



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Évaluer pour se développer

Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique
vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015

Tome 1. Corps de la thèse

THESE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences du sport et de l'éducation physique

par

Annabelle Grandchamp

Directeur de thèse

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Co-directeur de thèse

Professeur honoraire, Jacques Méard

Jury

Professeur, Stéphane Brau-Antony

Professeure, Farinaz Fassa Recrosio

Professeur honoraire, Jacques Méard

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Professeur et Lecteur, Gonzague Yerly

LAUSANNE

2021



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Grégory QUIN, Directeur de thèse, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Jacques MÉARD, Co-directeur de thèse, Professeur honoraire de la Haute École Pédagogique de Lausanne
- Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur à l'Université de Reims Champagne-Ardenne
- Farinaz FASSA RECROSIO, Professeure à l'Université de Lausanne
- Gonzague YERLY, Professeur à la Haute École pédagogique de Fribourg, Lecteur de l'Université de Fribourg

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Annabelle GRANDCHAMP, intitulée :

« Évaluer pour se développer.

**Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants
d'éducation physique vaudois suite à l'introduction des nouvelles
évaluations cantonales de 2015 »**

Nicky LE FEUVRE
Doyenne

Lausanne, le 2 novembre 2021

Résumé

Cette thèse vise à analyser le développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud dans un contexte de réforme. L'innovation tient à l'introduction en 2015 de nouvelles évaluations cantonales obligatoires dans un contexte non certificatif. La littérature sur le sujet a émergé dès les années 1970, animée par la volonté de rationaliser l'enseignement et de rompre avec la notation-sanction. Ces travaux sont toutefois à l'origine de confusions entre fonctions et démarches évaluatives : améliorer les apprentissages sans prendre trop de temps, ne pas discriminer les élèves peu performants tout en restant juste. L'évaluation continue ainsi à générer des tensions et de l'inconfort pour l'enseignant d'EPS, ce qui conduit à des ajustements, des arrangements évaluatifs conscients ou non.

Sur ces sujets, le contexte vaudois est spécifique, du fait de l'absence de certification en EPS pendant une longue période, puis d'un cadre d'évaluation sommative standardisé depuis cinq ans. Dans ce contexte, le but est de mieux comprendre le processus qui conduit un enseignant d'EPS à mettre en œuvre de nouvelles épreuves d'évaluation sommatives prescrites, notamment les préoccupations qui le poussent à y introduire des adaptations, voire à les détourner.

Le cadre théorique est celui de la clinique de l'activité qui associe la psychologie culturaliste (Clot, 2008). La méthode qui découle de ce cadre consiste en une étude longitudinale (un an) de l'activité de six enseignants, par le biais d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. Les données ont été traitées avec la méthode de Bruno et Méard (2018) dans le but de repérer les invariants du développement.

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS vaudois sont en proie à des tensions en lien avec le sens d'une évaluation standardisée dans un contexte non noté. Ils partagent le même motif, à savoir faire réussir les élèves, particulièrement ceux qui sont en difficulté. Les situations d'évaluation sommative sont sources de conflits intrapsychiques pour les enseignants d'EPS qui oscillent entre des préoccupations dirigées tantôt vers le bien-être et l'apprentissage des élèves, tantôt vers leur propre confort. Les résultats révèlent un développement potentiel du pouvoir d'agir essentiellement par le sens, en raison de la spécificité des évaluations qui limite le réinvestissement de leurs prises de conscience lors de la situation d'évaluation suivante. Ils mettent également en évidence les effets des interactions au sein des collectifs de travail sur ce développement. Enfin, ils confirment la nécessité d'un meilleur accompagnement des enseignants lors d'une réforme et ouvrent des perspectives d'innovation dans le domaine de la formation à l'évaluation des enseignants d'EPS novices et expérimentés.

Éducation physique - Évaluation - Activité évaluative - Enseignant - Apprentissage - Réforme

Abstract

This thesis aims to analyze the development of the evaluative activity of physical education teachers (PE teachers) in the canton of Vaud in a context of reform. The innovation lies in the introduction in 2015 of new compulsory cantonal evaluations in a non-certificatory context. Literature on the subject emerged in the 1970s, driven by the desire to rationalize teaching and to break away from an evaluation-sanction. However, those works have encouraged the emergence of a confusion between the functions and approaches of assessment: improving learning without using too much time, avoiding discrimination against low-performing pupils while remaining fair. Evaluation thus continues to generate tensions and discomfort for the PE teacher, leading to conscious or unconscious evaluative adjustments and arrangements.

Around those topics, the context of the canton of Waadt is quite specific, due to the absence of certification in PE since the 1970s, but also due to a new standardized summative assessment framework since 2015. In this context, our aim is to better understand the processes that leads PE teachers to implement new prescribed summative assessment tests, in particular resistance and concerns that might push him or her to introduce adaptations or even to divert from the prescribed forms.

The theoretical framework is based on the « clinique de l'activité » which combines influences from a culturalist psychology (Clot, 2008). The method based on this framework consists of a longitudinal study (here for one year) of the activity of six teachers, through 'self-confrontation interviews' and 'cross-referenced interviews'. Data were then processed using Bruno and Méard's method (2018), in order to identify developmental invariants.

Our results show that the PE teachers in the canton of Waadt are experiencing tensions related to the new standardized summative assessment framework in a non-graded context. They often share the same ambition, which is to make students succeed, particularly those who are in difficulty. Summative assessment situations are source of intrapsychic conflict for PE teachers who oscillate between, on the one hand concerns for the well-being and learning of students and, and the other hand, for their own comfort. Our results reveal a potential development of a "power in action" through the meaning of the teaching, due to the specificity of the evaluation framework which limits the reinvestment of their awareness until the next evaluation. Results also highlight the effects of interactions within PE teachers groups (within each schools) on their development. Finally, they confirm the need for better support for teachers during a reform and open up prospects for innovation in the field of training in evaluation for novice and experienced PE teachers.

Physical education - Assessment - Evaluation - Teacher - Learning - Reform

Le *tome 2* de cette thèse de doctorat qui contient les *verbatim* des entretiens est consultable en ligne sur le serveur académique lausannois (SERVAL) (<https://serval.unil.ch>)

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier celles et ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée durant ce travail de thèse et m'ont soutenue durant cinq ans :

Jacques Méard et **Grégory Quin** pour leurs directions respectives empreintes de beaucoup d'attention et de bienveillance. Je vous remercie pour la qualité des échanges et pour vos conseils qui m'ont permis de construire progressivement des compétences en recherche, mais aussi pour toutes les relectures que vous avez réalisées (de la thèse, ainsi que de mes publications).

Les membres du jury : Madame **Farinaz Fassa**, Messieurs **Stéphane Brau-Antony** et **Gonzague Yerly** pour la lecture de mon manuscrit et pour avoir accepté de composer le jury de ce travail de doctorat.

Françoise Bruno pour son aide et son expertise du traitement de mes données.

Le comité de direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud sans qui ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Line, Doris, Janine, Arthur, Nathan et **Serge** pour leur participation et leur engagement à cette recherche-intervention. Je vous remercie pour l'intérêt et l'enthousiasme portés à cette étude.

Tous les collègues de l'Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'EPS dont la responsable, **Vanessa Lentillon-Kaestner**, et son prédécesseur, **Gianpaolo Patelli** pour leur soutien et leur confiance durant ce mandat. J'adresse des remerciements particuliers à mes deux collègues de thèse, **Magali Descœudres** et **Sandra Jourdan**, pour leur aide et leur soutien indéfectible.

Mon papa (François Knecht) pour sa grande disponibilité durant les dernières semaines de rédaction et pour sa relecture minutieuse.

Ma famille et tout particulièrement **ma maman** (Marie-Madeleine Mahout) qui a toujours été présente malgré notre éloignement géographique. Mais aussi **Tiphaine**, ma fille de 11 ans, qui s'est montrée patiente et compréhensive lorsque, des heures durant, je planchais sur ma thèse.

Mes amis, Gabrielle, Rebecca, Christine, Fred, Bettina, Anne, Simone, Pauline, Silvana (et toutes celles et ceux que j'oublie dans la précipitation de cette fin de rédaction) pour leur présence, leur écoute et leur soutien à un moment ou l'autre de ce long périple.

Et enfin, mon conjoint **Gérard** qui, dans les bons et les mauvais moments, m'a continuellement soutenue avec force et bienveillance. Il a assumé les tâches quotidiennes sans jamais se plaindre, ni me faire le moindre reproche. En arrivant au terme de ce parcours, je tiens à lui adresser tout mon amour et mon respect en insistant sur le fait que, sans lui, ce projet n'aurait jamais pu aboutir.

