup>

3 Il met à la disposition des enseignants des épreuves de référence en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études, de situer la progression des élèves et d'adapter leur enseignement aux besoins identifiés. Il en précise les modalités d'utilisation.<sup>43)</sup>

4 Les résultats permettent au Département de recueillir des données utiles au pilotage de l'enseignement et, au besoin, de prendre des mesures d'ajustement.<sup>43)</sup>

Passage d'une classe à l'autre

**Art. 81** 1 Le travail scolaire, les aptitudes, l'âge de l'élève et l'avis des parents déterminent le passage d'une classe à une autre, de l'école primaire à l'école secondaire, du niveau d'un cours à un autre niveau.  
(...)

Dans le cadre de cette étude, il sera question d'aborder un aspect spécifique du domaine de l'évaluation des acquis d'apprentissage, celui des épreuves communes, mis en œuvre dans le canton du Jura. Cette évaluation est considérée comme une *évaluation externe* en raison du statut de l'organisation qui la mandate. Prescrites par la législation scolaire du canton (entrée en vigueur le 20 décembre 1990), avec une visée d'orientation, ces épreuves communes s'appliquent à tous les élèves de la 8<sup>e</sup> année du degré primaire.

Huitième année, orientation, observation

**Art. 1641)** 1 La huitième année a pour fonction particulière d'observer et d'orienter les élèves en vue des enseignements différenciés pratiqués à l'école secondaire.

2 L'observation et l'évaluation objective des résultats et des aptitudes des élèves complèteront l'information donnée par les parents, les enseignants et les élèves. L'ensemble de ces moyens contribue à l'appréciation des élèves en vue du choix des enseignements différenciés de la neuvième année. Le Département arrête les modalités.

En ce sens, ces épreuves communes se distinguent de *l'évaluation interne*, laquelle est créée et assurée par le corps enseignant au sein de leur classe.

Dans la forme actuelle, le processus d'orientation pourrait être qualifié d'évaluation mixte (évaluation interne et évaluation externe), en raison de la prise en compte des notes des bulletins scolaires associées aux résultats de deux épreuves communes.

## 1. Contexte de l'étude et objectifs

Le système des épreuves communes, en vigueur depuis 26 ans dans le canton du Jura, intervient à un moment crucial dans le cursus scolaire des élèves, à savoir : « l'orientation vers les enseignements différenciés pratiqués à l'école secondaire », entendons par là, l'enseignement par disciplines/branches spécifiques. Les épreuves communes ont une fonction historique dans le système éducatif jurassien. Si elles ont pour but principal de contribuer au processus d'orientation des élèves à la fin du cycle primaire, elles servent également au pilotage ou monitoring du système scolaire, à la garantie de qualité, à l'harmonisation des exigences de l'enseignement dans le canton, en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves et de mettre à la disposition du personnel enseignant des repères extérieurs à la classe.

### 1.1. Objectifs de l'étude évaluative

L'étude évaluative, commanditée par le Département de la formation, de la culture et des sports de la République et Canton du Jura, a pour but de dresser un état de lieux de la situation et notamment de déterminer le positionnement des enseignant·e·s vis-à-vis des épreuves communes. Dans la foulée, il s'agit également de proposer des pistes d'action et de réflexion quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

### 1.2. Épreuves communes

Dans le courant de la 8<sup>e</sup> année du degré primaire, les élèves du canton du Jura sont soumis à trois séries d'épreuves communes dans les disciplines de base : français, mathématiques et allemand. Ces épreuves sont présentées sous la forme d'un questionnaire à choix multiples (QCM). Ces épreuves communes, en raison de leur élaboration, ont pour fonction de participer au processus d'orientation au degré secondaire.

La première épreuve commune, appelée préparatoire, vise à familiariser l'élève avec la procédure d'évaluation, notamment le questionnaire à choix multiples (QCM). Elle a lieu à la fin du mois de septembre. Les résultats des deux épreuves communes suivantes sont pris en compte dans le calcul pour l'orientation. Ces épreuves communes ont lieu respectivement au début du mois de février et à la fin du mois de mai, simultanément dans toutes les classes concernées. Le contenu de l'épreuve préparatoire est basé sur le plan d'études de la 7<sup>e</sup> année. Les contenus des deux épreuves qui suivent sont basés sur les contenus d'apprentissage ciblés du 8<sup>e</sup> degré, déjà traités au moment où les épreuves ont lieu. Les épreuves communes sont corrigées



selon des barèmes cantonaux standardisés. Pour l'épreuve préparatoire, la Cellule d'évaluation et de statistique (CEVES, considérée comme une entité extérieure à la classe) met le barème à disposition du personnel enseignant.

Les résultats obtenus dans chaque discipline sont indiqués en stanines (le mot est l'abréviation de « standard nine-point scale »), situant l'élève par rapport aux résultats cantonaux. Cette méthode statistique appelée « échelle des stanines » comprend neuf classes ayant des intervalles égaux entre les classes 2 à 8, comportant chacune un demi-écart type, la cinquième étant centrée sur la moyenne, les première et neuvième classes étant d'étendue illimitée. Le 1<sup>er</sup> stanine comprend les résultats les plus faibles et le 9<sup>e</sup> stanine les résultats les plus élevés. Un stanine par discipline est attribué pour chaque épreuve. Les parents sont informés des résultats par l'enseignant·e, à l'issue de chaque épreuve commune.

### **1.3. Décision d'orientation**

L'orientation dans chacune des trois disciplines de base (français, mathématiques et allemand) se fonde sur quatre appréciations qui interviennent dans des proportions identiques. On y trouve : les deux notes de bulletin données par l'enseignant·e et les résultats obtenus aux deux épreuves communes. Ces épreuves communes sont standardisées, tout comme les conditions de passation, les modalités de correction et le barème.

Au terme de l'année scolaire, la CEVES établit dans chacune des trois disciplines le classement des élèves en appliquant un procédé statistique aux deux notes de bulletin et aux résultats obtenus aux deux épreuves communes. Les élèves sont répartis dans les niveaux en fonction de leur rang jusqu'à concurrence des proportions suivantes : les premiers 40% sont classés au niveau A, les 35% suivants au niveau B et les 25% au niveau C. Les parents exercent une liberté de choix pour les enfants se situant dans les franges de 5% à la jointure entre les niveaux A et B, ainsi que B et C.

Les élèves reconnus « cas particuliers » au sens des articles 28 et 29 de la section 5 du « Règlement concernant l'orientation des élèves en 8<sup>e</sup> année » sont exclus de cette procédure ordinaire d'orientation. Pour certains cas relevant de la maladie ou d'un handicap dûment avéré, une appréciation de la situation est faite par la conseillère ou le conseiller pédagogique en partenariat avec l'enseignant·e, les parents, voire les thérapeutes. Les dossiers sont soumis à l'examen d'un groupe d'orientation afin d'élaborer une proposition d'orientation.

### **1.4. Épreuves de référence**

Ces épreuves communes sont à distinguer des épreuves de référence mises à disposition du personnel enseignant, par le Service de l'enseignement, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études, de situer la progression des élèves et d'adapter leur enseignement aux besoins identifiés. Les épreuves de référence de français et de mathématiques sont passées tous les deux ans en début de la 6<sup>e</sup> et de la 10<sup>e</sup> année.

En 6<sup>e</sup> année, ces épreuves de référence se déroulent en septembre, elles portent sur la compréhension de textes et sur la grammaire (au sens large) en français. En mathématiques, elles

portent sur tous les domaines d'études, c'est-à-dire nombres, espace, logique, opérations, grandeurs et mesures. Ces épreuves de référence, en tant qu'outil diagnostique, sont destinées au personnel enseignant et servent à piloter les apprentissages des élèves. Elles ne visent pas la comparaison des performances des élèves. Elles font l'objet d'analyses approfondies par la Cellule d'évaluation et de statistique du canton du Jura (CEVES).

En 10<sup>e</sup> année, ces épreuves de référence se déroulent vers la mi-octobre. Elles sont destinées au personnel enseignant et servent à piloter les apprentissages des élèves (hiérarchisation des besoins individuels et collectifs, remise à niveau de certains élèves) dans les domaines du français et des mathématiques. Ces épreuves de référence portent sur un échantillon représentatif de connaissances et d'aptitudes attendues en fin de 9<sup>e</sup> année, recouvrant une partie seulement des domaines d'étude prescrits dans les programmes. Elles ne sont pas sanctionnées par des notes et n'exercent aucune influence sur la moyenne semestrielle. Elles consistent en trois épreuves par discipline graduées en fonction du niveau auquel elles s'adressent. Les résultats de ces épreuves font l'objet d'analyses approfondies par la CEVES. Les résultats sont communiqués au personnel enseignant et aux parents, qui reçoivent, pour chaque discipline, un bulletin avec les scores exprimés en stanines.

## **2. Méthodologie : recueil et traitement des données**

L'orientation méthodologique préconisée repose sur deux parties empiriques distinctes qui se complètent. Dans ce présent rapport, nous présentons la première phase empirique conduite durant l'année académique 2019-2020.

### **2.1. Type d'approche qualitative et objectifs de recherche**

La première phase empirique est qualitative, elle repose sur une enquête exploratoire, laquelle investigate selon différents thèmes auprès d'actrices et acteurs concernés par les épreuves communes. Cette première étape exploratoire a pour intention de décrire et comprendre le phénomène vécu par plusieurs actrices et acteurs concernés par les épreuves communes.

Les objectifs spécifiques sont d'identifier, par rapport aux épreuves communes :

- les représentations et perceptions générales ;
- les visées et fonctions ;
- les avantages et les inconvénients/limites ;
- les modalités de fonctionnement et les contenus ;
- les procédures relatives aux cas particuliers ;
- les effets sur le travail enseignant, sur les élèves et leurs familles, sur le système scolaire ;
- la nature des attentes et des besoins vis-à-vis des épreuves communes.

Les résultats de cette première phase vont permettre la construction du questionnaire qui aura pour but de mesurer à plus grande échelle et auprès du personnel enseignant de multiples dimensions.

## 2.2. Dispositif méthodologique

L'orientation méthodologique repose sur deux parties empiriques distinctes qui se complètent (tableau 2).

Tableau 2 : Dispositif méthodologique

Étapes du dispositif méthodologique		
Étape 1 (2019-2020)	Type d'approche	La première phase empirique est <b>qualitative</b> , elle repose sur une enquête exploratoire laquelle investigate différents thèmes auprès d'actrices et acteurs concernés par les épreuves communes.
	Population visée	Les actrices et acteurs sont volontaires : <ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignant-e-s expérimentés du primaire (minimum quatre années d'expérience) ayant la charge d'une classe de 8<sup>e</sup> année (ou 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> années, voire 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> années)</li> <li>- directrices ou directeur d'école primaire et secondaire</li> <li>- représentant-e de la Cellule d'évaluation et de la statistique (CEVES)</li> <li>- rédactrices ou rédacteurs des contenus des épreuves dans chacune de ces disciplines (MATH, FR, ALL)</li> <li>- membre de la commission d'orientation</li> <li>- conseillère ou un conseiller pédagogiques en charge du dossier</li> <li>- membres du syndicat des enseignant-e-s jurassien-ne-s (SEJ)</li> <li>- membres de la Fédération des associations de parents d'élèves du canton du Jura (FAPE)</li> </ul>
	Type d'instrument de collecte de données	L'entretien semi-directif avec l'appui d'un guide d'entretien Les entretiens sont enregistrés et durent une heure.
	Traitement et analyse des données	L'analyse de contenu
	Objectifs	Cette première étape exploratoire a pour intention de décrire et comprendre le phénomène vécu partagé par plusieurs actrices et acteurs concernés par les épreuves communes. Les objectifs spécifiques sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'identifier les perceptions quant aux conditions d'administration, de standardisation et de préparation des épreuves communes,</li> <li>- d'identifier les effets des épreuves communes sur la classe, sur l'enseignant-e, sur les élèves, sur les familles, sur l'institution scolaire,</li> <li>- d'identifier la nature des attentes et des besoins vis-à-vis des épreuves communes.</li> </ul>

		Les résultats de cette première phase vont permettre la construction du questionnaire, qui aura pour but de mesurer à plus grande échelle et auprès du personnel enseignant de multiples dimensions.
Étape 2 (2020-2021)	Type d'approche	La deuxième phase empirique utilise une méthodologie <b>quantitative</b> permettant de vérifier et d'élargir les premiers résultats en interrogeant un large échantillon. <b>Deuxième étape</b> : elle vise à envoyer un questionnaire au personnel enseignant concerné par les épreuves communes dans le but de recueillir des profils de positionnements
	Population visée	Les enseignant-e-s de 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années, éventuellement de 6 <sup>e</sup> année (si impliqué-e-s dans la procédure d'orientation avant, pendant ou après l'année scolaire 2020-2021) Les enseignant-e-s du secondaire (degré 9) chargés des disciplines de français, mathématiques et allemand.
	Type d'instrument de collecte de données	Le questionnaire
	Traitement et analyse des données	L'analyse statistique
	Objectifs	Cette deuxième phase permet de vérifier, d'élargir et de généraliser les premiers résultats de la phase exploratoire. Les objectifs spécifiques sont de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- catégoriser et présenter les perceptions relatives aux conditions d'administration de standardisation et de préparation des épreuves communes,</li> <li>- mesurer et comparer les effets perçus de ces épreuves communes sur les pratiques, sur les élèves, sur les familles, sur l'institution scolaire,</li> <li>- modéliser la nature des attentes et des besoins vis-à-vis des épreuves communes.</li> </ul>

### 3. Présentation et interprétation des résultats

Cette troisième partie présente les résultats issus de l'analyse qualitative des données d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de dix-huit personnes. Les faits les plus saillants, mis en évidence par une analyse de contenu, sont rapportés dans cette section. Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Le processus de dépouillement, d'analyse et d'interprétation des données a permis de déterminer des éléments significatifs regroupés autour de catégories émergentes eu égard aux axes définis dans le guide d'entretien.

Les extraits sous forme de verbatim campent bien les différentes opinions recueillies et permettent de saisir le sens des propos rapportés. La discussion et l'interprétation permettent de

donner du sens à ces résultats en les faisant converser avec notre problématique et avec des résultats issus de recherches antérieures conduites autour de cette thématique.

### 3.1. Description de l'échantillon

Pour réaliser ces entretiens exploratoires, reposant sur le volontariat, nous avons rencontré 18 personnes : enseignant·e-s, parents, représentant·e du syndicat, rédactrices ou rédacteurs des épreuves communes, personnel d'encadrement du système éducatif (directrices ou directeurs d'école, conseillères ou conseillers pédagogiques, CEVES). Les personnes interviewées ont été choisies sur la base des critères suivants : localisation géographique dans les trois districts, femmes et hommes, plus de trois années d'expérience.

**Tableau 3 : Description de l'échantillon**

No	Sigle	Fonction	Sexe
1	Ens1	Enseignante en 7-8H (expérience en 1-2 H)	F
2	Ens2	Enseignant en 7-8H (expérience en 5-6H)	M
3	Ens3	Enseignant en 7-8H	M
4	Ens4	Enseignante en 7-8H (expérience en 5-6H et en 1-2H)	F
5	Ens5	Enseignante en 7-8H	F
6	Parent1	Représentante des associations des parents d'élèves (FAPE)	F
7	Parent2	Représentant des associations des parents d'élèves (FAPE)	M
8	Synd1	Membre du syndicat des enseignant·e-s jurassien·ne·s	M
9	Synd2	Membre du syndicat des enseignant·e-s jurassien·ne·s	M
10	DIR1	Direction d'école	M
11	DIR2	Direction d'école	F
12	DIR3	Direction d'école	M
13	CP1	Conseillère pédagogique	F
14	CP2	Conseillère pédagogique	F
15	CEVES	Membre de la Cellule d'évaluation Service de l'enseignement	M
16	Rédac1	Rédacteur des épreuves communes	M
17	Rédac2	Rédactrice des épreuves communes	F
18	Rédac3	Rédactrice des épreuves communes	F

### 3.2. Représentations et perceptions générales des épreuves communes

Un des premiers objets abordés dans les entretiens concerne l'expérience et les perceptions générales quant aux épreuves communes. Ainsi, lorsqu'il est demandé aux personnes interviewées de se prononcer globalement en faveur ou en défaveur du principe général concernant l'orientation des élèves en 8<sup>e</sup> année, il est constaté que le sujet, chargé d'enjeux (pédagogique et social), fait objet de débat, mais ne permet pas d'aboutir à un point de vue bien affirmé, quel que soit le profil des interlocutrices ou interlocuteurs. Cette forme d'ambivalence des opinions se caractérise par des propos hésitants et parfois équivoques. Reprenons chaque groupe-cible pour mieux comprendre ce premier résultat.

#### 3.2.1. Le point de vue de quelques enseignant·e·s

Du côté des cinq enseignant·e·s interviewé·e·s, une seule personne dit être favorable au principe général concernant l'orientation des élèves en 8<sup>e</sup> année alors que les quatre autres émettent un avis mitigé.

*« Je suis favorable parce que je constate que les épreuves communes reflètent chez moi totalement mes notes. Ça me donne une possibilité de pouvoir argumenter avec les parents. Donc pour moi, elles sont assez bien adaptées à ce qu'on doit faire. » (Ens2)*

Pour cette personne, les épreuves communes servent comme un indicateur utile pour valider sa propre évaluation. Autrement dit, lorsque les résultats des épreuves communes correspondent aux notes en classe, cela rassure l'enseignant·e sur la manière de mesurer les acquis cognitifs des élèves en classe et, d'autre part, cela facilite les échanges avec les parents. Ainsi, il semble que les résultats de ces épreuves communes permettent de fournir des arguments solides et d'apporter une « preuve » supplémentaire vérifiant la « juste valeur » des résultats scolaires obtenus en classe.

Pour les quatre autres enseignant·e·s les avis sont plutôt mitigés. Pour l'une des personnes, il semble qu'avec les années d'expérience, ce système semble moins adapté au public présent dans les classes :

*« Alors vraiment maintenant au point où j'en suis, je dirais que je ne suis pas favorable. Avec mon expérience, mon parcours de vie aussi, je suis de moins en moins favorable. (...) À mon avis, plus je fonctionne et plus effectivement, ces épreuves sont sélectives sur des critères qui ne sont plus très adaptés au public qu'on a dans nos classes. » (Ens1)*

Ce qui semble jouer en défaveur du système d'orientation, c'est ce qui apparaît sous le trait du « pédagogique ». Deux enseignant·e·s considèrent ces épreuves communes comme un « *non-sens pédagogique* » ou « *n'étant plus en accord avec les concepts pédagogiques actuels* ». Il semble que l'écart existant entre l'évaluation externe et l'évaluation interne entraîne ces enseignant·e·s à remettre en cause le principe de l'orientation. Autrement dit, plus les épreuves communes s'éloignent de leur conception pédagogique et de leur mission première d'instruction, d'éducation et de socialisation, plus la tendance consiste à remettre en cause le dispositif.

*« Non, je n'aime pas, je ne suis pas vraiment favorable à ce système parce que les enfants sont évalués, à un moment donné, un jour, mais j'entends, si on n'est pas bien ce jour-là, (...). Ils sont quand même petits, il y a beaucoup de choses en même temps et puis surtout, ce n'est pas équitable comme système. (...) Disons, ce n'est plus en accord avec les concepts pédagogiques actuels. Ça va clairement à l'encontre. » (Ens5)*

*« Pédagogiquement, c'est un non-sens, je trouve. » (Ens3)*

Relevons que l'attitude à l'égard des épreuves communes est souvent ambivalente. D'un côté, la procédure d'orientation semble convenir, car elle permet notamment de réduire la charge émotionnelle du corps enseignant, mais, d'un autre côté, l'instrument utilisé (épreuves communes), sa mise en œuvre et l'usage qui en est fait posent quelques problèmes.

*« Pas vraiment favorable. J'ai pas mal de peine avec le système des épreuves communes. C'est un système, au départ, qui est là pour décharger les enseignants émotionnellement, parce que ça peut vite tourner mal. Donc ça permet de montrer que, s'il y a un manque, il y a un manque quelque part. Il existe et ça se voit. Il est chiffré. Pour ça, c'est quelque chose que je trouve positif. Après à côté de ça, est-ce que c'est vraiment le bon système pour les amener au secondaire... ? (...) Quant à la manière dont ses épreuves sont fabriquées, les consignes, comme elles sont faites, (...) l'état émotionnel des élèves, deux fois par année, prenant en compte ses éléments, je trouve que c'est quand même très, très compliqué d'évaluer clairement quelqu'un. Le système à mon avis n'est pas mauvais, mais par contre, comme il est mis en place, j'ai l'impression que ça pose quand même pas mal de problèmes. » (Ens3)*

D'une part, le dispositif est bénéfique, car il permet d'orienter les élèves en fonction de leurs propres compétences pour un enseignement différencié à l'école secondaire, mais d'autre part, la procédure amène à « créer de l'inégalité sociale » et à faire perdurer les inégalités au sein de la société.

*« Je suis favorable à une orientation, mais je ne suis pas favorable à la procédure en place pour l'orientation voilà. Je pense que c'est important que par la suite il y ait déjà cette distinction qui soit faite, je pense qu'ils travaillent mieux, c'est ce qu'on appellerait la différenciation (...). C'est une procédure extrêmement compétitive, renfermante, orientée... ça sert à créer de l'inégalité sociale, ça sert à faire perdurer la société actuelle. On a ceux qui vont foncer, diriger, on a ceux qui vont se faire diriger ... et puis il y a ceux du milieu qui tenteront tant bien que mal de se débrouiller avec ça. » (Ens4)*

### *3.2.2. Le point de vue du syndicat*

Du côté du syndicat, les deux personnes interviewées ne se positionnent ni pour, ni contre. L'une des personnes est hostile au principe d'orientation, car elle se dit opposée à toute forme de sélection, mais, en même temps, elle considère les épreuves communes comme un système d'orientation concevable.

*« Globalement je suis contre toutes sélections. Donc d'emblée, je devrais dire fondamentalement que ce n'est pas imaginable, et puis qu'on devrait abandonner ce système. Cependant le système des épreuves communes n'est pas si mauvais que ça, parce qu'il n'applique pas une sélection définitive, en tous les cas, en théorie. C'est vrai que plus on attend, plus c'est difficile de faire un passage de B vers A, ou de C vers B. Mais ce qui m'intéresse, ce sont les passages vers le haut. La transition est tout à fait envisageable en 9<sup>e</sup>, en 10<sup>e</sup> c'est un petit peu plus compliqué en 11<sup>e</sup>. Par ailleurs, il n'y a presque plus de transitions qui s'effectuent. » (Synd1)*

Pour l'autre personne, outre le fait que la procédure soit perçue comme très sélective, il semble que la question du coût généré par l'ensemble de la procédure reste problématique. Il est intéressant de noter que l'évaluation des coûts, soit l'impact du champ économique sur le champ éducatif, est peu explorée dans la littérature scientifique, mais c'est un argument évoqué par le syndicat en période de récession économique.

*« Cet outil a un but vraiment sélectif pur et dur, on va catégoriser, répertorier les élèves pour les placer dans différents niveaux (...) Ce qu'on conteste c'est le coût que ça génère pour toute la procédure que ce soit les ressources humaines, l'administratif, tout le travail de copie, de documents, d'envoi, de suivi, voilà c'est quelque chose d'assez gigantesque, donc, en période d'économie, on avait un petit peu mis ça en avant. » (Synd2)*

### 3.2.3. Le point de vue des parents

Du côté des parents, les deux personnes interviewées émettent également un avis mitigé. Si pour la première personne, il est normal de procéder à une orientation afin de situer le niveau des élèves sur le plan cantonal, il semble, a contrario, que la façon de s'y prendre concrètement pose quelques problèmes.

*« Sur le principe, je suis plutôt favorable, c'est bien de pouvoir orienter et mettre à niveau les enfants, surtout au niveau du canton, mais c'est plutôt la partie pratique qui pose souvent problème. » (Parent1)*

Le deuxième parent est globalement favorable quant à la manière d'orienter, car l'école doit tout de même procéder à un classement, mais il constate que les épreuves communes produisent du stress auprès des élèves et de leurs familles et que la répartition des élèves dans les trois niveaux peut être discutable.

*« La question des épreuves communes a déjà été évoquée avec le ministre, notamment sur le stress que ça génère, ça revient toujours. Mais ce n'est pas encore un sujet très brûlant dans le cadre des associations. On n'a pas vraiment de demandes effectives par rapport à ça. Globalement je suis assez favorable à la manière d'orienter. On peut remettre un petit peu en question les niveaux A, B et C, mais il faut quand même qu'on classe les gens. Les notes, je*



*pense que ça ne suffit pas. Je pense que seulement les notes du bulletin, on ne va pas réussir à classer les gens correctement. Donc, assez concluant, oui. » (Parent2)*

Relevons que la question du classement pose problème, mais semble tout de même être perçue, par ce parent, comme une inéluctable nécessité, ou considérée comme appartenant à une logique sociale de fonctionnement des institutions. Il n'est donc pas surprenant que le classement des élèves sur la base de leurs compétences et de leurs savoirs soit perçu comme quelque chose de déterminant et de nécessaire pour juger de l'appartenance à un niveau (A, B ou C). Cette même personne relève que « *les notes ne suffisent pas à classer les élèves de façon équitable* », probablement en raison des différences de traitement pressenties. Ces épreuves communes adressées à tous les élèves du canton visent, dès lors, à davantage d'objectivité et reposent sur une égalité de traitement entre les élèves, d'où l'idée que le système uniformisé et standardisé soit tout de même concluant.

### *3.2.4. Le point de vue des rédactrices ou rédacteurs*

Du côté des rédactrices et rédacteurs des épreuves communes, les personnes interviewées présentent également un avis mitigé.

