

De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative
Mise en oeuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire
From activity analysis to didactic analysis: a participatory research
Implementation of competency-based assessment in cycle 3 in priority education network

Fabienne Brière and Laurence Espinassy

Volume 10, Number 1, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1076180ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1076180ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brière, F. & Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative : mise en oeuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10(1), 18-36. <https://doi.org/10.7202/1076180ar>

Article abstract

This article focuses on participatory research to understand, support and promote the implementation of skills assessment in Cycle 3 within a strengthened priority education network. The research falls within the theoretical and methodological framework of ergonomic analysis of teachers' activities in their workplace and is enriched by a didactic analysis aimed at identifying the knowledge in circulation related to the tools implemented in skills assessment. Analysis of the results shows that the evaluation systems and their use(s) are characterized by the massive recourse to external resources, the time-consuming construction of new tools, and the enhancement of behavioural and cross-curricular skills to the detriment of disciplinary knowledge. The difficulty of establishing continuity in the students' pathways due to different professional cultures and sometimes dissonant prescriptions between network primary and middle schools is obvious. The discussion questions the conditions of implementation of prescriptions relating to skills assessment and the articulation of ergonomic and didactic approaches within participatory research.

De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques: une recherche participative Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire

Fabienne BRIÈRE et Laurence ESPINASSY

Université d'Aix-Marseille, Marseille, France

fabienne.briere@univ-amu.fr

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Mots-clés: *Activité enseignante, Didactique, Évaluation par compétences, Recherches participatives, Réseau d'Éducation Prioritaire.*

Résumé: *Cet article porte sur une recherche participative destinée à comprendre, accompagner et favoriser la mise en œuvre de l'évaluation par compétences au cycle 3 au sein d'un réseau d'éducation prioritaire renforcé. La recherche s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse ergonomique de l'activité des enseignants dans leur milieu de travail et s'enrichit d'une analyse didactique visant à identifier les savoirs en circulation reliés aux outils mis en place dans l'évaluation par compétences. L'analyse des résultats montre que les dispositifs d'évaluation et leur(s) usage(s) se caractérisent par le recours massif aux ressources extérieures, la construction chronophage de nouveaux outils, la valorisation des compétences comportementales et transversales au détriment des savoirs disciplinaires. La difficulté à établir une continuité dans le parcours des élèves en raison de cultures professionnelles différentes et de prescriptions parfois dissonantes entre écoles-collège-réseau est manifeste. La discussion interroge les conditions de mise en œuvre des prescriptions relatives à l'évaluation par compétences ainsi que l'articulation des approches ergonomiques et didactiques au sein d'une recherche participative.*

Title: *From activity analysis to didactic analysis: a participatory research.*

Implementation of competency-based assessment in cycle 3 in priority education network.

Keyword: *Didactic, Participatory research, Priority Education Network, Skills assessment, Teacher activity.*

Abstract: *This article focuses on participatory research to understand, support and promote the implementation of skills assessment in Cycle 3 within a strengthened priority education network. The research falls within the theoretical and methodological framework of ergonomic analysis of teachers' activities in their workplace and is enriched by a didactic analysis aimed at identifying the knowledge in circulation related to the tools implemented in skills assessment. Analysis of the results shows that the evaluation systems and their use(s) are characterized by the massive recourse to external resources, the time-consuming construction of new tools, and the enhancement of behavioural and cross-curricular skills to the detriment of disciplinary knowledge. The difficulty of establishing continuity in the students' pathways due to different professional cultures and sometimes dissonant prescriptions between network primary and middle schools is obvious. The discussion questions the conditions of implementation of prescriptions relating to skills assessment and the articulation of ergonomic and didactic approaches within participatory research.*

Introduction

Cet article porte sur une recherche réalisée dans le cadre d'un appel à projet académique¹. Initiée par le chef d'établissement d'un collège, pilote d'un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Cette recherche avait pour objectif de comprendre, d'accompagner et de favoriser les conditions favorables à la mise en œuvre de l'évaluation par compétences au cycle 3 au sein du réseau. Sa spécificité tient d'une part à l'objet investigué, la mise en œuvre de l'évaluation par compétences, à l'interface entre savoirs de métier, savoirs disciplinaires et pluridisciplinaires, et d'autre part au contexte étudié, le cycle 3 à la charnière entre le premier degré (école) et le second degré (collège) au sein d'un réseau d'éducation prioritaire, et donc à l'échelle d'un territoire géographique et scolaire. Dans cet article, nous restituons les principaux résultats de cette recherche participative en mettant en évidence ses particularités du point de vue de son double ancrage théorico-méthodologique à l'interface entre approches didactiques et ergonomiques.

Enjeux et prescriptions relatifs à l'évaluation par compétences

Depuis les années quatre-vingt, la recherche d'évaluation des performances des systèmes éducatifs, des élèves, voire des enseignants, s'accroît dans les différents pays de l'OCDE (Nusche, Radinger, Santiago et Shewbridge, 2013), renforcée par les enquêtes internationales comme le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) ou « Trends in Mathematics and Science Study » (TIMSS). Les effets de ces dernières sur l'évolution des politiques éducatives et des inégalités scolaires, variables selon les pays, sont par ailleurs interrogés (Michel et Mons, 2015 ; Rochex, 2008). Certains auteurs considèrent même que ces évaluations peuvent impacter négativement le travail des acteurs du système éducatif, notamment du point de vue de la division du travail (Maroy, 2013) ou du rapport aux normes (Lessard et Meirieu, 2004). En France, dès 1989, les prescriptions pointent la nécessité de privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles (loi de refondation de l'École de la République, 2013). La pression évaluative, et en particulier les effets parfois négatifs de la notation chiffrée sur la construction de l'individu (CNET, 2014), sont pointés comme l'une des causes du décrochage scolaire des élèves (Merle, 2012).

De fait, la centration sur les compétences implique un changement de conception qui met davantage l'accent sur la façon d'apprendre et de développer les processus d'acquisition de savoirs au sein de tâches significatives et complexes. Considérée comme un levier d'évolution des pratiques et des systèmes éducatifs (Rey, 2012), l'approche par compétences sous-tend la transversalité des apprentissages. Sur le plan institutionnel, en France, l'évaluation régulière des acquis des élèves est consignée dans le livret scolaire [Ministère de l'éducation nationale (MEN, 2016)] de façon articulée au socle de compétences, de connaissances et de culture (MEN, 2015). Ce dispositif mis en place progressivement vise à permettre aux enseignants d'ajuster les enseignements de manière dynamique et constructive en fonction des difficultés de chaque élève dont il s'agit de respecter le rythme d'apprentissage et de valoriser les progrès.

Approche par compétences : la question des méthodes et des outils d'évaluation

Dans ce cadre, la notion de compétence vise à amener enseignants et élèves à se focaliser sur les manières de mobiliser les savoirs face à des situations nouvelles (Villeneuve, 2012 ; Jonnaert, 2014).

1. Appel à projet 2017-19 : Convention DAFIP (Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique. Rectorat d'Aix-Marseille) / SFERE Provence (Structure Fédérative de Recherche en Éducation) par Brière et Espinassy, 2019.

Elle entraîne une convergence entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation (Droyer et Jorro, 2019 ; Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Rey, 2012) afin de permettre à l'évaluateur de rendre compte du développement de la compétence dans le temps et de concevoir de nouvelles situations mobilisant cette compétence. L'évaluation formative, « conçue comme un moyen de faire progresser les élèves au service des apprentissages » (M.E.N. 2014), semble être la forme d'évaluation la plus adaptée à l'approche par compétences dans la mesure où elle favorise une centration sur les processus d'apprentissage et non sur la performance accomplie (Mottier Lopez, 2015a).

Malgré la diversité des méthodes utilisées, nombre de chercheurs soulignent l'importance des feed-back et des régulations pour guider l'enseignant dans la mise en place de l'approche par compétences mais aussi pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages face aux obstacles rencontrés. Cette évaluation n'est pas circonscrite dans le temps, pouvant se réaliser à n'importe quel moment de l'apprentissage et non pas seulement à la suite d'une phase d'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005). Aussi le rapport à l'erreur est-il considéré comme levier de progression dans la construction des compétences sur des temporalités à géométrie variable. Différents outils numériques, tels que les tableaux interactifs, les portfolios ou les applications sur tablettes, favorisent une remédiation immédiate et peuvent également valoriser un travail collaboratif entre élèves ainsi que l'auto-évaluation (Campanale, 2007 ; Zilberberg, 2019). Mais les difficultés de leur mise en place engendrent parfois leur transformation en de simples outils d'évaluations traditionnelles (Garrett, 2011), ce qui appelle à la plus grande prudence quant à leur usage.

