



## Évaluer, pourtant !

Il ne sera pas question ici d'évaluations technocratiques de contrôle à la Blanquer mais d'une réflexion sur les enjeux et les formes possibles d'une évaluation utile pour apprendre. Dans l'activité professionnelle des enseignants, c'est une pratique incontournable car la dimension formative peut permettre de suivre au plus près l'apprentissage de chaque élève.

En formation des enseignants, le recours aux compétences pourrait-il éliminer la notation ? Bien que B. Rey (2014) ait rappelé la difficulté à évaluer une compétence à partir de performances observées, voire mesurées, beaucoup de formateurs en ESPÉ ressentent la nécessité d'articuler plus efficacement l'évaluation de ce qui relève de la pratique en stage et celle de ce qui relève des enseignements.

Dossier  
coordonné  
par  
Pierre  
Sémidor

Mais comment ?

Dans les masters MEEF, avec un concours entre M1 et M2, les formateurs sont pris entre des exigences contradictoires notamment en première année, avec la tension entre formation et préparation au concours. Si l'évaluation est constitutive du processus didactique, l'analyse de ces tensions peut éclairer son usage.

Deux auteures développent des pistes. Au-delà de la diversité des contextes décrits et des approches théoriques convoquées, nous relevons un effort identique pour penser l'évaluation en lien étroit avec le processus de formation. Les outils d'analyse utilisés peuvent fournir un langage commun aux enseignants et à des stagiaires qui deviennent acteurs de leur propre formation.



# Les recherches sur les pratiques d'évaluation scolaire

## Quelles transpositions pour les ÉSPÉ ?

→ par Pierre Merle<sup>(\*)</sup>, professeur de sociologie, ÉSPÉ de Bretagne

**Qu'elles soient sommatives, certificatives ou formatives, les pratiques évaluatives exercent des effets fortement différenciés sur les comportements et apprentissages des élèves et des étudiants et peuvent constituer des obstacles à la réussite.**



**L'évaluation sommative, c'est-à-dire les notes traditionnelles, favorise les « comparaisons sociales forcées » entre élèves.**

Les pratiques d'évaluation scolaire sont multiples. Il est usuel de distinguer « l'évaluation sommative » (la note traditionnelle sur la copie), « l'évaluation certificative », qui permet l'obtention d'un diplôme à partir d'une évaluation le plus souvent anonyme, « l'évaluation diagnostique », réalisée au début d'un enseignement pour connaître le niveau des acquis des élèves, « l'évaluation formative », dont l'objet est d'apporter aux élèves des informations précises sur leurs acquis et lacunes. Le syntagme « évaluation par compétences » est également utilisé. Ce type d'évaluation est souvent réalisé à partir d'échelles de couleurs. Pour un même devoir, le correcteur utilise autant d'échelles de couleurs que le nombre de compétences évaluées. Cette évaluation par compétences est une source de polémiques lorsqu'elle est soupçonnée, en focalisant sur les compétences, de négliger les connaissances. Les recherches menées dans le cadre de Pisa montrent toutefois que les compétences évaluées sont nettement corrélées aux niveaux de connaissances des élèves.

Distinguer différentes pratiques évaluatives peut sembler constituer un exercice rhétorique stérile. En fait, ces différentes pratiques exercent des effets fortement différenciés sur les comportements et apprentissages des élèves. L'évaluation sommative, c'est-à-dire les notes traditionnelles,

favorise les « comparaisons sociales forcées » entre élèves. Pour les élèves faibles, il s'agit de comparaisons sociales forcées dites « ascendantes » puisqu'ils sont comparés et se comparent à des élèves dont les notes sont supérieures. De nombreuses recherches montrent que ces comparaisons sociales forcées altèrent le sentiment de compétence de ces élèves et, le plus important, réduisent leurs ressources attentionnelles, c'est-à-dire leur capacité à se concentrer sur une tâche et à retenir les informations essentielles. Les évaluations par compétences réduisent les phénomènes de comparaisons sociales forcées puisque, sur un même devoir, le recours à plusieurs évaluations par couleur au prorata du nombre de compétences évaluées ne permet pas, contrairement aux notes, de comparaisons immédiates entre les élèves.

### ÉVALUATION SOMMATIVE

Les comparaisons sociales ascendantes favorisent des phénomènes de « résignation apprise » parmi les élèves en difficulté scolaire. Ce phénomène se manifeste par des comportements apathiques liés au désintérêt progressif des élèves dont les notes sont basses de façon récurrente. Si la résignation apprise est le plus souvent présente chez les élèves catégorisés « faibles », elle recouvre parfois une « illusion d'incompétence ». Des tests standardisés de compé-

tences montrent que ces élèves « faibles » ont, pour partie, un niveau de développement cognitif suffisant pour suivre sans difficulté spécifique les enseignements proposés. Mais l'élève se juge trop faible pour travailler. L'absence d'apprentissages ne résulte pas de difficultés cognitives mais de pratiques évaluatives inappropriées qui finissent par constituer un obstacle psychologique aux apprentissages.

L'évaluation sommative est aussi une source de stress et d'anxiété. En France, en 2015, 75 % des collégiens déclarent « avoir peur des mauvaises notes ». L'anxiété scolaire concerne les élèves en difficulté scolaire mais aussi les bons élèves, trop souvent prisonniers, tout comme leurs parents, d'une « anxiété de performances », d'une sorte d'obsession des notes renforcée par les logiciels scolaires tels que Pronote ou Sconet. Le recours aux notes, source de sentiments d'anxiété, favorise des « pensées distractives » ou « parallèles » qui nuisent à la concentration et aux performances scolaires des élèves. De surcroît, en raison de l'importance accordée aux notes par les parents et les professeurs, les élèves ont tendance à n'être plus intéressés que par les notes qu'ils obtiennent et se désintéressent des apprentissages ou connaissances non évalués.

