

# L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants

## External Testing, a «necessary Evil» for the Teachers

Gonzague Yerly<sup>1</sup>

### Résumé

Cet article propose l'analyse des perceptions d'enseignants quant à un système d'évaluation externe des acquis des élèves dans la scolarité primaire du canton de Fribourg en Suisse. Dans ce contexte, différents types d'épreuves externes cantonales (épreuve de référence en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année ; épreuve d'orientation en 8<sup>ème</sup>) doivent permettre aux enseignants d'ajuster leurs pratiques. Une approche de recherche mixte a été choisie pour interroger l'expérience d'enseignants des différents degrés de la scolarité primaire (3<sup>ème</sup> à 8<sup>ème</sup>), par entretiens individuels (N=16) et par un questionnaire (N=305). Les résultats de notre étude montrent que l'évaluation externe est, dans ce contexte, généralement considérée par les enseignants interrogés comme un « mal nécessaire ». D'une part, les enseignants peuvent considérer l'évaluation externe comme utile pour ajuster leurs pratiques. Ils trouvent généralement les outils d'évaluation de qualité et en cohésion avec leurs pratiques d'évaluation en classe. D'autre part, les enseignants interrogés peuvent ressentir une certaine pression face aux épreuves, ayant notamment le sentiment que se sont davantage leurs propres compétences qui sont évaluées plutôt que celles de leurs élèves. Ces perceptions dépendent des caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe (leurs finalités et leurs conséquences), mais aussi du profil des enseignants et surtout de la manière dont les EE sont implémentés sur le terrain. Dans le contexte étudié, un manque d'information et d'accompagnement place les enseignants dans une tension entre contrôle et formation qui renforce à la fois les pressions liées aux EE (le « mal ») et réduit son apport formatif (le « nécessaire »).

### Mots-clés

Pilotage par les résultats, Suisse, évaluation externe, enseignants du primaire, perceptions, méthodes de recherche mixtes.

### Abstract

This article proposes an analysis of the perceptions of teachers regarding a system of external testing of pupils' achievements in primary schooling in the canton of Fribourg in Switzerland. In this context, different types of external tests (reference test in 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade; selection test in 8<sup>th</sup> grade) must allow teachers to adjust their teaching practices. A mixed research approach was chosen to examine the experience of teachers of different levels of primary schooling (3<sup>rd</sup> to 8<sup>th</sup> grade), using individual interviews (N=16) and a questionnaire (N=305). The results of our study show that the external testing system is generally considered by the interviewed teachers as a «necessary evil.» On the one hand, teachers can view external testing as useful for their practices, especially in order to reassure themselves. They also found that external tests are high-quality tools and consistent with their practices. On the other hand, teachers may feel some pressure in the tests, with the feeling that their own skills are being evaluated rather than those of their pupils. These perceptions depend mainly on the characteristics of external testing systems (purposes and consequences) but also on the teachers' profile and above all on the way tests are implemented. In the studied context, lack of information and support places teachers in a tension between control and training which reinforces both the pressures linked to EE (the «evil») and reduces its formative input (the «necessary»).

### Keywords

Accountability, Switzerland, external testing, primary teachers, perceptions, mixed research methods

Recibido: 24-02-2017  
Aceptado: 11-09-2017

<sup>1</sup> Université de Fribourg (Suisse).

La rédaction de cet article a été soutenue financièrement par le Fonds National suisse de la recherche scientifique (FNS), bourse postdoctorale de mobilité (P2FRP1\_161705).

## 1. Introduction

Dans la plupart des systèmes scolaires de l'OCDE, des politiques de « responsabilisation » des enseignants<sup>2</sup> se développent depuis le début des années 2000 (Eurydice, 2009). Les résultats des élèves à des évaluations externes à grande échelle servent aujourd'hui à inciter les enseignants à améliorer les résultats de leurs élèves et, pour ce faire, à ajuster leurs pratiques (Maroy, 2013). Toutefois, il a été démontré que l'impact de ces dispositifs sur le terrain dépend surtout de la manière dont les enseignants en « font sens » (Yerly, 2017). Notre étude entend contribuer à une meilleure compréhension du rapport qu'entretiennent les enseignants avec ces outils standardisés de pilotage et d'identifier les conditions qui leur permettent ou non d'être un moyen de formation continue pour les enseignants. Cet article propose, grâce à une approche mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), d'analyser les perceptions d'enseignants du primaire quant à un système d'évaluation externe des acquis des élèves en Suisse romande, dans le canton de Fribourg<sup>3</sup>. Le système éducatif suisse, au niveau national et cantonal, est aujourd'hui engagé dans des politiques de « pilotage par les résultats » (Behrens, 2011)<sup>4</sup>. Ainsi, les cantons, souverains en matière de scolarité, recourent de plus en plus à des évaluations externes des acquis des élèves (CSRE, 2014).

La présente contribution comprend tout d'abord un cadrage théorique et empirique au sujet des politiques de responsabilisation et des systèmes d'évaluation externe des acquis des élèves. La section suivante permet au lecteur de se familiariser quelque peu avec le contexte étudié en Suisse. Suite à l'exposé de la méthodologie adoptée, nous présentons les principaux résultats de notre étude. Ces derniers sont ensuite discutés au regard de la littérature et permettent de répondre à nos questions initiales : Quel est le regard des enseignants du primaire quant aux dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves ? De quoi dépend-t-il ? Quelles sont les conditions qui permettent aux épreuves externes d'être, aux yeux des enseignants, un moyen de formation continue ?

## 2. Cadrage théorique et empirique

Les politiques de « responsabilisation » des enseignants connaissent depuis deux décennies une expansion internationale sous diverses appellations : reddition de comptes, pilotage par les résultats, gouvernance axée sur les résultats, *performance-based accountability* (Maroy, 2013). Dans le but d'accroître la « performance » de leur système scolaire, les états créent, ou transforment, certains dispositifs afin d'accroître leur contrôle sur le système et d'orienter les actions des professionnels sur le terrain, notamment les enseignants. L'évaluation externe est un des rouages principaux de la plupart de ces politiques (Mons, 2009). Il s'agit le plus souvent d'examens à grande échelle mandaté et conçus par les administrations pour faire le bilan des acquis des élèves à différents moments de la scolarité. Ces dispositifs et leurs résultats servent à inciter, ou à contraindre, les enseignants à améliorer les résultats de leurs élèves. Pour ce faire, on attend d'eux qu'ils ajustent leurs pratiques sur le modèle des épreuves externes (EE) et en faisant référence aux données produites sur la « performance » de leurs élèves. Néanmoins, les mécanismes peuvent être fort différentes entre juridictions. Dans la littérature, les politiques d'*accountability* sont généralement réparties en deux catégories en fonction de leurs conséquences sur les différents acteurs (Mons & Dupriez, 2010). Dans le modèle de l'*accountability* « dure » (par ex. aux États-Unis, en Angleterre), les

---

2 Le masculin est utilisé dans ce texte de manière générique afin d'en faciliter la lecture.

3 Il s'agit d'une analyse approfondie de certaines données recueillies lors de notre thèse de doctorat portant sur les effets de l'évaluation externe sur les pratiques des enseignants (Yerly, 2014). Un recueil de données complémentaires a permis d'étoffer ces analyses.

4 Le contexte de l'étude, les politiques engagées et leurs outils sont détaillés dans le point 3.

conséquences liées aux résultats des EE (*high stakes tests*) sont importantes pour les enseignants et/ou les écoles. On mise alors sur des incitations extérieures (par ex. primes, licenciements) pour produire de meilleurs résultats. Dans le modèle de l'*accountability* « douce » ou « réflexive » (par ex. Belgique, France, Suisse), on mise plutôt sur l'initiative des enseignants et/ou des écoles pour procéder à des changements ou ajustements, sans incitations extérieures formellement prévues (*low stakes tests*).