Outre le fait que les niveaux A, B et C questionnent, eu égard à leur pourcentage, il ressort que, pour une personne, le principe d'orientation est bien adapté à la grandeur du canton, que les tests ne représentent qu'une partie de la décision qui fonde l'orientation. L'aspect rituel et la dimension officielle de la procédure annonceraient ainsi un changement d'école à venir.

*« Alors moi je trouve que c'est un bon système (...). On peut imaginer d'autres manières d'évaluer, mais ce système-là je pense qu'il convient assez bien à notre petit canton, tout en mettant évidemment un bémol peut-être sur les taux, les pourcentages où on destine les élèves tant de A, de B, de C, ça je ne sais pas si c'est vraiment ce qui est bien ou attendu. (...) Mais grosso modo, par rapport au système, il ne faut pas oublier que les élèves ont aussi une pondération au niveau des notes, donc leurs moyennes sont importantes. (...) Il n'y a pas que les tests, les tests c'est une manière d'entrer à l'école secondaire, mais c'est certainement pas les seuls tests qui vont définir leur niveau à l'entrée. (...) C'est une manière pour nous d'instituer quelque chose d'un peu plus officiel dans cette 8<sup>e</sup> Harmos. Je suis quand même partisan du fait qu'il y ait quelque chose qui montre qu'on passe à autre chose après... il y a quand même ce côté un peu officiel en disant : voilà je quitte le primaire pour aller au secondaire, j'ai quelque chose à montrer. Et on est finalement évalué toute notre vie. Donc peut-être que c'est une première manière, à 11 ans, d'entrer un peu dans ce genre d'évaluation. » (Rédac1)*

Pour une autre personne, il est important de distinguer le principe d'une orientation et la manière de le mettre en pratique. Elle dit ne pas être favorable à l'idée de « séparer les élèves ».

*« Je distinguerai le fait de procéder à une orientation ou à la manière d'orienter les élèves. Je dirais que je ne suis pas favorable de séparer les élèves. » (Rédac2)*

La troisième personne se dit également favorable sur le principe d'orientation, mais questionne la manière d'orienter. Elle considère les enseignant-e-s comme étant les mieux capables d'orienter leurs élèves dans les niveaux, mais, a contrario, reconnaît que cela représenterait une lourde charge pour le corps enseignant.

*« Alors globalement favorable, je pense qu'il y a certainement d'autres pistes à explorer. Je pense que les enseignants primaires seraient tout à fait capables d'orienter leurs élèves. Après j'ai cru comprendre, quand même, que c'était une responsabilité, et qu'ils n'avaient pas forcément envie d'endosser cette responsabilité. Par rapport à certains parents qui feraient peut-être pression. Des parents qui ont l'impression que leurs enfants sont mal orientés, et qui mettent la pression [...]. Mais c'est sûr que je suis persuadée que les enseignants primaires seraient tout à fait capables de juger où les enfants devraient être, en A, en B, ou en C. »*  
(Rédac3)

### 3.2.5. Le point de vue du personnel d'encadrement

Du côté du personnel d'encadrement, les personnes interviewées évoquent divers arguments, mais ne se prononcent ni définitivement pour, ni définitivement contre le principe d'orientation. Les arguments invoqués dépendent de la fonction qu'elles occupent : directrices ou directeurs d'école, conseillères ou conseillers pédagogiques, représentant-e du CEVES.

Parmi les membres des directions d'école, une personne fait mention de l'âge des élèves, considérant ces derniers comme trop jeunes pour être orientés. Un autre élément évoqué concerne la fiabilité du jugement, notamment pour quelques élèves qui seraient sujets à une réaction de panique ou de stress pendant la passation des épreuves. Cette même personne considère que les résultats des épreuves communes ne donnent que très peu d'informations sur les acquis réels des élèves.

*« Ils sont quand même petits, il y a beaucoup de choses en même temps (...) Il y a certains élèves qui échouent et qui ne méritent pas du tout les stanines qu'ils ont reçus... parce qu'on voit en classe, ce sont des bosseurs, qu'ils y arrivent, mais voilà c'est, c'est le stress, tout est mélangé, ça ne reflète pas forcément leurs capacités. »* (DIR1)

Une autre personne s'interroge sur la limitation du nombre d'élèves admis dans chaque niveau. Ce nombre fixé par un pourcentage (40%, 35%, 25%) restreint l'accès des élèves aux niveaux et ne permet pas de cerner ce que chacun-e maîtrise réellement. D'autre part, elle considère que le tri, induit par ce classement, semble se révéler être en décalage avec la mission de l'école primaire et sa pédagogie.

*« Moi, ce qui me pose problème avec ces épreuves communes et ça, je le dis quand même aux parents, euh, c'est qu'on fait un classement. Et puis, c'est un numerus clausus. Il y a tant qui vont en A, tant en B, tant en C. Et on ne tient pas compte forcément de la qualité de ce que l'enfant va faire. En gros, pour réussir, l'enfant doit être bon, mais il doit être meilleur que son voisin. Ben oui, en même temps, moi j'ai un peu de la peine avec ça. »*

*Philosophiquement parlant, ça me pose un problème parce qu'on fait un tri et puis toutes les pédagogies actuellement, que ce soit, en tout cas pour l'école obligatoire, elles ne visent pas à trier les élèves, elles visent à les prendre où ils en sont et puis à les faire progresser au mieux et là, tout à coup, j'ai l'impression qu'on fait une distorsion je dirais de ce qu'on nous demande de faire. Donc, pour l'élève c'est juste incompréhensible. Parce que, toute l'année, il part d'un point A et il va vers un point C... et puis s'il peut aller vers le point C, c'est parfait. Et puis là, tout à coup, on lui dit, non, mais là, l'objectif c'est de faire une photo et puis c'est une photo, euh de toute la république, enfin de tous les élèves concernés. Les enfants concernés et puis euh, en quoi est-ce important pour lui d'être meilleur que son voisin ? On lui demande de faire le maximum pour lui, mais pourquoi tenir compte du voisin. Moi, personnellement, je n'aurais pas de souci avec des bonnes années, on dit, ben cette année il y a plus d'élèves de A ou de B, parce qu'on a défini qu'il y avait tant de points pour obtenir ce niveau-là et puis voilà, on fait avec et puis nous, on organise nos écoles en tenant compte de ce paramètre-là. » (DIR2)*

A contrario, la troisième personne considère que c'est une manière de « *faire fonctionner le système* » qui se veut un système d'enseignement sélectif basé sur des parcours scolaires différenciés.

*« Ça permet de faire fonctionner le système parce que tant qu'on voudra des élèves ABC et bien il faudra bien trouver un moyen de les sélectionner. » (DIR3)*

Du côté des conseillers ou conseillères pédagogiques, les avis sont unanimes et favorables quand il est question du partage de responsabilité permettant de réduire la pression sur le corps enseignant. En effet, la responsabilité ne doit pas reposer sur les seules épaules de l'enseignant·e. Cet argument est également évoqué comme un avantage, du côté du personnel enseignant.

*« Je pense que les épreuves communes c'est important, parce que si c'était que de la responsabilité de l'enseignant, ça n'irait pas, parce que ça serait trop de responsabilité sur ses épaules » (CP1)*

*« Alors j'y vois l'avantage que toute la responsabilité ne repose pas sur les épaules de l'enseignant. Ça me semble être une bonne chose, euh, l'avantage c'est qu'au niveau des barèmes, finalement, ce soit quelque chose de cantonal donc d'uniformiser. Maintenant, ce que je regrette, sans avoir une notion exacte de la proportion que ça peut avoir, mais je sens quand même un souci assez important, voir très important de la part des enseignants de ces degrés-là, euh qui auraient tendance à se fixer sur ce qui est évalué dans les épreuves communes plutôt que sur les objectifs du plan d'étude. Et ça, je pense que c'est un biais qu'il faut vraiment éviter. Parce qu'il y a une pression aussi des parents et puis euh, et puis je pense que en tant qu'enseignants de 8e, on peut avoir la tendance de se dire que, finalement, notre travail va être évalué en lien avec les résultats qu'auront nos élèves à ces épreuves communes. Et ça, je pense que c'est vraiment quelque chose qu'il faudrait pouvoir dédramatiser. » (CP2)*

Le fait d'uniformiser les barèmes sur le plan cantonal est également évoqué par l'une des deux personnes comme point positif. Outre cet avantage, elle craint l'apparition de biais : le premier biais est en lien avec un risque de bachotage induit par le système. En effet, la tendance est de « *se fixer sur ce qui est évalué dans les épreuves communes plutôt que sur les objectifs du plan d'étude* » relève-t-elle. Le deuxième biais, c'est de ne pas considérer les épreuves communes comme un simple outil d'évaluation des compétences et des savoirs des élèves, mais également comme un instrument de contrôle social du travail des enseignant·e·s et des écoles par les responsables administratifs.

Quant au membre du CEVES, un premier avantage est de faire reposer la procédure d'orientation sur une double information à mettre en parallèle pour fonder une décision, à savoir, les résultats des deux épreuves et les notes des deux bulletins scolaires. Un deuxième avantage consiste à insérer un bureau « neutre » permettant de ce fait de protéger le corps enseignant d'une pression accrue provenant du côté des parents ou du côté du département.

*« Ce n'est pas si mal de prendre en considération, d'un côté, la note de l'enseignant et, de l'autre côté, un autre étalonnage, une autre vision. Mettre deux informations en parallèle pour fonder une appréciation, une orientation, alors je trouve que c'est une bonne chose. Ça fait aussi un peu bouclier par rapport à la pression toujours plus forte que les enseignants ont du côté des parents. Il y a un bureau qui est là, qui est neutre au milieu entre le département, les parents et les enseignants, c'est vraiment une bonne chose. » (CEVES)*

Aucun consensus net ne se dessine autour d'un *pour ou contre* le principe général concernant la procédure d'orientation de l'école primaire à l'école secondaire. Les arguments sont nuancés et les avis sont plus ou moins orientés selon les profils des personnes interviewées : enseignant·e·s, parents, représentant·e du syndicat, personnel d'encadrement du système éducatif (directrices ou directeurs d'école, rédactrices ou rédacteurs des épreuves communes, conseillères pédagogiques, CEVES). Ce résultat ou du moins cette absence de positionnement « positif ou négatif » peut s'expliquer par le fait que les arguments avancés pour se forger une opinion, ainsi que les processus en jeu découlent de plusieurs facteurs tels que l'expérience ou le vécu des personnes, les valeurs accordées à l'évaluation et à la mission globale de l'école, les conditions de passation des épreuves, les modes de régulation du système scolaire, etc. Il se peut que le rôle à la fois unificateur et de division de l'école force à une opinion ambivalente. La double finalité de l'école qui est à la fois de corriger les inégalités sociales entre les élèves et de procéder à des classements sélectifs pourrait également expliquer la difficulté de se positionner. Il est également probable que cette procédure d'orientation soit associée à une forme de routine et à des pratiques traditionnelles bien ancrées dans le paysage de l'école jurassienne. Cela émerge dans les propos suivants : « *L'épreuve commune est ancrée dans les habitudes, dans les pratiques et puis on sait que les enfants n'ont pas le choix, ils doivent passer par ça pour aller de l'avant* » (CEVES). Ainsi, selon les arguments avancés, cela peut conduire soit à une cristallisation de tensions ou de critiques, soit à une pluralité de louanges. Ce premier résultat confirme d'autres travaux réalisés autour des attitudes des enseignant·e·s face aux épreuves externes. Par exemple, les travaux de Mons (2009)

indiquent une attitude du corps enseignant qui peut être qualifiée comme « ambivalente » et les travaux de Yerly (2017) relèvent l'existence de différentes tensions entre les épreuves externes et les pratiques d'évaluation en classe.

### 3.3. Visées et fonctions des épreuves communes

Le prochain objet abordé, dans les entretiens, concerne les visées et fonctions que l'on attribue à ces épreuves communes. La question « à quoi servent ces épreuves communes ? » a donné lieu à une grande variété de réponses. Selon les analyses réalisées, les épreuves communes sont censées assumer les visées et fonctions suivantes.

#### Visées et fonctions des épreuves communes

- Procéder à un classement des élèves : fonction de sélection
- Servir de cadre de référence pour réajuster l'enseignement : fonction de régulation et d'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage
- Mesurer la qualité de l'enseignement et comparer les écoles : fonction de contrôle
- Protéger le corps enseignant d'une forte pression externe : fonction de partage des responsabilités
- Fournir des informations concernant le système scolaire à l'échelle cantonale : fonction de reddition de compte

#### 3.3.1. Procéder à un classement des élèves

L'ensemble des interlocutrices et interlocuteurs évoque la culture de classement comme une visée poursuivie par ces épreuves communes. Autrement dit, les épreuves communes servent à procéder à un classement des élèves pour les orienter vers un niveau spécifique d'enseignement différencié, à l'école secondaire. Les épreuves communes ont donc une fonction sélective puisque les performances scolaires des élèves de tout le canton seront comparées pour procéder à un classement.

*« Elles servent à placer les élèves dans différents niveaux. Ces niveaux vont permettre de pouvoir aller plus loin dans certaines branches avec certains élèves qui se destinent peut-être à des études supérieures et d'avoir un rythme moins soutenu qu'au primaire pour des élèves qui sont en plus grande difficulté ». (Ens2)*

Il s'agit d'orienter les élèves en fonction de leurs compétences. La logique qui prévaut, dans cette évaluation pronostique, est de fournir des informations qui guident les décisions d'orientation des élèves vers un cursus de formation à l'école secondaire.

*« Elles servent à classer les élèves et à les orienter dans ces différents niveaux A, B, C »  
(Parent2)*

Il s'agit bien de la fonction première de ces épreuves communes, dont le but est de contribuer au processus et à la décision d'orientation des élèves vers des cursus ultérieurs. En privilégiant trois domaines disciplinaires, à savoir les mathématiques, le français et l'allemand, le système valorise certaines compétences, au détriment d'autres compétences figurant dans le PER. Ce qui a pour effet de sélectionner et trier les élèves en transformant leurs performances scolaires dans ces trois domaines en classements. Ces épreuves sont donc destinées à être utilisées dans l'orientation de l'élève en fin du degré primaire. Elles servent à regrouper les élèves par niveau, à faire un classement « *élitaire* » qui consiste à regrouper et orienter les élèves les plus doués vers le niveau A, les élèves moyennement doués vers le niveau B et les élèves moins doués vers le niveau C. Cette image repose sur une école élitiste basée à la fois sur des domaines disciplinaires, qu'elle privilégie et sur une culture du classement, qui a pour principale fonction de situer les élèves dans une hiérarchie d'excellence (Perrenoud, 1995). Les notions de tri, de sélection et de classement, usitées par les personnes interrogées, contribuent à définir le dispositif d'orientation privilégié.

*« Elles servent à faire un classement, un classement élitaire. On est là pour faire un grand tri et pour faire de la sélection. C'est le démarrage d'un classement vers l'excellence. » (Ens1)*

*« La tendance de ces épreuves communes est de recommencer à faire des classements, des comparaisons alors que ça devrait être pour l'enseignant une indication. » (Synd1)*

*« Elles ont un but vraiment sélectif pur et dur, on va catégoriser, répertorier les élèves pour pouvoir les placer dans les différents niveaux. » (Synd 2)*

*« Elles servent à trier les élèves pour faciliter le travail des enseignants secondaires. »  
(Rédac2)*

*« L'épreuve en elle-même, je pense que ce n'est pas le problème, c'est plutôt le classement, l'utilisation du classement qu'on fait après, la segmentation qu'on en fait qui poserait problème. » (Parent2)*

Ces épreuves communes ont pour effet d'affecter la trajectoire scolaire et professionnelle des élèves. En ce sens, elles comportent un enjeu élevé pour les élèves et leurs familles puisque les résultats de ces épreuves, associés aux notes des deux bulletins scolaires de 8<sup>e</sup> année conditionnent l'orientation dans un niveau A, B ou C. Cette procédure d'orientation aurait un effet stigmatisant, notamment pour les élèves orientés vers le niveau C.

*« Par contre, avec ce système, on stigmatise davantage une catégorie d'élèves, ceux qui ont des profils C, Je dirais qu'il y a plus d'exclusion qu'avant. On insiste sur l'académisation alors que la formation professionnelle est plus développée dans notre pays. Une limite de l'opération est que l'on tend vers une école élitiste qui se met en place » (Synd1)*

Tessaro et Ntamakiliro (2010) proposent dans un texte portant sur les évaluations externes en Suisse romande de distinguer les épreuves internes des épreuves externes. Si les premières sont assurées par les enseignant·e·s selon les fonctions qu'elles assument (formative, diagnostique, formatrice, sommative ou certificative), ces auteurs proposent de caractériser les deuxièmes en termes d'enjeux qu'elles représentent pour les élèves. « Parler des enjeux des épreuves externes revient à distinguer d'un côté les épreuves externes comportant des enjeux faibles (low-stakes tests) et de l'autre des épreuves comportant des enjeux élevés (High-stakes tests) pour les élèves, subsidiairement pour les enseignants et les autorités scolaires » (p.1). En outre, ces épreuves communes, comportant un enjeu élevé pour les élèves, pour le corps enseignant et le personnel administratif des écoles, marquent la fin des deux premiers cycles au degré primaire et ont des conséquences directes sur les carrières scolaires et postsecondaires des élèves. À cet égard, il est adéquat de rappeler que l'orientation dans un des trois niveaux A, B et C est chargée d'enjeux.

### *3.3.2. Servir de cadre de référence pour réajuster l'enseignement*

Les personnes interrogées attribuent aux épreuves communes une autre visée que celle de procéder à un classement des élèves. Cette autre visée consiste à dire que les résultats à ces épreuves communes servent d'indicateurs utiles, de point de repère, de cadre de référence pour le corps enseignant en vue d'améliorer et de réguler les processus d'enseignement-apprentissage. Relevons que cette fonction de régulation des processus d'enseignement-apprentissage est évoquée par les différents groupes-cibles.

*« Je mets des choses en place, après, le résultat des élèves ne dépend pas que de moi, je n'ai pas cette prétention-là. Mais quand même, si je vois que ce n'est pas brillant, là je vais clairement le prendre contre moi. » (Ens4)*

*« Ça permet de réajuster son enseignement. En tant que prof de 7-8<sup>e</sup> je trouvais que ça permettait vraiment de voir aussi le boulot qu'on avait fait dans l'école. On en rediscutait en fonction de ce qui n'allait pas dans les épreuves communes, en essayant de voir avec les collègues. » (CP1)*

*« C'est une indication pour l'enseignant pour se remettre si nécessaire en question au niveau des barèmes qu'il applique. Parce qu'on reçoit la correction de nos notes, et puis c'est vrai que parfois tout va bien, parce qu'on a vraiment un centième, deux centièmes, de plus, de moins, mais parfois on peut être un petit peu bousculé par ce qu'on observe, en se disant soit on évalue trop, de manière un peu trop sévère, ou l'inverse. » (CP2)*

*« Elles servent à évaluer l'état des connaissances d'un élève à un moment particulier de l'année dans l'espoir, peut-être aussi pour le prof, de voir qu'il a rempli ses objectifs. (...) Évaluer le travail des enseignants, je pense c'est dans toute évaluation, non ? Quand vous faites un travail écrit, et que vous voyez que la moyenne est en dessous de 4, c'est que vous avez mal fait votre travail. Je veux dire c'est qu'il y a un truc qui n'a pas joué, ce n'est pas que les élèves sont mauvais, c'est que vous n'avez pas réussi à enseigner correctement. » (Rédac1)*

*« C'est un outil pour l'enseignant quand il reçoit les résultats de sa classe. Ce n'est pas un outil de contrôle de la part de l'autorité. L'enseignant a tout le loisir de contrôler et puis de tirer les conséquences des résultats qu'il reçoit de sa classe, en les comparant par rapport aux élèves du canton. Il peut faire un petit travail de remise en question de son enseignement pour se dire telles questions ou tel thème, ils ont bien réussi ou ils n'ont pas réussi, et bien il faudrait que je retravaille certains éléments, donc, oui, pour l'enseignant c'est un super outil pour améliorer son enseignement. » (CEVES)*

Ces épreuves communes ont donc une influence sur les contenus à enseigner et sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation internes à la classe. Elles contribuent à faire un bilan de sa pratique d'enseignement, voire à la remettre en question. Cette tendance se retrouve dans plusieurs travaux de recherche mettant en évidence ces aspects (Tessaro, 2002 ; Weiss, 2002). Ainsi, Weiss (2002) relève que « l'évaluation externe y est (peut-être) considérée comme un instrument utile au calibrage des évaluations personnelles des enseignants et complémentaire à leurs pratiques internes d'appréciation des apprentissages des élèves » (p.3). Les travaux de Tessaro (2002) mentionnent également que les épreuves de référence fournissent des repères fiables pour l'appréciation du niveau d'apprentissage et pour une propre auto-évaluation pour le corps enseignant. Ce constat doit toutefois être nuancé par d'autres éléments, comme le problème de la référentialisation, ou de la limitation des apprentissages que nous détaillerons par la suite.

### *3.3.3. Mesurer la qualité de l'enseignement et comparer les écoles*

Les résultats à ces épreuves communes serviraient également à mesurer la qualité de l'enseignement, voire à comparer les écoles entre elles. Autrement dit, les résultats à ces épreuves communes seraient exploités à des fins d'évaluation du corps enseignant, en vue d'établir un palmarès des écoles. Cette crainte de la comparaison entre écoles et de l'évaluation du corps enseignant par les autorités éducatives semblent davantage préoccuper les enseignant-e-s et les membres du syndicat qui s'interrogent sur l'usage et l'utilisation des informations concernant les performances des élèves à ces épreuves.

*« Les enseignants se sentent évalués eux-mêmes avec ces épreuves communes, pour moi c'est une des grandes limites. Moi, je montre volontiers les résultats à mes collègues, mais la plupart ne veulent pas les montrer. Ils ont peur que l'on dise qu'ils n'ont pas réussi. » (Ens2)*



*« Ce qui est extrêmement malsain, c'est cette volonté de se comparer entre les enseignants. Certains tiennent absolument à se comparer et à s'attribuer les résultats. Ça crée un mauvais climat et c'est très négatif. » (Synd1)*

*« On peut essayer de comparer et classer chaque école, mais je trouve que ce n'est pas vraiment représentatif. Chaque école, chaque année scolaire n'a pas non plus la même population n'a pas le même type d'élève, tout dépend les années aussi il y a beaucoup de changements donc voilà, j'évitais de faire ces comparaisons-là. » (Synd2)*

*« Quand je travaillais à Z, le village de Z avait des résultats aux épreuves communes moins bons que ceux de Y. On avait été convoqués les deux écoles et puis c'était parti en pugilat où tout le monde s'insultait où les uns accusaient les autres. » (Ens4)*

*« C'est une manière de comparer les enseignants. Dans la classe x et dans la classe y, la moyenne est de tant alors que dans une autre classe elle n'est pas la même. » (Rédac2)*

Ce constat rejoint une étude de Tessaro et Ntamakiliro (2002) qui a montré que le corps enseignant peut redouter parfois un contrôle abusif de l'autorité scolaire, au travers de la mise en place d'une évaluation externe.

#### *3.3.4. Protéger le corps enseignant d'une forte pression externe*

Les épreuves communes auraient comme visée de protéger le corps enseignant d'une forte pression venant principalement du côté de certains parents, soucieux de voir leur enfant réussir le mieux possible.

*« Je dirais que ça protège les enseignants dans le sens que c'est assez confortable de pouvoir s'appuyer sur des épreuves communes pour prendre la décision d'orientation. La pression des parents est toujours plus forte. Au début de ma carrière d'enseignant, les parents s'y intéressaient, ensuite ils avaient des exigences, puis maintenant, ils font pression sur les enseignants et sur leurs enfants. » (Synd1)*

Ainsi, la procédure d'orientation mise en œuvre aurait comme visée d'alléger la responsabilité du corps enseignant dans la décision finale, car celle-ci ne reposerait pas seulement sur leur seul jugement professionnel.

#### *3.3.5. Fournir des informations concernant le système scolaire à l'échelle cantonale*

En dernier lieu, ces épreuves communes serviraient à surveiller et harmoniser les exigences de l'enseignement à l'échelle cantonale.

*« Ça nous permet vraiment d'avoir une photographie de manière globale d'un point de vue cantonal qu'on n'a jamais. » (CP1)*

*« C'est un outil à disposition qui peut servir dans le pilotage de la classe. Les enseignants savent ce qu'il en est au niveau du canton, ils ont un retour du niveau de leur classe et ça peut leur servir pour savoir où ils en sont et où en sont leurs élèves. » (CEVES)*

Les épreuves communes ont donc bien « une fonction de signal ou d'alerte » (De Ketele, 2013) pour les autorités politiques et éducatives préoccupées du rôle de l'éducation. C'est bien la logique de l'organisation qui est ciblée dans cette visée et non celle de l'élève. Cela fait écho aux travaux d'Allal (1999) et de Weiss (2002) qui distinguent deux logiques à ces épreuves externes : la première logique se place du côté des élèves en considérant que les épreuves servent à gérer les cursus scolaires des élèves et la deuxième logique est celle de l'organisation ou la gouvernance qui contribue au pilotage du système. En outre, ces épreuves communes participeraient à l'évaluation du système scolaire aux côtés des enquêtes nationales ou internationales relatives au rendement scolaire, à l'instar des enquêtes PISA de l'OCDE.

Ce que l'on retient, c'est la variété des visées et fonctions attribuées à ces épreuves communes. Outre le fait que ces épreuves communes ont pour fonction première de participer à l'orientation des élèves vers les trois niveaux de l'école secondaire, il est constaté, que dans les représentations des personnes interviewées, ces épreuves communes serviraient à des fins de classement des élèves, d'évaluation du corps enseignant, de classement des écoles, d'évaluation des acquis des élèves, de mesure de la qualité de l'enseignement, de protection du corps enseignant, de surveillance et d'harmonisation des exigences de l'enseignement à l'échelle du canton.

