

Faire collaborer les enseignants autour de l'évaluation des apprentissages : quelles continuités et quelles ruptures dans les pratiques des enseignants ?

Engaging Teachers in Collaborative Assessment: What Continuities and Disruptions in Their Practices?

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

Université de Fribourg et Université de Genève – Suisse

Gonzague Yerly – gonzague.yerly@unifr.ch - <https://orcid.org/0000-0002-5264-9720>

Université de Fribourg – Suisse

Pour citer cet article : Ochelen J.-P. et Yerly, G. (2026). Faire collaborer les enseignants autour de l'évaluation des apprentissages : quelles continuités et quelles ruptures dans les pratiques des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(1), 3-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-1-3>

Résumé

Dans les pays de l'OCDE, les politiques éducatives demandent de plus en plus aux enseignants de collaborer pour l'évaluation des apprentissages. Ces politiques visent notamment à renforcer la comparabilité des résultats des élèves. C'est le cas en Suisse, avec la politique « Évaluation en commun » (EeC) dans le secondaire post-obligatoire (élèves de 15 à 20 ans). L'implantation de cette politique représente une opportunité pour interroger les réactions des enseignants face à une injonction à une évaluation collective. Quelles ruptures (changements) et continuités (non-changements) une telle injonction provoque-t-elle dans leurs pratiques ? Pour cette recherche exploratoire et compréhensive, des analyses de contenu (analyses de cas et globales) sont menées sur des données issues d'entretiens semi-dirigés avec 7 enseignants d'un même établissement. Un premier codage a permis d'identifier les effets de cette injonction qu'ils perçoivent sur leurs pratiques (ruptures et continuités). Les 17 ruptures et les 10 continuités identifiées touchent la gestion du curriculum, les pratiques d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et la collaboration. En nous appuyant sur la typologie de Coburn (2004), un second codage a été effectué sur ces données pour analyser le degré d'intégration (ou non) de nouvelles pratiques. L'analyse a également permis d'identifier les facteurs influençant les ruptures et continuités dans les pratiques. Nos résultats révèlent que, si une injonction à l'évaluation collective peut initier des changements (ou non) bénéfiques (ou non) dans les pratiques enseignantes, son impact est, dans notre étude, fortement médiatisé par sa nature locale de « injonction douce », par son caractère collectif et par le fait qu'elle porte sur l'évaluation des apprentissages.

Mots-clés

Réforme éducative, changement pédagogique, collaboration, enseignants, évaluation des apprentissages, évaluation collective.

Abstract

In OECD countries, educational policies are increasingly requiring teachers to collaborate in the assessment of student learning. These policies aim, among other goals, to strengthen the comparability of student outcomes. In Switzerland, the policy « Evaluation en commun » (EeC) encourages upper-secondary teachers (working with students aged 15 to 20) to collaborate on assessment practices within their institutions. The EeC policy offers a valuable opportunity to examine how teachers respond to such a policy mandate. What kinds of disruptions (changes) and continuities (non-changes) does it bring about in their professional practices? This exploratory, interpretive study is based on content analyses (both case-specific and cross-case) of data collected through semi-structured interviews with seven teachers. An initial round of coding identified the effects of the policy as perceived by the teachers—namely, the disruptions and continuities in their practices. Based on Coburn's (2004) typology, a second coding phase was conducted to analyze the degree to which new practices were integrated (or not). The analysis also identified key factors influencing these disruptions and continuities. The 17 disruptions and 10 continuities observed concern curriculum management, teaching practices, assessment strategies, and teacher collaboration. Our findings suggest that while a « soft » mandate for collective assessment may trigger (or not) beneficial (or not) changes in teaching practices, its impact is strongly shaped by its specific characteristics: its non-prescriptive nature, its collective focus, and its emphasis on the assessment practices.

Keywords

Educational reform, pedagogical change, collaboration, teachers, assessment, collective assessment.

1. Introduction

Depuis plus de 20 ans, l'évaluation des apprentissages fait l'objet de nombreuses réformes, dont certaines plus actuelles, visent à renforcer la collaboration¹ entre enseignants² (Yerly, 2021). La littérature montre que les enseignants résistent souvent aux réformes, y compris dans le domaine de l'évaluation des apprentissages (Cattonar et al., 2013 ; Mons, 2009 ; Yerly et Maroy, 2017). Or, si la collaboration constitue un levier pour leur mise en œuvre (Maroy, 2006), cela se vérifie également lorsqu'elles portent sur l'évaluation scolaire (Hermansen et Nerland, 2014 ; Lyna et al., 2016). Cette tendance au travail collectif pour l'évaluation des apprentissages est bien réelle en Suisse avec l'implantation de la politique « Évaluation en Commun » (EeC) au niveau secondaire post-obligatoire (secondaire 2, élèves de 15 à 20 ans) dès 2016 (CDIP, 2016).

Cette recherche exploratoire³ examine les effets d'une injonction à l'évaluation collective sur les pratiques enseignantes, en interrogeant à la fois les continuités et les ruptures qu'elle peut engendrer⁴. Provoque-t-elle des transformations dans les pratiques (ruptures) ou, au contraire, conduit-elle à une consolidation des pratiques existantes (continuités) ? Quels facteurs liés à une injonction au travail collectif favorisent ou freinent ces évolutions ?

Afin d'amener de premiers éléments de réponse à ces questions, nous mobilisons les données issues d'entretiens réalisés auprès de 7 enseignants dans une école du secondaire post-obligatoire en Suisse romande. Une analyse de contenu a été menée pour chaque enseignant (intra-site), puis de manière globale (intersite) (Miles et Huberman, 2010) pour identifier les effets perçus de l'injonction. La typologie de Coburn (2004) a été utilisée pour caractériser et discuter le degré d'intégration des changements identifiés. L'analyse de contenu a également permis d'analyser les facteurs qui influencent l'intégration ou non de ces changements. Les résultats permettent non seulement d'interroger l'impact d'une injonction à l'évaluation collective sur les pratiques enseignantes, mais aussi, plus largement, d'éclairer les dynamiques d'appropriation des réformes en fonction de leur nature et de leur mode de transmission.

2. Contexte

2.1. La collaboration entre enseignants comme instrument de pilotage

Dès le début des années 2000, la plupart des pays occidentaux ont mis en place des politiques de responsabilisation des enseignants, faisant de l'évaluation des apprentissages un instrument central des politiques éducatives (Eurydice, 2009). Dans les approches dites d'« *accountability* », le pilotage repose surtout sur les *outputs*, c'est-à-dire (le plus souvent) les résultats des élèves à des épreuves externes standardisées (Mons et Dupriez, 2010). Les

¹ Le terme « collaboration » étant polysémique, de nombreux travaux se sont attachés à le distinguer d'autres formes de travail collectif, telles que la coopération, la coordination, le travail partagé, etc. Dans cette étude, nous retenons le terme *collaboration* dans son acception large et plurielle. Nous l'envisageons comme une action collaborative horizontale entre un petit groupe d'enseignants partageant un objectif commun (Beaumont et al., 2010).

² L'usage unique du masculin est utilisé dans ce texte pour en faciliter la lecture.

³ Cette étude exploratoire fait partie d'un projet de recherche plus vaste financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS n°100019_207804).

⁴ Les termes « continuités » et « ruptures » sont utilisés dans ce texte car ils ont été mis en avant lors du congrès de l'ADMEE 2023, intitulé « Évaluer les apprentissages : continuités et ruptures », où cette recherche a été présentée.

systèmes éducatifs ont développé différents outils et dispositifs basés sur l'évaluation des apprentissages pour piloter et réguler les actions des professionnels sur le terrain (Yerly et Maroy, 2017). Mais actuellement, de nouveaux modèles émergent et touchent davantage les processus et plus uniquement les résultats. Désormais, le pilotage peut, non seulement passer par des épreuves externes, mais également par la mise en œuvre de pratiques évaluatives collectives au sein des établissements (Yerly, 2021). Cette nouvelle orientation vise à améliorer la comparabilité des résultats d'évaluation au niveau national et vise également à réduire les effets néfastes des évaluations externes comme le bachotage (Mons, 2009). Mais collaborer pour l'évaluation ne va pas de soi. Cela modifie les habitudes d'enseignants dont les pratiques évaluatives sont souvent solitaires (Allal et Mottier Lopez, 2014) et solidement ancrées dans leur identité professionnelle (Brown et al., 2019).

