

Septembre  
2021

# Évaluation des épreuves communes

**État des lieux et tendances générales du  
positionnement du personnel enseignant  
de 7-8 P et de 9S dans le canton du Jura**

Rapport de recherche final relatif au mandat du Département de la formation,  
de la culture et des sports (DFCS) de la République et Canton du Jura

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

# Évaluation des épreuves communes

**État de lieux et tendances générales du positionnement du personnel enseignant de 7-8 P et de 9S dans le canton du Jura**

Rapport de recherche final relatif au mandat du Département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) de la République et Canton du Jura

Prof. D<sup>re</sup> Françoise Pasche Gossin et Tristan Donzé (HEP-BEJUNE)

Août 2021

## Remerciements

Nous profitons de ces quelques lignes pour remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation de cette recherche sur l'évaluation des épreuves communes. Plus particulièrement, nous adressons nos remerciements :

- Aux enseignant·e·s de 7-8P et de 9S du canton du Jura qui ont pris le temps de répondre au questionnaire en ligne du 18 novembre 2020.
- Aux dix-huit personnes qui ont participé aux entretiens exploratoires de la première phase de la recherche et qui ont permis, grâce à leurs apports, de construire le questionnaire.
- À Marc Pittet, du Service de l'enseignement, qui nous a transmis les listes d'adresses du corps enseignant et nous a fourni les informations nécessaires à la mise en œuvre de cette deuxième phase de recherche.
- Au Centre de soutien et promotion de la recherche (ceSPRe) et à Giuseppe Melfi pour la gestion du questionnaire en ligne et pour ses précieux conseils sur les statistiques.
- À l'équipe de recherche du domaine « Apprentissage et évaluation » pour les échanges riches et féconds dans le champ de l'évaluation.
- Aux membres du rectorat de la HEP-BEJUNE pour le mandat qui a été confié au domaine de recherche « Apprentissage et évaluation » et pour la confiance témoignée.

Enfin, nous exprimons notre gratitude et nos chaleureux remerciements au Département de la formation, de la culture et des sports de la République et Canton du Jura, ainsi qu'à son Service de l'enseignement pour la confiance qu'ils nous ont accordée.

### Complément d'informations :

Françoise Pasche Gossin  
+41/ 0 32 886 98 11  
[Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch](mailto:Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch)

Tristan Donzé  
+41/ 0 32 886 97 91  
[Tristan.donze@hep-bejune.ch](mailto:Tristan.donze@hep-bejune.ch)

## Résumé exécutif

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

Lors de la première phase de la recherche de 2019-2020, les investigations sur le terrain ont porté sur la manière dont les parties prenantes percevaient les épreuves communes. Dix-huit personnes ont été interviewées : enseignant·e·s, parents, représentant·e du syndicat, rédactrices ou rédacteurs des épreuves communes, personnel d'encadrement du système éducatif (directrices et directeurs d'école, conseillères pédagogiques, membre de la CEVES). Plus précisément, il était question de connaître leurs expériences en la matière, d'identifier leurs perceptions quant aux contenus et aux conditions d'administration et de standardisation des épreuves communes, d'identifier les effets de ces épreuves communes sur les pratiques en classe, sur les élèves, sur la relation famille-école, sur l'institution scolaire, ainsi que de déterminer la nature des attentes et des besoins. Ces premiers résultats ont servi de référence pour la constitution du questionnaire. De cette première étape, un rapport intermédiaire (25 septembre 2020) a été déposé auprès des mandataires.

Ce rapport final a pour but de rassembler en un document synthétique les principaux résultats d'une étude quantitative de grande envergure réalisée auprès du corps enseignant des degrés scolaires 7-8P et 9S HarmoS durant l'année scolaire 2020-2021. La collecte de l'information s'est faite par le biais d'un questionnaire en ligne auquel l'ensemble de la population cible était invité à répondre.

Les données collectées permettent de vérifier, d'élargir et de généraliser les premiers résultats à plus grande échelle. Ce rapport final a pour but de renseigner les mandataires sur l'état des lieux et sur le positionnement du corps enseignant de 7-8P et 9S vis-à-vis des épreuves communes. Des pistes d'action et de réflexion sont également proposées quant aux possibles évolutions du dispositif actuel.

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

### Structure du rapport final

Cinq parties constituent le présent document.

- La première partie s'attache à situer le contexte de la recherche et sa problématique.
- La deuxième partie pose un cadre de référence en faisant une brève recension de la littérature existante dans le champ scientifique.
- La troisième partie présente la méthodologie utilisée pour collecter et analyser l'ensemble des informations recueillies.
- La quatrième partie présente la partie statistique (présentation des résultats) avec une analyse pour chaque section.
- La partie conclusion fait une synthèse des résultats les plus significatifs et propose quelques pistes d'action sous forme de recommandations à l'intention des mandataires quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

## Table des matières

---

1.	Contexte de l'étude et problématique	7
1.1.	Évaluation, loi et ordonnance scolaires	7
1.2.	Épreuves communes	8
1.3.	Décision d'orientation	8
1.4.	Objectifs et question de recherche	9
2.	Cadre de référence et revue de la littérature scientifique	9
2.1.	Le passage du degré primaire au degré secondaire et la procédure d'orientation	9
2.2.	La démarche interne ou externe de l'évaluation	11
2.3.	L'évaluation standardisée	12
2.4.	Les effets des épreuves communes	13
3.	Indications méthodologiques	16
3.1.	Caractéristiques techniques de la recherche	16
3.2.	Renseignements sur la population cible	16
3.3.	Taux de réponse/taux de participation	17
3.4.	Conception du questionnaire	17
3.5.	Traitement et gestion des données	18
3.6.	Analyse des données	18
4.	Résultats et interprétations	18
4.1.	Informations personnelles	18
4.2.	Représentations et perceptions générales des épreuves communes et de la procédure d'orientation	23
4.3.	Les fonctions et les visées des épreuves communes	29
4.4.	Avantages et inconvénients/limites des épreuves communes	36
4.5.	Modalités de fonctionnement et de contenus	48
4.6.	Effets des épreuves communes sur les pratiques d'enseignement	62
4.7.	Effets des épreuves communes sur les familles	69
4.8.	Effets des épreuves communes sur les élèves	71
4.9.	Nature et attentes des besoins	76
	Conclusion et recommandations	83
	Quelques constats en guise de synthèse	84

Quelques recommandations en guise de durabilité et de viabilité des épreuves communes	87
Références bibliographiques	91
ANNEXES	95
ANNEXE 1	95
ANNEXE 2	107

## Introduction

---

Le système des épreuves communes, en vigueur depuis 26 ans dans le canton du Jura, intervient à un moment crucial dans le cursus scolaire des élèves, à savoir : « l'orientation vers les enseignements différenciés pratiqués à l'école secondaire », entendons par là, l'enseignement par disciplines/branches spécifiques. Les épreuves communes ont une fonction historique dans le système éducatif jurassien. Elles ont pour but principal de contribuer au processus d'orientation des élèves à la fin du degré primaire. Actuellement, les élèves du canton du Jura passent les épreuves communes durant la 8<sup>e</sup> année primaire. Prévues dans la loi scolaire, ces épreuves sont élaborées par les services de l'administration scolaire. Le corps enseignant en assure la passation dans les mêmes conditions pour l'ensemble des élèves du canton : même jour, même durée, même contenu. Les épreuves sont transmises à la Cellule d'évaluation et de statistiques (CEVES) du canton du Jura, qui se charge de produire les statistiques de résultats à l'administration et au corps enseignant.

Loin d'être l'expression d'un choix pour le personnel enseignant, pour les élèves et leurs parents, les épreuves communes suscitent d'emblée débats, controverses et parfois désaccords, notamment en raison des enjeux élevés qu'elles induisent en termes d'orientation des élèves dans des groupes de niveaux différenciés au degré secondaire. Il n'est donc guère étonnant que les épreuves communes suscitent des craintes, attisent les tensions et produisent des crispations dès lors qu'elles contribuent à peser sur la carrière scolaire et professionnelle des élèves. Dans le cadre de cette étude, il est question de dresser un état des lieux de la situation et de déterminer le positionnement du corps enseignant de 7-8P et de 9S vis-à-vis des épreuves communes.

Les épreuves communes sont conçues et mises en œuvre par des personnes externes et internes aux établissements scolaires. Ce dispositif des épreuves communes est considéré comme une démarche *d'évaluation externe* en raison du statut de l'organisation qui la mandate. Commanditées par le Département et son Service de l'enseignement, ces épreuves communes sont prescrites par la législation scolaire du canton (entrée en vigueur le 20 décembre 1990), avec une visée d'orientation ; elles s'appliquent à l'ensemble des élèves de la 8<sup>e</sup> année du degré primaire.

Huitième année, orientation, observation

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

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

En ce sens, ces épreuves communes se distinguent de la démarche d'évaluation *interne*, laquelle est conçue et assurée par le corps enseignant au sein des classes. Notons que dans la forme actuelle, la décision d'orientation au degré secondaire repose sur une démarche *d'évaluation mixte*, en raison de

la prise en compte des deux notes des bulletins scolaires (évaluation interne) associées aux résultats des deux épreuves communes (évaluation externe).

## 1. Contexte de l'étude et problématique

---

Cette étude est commanditée par le Département de la formation, de la culture et des sports de la République et Canton du Jura et son Service de l'enseignement. Elle a pour but de dresser un état des lieux de la situation et notamment de déterminer le positionnement du corps enseignant vis-à-vis des épreuves communes. Dans la foulée, il s'agit également de proposer des pistes d'actions et de réflexions quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

### 1.1. Évaluation, loi et ordonnance scolaires

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

Qu'en est-il sur le plan de la législation scolaire dans le canton du Jura ?

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

Évaluation du travail scolaire

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

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

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

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

Passage d'une classe à l'autre

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

(...)

## 1.2. Épreuves communes

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

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

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

## 1.3. Décision d'orientation

L'orientation dans chacune des trois disciplines de base (français, mathématiques et allemand) se fonde sur quatre appréciations qui interviennent dans des proportions identiques<sup>1</sup>. On y trouve : les deux notes de bulletin données par l'enseignant·e et les résultats obtenus aux deux épreuves communes. Ces épreuves communes sont standardisées, tout comme les conditions de passation, les modalités de correction et le barème.

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

---

<sup>1</sup> À noter qu'à la rentrée 2020-2021, le Département a décidé de modifier les notes de bulletin et les épreuves communes à raison de 60/40 au lieu de 50/50.

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

#### **1.4. Objectifs et question de recherche**

L'objectif général de notre démarche vise à dresser un état de lieux de la situation, et notamment de déterminer le positionnement du corps enseignant de 7-8P et de 9S vis-à-vis des épreuves communes. Cette étude a pour finalité de répondre à la question de recherche suivante : quel est le positionnement du personnel enseignant de 7-8P et de 9S vis-à-vis des épreuves communes ?

Nos analyses s'attachent plus précisément à examiner les variations éventuelles du positionnement du corps enseignant :

- par rapport aux épreuves communes et à la procédure d'orientation ;
- vis-à-vis des visées et fonctions attribuées aux épreuves communes ;
- quant aux différents avantages ou inconvénients/limites des épreuves communes ;
- face aux modalités de fonctionnement et aux contenus des épreuves communes ;
- quant aux effets des épreuves communes sur le corps enseignant et ses pratiques, sur les familles et sur les élèves ;
- vis-à-vis de différents modèles relatifs à la procédure d'orientation à l'école secondaire.

## **2. Cadre de référence et revue de la littérature scientifique**

---

Le but de cette section est de fournir un cadre de référence pour étudier les épreuves communes et leurs effets en milieu scolaire. Pour ce faire, notre intérêt porte sur les recherches empiriques et théoriques d'envergure dans les domaines qui se sont intéressés à la procédure d'orientation à l'école secondaire, à l'articulation de l'évaluation interne et externe, à l'évaluation standardisée et, en dernier, aux effets des épreuves standardisées.

### **2.1. Le passage du degré primaire au degré secondaire et la procédure d'orientation**

La huitième année scolaire est une étape importante dans le cursus scolaire des élèves puisque cette année marque le passage du degré primaire au degré secondaire I. L'école obligatoire dure généralement 11 ans dans le système scolaire en Suisse. Dans la plupart des cantons en Suisse romande, le degré primaire dure 8 ans. Le degré secondaire est subdivisé en deux parties, à savoir secondaire I et secondaire II. Le degré secondaire I fait partie de l'école obligatoire et dure en principe 3 ans. En règle générale, les élèves entrent au degré secondaire I durant leur douzième année. La procédure de passage

peut varier d'un canton à l'autre ; en principe, ce qui détermine l'orientation dans les niveaux différenciés à l'école secondaire ce sont les performances des élèves en 8P, les recommandations du corps enseignant et parfois l'implication des parents.

Les travaux de Crahay et Delhaxhe (2004) classent les modèles d'organisation de l'enseignement à l'école secondaire I sur un continuum allant du système le plus intégratif (modèle de l'école unique) au système le plus séparatif (modèle du système à filière). Au milieu se situe un système que l'on peut qualifier de mixte qui intègre des caractéristiques parmi ces deux systèmes. Le tronc commun avec classes ou groupes de niveaux à l'intérieur d'une classe serait le système le plus fréquent selon Ntamakiliro et Daepfen (2016). Le modèle de l'école unique que l'on retrouve principalement dans les pays scandinaves (par exemple : Suède, Danemark, Finlande), certains pays d'Europe centrale (par exemple : Hongrie, Bulgarie, Slovaquie) et d'Asie (par exemple : Japon, Corée du Sud) n'opère pas de sélection durant l'école obligatoire. Cela signifie que les parcours ne sont pas séparés et les classes restent hétérogènes.

Le modèle d'organisation du système à filières privilégie les résultats scolaires en fin du cycle primaire. Les élèves sont donc orientés à l'école secondaire dans des filières ou des groupes de niveaux d'enseignement différenciés en fonction de leurs notes. Que l'on soit dans un modèle de tronc commun ou un modèle de filières, le système scolaire « opère une séparation entre les degrés primaire et secondaire I, avec ou sans changement d'établissement scolaire » comme le soulignent Ntamakiliro et Daepfen (2016, p. 7). Les travaux de recherche (Crahay & Delhaxhe, 2004 ; Dupriez, 2010) qui se sont intéressés à comparer les contextes d'apprentissage des systèmes scolaires ont montré que le système intégratif serait plus équitable que le système séparatif. Dupriez (2010) se réfère à de nombreuses analyses qui mettent en évidence un effet différencié associé à la présence de classes de niveau :

Les élèves les plus forts, s'ils sont regroupés entre eux, bénéficient d'une stimulation positive. Dans les mêmes circonstances, les plus faibles ne bénéficient pas de cet effet d'entraînement lié à une classe forte. Au total, les écarts entre ces deux catégories d'élèves ont tendance à s'accroître. Ces effets, positifs pour les uns et négatifs pour les autres, sont d'ampleur semblable, ce qui explique pourquoi, dans la plupart des analyses, on n'observe pas d'effet général significatif sur l'ensemble des élèves. (p.85)

Ntamakiliro et Daepfen (2016) vont dans le même sens :

Les classes hétérogènes ont cependant un avantage certain sur les classes homogènes si on considère les écarts de résultats entre les élèves forts et les faibles. Les élèves forts progressent davantage en classes homogènes qu'en classes hétérogènes et à l'inverse, les élèves faibles réussissent mieux en classes hétérogènes qu'en classes homogènes. Les élèves faibles progressent moins bien quand ils sont regroupés dans des filières ou des classes à niveaux, où ils bénéficient d'un enseignement moins exigeant, que lorsqu'ils sont mélangés avec les élèves forts dans des classes hétérogènes où ils suivent un enseignement plus exigeant. (p.8)

Dupriez (2010) en conclut en se basant sur nombreux résultats de recherche que :

Dans la mesure où le niveau de la classe co-varie avec plusieurs dimensions associées à la qualité de l'enseignement, les chercheurs considèrent qu'il est avantageux d'être scolarisé dans un groupe de haut niveau. Sur la base de ces résultats, la très grande majorité des scientifiques suggèrent de rejeter les classes de niveau, car elles ne permettent pas d'augmenter le niveau moyen des systèmes éducatifs. Elles ont tendance à accroître les écarts de résultats entre élèves. De plus, le regroupement des éléments les plus faibles contribue à créer des situations difficiles à gérer sur le plan sociopédagogique. (p.86)

À l'instar d'autres cantons en Suisse, le canton du Jura a fait le choix du système intégré à l'école secondaire, qui se caractérise par un tronc commun, avec des groupes de niveaux différenciés en fonction des performances scolaires dans les disciplines en français, en mathématiques et en allemand. Regrouper les élèves dans des groupes de niveau différencié n'est pas un acte neutre, mais une modalité parmi d'autres permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves au sein du degré secondaire.

Pour ce faire, la procédure d'orientation prend en compte plusieurs critères, à savoir les notes des deux bulletins scolaires et les résultats des deux épreuves communes. En ce sens, les épreuves communes complètent les évaluations assurées par le corps enseignant et contribuent à l'évaluation certificative et l'évaluation pronostique/prédictive. Ces épreuves sont basées sur des résultats et sont quantitatives. Selon Ntamakiro (2003), « elles apportent le plus qui manque souvent aux enseignant·e·s pour affiner leurs jugements certificatifs ou prédictifs » (p.30).

## 2.2. La démarche interne ou externe de l'évaluation

Selon Bonami (2005), une première distinction porte sur la démarche interne ou externe de l'évaluation :

Le caractère interne ou externe de l'évaluation est relatif, d'une part, au niveau ou à la partie du système considéré qui fait l'objet d'une évaluation et, d'autre part, au type de personnes ou d'instance qui commande l'évaluation : c'est-à-dire qui définit les objectifs et le cahier des charges, choisit les intervenants et l'échantillon, reçoit les résultats et détermine leur portée et enfin assure le suivi des décisions. (p.5)

Notons dans cette première définition que le caractère interne ou externe se rapporte au statut de celle ou de celui qui évalue. L'évaluation externe est celle pratiquée par des personnes ou instances décisionnelles, avec une visée de contrôle ou d'orientation, alors que l'évaluation interne en appelle à l'enseignant·e, voire à l'élève (auto-évaluation).

Ainsi, les épreuves communes ont un caractère externe à la classe puisqu'elles sont commanditées par le Service de l'enseignement qui choisit l'équipe concevant et administrant cette évaluation, qui reçoit les résultats et détermine leur portée et les décisions. En ce sens, elle se distingue de l'évaluation interne, conçue et administrée par le corps enseignant.

Une autre distinction porte sur la fonction que l'on fait exercer à la démarche de l'évaluation externe ou interne. Bonami (2005) propose une typologie de quatre fonctions pour une démarche d'évaluation externe :

**Fonction diagnostique** d'aide à la décision (pilotage de l'unité considérée du système scolaire) ; **fonction certificative** attestant l'atteinte d'objectifs (standardisation des diplômes et certificats, homogénéité au sein de l'unité considérée du système scolaire) ; **fonction de mobilisation** sur des objectifs (projet d'établissement, amélioration de la qualité, activités de remédiation, apprentissage par cycles) ; **fonction de reddition de compte** (parlements, instances internationales, opinion publique, instances subsidiaires, parents, collectivités locales). (p.6)

Il est important de bien distinguer la fonction diagnostique de la fonction certificative dans une démarche d'évaluation externe. Ainsi, selon Bonami (2005), l'évaluation externe diagnostique a comme enjeu « de se donner des moyens d'observation qui permettent de développer des programmes » (p.8)

alors que l'évaluation externe certificative va attester « l'atteinte (la réussite) de paliers scolaires particuliers par un ensemble d'élèves, et légitimant, le cas échéant, l'obtention de certificats ou de diplômes affectant le parcours ultérieur des élèves au sein du système scolaire et du marché de l'emploi » (p.8).

Notons que les épreuves communes sont à distinguer des tests PISA et des épreuves de référence. Si leur point commun porte sur une démarche externe d'évaluation, leur fonction diffère. Les épreuves de référence sont mises à disposition du corps enseignant en vue de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage du Plan d'études, de situer la progression des élèves et d'adapter l'enseignement aux besoins identifiés. Ces épreuves de référence, en tant qu'outil diagnostique, sont destinées au personnel enseignant comme outil d'orientation de leur activité et de régulation des apprentissages des élèves. Autrement dit, ce qui est attendu d'elles, c'est qu'elles servent à orienter l'enseignement et à piloter les apprentissages des élèves. Les tests PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves), lancés par l'OCDE, ont une fonction de reddition de comptes. Les résultats à ces tests intéressent les actrices et les acteurs de l'éducation, notamment les politiques qui mettent les classements des pays au centre du débat. Quant aux épreuves communes, en tant qu'outil certificatif et prédictif, elles contribuent au processus d'orientation au degré secondaire. Le dispositif consiste en la passation de deux épreuves standardisées de connaissances et de compétences, communes à l'ensemble des classes de 8P et des établissements scolaires du canton du Jura, donnant accès, selon la nature des notes combinées à celles des deux bulletins scolaires, à des niveaux différenciés à l'école secondaire dans trois domaines disciplinaires, à savoir le français, les mathématiques et l'allemand. À noter que ces épreuves communes requièrent des procédures strictes pour assurer la confidentialité avant leur passation et l'anonymat lors de la correction des tests.

Toutefois, ces outils d'évaluation externe (épreuves de référence, tests PISA, épreuves communes) posent certaines questions qui ne sont pas indépendantes des fonctions que l'on veut bien leur faire exercer. On peut ainsi s'interroger sur la capacité des épreuves communes de rendre compte des acquis des élèves et, dans un même temps, de la qualité de l'enseignement d'un établissement scolaire à l'autre.

### **2.3. L'évaluation standardisée**

Mons (2009) parle d'une « culture » de l'évaluation standardisée qui s'est développée aux États-Unis et dans les pays anglo-saxons avant d'émerger en Europe.

Au Canada, certains tests d'évaluation standardisée sont mis en œuvre dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à l'entrée ou à la fin de l'enseignement secondaire (Traub & Maraun, 1994). La Corée a aussi développé une forte tradition de tests depuis les années 1950 (INCA, 2009). En Europe, ces épreuves nationales uniformisées, souvent à visée certificative, se sont imposées dans les années 1960 et 1970 au Royaume-Uni, en Irlande, en Suède ou encore en France (Eurydice, 2009). (p.100)

L'évaluation standardisée selon Mons (2009) est définie comme « une évaluation qui a fait l'objet d'un traitement statistique dont les résultats qui en découlent sont relativement fiables en raison des items censés mesurer de façon quantitative des savoirs » (p.100). Elle la qualifie « d'évaluation quantitative » dont les fonctions et les effets attendus sont à la fois « un outil de pilotage (ou de régulation) des systèmes éducatifs » tout comme un « instrument pédagogique des acquis individuels des élèves » (p.101).

Cette évaluation standardisée, fondée sur une redevabilité des écoles, a donc tendance dans une perspective économiste du *New public management* ou de *Policy evaluation* appliquée à l'éducation à s'intéresser, au-delà des résultats scolaires, aux performances des établissements scolaires, voire au contrôle du corps enseignant (Maroy, 2008, 2012).

Notons que les épreuves communes relèvent bien d'une évaluation standardisée. Il s'agit d'une évaluation quantitative, mesurant des savoirs et faisant l'objet d'un traitement statistique. Les épreuves communes sont standardisées, tout comme les conditions de passation, les modalités de correction et le barème. Selon les fonctions et les rôles attendus que l'on veut bien leur attribuer, ces épreuves communes peuvent avoir quelques affinités avec une vision d'une approche de l'action publique par les résultats, notamment pour les raisons suivantes : les épreuves communes priorisent en particulier des contenus d'enseignement jugés prioritaires et des objectifs cognitifs au détriment de contenus réflexifs et objectifs de socialisation ; elles se centrent sur l'aspect quantitatif des apprentissages ; elles mesurent par un outil (testing) les acquis et les performances des élèves pour décider de leurs parcours scolaires et de leur orientation dans des niveaux différenciés ; elles servent d'outil d'information en direction du Service d'enseignement et du pouvoir politique.

Au-delà d'une fonction traditionnelle qui est de mesurer les acquis des élèves dans une visée d'orientation à forts enjeux et d'informer le personnel administratif/politique d'encadrement, d'autres visées telles que la comparaison des établissements scolaires entre eux et le contrôle du corps enseignant peuvent apparaître lorsque l'on a recours à des épreuves communes standardisées. On imagine donc que de multiples effets puissent émerger selon les rôles et fonctions (pédagogique et/ou administratif/politique) que l'on veut attribuer aux résultats de ces épreuves communes.

#### **2.4. Les effets des épreuves communes**

Le recours aux épreuves communes induit plusieurs effets, en particulier ceux qui sont inhérents à leur caractère d'évaluation standardisée et externe à la classe.

Il est courant dans la littérature scientifique de montrer que les mécanismes en jeu de l'évaluation standardisée dans les classes peuvent varier selon le type de responsabilité développé. S'appuyant sur une littérature abondante, essentiellement nord-américaine, Mons (2009) et Mons & Dupriez (2010) distinguent deux types de responsabilité : *l'accountability dure* est fondée sur des tests à forts enjeux (high-stakes testing) dont les résultats font l'objet de sanctions et de récompenses pour les écoles, pour le corps enseignant et les élèves (par exemple diplôme ou redoublement des élèves) ; *l'accountability douce* consiste à réaliser des tests à faibles enjeux dont les résultats servent de référence au corps enseignant pour améliorer son professionnalisme et la qualité de son enseignement. Ainsi, selon le type de responsabilité, il apparaît que les résultats de tests d'évaluation standardisée peuvent avoir des effets différents : faire l'objet de sanctions et de récompenses pour les écoles, le corps enseignant et les élèves ou servir de référence pour améliorer l'enseignement et faire progresser les apprentissages des élèves. Cela laisse supposer que les épreuves externes diagnostiques (par exemple les épreuves de référence) donnent davantage une orientation d'enseignement au corps enseignant que les épreuves communes certificatives dont les données produites sont exploitées pour participer à la décision des parcours scolaires des élèves et de leur passage dans des groupes de niveaux au degré secondaire.

Un autre effet de l'évaluation standardisée est de penser qu'il existe une relation entre efficacité et dispositif de testing, ainsi qu'une réduction des inégalités scolaires entre groupes sociaux et ethniques. Selon Mons (2009), il semble que la littérature fondée sur des comparaisons internationales sur le sujet n'aboutit pas à un consensus empirique.

Les multiples recherches développées autour des expériences du Texas et de Chicago ont mis en évidence les résultats variables du *testing* pour les élèves issus de milieux socialement défavorisés. L'étude déjà citée de Carnoy et Loeb (2002), quant à elle, montre des effets positifs du *testing* sur les jeunes des minorités ethniques américaines pour certaines épreuves. Les résultats de l'étude de Hanushek et Raymond (2005) sont mitigés. Alors que la recherche met en évidence des résultats moyens positifs, elle montre que l'*accountability* ne tend pas à réduire les écarts de performance entre les publics scolaires blancs et afro-américains. Ces politiques seraient davantage bénéfiques pour le groupe hispanique. Les recherches de Lee et Wong (2004) et de Nichols et ses collègues (2006) mettent en évidence, quant à elles, que les effets de ces dispositifs ne sont pas significatifs pour les élèves issus des minorités ethniques. De même, l'étude de l'OCDE (2007), fondée sur PISA 2006, n'a pas établi de liens entre les différentes formes d'*accountability* analysées dans le cadre de cette enquête et les inégalités scolaires d'origine sociale. (p.117)

Mons (2009) ajoute :

Enfin, que l'on se retourne vers les études nationales ou internationales, vers les recherches qui portent sur les relations entre le *testing* et l'efficacité ou vers celles qui étudient les liens avec les inégalités scolaires, aucun consensus empirique ne se dégage actuellement autour des bienfaits de l'évaluation standardisée. (p.119)

Il apparaît donc que la divergence des résultats des différentes enquêtes recensées dans la littérature ne permet pas de révéler d'effets significatifs des bienfaits de l'évaluation standardisée tant sur les plans de l'efficacité que de l'égalité scolaire. En ce sens, des études qui analysent plus finement ces dispositifs en jeu seraient bienvenues.

En dernier lieu, nous aimerions présenter quelques recherches menées dans plusieurs pays, recherches qui se sont intéressées aux effets de l'évaluation standardisée sur le corps enseignant et ses pratiques d'enseignement, ainsi que sur les élèves et leurs parents. De nombreuses enquêtes conduites aux États-Unis (Jones, 2007), dans les pays du Nord (Helgoy & Homme, 2007), en Suisse (Yerly, 2014 ; Yerly & Maroy, 2017), en France (Demailly, 2001, 2006 ; Mons, 2009) montrent que le personnel enseignant perçoit de façon positive ces tests, notamment parce que ceux-ci permettent de donner un cadre clair (lignes directrices) aux contenus à enseigner, d'organiser l'enseignement, d'empêcher l'apparition de fortes inégalités d'une classe à l'autre, de donner des repères par rapport à des standards et de mettre en évidence les faiblesses et les forces des élèves. Ces tests ont encore plus d'effets positifs lorsque ceux-ci peuvent faire l'objet d'une analyse des résultats des élèves, suivie de régulations portant tant sur l'enseignement que sur les apprentissages des élèves.

Néanmoins, l'ouverture du corps enseignant à ce principe d'évaluation standardisée ne va pas sans des avis contraires. Ainsi, les travaux de recherche de (Mons, 2009 ; Tessaro, 2015 ; Tessaro & Ntamakiliro, 2010 ; Suchaut, 2008 ; Yerly, 2014), soulignent que ce type d'évaluation externe et standardisée tend à faire évoluer les pratiques pédagogiques vers une centration d'entraînement intensif aux tests au détriment d'un enseignement de fond. Il s'agit d'un phénomène nommé « *teaching to the test* » bien identifié dans la littérature (Bélair, 2005 ; Jones, 2007). Il est également constaté un rétrécissement des curricula, ce qui fait craindre que le corps enseignant canalise principalement son enseignement sur les contenus qui seront évalués et sur des méthodes pédagogiques qui font appel à la mémorisation.

Ces tests peuvent également conduire selon Mons (2009) à « un sentiment de déprofessionnalisation, qui se traduit par des phénomènes de démotivation du corps enseignant » (p.122). Il est également relevé, à travers la revue de la littérature réalisée par Mons (2009), que ces dispositifs sont perçus comme négatifs « parce que trop rustiques dans les compétences analysées, ne tenant pas compte des caractéristiques sociales des publics accueillis ou faisant le lien entre les performances des élèves et leur rémunération » (p. 121). Elle ajoute que cette remise en cause est particulièrement virulente dans certains pays :

Aux États-Unis comme le montre un sondage récent (70 % des enseignants affirment que les tests sont trop nombreux, en Angleterre où les syndicats d'enseignants ont récemment appelé au boycott des tests nationaux ou encore en France où les syndicats enseignants de l'enseignement primaire se sont violemment prononcés contre les nouveaux tests mis en place en 2009. Selon un récent rapport d'inspection, bien que s'agissant d'évaluations obligatoires, 70 % des écoles seulement ont accepté de transmettre à l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale leurs résultats pour le test de 5<sup>e</sup> année et 85 % pour celui de 2<sup>e</sup> année. (p.121)

D'autre part, il semble également que le fait d'exclure certaines catégories d'élèves (élèves à besoins éducatifs particuliers), pour des raisons certes légitimes, aurait tendance, de façon détournée, à améliorer artificiellement le niveau moyen de l'école. Le corps enseignant pourrait être amené à isoler certaines catégories d'élèves qui ne seront pas soumis aux tests pour favoriser un score élevé de réussite (Bélaïr, 2005).

Il apparaît que plusieurs conditions devraient être réunies pour que l'évaluation standardisée suscite moins de résistance de la part du corps enseignant. Les travaux de Demailly (2006) sont assez éclairants sur cette question, elle montre que :

Les résistances ont plusieurs sources, qui concernent à la fois les intérêts des personnels, leurs valeurs et aussi les ressources cognitives perçues comme utiles. Il semble bien que la dimension décisive soit celle des valeurs partagées et que l'intéressement des professionnels à l'évaluation de leur propre pratique ne puisse se faire que sur fond d'une réelle confiance politique. Il est également nécessaire que les évaluateurs acceptent d'écouter et d'apprendre des évalués, y compris sur la fabrication des outils d'évaluation et sur les méthodes de dialogue autour de ces évaluations. (p.118)

Notons, selon Mons (2009), que plus l'évaluation standardisée à forts enjeux oriente les démarches pédagogiques du corps enseignant et s'éloigne d'une évaluation qualitative continue du travail des élèves, plus les résistances du corps enseignant semblent nombreuses.

Du côté des élèves, les résultats des recherches sont également variés. Il semble qu'un point positif serait l'effet « d'entraînement positif » sur le travail scolaire dans le cas de dispositifs à faibles enjeux. Dans les dispositifs à forts enjeux, il peut apparaître des effets pervers tels qu'une réduction de la motivation intrinsèque ou du « love of learning » (aimer apprendre), une obligation de redoublement pour des questions liées à la carrière scolaire et professionnelle, une stigmatisation des difficultés scolaires, une augmentation des abandons scolaires, ainsi qu'une augmentation « de phénomènes d'anxiété, d'irritation, de pleurs ou de douleurs » (Mons, 2009, p.128).

Du côté des parents, il semble, selon Mons (2009), que les parents adhèrent massivement à l'idée de standards et de testing.

Ainsi, d'après un sondage effectué aux États-Unis (Johnson & Duffett, 2003), 82 % des parents pensent que des lignes directrices claires au sujet des contenus d'enseignement permettent de faire progresser les acquis des élèves. Selon

le rapport américain du *Mc Rel research institute* (Goodwin, 2003), fondé sur une soixantaine d'interviews qualitatives de groupes (*focus groups*), les parents se prononcent pour des standards accompagnés de *testing*, l'absence d'évaluation rendant les standards inutiles à leurs yeux car non appliqués. C'est principalement parce que l'outil leur fournit des informations sur les acquis de leurs enfants dans un univers scolaire qui leur semble encore peu ouvert à la communication externe qu'ils le soutiennent, même si certains d'entre eux font état de conséquences psychologiques négatives pour leur progéniture. (p.129)

Les réactions du corps enseignant, des élèves et des parents sont fortement conditionnées par le type de responsabilité de l'évaluation standardisée. Ainsi, les tests à faibles enjeux seraient moins sujets au développement d'effets pervers et à de vives réactions de la part du public concerné que les tests à forts enjeux, tels que ceux qui orientent dans des filières ou groupes de niveaux, ceux qui comparent les établissements scolaires entre eux ou qui favorisent des classements.

### 3. Indications méthodologiques

---

L'orientation méthodologique de la recherche repose sur deux parties empiriques distinctes qui se complètent. Dans le présent rapport, nous rappelons brièvement la première phase empirique réalisée en 2019-2020 et présentons plus en détail la deuxième phase empirique conduite durant l'année académique 2020-2021.

#### 3.1. Caractéristiques techniques de la recherche

La méthodologie s'appuie sur deux phases empiriques.

- La première phase (2019-2020) utilise une méthodologie **qualitative** reposant sur une enquête exploratoire, sous la forme d'entretiens auprès de 18 personnes concernées par les épreuves communes (enseignant·e·s, parents, représentant·e du syndicat, rédactrices ou rédacteurs des épreuves communes, personnel d'encadrement du système éducatif (directrices ou directeurs d'école, conseillères ou conseillers pédagogiques, CEVES). L'intention consiste à recueillir des données dans le but de décrire et comprendre l'objet de l'étude. Les catégories émergentes ont servi de guide pour formuler les questions du questionnaire. Cette première phase d'étude a fait l'objet d'un premier rapport intermédiaire de recherche (septembre 2020) déposé auprès de commanditaires.
- La deuxième phase (2020-2021) utilise une méthodologie **quantitative** reposant sur un questionnaire dont le but consiste à analyser statistiquement le positionnement du corps enseignant de 7-8P et 9S vis-à-vis des épreuves communes. Il s'agit de vérifier et d'élargir les premiers résultats issus de la recherche exploratoire.

#### 3.2. Renseignements sur la population cible

- a. La population cible comprend les enseignant·e·s de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (7-8P) impliqués dans la procédure d'orientation avant, pendant ou après l'année scolaire 2020-2021, ainsi que les enseignant·e·s du secondaire (9S) chargés d'enseigner les disciplines de français, mathématiques et/ou allemand.

- b. L'étendue géographique de la population cible s'étend aux trois districts du canton du Jura.
- c. Les adresses électroniques de la population cible proviennent d'une source fiable, à savoir le Service de l'enseignement du Département de la formation, de la culture et des sports du canton.
- d. La population cible total comptabilise 325 personnes, dont 134 enseignant·e·s 7-8P et 191 enseignant·e·s 9S.
- e. Les données ont été recueillies auprès de chaque membre de la population cible. Celle-ci est suffisamment restreinte pour qu'un recensement soit faisable.

### 3.3. Taux de réponse/taux de participation

Le taux de réponse pour le questionnaire en ligne est de 69% pour les enseignant·e·s de 7-8P et de 58% pour les enseignant·e·s de 9S. Les taux de participation attendus pour chaque population cible sont très bons, considérant 40% déjà comme un bon pourcentage.

7-8P	9S
134 invitations	191 invitations
87 réponses	111 réponses
47 individus ont ignoré la demande	50 individus ont ignoré la demande 30 individus ont cliqué seulement sur le lien
69 %	58 %

Le taux de retour donne une représentativité satisfaisante de la population enseignante des degrés primaire (7-8P) et secondaire (9S) du canton du Jura.

### 3.4. Conception du questionnaire

Le questionnaire (annexe 1) a été conçu de manière à :

- a. Ne recueillir que l'information pertinente pour les objectifs déclarés de l'étude.
- b. Réduire au minimum les efforts des répondant·e·s tout en maximisant la valeur et l'utilité des données.
- c. Pouvoir être rempli en 20 minutes en moyenne.

Autres informations :

- a. Le questionnaire en ligne s'est fait à l'aide du site de sondage Survey Monkey. Il a été administré via la messagerie de l'Internet.

- b. Le questionnaire se compose de trois parties : une lettre d'accueil comprenant des informations et des instructions, des informations personnelles, des affirmations, une échelle de Likert comprenant les options suivantes : tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord, non avvenu et/ou sans opinion.
- c. Le questionnaire a été prétesté auprès de six enseignant·e·s dont trois enseignant·e·s de 8P et 3 enseignant·e·s de 9S. Ce prétest a consisté à mettre à l'épreuve le questionnaire afin d'en évaluer les aspects suivants : la facilité de la manipulation de l'outil informatique, la clarté et la précision des termes utilisés, la forme des questions posées, le réalisme et la complétude des questions par rapport à l'objet d'étude, la durée du questionnaire.

### **3.5. Traitement et gestion des données**

Plusieurs mesures de sécurité ont été mises en place tout au long du processus de traitement et de gestion des données pour assurer la confidentialité des répondant·e·s et la protection des renseignements pouvant dévoiler leur identité. Deux rappels aux non-répondant·e·s ont été envoyés. Des mesures ont été prises pour s'assurer que les répondant·e·s ne participent qu'une seule fois au sondage.

### **3.6. Analyse des données**

Pour atteindre les objectifs et répondre aux questions de la recherche, la méthode d'analyse des données repose sur une analyse statistique. Celle-ci est réalisée à l'aide de l'outil Excel et du logiciel SPSS.

## **4. Résultats et interprétations**

---

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus du questionnaire. Ceux de l'enquête par entretien font l'objet d'un premier rapport de recherche intermédiaire déposé auprès des commanditaires le 25 septembre 2020.

Les résultats présentés dans ce chapitre sont, dans chaque section, interprétés et discutés en regard des résultats de la première partie exploratoire et des travaux de recherche qui ont déjà été conduits dans le domaine proche.

### **4.1. Informations personnelles**

#### *Âge et sexe*

L'âge moyen est de 41 ans au degré primaire. 87 personnes ont répondu au questionnaire dont une majorité de femmes : 57 femmes (65%) et 30 hommes (35%). La figure 1 montre une plus grande participation des enseignantes âgées de 25 à 44 ans. Du côté des enseignants, la participation en classes d'âges est plus régulière. Notons qu'un tiers d'enseignants est âgé entre 55 et 65 ans.

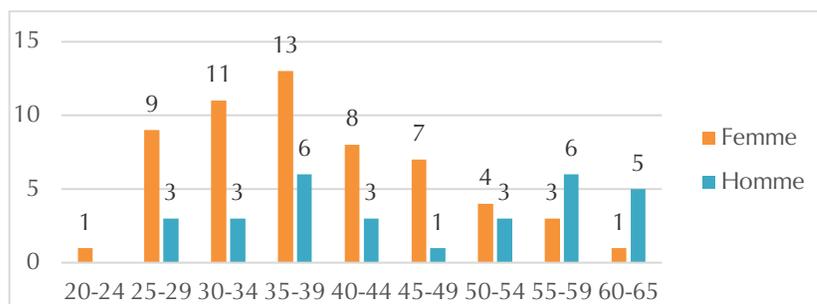


Figure 1 : Âge et sexe du corps enseignant 7-8P

L'âge moyen est de 43 ans au degré secondaire. 112 personnes ont répondu au questionnaire dont 62 femmes (55%), 49 hommes (44%) et 1 personne (1%) sans désignation de sexe. On compte davantage de femmes âgées entre 25 et 44 ans. La courbe des âges est plus régulière chez les enseignants. Notons une majorité d'hommes entre 40 et 60 ans.