Selon certaines synthèses des recherches américaines et européennes (Au, 2007; Mons, 2009; Rozenwajn & Dumay, 2015), de nombreux travaux, études de cas ou enquêtes par questionnaire et/ou par entretiens auprès d'enseignants, identifient les effets des différentes politiques et de leurs dispositifs d'EE sur les pratiques des enseignants et leur attitude envers leur travail. De manière générale et indépendamment de la variété des dispositifs, ces recherches documentent le fait que les EE entraînent surtout les enseignants à « aligner » les contenus enseignés et évalués en classe sur les contenus des examens, mais peu à développer leurs méthodes ou stratégies d'enseignement. De plus, lorsqu'elles comportent des conséquences importantes pour les élèves et/ou les enseignants, les EE poussent les enseignants vers des pratiques ou stratégies centrées sur la réussite des tests (*teaching to the test*). Dans la littérature, les caractéristiques des dispositifs d'EE sont souvent relevées comme le facteur déterminant, essentiellement les conséquences (ou enjeux) qu'ils comportent sur les enseignants (Mons, 2009; Rozenwajn & Dumay, 2015). Néanmoins, ces caractéristiques ne sont pas perçues de manière uniforme par les enseignants. Nos travaux démontrent que l'impact, ou l'absence d'impact, de l'EE dans les classes dépend aussi, voire surtout, de leur perception par les enseignants (Yerly, 2017), confirmant les théories du *sense making* (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Le cas échéant, il semble important de comprendre davantage comment les enseignants perçoivent ces politiques de pilotage par les résultats et leurs instruments standardisés.

Diverses recherches, relevées dans la synthèse de Mons (2009), ont permis de caractériser le regard porté par les enseignants sur les dispositifs d'EE des acquis des élèves dans différents contextes éducatifs notamment aux Etats-Unis, en France ou en Scandinavie. Ils montrent une certaine ambiguïté, voire « des attitudes et usages ambivalents » de la part des enseignants. Ceux-ci sont généralement à la fois favorables au « principe » de ces dispositifs, mais présentent également des résistances quant à leurs conséquences sur leur métier.

Selon la synthèse de Mons (2009), différentes études dans différentes juridictions (par ex. Etats-Unis, Suède, France) montrent que les enseignants reconnaissent certaines vertus aux EE. De manière similaire dans les différents contextes, les enseignants reconnaissent généralement l'intérêt de pouvoir mener une comparaison des résultats des élèves à grande échelle. Les EE sont également un « guide clair » qui permet de clarifier les contenus et les niveaux de performance attendus à diverses étapes de la scolarité. Des recherches, menées en Suisse romande et en Belgique francophone, permettent de confirmer que les enseignants présentent une certaine acceptation de ces dispositifs. Les EE peuvent être vus par les enseignants comme « rassurants », permettant aux enseignants de valider leurs pratiques en comparaison à une norme régionale ou nationale (Cattonar, Dumay, Mangez, & Maroy, 2010; Dierendonck, 2008; Lafontaine, Soussi, & Nidegger, 2009).

Pour Mons (2009), si « le principe » de l'EE est plutôt bien accepté par les enseignants, les travaux qu'elle relève montrent qu'elle fait également l'objet de « résistances ». Ces dernières sont également identifiées dans les études belges et suisses citées auparavant. Premièrement, dans plusieurs pays, la ma-

majorité des enseignants se plaint du nombre trop important d'EE (par ex. Etats-Unis, Angleterre, France). Deuxièmement, les enseignants peuvent remettre en cause les résultats des EE, leur rapprochant leur caractère trop standard et quantitatif. Enfin, l'EE est surtout rejetée par les enseignants lorsque ses résultats entraînent des conséquences trop élevées pour les élèves (par ex. promotion, sélection) ou pour eux-mêmes (par ex. contrôle, récompenses, sanctions). D'ailleurs, si les enseignants s'opposent à ce genre de dispositifs c'est généralement qu'ils se sentent contrôlés, ayant le sentiment que leurs compétences sont mises en doute et leur autonomie menacée.

Dans cette contribution, notre objectif est de comprendre davantage ce regard « ambivalent » des enseignants quant aux dispositifs d'EE. Plus spécifiquement, l'apport principal de cette recherche est, grâce à une méthodologie mixte (données qualitatives et quantitatives), de mesurer et d'expliquer les variations de ces perceptions entre les enseignants. Elles ne sont pas uniformes ! Pour ce faire, l'intérêt de l'analyse est également de porter sur un contexte éducatif qui compte différents types d'EE, la scolarité primaire du canton de Fribourg.

### 3. Contexte de l'étude

En Suisse, état fédéral, ce sont les 26 cantons qui sont souverains en matière d'éducation et de scolarité obligatoire. Néanmoins, depuis les années 2000, la tendance est à une certaine harmonisation, sous l'influence de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En 2009, un accord intercantonal est entré en vigueur après votation populaire, le concordat HarmoS (CDIP, 2007). Le système éducatif suisse, à tous les niveaux (national, régional et cantonal), s'est alors engagé dans des politiques de « pilotage par les résultats » (Behrens, 2011). En effet, outre d'importantes réformes visant à harmoniser la scolarité obligatoire entre les cantons (par ex. âge d'entrée à l'école, durée des niveaux d'enseignement, standards nationaux de formation, plans d'études communs par régions linguistiques), cet accord intercantonal instaure également un pilotage du système axé sur l'évaluation de la performance de l'école obligatoire.

L'évaluation externe des acquis des élèves prend une importance particulière dans le modèle suisse de pilotage. Des évaluations standardisées sont prévues au niveau national et au niveau des régions linguistiques afin de vérifier l'atteinte des standards de formation par les élèves<sup>5</sup>. Mais les cantons sont également tenus de participer au pilotage du système. Les autorités des six cantons francophones ont fait le choix de développer l'usage d'EE communément appelées épreuves cantonales (Tableau I)<sup>6</sup>. Certaines de ces EE sont antérieures à ces réformes, ayant alors comme finalité la promotion des élèves et/ou leur sélection dans le secondaire. Depuis les années 2000, elles sont en forte expansion dans tous les cantons romands, s'inscrivant surtout à la fin des cycles d'apprentissage de deux ans. Les épreuves cantonales servent aujourd'hui toutes au pilotage des systèmes cantonaux, elles se différencient cependant par leur importance sur le cursus des élèves. Si les anciennes épreuves ont gardé en parallèle leur rôle de promotion et de sélection des élèves, la plupart des épreuves plus récentes servent à informer les autorités mais aussi les enseignants, les élèves et les parents et n'ont pas de conséquences sur le cursus des élèves.

---

5 Les épreuves nationales et régionales sont en cours d'élaboration au moment de la rédaction de cet article.

6 Les cantons alémaniques ont plutôt fait choix de l'évaluation externe des écoles (comprenant de multiples indicateurs qualitatifs et quantitatifs). Toutefois, une tendance à intégrer davantage les résultats des élèves à des épreuves standardisées est observée (CSRE, 2014).