Objet de recherche et problématique

Notre recherche poursuit une double perspective compréhensive et transformative de l'activité des enseignants confrontés à la mise en place de l'évaluation par compétences au sein du cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. Ces réseaux, considérés comme une réponse à l'instauration d'une continuité du parcours des élèves en milieu difficile, interrogent de façon accrue les modalités, contenus, outils et usages de l'évaluation à des fins de réussite de tous les élèves. Les spécificités de notre étude appellent ainsi à clarifier les conditions de la collaboration entre chercheurs, praticiens, et prescripteurs ainsi que les modalités d'intervention dans la perspective de contribuer à la mise en place effective d'une culture commune de l'évaluation dans ce réseau. Plus précisément, quels sont les savoirs et les outils en circulation et comment leur identification peut-elle favoriser la conception de ressources partagées par les différents professionnels ?

Cadre théorique

Après avoir exposé les contours de notre recherche participative, nous développons les concepts mobilisés pour analyser les résultats issus respectivement des approches didactiques et ergonomiques.

Positionnement dans le champ des recherches participatives et de l'intervention

Dans le prolongement des recherches-action dans les années quarante se développent différents types de recherches participatives (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007) visant à prendre en compte les milieux de pratique (Savoie-Zajc, 2001). Issues des travaux québécois, les recherches collaboratives reposent sur le postulat d'une co-construction des savoirs en contexte authentique grâce au travail conjoint des chercheurs et des praticiens à partir de leurs expertises complémentaires (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Morissette, 2013). En lien avec les visées épistémique et transformatives des recherches collaboratives (Desgagné, 1997 ; Vinatier et Morrissette, 2015), le développement professionnel des participants s'avère indissociable de leur engagement en termes de conscientisation critique (Mottiez-Lopez, 2015b). De fait, ce type de recherches suppose l'instauration d'un « contrat collaboratif » entre chercheurs et praticiens qui implique un « positionnement en extériorité réciproque », une « symétrie dans les rapports de place » des uns et des autres (Vinatier et Morrissette, 2015) et une acculturation réciproque liée aux modalités de négociation de l'objet de recherche / de formation (Marlot, Toullec-Théry et Daguson, 2017).

Malgré ces principes communs, les recherches collaboratives se caractérisent par la diversité des outils théoriques et méthodologiques au service d'activités réflexives spécifiques du terrain étudié (Morrisette, Pagoni et Pépin, 2017). Le statut, les modalités de mobilisation des savoirs professionnels ainsi que le rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de ces savoirs diffèrent également selon le contexte et la priorité donnée aux objectifs de recherche ou de formation (Nizet et Monod-Ansaldi, 2017).

Aussi, parmi les recherches collaboratives, certaines d'entre elles consistent à co-concevoir et à éprouver dans la pratique des dispositifs d'apprentissage, comme les « Design-Based Research » (Nizet et Monod-Ansaldi, 2017) ou les « ingénieries didactiques coopératives » (Daguzon et Marlot, 2019 ; Morales, Sensevy et Forest, 2017). En prenant appui sur les approches didactiques francophones, et en particulier la théorisation de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007), ces dernières accordent une place réelle à l'implication du professeur dans la conception des situations d'apprentissage, répondant en cela aux limites mises en avant à propos des « ingénieries didactiques » (Artiges, 1988).

Dans un autre cadre d'analyse, celui de l'ergonomie de l'activité, les interventions-recherches se particularisent quant à elles par leur visée développementale dans un milieu de travail spécifique (Saujat et Félix, 2018). Elles reposent sur une co-analyse entre chercheurs et acteurs professionnels des situations de travail qui : a) s'appuie sur leurs savoirs d'action et restitue le sens que ces derniers donnent à leur activité et à son organisation ; et b) valorise le partage des analyses et leur réinterprétation collective pour, si possible, transformer le milieu de travail. Selon cette orientation, le rôle du chercheur consiste à initier et suivre un processus qui va évoluer, sans savoir ce qu'il va advenir ; il s'agit donc d'articuler les objets de développement, les situations et la position du chercheur (Hubault, 1996) pour produire du savoir avec les professionnels.

Dans la continuité de ces recherches de type participatif, la recherche présentée ici emprunte ses fondements aux interventions-recherches et aux approches didactiques afin d'interroger l'organisation du travail individuel et collectif et l'élaboration d'outils d'évaluation par les enseignants au sein du milieu de travail (le réseau d'éducation prioritaire) tout en identifiant les savoirs en circulation dans le cadre de l'action conjointe professeur-élèves (Brière-Guenoun et al., 2018). La démarche adoptée consiste à partir des besoins des enseignants et du questionnement de leurs pratiques effectives selon un processus d'enquête continu, conformément aux préconisations des enquêtes internationales sur le développement professionnel des acteurs de l'éducation (Lessard, 2021). Selon cette orientation, le cadre des interventions-recherches nous amène à conduire l'analyse en privilégiant la mise à jour des ressorts de l'activité et des potentialités de développement du pouvoir d'agir des professionnels, ce dernier marquant « l'efficacité dynamique de l'activité, ses métamorphoses entre sens et efficience » (Clot, 2008, p. 13).

Mais si cette orientation nous permet d'appréhender la complexité du travail de l'enseignant dans ses dimensions subjectives, expérientielles et collectives, notre recherche s'enrichit aussi d'une analyse didactique dans la perspective d'explorer les savoirs en circulation reliés aux outils mis en place dans l'évaluation par compétences. Les orientations développées pour mener cette double analyse didactique et ergonomique s'enracinent dans la voie ouverte par Robert et Rogalski à propos de la double approche mais s'en distinguent par la conduite de l'intervention- recherche référée aux méthodologie indirectes (Clot et Faïta, 2000), par le choix des outils théoriques et méthodologiques issus des études de l'action didactique conjointe telles que développées Sensevy et Mercier (2007) ainsi que par les modalités d'articulation des deux approches².

À l'instar de Grosstephan et Brau-Antony (2018), nous considérons que « si l'approche didactique est ici seconde, elle n'est en rien secondaire et occupe, dans l'approche ergonomique, un statut de discipline contributive à l'analyse de l'activité au regard de la spécificité du travail étudié » (p. 131). Nous recourons donc à une double analyse ergonomique et didactique dont nous déclinons infra les spécificités pour l'étude présentée.

2. Nous avons développé par ailleurs le cadre théorique et méthodologique permettant d'articuler ces deux approches pour étudier les « gestes didactiques de métier » du professeur (pour un développement, voir Brière-Guenoun, 2017).

Le recours à la clinique de l'activité pour identifier les dilemmes de métier

L'analyse du travail enseignant consiste à rendre compte à la fois des cadres normatifs qui orientent l'activité laborieuse des praticiens mais aussi des transformations engendrées en retour sur ces normes par le travail réel, notamment dans ses dimensions organisationnelles (Amigues, Félix, Espinassy et Mouton, 2010). En ce sens, notre recherche ambitionne de saisir l'activité multidimensionnelle des enseignants et du collectif que constitue le réseau en tentant d'investiguer « le réel de l'activité » des acteurs qui dépasse l'activité réalisée en intégrant les activités suspendues, contrariées, projetées ou empêchées (Clot, 1999, 2008).

De ce point de vue, l'activité des acteurs est triplement dirigée vers soi, vers les autres et vers l'objet du travail (Clot, 1999). Les dilemmes que résolvent les acteurs en situation relèvent non seulement de leur propre parcours professionnel mais également de l'histoire respective des collectifs de travail de chacune des écoles et du collège, sensés n'en constituer qu'un seul dès lors que l'on décrète l'existence institutionnelle d'un « réseau ». Ces tensions génèrent des arbitrages, des conflits de critères et de normes à propos des façons de faire et de penser le travail (Schwartz, 2000). La perspective historico-culturelle et développementale à laquelle souscrit cette approche postule que l'analyse distanciée de l'action et le partage de celle-ci avec des pairs constitue un puissant ressort de développement professionnel en permettant au sujet de découvrir et d'explorer d'autres moyens d'action plus efficaces et efficaces.