Dans l'enseignement supérieur, plus précisément dans les ÉSPÉ, les nombreuses recherches relatives aux pratiques d'évaluation scolaire peuvent-elles orienter les pratiques des professeurs formateurs ? Cette question est d'autant plus incontournable qu'elle renvoie à deux défis posés par la formation des futurs enseignants des premier et second degrés. D'abord, ceux-ci seront d'autant moins enclins à réfléchir aux pratiques d'évaluation avec leurs futurs élèves si cette réflexion est absente de leur formation et des pratiques concrètes d'évaluation mises en œuvre dans les ÉSPÉ. Ensuite, pour favoriser la réussite au concours des étudiants inscrits dans les ÉSPÉ, il faudrait éviter, ou du moins réduire, les comparaisons sociales forcées ascendantes contre-productives et les phénomènes de « résignation apprise » qui constituent des obstacles ordinaires à la réussite.

## ÉVALUATION FORMATIVE

Il n'est pas possible de mener une réflexion sur les pratiques d'évaluation les plus pertinentes sans prendre en compte les conditions concrètes d'enseignement propres à la préparation des concours d'accès au professorat. Lorsque le nombre d'étudiants ne dépasse pas excessivement la trentaine, soit l'équivalent d'une classe du secondaire, et si le temps d'enseignement n'est pas trop contraint, le professeur a la possibilité de mettre en œuvre les pratiques d'évaluation les plus favorables aux apprentissages. Deux exemples sont présentés. Pour préparer au mieux les étudiants, il est nécessaire de les entraîner aux épreuves du concours. Il est préférable que ces entraînements fassent l'objet d'une correction littérale détaillée correspondant à ce qu'il est convenu de nommer « une évaluation formative ». Cette évaluation personnalisée permet à l'étudiant de mieux saisir ses points forts et ses lacunes à travailler spécifiquement. En revanche, appliquer une notation « type Capes » — ce qui revient le plus souvent à une note très basse — ne présente pas d'intérêt. Une telle évaluation sommative est pour la majorité des étudiants une source de découragement, voire d'abandon. Il est toutefois possible, peut-être même souhaitable, d'indiquer à l'étudiant si son devoir le situe au-dessus de la moyenne (note > moy.), au niveau de la moyenne (n = moy.) ou en dessous de celle-ci (note < moy.). Cette échelle d'évaluation en trois niveaux est suffisante pour permettre à l'étudiant de se situer par rapport à la classe et par rapport au concours.

Un deuxième exemple concerne les entraînements à l'oral du concours. De nouveau, la note n'est pas utile. Elle constitue une réduction de l'expérience de l'entraînement à l'oral au détriment de l'ensemble des conseils que le professeur présente sur la cohérence du plan et de l'argumentation, le rythme et le volume de la voix, la « gestion » du tableau, la gestuelle, la pertinence des exemples éventuels... Autant de connaissances et compétences complexes à maîtriser simultanément dans le temps réduit de la leçon Capes. Au mieux, comme pour les entraînements à l'écrit, après le temps consacré à l'évaluation formative, il est possible d'indiquer à l'étudiant les domaines essentiels à améliorer sans lesquels il ne peut espérer avoir une note convenable à son concours.

## MASTÉRISATION DES CONCOURS

Avant la réforme Xavier Darcos qui a institué la mastérisation des préparations aux concours dans les ex-IUFM, ces pratiques d'évaluation formative étaient prédominantes puisque les étudiants, focalisés sur leur concours, n'étaient guère notés. Des notes indicatives étaient éventuellement données aux étudiants lors des entraînements écrits et oraux. La mastérisation a modifié les pratiques d'évaluation mises en œuvre. Pour chaque UE, un minimum de notes est désormais requis pour obtenir le master 1. Cette

**Les étudiants des ESPÉ, entre évaluation formative motivante et évaluation certificative exigeante...**

LA NOTE, TU CRAINDRAS!  
LA RESIGNATION  
TU APPRENDRAS!!!

évaluation sommative réglementaire a concurrencé, parfois même supprimé, l'évaluation formative antérieure. De surcroît, chaque formateur ou équipe pédagogique n'échappe pas, formellement ou non, à la question de la sélection. Si une notation de type Capes est retenue, le nombre de diplômés de master 1 sera fortement réduit. Si cette notation est plus généreuse — ce qui permet de moins décourager les étudiants —, ces diplômés de master 1, ultérieurement aussi titulaires d'un master 2 MEEF, sont susceptibles d'intégrer l'Éducation nationale alors même que leur niveau de connaissances et compétences ne permet pas de certifier la qualité de leurs enseignements futurs.

L'actuel ministre de l'Éducation nationale a pour projet le développement progressif d'un corps

de professeurs non capésiens et non titulaires, qui concurrencera le statut de professeurs de la fonction publique. L'opposition à la réforme de 2008 de Xavier Darcos de mastérisation des préparations aux concours tenait à cette crainte. Dix ans après, celle-ci s'avère justifiée. Dans le cadre d'une réflexion sur leurs pratiques d'évaluation des étudiants préparant les concours d'enseignement, les professeurs des ESPÉ peuvent-ils se désintéresser du nombre de diplômés de master 1 et 2 MEEF, dont le niveau de connaissances et compétences serait discutable, et qui seraient pourtant susceptibles de remplacer des capésiens dont le nombre de postes au concours a déjà été réduit de 25 % en 2018 ? Les pratiques d'évaluation des étudiants des ESPÉ sont ainsi soumises à des exigences contradictoires, celle d'une évaluation formative motivante, celle d'une évaluation certificative exigeante.

(\*) Dernier ouvrage paru : *Les Pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, PUF, « Éducation et société », 2018.