**Tableau I. Panorama des épreuves externes cantonales en Suisse romande**

ANNÉE SCOLAIRE 2013-2014<sup>7</sup>

CANTON	DEGRÉ SCOLAIRE								
	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>
Fribourg		0		0		<b>X</b>			0
Genève		X		X		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Jura				0		<b>X</b>		0	
Neuchâtel	0	0	0	0	0	<b>X</b>		0 X	
Valais		0	0	0 <b>X</b>	0	0 <b>X</b>		<b>X</b>	0 <b>X</b>
Vaud		<b>X</b>		<b>X</b>		<b>X</b>		X	X

X = Avec conséquences sur la promotion de l'élève

en gras = avant 2004 déjà

0 = Sans conséquence (ou limitée) sur la promotion de l'élève

Notre recherche a été menée dans le cadre de la scolarité primaire du canton de Fribourg (partie francophone du canton, soit environ 70% de sa population) qui comprend les huit premières années de la scolarité obligatoire selon la terminologie HarmoS (élèves de 4 à 12 ans). Ce contexte compte quelque 800 classes dans lesquelles près de 1500 enseignants ont la charge (à temps plein ou partiel) de toutes les disciplines pour un groupe d'élèves durant un cycle d'apprentissage de deux ans. Les quelque 90 établissements primaires fribourgeois sont répartis en huit arrondissements géographiques, chacun étant placé sous la supervision d'un inspecteur. Au moment du recueil des données (entre 2013 et 2015), les établissements ne comprenaient pas encore de directeurs d'établissement.

La scolarité primaire du canton de Fribourg est particulièrement intéressante pour notre étude car elle comprend deux types d'EE cantonales (Tableau I) : épreuves cantonales de référence (fin du cycle 3-4<sup>ème</sup> ; fin du cycle 5-6<sup>ème</sup>) ; épreuves cantonales d'orientation (fin du cycle 7-8<sup>ème</sup>). Bien que les finalités de ces épreuves ne soient définies dans aucun document officiel (nous verrons par la suite que cette donnée tient une importance particulière), elles servent au pilotage du système éducatif cantonal. Nos entretiens avec différents membres de l'administration (responsables, coordinateurs et concepteurs d'épreuves) nous ont appris qu'il est attendu par l'administration que ces outils soient un moyen d'informer les inspecteurs, les parents et surtout les enseignants quant aux apprentissages effectués par les élèves à la fin de chaque cycle. Il doit également permettre l'alignement des contenus et l'harmonisation des pratiques. Dans un modèle que l'on peut qualifier de « responsabilisation douce ou réflexive » (Mons & Durpiez, 2010), les autorités scolaires cantonales comptent alors sur l'initiative individuelle des enseignants pour modifier leurs pratiques, sans prévoir ni suivi spécifique individuel ou collectif des résultats (aucune présentation, formation ou documentation pédagogique) ni sanction ou récompense externes.

Ces EE sont toutes de type sommatif. Elles font le bilan des apprentissages des élèves à la fin des cycles de deux ans. Elles testent l'acquisition d'une sélection de connaissances et de compétences inscrites dans le programme commun des cantons francophones, le plan d'études romand (PER). Chaque épreuve est conçue par un groupe d'enseignants supervisé par le responsable pédagogique du domaine. Leur passation est assurée par l'enseignant dans sa classe. Outre ces caractéristiques communes, deux types d'épreuves peuvent être identifiés divergeant principalement quant au statut et à l'importance de leurs résultats pour les élèves et les enseignants :

<sup>7</sup> Le tableau a été conçu d'après diverses sources d'informations (CSRE, 2014 ; IRDP, 2015). Il n'y a aucune EE en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup>.

*Epreuves de référence.* Ce type d'épreuve a été systématisé depuis le début des années 2000. Une seule discipline (mathématiques, français ou allemand) est évaluée à la fin des deux premiers cycles de deux ans, en 4<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup> année (en juin). La passation est parfois facultative. L'enseignant corrige lui-même les épreuves selon un canevas de correction standard. Le résultat des épreuves est une note (de 3 à 6) fixée par l'enseignant selon un barème conçu *a priori* par l'administration. L'enseignant prend en compte librement ce résultat dans le bulletin de fin d'année des élèves. Les résultats n'ont donc pas de conséquence (ou très limitée) sur le cursus de l'élève. L'enseignant retourne les résultats de ses élèves à l'administration. Par la suite, aucun *feedback* spécifique n'est prévu. L'enseignant a accès uniquement aux résultats de sa classe. Les résultats n'ont pas non plus de conséquence directe sur l'enseignant, ne faisant pas l'objet d'un traitement spécifique par les autorités. Néanmoins, les résultats des épreuves par classe sont à la disposition des inspecteurs.

*Epreuves d'orientation.* Ce type d'épreuve est ancré depuis longtemps dans le paysage éducatif fribourgeois (dès les années 1980). Quatre matières (mathématiques, français, allemand et environnement) sont évaluées chaque année en 8<sup>ème</sup> et dernière année de la scolarité primaire (en mars ou en avril). La correction de l'épreuve se fait en majeure partie par des enseignants d'autres classes (les enseignants corrigent une petite partie pour leurs propres élèves). Le résultat des épreuves est formulé sous forme de points. L'administration fixe ensuite une note après comparaison des résultats cantonaux et un éventuel ajustement du barème fixé *a priori*. Pour chaque discipline, l'enseignant reçoit une comparaison de la moyenne de sa classe à la moyenne cantonale. Les résultats de ces épreuves jouent un rôle important dans le cursus de l'élève, déterminant en partie son orientation dans les trois niveaux du secondaire<sup>8</sup>. Ils jouent aussi un rôle important pour la validation des pratiques des enseignants. Dans un document présenté pour chaque élève aux inspecteurs, aux directeurs d'école secondaire et aux parents, les résultats des EE sont comparés aux notes du bulletin du premier semestre de 8<sup>ème</sup>. Les résultats y confirment ou non l'orientation proposée par l'enseignant à ce moment de l'année. Aucune conséquence n'est prévue formellement pour les enseignants, même en cas d'écarts de résultats répétés. Toutefois, on comprend aisément qu'elles peuvent tout de même avoir des conséquences pour les enseignants (par ex. réputation).

#### 4. Méthodologie

La démarche que nous avons mise en place afin de recueillir l'expérience d'enseignants peut être qualifiée de « méthode mixte » (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Deux types de données et d'analyses (qualitatives et quantitatives) ont été mobilisés de manière complémentaire afin de répondre à notre questionnement. Le recueil et le traitement des données ont été réalisés en trois étapes successives<sup>9</sup>.

- a) Dans une première étape exploratoire et afin de recenser l'expérience des enseignants quant aux EE cantonales, 8 enseignants de 7<sup>ème</sup> et/ou 8<sup>ème</sup> ont été interrogés dans des entretiens semi-directifs exploratoires de 60 à 90 minutes. Un échantillon a été formé en variant le profil des enseignants (cycles, expérience professionnelle, genre, arrondissement, situation géographique et taille de leur école) (Tableau II). Les thématiques interrogées portaient sur leur parcours professionnel, leurs

8 A la fin de la scolarité primaire (8<sup>ème</sup>), les élèves fribourgeois sont orientés dans des filières d'études du secondaire qui les séparent en trois niveaux (exigences de base, générale, pré-gymnasiale). A la fin du secondaire, la filière pré-gymnasiale donne accès directement aux études postobligatoires, alors que les autres filières dirigent plutôt les élèves vers la formation professionnelle. L'épreuve d'orientation fait partie de la Procédure cantonale de PréOrientation des élèves dans le secondaire (PPO). L'orientation des élèves dépend d'indicateurs qui décrivent premièrement le degré d'acquisition des connaissances et des compétences de l'élève (les résultats de l'élève au premier semestre de la 8<sup>ème</sup>, confirmés par ceux de l'EE) et deuxièmement son attitude face aux apprentissages scolaires (évaluée par l'enseignant, les parents et l'élève).