Ce constat fait écho à d'autres travaux de recherche qui ont également montré que les évaluations externes avaient plusieurs visées et fonctions. Par exemple les travaux de Bonami (2004) montrent que « les données des évaluations externes tant diagnostiques que certificatives sont reprises dans des documents plus ou moins confidentiels et/ou des publications dont l'objectif est de faire un rapport sur l'état de l'éducation dans un territoire déterminé » (p.10). L'évaluation externe peut donc avoir également une fonction de reddition de compte auprès des instances qui ont l'éducation dans leurs attributions.

### 3.4. Avantages et inconvénients/limites des épreuves communes

L'objectif de ce troisième objet consiste à identifier et comprendre quels sont les avantages et les inconvénients/limites des épreuves communes. Quand on demande aux personnes interviewées de se prononcer sur ce sujet, plusieurs éléments surviennent. Nous pouvons dégager quatre avantages et six inconvénients qui permettent d'approfondir l'axe des expériences et perceptions relatives aux épreuves communes.

#### A. Les avantages des épreuves communes

##### Avantages

- La standardisation des épreuves communes
- L'égalité de traitement entre les élèves
- La mise à disposition de repères extérieurs à la classe
- Le partage de responsabilité

#### 3.4.1. La standardisation des épreuves communes

Ce premier avantage touche à la question de la standardisation des conditions de passation, de correction et de communication des résultats. Les épreuves communes sont considérées comme une évaluation externe à la classe, standardisée, et donc complémentaire à ce qui se fait en classe.

*« C'est un questionnaire à choix multiples, c'est quelque chose de standardisé qui est finalement simple à analyser, c'est pratique au niveau de la correction. » (Ens1)*

Ces épreuves sont perçues comme des outils simples et standardisés convenant bien à la collecte de renseignements portant sur un grand nombre d'élèves.

*« C'est vrai que c'est toute une machine qui tourne vraiment bien, toute l'organisation est vraiment bien réglée, vraiment bien réglementée. » (Synd2)*

*« La procédure est encadrée, elle est suivie et elle est gérée sans qu'il puisse y avoir de contestation. Voilà, non, c'est organisé de manière correcte. » (DIR3)*

Ce qui convient surtout, c'est le caractère encadré, uniforme, homogène, pratique, réglementé et organisé de la procédure, tout comme la bonne gestion de la procédure, des outils qui lui sont associés et des mesures qui en découlent.

### 3.4.2. L'égalité de traitement entre les élèves

Plusieurs personnes interviewées considèrent que les épreuves communes ont comme double avantage d'améliorer l'équité dans le sens d'une égalité de traitement entre les élèves et de réduire les inégalités entre classes et entre les établissements scolaires.

*« Tout le monde est logé à la même enseigne (...) les moyennes en classe pourraient peut-être dans certains endroits être contestés en se disant qu'un 5,5 dans cet endroit-là ne vaut pas un 5,5 dans un autre cercle, cercle scolaire donc là ça équilibre un petit peu la balance. »*  
(Synd2)

Ces épreuves communes reposent donc, selon quelques personnes interrogées, sur un principe juste et méritocratique, car l'ensemble des élèves est soumis à la même procédure et aux mêmes conditions d'orientation, sans mesures ou traitements spécifiques, quels que soient leur milieu social (inégalités de la fortune et de la naissance) ou leurs caractéristiques individuelles (handicap, troubles, etc.). Notons encore qu'il semble qu'une confiance limitée soit accordée aux évaluations faites en classe, car les élèves ne semblent pas soumis au même traitement d'une classe à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Ce constat conduit au raisonnement suivant : si la décision d'orientation reposait sur les seules évaluations internes faites en classe, alors cela ne conviendrait pas à un certain principe de justice, parce que les élèves ne seraient pas soumis aux mêmes exigences de passation et de corrections.

*« Il est compliqué d'évaluer autrement. Les notes par exemple, sont quand même très mouvantes, si je puis dire, d'un prof à un autre prof. On le sait parce qu'heureusement on n'enseigne pas tous pareil. On peut tout à fait imaginer une classe qui va faire de très bons résultats au primaire avec un enseignant intéressant qui fait des choses passionnantes, et une classe qui va ensuite se comporter totalement différemment et ce n'est pas une question de niveau des élèves, c'est aussi une question de niveau de l'enseignement. »* (Rédac1)

*« Il y a beaucoup de subjectivité au niveau des enseignants, on sait qu'il y a des enseignants plus sévères que d'autres. Là, ça permet d'avoir une évaluation le plus juste possible dans le sens que tous font les évaluations au même moment. »* (CP1)

Il faut entendre dans ce discours que la mission de l'école est basée, dans un souci d'équité, sur une égalité des acquis (seuil de suffisance des compétences) et autour d'un double principe : le principe de compensation et le principe de différenciation. Selon Dupriez et Dumay (2008), ces deux principes sont définis ainsi : « le principe compensatoire considère qu'il faut donner plus à ceux qui ont moins et suggère d'octroyer davantage de moyens/ressources aux établissements qui regroupent en grand nombre des élèves issus des milieux défavorisés » alors que « le principe de différenciation invite les responsables d'établissement à adapter leur projet pédagogique aux caractéristiques du public » (p.79).

Dans le contexte des épreuves communes, il s'agit de se distinguer en partie de ce double principe et de faire reposer le dispositif sur le principe de l'égalité de traitement entre les élèves. Pour ce faire, il est admis que toutes et tous jouissent de conditions similaires et équivalentes sur l'ensemble du canton. La procédure d'orientation pourrait ainsi prétendre à une équité de traitement des individus.

*« Alors justement, le fait d'être un bureau neutre est un avantage. Le fait qu'il y ait une procédure qui remette toutes les connaissances à plat est un avantage. On ne biaise pas le résultat qui est donné par une évaluation personnelle qui pourrait être influencée pour x ou y raisons. Donc si les parents viennent, ils ne pourront pas dire que nous avons été influencés. Ils comprennent assez vite que c'est une procédure qui est la même pour tous les élèves et qu'on ne favorise pas, qu'on n'avantage pas un élève plus qu'un autre. » (CEVES)*

Relevons que l'égalité de traitement repose sur le principe de la méritocratie alors que l'égalité des acquis sur le principe de la compensation. Ces deux principes selon Demeuse et Baye (2005) s'opposent puisque le premier se fonde sur l'idée qu'il est juste que des élèves accèdent à un niveau du système d'éducation en fonction de leur niveau de performances (en ce sens, le mérite et la différence de résultats sont donc acceptés) alors que le deuxième principe considère que la justice réside dans une égalité des acquis (seuil minimal de compétences) et qu'il est donc équitable que le système scolaire accorde plus d'attention à celles et ceux qui ont moins de chances au départ. Plusieurs travaux sur les effets-écoles et effets-classes ont montré qu'il existe des variations dans les acquis des élèves en fonction de la classe où elles et ils se trouvent. Dans un rapport remis au Haut conseil de l'évaluation de l'école sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés coécrits par Attali et Bressoux (2002), il est relevé qu'« on estime que l'effet-classe explique entre 10 et 20 % de la variance des acquis des élèves, ce qui est beaucoup puisque cela est aussi fort que l'effet de l'origine sociale (mesurée par la profession et le niveau de diplôme des parents) ». On comprend donc bien qu'une égalité de traitement nécessite une inégalité des acquis et qu'une égalité des acquis engendre une inégalité de traitement. Selon que l'on adopte l'une ou l'autre approche, les épreuves communes peuvent dès lors être considérées comme plus ou moins justes ou équitables.

### *3.4.3. La mise à disposition de repères extérieurs à la classe*

Un autre avantage est de considérer ces épreuves communes comme une source informative utile pour le corps enseignant, eu égard à leur travail en classe.

*« Ça donne quand même une base solide, un examen sur lequel on peut s'appuyer. Ça donne une bonne indication sur ce qu'on fait, par rapport aux collègues, où est-ce qu'on en est, où en sont nos élèves. » (Ens2)*

Ces épreuves communes fourniraient des indications précieuses pouvant sensiblement améliorer l'enseignement et l'évaluation en classe. Les épreuves communes agissent, pour les

personnes interviewées, comme des guides ou des repères extérieurs à la classe qui permettent de saisir les attentes de l'institution en termes de notions, de contenus et de compétences à évaluer.

*« En tant qu'enseignant, ça nous conforte aussi, ça nous dit comment on doit évaluer, ça nous donne des repères, c'est un peu comme une boussole finalement. » (Ens1)*

Ces épreuves communes permettent selon les enseignant-e-s interrogés de s'auto-évaluer et de porter un regard critique sur leur enseignement. Les résultats obtenus par les élèves à ces épreuves communes sont perçus, par quelques personnes interrogées, comme une sorte de « boussole » pour valider la qualité de leur travail et pour se sentir rassurées. Les enseignant-e-s disent se servir des épreuves communes et des résultats pour identifier les principales connaissances et compétences qui seront évaluées, pour organiser les contenus à enseigner, pour construire leur propre outil d'évaluation sommative en classe, pour évaluer leurs propres méthodes, voire pour procéder à des régulations ou des ajustements de leurs pratiques.

*« Mais oui, oui je trouve que c'est quand même une manière aussi de se faire juger, extérieurement peut-être, de se dire, tiens il y a un problème et puis de se juger soi-même, parce que moi, quand je vois cette année mes résultats d'allemand, je me dis, tiens... il y a peut-être un problème dans ma méthode. » (Ens.3)*

*« Le seul avantage que je vois, c'est effectivement de libérer l'enseignant, peut-être de confirmer sa propre évaluation en classe. » (Synd1)*

Les enseignants-e-s interrogés déclarent analyser les résultats des épreuves communes de leurs élèves pour connaître d'une part leur niveau et, d'autre part, pour en discuter avec les collègues. Les épreuves communes auraient comme avantage d'inciter le corps enseignant à faire usage des résultats des épreuves communes pour prendre des décisions et modifier leurs pratiques. Les travaux de Mons (2009) et de Yerly (2014, 2017) ont montré dans leurs conclusions que les résultats d'évaluation externe avaient peu d'impact sur les pratiques du corps enseignant, hormis dans le cas de conséquences importantes. Yerly (2017) mentionne que « les enseignant-e-s confrontés à ces dispositifs d'évaluation externe ne procèdent généralement qu'à des ajustements mineurs ou symboliques de leurs pratiques et/ou mettent en œuvre des pratiques de préparation intensive aux examens en cas de conséquences importantes liées aux résultats » (Yerly, p.61). Notons que notre analyse apporte un éclairage allant dans ce sens, probablement en raison de l'enjeu élevé qui caractérise ces épreuves communes. Cependant nos résultats ne nous permettent pas, en raison de notre faible échantillon de personnes interviewées, de nous prononcer sur le degré d'impact des épreuves communes sur les pratiques du corps enseignant. Il s'agira d'investiguer plus finement ce champ dans l'enquête par questionnaire qui se fera avec un échantillon d'enseignant-e-s plus large.

#### 3.4.4. Le partage de responsabilité

Les personnes interviewées considèrent les épreuves communes comme un outil permettant d'alléger la responsabilité du personnel enseignant quant à la décision d'orientation.

*« C'est quand même une bonne chose ces épreuves communes, car si on était les seuls à détenir ce pouvoir de classement, s'il y avait que nos notes finalement qui comptaient, j'ai l'impression que les parents ne nous font pas confiance, donc finalement c'est un peu une assurance l'épreuve commune qui va affirmer les notes qu'on a mises à l'élève, donc c'est un peu aussi une protection. » (Ens1)*

*« Le côté positif : je trouve qu'on enlève un petit peu de pression et de responsabilité à l'enseignant parce qu'il y a la moitié de l'orientation qui est effectuée par un système. » (Synd2)*

*« J'y vois l'avantage que toute la responsabilité ne repose pas sur les épaules de l'enseignant. L'avantage également qu'au niveau des barèmes, finalement, ce soit quelque chose de cantonal donc d'uniformisation. » (CP2)*

*« Ça enlève une certaine pression des épaules des enseignants puisque c'est une évaluation externe et ce n'est pas à l'enseignant de déterminer le choix du niveau. Honnêtement, c'est le seul avantage que je vois. » (Rédac2)*

Ces épreuves communes ont donc comme avantage de diminuer la pression exercée notamment par les parents, ou d'autres instances normatives, psychologiques ou sociétales.

#### B. Les inconvénients/limites des épreuves communes

Selon les avantages que l'on peut formuler à l'égard des épreuves communes, on doit reconnaître qu'elles suscitent de nombreux inconvénients.

##### Inconvénients/limites

- La répartition des élèves dans les niveaux en fonction d'un pourcentage
- Une forme d'injustice pour certaines catégories d'élèves
- Le questionnaire à choix multiples pour tester les connaissances
- Le rétrécissement du curriculum et la centration sur les contenus évalués
- La mise sous pression au travail et l'accélération du rythme d'enseignement
- La pratique du drill ou du bachotage

### 3.4.5. La répartition des élèves dans les niveaux en fonction d'un pourcentage

Quel que soit leur profil, les personnes interrogées se montrent critiques par rapport à la répartition des élèves dans les trois niveaux qui se fait en fonction de leur rang jusqu'à concurrence des proportions suivantes : les premiers 40% sont classés au niveau A, les 35% suivants au niveau B et les 25% au niveau C.

*« Il y aurait quelque chose à faire avec cette fameuse répartition 40, 35, 25%. Je ne suis pas certain que ce soit vraiment une bonne idée parce que, d'une année à l'autre, les niveaux des élèves varient. Certaines années, c'était nettement en dessous, alors que les épreuves communes étaient pratiquement identiques. » (Synd1)*

*« Ce qui est contestable, c'est vraiment ces pourcentages de 40%, 35%, 25% qu'on utilise chaque année de manière identique, une manière, voilà, assez abrupte de répartir les élèves dans différents niveaux et cela engendre un peu des remarques assez négatives puisque d'une année à l'autre, on ne va pas être orienté de la même manière, ça les parents ils le comprennent assez vite. On pourrait parler d'injustice, et eux ils le comprennent assez vite. C'est compliqué d'avoir un argumentaire face à cela. (...) La question des pourcentages est là principalement pour soulager les écoles secondaires dans leur organisation. Et je trouve que ce n'est pas ça qui doit être la priorité. Si une année il y a plus d'élèves qui méritent d'être en niveau A, je ne vois pas pourquoi on devrait s'arrêter à un pourcentage. » (Synd2)*

*« Il y a quand même le barème 40, 35 et 25% qui pose problème. Si une bonne année, il y a beaucoup de bons, alors vous êtes pénalisé parce que vous allez vous retrouver en B alors que l'année d'avant ou l'année d'après vous faites les mêmes résultats et vous serez en A. vous êtes décalé d'un niveau, ce sont des constations qui reviennent souvent » (Parent2)*

Ce qui dérange c'est le fait de ne pas classer les élèves en fonction de leur réel niveau de compétences, de ce qu'elles et ils maîtrisent, mais en fonction d'un pourcentage figé ou dépendant d'un contexte extérieur donné. La critique s'étend donc à toute forme d'évaluation comparative qui tend à se demander si un élève a plus ou moins le même niveau de compétences qu'un autre élève. Ce principe repose sur une interprétation normative consistant à situer chaque résultat dans un ensemble de résultats. Ainsi, le rang occupé par un élève dépend de ces habiletés, mais surtout de la force du groupe. Autrement dit, un élève qui occupe le rang 45 sur 100 avec un score de 40 points pourrait avec le même nombre de points se trouver au rang 37 sur 100, une autre année. Ce qui pourrait avoir une incidence quant à l'orientation dans un niveau. C'est la variation des niveaux de performance des élèves d'une année à l'autre qui modifie le rang.

*« Une limite, c'est d'avoir figé et décrété les pourcentages à 40, 35 et 25%. Ces pourcentages restent les mêmes d'une année à l'autre. » (CEVES)*

*« Ce qui me paraît rude c'est qu'on a des élèves qui sont classés en fonction d'un pourcentage et pas en fonction de leurs compétences propres. Chaque année il y a 40% d'élèves en niveau*



*A, 35 % en B et 25% en C. Peu importe le niveau des élèves. D'une année à l'autre, on pourrait très bien se trouver en A ou en B. Pour moi ce n'est pas évaluer les élèves, c'est un concours. Je crois que l'école ne doit pas faire des concours, elle doit prendre les élèves où ils se trouvent et les orienter en A ou en B sans un pourcentage. » (Rédac2)*

*« C'est une réalité que d'une année scolaire à une autre, donc d'une volée à une autre, avec un même résultat, on peut être orienté différemment et ça, c'est questionnant c'est sûr. Maintenant c'est totalement lié à des aspects pratiques qui sont déjà bien complexifiés par cette organisation, cette répartition cantonale, parce qu'on se retrouve dans des petites écoles secondaires, dans des situations où on a des fois, sauf erreur de ma part, il faudrait vérifier les chiffres, je crois qu'il y a, dans certains niveaux, deux ou trois élèves qui sont orientés... mais on pourrait avoir des élèves de niveau C qui suivent le cours avec des niveaux B, et du coup, il y aurait une sorte de différenciation qui serait faite par l'enseignant. Ce qu'on peut tout à fait concevoir, c'est ce qui se fait dans le primaire quotidiennement. » (CP2)*

Le fait de distribuer les élèves selon leur rang (du plus fort au plus faible) dans une perspective de classement les un-e-s par rapport aux autres est sous-tendu par une logique d'approche dite normative. Il s'agit de situer les performances des un-e-s par rapport aux performances des autres élèves selon un rang, lequel est constitué par les performances du groupe.

*« On applique cette courbe de Gauss, qui est mise à mal en formation des enseignants, qui est une véritable catastrophe, mais qu'on continue à suivre. (...) Cet élève pourrait être B, tout juste B, mais au niveau de la future classe B, elle est trop grande, on va le mettre en C, il y en a trop de B, mais c'est un bon B, alors on va le mettre en A. Bon. Euh, c'est, certainement pas ça. Mais il y a quand même ce quota qui est une véritable abomination. » (Ens3)*

*« Mais c'est quand même une claque de se dire que son propre enfant, même s'il a des 6 ce n'est pas garanti qu'il aille en A parce qu'il suffit qu'à X, on soit moins bons qu'à Y et ce seront ceux de Y iront en A. Donc ça c'est une réalité qui est difficile à comprendre pour un parent. » (Ens4)*

### *3.4.6. Un risque d'injustice pour certaines catégories d'élèves*

Il est relevé également que ces épreuves communes entraînent une forme d'injustice sociale pour certains groupes d'élèves. Notamment pour les élèves allophones ou pour les élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage.

*« Ces épreuves sont très culturalisées, c'est la culture qui fait foi et certains élèves allophones sont pénalisés (...) C'est un désavantage pour les enfants qui ont des difficultés avérées. » (Ens1)*

*« Ce n'est que pour les bons élèves les épreuves communes. » (DIR2)*

Il semble que les facteurs personnels et familiaux sont également déterminants dans la réussite des élèves aux épreuves communes, ce qui entraîne une autre forme d'injustice.

*« C'est toujours pareil je veux dire les enfants qui ont un encadrement familial serré, ils les font répéter les parents, leur vocabulaire tout ça, les enfants qui doivent se débrouiller, se débrouillent plus ou moins seuls, oui il y a des formes d'injustices, oui c'est clair. » (DIR3)*

Notons encore que les élèves sujets au stress, ou qui sont vite déstabilisés émotionnellement ou psychologiquement par une situation, seraient également désavantagés par les conditions strictes de passation.

*« Il y a vraiment tous les cas de figure, vous savez il y a des élèves qui sont très, très bons tout au long de l'année avec nous, parce qu'ils travaillent beaucoup... mais ils n'aiment pas les surprises. Alors ça, c'est une surprise. C'est, c'est vraiment difficile à dire, oui, il y a des élèves qui viennent les mains dans les poches tranquilles en sifflotant et puis ils réussissent très bien. » (DIR3)*

*« Oui je pense qu'en fait, dans ces épreuves communes, on évalue l'élève à un jour J. Si c'est un élève qui est bloqué parce qu'il est complètement paniqué, peut-être qu'il a les connaissances, mais qu'il n'arrivera pas à les transmettre dans les examens. » (Parent 2)*

### *3.4.7. Le questionnaire à choix multiples pour tester les connaissances*

Pour les personnes interrogées, le QCM présenterait de nombreux inconvénients. Tout d'abord, il ne tient compte que de la réponse (juste ou fausse) et n'évalue pas des compétences ou des raisonnements complexes. La raison, qui en est déduite, est que le QCM induit un coût modéré.

*« Je comprends très bien que le mode QCM soit adapté au nombre d'élèves. Corriger 800 copies ce n'est juste pas possible autrement. En math ou en français, on s'interroge sur le processus, comment l'élève parvient à la réponse, quelles sont ses représentations du savoir. Et là dans ces épreuves, c'est soit juste, soit faux. En math, c'est encore plus flagrant. Il y a par exemple 4 points à un problème, la question vaut 1 point, le développement, le raisonnement valent 3 points. Ce que l'élève fait, on n'en tient pas compte dans ces épreuves communes, on tient compte que de la réponse, Donc, moi je ne suis pas sûre qu'on évalue toujours des compétences. » (Rédac2)*

Il aurait également comme inconvénient de réduire les domaines d'apprentissage à évaluer.

*« Le désavantage c'est bien évidemment le questionnaire à choix multiples qui est très particulier comme mode de questionnement. En français, on ne va pas du tout évaluer tout ce qui est communication, enfin voilà il y a des grands axes qui ne sont pas évalués et puis ça, c'est vraiment très dommage. » (CP1)*

Troisièmement, il conviendrait mieux à des élèves qui ont compris comment y répondre, qui font appel à un raisonnement logique. Ces QCM peuvent désarçonner les élèves qui n'y ont pas été souvent confrontés.

*« On sait pertinemment que ces épreuves communes ne sont pas adaptées à l'ensemble des élèves, notamment aux cas particuliers. La limite, c'est le questionnaire à choix multiples qui peut désavantager certains enfants. » (CEVES)*

Le QCM pour des raisons techniques n'évalue que ce qui est observable et mesurable. Or il ne mesure pas l'ensemble des composantes des trois domaines disciplinaires, notamment les compétences, mais il se focalise sur des apprentissages spécifiques, vérifiés sur un mode limitant, ce qui peut susciter quelques interrogations.

#### *3.4.8. Le rétrécissement du curriculum et la centration sur les contenus évalués*

Les épreuves communes entraînent le corps enseignant à s'aligner sur les contenus évalués et donc à rétrécir le curriculum et le référent officiel (PER), ainsi que la mission globale d'instruction, d'éducation et de socialisation. Cet inconvénient est principalement évoqué par les enseignant·e·s, les rédactrices ou rédacteurs, les conseillères ou conseillers pédagogiques et les syndicats.

*« Par rapport au plan d'études, ça ne correspond pas totalement puisqu'il y a des parties du PER qui ne sont pas évaluées dans ces épreuves. Il y a pleins de domaines qui ne sont pas évalués. Par exemple tout ce qui concerne la compréhension de l'oral, il y a juste un texte narratif. Et puis, il n'y a pas de production de l'écrit et pas de production de l'oral dans ces épreuves. » (Ens1)*

*« La dérive, je l'ai senti très fort en 7-8e c'est qu'à un moment donné les épreuves communes deviennent le plan d'études alors que ça ne devrait pas, c'est-à-dire que tous les profs on va prendre ce qu'il faut bosser pour les épreuves communes et puis on va créer le planning de l'année autour de ces épreuves communes. » (CP1)*

Selon ces commentaires, l'orientation ne prend en compte qu'une partie du programme et ne tient donc pas réellement compte de ce qui se fait ordinairement en classe, notamment selon la logique de travail à d'autres degrés. Enfin, un tel système focalise l'enseignement sur trois disciplines testées et laisse de côté certaines parties de domaines disciplinaires difficilement évaluables telles que la production orale et la production écrite complexe, une large part du créatif et de l'interdisciplinaire, ou des domaines disciplinaires non moins fondamentaux, tels que l'environnement, les arts, etc.

*« Il n'y a pas toujours une adéquation entre ce qu'un enseignant fait au primaire, par rapport au PER aussi, et ce qu'on fait dans les épreuves communes. » (Rédac1)*

Ces épreuves communes ont pour effet d'affecter l'enseignement et de réduire le temps attribué aux matières qui ne seront pas évaluées par ces tests.

*« On n'est plus forcé d'ouvrir le PER, il suffit d'ouvrir le plan des chapitres évalués aux épreuves communes ce qui correspond que partiellement au PER. Particulièrement en français. La communication n'est absolument pas évaluée dans les épreuves communes Du coup, on a un axe qu'on oublie complètement. Une langue sert à communiquer. L'orthographe et la grammaire sont au service de la communication. Je dirais qu'on a des épreuves communes et des plans de chapitres qui occultent le 50% du PER. L'enseignant veut avoir le sentiment d'avoir fait son travail avant les épreuves communes, il va donc ouvrir le plan des chapitres évalués pour que les élèves aient fait ce qui sera évalué. (...) Donc, c'est vrai qu'on ne va pas forcément beaucoup ouvrir PER pour aller voir les axes, les composantes ou les progressions d'apprentissage. » (Rédac2)*

*« Je sens quand même un souci assez important voir très important de la part des enseignants de ces degrés-là qui auraient tendance à se fixer sur ce qui est évalué dans les épreuves communes plutôt que sur les objectifs du plan d'étude. » (CP2)*

Nous constatons que le risque est de délaisser certains axes et domaines du PER au profit des parties des domaines disciplinaires (conjugués en apprentissages spécifiques) qui seront évalués, à savoir les mathématiques, le français et l'allemand.

