

Faire collaborer les enseignant-e-s pour évaluer les apprentissages des élèves. Quel sens aux yeux des enseignant-e-s ?

Jean-Pascal Ochelen, Université de Fribourg et Université de Genève
Gonzague Yerly, Université de Fribourg

En Suisse, la politique fédérale « Évaluation en commun » amène les enseignant-e-s du secondaire 2 (élèves de 15 à 20 ans) à collaborer pour l'évaluation des apprentissages. Quel sens accordent (ou non) les enseignant-e-s à cette injonction ? Pour cette contribution, nous mobilisons les entretiens menés avec 28 enseignant-e-s issus de trois écoles de Suisse romande. Leurs représentations sont analysées à travers les types de légitimité définis par Suchman (1995). Les résultats montrent que les enseignant-e-s ont des avis divergents, parfois ambivalents. Au-delà des représentations individuelles, cette contribution discute du rôle central du collectif dans la construction du sens accordé à une telle politique. Elle met en évidence le caractère dynamique et situé de la construction de sens.

1. Introduction

Depuis les années 1990, les politiques et réformes éducatives dans les systèmes occidentaux placent les injonctions au travail collectif entre enseignant-e-s au cœur de leurs orientations (Dupriez, 2010). Actuellement, cette dynamique s'étend également à l'évaluation des apprentissages (Yerly, 2021). En Suisse, cette tendance est particulièrement marquée au niveau secondaire 2 (élèves de 15 à 20 ans). Depuis l'implantation de la politique fédérale « Évaluation en Commun » (EeC) en 2016, les enseignant-e-s sont amené-e-s à travailler collectivement pour l'évaluation des apprentissages au sein de leur établissement. L'objectif principal est d'améliorer la comparabilité des résultats entre les établissements et les cantons (Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2016). L'EeC est une injonction « douce » (Mons et Dupriez, 2010) qui n'est pas accompagnée de directives claires. Si elle laisse une grande liberté aux enseignant-e-s, cette souplesse n'enlève rien à la complexité de sa mise en œuvre. Elle suppose en effet que les enseignant-e-s s'engagent dans une démarche collective à partir d'une injonction peu balisée, touchant un objet professionnellement sensible. Cela invite à interroger le sens que les enseignant-e-s donnent (ou non) à cette politique. Comme le montrent les travaux sur le « *sense-making* » (Coburn, 2004 ; Spillane et al., 2002), les enseignant-e-s ne se contentent pas d'appliquer les politiques : ils-elles leur donnent sens à partir de leurs représentations et de leur contexte de travail. Alors que l'évaluation des apprentissages est un objet sensible, assorti d'enjeux importants, et qui est traditionnellement pratiqué individuellement (Allal et Mottier Lopez, 2014), quel sens donnent-ils-elles (ou non) à la politique EeC ?

Cette contribution (qui s'inscrit dans un projet de recherche plus large¹) vise à mieux comprendre la manière dont les enseignant-e-s donnent sens à cette injonction au travail collectif pour l'évaluation. Elle interroge spécifiquement leurs représentations et cherche à identifier les facteurs qui influencent son acceptation ou son rejet. Plus précisément, nous déterminons le type de légitimité (morale, cognitive, pragmatique ; Suchman, 1995) accordée (ou non) par les enseignant-e-s.

2. Contexte de la recherche : la politique fédérale « Evaluation en Commun »

La Suisse se caractérise par un système éducatif fortement décentralisé, où les 26 cantons sont souverains en matière d'éducation. Toutefois, pour la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 15 ans), le concordat HarmoS signé en 2007 par plusieurs cantons, sous l'égide de la CDIP (Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction

¹ Projet de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS n°100019_207804).

Publique ; organe de coordination politique intercantonal en matière d'éducation), vise à harmoniser certains éléments clés de l'enseignement à l'échelle nationale. Le secondaire 2 (post-obligatoire, élèves de 15 à 20 ans) bénéficie d'une plus large autonomie. Il y a quelques années, l'enquête EVAMAR II² a globalement confirmé la qualité de la formation à ce niveau, mais a aussi relevé certaines lacunes en mathématiques et en langue 1 à l'entrée à l'Université. Ces constats ont suscité des inquiétudes et ont conduit à des débats sur la transparence des évaluations et la comparabilité des résultats entre cantons et entre établissements (CDIP, 2019). Ces inquiétudes sont également étayées par l'étude de Monnier et al. (2020), qui met en évidence la forte autonomie dont disposent les enseignant-e-s dans la conception et la correction des épreuves de maturité. Malgré l'existence d'un cadre fédéral commun, cette autonomie donne lieu à des disparités marquées entre cantons, voire entre établissements, alimentant les débats sur l'équité et la comparabilité des résultats. En réponse, et pour maintenir l'accès aux universités sans recourir à des épreuves standardisées ou à des examens d'entrée, la CDIP a formulé en 2016 une série de recommandations. La politique EeC constitue un des quatre axes privilégiés et amène les enseignant-e-s à collaborer pour l'évaluation des apprentissages. L'objectif est d'améliorer la comparabilité des résultats entre les établissements et entre les cantons. Il s'agit d'une injonction « douce » (Mons et Dupriez, 2010). Elle ne s'appuie pas sur un cadre prescriptif strict, mais sur une incitation à collaborer, dont la mise en œuvre est laissée aux directions puis aux enseignant-e-s, qui disposent ainsi d'une large autonomie.

À ce jour, peu d'études documentent la mise en œuvre de l'EeC. Seule l'enquête quantitative du Centre suisse de compétence pour le degré secondaire 2 (ZEMCES, 2022) et les travaux exploratoires de Holmeier et al. (2017) et de Yerly (2021) apportent des données à ce sujet. Ces recherches indiquent qu'en 2021, l'EeC était largement implantée dans quatorze cantons, principalement en Suisse alémanique. Elles montrent également une grande diversité dans le fonctionnement des équipes, notamment en ce qui concerne la fréquence des rencontres et les modalités de collaboration. Celle-ci se concentre majoritairement sur la conception des épreuves, tandis que les phases de correction et d'analyse des résultats sont moins souvent investies collectivement. Enfin, ces études mettent en évidence plusieurs tensions susceptibles d'entraver la généralisation de l'EeC, parmi lesquelles la difficulté à articuler harmonisation des pratiques et autonomie professionnelle, ainsi que les contraintes temporelles et organisationnelles.

