



HAL
open science

Quelle évaluation pour les “ éducations à ”? Cadres, enjeux, pistes et limites, Travail et apprentissage

Nicole Mencacci, Angela Barthes

► To cite this version:

Nicole Mencacci, Angela Barthes. Quelle évaluation pour les “ éducations à ”? Cadres, enjeux, pistes et limites, Travail et apprentissage. Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle, 2023, 26. hal-04507639

HAL Id: hal-04507639

<https://hal.science/hal-04507639v1>

Submitted on 16 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Référence : Nicole Mencacci, Angela Barthes (2023). Quelle évaluation pour les « éducations à » ? Cadres, enjeux, pistes et limites, Travail et apprentissage. n°26. Dijon

Quelle évaluation pour les « éducations à » ? Cadres, enjeux, pistes et limites

Nicole Mencacci, Angela Barthes

1-Un contexte de revalorisation des fonctions socio-politiques de l'école

Dans les politiques internationales actuelles, l'éducation est mobilisée pour préparer les citoyens aux enjeux globaux des sociétés, aux enjeux et défis planétaires, aux inégalités sociales et environnementales, aux défis de gouvernance et de démocratie. Les grands organismes internationaux indiquent les orientations curriculaires à suivre. A titre d'exemple, la banque mondiale et l'UNICEF relayent de vastes programmes d'*éducation pour tous* (EPT), l'UNESCO, instaure l'agenda « *Education 2030* » pour mettre en œuvre les dix-sept objectifs de développement durable de la planète, l'OCDE propose un programme pour *l'éducation à la citoyenneté* ; l'OMS en propose un pour *l'éducation à la santé*, le numérique n'est pas en reste. Les gouvernances étatiques emboîtent le pas et mettent en place des stratégies d'adaptation. S'en suivent alors à tous les niveaux des refontes curriculaires d'ampleur. Elles peuvent poursuivre des principes de transversalité : on assiste alors à l'émergence des éducations transversales dites « éducations à », (cross-cutting education en anglais). Ou elles peuvent se rajouter à l'existant : il s'agit alors de l'inclusion des questions de sociétés ou de politique dans les enseignements disciplinaires.

C'est ainsi qu'on assiste à une multiplication des « éducations à » (Lebeaume, 2012, Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017) : développement durable, santé, climat et biodiversité, anthropocène, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine. C'est également dans ce contexte qu'on retrouve dans les programmes et les disciplines de plus en plus d'éléments sociétaux. À l'instar du bulletin officiel de seconde en sciences de la vie et de la terre qui comprend des injonctions à enseigner l'acceptabilité de l'homosexualité laquelle correspond à des références sociétales et des volontés politiques, et non stricto-sensu à une instruction scientifique en biologie.

Ce mouvement de fond s'inscrit donc dans une revalorisation globale des fonctions socio-politiques de l'éducation qui intervient après une longue période de massification scolaire et de didactisation des disciplines. En réponse à ce changement de paradigme, les sciences de l'éducation et de la formation ouvrent plusieurs champs épistémologiques, tels que le traitement des questions socialement vives (Urgelli, Hasni, Morin, 2022), la politisation de l'enseignement et l'éducation au politique (Barthes, 2022, Barthes, Sauvé, Torterat, 2022) les spécificités des évolutions disciplinaires ou encore les pédagogies critiques (Perreira, 2022), plus anciennes mais réactualisées, les pédagogies décoloniales (Elamé, 2017), du débat (Lecomte, Freizal, 2021), de l'enquête, la prospective (Thievenaz et Fabre, 2023) ...etc..

Cette situation conduit les chercheurs à questionner ces nouvelles prescriptions, à problématiser leur place dans les curricula et les systèmes disciplinaires, à questionner leur évaluation et à élaborer des étayages aux réflexions des enseignants et des formateurs.

2-Problèmes épistémologiques et difficultés de prise en charge enseignantes

Les « éducations à », de même que l'intégration d'éléments politiques dans les contenus disciplinaires posent alors la question de leur acceptabilité, de leur légitimité et de leurs modalités de prise en charge par les acteurs du système éducatif.