SOMMAIRE

Introduction	7
Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes	12
La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS	16
Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation	33
Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015	55
Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche	67
Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme.....	70
1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants.....	71
1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS.....	82
1.3. Les questions de recherche.....	89
Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.	91
2.1. Le contexte de la recherche-intervention	91
2.2. Le recueil de données.....	101
2.3. Le traitement des données	112
Troisième partie : présentation des résultats de l'étude	123
3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS	123
3.2. Les dynamiques de développement	199
Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude.....	265
4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme	265
4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ? ..	280
4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS	291
4.4. Synthèse de la quatrième partie	302
Cinquième partie : conclusion	306
5.1. Limites de l'étude	306
5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois	309
5.3. Perspectives de prolongement	312
Références bibliographiques	315
Table des illustrations	330
Table des matières	332
Annexes.....	337

NB : Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Introduction

Le présent projet de recherche vise à analyser le développement des pratiques évaluatives des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud. Le but est double : d'abord, dans le champ de la psychologie du travail appliquée à l'enseignement, il s'agit de mieux comprendre l'activité des enseignants et leurs effets en termes d'évaluation sommative ; ensuite, les résultats de cette recherche pourraient avoir une fonction d'outil également dans la formation initiale et continue en valorisant et en éclairant la place de l'évaluation dans le métier d'enseignant d'EPS. En effet, les apports des formations, notamment en ce qui concerne la définition et l'utilité de l'évaluation formative en EPS, sont réels. Existente notamment des interprétations différentes des formes d'évaluation par les enseignants d'EPS, ainsi que des écarts entre leurs conceptions et leurs discours selon Mougenot et Dugas (2014).

Une pré-enquête menée durant les premiers mois de notre recherche doctorale a permis de pointer ces différences, autrement dit de confirmer ces données dans le contexte vaudois. Or, il faut reconnaître que l'évaluation signe un acte spécifique d'enseignant et que, dans ce sens, elle devrait faire l'objet d'une attention particulière dans les modules de formation initiale et continue. En ce sens, il est même légitime de se demander si une formation initiale centrée sur l'évaluation et la notation ne serait pas pertinente (Carnus & Terrisse, 2006 ; Pasquini, 2021). En effet, la compétence à évaluer est un indicateur pertinent rendant compte de la compétence à enseigner et par conséquent de la professionnalité de l'enseignant.

Ainsi, notre projet de thèse vise donc en même temps à produire du savoir et, à terme, à énoncer des préconisations et des pistes pour une prise en compte d'une analyse réflexive sur l'activité évaluative dans la formation des enseignants d'EPS, novices et expérimentés. Notre étude porte plus spécifiquement sur le nouveau cadre cantonal d'évaluation en lien avec le PER (Plan d'Études Romand), introduit depuis 2015, et sur la façon dont il est mis en œuvre et adapté par les enseignants d'EPS. L'intérêt de réaliser une recherche sur ce sujet dans ce contexte tient au fait que, dans le canton de Vaud, jusqu'à un passé récent, l'évaluation en EPS ne faisait l'objet d'aucune évaluation sommative standardisée. À ce sujet, l'introduction de six évaluations cantonales obligatoires a apporté du changement dans les établissements vaudois et les enseignants ont dû progressivement modifier leurs programmes en vue de s'adapter aux nouvelles directives instaurant notamment un nombre minimal d'évaluations sommatives par année. L'objectif de cette thèse est donc de comprendre comment les enseignants d'EPS s'approprient ces nouvelles prescriptions et d'analyser les dispositifs

évaluatifs qu'ils mettent en place pour favoriser les apprentissages et l'engagement des élèves, ainsi que les relations entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes.

L'intérêt porté, dans notre recherche, à l'évaluation sommative se justifie par des enjeux sociaux et professionnels. Des pratiques évaluatives de qualité doivent non seulement s'aligner aux objectifs définis dans le Plan d'études romand (PER), mais aussi être en accord avec les coutumes locales qui caractérisent les pratiques pédagogiques (Hay & Penney, 2009). L'importance de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage est parfois sous-estimée, ce qui s'explique en partie par un manque de formation à l'évaluation (Pasquini, 2021). Cela se traduit par un écart entre les préconisations officielles qui prévoient la mise en place de différentes formes d'évaluations (diagnostique, formative, formatrice et sommative) et les pratiques en classe qui révèlent la prédominance de l'évaluation sommative, qui consiste à vérifier les acquis des élèves en fin de cycle d'apprentissage (Brau-Antony & Cleuziou, 2005 ; Mougenot & Dugas, 2014). L'évaluation sommative constitue une étape importante du processus d'apprentissage (Allain et al., 2016 ; Mougenot, 2016b), mais n'est pas une fin en soi, dans la mesure où elle laisse peu de place à l'élève et à son développement (MacPhail & Halbert, 2010). L'évaluation est un processus dynamique qui s'inscrit dans une perspective d'inachèvement (Ardoino & Berger, 1989). Les logiques de « contrôle » (produit) et de « apprentissage » (processus) sont bien complémentaires et ne doivent pas s'opposer l'une à l'autre (Mottier Lopez, 2009). Si les enseignants d'EPS sont plus nombreux à mettre en place des dispositifs d'évaluation formative que leurs collègues des autres disciplines (Mougenot, 2013), on constate toutefois une difficulté constante à mettre en place une évaluation différenciée qui permette à chaque élève d'évoluer à son rythme sans pour autant prendre trop de temps. La complexité de l'acte d'évaluer qui découle de ces difficultés est fortement sous-estimée, ce qui se traduit par des difficultés d'opérationnalisation pour les enseignants d'EPS (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dans le canton de Vaud, la faible attention portée à l'évaluation dans les instituts de formation initiale et continue, mais aussi le manque d'accompagnement des enseignants dans le terrain lors des réformes de l'évaluation, confirment cette tendance à sous-estimer les enjeux éducatifs et sociaux de l'évaluation. En parcourant une vaste littérature scientifique à l'échelle nationale et internationale depuis une vingtaine d'années, on s'aperçoit que l'évaluation scolaire est au cœur des débats dans les systèmes éducatifs. Récemment, de nombreux auteurs continuent de s'intéresser de près à cette problématique, que ce soit en EPS ou dans les autres matières enseignées (Hadji, 2016 ; Laveault, 2016 ; Leirhaug, 2016 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Mottier Lopez & Pasquini, 2017 ; Pasquini, 2021). Ces travaux révèlent des tensions autour de la difficulté à réaliser une évaluation de qualité qui rende compte, avec fiabilité et pertinence, des apprentissages des élèves.

L'intérêt pour ce sujet de thèse trouve également son origine dans des questionnements personnels. En tant qu'enseignante spécialiste d'EPS durant une vingtaine d'années et praticienne formatrice

(tutrice) durant 10 ans, l'évaluation en EPS a toujours été importante pour moi, bien que source de dilemmes et de contradictions. C'est au regard de ces tensions et ces questionnements intenses, auxquels je ne réussissais pas à trouver de réponses, qu'est née l'idée de consacrer une partie de mon activité professionnelle à un doctorat sur cette problématique. Lors de mes cinq dernières années d'enseignement au secondaire 1, j'ai pris conscience que l'évaluation pouvait être un levier pour engager les élèves, à condition qu'elle ait du sens et qu'elle soit cohérente. Pour illustrer ma motivation initiale et mon type d'implication dans ce sujet, j'ai envie de rapporter une anecdote qui se situe durant l'année 2015-2016 à propos d'une élève de classe d'Accueil (élèves peu scolaires), peu intéressée par l'EPS et l'activité physique en général. Elle assistait aux cours sans entrain ni plaisir, et opposait parfois des refus à faire ce que je lui demandais. Son attitude a radicalement changé après une évaluation de Volleyball où j'avais pris la liberté de proposer une co-évaluation (entendue ici et dans toute la thèse comme une évaluation entre pairs, conformément à l'expression commune employée en EPS) dans le cadre de l'évaluation cantonale Jeux 11^e. Un peu réfractaire au début, elle s'est ensuite gentiment prise au jeu et a fini par apprécier cette tâche. Au-delà du plaisir à évaluer ses pairs, cette évaluation lui a permis de comprendre le sens du jeu, les placements sur le terrain et d'intégrer progressivement les règles. À partir de ce jour, son comportement a changé. Son engagement durant les cours d'EPS s'est fortement et durablement amélioré. Cette expérience m'a fait prendre conscience de la fonction intégrative de l'évaluation sommative qui dépasse le « contrôle des acquis » des élèves en fin d'apprentissage. J'ai donc ressenti l'envie d'étudier les enjeux sociaux et éducatifs de l'évaluation en EPS.

Dans ma posture d'enseignante, de cheffe de file (coordonnatrice d'équipe pédagogique d'établissement dans une discipline) et, plus récemment, de formatrice à la HEP du canton de Vaud, je constate que les tensions liées à l'évaluation en EPS sont toujours vives, notamment en ce qui concerne le maintien ou non d'une évaluation sommative non notée. En 2015, l'introduction des évaluations cantonales standardisées dans un contexte non certificatif m'a sérieusement interrogée sur le sens de cette réforme et sur les intentions de ses concepteurs. De plus, les débats apparents observés dans mon établissement scolaire à l'époque et les échos des séances de chefs de file réunissant les responsables des équipes pédagogiques, ont exacerbé ma curiosité et mon envie d'analyser les tenants et aboutissants de cette réforme pour comprendre pourquoi elle provoquait autant de réactions chez mes collègues. Mais cet intérêt personnel pour un sujet peut, à un certain point, se révéler un piège dans la perspective d'une démarche scientifique. En effet, avant de commencer l'étude, j'avais déjà mené une réflexion approfondie sur l'évaluation et la réforme de 2015. J'avais construit des interprétations et, on le sait, celles-ci peuvent non seulement orienter les pistes de recherche mais aussi s'insinuer clandestinement dans la démarche, sous la forme d'hypothèses et même de certitudes préétablies. Cette question de mon implication incite donc à une

vigilance. Nous y reviendrons à propos de la pré-enquête (prologue), de la méthode (voir partie 2) et en conclusion (partie 5).