3. Cadre théorique

3.1. L'évaluation collective entre enseignant-e-s

Les dispositifs de modération sociale mis en place dans certains pays anglophones (notamment l'Australie), comptent parmi les premières formes de collaboration entre enseignant-e-s autour de l'évaluation des apprentissages à avoir été documentées dans la littérature. La modération sociale désigne un processus collectif au cours duquel des enseignant-e-s se réunissent pour confronter, discuter et négocier leurs jugements sur des travaux d'élèves, dans le but de parvenir à un consensus sur la qualité des performances et d'assurer une cohérence des notations (Wyatt-Smith et al., 2010). Ces échanges impliquent souvent d'autres acteurs de la formation (expert-e-s, formateur-trice-s, conseiller-ère-s pédagogiques). Ce travail collectif vise à construire une compréhension partagée des standards d'évaluation, à travers la confrontation d'interprétations et la mise en commun de critères (Adie et al., 2012 ; Laveault et Yerly, 2017). Ces dispositifs peuvent poursuivre des finalités à la fois d'*accountability* et d'*improvement* (Maxwell, 2002). Pour cette contribution, nous suivons Girardet et Mottier Lopez (2023) qui élargissent la modération sociale aux autres étapes du processus d'évaluation. Ce concept renvoie alors à un travail collectif pouvant porter sur l'ensemble du processus évaluatif ; de la conception des épreuves à l'analyse des résultats, et qui s'inscrit dans une logique de co-construction de sens, de critères et de pratiques entre enseignant-e-s. Les résultats de la revue de littérature de Ochelen et al. (2024) mettent en évidence des effets positifs possibles à tous les niveaux³, mais surtout pour les enseignant-e-s, par exemple sur le développement du jugement professionnel, sur les connaissances et les pratiques en évaluation, ou sur la compréhension des attentes institutionnelles. La revue montre aussi des limites et effets moins souhaitables

² EVAMAR II : Evaluation de la Maturité. Deuxième évaluation de la formation gymnasiale. L'évaluation s'est particulièrement intéressée aux prérequis dont les étudiants disposent pour aborder les études supérieures.

³ Par niveaux, nous renvoyons à la distinction micro, méso et macro faite par De Ketele (2006) : le niveau *micro* concerne les effets sur l'activité et le développement professionnel des enseignant-e-s (individuellement et/ou en équipe) ; le niveau *méso* renvoie à l'établissement scolaire ; le niveau *macro* au système éducatif.

comme l'apparition de tensions interpersonnelles, des luttes de pouvoir ou la crainte d'exposer ses pratiques au jugement des autres⁴.

3.2. Les réactions des enseignant-e-s face aux réformes

Le changement imposé par les réformes est un objet largement étudié dans le champ des politiques éducatives. De nombreuses études montrent que la mise en œuvre des réformes est un processus complexe et que les transformations espérées se concrétisent rarement dans les pratiques des enseignant-e-s, connu-e-s pour être particulièrement résistant-e-s au changement (Dupriez, 2022). Plusieurs travaux soulignent que la collaboration entre enseignant-e-s facilite la mise en œuvre d'une réforme, non pas en imposant un changement uniforme, mais en ouvrant un espace de travail réflexif, de coproduction du sens, et de transformation progressive des pratiques (Hermansen et Nerland, 2014 ; Lyna et al., 2016). Cependant, plutôt que de miser sur la collaboration, certaines réformes reposent plutôt sur des mécanismes de contrôle. Ces dernières, bien qu'elles soient désormais bien ancrées dans le paysage éducatif (comme l'imposition de tests standardisés à l'échelle nationale ou régionale), sont souvent intégrées par nécessité plutôt que par conviction (Greany et Brown, 2017). Par ailleurs, Darling-Hammond (2012) montre que les réformes axées sur le soutien professionnel, la formation, la coopération et l'amélioration pédagogique produisent des effets plus durables.

Les travaux de Coburn (2004) et Spillane et al. (2002) s'inscrivent dans le courant nord-américain du *sense making*, qui s'intéresse à la manière dont les acteur-trice-s du système éducatif donnent du sens aux réformes qu'elles-ils doivent mettre en œuvre. Ces recherches montrent que les enseignant-e-s ne reçoivent pas les politiques de façon passive : elles-ils les interprètent, les réajustent, voire les transforment en fonction de leurs croyances professionnelles, de leur expérience et de leur environnement de travail. Ce courant sociologique met en évidence que les politiques éducatives ne sont pas simplement « appliquées », mais qu'elles font l'objet de reconstructions locales, façonnées par les logiques propres aux acteur-trice-s de terrain.

L'examen de la littérature internationale ne permet pas d'affirmer que la résistance des enseignant-e-s est plus marquée dans les réformes portant sur l'évaluation que dans celles ciblant d'autres objets. Toutefois, plusieurs travaux récents révèlent un positionnement souvent complexe face à ces politiques. Mons (2009) ainsi que Yerly et Maroy (2017) ont notamment mis en évidence des attitudes ambivalentes chez les enseignant-e-s.

3.3. Trois dimensions de légitimation des réformes : cognitive, morale, pragmatique

Selon Draelants (2008), la légitimation d'une politique est indispensable pour institutionnaliser durablement le changement. Analyser ses formes de légitimation est particulièrement important, car le fait qu'une réforme soit légalement légitime, c'est-à-dire qu'elle émane d'une autorité disposant du pouvoir réglementaire pour la mettre en œuvre, ne garantit en rien qu'elle soit perçue comme légitime par celles et ceux qui doivent l'appliquer sur le terrain. Pour cette recherche, nous mobilisons le cadre de Suchman (1995), qui définit la légitimité comme « une perception ou une hypothèse généralisée selon laquelle les actions d'une entité sont souhaitables, appropriées dans un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions » (p. 577). L'auteur distingue trois formes de légitimité : morale, pragmatique et cognitive. Suchman (1995) suggère que plus une réforme est soutenue par plusieurs formes de légitimité, plus elle a de chances d'être acceptée et de se maintenir. Le cadre de Suchman est bien établi en sociologie et en sciences de la gestion. Il a récemment été éprouvé dans un contexte scolaire par Yerly et Maroy (2017). Dans cette contribution, nous reprenons et adaptons leur interprétation pour redéfinir les types de légitimité proposés par Suchman (1995).

- *La légitimité morale* se réfère à des principes, des valeurs, des conceptions (morales, politiques, professionnelles). Cela revient à se demander « Est-ce la bonne chose à faire pour la collectivité ? », au-delà des intérêts propres de l'acteur-trice.
- *La légitimité cognitive* se réfère à la (aux) théorie(s) de l'action et du changement qui est (sont) mobilisée(s), explicitement ou non : « Est-ce une façon pertinente de procéder ? »
- *La légitimité pragmatique* se réfère aux propres intérêts (matériels, professionnels, symboliques) de l'acteur-trice : « La politique a-t-elle des retombées pour mon travail et/ou mon quotidien, individuel ou collectif ? »

⁴ La distinction entre effets positifs et négatifs (ou « moins souhaitables ») reprend le choix méthodologique opéré dans notre revue de littérature (Ochelen et al., 2024), elle-même inspirée de la revue systématique de Vangrieken et al. (2015). Cette dichotomie vise à faciliter la compréhension, tout en simplifiant une réalité que nous savons plus nuancée et complexe.