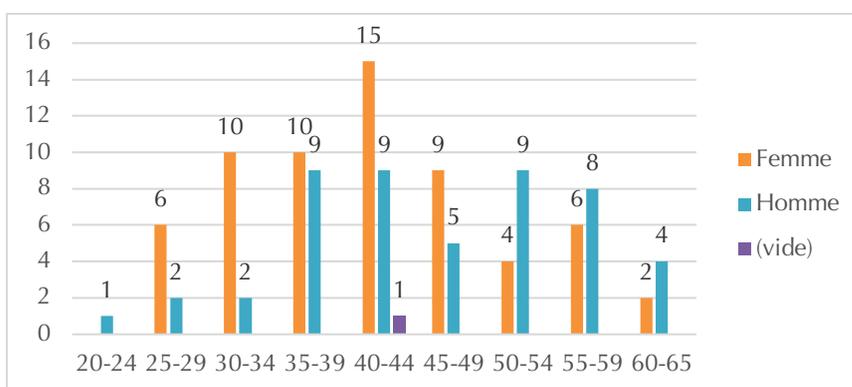


Figure 2 : Âge et sexe du corps enseignant 9S

### *Pourcentage d'activité dans l'enseignement selon le sexe*

Les femmes travaillent davantage à temps partiel que les hommes. Au degré primaire, on compte 25 femmes et 3 hommes à moins de 80% d'activité et 32 femmes et 27 hommes qui enseignent à plus de 80% d'activité.

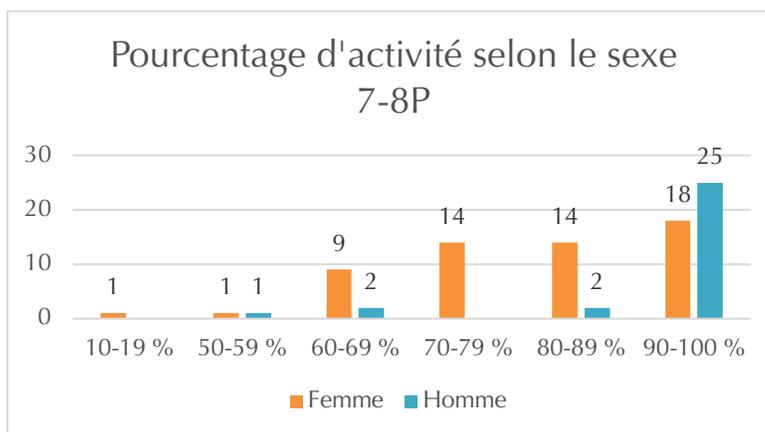


Figure 3 : Pourcentage d'activité selon le sexe en 7-8P

Au degré secondaire, on compte 37 femmes et 10 hommes à moins de 80% d'activité et 25 femmes et 38 hommes à plus de 80% d'activité.

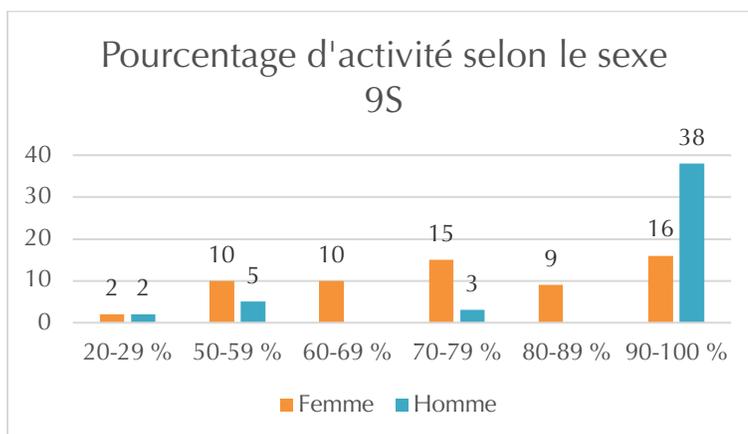


Figure 4 : Pourcentage d'activité selon le sexe en 9S

### ***Degrés d'enseignement***

La grande majorité des enseignant·e·s du degré primaire enseigne en 7<sup>e</sup> et/ou 8<sup>e</sup> année scolaire. Il est possible que certaines personnes interviennent dans d'autres classes. Quant au degré secondaire, le corps enseignant intervient en 9S, mais également en 10S et en 11S.

### ***Disciplines enseignées***

82 enseignant·e·s de 7-8P et 111 enseignant·e·s de 9S ont répondu à cette question.

	Degré primaire	Degré secondaire
<b>Français</b>	86% (71)	50% (56)
<b>Mathématiques</b>	82% (67)	32% (36)
<b>Allemand</b>	68% (56)	33% (37)

### ***Années d'expérience dans l'enseignement et pourcentage d'activité selon le sexe***

Les personnes enseignant aux degrés primaires répondant au questionnaire ont une belle expérience d'enseignement : 59 % ont plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement (51 sur n=86), 26 % (22 sur n=86) entre cinq et dix ans, 15 % moins de cinq ans (13 sur n=86). On remarque une population relativement jeune, 41% de la population a moins de 10 ans d'enseignement (35 sur n=86).

Quant aux degrés secondaires, la population a quasiment le même profil, hormis une proportion relativement plus élevée de plus de 20 ans d'expérience d'enseignement, soit 36% (39 n=110) et moins élevée de moins de 10 ans d'expérience 31% contre 41% dans les degrés primaires.

Années d'enseignement	7-8P (n=86)	9S (n=110)
0 - 2 ans	6%	7%
3 - 4 ans	9%	5%
5 - 10 ans	26%	19%
11 - 20 ans	31%	34%
21 - 30 ans	14%	21%
+ de 30 ans	14%	15%

Figure 5 : Nombre d'années d'enseignement (1)

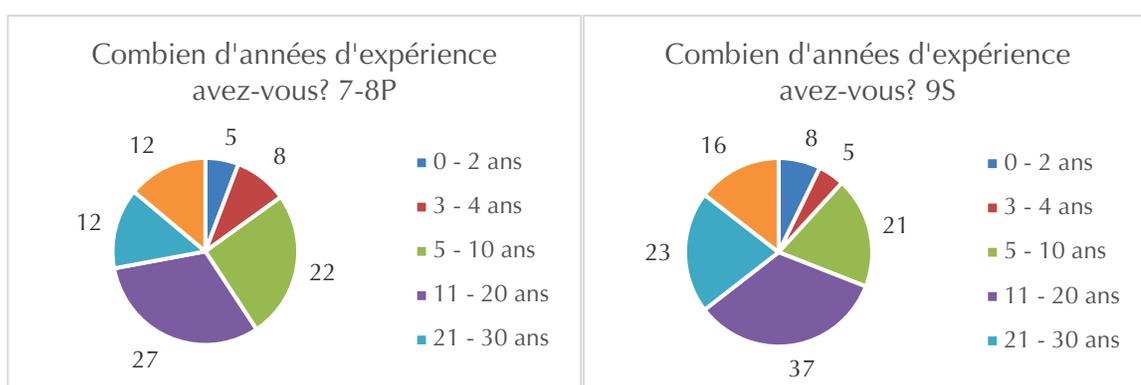


Figure 6 : Nombre d'années d'enseignement (2)

### Nombre d'années d'enseignement en 7-8P et 9S

40 % des personnes interrogées ont plus de dix ans d'enseignement en 8P, plus ou moins équitablement réparties entre hommes et femmes, et 29 % ont moins de cinq ans (25 pour n=87), un tiers environ a entre 5 et 10 ans d'années d'enseignement dans le degré de passation des épreuves communes. Ressort de cette enquête qu'une majorité de femmes enseignent en ces degrés, majorité qui a en moyenne entre 5 à 10 ans d'expérience dans ce degré.

Nombre d'années d'enseignement en 8P	Femme	Homme	Total général	Pourcentage Total
0 - 2 ans	9	2	11	13%
3 - 4 ans	9	5	14	16%
5 - 10 ans	23	4	27	31%
11 - 20 ans	12	9	21	24%
21 - 30 ans	4	6	10	11%
+ de 30 ans		4	4	5%
<b>Total général</b>	<b>57</b>	<b>30</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Figure 7 : Nombre d'années d'enseignement selon le sexe (8P)

## Formation pédagogique

La Haute école pédagogique à laquelle est rattachée le canton du Jura existant depuis l'année 2001, et au vu de l'âge de la population, près de 60 % ont suivi un cursus à la HEP-BEJUNE chez les enseignantes et enseignants de la formation primaire.

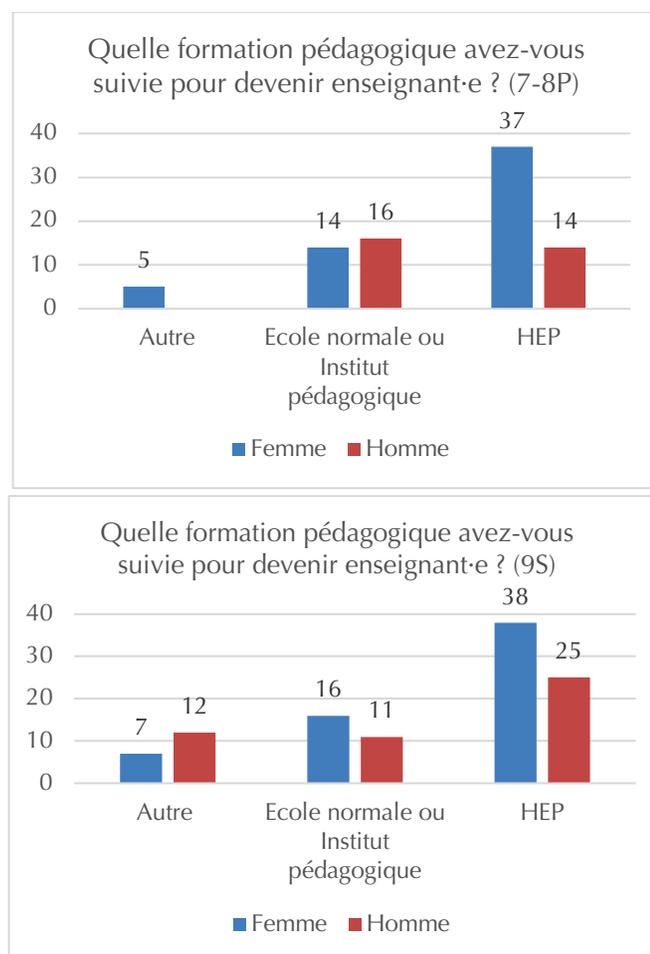


Figure 8 : Formation pédagogique suivie

## Participation à la conception des épreuves communes

Notons que seules 8 % des personnes questionnées (7 pers. n=86) ont participé à l'élaboration des épreuves communes, parmi celles-ci une majorité ont plus de 10 ans d'expérience d'enseignement.

Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (8P)			
5 - 10 ans	11 - 20 ans	21 - 30 ans	+ de 30 ans
2	3	1	1

Figure 9 : Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (8P)

Pour les enseignant-e-s secondaires, 9 % (10 personnes, n=111, 4 ont plus de 10 ans d'expérience enseignement, 3 plus de 20 ans, et 3 plus de 30 ans) ont participé à la rédaction des épreuves communes.

<i>Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (9S)</i>		
11 - 20 ans	21 - 30 ans	+ de 30 ans
4	3	3

Figure 10 : Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (9S)

Ressort de ce panorama que l'échantillon a plutôt une bonne expérience du métier, a été formé en majorité dans un cursus de Haute école et que seule une petite partie du corps enseignant, plutôt expérimentée, participe à la conception des épreuves communes.

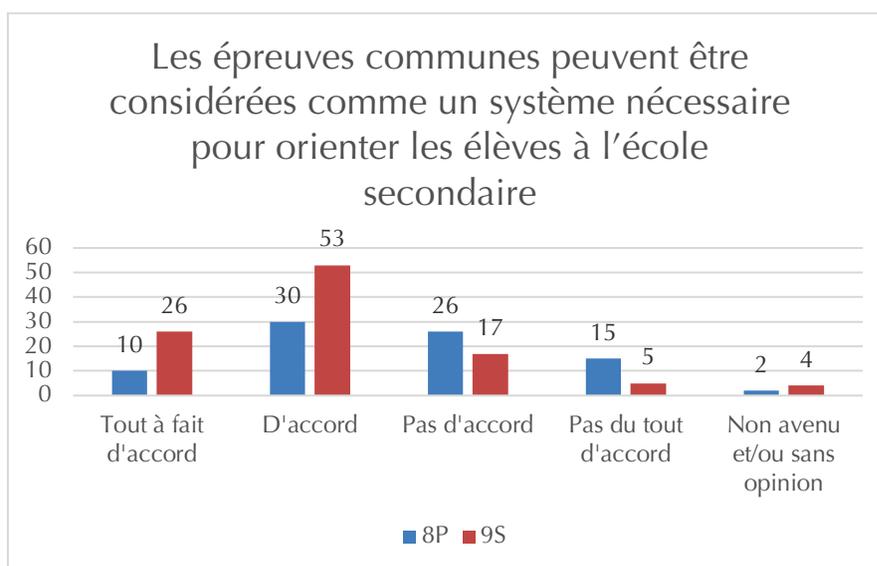
#### **4.2. Représentations et perceptions générales des épreuves communes et de la procédure d'orientation**

Cette section mesure les opinions, les représentations et les perceptions du corps enseignant de 7-8P et 9S par rapport aux épreuves communes et à la procédure d'orientation. Les graphiques (figures 11 à 18) représentent la fréquence des réponses du corps enseignant sur une échelle de Likert (de tout à fait d'accord à pas du tout d'accord).

##### **Résultats**

##### ***Un avis mitigé sur les épreuves communes comme système d'orientation***

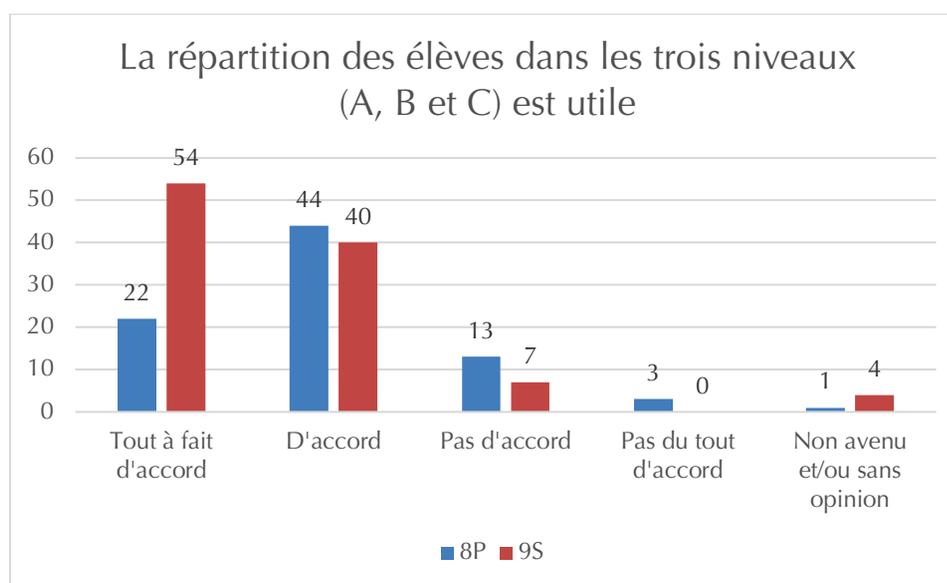
Les perceptions du corps enseignant sont différentes d'un degré scolaire à l'autre. Pour le corps enseignant de 7-8P, les avis sont partagés sur la question de la nécessité des épreuves communes pour orienter les élèves à l'école secondaire, alors que pour le corps enseignant de 9S les épreuves communes sont considérées comme un système nécessaire. Plus précisément, 48% du corps enseignant de 7-8P considère les épreuves communes comme un système nécessaire pour orienter les élèves à l'école secondaire alors que 50% sont d'avis contraire. Cela laisse supposer que le corps enseignant du degré primaire privilégie d'autres modèles que les épreuves communes pour viser à une orientation des élèves à l'école secondaire. Du côté du corps enseignant de 9S, les avis sont plus tranchés. 75% du personnel enseignant du degré secondaire considère les épreuves communes comme un système nécessaire pour orienter les élèves à l'école secondaire.



**Figure 11 : Nécessité des épreuves communes pour l'orientation**

### *Trois niveaux différenciés à l'école secondaire*

Le corps enseignant des degrés primaire et secondaire considère la répartition des élèves dans les niveaux A, B, C comme étant utile. 79% du corps enseignant du degré primaire dit être d'accord avec cette répartition des élèves dans les trois niveaux (A, B et C). Notons que 89% du corps enseignant de 9S se prononce en faveur de ces trois niveaux.



**Figure 12 : Utilité de la répartition des élèves dans les niveaux A, B, C**

### *Une orientation adaptée à l'âge des élèves*

L'âge des élèves ne semble pas jouer un rôle particulier dans l'orientation. La majorité du corps enseignant des degrés primaire et secondaire (60% du degré primaire et 82% du degré secondaire) considère

l'âge des élèves comme étant adapté pour une orientation à l'école secondaire. Notons qu'un peu plus d'un tiers (36%) du personnel enseignant de 7-8P considère l'âge d'entrée comme étant précoce.

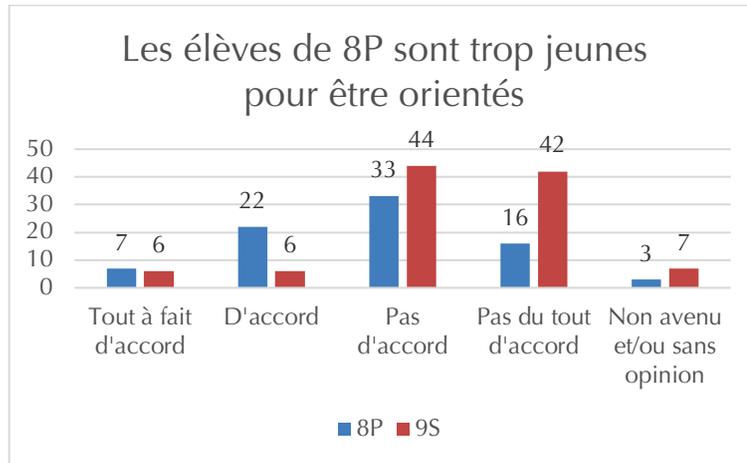


Figure 13 : Âge des élèves et orientation

***Un manque de représentativité des capacités réelles des élèves et un avis mitigé sur le niveau réel des élèves***

Les avis du corps enseignant divergent lorsqu'il est question de savoir si les épreuves communes reflètent les capacités réelles des élèves (figure 14). La majorité du corps enseignant de 7-8P (73%) considère que les épreuves communes ne reflètent pas les réelles capacités des élèves, alors que le corps enseignant du degré secondaire a un avis mitigé (51% sont plutôt d'accord et 48% n'est plutôt pas d'accord).

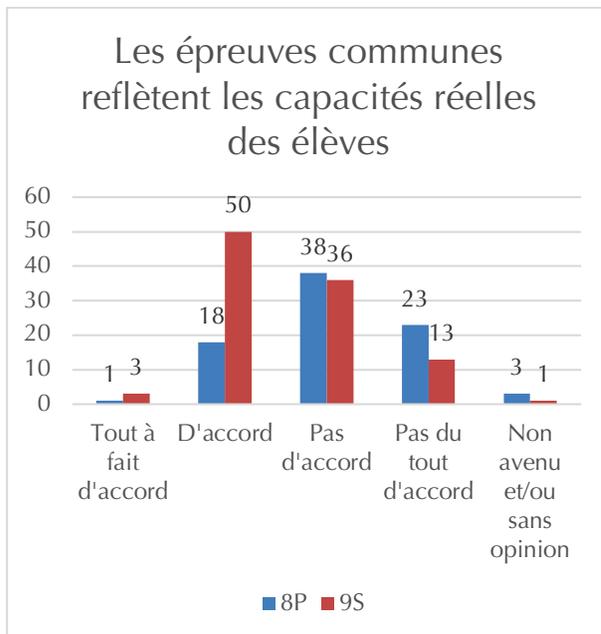


Figure 14 : Épreuves communes et capacités des élèves

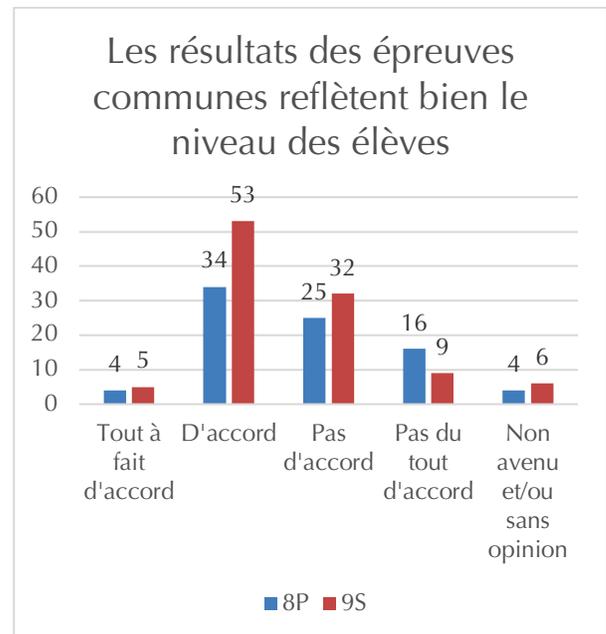
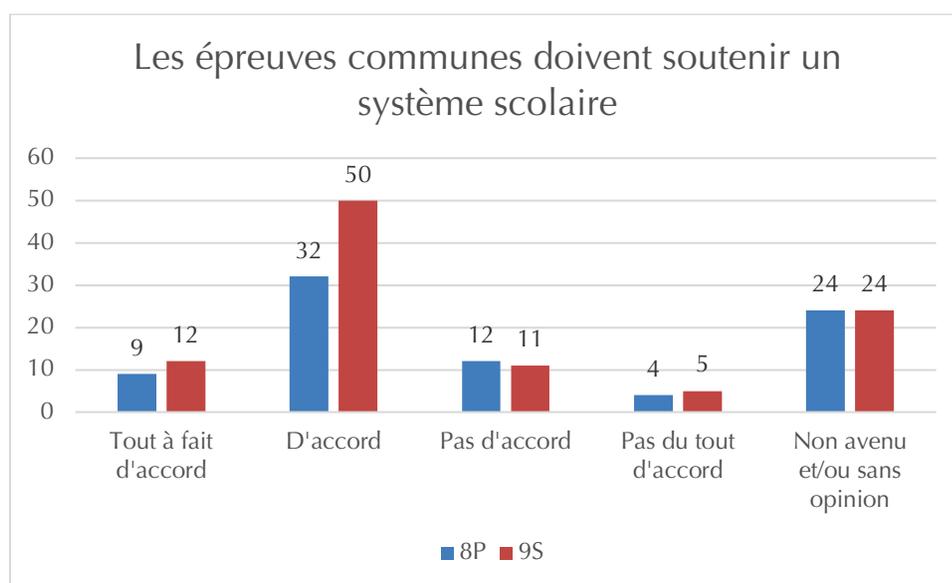


Figure 15 : Résultats des épreuves communes et niveau des élèves

Lorsque l'on demande au corps enseignant de se prononcer cette fois-ci sur les épreuves communes et le niveau des élèves (figure 15), il ressort de cela que pour la moitié du corps enseignant de 7-8P les résultats des épreuves communes reflètent bien le niveau des élèves (46%) alors que l'autre moitié émet un avis contraire (49%). Les avis sont également mitigés du côté du corps enseignant du degré secondaire qui s'exprime à 55% d'accord et à 39% en désaccord.

### ***Un soutien au système scolaire sélectif***

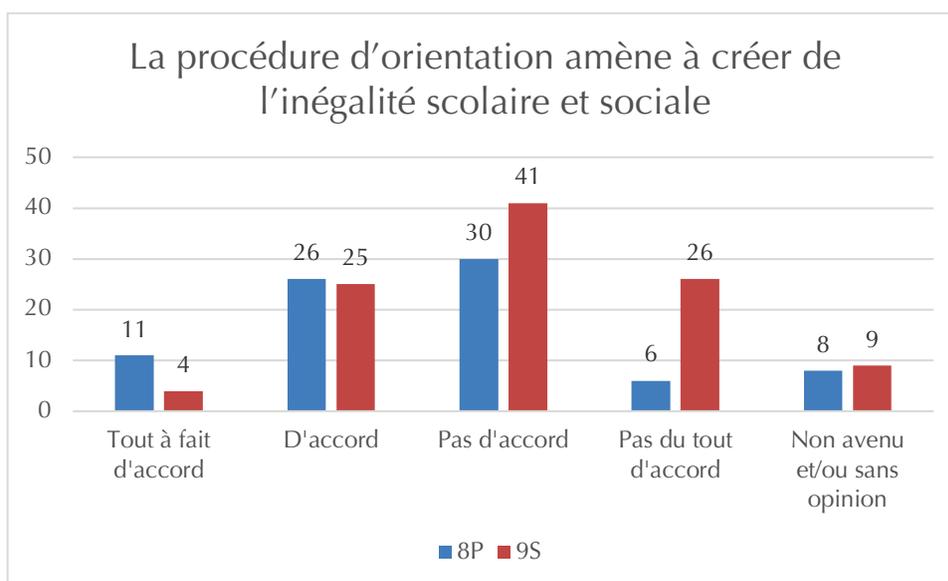
Le corps enseignant de 7-8P se prononce à 50% sur l'idée que les épreuves communes doivent soutenir un système scolaire qui se veut sélectif. Du côté du corps enseignant de 9S, on constate que 60% sont également de cet avis. Remarquons tout de même un pourcentage important de réponses non avenues ou sans opinion (29% du côté du degré primaire et 23% du côté du degré secondaire).



**Figure 16 : Épreuves communes et système scolaire sélectif**

### ***Un maintien partiel des inégalités scolaire et sociale***

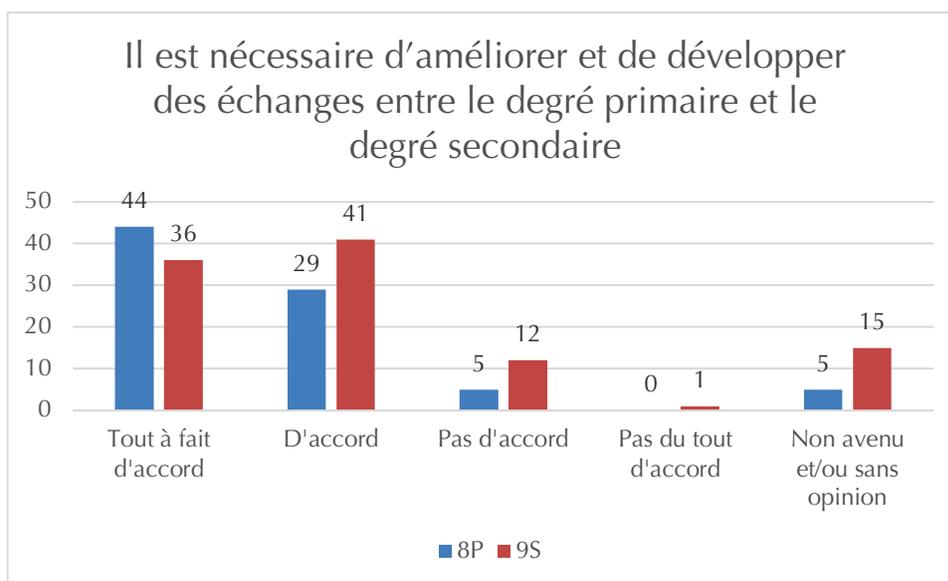
Le corps enseignant de 7-8P a un avis mitigé sur la question de l'orientation et de la création d'inégalités tant scolaires que sociales. 45% du degré primaire estime que la procédure d'orientation amène à créer de l'inégalité scolaire et sociale et 43% sont en désaccord. Du côté du corps enseignant de 9S, les avis sont plus tranchés. Seul un tiers (27%) est d'accord et deux tiers (63%) en désaccord.



**Figure 17 : Orientation et inégalités scolaire et sociale**

***Une plus grande collaboration entre les degrés primaire et secondaire***

La majorité du corps enseignant des deux degrés se prononce en faveur d'une amélioration et d'un développement des échanges entre les degrés primaire et secondaire. 88% du corps enseignant de 7-8P et 74% du corps enseignant de 9S sont en faveur d'une plus grande collaboration entre les degrés.



**Figure 18 : Échanges entre les degrés primaire et secondaire**

**Interprétation et discussion**

Aucun consensus net ne se dessine autour de la question de la procédure d'orientation à l'école secondaire. Cela confirme les premiers résultats issus de notre recherche exploratoire. Ainsi, les opinions varient selon la question posée ou selon les degrés primaire ou secondaire. Ces trois témoignages ci-

dessous illustrent cette tendance ambivalente qui émerge de nos résultats en ce qui concerne notamment la répartition des élèves dans les niveaux A, B et C :

« La répartition en niveaux permet d'adapter le rythme d'apprentissage, mais je ne suis pas certaine que ce soit une bonne solution de regrouper des élèves avec difficultés dans une même classe. Je pense que la mixité scolaire apporte plus de solutions (les élèves ayant plus de facilité apportent une bonne dynamique et une bonne aide à ceux ayant plus de difficultés) que la répartition en sous-groupe ». **(Enseignante, 34 ans, degré secondaire)**

« Dans un sens, la répartition des élèves par niveau pourrait être intéressante, car elle permet d'adapter l'enseignement en fonction du niveau des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent. Comme les classes de niveau C contiennent moins d'élèves, l'enseignant est plus disponible pour ces enfants qui ont peut-être besoin de plus d'attention. Néanmoins, ce système dévalorise énormément les élèves qui se trouvent dans les niveaux C. En effet, le niveau « C » est souvent associé à un échec chez les élèves tout comme chez leurs parents. Cela crée des angoisses chez les adolescents et leurs parents qui craignent pour l'avenir professionnel de leur enfant. Ce système crée aussi des inégalités : certaines portes se ferment pour les élèves qui n'ont pas les degrés A ou B ». **(Enseignante, 25 ans, degré primaire)**

« Je pense que le système n'est pas idéal (inégalités), mais en même temps, continuer avec des classes hétérogènes ne me semble pas une meilleure solution ». **(Enseignante, 32 ans, degré secondaire)**

Si, pour ces trois enseignantes, la question de l'adaptation du rythme d'apprentissage et de l'enseignement est un facteur positif, il apparaît, a contrario, que le système serait dévalorisant en termes d'image pour les élèves qui se trouvent au niveau C. Pour une enseignante de 9S, le contexte de non-mixité scolaire serait susceptible d'affecter la dynamique de classe et de réduire les aides entre élèves de niveaux différents. Ce regroupement des élèves par niveau aurait tendance pour deux enseignantes (7-8P et 9S) de créer des inégalités de cheminement scolaire et, *in fine*, d'accès à l'enseignement supérieur et à l'orientation professionnelle. Ces constats portant sur les inégalités de réussite se confirment entre autres par les travaux menés par Merle (2000), Duru-Bellat et Kieffer (2008) ou encore Landrier et Nakhili (2010). Ces chercheuses françaises se sont intéressées notamment aux inégalités d'orientation scolaire selon le milieu et le genre.

Ces différences de réussite entraînent des orientations dans des cursus différents. La voie professionnelle pour les uns, les différentes séries de baccalauréats : général et technologique pour les autres. *In fine*, une fois dans certaines filières plutôt que d'autres, les choix effectués en amont et relevant de la réussite limitent les possibilités associées à la position de l'élève dans les différentes filières hiérarchisées (les possibilités offertes après un baccalauréat technologique diffèrent de celles offertes par un baccalauréat général et *a fortiori* scientifique). Ceci conduit, à terme, à des inégalités de parcours relevant initialement de seules différences de réussite scolaire. (Landrier & Nakhili, 2010, p.24)

Nos résultats font également émerger des opinions divergentes entre le corps enseignant de 7-8P et de 9S lorsqu'il leur est demandé de se positionner sur les épreuves communes considérées comme un système nécessaire pour orienter les élèves. Si le corps enseignant de 7-8P semble pour une petite moitié seulement en faveur de ce système, il apparaît que pour une majorité du corps enseignant de 9S, le système d'orientation convient. Cette divergence d'opinions entre ces deux populations se révèle également lorsqu'il leur est demandé de se prononcer sur le fait que les épreuves communes reflètent les capacités réelles des élèves. Du côté du corps enseignant de 7-8P les avis sont très largement en désaccord, alors que du côté du corps enseignant de 9S, les avis sont mitigés. Il est également constaté des différences d'opinions sur l'idée que la procédure d'orientation amène à créer de l'inégalité scolaire et sociale. Du côté du corps enseignant de 7-8P, les avis sont mitigés et du côté du corps enseignant de 9S deux tiers estiment être en désaccord sur la question des inégalités scolaires et sociales. Les

travaux de recherche de Felouzis et Charmillot (2017) sont pourtant assez éclairants sur la question des inégalités scolaires en Suisse :

Il ressort que les cantons qui choisissent une organisation segmentée de leur enseignement secondaire obligatoire sont ceux pour lesquels les acquis scolaires dépendent le plus fortement de l'origine sociale des élèves. Le choix d'une organisation plus ouverte – selon un modèle « intégré » ou « mixte » – permet en revanche de mieux réaliser un principe d'équité sur le plan des acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire. (p.11)

Ces premières tendances tendent à entrevoir des opinions convergentes et divergentes entre les deux populations concernées par le principe général de l'orientation des élèves à l'école secondaire. Pour davantage de précisions, il apparaît important de creuser ces représentations et perceptions en questionnant le corps enseignant plus spécifiquement sur les épreuves communes, notamment sur les fonctions et les visées qu'il attribue aux épreuves communes.

### 4.3. Les fonctions et les visées des épreuves communes

Pour davantage de précisions, nous avons voulu recueillir le positionnement du corps enseignant en ce qui concerne les visées et les fonctions des épreuves communes.

#### Résultats

Plusieurs items ont été proposés au corps enseignant des degrés primaire et secondaire en ce qui concerne les fonctions et les visées des épreuves communes. Les résultats montrent des tendances significatives que nous présentons dans les graphiques ci-dessous.

#### *Une fonction sélective et de gestion du cursus scolaire de l'élève*

Notons que 96% des enseignant-e-s de 7-8P et 79% des enseignant-e-s de 9S considèrent que les épreuves communes ont une fonction sélective (figure 19). Ceci confirme les résultats de la recherche exploratoire qui montrent que les épreuves communes servent à fournir un pronostic au sujet de l'orientation future des élèves. De ce fait, la sélection vers les différents niveaux d'enseignement au degré secondaire est opérée sur la base des résultats à ces épreuves.

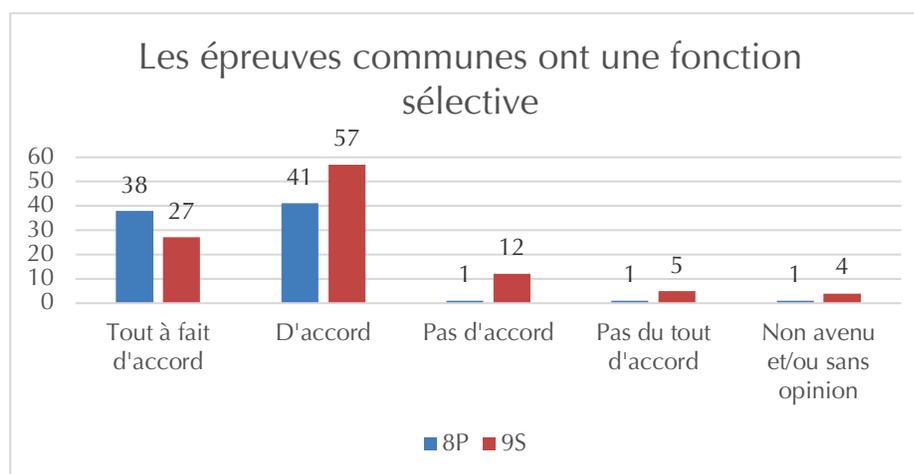
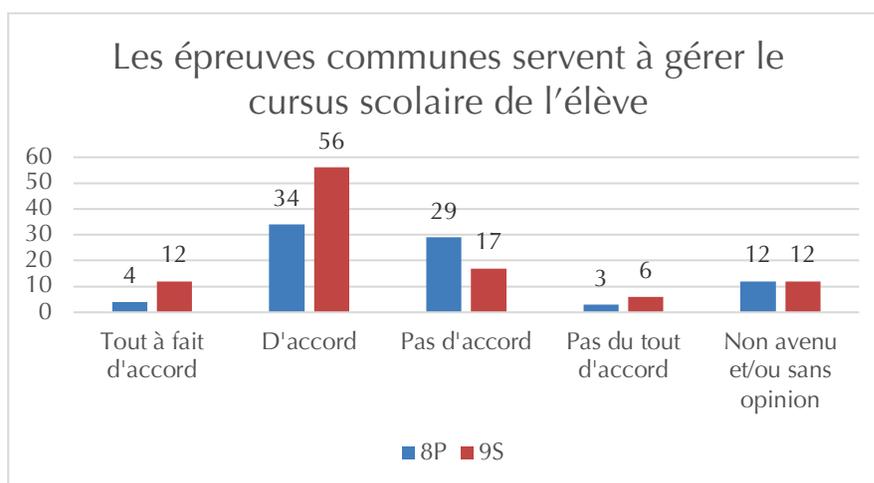


Figure 19 : Fonction sélective des épreuves communes



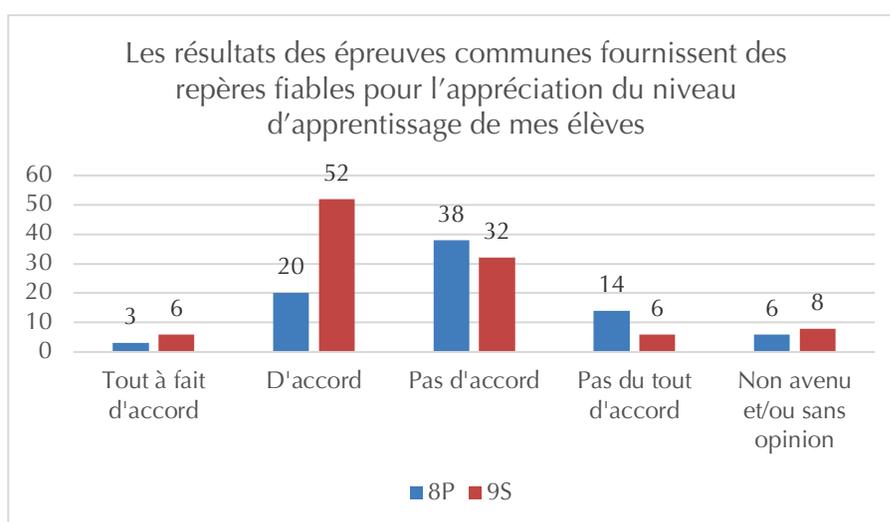
**Figure 20 : Gestion du cursus scolaire de l'élève**

Les avis sont légèrement partagés au sein des deux populations du corps enseignant en ce qui concerne la fonction de gestion du cursus scolaire de l'élève (figure 20). Au degré primaire, 41% sont d'accord et 35% pas d'accord. Au degré secondaire, les avis sont plus positifs par rapport à cette fonction, puisque 54% se disent d'accord et 11% tout à fait d'accord avec cet énoncé. Néanmoins, la majorité considère que les épreuves communes servent bien à gérer le cursus scolaire de l'élève.

### *Fonction de repères pour apprécier le niveau d'apprentissage des élèves*

64% du corps enseignant 7-8P estime que les résultats des épreuves communes n'ont pas une fonction de repères du niveau d'apprentissage des élèves (figure 21). Du côté du corps enseignant du degré secondaire, 55% considèrent que les épreuves communes fournissent des repères pour mesurer le niveau d'apprentissage des élèves.

Ce résultat laisse supposer que le corps enseignant du degré primaire détient d'autres référents pour déterminer le niveau d'apprentissage des élèves.



**Figure 21 : Fonction de repères pour apprécier le niveau d'apprentissage**

## Fonction de contrôle

Le corps enseignant se positionne, majoritairement, en défaveur de l'utilisation des résultats des épreuves communes à des fins de contrôle de la qualité de l'enseignement, de comparaison des écoles entre elles et de comparaison du corps enseignant.

La fonction de contrôle de la qualité de l'enseignement au sein du canton attribuée aux épreuves communes est perçue de manière similaire du côté du corps enseignant des degrés primaire et secondaire (figure 22). 77% du degré primaire et 78% du degré secondaire considèrent que les résultats des épreuves communes ne doivent pas servir à mesurer la qualité de l'enseignement au sein du canton. Notons que les épreuves communes ne couvrent pas la totalité de la matière enseignée, elles ne représentent qu'un coup de sonde parmi les connaissances à contrôler.