C'est donc la dimension subjective du métier, qui en contexte de réforme semble toucher tous les enseignants qui m'intéresse (Saujat, 2010). Il convenait d'investiguer le quotidien des enseignants d'EPS vaudois, d'entrer dans leur vécu professionnel pour essayer de comprendre ce qui les anime et *a contrario* les freine, voire les met en souffrance. La perspective de réussir à conceptualiser l'activité évaluative des enseignants vaudois m'est aussi apparue comme un moyen de renforcer l'exceptionnalité de cette discipline scolaire et de révéler le professionnalisme des enseignants d'EPS parfois mis en doute par les autorités de tutelle, les collègues des autres branches, voire dans l'opinion publique en général.

Au-delà des considérations sociales, professionnelles et personnelles, ce travail de thèse est aussi porteur d'une dimension « technologique » afin d'étayer les dispositifs de formation initiale et continue, notamment par le recours aux méthodologies de l'autoconfrontation.

Dans le prolongement de ces motivations professionnelles d'enseignante et de formatrice, ce travail doctoral m'est aussi apparu comme un défi scientifique permettant de trouver des réponses à une problématique professionnelle qui peine à trouver une issue, un consensus. La plupart des études s'intéressent aux effets des différentes formes d'évaluation sur les élèves, que ce soit sur leurs apprentissages (moteurs, sociaux ou cognitifs), leur motivation ou leur autonomie, d'autres portent sur les enseignants et aux contraintes auxquelles ils sont soumis. Mais la question de la subjectivité de ces acteurs au travail est peu abordée. En s'intéressant à la dimension subjective du métier, c'est-à-dire à l'enseignant, dans un contexte particulier exempt de toute certification, cette recherche rend compte des difficultés auxquelles il est confronté, mais aussi de la satisfaction et de la santé au travail dont il peut bénéficier lorsqu'il évalue ses élèves.

La thèse présentée ici est organisée en six temps (voir Figure 1) : dans un prologue, la problématique générale sera développée sur la base d'une revue extensive de la littérature autour de l'évaluation en EPS, sur les spécificités du contexte vaudois et les caractéristiques de la réforme mise en œuvre en 2015 ; dans les première et deuxième parties, nous présenterons le cadre théorique qui présente les concepts mobilisés pour l'analyse et la méthode mise en œuvre pour le traitement des données ; puis, dans les troisième et quatrième et cinquième parties, nous exposerons les résultats et leur discussion au regard des questions de recherche et de la littérature ; enfin, la cinquième partie consacrée à la conclusion précisera les pistes transformatives de cette recherche doctorale, en termes de dispositifs de formation, et scientifiques pour prolonger ce travail.

Figure 1. Tableau des parties de la thèse

Prologue	Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes
Partie 1	Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme
Partie 2	Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme
Partie 3	Troisième partie : présentation des résultats de l'étude
Partie 4	Quatrième partie : discussion des résultats
Partie 5	Cinquième partie : conclusion

Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes

Les pratiques d'évaluation continuent d'alimenter de nombreux débats dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés (López-Pastor et al., 2013). Dans le champ scolaire, et ces dernières années, l'évaluation est au centre des attentions de la communauté éducative ces dernières années, à la fois comme moyen de réguler les enseignements, et comme élément emblématique de la continuité ou du renouvellement des pratiques d'enseignement. Gérard (2013) a mis en évidence le fait que l'évaluation contribue à une meilleure efficacité et équité des systèmes éducatifs (*ibid.*). Bien que cet objet ait été largement analysé et discuté, la littérature ne témoigne pas d'un consensus conceptuel (De Ketele, 2012). De nombreuses contradictions persistent entre les concepts théoriques et les pratiques des enseignants (Lau, 2016). Une discipline illustre ce paradoxe mieux qu'aucune autre, l'éducation physique et sportive (EPS), où de nombreuses réformes et prescriptions à propos des examens montrent cette absence de consensus (Avery, 2012 ; Holt/Hale & Persse, 2015 ; Larsson & Nyberg, 2017 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug et al., 2016 ; MacPhail & Murphy, 2017) ainsi que les confusions qui persistent dans les conceptions des enseignants et des politiques (López-Pastor et al., 2013).

Dans la sphère francophone, le champ de recherche sur l'évaluation dans cette discipline a connu un fort développement au début des années 1980, notamment en France par l'effet croisé d'un accroissement des préoccupations didactiques et de l'instauration d'épreuves en cours de formation au baccalauréat (Maccario, 1984). Depuis cette période, la question de l'évaluation n'a cessé de s'immiscer dans les débats professionnels et scientifiques en EPS (Mottier Lopez, 2009). Les travaux de la communauté scientifique de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE) se sont, par exemple, intéressés aux tensions entre les différentes évaluations, qu'il s'agisse des évaluations externes (niveau *macro*) ou des pratiques évaluatives en classe (niveau *micro*). Bien qu'elle fasse l'objet de nombreuses études scientifiques, force est de constater que l'évaluation scolaire pose de nombreux problèmes aux enseignants, notamment en ce qui concerne la notation (Hadji, 2016 ; Pasquini, 2021). Un des signes les plus marquants de cette absence de consensus tient d'ailleurs en la multiplication des concepts qui, selon les auteurs et les cultures respectives, se rejoignent parfois, mais se contredisent ou se chevauchent souvent. La littérature francophone met en lumière une confusion récurrente entre la fonction et la démarche des différentes formes d'évaluation, sans doute à l'origine des contradictions perçues par les enseignants (De Ketele, 2010). « L'enjeu est le sens et les utilisations faites de l'évaluation (en tant que processus et produit) à des fins de régulation individuelle et collective dans une logique de développement formatif et/ou de contrôle » (Mottier Lopez, 2009, p. 16). Si la logique de « contrôle » (vérification des acquis) fait partie du processus d'évaluation, une autre logique, que Vial (2001)

appelle la logique du « reste », donne de l'importance à la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Dans les métiers de la formation, cette dimension formative au service du développement de l'élève doit compléter la vérification des acquis de l'évaluation sommative. De plus, Jorro (2016) met en évidence que l'évaluation est une activité professionnelle complexe, pour laquelle il est important de prendre en compte le contexte de l'action, le déroulement et les enjeux du processus évaluatif, ainsi que l'interaction entre évalué et évaluateur. Selon Cardinet (1992), l'évaluation se distingue du jugement de valeur et nécessite un savoir-agir en situation. Dès lors, l'ambiguïté de la posture de l'enseignant, à la fois « contrôleur » et « conseiller », souligne l'importance d'identifier clairement les domaines de compétences professionnelles qu'il doit acquérir s'il veut conduire une évaluation utile en termes d'apprentissage (Jorro, 2016).

On pourrait penser que cet objet, largement analysé et discuté, a débouché sur un consensus conceptuel. Or, le constat que l'on peut faire est loin d'être univoque, dans la mesure où les pratiques de terrain et les conceptions évoluent, ne serait-ce que sous l'impulsion des nouvelles prescriptions à propos des examens. À l'image de la France qui a connu un certain nombre de réformes scolaires depuis les années 1990 (réformes du Baccalauréat et introduction du Socle commun de compétences dès 2005), la Suisse a vécu de grands bouleversements durant ces 30 dernières années, notamment dans le canton de Vaud. Ainsi, en 1996, la réforme « École vaudoise en mutation » (EVM) a considérablement chamboulé le paysage scolaire, en modifiant notamment le cadre de l'évaluation. En 2010, l'entrée en vigueur du Plan d'Études Romand (PER) définissant les contenus d'apprentissage en termes de compétences au cours de la scolarité obligatoire pour la Suisse romande (CIIP - Conférence intercantonale de l'instruction publique -, 2010), a également impacté les pratiques évaluatives des enseignants. Cette « entrée par les compétences » a pu être perçue comme complexe (Gérard, 2010 ; Hadji, 2016) et pose encore des difficultés aujourd'hui à ceux qui sont supposés la mettre en œuvre sur le terrain, notamment les enseignants débutants (Genelot et al., 2016). En effet, le fait d'envisager les contenus d'enseignement en termes de compétences peut être perçu comme le signe d'une mouvance behavioriste qui imprègne la plupart des pays occidentaux depuis le début des années 1990 (Lenzen, 2012), mais on y repère aussi la volonté légitime de mieux prendre en compte la nature des savoirs dans leur complexité, notamment sur le plan cognitif. Selon Bezeau, Musard et Deriaz (2021, p. 15-16), le PER « *priorise une entrée culturelle par des champs d'apprentissage ou des axes thématiques liés aux spécificités des APS* » plutôt qu'une entrée par les compétences. Ainsi, les travaux de Chevallard (1985) et du courant didactique en général ont œuvré pour dépasser les visions comportementalistes et s'approcher des processus complexes présidant à l'apprentissage des contenus. Fondant leurs modèles sur le concept de *transposition didactique*, ils ont cherché à se démarquer du « curriculum formel » pensé par la noosphère (instance représentée, selon les contextes, par le ministère de l'éducation, les directions générales, les chercheurs, les