4. Méthodologie

L'objectif général de cette recherche est d'interroger la manière dont les enseignant-e-s donnent sens à une injonction au travail collectif pour l'évaluation. À partir de la typologie de Suchman (1995), nous cherchons plus précisément à déterminer quel type de légitimité ils-elles accordent (ou non) à cette injonction : morale, cognitive, pragmatique.

Notre approche compréhensive s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés avec 28 enseignant-e-s de trois établissements de Suisse romande. Chaque école – dont les dénominations sont fictives, de même que celles des enseignant-e-s cités dans la présentation des résultats – conserve une certaine autonomie dans l'organisation de son système d'évaluation. La politique EeC est implantée dans les trois établissements, mais sa mise en œuvre varie (tableau 1).

Tableau 1

Modalités d'implantation de la politique EeC dans les établissements de l'étude : leadership, calendrier, type de collaboration, contrôle

	Guillaume Tell	Le Corbusier	Henri Dunant
Modalité de mise en œuvre par la direction	EeC imposée par la direction pour toutes les disciplines (sauf EPS et arts) au moins une fois sur le cursus.	EeC imposée pour les mathématiques, le français, l'allemand et l'anglais, au moins une fois sur le cursus ; sur base volontaire pour les autres disciplines.	EeC imposée indirectement selon un tournus, au moins une fois sur le cursus.
Calendrier	Imposé aux enseignant-e-s qui choisissent une semaine parmi les quatre dévolues à la passation des EeC.	Imposé pour les mathématiques, le français, l'allemand et l'anglais. Deux semaines dévolues à la passation des EeC. Calendrier libre pour les autres disciplines.	Imposé. Passation lors des sessions d'examens de juin.
Type de collaboration	Libre choix des modalités de collaboration, mais coordinateur imposé.	Libre.	Libre.
Contrôle par la direction	Aucun contrôle.	Aucun contrôle.	Passage (non systématique) en revue des résultats des élèves.

Les personnes interrogées étaient toutes volontaires et ont répondu à un appel général. Le tableau 2 en annexe donne un aperçu global des personnes interrogées en fonction de l'établissement : pseudonymes et ancienneté de service. La direction ne connaît pas leur identité. La durée des entretiens était d'environ 60 minutes. Le guide d'entretien contenait les thèmes suivants : caractéristiques personnelles, description de leur travail, des dispositifs d'EeC dans leur établissement, perceptions personnelles de l'EeC, usages de l'EeC, effets de l'EeC sur leurs pratiques, leur travail et sur l'établissement. La question de la légitimation n'y figurait pas explicitement et a émergé spontanément dans les propos des enseignant-e-s, sans relance spécifique du chercheur. Notre démarche d'analyse est semi-inductive et mobilise le modèle de Suchman (1995). Les entretiens ont été retranscrits, puis codés grâce au logiciel MAXQDA (VERBI Software, 2023) afin de mener des analyses de contenu de chaque cas, puis globalement (Miles et Huberman, 2010).

Dans les travaux sur la légitimité, les représentations des acteur·trice·s sont centrales : c'est à travers elles que se construit ou non la légitimité. Ainsi, nous avons d'abord effectué une analyse catégorielle descriptive pour chaque enseignant-e afin de comprendre ses représentations de la politique EeC et les facteurs qui les influencent. Nous avons ensuite analysé chaque témoignage au regard de la typologie de Suchman, en identifiant dans les discours, les indicateurs de légitimité pragmatique, morale et cognitive, qu'ils soient exprimés explicitement ou de manière implicite. Pour chaque enseignant-e, nous avons construit un tableau croisant ces trois formes de légitimité avec deux colonnes : éléments en faveur ou en défaveur de la politique. L'ensemble de ces tableaux a ensuite servi de base à une analyse transversale, visant à repérer les récurrences, les variations et les ambivalences dans les formes de légitimation mobilisées par les enseignant-e-s.

5. Présentation des résultats

Nous ouvrons cette section par une brève présentation de l'analyse de cas, qui permet d'esquisser la diversité des positionnements individuels observés. L'essentiel des résultats porte ensuite sur l'analyse globale, organisée selon les trois formes de légitimation définies par Suchman (1995) : morale, cognitive et pragmatique⁵. Pour chacune, nous analysons la manière dont la légitimité est exprimée, mobilisée ou construite dans les discours des enseignant-e-s. Enfin, afin de situer ces formes de légitimation dans un ensemble plus large de déterminants individuels et collectifs, la dernière partie examine les facteurs qui influencent le sens donné à la politique EeC.

Les *verbatim* présentés dans cette section ont été sélectionnés à titre illustratif. Ils ne reflètent pas l'ensemble des positions rencontrées, mais exemplifient des tendances récurrentes mises en évidence par l'analyse globale.

5.1. Les formes de légitimation : morale, cognitive, pragmatique

Le discours des enseignant-e-s montre que si la politique EeC est globalement acceptée, elle fait l'objet de nombreuses critiques et suscite des interprétations contrastées. Seul un enseignant y adhère pleinement, tandis que trois autres s'y opposent clairement. Entre ces positions, la majorité des personnes interrogées exprime des points de vue divergents, parfois opposés, en mobilisant différentes formes de légitimation (morale, cognitive ou pragmatique). Dans une moindre mesure, des formes d'ambivalence apparaissent également. Celles-ci relèvent le plus souvent de tensions internes dans un même discours, où une personne peut à la fois reconnaître certains mérites à la politique et en critiquer d'autres aspects.

5.1.1 Formes de légitimation morale ou non

C'est sur le plan moral que les enseignant-e-s de notre étude mobilisent le plus fréquemment une légitimation positive de la politique. Les discours montrent que la reconnaissance d'un intérêt collectif ou sociétal porté par l'EeC constitue un levier important d'acceptation. Cette dimension s'appuie sur plusieurs valeurs professionnelles, abordées ici à travers des points de vue divergents et une situation d'ambivalence représentative.

Bien que la majorité des participant-e-s dise ne pas connaître les objectifs officiels de la politique, beaucoup l'acceptent parce qu'elle véhicule une valeur forte : l'égalité de traitement (19/28). Elle est associée à plusieurs éléments jugés positifs : passation simultanée de l'épreuve, exigences communes, objectifs partagés, correction harmonisée. Cependant, d'autres s'y opposent, estimant que les principes de l'EeC entrent en tension avec une autre conception de la justice scolaire, fondée sur l'égalité des chances, c'est-à-dire l'adaptation des exigences aux contextes et à la diversité des élèves. Selon eux, la politique ne tient pas compte de ces différences, ce qui la rend injuste.