En effet ces « éducations à » sont thématiques et relatives à des enjeux sociétaux, et donc adisciplinaires par nature, ce qui les distingue du modèle coutumier des contenus scolaires. De nature – au moins partiellement – politique (Barthes, Sauvé, Torterat, 2022), elles ont pour effet de « flouter » (Fabre, 2017) le rapport qu'elles peuvent entretenir avec les disciplines et leurs attendus, de favoriser l'intervention d'acteurs non scolaires, d'affirmer une approche pluri-catégorielle, non monopolistique, de l'éducation. Elles revendiquent une place importante aux valeurs, comportements, attitudes, aux dépens, au moins en apparence, de certaines catégories de savoirs. Elles portent sur des contenus que les enseignants maîtrisent mal le plus souvent et/ou trouvent peu légitimes. Elles posent la question de l'efficacité des pratiques effectives dès lors qu'on ne veut réduire les apprentissages ni à un modèle à imiter ni à des bonnes pratiques comportementalistes et /ou techniques. Par ailleurs, les valeurs qu'elles portent ne vont pas de soi et renvoient à la construction curriculaire et à ses dimensions cachées. Leur objectif, généralement affiché, n'est pas l'instruction scientifique. C'est par exemple de faire agir les élèves et d'une certaine façon de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes, ce qui pose de nombreux problèmes, notamment éthiques, pour le moins de finalités de l'éducation.

La prise en charge des enjeux de l'actualité par l'éducation remet fondamentalement en cause les modèles éducatifs cumulatifs verticaux d'empilement des savoirs pour 1) penser les changements ; 2) mener une action. Cela s'accompagne d'un nouveau vocabulaire (fig. 1) (Barthes, 2023).

Figure 1 : Rupture épistémologique et vocabulaire des « éducations à »



En effet, les éducations transversales adoptent des démarches de problématisations sociétales, parfois qualifiées de floues et pernicieuses (Fabre et Chauvigné, 2021), en tout cas complexes et systémiques. Elles intègrent les incertitudes, enjeux et risques, considèrent les finalités, normes, valeurs et prospectives et placent un public large vers des apprentissages du politique¹ multiforme.

Dans ce jeu, les tâches des enseignants se complexifient. Si leurs disciplines de référence comprennent classiquement des savoirs contributifs et des pratiques constitutives (selon la terminologie de Lebeaume (2019) (par exemple l'expérience en SVT, la cartographie en géographie), pour lesquels ils sont formés, des dimensions supplémentaires s'imposent pour la prise en charge des questions d'actualités. Penser les changements suppose de raisonner sur les enjeux sociétaux multiformes, les normes et les valeurs et mener une action politique. Cela suppose de réfléchir aux finalités, de faire des choix en conscience. (fig. 2). Dans tous les cas, on assiste à une complexification des tâches enseignantes.

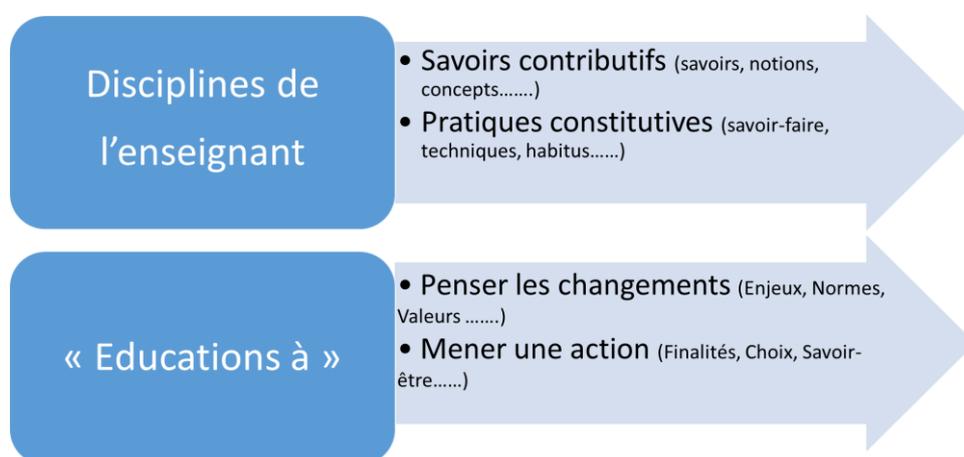


Figure 2 : La complexification des tâches enseignantes dans la prise en charge des questions d'actualité.

3- Les difficultés d'évaluer les éducations à : complexité, incertitudes et hétérogénéité des référentiels

La tâche se complexifie encore lorsqu'il s'agit d'évaluer ces éducations à. Les difficultés ne se limitent pas à l'évaluation des acquis des apprenants laquelle se situe « en bout de chaîne ». Elles se retrouvent également en amont, y compris dans les curricula. Nous avons repéré trois ordres de difficultés : la complexité des problèmes relatifs aux éducations transversales, les différents niveaux d'incertitude, et la complexité des pratiques de référentialisation en contexte d'hétérogénéité.