# L'évaluation comme nécessité didactique

→ par Michèle Artaud, Aix-Marseille Université et collectif FDE

**Si l'évaluation est généralement liée à la notation, cette dernière tend à masquer les fonctions de l'évaluation au sein du processus d'étude, essentielles pourtant pour se faire une idée exacte du niveau de connaissances et de maîtrise de l'élève.**

La question de l'évaluation est très souvent liée à celle de la notation, cette dernière étant souvent considérée par un enseignant comme une mesure de la maîtrise qu'a l'élève de ce qui a été enseigné. Si la notation est un instrument commode, notamment parce qu'elle permet une arithmétique qui s'avère économique et parfois une comparaison, elle tend à masquer les fonctions de l'évaluation au sein du processus d'étude. Or ce sont bien celles-ci qui sont essentielles, à la fois pour le professeur et pour les étudiants.

On peut distinguer principalement trois fonctions de l'évaluation : si elle intervient avant le début de l'étude, il s'agira notamment de s'assurer de ce sur quoi on pourra s'appuyer pour diriger l'étude ; en cours d'étude, elle permettra de « voir où on en est », à la fois du point de vue de ce qui a été étudié et de la maîtrise qu'en ont les étudiants ; en fin d'étude, elle reflète ce qui a été finalement construit et la maîtrise qu'en a le groupe et chacun des étudiants. À cet égard, on peut souligner que si les étudiants échouent massivement, au cours de l'étude ou en fin de l'étude, à une évaluation, ou une partie d'une évaluation, il est utile d'examiner la matière mise entre leurs mains : il n'est pas rare qu'on s'aperçoive qu'elle est défaillante sur certains aspects, qui ont été trop peu développés pour être entendus par exemple.

## IMPULSER UNE DYNAMIQUE ET NON DÉCOURAGER

Une fois porté le jugement sur la maîtrise que les étudiants ont de ce qui fait ou a fait l'enjeu de l'étude, la communication de l'évaluation est essentielle pour permettre à l'étude de se poursuivre si on est en cours d'étude, ou créer les conditions de sa reprise si on est en début ou en fin du processus didactique. Usuellement, cela se fait avec l'intermédiaire d'une note, assortie d'annotations sur la copie ou d'appréciations sur une prestation orale. Or, comme nous l'avons signalé, cette note n'est pas une mesure : elle dépend du projet qu'a l'enseignant et crée des conditions de pilotage du processus d'étude comme on le voit à travers l'article de Pierre Merle (p. 8-9). Ajoutons qu'il est difficile de gérer un groupe éclaté : une notation « généreuse » peut rassembler la classe vers le haut, mais elle rendra difficile, sinon impossible, une poursuite de l'étude du thème — elle a donc du sens en fin d'étude ; une notation « sévère » envoie le signal que « ça ne va pas », rassemble la classe vers le bas et permet d'envisager la poursuite de l'étude, toute la difficulté résidant dans le dosage de la sévérité pour qu'elle

impulse une dynamique au lieu de décourager.

Mais cette note ne dit rien de ce que savent véritablement les étudiants. Supposons par exemple que, dans une UE de didactique du master MEEF, un enseignant forme les étudiants à analyser une séance en classe. Sauf exception, tout étudiant ayant suivi l'UE saura faire, à l'issue de la formation, des choses sur l'analyse de séance qu'il ne savait pas faire avant. Un étudiant qui aura obtenu 9 saura en faire moins, ou en tout cas moins bien, qu'un étudiant qui a obtenu 11 (enfin, si on compare deux étudiants de la même année...). Mais deux étudiants ayant obtenu 12 ne sauront pas faire la même chose. D'où sans doute la tendance qui pousse aujourd'hui en avant l'évaluation par compétences, avec l'idée qu'on pourra dire alors si ça va ou pas sur les principales compétences du métier, et que donc on aura une idée plus juste de ce que savent faire ou pas les étudiants en sortant de la formation. D'un côté, cela dépend beaucoup de la capacité des « décideurs » à identifier et formuler des compétences, et elle est aujourd'hui faible — que l'on songe à la compétence du référentiel « maîtriser les disciplines et leur didactique » qui constitue un immense patchwork. D'un autre côté, deux étudiants jugés compétents sur « analyser une séance en classe », pour reprendre l'exemple précédent, ne sauront toujours pas la même chose à ce propos.

## UNE PRATIQUE SCIENTIFIQUEMENT FONDÉE

Bien sûr, on peut détailler finement ce que suppose être compétent sur l'analyse d'une séance en



**Il faut plaider pour que l'évaluation ait une place mesurée qui fasse sens dans le processus de formation.**

classe, mais d'une part, c'est repousser le problème à un niveau moindre, et on pourrait envisager une descente infinie ; d'autre part, cela ne paraît pas très pertinent parce qu'au fond, ce qui importe, c'est qu'un élève professeur ait été formé le mieux possible, compte tenu des conditions et des contraintes faites à la formation, et qu'à l'issue du master MEEF, il ait intégré suffisamment d'éléments de cette formation pour avoir une pratique scientifiquement fondée, même si elle est encore imparfaite, et qui puisse évoluer favorablement dans les premières années du métier au moins. Et cela, c'est un avis que peut construire collégalement et porter une équipe de formateurs, réunis autour d'une table et munis d'observables que sont des résultats d'évaluation de différentes UE. Le reste doit faire partie de l'intimité du processus d'étude — ce que la notation, malgré tous ses défauts préserve. Il faut plaider pour que l'évaluation ait une place mesurée qui fasse sens dans le processus de formation — ce que nous avons souvent beaucoup de mal à faire entendre...