formateurs, etc.) pour mieux identifier le « curriculum réel », c'est-à-dire les contenus effectifs que les enseignants mettent en œuvre dans leurs cours (Chevallard, *ibid.* ; Lenzen, Poussin, et al., 2012). Mais, depuis plusieurs décennies, ce travail d'investigation des savoirs construits par l'enseignant et les élèves a simultanément rendu ces derniers moins limpides, moins directement appréhensibles, donc évaluables, par le praticien. Ce constat vaut surtout dans des disciplines comme l'EPS où le savoir s'exprime en actes, en l'absence de traces écrites pouvant rendre compte des raisonnements développés par l'apprenant jusqu'à sa performance (par exemple le devoir de mathématique déroulant les différentes étapes de la résolution d'un problème, le devoir d'histoire, la dissertation, voire la dictée). Concrètement, lorsqu'un élève réalise un enchaînement gymnique, l'enseignant ne dispose comme seule trace de la prestation à évaluer que sa propre observation fugace, éventuellement complétée par des notes prises en direct à partir de critères préétablis. Sauf si la situation est enregistrée à la vidéo, lorsqu'une passe est manquée en basket-ball, peut-il identifier l'origine de l'erreur (le placement de l'élève passeur, du réceptionneur, la maladresse du passeur, du réceptionneur, la perception tardive du réceptionneur, etc.) ? À la fausse évidence des tables Letessier qui rapportaient directement une performance à une note (Letessier, 1952), à l'apparente clarté des batteries d'objectifs opérationnels décrits dans la pédagogie par objectifs (Eisenbeis & Maccario, 1979 ; Marsenach, 1978), l'enseignement par compétences substitue une complexité qui plonge l'enseignant-évaluateur dans des difficultés objectives.

Cette tendance est alimentée aussi par l'absence de définition communément partagée de la notion de compétences. En fait, les travaux s'accordent sur deux caractéristiques majeures : 1) la compétence est située et 2) elle ne se définit pas en dehors des situations conçues pour l'enseigner et l'évaluer. Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) parlent de « congruence entre les habiletés d'un individu et les exigences de la tâche à accomplir » (*ibid.*, p. 5). Mais il n'y a pas de consensus sur le reste de sa définition, notamment sur les composantes de la compétence (des connaissances ? des procédures ? mais aussi des attitudes ?), ni sur la largeur du spectre des situations dans lesquelles elle est supposée se déployer.

On le voit, la traduction des objets d'apprentissage en termes de compétences complexifie le travail des enseignants dans la mesure où, contrairement aux simples connaissances, immédiatement visibles, les compétences au cœur des pratiques doivent être identifiées et analysées de manière à être exploitées à bon escient (Lenzen, 2012). On comprend donc que les enseignants aient besoin de temps pour s'approprier les nouveaux plans d'études et élaborer une transposition didactique pertinente et adaptée aux réalités du terrain. Or, l'instabilité qu'a connue l'école vaudoise durant les trois dernières décennies explique en partie les tensions vécues par les enseignants. L'EPS n'échappe pas à la règle, et la succession des réformes scolaires a sans doute attisé les résistances et la méfiance à l'égard de la tutelle (Grandchamp et al., 2020). Pour mieux comprendre les enjeux de la réforme de l'évaluation

en EPS de 2015 et ses effets sur les pratiques évaluatives des enseignants, il y a lieu connaître les spécificités du contexte scolaire et les particularités de l'EPS vaudoise en termes d'évaluation.

Nous avons donc fait le choix de découper ce prologue en trois temps :

- D'abord, nous présentons l'évolution des pratiques évaluatives en EPS dans différents contextes nationaux. Le but est ici de mettre en lumière les tensions et confusions qui persistent entre les concepts théoriques et les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS et présenter les nouvelles approches dites « alternatives » apparues dans certains pays en réponse à une insatisfaction en termes d'apprentissage des évaluations traditionnelles. À travers une revue de littérature internationale, nous montrons que les tensions et contradictions sont à l'origine de nombreux débats dans les systèmes éducatifs des autres pays industrialisés (López-Pastor et al., 2013). Bien que les pratiques d'évaluation en EPS aient été largement analysées et discutées, la littérature révèle la persistance de confusions et contradictions dans les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2018). L'intérêt de la recherche pour de nouvelles approches évaluatives ne décline pas ces dernières années et de nombreuses réformes en EPS ont vu le jour. Plus répandues dans les pays anglo-saxons, des approches « alternatives » ouvrent la voie à une évaluation plus formative, voire « formatrice », dans laquelle les élèves sont davantage responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages, favorisant ainsi la réussite et l'engagement des élèves (Méard & Grandchamp, 2017).

- Puis, nous portons notre attention sur le contexte national et cantonal, et plus particulièrement sur les aspects politico-historiques de l'École vaudoise et de son EPS. Cette partie vise à présenter les spécificités de l'enseignement et de l'évaluation de l'EPS dans ce contexte. Par une analyse approfondie des conceptions dominantes de la discipline et les logiques institutionnelles du milieu, nous montrons que les réformes successives des 30 dernières années et l'essor des épreuves standardisées ont fragilisé la confiance des enseignants envers les autorités et induit une distanciation progressive des enseignants par rapport aux instructions officielles. Nous présentons ainsi les étapes qui ont marqué l'évolution de l'évaluation en EPS dans le canton de Vaud et les divers livrets (supports d'évaluation) utilisés jusqu'à la réforme de 2015.

- Enfin, nous nous intéressons aux spécificités et enjeux de la réforme de l'évaluation sommative de 2015, notamment par l'intermédiaire d'une étude exploratoire (pré-enquête menée en 2016-2017) qui met en lumière l'origine des méfiances apparentes des enseignants d'EPS lors de l'entrée en vigueur du nouveau cadre cantonal d'évaluation (Grandchamp et al., 2020). Nous verrons que les tensions et contradictions vécues par les enseignants d'EPS vaudois font écho aux réactions déjà observées dans la littérature lors des réformes scolaires au niveau national et international. L'instabilité institutionnelle de ces 30 dernières années explique partiellement les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation en EPS de 2015.

Les trois temps de ce prologue vont nous permettre de formuler un questionnement qui, avant l'exposé de notre première partie dédiée à notre le cadre théorique, doit aussi dessiner le périmètre de l'objet d'étude de la thèse pensé dans le cadre épistémologique de la psychologie du travail, mais avec une conscience aiguë des implications historiques et sociologiques des dynamiques analysées.

La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS

La littérature reconnaît généralement l'importance de l'évaluation en EPS dans un but d'efficacité et d'équité de l'enseignement (Grandchamp et al., 2018). L'évaluation fait partie du processus enseignement-apprentissage et il est impossible qu'un apprentissage ait lieu sans évaluation (Brau-Antony, 2001 ; Stobart, 2011). Gérard (2013, p. 76) analyse l'étymologie du mot « évaluer » dont les racines indo-européennes et latines lui donnent le sens de « *faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, en montrer la force et la puissance* ». Mais des études européennes mettent en lumière la confusion qui règne au sein de ces pratiques évaluatives, notamment entre évaluation sommative et formative (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Mougnot, 2013, 2016b ; Mougnot & Dugas, 2014 ; Stobart, 2011). Des études mettent également en évidence une ambiguïté autour des différentes fonctions de l'évaluation (De Ketele, 2010), ambiguïté qui semble être à l'origine de tensions et contradictions marquant les pratiques évaluatives en EPS et qu'il y a lieu de clarifier. Une analyse des différentes fonctions d'évaluation dans cette discipline au travers des travaux scientifiques les plus récents semble donc nécessaire au préalable pour comprendre les enjeux de chacune d'entre elles, pour dissiper certaines ambiguïtés et dépasser les confusions.

Les différentes fonctions de l'évaluation

Évaluer consiste donc à apprécier la valeur d'une chose, en l'occurrence une prestation d'élève en EPS. Cette « appréciation » prend la forme d'une « information en retour ». Mais, derrière cette définition, les différentes pratiques rassemblées sous le vocable d'évaluation sont diverses selon les destinataires de cette « information en retour » et selon la fonction que l'on cherche à lui faire jouer. Cette diversité et cette hétérogénéité des pratiques sont liées à ces différentes fonctions possibles. De Ketele (2010, p. 30-31) distingue au moins trois fonctions principales de l'évaluation :

- *la fonction d'orientation* : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ;
- *la fonction de régulation* : évaluer pour améliorer une action en cours. Cette fonction est mieux connue dans le monde scolaire sous l'appellation d'évaluation formative, concept créé par Scriven en 1967 ;
- *la fonction de certification* : évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée.

