

Quelle prise en compte des élèves par des enseignants du secondaire lorsqu'ils construisent collectivement des évaluations sommatives ?

How do secondary school teachers take students into account when collectively constructing summative assessments?

Jean-Pascal Ochelen - jean-pascal.ochelen@unifr.ch - <https://orcid.org/0009-0004-9860-1142>

Université de Fribourg et Université de Genève – Suisse

Pour citer cet article : Ochelen, J.-P. (2025). Quelle prise en compte des élèves par les enseignants du secondaire lorsqu'ils construisent collectivement des évaluations sommatives ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 167-188. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-167>

Résumé

Dans cette contribution, nous interrogeons la place que des enseignants et équipes d'enseignants accordent aux élèves lorsqu'ils construisent des évaluations communes. Cette question est abordée à travers ce que nous appelons la « perspective de l'élève », c'est-à-dire le point de vue que les enseignants construisent sur leurs élèves en s'appuyant sur des représentations relatives à leurs besoins, caractéristiques, compétences ou réactions anticipées face aux situations d'évaluation. Cette recherche compréhensive s'inscrit dans le contexte d'une injonction politique qui amène les enseignants suisses du secondaire post-obligatoire (élèves de 15 à 20 ans) à collaborer avec leurs collègues pour l'évaluation des apprentissages. Durant l'année scolaire 2022-2023, nous avons suivi trois équipes dans un établissement situé en Suisse romande. Nous mobilisons les données issues d'observations de réunions de ces équipes et d'entretiens semi-directifs menés auprès de sept enseignants issus de celles-ci. Des analyses de cas individuelles et collectives ont été effectuées. Nous nous focalisons sur les préoccupations des enseignants au regard des modèles de Saujat (2011) et de Fuller et Brown (1975). Les résultats montrent que la prise en compte des élèves dans l'évaluation commune reste limitée, les enseignants accordant une attention plus marquée aux aspects organisationnels et didactiques. La perspective de l'élève est davantage prise en compte dans l'activité collective, notamment pour favoriser sa réussite ou lui assurer de bonnes conditions de travail. Nous montrons que cette prise en compte est située et dynamique, façonnée dans et par les valeurs professionnelles, représentations, dynamiques d'équipe et les contextes institutionnels.

Mots-clés

Prise en compte des élèves, perspective des élèves, collaboration, enseignants, évaluation des apprentissages, évaluation commune

Abstract

In this paper, we examine how teachers, both individually and collectively, take students into account when collaborating on the design of a common assessment. This question is approached through what we refer to as the « student perspective» that is, the viewpoint teachers construct about their students based on representations of their needs, characteristics, competencies, or anticipated reactions to assessment situations. This qualitative study is situated within the context of a policy mandate that encourages upper-secondary teachers in Switzerland (students aged 15 to 20) to collaborate with colleagues on assessment practices. During the 2022–2023 school year, we followed three teams in one upper-secondary institution in French-speaking Switzerland. The data include observations of team meetings and semi-structured interviews with seven teachers from these teams. Both individual and collective case analyses were conducted. Our analysis focuses on teachers' concerns, drawing on the frameworks of Saujat (2011) and Fuller and Brown (1975). The results show that students are only marginally considered in common assessment, with teachers placing greater emphasis on organizational and didactic aspects. The student perspective is more prominently addressed in collective activity, particularly in efforts to support students' success or ensure favorable working conditions. Our findings suggest that this consideration is situated and dynamic, shaped in and through professional values, representations, team dynamics, and institutional contexts.

Keywords

Student consideration, student perspective, teachers' collaboration, assessment, common assessment

1. Introduction et problématique

L'orientation actuelle des politiques éducatives vers une École plus inclusive suppose que la communauté éducative prenne en compte les caractéristiques et les points de vue des élèves afin de leur offrir des conditions d'apprentissage optimales (UNESCO, 2009). Pourtant, les élèves restent souvent invisibles dans le système scolaire (Jellab, 2022). Plusieurs organisations européennes ont fait de la prise en compte des élèves une priorité (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2023). Écouter et intégrer leurs opinions contribuent à rendre l'école plus démocratique (Mottier Lopez, 2021). Cette question est particulièrement sensible en évaluation. Si la participation des élèves à la vie scolaire est discutée depuis les années 1970 (Garnier, 2015), leur prise en compte dans les dispositifs d'évaluation est un sujet plus récent et encore peu exploré (Sun et al., 2023). Alors que les approches contemporaines mettent en avant le rôle pédagogique de l'évaluation et l'importance de rendre les élèves acteurs (Earl, 2003 ; Laveault et Allal, 2016 ; Mottier Lopez, 2025), la littérature internationale montre que les pratiques en classe peinent à leur accorder une place.

Dans ce texte, nous analysons la prise en compte des élèves à travers ce que nous appelons la « perspective de l'élève ». Il ne s'agit pas de recueillir leur parole directe, mais de se référer à ce que les enseignants¹ connaissent ou pensent savoir à leur sujet, et le point de vue qu'ils construisent sur ce que les élèves sont, vivent ou font en contexte d'évaluation. Cette perspective renvoie à un ensemble d'interprétations formulées par les enseignants à propos des besoins, caractéristiques, réactions anticipées ou compétences supposées de leurs élèves, en lien avec les dispositifs évaluatifs. Elle constitue une forme indirecte et médiée de prise en compte des élèves, fondée sur les représentations² et le jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008).

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une injonction politique qui amène les enseignants suisses du secondaire 2 (niveau post-obligatoire, élèves de 15 à 20 ans) à collaborer avec leurs collègues pour construire des évaluations communes. Étant donné les exigences d'harmonisation, tiennent-ils compte des spécificités de leurs propres élèves ? Une épreuve commune étant par définition, identique pour tous les élèves concernés, elle ne tient pas compte de leurs spécificités, ni de celles des contextes d'enseignement. Ce cadre contraignant rend logiquement plus difficile une prise en compte des élèves. Dans ce contexte, l'évaluation commune débouche-t-elle sur des pratiques situées (Mottier Lopez, 2013, 2021) qui prennent en compte les besoins, compétences et caractéristiques des élèves ? Cet article vise à analyser comment la perspective des élèves est prise en compte (ou non) par des enseignants lorsqu'ils collaborent pour concevoir une épreuve commune.

Ce texte présente les premiers résultats empiriques d'une recherche doctorale s'inscrivant dans un projet de recherche plus large, financé par le Fonds national suisse de la recherche³. Nous mobilisons des données recueillies durant l'année scolaire 2023-2024 au sein du collège

¹ Bien que sensible au langage inclusif, le masculin est utilisé de manière générique dans ce texte. Ce choix vise à alléger le texte et faciliter la lecture.

² Dans ce texte, les représentations des enseignants s'entendent comme des conceptions mentales flexibles et contextualisées, construites à partir de leur expérience du métier et des situations d'enseignement (Crahay et al., 2010).

³ Projet FNS n°100019_207804 : « Lorsque les enseignants du secondaire post-obligatoire doivent évaluer en commun. Quels sont les processus qui contribuent ou font obstacle au développement collaboratif des pratiques d'évaluation des apprentissages ? » (Yerly, 2022).

Guillaume Tell⁴. L'analyse s'appuie sur l'observation de trois équipes d'enseignants et sur sept entretiens individuels semi-directifs. Nous nous intéressons spécifiquement à la place accordée aux élèves en mobilisant les travaux de Saujat (2011) et Fuller et Brown (1975) portant sur les préoccupations professionnelles des enseignants.