# Évaluer des compétences professionnelles

→ par Dominique Bucheton, *professeure honoraire des universités*

**En 2008, puis 2009, l'équipe pluridisciplinaire du Lirdef<sup>(\*)</sup>, à Montpellier, a proposé une description de l'agir enseignant. Nous avons demandé à Dominique Bucheton, qui dirigeait alors cette équipe, en quoi le modèle du multi-agenda (MMA) qui s'est beaucoup diffusé au cours des dix dernières années pourrait être un instrument pour évaluer la compétence à enseigner envisagée comme un système global complexe.**

**L**e MMA est un modèle théorique, descriptif, de l'agir enseignant. Il n'a jamais été pensé pour servir à l'évaluation certificative d'un enseignant selon le référentiel ministériel en cours (2013), mais pour comprendre les mécanismes de prise de décision (le visible et l'invisible de l'activité, Pastré, 2005) dans la classe. Il a été mis au point dans sa vulgarisation, pour développer la réflexivité, la créativité professionnelle, collective et singulière, et permettre d'identifier les difficultés, afin d'y remédier. Les concepts élaborés, permettant une observation instrumentée de ce qui se passe dans la classe, ont fait de lui au fil des ans et des formations un instrument de formation. Mais comme tout cadre théorique, son instrumentation est à risques. Rabardel (1995) montre comment la connaissance peut devenir artefact : un instrument psychique pour penser, agir. Un instrument que chacun peut interpréter, façonner, compléter, détourner parfois. Trois mémoires de master et CAFIPEMF et une thèse ont étudié son usage et

**Le MMA est un modèle théorique, descriptif, de l'agir enseignant, pensé pour comprendre les mécanismes de prise de décision.**

ses interprétations pour accompagner et comprendre le développement professionnel. Ils en observent l'intérêt, les difficultés, les limites.

Maryline Lafleur (master MEEF, 2014, Montpellier) analyse un recueil d'entretiens auprès d'enseignants et d'éducateurs ayant rompu avec leurs pratiques habituelles. Le mémoire de Valérie Lavénaire (master MEEF, 2018, Guadeloupe) porte sur l'observation de stagiaires de formation continue sur une session de formation d'une journée. Valérie Pradalier-Rouaud, (CAFIPEMF, 2018, Nantes) étudie son usage en formation continue sur trois jours non consécutifs avec des enseignants de CP, avec expérimentations entre chaque session. Une thèse de Sophie Baconnet (2012, Montpellier) étudie le développement professionnel de deux stagiaires Ti, observés pendant des séances d'ateliers dirigés d'écriture en classe de CP sur plusieurs mois.

## LE MMA COMME MÉDIATION

S'appuyant sur Rabardel (1995), V. Lavénaire étudie la double médiation qu'opère « l'instrument » MMA

(modèle du multi-agenda) sur les stagiaires : une médiation épistémique qui permet une meilleure connaissance de l'objet (les représentations de ce qu'est enseigner) et une médiation pragmatique en contribuant à la transformation du sujet enseignant (comprendre les logiques de sa propre activité : ses actions, leurs motifs, les postures et prises de décision). V. Lavénaire et V. Pradalier-Rouaud constatent une même difficulté : il faut du temps aux stagiaires pour comprendre que le MMA est une représentation heuristique qui décompose les préoccupations de l'enseignant, alors que, dans la prise de décision, elles sont entrelacées ensemble. L'efficacité du MMA pour évaluer les compétences se situerait alors dans la manière dont on se l'approprie, on l'interprète.

Ces quatre recherches révèlent comment l'usage du MMA permet d'identifier des obstacles, mais aussi des pistes qui empêchent ou favorisent le développement professionnel. Quelques constats. Le MMA, soulignent les quatre auteures, permet une première médiation langagière, interpersonnelle, ouvrant le champ de la discussion et de l'intercompréhension. Il répond à la nécessité d'un outil de communication et d'analyse commun, entre évaluateurs-formateurs et stagiaires, pour « parler ensemble », nommer, définir, questionner les « gestes professionnels ». La ►►

## Le MMA : une fusée à plusieurs étages

Le MMA est une fusée à plusieurs étages dont le sommet concerne la complexité de l'agir en raison d'un entrelacs entre cinq préoccupations qui se combinent entre elles : l'objectif (les savoirs, les attitudes, les méthodes, etc.), l'atmosphère (ou l'ambiance propice à l'apprentissage), le pilotage (des contraintes de temps et de matériel), le tissage (mise en relation avec les apprentissages antérieurs) et l'étayage, qui permet classiquement de soutenir l'élève au moment où il acquiert le savoir. Un deuxième niveau d'analyse, construit ultérieurement, modélise un panel de postures d'étayage : des schèmes du « dire-faire-penser », préconstruits dans l'expérience et mobilisés par l'enseignant selon les situations, l'avancée des tâches, les problèmes rencontrés, etc. Plusieurs postures ont été ainsi identifiées : contrôler, enseigner, surétayer, accompagner, captiver (la posture dite du « magicien »), lâcher prise. Le modèle décrit les dynamiques délétères ou positives qui se déclenchent dans le jeu conjoint des postures des enseignants avec les postures d'apprentissage des élèves. Au sous-bassement de la fusée, le modèle postule le rôle des logiques d'arrière-plan (verbalisables) et des logiques profondes (plus subjectives et inconscientes) dans les prises de décision des enseignants comme des élèves. Le dernier niveau d'analyse, encore en chantier, au cœur de la prise de décision, cherche à décrire le jeu conjoint des gestes spécifiquement didactiques des enseignants dans leur relation aux gestes d'étude des élèves. Tous ces niveaux sont emboîtés.



►► puissance sémantique qu'opèrent les métaphores : « tissage », « atmosphère », « pilotage », « étayage », rend ainsi possible l'ouverture d'un espace de discussion.

L'usage du MMA permet alors de suspendre momentanément le jugement global, l'impression de réussite ou de difficulté ressentie. Il instaure une démarche, intrapersonnelle, réflexive, méthodique, outillée, et dès lors objectivante. Elle n'est pour autant, disent les auteures, pas facile au premier abord. L'obstacle étant de faire comprendre la dimension systémique et modulaire des gestes professionnels. Ainsi par exemple, un problème « d'autorité » se manifestant par une « atmosphère » irrespectueuse peut provenir autant et conjointement de la nature des objets de savoir (trop difficiles ou trop en dessous du niveau) que d'un dispositif frontal, de l'interrogation exclusive de quelques bons élèves, ou encore d'une correction interminable qui s'éternise avant la sonnerie. Y a-t-il un dysfonctionnement de départ, ou une cascade délétère de gestes professionnels malheureux qui se met en route ?

