



DOSSIER

## Évaluer, pourtant!

ACTUALITÉ

Bidon les concertations!  
Immédiate l'application!

Par le collectif FDE

Page 3

FOCUS

Cadrage... ou recadrage  
de la formation  
des enseignants?

Par le collectif FDE

Page 4

## La justice ou la force ?



→ Vincent Charbonnier  
Coresponsable du collectif FDE

Ami, entends-tu le refus de l'injustice sociale, de l'arrogance des puissants et du mépris des gouvernants ? Entends-tu le bruit sourd des villes et des campagnes, des lycées et des universités ? Entends-tu les cris de la jeunesse que l'on mutile ?

Partout en France, un vent de colère s'est levé pour une vie digne, une vie qui ne soit pas celle de l'exploitation ou de la relégation, de l'assistanat ou de l'aumône ! Ce qui est revendiqué, c'est le droit de dire son mot et d'être considéré.e, celui de participer à la répartition des richesses et à son organisation. Nos concitoyen.ne.s revendiquent des droits sociaux protecteurs de toutes et tous et en particulier des plus faibles, des droits qui organisent la solidarité entre tous les habitant.e.s (enfants, malades, personnes en situation de handicap, immigré.e.s, grand âge, etc.). C'est la fraternité et le droit à une vie bonne qu'ils réclament ! C'est la mise à disposition des biens collectifs issus des richesses produites, ce sont des salaires et des pensions de retraite corrects qui offrent aussi l'accès aux loisirs, à la culture, etc., des services publics de qualité (santé, transports, logement, éducation).

Or les choix d'un « Jupiter » de pacotille, un despote qui s'ignore peut-être, ne sont plus supportables. Nous ne consentons plus au programme d'appauvrissement généralisé pour enrichir les plus riches : suppression de l'ISF, baisse de l'APL, gel des salaires et des retraites, confiscation honteuse du salaire différé que constituent les cotisations sociales pour financer la solidarité sociale (Sécurité sociale, retraites). Nous ne consentons pas à cet anéantissement de la République sociale, « en marche » au pas cadencé.

L'éducation et l'enseignement supérieur ne sont pas en reste. Dans cette grande marée, c'est d'abord le mépris pour les lycéen.ne.s professionnel.le.s qui n'auraient plus droit à un enseignement général digne de ce nom, avec moins d'heures de cours, un recrutement des professeur.e.s de lycée professionnel divisé par deux, des choix contraints de filière professionnelle... C'est ensuite l'orientation précoce dès la seconde par le biais d'options nécessaires à une université instaurant le tri social pour les jeunes et les familles de milieux populaires. C'est toujours Parcoursup qui supprime l'accès de droit à l'université. C'est encore la hausse faramineuse des droits d'inscription des étudiants étrangers (hors UE pour le moment) qui ne seront plus, dès lors, que les enfants de diplomates ou de magnats divers... C'est enfin une énième « réforme » — mais ne vaudrait-il pas mieux parler de « déforme » ? — de la formation des enseignant.e.s, qui se traduit par une volonté affirmée de caporalisation, méprisant les formateur/trice.s et leur expertise, privant les étudiant.e.s d'une réelle formation universitaire et professionnelle, au profit — c'est le mot — d'une mise sur le terrain au plus tôt où ils/elles sont sommé.e.s d'appliquer des consignes, d'imiter des bonnes pratiques, sous la férule d'une surveillance institutionnelle renforcée.

À cet égard, la tentation autoritaire et son infamie se sont crûment dévoilées avec ces jeunes lycéens en Île-de-France, humiliés par la police — moins un service qu'un « sévice » public... Brutale ou cynique, la répression policière ou pénale n'apportera jamais de solution. Le temps est venu que justice soit rendue !

“  
Ils ont essayé  
de nous  
enterrer.  
Ils ne savaient  
pas que  
nous étions  
des graines.  
Proverbe  
mexicain  
”