2.2. Le cas de la Suisse : la politique « Évaluation en commun »

En Suisse, le fédéralisme confère aux cantons la souveraineté en matière d'enseignement. Toutefois, sous l'impulsion de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP), organe politique intercantonal, une certaine harmonisation s'est mise en place, notamment pour les structures de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 15 ans). Cette tendance à l'harmonisation s'est également étendue au niveau post-obligatoire (ou secondaire 2, élèves de 15 à 20 ans). Toutefois, les cantons restent souverains, notamment pour délivrer les diplômes qui donnent directement accès aux Hautes écoles et Universités dans tout le pays (diplômes de Maturité).

Afin d'améliorer la comparabilité des résultats d'évaluation entre les cantons et entre les établissements, sans toutefois remettre en question cette compétence cantonale, et pour éviter des examens d'entrée dans les Universités, la politique « Évaluation en commun » (EeC) a été implantée en 2016 au niveau intercantonal (CDIP, 2016). Cette politique amène les enseignants du secondaire 2 à collaborer avec leurs collègues pour l'évaluation des apprentissages. En nous appuyant sur la typologie des politiques de reddition de comptes (*accountability*) proposée par Maroy et Voisin (2014), nous considérons que cette politique s'inscrit dans une logique de régulation « douce » au niveau intercantonal. En effet, une recommandation institutionnelle est formellement énoncée par la CDIP, mais celle-ci reste faiblement contraignante, surtout dans ses modalités de mise en œuvre et dans ses conséquences. L'EeC ne s'accompagne en effet ni de standards, ni de directives explicites, ni de mécanismes de sanction formalisés. Elle laisse ainsi une large autonomie successivement aux cantons, aux établissements et aux équipes d'enseignants pour en définir les formes concrètes de mise en œuvre.

À ce jour, les connaissances empiriques sur l'implantation de l'EeC reposent principalement sur l'enquête quantitative du ZEMCES (2022), sur deux études exploratoires (Holmeier et al., 2017 ; Yerly, 2021), ainsi que sur une troisième étude qualitative (Ochelen et Yerly, 2026). Ces recherches nous apprennent qu'en 2021, l'EeC était bien établie dans 14 cantons (surtout en Suisse alémanique). Le fonctionnement des groupes et le nombre de rencontres varient fortement en fonction des équipes et des contextes. La collaboration porte surtout sur la conception des épreuves, beaucoup moins sur les étapes de correction ou d'analyse des résultats. Les perceptions et usages de l'EeC analysés dans ces études révèlent également des tensions et des enjeux susceptibles de freiner la mise en place d'une évaluation en commun. Parmi ceux-ci figurent la difficulté à concilier l'autonomie des enseignants avec les exigences d'harmonisation, ainsi que les contraintes liées au temps à disposition et à l'organisation. L'étude d'Ochelen et Yerly (2026) portant sur le sens et la légitimité accordés à l'EeC par les

enseignants met en évidence que sa mise en œuvre ne dépend pas uniquement de son cadre institutionnel, mais aussi (voire surtout) du sens que les enseignants construisent individuellement et collectivement à son égard. Les perceptions, usages et appropriations de la politique apparaissent marqués par des tensions récurrentes, notamment entre autonomie professionnelle et harmonisation des pratiques, ou encore autour des contraintes temporelles et organisationnelles qui influencent les conditions dans lesquelles l'EeC peut être investie, discutée et soutenue dans les collectifs enseignants.

3. Cadre théorique

3.1. *L'évaluation collective entre enseignants*

La collaboration entre enseignants pour l'évaluation des apprentissages est une tendance émergente dans la littérature (Ochelen et al., 2024). Pour la conceptualiser, nous nous appuyons sur Girardet et Mottier Lopez (2023), qui définissent l'évaluation collective comme une construction partagée du jugement évaluatif, impliquant confrontation et négociation entre plusieurs acteurs. Elle vise à établir des représentations communes des référés (par ex., les traces des élèves) et des référents (par ex., les critères d'évaluation). Elle repose sur un travail d'interprétation et de discussion collective permettant d'articuler les perspectives des différents acteurs et, si possible, d'aboutir à un consensus sur les processus évaluatifs en jeu.

L'évaluation collective est solidement ancrée dans certains pays anglo-saxons ayant un système éducatif décentralisé comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Dans ces contextes, elle est principalement utilisée pour organiser des formes de « modération sociale » (Laveault & Yerly, 2017), où les enseignants doivent harmoniser leur jugement, la notation constituant alors souvent l'élément central des dispositifs. Les dispositifs de modération sociale poursuivent deux objectifs simultanément ou non : *for accountability* (reddition de comptes) et/ou *for improvement* (développement professionnel) (Maxwell, 2002). Dans ces contextes, cette pratique s'inscrit généralement dans un cadre prescrit par les autorités locales, visant à contrôler, valider et, parfois, standardiser les pratiques évaluatives des enseignants. Ailleurs, l'évaluation collective est une pratique encore émergente, visant surtout le développement de nouvelles pratiques évaluatives et plus globalement le développement professionnel. Les enseignants collaborent dans le cadre de programmes de développement professionnel structurés (communautés d'apprentissage professionnelles, dispositifs de formation continue ou projets de recherche collaborative), pour harmoniser leurs pratiques (Furtak et al., 2016 ; Mottier Lopez et Pasquini, 2017 ; Stewart et Houchens, 2012), concevoir des outils communs (Heredia et al., 2016 ; McFadden et al., 2022) ou répondre à des recommandations (Hermansen et Nerland, 2014 ; Yerly, 2021).

On observe que la collaboration pour l'évaluation peut avoir de nombreux effets et que ceux-ci se concentrent surtout au niveau des enseignants (Ochelen et al., 2024). Les discussions professionnelles contribuent, par exemple, à faire évoluer leurs représentations de l'évaluation, à améliorer le jugement professionnel, à construire une culture commune. Mais certains enseignants perçoivent aussi cette collaboration comme une contrainte, limitant leur autonomie et leur créativité, voire conduisant à une standardisation non souhaitée des pratiques évaluatives. Par ailleurs, la collaboration peut être source de tensions interpersonnelles, alimenter des luttes de pouvoir ou susciter des réticences, voire des angoisses à exposer ses pratiques devant les autres (Yerly, 2021).

3.2. *L'échec des réformes éducatives à entrer dans les classes*

Si les réformes éducatives se multiplient dans les pays occidentaux, elles semblent néanmoins obtenir difficilement les résultats escomptés (Delisse et Galand, 2020). La structure même des systèmes scolaires en font des environnements hostiles aux réformes (Dupriez, 2022). Outre des causes structurelles, la résistance des enseignants, acteurs centraux de ces politiques, constitue un autre facteur clé. Cette résistance est en grande partie liée à la nature multidimensionnelle et complexe de leur travail, rendant difficile l'application uniforme et systématique des nouvelles directives. Les enseignants peuvent également percevoir les réformes comme une menace à leur expertise et leur identité professionnelle (Enthoven et al., 2015). Aux plus hauts niveaux du secondaire, cette identité est marquée par des cultures disciplinaires fortes, qui sont souvent perçues comme un facteur de résistance au changement (Saussez, 2019). Plus largement, cette résistance tient au fait que les réformes ne se limitent pas à des ajustements organisationnels, mais reconfigurent en profondeur le travail enseignant, en affectant simultanément la charge de travail, l'autonomie professionnelle et les repères identitaires du métier (Maroy, 2006).

Dans sa revue de littérature, Carpentier (2012) montre que le mode de transmission des réformes n'est pas neutre. Les approches descendantes assorties de directives contraignantes suscitent souvent de vives résistances. Bien qu'aucun résultat fiable ne soit disponible à ce jour concernant les effets des approches ascendantes, la participation des enseignants dans la définition et le processus du changement est largement reconnue dans la littérature comme un moteur essentiel pour une implantation efficace (Draelants, 2008 ; Draelants et Revaz, 2022 ; Dupriez, 2022 ; Fullan, 2007, 2016). Des recherches empiriques ont également montré que la collaboration entre enseignants constitue un levier puissant d'implantation (Butler et Schnellert, 2012 ; Hermansen et Nerland, 2014). Pour faciliter le changement, Levin et Fullan (2008) mettent en avant plusieurs éléments importants : des objectifs clairs, c'est-à-dire restreints, compréhensibles et partagés par les acteurs ; un leadership partagé, visant à mobiliser l'ensemble des niveaux du système et à soutenir l'engagement des enseignants ; ainsi qu'une communication cohérente et stable dans le temps, permettant de donner du sens au changement et d'en maintenir les priorités.