#### LA DIMENSION PRAGMATIQUE ET PRAXÉOLOGIQUE DE L'INSTRUMENT : DES DÉCALAGES

Si les déplacements des stagiaires sont difficiles à mesurer sur le temps court, on en a cependant des traces dans leur langage analysant bugs ou réussites mais surtout inventant des stratégies alternatives en les argumentant

avec les concepts de MMA. Certains termes : « pilotage », « tissage », « posture » sont appropriés comme des outils culturels d'autoanalyse.

#### LE BÉNÉFICE DE L'ALTERNANCE

S. Baconnet et V. Pradalier-Rouaud observent très nettement chez les stagiaires une évolution conjointe mais décalée de la pratique et de la prise de conscience de leurs choix professionnels. Elle est d'autant plus accélérée que le nombre d'essais est important entre deux sessions, note V. Pradier. Tout se passe comme si l'instrument permettait, dans l'action, une capacité d'observation accrue qui ensuite enrichirait l'instrument qui ensuite, etc. Pratiques et réflexivité sont en décalage et en interactivité.

#### UN DÉVELOPPEMENT QUI N'A PAS LA MÊME HORLOGE POUR TOUS

Pour comprendre le développement professionnel de deux stagiaires, S. Baconnet observe sur plusieurs mois les postures d'étayage qu'ils utilisent dans un même dispositif : un atelier dirigé d'écriture en CP. Premier constat : ils évoluent certes tous les deux, apprennent progressivement à ouvrir l'éventail de leurs postures, abandonnent, mais pas en même temps, la « posture magistrale de contrôle », dominante à leur début : une posture convoquée même devant six jeunes enfants assis autour d'une table ! Ils s'installent lentement mais plus difficilement pour l'un, dans « l'accompagnement individualisé »

des élèves. Après quelques mois, ils ont encore beaucoup de timidité à oser « enseigner » : à notamment formuler les mots du savoir (en CP, il y en a !) Progressivement, la posture d'accompagnement leur permet de découvrir la nature de l'hétérogénéité des élèves, celle très spécifique des problèmes didactiques que pose l'enseignement de la lecture-écriture au CP.

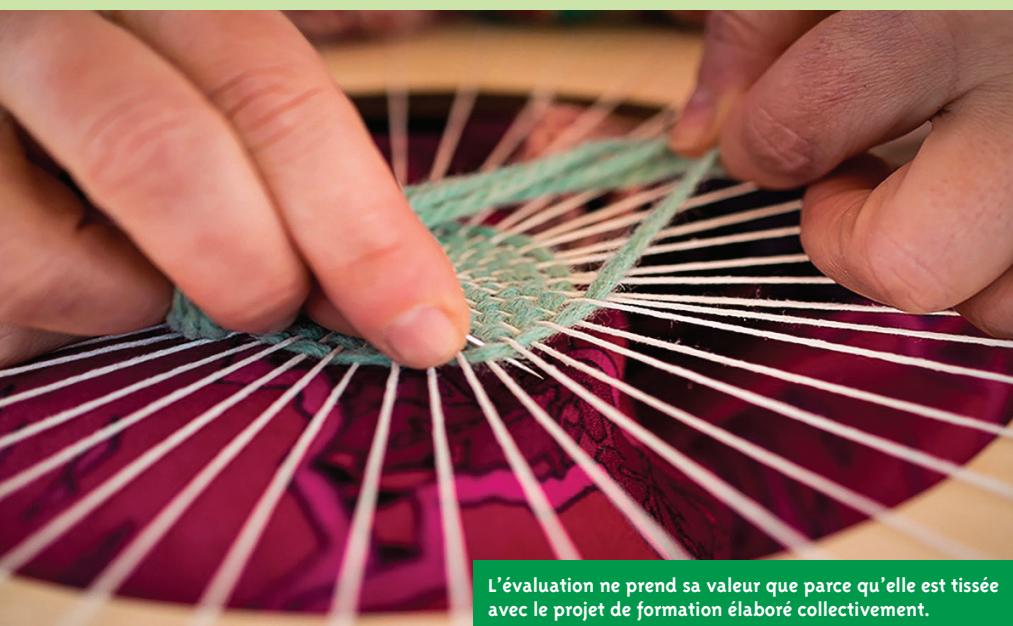
Mais ce qu'observe aussi S. Baconnet, c'est la différence de vitesse de développement des deux stagiaires. Elle l'explique par deux hypothèses. Pour la première, le contexte difficile d'une école REP (absence d'enseignants, atmosphère tendue dans l'établissement, peu d'entraide professionnelle) et à l'opposé, pour le second, le charme tranquille d'une école de campagne. Ces deux contextes professionnels n'offrent pas les mêmes possibilités de développement et de sérénité aux deux stagiaires. Sa deuxième hypothèse est celle de la différence importante des cultures et expériences personnelles et universitaires des deux stagiaires qui ne les conduisent pas à appréhender de la même façon les comportements des élèves.

Le contexte de l'établissement et la culture propre des enseignants débutants sont donc deux variables à considérer quand on évalue ! Nommer un débutant dans un quartier difficile, sans un très solide accompagnement, risque de le mettre en difficulté et retarder ainsi son développement professionnel.