**ACTUALITÉ**  
**BIDON**  
**LES CONCERTATIONS !**  
**IMMÉDIATE**  
**L'APPLICATION !**  
 PAR LE COLLECTIF FDE

Page 3

**FOCUS**  
**CADRAGE...**  
**OU RECADRAGE**  
**DE LA FORMATION**  
**DES ENSEIGNANTS ?**  
 PAR LE COLLECTIF FDE

Page 4

**DOSSIER**  
**ÉVALUER, POURTANT !**  
 DOSSIER COORDONNÉ  
 PAR PIERRE SÉMIDOR

Page 7

**APPEL**  
**JAUNES, ROUGES OU**  
**NOIRS DE COLÈRE...**  
**FAISONS ÉCHEC À**  
**BLANQUER !**

Page 16



# Bidon les concertations! Immédiate l'application!

→ par le collectif FDE

Le SNESUP a été reçu au MESRI dans le cadre de la concertation sur l'évolution du cadre réglementaire de la formation des enseignants. Trois documents avaient été envoyés avant l'audience : arrêté master MEEF, attendus à l'entrée du master, référentiel de formation (cf. *Lettres FDE*). Aucun de ces documents ne prend en compte les travaux des organisations syndicales dans le comité de suivi de master depuis des années ! Ces documents qui ne sont que des projets... font aujourd'hui l'objet de directives de mise en œuvre dans les ÉSPÉ. Les deux problèmes majeurs de la formation actuelle — la position du concours et l'utilisation des stagiaires comme moyens d'enseignement — ne sont pas traités, mais il faudrait dès maintenant revoir nos volumes de formation et nos équipes !

Les mesures envisagées par le ministère ne vont pas créer les conditions sereines pour travailler en équipe, produire et réfléchir ou encore faire évoluer le métier.

- Attribuer 40 ECTS (sur 60) pour le stage en M2, c'est considérer que le stage vaut 80 % de la formation — ce qu'aucun autre master ne fait.
- Formuler l'injonction qu'un tiers de la formation au moins doit être mené par des collègues en service partagé, c'est remettre en cause les compétences des autres intervenants de la formation.
- Exclure les personnels dans le processus de désignation du directeur, c'est aller contre la collégialité universitaire.
- Prescrire des volumes horaires détaillés et les modalités de formation du master, c'est attaquer la liberté pédagogique et universitaire.
- Sélectionner les étudiants à l'entrée du master par des

attendus qui correspondent à ce qui est travaillé en master, c'est remettre en cause le master lui-même.

- Mettre en responsabilité, seuls dans les classes, des étudiants, c'est tout simplement en rabattre sur la conception du métier d'enseignant, réduit à un métier d'exécutant.

Dans les audiences où il a pu être reçu, le SNESUP a combattu les représentations naïves d'une formation « de terrain » qui ne sert que de justification à l'exploitation des étudiants. Il faut dénoncer cette pseudo-formation, réduite à un dispositif d'adaptation immédiate à l'emploi. La FDE que nous défendons considère que le stage n'a de sens que s'il est progressif, accompagné par des formateurs « formés » (qui ne font pas de la formation simplement avec l'exemple de leurs seules propres pratiques, sans les avoir comparées à d'autres, analysées scientifiquement avec d'autres, etc.) et au service de la formation initiale. Il doit permettre à l'étudiant de se questionner sur le métier, sa pratique et les savoirs qui la produisent, les disciplines enseignées, les méthodes d'enseignement afin de pouvoir commencer à faire face à l'évolution du métier — ce qui devra être poursuivi tout au long de sa carrière.

**Nous refuserons de faire de nouvelles maquettes, de modifier les contenus de formation et l'équilibre des équipes existantes tant que la réforme de la formation des enseignants ne sera pas issue d'une véritable concertation, associant les équipes et réglant les problèmes de fond (place du concours, lourdeur des stages).**

**Organisons une réponse collective dès janvier (voir en dernière page) !**



## CE QUE NOUS VOULONS

- Des moyens pour assurer le recrutement des EC selon les besoins d'une formation universitaire.
- Des moyens pour faire exister des équipes plurielles selon les besoins d'une formation professionnelle.
- Des stages à tiers temps maximum et hors « plafond d'emplois » pour donner le temps aux fonctionnaires stagiaires de se former à un métier de conception.
- Des lieux de stage définis en fonction des besoins de la formation et de l'encadrement et non des besoins et plafonds d'emplois.
- Des instances démocratiques au sein des ÉSPÉ.
- Un budget fléché pour les ÉSPÉ dans la mesure où ce sont des structures académiques et interuniversités.

le snesup

FDM est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU  
 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris  
 Tél. : 01 44 79 96 10  
 Internet : www.snesup.fr  
 Directeur de publication : Hervé Christofol  
 Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier  
 Rédaction : Collectif FDE restreint  
 Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu  
 CPPAP : 0121 S 07698  
 ISSN : 245 9663  
 Réalisation graphique : Compédit Beauregard  
 Impression : Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé  
 Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03  
 contact@comdhabitude.fr  
 Illustration de couverture : © Denis Gaumé

# Cadrage... ou recadrage de la formation des enseignants?

→ par le collectif FDE

**Les injonctions en série, les remises en cause permanentes du travail des formateurs en ESPÉ, la souffrance au travail qui s'intensifie, les réformes qui s'appliquent avant même d'être votées (comme la nomination d'un administrateur provisoire selon les nouvelles modalités de la réforme avant même le vote des textes à Nantes, par exemple)... tout cela pose la question d'un cadre un peu stable pour la formation ! Cet article tente de faire le point sur cette notion floue de « cadrage » de la formation pour permettre des débats plus sereins.**

**Y**a-t-il une carence de « cadrage » ministériel comme le déplorent parfois d'autres syndicats de la FSU ? Ou au contraire s'agit-il de respecter le cadre fixé nationalement à l'issue des négociations à marche forcée des différents acteurs lors de la création des masters MEEF (remis en cause à maintes reprises par les décisions ministérielles successives) et de faire confiance aux équipes pour penser et faire évoluer une formation universitaire et professionnelle ambitieuse et répondant au cadre national initial ?