Déjà repérée déjà par Scriven (1967) et Bloom (1971), il semble donc que la confusion entre évaluation certificative et évaluation formative persiste depuis une cinquantaine d'années. Les travaux de recherche en docimologie ont ainsi porté essentiellement sur les notes comme échelles de mesure des performances. Ceci a eu pour conséquence qu'aux yeux de nombre de praticiens, « l'évaluation se résumait à attribuer une note fiable pour sanctionner la réussite des apprentissages » (De Ketele, 2010). Cette conception n'est pas sans risque, car elle consiste à réduire l'évaluation à la seule fonction de « sanction ». Hadji (2016, p. 123) dénonce la « quantophrénie » de l'évaluation, qui consiste à systématiquement quantifier les apprentissages par des notes chiffrées, ce qui a pour conséquence d'envisager les problématiques scolaires et éducatives selon une philosophie du *management*, autrement dit d'outil de pilotage (Yerly & Maroy, 2017). Dans cette optique, la note est un outil de mesure des performances scolaires qui ne tient pas compte du réel évalué. De plus, l'usage obsessionnel de la note et le climat de compétition qu'elle induit renforce le caractère anxiogène de l'école.

En outre, les auteurs s'accordent sur le fait que le processus évaluatif consiste à confronter un référent à un référé (*ibid.*), mais ils divergent sur la finalité du processus : pour les uns, il s'agit de « porter un jugement sur » ; pour les autres, de « fonder une prise de décision ». Si la langue française utilise le même concept pour les deux types d'évaluation, les anglophones distinguent l'*assessment* lorsque l'évaluation se rapporte aux apprentissages, et l'*evaluation*, lorsqu'elle porte sur les dispositifs (Allal, 2012 ; Collier, 2011). Selon Hadji (2012), le terme « *assessment* » possédant les mêmes racines que le verbe « asseoir » de la langue française, se réfère à une démarche permettant de collecter des traces pour fonder les « assises » d'un jugement d'appréciation. Les travaux des chercheurs en évaluation ont bien montré qu'il existe plusieurs fonctions possibles de l'évaluation et que la confusion entre ces différentes fonctions est très fréquente dans l'esprit des enseignants (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Harlen & James, 1997). Même dans la littérature de recherche, la distinction entre formatif et sommatif est loin d'être claire (Stobart, 2011). Ainsi des tests en classe, destinés à suivre la progression des élèves, sont considérés comme de l'évaluation formative bien que les informations recueillies n'aient aucune fonction régulatrice. Dans ce contexte, le terme de « mini-évaluations sommatives » semble plus adapté (*ibid.*, p. 43).

Selon Vial (2001), l'évaluation correspond tantôt à une situation de bilan (évaluation sommative) tantôt à un processus de développement de l'élève (évaluation formative). Si l'évaluation sommative consiste en un « contrôle » des acquis des élèves à un moment précis, elle doit être considérée comme un processus et non pas comme un produit (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020 ; MacPhail & Halbert, 2010). Placée en général en fin de cycle d'enseignement, l'évaluation sommative en EPS fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage (Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013) dans lequel elle est associée à l'évaluation diagnostique, réalisée en début de cycle pour évaluer le niveau

initial de l'élève, et à l'évaluation formative qui se déroule durant l'ensemble des leçons dans le but d'informer les enseignants sur les apprentissages et le progrès des élèves (MacPhail & Halbert, 2010). Selon Allal & Mottier Lopez (2005), l'évaluation formative se décline en trois types de régulation qui concernent tantôt l'enseignant (*rétroactive* et *proactive*) tantôt les élèves (*interactive*) (p. 269-270). Cette dernière a pour but d'associer les élèves au processus d'apprentissage par un suivi individualisé et des *feedbacks* (Stobart, 2011). Pour différencier ces trois approches pédagogiques, Scallon invente en 1982 la notion d'« évaluation formatrice » dont la finalité principale est l'autorégulation des apprentissages grâce à la connaissance et l'appropriation des critères par les élèves (Nunziati, 1990). L'évaluation formatrice enrichit ainsi la fonction régulatrice de l'évaluation formative en aidant les élèves à repérer leurs apprentissages et leurs progressions (David, 2006). De par sa dimension éducative, elle guide les pratiques évaluatives en mettant l'accent sur le développement d'habiletés et de compétences transférables (Abonnen & Boda, 2016).

Certains mettent en exergue le vaste potentiel de l'évaluation formative, notamment grâce à l'auto-évaluation et la co-évaluation (Morrissette & Nadeau, 2011). Dans le contexte français, notons que cette dernière a émergé en EPS dans les années 1980, face aux nouvelles difficultés rencontrées par les professionnels suite à une réforme instituant une évaluation en cours de formation (les enseignants ne pouvant simplement plus évaluer seuls dans les délais impartis, ils sollicitèrent les élèves, d'abord pour recueillir des données, puis développèrent des dispositifs de plus en plus raffinés, dans lesquels les élèves étaient de plus en plus impliqués) (Brau-Antony, 1991 ; Méard, 1987). Quarante ans plus tard, les chercheurs montrent qu'en collaborant entre eux et avec l'enseignant au cours de ces auto- et co-évaluations, les élèves intègrent activement les critères d'évaluation et se responsabilisent (Mougenot, 2013). En plus des savoirs théoriques et disciplinaires, ils acquièrent des capacités transversales tantôt stratégiques et réflexives, tantôt sociales et relationnelles (Bezeau et al., 2021 ; PER, 2010). Cet ensemble d'apprentissages favorise le développement individuel des élèves au détriment de la compétition et de la sélection, et donne ainsi du sens au « métier d'élève » (Morrissette & Nadeau, 2011).

Avant de définir les modalités d'une évaluation, il y a donc lieu de questionner la fonction de l'évaluation, en lien avec son destinataire : l'élève pour le renseigner sur son processus d'apprentissage et le favoriser, pour lui permettre de se situer parmi d'autres ou selon une norme de classe, locale ou nationale ; l'enseignant pour le renseigner sur les effets d'un dispositif ou de sa démarche et l'aider à améliorer son enseignement ; les parents d'élèves pour les renseigner sur le niveau de leur enfant ; la société pour appréhender les effets des programmes, le degré d'atteinte de ces programmes, au regard des moyens alloués, ou pour sélectionner les individus supposés être les plus compétents ou méritants. Ce questionnement retentit enfin sur ce qu'on souhaite évaluer ainsi que sur les outils mis en œuvre, sachant que ces derniers varient selon l'objet à évaluer.

Les auteurs soulignent l'importance d'une réflexion en amont afin d'identifier la fonction d'une évaluation et d'en définir la démarche (De Ketele, 2010 ; Vial, 2001). Si la littérature a tendance à opposer l'évaluation formative à l'évaluation sommative (Ardoino & Berger, 1989), les travaux les plus récents tendent à montrer qu'il est préférable de ne pas les opposer, considérant que l'évaluation est liée dans sa globalité à l'environnement des apprentissages et de l'enseignement (Lau, 2016). L'évaluation ne doit pas être « monomaniacque », à l'image de l'évaluation normative dont l'unique fonction est de classer les élèves (Hadji, 2016). Et, si le principe est de privilégier l'évaluation formative et informative, force est de reconnaître que chaque logique d'évaluation est légitime, y compris celle du contrôle (Mottier Lopez, 2009). D'un point de vue théorique, le processus d'évaluation (les apprentissages) se distingue du produit fini (le contrôle de acquis), mais les deux demeurent complémentaires et indissociables (Ardoino & Berger, 1989).

La confusion entre les fonctions et les démarches de l'évaluation

Une hypothèse consiste à avancer que les contradictions vécues par les enseignants quand ils évaluent sont peut-être les conséquences d'une confusion entre fonction et démarche de l'évaluation (De Ketele, 2010). Si la première se rapporte au « pourquoi » de l'évaluation, la deuxième constitue le « comment ». L'analyse des pratiques révèle que, pour la plupart des enseignants, l'évaluation sommative est assimilée à l'évaluation certificative. Et l'on peut penser que les travaux de Scriven ont contribué à alimenter cette confusion dans les instituts de formation. Si la fonction de l'évaluation formative est de réguler l'apprentissage en cours (Allal & Mottier Lopez, 2005), celle de l'évaluation sommative peut-être certificative (certifier socialement une action considérée comme terminée par une note) ou informative (renseigner sur les apprentissages, les acquis ou les difficultés des élèves) (Hadji, 2016). Une étude écossaise et anglaise souligne les risques inhérents à cette confusion conceptuelle dans les pratiques évaluatives comme, par exemple, le fait de matérialiser l'évaluation formative par des mini tests sommatifs qui n'ont aucune fonction régulatrice et augmentent la charge évaluative des enseignants (Harlen & James, 1997).

L'EPS n'échappe pas à ce constat et la clarification de ces termes permet peut-être de mieux comprendre les dilemmes ressentis par les enseignants lorsqu'ils doivent attribuer une note à la prestation d'un élève en EPS (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Brown & Penney, 2016 ; Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003). Les dispositifs d'*evaluation* contribuent au même titre que l'*assessment* à la valeur de l'EPS aux yeux des politiques (Collier, 2011), mais l'évaluation ne peut toutefois se limiter à sa fonction informative (transmettre des informations sur les apprentissages). Sa finalité doit être également l'amélioration des apprentissages, ce qui implique une évaluation cohérente et efficace alignée sur les objectifs et contenus d'apprentissage (Brau-Antony & Grosstephan, 2006 ; Hay & Penney, 2009).