*« Les enseignants passent leur temps en 8<sup>e</sup> à préparer les épreuves communes et pas à faire de l'enseignement, ça c'est clair. » (Synd1)*

Cet alignement de l'enseignement sur les contenus des épreuves communes modifie toute une série de pratiques pédagogiques ou de méthodes usuelles. Cela pourrait également inciter à une forme de drill ou à un effet de bachotage. Il est probable comme le relève très justement la personne du syndicat que des stratégies d'entraînement apparaissent pour assurer la réussite des élèves aux épreuves communes.

*« Je dirais que ça dénature les deux années scolaires 7 et 8. On devrait encore travailler par projets en 7 et 8<sup>e</sup>, or c'est difficile, car on a un stress gigantesque des élèves, un stress des parents. On a deux années durant lesquelles on forme les élèves à une compétition. » (Rédac2)*

Cette réduction du temps d'enseignement des matières non évaluées et cet alignement des contenus enseignés sur ceux des épreuves communes sont des constats récurrents que l'on retrouve dans de nombreuses études (Bonami, 2004 ; Diamond, 2007 ; Rozenwajn & Dumay, 2014 ; Yerly, 2017).

#### *3.4.9. La mise sous pression et l'accélération du rythme d'enseignement-apprentissage*

Les personnes interrogées relèvent un autre inconvénient des épreuves communes pouvant se traduire comme une mise sous pression et une accélération du rythme d'enseignement-

apprentissage. Nous constatons que les épreuves communes génèrent davantage de stress auprès des enseignant·e·s novices qu'auprès des plus expérimentés. Ce stress serait également en lien avec les attentes parentales et aurait pour conséquence de vouloir y répondre du mieux possible.

*« Ça m'a beaucoup stressé les épreuves communes parce qu'en fait les parents attendent du prof de 7-8<sup>e</sup> que les enfants réussissent et puis tout est de sa faute. Il y a une grande responsabilité et un poids très fort sur l'enseignant de 7-8<sup>e</sup>(...) J'ai mis du temps à me sortir de cette pression, c'est après 10 ans que j'avais rôdé le programme, où j'ai vraiment pu me détacher des épreuves communes et puis faire mon programme de 7-8<sup>e</sup>, comme le plan d'études, ça a pris 10 ans avant vraiment de sortir de ça, de se faire confiance et puis d'être sûr de ce que je faisais. » (CPI)*

Ces épreuves communes sont également source de crainte pour les parents, en ce qui concerne l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants, et peuvent produire une sorte de mise sous pression liée à la performance pour les élèves.

*« C'est un stress qui est bien géré par les élèves et qui est mal géré par les parents. Si les parents pouvaient un peu plus relativiser la classification, l'enjeu de ce classement et bien je pense que ça se ferait plus calmement. Après, il y a toujours la peur du C qui revient. Si les parents mettaient moins de pression, ça se passerait mieux, il faut relativiser les choses. En côtoyant des parents, j'entends souvent « je l'ai fait répéter, et puis répéter et même j'ai répété ». C'est souvent les parents qui se mettent à la place de leur enfant, ce n'est pas très bon. » (Parent2)*

L'âge des élèves se trouvant « en pleine adolescence ou préadolescence » pourrait être un autre facteur aggravant de cette mise sous pression.

*« Il y a quand même un gros problème, ces enfants de 11-12 ans sont en pleine adolescence ou préadolescence et je crois qu'ils ont beaucoup d'autres préoccupations que ces épreuves communes, ça met une immense pression à tout le monde. » (Ens1)*

D'autre part, la planification des cours en fonction des thèmes à travailler pour couvrir l'ensemble du programme entraîne inévitablement une accélération du rythme d'enseignement-apprentissage qui génère une tension et un facteur stress important qui se répercute fatalement sur les élèves.

*« La première conséquence négative c'est au niveau de la pression que ça génère pour les élèves tout au long de l'année : ça commence déjà en septième année où ils en parlent déjà, les parents aussi, ils veulent déjà avoir des informations précises. » (Synd2)*

En dernier lieu, il semble qu'une classe à double degré ne laisse aucun répit à l'enseignant·e qui se trouve chaque année sous ce régime de tension.

*« Quand j'avais un simple degré ça allait parce qu'on créait bien le lien en 7<sup>e</sup> et puis en 8<sup>e</sup>, on les poussait et puis ça allait, il y avait le lien. Quand j'avais un double degré, c'était chaque année que j'étais sous pression sur ces tests, ça devenait vraiment trop dur. » (CP1)*

Certains de ces constats sont également établis par les travaux d'Au (2007) et de Valli et Buese (2007) qui soulignent, dans leur étude respective, que le corps enseignant serait contraint d'accélérer leurs cours afin de présenter l'ensemble des unités d'apprentissage.

#### *3.4.10. Un risque de drill ou de bachotage*

Les épreuves communes auraient comme inconvénient d'induire la pratique du drill ou du bachotage dans les classes. La dérive serait presque « *inévitabile* » dans la mesure où la procédure d'orientation en elle-même cible les domaines qui font référence pour l'orientation. Ce choix des disciplines contraint le corps enseignant à se référer à des fragments prévisibles du curriculum qui seront évalués lors des épreuves communes.

*« En allemand, typiquement, il n'y a pas mille façons de faire des épreuves communes en allemand, donc on sait qu'il y aurait toujours les mêmes contenus, qu'il y aurait les heures, qu'il y aurait toujours der, die das. Donc, il y avait vraiment des possibilités de dérives assez fortes. » (CP1)*

*« Parce que on se trouve face à deux types de situations, la situation où les gens respectent à la lettre ce qui est écrit, donc ne font pas de drill, et la situation où on le sait, ça se fait quand même un peu et, et finalement les résultats peuvent être considérés à leur valeur réelle que si tout le monde joue le jeu. Mais on peut aussi comprendre cette tendance à vouloir faire des révisions, par le fait qu'il y a une pression assez forte. » (CP2)*

*« Alors c'est vrai que le bachotage est interdit, mais comment empêcher quelqu'un de le faire, alors je pense que si on entend des choses ou si des parents rapportent ou qu'il y aurait des anciennes épreuves reprises, ce n'est pas juste. Maintenant comment éviter cela ? C'est très compliqué. Les enseignants reçoivent des orientations, en début d'année, des lignes directrices sur ce qui va être demandé, si on s'en tient à cela, ce n'est pas du bachotage et c'est déjà une bonne aide. » (Rédac1)*

Malgré l'interdiction, prescrite par les autorités scolaires, de toute forme de drill faisant appel aux épreuves des années précédentes, il semble que des stratégies diverses soient recherchées pour répondre aux pressions et attentes d'un large public ou par crainte du jugement sur l'enseignement. Ainsi, nos analyses ont fait apparaître quelques pratiques frauduleuses telles que : *préparation de dossiers de révision, prise en compte d'anciennes épreuves communes, mise en place au dernier moment de deux ou trois exercices qu'ils auraient oubliés, réponses aux questions pendant les épreuves communes, présence des affichages de classe pendant les épreuves communes, etc.*

La pratique du drill ou du bachotage entraînerait une forme de biais conduisant les rédactrices et les rédacteurs à complexifier le niveau des questions.

*« Du coup c'est la grande dérive qui se passe, à un moment donné, je l'ai vu, les épreuves communes deviennent de plus en plus complexes parce que les élèves deviennent de plus en plus forts dans ces épreuves communes parce qu'on les entraîne à faire ça. » (CP1)*

*« Il y a un risque de surenchère, si vous voulez, j'ai travaillé un moment à la rédaction des questions pour l'allemand et on s'apercevait d'une chose. Plus les élèves sont bien préparés, plus on doit monter le niveau des questions. Et puis c'est un truc, c'est un truc de fou parce que, pour finir vous devez inventer des choses pas possibles pour trier des élèves. Il y a eu un moment où il y avait surpréparation et le non-respect des moyens d'enseignement. » (DIR3)*

### **3.5. Modalités de fonctionnement et contenus**

Les modalités de fonctionnement laissent transparaître les positionnements liés aux statuts et aux rôles des protagonistes, ainsi que les composantes de valeurs liées à leur engagement de pensée quant à la mise en place de cette évaluation diagnostique standardisée spécifique. Les modalités de fonctionnement révèlent aussi des questions centrales mettant en discussion des éléments didactiques et pédagogiques en tensions.

#### *3.5.1. Trois évaluations, dont une à visée adaptative ?*

L'agencement selon le calendrier spécifique de trois évaluations dont une que nous pourrions qualifier de « formative »<sup>1</sup> (eu égard à la procédure) fait l'unanimité. D'un commun ensemble, les interviewés relèvent le caractère essentiel de la première épreuve.

*« La première épreuve est fondamentale, elle est importante pour comprendre le système. Les deux autres sont bien équilibrées au niveau du calendrier. » (Ens1)*

C'est la forme du questionnaire à choix multiples, ainsi que la durée des épreuves, qui conduit à ce besoin de préparation. Ces modalités spécifiques d'évaluations sortant de l'ordinaire, ne pouvant être pratiquées en classe en raison des directives, les enseignant-e-s, de même que les parents, apprécient cette phase qui permet à l'élève de se familiariser avec les procédés. On va jusqu'à développer des « stratégies » (Ens.1), on y « dédramatise un peu les choses » (Ens2), « ça donne une première photographie d'où ils sont en fin de 7<sup>e</sup>, sur les acquis » (Parent1). La première épreuve fixe donc un cadre rassurant, éclairant, objectivant et confronte l'élève à un contexte reconnu comme contraignant, relativement unanimement par les actrices et acteurs concernés, notamment quant à la longueur de passation. Cette première épreuve pose des données claires, exploitables en vue d'une adaptation à une situation d'évaluation (forme, temps, et énoncés).

Il s'agit dès lors de s'interroger sur les points centraux de l'adaptation : le QCM et l'épreuve longue. Notons également que la notion même d'évaluation formative doit être nuancée en raison du contexte d'évaluation externe. Cette première mesure renvoie à une évaluation à lourd

---

<sup>1</sup> Nous reprenons-là le sens premier de Scriven (1967), relevé par Allal et Mottier Lopez « fournir des données permettant des adaptations successives d'un nouveau programme durant les phases de conception et de mise en œuvre » (Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 265)

enjeu. Selon certaines recherches, « plus les enjeux ressentis par les enseignants face à l'évaluation externe sont importants, plus ils en viennent à des pratiques de *teaching to the test* et de rétrécissement du curriculum, surtout en cas d'évaluation d'orientation. Ils amènent aussi les enseignants à développer leur professionnalisme. Leur perception de l'utilité de l'évaluation externe les incite à harmoniser leurs pratiques d'évaluation sommative. » (Yerly, 2014). Cette question du *teaching to the test* ressurgit en nombre d'occurrences plus ou moins explicites, au cœur des propos des personnes interrogées. Il s'agit également d'un point sensible de la procédure, telle qu'elle est définie au niveau administratif.

Ainsi, selon Mons (2009) on pourrait se demander :

Combien de tests sont nécessaires pour donner une image sinon fidèle, ce qui ne sera jamais possible à travers des outils strictement quantitatifs, du moins la moins biaisée possible de la réalité du travail pédagogique réalisé par les écoles ? Ne prévoir qu'un seul test comportant de forts enjeux à la fois pour les élèves et les écoles semble porteur de forts effets pervers. Construire une épreuve unique pour atteindre des objectifs multiples (direction des carrières scolaires, promotion, obtention de diplôme pour les élèves, pilotage des établissements, évaluation générale du système scolaire) conduit à des dysfonctionnements majeurs. (Mons, 2009, p. 131).

### 3.5.2. Première adaptation : le qcm

L'évaluation par questionnaire à choix multiples renvoie aussi à la question de la familiarité avec la procédure de test, ou « acceptabilité ». Comme le souligne Leclercq (2006), « pour l'étudiant, l'*acceptabilité* concerne l'adhésion et/ou la familiarité. Ainsi, il a été démontré (Leclercq, 1986) que plus l'étudiant est familier avec les procédures de testing, avec les barèmes de cotation, plus il est « aguerri aux tests » (en anglais *test wiseness*) et plus ses chances de réussite sont élevées, tout spécialement avec les QCM » (Leclercq, 2006, p.140). Aux dires d'un enseignant :

« Ce qui stress beaucoup les élèves, c'est le fait de faire des petites croix sur la feuille de résultats, les faire correctement, ça c'est un stress pour eux. » (Ens2)

Cette réalité évoquée semble bien corroborer les résultats de la recherche, la question de la réussite est liée à la familiarité. Une conseillère pédagogique développe même l'idée en ce qu'elle désigne par le terme de « stratégies » :

« On peut aussi leur enseigner des stratégies, parce qu'en fait il faut quand même leur enseigner des stratégies sur le QCM. On ne peut pas les envoyer comme ça. » (CP1)

C'est peut-être en ce sens que l'habilité à passer les épreuves communes ainsi travaillée fait appel, dans certaines considérations du corps enseignant, à une approche complexe :

« Ce n'est pas inné que l'enfant se dise qu'il doit n'en choisir qu'une [de réponse], donc d'en choisir deux ou trois et puis d'y aller par élimination, on est presque déjà dans des compétences de haut potentiel. » (Ens4)



Cette considération renvoie au débat classique de la *correction for guessing*<sup>2</sup>, soit quand on ne connaît pas la réponse, s'ensuit une procédure mentale de choix par élimination (avec connaissance plus ou moins partielle entrant dans la procédure de choix). En cela, certains y voient une manière de tranquilliser les élèves :

« *Je crois que ça tranquillise un peu les élèves d'avoir cette solution à cinq possibilités.* »  
(Synd1)

En raison sans doute du choix éliminatoire et d'une possible procédure d'autocorrection. Reste aussi la question du hasard, ou l'arbitraire de choix, qui conduit à des questionnements quant à la validité et la valeur du mode de procédure, notamment quant à la formulation des questions et des réponses en termes d'explicite, de référence cachée, ou de stylistique : point sur lequel nous reviendrons. Toutefois, il est à souligner qu'en ce qui concerne la grande majorité des interrogé-e-s, même si est discutée la pertinence pédagogique et didactique, ce choix méthodologique renvoie irrémédiablement à un impératif d'efficacité administrative à visée de sélection sociale. Il en ressort aussi une certaine résistance quand on évalue par QCM à évaluer des facultés, des compétences<sup>3</sup> plutôt que des savoirs spécifiques, comme le risque de « parcellisation des connaissances » (Leclercq, 1986). Ressurgit ici, en trame de fond, la tension, ou l'antinomie évaluative entre attente de mesure à valeur pédagogique et attente de mesure à valeur d'orientation, classificatoire, ou performative.

### 3.5.3. Deuxième adaptation : la longueur de passation

La question de la longueur des épreuves et du temps de passation revient de manière unanime et de façon appuyée. En grande majorité, les enseignant-e-s relèvent spécialement la longueur marquée du cahier de français. Ceci est reconnu également par une personne en charge de la rédaction.

« *En math ça me paraît correct et en allemand également, mais en français c'est terrible, terrible.* » (Rédac2)

La question de l'adaptation de l'élève à un nouveau contexte d'évaluation renvoie à une réalité effective qui montre :

Que les notes produisent des mécanismes susceptibles d'activer une menace pour le sentiment de compétence de soi. La croyance que les notes représentent une mesure claire de la performance, qui permet la comparabilité des élèves, représente une menace surtout pour les élèves qui ont une histoire scolaire d'échec ou de mauvais résultats, et qui – grâce à cette clarté – se retrouvent donc comparés à des élèves qui sont « meilleurs qu'eux ». (Butera, 2011, p.48)

---

<sup>2</sup> Discutée dès les années 1920 par West.

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur cette question au point 3.2.1

Ainsi la question de l'adaptabilité, renvoie à un enjeu de justice comme à un enjeu de capacité à se représenter et à vivre un contexte d'évaluation (lieu, temps, forme). Ces points sont bien compris et relevés par les enseignant·e·s comme par les conseillères pédagogiques.

Là se fixent risques et défis des épreuves externes : l'adaptabilité de l'élève au vu de la démarcation plus ou moins marquée du mode d'évaluation avec le contexte d'évaluation interne habituel, au contraste avec l'exercice usuel.

*« Elles sont extrêmement longues, donc on demande quand même à un enfant de 12 ans de tenir trois heures de temps assis sur sa chaise à répondre à des questions non-stop. » (Ens4)*

Ce qui révèle dès lors aussi que :

*« Même si chaque cahier dure entre 45 et 60 minutes, c'est 45 à 60 minutes d'attention sans être autorisé à se lever, sans être autorisé à changer d'espace, pour les troubles de l'attention, même pour une dyslexie, n'importe quelle pathologie, enfin pathologie qu'on s'entende hein avec n'importe quel trouble, ça reste problématique à cet âge-là et il y en a trois. » (Ens4)*

La question de l'adaptabilité attendue, plus ou moins exercée et exerçable, renvoie dès lors à la question de la différenciation ou de l'inclusion dans le cadre de l'évaluation standardisée (en résumé, l'adaptation de l'évaluation aux spécificités sociales ou cognitives de l'individu). En bref, comme le souligne un enseignant :

*« Avec les trois cahiers de français, on voit qu'ils sont épuisés, c'est un effort énorme, c'est un peu comme des coureurs de fond, ça devient des athlètes de haut niveau. On a rarement dans le cursus scolaire normal des épreuves qui prennent autant de temps. Donc le français je trouve que c'est beaucoup, les math ça va, mais certains enfants n'arrivent pas au bout et l'allemand, on a de l'oral et de l'écrit, c'est mieux équilibré, c'est quand même mieux. » (Ens1)*

La question du temps de passation n'étant jamais loin, au sein des propos recueillis, de la question de la pertinence et de l'adéquation du contenu.

Comme le révèle, de manière très générale, la sociologie :

*« Plus l'évaluation ressemble au cours, plus les risques d'arbitraire semblent réduits, plus les épreuves sont objectives, plus les attentes du professeur sont lisibles et moins le mérite est discutable. [...] Il faut que des épreuves nombreuses et formalisées aboutissent à lisser les résultats, à éviter les accidents tout en donnant le sentiment de contrôler la mesure de son propre mérite. (Dubet, 2009, p. 46)*

#### *3.5.4. Transparence quant aux résultats et communication*

La majorité des interrogés reconnaissent la clarté des procédures, même de celles les plus complexes, et le soin mis à clarifier avec transparence, ainsi qu'à renouveler le matériel de communication relatif aux épreuves communes. Le souhait de communiquer étant entendu, la

recherche nous conduit à analyser aussi plus précisément le partage des rôles et des fonctions dans ce cadre de communication, ainsi que les éventuelles sources de tensions, ou contradictions.

Une enseignante s'exprime en ces termes :

*« On m'a convoqué afin de m'expliquer le déroulement, j'ai trouvé ça super parce qu'on nous explique comment ça fonctionne, quelle est la statistique on peut ainsi l'expliquer aux parents. Alors ça, c'est bien. Maintenant on se met face à quelque chose de fastidieux dans le sens qu'on leur montre un peu à quoi ça ressemble, il y a des exemples sur le site on peut les prendre sans autres, sur le site du canton. Et euh, ça leur permet vite de voir que leurs enfants vont vers de la galère. » (Ens3)*

La conclusion de l'enseignante semble entrer en contradiction avec le discours positif de clarté relatif à la transparence des procédures. Cette remarque est à rapprocher de ce qui est très ancré au sein des représentations, sorte d'idéal construit de ce qu'est une évaluation juste et objective. Ceci s'explique par la possible tension entre évaluation interne et évaluation externe et standardisée, telle que l'épreuve commune à fonction pronostique. Les différences pouvant être résumées par le tableau suivant :

Confiance face à l'évaluation interne	Peur face à l'évaluation externe, standardisée
Forme usuelle	Forme qui demande adaptations de l'élève
Fréquence élevée de <i>tests</i>	Fréquence limitée de <i>tests</i>
Adéquation énoncée avec les référents	Adéquation limitée et non annoncée avec les référents
Objectifs d'apprentissages évalués relativement au cours dispensé par l'enseignant	Possible arbitraire dans le choix parmi les apprentissages évalués relativement au cours dispensé par l'enseignant

Aussi le sentiment d'aller vers « la galère », utilisée par l'enseignante citée précédemment, s'explique-t-il par la peur de l'*accident*, par le procédé de *testing* limité dans le temps et dans la possible prise de décision (quant au niveau évalué) détachée de l'habitude et de toute jurisprudence ordinaire. « Quelque chose de fastidieux », cette dimension mortifère renvoie sans nul doute à l'idée de « lisibilité » évoquée par le sociologue François Dubet.

L'hyperbole de la « galère » laisse entendre d'autres éléments. Si la transparence est effective quant au résultat et au calcul mathématique, la lisibilité du résultat n'en est pas moins complexe.

Ainsi une représentante des parents évoque ce qui lui apparaît comme des manques au niveau de la transparence de la procédure.

*« Il y a quelques lacunes au niveau de l'information et à la réception des résultats. On devrait être plus ouvert lors des résultats et plus clair au départ. On parle de stanine, mais pour le commun des mortels, une stanine c'est quoi ? ça mériterait d'être mieux expliqué. » (Parent2)*

La question est plutôt de savoir si c'est explicable. Du point de vue de l'administration des épreuves communes, on considère :

*« Qu'on remet souvent en question le principe des stanines », mais que « cette échelle de 9 éléments évite tout parallèle à l'échelle des notes jusqu'à 6. Avec cette notion de stanine on a vraiment la moyenne à 5 et puis ce qui est au-dessus est bon et ce qui est au-dessous moins bons. » (CEVES)*

Apparaissent ici deux perspectives qui construisent une opposition, voire une antinomie qui repose sur une série de prénotions, et qui ne peut être résolue que dans une vue pragmatique. Toutefois, si l'outil statistique, dans sa précision, permet le pilotage de la sélection sociale selon certains critères d'objectivité scientifique, la compréhension de l'outil s'avère plus que nécessaire pour les individus qui en dépendent et qui y sont soumis. La stanine cristallisant en quelque sorte cette double crainte face à l'appareil statistique : crainte de l'accident, crainte de l'arbitraire.

Cette cristallisation conduit aussi à une mission compliquée quant à la communication relative à la procédure comme aux résultats. Ainsi, pour un responsable administratif :

*« Comment faire pour bien faire, parce qu'on donne toute l'information et puis après on nous dit malgré ça que c'est une procédure qui est floue et qu'on essaie de cacher quelque chose. » (CEVES)*

Il est évident qu'il peut paraître aisé de s'appuyer sur la complexité de lecture de l'appareil statistique pour en faire s'ensuivre un autre élément : le possible arbitraire de l'outil de sélection. Le mouvement est sans fin parce que, tant que la procédure n'est pas explicite et comprise, on peut imaginer d'autres éléments masqués. Notons toutefois que les remarques négatives ou concernées de l'ensemble des interrogés quant à la mesure par stanine renvoient à la clarté de la communication avec les parents, non à la validité scientifique de la mesure.

*« C'est difficile pour les parents et pour les élèves de tout à coup comprendre les stanines, de comprendre qu'on a des notes de 1 à 9. » (Ens2)*

Il s'agit donc, pour les actrices et acteurs du champ pédagogique, d'un problème de communication avec les élèves et avec les parents.