## UN CADRAGE NATIONAL FORT POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Qui pourrait s'opposer à l'idée d'un cadrage national de l'État employeur qui assure la pérennité du service public et l'égalité à son accès ? C'est bien le rôle de la puissance publique (de l'État) que de prévoir et d'organiser la continuité du service public aux citoyens, dont celui de l'enseignement, en définissant les postes nécessaires à mettre aux concours de recrutement. Penser les dispositifs de recrutement, anticiper les difficultés, faire évoluer les formes de concours relèvent bien de sa responsabilité. C'est aussi sa mission, en tant que futur employeur potentiel, de fixer les compétences attendues au terme de la formation. C'est encore sa mission de doter le service public, les écoles, les ÉPLE, l'université, et donc les ESPÉ pour ce qui nous occupe, de moyens en personnels enseignants qualifiés correspondant aux besoins pour assurer l'égalité de traitement sur tout le territoire.

L'État « formateur » a une mission forte de cadrage de l'enseignement primaire et secondaire (contenus précis, horaires disciplinaires définis, préconisations diverses), qui vise l'égalité de traitement des élèves et la prise en compte des besoins de la société, même s'il développe actuellement des marges de souplesse et une autonomie accrue, quoique contrainte et surveillée, des établissements (très formelle au demeurant) pour permettre une « adaptation » au public accueilli.

Dans l'enseignement supérieur, qui est très diversifié (filières nombreuses), qui accueille des adultes (et non des enfants ou des adolescents) et qui est dispensé par des enseignants recrutés par leurs pairs en raison de leurs compétences et expertise dans des domaines précis (leur « profil »), ce sont les équipes qui construisent les maquettes de formation (contenus, volumes horaires et évaluations). Elles s'appuient sur leurs compétences propres, mais pas seulement : elles prennent en compte les éléments de cadrage (ministériels et locaux) disponibles et aussi, quand ils existent, les référentiels de compétences métier, comme c'est le cas entre autres lorsque l'État est le futur employeur (enseignement, justice, santé, etc.). Le système se régule de façon parfois invisible mais réelle.