Dans les textes officiels, les procédures d'évaluation sont censées ne pas avoir la même fonction ni être mises en œuvre au même moment (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Mais dans la pratique, ces distinctions ne sont pas toujours aussi clairement observées et les enseignants se réfèrent souvent à la fonction de certification en mettant une note, mais n'évaluent pas toujours de manière pertinente, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences (Collier, 2011). Si l'évaluation formative (fonction de régulation) est connue de beaucoup d'enseignants en théorie, il n'en va pas de même dans la pratique (Mougenot & Dugas, 2014). Il existe donc un décalage entre les intentions des enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre (Bourghouts et al., 2017). Selon Mougenot et Dugas (2014), si 97% des enseignants d'EPS interrogés disent utiliser l'évaluation formative, régulièrement ou non, seuls 11% d'entre eux la proposent lors de chaque cycle d'apprentissage sans jamais la noter. Mougenot (2013) relève que cette « évaluation formative déformée » (qui consiste à noter les évaluations formatives) contribue à détourner la finalité du dispositif aux yeux des élèves qui, dans ces conditions, se soucient davantage de la note chiffrée que des critères d'évaluation. Butera et ses collaborateurs ont également montré que dans un contexte plus général, la répétition de cette pratique détournée peut avoir des effets néfastes sur les élèves (Butera et al., 2011).

Les débats entre les fonctions régulatrices de l'évaluation et celles normatives du contrôle semblent donc se perpétuer. Apparaissent donc régulièrement des tensions entre évaluation sommative et formative, entre une logique de *contrôle* permettant d'assurer une égalité de traitement et une régulation *dialogique* s'inscrivant dans une logique de développement et d'apprentissage permettant à chacun d'atteindre les objectifs (Mottier Lopez, 2009). Cette distinction touche à la conception qu'ont les enseignants de l'évaluation, notamment en ce qui concerne les principes de justice. Luisoni et Monnard (2020) définissent trois visions de ce qu'est une école juste. Premièrement, on peut considérer qu'elle est juste lorsqu'elle permet à chacun de réussir selon son mérite (égalité des chances) ; deuxièmement, lorsqu'elle garantit le même traitement pour tous (égalité) ; enfin, lorsqu'elle différencie les attentes en fonction des besoins des élèves (équité). L'évaluation formative fonde ses principes sur cette vision de la justice. Confrontés à la double mission de former et de sélectionner, on comprend que les enseignants soient soumis à des tensions et des contradictions. Les résultats de cette étude fribourgeoise révèlent que la dimension de justice avec laquelle ils sont le plus en accord est « l'égalité de traitement » (*ibid.*, p. 449). Ils mettent toutefois en lumière des conceptions différentes selon le niveau de scolarité dans lequel ils enseignent. Ainsi, les enseignants du secondaire 1 (cycle 3, correspondant aux niveaux « 5^e, 4^e et 3^e de collège » en France) semblent davantage attachés au mérite que leurs homologues du primaire (cycle 1, correspondant aux niveaux « Grande section de maternelle à CE1 » en France). De plus, les pratiques évaluatives des enseignants du cycle 3 sont très faiblement influencées par le niveau des élèves (*ibid.*). On comprend aisément que, dans un contexte noté, l'évaluation laisse peu de place à l'élève dans la mesure où l'évaluation sommative

est considérée comme un produit et non un processus (MacPhail & Halbert, 2010). On peut donc légitimement se demander quelle serait la place accordée aux élèves dans un contexte libéré de sa fonction certificative comme celui de l'EPS vaudoise (voir partie suivante). En d'autres termes, le niveau et le parcours des élèves influenceraient-ils autant le jugement évaluatif des enseignants du cycle 3 que le mérite en l'absence de notes promotionnelles ? Mougnot (2016a) relève que, plus les enseignants considèrent que l'évaluation certificative est source de stress pour les élèves, moins ils attribuent de notes. Des chercheurs dénoncent les effets négatifs de la notation sur le stress et l'anxiété des élèves (Hadjji, 2012 ; Merle, 2012). Une récente étude russe met en évidence que le stress lié à la note nuit à l'apprentissage lorsque la tâche à réaliser n'est pas maîtrisée. Le stress ressenti serait plus important chez les filles que chez les garçons (Prokofieva et al., 2017). On comprend dès lors les risques engendrés par l'augmentation du nombre d'évaluations sommatives et la multiplication des épreuves standardisées sur la santé des élèves. A l'inverse, il semble que les commentaires encourageants et constructifs dans le cadre de stratégies d'apprentissage centrées sur l'élève réduisent l'anxiété et favorisent leur sentiment de compétence des élèves (Ridgers et al., 2007).

Dans la littérature internationale, l'évaluation formative en EPS est souvent présentée comme plus utile pour aider les élèves à progresser que l'évaluation sommative (Mougnot & Dugas, 2014). La relation entre évaluation sommative et formative donne lieu à des avis contradictoires : si certains auteurs prétendent qu'une distinction entre ces deux types d'évaluation doit être maintenue, d'autres estiment que l'évaluation sommative peut aussi favoriser l'apprentissage (Leirhaug, 2016). Selon Lau (2016), il est temps de dépasser le clivage entre le « mauvais » sommatif et le « bon » formatif. Mottier Lopez (2009) insiste de son côté sur « la légitimité de chaque logique, y compris celle de contrôle » et précise que l'enjeu est la cohérence du sens et des utilisations faites des différentes formes d'évaluation.

On le voit, les problèmes semblent donc liés à un manque de clarté quant à ce qu'on souhaite évaluer et pourquoi une telle évaluation est retenue, comme indiqué précédemment. On se rend compte, à la lumière de cette littérature scientifique et professionnelle, qu'à l'absence de consensus conceptuel à propos des fonctions et démarches fait écho une polyphonie de pratiques marquées par les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS quand il s'agit d'évaluer leurs élèves. S'il existe une volonté partagée d'améliorer les pratiques évaluatives en EPS, les enseignants d'EPS rencontrent des difficultés pour les opérationnaliser (Leirhaug & MacPhail, 2015). Il semble bien que pour les enseignants, qu'ils soient débutants ou non, la complexité de l'évaluation soit fortement sous-estimée. Une récente étude romande montre en effet que l'activité évaluative des enseignants novices dans cette discipline est souvent corrélée à des situations émotionnellement marquantes vécues par eux en classe (Descœudres & Méard, 2019). Les critiques à l'égard des évaluations prescrites dénoncent à

la fois un manque de temps (Braxmeyer et al., 2005) et une charge administrative trop importante (Descœudres, 2019).

Les confusions et contradictions entre les concepts, la complexité de la gestion de l'évaluation en milieu scolaire, ainsi que les enjeux sociétaux liés à l'EPS placent les enseignants face à de nombreux dilemmes pour répondre au mieux à leurs préoccupations, elles-mêmes dilemmatiques. Les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS ont fait l'objet de nombreuses recherches et continuent aujourd'hui d'alimenter les débats au sein des systèmes éducatifs des pays industrialisés (Grandchamp et al., 2018).

L'évaluation au centre des préoccupations en EPS

On pourrait penser que ce sont les confusions et l'absence persistante de consensus dans les conceptions des enseignants, des politiques et même des chercheurs, qui expliquent les nombreuses réformes et prescriptions à propos des examens (Avery, 2012 ; Holt/Hale & Persse, 2015 ; Larsson & Nyberg, 2017 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug et al., 2016 ; MacPhail & Murphy, 2017). Ou, comme Jacques Ardoino et Guy Berger (1989), on peut avancer que la multiplication des réformes relatives à l'évaluation est un des signes d'une interrogation plus profonde sur le sens de l'enseignement et de l'éducation dans nos systèmes scolaires occidentaux.

En EPS, la question de l'évaluation des élèves est une préoccupation prégnante en France depuis le milieu du XX^e siècle (Letessier, 1952), avec une accélération à partir des années 1980, comme nous l'avons vu en introduction de ce prologue. Et ce sont les enjeux de justice et d'équité qui sont au cœur des réflexions portant sur l'évaluation en EPS. De nombreuses études françaises mettent en lumière les tensions vécues par les enseignants lorsqu'ils doivent noter les élèves et la manière dont les professionnels contournent les prescriptions en réponse à leurs préoccupations (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino, 2009, 2011 ; Merle, 1996). Par exemple, une importante révision des programmes a ainsi vu le jour à la fin des années 1990 visant à réduire les inégalités entre élèves (Cogérino & Mnaffakh, 2008).