Les travaux de Coburn (2004) et Spillane et al. (2002) s'inscrivent dans le courant nord-américain du « *sensemaking* », qui étudie comment les acteurs du système éducatif interprètent et mettent en œuvre les réformes scolaires. Ces auteurs s'intéressent à la manière dont les enseignants filtrent et modifient les politiques éducatives en fonction de leurs propres croyances et de leur contexte professionnel. Leurs études qualitatives de terrain, menées dans plusieurs écoles primaires et secondaires, montrent que les réformes ne sont pas appliquées de manière uniforme, mais sont plutôt reconstruites localement, selon les expériences, croyances et contraintes des acteurs impliqués. Dans ses travaux, Coburn (2004) s'oppose à une vision binaire du changement (réduite à une logique d'adhésion ou de rejet) et propose une typologie qui met en évidence la diversité des modes d'appropriation des prescriptions par les enseignants.

4. Objectifs de la recherche

La politique suisse « Evaluation en commun » (EeC) constitue une opportunité pour analyser les changements ou non dans les pratiques des enseignants face à un travail collectif prescrit pour l'évaluation des apprentissages, qui tend à devenir une norme dans les systèmes éducatifs. Toutefois, nous tenons à préciser que cette contribution ne vise pas à évaluer la

politique EeC en tant que telle, mais plutôt à analyser plus largement les effets d'une injonction au travail collectif pour l'évaluation. Pour faciliter la lecture, le sigle « IEC » (pour injonction à l'évaluation collective) est utilisé dans la suite du texte.

S'inscrivant dans une démarche exploratoire et une approche compréhensive (Miles et Huberman, 2010), cette recherche vise à mettre en lumière les manières par lesquelles les enseignants interprètent, s'approprient ou reconfigurent une politique dans leurs pratiques. L'objectif général de cette étude entend interroger les continuités et les ruptures causées dans les pratiques des enseignants par une telle injonction, en cherchant à comprendre les logiques professionnelles et les processus par lesquels ces effets sont perçus, négociés et intégrés (ou non) dans l'activité enseignante. Pour atteindre cet objectif, nous définissons trois objectifs :

- identifier les effets d'une injonction à l'évaluation collective perçus par les enseignants sur leurs pratiques, et les catégoriser entre continuités et ruptures ;
- analyser le degré d'intégration (ou non) de ces effets ;
- identifier les facteurs qui favorisent ou freinent les continuités et les ruptures dans les pratiques des enseignants.

5. Méthodologie

Cette recherche exploratoire a été menée dans un établissement du secondaire 2 de Suisse romande⁵. L'approche de cette recherche qualitative est compréhensive (Miles et Huberman, 2010). Une étude d'une durée de deux ans a été menée dans l'établissement et diverses données ont été récoltées⁶. Pour la présente contribution, seules les données d'entretiens semi-directifs auprès de 7 enseignants⁷ ont été mobilisées spécifiquement pour l'analyse. Les autres données récoltées donnent des éléments de contexte importants, mais ne sont pas présentées.

5.1. Description de l'établissement

L'établissement en question est une école urbaine accueillant entre 1000 et 1500 élèves âgés de 15 à 19 ans. Les enseignants interrogés sont issus de la filière « École de culture générale », qui prépare en quatre ans à l'accès aux Hautes écoles spécialisées (HES), notamment dans les domaines de la santé et du travail social, ainsi qu'à la Haute école pédagogique (HEP). L'accès à ces niveaux ultérieurs repose sur l'obtention d'un diplôme (diplôme de Maturité fédérale), délivré à l'issue d'examens certificatifs finaux, conçus et organisés par les enseignants au sein de l'établissement.

Dans cet établissement, la direction recommande fermement aux enseignants qu'ils collaborent avec leurs collègues. Un dispositif d'épreuves communes a été mis en place dans

⁵ Afin de garantir l'anonymat des participants, le canton n'est pas précisé.

⁶ Dans cette étude *in situ*, diverses données ont été récoltées : documentation créée par la direction ; documentation et outils pédagogiques créés par les enseignants ; deux entretiens semi-directifs avec le directeur ; un ou deux entretiens semi-directifs individuels avec sept enseignants ; observation et enregistrement vidéo des séances de deux équipes d'enseignants dans la création d'une évaluation commune dans deux disciplines différentes.

⁷ Les enseignants ont répondu à un appel général. La direction ne connaît pas leur identité.

l'école, avant même la recommandation de la CDIP. Il s'agit d'épreuves de fin d'année qui comptent de 25 à 50% dans la moyenne de l'année. La direction met en place un système de rotation à la fois au niveau des années et des matières. Ce tournus garantit que, sur l'ensemble du parcours scolaire, toutes les disciplines soient évaluées de manière commune au moins une fois avant l'examen certificatif final. Outre certaines obligations (calendrier des épreuves, mise en page commune, préparation d'un correctif), les enseignants peuvent s'organiser librement. Le directeur fait une revue des résultats des élèves, mais, selon ses propos, n'en fait pas un outil de contrôle formalisé. Il lui arrive d'en discuter avec les enseignants en cas de mauvais résultats.

5.2. Description des participants

Les enseignants interrogés enseignent deux ou trois disciplines. L'échantillon est composé de cinq hommes et deux femmes. L'ancienneté de service oscille entre 3 et 32 ans.

Tableau 1: description des sept enseignants participants : disciplines enseignées, âge, expérience professionnelle

Pseudonymes	Disciplines enseignées	Âge	Ancienneté de service
Bruno	Anglais, histoire	41 ans	15 ans
Georges	Histoire, géographie, sociologie	48 ans	19 ans
Jérôme	Biologie, géographie	44 ans	15 ans
Elisabeth	Français, histoire	57 ans	32 ans
Gilles	Histoire, anglais	35 ans	5 ans
Iris	Mathématiques	51 ans	10 ans
Francis	Histoire, sociologie	—	3 ans

5.3. Instrument de collecte des données

Les entretiens ont été menés lors de la première année de l'étude, dans le premier mois de l'année scolaire. Un appel à une participation volontaire a été fait dans une réunion plénière. La direction n'était pas informée du nom des participants. La durée des entretiens était d'environ 60 minutes. Le guide d'entretien contenait les thèmes suivants : caractéristiques personnelles, description de son travail ; description des dispositifs d'EeC dans son établissement ; perceptions personnelles de l'EeC ; usages de l'EeC ; effets de l'EeC sur ses pratiques ; effets de l'EeC sur son travail et sur l'établissement.

5.4. Traitement des données

Les entretiens ont été intégralement transcrits et codés avec le logiciel d'analyses MAXQDA. Une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2013) a d'abord été menée pour chaque enseignant (intra-site), puis de manière globale (intersite) (Miles et Huberman, 2010). Un premier codage descriptif a permis d'identifier, dans le discours des participants, les effets de l'EeC qu'ils perçoivent sur leurs pratiques (objectif 1). Les catégories utilisées, inspirées de Dumay et al. (2013) et éprouvées par Yerly (2014), étaient : effets sur la gestion du curriculum,

sur les pratiques d'enseignement, sur l'évaluation des apprentissages, sur la collaboration. Ensuite, les effets de l'EeC identifiés ont été classés en deux catégories : ceux provoquant des continuités (non-changements ; consolidation de pratiques préexistantes avant l'injonction) et ceux provoquant des ruptures (changements dus à l'injonction) dans leurs pratiques.

Un second codage a été effectué sur ces données pour examiner le degré d'intégration dans leurs pratiques (objectif 2). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la typologie de Coburn (2004) qui permet de catégoriser le niveau d'intégration des pratiques prescrites par une réforme dans les pratiques de classe réelles⁸. Les catégories sont :

1. Rejet : l'enseignant refuse les nouvelles pratiques prônées par la réforme ;
2. Découplage – réponse symbolique : l'enseignant adopte des changements « de façade ». Il ne modifie pas ses pratiques mais réalise certaines adaptations pour s'extraire des pressions institutionnelles ;
3. Structures parallèles : l'enseignant utilise à la fois des anciennes et des nouvelles pratiques, simultanément ou non ;
4. Assimilation : l'enseignant intègre des nouvelles pratiques sans nécessairement en comprendre les intentions et en les ajustant pour qu'elles lui correspondent ;
5. Accommodation : l'enseignant est convaincu des bienfaits de la réforme et remplace ses anciennes pratiques par de nouvelles.