9 Les deux premières étapes de recueil des données ont été réalisées pour notre thèse de doctorat. La troisième phase est complémentaire.

pratiques d'enseignement, leurs perceptions des EE, l'impact des EE sur leurs pratiques<sup>10</sup>. Une analyse inductive de contenu (Miles & Huberman, 2010) a été menée sur l'expérience de chaque enseignant (analyse de cas), puis sur l'ensemble des données. Cette étape a permis d'observer le regard des enseignants quant aux EE. Quatre variables principales ont été identifiées comme constitutives du regard des enseignants interrogés : l'utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes, la qualité des EE, la cohésion des EE avec les pratiques d'évaluation du terrain, les enjeux de l'EE pour les enseignants.

**Tableau II. Echantillon pour les étapes qualitatives 1 et 3**

PRÉNOM FICTIF	CYCLE	EXPÉRIENCE	GENRE	ARR	ÉTABLISSEMENT	
<b>ETAPE 1 - ÉPREUVE D'ORIENTATION (N=9)</b>						
Patrick	7-8 <sup>ème</sup>	2 ans	H	C	campagne	petit
Vincent	7-8 <sup>ème</sup>	3 ans	H	B	ville	moyen
Telma*	7-8 <sup>ème</sup>	6 ans	F	D	ville	moyen
Aurélié	7-8 <sup>ème</sup>	11 ans	F	C	ville	grand
Chantal	7-8 <sup>ème</sup>	13 ans	F	A	ville	grand
Romain	7-8 <sup>ème</sup>	14 ans	H	B	campagne	petit
Julien	7-8 <sup>ème</sup>	29 ans	H	A	ville	grand
Ghislain	7-8 <sup>ème</sup>	31 ans	H	D	campagne	moyen
Claude	7-8 <sup>ème</sup>	33 ans	H	B	ville	moyen
<b>ETAPE 3 - ÉPREUVE DE RÉFÉRENCE (N=7)</b>						
Isabelle	3-4 <sup>ème</sup>	8 ans	F	C	ville	grand
Emma	3-4 <sup>ème</sup>	14 ans	F	A	ville	moyen
Stéphanie	3-4 <sup>ème</sup>	35 ans	F	B	campagne	petit
Thérèse	3-4 <sup>ème</sup>	40 ans	F	D	campagne	petit
Rosalie	5-6 <sup>ème</sup>	8 ans	F	A	ville	petit
Samuel	5-6 <sup>ème</sup>	19 ans	H	C	campagne	moyen
Germaine	5-6 <sup>ème</sup>	22 ans	F	C	campagne	moyen

\* Interrogée lors de l'étape 3

- b) Afin de mesurer et de généraliser les résultats de la première étape auprès d'un échantillon plus large, nous avons créé un questionnaire. Celui-ci a été envoyé à 32 établissements scolaires regroupant au total 500 enseignants concernés par les EE (de la 3<sup>ème</sup> à 8<sup>ème</sup> année)<sup>11</sup>. Pour atteindre une certaine représentativité, les établissements ont été sélectionnés avec l'intention d'obtenir leur répartition équilibrée entre les huit arrondissements géographiques, entre zones urbaines et rurales et entre les différentes tailles d'effectifs d'enseignants. Sur les 32 établissements, 30 ont retourné tout ou une partie des questionnaires. L'échantillon total est ainsi constitué de 305 enseignants (61 % de taux de réponse). Il représente 30 % des établissements du primaire fribourgeois francophone et près de 35 % de la population totale des enseignants de 3<sup>ème</sup> à 8<sup>ème</sup> année du canton. L'échantillon donne une très bonne représentativité de la population des enseignants fribourgeois du primaire en ce qui concerne le genre (76 % de femmes et 24 % d'hommes) et les cycles d'apprentissage (32 % de 3<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup> ; 29 % de 5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup> ; 39 % de 7<sup>ème</sup>-8<sup>ème</sup>). Tous les participants ont répondu au même questionnaire mais il leur était demandé de faire référence à un seul type d'EE (celui auquel ils ont été le plus confron-

<sup>10</sup> Les effets de l'EE sur les pratiques des enseignants ne sont pas abordés dans cet article. Ils font l'objet d'une analyse spécifique dans d'autres travaux (Yerly, 2014, 2017).

<sup>11</sup> Le contingent a été limité à 500 enseignants par l'administration scolaire qui nous a donné accès au terrain.

tés), ce qui donne deux sous-échantillons: EE de référence (N=187) ou EE d'orientation (N=118). Les parties du questionnaire (annexe A) portent sur le parcours professionnel de l'enseignant et le profil de son établissement, ses croyances quant à l'apprentissage, l'évaluation scolaire et leur efficacité personnelle, ses perceptions des EE et les effets de l'EE sur ses pratiques. Le questionnaire est composé d'échelles de Likert, les participants devant donner leur degré d'accord à des affirmations sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Chaque variable était testée *a priori* par plusieurs items (3 à 5). Le questionnaire a été validé par des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires et des analyses de consistance interne. Le tableau 3 présente les items retenus suite à la validation pour les quatre variables qui touchent aux perceptions de l'EE par les enseignants. Deux variables montrent une consistance interne satisfaisante (alpha de Cronbach égal ou supérieur à .70) entre les items. Faute d'indicateur convenable, les deux autres variables ont été mesurées par un seul item, celui jugé comme le plus représentatif.

**Tableau III. Items du questionnaire pour la dimension perceptions de l'EE**

**Utilité** de l'EE pour les pratiques enseignantes

Les EC (épreuves cantonales) sont nécessaires pour compléter mes évaluations sommatives.

Les EC sont un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.

Les EC sont inutiles pour mon travail d'enseignant. (item inversé)

Je me sers des EC pour vérifier que mes pratiques d'enseignant sont adéquates.

$\alpha = .69$

**Enjeux** de l'EE pour les enseignants

Les résultats de mes élèves aux EC sont me préoccupent beaucoup.

Les EC mettent une grosse pression sur les épaules des enseignants.

La réussite de mes élèves aux EC ne me stresse pas. (item inversé)

$\alpha = .77$

**Qualité** pédagogique de l'EE

Les exercices des EC sont d'excellente qualité.

**Cohésion** de l'EE avec les pratiques d'évaluation du terrain

Les exercices des EC ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations sommatives.

Des analyses statistiques ont pu être menées sur les données issues du questionnaire, puis les données des deux étapes (qualitative et quantitative) ont été analysées conjointement.

- c) Afin de compléter les résultats des deux étapes précédentes, 7 enseignants de 3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> et 1 enseignante de 7<sup>ème</sup>-8<sup>ème</sup> ont été interrogés dans les mêmes conditions et avec le même instrument que dans la première étape (Tableau II). Le recueil et l'analyse de ces données complémentaires avaient comme but de compléter les données qualitatives qui ne portaient dans l'étape 1 que sur les enseignants confrontés aux EE d'orientation. En parallèle, les inspecteurs des quatre arrondissements concernés par notre étude ont été interrogés afin qu'ils décrivent leur contexte et leur usage de l'EE. Pour ce dernier point, aucune différence significative ne peut être observée. L'usage est semblable à ce que nous décrivons dans le point 3 pour les deux types d'épreuves. Quatre conseillers pédagogiques qui sont superviseurs de la conception des épreuves des disciplines évaluées ont également été interrogés.