« 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 » (Tim)

Treize personnes perçoivent l'EeC comme un outil de contrôle exercé par la direction, que ce soit sur leur travail ou pour comparer les résultats. Si la plupart considèrent ce contrôle comme parfois légitime, deux enseignant-e-s y voient un levier pour garantir une évaluation plus exigeante et respectueuse des finalités éducatives. C'est le cas de Raphaël, qui défend l'intervention de la direction pour préserver des exigences intellectuelles qu'il juge fondamentales pour développer l'esprit critique, et qui déplore la réduction des épreuves à de simples QCM. À l'inverse, six enseignant-e-s formulent des critiques plus nettes à propos de ce contrôle, soulignant les risques de mise en compétition entre collègues et la réduction du travail enseignant à des indicateurs chiffrés. Ils-elles défendent une conception de la justice professionnelle fondée sur l'équité entre collègues, dans le traitement, la reconnaissance et la valorisation des pratiques professionnelles.

Certains discours laissent également entrevoir des positions plus ambivalentes, comme celui de Julie. Bien qu'elle rejette l'idée d'un contrôle basé sur la performance des élèves, qu'elle juge contraire à ses valeurs professionnelles, elle reconnaît que dans certains cas, une intervention de la direction pourrait être justifiée.

« Je m'excuse, mais ça peut être très tendancieux parce qu'on peut faire complètement du bachotage. Je vais être honnête, le pire des touristes que je connais, sa classe, elle a 5,5 à l'épreuve commune. Et puis les autres, ils ont peut-être 4,8. Alors, oui, là, il pourrait venir contrôler. Mais bon, aussi, je trouve qu'une moyenne, c'est pas

⁵ Nous avons choisi de centrer la présentation des résultats section sur l'analyse globale. Ce choix permet d'éviter une présentation trop détaillée des cas (qui dépasserait les contraintes de l'article) et de rendre compte des régularités, variations et ambivalences observées dans l'ensemble du corpus.

représentatif de la qualité d'enseignement. Alors évidemment, si c'est récurrent, si c'est tout le temps... Mais pour moi, ça ne doit pas servir à comparer » (Julie)

5.1.2 Formes de légitimation cognitive ou non

Sur le plan cognitif, les divergences de points de vue sur un même objet sont plus fréquentes et concernent un plus grand nombre de personnes. Dit autrement, lorsqu'il s'agit d'évaluer si la politique EeC constitue une modalité de travail pertinente, les enseignant-e-s se montrent davantage partagé-e-s. Par ailleurs, ces divergences cognitives portent sur une plus grande diversité d'objets. Dans cette section, nous présentons les divergences d'avis les plus largement exprimées.

Pour 18 enseignant-e-s, une épreuve construite collectivement est perçue comme de meilleure qualité qu'une épreuve individuelle. Cela concerne à la fois ses qualités docimologiques (pertinence, validité, fiabilité et sa forme (présentation, formulation des consignes, mise en page). Toutefois, cette qualité perçue a un coût : certain-e-s évoquent des effets indésirables comme le rétrécissement du curriculum, le bachotage, ou un retour à des pratiques plus traditionnelles. Des biais dans les résultats sont également mentionnés, notamment lorsque plusieurs épreuves sont organisées le même jour : la fatigue et le stress affecteraient les performances des élèves, surtout les plus anxieux-ses.

L'harmonisation des pratiques constitue un élément d'acceptation fort, partagé par 21 enseignant-e-s. Derrière ce terme, différentes conceptions émergent. L'harmonisation peut porter sur les attentes, les exigences, les objectifs ou les supports de cours, et viser une cohérence à l'échelle de l'établissement ou du système. Certains y voient aussi un moyen d'assurer une continuité dans les parcours d'élèves, ou de permettre aux équipes de « parler la même langue ». L'harmonisation des pratiques de correction est aussi mentionnée par cinq autres enseignant-e-s comme un effet positif.

Parmi les personnes interrogées, 18 enseignant-e-s perçoivent l'EeC comme une entrave à la liberté professionnelle. Paradoxalement, plusieurs d'entre eux en reconnaissent aussi les vertus d'harmonisation, ce qui soulève des interrogations quant à sa pertinence dans certains contextes d'enseignement. Réaliser une épreuve commune peut en effet conduire à une harmonisation des pratiques, jugée problématique lorsqu'elle ne prend pas suffisamment en compte les caractéristiques des élèves. Le discours d'Hélène illustre une forme d'ambivalence cognitive : elle valorise l'harmonisation pour la cohérence qu'elle apporte, tout en s'inquiétant de ses effets potentiellement réducteurs sur la richesse des pratiques pédagogiques et la singularité des approches enseignantes.

« Harmoniser, je trouve que c'est important [...]. Donc, ça, je trouve que c'est quand même un bon point. Mais si on a tout harmonisé, au final, on perd un peu cette richesse de l'enseignement où chacun a sa personnalité qui va correspondre peut-être plus ou moins à une personne ou à l'autre » (Hélène)

5.1.3 Formes de légitimation pragmatique ou non

À ce niveau, les discours sont plus critiques. Lorsque l'EeC vient modifier directement les habitudes de travail ou touche à des dimensions perçues comme personnelles, les enseignant-e-s interrogé-e-s ont tendance à lui attribuer moins de sens ou à remettre en question sa légitimité.

Quatre enseignant-e-s soulignent que l'EeC renforce la collaboration, rendant leur travail plus agréable ou convivial. Bruno, par exemple, évoque une meilleure cohésion d'équipe depuis la mise en place de la politique.

« On mange ensemble, (...) on dîne ensemble, on discute. Et puis, chez nous c'est vraiment top. Donc ça, niveau collaboration, ça va super bien depuis ça » (Bruno)

L'EeC permet aussi d'échanger sur les pratiques, d'élever les exigences professionnelles et de soutenir le développement professionnel. À ce titre, Jérôme explique que, dans son équipe, le fait d'échanger leurs propres évaluations pour construire une épreuve commune l'incite à « garder un certain niveau ». Il ajoute que cette dynamique contribue à son épanouissement professionnel.

Cependant, sept enseignant-e-s perçoivent la politique comme une entrave à leur liberté pédagogique. Ils-elles regrettent de devoir renoncer à certaines méthodes, formulations ou types de questions qui leur tiennent à cœur, souvent écartées pour des raisons de cohérence ou de lisibilité de l'épreuve. Ces ajustements, vécus comme des concessions imposées, nourrissent un sentiment de perte de liberté. Romane, par exemple, évoque une perte de créativité, tandis qu'Élisabeth exprime sa frustration de devoir ajuster ses cours à un calendrier collectif qui ne lui correspond pas toujours. D'autres parlent de pressions liées au rythme imposé par l'équipe. Ces contraintes, souvent vécues comme intrusives, perturbent des routines établies et rendent le changement difficile à accepter.