Pour l'objectif 3, l'analyse du contenu des discours a permis d'identifier les facteurs influençant la mise en place ou non du changement. Ces facteurs ont été regroupés en deux catégories : ceux qui favorisent le changement de pratique et ceux qui le freinent.

6. Présentation des résultats

6.1. *Quelles sont les ruptures et continuités causées par une injonction à l'évaluation collective (IEC) sur les pratiques des enseignants ?*

Les propos des enseignants ont permis d'identifier 17 ruptures et 10 continuités dans leurs pratiques, qu'ils attribuent à l'IEC. Le tableau 2 (p.15) en propose une vue d'ensemble. Les résultats montrent que ces ruptures et continuités traversent l'ensemble des catégories issues du cadre d'analyse : gestion du curriculum, pratiques d'enseignement, évaluation des apprentissages et collaboration. La présentation des résultats est organisée selon ces catégories. Les sous-catégories analytiques qui structurent chaque section ont émergé de l'analyse des données.

6.1.1 Effets de l'IEC perçus sur la gestion du curriculum

Harmonisation des contenus enseignés

Les discussions et la confrontation des pratiques individuelles ont mené à une harmonisation de l'interprétation du programme et à des ajustements de contenu. Pour Bruno et Jérôme, cet alignement a permis de renforcer la cohérence des contenus enseignés.

⁸ Cette typologie a déjà été éprouvée dans différentes recherches portant sur les effets de politiques éducatives (Dumay et al, 2013 ; Yerly, 2017).

Rétrécissement du curriculum

Lorsqu'une épreuve commune est prévue, certains déclarent se focaliser sur les objectifs évalués, au détriment d'autres pourtant jugés importants. Ils en perçoivent les effets négatifs, mais invoquent la pression des pairs et le souci de faire réussir les élèves (Georges, Francis).

« Moi, d'habitude, j'aime le débat en classe, j'aime que les élèves discutent autour de problématiques actuelles, mais ça prend du temps. (...) Mais quand il y a ces examens [communs], je peux pas, je reste dans ce qu'on a fixé ensemble et tant pis, je ferai tout ça une autre fois » (Georges)

Ajustement de la planification des séquences

La plupart des enseignants interrogés estiment que l'épreuve commune est plus fiable qu'une évaluation individuelle. C'est ce sentiment de fiabilité qui semble inciter Iris à s'y investir davantage : elle explique avoir analysé les résultats de ses élèves, ce qu'elle ne fait pas systématiquement dans le cadre d'évaluations individuelles. Cette analyse lui a permis de repérer des lacunes dans sa planification et de l'ajuster en conséquence :

« Je fais mon analyse sur ma classe, et quand je prépare l'année suivante, j'en tiens compte (...). Dans les dérivées alors, au début on suit beaucoup ce qui... les exercices, comment ils sont mis dans le script, tandis que cette année, je l'ai construit d'abord géométriquement, en réfléchissant à la façon géométrique, et puis alors j'ai intégré les calculs, je l'ai fait après » (Iris)

Confirmation de la planification

L'IEC peut avoir des effets indirects et jouer un rôle que nous qualifions de « repère négatif ». Elle peut provoquer des réactions qui conduisent à un renforcement des pratiques existantes, en opposition à ce qui avait été discuté collectivement. Estimant que leur planification personnelle est mieux adaptée aux besoins de leurs élèves, Elisabeth et Francis reconnaissent ne pas systématiquement suivre la planification établie collectivement et conserver la leur.

6.1.2 Effets de l'IEC perçus sur les pratiques d'enseignement

Intégration de nouvelles méthodes

Le partage des pratiques (évaluatives, mais aussi d'enseignement) est un élément central reconnu par la plupart des participants pour la construction de l'épreuve commune. Bruno et Iris expliquent qu'ils s'inspirent des pratiques des autres, sélectionnent ce qu'ils jugent pertinents, les adaptent et les intègrent à leurs propres pratiques. Lorsqu'ils adoptent de nouvelles méthodes, c'est pour enrichir leur enseignement et pour favoriser la réussite des élèves.

Teaching to the test

L'IEC peut amener certains enseignants de notre échantillon à ajuster leurs pratiques pour maximiser la réussite de leurs élèves à l'épreuve commune, en privilégiant notamment des méthodes comme le drill ou le bachotage. Bien que ces approches ne correspondent pas nécessairement à leurs convictions pédagogiques, elles peuvent être perçues comme une réponse à la pression exercée par l'épreuve commune ou par les collègues (Georges, Francis).

« Si tu veux que tes élèves réussissent l'examen [commun], tu es obligé de les conditionner à réussir cet examen » (Francis)

Harmonisation des pratiques

Bruno explique que l'IEC a permis d'harmoniser les pratiques au sein de son équipe. Le partage met parfois en évidence des approches individuelles pas toujours adaptées aux objectifs. Bruno, par exemple, a revu ses pratiques très traditionnelles et magistrales après avoir constaté qu'elles s'éloignaient trop des méthodes plus interactives de ses collègues.

Conservation des pratiques personnelles

Le rôle de « repère négatif » mentionné précédemment a également été identifié dans les pratiques d'enseignement. Gilles et Elisabeth expliquent que les pratiques prônées par l'équipe peuvent faire figure de contre-exemple, renforçant leurs convictions quant au choix des ressources, des outils et des stratégies pédagogiques qu'ils utilisent habituellement en classe.

« Donc si on peut faire un examen commun d'histoire on peut faire un script [commun]. Et chacun peut vivre avec. Et toujours garder quand même, peut-être sa manière d'enseigner de prédilection (...). Moi en tout cas, pour mes élèves, c'est sûr que je continue comme je fais d'habitude » (Gilles)

6.1.3 Effets de l'IEC perçus sur l'évaluation des apprentissages

Enrichissement des pratiques personnelles d'évaluation

L'IEC a été un moteur pour innover, améliorer la qualité des pratiques personnelles d'évaluation ou pour diversifier les objectifs à évaluer. Iris et Jérôme expliquent qu'ils développent leurs propres compétences en évaluation en collaborant avec leurs collègues. Par ailleurs, comme le fait remarquer Jérôme, le fait d'exposer ses pratiques en public le pousse à se remettre en question et à conserver un certain niveau de qualité.

« Mais quand même un petit peu inconsciemment, sûrement. Le fait qu'il y ait cet examen [commun], je sais que je dois garder un peu un certain niveau » (Jérôme)

Renforcement des pratiques individuelles

Construite collectivement, l'épreuve commune fait office de référence, validant parfois les choix d'évaluation individuels. Pour Georges, Gilles et Elisabeth, elle a renforcé certains principes qu'ils défendent, comme la diversité des questions, une grille souple et le maintien de pratiques alternatives face aux QCM ou questions fermées.

6.1.4 Effets perçus sur la collaboration

Création de liens

La participation régulière aux dispositifs d'épreuves communes mis en place dans l'établissement a permis de créer des liens entre des personnes qui se connaissaient peu ou qui ne collaboraient pas beaucoup (Jérôme). Nous émettons l'hypothèse que ces liens peuvent favoriser l'appartenance collective et sont les prémisses à un futur travail collectif plus soutenu.

« En salle des profs on dîne ensemble, on discute. On se voit aussi à l'extérieur et on se fait un petit resto. Et puis, chez nous c'est vraiment top depuis ça » (Jérôme)

Émergence de nouvelles pratiques collectives

L'IEC favorise l'émergence de nouvelles pratiques collectives, surtout le partage des ressources. Lorsqu'ils collaborent, Francis et Gilles expliquent qu'ils échangent des fiches d'exercices, des grilles d'évaluation ou des séquences pédagogiques avec leurs collègues, enrichissant ainsi leurs propres outils. Le travail collectif permet de coconstruire des ressources mieux adaptées aux objectifs communs.