2. Contexte : la politique suisse « Évaluation en Commun »

Le système éducatif suisse est fortement décentralisé. Chaque canton dispose d'une large autonomie, en particulier au niveau du secondaire 2, qui donne directement accès aux Hautes Écoles et aux Universités dans tout le pays. En 2008, l'enquête EVAMAR II⁵ (CDIP, 2019) a confirmé la qualité globale de la formation, tout en signalant certaines lacunes chez les étudiants entrant à l'Université. Pour renforcer la qualité de la formation et éviter le recours à des examens d'entrée ou à des épreuves standardisées en fin de parcours, la CDIP⁶ a formulé un ensemble de recommandations en 2016. La politique « Évaluation en Commun » (EeC) est un des quatre axes privilégiés. Cette politique amène les enseignants à travailler collectivement avec leurs collègues pour l'évaluation des apprentissages au sein de leur établissement. L'objectif est d'améliorer la comparabilité des résultats entre cantons et entre établissements (CDIP, 2016). La particularité de cette injonction est sa nature « douce » (Mons et Dupriez, 2010) qui repose davantage sur une incitation à collaborer que sur des prescriptions strictes. La recommandation n'impose ni standards ni attentes précises sur les modalités de collaboration ou ses résultats. Les cantons, directions et les équipes d'enseignants disposent donc d'une large autonomie.

À ce jour, la mise en œuvre de l'EeC reste peu documentée. Seuls l'enquête quantitative du ZEMCES (2022) et les travaux exploratoires de Holmeier et al. (2017) et Yerly (2021) fournissent des données sur le sujet. Ces recherches montrent qu'en 2021, l'EeC était largement déployée dans quatorze cantons, principalement en Suisse alémanique. Elles soulignent également une forte hétérogénéité dans le fonctionnement des équipes, tant en ce qui concerne la fréquence des rencontres que les modalités de collaboration. Cette collaboration porte principalement sur la conception des épreuves communes, beaucoup moins sur les phases de correction et d'analyse des résultats. Enfin, ces études mettent en lumière plusieurs tensions susceptibles de freiner la généralisation de l'EeC, notamment la difficulté à concilier harmonisation des pratiques et autonomie professionnelle, ainsi que des contraintes temporelles et organisationnelles.

3. Cadre théorique

3.1. *La place des élèves dans les dispositifs d'évaluation : clarification conceptuelle*

Dans les recherches sur l'évaluation en éducation, une forme bien documentée de prise en compte des élèves repose sur leur implication active : autoévaluation, coévaluation, évaluation par les pairs, coconstruction de critères ou d'outils. Ces démarches s'inscrivent dans le prolongement des travaux en évaluation, tant francophones (Allal, 1999 ; Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Jorro, 2000) qu'anglophones (Black et Wiliam, 1999, 2018 ; Earl, 2003),

⁴ L'anonymat étant assuré aux participants, cette dénomination est fictive.

⁵ EVAMAR II : deuxième évaluation de la formation gymnasiale au secondaire 2. L'évaluation s'est particulièrement intéressée aux prérequis dont les étudiants disposent pour aborder les études supérieures.

⁶ CDIP : Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique. Il s'agit de l'organe fédéral responsable de la coordination en matière d'éducation.

qui insistent sur la régulation des apprentissages par les élèves eux-mêmes. Un second registre, plus récent et encore peu exploré, est celui de la voix des élèves (Sun et al., 2023), qui renvoie à la prise en compte de ce qu'ils expriment sur leur vécu scolaire, leur rapport à l'évaluation ou leurs besoins (Conner, 2022).

Notre étude explore une modalité indirecte de prise en compte des élèves : la « perspective de l'élève ». Cette notion désigne la manière dont les enseignants mobilisent des représentations de leurs élèves – besoins supposés, caractéristiques perçues, réactions anticipées. Elle s'inspire de la notion d'« archi-élève » (Ronveaux, 2014), entendue comme une figure abstraite que l'enseignant anticipe et construit mentalement au moment de concevoir une tâche scolaire. Elle s'appuie également sur les travaux de Goigoux et al. (2015), qui montrent que les enseignants utilisent des représentations souvent implicites de leurs élèves pour anticiper réactions, difficultés ou attentes, et adapter leur action. Dans le contexte de l'évaluation, cette perspective trouve un écho particulier dans les travaux d'Allal et Mottier Lopez (2008), selon lesquels le jugement professionnel repose sur une mise en relation interprétative d'informations multiples, influencée par des représentations situées (investissement, progrès, situations personnelles), qui participent à la construction d'un jugement à la fois cognitif et social. La perspective de l'élève apparaît ainsi comme une composante du jugement professionnel, révélant comment les enseignants ajustent leurs choix évaluatifs en fonction de leurs anticipations et préoccupations.

Si la recherche valorise largement la place des élèves dans l'évaluation, elle met aussi en évidence de nombreux obstacles à sa mise en œuvre concrète. Malgré des intentions pédagogiques et démocratiques affirmées, les travaux empiriques montrent que cette prise en compte – qu'elle passe par leur implication ou par l'expression de leur voix – reste souvent ponctuelle, marginale, voire symbolique (Sun et al., 2023). Plusieurs freins sont identifiés : asymétries persistantes dans les relations enseignants-élèves, faible flexibilité des dispositifs, manque de formation ou contraintes institutionnelles. Des recherches, menées spécifiquement au secondaire 2, soulignent la prédominance d'un modèle psychométrique centré sur la mesure des performances (Lindberg, 2005 ; Lundahl et Olson, 2013), ainsi que l'ancrage de méthodes traditionnelles, peu propices à la prise en compte des élèves (Fernandez-Ruiz et Panadero, 2020 ; Stokking et al., 2004). Cette marginalisation est également relevée dans les travaux de l'OPIEVA⁷ (Lepage et al., 2022), qui montrent un écart entre des intentions affichées — souvent centrées sur l'apprentissage — et des pratiques effectives peu inclusives. Les auteurs soulignent que les élèves sont rarement acteurs de l'évaluation, et que les obstacles tiennent à des réalités professionnelles concrètes, comme une responsabilisation individuelle forte des enseignants et une évaluation souvent dissociée de l'apprentissage.

3.2. L'évaluation collective

L'évaluation constitue un objet fortement identitaire pour les enseignants (Brown et al., 2019), enraciné dans des cultures disciplinaires et professionnelles spécifiques – particulièrement marquées en fin de secondaire (Saussez, 2019) – et relevant souvent d'une

⁷ L'OPIEVA (Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages) est un regroupement interdisciplinaire de chercheurs et de professionnels spécialisés en didactique, en mesure et en évaluation. Financé par le ministère de l'Éducation du Québec, il a pour mission principale de recenser, à tous les niveaux d'enseignement, les pratiques évaluatives innovantes, tant du point de vue des savoirs que des usages professionnels. <https://opieva.ca/fr/>

pratique individuelle, voire privée (Allal et Mottier Lopez, 2014). Pourtant, les politiques éducatives tendent aujourd'hui à promouvoir, voire à prescrire, une collaboration⁸ entre enseignants autour de l'évaluation des apprentissages (Yerly, 2021). La notion de collaboration entre enseignants pour l'évaluation apparaît à la fin des années 2000 dans les travaux australiens sur la modération sociale (Adie et al., 2012 ; Wyatt Smith et al., 2010). La modération sociale consiste à réunir des enseignants afin de confronter leurs interprétations de productions d'élèves, dans le but de construire une compréhension partagée des standards évaluatifs (Laveault et Yerly, 2017). Même si certains auteurs (Mottier Lopez et Pasquini, 2017) étendent la notion de modération sociale aux étapes en amont de la notation, nous ne mobilisons pas ce terme dans ce texte et lui préférons celui d'« évaluation collective » pour désigner l'ensemble du travail collectif pour l'évaluation. En effet, la modération sociale ne désigne pas une modalité de collaboration en soi, mais un objectif précis : parvenir à une compréhension partagée d'outils communs ou de standards institutionnels. Or, dans notre contexte, aucun outil de ce genre ne structure les échanges entre enseignants. Nous nous appuyons sur Girardet et Mottier Lopez (2023) pour la définir comme une construction partagée du jugement évaluatif, impliquant confrontations et négociations entre enseignants en vue d'élaborer ensemble des référents (ex., critères, attentes, objectifs, tâches) et des représentations communes des référés (signes probants dans les productions d'élèves). Par ailleurs, nous utilisons l'expression « évaluation commune » (ou « épreuve commune ») pour désigner le résultat concret de ce travail : une même évaluation conçue pour être administrée à plusieurs classes.