## QU'EN EST-IL DU MASTER MEEF ?

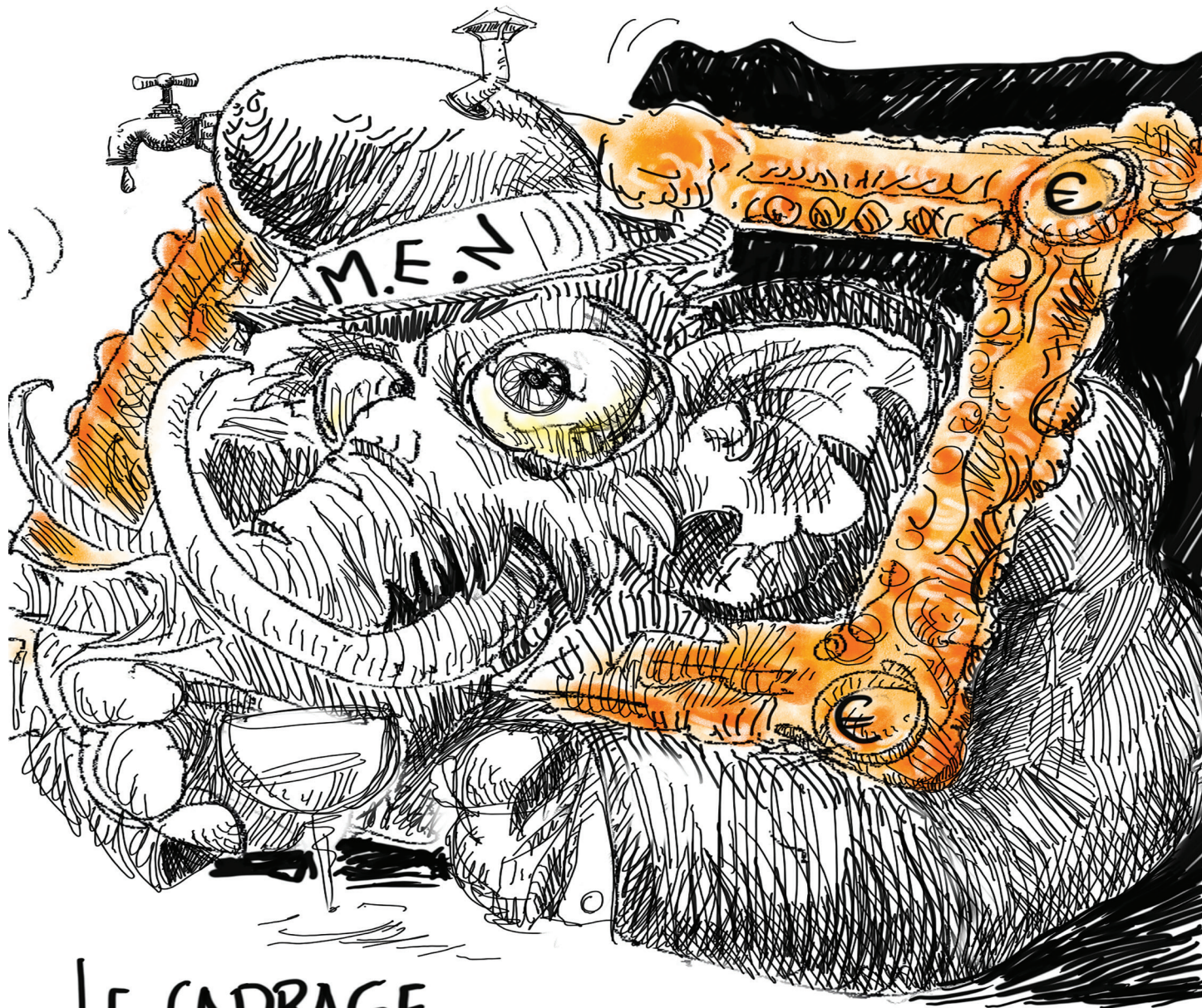
Le master MEEF a été défini de manière précise à sa création, il devait comporter cinq blocs d'enseignement dont le volume était calibré, quelle que soit l'organisation du dispositif élaboré ensuite par les équipes, c'est-à-dire le découpage en UE (certaines pouvant regrouper des éléments de différents blocs). Ces blocs sont (pour mémoire) : l'approfondissement disciplinaire, la didactique, l'analyse de l'activité, la recherche, le contexte d'exercice de l'enseignant ou du CPE. Tous les masters MEEF ont dû répondre à ce cadrage national pour être habilités par les instances universitaires et ministérielles. Les maquettes se sont donc montées dans le respect du cadrage MEEF initial, auquel s'ajoutent les attendus de tout master (adossement à la recherche), la nature et les contenus des épreuves des concours, le référentiel métier

et les modalités de stage décidées par l'employeur. Tout cela constitue un cadrage « fort », même si la déclinaison horaire de chacune des entrées n'est pas précisée nationalement — c'est aussi le cas du reste pour les premier et second degrés : on travaille par exemple le discours argumentatif, mais le temps qu'on y passe à tel ou tel niveau de classe ou le choix des textes supports ne sont pas cadrés nationalement ; de multiples paramètres interviennent dans la mise en œuvre, y compris l'avancement du groupe d'élèves concernés.

Les équipes, quand elles ont été associées à l'élaboration des maquettes, ont fait ce qu'elles ont pu, avec les moyens locaux, dans l'urgence et sous la pression (pour rappel, le SNESUP demandait un moratoire pour la mise en place de la réforme). Les maquettes de 2013 n'étaient pas uniformes, mais elles n'étaient pas censées l'être, pas plus que toutes les licences de géographie ni tous les masters de droit ne sont absolument identiques. Les comparer est d'ailleurs un exercice difficile. D'une part, parce qu'il faut savoir quels contenus exacts se cachent derrière des intitulés très généraux. D'autre part, parce que certains contenus se déclinent localement en fonction des « profils » (compétences) des enseignants. Enfin, parce que pour atteindre tel ou tel objectif, ou telle ou telle compétence, il n'y a pas qu'une seule entrée possible. Pour exemple : les UE « contexte d'exercice » peuvent être légitimement confiées à des enseignants de philosophie, de sociologie ou de droit ; les objets ne seront pas abordés avec les mêmes cadre, angle, référents théoriques mais une formation réflexive sera bien offerte, qui instrumentera le futur enseignant et l'aidera à construire son éthique professionnelle. Autre exemple :

**Penser les dispositifs de recrutement, anticiper les difficultés, faire évoluer les formes de concours relèvent bien de la responsabilité de l'État.**





# LE CADRAGE C'EST BIEN POUR... LES AUTRES, NON ?

tous les directeurs de mémoire de recherche ne se situent pas dans le même cadre théorique et pourtant chacun propose bien une initiation à la recherche. Ce n'est pas l'identité, le clonage, qui est recherché mais bien le fait de savoir d'où, sur quelle expertise, le formateur s'exprime, guide, crée les conditions d'une réflexion solide. Le fait que les maquettes ne soient pas identiques n'est donc pas en soi un problème pour la formation, ni un indicateur de dysfonctionnement.