Cette « ébullition » de la profession pour les débats certificatif/formatif de l'évaluation en EPS, en lien avec les questions d'équité et de justice, trouve sans doute son origine dans certaines spécificités de la discipline qui en font un lieu où les tensions et les contradictions sont exacerbées : sans parler du statut secondaire de l'EPS, le fait par exemple que l'évaluation s'y réalise « à chaud » (c'est-à-dire sans traces de productions des élèves que l'enseignant peut analyser de façon approfondie) (Mougenot, 2013) peut conduire à imaginer des types de formation spécifiques (Brau-Antony & Grosstephan, 2006). Comme nous l'évoquerons plus loin, la discipline EPS partage sur ces points des préoccupations communes avec d'autres enseignements telles que celui de la technologie, de la musique, des compétences de communication en langues étrangères (Aubin, 2010) ou encore de

l'oralité en langue première (Simard et al., 2010). On doit noter aussi le fait que les élèves performants le soient la plupart du temps parce qu'ils ont construits des compétences en dehors de l'école (ce qui est beaucoup moins le cas en mathématiques, sciences, histoire, etc.), ce qui amplifie les effets potentiellement pervers de la certification et attise les discussions sur la place à accorder à une évaluation « pour apprendre » (Méard & Grandchamp, 2017).

Les limites des notes pour évaluer des compétences

En EPS, l'évaluation des compétences dépasse largement la seule maîtrise d'habiletés motrices et implique la prise en compte du temps de l'apprentissage et du caractère généralisable du savoir au travers de multiples situations (Grandchamp et al., 2018). Les travaux en docimologie ont porté essentiellement sur les notes comme échelle de mesure des performances, ce qui a eu pour conséquence qu'aux yeux de nombreux praticiens, l'évaluation se résumait à attribuer une note fiable pour sanctionner la réussite des apprentissages. Or, il apparaît de façon peu contestable que l'évaluation n'est pas une mesure et que la note ne peut évaluer le réel (Hadji, 2016). Dans la plupart des systèmes scolaires, l'évaluation des apprentissages se construit à partir d'un décompte de points, dont la somme ou un pourcentage permet d'attribuer une note. Si le point est la modalité de pondération la plus courante, il induit « un phénomène de compensation qui invalide la cohérence de la note » (Pasquini, 2021, p. 78). En d'autres termes, la compensation des points perturbe la cohérence entre la note et les apprentissages. Des travaux en Sciences de l'éducation (De Ketele, 2012 ; Hadji, 2012, 2016 ; Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Pasquini, 2018, 2021) montrent que l'élaboration d'évaluations sommatives centrées sur les apprentissages des élèves est un processus complexe, dynamique et situé. Ces auteurs évoluent en contexte certificatif et de ce fait, remettent en question la fiabilité du système de notation des apprentissages en France et en Suisse romande. Pour Pasquini (2021) notamment, « l'utilisation des points représente un écueil important dans une construction de note référée à l'apprentissage » dans la mesure où les points qui la construisent sont des outils de mesure standardisés visant à quantifier un objet » (p. 75). On se situe ici dans le paradigme de l'évaluation *mesure* (De Ketele, 2012) où la note ne peut rendre compte de la complexité des apprentissages qu'elle est censée certifier.

Or, cette conception réductrice du processus évaluatif n'est pas sans risque et le travail scientifique pointe les risques d'arbitraire et de subjectivité dans la notation en EPS (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Hay & McDonald, 2008 ; Zhu, 2015). Autrement dit, l'évaluation objective n'existe pas en EPS (Lentillon-Kaestner, 2008). Évaluer consiste à apprécier la valeur d'une prestation d'élèves en EPS dans plusieurs situations, ce qui rend inadéquate l'évaluation des compétences par une note (Collier, 2011) car celle-ci laisse notamment échapper le caractère transférable du savoir construit ainsi que les processus sous-jacents à cette construction par les élèves.

La plupart des études montre que la note, en tant que source de motivation extrinsèque, ne suscite pas l'envie de réussir mieux que les autres et limite l'investissement et les performances en jouant négativement sur les but d'accomplissement (Pulfrey et al., 2011). En France, des actions en vue de supprimer la note se sont d'ailleurs multipliées dans l'ensemble des disciplines au cours de cette dernière décennie (Butera et al., 2011 ; Genelot et al., 2016). Ainsi, lors d'une évaluation en EPS expurgée de sa dimension certificative, les élèves ressentent davantage l'aide de l'enseignant, leurs relations s'améliorent, ceux qui sont plus faibles se sentent moins discriminés (Leirhaug & MacPhail, 2015). Sur ce point, une étude comparative a porté sur plusieurs Cantons suisses, dont celui de Vaud, où les élèves ne sont pas notés (Allain et al., 2016). Les auteurs confirment que, dans ces conditions (canton de Vaud), les élèves, surtout les moins performants, s'y sentent davantage soutenus par leurs enseignants que dans le canton de Genève (où l'EPS est notée) (*ibid.*). Les notes constituent toutefois des points de repères pour les élèves et leurs parents dans la mesure où elles leur sont familières. S'il ne faut pas forcément supprimer la note, il est nécessaire de l'accompagner d'un système de communication des résultats clair et individualisé. Dans la perspective d'une évaluation informative et constructive, Hadji (2016) relève que les enseignants doivent non seulement expliciter leurs attentes et les critères d'évaluation, mais surtout éviter de « sanctionner » les élèves par une note. Selon cet auteur, « il appartient à chaque enseignant, pour ce qui relève de sa liberté pédagogique, de mettre en œuvre une évaluation pédagogique qui soit la plus constructive possible » (p. 135). Pour Pasquini (2021), la note est un outil pertinent pour déterminer le parcours scolaire des élèves à partir du moment où elle est fondée sur une construction fiable. Si la note est toujours communiquée, la manière dont elle est construite ne s'inscrit pas toujours dans un raisonnement centré sur les apprentissages. Pour être valide, la note devrait donc refléter la nature du jugement évaluatif. C'est la condition pour que le système enseignement-apprentissage-évaluation puisse s'inscrire dans le paradigme d'une « évaluation pour les apprentissages » (*AfL*) qui, comme le rappelle cet auteur, est « l'une des finalités les plus importantes de l'évaluation scolaire aujourd'hui » (Pasquini, 2021, p. 7).

L'omniprésence du certificatif et les limites des évaluations traditionnelles en EPS

Des critiques émergent régulièrement à l'égard des évaluations traditionnelles en EPS, à l'instar des tests de condition physique, qui ne répondraient plus aux exigences pédagogiques actuelles visant l'éducation de l'enfant dans son entier (*holistic approach*) (Dyson, 2014). Un enseignement de qualité impliquerait une évaluation inscrite dans une perspective socio-culturelle critique (*social-critical perspective*). Or, malgré cette littérature étendue (Butera et al., 2011), force est de constater que l'évaluation sommative reste encore dominante (Brau-Antony, 2001 ; Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; Mougenot, 2016a). De nombreuses études révèlent que les enseignants d'EPS recourent plus fréquemment à des évaluations traditionnelles basées sur des connaissances ou

des performances, plus faciles à noter et laissant apparemment moins de place à la subjectivité (Constantinou, 2017 ; López-Pastor et al., 2013 ; Mougenot, 2013). Au Royaume-Uni par exemple, près de 90% des enseignants utilisent les *Physical Fitness Tests (PFTs)* dans leur programme (López-Pastor et al., 2013).

Par ailleurs, l'analyse des pratiques évaluatives en EPS montre que la plupart des évaluateurs de terrain confondent l'évaluation sommative et certificative (De Ketele, 2010). Cette dernière fait référence au jugement d'un produit ou d'une opération à partir d'informations et est utilisée pour certifier socialement ou sélectionner (De Ketele, 2010 ; Richard, 2016). Il s'agit donc d'une fonction en réponse à une finalité permettant de définir le « pourquoi » de l'évaluation. Le concept d'évaluation sommative se réfère plutôt au « comment », relevant d'une démarche qui consiste à attester de la maîtrise ou non des acquis des élèves à un moment précis (Lentillon-Kaestner, 2008 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Elle n'induit donc pas toujours la mise en place d'un système de notation, réduit à la seule fonction de « sanction » dans le but de porter un jugement. Ce malentendu entre certificatif et sommatif incite à opposer « évaluation sommative » à « évaluation formative » (Mougenot, 2013 ; Mougenot & Dugas, 2014). Mais au vu de ce qui précède, une évaluation sommative pourrait être réalisée sous forme d'un contrôle en cours d'apprentissage et répondre à des fonctions d'orientation (préparer une nouvelle action) ou de régulation. Ce raisonnement apparaît déterminant dans le contexte de l'évaluation en EPS lorsque certains pays proposent des évaluations sommatives non certificatives (Allain et al., 2016). La confusion fréquente entre évaluation sommative et certificative met le doigt sur un des nœuds du système et permet peut-être de mieux comprendre les contradictions chez les élèves et les enseignants (Cogérino, 2009). Cette confusion est souvent mise en rapport chez les auteurs avec les dilemmes ressentis par les enseignants lorsqu'ils doivent mettre une note en EPS (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Brown & Penney, 2016 ; Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003). Là encore, les dispositifs semblent dépendre de l'objet à évaluer. Et les chercheurs soulignent l'importance d'une réflexion en amont afin d'identifier la fonction d'une évaluation (De Ketele, 2010 ; Vial, 2001).