Détérioration des relations

En rassemblant des enseignants aux pratiques et affinités divergentes, l'IEC peut générer des tensions interpersonnelles, détériorant certaines relations. Bien que la collaboration soit perçue positivement, ces tensions peuvent conduire certains à s'effacer et à éviter les discussions pour prévenir les conflits (Georges, Elisabeth).

« Il y a une telle tension avec ces gens... Tout d'un coup j'ai des collègues qui me disent 'ouais, mais la question 7, comment ça se fait que t'as ces résultats ? Tout le monde l'a ratée, mais dans tes classes, tout le monde l'a réussie. Tu as donné les réponses hein ?' On avait ce genre de chose avec notre ancien collègue, à chaque fois. Et moi, j'en étais tellement... enfin, je disais plus rien finalement, je les laissais faire » (Georges)

Renforcement de la collaboration

La plupart des enseignants déclarent collaborer avec leurs collègues. Toutefois, l'IEC peut les inciter à renforcer ou à modifier leur manière de collaborer. Plutôt que de viser uniquement des discussions professionnelles, elle peut également contribuer à la construction d'une cohésion de groupe (Bruno, Gilles).

Tableau 2: synthèse des ruptures et continuités pour la gestion du curriculum, les pratiques d'enseignement, l'évaluation, la collaboration

Catégories	Ruptures		Continuités	
Gestion du curriculum	Harmonisation des contenus	(Bruno, Jérôme)	Planification	(Elisabeth, Francis)
	Rétrécissement du curriculum	(Georges, Francis)		
	Planification	(Iris)		
Pratiques d'enseignement	Nouvelles méthodes <i>Teaching to the test</i>	(Bruno, Iris) (Francis, Georges)	Conservation des pratiques	(Gilles, Elisabeth)
	Harmonisation des pratiques	(Bruno)		
Évaluation des apprentissages	Enrichissement des pratiques personnelles d'évaluation	(Jérôme, Iris)	Renforcement des pratiques	(Georges 2x, Gilles, Elisabeth)
Collaboration	Partage de ressources	(Francis, Gilles)	Renforcement de la collaboration	(Bruno, Gilles)
	Création de liens	(Francis)		
	Tensions, détérioration des relations	(Georges, Elisabeth)		

6.2. Quel degré d'intégration des continuités et des ruptures ?

Les effets identifiés dans la partie précédente ont été analysés à l'aide du modèle de Coburn (2004) pour en déterminer le degré d'intégration dans les pratiques des enseignants. Dans nos analyses, les 17 ruptures et les 10 continuités sont réparties comme ceci : Rejet (5/27), Découplage (2/27), Structures parallèles (9/27), Assimilation (8/27), Accommodation (2/27). Pour présenter les résultats de cette partie, nous passons en revue toutes les catégories, du rejet à l'accommodation.

6.2.1 Rejet

Le rejet ne correspond pas forcément à l'idée même d'évaluer collectivement, mais plutôt à l'obligation de collaborer pour le faire. Nos résultats montrent que le rejet s'est surtout manifesté de manière indirecte : Gilles, Francis et Elisabeth maintiennent leurs pratiques habituelles sans tenir compte des accords collectifs (par ex., en conservant leur planification individuelle ou leurs pratiques pédagogiques). Mais, en décidant de ne plus participer aux discussions, le rejet observé chez Elisabeth et Georges, se manifeste aussi de manière plus directe.

6.2.2 Découplage/réponse symbolique

La réponse à l'injonction peut se faire de manière symbolique, sans que cela ne modifie les pratiques quotidiennes. Cela peut se traduire par une participation formelle aux activités collectives, une contribution aux discussions et aux décisions collectives, mais sans nécessairement appliquer ces choix dans leur propre travail. Ce découplage permet de concilier les attentes du groupe ou de la direction avec leurs propres convictions professionnelles (Georges, Francis).

6.2.3 Structures parallèles

L'adoption de structures parallèles, c'est-à-dire mettre en place de nouvelles pratiques et quand même fonctionner en parallèle avec de plus anciennes, est la modalité la plus présente dans le discours de nos participants. Par exemple, Georges, Iris et Francis modifient leurs pratiques dans les cours où l'évaluation commune est présente, tout en conservant leurs pratiques habituelles dans les autres cours. Par ailleurs, une personne peut se conformer aux décisions collectives dans une équipe, mais conserver ses propres pratiques dans une autre (Georges, Gilles, Francis).

6.2.4 Assimilation

L'intégration partielle des pratiques promues par l'équipe dans les pratiques individuelles existantes peut également se produire. Ce processus d'assimilation est présent à huit reprises dans le discours de 5 enseignants (Jérôme, Francis, Iris, Gilles, Bruno). Les changements ou non restent souvent partiels et limités. Les ajustements s'opèrent généralement sans remettre en question les cadres déjà en place. En cas de nouvelles pratiques, celles-ci sont adaptées à leur propre style d'enseignement ou à leurs convictions, afin de les rendre compatibles avec ce qu'ils faisaient auparavant.

6.2.5 Accommodation

L'IEC peut également entraîner une transformation réelle et profonde des pratiques individuelles. Dans ce cas, l'enseignant est convaincu des plus-values de ces pratiques, qu'il perçoit comme ayant un impact direct et positif sur la réussite des élèves (Jérôme), ou sur lui-même, par exemple lorsque la collaboration crée des relations qui rendent le travail plus agréable (Bruno). Dans ces conditions, les enseignants sont davantage enclins à maintenir ces pratiques sur le long terme.

6.3. Les facteurs qui influencent les continuités et les ruptures liées à l'IEC

Nous avons identifié dans le discours des enseignants 7 facteurs qui contribuent aux ruptures et aux continuités et 11 qui les entravent. Le tableau 3 (p.18) présente ces facteurs. L'analyse a fait émerger 4 catégories principales : les croyances/représentations personnelles, les relations interpersonnelles, les ressources matérielles et organisationnelles, les facteurs institutionnels.

6.3.1 Les croyances/représentations personnelles⁹

Parmi les différentes catégories de facteurs identifiés, ce sont ceux regroupés sous les croyances/représentations personnelles qui sont les plus présents. Certains discours valorisent le changement, dans la mesure où les enseignants perçoivent la construction collective des épreuves comme un levier de réussite des élèves, d'égalité de traitement, de collaboration et de développement professionnel. D'autres discours, en revanche, mettent en avant une méfiance envers la collaboration ou l'attachement à l'égalité des chances (au détriment de l'adaptation aux besoins des élèves) et favorisent le maintien de pratiques individuelles.

6.3.2 Les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles jouent un rôle clé. Elles sont influencées par des facteurs personnels (comme la personnalité, le caractère), professionnels (comme les valeurs) et collectifs (comme la culture d'équipe). Lorsqu'elles sont positives, elles favorisent le changement (Jérôme, Iris, Gilles, Bruno) ; en cas de tensions (Elisabeth, Georges, Francis), elles renforcent les pratiques individuelles et le freinent. Notons que les relations interpersonnelles dépendent de la composition du groupe, qui est le plus souvent imposé.

6.3.3 Les ressources matérielles et organisationnelles

Dans cette catégorie, les ressources comprennent à la fois les infrastructures physiques et les aspects organisationnels. Ces ressources influencent la dynamique de changement. La plateforme numérique mise à disposition par l'école facilite le travail collaboratif et le partage des ressources (Bruno, Gilles), tandis que le manque de temps ou un calendrier chargé, surtout en fin d'année, peut freiner l'engagement (Georges) ou empêcher certaines initiatives comme l'organisation de pools de correction (Francis).

6.3.4 Les facteurs institutionnels

Le flou des procédures, les contraintes administratives peuvent limiter l'autonomie et l'engagement dans la collaboration (Iris). La taille de l'établissement peut également freiner la collaboration : dans les grandes institutions, les relations deviennent plus distantes (Elisabeth). À l'inverse, le statut des enseignants (chef de branche) peut faciliter les échanges avec les collègues et la hiérarchie (Gilles).

⁹ Les croyances des enseignants sont des convictions personnelles profondes et stables sur l'enseignement et l'apprentissage, tandis que les représentations sont des conceptions mentales plus flexibles et contextuelles de leur métier et des situations d'enseignement (Crahay et al., 2010).