Pour six enseignant-e-s, l'EeC permet une répartition efficace des tâches, ce qui allège la charge individuelle. Cela permet de gagner du temps et de mieux partager les responsabilités liées aux résultats des élèves.

« Heureusement que j'ai pu collaborer les premières années [...]. Ça nous a vraiment permis de gagner du temps, de ne pas refaire ce qui a déjà été fait pour les évaluations » (Pierre)

L'EeC est également appréciée par deux enseignant-e-s moins expérimenté-e-s, qui soulignent que la collaboration leur fournit des balises et des repères concrets, utiles dans un contexte où l'autonomie est forte et les programmes parfois flous.

À l'inverse, neuf autres enseignant-e-s dénoncent une surcharge de travail. Le processus est jugé chronophage, surtout quand le nombre de participant-e-s est trop élevé ou que les approches pédagogiques divergent fortement. La surcharge est parfois d'autant plus mal vécue lorsqu'elle survient à des moments déjà particulièrement chargés, comme en fin d'année scolaire.

« C'est une vraie surcharge, à des moments de l'année où on est déjà dans le dur » (Francis)

Cette surcharge de travail est aussi évoquée en particulier par deux enseignantes qui occupent le rôle de responsable d'épreuve, devant gérer à la fois les aspects administratifs, organisationnels, voire relationnels.

5.2. Facteurs qui influencent le sens donné à la politique EeC

L'analyse des représentations montre que le sens donné à la politique EeC se construit et dépend de facteurs individuels et collectifs. Au niveau individuel, il s'agit de facteurs personnels : valeurs, personnalité, croyances, expérience personnelle, représentations ; et de facteurs professionnels : rapport au métier, statut, pratiques professionnelles. Au niveau collectif, les facteurs sont liés aux caractéristiques des équipes : relations interpersonnelles, vécu, expériences antérieures, habitudes ; ou à l'institution : imposition ou non de l'EeC, culture d'établissement, leadership de la direction, contraintes structurelles (temps, moyens disponibles).

Bien qu'aucune mesure objective ne permette de l'attester, les témoignages des enseignant-e-s mettent davantage en avant la prévalence des facteurs collectifs, suggérant qu'ils jouent un rôle déterminant dans le sens donné à la politique EeC. Si les facteurs individuels restent importants, ils semblent modérés par les dynamiques collectives. Le cas de Romane illustre bien cette tension. Son discours révèle que sa personnalité, les valeurs d'équité qu'elle défend et son approche située de l'évaluation sont en décalage avec les principes de l'EeC, ce qui l'amène à rejeter cette politique. Toutefois, lorsqu'elle collabore avec ses collègues, ces facteurs individuels entrent en tension avec des facteurs collectifs, comme les spécificités de son équipe ou les exigences institutionnelles, notamment l'obligation de la direction.

« Je n'aime pas les épreuves communes, c'est pas juste pour eux je trouve ! Je ne veux plus en faire je ne trouve pas pertinent dans cette matière, mais bon, je suis obligée » (Romane)

Pour autant, nos données ne permettent pas d'établir de lien clair entre ces positionnements et des variables comme l'ancienneté de service ou la discipline. Une enseignante souligne toutefois que l'harmonisation est plus facile à justifier dans des disciplines comme la chimie ou les mathématiques, où les savoirs sont plus formalisés, que dans des domaines comme les langues, où l'ancrage culturel est plus marqué. Cette distinction reste toutefois marginale dans l'ensemble des discours recueillis.

En résumé, les résultats montrent que les enseignant-e-s mobilisent les trois registres de légitimation de manière sélective, parfois ambivalente, et également prise dans des tensions transversales. Les discours révèlent en effet des conceptions divergentes de la justice scolaire (égalité de traitement *versus* égalité des chances), des positions contrastées face au rôle de contrôle attribué (ou refusé) à l'EeC, des arbitrages instables entre harmonisation et autonomie professionnelle, ou encore des perceptions opposées quant à la répartition et la surcharge de travail induites. Ces tensions, récurrentes dans l'ensemble du matériel empirique, ne relèvent pas de dimensions isolées de la politique, mais structurent la manière dont les enseignant-e-s lui attribuent (ou non) sens et légitimité. Elles forment ainsi le socle sur lequel s'ouvre la discussion, centrée sur la manière dont les ambivalences individuelles et collectives éclairent les conditions d'appropriation d'une injonction à la fois « douce » et touchant un objet professionnellement sensible : l'évaluation des apprentissages.

6. Discussion des résultats

Le cadre de Suchman (1995) distingue trois formes de légitimité – morale, pragmatique et cognitive – qui peuvent contribuer, ensemble ou séparément, à l'acceptation (ou non) d'une politique. Si l'auteur n'affirme pas

que ces trois dimensions doivent nécessairement coexister, il souligne que leur combinaison renforce la stabilité et la durabilité de l'adhésion. Or, nos résultats montrent que les enseignant-e-s interrogé-e-s ne mobilisent que rarement l'ensemble de ces registres simultanément et de manière spontanée. Leurs discours témoignent au contraire de légitimations partielles ou différenciées, révélant une appropriation sélective et parfois ambivalente de la politique EeC. Cette observation invite à interroger les conditions dans lesquelles une telle politique peut être perçue comme légitime lorsqu'elle ne s'appuie pas systématiquement sur les trois dimensions de la légitimité.

Afin d'approfondir cette question, la discussion est structurée en trois temps. Nous examinons d'abord le rôle des dynamiques collectives dans la construction (ou la remise en cause) de la légitimité accordée à la politique. Nous interrogeons ensuite les effets de la nature « douce » de l'injonction. Enfin, nous analysons comment la spécificité de l'objet « évaluation des apprentissages », à la fois sensible et identitaire, complexifie encore la construction du sens attribué à la réforme.

6.1. Quelle influence du collectif sur la construction du sens ?

Nos résultats présentent des convergences avec ceux de Mons (2009) et de Yerly et Maroy (2017) qui ont mis en évidence des attitudes ambivalentes dans la réception de réformes portant sur l'évaluation externe ou standardisée. Toutefois, la politique étudiée ici repose spécifiquement sur une injonction à collaborer, ce qui a conduit à accorder une attention particulière aux dynamiques collectives dans notre analyse. Cette orientation rend les comparaisons directes avec les autres études moins pertinentes, tout en apportant un éclairage original : notre recherche fait apparaître une diversité de positions, allant d'ambivalences ou d'avis nuancés à des prises de position plus tranchées, exprimées au sein des collectifs enseignants. En soulignant le rôle déterminant du collectif dans la construction du sens accordé à une politique, cette contribution constitue un apport de la recherche pour élargir le modèle de Suchman et ainsi examiner l'impact du collectif sur la construction du sens.