¹ La polis (en grec ancien πόλις / pólis) désigne la « cité », c'est-à-dire une communauté de citoyens libres et autonomes, l'expression de la conscience collective, le corps social. La polis est avant tout une structure humaine et sociale correspondant à un mode de régulation de l'espace public. Dans la cité grecque ce « nous » est politique et non une organisation administrative. Par extension, le mot « politique » pris en son sens large, renvoie au « politikos » qui est relatif à l'organisation ou autogestion de la cité. La politique porte sur les actions de développement de cette société, ses rapports internes et à d'autres ensembles. En ce sens, la politique est ce qui a trait au collectif, ses acteurs, ses groupes sociaux. En éducation c'est ce sens qui est retenu, laissant de côté l'acceptation plus restrictive de « politikè » ou d'art politique, qui se réfère plutôt à la pratique du pouvoir, aux luttes de pouvoir et de représentativité et aux différents partis politiques auxquels ils peuvent appartenir.

La première difficulté vient du fait que les éducations à procèdent de problèmes complexes, flous et pernicious. Or, Fabre (2017, p. 17) mentionne que « l'idée de « problèmes complexes flous » est [...] anticartésienne ». Ce qui signifie que ce type de problème ne se laisse pas « décomposer en sous problèmes bien distincts selon le modèle cartésien qui sert de base à l'enseignement scolaire » (Xypas, 2017, p.10). L'impossibilité de décomposition est une difficulté majeure pour l'enseignant qui, dans la phase d'anticipation de son enseignement, peut se trouver face à une masse problématique (Caparros-Mencacci, 2022) dans laquelle il n'y voit pas clairement et que, là non plus, il ne sait par quel bout prendre. Ne doit-on pas réfléchir plus avant à leur formation ?

La deuxième difficulté procède des quatre niveaux d'incertitude, auxquels l'enseignant ou le formateur doit faire face en même temps :

- incertitude d'abord liée à la « masse problématique » plus ou moins opaque qu'il ne peut entièrement circonscrire mais au travers de laquelle il doit faire des choix de sous problèmes à distinguer puis à relier afin de constituer une matrice problématique,
- incertitude ensuite liée aux cheminements et aux réponses des élèves qu'il ne peut entièrement prédéterminer. Autrement dit, il sait peu de choses sur le futur travail intellectuel des élèves.
- incertitude également sur l'évaluation des réponses des élèves
- incertitude enfin sur l'engagement des élèves aux plans cognitif, affectif, émotionnel, identitaire et social, lequel ne peut lui aussi être entièrement prévu.

Face à ces incertitudes, il importe que l'enseignant dispose d'outils pour s'orienter dans l'action, c'est-à-dire pour pouvoir l'anticiper, la mettre en œuvre et l'évaluer. Ils doivent pouvoir se référer à « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter son action » (Galperine, 1980). Mais ces outils existent-ils ou sont-ils trop peu connus ?

La troisième est le nombre et l'hétérogénéité des références, lesquelles peuvent être scientifiques, comportementales, politiques. En effet, l'évaluation procède d'une « lecture plurielle sous différents angles et en fonction de systèmes de références distincts supposés non réductibles les uns aux autres » (Ardoino, 1988).

Cela pose le risque de multiplier des dimensions à évaluer. Prenons par exemple différentes finalités de l'éducation au développement durable : engagement des élèves, réflexion sur les valeurs, agir collectivement et problématiser. Si on rajoute à cela les classiques acquis disciplinaires, ils sont également multiples dans le cas des éducations au développement. Comment cette multiréférentialité si large et cette si grande hétérogénéité peut-elle permettre d'évaluer et quoi ? On peut envisager de décomposer en indices significatifs. Mais cela présente plusieurs risques. Le premier est que la multiplication des référentiels et donc des critères et par suite leur usage additionnel relève d'une hyper-explicitation où « à trop vouloir voir, l'évaluation ne voit plus grand-chose. L'évaluation devient une analyse « infinie », perd le sens des hiérarchies, se déconnecte des valeurs, ce qui aboutit in fine à un dessèchement du sens » (Caparros-Mencacci, 2014, p.156). La deuxième est que les enseignants disposent d'une multiplicité voire d'une surcharge de documents analytiques où il est facile de se perdre. Est-il possible pour les professionnels de l'éducation d'évaluer plusieurs dimensions hétérogènes en même temps et ceci tout au long d'un cursus ? La troisième est que ce sont les interactions entre les dimensions qui sont les acquis les plus significatifs (Tardif, 1993) mais aussi les plus opérants. C'est le caractère à la fois spécialisé, très articulé et intégré des dimensions qui en font des ressources que les apprenants vont mettre en œuvre pour traiter les situations. Le processus d'articulation et d'intégration est-il alors une dimension supplémentaire à évaluer ?