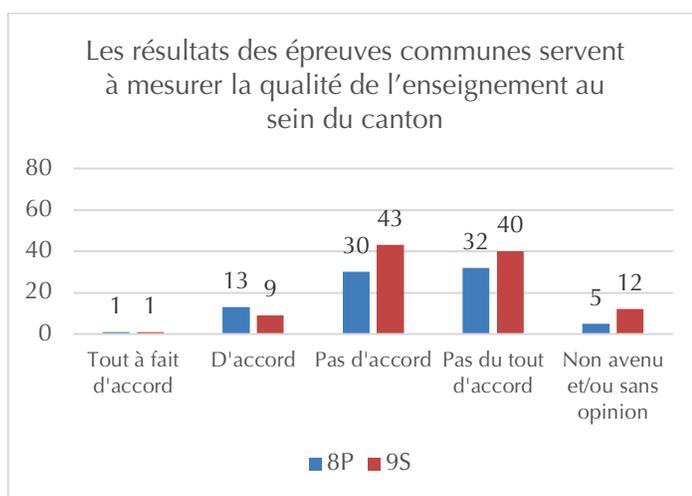


Figure 22 : Repères pour apprécier le niveau d'apprentissage des élèves

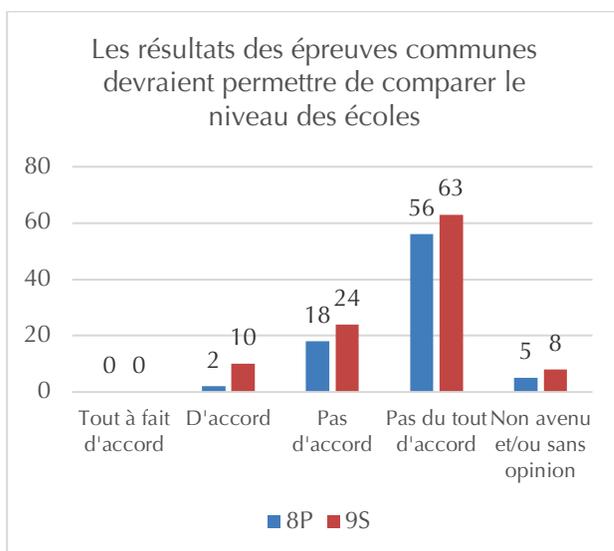


Figure 23 : Repères pour comparer le niveau des écoles

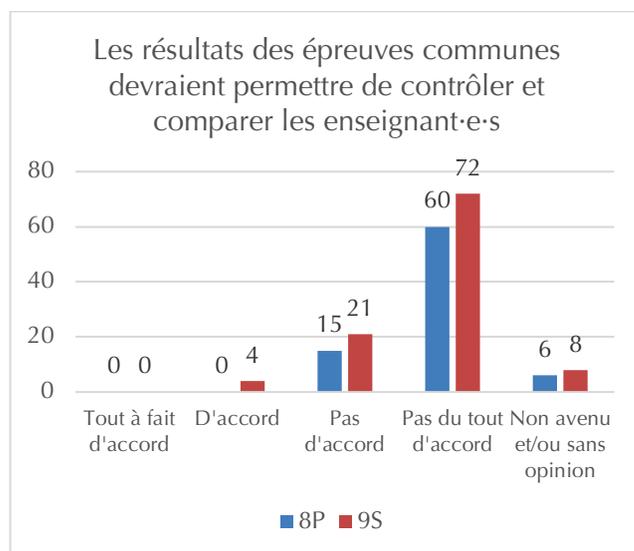


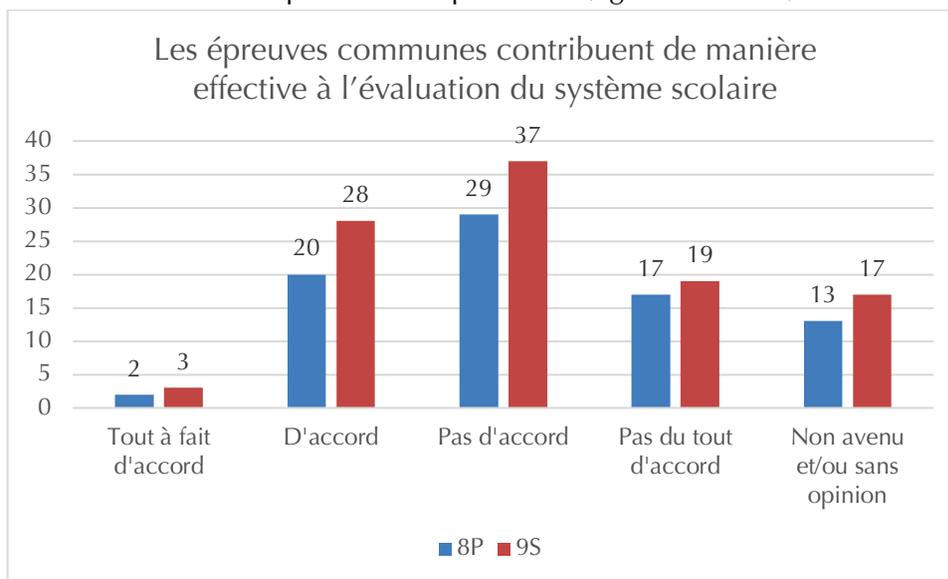
Figure 24 : Repères pour comparer les enseignant-e-s

Les avis du corps enseignant des degrés primaire et secondaire sont semblables, puisque 90% des enseignant-e-s du degré primaire et 82% des enseignant-e-s du degré secondaire se positionnent contre l'idée d'utiliser les épreuves communes à des fins de comparaison du niveau des écoles (figure 23). Autrement dit, la comparaison du niveau des écoles ne devrait pas se faire au travers des résultats des épreuves communes. Le paramètre qui peut expliquer la forte réticence du corps enseignant tient probablement à l'ampleur de la disparité des élèves au sein de chaque école. Les niveaux de performances peuvent varier d'une classe à l'autre, ce qui rend la comparaison délicate.

92% du corps enseignant du degré primaire et 88% du corps enseignant du degré secondaire considèrent que les résultats des épreuves communes ne devraient pas servir à contrôler et comparer les enseignant-e-s (figure 24). Il semble que la comparaison du corps enseignant par les résultats aux épreuves communes paraît difficilement envisageable en raison des conditions d'exercice du métier pouvant varier sensiblement en fonction du contexte d'enseignement et des caractéristiques des élèves.

### ***Fonction de reddition des comptes***

Une majorité du corps enseignant se positionne en défaveur d'une utilisation des épreuves communes à des fins d'évaluation du système scolaire. 56% du corps enseignant de 7-8P et 53% de 9S se disent en défaveur d'une fonction de reddition des comptes ou, selon l'expression de (De Ketele, 2013), « de signal ou d'alerte » du système scolaire. Cela laisse supposer que le personnel enseignant ne souhaite pas que les épreuves communes soient utilisées à d'autres fins que celle d'orientation à l'école secondaire. Ce positionnement renforce le point de vue précédent (figures 23 et 24).



**Figure 25 : Un indicateur pour évaluer le système scolaire**

### ***Fonction de protection du corps enseignant et d'allégement de la responsabilité***

Le corps enseignant a un avis mitigé sur cette fonction qui consiste à dire que les épreuves communes auraient comme visée de le protéger d'une forte pression des parents (figure 26). Les avis sont partagés

du côté du corps enseignant : 48% se prononcent en faveur et 45% en défaveur du côté du degré primaire et 48% est en faveur, 37% en défaveur et 13% sans opinion.

Toutefois, le corps enseignant estime que les épreuves communes ont pour fonction d'alléger leur responsabilité dans la décision finale d'orientation (figure 27). 68% des enseignant-e-s du degré primaire et 69% des enseignant-e-s du degré secondaire se disent en accord avec cet énoncé.

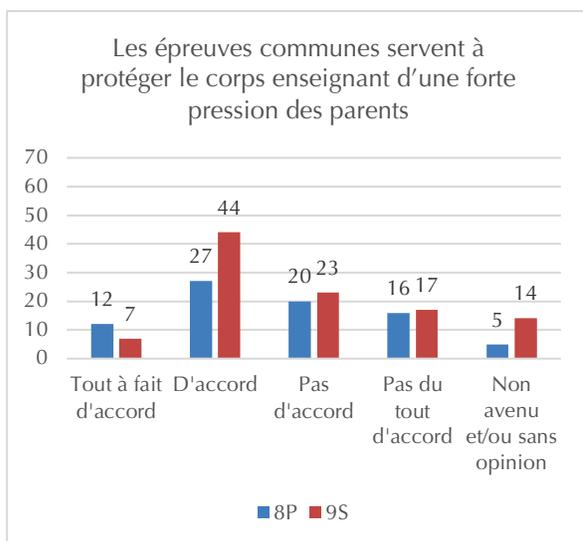


Figure 26 : Visée de protection du corps enseignant d'une pression des parents

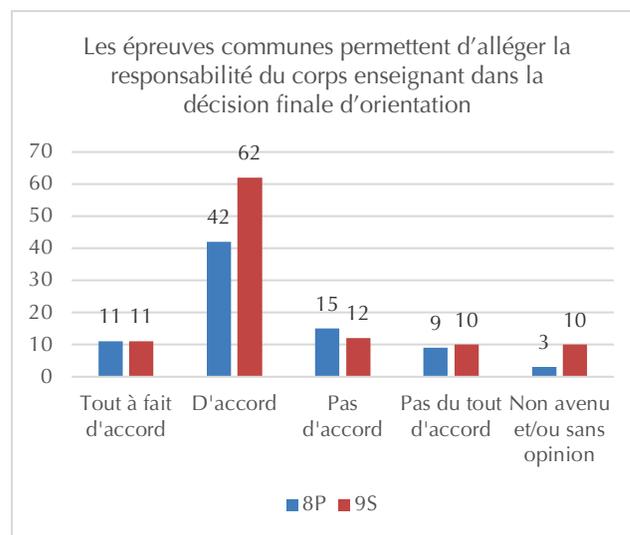
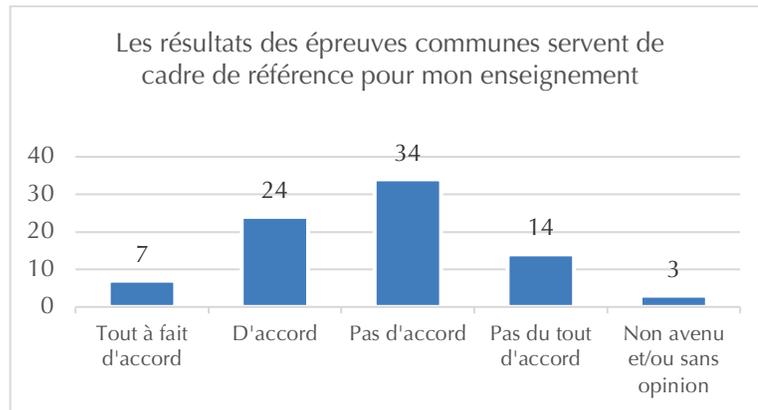


Figure 27 : Visée d'allègement de la responsabilité dans la décision d'orientation

### ***Fonction de régulation et d'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage***

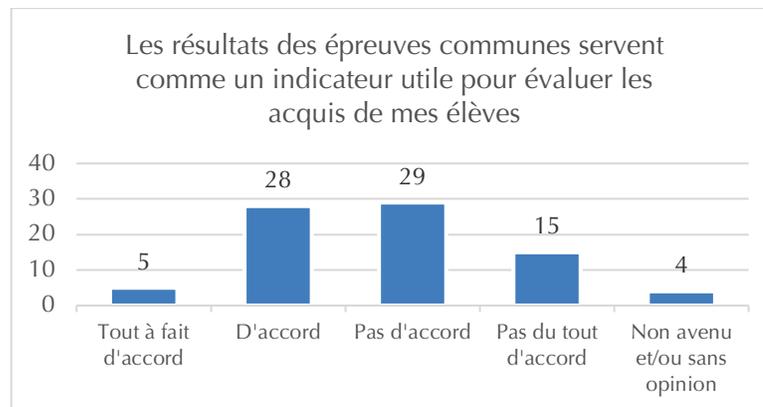
Lorsque nous demandons au corps enseignant de 7-8P de se prononcer sur une série de propositions plus en lien avec la fonction de régulation et d'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage, nous constatons les résultats suivants :

- Les résultats des épreuves communes ne servent pas de cadre de référence pour leur enseignement pour 58% du corps enseignant. 37% se disent être d'accord ou tout à fait d'accord avec cet énoncé. Cela signifie qu'une majorité du corps enseignant du degré primaire ne considère pas les résultats des épreuves communes comme des indicateurs utiles en vue d'améliorer et de réguler les processus d'enseignement-apprentissage.



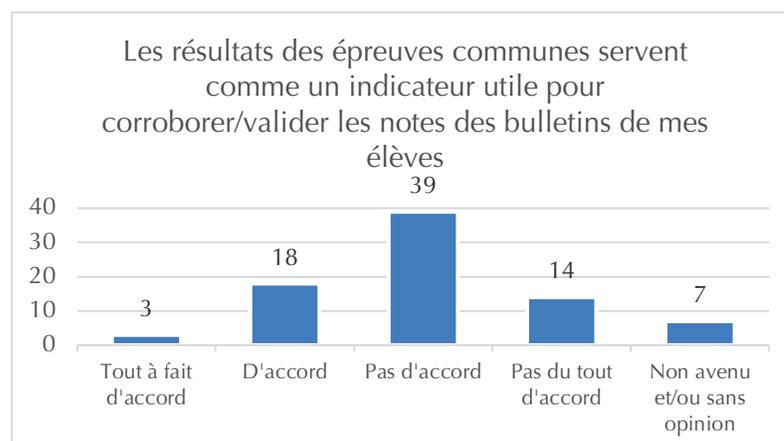
**Figure 28 : Un indicateur utile pour mon enseignement**

- Pour 53% du corps enseignant 7-8P, les épreuves communes ne servent pas comme un indicateur pour évaluer les acquis de leurs élèves. 40% du corps enseignant se dit en faveur de cet énoncé.



**Figure 29 : Un indicateur utile pour évaluer les acquis des élèves**

- 65% du corps enseignant ne se sert pas des épreuves communes comme un indicateur utile pour corroborer/valider les notes des bulletins de leurs élèves. 26% du corps enseignant se dit être d'accord ou tout à fait d'accord.



**Figure 30 : Un indicateur utile pour valider les notes des bulletins scolaires**

## Interprétation et discussion

Lorsque le corps enseignant se positionne par rapport aux visées et aux fonctions des épreuves communes, il apparaît que les avis sont assez similaires entre les degrés primaire et secondaire. Sauf pour deux propositions, à savoir celle qui concerne la fonction de gestion du cursus scolaire et celle qui concerne les repères fiables pour apprécier le niveau d'apprentissage de leurs élèves. Ces différences d'opinions s'expliquent probablement en raison de l'implication du corps enseignant dans le processus des épreuves communes. Si le corps enseignant du degré primaire se sent pleinement concerné par les épreuves communes, le corps enseignant du degré secondaire semble davantage impliqué dans la suite du processus. Il est probable que la gestion du cursus scolaire soit en lien direct avec la réalité de l'organisation du système scolaire au secondaire I. Les niveaux différenciés sont intégrés dans la culture de l'enseignement à l'école secondaire alors qu'il s'agit d'enseignement différencié dans le degré primaire.

Notons que le corps enseignant considère à une grande majorité que les épreuves communes ont une fonction de sélection. Selon Trottier (1986), la fonction de sélection du système scolaire est ancrée selon un point de vue économique et historique :

L'industrialisation et les changements technologiques qui la caractérisent ont provoqué une augmentation des emplois requérant des qualifications élevées et une diminution des emplois pour lesquels il n'est pas nécessaire d'exiger un haut niveau de compétence. Dans ce contexte une des fonctions du système d'enseignement est d'identifier les élèves les plus aptes à accéder aux occupations qui requièrent des niveaux de compétence élevée et à les sélectionner graduellement. (pp. 90-91)

De surcroît, selon ce même auteur, il semble que les recherches sont assez unanimes à reconnaître que :

a) le système scolaire remplit une fonction de sélection, b) que la portée et les conséquences de la sélection académique dépassent de beaucoup les limites de la classe et du système scolaire, c) qu'elle s'inscrit dans le processus plus large par lequel l'ensemble de la population est répartie dans la structure des occupations et d) que les élèves des classes sociales inférieures ont beaucoup moins de chance d'être orientés vers des sections, filières et options dites « fortes » susceptibles de leur faciliter l'accès à des études post-secondaires et à des occupations dont le statut social est élevé. (Trottier, 1986, p.91)

Les avis du corps enseignant sont plus mitigés sur la fonction qui attribue aux épreuves communes un rôle de protection du corps enseignant et d'allègement de la responsabilité dans la décision d'orientation. Les propos de ces deux enseignant-e-s apportent quelques éclairages à ce résultat :

« Je suis mitigée concernant l'affirmation au sujet de la pression exercée par les parents. En effet, les épreuves communes permettent dans un sens d'alléger la responsabilité des enseignants dans la décision finale d'orientation. Mais en même temps, j'ai ressenti une très grande pression des parents face aux épreuves communes. Certains parents souhaitent à tout prix que leurs enfants soient orientés dans les niveaux A ou B. Ils sont très inquiets et se permettent parfois de juger ou d'intervenir dans notre enseignement par crainte de mauvais résultats lors des épreuves communes. Il m'est arrivé qu'on me compare à d'autres enseignants, d'autres villages qui étaient plus avancés dans le programme ou qui font de grandes révisions avant les épreuves communes. La pression est donc quand même très présente ». (**Enseignante, 25 ans, degré primaire**)

« Sur les 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> points (...servent à protéger... / permettent d'alléger...). Je sais bien que beaucoup de collègues sont sensibles à ces arguments, que je peux aussi comprendre en partie. Je pense pour ma part qu'on attribue à ces arguments une fausse importance; dans d'autres cantons (Lucerne par exemple), on a renoncé il y a plus de 20 ans à un système d'épreuves communes pour l'orientation. Ce sont les enseignants qui assument une grande part de

responsabilité dans l'orientation (en collaboration avec la direction et les parents, éventuellement le conseiller pédagogique en cas de désaccord). Les enseignants qui m'en ont parlé, et qui ont pratiqué les deux systèmes, ne voudraient pas revenir en arrière ». **(Enseignant, 59 ans, degré primaire)**

Cela explique probablement les raisons qui font que le corps enseignant dit être plus ou moins d'accord quant à la fonction de gestion du cursus scolaire de l'élève et en défaveur de la suggestion qui consiste à attribuer à ces épreuves communes des fonctions de mesure de la qualité de l'enseignement au sein du canton, de comparaison du niveau des écoles, de contrôle et de comparaison des enseignant·e·s.

« J'espère fortement que les épreuves communes ne servent pas à comparer les écoles ou les enseignants ! Nous n'avons pas tous la même manière d'enseigner, nous n'avons pas tous le même échantillonnage d'élèves, nous n'avons pas tous les mêmes moyens à disposition ! ». **(Enseignante, 54 ans, degré primaire)**

« Les épreuves communes ne doivent pas être prises comme un outil d'évaluation des écoles, cercles scolaires ou des enseignants, il s'agirait dans ce cas d'une dérive du système qui pourrait pousser des enseignants à donner des réponses, coups de pouce pendant les épreuves qui, de fait, ne donneraient pas d'indication sur l'élève. Les épreuves communes doivent servir de diagnostic, mais n'être qu'un des éléments intervenant dans l'orientation des élèves. Cette année et la prochaine, les résultats des épreuves de référence sont biaisés du fait du confinement et du fait que les élèves n'ont pas pu traiter correctement ou même aborder certains chapitres. Ce repère, que sont les épreuves communes, est donc encore moins fiable que les années précédentes. Je note aussi que, depuis que les répartitions se font sur l'ensemble du canton et non plus par giron, un décalage entre le niveau de réussite aux tests et le niveau de compétence des élèves se creuse ». **(Enseignante, 38 ans, degré secondaire)**

« Le but de ces épreuves n'est et ne devrait pas être de vérifier la qualité de la formation, mais bien de se centrer sur l'élève ». **(Enseignant, 51 ans, degré secondaire)**

Ce constat rejoint les travaux de Tessaro et Ntamakiliro (2010) qui ont montré que le personnel enseignant redoute à leur égard un contrôle abusif de l'autorité scolaire. La recherche exploratoire a également montré, au travers des entretiens, une crainte manifeste de la part du personnel enseignant et des membres du syndicat que les autorités scolaires utilisent les épreuves communes en vue d'établir un palmarès des écoles, d'évaluer ou de comparer le personnel enseignant. La prudence est donc requise lorsqu'il s'agit d'avoir recours à des épreuves communes à des fins de comparaisons. Allal (2009) et Weiss (2002) distinguent deux logiques aux épreuves externes : la première logique se place du côté des élèves en considérant que les épreuves servent à gérer les cursus scolaires des élèves et la deuxième logique est celle de l'organisation qui contribue au pilotage du système. Pour le corps enseignant, c'est donc bien la logique du cursus scolaire de l'élève qui doit être visée et non la logique de l'organisation qui contribue au pilotage du système.

Dernièrement, notons que le corps enseignant du degré primaire considère à une majorité que les épreuves ne leur servent pas de cadre de référence ou d'indicateurs pour leur enseignement, pour évaluer les acquis des élèves et pour corroborer/valider les notes des bulletins de leurs élèves. Tout laisse à penser que les épreuves communes, même si elles ont tendance à rythmer l'enseignement puisqu'il est question d'aborder différents thèmes dans un certain ordre, n'influencent pas le personnel enseignant dans l'appréciation du niveau d'apprentissage de ses élèves.

#### **4.4. Avantages et inconvénients/limites des épreuves communes**

Un de nos objectifs consistait à déterminer le positionnement du corps enseignant quant aux différents avantages ou inconvénients/limites des épreuves communes.

## Résultats

Nous présentons ci-dessous les résultats et les tendances qui émergent en termes d'avantages et d'inconvénients/limites que le corps enseignant des degrés 7-8P et 9S attribue aux épreuves communes.

### *La standardisation des épreuves communes*

Une majorité du corps enseignant (68% en 7-8P et 82% en 9S) se positionne en faveur d'épreuves communes externes et standardisées. Cela laisse supposer que le corps enseignant perçoit comme un avantage ce dispositif évaluatif qui vise à mesurer les connaissances des élèves dans trois domaines disciplinaires sur la base d'épreuves communes dont la conception, l'administration et la correction sont uniformisées.

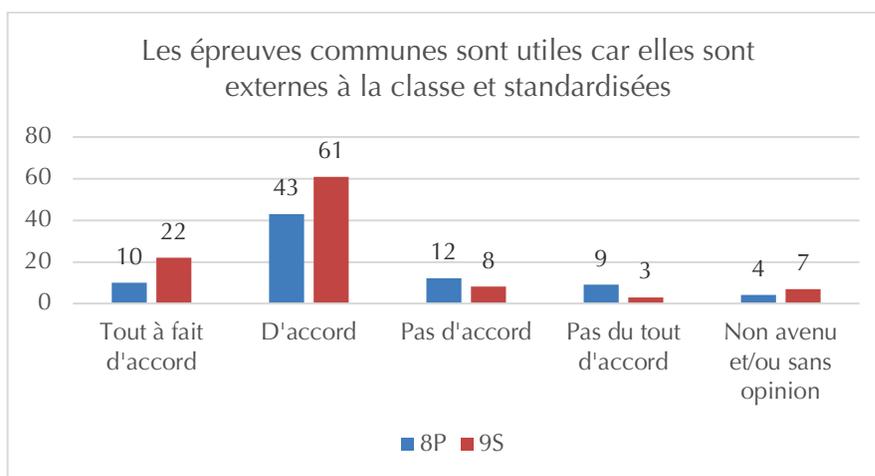


Figure 31 : Utilité des épreuves externes et standardisées

### *L'égalité de traitement entre les élèves, entre les classes et entre les cercles scolaires*

Il semble admis que les épreuves communes reposant sur des conditions similaires et équivalentes de passation soient perçues comme un avantage pour une assez grande partie du corps enseignant. Une majorité du corps enseignant estime que ces épreuves communes favorisent une égalité de traitement entre les élèves du canton (66% en 7-8P et 79% en 9S) (figure 32) et qu'elles permettent de réduire les différences de traitement d'une classe à l'autre (66% en 7-8P et 71% en 9S) (figure 33) et d'un cercle scolaire à l'autre (58% de 7-8P et 58% de 9S) (figure 34).

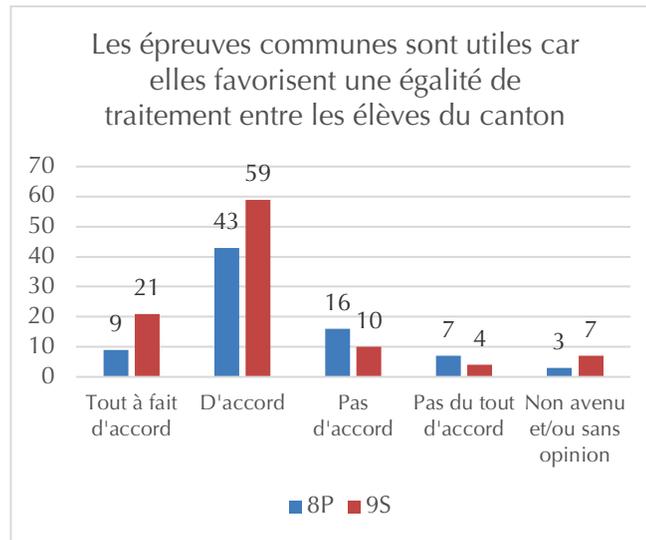


Figure 32 : Égalité de traitement des épreuves communes

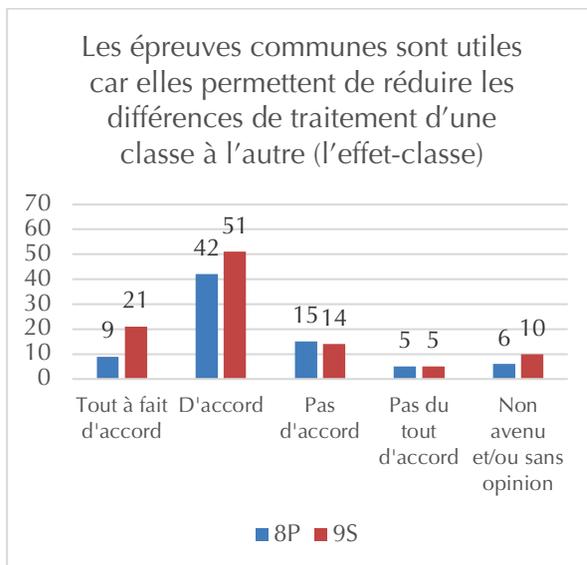


Figure 33 : Égalité de traitement entre les classes

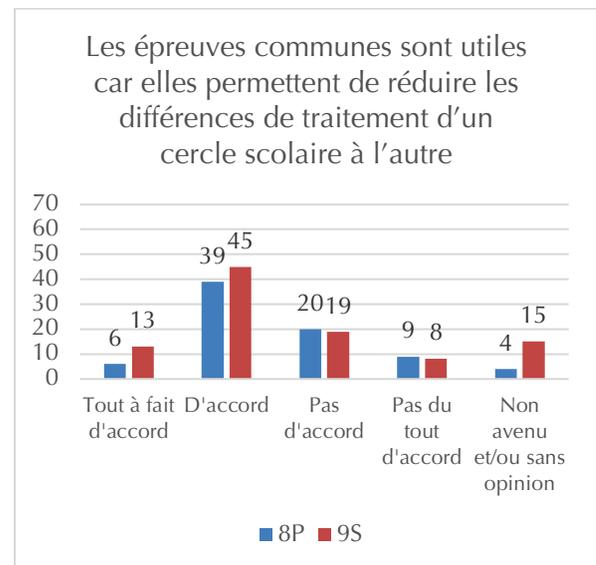


Figure 34 : Égalité de traitement entre les cercles scolaires

### *Un dispositif d'évaluation inéquitable*

Une majorité du corps enseignant (61% du degré primaire) estime que les épreuves communes ne reposent pas sur un principe juste et méritocratique. Du côté du corps enseignant du degré secondaire, on compte 37% en faveur de cet énoncé et 37% en défaveur. 22% se dit être sans opinion. Cela laisse supposer que le corps enseignant, notamment du degré primaire, considère le dispositif des épreuves communes comme un désavantage, car il ne repose pas sur une évaluation équitable.

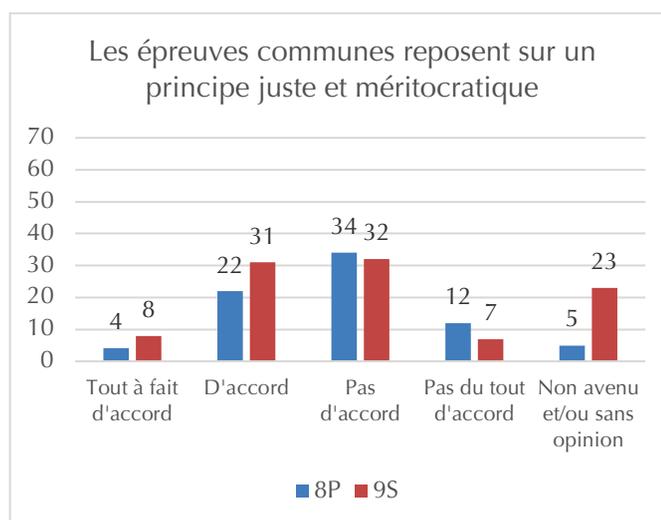


Figure 35 : Principe juste et méritocratique des épreuves communes

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

Le résultat précédent se confirme lorsqu'il est demandé au corps enseignant de se positionner sur les risques encourus par les épreuves communes. Une majorité du corps enseignant est d'avis que les épreuves communes entraînent une forme d'injustice scolaire et sociale pour les élèves allophones (66% de 7-8P et 48% de 9S) (figure 36) et pour certaines catégories d'élèves (79% de 7-8P et 43% de 9S) (figure 37).

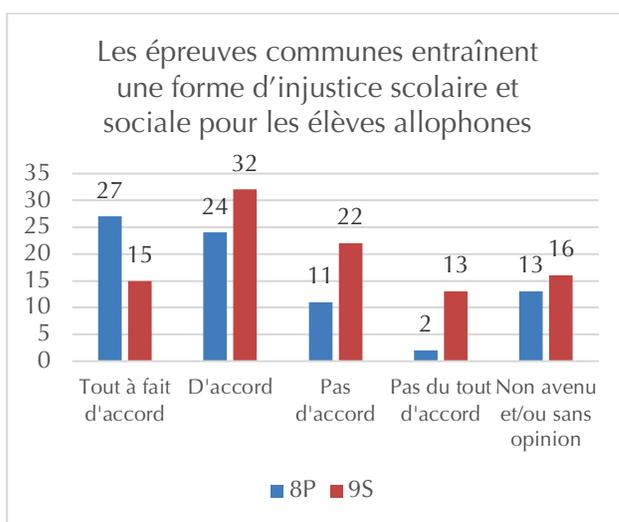


Figure 36 : Injustice relative à la langue de scolarisation

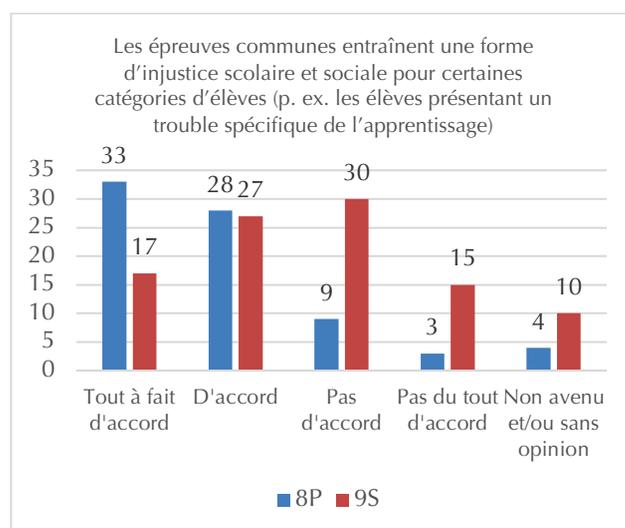


Figure 37 : Injustice relative aux caractéristiques des élèves

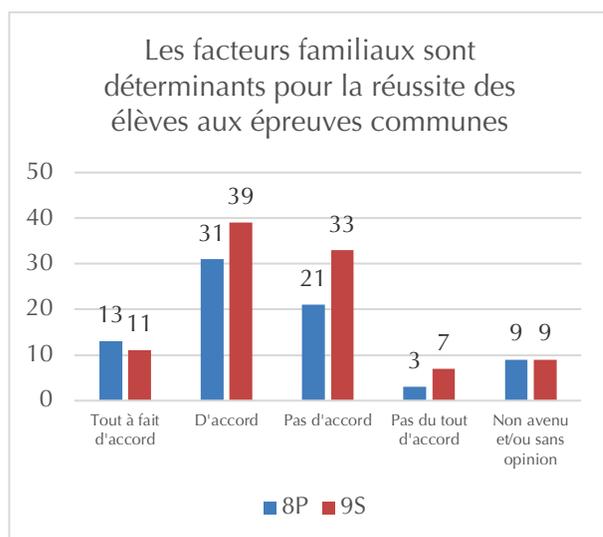


Figure 38 : Injustice relative à des facteurs familiaux

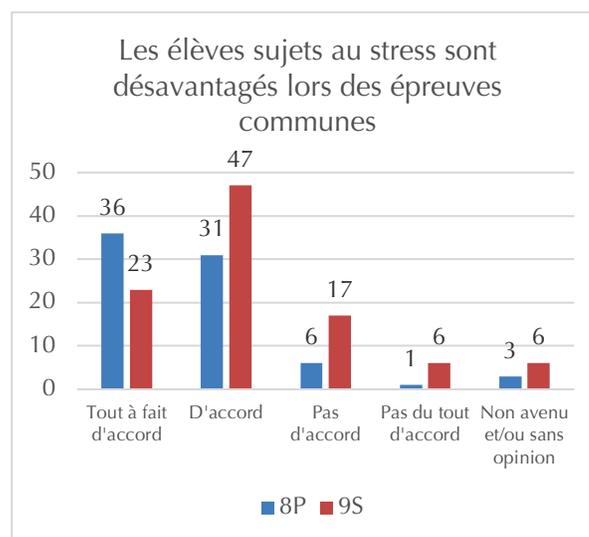


Figure 39 : Injustice relative à des facteurs de stress

Une autre injustice concerne les facteurs familiaux et personnels. 57% du corps enseignant 7-8P et 51% du corps enseignant 9S considèrent les facteurs familiaux comme déterminants pour la réussite des élèves aux épreuves communes (figure 38). Il semble que les élèves sujets au stress soient davantage désavantagés par les conditions de passation des épreuves communes. Notons que 87% du corps enseignant de 7-8P et 50% du corps enseignant de 9S y voient une forme d'injustice pour ces élèves sujets au stress (figure 39). Ces résultats font supposer que le dispositif des épreuves communes présente plusieurs désavantages puisque les élèves, qui sont de fait différents, ne sont pas traités de manière juste et inclusive.

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

Pour une majorité du corps enseignant du degré primaire, le dispositif des épreuves communes, dont la fonction principale est d'orienter les élèves dans des niveaux différenciés à l'école secondaire, n'apporte pas de repères extérieurs significatifs pour réguler l'enseignement. Ainsi, lorsqu'il est demandé au corps enseignant de se positionner sur différents types de repères pouvant être considérés comme des avantages dans le cadre de la classe, les résultats sont peu concluants.

- 43% du corps enseignant du degré primaire et 59% du corps enseignant du degré secondaire estiment que les épreuves communes permettent de pondérer de manière objective les moyennes en classe (figure 40).
- 37% du corps enseignant du degré primaire et 59% du corps enseignant du degré secondaire considèrent que les épreuves communes permettent de corriger la variance des acquis des élèves d'une classe à l'autre (figure 41).

Notons, pour ces deux propositions, un grand nombre de réponses non avenues ou sans opinion (10% en 7-8P et 14% en 9S).

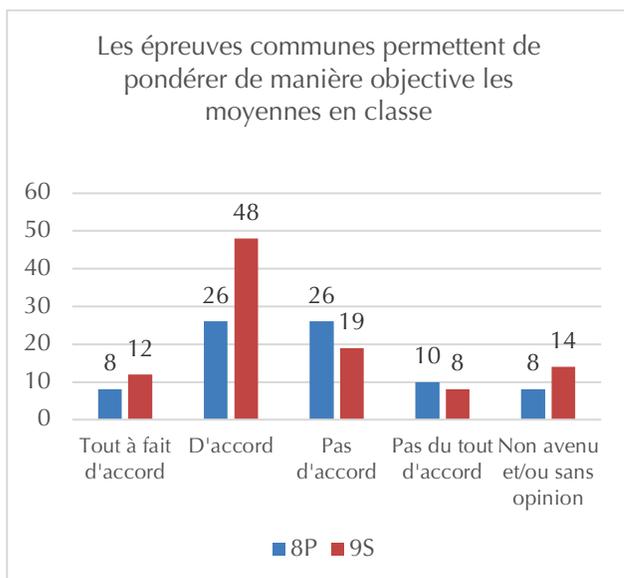


Figure 40 : Repère pour pondérer les moyennes en classe

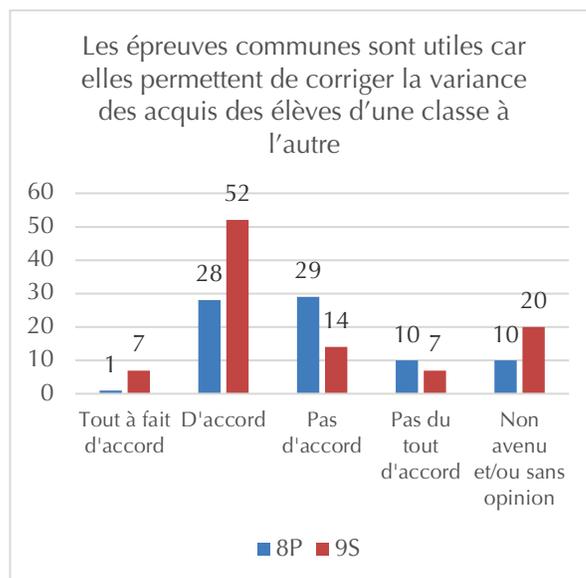


Figure 41 : Repère pour corriger la variance des acquis des élèves d'une classe à l'autre

Une minorité du corps enseignant (33% de 7-8P et 46% de 9S) estime que les épreuves sont utiles, car elles sont une source informative pour enseigner et faire apprendre (figure 42). Notons que 20% du degré secondaire considère cet item comme non avvenu ou sans opinion. Du côté du degré primaire, ce résultat signifie que les épreuves communes n'impactent pas l'enseignement et les apprentissages en classe.

La moitié du personnel enseignant de 7-8 P (46% d'accord et tout à fait d'accord ; 45% pas d'accord et pas du tout d'accord) se positionne en faveur de l'idée que les épreuves communes permettent d'apporter un regard critique sur son enseignement (figure 43). Les épreuves communes n'auraient un léger impact sur l'enseignement que pour la moitié du corps enseignant concerné. Cela laisse supposer que les épreuves communes peuvent apporter un regard critique sur l'enseignement, notamment lorsqu'il s'agit de réguler l'enseignement en faveur des contenus des épreuves communes.

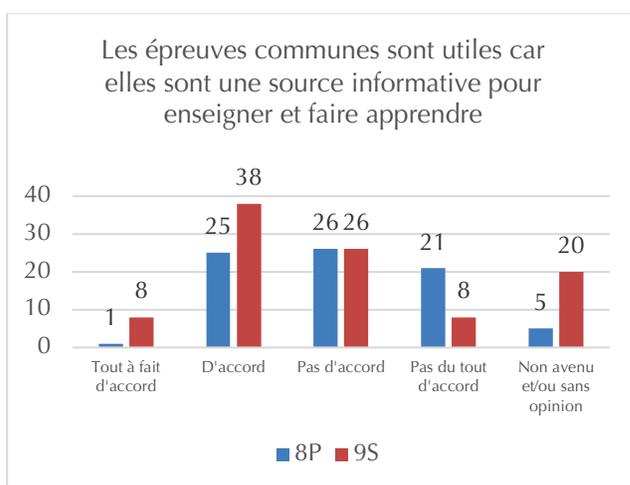


Figure 42 : Repère pour enseigner et faire apprendre

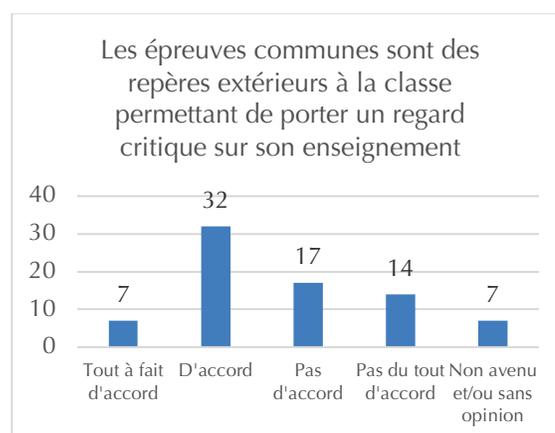


Figure 43 : Repère pour poser un regard critique de son enseignement

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

Un avantage mitigé est perçu par une moitié du corps enseignant (50% de 7-8P et 52% de 9S) sur la question de la répartition des élèves dans les niveaux (40% en A, 35% en B et 25% en C) (figure 44). Ce qui signifie qu'une autre moitié ne semble pas satisfaite de cette répartition dans les niveaux. Notons qu'une majorité du corps enseignant (61% en 7-8P et 50% en 9S) est en faveur d'une variation des pourcentages des niveaux d'une année à l'autre (figure 45). Cela laisse supposer que la variation du nombre d'élèves dans les trois niveaux ne serait plus nécessairement normative.