*« L'information transmise aux parents sur la procédure d'orientation est assez floue finalement, parce que les parents reçoivent les résultats des tests, les matières et puis après ils reçoivent des stanines. Les élèves ils sont jugés la plupart du temps sur 6, et puis là c'est sur 9. On leur dit que c'est un peu plus détaillé. On n'ose pas communiquer le nombre de points des élèves aux parents. On dit se contenter d'une communication par les stanines. C'est... c'est assez flou ce mode de communication. » (DIR3)*

Ici s'opère facilement la même réduction entre complexité et arbitraire. Est-ce à dire que cette réduction s'opère essentiellement dans le groupe social constitué par les parents dont les enfants sont en 8H ? Ou que le contexte sociétal général promeut une remise en question plus effective des outils de gestions ? Ce serait à vérifier. Car ce point fait apparaître un paradoxe intéressant :

*« L'information qui est donnée aux parents est très utile et à mon sens largement suffisante. Plus on donne de l'information, plus on suscite de questions. Il faut expliquer le fonctionnement, mais ce qui est un petit compliqué c'est que d'emblée les parents veulent savoir si leur enfant est en A, B ou C. » (Synd1)*

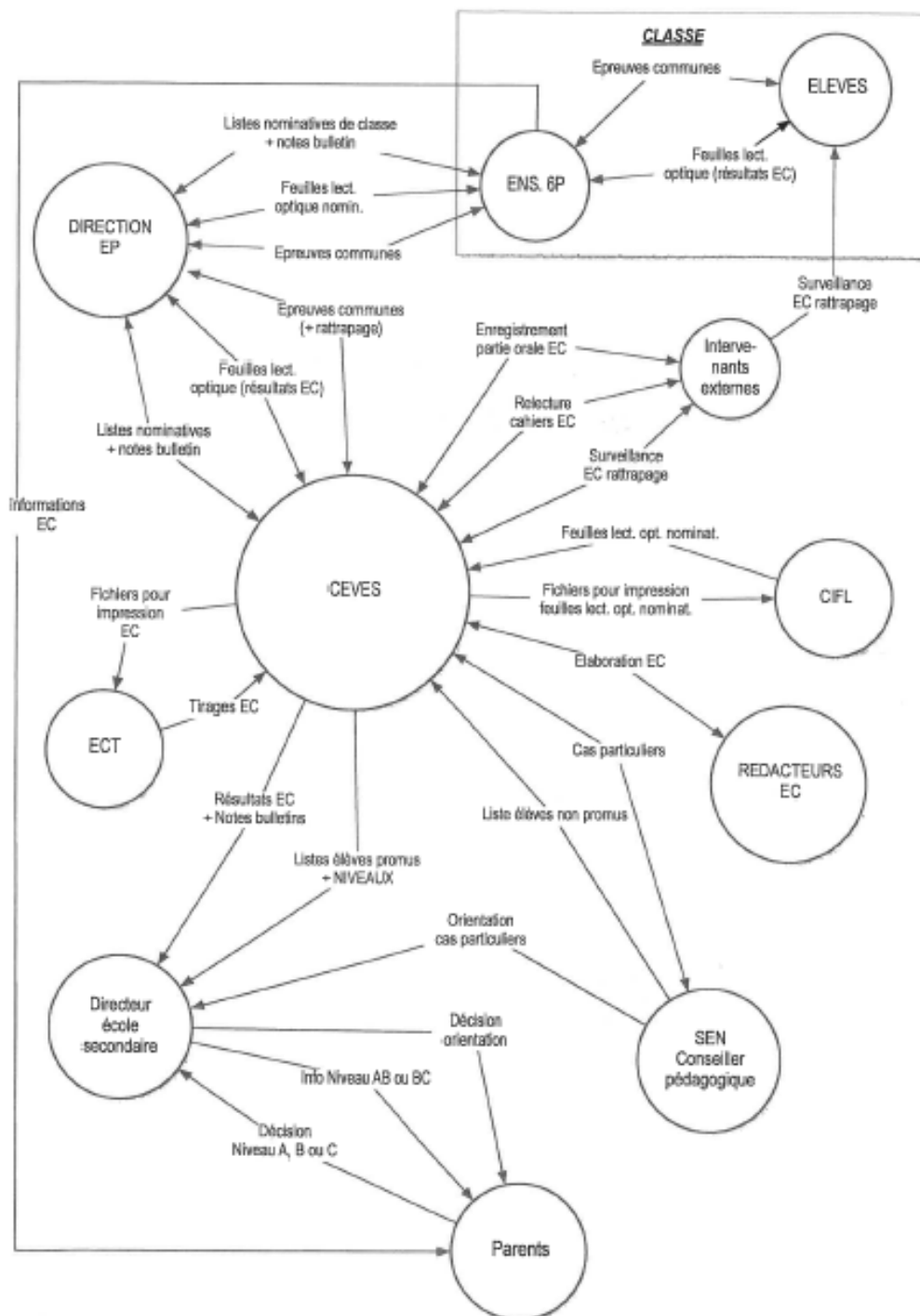
La tension entre les attentes parentales ciblées et la réalité complexe des procédures soumet l'ensemble à un cadre de communication parfois disharmonieux, qui pourrait conduire à un déséquilibre latent, soutenu par un changement sociétal de remise en question de certains systèmes de gouvernance qui en manque de transparence apparaissant comme générateur d'inégalité<sup>4</sup>.

Si l'on observe le modèle conceptuel lié à la procédure (page suivante), la seule flèche liant la communication « informations EC » avec les parents repose sur l'enseignant-e de 8H, les directions ayant comme tâche de communiquer à propos des niveaux A, B ou C, et de la décision, non des épreuves communes.

---

<sup>4</sup> Ce point sera repris dans la partie consacrée à la procédure relative aux « cas particuliers ».

**MODELE CONCEPTUEL DES COMMUNICATIONS PROCEDURE EP-ES  
CEVES – PORRENTURY**



Modèle conceptuel (emprunté à la CEVES)

Peut-être est-ce cela qui permet de résoudre ce paradoxe entre besoin d'informations qui rendent compte de la complexité et volonté d'aller à l'essentiel :

*« Il faut repenser l'information aux parents, avec ma collègue on trouve qu'elle est beaucoup trop épaisse. Il faut la réduire de moitié et aller à l'essentiel. Pour les nouveaux enseignants de 8<sup>e</sup> c'est bien parce qu'ils ont un cours avec la CEVES. Il faut être au clair avec la procédure d'orientation parce qu'après il faut l'expliquer aux parents. C'est important de bien maîtriser et de bien expliquer, car c'est tout de même complexe pour les parents. » (CP1)*

Reste que la communication est détachée de la finalité de la procédure, ce qui pourrait conduire à une très forte pression sur les épaules des personnes en charge d'en rendre compte.

Toutefois, il est à souligner, à la mesure des entretiens menés, que le corps enseignant comme les directrices et directeurs octroient une confiance presque aveugle à l'outil statistique et se range unanimement du côté de l'État quand il s'agit de défendre la procédure face aux parents.

*« La répartition entre les résultats des tests et puis les bulletins semestriels elle est tellement longue et incompréhensible. Il y a un mode de calcul qui nous échappe un peu, mais c'est celui-là et puis c'est comme ça. » (DIR3).*

Nous pourrions ajouter à cela que nombre d'études, comme celle de Kieffer et Tréhin-Lalanne (2011) posent, aujourd'hui, un regard critique sur l'évolution du lien entre statistiques et éducation en Europe ces vingt dernières années, en stipulant notamment que les concepts et catégories élaborés dans le cadre scientifique de mesure ont une incidence sur la gouvernance et la conception générale de l'éducation. Ces études renvoient aussi à un changement au sein des gouvernances étatiques. Notamment parce que l'on réalise que :

Les frontières entre les institutions de recherche et les organisations statistiques sont de plus en plus poreuses, les personnes circulent entre ces deux instances de production de savoirs tout autant que ce qu'elles produisent, contribuant là aussi à la constitution illusoire et sans doute peu heuristique d'une norme universelle de l'éducation. On aboutit ainsi, de réduction en réduction, à un avatar, dans l'éducation, de la conception dominante actuellement de l'homme au travail : il n'est plus qu'un simple opérateur, au sens littéral du terme, celui « *qui fait fonctionner une machine* » (Littré, 1896). (Kieffer & Tréhin-Lalanne, 2011).

La confiance fragile au sein du monde intellectuel comme parmi la population ne reposant pas sur la justesse des chiffres, mais sur l'usage de ces derniers. C'est peut-être cette opposition de vue relativement nouvelle dans les sociétés qui imposent un contexte sociologique ou la confiance en l'appareil statistique se voit plus émoussée qu'il y a une dizaine d'années. Ce qui expliquerait que dans un atelier syndical mené en 2007 à propos des épreuves communes, aucune remarque relative aux procédés statistiques et à la communication relative à la procédure et aux résultats n'a été relevée dans le compte rendu. Ce contexte ayant aujourd'hui changé.

### 3.5.5. Contenu

Dans l'ensemble, les enseignant·e·s au degré 8H reconnaissent l'adéquation entre les épreuves et le référent prescrit, le curriculum imposé par la CIIP (soit le plan d'études romand, PER). Enfin, de manière récurrente, l'ensemble des personnes interrogées reconnaît la bonne tenue du cahier de mathématiques, et regrette parfois les tensions entre méthodes et pédagogies quant à la L1 et L2, et déplore souvent la longueur et la complexité de l'épreuve en L1.

*« Le français, c'est une machine à piège. Le troisième cahier c'est le plus difficile. C'est toujours un peu le cahier où l'on se casse la figure ». (DIR2)*

Si certains membres du corps enseignant regrettent parfois les problèmes de lisibilité, elles et ils s'interrogent unanimement sur les possibles contradictions entre diverses approches pédagogiques et méthodologiques. En regard des représentations, le corps enseignant est confronté aux tensions pressenties entre la forme des épreuves communes et les différentes formes des prescrits ou référents auxquels elles et ils pensent être confrontés :

- Le prescrit et les référents didactiques et pédagogiques de formation (de base pour l'obtention du diplôme ou continue, dans le cadre de cours complémentaires suivis dans l'exercice du métier) ;
- Le prescrit et les référents didactiques et pédagogiques des moyens d'enseignements officiels (MER) ;
- Le prescrit et les référents didactiques et pédagogiques du plan d'étude romand (PER).

Enfin, il est relevé que si les objectifs correspondent au plan d'études, qu'il existe une vraie transparence quant aux objectifs visés et notions à travailler, subsiste le risque de contradiction ou d'antinomie entre outil d'évaluation pronostique et outil normatif de sélection sociale. Paradoxe relevé ainsi par une conseillère pédagogique :

*« On a affaire à des formulations de questions auxquelles les élèves ne sont pas habitués (...) ce n'est pas par volonté un peu sadique des rédacteurs, c'est finalement, une chose à laquelle ils sont contraints. [...] Parce que ça a pour but de sélectionner. Si on veut sélectionner alors il faut faire l'outil qui le permet. » (CP2)*

### 3.5.6. Tension et adéquation avec le référent prescrit, une référentialisation complexe

L'évaluation se réfère à des objets évalués précisément délimités, les épreuves communes répondent dès lors aux conceptions modernes de l'évaluation. Il n'y a donc pas de déguisement ou de mystère, l'enseignante ou l'enseignant savent à quoi se référeront les épreuves auxquelles seront confrontés les élèves. Le plan d'études romand (PER) fait donc office de référent prescrit. L'adéquation avec le référent romand en matière de plan et programme scolaire est toutefois relativement triviale : il y a corrélation entre les objectifs proposés et le programme d'étude, puisque les objectifs en sont extraits.



« Alors dire qu'il y a une corrélation étroite, ce serait peut-être aller un peu loin, mais oui il y a un lien, oui. Les objectifs qu'on reçoit à réaliser pour les tests sont tirés pour la plupart des objectifs du PER. » (DIR3).

Il est communément admis que le plan d'études romand peut être défini comme un curriculum d'enseignement-apprentissage par compétences et connaissances. Il est à relever que notion de « compétence » comprend un grand nombre de définitions dans la littérature scientifique <sup>5</sup>. Ici n'est pas le lieu de définir ce terme. Nous en retiendrons toutefois quelques éléments spécifiques qui entrent en jeu dans cette recherche : la compétence est aussi bien « affectives, sociales, sensorimotrices » que cognitive, elle suppose une « actions finalisées » et elle est « fondée sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels » (Allal, 2002). Selon cette autrice « les instruments d'évaluation, qu'il s'agisse de tests d'aptitude ou d'épreuves utilisées dans le système scolaire, sont habituellement conçus pour fournir une mesure statique de l'état des capacités » (ibid.). Le PER, dans son lexique, définit la notion ainsi : « Compétence : possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. » Dès lors, certaines compétences ne peuvent être évaluées dans un cadre d'évaluation sans « interaction » (avec l'élève, avec les autres, par une autoévaluation...). L'évaluation de « compétences » entre en tension avec la forme actuelle des épreuves communes.

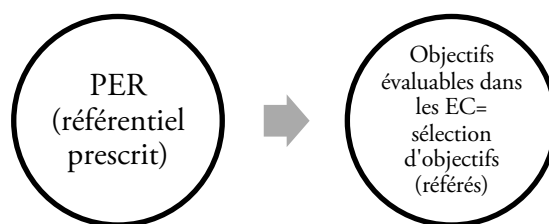
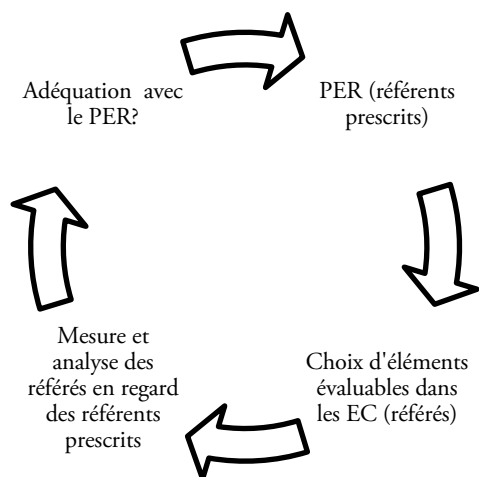


Schéma 1

Il semblerait que le processus (schéma 1) a quelque chose de non évolutif : l'adéquation référentielle se limite à certains objectifs choisis, sans analyse plus générale de l'adéquation des choix. Ainsi faut-il entendre le terme de « *lien* » plutôt que de « *corrélation étroite* » utilisée par le directeur d'établissement interrogé ? Une autre hypothèse laisserait à penser que la corrélation étroite équivaldrait à prendre en compte d'autres éléments du référent prescrit : soit les compétences, des savoirs transversaux, des tâches complexes... autant d'éléments difficilement évaluable dans la forme prise par les épreuves communes (QCM, temps de passation), qui se focalisent essentiellement à des tâches simples ou des savoirs spécifiques, à une « mesure statique » (Mottier Lopez, 2017).

<sup>5</sup> Elle est même devenue à la mode, dès les années nonante, dans le « hit-parade » des notions en usage dans la pédagogie, selon M. Romainville, Romainville, M. (1996) L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. Enjeux, 37/38, 132-142.

Le cercle vertueux de l'analyse a priori et a posteriori du référent et de l'adéquation de l'épreuve commune comme référent, pourrait analyser aussi la pertinence de la contrainte de la forme du QCM, partant du principe (certes discutable) que le plan d'étude romand ne se réduit pas aux objectifs évaluable (sous une forme figée d'épreuves communes). La référentialisation, donc la « corrélation », pourrait ainsi être plus large et plus précise, voire plus en accord avec le PER ?



Ainsi l'entend peut-être une enseignante :

*« Les épreuves communes, on l'a encore vu à midi avec ma collègue, c'est les fondamentaux du PER, les épreuves se basent uniquement sur les fondamentaux du PER, on essaie d'être tous dedans. Pis de temps en temps, on a le temps d'un peu faire autre chose qui serait dans le PER. Typiquement, au niveau grammaire, structuration, on est censé voir la phrase négative et positive les types et formes de phrases le PER va jusqu'à neutre et emphatique, les épreuves communes pas. Nous on va, on ne va peut-être pas le voir. » (Ens4)*

Cette considération renvoie à la limitation du processus d'évaluation, elle souligne aussi le risque de mise entre parenthèses, au niveau des enseignements, d'une partie des objectifs en se centrant uniquement sur les « attentes fondamentales de fin de cycle en lien avec les standards nationaux » (selon le prescrit de la CIIP), ou en faisant le choix d'objectifs de manière arbitraire. Ce qui est d'autant contraire au curriculum que les attentes fondamentales reposent, selon le prescrit ou référent (PER), sur la définition de niveaux de compétences et non sur une mesure statique centrée sur un apprentissage spécifique ou une tâche simple.

### 3.5.7. Tension et inadéquation avec les orientations pédagogiques et didactiques du prescrit

Dans le cadre de la langue 2, quelques personnes interrogées, parmi le personnel enseignant, relèvent une tension entre les moyens d'enseignement, centrés sur des apprentissages visant à développer les compétences langagières, et la forme prise par l'évaluation.

*« La nouvelle méthode d'allemand est beaucoup basée sur l'écoute et l'expression orale... elle est où la partie d'expression orale dans les épreuves communes ? Elle n'est pas évaluée hein ? » (DIR2).*

Autrement dit, le PER travaillant par « compétences »<sup>6</sup>, les MER suivent ce principe et cela ne peut être référé et donc évalué en raison de la forme plus que du contexte.

Objectivité, précision des exigences, simplicité de la corrections (Leclercq, 1986, pp. 25-29). Ces « avantages » du QCM viennent se heurter aux prescriptions générales et l'orientation pédagogique du PER. Cela induit, aussi, par-delà « les invariants de l'activité évaluative », soit les objectifs du PER, de faire fi, pour les enseignant-e-s, de quelque manière des « dimensions et qualités des objets évalués », comme de « la relation entre l'activité évaluative et les contextes sociaux et institutionnels dans lesquels et avec lesquels l'activité se déploie » (Ibid, p.172).

Comme le souligne une conseillère pédagogique :

*« Nos nouveaux moyens d'enseignement visent à ouvrir sur les compétences langagières et ça c'est pas du tout ou presque peu évalué par les épreuves communes. On ne peut non plus imaginer évaluer de l'expression écrite. » (CP2)*

La problématique relève davantage de la L1 et de la L2, les personnes interrogées soulignant plutôt la cohérence du cahier de mathématiques, tant au niveau du respect du plan d'étude que des résonances avec les prescrits didactiques de la formation, voire les moyens d'enseignement. Notons toutefois que le problème de l'adéquation de l'évaluation externe avec le référent du Plan d'étude romand est un problème romand et non strictement limité aux épreuves communes jurassiennes.

D'après nos données, nous posons l'hypothèse que, d'un point de vue didactique, même si les mathématiques donnent lieu à des échanges de vues, les orientations y sont parfois moins antagonistes<sup>7</sup>.

*« Si je prends le français, on nous dit tout au long de l'année, il faut faire écrire aux élèves, il faut travailler sur leur production, il faut travailler avec leur lacune, il faut perfectionner ceci, cela. Et puis là, on a un truc qui fonctionne totalement à l'inverse quoi. Les élèves doivent faire des croix. On dit, en allemand maintenant il faut inviter des élèves à s'exprimer. Mais ils ne s'expriment pas dans les tests. Ils posent des croix. » (DIR3)*

---

<sup>6</sup> La notion de compétence étant définie de manière diverse, nous entendrons ici le sens de proposé dans le chapitre précédent : supposant l'usage de l'appareil cognitif mais aussi de l'affectif, fondée sur une action qui cible une tâche complexe, et supposant un mode d'interaction sociale. Ou par définition négative : qui s'oppose à l'apprentissage par savoir spécifique visant une tâche simple.

<sup>7</sup> Ce point serait à analyser. Le résultat mathématique suppose une objectivité en résonance avec la méthode de vérification du QCM, pourtant la réponse au QCM ne permet pas d'évaluer le chemin parcouru par l'élève, mais le résultat, l'évaluation serait donc partielle selon cette perspective.

Ce à quoi devrait se référer l'évaluation repose donc, pour la majorité des personnes interrogées, sur les compétences langagières : ce qui n'est pas vraiment le cas dans les épreuves communes. Dans le même ordre d'idée, ces mêmes personnes relèvent le défi impossible de la rédaction d'une épreuve pouvant coupler ces attentes avec l'efficacité, l'objectivité et la facilité de correction (en temps et en sélection). Cette tension entre risque de parcellisation du savoir et volonté d'objectivité constitue une des problématiques majeures que l'enquête préliminaire révèle.

*« Les contenus pour moi sont assez corrects, sauf en français où il manque l'expression écrite et puis l'expression orale. La structuration ça vaut ce que ça vaut, je trouve compliqué. Les différents types de textes, je trouve que c'est intéressant. En math c'est très bien parce que c'est exactement ce qu'on fait, c'est par thème, c'est très structuré, il y a peut-être juste la technique et puis en allemand, il manque toute cette partie expression orale. Il y a des gamins qui maîtrisent rien du tout à l'écrit, mais à l'oral ils essaient, ils ont du plaisir et puis là c'est dommage ça ne fait pas partie. » (CPI)*

En langue première <sup>8</sup>, un débat latent, et fréquent en didactique du français, ressurgit chez plusieurs personnes interrogées quant à la part dévolue dans l'enseignement à la structuration de la langue, à la compréhension (oral, écrite) de la langue et à l'expression (orale, écrite) dans la langue. La didactique du français étant inscrite dans la didactique plus générale des langues-cultures (Simard et al, 2010), elle laisse une large part à l'expression de la subjectivité et de la découverte de l'intersubjectivité (valeurs, croyances de l'autre,...), cette didactique suggère entre autres une tension entre *démarche analytique et démarche synthétique* (*Ibid.*), la démarche synthétique suggérant que l'élève apprend aussi dans un « bain de langage » (sans parcours prédéfini et précis, et de manière différenciée en lisant, parlant, écrivant) versus la démarche analytique fonctionnant par « exercices systématiques ». La langue première a, enfin, entre autres caractéristiques majeures, que fait d'être la langue de communication, donc les compétences en cette discipline développent aussi des compétences ou des carences en d'autres disciplines (lecture de consigne) ou dans la vie sociale (communication).

*« La plupart des collègues font beaucoup de structuration et puis on se retrouve avec 20 uniques petites questions donc on a peut-être bossé pendant trois semaines sur les adverbes, et il y en a une, de question, s'il y en a une. Ça n'a plus de sens. L'offre de formation continue dans le domaine du français n'est pas du tout axée dans cette perspective, on a eu des formations sur le moyen d'enseignement MMF et consort, mais on ne nous a pas appris, à partir d'un texte, à faire des activités autour de ce texte. » (Ens4)*

Cette remarque renvoie à un sentiment de fluctuation des repères au sein des didactiques de l'enseignement du français et de l'évaluation de cette branche. Un des vœux, exprimés par

---

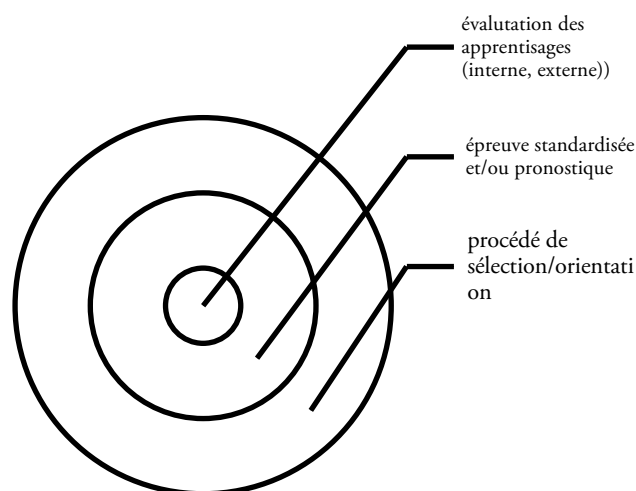
<sup>8</sup> Notons encore qu'en langue 1, pour l'épreuve de français, comme souligné la longueur est relevée unanimement comme problématique (voir la question de l'adaptation 1.2). Ce point n'est pas foncièrement issu de cette tension pédagogie-efficacité administrative.

quelques enseignant-e-s, formule l'envie d'un moyen d'enseignement romand en français qui pourrait devenir le modèle structurel de l'épreuve commune de français. Dans ce cadre, le vœu pieux suggère deux autres risques : le risque de « bachotage » (parcellisation, centration sur des tâches répétitives...) et le risque de ne pas résoudre définitivement les points de tensions (exercices spécifiques versus expression écrite ou orale, etc.) comme de réitérer l'élagage des compétences - le désir faisant fi de la forme du procédé de QCM dans l'épreuve commune qui, sous certains aspects, pourrait empêcher l'évaluation d'une compétence prise au sens large, comme le soulignent d'autres personnes interrogées.

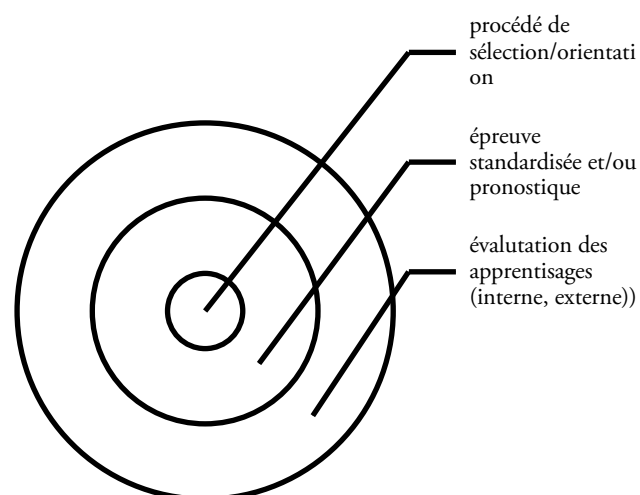
### 3.5.8. Les consignes et formulations, un moyen de (se) distinguer ?

*« On a affaire à des formulations de questions auxquelles les élèves ne sont pas habitués (...) ce n'est pas par volonté un peu sadique des rédacteurs, c'est finalement, une chose à laquelle ils sont contraintes. [...] Parce que ça a pour but de sélectionner. Si on veut sélectionner alors il faut faire l'outil qui le permet. » (CP2)*

Cette pensée revient de manière récurrente. Les acteurs et actrices du champ éducatif ont conscience que se superposent, s'imbriquent sans limites toujours claires et au sein d'une même épreuve : outil de sélection/d'orientation, épreuve pronostique et évaluation des apprentissages. La question est celle de l'ordre de priorité des imbrications d'ensemble.



Perspective centrée sur la priorité du procédé de sélection/orientation, l'évaluation des apprentissages devient outil au cœur du procédé de sélection



**Perspective centrée sur la priorité de l'évaluation des apprentissages, l'évaluation comprend l'ensemble restreint de sélection/orientation (ce qui rend compte de la limitation scientifique de cette procédure)**

La question se centre dès lors sur la délimitation des rôles et des fonctions de chacune et chacun au sein de cet ensemble. Il convient de s'interroger sur les fonctions endossées : la rédactrice ou le rédacteur ont-ils comme fin de sélectionner, ou de proposer un moyen de pronostiquer l'orientation (deux domaines qui s'il se recoupent, peuvent aussi se distinguer) ? La fonction de sélection selon un pourcentage posé a priori (soit avant l'expérience) revient-elle au champ politique et administratif, ou au champ pédagogique ?

D'un point de vue didactique et pédagogique, cette confusion semble conduire à l'expression pratique de certains paradoxes ou contradictions et, selon certaines personnes interrogées, le risque potentiel de confronter l'élève à une dimension d'évaluation autre que celle des apprentissages, voire à un possible arbitraire. Ceci relève peut-être d'un manque de clarté quant à la délimitation des rôles et fonctions des différents actrices et acteurs engagés dans les épreuves communes. La docimologie, la science de l'évaluation dans le cadre scolaire, n'appelle pas, dans sa dimension contemporaine, à élaguer toute évaluation à fonction de classement et d'orientation des individus, mais à « développer une évaluation de qualité qui amène à une justice de traitement » (Martin, 2002).