La revue de littérature de Ochelen et al. (2024) propose une première synthèse des résultats empiriques disponibles dans la littérature anglophone et francophone. Aucune des trente études analysées ne traite directement de la perspective des élèves, mais certaines suggèrent que la collaboration peut influencer sur leurs apprentissages. Furtak et al. (2016) et Hargreaves (2013) montrent que la participation à des communautés professionnelles renforce les capacités d'interprétation des productions d'élèves, améliorant ainsi la qualité des évaluations. Hermansen (2014) et Mottier Lopez et Pasquini (2017) soulignent que les échanges favorisent une compréhension partagée des objectifs d'apprentissage et une prise en compte accrue des besoins des élèves, au-delà de conceptions centrées sur la notation et la certification. Buckley et Liscombe (2022) montrent que, dans des dispositifs collaboratifs, les enseignants en viennent progressivement à intégrer davantage les besoins et capacités des élèves, réorientant leurs pratiques dans une perspective plus inclusive. Toutefois, ces travaux s'appuient sur des contextes de collaboration visant à construire des compréhensions partagées de standards, d'outils communs ou des pratiques communes, sans nécessairement impliquer la co-construction d'une évaluation commune. Leurs résultats éclairent donc indirectement notre objet, mais doivent être recontextualisés. En effet, la coconstruction d'une épreuve commune peut soulever d'autres tensions et restreindre les marges d'adaptation aux élèves. Ces tensions seront discutées plus loin, à la lumière de nos résultats.

3.3. Les préoccupations des enseignants

Pour voir si les enseignants intègrent la perspective des élèves dans leur travail collectif en évaluation, nous nous focalisons sur leurs préoccupations professionnelles. Nous mobilisons les modèles de Saujat (2011) et de Fuller et Brown (1975) pour analyser leurs préoccupations

⁸ La littérature fait état d'une grande variété de définitions et de modèles du concept de « collaboration » (Vangrieken et al., 2015). Dans cette recherche, nous utilisons ce terme dans un sens volontairement large et pluriel, sans chercher à en fixer une définition unique.

quand ils travaillent collectivement hors de leur classe. Le modèle de Saujat s'appuie sur les concepts de dynamiques centripètes et centrifuges, développés initialement par Wallon (1968, cité dans Saujat, 2011) dans sa théorie du développement de l'enfant. Wallon les avait introduits pour décrire comment le développement peut être orienté soit vers la construction de la personne (dynamique centripète), soit vers la connaissance du monde extérieur (dynamique centrifuge). Dans le contexte de l'analyse de l'activité des enseignants, Saujat a réinterprété ces concepts, en les appliquant à la manière dont les enseignants équilibrent leurs préoccupations personnelles et professionnelles. Son modèle réinterprété met l'accent sur l'équilibre entre les dynamiques centripètes (orientées vers le développement des enseignants) et centrifuges (orientées vers les objectifs pédagogiques). Ce modèle nous aide à examiner comment les préoccupations des enseignants se manifestent à la fois dans un souci de leur propre développement professionnel et dans l'attention qu'ils portent aux effets de leur travail.

Le modèle de Fuller et Brown (1975) complète l'analyse en proposant un cadre pour observer les préoccupations des enseignants à un instant donné, en distinguant des préoccupations davantage centrées sur l'enseignant (niveau 1 et 2 sur la figure 1) et celles qui se tournent vers les élèves (niveau 3). Ce modèle s'inscrit dans une perspective développementale : au fur et à mesure que l'expertise professionnelle se construit, les enseignants tendent à évoluer d'une centration presque exclusive sur les contenus et leur bien-être (dynamique centripète), vers des préoccupations davantage orientées vers les apprentissages des élèves (dynamique centrifuge).

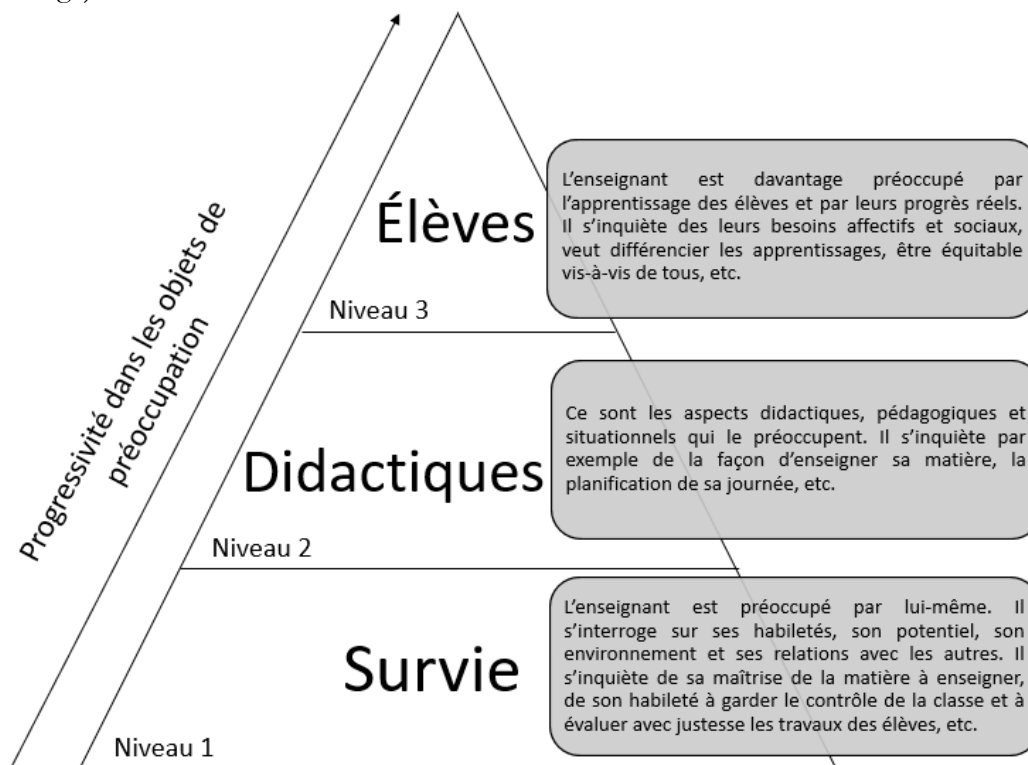


Figure 1 : représentation en pyramide des trois stades de préoccupations (inspiré de Fuller et Brown, 1975)

Ce modèle met l'accent sur l'évolution des préoccupations mais ne permet pas de saisir la manière dont les enseignants naviguent entre leurs préoccupations personnelles (centripètes)

et celles liées à leurs objectifs pédagogiques (centrifuges). La combinaison des deux permet donc une lecture plus complète, tenant compte à la fois de la progression des préoccupations et de l'équilibre entre les dimensions personnelles, pédagogiques et centrées sur les élèves.

4. Question et objectifs de recherche

Il convient de préciser d'emblée que cet article n'a pas pour objectif d'évaluer, de quelque manière que ce soit, la politique « Évaluation en Commun ». Afin d'éviter toute confusion, le terme EpCo (pour épreuve commune) est utilisé dans la suite du texte pour désigner le processus de construction collective de l'épreuve mis en place dans l'établissement.

En analysant ce que les enseignants « disent et font », cette étude examine non seulement leurs représentations, leurs pratiques déclarées et réelles, mais aussi les contraintes pratiques, institutionnelles et pédagogiques qui influencent la prise en compte des élèves dans leurs pratiques collectives d'évaluation. Cela conduit à interroger la place de la perspective de l'élève dans ces dynamiques : dans quelle mesure et selon quelles modalités la perspective de l'élève intervient-elle dans les pratiques évaluatives collectives entre enseignants ? Pour répondre à cette question, nous focalisons les analyses sur leurs préoccupations professionnelles. À partir de celles-ci, les objectifs spécifiques de la recherche consistent à :

1. décrire les préoccupations des enseignants dans leurs pratiques individuelles et collectives ;
2. analyser les préoccupations des enseignants dans leurs pratiques individuelles et collectives ;
3. déterminer les facteurs qui influencent ces préoccupations.

5. Méthode de recherche

L'approche de cette recherche qualitative est compréhensive (Miles et Huberman, 2010). Nous réalisons des analyses de cas multiples : pour les enseignants individuellement et pour les équipes (Albarello, 2011). Des analyses semi-inductives (Deslauriers, 1997) sont réalisées pour explorer les préoccupations des enseignants.