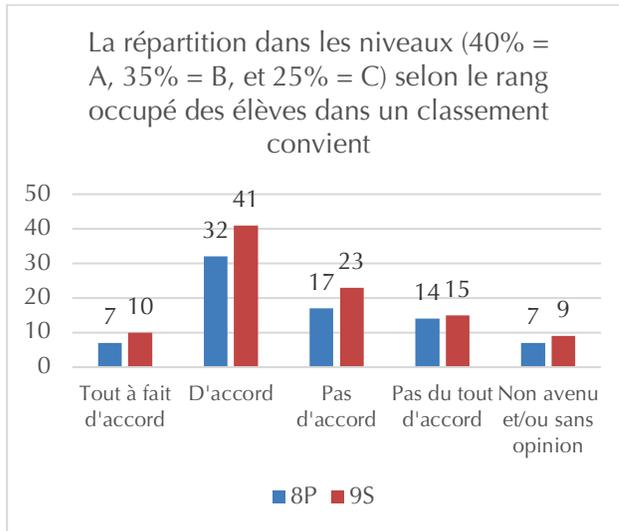


Figure 44 : Répartition dans les niveaux

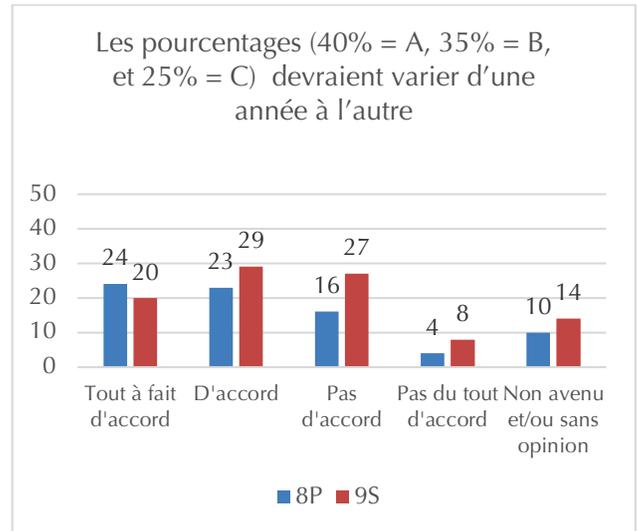


Figure 45 : Pourcentage par niveaux

### Le questionnaire à choix multiples

Le QCM n'est pas perçu comme un avantage pour la majorité du corps enseignant. Seulement 39% du corps enseignant de 7-8P et 29% du corps enseignant de 9S pensent que le QCM est un mode de questionnement adapté pour tester les connaissances des élèves (figure 46). Il semble que la formulation des questions dans les épreuves communes peut induire les élèves en erreur. De surcroît, ce mode de questionnaire ne correspond pas à ce que les élèves de 8P vivent réellement en classe lors des évaluations habituelles.

Lorsque l'on demande au corps enseignant de 7-8P de s'exprimer sur les axes des domaines d'apprentissage, on constate qu'une moitié du corps enseignant du degré primaire estime que le QCM évalue l'ensemble des différents axes des domaines des trois disciplines (français, maths, allemand) (figure 47) et l'autre moitié estime le contraire (42%). Cet avis mitigé met en évidence une limite de l'outil pour évaluer les connaissances des élèves dans ces trois domaines. Il apparaît que le QCM intègre difficilement des tâches relevant par exemple de la production écrite.

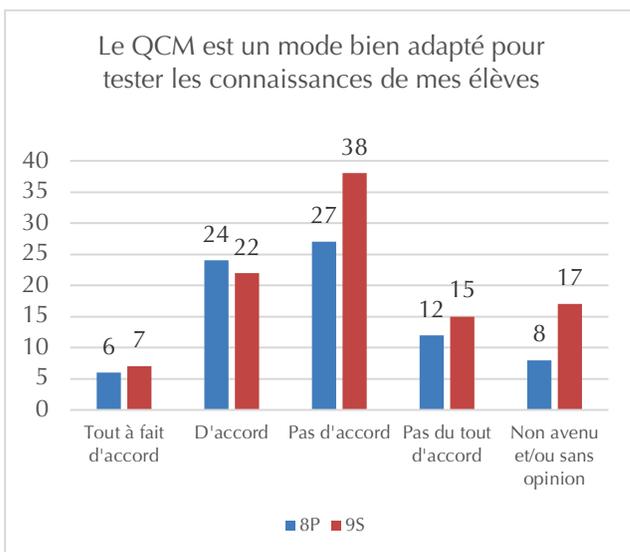


Figure 46 : Outil adapté pour tester les connaissances

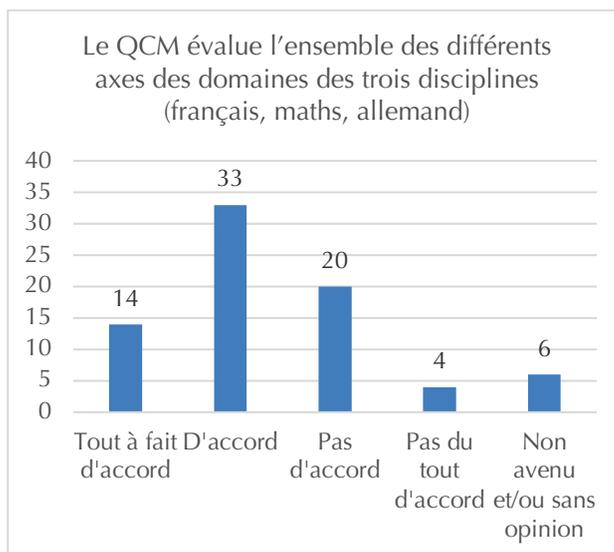


Figure 47 : Axes des domaines des disciplines

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

Le corps enseignant de 7-8P estime que les épreuves communes tendent à favoriser l'alignement de l'enseignement sur les contenus évalués, ce qui a pour incidence un rétrécissement du curriculum. Ainsi, 61% du corps enseignant de 7-8P considère que les épreuves communes affectent l'enseignement en réduisant le temps attribué aux matières qui ne seront pas évaluées par les tests (figure 48). 73% du personnel enseignant de 7-8P dit être en accord avec l'idée que les épreuves communes orientent l'enseignement sur les contenus évalués (figure 49). 66% du corps enseignant pense que les épreuves communes restreignent les pratiques pédagogiques (pédagogie du projet, ...) ou les méthodes usuelles (différenciation, régulation...) (figure 50).

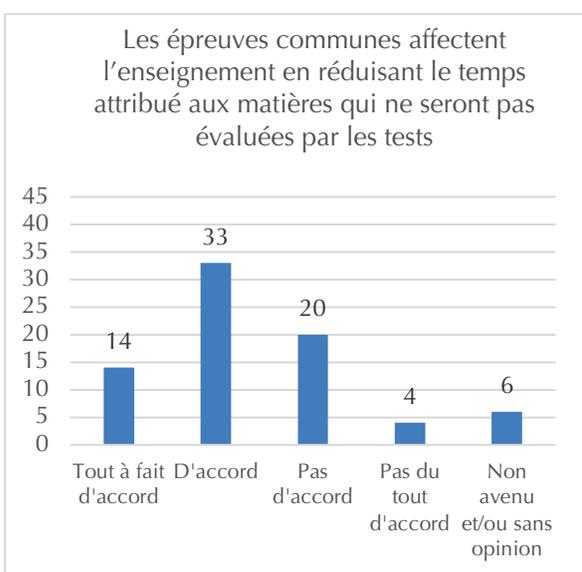


Figure 48 : Temps attribué aux matières non évaluées

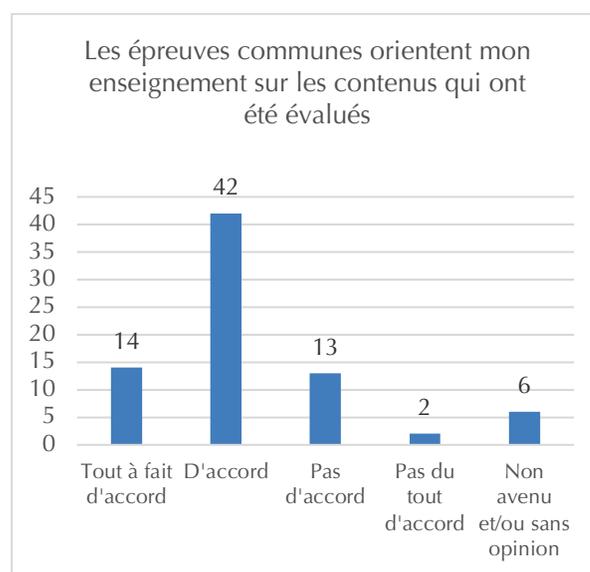
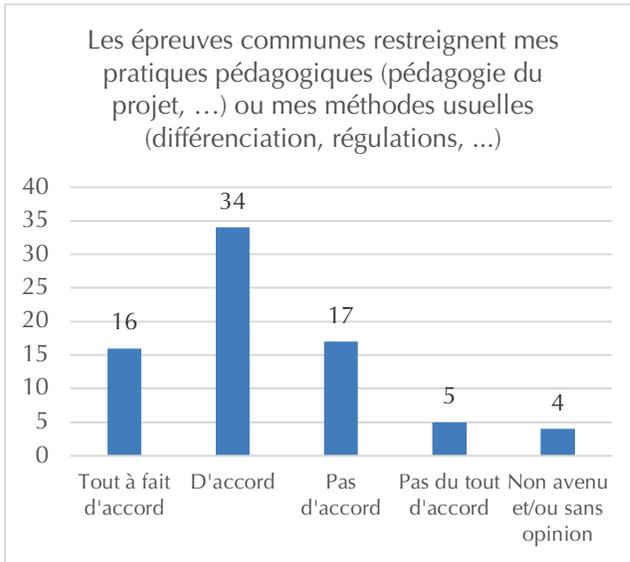
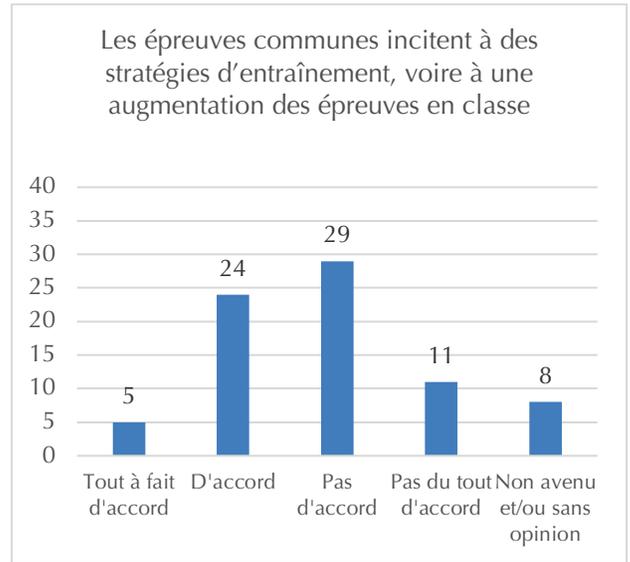


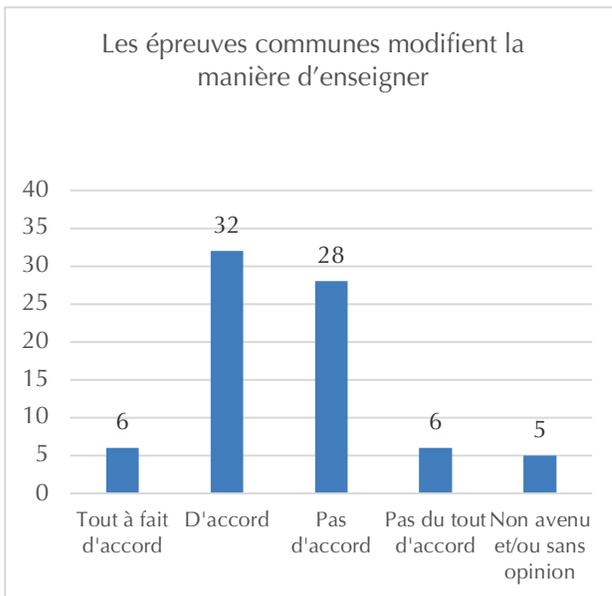
Figure 49 : Orientation de l'enseignement sur les contenus évalués



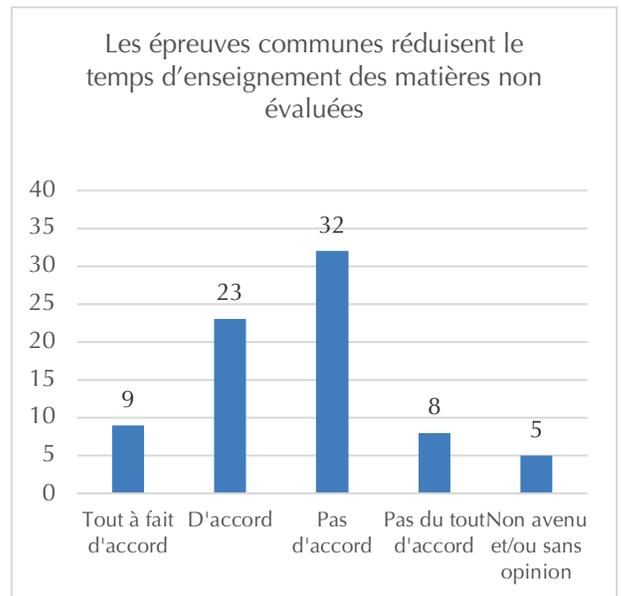
**Figure 50 : Restriction des pratiques pédagogiques et des méthodes usuelles**



**Figure 51 : Incitation à des stratégies d'entraînement**



**Figure 52 : Modification de la manière d'enseigner**

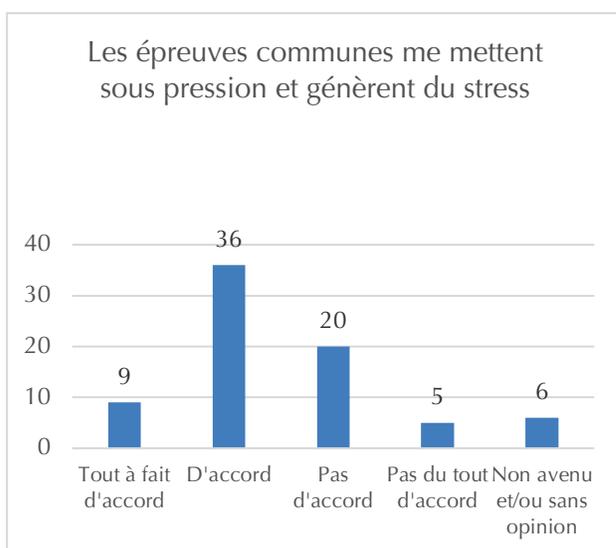


**Figure 53 : Réduction du temps d'enseignement des matières non évaluées**

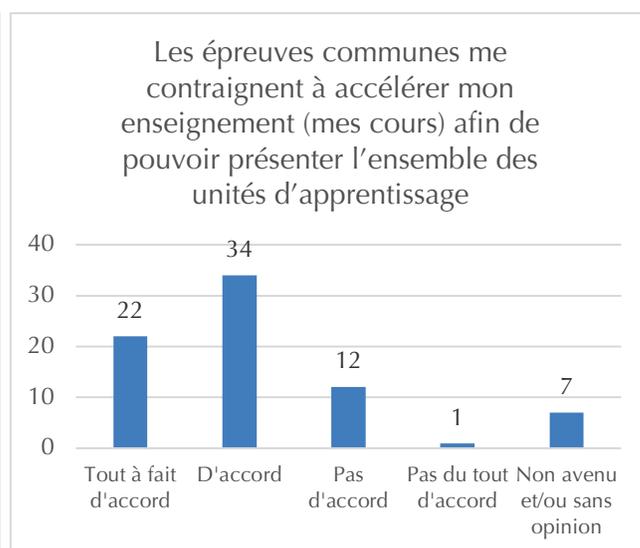
Par contre, il apparaît que seulement 37% du corps enseignant de 7-8P considère que les épreuves incitent à des stratégies d'entraînement, voire à une augmentation des épreuves en classe (figure 51). Ce résultat n'est pas surprenant en raison de l'interdiction du drill prescrite par les autorités scolaires. 49% du personnel enseignant estime que les épreuves communes modifient la manière d'enseigner (figure 52) et 42% pensent qu'elles réduisent le temps d'enseignement des matières non évaluées (figure 53).

### ***La mise sous pression et l'accélération du rythme d'apprentissage***

Selon le corps enseignant de 7-8P, il semble que les épreuves communes mettent sous pression, génèrent du stress et accélèrent le rythme d'enseignement. Ainsi, 59% du corps enseignant de 7-8P juge que les épreuves communes mettent sous pression et génèrent du stress (figure 54). Ce même public considère à 74% que les épreuves communes contraignent à accélérer l'enseignement afin de pouvoir présenter l'ensemble des unités d'apprentissage (figure 55).



**Figure 54 : Pression et stress des épreuves communes**



**Figure 55 : Accélération du rythme d'enseignement**

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

Une minorité du corps enseignant du degré primaire (20% de 7-8P) considère que les épreuves communes se complexifient d'une année à l'autre (figure 56). À noter que 30% du corps enseignant ne souhaite pas répondre à cette question. Du côté du corps enseignant de 9S, celui-ci ne répond pas à cette question à 56%. Quant à savoir si les épreuves communes induisent la pratique de bachotage (figure 57), 45% du personnel enseignant 7-8P dit ne pas pratiquer le bachotage et 18% ne répondent pas. Notons du côté du personnel enseignant de 9S l'existence d'un fort taux de non-réponse (49%).

Il apparaît que ces questions suscitent un grand nombre de réponses non avenues et/ou sans opinion. Cela laisse supposer une certaine forme d'inconfort du côté du personnel enseignant lorsqu'il leur est demandé de se positionner sur une pratique interdite.

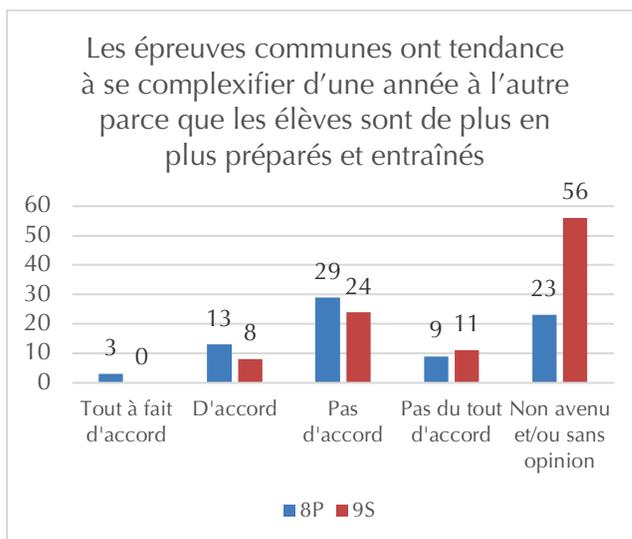


Figure 56 : Complexification des épreuves communes

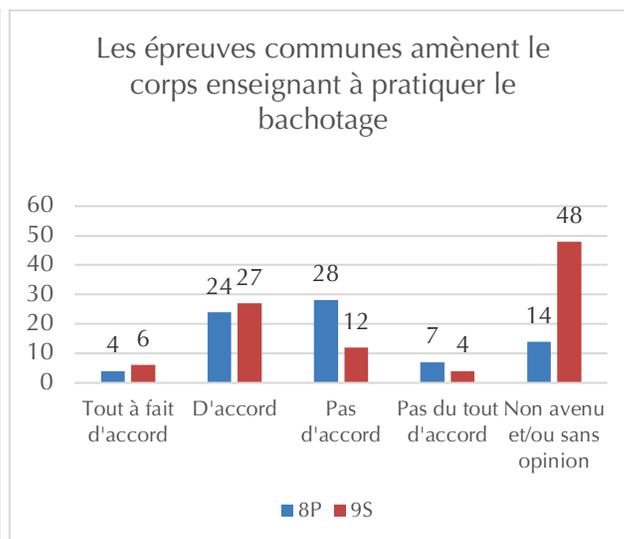


Figure 57 : Pratique du bachotage

### Interprétation et discussion

De ces résultats, nous constatons que le personnel enseignant attribue des avantages et des limites/inconvénients aux épreuves communes. Ce qui frappe dans les résultats, ce sont les attitudes ambivalentes du corps enseignant et le taux relativement important de réponses non avenues ou sans opinion. Cela laisse supposer que le corps enseignant doit faire face à des injonctions contradictoires ou à une double contrainte qui le met dans une impossibilité de se positionner sur une échelle d'appréciation.

Les épreuves communes sont perçues positivement par le corps enseignant, car elles permettent de garantir une égalité de traitement entre les élèves du canton, entre les classes et entre les régions. Cette ouverture au principe de l'égalité de traitement n'empêche pas, par ailleurs, le corps enseignant de percevoir le dispositif des épreuves communes comme négatif, car ne reposant pas sur un principe d'équité. Cette attitude ambivalente part du postulat de base que l'ensemble des élèves doit recevoir le même traitement à des fins d'égalité entre les élèves, les établissements et les régions, mais, en même temps, se pose en creux la question du traitement inégal, du fait de la non-prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves. À ce propos, l'étude montre que le corps enseignant du degré primaire est majoritairement d'avis que les épreuves communes entraînent une forme d'injustice scolaire et sociale pour différentes catégories d'élèves, à savoir les élèves allophones et les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. À cela s'ajoutent des facteurs familiaux et personnels pouvant influencer la réussite ou non des élèves aux épreuves communes. Cela laisse craindre l'apparition d'inégalités, ainsi que l'accroissement des différences qui semblent aller à l'encontre d'une école dite inclusive. De nombreux travaux se sont prononcés sur les inégalités : ceux de Felouzis & Charmillot (2017) sur les inégalités scolaires en Suisse ou ceux de Landrier & Nakhili (2010) sur les inégalités de parcours scolaires en France.

Il apparaît qu'une partie du corps enseignant du degré primaire considère les épreuves communes comme des repères extérieurs à la classe permettant de porter un regard critique sur son enseignement,

mais, dans un même temps, ce même public juge que ces épreuves communes ne seraient pas une source informative pour enseigner et faire apprendre. A contrario, il semble que les épreuves communes ont une incidence sur le curriculum et influencent bien les pratiques d'enseignement puisque le corps enseignant du degré primaire reconnaît, à une grande majorité, orienter l'enseignement sur les contenus évalués. De plus, il semble que les épreuves communes auraient tendance, selon le corps enseignant du degré primaire, à réduire le temps attribué aux matières qui ne sont pas évaluées par les tests et à restreindre les pratiques pédagogiques (pédagogie du projet) et les méthodes de différenciation ou de régulation. Ces résultats corroborent les travaux de Mons (2009) qui font état d'une revue de différentes recherches tant européennes que nord-américaines sur les processus en jeu dans l'évaluation standardisée. Plus particulièrement, il est noté que les tests sont envisagés positivement par le corps enseignant du fait que cela permet de mieux organiser les contenus d'enseignement. Notons que le corps enseignant du degré primaire considère à une petite majorité que les épreuves communes n'incitent pas à des stratégies d'entraînement, voire à une augmentation des épreuves en classe, mais, dans un même temps, il admet que les épreuves communes accélèrent le rythme d'enseignement et génère de la pression et du stress.

L'influence des épreuves communes sur l'enseignement s'exprime par ces témoignages :

« En effet, l'année dernière ayant eu une classe de 8P, j'ai expérimenté l'influence des épreuves communes sur mon enseignement. Et malgré moi, elles ont énormément guidé mon enseignement. J'ai clairement basé mes objectifs sur ceux évalués dans les épreuves communes. J'ai énormément travaillé avec mes élèves les différents thèmes qu'ils maîtrisaient moins dans les premières épreuves communes de septembre. À mon sens, la pression exercée par les parents (soucieux de l'avenir de leur enfant), mais aussi par le système qui d'une certaine manière juge notre enseignement à travers le résultat de nos élèves, ne peut qu'influencer notre enseignement. De mon côté, j'avais le souci de ne pas assez préparer mes élèves par rapport à d'autres enseignants et de défavoriser ma classe face aux épreuves communes. Je me suis sentie enfermée dans ce système. » **(Enseignante, 25 ans, degré primaire)**

« Le temps pour traiter des sujets différents et variés est beaucoup trop limité! Production écrite, projets de classe, capacités transversales, compétences citoyennes... Les épreuves communes ne représentent rien de tout cela et, pire encore, amènent à écourter voir à supprimer du temps pour ces activités, car la longue et fastidieuse liste d'objectifs ne permet pas de faire autrement. » **(Enseignant, 30 ans, degré primaire)**

La question du drill ou du bachotage n'est pas une pratique privilégiée par le corps enseignant, néanmoins, elle semble exister selon ces quelques témoignages.

« À ma connaissance, le bachotage se pratique dans certaines classes et je trouve cela injuste par rapport aux classes qui respectent la procédure! » **(Enseignant, 41 ans, degré primaire)**

« Certaines classes sont bien plus et mieux préparées aux épreuves communes que d'autres. Chaque enseignant est libre de pratiquer le "drill", il n'y a aucun contrôle possible et cela n'est pas équitable envers chacun. » **(Enseignante, 31 ans, degré primaire)**

« Je ne pratique pas le bachotage personnellement, je pense que certains le font. Les épreuves communes, comme dit précédemment, nous privent de certaines libertés dans notre enseignement... Pour les élèves allophones ou présentant des troubles de l'apprentissage, cela reste un gros obstacle! Les QCM sont parfois très complexes puisqu'il ne faut pas seulement entourer une lettre, mais répondre de manière correcte à plusieurs demandes avant de pouvoir choisir une réponse possible. » **(Enseignante, 49 ans, degré primaire)**

Quant au QCM, ce mode de questionnement n'est pas considéré comme un avantage par une majorité du corps enseignant. La section suivante donne de plus amples précisions à ce propos.

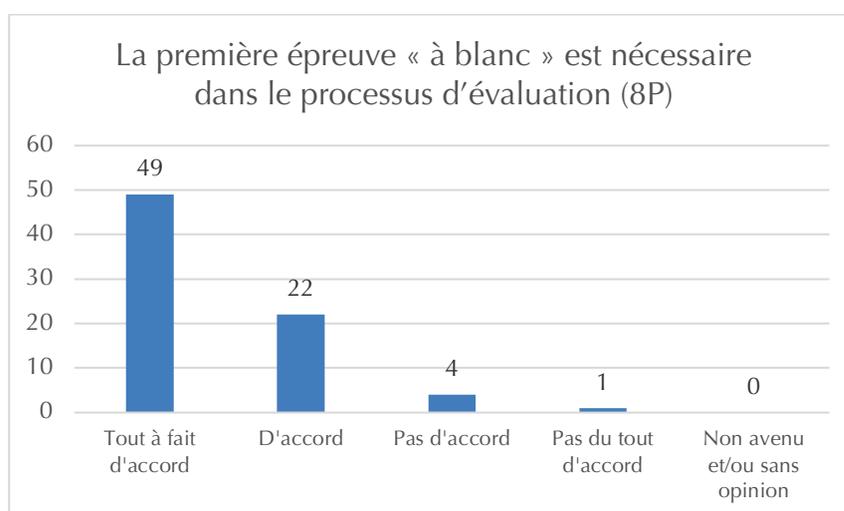
#### 4.5. Modalités de fonctionnement et de contenus

Les modalités de fonctionnement comme l'appréciation du contenu des épreuves communes laissent apparaître des positionnements en tensions, positionnements déjà évoqués dans les parties précédentes qui trouvent ici une expression concrète dans des éléments précis de fonctionnement des épreuves communes : tant sur le plan du traitement administratif que sur le plan des questions pédagogiques liées. D'un côté, le corps enseignant adhère de manière assez générale au calendrier, aux modalités en lien avec la fonction latente de cette évaluation standardisée. D'un autre côté, la forme prise par l'évaluation externe (modalité d'évaluation, construction du questionnaire...) amène certaines critiques, de même que le contenu (objectifs liés, adéquation avec le référent ou prescrit intercantonal).

#### Résultats

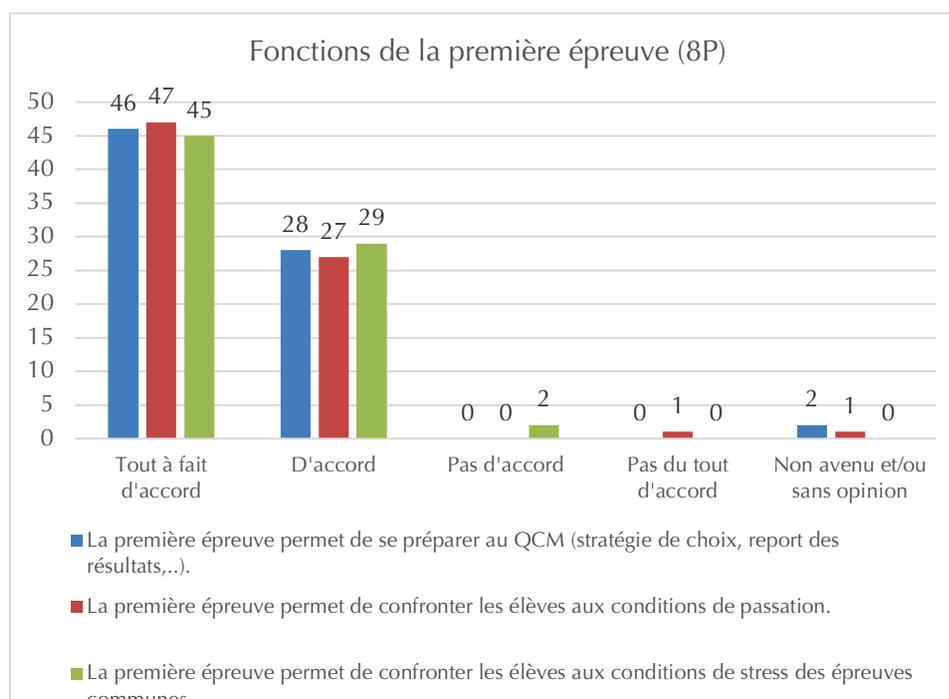
##### *La première épreuve « à blanc » et le calendrier*

Près de 94 % des enseignant·e·s questionnés du degré 7H et 8H primaire estiment que la première épreuve « à blanc » est nécessaire dans le processus d'évaluation.



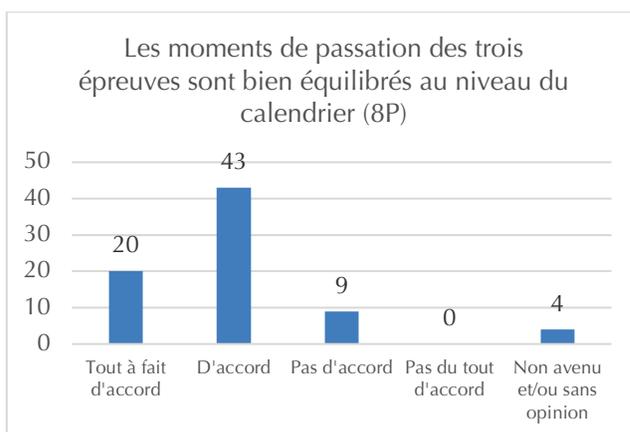
**Figure 58 : Première épreuve « à blanc » (8P)**

Plus de 90 % des questionnés (figure 58) sont d'accord avec le fait que la première épreuve permet de se préparer au QCM (stratégie de choix, report des résultats...), comme de confronter les élèves aux conditions de passation, ou les conditions de stress (figure 59).

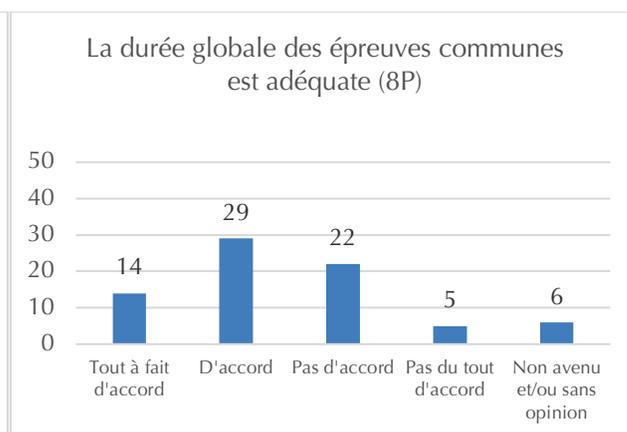


**Figure 59 : Fonctions de la première épreuve (8P)**

Aussi le calendrier est-il bien équilibré pour une large majorité (26,3 % tout à fait d'accord et 56,5 % d'accord) et le nombre d'épreuves adéquat (25 % tout à fait d'accord, 48,7 % d'accord) (figure 60).

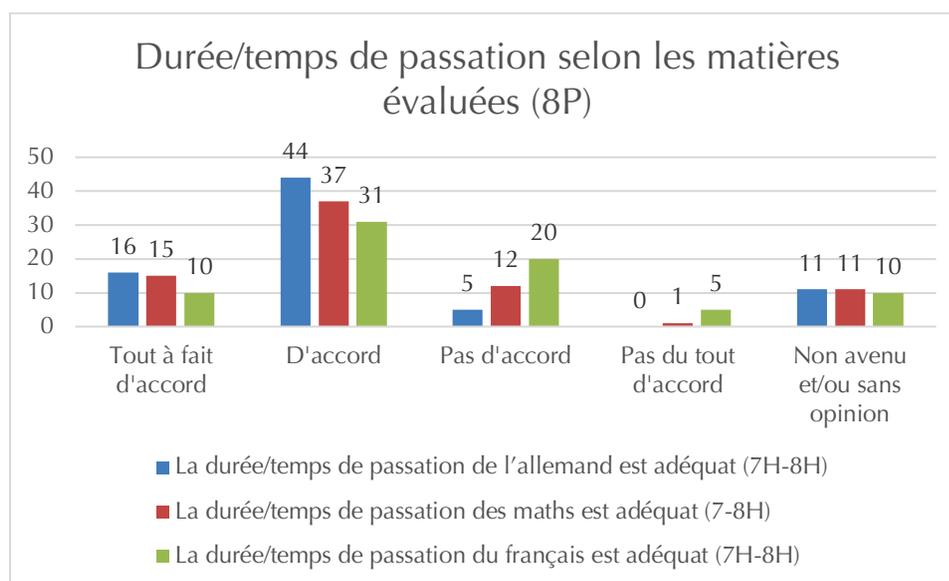


**Figure 60 : Première épreuve « à blanc » (8P)**



**Figure 61 : Durée globale des épreuves communes (8P)**

Parmi les enseignant·e·s de 8H, la durée de temps de passation comptabilise 35 % d'insatisfaits quant au temps consacré à la passation des épreuves communes, contre 57 % qui estiment ce temps de passation, ou durée des épreuves, comme adéquat (figure 61).

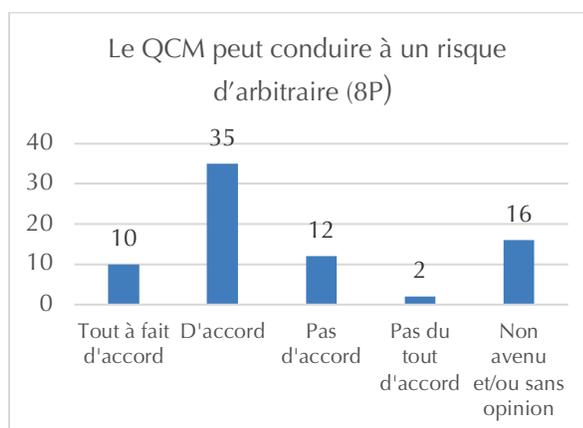


**Figure 62 : Durée des épreuves communes selon matières (8P)**

L'épreuve de français (L1) est celle qui comptabilise le plus d'insatisfaction, 33 % estiment que les épreuves ont un temps de passation inadéquat. 68 % sont satisfaits du temps de passation des mathématiques, et 79 % pour l'allemand (figure 62).

#### *L'évaluation par QCM*

Le QCM est critiqué dans ce qu'il peut amener d'arbitraire. Une majorité (13 % tout à fait d'accord, 47 % d'accord) estime que le QCM peut conduire à une évaluation arbitraire. Notons encore que 21 % des questionnés considèrent la question comme non avenue (figure 63). On peut imaginer éventuellement que certains questionnés s'abstiennent de répondre parce la notion d'arbitraire ne peut effectivement être « mesurée », ou objectivement démontrée.



**Figure 63 : QCM et risque d'arbitraire (8P)**

Quant aux personnes qui enseignent en 9S, seules 30 % sont d'accord avec l'idée que le QCM serait un mode bien adapté pour tester la connaissance de leurs élèves, 54 % ne sont pas d'accord, et 18 % restent sans opinion ou estiment que la question est non avenue (figure 64).

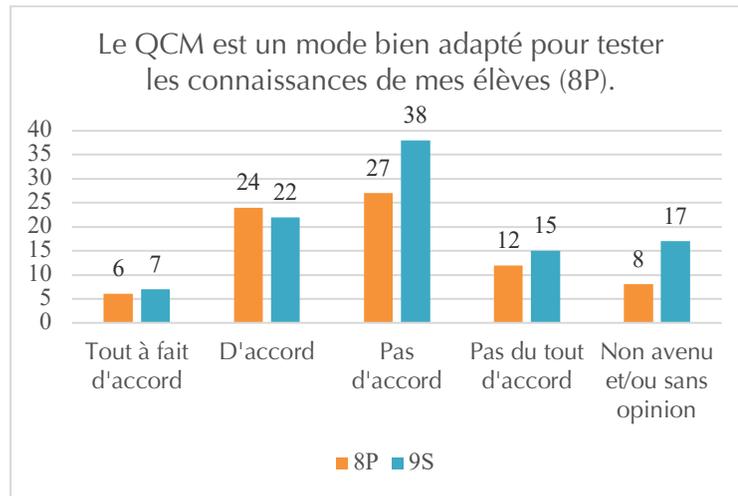


Figure 64 (voir figure 46) : Le QCM est un mode bien adapté pour tester les connaissances de mes élèves

### Évaluation de « compétences »

Dans les résultats, on pressent une ambivalence en ce qui concerne l'idée d'évaluation de « compétences » : 43 % (contre 51 %) estiment que les épreuves communes, sous cette forme, ne permettent pas d'évaluer les compétences des élèves. Ce résultat est peu polarisé, 3 % sont tout à fait d'accord et 12 % pas du tout d'accord (figure 65).

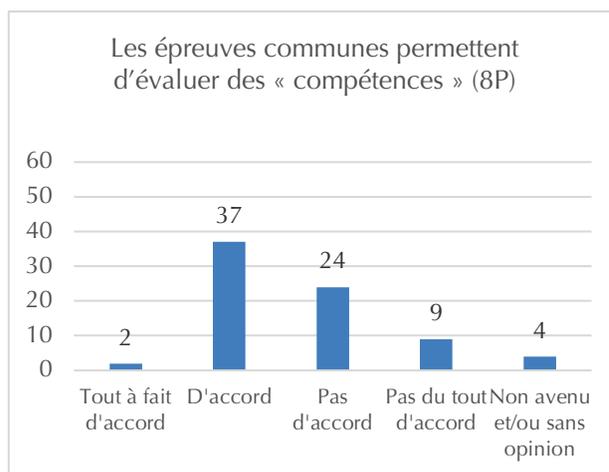


Figure 65 : Évaluation de « compétences » (8P)

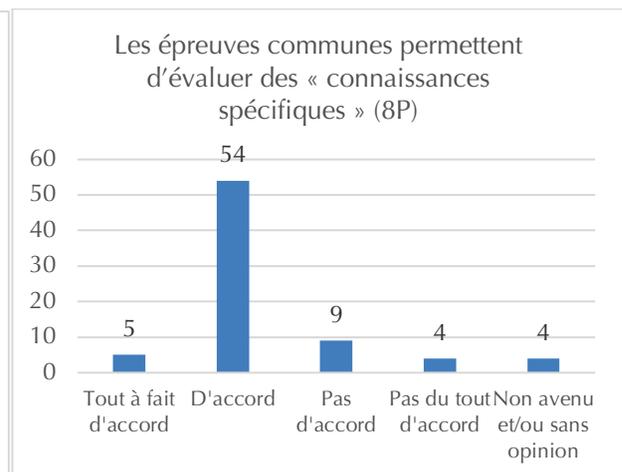
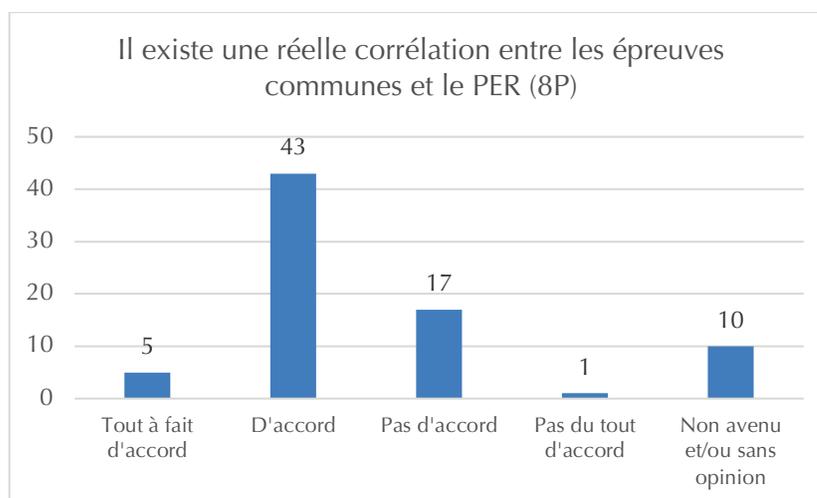


Figure 66 : Évaluation de « connaissances spécifiques » (8P)

En lien avec ce constat, pour les enseignant·e·s au degré primaire ce sont bel et bien des connaissances spécifiques qui sont évaluées dans les épreuves communes (78 %) (figure 66). Ce résultat net souligne le fait que ces connaissances spécifiques renvoient à des éléments précis (si elles entrent peut-être en antinomie avec l'idée de compétences générales, cela n'est pas entendu nécessairement par le résultat).