Ce qui ressort des entretiens a comme dénominateur commun un véritable questionnement quant à la possibilité de s'engager réellement dans le processus d'évaluation, d'avoir un rôle ou une fonction, de pouvoir agir en vue de développer une justice de traitement. Comme le soulignent certains chercheurs :

Les formes de participation des enseignants aux dispositifs d'accountability doivent aussi être pensées. Plus ceux-ci participent à la fois à la conception, à l'administration et à l'analyse des résultats, plus leur implication dans le processus s'en trouve développée et la culture d'évaluation assimilée. Une réflexion est donc nécessaire sur leur intervention dans le testing lui-même (conception, administration...) et, plus largement, dans le développement de modèles d'évaluation interne des établissements, qui doivent être mis en lien avec l'accountability externe quantitative. (Mons, 2009)

Dès lors, comme le souligne un enseignant :

*« ... les propositions de réponses ne sont pas toujours évidentes. Même nous, on se ferait vite avoir. J'ai l'impression qu'en grammaire, on va chercher la petite bête. » (Ens2)*

Ceci équivaut à se questionner quant à la manière dont sont imaginées les épreuves communes et dans quels objectifs elles sont conçues :

*« On a affaire à des formulations de questions auxquelles les élèves ne sont pas habitués (...) ce n'est pas par volonté un peu sadique des rédacteurs, c'est finalement, une chose à laquelle ils sont contraintes. [...] Parce que ça a pour but de sélectionner. Si on veut sélectionner alors il faut faire l'outil qui le permet. » (CP2)*

Ici, au travers de cette transparence empêchée, survient l'arbitraire possible d'une orientation non basée sur l'égalité des chances d'acquérir les meilleures compétences et apprentissages de qualité, le risque d'une « sélection » sociale non centrée sur une évaluation à visée pronostique d'amélioration de l'acquisition des compétences tout au long d'un cursus scolaire, mais dirigée de manière non consciente vers le risque de sélection dans une orientation empreinte de déterminisme, ou reproductive d'inégalité. Autrement dit, au travers de la procédure de *testing* des épreuves communes jurassiennes, on attendrait de l'élève qu'il développe des savoirs formels et non formels en dehors du cadre scolaire. Aussi nombre de membres du corps enseignant soulignent-ils, dans leur propos, la peur que d'aucuns s'appuient sur l'argumentaire de l'innéisme de l'intelligence pour opérer une sélection faisant fi de la justice sociale et du rôle fondamental de l'école, dans sa vision démocratique, celle de maximiser les chances d'acquérir des compétences pour chaque élève et de distribuer les apprentissages de manière égale.

Autre perturbation perçue dans les résultats : l'élève performant dans une branche peut se trouver en difficulté en raison de la sélection non basée sur des apprentissages formellement acquis en classe, mais relevant de compétences non travaillées, voire à des habiletés développées dans d'autres disciplines.

*« On va rater les maths, parce que c'est des doubles consignes qui sont piégeuses, parce qu'il faut trier. Pareil en allemand. Donc un bon élève de maths peut rater ses épreuves parce qu'il a des soucis de français, de compréhension de texte, ou de lecture. » (DIR2)*

La formulation particulière, la complication des consignes, les complications logiques peuvent laisser à penser, selon certaines données recueillies, qu'elles ont une visée strictement sélective, qu'elles s'appuient sur des compétences non ciblées sur la discipline à évaluer. De manière très générale, selon une perspective pédagogique soulignée à plusieurs reprises par les personnes en charge de l'enseignement, la connaissance, en devenant objet de sélection sociale, perd sa valeur intrinsèque, sa fin première : la transmission de savoirs et de compétences.

L'effet pervers de cet accent mis sur la sélection sociale dans la confusion des rôles s'exprime au travers de la critique implicite des arguments pragmatiques:

*« Si on disait aux écoles secondaires le 30 juin voilà la répartition des élèves, c'est inimaginable, ils n'arriveraient pas à mettre place les horaires pour la rentrée, donc il y a aussi cette obligation. » (Synd1)*

Ou à d'autres égards :

*« Pendant longtemps j'ai pensé que c'était indispensable d'aller vers cette solution de 40, 35 et 25% pour des questions d'organisation. Or, depuis que la répartition est cantonale et plus par giron, il y a un déséquilibre qui s'est fait dans des écoles secondaires. Certaines écoles ont dû dédoubler un niveau A et d'autres se retrouvent avec un effectif d'élèves de niveau A insuffisant. Ce 40, 35 et 25% ne se justifie plus tout à fait. Après reste à savoir comment est-ce qu'on établit les niveaux. » (Synd1)*

Le « reste à savoir » renvoie à une inconnue, ce qui manque au jugement pour pouvoir s'engager dans un cadre argumentatif rationnel et logique : est-ce un impératif administratif, politique, une décision à valeur pédagogique ? La tension ne pouvant être résolue qu'en levant le voile sur les attentes fondamentales du champ politique. C'est ce que montrent certaines études, eu égard aux évaluations standardisées à visée d'orientation :

Ce qui peut, ce qui doit se réfléchir, ce sont leurs modalités de fonctionnement, le moment de leur passation, la publicité des résultats et, plus largement, leur utilisation. C'est aussi le rôle des enseignants dans les dispositifs de pilotage. Et à travers ces différents éléments, ce qui se joue, c'est la nature des rapports des enseignants à l'État ainsi que le statut de leur profession. (Crahay, 2009)

Du côté de la rédaction :

*« On part d'une thématique commune, niveau A on commence en général, et puis on fait une partie B et C, plus ou moins commune, hein avec des petites subtilités et puis on différencie les niveaux A, où là on fait quand même une épreuve nettement plus difficile. On dira ça comme ça. Et le but c'est que dans la même thématique on ait trois épreuves cohérentes, mais avec des critères qui sont propres à ces niveaux. » (Rédac1)*

Ainsi la question de l'indexation des « critères » selon les objets d'apprentissage est-elle fondamentale. L'apposition de critères selon des niveaux prédéfinis permettrait dans un même temps de « choisir dans quelle filière on va mettre l'élève » (Cardinet, 1991, p.7), dans l'idée « d'aider » l'élève « à apprendre » en pronostiquant un niveau qui soit « le plus utile pour lui » (Ibid.), tout en certifiant un niveau comme « bilan » (Ibid.) d'apprentissage. Tâche relativement impossible dans laquelle les fonctions de « sélection », de « régulation » et de « certification de l'évaluation » (pour reprendre les notions évoquées par Cardinet) comportent ce risque d'être confondues, tant dans la rédaction des tests que dans l'application à visée sélective du résultat ; résultat comportant cet « espace à trois dimensions », souvent confondu en un seul au sein des



représentations des actrices et acteurs engagés dans les épreuves communes, comme des parents (Cardinet, 1991).

Ainsi selon une conseillère pédagogique :

*« Sur la forme, il y a quand même des choses où ils exagèrent. On a des espèces de consignes avec des négations, des doubles négations, même moi quand je les passais avec mes élèves en même temps qu'eux, pour justement voir la complexité, je trouvais ça pas facile. » (CP1)*

Cette remarque, qui pourrait sembler par trop critique sans mise en contexte, met en relief un certain embrouillement des pistes pressenti par les actrices et les acteurs engagés dans le champ pédagogique, embrouillement quant à leur fonction et leur rôle et quant aux objectifs prioritaires des épreuves communes. Cette remarque renvoie aussi, au sein de ces mêmes représentations, à l'idée de tension entre pédagogie et administration de la sélection, voire d'un *hiatus* entre un référent large au niveau du prescrit romand et des référés par trop limité.

Enfin, la stricte mise en forme graphique et typographique, sur laquelle une majorité ne se prononce pas, concentre les rares remarques dirigées dans cette tension entre la reconnaissance d'une certaine validité de la démarche, mais un sentiment d'incomplétude.

*« Graphiquement parlant, c'est assez nul... j'entends, c'est écrit tout tassé, le texte de la lecture est illisible. C'est une chance qu'il soit diffusé en audio parce qu'il est illisible. Au niveau de la forme c'est pas terrible, au niveau du fond, c'est en adéquation avec le PER. » (Ens4)*

### 3.5.9. L'effet pervers du *teaching to the test*

*« Ça revient de manière récurrente. On nous dit que des classes font du bachotage, font du drill alors qu'on leur demande clairement et ceci est dit clairement sur les documents de recommandations que toute forme de drill ou de bachotage est interdit. On parle vraiment de confidentialité. Mais c'est un problème connu d'où le fait de remettre toute cette procédure à plat. » (CEVES)*

Ces éléments sont relevés effectivement depuis longtemps, preuve en est un article paru, il y a presque vingt ans, sous la plume de Joël Voyame :

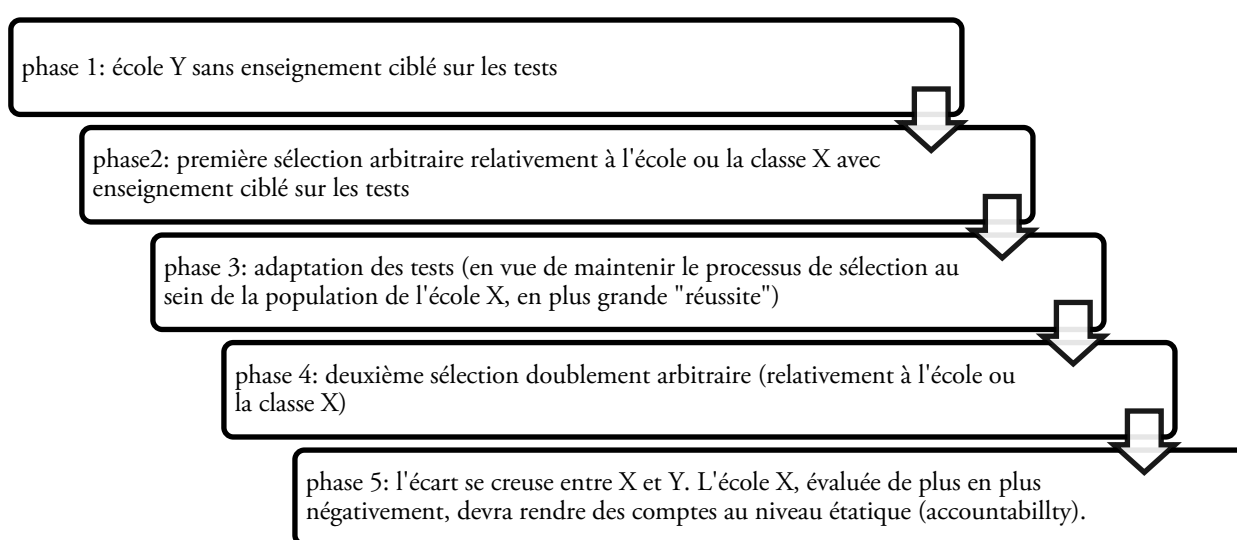
Pas question de parler imprudemment du contenu d'une épreuve, d'utiliser d'anciennes moutures comme exercices ... On ne saurait par ailleurs adapter à sa guise les consignes jointes [...] les fâcheux dérapages observés çà et là nuisent à la crédibilité du dispositif. Dès lors, il convient que tous les enseignants se conforment à des principes communs invariables. Ils ne céderont en particulier pas à la tentation de pratiquer le QCM comme un sport d'endurance. Même si tel maître brûle de s'essayer à la rédaction de QCM, que ce ne soit pas dans les disciplines testées par les épreuves. (L'Éducateur, 2002, pp.50-51).

On retient de ces consignes l'importance de ne pas utiliser d'anciennes épreuves pour préparer les épreuves, de ne pas pratiquer le QCM. Restent les objectifs fondamentaux, et l'expérience de

l'enseignant. Le problème du bachotage est qu'il ne peut être défini en des termes précis. Les personnes en charge de l'enseignement en degré 7H et 8H sont confrontées à des objectifs fondamentaux tirés du PER. Où situer le curseur entre « bachotage » et travail de la matière ?

Le terme bachotage est lié étymologiquement au baccalauréat français, épreuve standardisée et centralisée par excellence. L'histoire du terme dans la pédagogie renvoie toutefois à deux critiques : ce type de travail, discuté dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, ne fait usage que de la mémorisation à court terme, il provoque un élagage des savoirs (Perrenoud).

Nous proposons ci-dessous un scénario fictif faisant émerger une situation problématique en lien avec le travail des matières et des épreuves en classe.



Ce scénario pourrait être considéré comme un appel à ne pas travailler en classe en vue des tests ou *a contrario* comme un appel à travailler l'épreuve standardisée, à même mesure, partout. Les objectifs étant livrés, une part des référents étant révélée, la méthode éprouvée, survient ici tout le problème de l'évaluation externe standardisée : quand elle est répétée, on développe inmanquablement, au sein des instituts de formation, un programme et des méthodes y relatives. Ces effets sont démontrés, même pour des épreuves internationales comme PISA (reposant toutefois sur l'évaluation de compétences): tant au niveau du pilotage du système au niveau des programmes. Puisqu'on constate que l'épreuve standardisée, telle qu'elle est perçue dans les entretiens, s'éloigne de l'évaluation par compétences (en définissant des objectifs limités, en reposant uniquement sur le questionnaire à choix multiples), cela permet d'autant plus « d'entraîner » l'épreuve que sa forme et son contenu sont spécifiés. Dans ce schéma de scénario fictif, on perçoit le risque de confondre l'*accountability* (mesures utiles aux pilotages du système d'enseignement) avec l'épreuve pronostique (résultats utiles à l'orientation des élèves). Autrement dit, on associe ici, dans un même processus, l'évaluation pronostique et l'évaluation externe à visée de pilotage des systèmes d'enseignement. On perçoit la confusion des rôles également dans cette adaptation des épreuves communes vers davantage de « difficulté » : les rédactrices et rédacteurs ont-ils comme rôle, au sein du processus, de proposer un test conforme

aux enseignements, ou un outil de distinction selon un pourcentage de réussite posé a priori ? À considérer que les deux fonctions soient compatibles: fonction pédagogique de rédaction d'une épreuve pronostique, fonction sociopolitique de répartition de la population en des niveaux de formations répondant à un pourcentage prédéfini.

### 3.5.10. Pondération et prise en compte de l'évaluation de l'enseignant

Les points soulevés précédemment ont des conséquences sur la comparaison entre les résultats obtenus aux évaluations internes et les résultats obtenus aux épreuves communes. Ainsi en va-t-il de la question des aptitudes réelles évaluées.

*« Là, on a 3 filles en français, elles méritent amplement un niveau A. Mais il y en a une qui s'est vraiment plantée aux épreuves communes et ce n'est pas du tout mérité, par rapport aux capacités, à ce qu'elle démontre en classe. Elle est clairement d'un niveau A, à l'école secondaire. Mais avec le stanine qu'elle a fait, cela l'en empêche. Ma moyenne... vont-ils peut-être la descendre ? Enfin, je ne sais pas, du coup... voilà, c'est ça que je ne trouve pas juste. Ce n'est pas du tout mérité. » (DIR2)*

L'enseignant au travers des évaluations internes perçoit l'élève sous le jour d'une autre « évaluation », centrée sur d'autres critères, ou d'autres axiologies. La pondération des moyennes des enseignants opérés par la gouvernance des épreuves communes met en tension les rôles et fonctions, ainsi que la reconnaissance équilibrée de deux types d'évaluations confondues en une « note », la pondération présuppose une moyenne applicable en toute situation d'évaluation, sans considérer qu'il s'agit d'évaluation de types différents. Selon un enseignant :

*« On a 35 semaines, fois 5. Voilà, ça fait 175 jours et puis il y en a 6 qui sont pris en compte en comptant pour moitié. » (Ens3)*

Cette réflexion permet de prolonger l'analyse précédente : l'évaluation pronostique proposée à l'élève se fait, selon les personnes interrogées, à proportions inégales entre évaluation interne et évaluation externe, entre évaluation des personnes en charges de la transmission des apprentissages et l'évaluation standardisée.

Cela ne remet pas en cause le fait que le champ pédagogique considère la valeur de l'objectif final de répartition en niveaux, voire l'enseignement par discipline de l'école secondaire.

*« Je pense que c'est correct cette répartition 40%, 35% et 25% dans les trois niveaux A, B, C, car il faut avoir un petit effectif au niveau C pour pouvoir les amener en avant et les faire progresser. » (Ens1)*

*« Pour moi le 40, 35 et 25% est bien pour une question d'effectif en classe. Les élèves qui vont en C se retrouvent avec des effectifs plus réduits, ce qui permet un meilleur encadrement pour ces enfants qui ont besoin de plus de temps et d'encadrement. Les A finalement, ils ont moins besoin de l'enseignant. » (CP1)*

Avec quelques nuances à propos du niveau C :

*« Je suis assez d'accord avec les niveaux A et B, mais je pense qu'il y a un souci avec le niveau C. On met tous les enfants en grande difficulté et ceux avec des troubles de comportements ensemble, c'est un peu un ghetto. » (Ens2)*

Ce qui est discuté est sans nul doute, la lourde et paradoxale responsabilité portée par la personne en charge de l'enseignement, en 8<sup>e</sup> année, dans les disciplines évaluées. Responsabilité de former aux épreuves communes, responsabilité d'être le communicant central au niveau de la procédure, avec le risque d'être remis en cause au travers d'une pondération de moyenne, ou en déséquilibre au niveau quantitatif comme qualitatif relativement au processus d'évaluation pronostique.

*« J'ai eu un téléphone, j'ai demandé : mais pourquoi cet élève-là s'est retrouvé CCC, alors que j'aurais mis du B, quand même ? Et puis on m'a dit, ouais, là on ne vous a pas suivi. C'est le seul. Non, ce n'était pas le seul, il y en avait trois cette année-là, et puis avant, par deux fois, ils n'avaient pas suivi. » (Ens3)*

Cette expression, empreinte d'émotions et d'incertitudes, traduit, plutôt qu'une remise en cause d'un système, une interrogation à propos de l'implication des acteurs du champ pédagogique dans la procédure. Il renvoie aussi à ce rôle central de « répondant » face aux parents, rôle qui revient à l'enseignant-e, tant au niveau de la procédure qu'au niveau de la préparation à l'épreuve pronostique, ainsi qu'à la mise en place d'une évaluation interne non arbitraire. Cette responsabilité étant nécessité morale de répondre, de se porter garant de ses actions ou de celles des autres, elle présuppose aussi une prise en compte des réponses (respondere (« se porter garant, répondre de ») proposées par l'individu qui matérialise, à certains égards, la plus grande part de responsabilité (étymologiquement, « celui qui se porte garant, qui assume ses promesses ») quant choix d'orientation. La correction de moyennes peut donc apparaître comme une trahison du principe de responsabilité de l'enseignant face au groupe classe comme face à chaque élève.

*« Il y a un sacré travers dans la correction des moyennes. Ça engendre de drôles de choses. Le pire est que ça ne permet pas l'adaptation des évaluations en classe pour les cas particuliers non diagnostiqués. Si on a un élève en difficulté en classe et si on souhaite alléger son travail, ça va augmenter sa moyenne semestrielle et du coup ça va baisser les moyennes semestrielles de tout le reste de la classe. Du coup, j'ai refusé les adaptations parce que si j'avais un élève qui avait des trop bonnes notes par rapport à ce qu'il faisait aux épreuves communes, on me descendait les moyennes de tous mes élèves. » (Rédac2)*

Ce point nous amène à la question des cas particuliers et de la reconnaissance validée, tant au sein du champ pédagogique, scientifique, que des normes sociales, de forme de difficultés scolaires reconnues et diagnosticables<sup>9</sup>.

### 3.5.11. Les « Cas particuliers »

*« Cela n'existait pas il y a 15 ans. C'est venu petit à petit, au fur et à mesure que les diagnostics se sont affinés. Je pense que c'est bien parce que c'est des élèves qui méritent qu'on leur aménage quand même des conditions particulières parce que ce ne sont pas des élèves bêtes, ce ne sont pas des élèves feignants. C'est des élèves qui ont des réelles difficultés et qui ont besoin souvent de plus de temps et voir d'autres conditions pour pouvoir arriver aux mêmes objectifs. Donc je trouve que c'est bien qu'on puisse maintenant signaler ces cas particuliers. » (DIR3)*

Si les formes de dyslexies sont définies scientifiquement dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, la reconnaissance véritable relève plutôt des années 1990<sup>10</sup>, ses indicateurs statistiques dans les années 2000<sup>11</sup>. Aujourd'hui, « troubles de l'apprentissage », « besoins particuliers », la désignation varie.

La notion de « trouble des apprentissages » s'est peu à peu imposée dans le monde scolaire en même temps que l'usage du préfixe « dys » se banalisait dans l'opinion publique. Depuis une quinzaine d'années, l'attention portée aux « troubles spécifiques des apprentissages » s'observe tant dans la diffusion de textes officiels relatifs à l'organisation... et de préconisations à destination des enseignants que dans la multiplication d'articles de presse grand public et de sites d'associations spécialisées. Le passage de la notion de difficulté scolaire à celle de trouble spécifique des apprentissages témoigne d'une mutation des logiques à l'œuvre dans l'école et plus largement dans le champ social [... nommer troubles des apprentissages ce qui était difficulté ou échec scolaire prend une nouvelle valeur dans le discours et induit de nouvelles pratiques. (Savournin, 2016)

En regard de nouvelles pratiques et de nouvelles normes qui occupent le champ pédagogique, les personnes en charge de l'enseignement en 8H se trouvent confrontées à la question du « diagnostic cas particulier» (terme renvoyant à l'expertise médicale qui valide la non-passation des épreuves standardisée) et de ses conséquences en résonance psychologiques, identitaire, dans le contexte scolaire :

*« Être cas particulier, qu'est-ce que ça va apporter à l'élève plus tard ? J'ai l'impression que chaque fois qu'on met « cas particulier », on met une étiquette sur un élève et surtout qu'on lui enlève la possibilité finalement de montrer ce qu'il vaut. J'ai quand même du mal avec cette notion de cas particulier. » (Ens1)*

*« Sur les élèves qui passent les épreuves communes, j'arrive presque à la moitié de mes élèves. Là je me questionne beaucoup par rapport à ça. Bon au niveau des difficultés des élèves, au*

---

<sup>9</sup> Nous utilisons sciemment le terme diagnosticable, en raison des débats forts quant à la valeur de chaque diagnostic, et dans notre recherche, l'émergence de choix véritables quant à la nécessité utilitaire du diagnostic.

<sup>10</sup> L'OMS reconnaît la dyslexie comme handicap depuis 1993, pour seul exemple.

<sup>11</sup> L'OMS

*niveau de la dyslexie, des troubles attentions, évidemment cela augmente au niveau des diagnostics qu'on peut obtenir, mais voilà... » (Synd2)*

La courbe ascensionnelle de la population considérée comme appartenant au groupe de « cas particulier » participe de certaines représentations. Si l'on prend en compte les seuls troubles « dys » selon certains médias qui s'appuient sur les propos d'associations, 10% de la population serait touchée par certains des troubles « dys » (dyslexie, dysgraphie, dyscalculie, etc.). Les études scientifiques varient plutôt entre 3 et 10%, selon l'angle d'approche (psychologie cognitive, sociologie, psychanalyse, neurobiologie...). En résumé :

La notion de trouble spécifique des apprentissages suppose que cette difficulté ne peut être attribuée ni à un retard intellectuel, ni à un handicap sensoriel, ni à des conditions défavorables de l'environnement. En pratique clinique, ce diagnostic ne peut être posé chez un enfant donné, qu'au moyen de tests standardisés de lecture et d'orthographe qui sont réalisés de façon répétée sur plusieurs années d'apprentissage du langage écrit et de suivi. La dyslexie est le trouble des apprentissages le plus connu et le mieux exploré ; elle concerne entre 8 et 10 % d'enfants vers l'âge de 10 ans (rapport INSERM, 2007). (Brun-Henin, F., Velay, J., Beecham, Y. & Cariou, S., 2012, p.5)

D'aucuns peuvent donc penser que la question de l'augmentation des cas relève plutôt de la reconnaissance de ces troubles de l'apprentissage, tant au sein des normes que des représentations, que de changements sociétaux. La formation initiale ou continue des enseignant-e-s, la médiatisation du sujet, conduisent à prendre en compte ce qui peut être considéré comme un « handicap ». Il va sans dire que l'importance portée aujourd'hui par les gouvernances et la formation à l'école inclusive influence aussi la tendance générale, au sein des entretiens, à valoriser de manière unanime la prise en compte de « cas particuliers ».

Il serait encore à clarifier l'accueil des procédures dans le cas des élèves allophones, ou d'autres cas entrant dans la dénomination « cas particulier ». Les témoignages étant éparses et ne se recoupant pas forcément dans cette première enquête.

### *3.5.12. Une procédure claire qui conduit à un choix complexe*

Si la procédure est unanimement reconnue comme effective et efficace, au fil des entretiens est relevée une certaine somme de complexités liées aux procédures administratives en fonction du contexte (date de demandes, disponibilité des spécialistes, temps de tests...).

*« Pour avoir en 7e année un bilan chez une logopédiste : vous arrivez en bout de course. Les logos ont jusqu'à 9 ou 10 mois d'attente. Il est difficile de lui demander de poser un diagnostic de dyslexie en deux mois. Et il y a des quotas chez les logopédistes et donc l'enfant qui est pour vous probablement dyslexique n'aura jamais son cas particulier. » (Ens4)*

En d'autres termes, il est spécifié que la prise en compte et en charge occupe un temps qui ne permet pas réellement à l'enseignant de 7-8H d'aider l'enfant, qui semble avoir des troubles d'apprentissages, à trouver appui dans un diagnostic. La notion de « quota » revient fréquemment dans les entretiens. Il s'agirait de prolonger la recherche pour spécifier plus

clairement, et analyser avec rigueur ce à quoi renvoie la question des « quotas », tant au niveau juridique, administratif, que selon la réalité et les représentations des logopédistes qui n'apparaissent pas dans notre échantillon. En ce sens, les procédures semblent porter à confusion sur les choix effectifs, amener à une certaine ambiguïté ou incertitude.