5.1. Description de l'établissement

Guillaume Tell⁹ est un établissement du secondaire 2 situé en Suisse romande, accueillant des élèves âgés de 15 à 20 ans. La politique EeC y est pleinement institutionnalisée. Selon la volonté de la direction, son application est obligatoire et structurée par discipline à travers un calendrier et un catalogue définissant les épreuves communes à organiser chaque année. L'ensemble des enseignants est concerné, garantissant que chaque élève passe au moins une épreuve commune avant son examen certificatif de fin de cursus, lui-même organisé en interne sous cette forme. La direction n'intervient pas dans l'analyse des résultats. Aucun outil de suivi systématique n'a été mis en place. Pour chaque équipe, la direction désigne un responsable d'équipe chargé de la mise en œuvre de l'EpCo. Le calendrier est également imposé. Il n'y a pas de directives spécifiques ou de procédures standardisées. En termes de travail collectif, les équipes sont totalement libres. Elles disposent également d'une grande

⁹ Des informations sur l'établissement ont été recueillies lors des entretiens avec les enseignants ainsi qu'avec la direction. Cependant, afin de garantir l'anonymat des participants, certaines caractéristiques ne peuvent être détaillées ici.

liberté pour la mise en œuvre : elles choisissent le moment de passation de l'épreuve¹⁰, les classes concernées, les thèmes/objectifs à évaluer, les modalités de correction. Les épreuves communes ont un poids identique à celui des autres évaluations sommatives dans le calcul de la moyenne annuelle.

5.2. *Recueil des données*

Dès la rentrée 2023-2024, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec une douzaine d'enseignants, tous volontaires et ayant répondu à un appel général. Le guide d'entretien contenait les thèmes suivants : caractéristiques personnelles, pratiques professionnelles ; description des dispositifs d'EpCo dans son établissement ; perceptions de l'EpCo ; usages et effets des EpCo sur ses pratiques ; effets de l'EpCo sur son travail et sur l'établissement. Nous avons aussi demandé à assister aux réunions d'équipe de ces enseignants portant sur les épreuves communes. Cette demande nécessitait l'accord préalable des autres membres de l'équipe, qui n'étaient pas forcément les mêmes que les enseignants volontaires pour l'entretien. Après avoir obtenu leur consentement, nous avons pu observer le travail de trois équipes différentes. Ces observations étaient non participantes et ont été enregistrées en audio. Pour cette étude, nous mobilisons les données issues de ces observations et d'entretiens menés auprès de sept enseignants issus de ces équipes (figure 2).

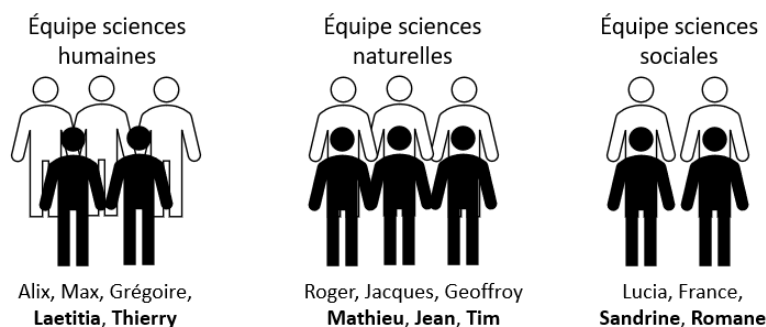


Figure 2 : équipes observées (en gras, les volontaires pour les entretiens)

Dans les trois équipes observées, l'organisation du travail collectif suivait une structure similaire. Chaque enseignant préparait d'abord individuellement une ou plusieurs tâches évaluatives. Lors de la réunion d'équipe, les propositions étaient passées en revue, discutées, négociées et ajustées collectivement pour aboutir à une version commune de l'épreuve. Les modalités de correction faisaient également l'objet d'un accord, mais la correction restait ensuite effectuée de manière individuelle, par chaque enseignant pour sa propre classe. Aucune phase d'analyse collective des résultats n'était prévue.

5.3. *Traitement des données*

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et codés avec le logiciel d'analyses qualitatives MAXQDA afin de mener des analyses de chaque cas, puis globalement (Miles et Huberman, 2010). Pour les observations, les échanges ont également été retranscrits dans un script minuté. La figure 3 illustre l'entièreté de la démarche effectuée.

¹⁰ Durant l'année, quatre semaines sont dévolues à la passation des épreuves. Au début de l'année, chaque équipe choisit une de ces quatre semaines ; le jour exact n'est précisé que quelques semaines avant.

Premièrement, une analyse pour chaque enseignant individuellement a été réalisée. Un premier codage descriptif, s'appuyant sur une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2005), a permis d'identifier, dans leurs discours et leurs pratiques individuelles, la nature des échanges liés à l'EpCo, les objets discutés, les stratégies de communication et les préoccupations exprimées (individuellement). Un second codage interprétatif, mobilisant les modèles de Saujat (2011) et de Fuller et Brown (1975), a été mené spécifiquement sur les préoccupations.

Dans un second temps, nous avons conduit des analyses de cas au niveau des équipes. Sur base du script, le même codage descriptif a été appliqué aux pratiques collectives, et a permis d'identifier la nature des échanges, le but des interactions, les objets discutés, les stratégies de communication et les préoccupations. Comme pour l'analyse individuelle, un second codage interprétatif a été consacré aux préoccupations (collectives), toujours en s'appuyant sur les modèles de Saujat et de Fuller et Brown.

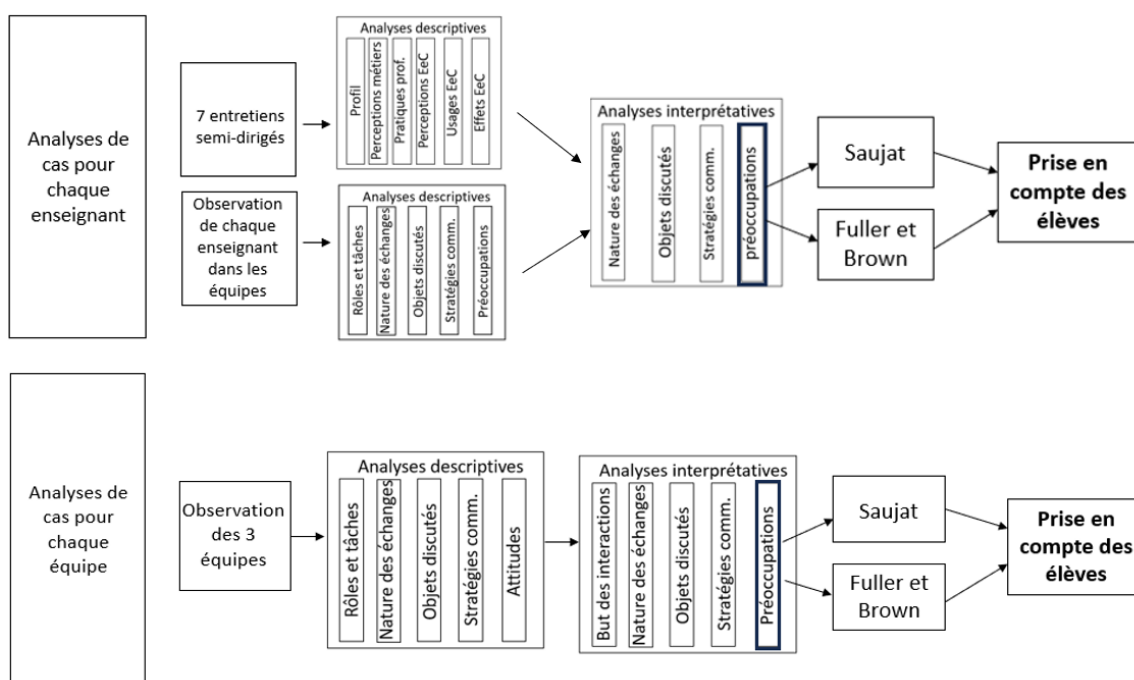


Figure 3 : schématisation de la démarche par les trois entrées : entretiens individuels, observations de chaque enseignant dans les équipes et observations des équipes