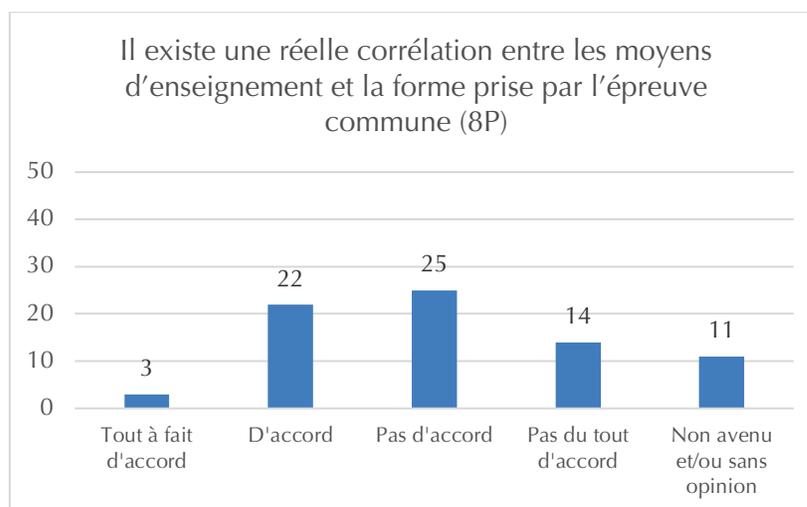
### ***Corrélation avec le PER (le référent)***

23 % des enseignant-e-s estiment que les épreuves communes ne sont pas réellement corrélées avec le Plan d'études romand, contre 63 % qui pensent, au contraire, qu'il existe une réelle corrélation avec le référent émis par la CIIP. Notons que seuls 6,5 % sont tout à fait d'accord avec cette idée (figure 67).



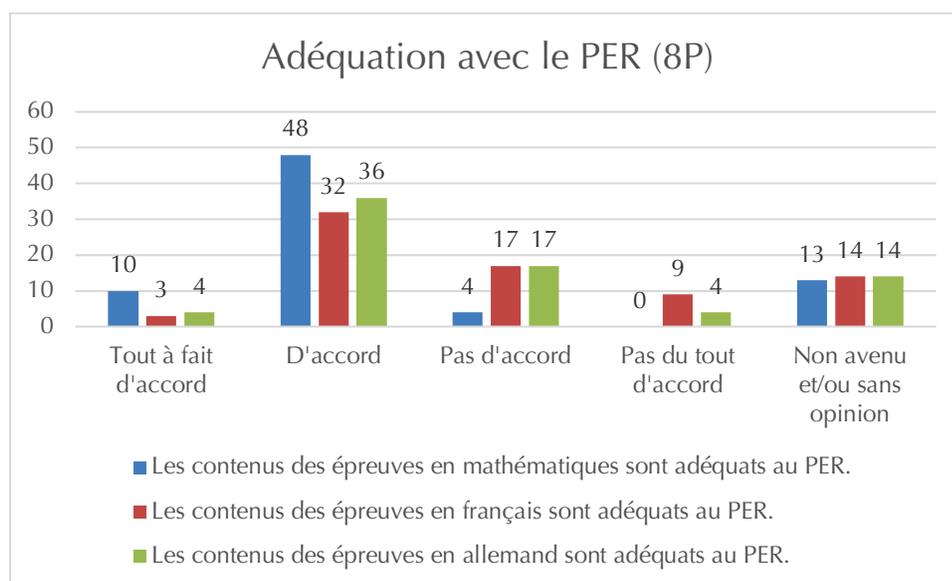
**Figure 67 : Corrélation avec le PER (8P)**

Cela suggère une corrélation moins forte avec les MER, parmi les réponses des enseignant-e-s 7P et 8P : 33 % d'accord, et 52 %, une légère majorité, ne sont pas d'accord avec l'idée d'une réelle corrélation entre la forme des épreuves communes et les moyens d'enseignements officiels.



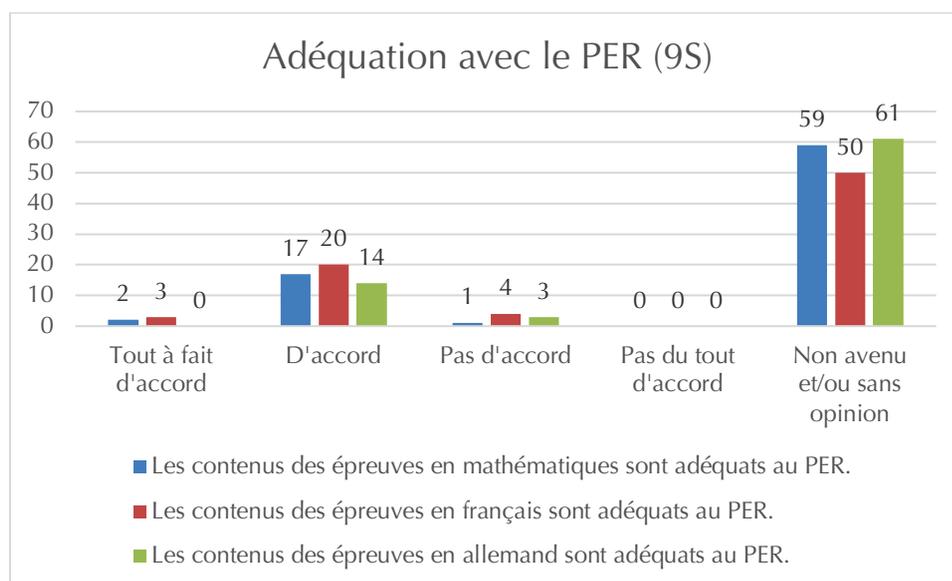
**Figure 68 : Corrélation avec les MER (8P)**

Dans le détail : 35 % trouvent une inadéquation PER-EC pour les épreuves de français, 28 % pour l'allemand et seulement 5 % pour les mathématiques (figure 69).



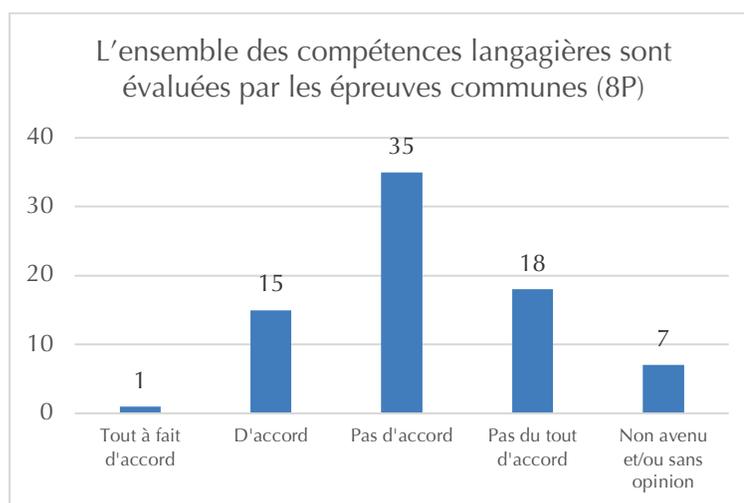
**Figure 69 : Adéquation avec le PER selon les disciplines (8P)**

Notons que le corps enseignant du degré secondaire ne se prononce pas tellement sur la question en raison (figure 70), ceci en raison du peu de connaissance du contenu des épreuves communes.



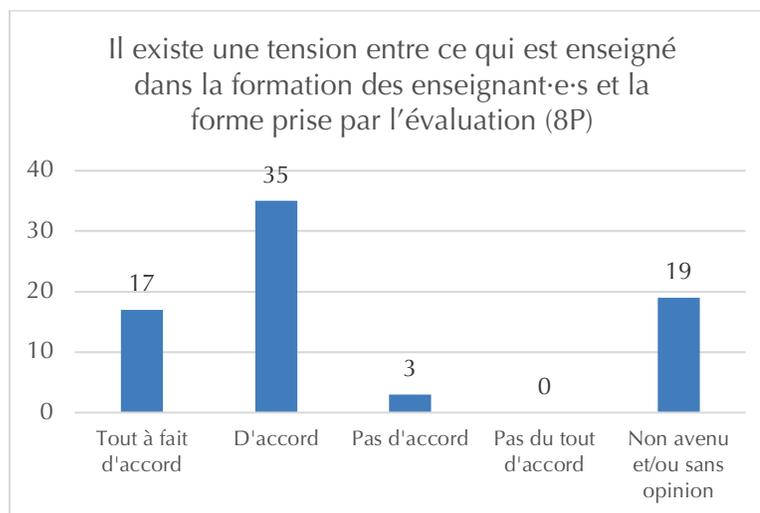
**Figure 70 : Adéquation avec le PER selon les disciplines (9S)**

La question des compétences langagières amène le plus de critiques : 70 % de la population questionnée parmi les enseignant·e·s 7-8P estime que l'ensemble des compétences langagières ne sont pas évaluées par les épreuves communes.



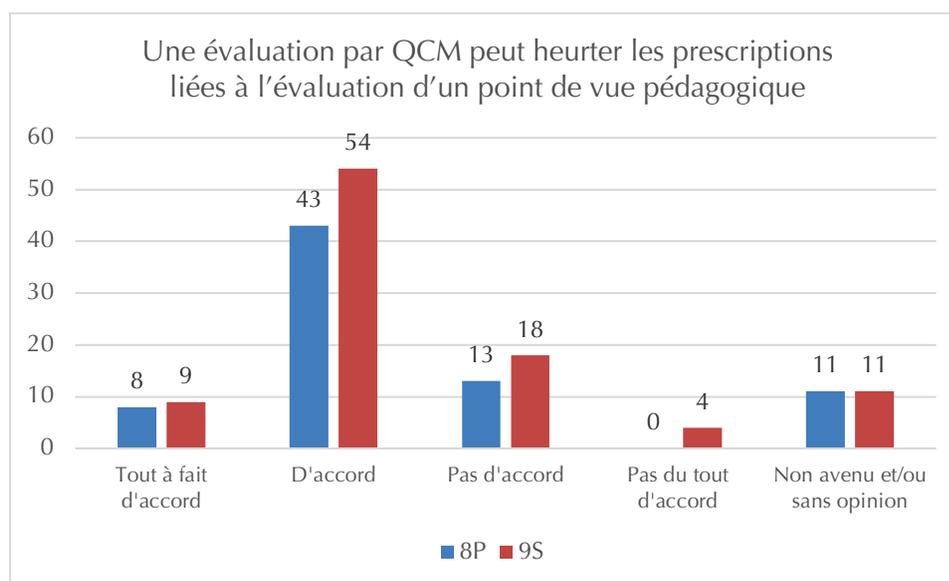
**Figure 71 : Compétences langagières (8P)**

Enfin, 70 % de ces enseignant·e·s estiment qu'il existe une tension entre ce qui est enseigné dans la formation des enseignant·e·s et la forme prise par l'évaluation (notons que 26 % s'abstiennent de répondre, et seuls 4 % voient une absence de tension) (figure 72).



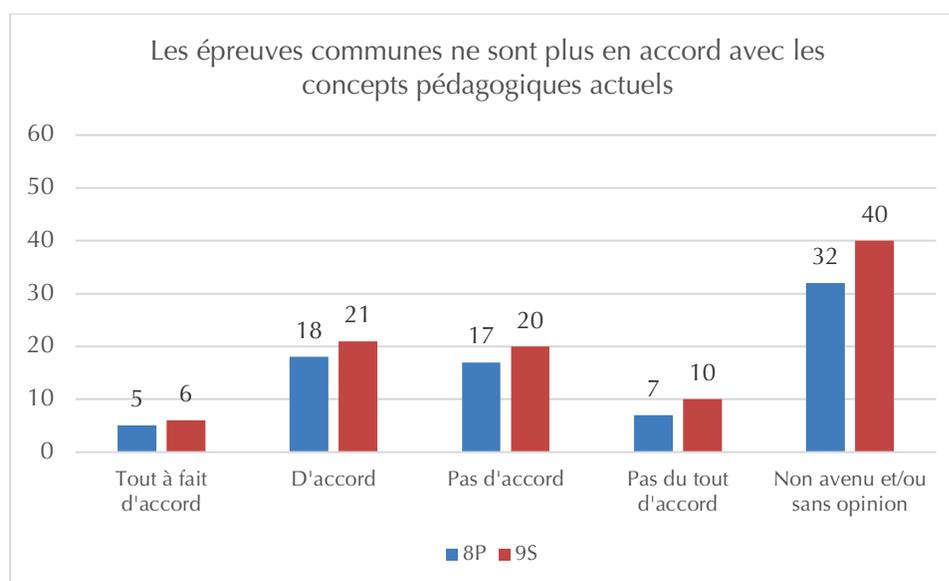
**Figure 72 : Tension entre formation des enseignant·e·s et forme des épreuves communes (8P)**

Ce point relève peut-être une absence de perméabilité ou une contradiction entre les prescrits de formation pédagogique et cette forme d'évaluation externe. En ce sens, 68 % des enseignant·e·s au degré primaire et 66 % du degré secondaire estiment qu'une évaluation par QCM peut heurter les prescriptions liées à l'évaluation d'un point de vue pédagogique (figure 73). Ce résultat semble corroborer le précédent et signaler un hiatus entre la forme de l'évaluation et les prescriptions pédagogiques.



**Figure 73 : QCM et évaluation pédagogique**

Enfin, 29 % des enseignant·e·s de 7-8P et 28 % du degré secondaire pensent que les épreuves communes ne sont plus en accord avec les concepts pédagogiques actuels. Notons toutefois la large proportion d'individus ne se prononçant pas sur la question.



**Figure 74 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes**

On remarque une courbe qui englobe les jeunes et les plus de 30 ans d'expérience d'enseignement, avec un gap pour les 21-30 ans d'expérience (les gens qui ont commencé à enseigner dans les années 1990-2000) majoritairement en accord avec la concordance entre la pédagogie et les épreuves communes. Pour une majorité de la population ayant été engagée avant 1990, et après les années 2000, les épreuves communes ne sont plus en accord avec les concepts pédagogiques.

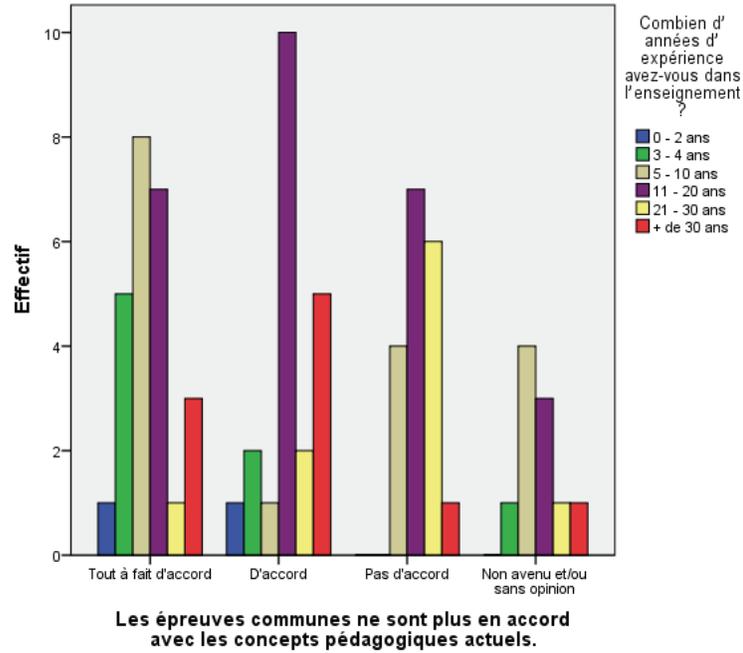


Figure 75 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes selon l'âge

On peut également remarquer une courbe inversée entre la population ayant fréquenté la Haute école pédagogique versus l'École normale ou l'Institut pédagogique, courbe liée aux avis changeants quant à l'accord avec les concepts pédagogiques contemporains.

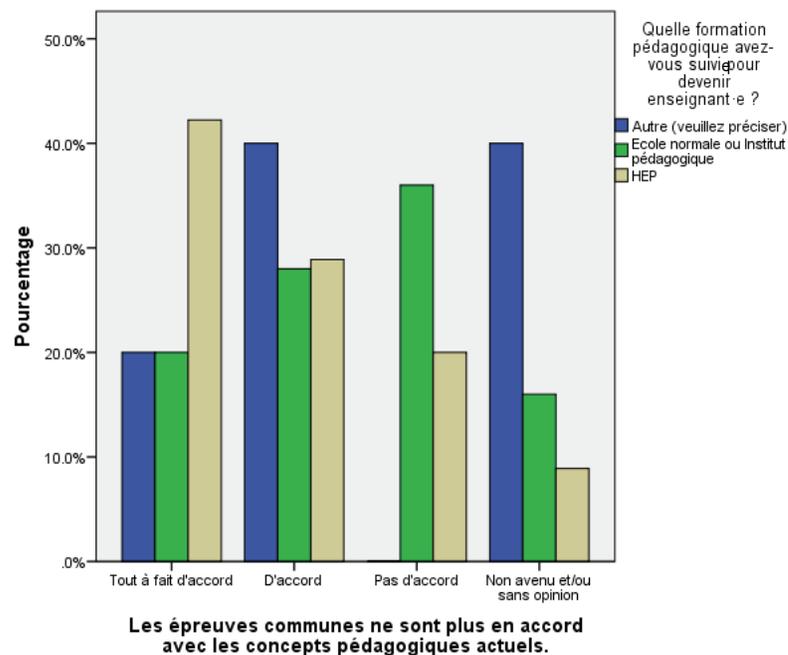


Figure 76 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes selon la formation

Comme déjà souligné, du côté des enseignant-e-s de 9S, il ressort dans l'ensemble des items une majorité de non avenus ou sans opinion quant au contenu des épreuves communes. Ce fait relève l'absence de connaissances spécifiques quant à ce qui constitue les objectifs évalués par les épreuves communes pour le passage à l'école secondaire et surtout leur contenu. Il en va de même pour la question de la tension entre ce qui est enseigné dans la formation des enseignant-e-s et la forme prise par l'évaluation : il ressort de ces chiffres une distance avec la réalité de l'enseignement en 8P. Reste la large proportion de non avenu ou sans opinion qui relève la complexité de la question en un cadre quantitatif, les termes de « concepts pédagogiques actuels » n'étant pas forcément dénotés de manière claire et précise au sein de la question.

Par ailleurs, comme déjà observé, les enseignant-e-s du secondaire présentent un avis clair sur la question de la tension entre les prescriptions liées à l'évaluation d'un point de vue pédagogique et l'évaluation par QCM, ce résultat indiquant la distance avec les contenus des épreuves et l'enseignement qui y mène, dû à leur positionnement.

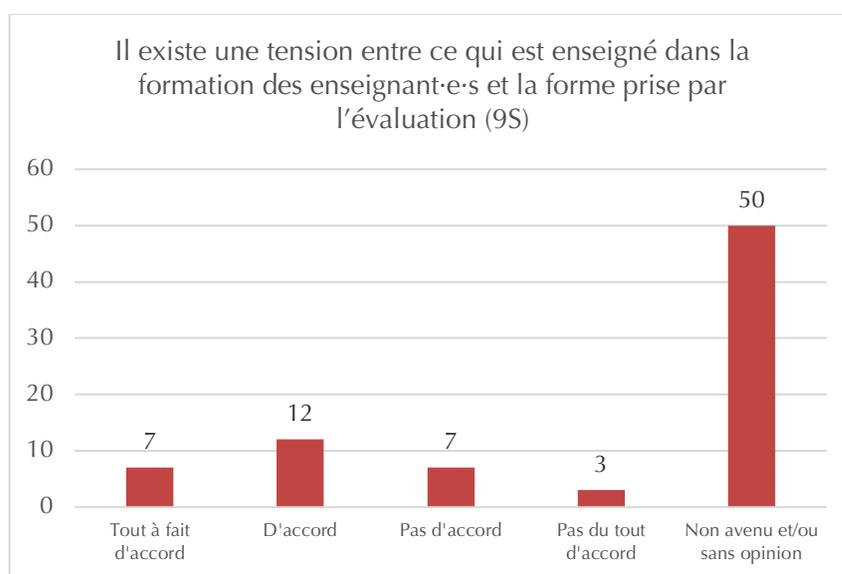


Figure 77 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes (9S)

### *Formulations ambiguës et pièges*

Près de deux tiers des enseignant-e-s 7-8P estiment que le nombre de propositions de réponses (QCM) est bien adapté et permet de réduire le rôle du hasard, que les distracteurs (propositions de réponses QCM) sont construits avec pertinence, et que la mise en forme graphique et typographique correspond à leurs attentes. Mais un point est à relever toutefois : 85 % (40 % tout à fait d'accord ; 45 % d'accord) pensent que certaines consignes dans les épreuves communes sont formulées de manière ambiguë.

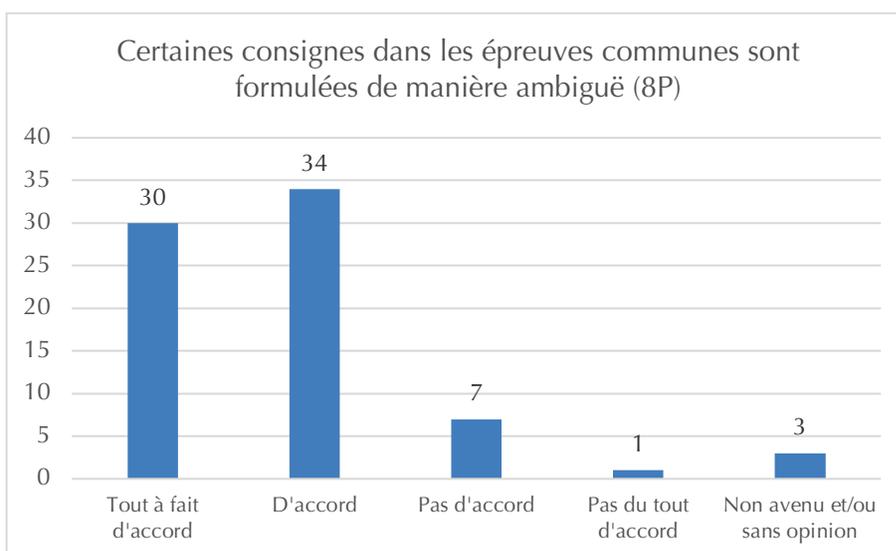


Figure 78 : Certaines consignes dans les épreuves communes sont formulées de manière ambiguë (8P)

### *Pondération des moyennes*

68.5 % des enseignant·e·s des degrés primaires et 62 % du secondaire sont d'accord avec l'idée que la pondération des moyennes est légitime.

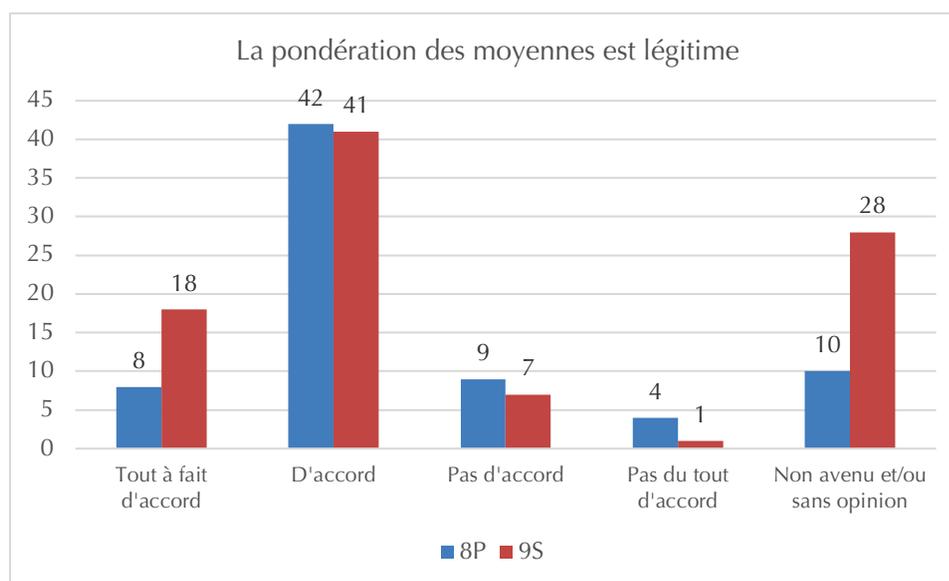


Figure 79 : La pondération des moyennes est légitime

### **Interprétation et discussion**

On sait qu'un seul test porteur de forts enjeux peut amener des « effets pervers » (Mons, 2009, p.131) : tension, augmentation du risque d'injustices... Les principes d'égalité de traitement et d'efficacité étant importants dans l'école démocratique moderne, les résultats montrent combien l'évaluation doit repo-

ser sur une part de « formatif » : une série d'évaluations qui permettent de développer des apprentissages. L'évaluation standardisée rejoint aussi ce principe, le corps enseignant le défend. Les élèves doivent pouvoir se confronter au mode d'évaluation particulier, à la temporalité particulière, en vue de s'aguerrir dans un principe de justice, et d'évaluer ce qui doit être évalué et non autre chose.

Les résultats montrent aussi que le corps enseignant n'est pas totalement satisfait du temps de la durée des épreuves, notamment pour l'épreuve en langue première. Ce résultat corrobore en partie l'enquête qualitative du rapport intermédiaire. De même que le manque de corrélation avec le PER est d'autant marqué par rapport à l'instauration des MER. Les critiques sont plutôt dirigées contre les langues 1 et 2 plutôt que les mathématiques. Ces deux derniers éléments renvoient à la tension, déjà soulignée dans le rapport intermédiaire, entre les considérations ou les attentes pédagogiques et la forme prise par l'évaluation standardisée.

La corroboration avec un référent, ici le Plan d'études romand (dont est tiré un référentiel particulier par objectifs sélectionnés) et les moyens d'enseignements associés, s'ils sont dans l'ensemble reconnus comme adéquats, semblent souffrir des mêmes manques ou points aveugles évoqués par les personnes enseignantes questionnées lors de l'enquête qualitative intermédiaire. Ces carences pourraient être de trois origines :

- Le référentiel partiel, choix par objectifs limité et limitant
- La temporalité qui ne respecte pas les attentes fondamentales de *fin de cycle*
- L'absence ou le choix arbitraire amenant à ce que certains apprentissages, compétences ou capacités, ne sont pas évalués.

Ces éléments pourraient être une conséquence directe du modèle d'évaluation choisi, s'appuyant sur le questionnaire à choix multiples.

En effet, les résultats de cette recherche montrent une part de doute quant à l'usage du QCM et des contradictions avec certains principes pédagogiques. Le corps enseignant, qui en majorité craint le risque d'arbitraire dans cette forme d'évaluation, rejoint ce que montre la recherche, même dans le cadre des mathématiques : pour trouver une validité dans ce mode d'évaluation, il faudrait un usage scolaire fréquent et régulier du QCM, surtout en vue de travailler à des bilans évaluatifs dans une approche didactique (Grapin & Sayac, 2017) qui soutiennent les élèves dans leurs apprentissages, sinon le risque de biais dans une évaluation est important, même avec un grand nombre d'items, en raison des stratégies de réponses développées par les élèves (*Ibid.*, 2017). Les travaux de Leclercq (2006) montrent aussi combien le QCM demande un entraînement particulier.

Enfin, les résultats montrent que le corps enseignant est partagé quant à l'idée que l'épreuve commune évalue des « compétences », mais constate dans une grande majorité que l'on évalue plutôt des connaissances spécifiques. Ce résultat laisse à penser que le QCM engendre un risque de limitation des connaissances (Leclercq, 1986) ; sachant que les apprentissages langagiers sont difficiles à évaluer, surtout dans un cadre d'orientation (De Ketele, 2010), survient aussi la question de l'évaluation de compétences langagières. Comme le montre Anne Jorro (2015), les politiques éducatives soumises à la performance (obligation de résultats, reddition de compte, accountability) conduisent à alimenter d'au-

tant plus le débat sur l'évaluation de « compétences ». Même si le terme de compétences est polysémique et sujet à discussion, selon certaines recherches les évaluations externes à visée diagnostique donnent des repères dans un cadre normatif plutôt que critérié, et le classement valide une norme antagoniste à l'idée large de compétence (Marcous, 2014).

Dans le cadre spécifique des épreuves communes jurassiennes, le rapport intermédiaire, par les résultats de son approche qualitative, laisse à penser que ce débat repose aussi sur l'introduction de méthodes nouvelles, appuyées par la formation associée davantage à une évaluation de tâches complexes où le sujet est en action (Jorro, 2015), ou vise une action finalisée en interaction (Allal, 2002) *versus* de tâches simples de restitution de savoir, ou de mémorisation. Ainsi peut-on interpréter la large majorité de réponses positives quant à l'idée que l'évaluation par QCM peut heurter les prescriptions liées à l'évaluation d'un point de vue pédagogique, quand bien même des critiques spécifiques (nombres d'items, adéquation des questions...) sur la forme ne sont pas majoritaires.

Ainsi la formulation des questions est hautement critiquée par une majorité de questionnés. Ce résultat soulève la question du caractère sélectif de l'épreuve commune, et non à fonction d'orientation.

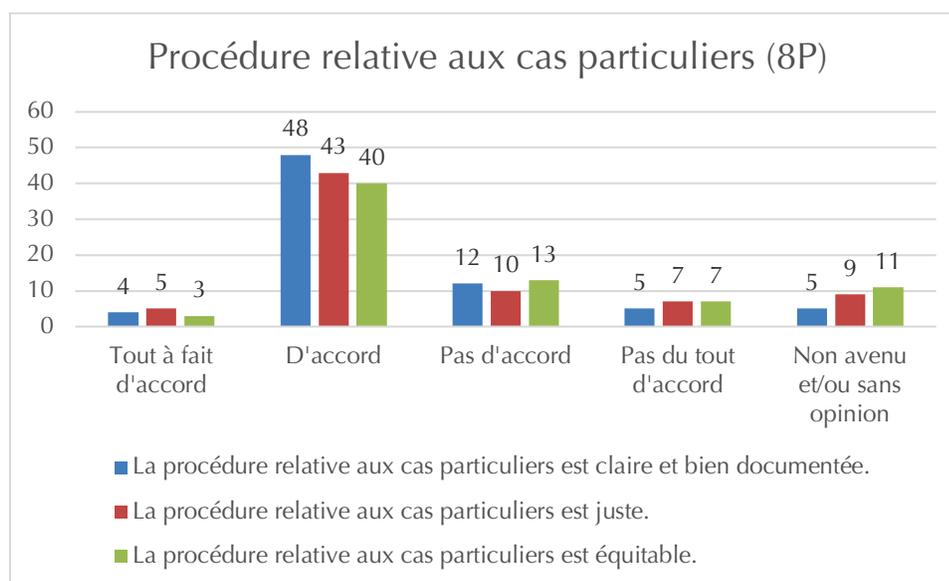
La question de la pondération des moyennes entre en contradiction avec les résultats du rapport intermédiaire où les questionnés étaient plus critiques quant à ce fait. Cela rejoint l'effet d'ambivalence du positionnement des enseignant·e·s face aux évaluations externes que la recherche démontre : le corps enseignant a à cœur d'évaluer les apprentissages de ses élèves de manière externe, pour rendre des comptes et s'inscrire dans une évaluation à large échelle, mais cet engagement sincère ne va pas sans condition. L'évaluation doit servir aux apprentissages et permettre une juste orientation, elle doit répondre à un autre idéal : pédagogique. Le corps enseignant questionne son implication dans le processus (Mons, 2009), comprenant les avantages de la mutualisation de l'évaluation dans l'anonymat social et scolaire de l'élève, il attend une distinction claire du processus de concours *versus* évaluation pour les apprentissages (Merle, 2012). Enfin, pour les enseignant·e·s, si ces moyens sont considérés comme plus « objectifs », ils ne doivent pas être les seuls indicateurs (Yerly & Maroy, 2017).

### ***Les « cas particuliers »***

Les élèves reconnus « cas particuliers » au sens des articles 28 et 29 de la section 5 du « Règlement concernant l'orientation des élèves en 8<sup>e</sup> année » sont exclus de la procédure ordinaire d'orientation. Notre intérêt porte ici sur le positionnement du corps enseignant au sujet de la procédure y relative.

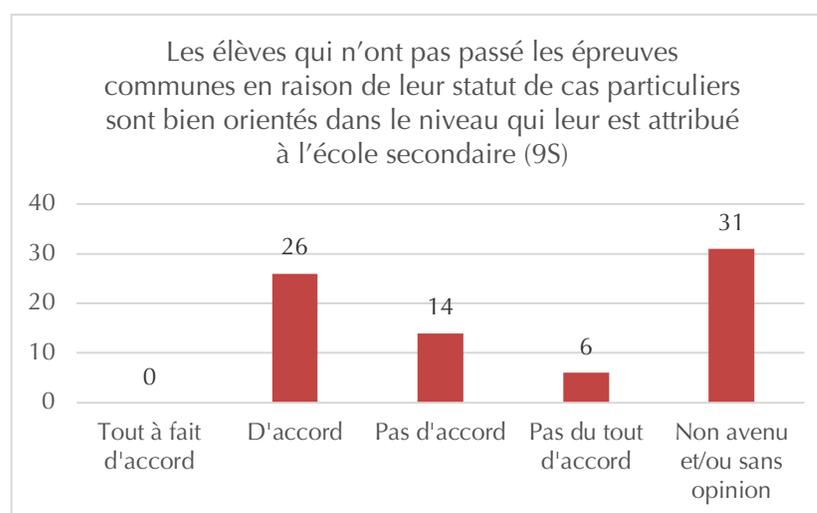
### **Résultats**

Si près des deux tiers du corps enseignant du degré primaire estiment que la procédure relative aux cas particuliers est claire et bien documentée et la trouvent adéquate, 23 % ne sont pas d'accord avec le fait la procédure est *juste*, et 27 % que la procédure relative aux cas particuliers n'est pas *équitable* (figure 80).



**Figure 80 : Procédure relative aux cas particuliers (8P)**

Quant au degré secondaire, une très large majorité ne se prononce pas sur cette question particulière, ou estime la question non avenu, sans doute par méconnaissance de la procédure. Par contre, du côté des enseignant-e-s secondaires, 33 % sont d'accord avec le fait que les élèves qui n'ont pas passé les épreuves communes en raison de leur statut de cas particuliers sont bien orientés dans le niveau qui leur est attribué à l'école secondaire, 27 % ne sont pas d'accord et 40 % restent sans opinion (figure 81).



**Figure 81 : Orientation des cas particuliers à l'école secondaire (9S)**

### Interprétation et discussion

La procédure relative aux cas particulier amène à un consensus moins attendu, l'enquête préliminaire ayant relevé certains discours plus polarisés en lien avec la problématique des « cas particuliers ». La question centrale portait sur la procédure, aussi les réponses n'entrent pas vraiment dans les enjeux

politiques, ou d'écoute des avis des enseignant-e-s... évaluer la procédure n'est pas évaluer la démarche et le processus. Une enquête spécifique sur la menée du processus pourrait amener d'autres résultats, notamment quant à la possible reconnaissance du handicap avec une proposition d'aménagement des épreuves (Branciard, 2016).

La polarisation des questionnés issus du degré secondaire laisse à penser que l'orientation des élèves à statut particulier n'est pas idéale. Il est difficile d'interpréter ces résultats. La question de la justice d'orientation, comme du positionnement du curseur du diagnostic, soulevés aussi par l'enquête préliminaire qualitative pourraient être un facteur d'explication.

« Ce sont des élèves qui sont diagnostiqués DTAH, dyslexiques, dysphasiques ou autre, mais à côté de cela, j'ai l'impression, je suis même convaincu que d'autres élèves sont aussi confrontés à un type d'épreuve qui n'est pas adapté à leur fonctionnement et à ce dont ils ont l'habitude. Donc, moi j'en verrais plus des cas particuliers, dans ma classe. » **(Enseignant, 32 ans, degré primaire)**

« Concernant les cas particuliers, cela fait plusieurs années que les choses changent chaque année. Les cas particuliers sont techniques ou pédagogiques et finalement, cela ne sert pas à grand-chose puisqu'au final, l'enseignant devra donner son avis concernant les niveaux de ces élèves. Ces niveaux seront très souvent bas (entre B et C). Si l'enseignant oriente l'élève en B, bien souvent la commission n'accepte pas cette orientation. Dans ce cas, à quoi sert l'avis de l'enseignant ? Pour ma part, je conseille plutôt aux parents de laisser les enfants faire les épreuves communes, puisqu'ils "risquent" d'y arriver et de ne pas être d'office en C pour cause de problèmes majeurs (cas particuliers techniques ou pédagogiques). » **(Enseignant, 30 ans, degré primaire)**

#### 4.6. Effets des épreuves communes sur les pratiques d'enseignement

##### Résultats

Les épreuves communes ont un impact sur l'enseignement, selon les personnes interrogées au degré primaire : 87 % considèrent que les épreuves communes influencent le programme d'enseignement et 89 % son organisation (figure 82).

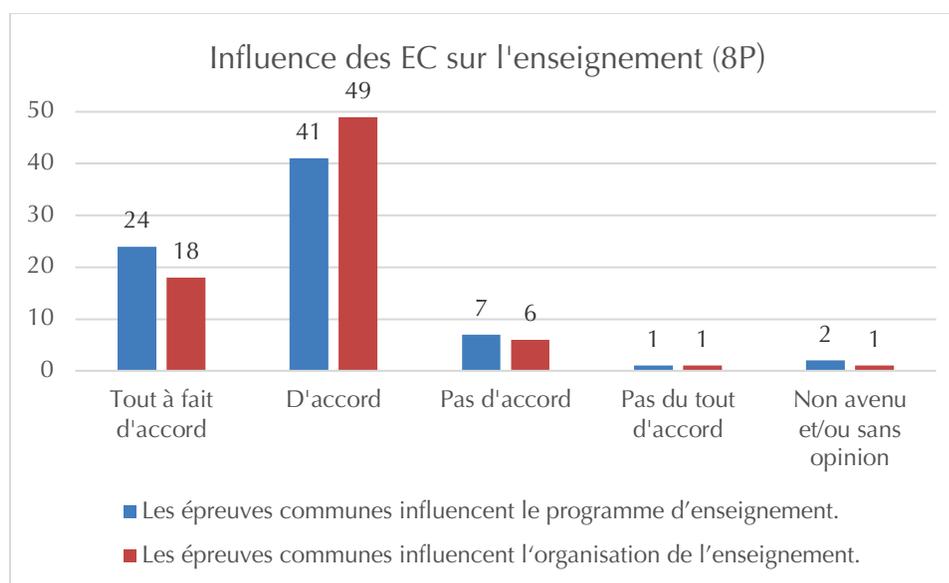
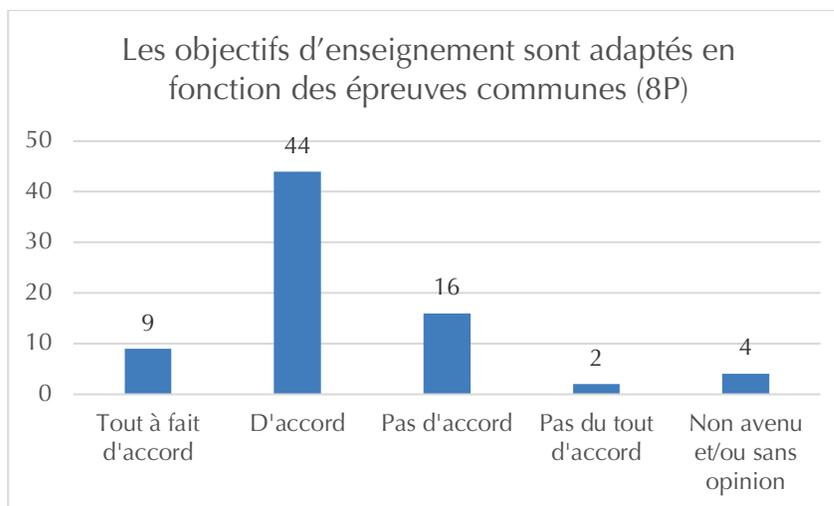


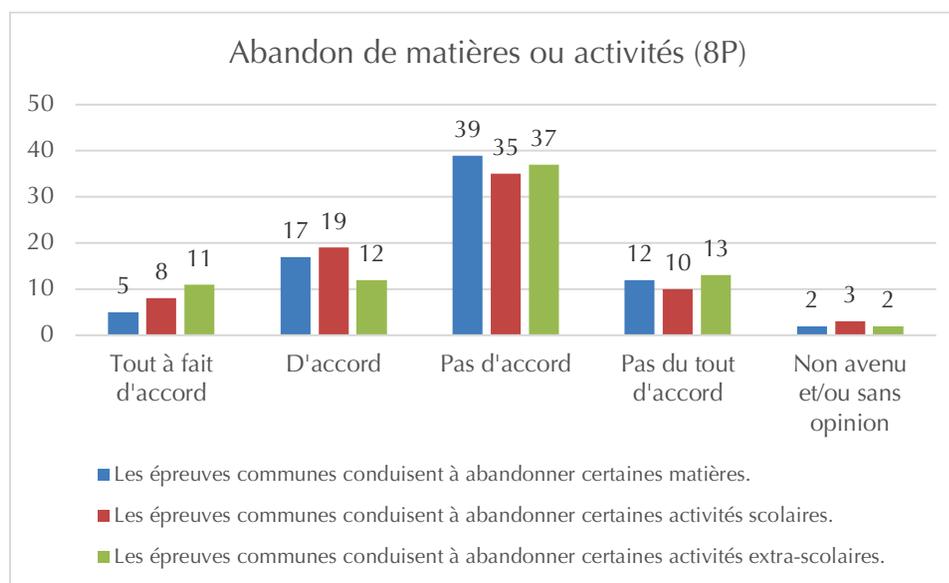
Figure 82 : Influence des épreuves communes sur l'enseignement (9S)

70 % des enseignant-e-s du degré primaire estiment que les objectifs d'enseignement sont adaptés en fonction des épreuves communes, cette échéance ayant un impact sur le choix de l'accent mis sur certains objectifs dans l'enseignement au sein de leur classe.