*« Il est important de prendre chaque cas en considération, mais c'est trop tôt pour diagnostiquer ces enfants en fin de 7<sup>e</sup> parce que les enfants évoluent très vite entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>. En plus, je dirais que c'est un âge particulier. Pour moi c'est compliqué de prendre une décision parce que c'est difficile de se faire une idée avant, on devrait trouver une autre solution. » (Ens2)*

L'ambiguïté du choix face à la procédure, ou au diagnostic, renvoie aussi à des questions pédagogiques. La reconnaissance du « dys » étant considéré sur une échelle de pratiques pédagogiques permettant au curseur de l'évaluation certaines larges variations.

*« On a un enfant dysorthographique, mais il s'en sort encore bien en français, mais s'il fait les tests l'année prochaine, je sais qu'il échouera, parce qu'il y a beaucoup de lectures, de compréhensions texte, voire de consignes. Il va passer à côté, à cause de son souci. » (DIR2)*

Ici ressurgit la question de la forme des épreuves standardisées externes en disjonction avec certaines formes d'évaluations internes davantage inclusives ou différenciées qui prennent en compte les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Enfin, la question de l'augmentation du nombre d'élèves considérés comme « cas particulier » interpelle parfois les personnes interrogées :

*« Sur les élèves qui passent les épreuves communes, j'arrive presque à la moitié de mes élèves. Là je me questionne beaucoup par rapport à ça. Bon au niveau des difficultés des élèves, au niveau de la dyslexie, des troubles attentions, évidemment cela augmente au niveau des diagnostics qu'on peut obtenir, mais voilà... » (Synd2)*

Cet ensemble de remarques conduit à interroger la forme actuelle de l'évaluation dans son rapport avec le contexte sociétal lié aux troubles de l'apprentissage.

### 3.5.13. Une évaluation... inclusive ?

*« On a mis pas mal de choses en place pour reconnaître ces élèves-là, pour reconnaître ces difficultés, les prendre en compte pour qu'ils soient le moins pénalisés pour l'orientation, mais voilà je pense qu'on ne va pas pouvoir le faire encore longtemps c'est la manière d'évaluer qui doit ou qui devra changer. » (Synd2)*

Résonne en ces propos l'enjeu contemporain de l'évaluation inclusive. Comme le soulève la littérature :

Pour les pédagogues, comprendre les troubles et les conséquences qu'ils produisent sur les apprentissages a nécessité à la fois une prise de conscience qui passe par la connaissance et l'appropriation des recherches dans le domaine des neurosciences et de la psychologie développementale de ces deux dernières décennies et aussi par un cheminement pour ce qui concerne la reconnaissance du handicap avec une évolution dans les propositions d'aménagements des examens. (Branciard & al., 2016)

Ainsi faut-il entendre par là que la recherche démontre que certains élèves ne progressent qu'à condition d'aménagement dans le cadre scolaire, évaluations comprises. C'est ce qui ressort de certains propos assez critiques face, par exemple, à l'agencement et la forme prise par certains exercices.

*« Les dys, face à la consigne, c'est fini. [...] À la vue du tableau, ils n'arrivent déjà pas à se repérer [...] pourtant la consigne n'est pas longue, généralement elle est courte. Mais la consigne à gauche, généralement à gauche, et il y a ce tableau de réponse en bas à droite, et puis il y a un texte au milieu. Qu'est-ce que je fais de tout ça ? Pour quelqu'un qui n'arrive déjà pas à structurer, c'est très dur. Je vois c'est vraiment un enfer et puis chaque année, c'est la même chose. » (Ens3)*

Deux suggestions surviennent en trame de fond, comme propositions implicites dans la population interrogée.

- L'adaptation pourrait se faire *en adaptant la forme des épreuves communes à une norme plus large incluant les élèves connaissant des troubles d'apprentissages*. Il s'agirait dès lors d'adapter dans la mesure du possible les épreuves communes à une plus large partie de la population.
- L'inclusion par une visée différenciative : *création d'épreuves standardisées spécifiques, ou proposer des modalités ou outils spécifiques destinés aux élèves connaissant des troubles d'apprentissage* (dictionnaires électroniques, temps supplémentaire...).

### 3.5.14. La confusion

*« Il faut arrêter de mettre tous ces élèves qui ne sont pas très bons à l'école comme cas particuliers. Le cas particulier c'est pour éviter une injustice d'orientation. Les enseignants mettent tous les élèves en difficulté cas particulier parce qu'ils ont peur pour l'estime de l'élève. C'est une espèce d'éducation bienveillante où on cache un petit peu qu'il est en échec. » (CP1)*

Ainsi, l'usage de la procédure laisse à penser aussi que les mesures ne sont pas décidées dans un réseau de compétences, mais bien à fonction presque utilitaire. Les compétences ou aptitudes de l'élève venant à se confondre avec un *diagnostic*. Comme le résume une conseillère pédagogique :

*« Un élève qui est bon en mathématique, par exemple, mais qui est un grand dyslexique, on va le mettre cas particulier pour qu'on puisse l'orienter en B à l'école secondaire parce que s'il passe les épreuves communes, il va faire stanine 1, 2 ou 3 parce qu'il y a trop de lecture de*



*consignes. C'est trop long, enfin voilà son dys l'empêche de montrer son plein potentiel. Pour moi c'est ça le cas particulier. » (CP1)*

Si la question de l'orientation reste centrale, en sus de l'adaptation des mesures d'évaluation, survient l'enjeu d'un dialogue. Du côté de l'entourage familial :

*« Les parents parfois entendent alors je ne sais pas s'ils entendent d'eux-mêmes ou bien si certaines phrases leur laissent entendre ça, mais ils ont comme idées préconçues que forcément si l'enfant est cas particuliers c'est pour lui offre mieux que s'il passait les épreuves donc mieux qu'un niveau C alors que 6 pas une, une réalité, que ce n'est pas systématique. » (CP2)*

*« Là j'ai un élève typiquement qui est cas particulier, on a décidé pendant deux ans que, toutes les notes qu'il aurait, je les noterais, mais j'y mettrais un 4. C'est idiot hein, donc il sait que par rapport au groupe classe il a peut-être un 3,5, mais moi je lui mets 4. Et dans le bulletin, il aura 4. Ça, c'était établi en décision avec le conseil pédagogique. [...] puis on ne veut plus de ces pratiques qui ont « trop perduré, maintenant c'est comme ça. On lui met les notes qu'il vaut, et s'il ne peut pas obtenir la moyenne, alors on devra le sortir du système, et puis le prioriser ». Très bien donc là, depuis 3 semaines, je lui mets des 2, des 3. Il pleure à chaque test et puis il pleure à chaque résultat. Et maintenant il vient me dire « toute façon je suis nul, toute façon j'arriverai pas ». Quel intérêt ? Quel intérêt ? » (Ens.4)*

La notion même de « cas particulier » suggérant aussi une définition ténue et en prise avec la réalité de la recherche en sciences de l'éducation. Comme le résume un enseignant :

*« C'est des élèves qui sont diagnostiqués DTAH, dyslexiques, dysphasiques ou autre, mais à côté de cela, j'ai l'impression, je suis même convaincu que d'autres élèves sont aussi confrontés à un type d'épreuve qui n'est pas adapté à leur fonctionnement et à ce dont ils ont l'habitude. Donc, donc moi j'en verrais plus des cas particuliers, dans ma classe. » (Synd2)*

Le positionnement du curseur du « diagnostic » relevant aussi du contexte particulier, de l'enseignant·e, de la classe, du parcours scolaire, biographique et identitaire de l'élève, il semble que cet enjeu soit un catalyseur des questionnements liés aux épreuves communes, plus qu'un problème solvable par une mesure précise au niveau de la gouvernance.

### **3.6. Effets des épreuves communes identifiés sur les pratiques d'enseignement**

#### **3.6.1. Entraînement/bachotage**

Sous le titre très accrocheur, « Tu ne bachoteras point », on trouve, dans la revue l'Éducateur de mai 2002, des propos relatant les raisons implicites d'une réunion demandée par le service de l'enseignement jurassien : « d'année en année, des rumeurs ont enflé. Des allusions appuyées sont arrivées aux oreilles des responsables. Dans telle classe, on exploiterait systématiquement les épreuves communes passées à titre de révision. Dans telle autre, les élèves n'auraient plus qu'une

vague idée de leçons comme l'éducation visuelle ou musicale, un gros bâillon de français-math-allemand anesthésiant les branches d'éveil. Dans telle autre, encore, les élèves sembleraient connaître à l'avance les types de questions. Des élèves seraient aussi rentrés au terme d'une matinée de passation en claironnant : « J'suis A! j'suis A, c'est l'prof qui l'a dit! » Ah? ». Cette archive teintée d'humour reflète une historicité singulière à mettre en regard avec l'actualité des entretiens menés dans cette phase préalable d'enquête.

Comme le souligne une rédactrice :

*« Tu as ce fameux plan des chapitres à évaluer et tu travailles ce qui va être évalué aux épreuves communes. Je me rappelle avoir dit à mes élèves qu'ils auraient des épreuves d'une durée de 1h30 pour les habituer aux épreuves communes. J'entraînais l'endurance. Ces épreuves communes ont un effet sur l'évaluation en classe. » (Rédac2)*

Cette remarque s'accorde en plein avec nombre de témoignages: les épreuves communes ont un impact majeur sur la manière dont on organise l'enseignement au long de la 8H. Si personne ne souligne de motivation extrinsèque provoquée par les épreuves communes, nombre d'enseignant-e-s relèvent l'influence des objectifs imposés par les épreuves standardisées sur le programme d'enseignement.

*« Le programme de l'année est vraiment régulé par rapport aux notions qu'on doit travailler en priorité pour les épreuves communes donc on met vraiment l'accent là-dessus, et puis il y a peut-être certaines choses sur lesquelles on ne va pas mettre trop d'importance parce qu'on sait que ce ne sera pas évalué dans les épreuves communes. » (Synd2).*

Entraînement ou bachotage ? Un continuum semble se constituer, et il est difficile de situer le curseur, ou de délimiter clairement les deux approches. Quand bien même l'on considère que proposer, par exemple, des « QCM » serait contraire aux attentes des instances en charge de l'évaluation diagnostique, les enseignant-e-s reconnaissent se centrer inévitablement sur cette échéance majeure.

### *3.6.2. Stress, pression, accélération du travail*

La pression sociale accompagnant cette échéance propre au degré 8H est liée au stress et l'accélération du travail en classe :

*« Ça produit chez nous un stress. On a des pressions des familles, de l'école, enfin de tout le monde. Les enseignants se sentent stressés par ces épreuves et ils ont peur du regard sur leur enseignement. Ils pensent que c'est de leur faute si les résultats à ces épreuves communes sont mauvais. Il y a quand même un stress, une pression qui engendrent un petit peu de drill. » (Ens1)*

Le contenu même, soit les matières à étudier (élément à vérifier par la suite au travers de cette recherche), semble dépasser le référent ordinaire, soit les objectifs fondamentaux du plan d'étude :

*« Il y a beaucoup de contenus et on est bien au-dessus des exigences minimales du PER. Je les pousse un peu et j'accélère le rythme surtout en math, car il faut finir les thèmes de math avant les épreuves. Il faut être très bien organisé. » (Ens2).*

Ces conditions de travail sont considérées avec plus ou moins de positivité : si l'on accepte parfois avec fatalité, voire inquiétude, cette pression, on pressent aussi la motivation liée à un certain défi amenant reconnaissance au métier d'enseignant, à ce « métier particulier » d'enseignant de 8<sup>e</sup> année, comme nous le verrons. Ainsi que le souligne une conseillère pédagogique :

*« On est tout le temps en train de courir, on a des plannings qui sont ultra serrés à tel point que si on a une intervention en classe, il faut qu'on reprenne ces deux heures de français sur une autre discipline, pour être sûr d'arriver. » (CP1)*

La question du stress est donc liée aussi à l'aménagement des leçons et à l'impact sur les modalités et les contenus d'enseignement.

### *3.6.3. Adaptation du programme et des objectifs en fonction des épreuves communes*

Ce point laisse apparaître, au fil des entretiens, des réponses ambivalentes, voire antithétiques. Si au cœur des discours, l'impératif des épreuves communes apparaît comme une contrainte extérieure, parfois malvenue (en raison de la mise à l'écart de pratiques pédagogiques et de la pression y relative), il n'est pas toujours aisé d'avouer que la pratique se fixe essentiellement sur les épreuves externes. Cela conduirait à laisser penser que la pratique s'oriente vers un apprentissage orienté vers les tests, et donc à un entraînement trop prononcé, ce que d'aucuns nomment un « drill » ou « bachotage » quand le *teaching to the test* est par trop identifiable.

### *3.6.4. Organisation de l'enseignant-e*

Du « plan de travail » (Ens1) organisé essentiellement autour des épreuves communes, aux objectifs disposés sur le bureau, « Ça j'ai fait, je mets des « vus », je commence déjà en 7<sup>e</sup> année, ça j'ai fait, ça j'ai fait...et puis on est au clair. » (Ens3), la structuration annuelle est conduite sous l'égide des épreuves communes, même si les années de pratique amènent les enseignant-e-s de manière générale à moins souligner ce fait. Suite aux épreuves préparatoires, beaucoup réadaptent le programme en fonction des résultats des élèves.

*« On fait plus du tout du scolaire. On fait des révisions. Donc là on travaille en vue d'un concours. » (Ens4)*

Cette pensée, bien que fortement critique, associant « concours » et « épreuve commune », renvoie à l'impact fort des épreuves communes sur le métier d'enseignant. Cet impact est d'autant à souligner que l'enseignant-e a moins d'années de pratique.

*« J'ai repris cette année après avoir eu des 5-6 pendant à peu près cinq ans, à ces degrés, il y a aussi beaucoup dans le programme, mais je trouve qu'on peut plus s'ouvrir à d'autres manières d'enseigner, plus facilement, qu'en 7-8. Bon je n'ai peut-être pas encore trouvé le rythme, mais, mais ces tests moi c'est horrible. » (Ens5)*

Ces propos s'ils sont quelque peu nuancés, à propos de la contrainte et du stress de l'organisation, après des années de pratique, reste toujours le constat d'un impact majeur sur la relation pédagogique :

*« La différenciation c'est terminé. Il y a une seule chose qui existe, c'est être prêt dans l'urgence par tous les moyens. Donc c'est inévitable que l'option pédagogique se modifie. Je ne vois pas comment enseigner de manière ouverte, flexible en 8<sup>e</sup>, ce n'est pas possible. » (Synd1)*

### 3.6.5. Des objectifs limitants ?

*« L'année est organisée de manière différente bien sûr. On reçoit un cahier avec les objectifs de février et puis les objectifs de mai, on est bien obligé de checker au fur et à mesure si ces items ont été travaillés. » (DIR3)*

Ce listage d'objectifs revient souvent comme un axe central de l'imbrication, dans le pilotage de l'année, d'éléments autres que le plan d'étude auquel doit répondre d'ordinaire l'enseignement. Ce choix d'objectifs est souvent considéré, chez les personnes interviewées, comme limitant : au niveau des options didactiques (outils, transpositions), comme des choix pédagogiques qui en ressortent, voire du respect même du plan d'étude dans son ensemble.

*« Il y a un joli document qui s'appelle chapitre du plan d'étude évalué dans les épreuves communes, c'est ce que reçoivent les enseignants, et le simple titre indique, pour qui lit les sous-entendus, qu'il y a d'autres chapitres qui ne sont pas évalués dans les épreuves communes. » (CP2)*

En langue 1, par exemple, le plan d'études romand s'appuie sur des options didactiques mettant en avant les compétences communicationnelles, options suivies dans la formation initiale et continue de la formation primaire. Ici semble ressurgir ce qui est apparu précédemment : se confrontent des perspectives à propos de l'enseignement et la didactique du français, entre premiers et derniers cycles, entre enseignement primaire et secondaire, entre formation universitaire (accompagnées de connaissances en linguistique et histoire de la langue) et formation en hautes écoles. Les épreuves communes servent de catalyseur, mettent en exergue ces différences d'approches. Les enseignant·e·s de 8H se concentrant davantage sur le fonctionnement de la langue et la structuration parce que c'est l'angle d'approche des épreuves communes.

### 3.6.6. Charge de travail, profil spécifique de l'enseignant-e-s de 8H

Au sein de l'enquête ressort qu'enseigner en degré 8H conduit à un certain stress professionnel.

*« Je pense que c'est, ces années-là 7, 8 ça fait peur à beaucoup de monde [...] une bonne partie des enseignants ne veulent absolument pas une classe de 7, 8 ni même quelques leçons en 7, 8 [...] principalement par rapport parce que c'est une année assez charnière. » (Synd2)*

Dès lors un profil spécifique semble correspondre à ce degré. Avec parfois un accent mis sur le genre, accent lié à la qualité d'autorité et de responsabilité lourde.

*« Dans l'enseignement de manière générale les hommes sont dans les grands degrés. Souvent c'est des hommes qui sont en 7, 8. Ou des femmes qui n'ont pas peur d'assumer. » (Ens4)*

Cet élément serait à vérifier. Reste que cela relève un fait à analyser par la suite, si l'on prend en compte, comme le fait, dans le contexte helvétique, la sociologue Farinaz Fassa, en insistant sur le fait que « lorsque les modalités du travail identitaire sont abordées, prendre en compte ses dimensions particulières pour les deux sexes. Elles touchent aux façons dont les subjectivités se (re)construisent et négocient les rapports aux différents mondes dans lesquels les sujets sont insérés ou assignés et ce qu'elles induisent dans le rapport aux savoirs » (Farinaz Fassa, 2018).

### 3.6.7. Désillusions et réalisme

Désillusion face à l'évaluation de l'intelligence, voire désillusion face à l'intelligence innée.

*« En même temps, chaque année, on repart avec une nouvelle volée puis on se dit : celle-là, ça sera la bonne. Et puis en fait, on se rend quand même compte d'année en année qu'il y a une inadéquation, enfin que c'est dur, c'est trop dur. On cherche les meilleurs. Donc même des élèves qu'on voit là, qui sont fantastiques, qui ont des qualités incroyables on sait que ça ne va pas jouer. » (Ens4)*

Le réalisme dont sont empreint les discours des enseignant-e-s face à l'évaluation externe reflète une part de leur identité, comme le montre Yerly et Maroy (2017).

L'usage d'examens uniformes et extérieurs à la classe est ainsi généralement accepté dans cette situation, car ce sont des moyens « plus objectifs » d'information et de contrôle du système. Ce sont des outils garantissant une évaluation égale de tous. [...] Mais, pour les enseignants, ces outils standardisés ne devraient pas être les seuls indicateurs de la qualité du système. Les enseignants soulèvent en effet fortement les limites des examens standardisés et externes comme des moyens valides et/ou uniques pour évaluer la réussite des élèves et/ou la performance d'une école (ou de l'École en général). D'abord, pour certains enseignants, la réussite ne se limite pas à la réussite scolaire et dès lors on ne peut se limiter aux résultats quantifiés des évaluations externes pour juger de la réussite d'un élève en particulier ou du système en général. Ces résultats sont donc incomplets, car ils ne portent que sur une partie de la mission de l'école. (Yerly & Maroy, 2017, p. 101)

L'identité enseignante fluctue donc entre normes valorisant l'évaluation objective des épreuves standardisées et normes faisant émerger la conscience d'une possible limitation éthique et morale d'un cadre d'enseignement centré uniquement sur ce type d'épreuve. En ressort notamment une fracture entre formation initiale et pratique répondant aux attentes d'un système qui les dépasse, entre l'idéal pédagogique et la force contraignante du réalisme des épreuves externes à « qualité pédagogique limitée » (Yerly & Maroy, 2017, p. 101).

*« J'ai l'impression que dans le primaire on est un peu plus en adéquation avec les concepts pédagogiques qui ont été mis en place sur les 60 ou 100 dernières années. Mais on n'a pas le loisir de les appliquer en 7, 8. En 7<sup>e</sup> encore un peu, mais quand on arrive en 8<sup>e</sup>, il faut absolument changer parce ça ne drill pas ainsi. » (Ens4)*

*« Moi j'ai une frustration qui augmente, qui a été énorme quand j'ai commencé, parce qu'on est arrivé avec nos belles nouvelles théories de la HEP qui sont vraiment bien hein, et puis on se retrouve face à une réalité qui est complètement autre. » (Ens3)*

### 3.7. Effets des épreuves communes sur les familles

#### 3.7.1. Implication des parents / Pressions des parents

Selon les personnes interrogées, l'implication des parents dans le processus d'évaluation des épreuves communes est liée intrinsèquement à la tension ressentie au sein des familles. Comme le dit avec humour une enseignante :

*« C'est souvent ce qu'on entend dans la salle des maîtres : les parents se réveillent en 8<sup>e</sup>, ça y est, c'est sérieux, et ils ne réalisent pas qu'en fait on va évaluer des compétences qui démarrent en 3<sup>e</sup> année. » (Ens4)*

Ainsi nombre de personnes interrogées relèvent combien l'implication des parents (présences aux séances des parents, initiative de communication avec les personnes en charge de l'enseignement, ou prise de contact avec la direction) se révèle forte en 8H, et déjà en 7H en raison des épreuves communes. La raison en est connue :

*« Les parents, les enfants, tout le monde pense à ces tests, si on propose des activités à la place du français, des maths, c'est sûr qu'on aura les parents sur le dos... parce que les parents ils sont, pour certain, plus stressés que leurs enfants. Parce qu'ils veulent aussi absolument que leurs enfants réussissent et puis qu'ils commencent bien l'école secondaire. » (DIR2)*

Ce propos révèle deux composantes majeures de la tension sous-jacente : le désir que les *enfants réussissent* scolairement (avec en trame de fond la question de la réussite sociale), désir conduisant à l'impérieux *travail scolaire considéré comme efficace*, un certain « drill » sur les branches évaluées dans les épreuves standardisées.

*« Les parents mettent beaucoup les enfants sous pressions, moi j'essayais beaucoup de leur dire bon ça va aller, on fera du mieux qu'on pourra, mais les parents mettent beaucoup de pression. » (CP1)*

Cet accent mis sur l'implication des parents, source originelle de la tension, renvoie à la considération du lien entre réussite sociale et réussite scolaire. Cette idée n'est pas sans rappeler le concept de « parent consommateur », développé par le sociologue François Dubet (2012). L'inflation des diplômes et leur « rôle croissant des diplômes dans le destin des individus », l'école n'étant plus un « sanctuaire », on trouve beaucoup de parents « inquiets qui se mêlent de la scolarité de leurs enfants », mais aussi qui « se préoccupent des conditions de l'éducation elle-même ». Cette tension a donc une composante d'intérêts et d'expression de l'individualité : élément qui expliquerait, par le biais de ce changement normatif chez les acteurs de la sphère familiale, une remise en question du système, parfois plus vive d'une partie de la population, comme ressentie par certains responsables d'établissement ou au sein du personnel enseignant.

Du point de vue des associations parentales, comme de certaines personnes en charge de l'enseignement en 8<sup>e</sup> année, surgit aussi le spectre du déterminisme social et du non-respect de l'égalité des chances.

*« Ce que je vois, c'est que les gens qui ont fait certaines études s'impliquent peut-être plus dans le suivi. Peut-être qu'ils ont aussi plus de temps aussi parce que peut-être que les personnes qui travaillent, si les deux parents travaillent en usine, ils n'ont déjà peut-être pas les mêmes capacités et la même envie de suivre. » (Parent 2)*

Ainsi se pose souvent la question de l'impact de ces épreuves sur la mobilité sociale et de l'adéquation de celle-ci avec la maximisation de la liberté des chances.

### 3.7.2. Avenir de l'enfant et mobilité sociale

Si les parents « consommateurs » s'impliquent davantage. La question de l'avenir de l'enfant, de la mobilité sociale, de l'avenir socioprofessionnel occupe une large part des préoccupations. Au sein des représentations, cette épreuve semble prendre un rôle d'orientation de « vie » en sus d'orientation pour les trois dernières années de scolarité obligatoire.

*« Certains parents, qu'on ne voit pas du tout l'année d'avant ou qui ne viennent pas forcément aux réunions, nous demandent un entretien, ils ont envie de discuter, de parler de l'avenir de leur enfant, on sent qu'il y a ce souci de la suite de l'avenir de leur enfant : comme si la vie de leur enfant se jouait en 8e année. » (Synd2)*

Cette conscience de l'importance de ce moment considéré comme « clef » au niveau du parcours scolaire est très aiguë chez les représentant·e·s des parents.

*« Pour certains parents, c'est une désillusion, une angoisse. Ce sont souvent des familles qui ont des problèmes qui voudraient que leur enfant sorte un peu par l'école, monte un petit peu. Et puis ça ne va pas, on stresse l'enfant. Ces épreuves ont beaucoup d'influence et stressent les parents. » (Parent2)*

Ainsi le travail à domicile, le besoin d'appuyer l'enfant dans ses apprentissages surgissent durant cette année scolaire.

*« Certains parents se sentent obligés de compenser certaines fragilités en travaillant énormément avec leur enfant à la maison. » (Rédac2)*

Il serait intéressant d'établir des statistiques cantonales de changement de niveau lors des douze premières semaines, comme au cours des dernières années d'école obligatoire, les avis étant partagés au sein du petit échantillon quant à l'effectivité de ces changements. Cette mobilité étant en lien direct avec les représentations tendant à faire des épreuves communes un fait pédagogique et social de conséquences majeures, voire teintées de déterminisme social.