Dans cette approche, le cadre méthodologique privilégie la création de conditions propices à l'enchaînement d'un double processus : réalisation de la pensée dans le discours puis confrontation au discours, à la voix d'autrui au sujet de sa propre activité (Clot et Faïta, 2000). Ces méthodes qualifiées d'indirectes instaurent un « milieu de travail extraordinaire sur le travail ordinaire » sollicitant le dialogue avec l'autre (le chercheur ou les pairs). Parmi ces méthodes, les autoconfrontations (Clot et Faïta, 2000) reposent sur l'hypothèse que les situations créées et leur transformation initient un triple mode de développement : a) des situations examinées par la remise en travail dont elles font l'objet de la part des acteurs ; b) des sujets engagés (par la découverte des dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité et la conception des façons de s'en libérer ; c) des collectifs par la formalisation, la reconnaissance ou le dépassement des modalités communes de l'action (Faïta et Saujat, 2010). Tous ces mouvements constituent autant de milieux où se réélabore l'expérience et donnent l'occasion aux difficultés vécues par les enseignants sur un mode personnel de se convertir en un questionnement partagé par un collectif de travail.

La mobilisation d'un ancrage didactique pour identifier les savoirs en circulation

En mobilisant le cadre de l'action conjointe en didactique, nous cherchons à examiner les processus spécifiques et génériques de co-construction des savoirs en classe tout en interrogeant leur contribution à l'acquisition et à l'évaluation de compétences. Selon ce point de vue, l'analyse ascendante de la transposition didactique en prise avec les pratiques ordinaires rend possible l'investigation des phénomènes didactiques en tenant compte tout autant des sujets que des savoirs en lien avec les références culturelles auxquels ils renvoient (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Une telle analyse valorise le sens construit par les acteurs et les façons dont ils contribuent respectivement (ou non) à la co-construction d'une référence commune.

Dans notre étude, la diversité des contextes d'enseignement et d'accompagnement au sein du cycle 3 (un collège, quatre écoles) relèvent de savoirs multiples à la frontière entre savoirs de métier et savoirs didactiques dont certains ne sont que faiblement formalisés. Aussi, selon la dénomination adoptée par Hoffster et Schneuwly (2009), les choix inhérents à l'évaluation par compétences reposent sur des « savoirs à enseigner », de type disciplinaire ou pluridisciplinaire (transversaux), et sur des « savoirs pour enseigner » que nous assimilons à des savoirs de métier destinés à concevoir, analyser et conduire les situations de classe. Ces choix s'actualisent dans les dispositifs et outils mis en œuvre par les acteurs. Ils révèlent ainsi le sens construit par et pour leurs pratiques.

Pour rendre compte de la dynamique sous-jacente à la construction de compétences et à son évaluation, nous prenons appui sur le triplet des genèses qui permet d'analyser les processus de construction du milieu didactique (mésogenèse), l'avancée du temps didactique (chronogenèse) ainsi que les places respectives qu'occupe chacun des acteurs (topogenèse) au fil du temps (Sensevy et Mercier, 2007).

Questions de recherche

Nous cherchons à identifier les savoirs à et pour enseigner ainsi que les outils et dispositifs co-élaborés par les différents acteurs afin de répondre à la prescription de mise en place d'une évaluation par compétences en cycle 3. Conformément à notre ancrage théorique, nous postulons qu'il s'agit de prendre appui sur les attentes des différents acteurs du réseau mises au jour par l'analyse de leur activité pour mettre en partage et en discussion les stratégies et les ressources didactiques et organisationnelles qu'ils ont eux-mêmes créées. Ainsi, plusieurs questions guident notre recherche :

- Quels sont les outils et les dispositifs élaborés par les enseignants pour mettre en œuvre cette évaluation et sur quels savoirs à enseigner (disciplinaires, pluridisciplinaires) et pour enseigner (savoirs de métier) reposent-ils ?
- Quels sont les dilemmes représentatifs des tensions relatives à l'activité réelle des acteurs dans ce contexte ?
- Comment la mise en évidence et le partage de ressources professionnelles peuvent-ils participer du développement du métier de chacun et de celui du milieu de travail collectif ?

Méthodologie

La démarche a consisté à mettre en place les modalités d'une coopération entre les acteurs du réseau (enseignants, pilotes, coordonnateurs) et les chercheurs en prenant appui sur l'identification des attentes des acteurs, des ressources et résistances relevant de leurs pratiques existantes.

Considérations éthiques

C'est à partir du libre engagement des différents acteurs intervenant en cycle 3 et de leurs possibilités respectives de travailler ensemble que nous avons circonscrit plusieurs sites d'intervention. Un contrat de recherche précisant les modalités d'une coopération entre les différents acteurs du réseau REP+ et les chercheurs a alors été établi. Les enseignants volontaires ont accepté d'être filmés ou/et enregistrés en respectant l'autorisation des parents des élèves concernés et de partager leurs pratiques lors de séquences de travail collectif. Ils ont également autorisé l'équipe de chercheurs à exploiter les différents enregistrements et ressources produites sous condition d'anonymat.

Organisation de la recherche : participants, instrumentation et déroulement

Trois sites d'intervention, regroupant respectivement les enseignants du second degré, ceux du premier degré et l'équipe de direction et d'encadrement ont alors été constitués. Le premier regroupe six enseignants du second degré, associés par binômes, intervenant dans des classes de sixième dans différentes disciplines scolaires :

- Deux en français (Hélène et Élodie), qui ont respectivement 12 et huit ans d'expérience professionnelle ;
- Deux en histoire-géographie (Lily et Marc), qui ont respectivement 14 et 11 ans d'expérience professionnelle, et ce dans le collège de l'intervention-recherche ; un en mathématiques (Jean) et une en arts plastiques (Mina), qui ont respectivement neuf et sept ans d'expérience professionnelle. Le deuxième site concerne deux professeures de la même école, intervenant sur des doubles niveaux CM1-CM2, Sophie, en poste depuis six ans dans l'école où elle est observée, et Anne, qui a sept ans d'expérience professionnelle et est affecté seulement depuis cette année dans l'école du réseau.

Ensemble, les différents acteurs impliqués dans le projet sont donc représentatifs de la continuité didactique et pédagogique que réclament les prescriptions du cycle 3 (M.E.N., 2015). Tous les enseignants ont une expérience professionnelle dans le métier entre 7 et 14 ans et, hormis Anne, sont en poste depuis au moins six ans dans les établissements où ils sont observés. La temporalité des interventions en fonction des sites a respecté différentes étapes (E), rapportées dans la figure 1. Dans le cadre de cet article seuls les deux sites concernant les enseignants servent de support à notre analyse (ellipse fig.1).