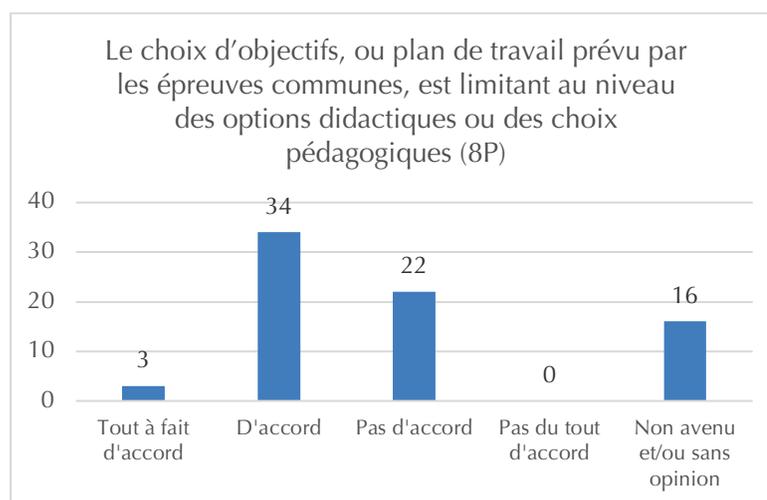
**Figure 83 : Adaptation des objectifs d'enseignement en fonction des épreuves communes (8P)**

28 % estiment que les épreuves communes conduisent à abandonner certaines matières, 26 % certaines activités scolaires et 31 % pour certaines activités extra-scolaires (figure 72).



**Figure 84 : Abandon de matières ou d'activités en fonction des épreuves communes (8P)**

Enfin le choix d'objectifs, ou le plan de travail prévu par les épreuves communes, est limitant au niveau des options didactiques ou des choix pédagogiques pour 49 % du corps enseignant du degré primaire questionné (figure 85).



**Figure 85 : Limitation du choix des objectifs en fonction des épreuves communes (8P)**

Comme déjà souligné dans un chapitre précédent, la question du *teaching to the test* laisse apparaître une tension entre celles et ceux qui estiment (38 %) ou non (52 %) que les épreuves communes incitent à des stratégies d'entraînement, voire à une augmentation des épreuves en classe.

### Interprétation et discussion

L'interprétation des résultats doit être mise en lien avec un phénomène de tension interne entre deux prescriptions, prescriptions qui peuvent conduire à des actions antithétiques :

- L'interdiction de préparer en classe l'évaluation externe.
- La prescription d'objectifs à atteindre, et d'apprentissages à transmettre en vue de l'évaluation externe.

L'enquête qualitative comprend un biais majeur : les enquêtés ne peuvent pleinement se positionner sur certaines questions sans trahir l'une ou l'autre des prescriptions. Ainsi s'expliquent les commentaires dans les questions ouvertes, plus précises sur la question :

« Le temps pour traiter des sujets différents et variés est beaucoup trop limité ! Production écrite, projets de classe, capacités transversales, compétences citoyennes... Les épreuves communes ne représentent rien de tout cela et, pire encore, amènent à écourter voire à supprimer du temps pour ces activités, car la longue et fastidieuse liste d'objectifs ne permet pas de faire autrement. » **(Enseignant, 30 ans, degré primaire)**

« En effet, c'est à l'enseignant de décider s'il souhaite mettre un poids immense aux épreuves communes dans son enseignement. Je trouverais cela vraiment dommage. Pour moi, l'enseignement en 7-8 doit suivre les objectifs du PER, mais aussi ouvrir les enfants au monde et à ce qui les entoure. Mon objectif d'enseignement est celui-ci (l'ouverture d'esprit), en plus des objectifs généraux à atteindre, bien entendu. » **(Enseignante, 30 ans, degré primaire)**

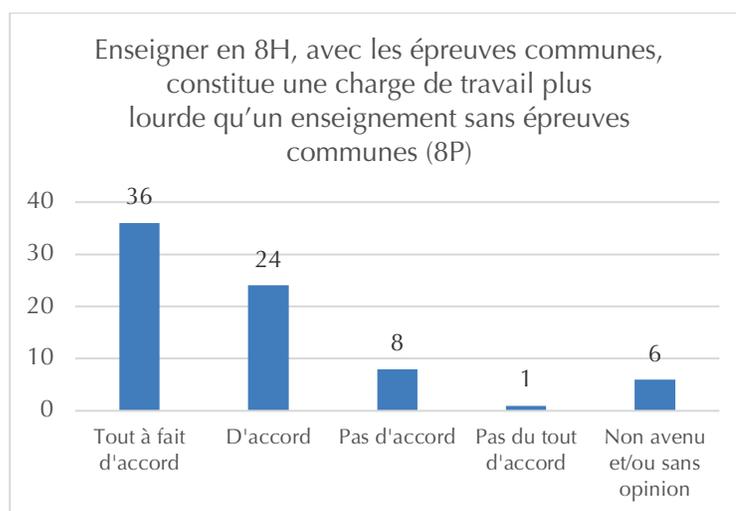
Dès lors, une large majorité relève l'influence de cette évaluation externe sur les enseignements et les objectifs fixés. Toutefois, l'abandon de certaines matières, la question du bachotage, la limitation pédagogique donnent lieu dans l'enquête quantitative à une répartition symétrique peu renseignante, la

dimension qualitative révélerait mieux l'ambivalence présente au sein du corps enseignant désireux de poursuivre l'idéal pédagogique d'une évaluation utile aux apprentissages et la prise de conscience du poids de l'évaluation à visée de sélection, ou à seule fin d'orientation.

## Résultats

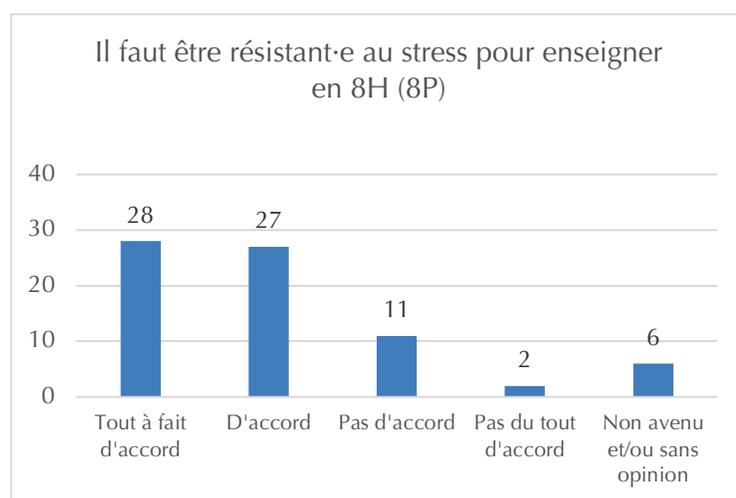
### *La charge de travail*

La charge de travail est plus lourde pour les enseignant·e·s de 8P. Le fait est que 80 % considèrent qu'enseigner en 8H, avec les épreuves communes, constitue une charge de travail plus lourde qu'un enseignement sans épreuves communes (figure 86).



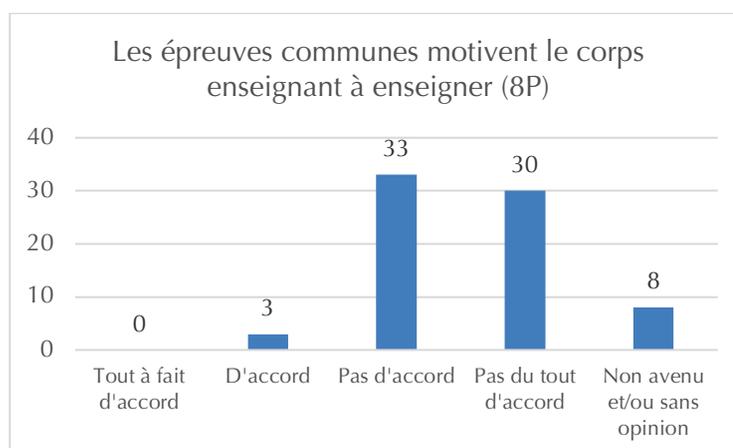
**Figure 86 : Charge de travail et épreuves communes (8P)**

Si l'expérience professionnelle ou les qualités professionnelles ne semblent pas constituer un enjeu majeur pour les enseignant·e·s du degré primaire, 74 % relèvent combien il faut être résistant au stress pour enseigner en 7-8P.

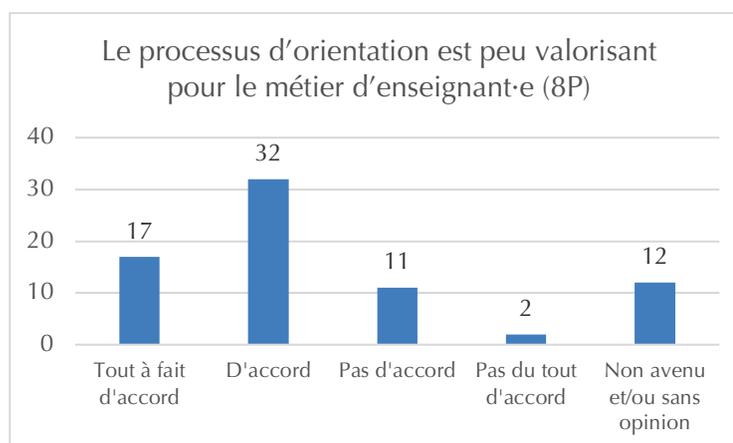


**Figure 87 : Résistance au stress (8P)**

Pour une majorité des personnes questionnées du degré primaire, les épreuves communes ne constituent pas un facteur de motivation à l'enseignement et le processus d'orientation est peu valorisant pour le métier.



**Figure 88 : Les épreuves communes motivent le corps enseignant à enseigner (8P)**



**Figure 89 : Le processus d'orientation est peu valorisant pour le métier d'enseignant-e (8P)**

### ***Interprétation des résultats***

Dans ce sentiment de peu de valorisation comme de peu de motivation, ressort peut-être la fracture, relevée par nombre de recherches, entre une formation théorique initiale et une pratique répondant aux attentes d'un système qui dépasse le corps enseignant, une rupture entre l'idéal pédagogique et la force contraignante du réalisme des épreuves externes à « qualité pédagogique limitée » (Yerly & Marroy, 2017, p. 101). Une illustration de cette tendance se lit dans la réflexion d'une enseignante :

« Je me suis parfois sentie dévalorisée dans mon travail par rapport au système d'orientation. Il me donne le sentiment de ne pas être légitime quant au suivi de mes élèves. Ma vision de l'enseignement ne correspond pas du tout à ce système. Je me trouve donc en conflit face à l'enseignement que je dois exercer et celui que j'aimerais appliquer.

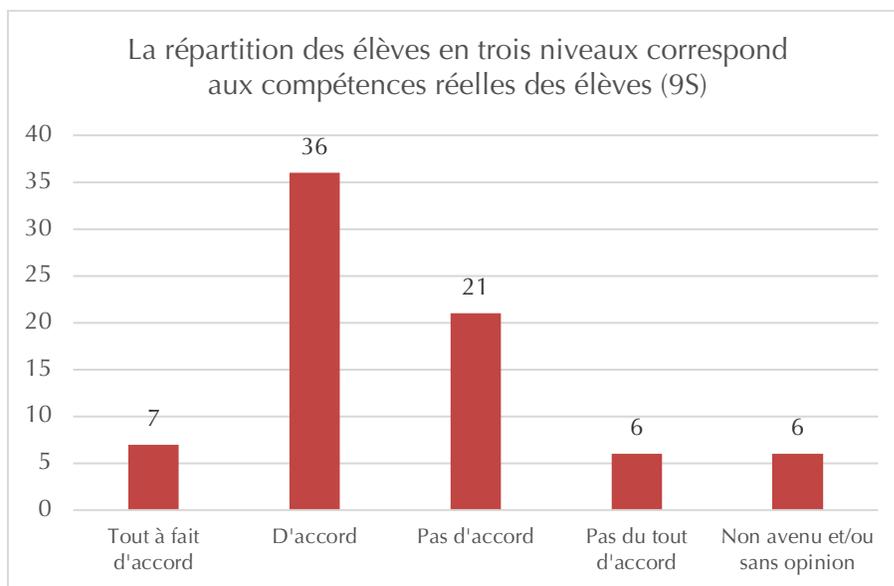
Bien sûr, j'ai tout de même une certaine marge de manœuvre, mais ce système me contraint souvent à modifier mon enseignement. Elle restreint énormément mes choix pédagogiques et didactiques. » (**Enseignante, 25 ans, degré primaire**)

Le constat reste toutefois frappant : les enseignant·e·s de 8P ne trouvent majoritairement pas de sens à leur métier dans l'évaluation externe à visée d'orientation telle qu'elle est pratiquée en ce moment.

## Résultats

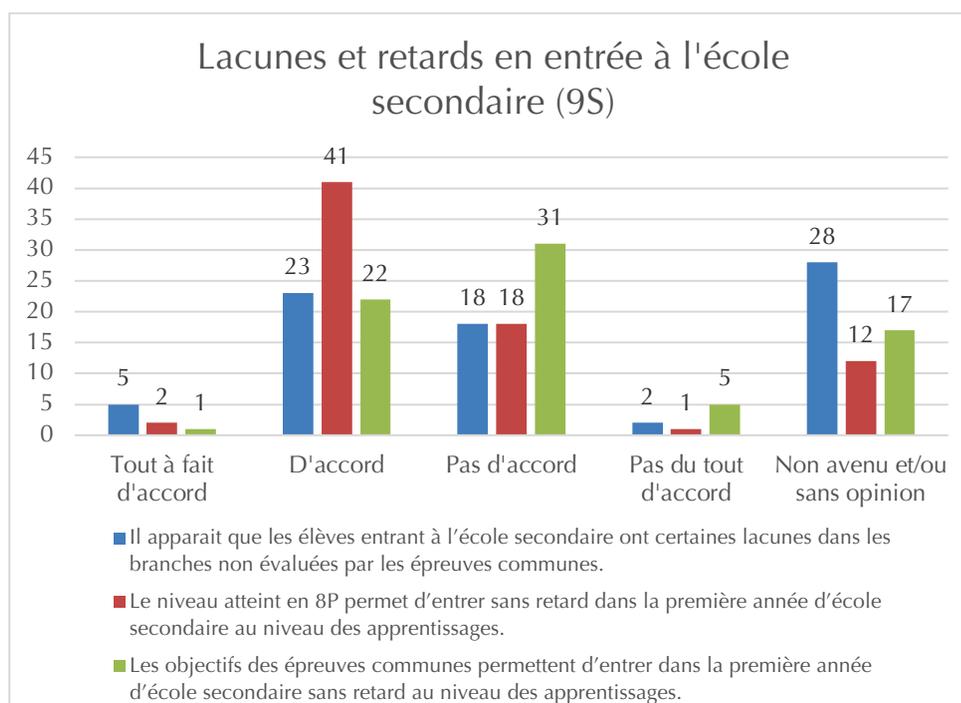
### *Répartition en niveaux et capacités « réelles »*

Du côté de l'école secondaire, concernée très directement par la question, une petite majorité du corps enseignant estime que la répartition des élèves en trois niveaux correspond aux compétences réelles des élèves (figure 90).



**Figure 90 : Répartition des élèves en niveaux et compétences réelles (9S)**

Seuls 30 % du corps enseignant du degré secondaire considère que les objectifs des épreuves communes permettent d'entrer dans la première année d'école secondaire sans retard sur le plan des apprentissages. Pourtant 58 % considèrent que le niveau atteint en 8P permet d'entrer sans retard dans la première année d'école secondaire sur le plan des apprentissages (figure 91).



**Figure 91 : Lacunes et retards en entrée à l'école secondaire (9S)**

### *Interprétation des résultats*

Reste que les questionné-e-s relèvent une distinction entre le niveau général des élèves (considéré comme globalement bon) et les objectifs liés aux épreuves communes (considérés comme limités).

Ce qui frappe dans les résultats, c'est une certaine confiance dans le lien entre niveau primaire et niveau secondaire. Autre hypothèse issue de ces résultats, nous pourrions imaginer que le personnel enseignant n'a pas vraiment de suivi précis au niveau des apprentissages, le nombre de réponses sans opinion concernant les lacunes dans les branches non évaluées irait dans ce sens.

« La répartition des élèves dans les 3 niveaux correspond aux compétences réelles des élèves dans la plupart des cas, mais avec quelques exceptions chaque année quand même. Certains élèves sont sous-évalués et d'autres sur-évalués. » (**Enseignante, 45 ans, degré secondaire**).

« Les élèves ont peut-être quelques lacunes dans les branches non évaluées (ce n'est pas forcément dû à l'enseignant primaire), mais cela ne pose pas de problème, puisqu'il y a plus ou moins une mise à niveau dans toutes les branches. On part des connaissances des élèves pour approfondir ensuite le sujet. » (**Enseignant, 40 ans, degré secondaire**)

On relève de ces commentaires une confiance en la formation des élèves au fil du passage primaire et secondaire, et une réévaluation continue des compétences des élèves au passage de l'école secondaire.

## 4.7. Effets des épreuves communes sur les familles

### Résultats

L'implication des parents dans le degré 8P, selon les enseignant·e·s du primaire, semble équivalente à l'implication en degré 9S selon les enseignant·e·s de l'école secondaire.

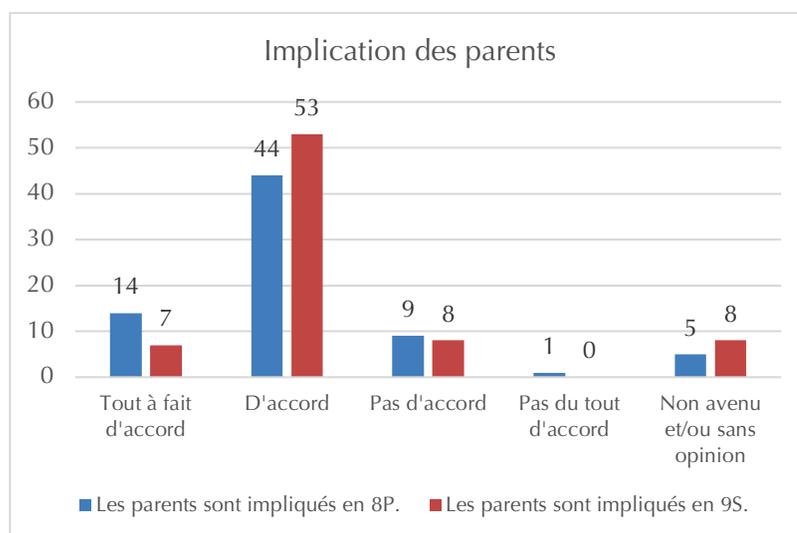


Figure 92 : Implication des parents

Les enseignant·e·s du degré primaire sont parfaitement partagés quant à l'idée que les parents insistent pour qu'un enseignement intensif centré sur les matières évaluées en épreuves communes soit fait en classe (45 % d'accord, 45 % pas d'accord).

Résultat attendu, une large majorité considère que les parents sont soucieux de l'avenir de leurs enfants, tant au niveau de la réussite scolaire que de la réussite sociale.

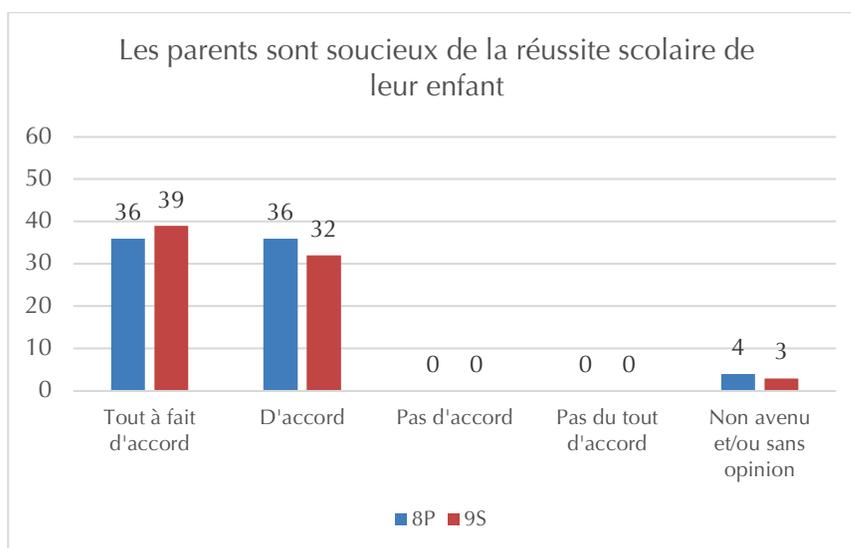
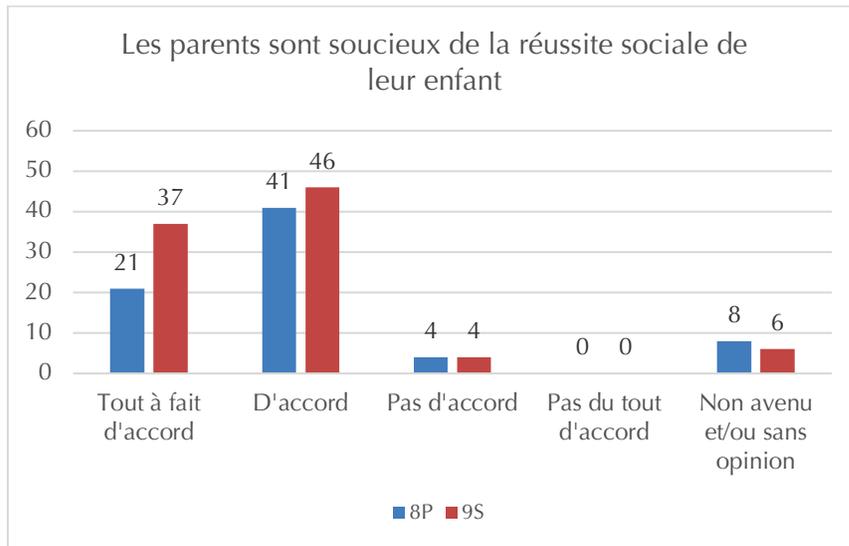
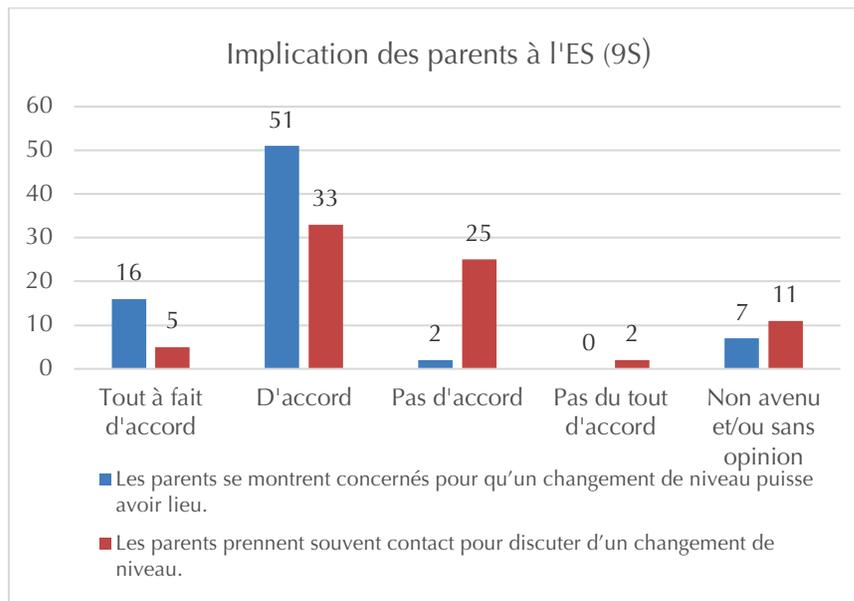


Figure 93 : Les parents sont soucieux de la réussite scolaire de leur enfant

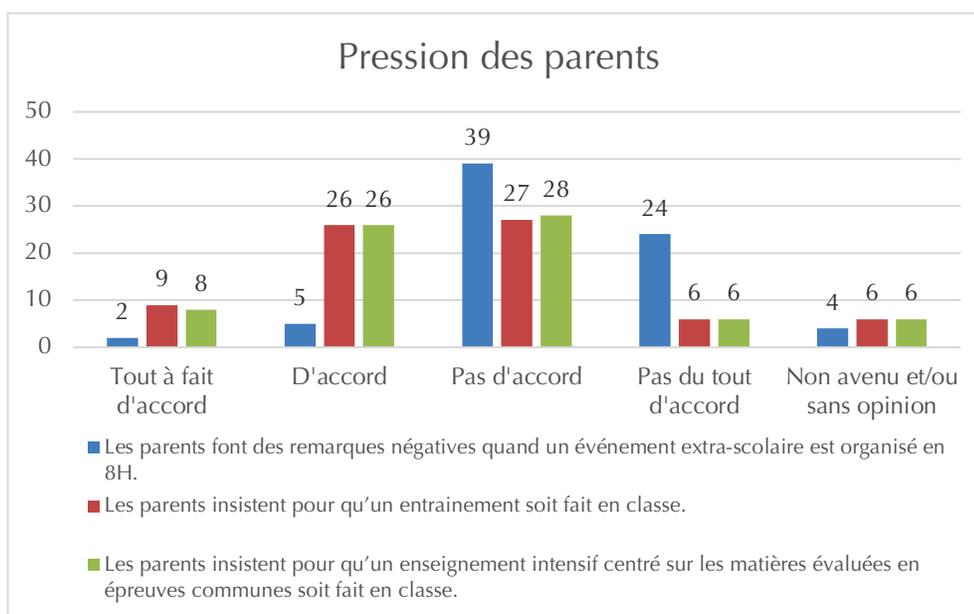


**Figure 94 : Les parents sont soucieux de la réussite sociale de leur enfant**

Dans le cadre de l'école secondaire, selon 88 % des enseignant·e·s, les parents se montrent concernés pour qu'un changement de niveau puisse avoir lieu. 50 % des questionné·e·s enseignant au secondaire considèrent que les parents prennent souvent contact pour discuter d'un changement de niveau.



**Figure 95 : Implication des parents à l'école secondaire (9S)**



**Figure 96 : Pression des parents**

### Interprétation et discussion

Ces résultats montrent que les épreuves communes ont, selon le corps enseignant, des effets plutôt positifs sur l'implication des parents et la charge normative qu'elle induit sur les enseignements. Cela se traduit ainsi dans les propos d'une enseignante de 7-8P :

« De manière générale, certains parents exercent une forte pression sur l'enseignant. J'ai ressenti une réelle angoisse chez certains d'entre eux. Cette pression se répercutait aussi sur l'enfant qui était très inquiet de ses résultats. Cela a motivé certains d'entre eux à se montrer plus appliqués en classe. Mais le problème est qu'ils apprenaient seulement pour avoir de bons résultats. » **(Enseignante, 25 ans, degré primaire)**

Cette implication renvoie à l'idée de « parent consommateur » (Dubet, 2012) : dans une réalité post-moderne, l'école perd de sa valeur sacrée dans l'évaluation et la transmission d'apprentissages, la réalité du travail dépend de la question de l'inflation des diplômes, et on trouve beaucoup de parents qui se mêlent de la scolarité de leurs enfants, mais aussi qui se préoccupent des conditions et des fondements mêmes de l'éducation (Dubet, 2012).

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

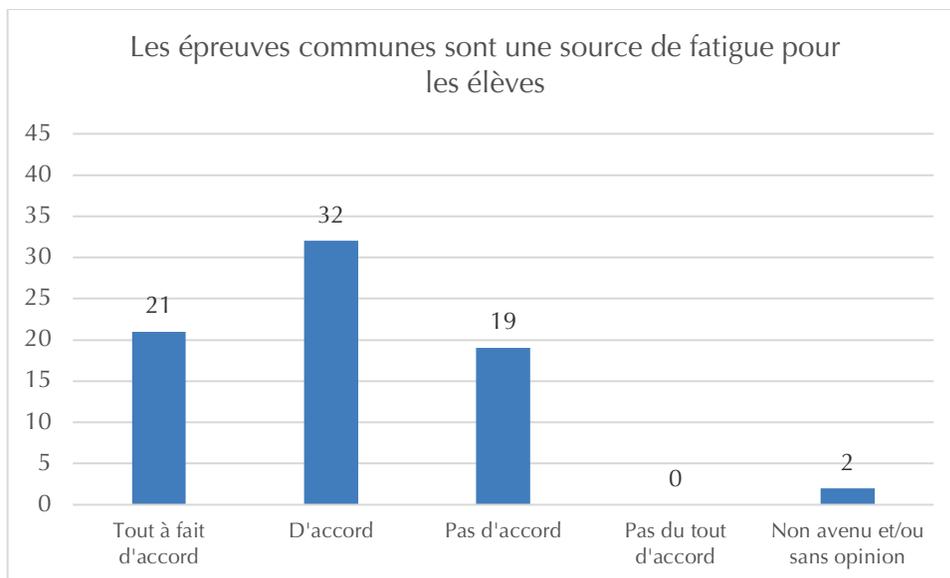
Notre intérêt porte sur les effets des épreuves communes sur les élèves.

#### Résultats

Notre objectif consiste à recueillir le positionnement du corps enseignant sur les effets des épreuves communes sur les élèves. Quelques questions étaient adressées au corps enseignant de 7-8P (figures 97 à 102) et d'autres questions au corps enseignant de 9S (figures 103 à 105).

### *L'effet de fatigue*

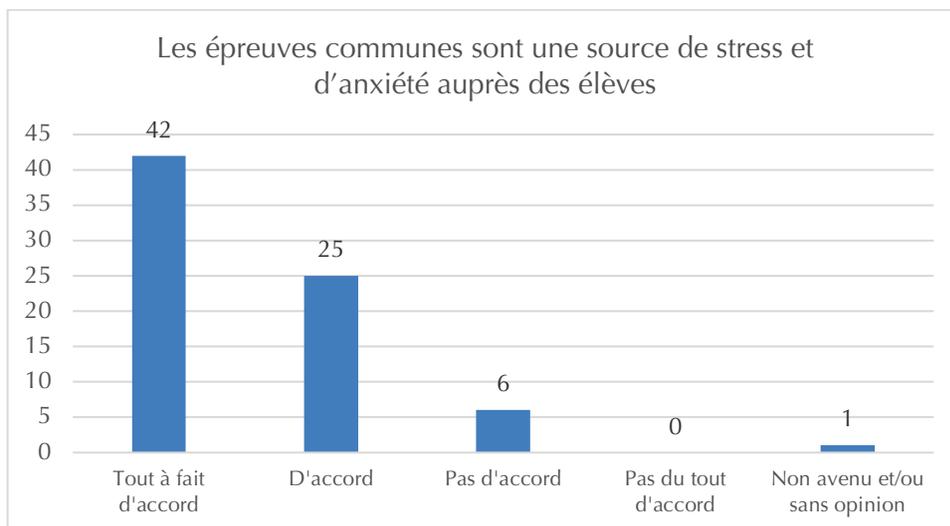
Une majorité du corps enseignant de 7-8P (71 %) estime que les épreuves communes sont une source de fatigue pour les élèves.



**Figure 97 : Épreuves communes et effet de fatigue**

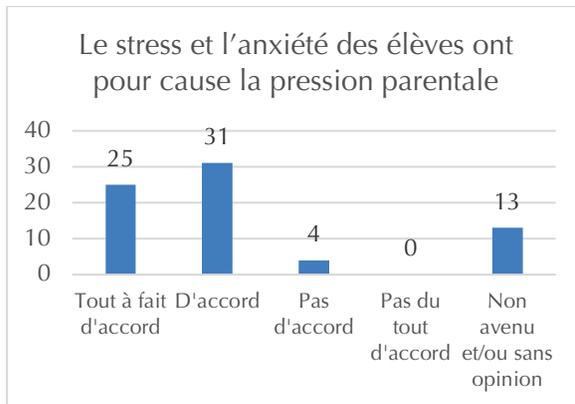
### *Effet de stress et d'anxiété*

89 % du corps enseignant de 7-8P considère que les épreuves communes sont une source de stress et d'anxiété auprès des élèves.

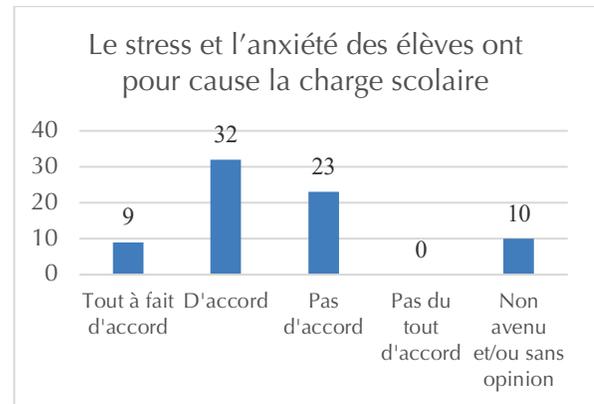


**Figure 98 : Épreuves communes et effet de stress et d'anxiété**

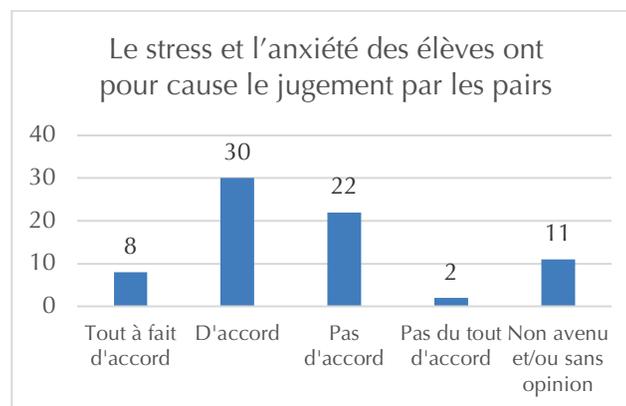
Pour creuser davantage les effets collatéraux du stress et de l’anxiété des élèves, nous avons voulu en connaître les causes du point de vue du corps enseignant de 7-8P. Les figures 99 à 101 font état de quelques causes les plus probantes du phénomène de stress ou d’anxiété.



**Figure 99 : Pression parentale**



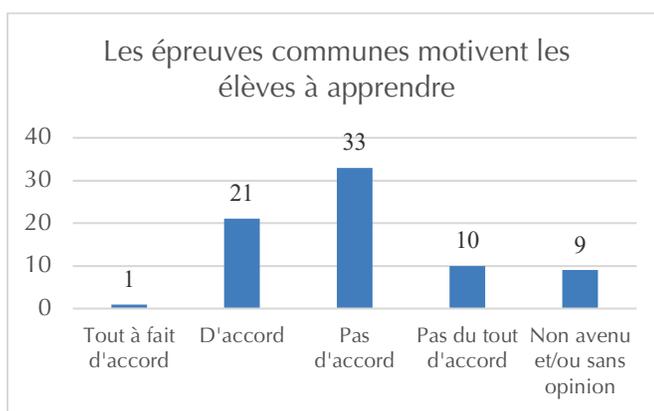
**Figure 100 : Charge scolaire**



**Figure 101 : Jugement par les pairs**

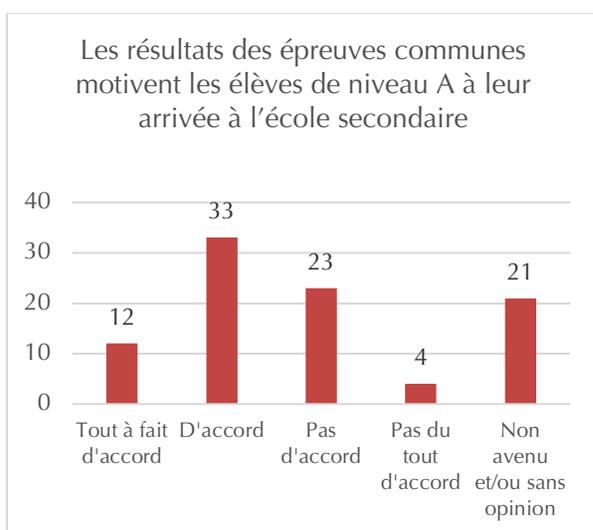
77 % du corps enseignant 7-8P estime que le stress et l’anxiété des élèves ont pour cause la pression parentale (figure 99). 55 % de la population est d’accord pour dire que le stress et l’anxiété ont pour cause la charge scolaire (figure 100) et 52 % considère que le jugement par les pairs est une cause probante.

En dernier lieu, nous avons voulu identifier auprès du corps enseignant de 7-8P une éventuelle corrélation entre les épreuves communes et la motivation des élèves. 58 % du personnel enseignant concerné considère que les épreuves communes ne motivent pas les élèves à apprendre.

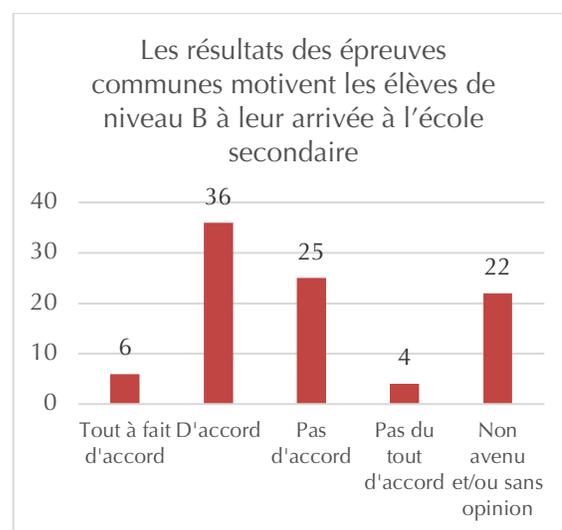


**Figure 102 : Épreuves communes et motivation à apprendre**

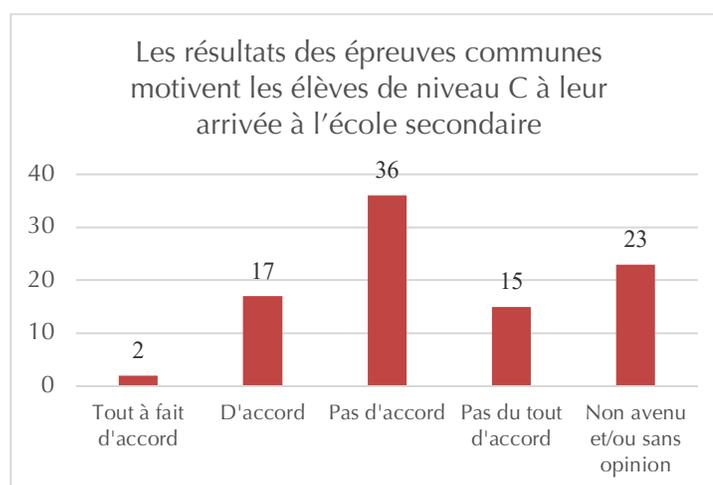
Nous avons voulu évaluer auprès du corps enseignant de 9S si les résultats des épreuves communes motivent les élèves des trois niveaux à leur arrivée à l'école secondaire. Les graphiques (figures 103 à 105) présentent les résultats.



**Figure 103 : Motivation des élèves de niveau A**



**Figure 104 : Motivation des élèves de niveau B**



**Figure 105 : Motivation des élèves de niveau C**

Le corps enseignant de 9S estime que les élèves des niveaux A et B sont davantage motivés à leur arrivée à l'école secondaire (48 % et 45 % sont d'accord ou tout à fait d'accord) que les élèves de niveau C (20 % est d'accord ou tout à fait d'accord). Les résultats des épreuves auraient donc un effet plus grand sur la motivation des élèves des niveaux A et B que le niveau C. Notons tout de même un fort taux de réponses non avenues ou sans opinion (de 22 % à 24 %).

## Interprétation et discussion

Ces résultats montrent que les épreuves communes ont, selon le corps enseignant, des effets plutôt négatifs sur les élèves ; les raisons en sont une fatigue accrue perçue chez les élèves, des signes de stress et d'anxiété pouvant compromettre le sentiment de bien-être à l'école. Cela se traduit ainsi dans les propos d'un enseignant de 7-8P :

« Les épreuves communes ont un impact négatif sur la grande majorité des élèves. » (**Enseignant, 36 ans, degré primaire**)

Cet avis semble partagé par un autre enseignant du degré secondaire :

« À l'école secondaire, les épreuves communes sont un mauvais souvenir. Apparemment les épreuves communes suscitent pas mal de stress en 8<sup>e</sup>. » (**Enseignant, 56 ans, degré secondaire**)

Ces effets néfastes constatés auprès des élèves par une majorité du corps enseignant de 7-8P auraient des causes multiples. La pression parentale semble être la première cause plausible de ce phénomène de stress ou d'anxiété, s'ensuit la charge scolaire et, en dernier lieu, le jugement par les pairs. Le commentaire d'une enseignante de 49 ans évoque la pression que les élèves se mettent eux-mêmes et plus largement une pression de la société :

« Les élèves se mettent eux-mêmes la pression en général, mais cela peut aussi venir de la société. Dès qu'un enfant est en 8P, le réflexe de beaucoup de personnes est de lui demander ses résultats dans les tests... Parfois les parents ont de trop grandes attentes aussi. Je ne crois pas du tout que cela les motive à apprendre plus que s'il n'y en avait pas. » (**Enseignante, 49 ans, degré primaire**).