Nos analyses montrent que les facteurs collectifs influencent le sens donné à l'EeC. Bien que les valeurs personnelles ou croyances individuelles restent importantes, elles sont souvent modérées ou reconfigurées dans l'interaction. Certains discours suggèrent que la dynamique collective a contribué à faire évoluer les représentations initiales, en réinterprétant la politique à travers les échanges entre pairs. Ainsi, la légitimité ne se construit pas uniquement sur la base d'une lecture individuelle d'une politique, mais résulte de dynamiques collectives d'interprétation et d'appropriation. Si ce constat rejoint certains travaux qui soulignent le rôle des échanges professionnels dans la mise en œuvre d'une politique (Hermansen et Nerland, 2014 ; Lyna et al., 2016), notre étude va plus loin en mettant en lumière la manière dont ces dynamiques collectives participent activement à la construction de la légitimité, même si leur influence varie selon les personnes et les contextes. Il convient toutefois de préciser que ce processus de construction du sens n'a pas été observé directement dans des interactions collectives formalisées. Les interprétations présentées ici proviennent d'entretiens individuels, et non de l'observation directe de discussions en équipe. Pour autant, cette recherche met en évidence que les enseignant-e-s construisent du sens ensemble, notamment à travers des échanges informels. Bien que la politique ne prévoie pas explicitement d'espaces formels de collaboration (temps, lieux ou dispositifs reconnus par l'institution), la dynamique collective dépasse ces cadres officiels. Même sans dispositif prévu à cet effet, les enseignant-e-s créent leurs propres occasions de travail collectif, souvent plus souples, authentiques et parfois tout autant porteuses de sens. Ces moments informels semblent jouer un rôle important : plusieurs enseignant-e-s évoquent des échanges de ce genre autour des épreuves communes avec leurs collègues, permettant d'explicitier certaines dimensions du travail évaluatif et de construire progressivement des repères communs. Ce constat rejoint les analyses de Ochelen et al. (2024), selon lesquelles les échanges informels entre enseignant-e-s peuvent constituer un point d'ancrage pour des discussions plus formelles sur les pratiques évaluatives. Ce passage de l'informel au formel favoriserait alors la mise en visibilité de pratiques informelles, de normes implicites et la construction progressive d'un répertoire partagé d'outils et de significations. Les discussions formelles permettent alors d'approfondir la compréhension des considérations contextuelles et de les intégrer dans le processus d'évaluation, renforçant ainsi la dimension située du jugement professionnel. Cela suggère que le collectif participe à la manière dont les enseignant-e-s donnent sens à la réforme à travers leur travail autour des épreuves communes, même en l'absence d'un cadre formel de collaboration.

Comme le montre la littérature, le travail collectif pour l'évaluation peut produire des effets contrastés chez les enseignant-e-s (Ochelen et al., 2024). Nos résultats montrent qu'il peut aussi jouer des rôles contrastés dans le processus de légitimation. D'un côté, les échanges au sein du collectif permettent de confronter des conceptions divergentes, d'élaborer des compromis, et ainsi de construire, dans certains cas, une légitimité partagée de la politique. D'un autre côté, lorsque les critiques sont partagées entre collègues, le collectif peut au contraire

renforcer la remise en cause de la politique et favoriser une délégitimation construite collectivement. Le collectif devient alors un espace de validation mutuelle des réticences, où la politique est interprétée comme injustifiée, inappropriée ou contraire aux normes professionnelles du groupe. Ce double rôle, consolidateur ou fragilisant de la légitimité, invite à ne pas considérer la collaboration comme un facteur neutre ou systématiquement favorable à l'adhésion.

Ces constats suggèrent que la légitimité d'une réforme ne repose pas uniquement sur ses finalités déclarées, mais également sur les conditions concrètes dans lesquelles elle est discutée, interprétée et appropriée collectivement. La qualité des dynamiques collectives semble jouer un rôle central dans la construction de la légitimité d'une réforme. Cette idée rejoint les travaux de Darling-Hammond (2012), qui montrent que les réformes sont d'autant plus efficaces et durables qu'elles s'appuient sur un accompagnement structuré du travail enseignant : du temps pour collaborer, des espaces de formation, et un leadership pédagogique soutenant. Autrement dit, pour que le collectif puisse être un espace de construction ou de renforcement de la légitimité, encore faut-il que les conditions soient réunies. Si les politiques reposent sur une injonction à collaborer sans créer les conditions concrètes d'un travail collectif de qualité, elles ont plus de chances d'échouer ; non pas par rejet idéologique de la réforme, mais faute d'une mise en œuvre légitime, soutenue et partagée.

6.2. Quelle influence de la nature « douce » de l'injonction sur la construction du sens ?

L'EeC est une injonction « douce » (Mons et Dupriez, 2010) portée par des attentes institutionnelles peu précises et peu contraignantes. Dans les trois établissements de cette recherche, elle est recommandée, encouragée, parfois imposée, mais sans directives précises ni standards. Aucune exigence spécifique n'est formulée quant aux pratiques attendues ou aux résultats visés, si ce n'est l'injonction de collaborer, elle-même laissée ouverte à l'interprétation des équipes. Ce flou prescriptif engendre une grande variabilité dans les interprétations et le sens accordé à la politique. L'analyse des discours montre que les enseignant-e-s construisent leur propre compréhension de l'injonction à partir de leurs croyances et de leur contexte professionnel. Ces résultats rejoignent les travaux sur le *sense making* (Coburn, 2004 ; Spillane et al., 2002), qui soulignent que les réformes éducatives sont souvent reconstruites localement, et rarement appliquées mécaniquement. Cette situation soulève alors une question centrale : comment la légitimité d'une politique se construit-elle dans un cadre aussi peu prescriptif ?