Tableau 3: Leviers et freins contribuant au changement ou non : croyances/représentations personnelles ; relations interpersonnelles ; ressources matérielles/organisationnelles ; facteurs institutionnels

Catégories	Leviers		Freins	
Croyances personnelles - Représentations	Perception de l'effet positif sur les élèves	(Jérôme, Francis)	Perception de l'effet négatif sur les élèves	(Elisabeth)
	Égalité de traitement	(Gilles, Iris)		
	Ouverture à la collaboration	(Bruno)	Valeurs d'égalité des chances	(Gilles)
	Développement professionnel	(Gilles)		
Relations interpersonnelles	Entente entre collègues	(Jérôme, Iris)	Entente entre collègues	(Georges, Elisabeth)
	Ambiance de travail	(Bruno, Gilles)	Personnalités incompatibles	(Georges, Elisabeth)
			Jugement des autres	(Georges)
			Pressions des collègues	(Georges, Francis)
Ressources matérielles- organisationnelles	Présence d'un ENT	(Bruno, Gilles)	Manque de temps	(Georges)
			Calendrier	(Francis)
Facteurs institutionnels	Statut de chef de file	(Gilles)	Procédures peu claires	(Iris)
			Contraintes administratives	(Georges)
			Taille de l'établissement – nombre élevé de collègues	(Elisabeth)

7. Discussion des résultats

La discussion des résultats vise à éclairer ce qui se joue sur les pratiques des enseignants lorsqu'une injonction à l'évaluation collective (IEC) s'appuie sur une forme de prescription descendante laissant une grande marge de manœuvre aux acteurs. Pour développer notre raisonnement, nous interrogeons d'abord l'influence de l'autonomie importante laissée aux équipes dans la mise en œuvre de l'injonction, les effets sur son implantation et la dynamique du changement. Nous discutons ensuite du rôle joué par le collectif dans ce processus. Enfin, nous questionnons le choix de l'évaluation des apprentissages comme levier potentiel d'évolution des pratiques évaluatives, et plus largement des pratiques de classe.

7.1. En quoi la nature « douce » d'une IEC influence-t-elle son implantation ?

Quant à l'établissement qui a été le contexte de notre étude, nous pouvons définir l'injonction à l'évaluation collective (IEC) comme une « injonction douce ». En effet, en nous appuyant sur les travaux de Maroy et Voisin (2014), nous avons catégorisé la politique « Évaluation en Commun », à son niveau intercantonal initial, comme une politique qui suit une logique de régulation « douce ». Toutefois, et paradoxalement, si elle relève, au niveau intercantonal, d'une recommandation de la CDIP, elle se traduit au niveau de l'établissement étudié par une obligation formelle faite aux enseignants par la direction de construire des épreuves communes. Cette injonction ne s'accompagne toutefois d'aucune balise, directive ou attente explicite concernant les modalités de collaboration ou les finalités du travail collectif. Il s'agit donc bien au niveau local étudié d'une « injonction douce ». Nos résultats montrent que cette configuration renforce un espace de traductions locales différenciées (Draelants, 2008).

Dans notre recherche, l'IEC donne lieu à une hétérogénéité marquée des réponses des enseignants, allant du rejet à l'accommodation, en passant par des formes intermédiaires de découplage ou de structures parallèles. Ces résultats font écho aux travaux de Coburn (2004), en montrant que la mise en œuvre des réformes dépend largement des processus de sens construits localement par les acteurs. Dans une perspective de *sensemaking*, l'action précède la construction du sens, celui-ci étant élaboré *a posteriori* à partir des expériences vécues et des interactions professionnelles. Lorsque les prescriptions sont explicites, l'action est orientée par des repères communs, ce qui tend à limiter la diversité des interprétations. À l'inverse, en l'absence de directives, comme dans notre étude, l'action prend une dimension plus exploratoire et ouvre un espace accru de *sensemaking*, conduisant à des réponses plus différenciées. Dans le cas étudié, le faible balisage de l'IEC accentue précisément cette marge d'interprétation et contribue à la diversité des réponses observées.

Si l'objectif initial de la politique suisse EeC est d'améliorer la comparabilité des résultats (CDIP, 2016), nos résultats montrent que la nature « douce » de l'injonction peut brouiller le message auprès des enseignants. Dans leurs discours, l'IeC fait l'objet d'interprétations contrastées : certains l'associent à une exigence d'harmonisation (parfois non souhaitée) des pratiques évaluatives, tandis que d'autres y voient avant tout une opportunité de collaboration ou de développement professionnel, sans lien explicite avec la comparabilité des résultats. Cette pluralité de lectures rend l'intention même de la politique ambiguë et interroge les mécanismes par lesquels la comparabilité est censée être atteinte. S'agit-il de rendre les enseignants redevables de la qualité des résultats d'évaluations par une harmonisation des pratiques (*accountability*), ou de favoriser la construction progressive d'une culture commune de l'évaluation grâce au travail collectif (*improvement*) (Maxwell, 2002) ? Cette ambiguïté contraste avec des politiques fondées sur des formes de régulation plus

fortement institutionnalisées et cadrées, telles que les dispositifs de modération sociale mis en place notamment en Australie. Dans ces dispositifs, les enseignants sont tenus de collaborer selon des procédures standardisées visant explicitement la construction d'une compréhension partagée des standards d'évaluation, afin de garantir la comparabilité et la validité des résultats (Wyatt-Smith et al., 2010). Dans ces contextes, la collaboration s'inscrit dans un cadre institutionnel fortement structurant, où la cohérence des jugements constitue un objectif formalisé, accompagné et contrôlé, relevant d'une logique d'*accountability* « réflexive » au sens de Maroy et Voisin (2014). À l'inverse, nos données montrent qu'une « injonction douce » rend plus incertaine l'atteinte d'objectifs systémiques tels que la comparabilité. Dans certaines équipes, l'absence de cadrage favorise certaines formes de collaboration se limitant à des ajustements locaux et ponctuels, voire à la reconduction de pratiques existantes, parfois discutées au sein du collectif. Parallèlement, cette souplesse facilite l'adaptation aux réalités locales et aux pratiques professionnelles. Elle est parfois perçue par les enseignants comme une condition d'engagement plus acceptable (Ochelen et Yerly, 2026), générant moins de résistances et ouvrant la voie à de potentielles transformations des pratiques (Fullan, 2016). Par sa nature « douce », une injonction à l'évaluation collective semble privilégier le développement professionnel des enseignants, davantage que la comparabilité des résultats, à l'image de dispositifs de modération sociale qui favorise une évolution des pratiques sur la durée (Laveault et Yerly, 2017).

Comme nous l'avons constaté dans les analyses, la liberté d'action laissée aux équipes ne permet pas toujours de faire coexister des pratiques individuelles et collectives. Dans plusieurs situations, cette difficulté se traduit par l'émergence de tensions au sein des équipes, voire par des formes de désengagement de certains enseignants dans le travail collectif. Si les discussions, le partage et la confrontation des pratiques peuvent constituer un espace de construction d'un sens partagé, nos résultats montrent qu'ils peuvent aussi mettre en lumière des divergences difficiles à dépasser. Or, le sens accordé à une politique influence directement sa légitimité et, par extension, son acceptation ou son rejet (Ochelen et Yerly, 2006 ; Yerly, 2017). Dans ce contexte, et plus largement, le travail collectif constitue un moyen de mise en œuvre. Il permet non seulement d'ajuster collectivement les pratiques, mais aussi de stabiliser les interprétations de ce qui est attendu. Mais sans standards clairs, lorsque les logiques individuelles prévalent - par exemple en rejetant la politique, en recourant à des pratiques de façade ou des structures parallèles - ou que les dynamiques collectives se montrent inefficaces, les marges d'interprétation peuvent conduire à des lectures divergentes de la politique, affectant son message initial, sa cohérence, son implantation et donc la dynamique de changement.

Au-delà de ces effets immédiats sur l'implantation, nos résultats invitent également à interroger la temporalité du changement. Il est ainsi possible d'adopter une lecture moins linéaire du changement. Des travaux comme ceux de Simoulin (2000) sur le changement par imprégnation suggèrent qu'une réforme peut produire des effets durables non pas en imposant une rupture immédiate, mais en laissant progressivement s'installer de nouvelles routines, de nouveaux discours ou des ajustements locaux, même partiels. Ainsi, des pratiques initialement adoptées par conformité ou opportunisme peuvent, avec le temps, contribuer à des transformations plus profondes. Si notre étude ne permet pas d'observer de tels effets dans la durée, plusieurs résultats, notamment la mise en place d'ajustements locaux, peuvent être interprétés comme des conditions potentielles d'un tel processus, même lorsqu'ils relèvent de logiques de conformité ou d'opportunisme. Les effets hétérogènes et parfois ambigus observés dans notre étude ne doivent donc pas être compris uniquement

comme des signes de résistance, mais aussi comme des formes d'acculturation progressive à un nouveau cadre encore en gestation.