Il apparaît que l'effet motivation est en partie corrélé aux épreuves communes. Les résultats du côté du personnel enseignant de 7-8P montrent, sans équivoque, que les épreuves communes ne motivent pas les élèves à apprendre. Cependant, du côté du personnel enseignant de 9S, les résultats à ces épreuves communes auraient un effet de motivation à l'arrivée à l'école secondaire, notamment sur les élèves des niveaux A et B, au détriment des élèves du niveau C. Cela n'est pas étonnant puisque les bons résultats auraient tendance à favoriser la motivation des élèves à apprendre (Dupriez, 2010 ; Ntamakiro & Daepfen, 2016). Ce constat peut être pondéré par les propos de cette enseignante de 9S :

« C'est la nouvelle école, les nouveaux enseignants, les nouvelles branches qui peuvent les motiver. Les A seront plus stimulés. Les C pourront plus "respirer". Les élèves qui ont une certaine volonté de monter de niveau seront très motivés. » (**Enseignante, 40 ans, degré secondaire**) ».

#### 4.9. Nature et attentes des besoins

Pour déterminer les attentes et les besoins quant aux évolutions possibles des épreuves communes, nous avons soumis au personnel enseignant 7-8P et 9S différents modèles d'orientation.

#### Résultats

Les modèles d'orientation qui ont été soumis pour évaluation sont principalement ceux qui ont été identifiés lors des entretiens réalisés durant la première phase exploratoire de la recherche.

#### *Modèle d'orientation axé uniquement sur les moyennes et les évaluations internes faites en 8P*

Le système d'orientation uniquement axé sur les moyennes et les évaluations internes faites en 8P est un modèle privilégié par 44 % du corps enseignant de 7-8P. L'intérêt pour ce modèle n'est que de 22 % du côté du corps enseignant de 9S. Une plus grande moitié du corps enseignant (50 % de 7-8P et 65 % de 9S) est en défaveur de ce modèle.

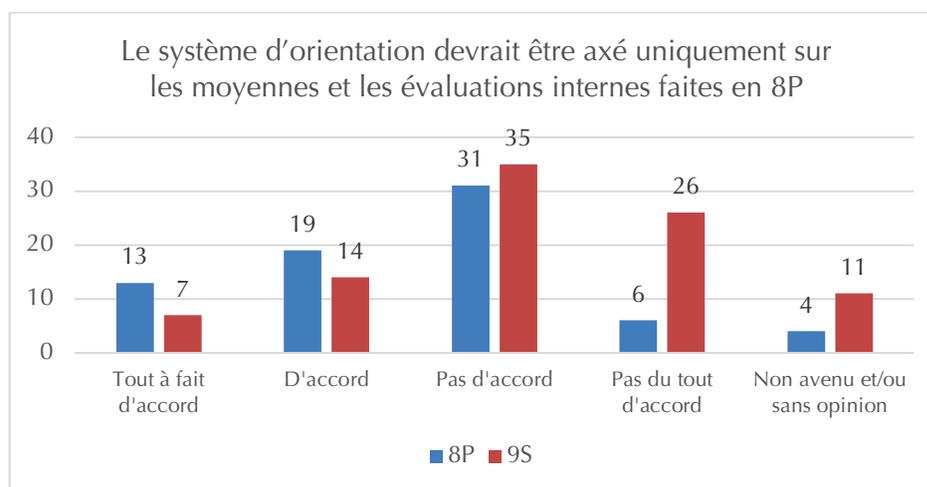


Figure 106 : Modèle d'orientation axé sur une évaluation interne en 8P

#### *Modèle d'orientation impliquant les parents*

L'implication des parents dans la procédure d'orientation est privilégiée par un tiers du corps enseignant de 7-8P (32 %) et seulement par un dixième du corps enseignant de 9S (13 %). Notons qu'une majorité du personnel enseignant (59 % de 7-8P et 73 % de 9S) n'est pas d'accord, voire pas du tout d'accord avec ce modèle permettant aux parents de donner leur avis sur le choix du niveau.

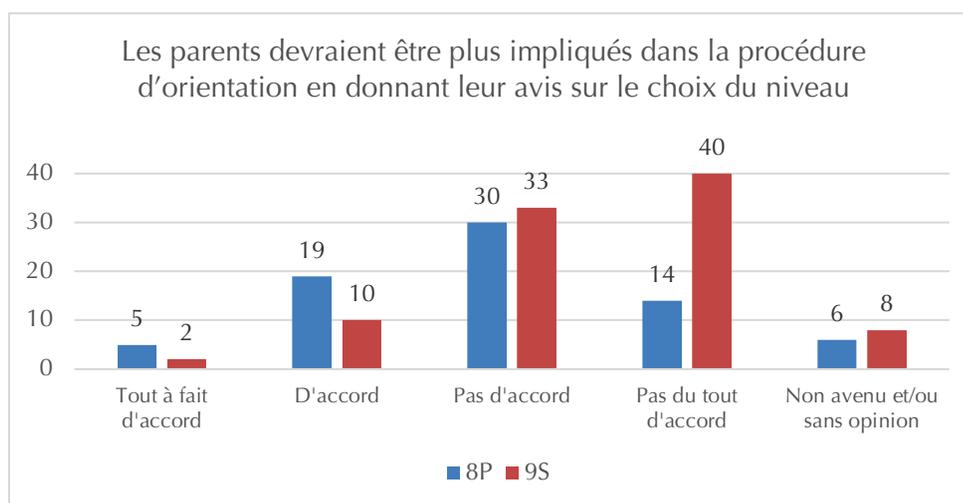


Figure 107 : Modèle d'orientation impliquant les parents

### *Modèle d'orientation axé sur des épreuves de référence*

Le modèle d'orientation qui consiste à considérer les épreuves communes comme des épreuves de référence uniquement destinées au corps enseignant concerné pour lui permettre de piloter les apprentissages des élèves est plébiscité à 50 % par le corps enseignant de 7-8P et à 33 % par le corps enseignant de 9S. Notons que 42 % du corps enseignant de 7-8P et 53 % du corps enseignant de 9S sont en défaveur de ce modèle.

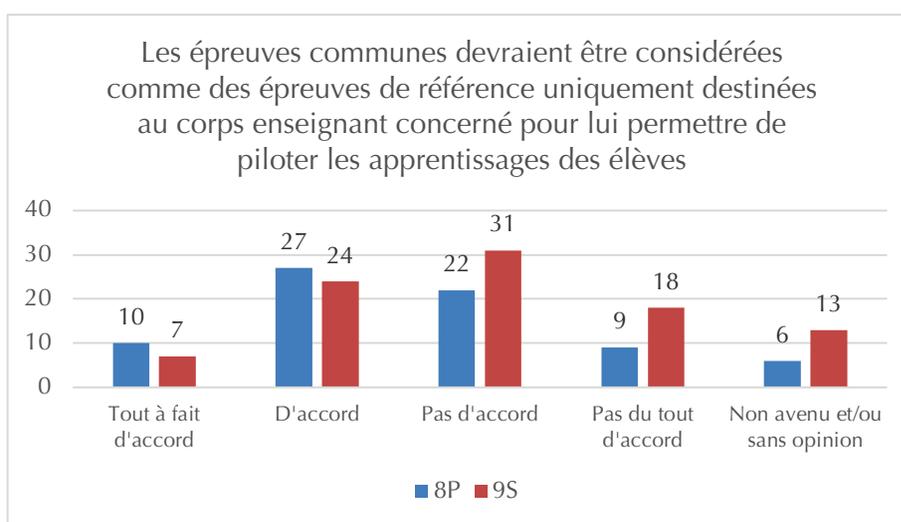


Figure 108 : Modèle d'orientation axé sur des épreuves de référence

### *Modèle d'orientation 75/25 ou 60/40 (en faveur des notes internes à la 8P)*

46 % du corps enseignant de 7-8P et 26 % du corps enseignant de 9S considèrent que les appréciations (les deux notes du bulletin et les résultats aux épreuves communes) devraient compter à 75/25 (en

faveur des notes internes à la 8P). 37 % du corps enseignant de 7-8P et 36 % du corps enseignant de 9S sont plutôt en défaveur de ce modèle (figure 109).

Quant au modèle d'orientation dans lequel les appréciations (les deux notes du bulletin et les résultats obtenus aux deux épreuves communes) devraient compter à 60/40 (en faveur des notes internes à la 8P), on perçoit auprès du corps enseignant un peu moins d'enthousiasme que le modèle précédent (37 % de 7-8P et 22 % de 9S) (figure 110). Notons qu'environ 16 % du degré primaire et 38 % du degré secondaire ne souhaitent pas répondre à ces deux propositions. Cela renforce tout de même l'idée que les notes des bulletins devraient avoir plus d'importance que les deux épreuves communes dans le calcul pour l'orientation.

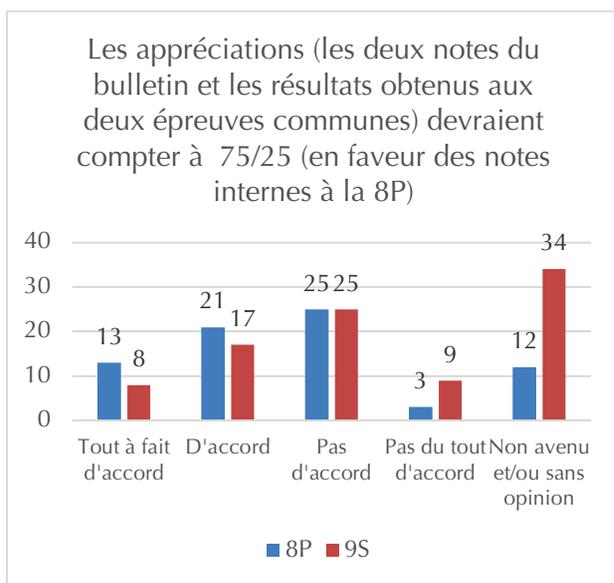


Figure 109 : Modèle d'orientation 75/25 (en faveur des notes internes à la 8P)

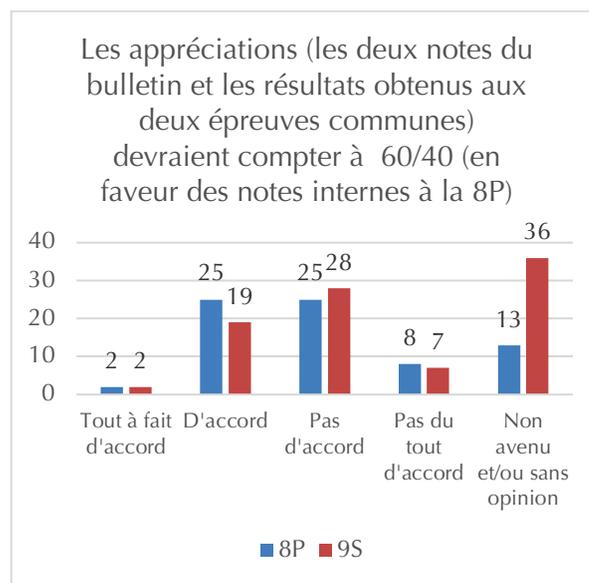


Figure 110 : Modèle d'orientation 60/40 (en faveur des notes internes à la 8P)

### ***Modèle d'orientation (y compris épreuves communes) à l'école secondaire***

Une petite majorité du corps enseignant n'est pas en faveur de ce modèle qui consiste à réaliser la procédure d'orientation (y compris les épreuves communes) à l'école secondaire (43 % de 7-8P et 69 % de 9S). Relevons tout de même qu'un tiers du corps enseignant de 7-8P (34 %) et près de 20 % (19 %) du corps enseignant de 9S se disent en faveur de ce modèle. Notons qu'environ 20 % du degré primaire et 12 % du degré secondaire considèrent la question comme non avenue ou n'ont pas d'opinion sur cet item.

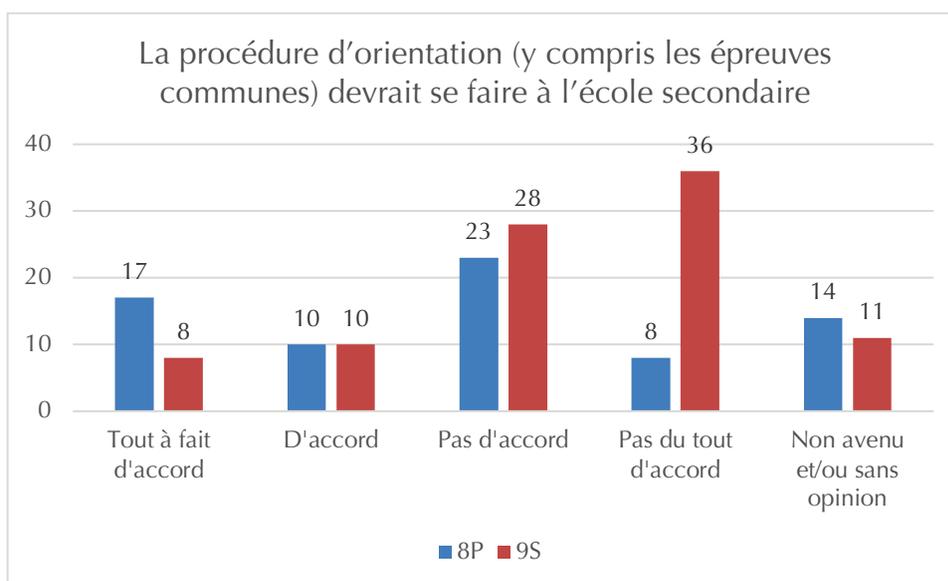


Figure 111 : Modèle d'orientation (y compris les épreuves communes) à l'école secondaire

### *Modèle visant à la suppression des épreuves communes*

La moitié du corps enseignant de 7-8P (50 %) et seulement 18 % du corps enseignant de 9S considèrent que les épreuves communes ne devraient plus exister. Notons que près d'un tiers du personnel de 7-8P est tout à fait d'accord avec l'idée de la suppression des épreuves communes. 42 % du degré primaire est en défaveur de cette proposition et 8 % juge la question non avenue ou se dit sans opinion. Du côté du degré secondaire, il apparaît que 63 % sont en défaveur et 19 % se disent sans opinion.

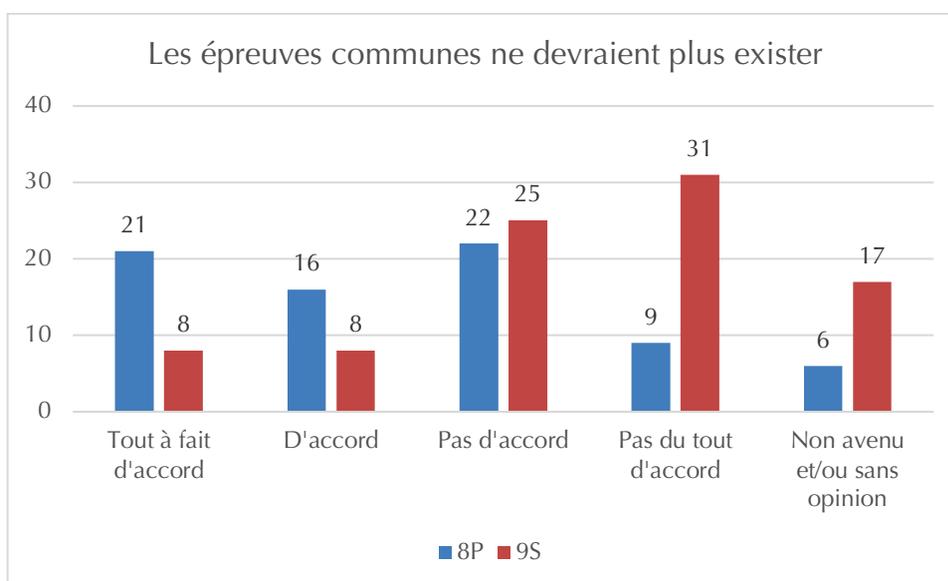


Figure 112 : Modèle visant à la suppression des épreuves communes

Pour mieux comprendre ce résultat, nous avons croisé les données avec la variable du nombre d'années d'expérience professionnelle. Il apparaît que le corps enseignant de 7-8P dont l'expérience professionnelle est de 3 à 4 ans et de plus de 30 ans est en faveur de la suppression des épreuves communes. Celles et ceux qui disposent de 1 à 2 ans et de 5 à 10 ans d'expérience professionnelle ont un avis plus partagé. Quant au corps enseignant dont l'expérience professionnelle se situe entre 21 à 30 ans est en défaveur de la suppression des épreuves communes.

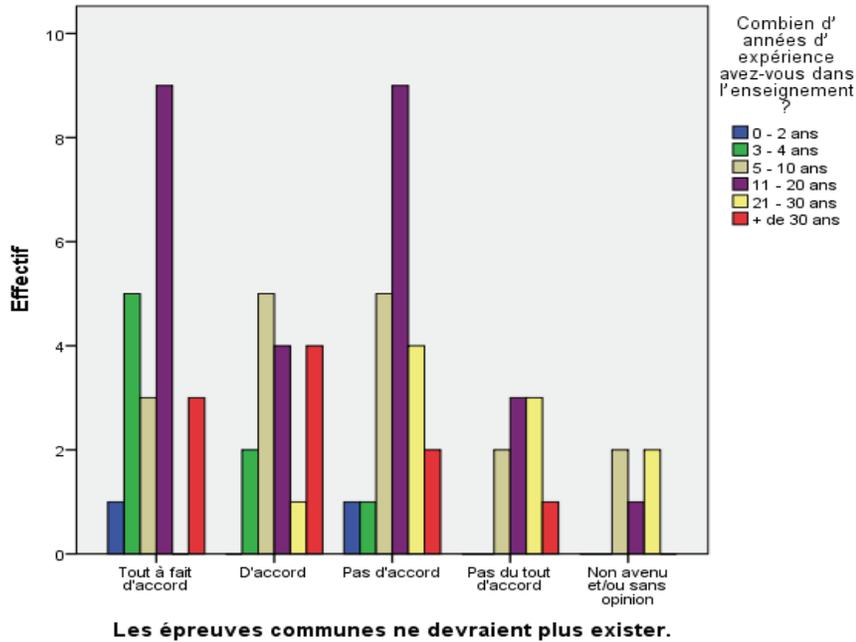


Figure 113 : Suppression des épreuves communes et nombre d'années d'expérience professionnelle (1)

En croisant les données avec le type de diplôme obtenu, il ressort de cette analyse que le corps enseignant ayant suivi une formation dans une Haute école pédagogique est majoritairement en faveur de la suppression des épreuves communes (figure 114).

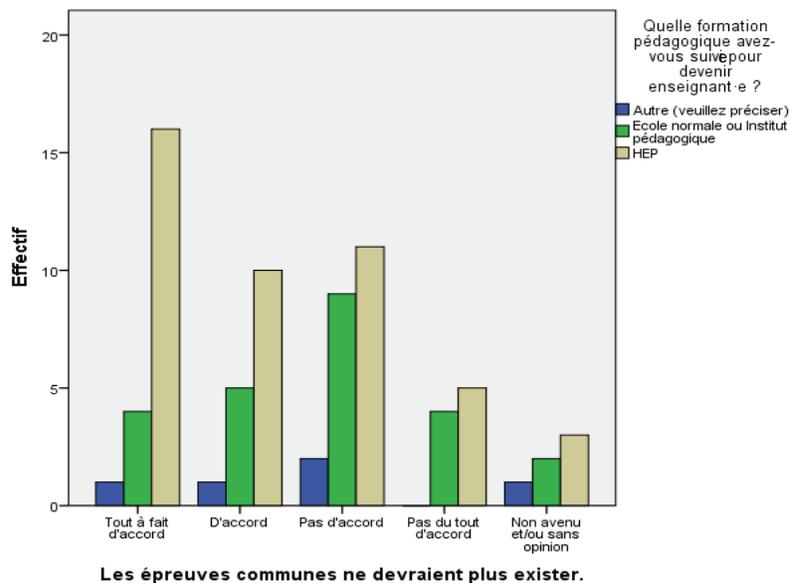


Figure 114 : Suppression des épreuves communes et nombre d'années d'expérience professionnelle (2)

### Modèles en lien aux niveaux différenciés à l'école secondaire

Deux modèles en lien aux niveaux différenciés à l'école secondaire ont été proposés. Le premier modèle (figure 115) consiste à viser des niveaux moins cloisonnés/plus perméables. Les résultats du côté du corps enseignant de 7-8P sont sans équivoque puisque 77 % sont en faveur de niveaux moins cloisonnés / plus perméables à l'école secondaire. Un bon tiers du corps enseignant de 9S (34 %) considère cette proposition comme adéquate. Quant à la proposition qui consiste à supprimer le niveau C, les avis sont plus mitigés (figure 116). On relève que 20 % du degré primaire et seulement 6 % du degré secondaire sont en faveur de cette suppression du niveau C. Cela signifie que 57 % du corps enseignant de 7-8P et 80 % du corps enseignant de 9S sont opposés à la suppression du niveau C.

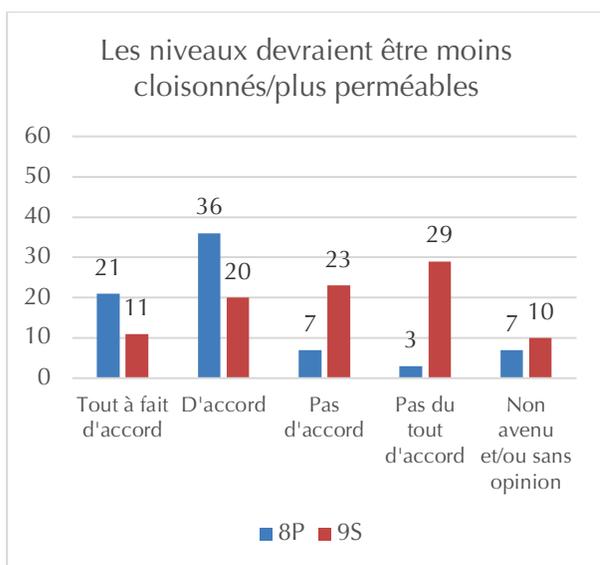


Figure 115 : Niveaux moins cloisonnés/plus perméables

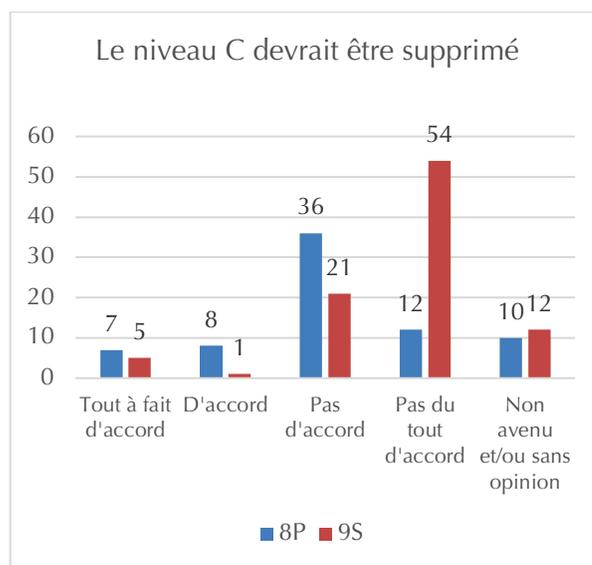


Figure 116 : Suppression du niveau C

### Interprétation et discussion

Les résultats de cette dernière partie déterminent le positionnement du corps enseignant vis-à-vis de différents modèles relatifs aux épreuves communes et à la procédure d'orientation à l'école secondaire. Le corps enseignant devait se positionner par rapport à chaque modèle.

Relevons premièrement qu'une différence de point de vue existe entre les corps enseignants des degrés primaire et secondaire. Deuxièmement, notons qu'aucun modèle ne semble faire pleinement consensus.

- Le modèle qui obtient un grand pourcentage de suffrages est celui qui consiste à rendre moins cloisonnés/plus perméables les niveaux (A, B, C) à l'école secondaire. Le corps enseignant du degré primaire se prononce en faveur à 77 % et le corps enseignant du degré secondaire à 34 %.

- Nous constatons qu'une moitié environ du corps enseignant du degré primaire (entre 40 % et 50 %) privilégie les cinq modèles suivants : 1) le modèle visant à la suppression des épreuves communes, 2) le modèle axé uniquement sur les moyennes et sur des évaluations internes faites en 8P, 3) le modèle d'orientation qui privilégie davantage les résultats scolaires des élèves en classe que les résultats des épreuves communes (75/25), 4) le modèle qui consiste à réaliser les épreuves communes et la procédure d'orientation à l'école secondaire, 5) le modèle qui consiste à considérer les épreuves communes comme des épreuves comparatives de référence. Ces cinq modèles ne sont plébiscités qu'aux alentours d'un 20 % à 30 % du côté du corps enseignant du degré secondaire.
- Les modèles les moins bien positionnés sont : le modèle permettant aux parents d'être plus impliqués dans la procédure d'orientation (32 % du degré primaire et 13 % du degré secondaire sont en faveur de ce modèle) ; le modèle proposant la suppression du niveau C ne suscite pas ou peu d'engouement (20 % du degré primaire et 6 % du degré secondaire sont favorables à ce modèle).

Le corps enseignant du degré primaire semble donc davantage prêt à une évolution des épreuves communes et à un changement de modèle d'orientation que le corps enseignant du degré secondaire. Quelques témoignages illustrent cette tendance :

« Face à la pression des parents, je ressens le besoin d'être déchargé par un moyen d'évaluation externe à celui de la classe. Mais les épreuves communes sous la forme actuelle ne me conviennent pas totalement. » **(Enseignant, 41 ans, degré primaire)**

« 1) Il faut supprimer le niveau C, mais prévoir de l'appui ou du co-enseignement au niveau B. 2) Il faut confier à l'enseignant-e le soin d'établir la liste des élèves des niveaux A et B, et organiser une seule épreuve commune avec résultats indicatifs sur lesquels l'enseignant-e pourra éventuellement s'appuyer. 3) Il faut d'une manière générale énormément diminuer par tous les moyens possibles l'importance accordée à l'orientation en 8e année, qui est extrêmement relative : avec plus de 40 % de mouvement dans les niveaux lors des trois dernières années de scolarité, le fonctionnement du système est démontré. 4) C'est aussi le seul moyen d'éviter d'envoyer de jeunes enseignant-e-s au casse-pipe. » **(Enseignant, 59 ans, degré primaire)**

« Les épreuves communes constituent un bon paratonnerre pour les enseignants de 8P. Par contre, si elles étaient vraiment efficaces, il y aurait moins de changements de niveaux à l'ES. » **(Enseignant, 64 ans, degré primaire)**

« Si l'orientation se faisait à l'école secondaire, ce serait une très bonne chose pour notre enseignement qui deviendrait beaucoup plus souple... » **(Enseignante, 49 ans, degré primaire)**

« L'orientation à l'école secondaire est logique et, à mon sens, la meilleure solution ! » **(Enseignant, 41 ans, degré primaire)**

« Depuis longtemps, en pensant aux épreuves communes, je me dis "tout ça, pour ça !" Je reconnais la valeur et la qualité de tout le travail autour des épreuves communes : élaboration des questions, présentation, traitement des données, etc. Malheureusement, tout ce travail, franchement admirable, dans l'unique but de trier les élèves selon des critères qui, selon les choix établis, seront considérés comme vrais et pratiquement inattaquables. Certains choix de base méritent d'être revus : les quotas de 40, 35 et 25 % sont des décisions politiques (et pas du tout pédagogiques) censées faciliter l'organisation des écoles secondaires. Est-ce réellement efficace? J'en doute fort : il y a tellement d'autres paramètres qui font varier les effectifs d'une année à l'autre, j'ai l'impression que ce but ne peut être qu'idéaliste, ou même utopique. De ces quotas "législatifs" découle le fait qu'un élève d'un niveau N sera dirigé vers le niveau A, et qu'un autre, exactement du même niveau, pourra se retrouver dans le niveau B, seulement parce qu'il se trouve dans une autre année scolaire, ou dans un autre cercle scolaire. » **(Enseignant, 59 ans, degré primaire)**

Du côté du corps enseignant du degré secondaire, on retrouve quelques témoignages qui éclairent également les tendances :

« Il faudrait associer l'avis de l'enseignant·e dans le processus. -> deux semestres notés, une épreuve de référence indicative, l'avis de l'enseignant·e, l'avis des parents, l'avis de la direction pour trancher si nécessaire = orientation à l'école secondaire. En tout cas, il faudrait arrêter ce processus de sélection lié à un quota d'élèves et mieux valoriser les compétences absolues des élèves. » **(Enseignant, 46 ans, degré secondaire)**

« Attention, j'ose espérer que l'on n'a pas l'idée de supprimer le niveau C. Je crains déjà de voir un niveau B avec une telle différence de niveau que l'enseignement y serait encore plus compliqué que maintenant. » **(Enseignant, 43 ans, degré secondaire)**

« Les niveaux sont déjà perméables. Venir à 2 niveaux est une aberration sans nom. C'est un nivellement automatique par le bas et un ralentissement des performances et des acquis de chacun des groupes. La solution serait un meilleur accompagnement et encadrement des niveaux C. Pas une dilution de ces élèves dans un groupe plus grand et plus disparate. Étant dans une école à petits effectifs je peux observer dans les regroupements BC ces effets négatifs. » **(Enseignant, 41 ans, degré primaire)**

« Si l'objectif de l'enquête est de faire dire qu'il ne faut plus que deux niveaux, je n'y adhère PAS DU TOUT ! Il faut aussi penser de temps à autres aux bons élèves que l'on semble avoir oubliés depuis pas mal de temps. Le niveau baisse, il faut rester exigeant, adapter certes, mais pas toujours dans le même sens. » **(Enseignante, 45 ans, degré secondaire)**

« Sur le principe, je suis pour des niveaux moins perméables, mais je ne vois pas comment l'appliquer concrètement. » **(Enseignante, 32 ans, degré secondaire)**

« Le système à 3 niveaux est bon pour autant que les transitions ascendantes comme descendantes soient moins cloisonnées. » **(Enseignante, 45 ans, degré secondaire)**

## Conclusion et recommandations

---

Ce rapport de recherche dresse un état des lieux de la situation et détermine le positionnement du corps enseignant de 7-8P et de 9S vis-à-vis des épreuves communes jurassiennes. Bien que les données issues de deux enquêtes empiriques, l'une par entretien<sup>2</sup> et l'autre par questionnaire, comportent inévitablement une forme de subjectivité, les résultats apportent non seulement de nouveaux éléments de compréhension pour aider au pilotage du système éducatif, mais confirment aussi les constats d'autres études antérieures réalisées dans un domaine proche, celui de l'évaluation standardisée (Bonami, 2004 ; Crahay, 2009 ; Maroy, 2012 ; Mons & Pons, 2006 ; Pons, 2011 ; Roegiers, 2012 ; Yerly, 2014).

L'analyse des résultats montre que le dispositif des épreuves communes suscite de nombreuses controverses auprès du personnel enseignant des degrés primaire et secondaire, aussi bien sur le plan des pratiques pédagogiques que sur le plan des finalités institutionnelles. En effet, le recours aux épreuves communes présente quelques atouts pour celles et ceux qui y adhèrent, à savoir : un bon appui au fonctionnement et à l'organisation du degré secondaire, un dispositif empêchant de fortes inégalités d'un établissement à l'autre, un guide pour organiser les contenus à enseigner, un moyen de se rassurer et de situer la performance des élèves par rapport à une norme. Force est de constater que ce dispositif

---

<sup>2</sup> Cette première partie empirique fait l'objet d'un rapport de recherche publié et déposé en septembre 2020 auprès des commanditaires.

fait l'objet de résistances parfois vives en raison de certaines pressions qu'il exerce, en particulier sur le corps enseignant du degré primaire, sur les élèves et leurs parents. Autrement dit, ce n'est pas tant les épreuves communes contribuant à l'orientation vers des cursus ultérieurs à l'école secondaire, sous certaines conditions, qui semblent poser problème, mais les enjeux conduisant à des pratiques pédagogiques dommageables, ainsi que les effets contraignants et contrôlés induits par le dispositif et l'usage que l'on en fait. Notons que le recours aux épreuves communes se traduit par un phénomène de démotivation du corps enseignant primaire et un sentiment de dévalorisation du métier, notamment lorsque les missions de l'enseignement en 8P ne se résument qu'au processus d'orientation au détriment des autres missions de l'école primaire (socialisation, collaboration, créativité, citoyenneté, autonomie, etc.).

Au terme de ce rapport de recherche, il s'agit non seulement de formuler quelques constats en guise de synthèse, mais aussi de proposer, à l'attention des commanditaires, quelques recommandations (pistes d'action et de réflexion) quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

### **Quelques constats en guise de synthèse**

Selon le positionnement du corps enseignant (7-8P et 9S), il semble que les épreuves communes, probablement parce qu'elles sont associées à des habitudes et à une pratique traditionnelle du système scolaire jurassien, n'entraînent pas un rejet net du dispositif. Notons, en tout état de cause, que le corps enseignant du degré primaire (7-8P) semble davantage prêt à une évolution des épreuves communes et du système d'orientation que le corps enseignant du degré secondaire (9S). Il apparaît que le corps enseignant du degré primaire s'accommode à cette pratique imposée, sans y adhérer d'un point de vue didactique et pédagogique.

Trois constats peuvent être formulés au terme de cette étude.

#### ***1) La pertinence des épreuves communes***

La question que l'on est en droit de se poser est celle qui repose sur la pertinence des épreuves communes : sont-elles utiles ? reposent-elles sur un réel besoin ?

L'analyse de nos résultats montre qu'il n'y a pas de consensus net autour de la pertinence des épreuves communes. Pour le corps enseignant de 7-8P, les avis sont partagés sur la question de l'utilité des épreuves communes pour orienter les élèves à l'école secondaire, alors que pour le corps enseignant de 9S le dispositif est considéré comme nécessaire. On retiendra que les résultats des épreuves communes servent à la fois de moyen de régulation du système scolaire secondaire (répartition dans des groupes de niveaux) et de moyen d'évaluation des acquis des élèves en référence à des objectifs cognitifs dans trois domaines d'apprentissage (français, mathématiques et allemand). Si le personnel enseignant des degrés primaire (7-8P) et secondaire (9S) a des opinions relativement divergentes sur la pertinence des épreuves communes, c'est dû, notamment, aux effets qu'elles induisent sur les pratiques d'enseignement et sur les carrières scolaires des élèves et leur orientation à l'école secondaire.

Néanmoins, toutes et tous s'accordent sur l'idée qu'elles permettent, par leur caractère standardisé, de garantir une égalité de traitement entre les classes et entre les régions. En ce sens, elles permettent non seulement de limiter certains biais évaluatifs, mais aussi, comme cela a été montré par Crahay (2019), de compenser certaines défaillances du jugement du corps enseignant, sans pour autant remettre en cause son intégrité. Se référant encore à Crahay (2000), les travaux en docimologie ont montré que les notes données par le corps enseignant pouvaient varier sensiblement en ce qui concerne les niveaux d'apprentissage des élèves. De ce fait, les épreuves communes permettent de réduire sensiblement les inégalités entre les classes et les établissements scolaires.

Cette ouverture au principe de l'égalité de traitement n'empêche pas, par ailleurs, le corps enseignant de percevoir le dispositif des épreuves communes comme insuffisant, car ne reposant qu'en partie sur un principe d'équité. En effet, l'analyse des résultats fait état d'un système moins équitable pour certaines catégories d'élèves, en particulier pour les élèves allophones ou les élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage. Ce constat rejoint plusieurs travaux de recherche (Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis, 2014 ; Landrier & Nakhili, 2010), qui ont montré comment l'orientation contribuait aux inégalités de parcours scolaires des élèves. Le corps enseignant attend des épreuves communes qu'elles contribuent, selon un traitement le plus équitable possible, à orienter les élèves dans les groupes de niveaux de compétences (A, B, C) pour les trois disciplines de base (français, mathématiques, allemand) à l'école secondaire.

Le dispositif des épreuves communes est perçu par une majorité du corps enseignant comme un bon appui au pilotage du système scolaire puisqu'il contribue au fonctionnement et à l'organisation de l'enseignement à l'école secondaire. Ce dispositif est donc utile, car il permet de gérer le cursus scolaire des élèves, à partir d'évaluations interne et externe. Rappelons qu'à l'école secondaire, les élèves sont répartis selon les critères suivants : par groupes de niveaux (A, B, C) pour les disciplines de base (français, mathématiques et allemand), par classes hétérogènes pour les cours en commun et par cours à option caractérisé, c'est-à-dire par le latin, les sciences, les langues modernes et la dimension économique, les activités créatrices. Notons, que le fonctionnement de l'école secondaire constitue un *système intégratif* (Ntamakiliro et Daepfen, 2016) dans la mesure où l'enseignement est dispensé dans des classes hétérogènes pour les cours communs (éducation générale, histoire religieuse, éducation physique, éducation visuelle, éducation musicale et, en 9<sup>e</sup> seulement, sciences expérimentales, sciences humaines, informatique et économie familiale).

Le dispositif des épreuves communes coïncide donc avec les attentes et les besoins d'un système scolaire dont le pilotage consiste à opérer une séparation entre les degrés primaire et secondaire, avec un changement d'établissement scolaire. Autrement dit, la répartition des élèves dans les trois niveaux est considérée comme utile par le corps enseignant puisqu'elle permet d'assurer, au degré secondaire, un enseignement de masse à toutes et à tous, en fonction des performances des élèves.

## **2) L'impact des épreuves communes**

L'analyse de nos résultats fait état de nombreuses tensions qui s'avèrent négatives dès lors que les épreuves communes impactent la vie et les pratiques de classe en 8P, ainsi que l'environnement des

personnes et des groupes. À l'image d'autres études portant plus globalement sur les épreuves standardisées et externes (Maroy, 2012 ; Mons & Pons, 2006 ; Pons, 2011 ; Roegiers, 2012 ; Yerly, 2014), il ressort que les épreuves communes suscitent des tensions similaires de la part du corps enseignant jurassien.

Une première tension est en lien avec les effets que ces épreuves communes induisent sur les élèves et leur famille (stress, anxiété, fatigue, désillusion, rétrécissement du choix des possibles en matière de parcours scolaire et professionnel), ainsi que sur le corps enseignant et son enseignement (mise sous pression, accélération du rythme d'enseignement, restriction des pratiques pédagogiques, incohérence didactique et pédagogique entre le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en classe d'une part et la procédure de *testing*, de mesure d'autre part).

Une autre tension touche aux contenus évalués. En effet, le recours aux épreuves tend à organiser l'enseignement en 8P autour de certains contenus, d'où le rétrécissement du curriculum et l'alignement des contenus sur ceux qui seront évalués. L'enseignement en 8P tend à se canaliser sur les thèmes prescrits dans les trois disciplines, à savoir les mathématiques, le français et l'allemand, ce qui induit un risque d'éloignement d'une partie des objectifs du Plan d'études romand (PER).

Une troisième tension concerne le questionnaire à choix multiples (QCM). Celui-ci représente un outil très éloigné des pratiques évaluatives du terrain. L'analyse des résultats montre que ce type d'évaluation heurte les prescriptions liées à l'évaluation d'un point de vue pédagogique. Notons que le QCM ne permet pas d'évaluer toute une série de tâches relevant notamment de la production orale et écrite. Ce questionnaire tend donc à rétrécir le champ des apprentissages à évaluer.

Une quatrième tension est liée au fait qu'un certain nombre d'élèves (cas particuliers) sont écartés des épreuves communes. L'analyse des résultats de notre étude montre qu'une majorité du corps enseignant considère la procédure relative aux cas particuliers comme étant juste et équitable. Néanmoins, le risque encouru est de laisser ces élèves de côté en accordant plus de temps d'enseignement aux élèves qui ont recours aux épreuves communes. La compensation des désavantages ne consiste pas à exclure, mais à proposer des aménagements adéquats à des élèves. Notons également que les écarts de résultats aux épreuves communes entre les établissements peuvent s'expliquer par le fait que ces élèves sont ou non écartés du dispositif.

Mais ce qui frappe davantage, c'est la prédominance de la fonction certificative attribuée aux épreuves communes qui donne lieu à une sanction ou à une récompense pouvant aller à l'encontre d'une école qui se veut plus inclusive et moins compétitive. L'analyse des résultats de notre étude montre que les épreuves communes ne permettent pas au corps enseignant du degré primaire d'y trouver une utilité pour sa propre pratique d'enseignement et pour ses élèves. En ce sens, l'épreuve commune à visée diagnostique aurait davantage de sens pour permettre au corps enseignant de réguler son enseignement en vue de faire progresser les apprentissages de ses élèves. Or, les épreuves communes sont certificatives et ont donc uniquement pour effet de faire un bilan des acquis et d'affecter la trajectoire scolaire des élèves. Certes, elles se combinent aux notes des deux bulletins scolaires, traduisant l'évaluation continue du corps enseignant en ce qui concerne le travail des élèves en cours d'année, mais elles ne sont pas utilisées comme un outil diagnostique des difficultés des élèves.

En dernier lieu, il ressort de notre analyse qu'un écart existe entre la conception que se fait le corps enseignant des degrés primaire et secondaire de l'impact de ces épreuves communes. Il apparaît un manque de connaissance et d'information de la part du corps enseignant du degré secondaire concernant les modalités de fonctionnement et les contenus des épreuves communes. Ce constat se confirme par le fort taux de réponses non avenu ou sans opinion, ainsi que par les quelques témoignages recueillis qui font état de leur manque de connaissance vis-à-vis des épreuves communes.