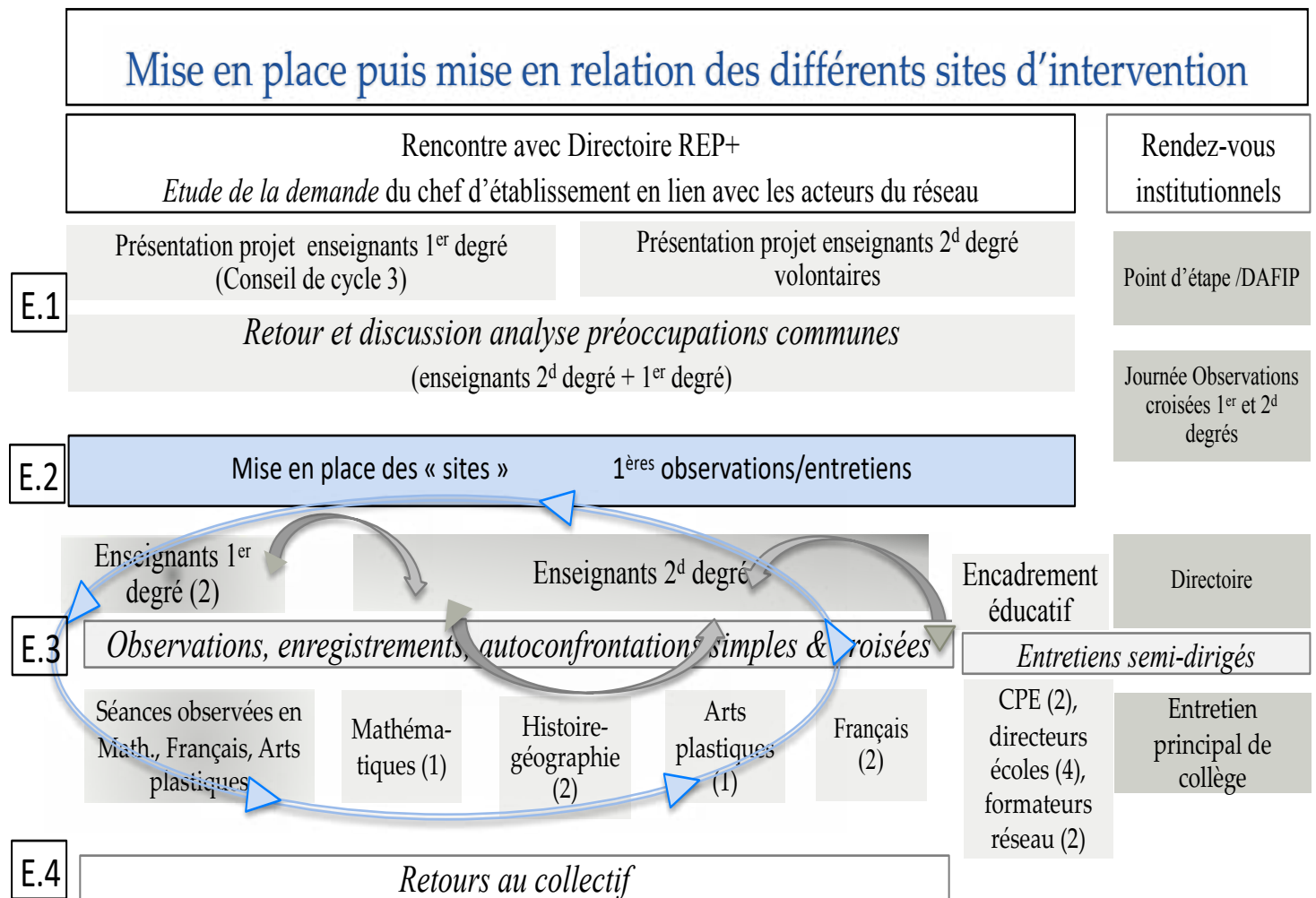


Figure 1

Évolution du dispositif au fil de la recherche : constitution puis mise en relation des différents sites d'intervention.

Dans un premier temps, nous avons mis en évidence les objets de réflexion communs (E1, fig.1) pour co-construire des modalités de travail au sein puis entre chacun des sites (E2, fig.1). L'équipe de chercheurs a procédé ensuite à la restitution par site des attentes des différents acteurs de façon indépendante pour les enseignants du premier degré et ceux du second degré.

Puis, pour chacun des deux « sites enseignants » décrits (1er et 2d degrés), des observations et des enregistrements filmés ont été réalisés en classe, suivis d'auto-confrontations simples (ACS) et/ou croisées (ACC) ou d'entretiens croisés sur la base de photos de classe (E3, fig.1) qui ont été réalisés de manière interne et séparée avec chacun des binômes présentés supra. Enfin, des phases de « retour au collectif » (Clot et Faïta 2000) les regroupant ensemble ont été organisées (E4, fig.1). La restitution des axes de travail ayant émergé de ces séances a ensuite été effectuée lors d'une journée de travail réunissant l'ensemble des acteurs du réseau.

Méthode d'analyse des données

Dans un premier temps, une retranscription verbatim de la réunion collective initiale a permis de réaliser une analyse thématique des attentes des différents acteurs engagés dans le projet. Les énoncés montrent l'importance accordée aux outils d'évaluation. Dans un second temps, des enregistrements filmiques ou photographiques pris dans chacune des classes ont permis de mener des ACS à partir de traces de l'activité de chacun des protagonistes, dont l'objectif était d'amener l'enseignant, accompagné par le chercheur, à remettre au travail, par une analyse distanciée de l'action, les situations vécues afin de découvrir les dimensions non réalisées ou non perçues de son activité et d'explorer les façons de s'en libérer.

Les séquences filmées ont fait l'objet d'une analyse didactique consistant à identifier les savoirs à enseigner, disciplinaire ou transversaux, et les « savoirs pour enseigner », outillée par les descripteurs de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) : les actions du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et le triplet des genèses. Dans les entretiens, l'analyse des objets du dialogue émanant de la co-analyse de la situation d'enseignement entre les enseignants concernés et les chercheurs s'est appuyée sur le repérage des thématiques abordées et leurs éventuelles récurrences ainsi que des marqueurs langagiers tels que le temps employé, le pronom, les adverbes, etc., qui sont autant d'indicateurs de l'engagement subjectif et collectif des acteurs au travail (Faïta, 2011). Cette deuxième étape a permis d'identifier les savoirs en circulation en relation avec les outils mobilisés à des fins d'évaluation par compétences, mais aussi les dilemmes sous-tendant l'activité des enseignants.

Dans un troisième temps, les ACC avaient pour objectif de confronter les manières spécifiques dont les enseignants, au sein de chaque binôme, conçoivent et conduisent les dispositifs d'évaluation par compétences afin qu'ils puissent s'engager, grâce aux débats entre pairs, dans un renouvellement de leurs façons de faire. À cette étape, l'analyse de la retranscription des ACC a consisté à faire émerger des controverses professionnelles, des débats de normes et de valeurs (Schwartz, 2000) suscités par l'usage de certains outils d'évaluation et les savoirs afférents afin de relever ce qui était susceptible d'être partagé et remis au travail au sein du collectif.

Dans un quatrième temps, l'analyse des échanges lors du retour au collectif (basé sur les séquences filmées ou des photos significatives de l'intervention en classe des enseignants des différents sites) a permis de prolonger cette analyse selon les mêmes orientations. Elle s'est focalisée sur des événements significatifs au regard de leur capacité à rendre compte des dispositifs d'évaluation et des dilemmes liés à leur usage. Nous avons considéré comme significatifs les événements : a) qui se caractérisent par la discussion autour d'un dispositif d'évaluation ou par une évolution du milieu didactique et de la distribution topogénétique entre élèves et professeur ; et b) qui pointent les questions vives du métier mises au travail dans le cadre dialogique de notre méthodologie.

Résultats

Après avoir présenté les attentes préalables des enseignants participants, nous exposerons les résultats inhérents aux outils mobilisés et aux savoirs associés ainsi que les dilemmes caractérisant l'activité des enseignants confrontés à la mise en place de l'évaluation par compétences. Enfin les axes de développement émanant du dernier temps de cette recherche seront retracés.

Des attentes communes

Trois types d'attentes prioritaires relatives à l'engagement dans la recherche des enseignants du premier degré d'une part et du second degré d'autre part se dégagent de l'analyse des entretiens collectifs initiaux (étape 1, figure 1). Elles sont restituées en fonction des trois orientations principales de l'activité définies par Clot (1999)³.

Concernant leur engagement dans l'évaluation par compétences (objet du travail), les enseignants déclarent poursuivre différents objectifs qui s'avèrent en totale adéquation avec les prescriptions : prendre en compte chaque et tous les élèves, donner du sens aux apprentissages et favoriser la cohérence du parcours de l'élève dans et entre les disciplines dans le temps (année scolaire, cycle d'enseignement). La deuxième attente relève du besoin qu'ils disent éprouver d'interroger leurs propres pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ils souhaitent notamment concevoir des outils adaptés aux élèves, identifier, évaluer différents niveaux de compétences et organiser le milieu de travail. Le troisième axe concerne leur volonté d'échanger et partager leur expérience entre collègues, ce qui renvoie à la nécessité qu'ils éprouvent de se doter de critères communs d'évaluation, d'élaborer des projets avec différentes disciplines et de s'inscrire dans une véritable interdisciplinarité.

La mise en évidence de ces attentes partagées par l'ensemble des enseignants participant au projet a initié la deuxième phase du projet de recherche à partir d'un constat commun : plusieurs outils ou dispositifs d'évaluation identiques, ou du moins nommés de façon similaire, sont déjà mis en place par chacun des enseignants du premier ou du second degrés. Il s'agit des dispositifs des ceintures et des îlots bonifiés qui serviront de base aux premières discussions. Le premier se réfère aux arts martiaux : l'élève demande au professeur de passer la ceinture quand il pense maîtriser le niveau requis d'une compétence. Les îlots bonifiés visent à faire travailler les élèves en groupes qui ont la possibilité permanente de gagner (ou de perdre) des « points bonus » pour valoriser leur équipe (mais aussi augmenter leurs points individuels).