Pour rendre concrète la notion de « perspective de l'élève » telle que définie dans le cadre théorique, nous l'avons mise en relation, sur le plan analytique, avec les préoccupations professionnelles des enseignants relevant d'une dynamique centrifuge (Saujat, 2011) et correspondant au niveau 3 du modèle de Fuller et Brown (1975), c'est-à-dire orientées vers les élèves. Au-delà de la nature des préoccupations identifiées, l'analyse a également porté sur la manière dont celles-ci sont exprimées dans les propos enseignants. Afin de mieux rendre compte des formes variables de prise en compte de la perspective des élèves dans les propos enseignants, nous distinguons deux niveaux : explicite et implicite. Les passages dans lesquels les élèves ne sont pas explicitement mentionnés, mais dont la présence est suggérée à travers des ajustements, des précautions, des choix didactiques ou des jugements professionnels, constituent des indices de prise en compte implicite de leur perspective. Les indices de prise

en compte explicite correspondent à des formulations dans lesquelles l'enseignant nomme clairement les élèves ou se réfère à leurs besoins, difficultés, caractéristiques ou expériences.

6. Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présentons successivement les résultats des analyses individuelles et collectives. Afin de faciliter la compréhension de certains passages, des *verbatim* issus des entretiens individuels et des réunions d'équipe accompagnent le texte.

6.1. *La perspective de l'élève dans l'activité individuelle*

Nous présentons ici les résultats des analyses individuelles, en les organisant selon un degré croissant de prise en compte des élèves. Dans chaque section, cette prise en compte — ou son absence — est éclairée par l'analyse des préoccupations exprimées et des facteurs d'influence identifiés. Les estimations proposées doivent être comprises comme des tendances générales, et non comme des mesures précises. Elles reposent sur l'occurrence des préoccupations et non sur le temps qui leur est consacré¹¹.

6.1.1 Absence de prise en compte de la perspective de l'élève

Un peu moins de trois quarts des préoccupations exprimées individuellement par les enseignants ne traduisent pas de prise en compte des élèves. Deux types de préoccupations sont ici distingués : d'une part, des préoccupations centripètes de niveau 1, tournées vers le rôle, le positionnement ou le confort professionnel de l'enseignant ; d'autre part, des préoccupations centrifuges de niveau 2 centrées sur des aspects didactiques, sans prise en compte explicite des élèves.

– Des priorités professionnelles sans référence aux élèves

Environ un tiers des préoccupations analysées – majoritairement dans les entretiens – relève d'enjeux liés à la charge de travail, au rôle de chacun dans l'équipe, à l'expertise individuelle, à la maîtrise du contenu ou aux dynamiques interpersonnelles. Ces préoccupations centripètes traduisent un besoin d'affirmation de soi et de reconnaissance professionnelle. Les enseignants cherchent à concilier les exigences de leur rôle avec des relations professionnelles harmonieuses, tout en préservant leur autonomie. Elles sont influencées par des facteurs individuels (valeurs, personnalité) ou professionnels (engagement, conception du métier), mais aussi institutionnels (emplois du temps contraints, manque de temps dédié à l'EpCo).

– Des préoccupations didactiques sans ajustement aux élèves

Près de la moitié des préoccupations individuelles sont centrifuges de niveau 2, centrées sur des choix surtout didactiques. Elles concernent la cohérence de l'épreuve avec les objectifs d'apprentissage et/ou les méthodes d'enseignement, les consignes, la formulation ou le type de questions. Si elles traduisent un souci de qualité, elles ne s'accompagnent pas nécessairement d'une prise en compte réelle des élèves. Ces préoccupations s'ancrent dans l'expertise disciplinaire et les représentations de l'évaluation, parfois façonnées par des valeurs personnelles. Certains enseignants revendiquent, par exemple, une harmonisation

¹¹ Car les préoccupations ont été analysées à partir d'observations — où la durée aurait pu être un critère pertinent — mais aussi d'entretiens, pour lesquels cette notion a moins de sens.

stricte de la correction au nom de l'égalité de traitement, comme l'exprime Thierry dans la réunion d'équipe :

« Pour moi, c'est inconcevable qu'on corrige différemment. Sinon, à quoi ça sert ? C'est pas juste pour eux » (Observation de Thierry, sciences humaines)

6.1.2 Prise en compte implicite ou explicite de la perspective de l'élève

Bien que moins présentes, certaines préoccupations individuelles témoignent d'une prise en compte explicite ou implicite des élèves. Elles apparaissent davantage dans les entretiens que dans les observations. Ces préoccupations traduisent une attention portée aux besoins spécifiques, aux rythmes d'apprentissage, aux caractéristiques personnelles ou aux réactions possibles des élèves face à l'épreuve.

– Des préoccupations orientées vers les élèves

Ces préoccupations prennent la forme d'ajustements en amont ou en aval de l'évaluation, visant à adapter l'épreuve à des profils particuliers (élèves dyslexiques, hypersensibles, malvoyants) ou à différencier la correction en fonction de ce que les enseignants savent de leurs élèves. Elles révèlent une volonté de personnaliser les modalités de l'évaluation au nom de principes comme l'équité, l'inclusion, ou encore l'attention aux parcours individuels. Comme le souligne Laetitia lors de son entretien, l'enseignant reste, malgré le cadre collectif, celui qui connaît ses élèves :

« Surtout que chacun travaille différemment dans ses classes. Chacun connaît ses élèves, ce que tu as fait en classe, sur quoi t'as insisté. Alors, oui, ça dépend. » (entretien de Laetitia, sciences humaines)

– Des influences multiples et parfois contradictoires

Ces prises en compte sont influencées par des facteurs individuels (valeurs d'équité, représentations de l'enseignement, expérience professionnelle), mais aussi par la nature de la discipline enseignée. Dans les disciplines à forte composante interprétative ou réflexive (comme la psychologie), certains enseignants se voient davantage comme accompagnateurs que comme transmetteurs, ce qui les conduit à adapter leurs évaluations aux caractéristiques de leurs élèves. Toutefois, ces ajustements ne vont pas sans tensions. Des contraintes institutionnelles collectives, comme l'obligation de la direction, peuvent entrer en conflit avec les convictions ou les pratiques individuelles. C'est le cas de Tim, enseignant en sciences naturelles, qui déplore que les évaluations communes ne tiennent pas compte des rythmes d'apprentissage :

« Ce que je n'aime pas, c'est les évaluations communautaires. [...]. L'élève lambda, lui, sera prêt alors que l'élève gamma, il sera pas encore prêt, mais bon, je n'ai pas le choix, donc je le fais » (entretien de Tim, sciences naturelles)

6.2. *La perspective de l'élève dans l'activité collective*

Nous présentons ici les résultats des analyses collectives, en suivant la même structure que précédemment.

6.2.1 Absence de prise en compte de la perspective de l'élève

Une part minoritaire des préoccupations exprimées collectivement par les enseignants n'intègre aucune prise en compte des élèves. Ces préoccupations portent essentiellement sur le fonctionnement de l'équipe.

- Des préoccupations organisationnelles internes au collectif

Environ un quart des préoccupations exprimées collectivement sont centripètes de niveau 1. Elles se focalisent sur des aspects logistiques ou organisationnels tels que la répartition de la charge de travail, les ressources matérielles ou l'équité entre enseignants. Ces préoccupations témoignent d'une volonté de maintenir un fonctionnement harmonieux au sein de l'équipe, sans référence explicite aux élèves. Elles sont davantage liées à la gestion du travail collectif qu'à l'objet de l'évaluation lui-même.