L'évaluation des acquis des éducations à pose ainsi des questions d'importance aux chercheurs et aux enseignants qui se retrouvent démunis. Ils ne savent ni comment faire ni par quel bout la prendre. Alors, pour ne pas s'aventurer dans l'opacité de la complexité, certains choisissent d'évaluer des traits de surface comme la qualité du Power Point de présentation des élèves ou la qualité de l'oral. Ce faisant, ils passent à côté de l'évaluation des éducations à.

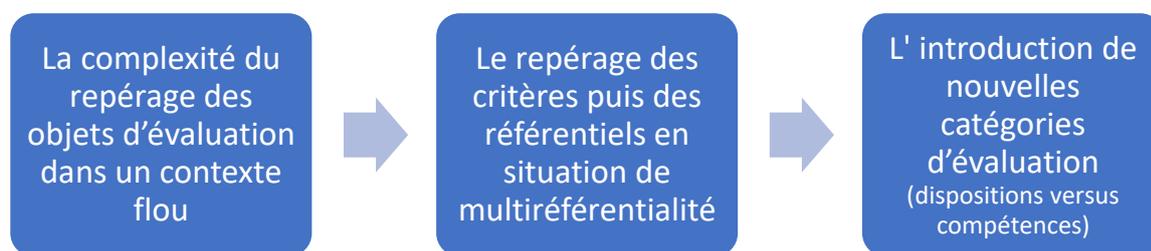
4- Les limites actuelles des modèles : quels possibles de l'évaluation dans le cas des « éducations à » ?

Dans ce contexte, force est de constater que les nouvelles formes éducatives ne reposent pas sur des formes et modèles classiques de l'évaluation, lesquelles restent peu explicites au vu des questions soulevées. La plupart du temps la question est occultée. En effet, si elles ne permettent pas une opérationnalisation immédiate, les recherches en évaluation ne laissent pourtant pas démunis face à la complexité des éducations à.

Il nous est apparu ici important de formaliser l'état de l'art de la question avant de présenter les différents apports des auteurs de ce numéro.

Pour poser le cadre, nous nous référons à Bonniol & Vial qui en 1997 ont distingué trois fonctions de l'évaluation. La première est la mesure (Cardinet, 1987), la deuxième la gestion des situations d'enseignement et de formation pour l'amélioration des apprentissages (Mager, 1972 ; Allal, 1979 ; Nunziati, 1990, Perrenoud, 1990 ; Bonniol & Vial, 1997) et enfin la troisième la démarche herméneutique, interprétative, de recherche de sens, d'accompagnement, de questionnement du sens de ce qui est dit et de ce qui est fait (Ardoino & Berger, 1989 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Ces trois fonctions permettent d'appréhender les problèmes posés par les « éducations à ». Ils sont *a minima* de trois ordres : (1) la complexité du repérage des objets d'évaluation dans un contexte flou; (2) le repérage des critères puis des référentiels en situation de multiréférentialité ; (3) la nécessaire introduction de nouvelles catégories d'évaluation, en particulier les « dispositions » pouvant répondre de manière plus appropriée que d'autres objets d'évaluation plus habituels comme les compétences.

Figure 3 : Difficultés de l'évaluation des « éducations à »



Le premier problème posé par les « éducations à » est la complexité du repérage des objets d'évaluation dans un contexte flou. Étant donné le caractère hétérogène, flou et pluriparadigmatique des savoirs de référence, les objets à évaluer sont potentiellement nombreux. Par exemple il est possible d'évaluer les projets, les dispositifs, les actions, les contenus afin d'améliorer leur mise en œuvre ou d'en questionner le sens en fonction de valeurs