7.2. En quoi la nature collective d'une IEC influence-t-elle la dynamique de changement des pratiques enseignantes ?

En mobilisant le travail collectif comme principal moyen d'action, une IEC déplace la définition et la mise en forme du changement vers les équipes d'enseignants. Nos résultats montrent que ce déplacement complexifie les dynamiques de changement et se traduit par des effets contrastés sur les pratiques enseignantes, marqués à la fois par des ruptures et des continuités. Mais ces effets (changements et non-changements) ne sont pas à considérer en soi comme positifs ou négatifs. Certains changements (mais aussi certains non-changements) semblent aller dans le sens de pratiques jugées souhaitables, tandis que d'autres conduisent à des orientations qui le sont moins. Concrètement, certaines équipes parviennent, à travers les discussions et la confrontation des pratiques, à faire évoluer des aspects centraux du métier, vers une plus grande cohérence, notamment en matière de pratiques de classe, de correction ou de conception des épreuves. Mais dans d'autres équipes, la collaboration se limite à des pratiques de façade, caractérisées par une simple conformité à la demande de la direction ou de l'équipe, sans modification substantielle des pratiques évaluatives quotidiennes. Cette diversité des effets rejoint les analyses de Coburn (2004), pour qui le changement ne peut être pensé uniquement en termes d'adoption ou de rejet. L'auteure invite à considérer à la fois la congruence du message institutionnel avec les pratiques et croyances des enseignants, son intérêt/utilité perçue, l'ampleur du changement demandé, et son caractère plus ou moins volontaire. Dans notre étude, les perceptions de ces facteurs ne sont pas univoques. Pour autant, la nature « collective » de la politique influence-t-elle la production d'effets aussi hétérogènes ?

Dans nos données, le collectif apparaît comme un levier potentiel, mais non automatique, de transformation des pratiques évaluatives et plus largement des pratiques pédagogiques. Le discours des enseignants interrogés laisse à penser que dans certaines équipes, les interactions donnent effectivement lieu à des apprentissages professionnels, à travers la discussion, le partage et la mise en débat des pratiques. Ces dynamiques ouvrent la voie à une transformation des pratiques d'évaluation, en particulier lorsque les enseignants parviennent à expliciter leurs critères, à confronter leurs jugements et à construire des repères partagés. Mais nos résultats montrent aussi que le potentiel transformateur du collectif reste fortement conditionné par la nature des dynamiques collectives à l'œuvre dans les équipes. Dans plusieurs situations rapportées, la collaboration s'organise autour d'échanges ponctuels, de compromis fragiles ou d'une simple coordination des tâches.

Ces dynamiques, marquées par une faible confrontation des points de vue et par le maintien de pratiques individuelles, s'inscrivent également dans des enjeux relationnels internes aux collectifs. Nos analyses montrent en effet que, pour certains enseignants, la collaboration constitue un espace perçu comme risqué sur les plans relationnel et identitaire, ce qui conduit à des stratégies d'évitement, de retrait ou de participation minimale. Ces résultats font écho aux constats empiriques de Ochelen et Yerly (soumis), selon lesquels les rapports de pouvoir, les luttes d'influence et les tensions qui en découlent influencent l'engagement des enseignants dans le travail collectif. Nos analyses s'accordent également avec plusieurs travaux montrant que le travail collectif en évaluation ne produit pas automatiquement une transformation des pratiques évaluatives. Si Lyna et al. (2016) soulignent que les effets dépendent fortement des conditions de mise en œuvre et du degré d'accompagnement des

équipes (notamment par la direction), Hermansen et Nerland (2014) montrent, quant à eux, qu'en l'absence d'un travail exigeant de négociation et de mise en discussion des routines existantes, la collaboration tend à rester faiblement formatrice. Le collectif apparaît donc comme un espace de négociation et d'appropriation du changement, mais aussi comme un lieu où se jouent ses limites.

L'analyse des discours laisse apparaître qu'au sein d'une même équipe, les enseignants ne partagent pas toujours les mêmes objectifs à l'égard de l'épreuve commune : certains s'engagent dans la collaboration principalement parce qu'ils y sont obligés, tandis que d'autres y voient une opportunité réelle de réflexion, de développement professionnel, ou une manière de proposer aux élèves une évaluation plus équitable. Ces divergences influencent les dynamiques collectives et conditionnent la portée du travail. Nos analyses suggèrent que des dynamiques collectives caractérisées par des objectifs divergents, une faible mise en débat des désaccords et une orientation principalement tournée vers la conformité, parviennent rarement à se traduire par une amélioration des pratiques évaluatives. Dans ce genre de configuration, le travail collectif peut contribuer au maintien de pratiques jugées peu souhaitables, voire à l'accentuation de certaines dérives. Nous avons notamment constaté que, face aux pressions externes ou aux exigences de l'équipe, certains enseignants tendent à favoriser des formes de simplification des pratiques d'enseignement telles que le bachotage, perçues davantage comme des ajustements pragmatiques permettant de répondre aux attentes de l'équipe ou de la direction que comme des choix pédagogiques assumés. Ces ajustements s'apparentent alors davantage à des stratégies de conformité face à des pressions externes qu'à de véritables transformations des pratiques. Si cet espace partagé, bien que fragile, peut stimuler un développement professionnel collectif et situé (Morales Villabona et Mottier Lopez, 2016 ; Mottier Lopez et al., 2012), ces constats rejoignent également les recherches sur la collaboration enseignante (Davel et Tremblay, 2011 ; Wenger, 2005, 2011) en montrant que ce potentiel reste étroitement dépendant de l'existence d'objectifs suffisamment partagés au sein des collectifs.

Le collectif apparaît ainsi profondément ambivalent : il peut constituer à la fois un levier de changement et un frein aux dynamiques de transformation. En effet, les résultats de cette recherche montrent que l'IEC peut cristalliser des pratiques traditionnelles et renforcer une externalisation/standardisation du jugement évaluatif, au détriment de son articulation avec les pratiques d'enseignement et les apprentissages en classe. Ce constat renvoie plus largement aux intentions et à la mise en pratique d'une évaluation menée en équipe. Comme le souligne Yerly (2021), une IEC peut conduire à une « évaluation commune », menée principalement dans une logique de répartition des tâches et de production d'outils communs, et non à une « évaluation *en* commun », fondée sur un véritable travail collaboratif orienté vers un apprentissage professionnel plus durable et le développement collectif du jugement professionnel tout au long des différentes étapes du processus évaluatif. Dans cette perspective, l'évaluation collective ne devrait pas se faire au détriment des pratiques d'évaluation situées (Mottier Lopez, 2012), mais au contraire les renforcer, les enrichir et les soutenir. Elle gagnerait surtout à être pensée comme un levier d'apprentissage professionnel. Pour cela, il semble nécessaire que l'évaluation *en* commun soit limitée à la fois dans ses enjeux et dans sa fréquence dans une année scolaire.

7.3. Pour quelles raisons passer par l'évaluation des apprentissages, de manière collective, pour influencer les pratiques ?

Dans les entretiens, plusieurs enseignants ont exprimé un malaise lorsqu'il s'agit de rendre leurs pratiques évaluatives visibles et discutables au sein du collectif. Cette mise en visibilité est souvent vécue comme une forme de jugement porté sur leur compétence professionnelle et, plus largement, sur leur capacité à bien enseigner et à bien évaluer. Fortement ancrées dans l'identité des enseignants (Brown et al., 2019) et traditionnellement exercées de manière individuelle (Allal & Mottier Lopez, 2014), les pratiques évaluatives se caractérisent dès lors par une relative inertie. D'ailleurs, les réformes centrées sur l'évaluation ont fréquemment rencontré de fortes résistances (Cattonar et al., 2013 ; Mons, 2009 ; Yerly et Maroy, 2017). Comparée à d'autres réformes portant par exemple sur les programmes ou sur les rythmes scolaires, l'évaluation des apprentissages touche à des dimensions particulièrement sensibles du métier, telles que la professionnalité enseignante, l'expertise disciplinaire, la relation aux élèves, la gestion des apprentissages, la posture d'autorité ou encore la qualité du jugement. Dans ce contexte, il apparaît pertinent de s'interroger sur le choix de l'évaluation des apprentissages comme levier de transformation des pratiques.