- Des influences croisées entre dynamique de groupe et contraintes institutionnelles

Ces préoccupations sont influencées par des facteurs institutionnels (contraintes horaires) mais aussi par la composition et les dynamiques du groupe. L'extrait suivant, issu d'une discussion en sciences naturelles, illustre comment des considérations pratiques partagées peuvent l'emporter sur des ajustements pourtant jugés nécessaires pour les élèves par Jean :

« Tu vois ça, c'est écrit tout petit, ils vont pas le lire (...). Mais franchement, pourquoi est-ce qu'on écrit tout petit ? (Jean)

Ça ? Mais bien sûr qu'ils vont le lire. Et puis t'imagines, faut tout remodifier ! (Roger)

Oui, on change pas, sinon toute la mise en page bouge. Et en plus on économise du papier » (Mathieu)

6.2.2 Prise en compte limitée et indirecte de la perspective de l'élève

- Des ajustements pensés à partir de l'expérience, sans référence explicite aux élèves

Les préoccupations traduisant une prise en compte indirecte des élèves représentent un peu plus de la moitié des préoccupations exprimées par les équipes. Elles sont centrifuges de niveau 2. Un tiers de celles-ci concerne des aspects didactiques de l'évaluation (formulation des consignes, équilibre de l'épreuve, alignement avec les objectifs), tandis que deux tiers prennent en compte l'expérience anticipée des élèves face à l'épreuve (lisibilité, difficulté, charge cognitive, durée). Cependant, ces préoccupations ne témoignent pas d'une prise en compte approfondie des élèves, qui restent perçus comme une variable parmi d'autres, notamment en ce qui concerne la difficulté des questions, la clarté des consignes et la durée de l'épreuve. Cela montre que les enseignants abordent des préoccupations liées à la manière dont les élèves vont interagir avec l'épreuve, mais sans les prendre pleinement en compte en tant qu'individus.

- Des facteurs liés à l'expertise collective et aux expériences passées

Ces préoccupations sont influencées par la mémoire collective, le vécu de l'équipe et son capital d'expertise. Par exemple, en sciences humaines, une photo illisible utilisée l'année précédente a été remplacée par un support plus clair, non pas suite à une analyse explicite des besoins des élèves, mais en réaction à un problème pratique perçu par les enseignants.

6.2.3 Prise en compte explicite de la perspective des élèves

Environ un quart des préoccupations collectives traduit une prise en compte explicite de la perspective des élèves, principalement dans le but de favoriser leur réussite à l'épreuve et de leur garantir des conditions de passation favorables.

- Des préoccupations orientées vers le bien-être et la réussite des élèves

Les préoccupations centrifuges de niveau 3 sont moins fréquentes mais significatives. Les équipes s'appuient sur des principes partagés par tous visant à favoriser leur réussite et leur bien-être. Les ajustements sont toujours pensés dans l'intérêt des élèves, que ce soit pour garantir une évaluation équitable, promouvoir leur bien-être psychologique ou les placer dans les meilleures conditions possibles. Nos observations ont montré que la voix directe des élèves a servi de référent pour guider l'action des équipes à deux reprises. Des retours directs d'élèves concernant des consignes mal comprises dans l'épreuve commune de l'année précédente ont conduit à la modification des nouvelles consignes pour les rendre plus claires. Dans ce cas, ce n'est pas seulement la perspective des élèves, mais bien leur voix – certes réinterprétée – qui a orienté la décision de l'équipe. Dans une autre équipe, la voix directe des élèves a également été prise en compte, mais d'une manière différente. En raison du dispositif d'épreuve commune imposant un nombre important d'épreuves à passer sur une même semaine, certains élèves se sont plaints de la charge de travail et du stress occasionné. Ces commentaires ont été pris en compte lors de la discussion réflexive post-épreuve, où les enseignantes partageaient leurs impressions. Elles ont envisagé de changer la date de passation de l'épreuve de l'an prochain, afin de garantir de meilleures conditions de travail aux élèves.

« Non, mais ils me l'ont bien dit que l'épreuve tombe la semaine avant les vacances. Ils ont 10 millions de tests la même semaine. Ils m'ont littéralement dit qu'ils étaient fracassés (Sandrine)

C'est sûr, on prendra une autre semaine l'année prochaine » (France)

- Des influences éthiques, pédagogiques et contextuelles

La prise en compte de la perspective des élèves est ici influencée par des valeurs partagées (équité, bienveillance), des conceptions professionnelles (évaluation comme pratique située), mais aussi par les retours d'expérience directe des élèves.

7. Discussion des résultats

En intégrant la notion de perspective de l'élève, cette recherche explore une modalité indirecte de prise en compte, médiée par les représentations professionnelles des enseignants. Les résultats montrent que cette prise en compte reste généralement limitée, souvent implicite et peu discutée collectivement. La discussion vise à mettre en perspective ces

constats à la lumière de l'approche retenue et du contexte institutionnel spécifique – une injonction à l'évaluation commune. Il ne s'agit pas de désigner une quelconque responsabilité, mais de comprendre dans quelles conditions – notamment collectives – cette forme de prise en compte devient possible ou non. Pour développer ce raisonnement, nous discutons des enjeux que soulève cette approche : en quoi permet-elle de saisir la place accordée aux élèves dans l'évaluation ? Quelles en sont les limites ou les implications, notamment dans un contexte de travail collectif ? Plus largement, nous interrogeons les facteurs susceptibles de freiner ou de favoriser cette prise en compte.

7.1. La place des élèves dans une évaluation commune : quel rôle pour les représentations des enseignants ?

Nos résultats montrent que les préoccupations centrées sur les élèves restent minoritaires et rarement formulées explicitement dans les pratiques évaluatives des enseignants, confirmant certains constats établis dans la littérature (Lepage et al., 2022 ; Sun et al., 2023). Les élèves apparaissent davantage dans les préoccupations collectives qu'individuelles, mais leur présence demeure souvent indirecte et marginale. La perspective des élèves, telle que nous la définissons, se manifeste surtout à travers des projections ou anticipations des enseignants, portant sur des réactions attendues, des difficultés potentielles ou des caractéristiques générales comme le niveau perçu ou le vécu scolaire. Bien qu'elle ne repose ni sur l'implication active des élèves ni sur l'expression directe de leur voix, cette modalité de prise en compte s'ancre dans l'activité des enseignants, qui mobilisent des représentations pour guider leur action (Goigoux et al., 2015). Bien qu'implicites et parfois généralisantes, ces représentations peuvent servir de repères dans les décisions évaluatives. Elles influencent des choix concrets liés aux contenus, consignes ou formats, dans le but souvent exprimé, de favoriser la réussite des élèves ou de leur offrir de meilleures conditions. En cela, elles témoignent d'une sensibilité diffuse à ce que vivent les élèves et participent pleinement à la construction du jugement professionnel en évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2008).

Ces résultats peuvent être lus à la lumière du principe d'alternance fonctionnelle (Wallon, 1968, cité dans Saujat, 2011), selon lequel le développement professionnel résulte d'actions tantôt centripètes (tournées vers soi), tantôt centrifuges (tournées vers l'objet du travail ou les élèves). Le développement émerge lorsque ces dynamiques coexistent ou s'équilibrent. Nos données montrent précisément cette alternance : les enseignants expriment des préoccupations à la fois orientées vers eux-mêmes, vers leur objet de travail conjoint et, dans une moindre mesure, vers les besoins ou réactions anticipées des élèves. Le modèle de Fuller et Brown (1975) permet de prolonger cette lecture : il suggère que l'attention portée aux élèves tend à croître avec l'expertise professionnelle. Ainsi, l'absence d'une prise en compte systématique de la perspective des élèves ne traduit pas nécessairement une fermeture, mais peut relever d'un état transitoire dans un processus évolutif, influencé par des normes collectives, les conditions de travail et les contraintes institutionnelles.

Si ce prisme d'interprétation constitue un objet d'étude en soi, cette modalité soulève aussi des questions sur le plan de l'équité. Elle repose en effet sur des représentations implicites et subjectives, construites à partir d'une image mentale de l'élève que chaque enseignant se forge. Cette figure, qualifiée dans la littérature d'« archi-élève » (Ronveaux, 2014), correspond à un élève-type, souvent idéalisé, qui sert de référence pour organiser l'enseignement. Or, cet élève imaginaire ne reflète pas la diversité réelle. Il peut conduire à favoriser ceux qui lui ressemblent, au détriment de ceux qui s'en éloignent. Cette modalité indirecte risque donc de reconduire certains biais ou d'invisibiliser des réalités scolaires moins attendues. Ce risque

est d'autant plus marqué lorsque l'élève — ou plutôt la représentation que s'en fait l'enseignant — devient un critère implicite dans l'évaluation. Celle-ci tend alors à glisser vers une logique normative, où les attentes tacites prennent le pas sur les critères explicites. Ce glissement ouvre la voie à une forme d'arbitraire, inscrite dans une logique de comparaison et de classement, qui conduit l'enseignant à construire, parfois inconsciemment, une échelle de valeurs entre les élèves.