Depuis 2013, des injonctions ministérielles répétées ont conduit à intégrer de nouveaux objets, que le MEN a jugés prioritaires bien qu'ils ne soient pas toujours définis scientifiquement (le numérique, la

laïcité, la bienveillance, etc.) : il y a donc eu une forme d'accroissement du cadrage. Les équipes les ont intégrés comme elles ont pu, au détriment d'autres enseignements, en réajustant les contenus, la répartition des enseignements. Puis le MEN a énoncé des maxima d'heures maquettes qui ont conduit les ESPÉ à baisser (encore) les volumes de formation — sans que le ministère compense cette diminution par des « compléments » de formation sur les premières années d'exercice, comme cela avait pourtant été annoncé largement au moment de la mise en place de la réforme.

Au-delà des variations entre ESPÉ, ce qui ressort surtout, c'est la diminution très importante de la

formation après 2013. Ainsi, écrivions-nous, dans *La Lettre FDE* de mars 2017, à propos de l'enseignement du français à l'ESPÉ de Paris : « Il y a dix ans donc, en PE1, l'étiage était de 96h TD français plus 42h TD en littérature de jeunesse, une option que tout le monde prenait, soit un total de 138h. En M1, nous avons dorénavant 56h TD plus 35h CM (avec un temps non négligeable consacré à l'épreuve n° 1 du CRPE, qui ne porte plus sur des textes directement en lien avec le « professionnel »). Il y a dix ans en PE2, 62h TD (didactique disciplinaire) plus 12h TD de complément de formation optionnel, ce qui faisait alors un total de 74h. Aujourd'hui en M2, nous sommes à 35h TD. »



Cela représente une diminution globale de 41 % du temps de formation sur cette discipline. Par manque de cadrage ? Non. Ce qui s'est passé entre les deux, c'est l'introduction du mi-temps de stage, et la modification des épreuves du concours par la suppression de l'option « littérature de jeunesse » et la modification du corpus de textes pour la première question de l'écrit. Par la suite, se sont ajoutées d'autres contraintes qui ont des effets directs sur la qualité de la formation : augmentation de la taille des groupes TD, transformation CM-TD-TP, injonction au distanciel, cours sans formateurs, etc. L'institution qui s'affranchit, allègrement, du cadre commun, c'est le ministère... pas les ESPÉ.

### DE QUEL CADRAGE LA FDE A-T-ELLE BESOIN ?

Entre objectif affiché et politique conduite, il y a souvent des zones d'ombre. Si, dans le primaire et le secondaire, les prescriptions annoncent redonner du poids aux décideurs locaux (entendre : les équipes de direction), cela peut être pour renoncer à l'objectif de la même réussite pour tous les élèves, entériner à terme des établissements à plusieurs vitesses... Dans le même ordre d'idée, si, dans l'enseignement supérieur, on vise l'« autonomie » la plus grande des universités en termes budgétaires, c'est pour les contraindre à décider elles-mêmes comment elles mettront en œuvre l'austérité imposée : les filières qui seront sacrifiées, les enseignements qui ne seront plus assurés, les regroupements qui seront imposés, etc. — donc gérer localement la pénurie organisée nationalement. On pourrait décliner ici,

**Le cadrage impératif, celui dont la FDE a besoin, c'est celui du temps et des moyens.**

dans le même esprit, les conséquences parfaitement prévisibles de la « réforme » du lycée : le moteur et les procédures qu'il va enclencher sont évidemment de même nature.

Nous ne sommes pas dupes. « Autonomie » comme « cadrage » sont des concepts réversibles, leur acception peut renvoyer à des politiques favorables ou au contraire défavorables aux intérêts des acteurs et des formations, selon les visées poursuivies. Faut-il demander aujourd'hui davantage de cadrage pour la FDE ? Plus de cadrage permettrait-il d'améliorer la formation ? Nous faisons tous le constat de l'insuffisance de la formation actuelle : est-elle liée à un cadrage insuffisant ?