Des usages différenciés d'outils communs articulés à des savoirs disciplinaires et pluridisciplinaires

L'analyse des résultats des enregistrements filmés et des autoconfrontations simples et croisées révèle la mobilisation du dispositif îlot bonifiés dont les usages et les savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires associés diffèrent d'un site à l'autre. Ici, en prenant appui sur les étapes 2 et 3 (figure 1), nous nous focalisons sur les résultats de deux binômes : celui des deux enseignants du premier degré concernant, Sophie et Anne, et celui de deux enseignants d'histoire-géographie du second degré, Marc et Lily.

Le « site histoire-géographie » : Des savoirs et des usages différenciés en « îlots bonifiés »

Les leçons filmées des deux enseignants d'histoire-géographie, Lily et Marc⁴, concernent toutes les savoirs disciplinaires relatifs aux processus de « romanisation », et plus précisément la découverte de la civilisation romaine, conformément aux programmes officiels du cycle 3 en 6^e. Lily comme Marc s'attachent à mettre en œuvre une démarche de problématisation dans le cadre d'un dispositif qualifié d'îlot bonifié dont l'objectif pour les élèves est la réalisation d'une carte mentale (pratiques impulsées par la formation continue disciplinaire). La conception de l'étude repose sur une démarche que Lily qualifie d'inductive qui repose sur le processus d'enquête et le prélèvement d'indices documentaires à partir de l'exploitation de documents proposés par les enseignants. Chacun d'eux met au cœur de son enseignement la compétence transversale réaliser un brouillon, considérée comme un outil pour construire un savoir et un langage communs pour tous les élèves (Marc) au service de la réflexion (Lily). Ils valorisent également les compétences transversales issues du socle commun de connaissances de compétences et de culture (MEN, 2015), notamment coopérer-mutualiser et s'auto-évaluer.

3. Vers soi, vers autrui et vers l'objet du travail.

4. Rappelons qu'ils ont tous deux une expertise professionnelle dans l'enseignement de leur discipline et dans l'établissement.

Mais la conduite de l'étude diffère d'un enseignant à l'autre. La construction du milieu didactique repose pour Lily sur la répartition de documents portant sur des thématiques et des niveaux de difficulté différenciés selon les îlots. Pour faciliter l'avancée du temps didactique au cours de la séance, Lily propose régulièrement des temps d'institutionnalisation pour l'ensemble de la classe faisant écho aux temps de régulation auprès de chaque groupe.

Je savais qu'il allait falloir que j'apporte un étayage particulier selon les documents, etc. Par exemple, là c'est mon îlot le plus fort et le corpus est difficile et je savais qu'il allait falloir que je passe un temps d'explication plus important avec eux (Lily).

De son côté, Marc propose un travail identique à chacun des îlots dont il contrôle l'avancée en circulant dans la classe. Puis, en fin de leçon, il institutionnalise l'ensemble des réponses attendues en utilisant le tableau interactif. De fait, sur le plan topogénétique, les deux enseignants adoptent des stratégies différentes du point de vue de l'articulation entre travail personnel/collaboratif et responsabilités déléguées aux élèves.

Dans l'ACC, une controverse s'installe quant à l'usage des îlots bonifiés qui devient une thématique récurrente au fil des échanges. Lily explique avoir fait évoluer le dispositif en îlots, qui valorise selon elle la mise en concurrence des élèves, vers un dispositif de narration de compétences. Si les deux enseignants partagent l'importance d'évaluer les compétences transversales, leurs points de vue divergent quant à l'usage des îlots bonifiés à propos de : a) la constitution des groupes au fil des séances, qui reste stable pour Marc et varie pour Lily ; b) la différenciation ou non du travail entre les groupes ; c) des modalités d'évaluation qui concernent l'ensemble du groupe pour Marc et intègrent une évaluation individuelle pour Lily ; et d) de la fréquence d'évaluation, à chaque séance pour Lily et plus espacée pour Marc. Enfin, l'un et l'autre évoquent les tensions qui les animent entre questions de fond (maîtrise des compétences disciplinaires) et de forme, une trop grande focalisation sur cette dernière risquant de faire perdre de vue la visibilité des savoirs disciplinaires comme ils le soulignent à propos de l'usage du brouillon et de la carte mentale.

Le « site 1er degré » : une multiplicité de dispositifs et une évanescence des enjeux de savoirs disciplinaires

L'analyse des leçons réalisée par les chercheurs révèle la mise en place d'une multitude de dispositifs⁵, tels que le plan de travail, les îlots bonifiés, les ceintures ou le classeur d'autonomie, associés à diverses modalités de travail visant à impliquer tous les élèves comme l'auto-évaluation, le tutorat, l'auto-correction ou les échanges entre élèves. Cette superposition d'outils chronophages interroge leur lisibilité pour les élèves, mais également leur fonctionnalité didactique. En atteste un échange où Anne explique aux chercheurs à grand renfort de détails la mise en œuvre de nombreux outils d'évaluation dans une même séance de français tout en avouant :

Je me rappelle plus le nom exact de la compétence mais c'est dans l'orthographe (ACS).

Dans les classes d'Anne et Sophie⁶, l'analyse didactique des séances montre que la construction du milieu didactique est subordonnée à l'organisation spatiale de l'espace et à la répartition des groupes dans les différents ateliers. L'avancée chronogénétique repose sur l'alternance de temps de travail personnel et collaboratif, sur de longues phases de définition, sur la répartition de régulations individualisées et par groupes (selon les difficultés des élèves) ainsi que sur des temps d'institutionnalisation très ponctuels en fin de séquence. Sur le plan topogénétique, les responsabilités déléguées aux élèves dépendent du niveau et des comportements de ces derniers. L'ensemble des outils mobilisés vise d'une part à différencier l'enseignement en permettant un rattrapage des élèves en difficulté (Sophie) et la réalisation d'un travail supplémentaire pour les élèves en avance (Anne).

5. Dont quelques exemples sont illustrés dans l'annexe 2.

6. Rappelons qu'elles ont toutes deux une expertise professionnelle de sept à neuf ans mais Anne vit sa première année d'enseignement dans l'établissement alors que Sophie y est affectée depuis six ans.

D'autre part, les dispositifs sont centrés sur les compétences comportementales, que les deux enseignantes jugent particulièrement importantes pour leurs élèves en REP+ et qu'elles évaluent quotidiennement avec un système de points positifs ou négatifs concrétisé par une note de comportement. Pour Sophie, il s'agit d'accorder des privilèges rattachés à un métier et reliés aux compétences de numération. Pour Anne, cette note donne des droits au sein de la classe tels que assumer diverses tâches collectives, se placer à côté d'un camarade, se déplacer librement dans la classe, comme l'illustre l'extrait suivant à propos de la mise en place des ceintures :

Ça [les ceintures] les motive à obtenir de plus en plus de droits. Parce que plus je peux leur faire confiance et plus ils ont de libertés dans la classe [...] ; je suis ceinture noire je peux aller me déplacer, je peux aller m'asseoir à côté de mon camarade qui est ceinture noire et puis tous les deux tranquillement on va pouvoir se sortir un jeu et le faire ensemble.

Dans l'ACC, les deux enseignantes évoquent les dilemmes qui les animent pour mettre en œuvre l'évaluation par compétences et s'emparer des multiples ressources qu'elles trouvent sur internet :

C'est difficile, le temps de comprendre l'application, comment ça fonctionne (Anne).
Je prends des ressources sur internet mais plus ça va plus je m'en détache parce que j'ai vraiment besoin de me remettre en continuité avec les programmes (Sophie).
Je me suis basée sur ce qu'avait fait ma tutrice et du coup je l'ai réaménagé en fonction de ce que moi je me sentais capable de faire (Anne).

De plus, derrière son attachement à l'instauration de règles au sein de la classe liées aux compétences d'éducation à la citoyenneté, Sophie se montre très attachée à créer au sens des apprentissages pour ses élèves, comme le montre particulièrement l'extrait suivant :

Sophie : Ce que je souhaite, je me suis un peu inspirée de la classe coopérative et de Montessori pour mettre en place les métiers. [...]. J'avais envie d'établir comme un jeu de société à l'intérieur de la classe, et pour qu'ils aient un salaire et pour qu'ils puissent pratiquer la monnaie. Et pour qu'il y ait un peu ce côté ludique tout en les mettant dans un apprentissage puisque chaque métier permet à l'enfant d'être acteur mais d'apprendre aussi.