et finalités privilégiées, lesquelles peuvent être également questionnées. Les compétences des professionnels peuvent être également mesurées, régulées et questionnées ainsi que l'atteinte des objectifs pédagogiques formulés dans le cadre des éducations à. De même sont objets d'évaluation les parcours d'apprentissage des élèves et des formés en vue d'une régulation méliorative et pour rechercher le sens des difficultés, des facilités... Et bien sûr, les acquis – connaissances, capacités, attitudes, compétences... – des élèves, des formés, des apprenants dans un sens plus large, lesquels sont les destinataires ultimes. Le deuxième problème posé est celui du repérage des critères et par suite la constitution des référentiels. Évaluer un objet quel qu'il soit, consiste préalablement pour le professionnel, à en rechercher les critères – c'est-à-dire les facettes qu'il perçoit comme essentielles dans la situation. Cette recherche de critères est appelée processus de référentialisation (Figari, 1994, p. 49). Elle vise l'« élaboration [...d'un] corps de références » (ibid.). Pour élaborer ce référentiel, le processus identifie, choisit des critères – c'est-à-dire retient, privilégie certains d'entre eux et en laisse d'autres hors référentiel, en réserve ou les éloigne définitivement (Caparros-Mencacci, 2014). Puis elle les hiérarchise. Elle revient ensuite sur le catalogue de critères bâti en l'évaluant, c'est-à-dire en recherchant – parfois à plusieurs reprises – le sens de l'identification, du choix et de la hiérarchisation opérés. Ces différentes opérations sont orientées par des buts, des enjeux, des valeurs, un contexte. Le référentiel ainsi constitué n'est pas définitivement stabilisé et peut avoir pour avenir une possible « re-définition et re-hiérarchisation » (Schwartz et Caparros-Mencacci, 2009, p. 30).

On le voit, la mise en œuvre du processus de référentialisation peut se révéler ardue pour les professionnels des éducations, du fait de l'hétérogénéité des champs de références multiples non stabilisés et incertains entre sciences, disciplines et politiques, qui renvoient à des finalités et valeurs multiples (Barthes et Alpe, 2018). Par exemple, pour le cas des acquis des élèves, les enseignants sont peu outillés pour faire face à une complexité qui n'est pas superposable à celle de la somme des acquis disciplinaires. Le processus de référentialisation en est lui aussi largement complexifié, ce qui en accroît la difficulté. Nous tentons donc ici de comprendre quelles sont les particularités de cette complexité qui reste encore majoritairement peu explicitée.

Cela nous amène au troisième problème que les recherches actuelles pointent : celui de l'inadéquation entre les objets d'évaluation habituellement proposés – en l'occurrence le plus souvent les compétences – et la spécificité et la complexité de la tâche évaluative. Le paragraphe qui suit propose d'examiner l'idée de disposition.

5. Vers une formalisation de l'évaluation des éducations à : la piste des dispositions

Les dispositions présentent des caractéristiques qui répondent, plus que les compétences, à la complexité posée par les éducations à. Nous explicitons notre propos en nous référant aux travaux de Lange (2017) sur l'éducation au développement durable.

Ce dernier mentionne que l'évaluation ne peut se limiter à la transmission de savoirs disciplinaires mais doit aussi viser une réflexion sur les valeurs et l'acquisition de dispositions comme la propension à agir collectivement selon une éthique de responsabilité et dans une perspective citoyenne. Ce qui correspond au modèle énoncé plus haut : penser les changements et mener une action (Barthes, 2023).

Lange (2018) apporte les précisions suivantes : La finalité d'une éducation de dispositions implique de concevoir des actions éducatives dans lesquelles l'individu apprend à agir

collectivement. Les actions éducatives ainsi conçues sont des actions qui contribuent au DD. L'élève se construit, incorpore alors progressivement une propension à l'action collective incluant la gestion d'éventuels conflits d'intérêts, la découverte des contraintes environnementales, sociales et économiques et une culture de la délibération incluant celle du compromis citoyen, propension permettant le dépassement de l'attitude de l'inaction par fatalisme social, le report sur les autres (les pairs, les scientifiques, les décideurs), ou par fatalisme épistémique (c'est trop tard, c'est pour un futur éloigné). Les dispositions, ainsi incorporées au cours de l'action, impliquent la transformation des convictions des acteurs et une réflexion sur les valeurs.

Cet extrait met en lumière la grande complexité des dispositions. Nous retrouvons dans chacune d'elles les composantes suivantes : (1) l'engagement dans l'action concrète réelle (\neq fictive), (2) la réflexion sur les valeurs (3), la capacité à mobiliser les acquis disciplinaires pour le rapporter à un problème de société (4) la capacité à agir collectivement (volition ; délibération participative avec compromis citoyen ; gestion de conflits d'intérêts ; dépassement de l'inaction ; solidarité locale, nationale, internationale).

Par ailleurs, Lange (ibid.) souligne que la construction de dispositions « ne peut s'entendre en termes de formatage mais comme élaboration de possibilités d'agir, de réagir et d'appréhender un problème lorsque celui-ci se pose ». Nous identifions là une cinquième composante de la disposition : la capacité non pas de mettre en œuvre une réponse prédéterminée, mais (5) la capacité à problématiser.