### UN CADRAGE INSUFFISANT DES CONTENUS ?

Composantes universitaires, les ESPÉ doivent pouvoir décider de leurs dispositifs de formation, dans les mêmes conditions de liberté universitaire que les autres composantes, sous la seule contrainte de mettre à disposition les connaissances et de faire construire les compétences nécessaires au métier auquel se préparent les étudiants. Il semble inadapté, dans cette optique, de penser un cadrage (encore plus) « fort », si on entend par là un cadrage venu du ministère, qui déciderait (au nom de quelle expertise ?) et imposerait des contenus (les « fondamentaux » ?) et leur répartition horaire, le type de recherche (la « bonne »), les (« bonnes ») pratiques, etc. L'université se construit comme lieu de production et de questionnement des savoirs, elle doit connaître une autonomie de fonctionnement (indépendance par rapport aux subordinations extérieures, politiques, économiques...) — qu'on gagnerait à

ne pas confondre avec l'injonction à l'autonomie libérale qu'on connaît depuis le processus de Bologne, et qui est, elle, exactement la promotion de la sujétion à ces subordinations extérieures (voir Christophe Granger, *La Destruction de l'université française*, La Fabrique, 2015).

### UN CADRAGE INSUFFISANT DANS LES MODALITÉS DE CONTRÔLE ET D'ÉVALUATION ?

Rappelons que les formations élaborées et mises en œuvre font l'objet de procédures nombreuses et ne dépendent pas de la fantaisie des acteurs : vote en conseil d'école, passage en CFVU, vote au CA de l'université, habilitation ministérielle... pour contrôle du respect des normes diverses imposées. Le SNESUP s'exprime d'ailleurs régulièrement au Cneser pour dénoncer l'hypocrisie du ministère qui cadre d'un côté et enlève les moyens de l'autre.

Si certains contenus ne sont pas suffisamment abordés dans la formation, si les conditions d'appropriation ne sont pas réunies, ce n'est pas parce que les formateurs prendraient « trop de libertés » par rapport au cadre. C'est parce qu'ils sont empêchés de mettre en œuvre la formation qu'ils jugent pertinente à partir de ce que montrent les travaux de recherche, faute de temps disponible pour les étudiants et les stagiaires, faute aussi, parfois, de personnels compétents.

Le cadrage impératif, celui dont la FDE a besoin, c'est celui du temps et des moyens : une programmation pluriannuelle des postes offerts aux concours qui conditionne les investissements des étudiants dans leur choix de master et sécurise leur parcours, des moyens donnés aux universités pour offrir une FDE de qualité et répondant aux besoins du service public, un allègement du temps de responsabilité des stagiaires aujourd'hui utilisés comme moyens d'enseignement sous plafond d'emplois, un allongement de la formation sur les premières années d'exercice — dans le respect du cadrage initialement négocié.

Qu'entend-on finalement par « cadrage » ? Fixer un cadre, c'est s'attacher au « cadre », à ce qui délimite, ce n'est pas remplir ou saturer l'espace délimité de règles, au risque de supprimer toute possibilité d'action, toute marge, toute création, toute innovation, toute liberté (fût-elle seulement « pédagogique »). Demander aujourd'hui plus de cadrage national (que ce qui existe déjà) aux ministères que nous avons en face de nous — qui en produisent à tire-larigot, comme on le voit (avec l'arrêté master, le référentiel de formation, les attendus à l'entrée en master MEEF...) —, c'est ne pas prendre en considération les intentions qui les animent, ne pas mesurer ce que sera l'emprise réglementaire dans une organisation qui se résumera à un pilotage adaptatif à l'emploi — dont on a un symptôme parlant dans la réécriture de l'arrêté, qui propose de remplacer « politique nationale » par « politique ministérielle ». C'est pousser à la roue pour mieux se faire écraser.



Les ESPÉ doivent pouvoir décider de leurs dispositifs de formation.

© P. Lenoir



## 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...**

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 défailante 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.