Ch : Pour toi ils apprennent quoi à travers ces différents métiers ?

Sophie : Alors « président » c'est un rôle difficile puisqu'il doit s'affirmer par rapport aux autres, distribuer la parole, écouter, attendre, bien comprendre que tel élève a plus parlé, après le métier de « Secrétaire » il va devoir copier, [...], dans tous les métiers il y a un apprentissage.

Notons aussi qu'Anne et Sophie ne partagent pas la valeur pédagogique attribuée à l'évaluation par compétences. Sophie la positive (Je n'aime pas trop les notes... donc du coup je trouvais que le score de réussite c'était beaucoup plus significatif pour les élèves), alors qu'Anne s'y résigne :

La hiérarchie nous demande de ne pas mettre de notes [...] Et du coup je m'oblige moi à me mettre une note dans ma tête et trouver quelle est la compétence qui correspond.

Ainsi, l'analyse conjointe des séances en classe et des extraits d'entretien révèle la focalisation des deux enseignantes sur le fonctionnement des outils au détriment de la visibilité des savoirs. Elle montre aussi que l'activité de ces dernières est sans cesse en tension entre ordre et apprentissage, entre fonctionnalité des outils pour chacun des élèves et prise en compte de l'avancée collective de la classe, entre engagement des élèves (grâce notamment au caractère ludique des situations) et sens des apprentissages.

Le retour au collectif : des difficultés enracinées dans des cultures de métier différentes

Dans cette section est présentée une synthèse de quelques résultats saillants significatifs des débats professionnels développés lors du retour au collectif (étape 4, fig. 1) regroupant les sites 1^{er} et 2^d degrés.

Difficultés rencontrées pour mettre en œuvre la « 6^e sans note »

Malgré la bonne volonté et l'engagement des enseignants pour penser une évaluation cohérente avec les savoirs qu'ils enseignent, malgré leur expérience professionnelle avérée, la mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 pose de nombreuses difficultés formalisées et partagées lors du retour au collectif. Le projet d'une « 6^e sans note » porté par une équipe de professeurs volontaires du collège va cristalliser divers niveaux de problèmes de cohérences au sein du réseau, autant d'ordres didactiques, pédagogiques qu'organisationnels. Les professeurs sont confrontés, d'une part, individuellement à des questions de traduction et d'opérationnalisation des prescriptions, et d'autre part, collectivement ils constatent des différences de pratiques et de cultures scolaires selon les écoles que le collège se doit d'homogénéiser petit à petit en 6^e. À titre d'exemple, Jean pointe à plusieurs reprises des incohérences dans la rédaction des prescriptions, relatives aux différences entre « compétences à atteindre » et « attendus de fin de cycle 3 » dans sa discipline, comme le montre l'extrait suivant :

C'est vrai que je me suis beaucoup pris la tête, parce que ces six compétences travaillées en mathématiques en 6^e, " chercher, représenter, calculer, raisonner, modéliser, communiquer ", ne sont pas du tout les mêmes que les attendus de fin de cycle qui peuvent être : " savoir tracer des droites parallèles " ou des choses comme ça.

Lors des réflexions collectives au sujet de la mise en œuvre de la « 6^e sans note » Jean souligne également des différences d'appréhension des savoirs scolaires selon les écoles primaires fréquentées par les élèves accueillis en 6^e :

En 6^e, ils viennent tous d'écoles primaires différentes, et ils ont tous des méthodes différentes. Par exemple, pour la soustraction, globalement il y a deux méthodes qui existent, et il y a des écoles qui en font plutôt une et d'autres l'autre. Donc si j'impose une méthode [...]. Pour la construction de droites parallèles, il y a des écoles où on fait tracer la droite perpendiculaire, et d'autres qui ne le font qu'avec la règle.

Pour résumer, le passage à l'évaluation par compétences dans une continuité inter-cycle de l'école au collège oblige les enseignants à des choix souvent coûteux (pour ne citer que Jean : entre attendus et compétences, entre différentes méthodes) qui se traduisent par des répercussions subjectives. Si les arbitrages effectués, les compromis réalisés renvoient bien aux dimensions opératoires de leur efficacité et à l'activité au moyen de laquelle ils s'efforcent de répondre aux prescriptions, en revanche, « ce que ça leur demande » pour le faire, soit l'efficacité de cette activité, reste souvent dans l'ombre. L'intervention-recherche menée avec ce collectif d'enseignants a permis de mettre au cœur de leurs échanges la tension dynamique de la double efficacité de l'activité enseignante, entre résultats objectifs sur l'apprentissage et socialisation des élèves ainsi que ses effets en retour sur l'efficacité du professeur.

Le dispositif des « ceintures » comme révélateur des discordances inter-sites

Les enseignants, ici réunis autour de photographies prises dans leurs classes, comprennent au fur et à mesure de l'avancée du dispositif de recherche que les outils, souvent communs aux différentes disciplines et aux 1^{er}/ 2^d degrés, divergent dans leurs modalités d'utilisation en fonction des spécificités disciplinaires et des différences de culture école/collège. Le dispositif des ceintures sera le déclencheur de controverses professionnelles. Au sujet de la continuité entre les couleurs de ceinture utilisées au primaire et au collège, les acteurs en présence avouent leur ignorance.

Lily précise que :

Les couleurs, de toute façon, d'une classe à l'autre, elles ne sont pas les mêmes. Entre les ceintures de comportement, les ceintures de conjugaison, les ceintures de mathématiques, les ceintures de calcul mental, ... Ce qui est important, c'est de donner à un moment donné, aux élèves, et aux parents, la signification.

Au-delà d'un apparent consensus initial, les échanges entre enseignants révèlent de fortes divergences concernant les valeurs sous-jacentes au dispositif des ceintures. Les extraits suivants en attestent :

Les élèves sont des compétiteurs ; ils ont envie de bien faire ; ils veulent gagner ; La solidarité dans le travail de groupe c'est bien, mais il faut que l'individu qui travaille plus soit valorisé (Anne).
Je ne veux pas développer la compétition dans mes classes. [...] Il y a un problème de valeurs. Je prône l'entraide, la solidarité. [...] " Coopérer, mutualiser " : c'est la seule compétence que je mets en avant et que l'on travaille systématiquement à chaque heure (Lily).

Nous comprenons que derrière le dispositif des ceintures apparemment partagé se cachent de nombreuses logiques et façons de faire des professeurs, révélatrices d'une maîtrise partielle des fondements éthiques et épistémologiques de l'évaluation dans laquelle les élèves ont toute chance de se perdre. Le risque est grand d'un glissement d'une logique d'évaluation bienveillante à celle de la mise en concurrence individualiste des élèves, consécutif au choix des indicateurs de réussite. Au fil du retour au collectif, face à la diversité des réalités pédagogiques mises en évidence, les débats professionnels s'orientent vers le sens du dispositif des ceintures : les enseignants s'accordent sur le fait que ce dispositif permet de tout évaluer, autant les comportements que les acquisitions en termes de savoirs ou d'habiletés. Plus finement, certains s'interrogent sur le rapport aux savoirs instauré par ce système : doit-on associer l'outil à des savoirs disciplinaires identifiés ? Pour Jean, ce qui est important c'est le choix de la compétence à évaluer mais il souligne la difficulté à identifier des compétences spécifiques et des niveaux de difficulté :

Est-ce qu'on part du principe qu'additionner c'est plus simple que soustraire ou multiplier ? Est-ce que ce sont des savoirs différents ?

Jean évoque notamment le dilemme qui traverse son activité d'évaluation entre différenciation pédagogique et respect des prescriptions :

Finalement, on évalue avec les ceintures pour être plus proche du rythme d'apprentissage des élèves, mais on continue à avancer d'une opération mathématique à une autre selon le rythme imposé par les programmes.

Si ces questionnements didactiques forts ne peuvent totalement aboutir en raison des ancrages disciplinaires différents des enseignants, ils orientent néanmoins les échanges vers les contradictions concernant la progression des élèves. Les débats portent alors sur les conditions d'acquisition des compétences et les modalités de différenciation pédagogique : critères d'évaluation spécifiques, temps d'institutionnalisation des apprentissages, régulations individuelles ou par groupes, régularité des évaluations, etc.