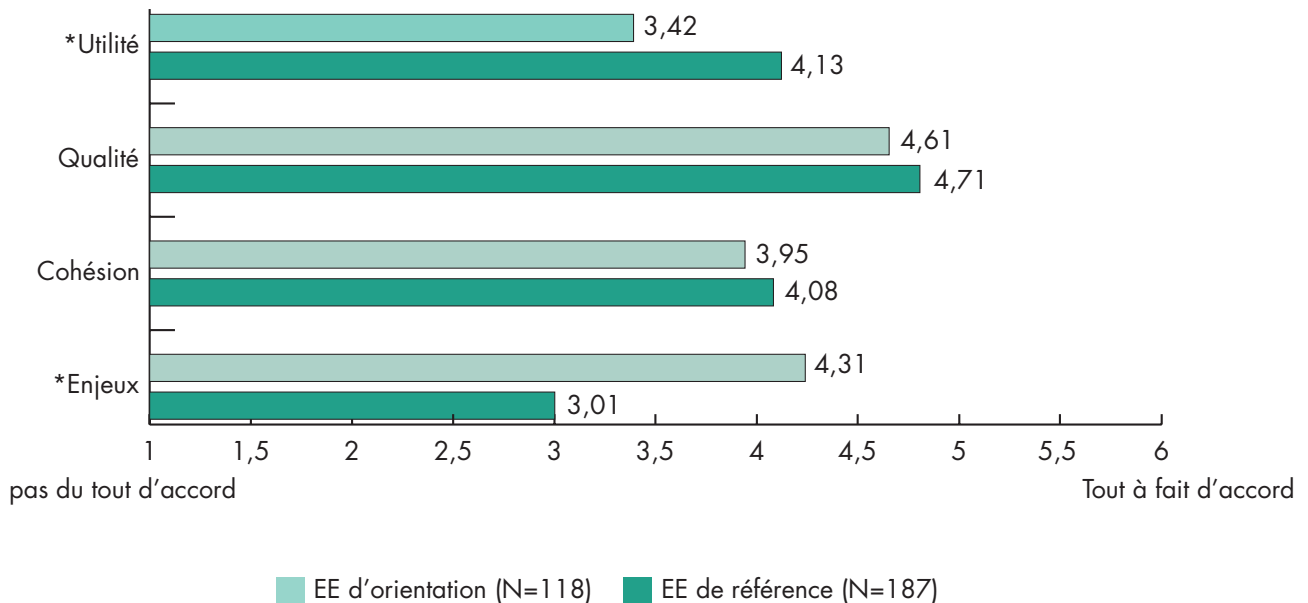
## 5. Résultats

L'analyse des entretiens exploratoires (étape 1) nous a permis d'identifier quatre variables principales qui caractérisent le regard porté par les enseignants à l'EE: l'utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes, la



qualité pédagogique de l'EE, la cohésion de l'EE avec les pratiques d'évaluation du terrain, les enjeux de l'EE pour les enseignants. Le questionnaire que nous avons créé (étape 2) a permis de mesurer ces quatre variables sur un échantillon plus large (N=305). La figure 1 permet d'apprécier l'importance des quatre variables mesurées (moyenne des items) et d'observer les différences statistiques entre les deux sous-échantillons relatifs aux deux types d'EE (*t* de Student).

**Figure 1. Perceptions des enseignants quant aux EE**



\*p<1%

Dans cette partie, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont mobilisés conjointement pour faire une description de ces quatre variables et pour identifier les facteurs qui expliquent leur variabilité<sup>12</sup>. Des résultats complémentaires sont présentés et commentés à la fin de cette partie.

### 5.1. Utilité de l'EE pour les pratiques enseignantes

Les enseignants interrogés dans les entretiens, considèrent, à des degrés variables, que les EE peuvent leur être utiles pour leurs pratiques. Elles leur servent avant tout à identifier les attentes de l'administration. Ces examens donnent aux enseignants des indications sur les contenus et le degré de maîtrise attendus à la fin des cycles, mais aussi sur différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation.

*«Les EE, ça me permet de me rendre compte si je suis toujours bien dans la bonne ligne. Ça te recadre sur ce qui est vraiment demandé dans le PER (plan d'études romand) et comment plus haut (dans l'administration) ils voient l'atteinte de ces objectifs».* (Rosalie, EE de référence)

Selon les résultats quantitatifs (figure 1), l'utilité des EE perçue par les enseignants pour leurs pratiques est plutôt moyenne, aussi bien pour l'EE de référence (m=4.13) que pour l'EE d'orientation (m=3.40) (nous nous penchons plus bas sur la différence statistique). Cette utilité modérée peut être expliquée grâce à nos analyses qualitatives.

<sup>12</sup> L'influence de toutes les variables mesurées par le questionnaire (annexe 1) a été systématiquement testée sur les quatre variables présentées (analyses de variance univariées et multivariées, corrélations, régressions) (cf. point 5.5).

Premièrement, tout n'est pas utile dans l'EE. Pour la majorité des enseignants interrogés en entrevue, le contenu des examens et le format des questions permettent de les aiguiller dans leurs pratiques. Par contre, la plupart des enseignants interrogés dit ne mobiliser que très peu les résultats des élèves aux épreuves. Ces derniers ne sont généralement pas reconnus comme un indicateur pertinent du niveau d'acquisition des élèves. Pour les enseignants, ces résultats sont souvent « trop standardisés » (par ex. évaluation peu approfondie des notions, trop ponctuelle) et marqués de nombreux biais (par ex. état de l'élève durant la passation, effet du milieu). « Leur » évaluation des acquis des élèves est plus précise.

*« Je trouve plus important le travail qui est fait sur deux ans, en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup>, plutôt que le travail qui est fait sur deux jours d'examen. Les élèves ne sont pas tous prêts au même moment, il y a pas mal des différences entre eux. Et aussi à cause du stress, je pense qu'ils ont des résultats en-dessous de ce qu'ils peuvent faire ». (Aurélien, EE d'orientation)*

Les enseignants interrogés remettent également en cause leur (trop grande) responsabilité dans les résultats d'EE. Pour eux, d'autres facteurs expliquent autant, si ce n'est d'avantage, la réussite ou l'échec des élèves : caractéristiques du milieu, niveau de la cohorte d'élèves, compétences intrinsèques des élèves, suivi des parents, apprentissages réalisés ou non lors des années scolaires précédentes. Ainsi, les résultats montrent avant tout la performance de l'élève et non celle de l'enseignant et ne sont donc pas pertinents pour faire son autoévaluation.

De plus, les enseignants interrogés disent ne pas être ni accompagnés ni encouragés à interpréter et à utiliser les résultats des épreuves. Aucun *feedback* n'est apportée suite aux résultats des élèves, ni de manière individuelle (par ex. analyse critériée et détaillée des résultats pour chaque classe), ni collective (par ex. présentation/discussion des résultats au sein de l'établissement, formation continue).

Deuxièmement, bien que l'utilité mesurée pour les deux types d'épreuves (figure 1) soit modérée, la différence entre les deux sous-échantillons est statistiquement significative ( $t_{(301)}=6.49$ ;  $p<1\%$ ), l'EE de référence est reconnue comme bien plus utile. Les différences entre les deux types d'épreuves (leurs finalités et leurs conséquences) sont donc un facteur explicatif de l'utilité perçue par les enseignants. Nos entretiens montrent que pour les enseignants, la finalité des EE d'orientation est surtout (voire uniquement) d'orienter les élèves dans les filières du secondaire. Pour rappel, aucun document ne présente les finalités des épreuves. Les enseignants perçoivent l'EE d'orientation comme peu utile pour leurs pratiques, elle ne leur est pas dédiée. Au contraire, pour l'EE de référence, et son nom l'indique d'ailleurs, les enseignants se considèrent davantage comme l'un des destinataires (elle est d'ailleurs parfois facultative). Pour certains enseignants de 3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> années, les EE de référence sont même un « cadeau » offert par l'administration. C'est une évaluation qu'ils n'ont pas à créer pour évaluer les acquis de leurs élèves à la fin du cycle. Par contre, par manque d'information, ces mêmes enseignants ignorent souvent à qui sont dédiés les résultats des EE de référence, à un mystérieux « ils » dans leur discours (des chercheurs, des statisticiens, les inspecteurs?). Certains associent par exemple de manière erronée les données produites comme constitutives des résultats PISA.