Dans les équipes observées, les dispositifs d'évaluation collective ne prévoient ni la correction commune ni l'analyse partagée des résultats. L'interprétation des travaux d'élèves reste donc le plus souvent individuelle. Dès lors, l'ajustement aux besoins des élèves dépend largement de la sensibilité propre à chaque enseignant, de son cadre de référence personnel, et des représentations qu'il mobilise. Cette individualisation du jugement peut générer des écarts importants entre classes ou équipes, notamment si les représentations sous-jacentes ne sont ni explicitées, ni discutées. C'est pourquoi il apparaît essentiel d'intégrer, au sein du travail collectif, des espaces d'analyse centrés sur les figures implicites de l'élève visé par l'épreuve commune. En rendant ces représentations visibles, discutables et comparables, les équipes peuvent élargir leurs cadres de référence et ajuster plus finement leurs choix aux publics réels. Une telle démarche réflexive permettrait de renforcer l'équité dans la conception et l'interprétation des évaluations. Toutefois, les discours recueillis montrent que cette perspective reste difficilement réalisable dans les faits. Plusieurs enseignants expriment une adhésion partielle à la collaboration prescrite, souvent freinée par des contraintes organisationnelles : manque de temps, lourdeur des calendriers, difficulté à organiser des rencontres. Ainsi, si la perspective d'un travail réflexif partagé semble porteuse sur le plan théorique, sa mise en œuvre se heurte à des contraintes organisationnelles fortes. Aussi, certains enseignants n'envisagent pas d'aller au-delà de ce qui est exigé — proposer une épreuve commune — par adhésion partielle ou par souci de préserver leur équilibre de travail. Dans les faits, dégager du temps pour analyser collectivement les résultats reste souvent hors de portée. Ces limites invitent à explorer plus finement la manière dont les enseignants, individuellement, construisent leurs représentations des élèves et des attentes scolaires. Ces anticipations — souvent peu verbalisées — influencent les choix évaluatifs et méritent d'être interrogées de manière plus systématique. Quel élève imaginaire guide mes décisions ? Quelles expériences, quelles normes, quels critères sont mobilisés ? Ce type de questionnement ouvre un espace réflexif propice à une régulation plus consciente, plus critique et plus équitable des pratiques d'évaluation. Il permet aussi de mieux comprendre comment ces représentations, loin d'être purement personnelles, s'enracinent dans un jugement professionnel situé, façonné dans et par des normes implicites, des expériences partagées et des attentes institutionnelles (Allal & Mottier Lopez, 2008).

Dans cette perspective, il est possible d'envisager une autre voie : celle d'une élaboration collective d'une représentation partagée de l'élève visé. Ce que l'on pourrait appeler un « élève collectif » ne désigne pas un profil moyen ou statistique, mais le fruit d'un travail d'analyse et de confrontation entre enseignants. En croisant les regards sur les caractéristiques, les besoins et les obstacles rencontrés dans différentes classes, les équipes pourraient construire un référent commun plus attentif à la diversité réelle des publics. Cette démarche permettrait d'ajuster plus finement les tâches, d'élargir les repères implicites, et de renforcer l'équité dans la conception des évaluations communes. Mais elle suppose des espaces de dialogue structurés, encore largement absents des dispositifs observés. Il s'agirait toutefois de veiller à ce que cette représentation partagée ne se substitue pas aux critères explicites d'évaluation. L'élève — même construit collectivement — ne doit pas devenir un critère en soi, au risque de reproduire les biais que cette démarche cherche précisément à éviter.

7.2. *Les obstacles et facilitateurs à la prise en compte de la perspective des élèves*

Plusieurs travaux soulignent que les élèves sont rarement pris en compte dans l'évaluation au secondaire 2, en raison de facteurs structurels (formats traditionnels), institutionnels (logiques d'*accountability*), culturels (hiérarchie enseignant-élève) (Fernandez-Ruiz et Panadero, 2020 ; Lindberg, 2005 ; Stokking et al., 2004), voire professionnels (Lepage et al., 2022). Ces recherches portent sur des contextes où les évaluations sont conçues individuellement. Or, nos résultats montrent que, dans certains cas, la collaboration entre enseignants peut favoriser l'émergence — même indirecte — de préoccupations centrées sur les élèves. Ce constat rejoint d'autres travaux soulignant que le collectif peut encourager des usages plus pédagogiques et inclusifs de l'évaluation, en permettant notamment de confronter les pratiques, clarifier les objectifs ou réfléchir aux effets sur les élèves (Buckley et Liscombe, 2022 ; Hermansen, 2014 ; Mottier Lopez et Pasquini, 2017). Dans notre étude, le collectif agit parfois comme une caisse de résonance : des préoccupations exprimées par un enseignant peuvent être reprises par d'autres, facilitant ainsi des ajustements qui seraient peut-être restés marginaux dans une logique individuelle. Toutefois, le collectif n'est pas un levier automatique de prise en compte des élèves. Comme nous l'avons observé, il peut aussi renforcer des logiques disciplinaires, pratiques ou organisationnelles, sans référence explicite aux élèves. Cette ambivalence s'explique en partie par la nature « douce » de l'injonction (Mons et Dupriez, 2010). Si celle-ci amène les enseignants à coconstruire une épreuve commune — ce qui limite certaines formes d'adaptation — elle évite une standardisation stricte des pratiques. En l'absence de standards, les enseignants conservent une marge de manœuvre pour négocier et ajuster certains éléments. Par ailleurs, comme constaté dans l'établissement étudié, cette évaluation reste un événement ponctuel — une fois par an — laissant inchangées la plupart des autres pratiques. L'injonction EeC ouvre ainsi un espace de compromis entre exigences d'harmonisation et autonomie professionnelle, avec des effets contrastés sur la prise en compte des élèves.

Mobiliser collectivement une attention aux élèves ne va cependant pas de soi : cela dépend des cadres normatifs, des priorités de l'équipe, et de la manière dont les signaux émanant des élèves sont perçus, transmis ou ignorés. Le collectif peut faire émerger certaines préoccupations tout en neutralisant d'autres, selon les équilibres internes, les cultures professionnelles et les dynamiques relationnelles. Il convient donc de nuancer la portée du collectif comme levier d'attention aux élèves. Dans certains cas, les ajustements peuvent aussi viser à prévenir des contestations (ex., recours d'élèves ou de parents), à obtenir la reconnaissance des pairs ou à simplement répondre aux attentes institutionnelles. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Holmeier et al. (2017) et Yerly (2021), en montrant que l'absence de directives claires rend les pratiques et les effets de la collaboration particulièrement variables. Cela invite à s'interroger sur les conditions nécessaires pour qu'elle soutienne effectivement une attention aux élèves. Dans cette optique, les travaux menés par l'équipe québécoise de l'OPIEVA offrent des perspectives prometteuses en matière de soutien externe. C'est notamment le cas de la boussole « Évaluer : entre innovation et tradition », un outil interactif conçu pour accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques évaluatives, en favorisant une approche plus centrée sur l'apprentissage, différenciée et équitable (Lepage et al., 2022). Au-delà du simple diagnostic, cet outil propose des ressources personnalisées en fonction du profil de l'enseignant (vignettes, lectures, vidéos, formations), et constitue un cadre individualisé et réflexif, complémentaire au collectif.