Pour conclure, la perturbation du milieu de travail induite par l'instauration de l'évaluation par compétences à l'échelle d'un réseau et le projet de la « 6^e sans note » met en lumière certaines compétences d'adaptabilité des professeurs, notamment celle de forger dans l'urgence les instruments nécessaires à leur activité. Les séances collectives instaurées par notre intervention ont amené les acteurs à prendre conscience des nombreux aspects cachés derrière des dispositifs apparemment simples et facilement partageables en lien avec l'imbrication intrinsèque et les dilemmes générés entre les différentes composantes épistémologiques, didactiques, éthiques et

organisationnelles de leur travail. Elles ont finalement permis aux enseignants de se déplacer d'une focalisation sur le fonctionnement des dispositifs à une réflexion sur leurs nécessaires évolutions, voire leurs reconfigurations, dans la perspective d'une véritable appropriation des compétences chez tous les élèves.

Discussion des résultats

Notre étude a permis d'avancer que malgré une apparente étanchéité écoles-collège et une idée relativement abstraite du « réseau » au début de la recherche, une certaine porosité des réflexions et des pratiques se mettait en place. La conception dialogique de l'activité adoptée montre que la complexité des prescriptions agit comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009) dans le sens où le travail réel des professeurs consiste à traiter les prescriptions « descendantes », émanant de la hiérarchie, des réformes éducatives, ou « remontantes » (Six, 2002) émanant de diverses sources (objet du travail, élèves, cadres pédagogiques, etc.).

Nombre de ces prescriptions relèvent du travail réel des opérateurs scolaires, que l'on qualifie d'autoprescriptions lorsque les professeurs les transforment en règles de travail (Félix, Amigues et Espinassy, 2014). Leur mise au jour ouvre l'accès au « travail invisible » de renormalisation du prescrit par des collectifs pour organiser leur propre milieu de travail et pallier les insuffisances de l'organisation officielle (Amigues et al., 2010).

Des prescriptions au travail réel : la mise en œuvre de l'évaluation par compétences

L'analyse des pratiques d'évaluation révèle l'ingéniosité que chacun des acteurs déploie pour articuler les situations d'évaluation à la fois aux situations d'apprentissage (Jorro, 2019 ; Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Rey, 2012) et au contexte d'organisation du travail en classe. Si les outils d'évaluation mis en place confirment le poids accordé à l'auto-évaluation et au travail collaboratif entre élèves (Campanale, 2007 ; Zilberberg, 2019), la mise en évidence de la perte de visibilité didactique - particulièrement importante pour les deux professeurs des écoles du fait de la superposition de nombreux dispositifs - interroge les enjeux de l'évaluation par compétences au regard de l'acquisition de savoirs. De plus, les modes de régulation adoptés, enracinés dans des dilemmes entre prise en compte de tous les élèves et différenciation individuelle, entre sens des apprentissages et contrôle de la classe, tendent à renforcer les difficultés de leur mise en œuvre (Garrett, 2011) et à réduire leur efficacité. En effet, la concentration sur la mise en place des ressources amène parfois les enseignants à perdre de vue leur fonction : répondre à la difficulté des élèves en valorisant les processus d'apprentissage conformément aux principes de l'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015a). Il semblerait que les modalités de recherche aient permis aux acteurs de remettre la définition des besoins des élèves et ses conséquences en termes de conception/usage des outils au cœur des débats professionnels.

La prescription de renforcer la liaison intra-cycles, et ce particulièrement en REP, se heurte à de nombreux obstacles, tels que la cohérence des programmes d'un niveau de scolarité à l'autre ou la spécificité des cultures professionnelles liées à la discipline scolaire et au degré d'enseignement (1^{er}/ 2^d), qui engendrent des usages différenciés d'outils pourtant communs. Pour les acteurs et pilotes du réseau, ce qui fait ressource et comment, est une question particulièrement vive. Notre recherche montre l'importance de construire des espaces de concertation pour une mutualisation des outils et des modalités de leur appropriation tout en tenant compte des manières de faire de chacun (Amigues et al., 2010). Elle révèle également la nécessité de cerner les enchevêtrements des différents collectifs au sein du réseau afin d'y favoriser les échanges et d'institutionnaliser des temps de travail intra-cycles⁷. Il s'agit de repenser les conditions d'une véritable mise en place de la dimension collective du travail entre enseignants 1^{er}/ 2^d degrés.

7. Les résultats du site de direction et d'encadrement, que nous n'avons pas traité dans le cadre de cet article, renforcent ce constat et montrent combien il est difficile de faire lien entre les enseignants et l'encadrement pour mettre en place un véritable suivi de l'évaluation des élèves avec les parents.

Retour sur les contours d'une recherche croisant les points de vue ergonomique et didactique

La recherche présentée visait à comprendre et accompagner les transformations des manières dont les acteurs s'emparent de l'injonction prescriptive à mettre en place l'évaluation par compétences en REP+. La dimension comparatiste de notre étude entre disciplines et contextes d'enseignement supposait de créer les conditions d'une analyse ergonomique et didactique permettant de questionner à la fois l'organisation du réseau d'éducation et les enjeux de savoirs disciplinaires, transversaux et de métier ainsi que leur contribution à la conduite d'une évaluation par compétences. Par conséquent, ce dispositif associant professionnels de l'éducation et chercheurs sur un terrain qui se particularise par son incessante évolution nous a amenés à concilier, voire à reconfigurer, les outils méthodologiques issus des deux approches convoquées et les temporalités de leur mise en circulation au fil de la recherche (Brière-Guenoun, 2017, 2018).

L'approche ergonomique se singularise par sa visée transformative que soutient la mise en discussion des questions de métier et « s'ancre dans une analyse présente de l'activité qui, elle-même, s'enracine dans une histoire (collective) » (Brière-Guenoun, 2017, p. 53). Le recours au cadre méthodologique inspiré des méthodologies indirectes (Clot et Faïta, 2000) a consisté à soutenir le développement professionnel des acteurs de terrain en partant des analyses et des débats entre pairs alimentés par les controverses inhérentes aux ressemblances et dissemblances des manières de faire de chacun (Clot, 2008). Il a permis aux acteurs, accompagnés par les chercheurs, de co-produire une analyse réflexive ancrée dans les pratiques réelles de classe et d'élaborer des significations communes et partagées de façon conforme aux objectifs des recherches collaboratives (Mottiez-Lopez, 2015b ; Vinatier et Morissette, 2015). Dans notre étude, les controverses portent sur les outils et dispositifs d'évaluation par compétences qui, tout en relevant de savoirs de métier, ne sont pas moins indépendants des cultures disciplinaires et des prescriptions afférentes. Les co-analyses produites par les différents binômes ont ainsi révélé au fil des échanges le déplacement de leur regard de l'usage des outils au questionnement de l'activité réelle d'apprentissage des élèves, cette dernière devenant alors un instrument important de leur développement professionnel (Ruelland-Roger et Clot, 2013).

Mais c'est bien parce que l'objet même du métier d'enseignant concerne les apprentissages des élèves que les analyses ne peuvent s'affranchir d'une analyse didactique destinée à mettre au jour les savoirs en jeu et leur dynamique au sein de la classe, comme en attestent les attentes formulées par les enseignants du réseau et leur référence aux savoirs disciplinaires alors même qu'ils s'interrogent sur des compétences dites transversales. Dans notre étude, les analyses didactiques produites par les chercheurs sur les séances observées ont non seulement servi les visées épistémiques de la recherche mais aussi pour partie orienté les relances du chercheur dans la conduite des ACS et des ACC sans pour autant que celui-ci ne se substitue aux analyses des enseignants. Ces modalités d'utilisation des cadres didactiques interrogent au-delà les conditions de dialogue, de négociation et de partage des processus d'étude des savoirs transversaux desquels ne sont pas absents les savoirs disciplinaires ni les savoirs de métier (Brière et Simonet, 2021), qui sont au fondement même du pilotage de la recherche collaborative (Nizet et Monod-Ansaldi, 2017).

Finalement, le croisement des approches didactiques (disciplinaires et comparatistes) et ergonomiques nous semble représenter une voie prometteuse pour favoriser le dialogue entre professionnels de l'éducation, prescripteurs et chercheurs et pour renouveler le traitement des questionnements relatifs aux enjeux, savoirs et méthodologies au sein des recherches participatives.