Un des paradoxes majeurs de la politique EeC réside dans la combinaison de sa nature « douce » (Maroy et Voisin, 2014) et de l'objet qu'elle vise : l'évaluation des apprentissages, essentiellement sommative et à visée certificative, qui porte des enjeux élevés tant pour les élèves que pour les enseignants. Elle amène ainsi les enseignants à collaborer sur un domaine à la fois normé et personnel. Dans ce contexte, l'hétérogénéité des réactions observées apparaît peu surprenante, tant cette mise en discussion des pratiques évaluatives expose les enseignants à des tensions multiples. Comme le montrent nos données, ces tensions se cristallisent notamment autour de conceptions divergentes de la justice scolaire, de la difficulté à concilier les exigences d'harmonisation avec l'autonomie professionnelle, ainsi que de la qualité perçue de l'épreuve commune. L'analyse de certains discours montre que ces tensions ne sont pas à prendre à la légère. Elles peuvent parfois dépasser le cadre strictement professionnel, avec des répercussions personnelles difficiles à objectiver, mais bien réelles et potentiellement très néfastes.

Pour autant, ce paradoxe peut-il également se révéler fécond sur le plan professionnel ? Dans nos analyses, nous avons constaté que le travail collectif pour l'évaluation peut constituer une porte d'entrée vers une réflexion partagée sur les pratiques d'évaluation et, plus largement, sur différentes dimensions du métier. En particulier, la construction collective d'une épreuve commune peut amener les enseignants à discuter les contenus enseignés, la manière dont ils ont été abordés en classe, les attentes, le niveau d'exigence, les modalités de correction ou encore la répartition des rôles. Ce travail peut alors créer des ponts entre pédagogie, didactique, planification, travail d'équipe et pratiques évaluatives en classe. Toutefois, des conditions et ressources devraient être données aux enseignants pour ne pas se limiter à la simple production d'un outil commun, comme discuté plus haut.

L'évaluation des apprentissages, lorsqu'elle est collective, peut ainsi se révéler à la fois un moteur et un frein à l'évolution des pratiques. Les résultats présentés précédemment montrent que, selon la manière dont les échanges se déploient au sein des équipes, elle peut favoriser la réflexion et la transformation des pratiques, mais aussi les entraver lorsque les tensions générées affectent la dynamique collective ou l'engagement professionnel. Tout l'enjeu consiste dès lors à réunir les conditions nécessaires pour maximiser ses effets positifs et atténuer les effets néfastes. Mais, pour identifier plus finement ces conditions, il est

nécessaire d'aller au-delà des intentions politiques et d'examiner de plus près ce qui se joue dans les équipes.

8. Conclusion

Malgré le caractère exploratoire de notre étude et la complexité des phénomènes abordés, notre recherche permet de documenter les effets d'une injonction à l'évaluation collective déclarés dans le discours d'enseignants. Nos résultats montrent qu'une politique amenant les enseignants à collaborer pour l'évaluation des apprentissages peut conduire à des effets contrastés sur les pratiques enseignantes, parfois bénéfiques, parfois néfastes. Son impact apparaît étroitement conditionné par la logique de régulation (une « injonction douce » dans le contexte étudié), par son aspect collectif et par l'objet sensible sur lequel elle porte : l'évaluation des apprentissages.

La diversité des réactions observées auprès des enseignants et celle de leurs pratiques soulignent la nécessité d'une compréhension fine des facteurs individuels, interpersonnels, organisationnels et institutionnels qui influencent la mise en œuvre de telles réformes et leur impact réel sur les pratiques des enseignants. Pour enrichir les résultats, une étude complémentaire plus large et plus longitudinale permettrait de mieux saisir les dynamiques des changement (ou non). Celle-ci pourrait être menée dans des contextes différents (par ex., en termes de leadership de la direction), et en intégrant des observations de pratiques. Ceci répondrait également à plusieurs biais potentiels de notre étude, liés notamment à un contexte particulier et à des données auto-rapportées par un faible nombre d'enseignants.

9. Références bibliographiques

- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.598919>
- 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* (pp. 151-165). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_10
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2e éd.). PUF.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Presses de l'Université Laval.
- Brown, G. T., Gebril, A. et Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1-13. Frontiers Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016>
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, (2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction (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>
- 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>
- Davel, E. et Tremblay, D. G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Presses Universitaires du Québec.
- Dellisse, S. et Galand, B. (2020) L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? Dans Galand, B. et Janosz, M. (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-34). Presses de l'université de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/248817>
- Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141. <https://doi.org/10.7202/019475ar>
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Cnesco-Cnam.
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C. et Mangez, C. (2013). Modalités de mise en œuvre des instruments d'évaluation et institutionnalisation de la régulation par les résultats dans les établissements scolaires. Dans Maroy C. (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 125-139). De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre*. Cnesco-Cnam.

- Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 95-108.
- Eurydice. (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/dac32463-5f05-4782-898b-dd399e66efc6>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- 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>
- 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 LEE*, 7. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/171>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Heredia, S. C., Furtak, E. M., Morrison, D. et Renga, I. P. (2016). Science teachers' representations of classroom practice in the process of formative assessment design. *Journal of Science Teacher Education*, 27(7), 697-716. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9482-3>
- Hermansen, H. et Nerland, M. (2014). Reworking practice through an AfL project: An analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines. *British educational research journal*, 40(1), 187-206. <https://doi.org/10.1002/berj.3037>
- Holmeier, M., Maag Merki, K. et Hirt, C. (2017). *Gemeinsames Prüfen. Eine Fallanalyse in Gymnasien in der Schweiz*. Springer.
- Laveault, D. et Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires : approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123. <https://doi.org/10.7202/1043569ar>
- Levin, B. et Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational management administration et leadership*, 36(2), 289-303. <https://doi.org/10.1177/1741143207087778>
- Lyna, Loong Hung, D. W. et Chong, S. K. (2016). Promoting teachers' instructional practices in alternative assessment through teacher collaboration. *Educational Research for Policy and Practice*, 15, 131-146. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9189-9>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58.
- McFadden, J., Jung, K., Robinson, B. et Tretter, T. R. (2022). Teacher-developed Multi-Dimensional Science Assessments Supporting Elementary Teacher Learning about the Next Generation Science Standards. *Journal of Science Teacher Education*, 33(1), 55-82. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1905331>
- Maxwell, G. S. (2002). *Moderation of teacher judgements in student assessment*. Queensland School Curriculum Council.

- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- 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*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). L'évaluation située des compétences des élèves : discussion critique des principes d'efficacité et d'inefficacité. *Education Sciences & Society*, 2(2).
- 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. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck
- 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>
- OCDE, (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- 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>
- Ochelen, J.-P. et Yerly, G. (2026). Faire collaborer les enseignant·e·s pour évaluer les apprentissages des élèves. Quel sens aux yeux des enseignant·e·s ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation* 48(1).
- Ochelen, J.-P., Mottier Lopez, L. et Yerly, G. (soumis). Les débats professionnels au cœur du travail collectif en évaluation. Analyse de débats entre enseignants dans la construction collective d'épreuves communes au secondaire en Suisse romande.
- 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>
- Simoulin, V. (2000). Émission, médiation, réception... Les opérations constitutives d'une réforme par imprégnation. *Revue française de science politique*, 50(2), 333-350.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Stewart, T. A. et Houchens, G. W. (2014). Deep impact: How a job-embedded formative assessment professional development model affected teacher practice. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 51-82. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.36>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Wenger, E. (2011). Social learning capacity: Four essays on innovation and learning in social systems. Dans A. Boddington et J. Boys (dir.), *Re-shaping learning: A critical reader: The future of learning spaces in post-compulsory education* (pp. 193-210). The Netherlands Brill.

- 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 et practice*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/09695940903565610>
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304471>
- Yerly, G. (2017). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation* (pp. 121-141). Bruxelles : de Boeck supérieur.
- 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*, 44. <https://doi.org/10.4000/dse.5322>
- Yerly, G. et Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>
- ZEM CES (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>