Ainsi nous pouvons agencer cinq composantes de la disposition : l'engagement dans l'action concrète avec des réalisations réelles qui ne se confondent pas avec une situation authentique laquelle exigerait de fabriquer artificiellement, de façon simulée, fictive, « des tâches complètes, complexes et signifiantes » (Tardif, 1993) ; la réflexion sur les valeurs ; des acquis disciplinaires (environnementaux, sociaux, économiques) ; l'agir collectif lequel est lui-même un agencement de compétences ; la problématisation qui agence l'identification du problème ; la construction du problème en lien avec les enjeux, les valeurs, les acquis disciplinaires et la quête de la réponse, et ceci de manière individuelle et collective. Le tableau ci-dessous présente les cinq composantes précédemment exposées.

Figure 4 : Cinq composantes d'une disposition
Engagement dans l'action concrète réelle (\neq fictive)
Réflexion sur les valeurs
Acquis disciplinaires (environnementaux, sociaux, économiques)
Capacité à agir collectivement (volition ; délibération participative avec compromis citoyen ; gestion de conflits d'intérêts ; dépassement de l'inaction ; solidarité locale, nationale, internationale).
Capacité à problématiser

Nous l'avons vu plus haut, il est invivable et non pertinent pour les enseignants d'évaluer de façon additionnelle tous les référentiels des dispositions que nous rappelons ici ; engagement dans l'action réelle, rapport aux valeurs, acquis disciplinaires, agir collectif, problématisation. Il est donc nécessaire de réfléchir à une évaluation intégrative. Pour cela, nous revenons sur la notion de critère et sa puissance d'une part, et sur la question du politique inhérente à toute « éducation à ».

« [...] Le critère...] consiste en une dimension abstraite, nécessairement qualitative, que l'on va utiliser pour évaluer un objet. [...] Nous définissons la puissance d'un critère par deux dimensions qui peuvent paraître contradictoires au premier aspect, mais qui sont l'une et l'autre nécessaires pour conserver au critère son caractère de dimension qualitative. Il s'agit d'une part de son degré d'abstraction et d'autre part de sa complexité. (Bonniol, 1989, pp. 107-109)

L'enjeu de la réflexion serait, dans un dialogue entre recherche, formation et enseignement, d'identifier quelques critères puissants, c'est-à-dire abstraits et complexes, en ce sens qu'ils traverseraient la multiréférentialité des dispositions et en seraient issus. Ces critères transversaux qui porteraient le caractère spécialisé, articulé et intégré des composantes, permettraient de mettre en évidence les facettes saillantes, essentielles et pertinentes des changements attendus chez les apprenants.

6. Les différences de sens entre dispositions et compétences

A l'instar de la compétence, la disposition est un concept unificateur qui permet de concevoir une fédération de composantes hétérogènes comme des ressources au service de la pensée et de l'action. Un autre point commun est que compétence et disposition sont construites progressivement et sont incorporées. La mobilisation de leurs composantes en situation n'est ni « automatique », ni répétable à l'identique : elle doit être chaque fois réfléchie différemment et ceci de façon plus ou moins consciente. Dans les deux cas, les composantes sont multidisciplinaires et transversales – c'est-à-dire qu'il est possible de dégager des modes de fonctionnement qui traversent les situations, à l'exemple du raisonnement logique.

Nous pensons néanmoins que compétence et disposition se distinguent en trois points qui s'avèrent fondamentaux dans les finalités des éducations à.

1. Les compétences peuvent être travaillées seulement pour soi, pour améliorer son propre développement. On évoquera les compétences relatives aux langages mathématiques, scientifiques et informatiques ou encore aux langages des arts et du corps. Il n'en est pas de même pour les dispositions qui sont nécessairement et d'emblée au service d'un collectif plus ou moins étendu et dans un angle éthique.

2. La construction de compétences peut viser des valeurs : on citera la formation de la personne et du citoyen qui a pour perspectives la citoyenneté et l'éthique (le respect de soi et d'autrui), valeurs énoncées dans le socle de compétences. La construction de dispositions quant à elles impliquent une réflexion sur les valeurs. La réflexion s'appuie sur une problématisation des enjeux environnementaux, économiques, sociaux, sanitaires... d'une situation travaillée. C'est une réflexion problématisante qui questionne les valeurs, les hiérarchise, questionne la hiérarchie établie voire re-hiérarchise – est une manière d'être en rapport avec les valeurs. Or pour Vial, le rapport aux valeurs est ce qui caractérise l'évaluation. Il développe ainsi sa pensée :

« L'évaluation est une pratique greffée sur une autre pratique, qui se distingue par un dispositif spécifique et un certain rapport aux valeurs [...] elle...] est avant tout une attitude, un processus du sujet évaluant qui construit le sujet et engage sa vision

du monde et ses investissements symboliques au-delà de la méthode ou de la technique : l'évaluation n'est pas irréductible à l'emploi d'outils. ». (1999).