Conclusion

L'analyse des résultats de l'ensemble du projet montre que les dispositifs d'évaluation et leur(s) usage(s) portent sur l'articulation de savoirs pluridisciplinaires partagés liés aux compétences du socle (maîtrise de la langue, des outils et compétences civiques et morales) et de savoirs disciplinaires dont la densité épistémique varie selon le positionnement des acteurs (1^{er}/ 2^d degrés, discipline enseignée).

Au-delà des spécificités, on constate : a) des récurrences concernant le recours massif aux ressources extérieures ; b) le caractère chronophage de la démarche d'évaluation par compétences qui nécessite la construction de nouveaux outils ; c) la tendance à valoriser les compétences comportementales et transversales au détriment des savoirs disciplinaires ; et d) la difficulté à établir une continuité dans le parcours des élèves en raison de cultures professionnelles différentes (1^{er}/ 2^d degrés, équipes éducatives/ enseignantes, différentes disciplines) et de prescriptions parfois dissonantes entre écoles-collège-réseau.

Les résultats de notre recherche mettent en lumière les nombreux dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants lorsqu'ils cherchent individuellement mais aussi collectivement à répondre à la prescription d'une évaluation par compétences. Ils révèlent que les modalités d'adaptation des outils d'évaluation mis en place et discutés dans les entretiens trouvent leur origine dans de multiples tensions concernant l'intégration des outils à l'organisation de la classe, leur usage différencié selon les profils des élèves, leur conformité aux programmes scolaires, leur contribution aux apprentissages disciplinaires ou transversaux et le sens accordé à l'évaluation par compétences.

Notre étude montre la nécessaire circulation entre les divers registres de savoirs de métier – les savoirs à et pour enseigner, disciplinaires et transversaux, didactiques et pédagogiques – et leur interdépendance pour répondre aux questions vives de la profession (Brière et Simonet, 2021). Les dilemmes vécus par les enseignants interrogent au-delà l'écart existant entre les situations de travail et les référentiels de compétences qui se mesure par la difficulté qu'ils éprouvent à choisir les outils pertinents et à les ajuster à leur contexte. Ces remaniements peuvent aller jusqu'à remettre en cause leurs habitudes de classe et à les détourner des savoirs à enseigner pourtant au cœur de leur engagement dans le métier (Espinassy, Brière-Guenoun, Félix, 2018). Aussi, au fil de la recherche, les échanges à propos de l'usage des outils ont permis aux acteurs de prendre conscience et de remettre au centre de leur analyse réflexive collective puis de leur activité de réseau les questions d'adéquation de l'évaluation par compétences aux apprentissages scolaires formalisés dans les programmes. Ces réflexions ont entraîné une focalisation sur la fonction d'aide en difficultés de l'évaluation par compétences, questions qu'ils avaient parfois, à leur insu, évacuées de leurs préoccupations. D'une certaine façon, l'accumulation et la superposition des prescriptions en matière d'évaluation – et parfois le manque d'accompagnement – tend à déstabiliser les enseignants plus qu'à les aider à intégrer ces évolutions en prenant appui sur leurs savoirs de métier.

Si notre recherche a permis aux acteurs de terrain participants à la recherche d'objectiver leurs modalités de conduite de l'évaluation, de partager leurs expériences professionnelles et de réfléchir collectivement à de nouvelles manières de faire leur travail (Vinatier et Morissette, 2015), on peut s'interroger sur le devenir du développement du pouvoir d'agir de ces professionnels après le départ des chercheurs et plus largement sur le réinvestissement des déplacements qu'ils ont opérés au sein de l'ensemble de la communauté professionnelle du réseau. Subséquemment, les principes fondateurs des recherches participatives, quelles que soient leurs spécificités, ouvrent des horizons pour la mise en place d'un véritable développement professionnel continu dont l'efficacité est tributaire de l'ancrage des contenus de formation dans les pratiques réelles de classe, de la collaboration entre enseignants, du soutien expert dans le temps ainsi que du caractère actif et réflexif des apprentissages des enseignants (Lessard, 2021).

Références bibliographiques

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. Dans OECD (Ed.). *Formative Assessment-Improving Learning in Secondary Classrooms* (p. 241-264). Paris: OECD-CERI Publication.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolê, Hors-série 1*, 5-16.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 11-24.

Amigues R., Félix C., Espinassy, L. et Mouton J-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni? *Travail et formation en éducation*, 7, 23-38.

- Artigues, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 281-308.
- Bourassa, M., Bélair, L. M. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV (2), 1-11.
- Brière-Guenoun, F. (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants? Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brière-Guenoun, F. (2018). Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation? *eJRIEPS, numéro spécial 1*, 3-7.
- Brière-Guenoun, F. et Espinassy, L. (2019). L'évaluation par compétence au sein du réseau REP + Miramas. Rapport de recherche, Aix-en-Provence, DAFIP-SFERE.
- Brière, F. et Simonet, P. (2021). Développement d'étudiants stagiaires en EPS et activité du formateur-chercheur au prisme d'une analyse croisant une approche didactique et clinique de l'activité. *Éducation & didactique*, 15, 47-74.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-43.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2014). Dossier de synthèse. L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements: réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE.
- Daguzon, M. et Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative: les conditions d'un développement professionnel. *Éducation & didactique*, 13 (2), 9-30.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Droyer, N. et Jorro, A. (2019). L'évaluation: levier pour l'enseignement et la formation. Dans A. Jorro et N. Droyer (Dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 7-14). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et Formation n° 87*, 47-60.
- Félix, C., Amigues, R. et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en Éducation*, 19, 52-62.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. Dans B. Maggi (Dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (pp. 40-67). Paris: Presses universitaires de France.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter (Dir.), *Savoirs en (trans) formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Garrett, N. (2011). An e-portfolio design supporting ownership, social learning, and ease of use. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 187-202
- Grosstephan, V. et Brau-Antony, S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS: les apports des approches ergonomique et didactique. *eJRIEPS, Numéro spécial 1*, 129-144.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie et ses principes. Débats épistémologiques* (pp. 103-139). Toulouse: Octarès.
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dans C. Dierendonck (Dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Lessard, C. (2021). Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Paris: CNESCO.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2004). L'obligation de résultats en éducation. Québec: Presses de l'Université Laval et Paris: De Boeck.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 21-34.
- Maroy, C. (Dir.) (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'éducation nationale, Gouvernement de la France. Loi de Refondation de l'École. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Ministère de l'éducation nationale, Gouvernement de la France. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Ministère de l'éducation nationale, Gouvernement de la France. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 - Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Ministère de l'éducation nationale, Gouvernement de la France. Bulletin officiel n° 3 du 21 janvier 2016- Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? *Regards croisés sur l'économie*, 12 (2), 218-230.
- Michel, A. et Mons, N. (2015). PISA et les politiques éducatives: une influence complexe. *Administration & Éducation*, 145 (1), 107-113.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.
- Morrisette, J., Pagoni, M. et Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 1-7.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015b). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 119-135.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (Dir.) (2012). Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques. Bruxelles: De Boeck.
- Morales, G., Sensevy, G. et Forest, D. (2017). About cooperative engineering: theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25 (1), 128 – 139.
- Nizet, I. et Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif: pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6 (1-2), 140-152.
- Nusche, D., Radinger, T., Santiago, P. et Shewbridge, C. (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OCDE.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier de veille de l'IFÉ, 76. Lyon: ENS de Lyon.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2 (4), 505-528.
- Rochex, Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164, 81-85.
- Ruelland-Roger, D. et Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève: pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES*, Vol 1 (1), 20-25.
- Saujat, F. et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir: un prototype clinique. *Phronesis*, 7 (2), 4-14.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (Dir), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15- 49). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse: Octarès.

Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-429.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique. Rennes: Presses de l'Université de Rennes.

Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail; la dimension sociale du travail. Les évolutions de la Prescription. Actes du 37^e congrès de la société d'ergonomie de langue française. Aix-en-Provence, Septembre.

Villeneuve, J.-L. (2012). (Dir.). Le socle commun en France et ailleurs. Actes du colloque organisé par l'IREA. Paris: Le Manuscrit.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.

Zilberberg, E. (2019). Catalyser les évaluations et les remédiations assistées par ordinateurs. Dans A. Jorro et N. Droyer (Dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 103-130). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