*« Elles (les EE) servent à ceux qui font PISA, je ne sais pas (rires). Peut-être que ça sert au canton pour regarder où en sont les enfants dans les différents cycles, peut-être pour de la recherche ou pour l'intérêt de l'inspecteur afin de voir comment ça se passe dans les classes. Mais on n'a pas d'informations par rapport à ça ». (Emma, EE de référence)*

Enfin, l'ancienneté professionnelle semble avoir une influence sur la variabilité de l'utilité perçue. Dans nos entretiens, le cas (Claude) qui reconnaît le moins l'utilité de l'EE le plus expérimenté de notre échantillon qualitatif. Pour lui, ses pratiques ont fait leurs preuves et lui suffisent, pas besoin d'un regard extérieur. Aussi, dans les entretiens, certains enseignants débutant ou peu expérimentés (Isabelle, Vincent, Telma) disent avoir besoin particulièrement de ces dispositifs. Cependant, nos analyses statistiques ne montrent aucun lien entre l'ancienneté professionnelle et la variable utilité. Néanmoins, notre échantillon n'étant pas très contrasté au niveau de l'ancienneté, cette tendance serait à investiguer davantage.

## 5.2. Qualité pédagogique des EE

La plupart des enseignants rencontrés en entrevue relèvent la bonne qualité des épreuves en termes d'évaluation des apprentissages. Ce constat est confirmé par les résultats statistiques, aussi bien pour les épreuves de références ( $m=4.71$ ) que pour celles d'orientation ( $m=4.61$ ), sans différence significative. Ces épreuves sont pour les enseignants interviewés un bilan pertinent des cycles d'apprentissages de deux ans. Elles parviennent à couvrir le programme des matières évaluées. L'intérêt est également que, dans les différentes disciplines, les épreuves permettent une évaluation plus « globale » du travail de l'élève : ce terme signifie pour eux qu'elles n'évaluent pas uniquement des connaissances spécifiques, mais aussi des savoir-faire voire des compétences sur un ensemble de domaines ou de thèmes<sup>13</sup>. Les enseignants relèvent aussi la qualité du matériel produit (par ex. mise en page, illustrations). Ils savent d'ailleurs que les examens ont été construits par des enseignants encadrés par un conseiller pédagogique.

*« Non seulement elles (les EE) correspondent totalement avec ce qu'on voit en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup>, mais elles évaluent encore certaines compétences générales. Et ça je trouve très bien. Moi je les trouve excellentes. [...] C'est vachement varié. Les questions ne sont pas des questions fermées, ce n'est pas des questions trop banales. Je dirais que c'est quand-même assez des questions de réflexions, qui demandent à l'élève d'aller chercher des choses au fond de lui-même des choses qu'il a apprises. Moi je les trouve franchement de qualité ». (Vincent, EE d'orientation).*

Toutefois, les moyennes présentées quant à la qualité (figure 1) ne plafonnent pas. Des critiques sont aussi formulées aux EE par les enseignants. Elles touchent surtout la validité des résultats : l'évaluation est trop ponctuelle, les résultats sont marqués par des biais (par ex. fatigue ou stress de l'élève lors de la passation, conditions de passation inévitables), le niveau est inadéquat (trop facile ou trop) ou fluctuant d'une année à l'autre.

## 5.3. Cohésion des EE avec les pratiques évaluatives du terrain

La majorité des enseignants interrogés lors des entretiens relève une bonne cohésion entre leurs pratiques d'évaluation en classe et celles des EE. Ces dernières sont d'ailleurs conçues par des enseignants. Le questionnaire permet de confirmer que pour les enseignants interrogés les questions des examens concordent plutôt bien avec celles du terrain aussi bien pour les EE de références ( $m=4.08$ ) que pour celles d'orientation ( $m=3.96$ ), sans différence significative. Pour eux, le contenu des EE est tout à fait en lien avec le programme. Néanmoins, au regard de ces moyennes, il apparaît qu'une

13 Les systèmes éducatifs suisse et fribourgeois ne se sont pas engagés formellement dans une réforme pour une approche par compétences. Cependant, il est dans les intentions des concepteurs d'épreuves externes que celles-ci soient des exemples qui amènent les enseignants à enseigner et à évaluer au-delà des connaissances (savoir-faire ou compétences).

partie des enseignants ne trouvent pas une grande cohésion. C'est notamment le cas d'enseignants expérimentés que nous avons rencontrés (Claude et Ghislain). Leurs pratiques évaluatives sont, selon eux, plus « traditionnelles ». Elles s'opposent surtout quant à une conception plus « globale » de l'évaluation des apprentissages, à l'évaluation des savoir-faire ou des compétences au détriment des connaissances.

*« Sur le débat connaissances-compétences, je n'ai pas été très attentif à ça. Mais si je regarde mes évaluations c'est surtout question-réponse. Par exemple, quelle est la formule de l'eau? H<sub>2</sub>O. [...] Aujourd'hui c'est dommage, on n'ose plus parler de connaissances. On évalue seulement la débrouillardise, trouver la réponse à partir de documents, etc ». (Claude, EE d'orientation)*

#### 5.4. Enjeux de l'EE pour les enseignants

Tous les enseignants interrogés lors des entretiens relèvent le même inconvénient des EE : elles mettent trop de pression sur les épaules des enseignants (mais aussi sur celles des élèves). Cette pression sur les enseignants est surtout relevée par les praticiens confrontés à l'EE d'orientation, mais elle est également thématiquée pour l'EE de référence. Les analyses statistiques confirment que les enseignants confrontés à l'EE d'orientation ( $m=4.31$ ) ressentent en moyenne davantage de stress pour l'EE de référence ( $m=3.01$ ), et ce de manière statistiquement significative ( $t_{(301)}=9.58$ ;  $p<1\%$ ).

L'EE de référence ne comporte formellement aucune conséquence ni sur le cursus des élèves ni sur l'enseignant. De plus, les enseignants peuvent se servir librement des résultats des élèves et la passation est même parfois facultative. Toutefois, cette épreuve entraîne tout de même des pressions non négligeables pour les enseignants ( $m=3.01$ ). Les enseignants rencontrés se mettent une pression qui est plutôt interne. Ils comparent eux-mêmes leur propre évaluation des apprentissages des élèves et les résultats des EE. Ils se comparent à une norme cantonale.