En d'autres termes, si l'on suit cet auteur, les dispositions impliquent que les apprenants se comportent comme des évaluateurs des enjeux d'une situation concrète. Ce qui est un point nouveau dans les pratiques éducatives.

3. L'engagement dans l'action, sous-tendu par le rapport aux valeurs, est concret et non pas fictif. Il est transporté par les apprenants qui en discutent hors l'école et exercent souvent une influence, dans les familles, dans le quartier ou dans le village. A la différence des compétences, la disposition fait des apprenants, de la maternelle à l'université, des micro-acteurs politiques voire des acteurs politiques à part entière. Ce qui est là aussi un point nouveau pour l'enseignement.

7. Les apports de ce numéro entre éducation aux arts, aux sciences, aux territoires et au développement durable

Nous avons choisi délibérément dans ce numéro de croiser plusieurs champs d'éducatifs à (aux arts, aux territoires, au développement durable) afin de croiser les pratiques évaluatives et de voir ce que chacune amène. Les dix contributions correspondent à des interrogations sur les pratiques évaluatives en situation et toutes précisent les contours de la recherche en évaluation des éducations à.

Les premières s'intéressent plus spécifiquement aux limites et au dépassement des pratiques évaluatives actuelles et esquissent des propositions. Parmi elle Chatelain, Hoznour, et Didier comparent les approches en arts et en sciences dans des conduites de projets. Ils montrent que les compétences évaluées habituellement posent des problèmes aux enseignants et proposent une réflexion sur des démarches spécifiques. Ils s'intéressent à l'apport des modèles déjà utilisés en formation pour soutenir des démarches d'évaluation qui tiennent compte de l'implication de la personne au cours du processus d'apprentissage et démontrent l'utilité des balises curriculaires. Dans leur analyse comparative, ils soutiennent que la séparation entre l'évaluation des savoirs disciplinaires et des compétences transversales pourrait être dépassée en tenant compte des dimensions du processus créatif. Dans cette veine la contribution de Lefrançois, Barthes, Binot & Lange tentent l'évaluation d'un projet de territoire d'approche *One Health*. Ils montrent que l'évaluation par les valeurs et par les dispositions présente des perspectives intéressantes pour l'évaluation des éducations à, sous certaines conditions. Moineau, Farsy, Tortochot, et Roy quant à eux rapportent des situations de design. Ils montrent que les modalités d'évaluation masquent les objectifs réels des activités de conception, et soulignent de leur côté l'importance de l'énonciation et du dialogue au sein des dispositifs d'évaluation de l'éducation à la conception.

Les quatre autres communications insistent plus volontiers sur les difficultés inhérentes à la multiréférentialité liée aux éducations à et aux processus de référentialisation, y compris il me semble relative aux valeurs et à leur critérisation. Dans cette perspective, Chauvigné et Fabre procèdent à une analyse épistémologique d'un problème dit « pernicieux », proposent des repères intellectuels et opérationnels qui clarifient pour l'enseignant le passage de la masse problématique à la matrice problématique et formulent des critères précis d'évaluation des acquis des élèves par rapport à la compréhension de ce type de problème. Peltier quant à lui traite la question des transitions en général, et de l'agroécologie en particulier, question qui, dans l'enseignement, interroge à la fois les valeurs et les capacités à porter un jugement sur des

situations, des pratiques, en termes de durabilité. Il montre que dans l'enseignement agricole, l'orientation stratégique « enseigner à produire autrement » qui vise cette transformation est doublée de la rénovation des référentiels de diplôme passant d'une approche sommative à une approche capacitaire. Il interroge les différents niveaux d'incertitude de l'évaluation à travers un objet pédagogique territorialisé dont les finalités sont d'apprendre les transitions et l'agroécologie, pour enseigner et pour évaluer. Penso et Terrien s'intéressent aux valeurs et identifient des critères pour évaluer la qualité du rapport à l'altérité dans le cadre d'une éducation musicale. Dans un autre contexte, Dodet & Caparros-Mencacci discutent le référentiel d'évaluation proposé pour le Grand Oral du Baccalauréat dans la série des Sciences Technologiques de la Santé et du Social.