Une injonction « douce » peut entraîner des effets ambivalents sur la construction de la légitimité. D'un côté, elle ouvre un espace d'appropriation active, dans lequel les enseignant-e-s ajustent la réforme à leurs réalités locales (notamment à l'obligation de la direction) et à leurs pratiques individuelles et collectives. Cette autonomie favorise une légitimité située, fondée sur le jugement professionnel, la réflexion professionnelle et la possibilité d'innover. Dans ce cadre, les enseignant-e-s ne sont plus cantonné-e-s à un rôle d'exécutant-e-s, mais reconnu-e-s comme acteur-trice-s du changement. Or, comme le souligne Draelants (2008), leur implication est une condition essentielle pour qu'une réforme gagne en légitimité et en efficacité. En l'absence de standards, les enseignant-e-s disposent d'une plus grande latitude pour interpréter la politique à partir de leurs valeurs et de leurs pratiques. Cette liberté peut, dans certains cas, ouvrir un espace de réflexion partagée. Des travaux récents suggèrent que lorsqu'un tel espace est soutenu par un cadre structurant, il peut favoriser l'émergence de savoirs professionnels communs et contribuer à un développement professionnel collectif et situé (Laveault et Yerly, 2017 ; Mottier Lopez et al., 2012). D'un autre côté, l'absence de repères peut engendrer des interprétations dispersées et parfois une légitimation superficielle, voire absente. L'injonction « douce » peut fragiliser l'adhésion et compromettre la portée du changement. À l'inverse, des injonctions plus dures, bien que plus contraignantes, permettent parfois une légitimation plus homogène, en fixant des attentes partagées. Néanmoins, il est reconnu que la contrainte entraîne son lot d'effets néfastes (pressions, résistances, pratiques de façades, etc.) (Yerly et Maroy, 2017). Cette tension entre logiques douces et dures des politiques peut être éclairée à travers des dispositifs internationaux où la collaboration est fortement normée. Dans les dispositifs australiens de modération sociale, les enseignants sont tenus de collaborer selon des procédures standardisées, avec pour objectif explicite de construire une compréhension partagée des standards d'évaluation et d'assurer la validité et la comparabilité des résultats (Adie et al., 2012 ; Laveault et Yerly, 2017). Cette collaboration s'inscrit dans un cadre institutionnel fortement structurant, où la cohérence des jugements est formalisée, accompagnée et vérifiée. Ce contraste met en évidence que le degré de prescription d'une politique influence les modalités de collaboration, mais aussi les formes de légitimation qui en découlent. Là où une injonction « douce » peut favoriser une appropriation située mais hétérogène, une injonction dure tend à produire une légitimation plus homogène, mais plus formelle ou descendante. Ce contraste interroge : dans quelle mesure les conditions

d'appropriation offertes aux enseignant-e-s influencent-elles les formes de légitimation produites ? Et plus largement, comment une réforme gagne-t-elle en légitimité lorsqu'elle repose sur une injonction « douce » ? Les résultats de cette recherche suggèrent que ce type de politique peut gagner en légitimité lorsqu'elle s'inscrit dans les valeurs professionnelles des enseignant-e-s, qu'elle fait l'objet d'une interprétation collective, et qu'elle est accompagnée de manière structurée pour en permettre une appropriation concrète.

6.3. Quelle influence de l'objet « évaluation des apprentissages » de l'injonction sur la construction du sens ?

Un paradoxe central de l'EeC réside dans une tension fondamentale : alors que l'injonction est « douce », elle concerne un domaine fortement normé et porteur d'enjeux : l'évaluation des apprentissages. Les enseignant-e-s considèrent bien souvent cet objet comme relevant de leur autonomie professionnelle, traditionnellement exercée dans un cadre individuel, voire privé (Allal et Mottier Lopez, 2014). L'évaluation est une pratique sensible qui engage des enjeux parfois importants à plusieurs niveaux : pour les élèves, pour les enseignant-e-s, et pour l'établissement. Par ailleurs, l'évaluation n'est pas neutre : elle cristallise des représentations identitaires et disciplinaires, surtout aux plus hauts niveaux du secondaire (Saussez, 2019). Elle reflète et révèle des conceptions profondes sur ce que signifie être un bon enseignant ou bien enseigner une discipline. Une réforme touchant aux pratiques d'évaluation entre ainsi en tension avec des représentations disciplinaires enracinées, rendant l'élaboration d'un sens partagé plus difficile qu'une réforme plus périphérique aux identités professionnelles.

L'évaluation est également l'un des rares domaines où se rencontrent les exigences de l'institution (ex., certification, comparabilité) et les valeurs pédagogiques portées par les enseignant-e-s (ex., accompagnement, différenciation, valorisation des efforts). Cette tension entre logiques institutionnelles et pédagogiques est documentée dans la littérature internationale. Greany et Brown (2017) expliquent par exemple que les réformes fondées sur des logiques de contrôle telles que l'imposition de tests standardisés présentent certains bénéfices, notamment en matière de clarté des attentes et de transparence vis-à-vis des parents et des autorités. Toutefois, elles produisent également des effets moins désirables (ex. *teaching to the test*, sélection implicite des élèves, réduction du curriculum) lorsque la logique de comparabilité prend le pas sur la finalité éducative.

Dans ce contexte, la convergence de ces logiques parfois contradictoires rend ce type de réforme particulièrement sensible. Parce que les objectifs des réformes en matière d'évaluation sont souvent perçus comme ambigus ou en décalage avec les pratiques et les valeurs professionnelles (Mons, 2009 ; Yerly et Maroy, 2017), elles peinent à s'imposer comme légitimes aux yeux des enseignant-e-s. Elles sont dès lors exposées à des suspicions d'instrumentalisation ou à une perte de sens. Ce manque de légitimité se manifeste également dans nos résultats : certain-e-s interprètent l'injonction comme un outil de contrôle exercé par la direction, venant restreindre leur autonomie, ou comme une marque de défiance à l'égard de leur expertise et de leur capacité à évaluer de manière juste et responsable. Proposer une épreuve commune peut aussi entrer en contradiction avec des valeurs professionnelles, ancrées dans une conception située de l'évaluation. Ces constats montrent que l'objet « évaluation » confère à l'injonction un potentiel de déstabilisation identitaire, qui rend la construction du sens et de la légitimité collective de la réforme particulièrement complexe. Finalement, cela permet de remettre en question le fait même d'utiliser l'évaluation des acquis comme porte d'entrée pour engager les enseignant-e-s dans des processus collaboratifs.

7. Conclusion

Le modèle de Suchman (1995) s'est révélé pertinent pour analyser le sens accordé par des enseignant-e-s à une injonction qui les amène à collaborer pour l'évaluation des apprentissages. Nos résultats confirment des constats déjà établis dans la littérature sur les réformes en évaluation (Mons, 2009 ; Yerly et Maroy, 2017), et rejoignent les travaux sur le *sense making* (Coburn, 2004 ; Spillane et al., 2002) en montrant que la légitimité d'une réforme est un processus situé, façonné dans et par les contextes, les valeurs et les croyances professionnelles. L'un des apports de cette recherche est de souligner le rôle déterminant des dynamiques collectives dans cette construction. Elle met également en évidence que le sens attribué à la politique dépend de deux éléments clefs : le degré d'autonomie accordée aux enseignant-e-s et son objet central, l'évaluation des apprentissages, domaine à la fois sensible, normé et identitaire.

Afin de consolider et d'élargir ces résultats, des analyses complémentaires permettraient de dépasser certains biais potentiels de notre étude. Pour mieux articuler ce que les acteur-trice-s pensent des réformes et ce qu'ils-elles en font, nous pourrions par exemple croiser leurs représentations (Suchman, 1995) avec leurs pratiques (déclarées

et/ou observées) (Coburn, 2004). Par ailleurs, la validité du codage pourrait être renforcée par une procédure de validation, afin d'assurer une attribution plus robuste des registres de légitimation. De même, un recueil de données plus diversifiées, incluant les perspectives d'autres acteur-trice-s concerné-e-s (responsables politiques, directions, élèves), contribuerait sans doute à enrichir la compréhension du sens donné à une injonction au travail collectif pour l'évaluation, et à en éclairer plus finement les conditions d'appropriation.