*« Je trouve que ça génère quand-même un stress. Tout d'un coup c'est un truc très pompeux, les EC. Il faudrait que les élèves soient à la hauteur. On doit répondre à une norme. Et s'ils ont pas bien fait? Mais ça c'est aussi au fond de moi. [...] si mes élèves ne sont pas bons, c'est moi qui ne suis pas bonne ». (Isabelle, EE de référence)*

Pour l'EE d'orientation, la moyenne mesurée par le questionnaire indique des enjeux plutôt modérés pour les enseignants ( $m=4.31$ ). Toutefois, ceux-ci peuvent être importants voire très importants pour près de la moitié des enseignants interrogés (près de 50% présentent un score entre 5 ou de 6). En effet, les résultats de ces examens ont un impact sur la carrière scolaire des élèves (orientation dans les filières du secondaire) et valident les pratiques des enseignants de manière formelle. Un document destiné à l'enseignant, à l'élève, aux parents, à l'inspecteur et au directeur de l'école secondaire présente la comparaison des résultats de l'élève aux EE et ses notes du bulletin pour chaque matière évaluée. Les résultats externes servent alors à confirmer l'orientation de l'élève dans les filières du secondaire. Pour les enseignants interrogés, il s'agit d'un contrôle « indirect » de leur travail mais non avoué par l'administration.

*« C'est un regard de l'autorité supérieure sur ce que l'enseignant fait. Moi, je pense que c'est le moyen de s'assurer que le travail a bien été fait. Je crois que c'est un objectif que l'on n'avoue pas dans les hautes sphères. Mais on le sait quand-même, parce qu'après, lorsqu'on discute avec le directeur du secondaire, on est des numéros, des statistiques. Donc c'est un moyen indirect de contrôler ce qui se fait ». (Julien, EE d'orientation)*

Pour les deux types d'EE, la pression ressentie par les enseignants peut être assez variable et être alimenté par un flou quant à l'usage des résultats par les inspecteurs et les éventuelles conséquences en cas d'écart importants ou répétés ne sont pas claires pour eux et l'objet de nombreuses spéculations. Ce flou est également bien illustré par les deux extraits précédents (Isabelle et Julien).

Enfin, les délais souvent jugés très courts (l'EE d'orientation a lieu au mois de mars déjà) mettent une pression supplémentaire sur les épaules des enseignants en 8<sup>ème</sup>. Ils doivent parvenir à traiter tous les contenus avant la passation des examens.

Selon les entrevues, il semble que la pression soit plus forte pour les enseignants novices, comme le montre l'analyse des cas de Vincent (3 ans d'ancienneté) et dans une moindre mesure celui de Patrick (2 ans d'ancienneté). Selon eux, ils doivent encore prouver leur compétence et ne peuvent pas se fier à leurs pratiques. Certaines analyses statistiques confirment en effet que, pour l'EE d'orientation, les jeunes enseignants (moins de 10 années d'expérience) ressentent davantage d'enjeux ( $m=4.69$ ) que les autres ( $m=4.11$ ) ( $F_{(1,114)}=3.65$ ;  $p<5\%$ ).

### 5.5. Résultats complémentaires

Dans les parties précédentes, nous avons déjà présentées certaines différences statistiques liées à l'expérience professionnelle. D'autres différences statistiques significatives sont également observées, elles sont liées aux conceptions de l'évaluation scolaire des enseignants. Les résultats montrent que les enseignants qui ne rejettent pas la vision normative<sup>14</sup> de l'évaluation scolaire voient davantage d'utilité pour les EE de référence ( $F_{(2,182)}=7.612$ ;  $p<1\%$ ) et leur trouve davantage de qualité aussi bien pour les EE de référence ( $F_{(2,182)}=4.31$ ;  $p<5\%$ ) que pour celles d'orientation ( $F_{(2,110)}=4.965$ ;  $p<1\%$ ). Aussi, ce groupe d'enseignants ressent également davantage d'enjeux en ce qui concerne les EE d'orientation ( $F_{(2,110)}=4.448$ ;  $p<1\%$ ). Cette relation entre vision normative de l'évaluation scolaire et perceptions de l'EE peut s'expliquer de deux manières. Premièrement, les enseignants qui voient l'évaluation scolaire comme un moyen de comparer les élèves entre eux peuvent voir une plus grande utilité et une plus grande qualité à ces épreuves qui sont de fait normative (les deux types d'EE permettent de placer les résultats des élèves en rapport à une norme cantonale). Deuxièmement, elles permettent à ces enseignants une interprétation normative leur propre performance en comparant les résultats de leur classe à ceux des autres classes. Ce dernier élément explique le fait qu'ils ressentent également davantage d'enjeux.

Aucun autre résultat significatif n'a été obtenu ni pour les variables de contexte (types d'établissement, forme de collaboration), ni pour les autres variables liées au profil des enseignants (genre, âge, taux d'activité, type d'établissement, type de classe, degré de scolarité, forme de collaboration, formation). La place nous manque pour présenter les résultats non significatifs<sup>15</sup>.

Enfin, les analyses statistiques montrent également des corrélations plutôt modérées entre les quatre variables mesurées (Tableau IV). Pour les deux types d'EE, plus les enseignants observent une cohésion entre leurs pratiques et celles de l'EE, plus ils reconnaissent l'utilité de cette dernière. La relation est également positive entre leurs perceptions de la qualité et de l'utilité de l'EE. Il est à noter qu'il n'existe pas de corrélation, ni positive ni négative, entre les enjeux ressentis et l'utilité de l'EE,

14 Cette variable, mesurée par 4 items dans le questionnaire, rend compte de l'acceptation ou non des enseignants quant à une vision de l'évaluation comme sélective et élitaire (permet de classer et de sanctionner les élèves). Des clusters ont été formés.

15 Les différentes analyses peuvent être consultées dans la thèse (Yerly, 2014).

ces deux variables ne dépendent donc pas l'une de l'autre. Un enseignant qui éprouve des pressions importantes face à une épreuve peut très bien l'estimer utile pour ses pratiques et/ou inversement.

**Tableaux IV. Corrélations entre perceptions de l'EE**

	Enjeux	Utilité	Qualité	Cohésion
Enjeux		.12	-.04	-.05
Utilité	-.05		<b>.40**</b>	<b>.22**</b>
Qualité	-.08	<b>.20*</b>		<b>.23**</b>
Cohésion	-.01	<b>.28**</b>	.18	

EE de référence (N=187)

EE d'orientation (N=118)

\* p < 5% ; \*\* P < 1%

## 6. Discussion

L'apport de notre recherche est de compléter, grâce à une méthodologie mixte (données qualitatives et quantitatives), les connaissances déjà établies dans la littérature quant au regard que portent les enseignants à l'EE. Celle-ci nous a permis d'identifier, de mesurer et surtout d'expliquer davantage les perceptions des enseignants et leurs variations.

Les résultats de notre étude permettent tout d'abord de confirmer certains constats déjà présents dans la littérature. A l'image d'autres enquêtes, notamment en Belgique et en Suisse (Cattonar *et al.*, 2010; Dierendonck, 2008; Lafontaine *et al.*, 2009) mais aussi aux Etats-Unis ou en Scandinavie (Mons, 2009), notre recherche confirme que l'EE est d'une part plutôt bien acceptée par les enseignants, mais d'autre part qu'elle fait l'objet de résistances.

De manière générale, les enseignants interrogés dans le canton de Fribourg voient l'EE comme un « mal nécessaire ». Cette expression est d'ailleurs présente dans plusieurs entretiens.

*«Pour moi (les EE), c'est un mal nécessaire. Ce n'est jamais agréable de se faire juger comme ça. C'est stressant à ce niveau-là. Par contre c'est nécessaire parce que ça montre où on doit arriver, c'est quand même un guide».* (Ghislain, EE d'orientation)

Les EE fribourgeoises, comme dans les contextes déjà étudiés, sont considérées par la plupart des enseignants comme un moyen utile pour situer et orienter leurs pratiques par rapport à un standard. Notre étude permet de constater plus finement que les enseignants interrogés s'accordent en général sur la pertinence et l'utilité des contenus et des méthodes d'évaluation de ces instruments. Par contre, les résultats des élèves aux EE sont très peu mobilisés à la fois car ils y voient un manque de validité (différents biais sont évoqués), mais aussi car les enseignants ne sont pas (in)former quant à leurs finalités et leurs usages.