Au-delà de ces dimensions de structuration du travail collectif, la difficulté à prendre en compte les élèves renvoie aussi aux rapports de pouvoir qui structurent la classe. Nos résultats suggèrent que les élèves sont rarement perçus comme des acteurs légitimes de l'évaluation. Cette asymétrie, où le pouvoir de définir les modalités reste du côté des enseignants, freine la construction de représentations diversifiées des élèves. Dans une forme scolaire marquée par la prédominance de la parole enseignante (Jellab, 2022), les interactions ne favorisent pas toujours la prise en compte de ce que vivent ou pourraient vivre les élèves face aux dispositifs évaluatifs. Ces constats rejoignent les travaux de Brown et al. (2019) et de Saussez (2019), dans la mesure où ils rappellent que l'évaluation est une pratique professionnelle identitaire, façonnée par des cultures disciplinaires spécifiques, qui peuvent contribuer à maintenir des rapports de pouvoir asymétriques au sein de la classe. Les enseignants peuvent ainsi privilégier des formes d'évaluation cohérentes avec leur conception du métier — centrée sur l'objectivité, la rigueur ou la comparabilité — même si cela limite une prise en compte différenciée des élèves. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un refus d'adaptation, mais d'un choix professionnel situé, socialement et culturellement légitimé, qui peut contribuer à marginaliser certaines figures d'élèves dans les décisions évaluatives. Ce rapport identitaire peut aussi entrer en tension avec les exigences du collectif. Dans notre étude, certains enseignants souhaitaient une correction plus flexible que ne le permettait le cadre commun, afin de mieux aligner les résultats avec les apprentissages observés en classe. Ces tensions interrogent la portée réelle du travail collectif : même dans une réelle volonté de collaboration, les dynamiques peuvent tendre vers une standardisation qui limite les ajustements situés. Cette tension soulève une question centrale : jusqu'où peut-on harmoniser sans invisibiliser la diversité des besoins ?

8. Conclusion, limites et prolongements

Les cadres d'analyse de Saujat (2011) et de Fuller et Brown (1975) se sont révélés pertinents pour étudier les préoccupations des enseignants lorsqu'ils collaborent à la construction d'épreuves communes, et plus largement pour analyser la manière dont ils prennent en compte – ou non – les élèves dans l'évaluation. Cette question est abordée ici à travers ce que nous appelons la perspective de l'élève, c'est-à-dire le point de vue que les enseignants construisent sur leurs élèves en mobilisant des représentations relatives à leurs besoins, caractéristiques, compétences ou réactions anticipées face aux situations d'évaluation. Nos résultats confirment certains autres établis dans la littérature (Lepage et al., 2022 ; Sun et al., 2023), selon lesquels la prise en compte des élèves demeure marginale dans les pratiques évaluatives des enseignants. Ce constat doit être lu à la lumière du cadre prescriptif dans lequel s'inscrit l'épreuve commune qui, en imposant une évaluation identique pour tous, limite de fait les marges d'adaptation aux élèves. Un des apports de cette recherche est toutefois de montrer que cette perspective tend à émerger davantage dans le cadre du travail collectif. Elle met aussi en lumière son caractère situé, façonné dans et par des valeurs, des dynamiques d'équipe et des contextes institutionnels.

Une étude complémentaire, menée dans des contextes différents (ex., où les épreuves communes ne sont pas imposées), et intégrant directement la voix des élèves — par exemple en les interrogeant directement — permettrait de dépasser certaines limites de cette recherche et d'enrichir les résultats. En élargissant l'analyse à l'ensemble du processus évaluatif, une telle étude offrirait une compréhension plus globale des dynamiques en jeu. Par ailleurs, suivre l'évolution des préoccupations des enseignants sur plusieurs années permettrait

d'analyser les effets durables, ou non, de la collaboration sur la prise en compte des élèves dans l'évaluation.

9. Références

- Adie, L. E., Klenowski, V. et Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598919>
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OCDE-CERI Publication.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 223- 239). Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. Dans C. Wyatt-Smith, V. Klenowski et P. Colbert (Dir.), *Designing assessment for quality learning* (p. 151-165). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_10
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2023). *Voix en action : Inclure les voix des apprenants et des familles dans la prise de décisions en matière d'éducation - Rapport de synthèse final*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/VIA-Final-Summary-FR.pdf>
- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). PUF.
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., et Wiliam, D. (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brown, G., Gebril, A., et Michaelides, M. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education* 4(16), 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>
- Buckley, K., et Lipscombe, K. (2022). Validity and the design of classroom assessment in teacher teams. *The Australian Educational Researcher*, 49(2), 425-444. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-021-00437-9>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2016). *Recommandations relatives à la garantie à long terme de l'accès sans examen aux hautes écoles avec une maturité gymnasiale*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/121448?ln=fr>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2019). *Évolution de la maturité gymnasiale : un état des lieux*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/203995?ln=fr>
- Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: How teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689>

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Gaëtan Morin.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fernández-Ruiz, J., et Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: More differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Fuller, F. F., et Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. *Teachers College Record*, 76(6), 25-52. <https://doi.org/10.1177/016146817507600603>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., et Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44, 267-291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Garnier, P. (2015). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Éducation et sociétés*, (2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Girardet, C., et Mottier Lopez, L. (2023). Modération sociale entre étudiant.es à l'université : apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique. *La Revue LEEe*, 7. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/171>
- Goigoux, R., Riou, J., et Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. *Travail et apprentissages*, 15(1), 66-83. <https://doi.org/10.3917/ta.015.0066>
- Hargreaves, E. (2013). Assessment for learning and teacher learning communities: UK teachers' experiences. *Teaching Education*, 24(3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.713931>
- Hermansen, H. (2014). Recontextualising assessment resources for use in local settings: Opening up the black box of teachers' knowledge work. *Curriculum Journal*, 25(4), 470-494. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.956771>
- Holmeier, M., Maag Merki, K., et Hirt, C. (2017). *Gemeinsames Prüfen. Eine Fallanalyse in Gymnasien in der Schweiz*. Springer.
- Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel : le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics. *Administration et Éducation*, 175, 15-23.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes professionnels en question*. De Boeck.
- Laveault, D., et Allal, L. (2016) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Springer.
- Lepage, I., Potvin-Rosset, E., et Leduc, D. (2022). Évaluer : entre innovation et tradition. Résultats préliminaires d'une boussole interactive pour innover en évaluation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 5-28. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-5>
- Linberg, V. (2005). Swedish research on assessment and grades 1990-2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2005(1). <https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803896>
- Lundahl, L., et Olson, M. (2013). Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 201-213. <https://doi.org/10.1177/1746197913483684>

- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Mons, N., et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 65(3), 45-59. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/131>
- Morales Villabona, F. et Mottier Lopez, L. (2016). Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants ? Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 289-312). Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148(4), 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 9-16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>
- Mottier Lopez, L. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évancipation. Dans J.-F. Marcel et C. Gremion (dir.), *Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation* (p. 81-102). Cepadué Editions.
- Mottier Lopez, L., et Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices: A tool for building assessment capacity. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 24(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293001>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., et Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives : Recherches en éducation*, 6(18), 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Ochelen, J.-P., Yerly, G., et Mottier Lopez, L. (2024). Le travail collectif des enseignants pour l'évaluation des apprentissages comme norme professionnelle ? Une revue de la littérature pour interroger cette tendance émergente. *Mesure et évaluation en éducation* 47(1), 25-63. <https://doi.org/10.7202/1114565ar>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans B. Maggi (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). PUF.
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche et formation*, (92), 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Stokking, K., Schaaf, M., Jaspers, J., et Erkens, G. (2004). Teachers' assessment of students' research skills. *British educational research journal*, 30(1), 93-116. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629983>
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P., et Davison, C. (2023). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, (15), 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/09695940903565610>
- Yerly, G. (2021). La collaboration des enseignants autour de l'évaluation des apprentissages comme moyen de piloter le système ? Le cas de la politique « évaluation commune » dans le secondaire supérieur en Suisse. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (45), 77-97. <https://doi.org/10.4000/dse.5322>
- ZEMCES (2022). *Rapport final sur l'évaluation en commun relatif à l'état et à l'efficacité de l'évaluation en commun et des examens de maturité harmonisés dans les écoles et les cantons*. ZEM CES. <https://www.zemces.ch/fr/unterstuetzung-governance/sujets-relatifs-a-la-politique-de-l-education/evaluation-en-commun>