#### LES DIMENSIONS SUBJECTIVES, ÉTHIQUES : UNE QUESTION ESSENTIELLE POUR COMPRENDRE L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS

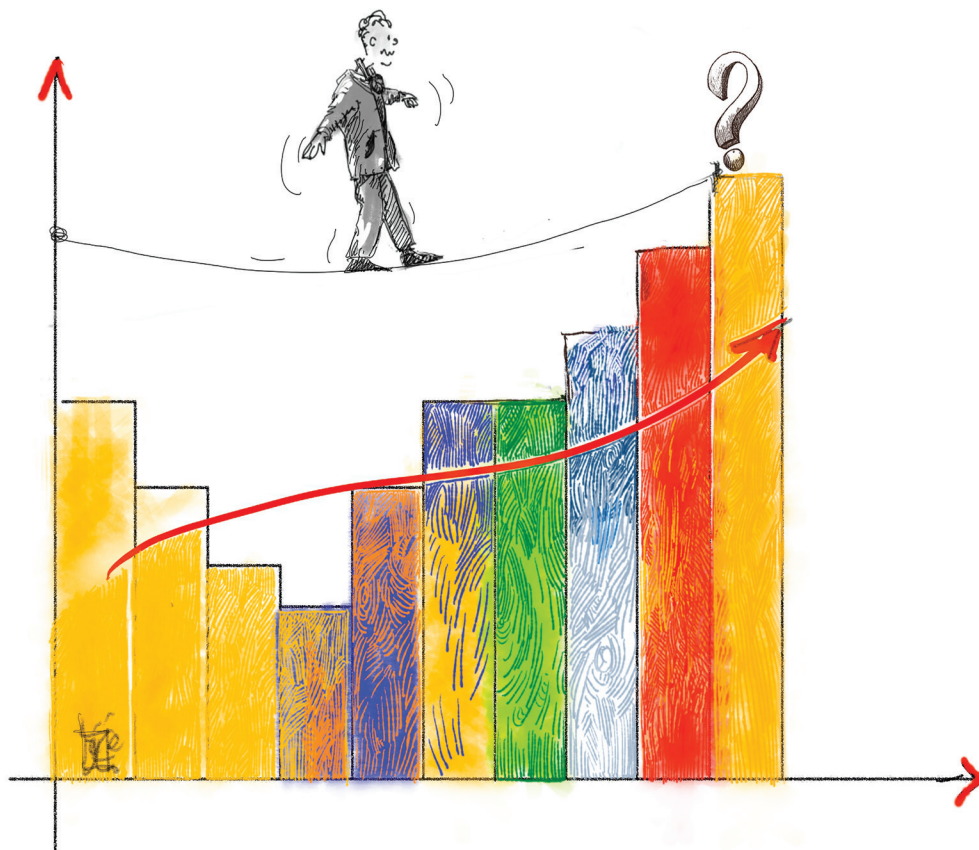
Le MMA permet-il d'avoir accès aux logiques profondes, souterraines des prises de décision ? La réponse est oui, à condition de chercher à éveiller des prises de conscience, de faire verbaliser les divers sentiments d'insécurité de tous ordres (« je ne finirai pas le programme », « que vont dire les parents, et l'inspecteur ? »), d'interroger les figures héritées : le « silence » dans la classe, symbole de l'autorité du maître, la « punition » pour se faire obéir, etc. Le mémoire de V. Lafleur explore cette question de la subjectivité, du lien étroit entre identité personnelle et identité professionnelle sur lesquelles se construit ou pas l'éthique professionnelle, le sens de la responsabilité. Un processus d'émancipation est nécessaire, observe-t-elle, pour passer d'une posture du « tout contrôle » à une « posture d'accompagnement » permettant de s'ajuster à la singularité des apprenants. Les enseignants qu'elle questionne et qui ont changé leurs pratiques se sont, dit-elle, « affranchis du paradigme de l'obéissance ». Ils sont devenus « auteurs ». Heureux et créatifs, ils accordent aux élèves le temps d'apprendre. Propos iconoclastes mais oh combien nécessaires, par les temps qui courent où indicateurs, tests annuels et bientôt semestriels de progression déferlent. C'est tout le métier qu'on assassine !

Pratiques et réflexivité sont en décalage et en interactivité.



L'évaluation ne prend sa valeur que parce qu'elle est tissée avec le projet de formation élaboré collectivement.

© Pixabay



### LES APORIES DU MODÈLE, SES ANGLES MORTS

Peut-on analyser les pratiques enseignantes sans focaliser l'attention sur les objets enseignés, leurs difficultés spécifiques, la manière dont les enseignants résolvent les problèmes proprement didactiques ?

Deux des travaux présentés utilisent le MMA dans un cadre bien identifié : la didactique de l'écriture au CP selon un modèle didactique de référence, celui du « sujet écrivant » (Bucheton, Chabanne, 2002). L'analyse des gestes didactiques des enseignants et des gestes d'étude afférents demandés aux élèves est alors corrélée étroitement à l'ensemble des préoccupations « pédagogiques ». L'analyse

**Le contexte de l'établissement et la culture propre des enseignants débutants sont deux variables à considérer quand on évalue !**

devient efficiente et praxéologique parce qu'elle n'oublie pas le cœur de la cible du MMA : les savoirs, les outils, les gestes d'étude, visés. Ces gestes didactiques relèvent consciemment ou pas de conceptions et modélisations didactiques inscrites dans une histoire scolaire, chacune avec son épistémologie propre. Faute de formation, elles sont de moins en moins identifiées par les enseignants, notamment dans les manuels qu'ils utilisent. On voit combien l'évaluation ne prend sa valeur que parce qu'elle est tissée avec le projet de formation élaboré collectivement.

(\*) Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation.

### POUR PROLONGER

1. La recherche n'a pas pour mission d'évaluer les pratiques. Encore moins de les prescrire. Tout au plus elle peut éclairer, accompagner la réflexion des enseignants et leur permettre d'interroger et faire évoluer leurs pratiques.

2. La compétence professionnelle ne se résume pas à une addition de capacités en listes auxquelles il faudrait entraîner les enseignants. Elle est le fruit d'abord d'un engagement, une responsabilité devant les élèves, le métier, la société. Enseigner, c'est conjuguer et incarner des valeurs démocratiques : liberté de penser, égalité des chances, droit de tous à la culture, solidarité, fraternité, avec des principes éducatifs (postulat de l'éducabilité de tous, de l'hétérogénéité positive, de la force du collectif, du rôle des formes diverses de l'étayage, etc.), avec des principes, des objectifs, des modèles spécifiquement didactiques. Conjuguer et s'ajuster : à la diversité des niveaux, des élèves, des contextes.