### ***3) L'usage des résultats des épreuves communes***

Ce qui provoque quelques résistances de la part du corps enseignant, c'est l'utilisation ou l'usage que l'on fait des résultats des épreuves communes. Conçu à l'origine, selon sa fonction première, comme un outil d'évaluation visant à mesurer les acquis individuels des élèves de 8P, à des fins d'orientation à l'école secondaire, ce dispositif des épreuves communes aurait tendance, selon le point de vue du corps enseignant, d'occuper d'autres fonctions que celles initialement prévues, ce qui conduirait à une cristallisation des critiques et à quelques résistances. Si le dispositif des épreuves communes fait l'objet de résistances, c'est parce que, loin d'être, selon sa visée initiale, un simple outil d'évaluation des savoirs des élèves à des fins d'orientation dans les trois niveaux différenciés à l'école secondaire, il tend à s'orienter vers un instrument majeur de contrôle de la qualité de l'enseignement, de comparaison des performances des établissements et de contrôle social du travail du corps enseignant du degré primaire. Dans cette perspective, le corps enseignant serait tenu responsable des résultats des élèves, d'où la crainte d'utiliser les résultats des élèves aux épreuves communes non seulement à des fins de comparaison et de classement des performances des élèves, mais également à des fins de contrôle des établissements scolaires, voire de contrôle des compétences du personnel enseignant. Le caractère de standardisation de l'outil contribuerait à accentuer ce sentiment de crainte d'un phénomène de contrôle. Le problème inhérent à ce dispositif des épreuves communes, c'est qu'il tend à se situer à la croisée de nouvelles tendances, notamment celles « des politiques d'évaluation standardisée » qui se sont, selon les travaux de Mons (2009), « massivement développées dans les pays de l'OCDE depuis les années 1990 » (p.99).

Les épreuves communes ont certes comme fonction première de contribuer à l'orientation des élèves dans les niveaux différenciés à l'école secondaire, mais elles auraient tendance, de par leur médiatisation de l'information, à servir d'outil de contrôle. Les résultats de cette recherche montrent à quel point le corps enseignant résiste lorsque la finalité des épreuves communes se détourne de sa fonction initiale, celle de tester les acquis des élèves à des fins d'orientation des élèves dans les niveaux différenciés à l'école secondaire. On en retiendra que les épreuves communes ne peuvent servir à la fois de moyen qui contribue à décider des orientations des élèves dans les niveaux différenciés et être un moyen de contrôle à des fins de pilotage du système scolaire.

### **Quelques recommandations en guise de durabilité et de viabilité des épreuves communes**

C'est bien la prise en compte de ces différents inconvénients et effets contraignants qui nous amène à proposer une réforme de la culture évaluative, ainsi qu'une évolution possible des épreuves communes jurassiennes. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, l'importance que représentent les épreuves

communes peut avoir pour effet de rétrécir la mission scolaire et éducative en 8P à la seule réussite des épreuves communes.

L'analyse de nos résultats montre bien la mise en tension que représentent pour le corps enseignant de 8P les épreuves communes. La préparation aux épreuves communes devient une véritable obsession pour certains individus ; pour d'autres, le dispositif des épreuves communes est rejeté et perçu comme une contrainte et un contrôle. Quelles alternatives pouvons-nous alors donner à ces épreuves communes pour les faire évoluer ?

### **Modèle 1 : épreuve commune interne à visée diagnostique (gérée et conçue par le corps enseignant de 8P)**

Il est possible de confier la responsabilité d'élaborer une épreuve commune de référence (ou plusieurs épreuves communes de référence) aux établissements scolaires (du cercle scolaire) et à l'équipe pédagogique du degré primaire (8P). Il s'agit alors d'évaluation interne à visée diagnostique, commanditée par la direction du cercle scolaire en lien avec le corps enseignant concerné.

Cette première proposition revient à dire que l'épreuve est un outil d'information interne à la direction et au corps enseignant de 8P, censée conduire à une progression des acquis des élèves par rapport à des objectifs d'apprentissage. Notons que ces standards de résultats, communs à l'ensemble des élèves de 8P du canton, sont définis par le service de l'enseignement en termes d'objectifs d'apprentissage. Réalisée durant le premier semestre en 8P, l'épreuve a comme visée de renseigner le corps enseignant, les parents et les élèves de chaque classe sur les champs prioritaires d'apprentissage. L'épreuve n'est pas certificative et fait l'objet d'une médiatisation limitée. Ainsi, elle sert d'indicateurs pour le corps enseignant de 8P pour améliorer la qualité de son action d'enseignement et pour proposer des buts et des tâches de régulation des apprentissages aux élèves. Quant à l'orientation dans un des trois niveaux à l'école secondaire, celle-ci ne dépend pas du résultat à l'épreuve, mais repose uniquement sur les notes des bulletins scolaires. Cette décision d'orientation reste provisoire et ne se confirme pas en 9S, pour laisser une plus grande flexibilité de passage d'un groupe de niveau à l'autre à l'école secondaire. Ce modèle contextualisé, intégrant le corps enseignant de 8P, a pour effet de faire évoluer une culture de l'évaluation plus en lien avec les pratiques actuelles d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.

### **Modèle 2 : épreuve commune interne à visée diagnostique (gérée par le corps enseignant de 8P et conçue en partenariat avec le corps enseignant de 9S)**

Une variante à ce premier modèle est de confier la responsabilité d'élaborer une ou plusieurs épreuves communes aux établissements scolaires et à une équipe pédagogique, en ayant recours notamment à des membres du corps enseignant des degrés primaire (8P) et secondaire (9S). Il s'agit d'évaluation interne à visée diagnostique, commanditée par la direction du cercle scolaire en lien avec le corps enseignant des degrés primaire et secondaire.

Cette deuxième proposition revient à dire que l'épreuve est commune et contextualisée à tous les élèves du cercle scolaire, tout en restant un outil d'information interne au corps enseignant de 8P. Cette variante a pour effet non seulement d'élaborer une épreuve plus en lien avec les pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, mais également de favoriser un travail d'équipe, de créer un partenariat et du lien pédagogique entre les degrés primaire et secondaire de chaque cercle scolaire.

### **Modèle 3 : épreuve commune externe à visée diagnostique (gérée et conçue par un groupe désigné par l'administration)**

Une troisième alternative est d'élaborer une épreuve commune externe, standardisée et centralisée. Organisée durant le premier semestre de la 8P, cette épreuve n'a pas pour effet d'affecter la trajectoire scolaire des élèves, mais d'orienter le travail du corps enseignant en 8P. Il s'agit d'une évaluation standardisée à visée diagnostique dont la réalisation est confiée à un groupe, en ayant recours à des membres du corps enseignant des degrés primaire et secondaire et à des conseillères et conseillers pédagogiques. Les résultats à cette épreuve sont adressés au corps enseignant sous un format lui permettant de situer les performances de ses élèves par rapport à des standards de résultats communs à l'ensemble des élèves du canton de 8P et définis par le service de l'enseignement en termes d'objectifs d'apprentissage.

Cette troisième proposition a de fortes similitudes en termes de visées avec le premier modèle (ci-dessus). En effet, l'épreuve commune, réalisée durant le premier semestre en 8P, renseigne le corps enseignant, les parents et les élèves de chaque classe sur les champs prioritaires d'apprentissage. Elle n'est pas certificative et fait l'objet d'une médiatisation limitée. Elle sert d'indicateurs pour le corps enseignant de 8P pour améliorer la qualité de son action d'enseignement et pour proposer des buts et des tâches de régulation des apprentissages des élèves. L'orientation dans un des trois niveaux à l'école secondaire ne dépend pas du résultat à l'épreuve, mais repose uniquement sur les notes des bulletins scolaires. Ce modèle a pour effet d'élaborer une épreuve commune standardisée et centralisée à destination de l'ensemble des élèves de 8P du canton. Un risque encouru est de s'éloigner d'une culture d'évaluation innovante et des pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation bien présentes en classe.

### **Modèle 4 : épreuve commune externe à visée certificative (gérée et conçue par un groupe désigné par l'administration)**

Une quatrième alternative est de maintenir en partie la pratique actuelle en se limitant à une seule épreuve commune à l'ensemble des établissements, avec correction anonyme. L'épreuve à blanc est maintenue pour familiariser les élèves à l'outil. L'épreuve compte comme une note s'ajoutant aux deux notes des bulletins scolaires.

Notons que cette quatrième proposition diminue la pression sur l'année scolaire, sans en éliminer les effets contraignants et contrôleurs. Pour limiter ces effets, la finalité de l'épreuve devrait n'avoir qu'une seule visée, celle d'harmoniser les pratiques du corps enseignant à des fins d'orientation.

Ces différents modèles, sans être exhaustifs, peuvent être adaptés, enrichis, voire donner naissance à d'autres modèles autrement plus ambitieux.

\*

Dans cette étude, nous avons pour but de dresser un état des lieux de la situation, de donner connaissance du positionnement du corps enseignant jurassien de 7-8P et de 9S vis-à-vis des épreuves communes et, dans la foulée, de proposer quelques pistes d'action et de réflexion quant aux possibles évolutions des épreuves communes. Nous pensons y avoir contribué largement grâce aux deux phases empiriques utilisées (phases qualitative et quantitative) et au taux de participation élevé, ainsi qu'aux nombreux commentaires fournis par la population concernée.

En dernier lieu, nous souhaitons mettre en exergue à la fois quelques limites inhérentes à toute démarche de recherche et quelques perspectives de recherches complémentaires à développer. La première limite touche à l'efficacité du dispositif en termes de coûts. Cet aspect n'a pas été étudié et pourtant, il aurait probablement intéressé l'administration et les politiques éducatives pour justifier des coûts engagés en lien avec l'efficacité des épreuves communes. Une deuxième limite est en lien avec la démarche de recherche, plus particulièrement le type de questionnaire choisi. Celui-ci aurait pu être plus court et offrir d'autres alternatives que des affirmations à évaluer sur une échelle de Likert.

Une perspective intéressante en guise de prolongement serait de mieux comprendre le phénomène de démotivation du corps enseignant du degré primaire et les raisons qui font que certaines personnes souhaitent s'orienter dans d'autres années scolaires que la 8P. Il est assez courant de percevoir une crainte à enseigner en 8P en raison des forts enjeux liés aux épreuves communes. Une étude qualitative permettrait probablement d'enrichir notre compréhension de l'impact des épreuves communes sur le corps enseignant. Enfin, une autre perspective serait de mesurer les performances scolaires dans les autres domaines disciplinaires figurant dans le PER que les trois domaines disciplinaires, à savoir les mathématiques, le français et l'allemand. Le fait que le système valorise certaines compétences au détriment d'autres compétences questionne le système d'orientation dans son ensemble.

## Références bibliographiques

---

Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 29-45). Bruxelles : De Boeck.

Bélair, L. (2005). Les dérives de l'obligation de résultats ou l'art de surfer sans planche. In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*. (pp. 179-203). Bruxelles : De Boeck.

Bonami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 38, 1-20. [halshs-00603486](https://halshs-00603486)

Branciard, L., Mias, C. & Benoit, H. (2016). Vers une évaluation scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 5-8.

Crahay, M. (2019) (4<sup>e</sup> édition). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 233-251). Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M., & Delhaxhe, A. (2004). L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation. Paris : Rapport pour le PIREF.

Demailly, L. (2006). En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise. *Éducation et société*, 17, 105-120.  
<https://doi.org/10.3917/es.017.0105>

Demailly, L. (2001). *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J., Matoul, A. (2005). Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

De Ketele, J. (2013). Les épreuves externes servent-elles l'action ? *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 9-27. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0009>

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>

Dubet, F. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 133-142. doi:10.3917/rce.012.0133

Dupriez, V. (2010) *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP).

Dupriez, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 35, 1-18.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01>

Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et société*, 8, 97-134. DOI : [10.3917/es.008.0097](https://doi.org/10.3917/es.008.0097)

Duru-Bellat, M. & Kieffer A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et re-composition des inégalités, *Population*, 63/1, 123-158.

Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. DOI : [10.22019/SC-2017-00001](https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001)

Grapin, N. & Sayac, N. (2017). Évaluer la maîtrise de la numération écrite chiffrée : choix du format QCM et validité d'items d'évaluations externes, *Éducation et didactique* [En ligne], 11-3 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 16 juin 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2836>

Helgoy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European educational research journal*, 6(3), 232-249. DOI : [10.2304/eeerj.2007.6.3.232](https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.232)

Jones, B. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of applied school psychology*, 23(2), 65-86. DOI : [10.1300/J370v23n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J370v23n02_05)

Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ?. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 25-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0025>

Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France, *Formation emploi* [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 29 juin 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>

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

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

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. In : C. Dierendonck (Ed.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en*

*milieu professionnel* (pp. 117-125). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0117>

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

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et société*, 40, 31-55. DOI : [10.7202/019471ar](https://doi.org/10.7202/019471ar)

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 1, 15-50.

Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 2(2), 218-230. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0218>

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. DOI : 10.4000/rfp.1531

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

Mons, N. & Pons, X. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone : une analyse comparative. Neuchâtel : IRDP. ISBN 2-88198-015-5.

Mottier Lopez, L. & Figari, G. (2012). Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation. Dans : Lucie Mottier Lopez éd., *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 7-23). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0007>

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

Ntamakiliro, L. & Daepfen, K. (2016). Orientation scolaire et satisfaction des élèves avant et depuis la réforme du secondaire I. Renens : URSP, 168. [Rapport \(PDF, 4,41 Mo\)](#)

Pons, X. (2011). Les méthodes des enquêtes internationales et leurs fonctions politiques. L'exemple de la France face à PISA (1995-2008). *Mesure et évaluation en éducation*, 34(2), 57-85. <https://doi.org/10.7202/1024849ar>

Roegiers, X. (2012). L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves. *Questions Vives*, 6/16, 29-41. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/908>

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

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

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

Trottier, C. (1986). Le processus de sélection dans les écoles secondaires polyvalentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 89–107. <https://doi.org/10.7202/900522a>

Weiss, J. (2002). *L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation*. Actes du 15<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE, 2002, Lausanne.

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

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

## Évaluation des épreuves communes

### Enquête par questionnaire auprès des enseignant·e·s 7-8P et 9S

Chères enseignantes, chers enseignants,

Le système des épreuves communes jurassiennes intervient à un moment crucial dans le cursus scolaire des élèves, à savoir : l'orientation vers les enseignements différenciés pratiqués à l'école secondaire.

Après 26 ans d'instauration du système, le SEN souhaite qu'une étude soit menée afin d'évaluer le degré de satisfaction vis-à-vis de ces épreuves communes jurassiennes. La présente étude aura pour objet de dresser un état des lieux de la situation et notamment d'identifier le positionnement des enseignant·e·s vis-à-vis des épreuves communes. In fine, elle devra proposer des pistes de réflexion quant aux possibles évolutions des épreuves communes jurassiennes.

La HEP-BEJUNE est mandatée par le Département de la formation, de la culture et des sports de la République et Canton du Jura, Service de l'enseignement, pour conduire cette étude. Elle veille à ce que les activités de recherche soient menées en conformité avec les règles éthiques professionnelles et scientifiques dans le respect des principes énoncés dans le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques. Elle s'engage notamment à :

- ne pas publier les données sous forme brute;
- traiter les données de manière à rendre impossible l'identification des personnes concernées;
- traiter les données de manière confidentielle, ne pas les transmettre à des tiers et prendre les précautions nécessaires pour éviter qu'elles tombent dans le domaine public.

Vos réponses sont précieuses, c'est pourquoi nous vous prions de bien vouloir consacrer un peu de votre temps (15 à 20 minutes) pour répondre à nos questions.

Ce questionnaire en ligne est à compléter et à envoyer au plus tard **le mercredi 9 décembre 2020**.

Avec nos remerciements

L'équipe de recherche du domaine *Apprentissage et évaluation*  
Prof. Dre Françoise Pasche Gossin  
Tristan Donzé  
HEP-BEJUNE

Delémont, le 18 novembre 2020

## Partie 1 – Informations personnelles

1.1 Quel est votre sexe ?

- Femme  
 Homme

1.2 Quel âge avez-vous ?          ans

1.3 Quel est votre pourcentage d'activité dans l'enseignement ?          %

1.4 Dans quel(s) degré (s) enseignez-vous actuellement ? (*Plusieurs cases possibles à cocher*)

- 1P 2P 3P 4P 5P 6P 7P 8P 9S 10S 11S

1.5 Parmi les trois disciplines, laquelle ou lesquelles enseignez-vous ? (*Plusieurs cases possibles à cocher*)

- Français  
Mathématiques  
Allemand

1.6 Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 2 ans  | <input type="checkbox"/> 11 – 20 ans |
| <input type="checkbox"/> 3 - 4 ans  | <input type="checkbox"/> 21 – 30 ans |
| <input type="checkbox"/> 5 - 10 ans | <input type="checkbox"/> + de 30 ans |

1.7 Combien d'années avez-vous enseigné dans le degré 7-8P ou 9S ?

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 - 2 ans  | <input type="checkbox"/> 11 – 20 ans |
| <input type="checkbox"/> 3 - 4 ans  | <input type="checkbox"/> 21 – 30 ans |
| <input type="checkbox"/> 5 - 10 ans | <input type="checkbox"/> + de 30 ans |

1.8 Quelle formation pédagogique avez-vous suivie pour devenir enseignant-e ?

- Ecole normale ou Institut pédagogique  
HEP  
Autre

1.9 Avez-vous déjà participé à la conception des épreuves communes ?

- Oui  
Non

Veuillez cocher la case correspondant à votre avis concernant les items ci-dessous, sur l'échelle de Likert suivante.

**Exemple :**

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
--	--	-----------------------	-----------	---------------	-----------------------	-------------------------------

1.1	Les épreuves communes ...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

***N.B. : Pour assurer la validité du questionnaire, il est fait exprès que plusieurs items se ressemblent.***

## Partie 2 - Vos représentations et perceptions générales des épreuves communes et de la procédure d'orientation

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
2.1	Les épreuves communes peuvent être considérées comme un système nécessaire pour orienter les élèves à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				
2.2	La répartition des élèves dans les trois niveaux (A, B et C) est utile.	<input type="checkbox"/>				
2.3	Les élèves de 8P sont trop jeunes pour être orientés.	<input type="checkbox"/>				
2.4	Les épreuves communes reflètent les capacités réelles des élèves.	<input type="checkbox"/>				
2.5	Les épreuves communes doivent soutenir un système scolaire qui se veut sélectif.	<input type="checkbox"/>				
2.6	La procédure d'orientation amène à créer de l'inégalité scolaire et sociale.	<input type="checkbox"/>				
2.7	Il est nécessaire d'améliorer et de développer des échanges entre le degré primaire et le degré secondaire.	<input type="checkbox"/>				
2.8	Les résultats des épreuves communes reflètent bien le niveau des élèves.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

### Partie 3 - Visées et fonctions des épreuves communes

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
3.1	Les épreuves communes ont une fonction sélective et élitaire.	<input type="checkbox"/>				
3.2	Les épreuves communes servent à gérer le cursus scolaire de l'élève.	<input type="checkbox"/>				
3.3	Les résultats des épreuves communes servent de cadre de référence pour mon enseignement.	<input type="checkbox"/>				
3.4	Les résultats des épreuves communes servent comme un indicateur utile pour évaluer les acquis de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
3.5	Les résultats des épreuves communes servent comme un indicateur utile pour corroborer/valider les notes des bulletins de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
3.6	Les résultats des épreuves communes fournissent des repères fiables pour l'appréciation du niveau d'apprentissage de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
3.7	Les résultats des épreuves communes servent à mesurer la qualité de l'enseignement au sein du canton.	<input type="checkbox"/>				
3.8	Les résultats des épreuves communes devraient permettre de comparer le niveau des écoles.	<input type="checkbox"/>				
3.9	Les résultats des épreuves communes devraient permettre de contrôler et de comparer les enseignant-e-s.	<input type="checkbox"/>				
3.10	Les épreuves communes servent à protéger le corps enseignant d'une forte pression des parents.	<input type="checkbox"/>				
3.11	Les épreuves communes permettent d'alléger la responsabilité du corps enseignant dans la décision finale d'orientation.	<input type="checkbox"/>				
3.12	Les épreuves communes contribuent de manière effective à l'évaluation du système scolaire.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

## Partie 4 – Avantages et inconvénients/limites des épreuves communes

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
4.1	Les épreuves communes sont utiles car elles sont externes à la classe et standardisées.	<input type="checkbox"/>				
4.2	Les épreuves communes sont utiles car elles favorisent une égalité de traitement entre les élèves du canton.	<input type="checkbox"/>				
4.3	Les épreuves communes sont utiles car elles permettent de réduire les différences de traitement d'une classe à l'autre (l'effet-classe).	<input type="checkbox"/>				
4.4	Les épreuves communes reposent sur un principe juste et méritocratique.	<input type="checkbox"/>				
4.5	Les épreuves communes permettent de pondérer de manière objective les moyennes en classe.	<input type="checkbox"/>				
4.6	Les épreuves communes sont utiles car elles permettent de réduire les différences de traitement d'un cercle scolaire à l'autre.	<input type="checkbox"/>				
4.7	Les épreuves communes sont utiles car elles permettent de corriger la variance des acquis des élèves d'une classe à l'autre.	<input type="checkbox"/>				
4.8	Les épreuves communes sont utiles car elles sont une source informative pour enseigner et faire apprendre.	<input type="checkbox"/>				
4.9	Les épreuves communes sont des repères extérieurs à la classe permettant de porter un regard critique sur son enseignement.	<input type="checkbox"/>				
4.10	La répartition dans les niveaux (40% = A, 35% = B, et 25% = C) selon le rang occupé des élèves dans un classement convient.	<input type="checkbox"/>				
4.11	Les pourcentages (40% = A, 35% = B, et 25% = C) devraient varier d'une année à l'autre.	<input type="checkbox"/>				
4.12	Les épreuves communes entraînent une forme d'injustice scolaire et sociale pour les élèves allophones.	<input type="checkbox"/>				
4.13	Les épreuves communes entraînent une forme d'injustice scolaire et sociale pour certaines catégories d'élèves (p.	<input type="checkbox"/>				

	ex. les élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage).					
4.14	Les facteurs familiaux sont déterminants pour la réussite des élèves aux épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
4.15	Les élèves sujets au stress sont désavantagés lors des épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
4.16	Le QCM est un mode bien adapté pour tester les connaissances de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
4.17	Le QCM évalue l'ensemble des différents axes des domaines des trois disciplines (français, math, allemand).	<input type="checkbox"/>				
4.18	Les épreuves communes affectent l'enseignement en réduisant le temps attribué aux matières qui ne seront pas évalués par les tests.	<input type="checkbox"/>				
4.19	Les épreuves communes orientent mon enseignement sur les contenus qui ont été évalués.	<input type="checkbox"/>				
4.20	Les épreuves communes restreignent mes pratiques pédagogiques (pédagogie du projet, ...) ou mes méthodes usuelles (différenciation, régulations, ...).	<input type="checkbox"/>				
4.21	Les épreuves communes incitent à des stratégies d'entraînement, voire à une augmentation des épreuves en classe.	<input type="checkbox"/>				
4.22	Les épreuves communes modifient la manière d'enseigner.	<input type="checkbox"/>				
4.23	Les épreuves communes réduisent le temps d'enseignement des matières non évaluées.	<input type="checkbox"/>				
4.24	Les épreuves communes me mettent sous pression et génère du stress.	<input type="checkbox"/>				
4.25	Les épreuves communes me contraignent à accélérer mon enseignement (mes cours) afin de pouvoir présenter l'ensemble des unités d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>				
4.26	Les épreuves communes ont tendance à se complexifier d'une année à l'autre parce que les élèves sont de plus en plus préparés et entraînés.	<input type="checkbox"/>				
4.27	Les épreuves communes amènent le corps enseignant à pratiquer le bachotage.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

## Partie 5 - Modalités de fonctionnement et contenus des épreuves communes

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
5.1	La première épreuve « à blanc » est nécessaire dans le processus d'évaluation.	<input type="checkbox"/>				
5.2	La première épreuve permet de se préparer au QCM (stratégie de choix, report des résultats,..).	<input type="checkbox"/>				
5.3	La première épreuve permet de confronter les élèves aux conditions de passation.	<input type="checkbox"/>				
5.4	La première épreuve permet de confronter les élèves aux conditions de stress des épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
5.5	Les moments de passation des trois épreuves sont bien équilibrés au niveau du calendrier.	<input type="checkbox"/>				
5.6	La durée globale des épreuves communes est adéquate.	<input type="checkbox"/>				
5.7	Le nombre d'épreuves (3 durant l'année dont une épreuve à blanc) est adéquat.	<input type="checkbox"/>				
5.8	La durée/temps de passation des maths est adéquat.	<input type="checkbox"/>				
5.9	La durée/temps de passation du français est adéquat.	<input type="checkbox"/>				
5.10	La durée/temps de passation de l'allemand est adéquat.	<input type="checkbox"/>				
5.11	Le QCM peut conduire à un risque d'arbitraire.	<input type="checkbox"/>				
5.12	Les épreuves communes permettent d'évaluer des « compétences ».	<input type="checkbox"/>				
5.13	Les épreuves communes permettent d'évaluer des « connaissances spécifiques ».	<input type="checkbox"/>				
5.14	Il existe réelle une corrélation entre les épreuves communes et le PER.	<input type="checkbox"/>				
5.15	Il existe une réelle corrélation entre les moyens d'enseignement et la forme prise par l'épreuve commune.	<input type="checkbox"/>				
5.16	L'ensemble des <i>compétences</i> langagières sont évaluées par les épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				

5.17	Les contenus des épreuves en français sont adéquats au PER.	<input type="checkbox"/>				
5.18	Les contenus des épreuves en mathématiques sont adéquats au PER.	<input type="checkbox"/>				
5.19	Les contenus des épreuves en allemand sont adéquats au PER.	<input type="checkbox"/>				
5.20	Il existe une tension entre ce qui est enseigné dans la formation des enseignant·e·s et la forme prise par l'évaluation.	<input type="checkbox"/>				
5.21	Une évaluation par QCM peut heurter les prescriptions liées à l'évaluation d'un point de vue pédagogique.	<input type="checkbox"/>				
5.22	Certaines consignes dans les épreuves communes sont formulées de manière ambiguë.	<input type="checkbox"/>				
5.23	Le nombre de propositions de réponses (QCM) est bien adapté et permet de réduire le rôle du hasard.	<input type="checkbox"/>				
5.24	Les distracteurs (propositions de réponses QCM) sont construits avec pertinence.	<input type="checkbox"/>				
5.25	Le corps enseignant devrait être engagé dans la mise en place des évaluations liées aux épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
5.26	La mise en forme graphique et typographique correspond à mes attentes.	<input type="checkbox"/>				
5.27	La pondération des moyennes est légitime.	<input type="checkbox"/>				
5.28	La procédure relative aux cas particuliers est claire et bien documentée.	<input type="checkbox"/>				
5.29	La procédure relative aux cas particuliers est juste.	<input type="checkbox"/>				
5.30	La procédure relative aux cas particuliers est équitable.	<input type="checkbox"/>				
5.31	Les élèves qui n'ont pas passé les épreuves communes en raison de leur statut de cas particuliers sont bien orientés dans leur niveau qui leur est attribué à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

## Partie 6 - Effets des épreuves communes sur le corps enseignant et ses pratiques

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
6.1	Les épreuves communes influencent le programme d'enseignement.	<input type="checkbox"/>				
6.2	Les épreuves communes influencent l'organisation de d'enseignement.	<input type="checkbox"/>				
6.3	Les objectifs d'enseignement sont adaptés en fonction des épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
6.4	Les épreuves communes conduisent à abandonner certaines matières.	<input type="checkbox"/>				
6.5	Les épreuves communes conduisent à abandonner certaines activités scolaires.	<input type="checkbox"/>				
6.6	Les épreuves communes conduisent à abandonner certaines activités extra-scolaires.	<input type="checkbox"/>				
6.7	Le choix d'objectifs, ou plan de travail prévu par les épreuves communes est limitant au niveau des options didactiques ou des choix pédagogiques.	<input type="checkbox"/>				
6.8	Les épreuves communes ne sont plus en accord avec les concepts pédagogiques actuels.	<input type="checkbox"/>				
6.9	Enseigner en 8H, avec les épreuves communes, constitue une charge de travail plus lourde qu'un enseignement sans épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
6.10	Être un homme constitue un avantage pour enseigner en 7-8P.	<input type="checkbox"/>				
6.11	Les qualités professionnelles requises pour enseigner en 7-8P sont différentes qu'en 5-6P.	<input type="checkbox"/>				
6.12	Il faut avoir une expérience professionnelle pour enseigner en 7-8P.	<input type="checkbox"/>				
6.13	Il faut être résistant·e au stress pour enseigner en 7-8P.	<input type="checkbox"/>				
6.14	Les épreuves communes motivent le corps enseignant à enseigner.	<input type="checkbox"/>				

6.15	Le processus d'orientation est peu valorisant pour le métier d'enseignant·e.	<input type="checkbox"/>				
6.16	Il apparaît que les élèves entrant à l'école secondaire ont certaines lacunes dans les branches non évaluées par les épreuves communes.	<input type="checkbox"/>				
6.17	Les objectifs des épreuves communes permettent d'entrer dans la première année d'école secondaire sans retard au niveau des apprentissages.	<input type="checkbox"/>				
6.18	Le niveau atteint en 8P permet d'entrer sans retard dans la première année d'école secondaire au niveau des apprentissages.	<input type="checkbox"/>				
6.19	La répartition des élèves en trois niveaux correspond aux compétences réelles des élèves.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

## Partie 7 - Effets des épreuves communes sur les familles

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non-avenue et/ou sans opinion
7.1	Les parents sont impliqués en 8P.	<input type="checkbox"/>				
7.2	Les parents insistent pour qu'un entraînement soit fait en classe.	<input type="checkbox"/>				
7.3	Les parents insistent pour qu'un enseignement intensif centré sur les matières évaluées en épreuves communes soit fait en classe.	<input type="checkbox"/>				
7.4	Les parents font des remarques négatives quand un événement extra-scolaire est organisé en 8H.	<input type="checkbox"/>				
7.5	Les parents sont soucieux de la réussite scolaire de leur enfant.	<input type="checkbox"/>				
7.6	Les parents sont soucieux de la réussite sociale de leur enfant.	<input type="checkbox"/>				
7.7	Les parents sont plus intéressés aux résultats des épreuves communes qu'aux résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>				

7.8	Les parents sont impliqués en 9S.	<input type="checkbox"/>				
7.9	Les parents se montrent concernés pour qu'un changement de niveau puisse avoir lieu.	<input type="checkbox"/>				
7.10	Les parents prennent souvent contact pour discuter d'un changement de niveau.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

### Partie 8 – Effets des épreuves communes sur les élèves

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu e/ou sans opinion
8.1	Les épreuves communes sont une source de fatigue pour les élèves.	<input type="checkbox"/>				
8.2	Les épreuves communes sont une source de stress et d'anxiété auprès des élèves.	<input type="checkbox"/>				
8.3	Le stress et l'anxiété des élèves ont pour cause la pression parentale.	<input type="checkbox"/>				
8.4	Le stress et l'anxiété des élèves ont pour cause la charge scolaire.	<input type="checkbox"/>				
8.5	Le stress et l'anxiété des élèves ont pour cause le jugement par les pairs.	<input type="checkbox"/>				
8.6	Les épreuves communes motivent les élèves à apprendre.	<input type="checkbox"/>				
8.7	Les résultats des épreuves communes motivent les élèves de niveau A à leur arrivée à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				
8.8	Les résultats des épreuves communes motivent les élèves de niveau B à leur arrivée à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				
8.9	Les résultats des épreuves communes motivent les élèves de niveau C à leur arrivée à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

## Partie 9 – Nature et attentes des besoins

		Tout à fait d' accord	D' accord	Pas d' accord	Pas du tout d' accord	Non avvenu et/ou sans opinion
9.1	Le système d'orientation devrait être axé uniquement sur les moyennes et les évaluations internes faites en 8P.	<input type="checkbox"/>				
9.2	Les parents devraient être plus impliqués dans la procédure d'orientation en donnant leur avis sur le choix du niveau.	<input type="checkbox"/>				
9.3	Les épreuves communes devraient être considérées comme des épreuves de référence uniquement destinées au corps enseignant concerné pour lui permettre de piloter les apprentissages des élèves.	<input type="checkbox"/>				
9.4	Les appréciations (les deux notes du bulletin et les résultats obtenus aux deux épreuves communes) devraient compter à 75/25 (en faveur des notes internes à la 8P).	<input type="checkbox"/>				
9.5	Les appréciations (les deux notes du bulletin et les résultats obtenus aux deux épreuves communes) devraient compter à 60/40 (en faveur des notes internes à la 8P).	<input type="checkbox"/>				
9.6	La procédure d'orientation (y compris les épreuves communes) devrait se faire à l'école secondaire.	<input type="checkbox"/>				
9.7	Les épreuves communes ne devraient plus exister.	<input type="checkbox"/>				
9.8	Les niveaux devraient être moins cloisonnés/plus perméables.	<input type="checkbox"/>				
9.9	Le niveau C devrait être supprimé.	<input type="checkbox"/>				

Commentaire éventuel :

***AVEC NOS REMERCIEMENTS !***

## Listes des figures

Figure 1 : Âge et sexe du corps enseignant 7-8P.....	19
Figure 2 : Âge et sexe du corps enseignant 9S.....	19
Figure 3 : Pourcentage d'activité selon le sexe en 7-8P.....	19
Figure 4 : Pourcentage d'activité selon le sexe en 9S.....	20
Figure 5 : Nombre d'années d'enseignement.....	21
Figure 6 : Nombre d'années d'enseignement bis.....	21
Figure 7 : Nombre d'années d'enseignement selon le sexe (8P).....	21
Figure 8 : Formation pédagogique suivie.....	22
Figure 9 : Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (8P).....	22
Figure 10 : Nombre d'années d'expérience chez les personnes élaborant les EC (9S).....	23
Figure 11 : Nécessité des épreuves communes pour l'orientation .....	24
Figure 12 : Utilité de la répartition des élèves dans les niveaux A, B, C.....	24
Figure 13 : Âge des élèves et orientation.....	25
Figure 14 : Épreuves communes et capacités des élèves.....	25
Figure 15 : Résultats des épreuves communes et niveau des élèves .....	25
Figure 16 : Épreuves communes et système scolaire sélectif.....	26
Figure 17 : Orientation et inégalités scolaire et sociale.....	27
Figure 18 : Échanges entre les degrés primaire et secondaire.....	27
Figure 19 : Fonction sélective des épreuves communes.....	29
Figure 20 : Gestion du cursus scolaire de l'élève.....	30
Figure 21 : Fonction de repères pour apprécier le niveau d'apprentissage.....	30
Figure 22 : Repères pour apprécier le niveau d'apprentissage des élèves.....	31
Figure 23 : Repères pour comparer le niveau des écoles.....	31
Figure 24 : Repères pour comparer les enseignant-e-s.....	31
Figure 25 : Un indicateur pour évaluer le système scolaire.....	32
Figure 26 : Visée de protection du corps enseignant d'une pression des parents.....	33

Figure 27 : Visée d'allégement de la responsabilité dans la décision d'orientation.....	33
Figure 28 : Un indicateur utile pour mon enseignement.....	34
Figure 29 : Un indicateur utile pour évaluer les acquis des élèves.....	34
Figure 30 : Un indicateur utile pour valider les notes des bulletins scolaires.....	34
Figure 31 : Utilité des épreuves externes et standardisées .....	37
Figure 32 : Égalité de traitement des épreuves communes.....	38
Figure 33 : Égalité de traitement entre les classes.....	38
Figure 34 : Égalité de traitement entre les cercles scolaires.....	38
Figure 35 : Principe juste et méritocratique des épreuves communes.....	39
Figure 36 : Injustice relative à la langue de scolarisation.....	39
Figure 37 : Injustice relative aux caractéristiques des élèves.....	39
Figure 38 : Injustice relative à des facteurs familiaux.....	40
Figure 39 : Injustice relative à des facteurs de stress.....	40
Figure 40 : Repère pour pondérer les moyennes en classe.....	41
Figure 41 : Repère pour corriger la variance des acquis des élèves d'une classe à l'autre.....	41
Figure 42 : Repère pour enseigner et faire apprendre.....	41
Figure 43 : Repère pour poser un regard critique de son enseignement.....	41
Figure 44 : Répartition dans les niveaux.....	42
Figure 45 : Pourcentage par niveaux.....	42
Figure 46 : Outil adapté pour tester les connaissances.....	43
Figure 47 : Axes des domaines des disciplines.....	43
Figure 48 : Temps attribué aux matières non évaluées.....	43
Figure 49 : Orientation de l'enseignement sur les contenus évalués.....	43
Figure 50 : Restriction des pratiques pédagogiques et des méthodes usuelles .....	44
Figure 51 : Incitation à des stratégies d'entraînement.....	44
Figure 52 : Modification de la manière d'enseigner.....	44
Figure 53 : Réduction du temps d'enseignement des matières non évaluées.....	44
Figure 54 : Pression et stress des épreuves communes.....	45
Figure 55 : Accélération du rythme d'enseignement.....	45
Figure 56 : Complexification des épreuves communes.....	46

Figure 57 : Pratique du bachotage.....	46
Figure 58 : Première épreuve « à blanc » (8P) .....	48
Figure 59 : Fonctions de la première épreuve (8P) .....	49
Figure 60 : Première épreuve « à blanc » (8P) .....	49
Figure 61 : Durée globale des épreuves communes (8P) .....	49
Figure 62 : Durée des épreuves communes selon matières (8P) .....	50
Figure 63 : QCM et risque d'arbitraire (8P) .....	50
Figure 64 : Le QCM est un mode bien adapté pour tester les connaissances de mes élèves.....	51
Figure 65 : Évaluation de « compétences » (8P) .....	51
Figure 66 : Évaluation de « connaissances spécifiques » (8P) .....	51
Figure 67 : Corrélation avec le PER (8P) .....	52
Figure 68 : Corrélation avec les MER (8P).....	52
Figure 69 : Adéquation avec le PER selon les disciplines (8P).....	53
Figure 70 : Adéquation avec le PER selon les disciplines (9S).....	53
Figure 71 : Compétences langagières (8P).....	54
Figure 72 : Tension entre formation des enseignant-e-s et forme des épreuves communes (8P).....	54
Figure 73 : QCM et évaluation pédagogique.....	55
Figure 74 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes.....	55
Figure 75 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes selon l'âge.....	56
Figure 76 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes selon la formation.....	56
Figure 77 : Concepts pédagogiques actuels et épreuves communes (9S).....	57
Figure 78 : Certaines consignes dans les épreuves communes sont formulées de manière ambiguë (8P).....	58
Figure 79 : La pondération des moyennes est légitime.....	58
Figure 80 : Procédure relative aux cas particuliers (8P).....	61
Figure 81 : Orientation des cas particuliers à l'école secondaire (9S).....	61
Figure 82 : Influence des épreuves communes sur l'enseignement (9S).....	62
Figure 83 : Adaptation des objectifs d'enseignement en fonction des épreuves communes (8P).....	63
Figure 84 : Abandon de matières ou d'activités en fonction des épreuves communes (8P).....	63
Figure 85 : Limitation du choix des objectifs en fonction des épreuves communes (8P).....	64
Figure 86 : Charge de travail et épreuves communes (8P).....	65

Figure 87 : Résistance au stress (8P).....	65
Figure 88 : Les épreuves communes motivent le corps enseignant à enseigner (8P).....	66
Figure 89 : Le processus d'orientation est peu valorisant pour le métier d'enseignant-e (8P).....	66
Figure 90 : Répartition des élèves en niveaux et compétences réelles (9S).....	67
Figure 91 : Lacunes et retards en entrée à l'école secondaire (9S).....	68
Figure 92 : Implication des parents.....	69
Figure 93 : Les parents sont soucieux de la réussite scolaire de leur enfant.....	69
Figure 94 : Les parents sont soucieux de la réussite sociale de leur enfant.....	70
Figure 95 : Implication des parents à l'école secondaire (9S).....	70
Figure 96 : Pression des parents .....	71
Figure 97 : Épreuves communes et effet de fatigue.....	72
Figure 98 : Épreuves communes et effet de stress et d'anxiété.....	72
Figure 99 : Pression parentale.....	73
Figure 100 : Charge scolaire.....	73
Figure 101 : Jugement par les pairs.....	73
Figure 102 : Épreuves communes et motivation à apprendre.....	74
Figure 103 : Épreuves communes et motivation des élèves de niveau A.....	74
Figure 104 : Épreuves communes et motivation des élèves de niveau B.....	74
Figure 105 : Épreuves communes et motivation des élèves de niveau C.....	74
Figure 106 : Modèle d'orientation axé sur une évaluation interne en 8P.....	76
Figure 107 : Modèle d'orientation impliquant les parents.....	77
Figure 108 : Modèle d'orientation axé sur des épreuves de référence.....	77
Figure 109 : Modèle d'orientation 75/25 (en faveur des notes internes à la 8P).....	78
Figure 110 : Modèle d'orientation 60/40 (en faveur des notes internes à la 8P).....	78
Figure 111 : Modèle d'orientation (y compris les épreuves communes) à l'école secondaire.....	79
Figure 112 : Modèle visant à la suppression des épreuves communes.....	79
Figure 113 : Suppression des épreuves communes et nombre d'années d'expérience professionnelle (1).....	80
Figure 114 : Suppression des épreuves communes et nombre d'années d'expérience professionnelle (2).....	80
Figure 115 : Niveaux moins cloisonnés/plus perméables.....	81
Figure 116 : Suppression du niveau C.....	81