Enfin, trois autres communications pointent l'importance des pratiques et activités auto-évaluatives dans des cadres très différents. Benjamin Renaudeau, Vincent Ferrari, Christine Popliment s'intéressent plus spécifiquement à la posture auto-réflexive dans le cas des formateurs de pilotes de l'armée de l'air et de l'espace (AAE). Philippe Hentzen, dans le cadre d'une éducation aux arts en collège montre que ce sont des régulations et autorégulations on-line qui sont les plus fréquemment mobilisées. Mercedes Baugnies, souligne de son côté – à travers l'évaluation d'un projet de tutorat entre des étudiants parfumeurs-aromaticiens et des lycéens et collégiens de Grasse, et la prise de conscience du cluster représenté par la ville de Grasse –, que des savoirs et savoir-faire y sont enracinés et qu'il est nécessaire de transmettre des compétences. L'auto-évaluation des tuteurs révèle l'émergence du sentiment d'intégrer la communauté des parfumeurs.

Bibliographie

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application. Dans L. C. Allal, & P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.

Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Matrice ANDSHA.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Education et formation. Paris : PUF.

Barthes A. (2023). Éducatrices environnementales et disciplines : la complexification des tâches enseignantes. *Eduquer à l'anthropocène : les nécessaires dimensions culturelles, économiques et sociales. Carnets rouges. 27*. Paris

Barthes A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? Numéro 63, *Éducation & Socialisation*. Montpellier

Barthes A., Alpe Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefour de l'éducation n°45*. Avril. p.20-34. Paris

Barthes A., Sauvé L., Torterat F. (dir.) (2022). L'éducation au politique, perspectives épistémologiques, socio-historiques et curriculaires. Numéro 63, *Éducation & Socialisation*. Montpellier.

Barthes A., Lange J.-M., Tutiaux-Guillon N. (2017) (dir). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.

Bonniol, J. J., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79(1), 106-115.

Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université. Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?*. Bruxelles : De Boeck Université.

Caparros-Mencacci, N. (2014). *Les apports de recherches en évaluation et de l'ergologie à l'efficacité des pratiques en éducation scientifique, technologique et professionnelle*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger les Recherches. Université d'Aix-Marseille.

Caparros-Mencacci, N. (2022) Les conditions de la problématisation pour favoriser l'accès au politique : le cas de l'huile de palme à l'école primaire. *Éducation et socialisation Les Cahiers du CERFEE* 63. L'éducation au politique — Varia.

Cardinet, J. (1987). *L'objectivité de l'évaluation*. Neuchatel : IRDP.

Fabre, M. (2017). *Le sens du problème : problématiser à l'école ?*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Fabre M. et Chauvigné C. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefour de l'éducation*. n°52.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Galperine, P. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts In Talyzina N. *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Elamé E. (2016). *Lé pédagogie décoloniale*. L'harmatthan. Cameroun.

Lange, J.-M. (2017). Educations a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique, Le cas de l'éducation au développement durable. *Educations, Vol 17-1*, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE London, <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>.

Lecomte A., Leneiger-Frezal C. (2021). Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ? *L'espace géographique*. (50)

Lange, J. M. (2018). *Éducations à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48).

Lebeaume J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.

Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*. Editions Eyrolles.

Mager, R. F. (1972). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Dunod.

Nunziati, G. (1984). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 280, pp. 48-64.

Pereira I. (2022). Ecologie et multiplicité des oppressions. Une perspective problématisatrice en pédagogie critique. *Spirale* (70)

Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitare. *Revue Coopération*, 37, 21-23.

Schwartz, Y., & Mencacci, N. (2009). Trajectoire et usage de soi. Dans Y. Schwartz, & L. Durive, *L'activité en Dialogues Entretiens sur l'activité humaine (II)* (pp. 9-34). Toulouse : Octarès.

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 27-56. L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. Université de Sherbrooke.

Thievenaz J., Fabre M. (2023). La théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue Française de pédagogie*. 219.

Urgelli B, Hasni A, Morin B. (2022). Questionner l'éducation par les controverses. Enjeux, défis, méthodes. *Questions vives*. (37).

Vial, M. (1999). "Modèles et logiques de l'évaluation", colloque international « *Ethique et qualité dans l'évaluation* » Université de Reims Pol'evalue, 25/26 octobre.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Xypas, C. (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation : Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. Bruxelles : De Boeck.