Le modèle d'analyse que nous avons lentement bâti permet d'entrevoir un peu la complexité et l'enchâssement de ces strates. Il montre surtout l'immense responsabilité et la difficulté de la formation initiale et continue pour en réaffirmer les principes fondateurs.

### BIBLIOGRAPHIE

- Bucheton D., Chabanne J.-C., *Évaluer autrement. Un autre regard sur les écrits des élèves de ZEP*, Delagrave, 2002.
- Bucheton D., Soule Y., « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & Didactique*, vol. 3(3), 2009, p. 29-48.
- Pastré, P., « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 138, 2002, p. 9-17.
- Rabardel P., *Les Hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments*, Armand Colin, 1995.

# Valider et noter des compétences en formation d'enseignants

## Des arrangements évaluatifs innovants pour répondre à des injonctions paradoxales contraignantes

→ par Marie-France Carnus, université de Toulouse, collectif FDE

**Au moment où la réflexion sur l'évaluation dans les masters MEEF est au centre d'un débat politique orienté par des préoccupations budgétaires et des soubassements idéologiques en matière de formation des enseignants, le découpage artificiel stage, mémoire, enseignements complémentaires est une surenchère au découpage structurel d'une formation pulvérisée en UE pour cause de mastérisation. Cet éclatement conduit à un non-sens pour les étudiants comme pour les formateurs. Dans ce qui suit, je propose à travers un exemple de parcours MEEF de montrer comment il est possible de convertir une conception globale, universitaire et professionnelle de la formation dans un dispositif innovant d'évaluation.**

### LE MASTER OPMSPI<sup>(1)</sup>

La mastérisation de la formation des enseignants et la création des ESPÉ obligent les partenaires institutionnels (universités et rectorats) et les formateurs à penser de nouveaux dispositifs afin de répondre au plus près à l'hétérogénéité des formés dans un contexte instable et mouvant marqué notamment par la mise en place à marche forcée des masters MEEF. Pour tenter de dépasser les multiples tensions et contradictions entre universitaire et professionnel, formation et évaluation, validation et notation et tenter d'en exploiter les synergies possibles à des fins d'optimisation de la formation, une équipe de formateurs de l'ESPÉ de Toulouse Midi-Pyrénées a conçu et mis en œuvre un parcours de master intitulé OPMSPI dans le cadre de la mention « Pratiques et ingénierie de formation », dite « quatrième mention ». Les parcours de cette mention ne sont pas assujettis à un concours, ce qui permet une latitude bien plus grande que celle

**Le master OPMSPI, formation hybride diplômante appuyée sur l'usage de certains outils numériques, se nourrit d'apports de la recherche.**

qui existe dans les trois autres mentions, ou le concours placé entre le M1 et le M2 entraîne une sclérose de la formation et de son évaluation. Quelques choix stratégiques développés dans ce master nous paraissent néanmoins transposables.

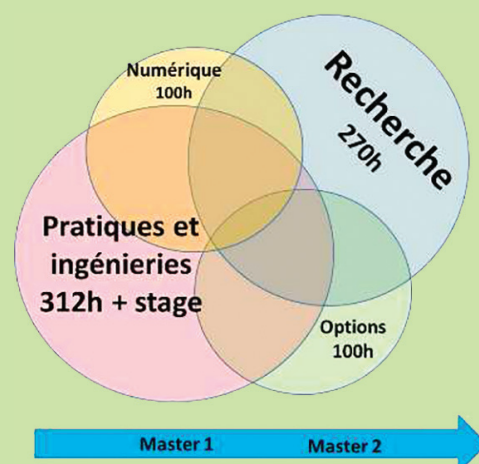
Ce master s'adresse à des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – titulaires ou non – désirant reprendre leurs études, actualiser et approfondir leurs connaissances sur le métier, prendre du recul sur leurs expériences professionnelles tout en se diplômant au niveau bac+5. Cette formation hybride diplômante appuyée sur l'usage de certains outils numériques se nourrit d'apports de la recherche – en particulier en didactique(s). Ainsi, à l'interface de la recherche et de la formation et depuis son origine il y a près de dix ans, le master OPMSPI est irrigué par les travaux de la didactique clinique<sup>(2)</sup> qui se fondent sur une théorie du sujet pris dans le didactique dans un triple rapport : au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve de la

transmission – appropriation. De plus, il est traversé par une conception et une culture de l'évaluation partagées par une équipe de formateurs-chercheurs pour lesquels l'évaluation est indissociable de l'enseignement et pilote le contrat didactique parfois à l'insu des enseignants, des formateurs et des formés<sup>(3)</sup>. Il ressort de ces différents ancrages à la recherche les cinq principes organisateurs qui suivent et que nous exemplifierons à travers la présentation des arrangements évaluatifs au sein d'un des dispositifs d'évaluation du master.

(1) Une architecture globale de la formation qui rompt avec le cloisonnement des enseignements et la multiplication des évaluations consécutifs au découpage en unités d'enseignement (UE) dans le cadre de la mastérisation ; (2) un lien cohérent et explicite entre enseignement et évaluation dans le cadre d'une approche par compétence qui conduit à dévoiler une partie ordinairement implicite du contrat didactique ; (3) l'engagement conjoint des formés et des formateurs parties prenantes du projet de formation par la mise en place d'un

### ARCHITECTURE GLOBALE DU MASTER OPMSPI

Année	Bloc pratiques et ingénieries	Bloc numérique	Bloc recherche	Bloc options
UE M1	72 – 73 – 82 – 83	74	71 – 81 – 84	75 – 85
UE M2	93 – 101 – 103	94	91 – 92 – 102 – 104	95 – 105
Total horaire	312 h + stage d'ouverture	100 h	270 h	100 h
Total ECTS	47	14	51	8





véritable contrat d'évaluation présenté dès le début de la formation ; (4) une articulation fonctionnelle et stratégique entre recherche et formation consubstantielle d'un master (fût-il à orientation professionnelle) qui permet à l'étudiant de s'approprier certains outils de la recherche et d'adopter progressivement une posture distanciée et réflexive ; (5) un usage raisonné et maîtrisé de certaines technologies numériques considérées comme de véritables instruments au service de la formation et du développement professionnel<sup>(4)</sup>.