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. <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* (p. 151-165). Springer.
- 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 des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (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 des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2019). *Évolution de la maturité gymnasiale : un état des lieux*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/203995?ln=fr>
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 21-38. <https://doi.org/10.25656/01:10044>
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>
- 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>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 1-12. <http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre*. Cnesco-Cnam.
- 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, 1-27. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.04>
- Greany, T. et Brown, C. (2017). The Evidence Informed School System in England: Where should school leaders be focusing their Efforts? *International Journal of Education Policy & Leadership* 12(3), 1-22.
- 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>
- Maxwell, G. S. (2002). *Moderation of teacher judgements in student assessment*. Queensland School Curriculum Council.
- Lyna, K., Hung, D. W. L. 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>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Monnier, A. C., Schumacher, T. et Weiss, L. (2020). Les examens de maturité de français langue première en Suisse sous la loupe. *Leseforum.ch*, 3(1), 1-20.
- 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>
- Mottier Lopez, L. M., Tessaro, W., Dechamboux, L. et Villabona, F. M. (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), 27-65. <https://doi.org/10.7202/1114565ar>
- 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>
- Spillane, J., 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>
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, 20(3), 571-610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- 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>
- VERBI Software. (2022). *MAXQDA* (Version 22) [Logiciel]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- 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>
- 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>
- 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>

Mots-clefs : réforme éducative ; légitimité ; sens accordé ; collaboration ; évaluation des apprentissages

Lehrpersonen bei der Beurteilung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zur Zusammenarbeit bewegen. Welchen Sinn hat dies aus Sicht der Lehrpersonen?

Zusammenfassung

Die bundesweite Bildungspolitik „Gemeinsames prüfen“ verpflichtet Lehrpersonen der Sekundarstufe II (15–20 Jahre) in der Schweiz zur Zusammenarbeit bei der Beurteilung von Lernleistungen. Welchen Sinn schreiben Lehrpersonen dieser Vorgabe zu – oder auch nicht? Dieser Beitrag basiert auf Interviews mit 28 Lehrpersonen aus drei Schulen der französischsprachigen Schweiz. Ihre Darstellungen werden anhand der Legitimitätstypologie von Suchman (1995) analysiert. Die Ergebnisse zeigen divergierende, teils ambivalente Sichtweisen der Lehrpersonen. Über individuelle Vorstellungen hinaus diskutiert der Beitrag die zentrale Rolle des Kollektivs bei der Sinnkonstruktion dieser bildungspolitischen Massnahme und verdeutlicht deren dynamischen und situativen Charakter.

Schlagworte: Bildungsreform; Legitimität; Sinnzuschreibung; Zusammenarbeit; Beurteilung der Lernleistungen

Collaborazione fra insegnanti nella valutazione degli apprendimenti degli studenti e delle studentesse. Quale significato secondo gli insegnanti?

Riassunto

In Svizzera, la politica federale “Évaluation en commun” invita gli e le insegnanti della scuola secondaria II (15–20 anni) a collaborare nella valutazione degli apprendimenti. Quale significato attribuiscono (o meno) gli insegnanti a questa direttiva? Questo contributo si basa su interviste condotte con 28 insegnanti di tre scuole della Svizzera romanda. Le loro rappresentazioni sono analizzate attraverso le tipologie di legittimità definite da Suchman (1995). I risultati mostrano posizioni divergenti, talvolta ambivalenti. Oltre alle rappresentazioni individuali, il saggio discute il ruolo del collettivo nella costruzione del significato attribuito alla politica, evidenziando il carattere dinamico e situato dei processi di costruzione del senso.

Parole chiave: riforma educativa; legittimità; significato attribuito; collaborazione; valutazione degli apprendimenti

Engaging teachers in collaborative assessment of student learning. How do teachers make sense of it ?

Abstract

In Switzerland, the federal policy “Évaluation en commun” requires upper secondary teachers (students aged 15 to 20) to collaborate in the assessment of learning. What meaning do teachers attribute - or not - to this mandate? This contribution draws on interviews conducted with 28 teachers from three schools in French-speaking Switzerland. Their representations are analyzed using Suchman's (1995) typology of legitimacy. The results reveal diverging, and sometimes ambivalent, teacher perspectives. Beyond individual representations,

the article discusses the central role of the collective in the sense-making process related to such a policy. It highlights the dynamic and situated nature of this construction of meaning.

Keywords: educational reform; legitimacy; sense-making; teacher collaboration; assessment

Jean-Pascal Ochelen est doctorant en Suisse, sous la co-direction de Gonzague Yerly et de Lucie Mottier Lopez, après avoir enseigné pendant plus de quinze ans dans le secondaire et travaillé dans la formation des enseignants en région liégeoise. Sa thèse porte sur l'évaluation collective entre enseignants, abordée dans une approche qualitative à visée compréhensive. Il est également engagé dans la formation initiale et continue des enseignants à l'Université de Fribourg.

Université de Fribourg, Rue de Morat, 36, CH-1700 Fribourg

Courriel : jean-pascal.ochelen@unifr.ch

Gonzague Yerly est professeur titulaire en didactique à l'Université de Fribourg (Suisse). Ses travaux portent sur l'évaluation des apprentissages, les pratiques enseignantes et les politiques d'évaluation. Il est engagé dans la formation initiale et continue des enseignants et enseigne la didactique générale, l'évaluation des apprentissages, les difficultés d'apprentissage et le soutien à l'apprentissage. Avant d'entrer à l'université, il a été enseignant au primaire pendant près de dix ans.

Université de Fribourg, Rue de Morat, 36, CH-1700 Fribourg

Courriel : gonzague.yerly@unifr.ch

Annexe

Tableau 2

Caractéristiques des personnes interrogées : établissements, prénoms (fictifs), ancienneté de service au secondaire 2

Établissements	Pseudonymes	Ancienneté de service
Henri Dunant	Bruno	15 ans
	Georges	19 ans
	Jérôme	15 ans
	Elisabeth	32 ans
	Gilles	5 ans
	Iris	10 ans
	Francis	3 ans
Guillaume Tell	Raphaël	14 ans
	Sabine	5 ans
	Hélène	5 ans
	Laetitia	9 ans
	Mathieu	1 an
	Julie	12 ans
	Sandrine	6 ans
	Tim	14 ans
	Romane	15 ans
	Thierry	15 ans
	Jean	15 ans
Le Corbusier	Amandine	10 ans
	Michel	13 ans
	Vincent	17 ans
	Rose	20 ans
	Pierre	2 ans
	Luc	18 ans
	Philippe	35 ans
	Claire	20 ans
	Daniel	2 ans
	Julia	6 ans