### *3.7.3. Auto-évaluation du niveau et acceptation du verdict*

*« Les parents acceptent assez bien, sauf si les résultats des épreuves communes diffèrent sensiblement aux notes de classe ou s'ils ont des attentes trop élevées. » (Ens1)*

*« 4.5 de moyenne en allemand par exemple, c'est B ou C ? Un 5, c'est B, A au mieux. Et ça, les parents ont de la peine à comprendre. On se retrouve vite avec des problèmes. » (Ens3)*

*« Ces épreuves ont un gros effet sur le narcissisme parental. Comme tous les parents, on veut le mieux, je comprends les parents. On le vit différemment en tant que parents parce qu'on ne sait pas où il se situe, on voit un peu les notes, mais là on les situe au niveau cantonal. » (CP1)*

La tension entre le désir de « réussite sociale » et la « réussite scolaire » renvoie à une réalité paradoxale en prise avec le champ de l'éducation et sa littérature. Par exemple, une part du débat se résumé ainsi par Perrenoud (2004) dans un article dédié à une revue en éducation :

Dès lors que l'on s'intéresse à des connaissances transférables ou mobilisables dans une activité nouvelle, l'évaluation de connaissances rencontre les mêmes dilemmes que l'évaluation de compétences: vaut-il mieux évaluer de façon standardisée, de manière formellement équitable, donc irréprochable, des acquis qui n'ont d'intérêt que dans l'enceinte scolaire ? Ou faut-il prendre le risque de confronter les élèves à des situations complexes, difficiles à standardiser, mais qui mettent les connaissances " au travail " ? (Perrenoud, 2004)

L'idée n'étant pas de se positionner ici sur une échelle axiologique de qualité ou de valeurs, mais bien de relever que les actrices et acteurs de l'éducation y sont eux-mêmes confrontés : à des catégories exclusives et parfois antinomiques, tant au niveau de leurs représentations qu'au niveau des formations. Soucieux d'éviter la controverse, elles et ils se situent toujours sur un continuum, tentant, de manière plus ou moins pragmatique, d'éviter les extrêmes en prenant soin de valider tout travail scolaire dans une perspective générale de « réussite » au niveau de la validation par évaluation pour et par les apprentissages, quelles que soient leur forme.



Apprentissages	
centrés sur une discipline	pluri- interdisciplinaire
savoirs formels	savoir-faire, savoir-être
évalués selon des objectifs précis, des points analytiques	évalués selon des compétences larges, des contenus synthétiques
Dimension théorique, usage à but scolaire	Dimension pratique, usage à but pratique, voire existentiel

Cela ne va pas sans laisser transparaître également la question de la légitimité, aux yeux des parents, de cette évaluation, relativement à certains types d'apprentissages. Les épreuves communes devant trouver une « une légitimité technique », mais aussi une « légitimité sociale et éthique » (Hadji, 2012).

### 3.8. Effets des épreuves communes sur les élèves

Selon les personnes interrogées, les épreuves communes ont pour effet d'être source de fatigue, de stress et d'anxiété auprès des élèves. Elles peuvent compromettre le sentiment de bien-être à l'école, exercer une pression sur les résultats scolaires ou influencer l'état émotionnel des élèves et leurs comportements, voire leurs performances scolaires.

*« Ça peut stresser les élèves, surtout s'ils sont drillés à la maison, mais ils sont encore trop jeunes pour comprendre l'enjeu. » (Ens1)*

*« Il y a un grand stress chez les élèves, mais c'est surtout du côté des parents qui font des scénarios catastrophiques. » (Ens2)*

*« On sent bien que les élèves sont assez tendus, ils se disent : voilà c'est quand même quelque chose d'important qui se joue, durant ces trois matinées-là ; et puis, juste après, c'est un peu un soulagement, on se dit : voilà c'est derrière maintenant, on peut passer à autre chose pendant un moment avant de recommencer quelques mois après. » (Synd2)*

*« Il y a du stress dans les familles. Les élèves réagissent plus ou moins indifféremment ou violemment au stress. Il y en a qui réagissent d'autres pas. » (DIR3)*

*« Moi j'ai vu des enfants arrivés avec une photo de toute la famille qui lui tend les pouces, comme pour exprimer un c'est bon tu vas y arriver. L'enfant a la pression, il joue sa vie. » (Ens4)*

Ce stress d'évaluation est reconnu par la littérature scientifique. Selon George (2002), les causes en sont multiples et peuvent être suscitées par la charge scolaire, la pression des parents, l'accélération du rythme d'enseignement et le jugement par les pairs. La préoccupation des

parents pour les résultats scolaires de leur enfant peut expliquer le fait que la pression parentale représente une des causes du stress la plus souvent mentionnées dans nos données. La notation, les situations évaluatives et les performances scolaires sont vues comme les premières causes de l'anxiété selon Merle (2012). Les travaux de ce chercheur ont montré que le stress lié à l'examen constitue une des causes du décrochage scolaire des élèves et peut créer des sentiments négatifs vis-à-vis de l'école. Quant à Prokofieva et al. (2017), ils ont montré que ce stress se manifeste par des réactions physiologiques, telles qu'une augmentation du rythme cardiaque, tension musculaire, transpiration ; par des réactions psychologiques ou comportementales telles que de la colère, un blocage au niveau de la restitution des connaissances ou des troubles de la mémoire. Ces chercheur-e-s proposent de distinguer l'anxiété et le stress d'évaluation. L'anxiété est la conséquence de périodes de stress répétitifs dont la durée est longue et dont la cause n'est pas facilement identifiable, alors que le stress d'évaluation renvoie à une réaction physiologique, psychologique ou comportementale de courte durée et ayant une cause bien définie (par exemple une consigne évaluative lors d'un contrôle écrit).

Lorsque nous évoquons la question de la motivation à apprendre comme un éventuel effet des épreuves communes sur les élèves. Les réponses sont assez catégoriques et explicites.

*« Les élèves sont davantage motivés à réussir qu'à apprendre. » (Synd1)*

*« Je n'ai jamais estimé que leur motivation provenait des épreuves communes, d'ailleurs j'espère qu'elle ne provenait pas de là. On sait qu'il y a une partie des élèves qui travaille pour les résultats, parce qu'ils ont ça à cœur et puis que c'est aussi un petit peu dans le sens commun de faire ça. » (CP2)*

*« Les épreuves communes ne motivent pas les élèves à apprendre. » (Rédac2)*

*« Alors je dirais que ça peut avoir une influence sur les élèves. Ils se disent, on doit bosser maintenant à cause des épreuves communes. Qu'on les mette un peu sous pression, ça marchait quand même assez bien. » (CP1)*

### **3.9. Nature et attentes des besoins**

Même si aucun modèle « idéal » d'orientation n'existe, plusieurs pistes d'action et de réflexion pour déterminer la nature et les attentes des besoins ont été évoquées quant aux évolutions possibles des épreuves communes.

Tout d'abord, il est proposé un système d'orientation axé uniquement sur les évaluations internes faites en classe, ainsi que sur une plus grande collaboration avec les familles. Cette piste s'inspire d'autres modèles d'orientation scolaire mis en œuvre dans des cantons voisins. La décision repose sur les épaules du corps enseignant et prend en compte le point de vue des familles.

*« Je trouve que l'enseignant, en se basant sur les moyennes de l'élève et en discutant avec les parents pourrait proposer l'orientation dans les niveaux A, B ou C. C'est assez important de*

*construire les choses avec les familles. L'enseignant pourrait expliquer comment il voit les choses, comment il a vu l'élève évoluer pendant l'année ou les deux dernières années, puis proposer aux parents comment il voit les choses pour la suite. C'est une idée, mais je pense que les enseignants ne sont pas du tout prêts. » (Synd2)*

Une deuxième piste consiste à considérer les épreuves communes comme des épreuves de référence dont le but principal est de fournir des indications utiles à la population enseignante.

*« Si on pouvait les considérer comme des épreuves de référence au lieu d'épreuves communes de passage, ce serait intéressant. Concrètement, vous recevez un résultat global en classe et vous ne devez pas diffuser aux parents. C'est juste pour vous permettre de vous situer et puis de vous dire qu'en moyenne vous êtes trop sévère dans la manière de mettre vos notes ou l'inverse, c'est-à-dire trop généreux. Si on se limitait à ça, je trouverais assez intéressant et ça poserait moins de problèmes. Il faudrait des directives très claires du Service de l'enseignement qui est de dire en aucun cas les résultats des épreuves de références ne sont portées à la connaissance des parents. Il y aurait moins de pression, je pense. C'est assez étonnant, les parents sont plus intéressés aux résultats des épreuves communes qu'aux résultats scolaires. » (Synd1)*

*« Je proposerai que les épreuves communes deviennent des épreuves de référence qui permettent de voir où en sont les élèves de la classe, comment ils s'en sortent par rapport à une norme et, à partir de là, il faudrait reprendre les cahiers et s'intéresser au développement. Cela devrait servir à évaluer son enseignement. Ça devrait permettre à l'enseignant de pouvoir situer le travail effectué avec ses élèves. » (Rédac2)*

Des évaluations plus nombreuses, moins chargées en termes de contenus et/ou plus ciblées au long de l'année sont des exemples évoqués pour limiter les effets néfastes sur les élèves, les familles et la population enseignante.

*« Ils sont souvent très fatigués après quatre heures d'épreuve en français. Je pense qu'on pourrait réduire le contenu et la durée tout en faisant le tour. » (Ens2)*

*« Si je devais améliorer ça, je ferais 6-7 fois dans l'année une épreuve, plus courte. Beaucoup plus courte, sur un thème de math, deux thèmes de maths, des choses comme ça. » (Ens3)*

*« Il faut simplifier certaines consignes, ce n'est pas évident cette lecture de consignes, surtout en allemand et en math. En français, il faut mettre moins de structuration pour essayer de renverser cette dérive qu'ont les profs de driller. Je pense que ça pourrait aider à changer un petit peu de point de vue. J'ai déjà beaucoup réfléchi, mais avec un QCM, il y a des limites. » (CP1)*

Une quatrième proposition, c'est de prendre davantage en compte l'avis de l'enseignant·e et de revoir la répartition 50/50. Cette piste rejoint la première, qui consiste à prendre en compte l'évaluation interne et intégrer le corps enseignant dans les prises de décision.

*« Mes attentes par rapport aux épreuves communes, c'est qu'on nous donne enfin l'occasion de nous justifier clairement dans nos choix, d'appuyer beaucoup plus la moyenne de l'élève et le travail de l'enseignant. Par contre, je m'attends à ce que ça reste. Dans un système identique, mais un peu modifié, un système qui nous met en point d'appui. » (Ens3)*

*« Étant donné que ça ne couvre pas la totalité du PER, je pense que les épreuves communes prennent trop d'importance. Je mettrai un 25/75 ou 1/3 et 2/3 parce qu'il y a plein de choses qui ne peuvent pas se faire dans ces épreuves communes sous la forme QCM. » (Rédac2)*

*« C'est la pondération avec le livret qui n'est pas assez prise en compte par rapport aux épreuves communes. On pourrait dire 60 et 40 au lieu de 50 et 50. Donner un peu moins d'importance aux épreuves communes et un peu plus à l'école. Ce sont des choses qui reviennent, qui sont évoquées. L'école pourrait davantage pondérer. Quand même, on sait ce qu'on a fait. C'est surtout le fait de dire que l'année passée il aurait été en A, mais cette année il est en B. C'est la force du groupe qui fait que si on a de la chance, si le groupe est un peu moins fort et bien on serait en A mais on finit en B. Si on est en C on fait des travaux manuels, mais si on est en A, on ne peut pas. Ces niveaux sont cloisonnés. On devrait être un peu plus libre dans le choix des options. » (Parent2)*

La cinquième piste consiste à reporter la charge de l'orientation en partie ou totalement au niveau secondaire.

*« Souvent je me dis que les six premiers mois du secondaire pourraient être dédiés à l'orientation des élèves. Nous, on pourrait faire une pré orientation et ce serait à l'école secondaire de les orienter au bout de six mois. Ça nous enlèverait une charge administrative lourde. Et puis, on ferait peut-être un peu plus notre métier d'instituteur. » (Ens2)*

*« On pourrait imaginer que ce soit à l'école secondaire que l'orientation se fasse. Si on pouvait supprimer cette sélection en 8<sup>e</sup>, alors il faudrait maintenir au moins le tronc commun les six premiers mois de l'école secondaire. L'orientation pourrait se faire à l'école secondaire petit à petit, quitte à avoir les niveaux seulement la dernière année. Ça pourrait être une solution, mais du côté des écoles secondaires ce n'est pas l'enthousiasme alors que du côté des écoles primaires, ils sont assez d'accord avec ça. Les enseignants secondaires aiment bien que la sélection ait été faite en primaire et quelque part, l'école secondaire répare la sélection. » (Synd1)*

*« Si on pouvait les mettre vraiment en secondaire ce serait top, parce que nous, en primaire, nous faisons déjà tous les diagnostics, on dégrossit bien, après en secondaire, on les trie. Nous on travaille avec des groupes hétérogènes donc s'il faut les trier, l'école secondaire pourrait les trier elle-même, sur son temps de travail. » (DIR2).*

*« La charge de travail due à l'orientation ne devrait pas reposer seulement sur les épaules de l'enseignant primaire. C'est une pression très forte et peu valorisante pour l'enseignant primaire. L'orientation devrait se faire à l'école secondaire. » (Rédac2)*

*« Pour le processus d'orientation, je pense que ces tests, ça n'apporte pas grand-chose. Le processus d'orientation devrait être fait dans les 12 semaines à l'école secondaire parce qu'on a des profs qui sont spécialisés dans leur branche et qui pourraient calibrer une certaine forme de tests, qui les auraient quand même trois mois en classe, qui pourraient quand même comprendre comment chaque élève fonctionne dans son métier d'élève, et puis qui pourraient ensuite être les mieux à même de juger. Ce sont des spécialistes de branches, donc ils pourraient vraiment avoir un panel de questions. En plus, ils connaissent les 9<sup>e</sup>, je veux dire qu'ils pourraient eux-mêmes créer des tests un peu plus calibrés. Mais en plus, ils les verraient en classe, ils les verraient à l'oral, ils les verraient interagir, ils verraient la motivation qu'ils ont vis-à-vis de la tâche. Heureusement que l'enseignant de 8<sup>e</sup> à 50% par rapport à ces notes d'orientation, mais là je trouve que ce serait intéressant. Pour moi, la solution, ça serait sortir ça du primaire. » (CP1)*

Une sixième proposition serait de supprimer les épreuves communes.

*« Je pourrais très bien imaginer la suppression des épreuves communes. L'orientation reposerait sur l'appréciation de l'enseignant et éventuellement en collaboration avec les parents. » (Ens1)*

Une septième proposition consiste à moins cloisonner par niveau, voire se limiter à deux niveaux.

*« Je décroisonnerai, je veux dire qu'on a d'autres systèmes dans d'autres cantons qui sont moins rigides. Je parle de ghetto avec le système ABC même s'il y a quand même un système d'ascenseur, mais je pense qu'on pourrait revenir à des classes plus générales dans lesquelles les élèves seraient moins cloisonnés dans ces niveaux. » (Ens1)*

*« Où il y a vraiment un travail à faire c'est sur la stigmatisation d'une partie des élèves de niveau C. Les épreuves communes créent ce phénomène de stigmatisation. Peut-être qu'on devrait se limiter à deux niveaux, mais je ne suis pas sûr que ce soit la bonne solution. Mais il ne faut surtout pas revenir aux filières, c'est la pire des solutions. » (Synd1)*

*« Ça permet de faire fonctionner le système parce que tant qu'on voudra des élèves ABC et bien il faudra bien trouver un moyen de les sélectionner. Alors est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas bien ? Moi je n'ai pas la formation pour juger de l'opportunité de ce système, mais c'est aussi un choix politique comme je vous disais, on pourrait imaginer qu'il y ait plus que deux catégories, qu'il n'y ait plus de C, c'est un peu dans l'air du temps d'ailleurs, je crois. Voilà. » (DIR3)*

*« Je pense que, à la fin de la 8P, il ne faudrait plus avoir des élèves C. Il faudrait laisser avancer la machine un peu comme ça. Avec une section on va dire étude, une section plus apprentissage, semi-étude et puis il faudrait voir, il faudrait voir après, laisser décanter, d'une année ou deux. Il ne faudrait pas les mettre dans le niveau C parce que ces élèves C, ça a une conséquence négative par la suite trop négative » (DIR3)*

Une huitième proposition est d'intégrer l'élève au processus de choix.

*« Finalement les élèves ont assez peu leur mot à dire dans cette histoire-là. Ils font les résultats qu'ils font, et puis après ils sont orientés. Et puis je dis toujours, mais il faut vraiment en parler avec eux. C'est le moment ou jamais de leur demander, qu'est-ce que tu as envie de faire, comment tu te vois, je sais que c'est difficile à cet âge-là, mais finalement l'élève, on ne lui demande pas trop son avis. Et je pense qu'il faudrait juste tenir compte de son point de vue. » (DIR3)*

Une neuvième piste consiste à inclure les cas particuliers avec les moyens compensatoires.

*« Maintenant personnellement ça me plairait beaucoup de pouvoir offrir la possibilité à ces mêmes élèves de passer les épreuves communes, mais avec des conditions qui leur permettent de montrer leur potentiel. Ça c'est vraiment quelque chose qui reste, qui reste à envisager pour autant que, que ces épreuves communes soient maintenues encore un moment. Mais si elles devaient l'être si elles le sont, je pense qu'il faudrait y réfléchir. Il y a déjà un essai qui a été fait, par rapport aux élèves qui sont sourds ou malentendants. Il s'agit donc d'essayer de faire avec des aménagements, avec des personnes-ressources pour voir si justement une passation était possible. » (CP2)*

Ces pistes d'action et de réflexion donnent quelques indications pertinentes quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

## Synthèse et conclusion

Il semble que la thématique des épreuves communes est une question sensible auprès des différentes parties prenantes. Loin d'être totalement rejetées, ces épreuves communes suscitent débats, controverses et désaccords.

Lorsqu'il est question de connaître les expériences en la matière, d'identifier les représentations et perceptions relativement aux contenus et aux conditions d'administration et de standardisation des épreuves communes, d'identifier les effets de ces épreuves communes sur les pratiques en classe, sur les élèves, sur la relation famille-école, sur l'institution scolaire, les arguments sont nuancés et les avis sont plus ou moins orientés selon les profils des personnes interviewées.

Parmi les intérêts des épreuves communes, on relèvera notamment les aspects avantageux suivants :

- Source d'informations importantes pour enseigner (repères extérieurs, cadre de référence pour réajuster l'enseignement, preuve ou renforcement de la validité des notes obtenues en classe, complémentarité entre l'évaluation interne et l'évaluation externe, etc.)
- Facilite les échanges et la communication avec les parents
- Égalité de traitement entre les élèves et équité
- Système uniformisé et standardisé concluant
- Décharge le corps enseignant (prise de décision)
- Orientation dans des enseignements différenciés en faveur des élèves
- Comparaison sur le plan cantonal
- Logique sociale de fonctionnement des institutions
- Adapté à la grandeur du canton
- Rituel qui marque un passage (changement d'école)

Quant aux aspects désavantageux des épreuves communes, on relèvera les limites suivantes :

- Non-sens pédagogique (écart perçu avec l'évaluation interne, nuisance sur le développement harmonieux des élèves, sur le développement psychologique des élèves, etc.)
- L'instrument QCM rétrécit le champ d'évaluation des domaines « français, mathématique, allemand » (notamment pour des raisons techniques)
- Très quantitatif et standardisé
- Caractère sélectif, classement, tri des élèves (sélection scolaire, répartition des élèves en fonction de l'organisation ou structure d'enseignement et moins en fonction de leurs compétences)

- Instrument de contrôle social du travail de l'enseignant-e, efficacité des établissements scolaires, pilotage du système
- Inégalité sociale, injustice pour certaines catégories d'élèves (pèse sur le destin social et professionnel, inégalités de parcours, choix imposé, rétrécissement du champ des possibles)
- Stress et anxiété auprès des élèves et des familles
- Répartition dans les niveaux A, B, C; le caractère arbitraire du 40%, 35% et 25%; interprétation normative
- L'âge des élèves (trop jeunes)
- Le rétrécissement du curriculum
- L'accélération du rythme d'enseignement et stress du personnel enseignant

Les épreuves communes attisent les tensions lorsque les enjeux sociaux visés par ces épreuves communes interfèrent avec les enjeux pédagogiques visés par le corps enseignant dans leurs classes.

Nous concluons ce rapport intermédiaire en relevant quelques recommandations pour la suite du travail de recherche. Les résultats de cette première étape de la recherche vont permettre la construction d'outils de mesure sous la forme de deux questionnaires : l'un pour le corps enseignant des degrés 7-8 et l'autre pour le corps enseignant du degré 9. Cette méthodologie quantitative permettra de vérifier et d'élargir ces premiers résultats en interrogeant une population à plus grande échelle.



## Références bibliographiques

---

- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 29-45). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075
- Branciard, L., Mias, C. & Benoit, H. (2016). Vers une évaluation scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 5-8.
- Brun-Henin, F., Velay, J., Beecham, Y. & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13(4). doi:10.3917/devel.013.0004.
- Butera F. (2011). La menace des notes, in F. Butera, *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45-53). Paris cedex 14, Presses Universitaires de France.
- Cardinet, J. (1991) *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel : IRDP.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 233-251). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., & Lafontaine, D. (2012). Pistes pour une école juste et efficace. In M. Crahay (Dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace?* (pp. 455-477). Bruxelles: De Boeck.
- Dierendonck, C. (2008). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg? Enquête exploratoire*. Neuchâtel: IRDP.
- Dubet, F. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 133-142. doi:10.3917/rce.012.0133
- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà, In M. Duru-Bellat, *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement.
- Dupriez, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires: état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 35, 1-18.

Eurydice. (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » (EACEA P9 Eurydice).

Fassa, F. & Dubois, S. (2018). Les identités professionnelles des enseignant-e.s de la Formation Professionnelle Initiale vaudoise. Rapport de recherche présenté, Université de Lausanne, Faculté des Sciences sociales et politiques (consulté en ligne [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgep/fichiers\\_pdf/rapport-identites-professionnelles-enseignant-final.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/fichiers_pdf/rapport-identites-professionnelles-enseignant-final.pdf))

George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. A. Carrière.

Hadji, C. (2012). Pour une évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche socialement et éthiquement légitime, In C. Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* pp. 205-282, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Issaeva, E., & Crahay, M. (2010b). *Conceptions de l'évaluation, de l'apprentissage, de l'intelligence et sentiments d'auto-efficacité chez les enseignants du primaire : Quels liens ?* Actes du congrès de l'AREF, septembre 2010, Université de Genève.

Issaeva, E., & Crahay, M. (2010b). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-62.

Issaeva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.

Kieffer, A. & Tréhin-Lalanne, R. (2011). La fabrication d'un consensus : la révision de la Classification Internationale Type de l'Éducation. *Sociologie et sociétés*, 43 (2), 273–299. <https://doi.org/10.7202/1008247ar>

Leclercq, D. (2006). L'évolution des QCM. In G. Figari et L. Mottier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en Éducation*, pp. 139-146, Paris : L'Harmattan.

Leclercq, D. (1986). *La conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles : Labor, 31.

Maroy, C. (2012a). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 57-70.

Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 73-87.

Martin, J. (2002). L'orientation professionnelle, un instrument de la rationalisation ? *Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale*, 2, pp. 93-106.

Merle P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles formes ? *Regards croisés sur l'économie*. 2,12. DOI : [10.3917/rce.012.0218](https://doi.org/10.3917/rce.012.0218)

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 99-140.

Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche & formation*, 65(3), 45-59.

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz (éd.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : de Boeck.

Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Dirs.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (p. 7-25). Bruxelles: De Boeck.

Ntamakiliro, L. (2003). La place des épreuves communes standardisées dans le système d'évaluation des élèves. *Deux points ouvrez les guillemets*, 19, 19-23.

Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2002). *La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois*. Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE et congrès annuel de la SSRE, janvier 2002, Lausanne.

Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Éd.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible ?* (p. 165-185). Berne: Peter Lang.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences, *Éducateur*, no spécial « La note en pleine évaluation », mars, 8-11.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.F., Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien, *Recherches & éducations*, 18. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>

Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2015). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4),105-138. doi: 10.4000/rfp.4636.

Savournin, F. (2016). De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Empa*, 101(1), 42-46. doi:10.3917/empa.101.0042.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et al. (2010). Qu'est-ce que la didactique du français ? Quelques notions préliminaires ». In C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz et al. *Didactique du français langue première*. (pp.9-39). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques ».

Suchaut, B. (2008). Évaluation externe et recherche empirique en éducation: Quels apports pour l'amélioration de l'école primaire? *Recherches & éducations*, 1, 89–104

Tessaro, w. (2015). les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 49-65. repéré à <http://e-jref.org/index.php?id=102&file=1>

Tessaro, W., & Ntamakiliro, L. (2010a). *Comment les enseignants s'accommodent-ils de l'évaluation externe?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2010, Genève.

Tessaro, W., & Ntamakiliro, L. (2010b). *Les évaluations externes en Suisse romande: enjeux, pratiques et effets*. Actes du congrès de la section suisse de l'ADMEE-Europe, 2010, Martigny.

Weiss, J. (2002). *L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation*. Actes du 15<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE, 2002, Lausanne.  
Wirthner, M., & Ntamakiliro, L. (2008). *Des épreuves de références au service de l'évaluation des enseignants. Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?*. Actes du séminaire AIDEP, 6 et 7 décembre 2007, Leysin.

Yerly, G. & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198(1), pp. 93-108.

Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants : analyse du regard des enseignants du primaire* (thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg, suisse.