L'architecture globale de la formation s'organise autour de quatre blocs de formation de volumes horaires différents imbriqués sur les deux années du master (voir tableau et schéma). Les 20 UE du master (10 en M1 et 10 en M2) contribuent directement ou indirectement au développement des 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et des 6 compétences communes à tous les professeurs du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>(5)</sup>.

#### UN EXEMPLE DE DISPOSITIF D'ÉVALUATION

Le bloc « Pratiques et ingénieries » comporte 4 UE en M1 dont 2 au semestre 1. Au semestre 2, l'UE 82 « Innovation et ingénierie didactique. Analyse de dispositifs » et l'UE 83 « Conception et situations d'enseignement/apprentissage » sont évaluées conjointement à travers un dossier à remettre par les étudiants regroupés de manière affinitaire et géographique<sup>(6)</sup> par 3 ou 4. Des thématiques professionnelles sont abordées dans chacune des UE<sup>(7)</sup> et servent de support à l'analyse didactique puis à la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire. Le dossier, de 6 à 8 pages, consiste à identifier et analyser collectivement une problématique professionnelle à partir de la mise en relation des apports thématiques scientifiques et professionnels délivrés au cours des enseignements, puis à présenter individuellement dans un contexte<sup>(8)</sup> choisi et analysé par l'étudiant un dispositif d'enseignement/apprentissage mis en œuvre pour répondre à cette problématique en précisant les contenus d'enseignement visés, les enjeux éducatifs, les limites et les pistes possibles d'optimisation.

Un outil formatif d'évaluation des productions des étudiants permet aux étudiants comme aux formateurs de repérer et de répartir les éléments de réponse relevant de la mobilisation des apports à la fois communs et spécifiques à ces deux UE qui visent des objectifs complémentaires (l'analyse



**Construire collectivement des outils d'évaluation cohérents de nature à donner davantage de sens à la formation.**

pour l'UE 82 et la conception pour l'UE 83. La pondération des items retenus pour l'évaluation des compétences collectives et individuelles, des compétences d'analyse et de conception conduit à proposer in fine deux notes (UE 82 et UE 83 pour une même production, et en conséquence de répondre aux injonctions paradoxales inhérentes au master MEEF : universitaire/professionnel ; formation/évaluation ; validation de compétence/notation d'UE.

Du côté des formés, nous constatons que ces arrangements évaluatifs innovants sous-tendus par une conception globale de la formation et une prise en compte de l'approche par compétence favorisent le développement de compétences collectives et individuelles et suscitent des productions de qualité chez les étudiants – productions qui ne relèvent pas d'une restitution de connaissances ou d'apports délivrés lors des enseignements mais bien d'une mobilisation de ces apports à des fins d'intelligibilité des dispositifs d'enseignement, d'éducation ou de formation.

Cette vision globale et renouvelée mais néanmoins pragmatique de l'évaluation en formation mastérisée achoppe avec la tradition de pratiques évaluatives universitaires sous-tendues par une conception « scolaire », sclérosante et infantilissante de l'évaluation en tant que « contrôle de connaissances ». Ces pratiques chronophages, souvent dénoncées par les étudiants et par des formateurs d'ÉSPÉ qui ont souligné la contradiction dans laquelle ils étaient enfermés par la réforme, se révèlent in fine contre-productives. Leur évolution nous apparaît comme une nécessité qui

devrait être accompagnée par la mise en place d'une formation de formateurs permettant aux acteurs de la formation de mettre au travail leurs propres pratiques d'évaluation et de construire collectivement des outils d'évaluation cohérents de nature à donner davantage de sens à la formation tout en allégeant la charge de productions exigées des étudiants. Nous espérons que cette contribution pourrait éclairer voire réorienter les débats actuels.

(1) Ouverture professionnelle en milieu scolaire dans un cadre pluridisciplinaire interdegrés (ÉSPÉ. [univ-toulouse.fr/accueil-/formation/pratiques-et-ingenierie-de-la-formation/parcours-meef-ouverture-professionnelle-en-milieu-scolaire-dans-un-cadre-pluridisciplinaire-inter-degrés-opmspi--356138.kjsp?RH=FR\\_02](http://univ-toulouse.fr/accueil-/formation/pratiques-et-ingenierie-de-la-formation/parcours-meef-ouverture-professionnelle-en-milieu-scolaire-dans-un-cadre-pluridisciplinaire-inter-degrés-opmspi--356138.kjsp?RH=FR_02)).

(2) Mothes, P., *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques enseignantes révèle les ressorts du désir d'enseigner. Étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré*, thèse de doctorat non publiée, université Toulouse Jean-Jaurès, 2016.

(3) Pédèches P. et Carnus M.-F., « Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant », in M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet en question », *Revue EPS*, 2013, 71-80.

(4) Carnus M.-F., Cordelois J., Pédèches P., « Un dispositif hybride et innovant dans la formation des enseignants », colloque francophone international sur la formation supérieure à l'ère du numérique, « E-learning 3.0 : quel avenir pour la formation supérieure ? », Genève, 17 et 18 octobre 2014.

(5) BO n° 30 du 25 juillet 2013.

(6) Le master OPMSPI est un master hybride dont la formation se déroule parallèlement à distance et en présentiel. Il est ouvert à l'échelle nationale.

(7) UE 82 : « nouveaux publics/norme scolaire » ; « psychisme et scolarité/rapport au savoir » ; « les nouveaux enseignants ». UE 83 : « subjectivation » ; « liaison interdegrés » ; « hétérogénéité des publics et inclusion scolaire ».

(8) À la fois la classe et la discipline support.