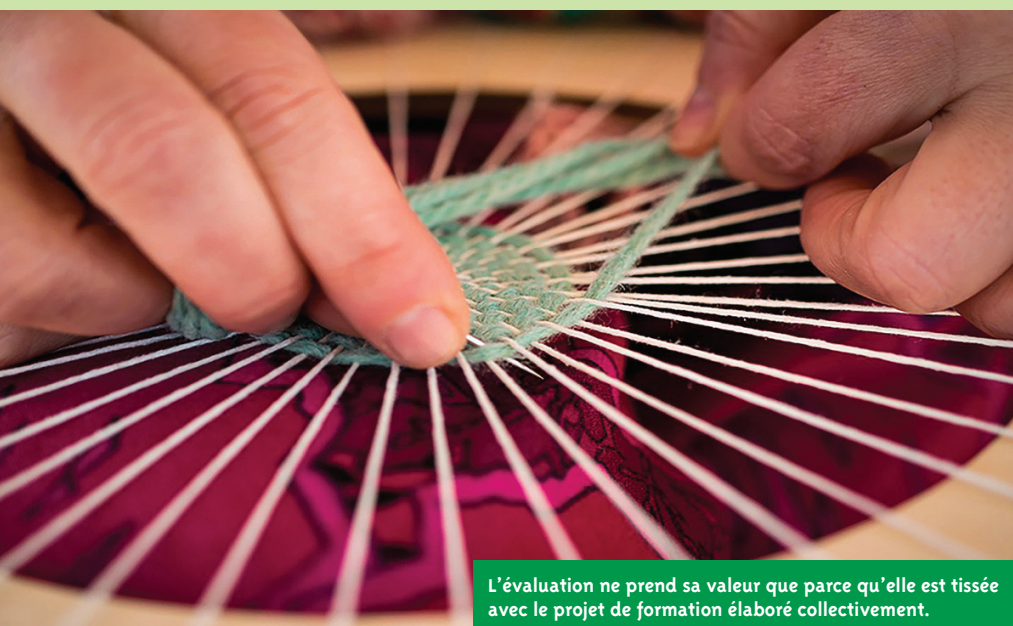
Mais ce qu'observe aussi S. Baconnet, c'est la différence de vitesse de développement des deux stagiaires. Elle l'explique par deux hypothèses. Pour la première, le contexte difficile d'une école REP (absence d'enseignants, atmosphère tendue dans l'établissement, peu d'entraide professionnelle) et à 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

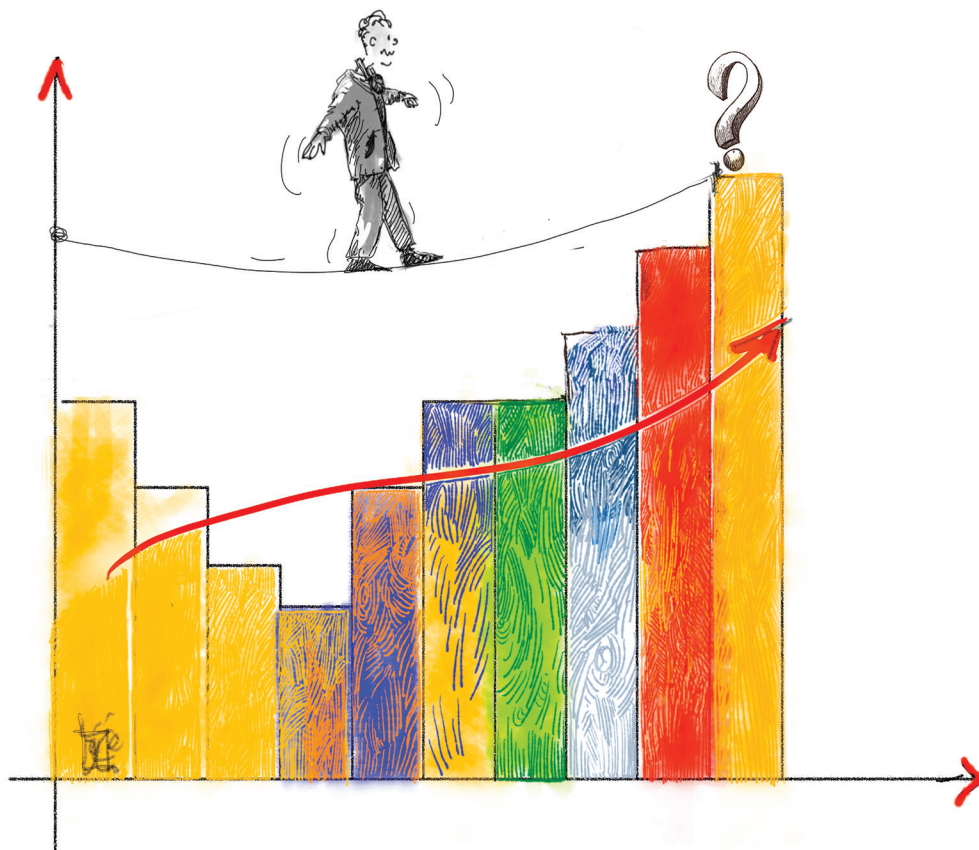
Le MMA permet-il d'avoir accès aux logiques profondes, souterraines des prises de décision ? La réponse est oui, à condition de chercher à éveiller des prises de conscience, de faire verbaliser les divers sentiments d'insécurité de tous ordres (« je ne finirai pas le programme », « que vont dire les 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.