Comme dans la littérature exposée (op. cit.), les enseignants peuvent se sentir contrôlés « à distance », sous une forme nouvelle de responsabilisation liée aux résultats des élèves aux EE. Néanmoins, pour le

contexte fribourgeois, nous préférons plutôt parler de réticences. Les enseignants interrogés n'opposent en effet pas de véritables « résistances » aux EE (par ex. grèves, rejet), bien que les résultats des élèves aux EE soient pour certains une source de pression importante. Notre étude démontre que celle-ci peut venir des enseignants eux-mêmes. L'EE est pour ces praticiens une des rares occasions de comparer leurs pratiques à l'extérieur de leur classe ou de leur école. Toutefois, la pression ressentie par les enseignants est surtout due à un usage des résultats externe à la classe (par les inspecteurs, les parents) et entraînant des conséquences symboliques (par ex. réputation). Cette pression externe est renforcée par un manque de transparence des politiques d'EE. Les enseignants disent ne pas savoir quel usage l'administration fait des résultats d'EE et craignent ainsi de possibles conséquences.

Les résultats de notre étude montrent que les perceptions des enseignants (utilité, qualité, cohésion, enjeux) sont déterminées premièrement par le type d'EE auquel ils sont confrontés (EE de référence vs. EE d'orientation). Les dispositifs se différencient surtout par leurs finalités et leurs conséquences. Cependant, nous avons également pu observer que, pour un même type d'EE, les perceptions sont très variables. De ce fait, il nous paraît artificiel de classer ces dispositifs dans des catégories prédéfinies, telles que par exemple à « forts » ou « faibles » enjeux. Selon certaines tendances que nous avons observées ou mesurées (données quantitatives et qualitatives), cette variabilité interne à chaque EE peut dépendre de différents facteurs propres aux enseignants : expérience professionnelle, vision normative de l'évaluation scolaire. Ces tendances mériteraient toutefois d'être investiguées davantage grâce à un échantillon plus important et plus contrasté. Surtout, selon nos analyses qualitatives, un facteur joue un rôle primordial dans l'explication des perceptions des enseignants dans le contexte étudié : le message institutionnel n'est pas clair pour les enseignants. Qui est évalué ? À qui et à quoi servent les EE et leurs résultats ? Quelles peuvent en être les conséquences ? Ces zones d'ombre ouvrent alors à toutes les spéculations et placent les enseignants dans une tension entre formation et contrôle : L'EE est-elle un moyen de développer mes compétences ou un moyen pour l'administration de surveiller ma pratique ? En effet, les enseignants craignent d'hypothétiques conséquences et ne se voient pour la plupart pas comme les destinataires de ces épreuves, et surtout de leurs résultats. Cette situation d'inconfort et d'insécurité renforcent encore les réticences et les empêchent de voir les apports potentiels de l'EE pour leurs pratiques.

## 7. Conclusion

Notre contribution permet d'expliquer davantage le regard des enseignants quant à l'évaluation externe des acquis des élèves. Notre analyse mixte permet de constater que les enseignants du primaire interrogés dans le canton de Fribourg voient en général l'EE comme un « mal nécessaire ». Cette dernière peut constituer pour eux une opportunité de développement de leurs pratiques mais, en parallèle, elle peut leur imposer d'importantes pressions. Ces perceptions dépendent des caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe (leurs finalités et leurs conséquences), mais aussi du profil des enseignants et surtout de la manière dont les EE sont implémentés sur le terrain. Dans le contexte étudié, un manque d'information et d'accompagnement dans la compréhension et dans l'usage des EE place les enseignants dans une tension entre contrôle et formation. Cette dernière renforce les pressions liées aux EE (le « mal ») et réduit son apport formatif (le « nécessaire »). Cette tension corrompt, ou du moins complique, le projet initial de l'administration et la réussite de sa politique de « responsabilisation douce ou réflexive » où elle mise sur l'initiative des enseignants pour améliorer leurs pratiques en faisant référence aux EE. En effet, contrairement à ce qui attendu (ou espéré), les enseignants voient plutôt l'EE comme littéralement « extérieur » à leur classe, comme un dispositif d'évaluation qui sert surtout à l'administra-

tion (pilotage, contrôle) et peu à eux-mêmes (développement de leurs pratiques). Informer plus clairement les enseignants et les accompagner dans cette démarche constitue donc une condition sine qua non si l'on veut que l'EE permette de « dialogue » constructif entre la classe et le système.

## Références bibliographiques

- Au, Wayne (2007): “High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis.” *Educational Researcher*, 36 (5), 258–267.
- Behrens, Matthis (2011): “Les transformations de l'organisation scolaire: retour vers la qualité de l'enseignement”. *Revue française de pédagogie*, 174 (1), 71–90.
- Cattonar, B., Dumay, X., Mangez, Catherine & Maroy, Christian (2010). *Evaluations externes dans l'enseignement primaire en Belgique francophone: Réceptions et usages d'outils de régulation basés sur les connaissances*. Bruxelles: European Commission within the Sixth Framework Program.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: CDIP.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014). *L'éducation en Suisse - rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Dierendonck, Christophe (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.
- Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Agence exécutive EACEA.
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPI) (2015). *Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves de référence, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes*. Neuchâtel: IRDP.
- Johnson, R. Burke & Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): “Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come”. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Lafontaine, Dominique; Soussi, Anne & Nidegger, Christian (2009). “Evaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques” in Lucie Mottiez Lopez & Marcel Crahay (dirs.). *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, Christian (2013). “Politiques et outils de «l'école de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage” in Christian Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Mons, Nathalie (2009): “Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée”. *Revue française de pédagogie*, (169), 99–140.
- Mons, Nathalie & Dupriez, Vicent (2010): “Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants”. *Recherche & formation*, 65 (3), 45–59.



- Rozenwajn, Esteban & Dumay, Xavier (2015): “Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature”. *Revue française de pédagogie*, 189 (4), 105–138.
- Spillane, James P.; Reiser, Brian J. & Reimer, Todd (2002): “Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research”. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431.
- Yerly, Gonzague (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. Fribourg: Université de Fribourg.
- Yerly, Gonzague (2017). “Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes?” in Y. Dutercq et C. Maroy (dirs.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

## Annexe

### Annexe A - Parties et dimensions du questionnaire

PARTIES	DIMENSIONS
1. Informations individuelles et professionnelles	Genre, âge, taux d'activité, degré d'enseignement, expérience professionnelle, type d'établissement, type de classe, forme de collaboration, formation.
2. Perceptions de l'évaluation externe	Utilité de l'EE
	Enjeux ressentis face à l'EE
	Qualité de l'EE
3. Effets de l'évaluation externe sur ses pratiques	Concordance des pratiques d'évaluation interne et externe
	Harmonisation des pratiques d'évaluation sommative
	Teaching to the test
	Rétrécissement du curriculum enseigné
	Développement du professionnalisme
	Encouragement à la collaboration
4. Conceptions de l'apprentissage	Répétition
	Déséquilibre
	Apprentissage implicite
	Éradication des connaissances antérieures
5. Auto-efficacité personnelle	Intégration des connaissances antérieures
	Maîtrise des savoirs
	Gestion de la classe
6. Conceptions de l'évaluation scolaire	Évaluation des apprentissages
	Évaluation formative
	Évaluation normative