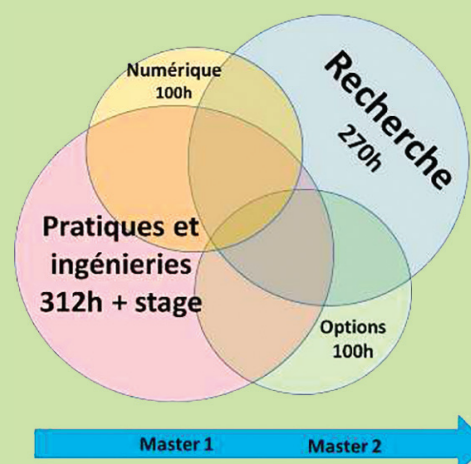
Ce master s'adresse à des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – titulaires ou non – désirant reprendre leurs études, actualiser et approfondir leurs connaissances sur le métier, prendre du recul sur leurs expériences professionnelles tout en se diplômant au niveau bac+5. 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.

# JAUNES, ROUGES ou NOIRS DE COLÈRE...

## FAISONS ÉCHEC À BLANQUER !

Le projet de réforme de la formation des enseignants que portent le MEN et le MESRI comporte des mesures très dangereuses : renforcement du poids des stages, diminution des enseignements, mise en cause des enseignants à temps plein en ÉSPÉ, prescriptions sur les contenus et les modalités de travail, décrochage des formations des enseignants premier/second degré, mise en responsabilité d'étudiants seuls dans les classes...

### NOUS AUSSI, NOUS SOMMES EN COLÈRE !

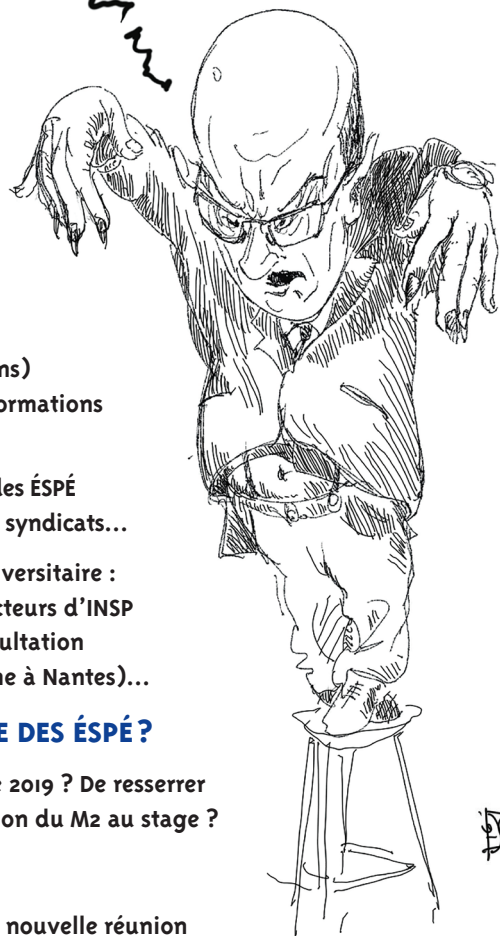
- La surdité des ministères face aux mises en garde des organisations syndicales dans les multiples audiences et concertations auxquelles elles s'efforcent de participer pour faire entendre raison contre le projet de réforme de la formation des enseignants...
- Le silence de notre ministère, le MESRI, devant le saccage de la formation et la reprise en main par un MEN champion des choix politiques accroissant les inégalités sociales et territoriales...
- L'aveuglement des ministères devant la dégradation constante des conditions de travail et la souffrance au travail des formatrices et formateurs (congé maladie, repli sur soi, découragement, perte de sens) qui en résulte, le nombre de jeunes enseignants en difficulté après des formations au pas de charge (avec des démissions)...
- Le mépris affiché devant toutes les analyses fournies depuis la création des ÉSPÉ dans le cadre du comité de suivi par nos représentants SNESUP et les autres syndicats...
- Le piétinement des instances et le bâillonnement de la démocratie universitaire : minorité statutaire dans les conseils d'école, nomination des futurs directeurs d'INSP directement par le recteur et le président d'université, sans aucune consultation des personnels (et même avant le vote et la publication des textes comme à Nantes)...

### COMMENT CONCRÉTISER LE REFUS DE CETTE ÉNIÈME RÉFORME DES ÉSPÉ ?

Allons-nous accepter de refaire dès janvier les maquettes pour la rentrée 2019 ? De resserrer le master à 55 % de « fondamentaux » ? De consacrer 80 % de la validation du M2 au stage ?

### IL EST TEMPS DE DIRE NON !

Toutes et tous à Paris mi-janvier (la date sera précisée bientôt) pour une nouvelle réunion nationale des élus, syndicalistes, délégués des ÉSPÉ. D'ici là, partout dans nos instances locales et académiques, exprimons notre opposition à ce projet destructeur par des motions, des refus de siéger, des actions et... la grève ?



ÉCOLE DE LA CONFIANCE  
FAUT-IL Y CROIRE ?