Certains avancent qu'une EPS de qualité doit articuler *curriculum, pedagogy and assessment* (contenu, pédagogie et évaluation) (Penney et al., 2009). Or, cet alignement n'est pas toujours effectif et les pratiques évaluatives des enseignants ne sont pas toujours en accord avec les programmes scolaires en vigueur (Nazari et al., 2017 ; Oh & Graber, 2017 ; Redelius & Hay, 2012), mais plutôt sur leur « épistémologie pratique », en rapport avec leurs conceptions mouvantes et de plusieurs types (Brau-Antony & Grosstephan, 2017). Sur ce point, la question de la prise en compte ou non de facteurs sociaux et affectifs dans l'évaluation en EPS est au cœur des débats (Collier, 2011 ; Glennon et al., 2015 ; Melograno, 2007). Les spécificités de cette discipline font naître des avis divergents au sein de la communauté pédagogique et scientifique : les enseignants d'EPS se préoccuperaient

davantage de l'équité (justice distributive) tenant compte des différences entre élèves que d'une égalité (justice procédurale) préconisée dans les textes officiels (Cogérino & Mnaffakh, 2008), même si l'étude de Lentillon-Kaestner (2014) sur les injustices perçues par les élèves en EPS nuance ce constat en pointant que les élèves sont aussi sensibles à l'équité. De même, pour certains enseignants d'EPS, les facteurs tels que le comportement, l'effort, la participation et les progrès ne peuvent être considérés comme des objectifs d'apprentissage évalués et notés (Melograno, 2007). D'autres avancent au contraire que l'évaluation en EPS ne doit pas se limiter à des facteurs cognitifs et moteurs, pour assurer l'égalité des chances face aux pratiques physiques scolaires fortement sexuées (Glennon et al., 2015 ; Lentillon-Kaestner, 2014), aux différences morphologiques entre élèves et aux écarts d'activités physiques extra-scolaires (Collier, 2011). Selon Lentillon-Kaestner (2008), cet avis est largement partagé par les élèves qui pensent qu'une évaluation juste ne doit pas tenir compte uniquement de la performance, mais valoriser aussi les efforts, les progrès et l'investissement. L'EPS apparaît comme bien davantage qu'une activité physique, elle permet la transmission de valeurs, par le recours au jeu notamment (Dyson, 2014). Ainsi, les standards américains *National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education* définis par *Society of Health And Physical Educators* en 2014 (SHAPE America, 2014) incluent le domaine affectif et émotionnel. Une récente étude américaine montre toutefois les dérives liées à la prise en compte de ces standards, à propos desquels les élèves perçoivent que la notation est influencée davantage par la participation ou le comportement que par les aptitudes physiques (Zhu, 2015). Cette étude met en lumière le manque de connaissances des élèves en ce qui concerne les attentes fixées par les normes en EPS, ce qui peut engendrer une démotivation pour l'apprentissage. Cela plaide encore en faveur de la conception et de la mise en œuvre d'outils adaptés en vue d'un alignement entre pratiques évaluatives et standards nationaux (Holt/Hale & Persse, 2015 ; Lorson & Mitchell, 2016 ; Martin et al., 2015 ; Melograno, 2007 ; Oh & Graber, 2017).

Évaluer avec des approches alternatives

Pour dépasser ces problématiques, de nouvelles démarches concernant l'évaluation émergent de l'enseignement ainsi que de la recherche en éducation. En milieu anglophone, le concept de *formative assessment* de Scriven (1967) a fortement évolué et désigne aujourd'hui des méthodes variées. Dans les pays anglo-saxons, l'évaluation formatrice telle que nous la définissons plus haut fait écho à des approches dites « alternatives » nées à la fin des années 1990 (Black & Wiliam, 1998) et dont les plus répandues sont *Assessment for Learning (AfL)* et *Authentic assessment* (López-Pastor et al., 2013). L'intérêt de la recherche pour ces nouvelles approches évaluatives va croissant (Lorente-Catalan & Kirk, 2014) et, aux États-Unis, en Norvège, Grande-Bretagne, Irlande, Australie et Espagne, des tentatives innovantes ouvrent la voie à une évaluation plus formative, voire « formatrice » dans

laquelle les élèves sont davantage responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; MacPhail & Halbert, 2010 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; O'Connor et al., 2016). Dans l'*AfL*, les activités d'évaluation sont des activités d'apprentissage (Smith, 2016b). Hayward (2015) va même jusqu'à proposer de supprimer la préposition « pour » afin que l'évaluation devienne un apprentissage.

Ces démarches, impliquant les élèves dans le processus d'évaluation et favorisant les apprentissages en situation réelle, augmenteraient significativement le niveau de réussite et l'engagement des élèves (López-Pastor et al., 2013 ; Méard & Grandchamp, 2017 ; Siedentop, 1998).

Le choix de l'*AfL* traduit par « évaluation pour les apprentissages » est présenté comme un moyen pertinent pour améliorer les apprentissages des élèves, en tenant compte par exemple des progrès (Tolgfors, 2018), ainsi que les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS (Leirhaug & MacPhail, 2015). En contexte francophone, cette orientation prend de l'importance dans les travaux de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), mais semble peu répandue dans les pratiques scolaires, contrairement à ce qu'on observe dans les pays anglo-saxons (De Ketele, 2012). Dans cette approche basée sur les théories constructivistes, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage (MacPhail & Halbert, 2010). Ils sont censés construire leurs connaissances dans l'interaction avec les pairs par le biais de la co-évaluation et de l'auto-évaluation (Arslan et al., 2013). Dans une démarche globale visant leur autonomie, ils seraient plus impliqués et assimileraient mieux les critères d'évaluation. Les travaux de Black et William dès les années 1990 ont mis en évidence les effets positifs de l'*AfL* sur les apprentissages des élèves. L'*AfL* n'exclut pas les évaluations sommatives, ni la notation dans la mesure où celle-ci est valide et socialement juste (Hay & Penney, 2009). Une étude réalisée en Norvège sur les effets positifs attendus de cette approche sur les notes des élèves vient corroborer cette affirmation : en l'absence d'alignement entre les pratiques formatives et sommatives (notation), la mise en place de l'*AfL* n'influence pas les notes des élèves (Leirhaug, 2016).

Bien que de nombreux chercheurs reconnaissent que cette approche peut améliorer significativement les apprentissages des élèves, son application pratique peut générer des difficultés pour les enseignants et un certain nombre de prérequis sont nécessaires (Arslan et al., 2013 ; López-Pastor et al., 2013). D'autres études américaines et néerlandaises soulignent les changements philosophiques et pédagogiques nécessaires, ainsi que le besoin de mettre en place des moyens d'évaluation fiables qui correspondent aux standards nationaux. Ils concluent à la nécessité d'un accompagnement des enseignants (Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Rink et al., 2007). Mais les exemples et les descriptions sur la manière de mettre en place une *AfL* sur le terrain sont encore rares (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Inspirée par le modèle *Sport Education* de Siedentop (1998), une autre orientation alternative en matière d'évaluation en EPS est *Authentic assessment* (évaluation authentique) (Siedentop, 1998 ; Wallhead & O'sullivan, 2005). Le but est ici de développer la responsabilisation des élèves, leur confiance en soi et leur coopération par un jeu d'interactions. Une récente étude américano-portugaise dans le cadre d'un programme en volleyball sur trois saisons révèle qu'il est préférable d'implanter des séquences de longue durée dans une approche authentique (Araújo et al., 2017). Ainsi en respectant les caractéristiques authentiques d'un sport, les évaluations associées à cette approche sont supposées agir sur le plaisir des élèves (Dyson, 2014) et les valeurs sociales dont la persévérance (Harvey et al., 2014), ce qui aurait un effet positif sur leur engagement et la durée de leur motivation intrinsèque (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Spittle & Byrne, 2009), en les orientant vers des buts de maîtrise plutôt que vers des buts de performance ou de reconnaissance sociale. On remarque aussi que ces tentatives rejoignent les préoccupations des chercheurs en didactique français (Brau-Antony & Cleuziou, 2005). Le modèle *Teaching Games for Understanding model (TGfU)*, développé au Royaume-Uni, est un exemple de dispositif, appliqué à l'enseignement des sports collectifs, qui s'inscrit dans cette approche. Une étude australienne met en évidence l'impact sur l'intérêt des élèves d'une méthode de travail appelée *Take action*, basée sur la collaboration et supposée favoriser l'engagement critique des élèves selon une approche authentique (O'Connor et al., 2016).

Basées sur l'idée que l'évaluation doit être intégrée au processus enseignement-apprentissage, ces initiatives trouvent leurs racines dans les travaux américains, mais aussi québécois (Pauline Desrosiers) et français (Chantal Amade-Escot) des années 1990 qu'on peut regrouper sous le vocable d'*Integrated Assessment* (évaluation intégrée) (Hay & Penney, 2009). Ils introduisent le principe d'une culture de l'évaluation (*Assessment culture*) qui se substituerait à la culture du test (*Test culture*) qui, elle, se référerait davantage à la mesure et la notation des connaissances et des habiletés motrices. Smith (2016a) définit le concept de *Sustainable assessment* (« évaluation durable » p. 6, trad. libre). Cet auteur insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle forme d'évaluation, mais plutôt d'une fonction de l'évaluation formative qui préconise l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage, notamment grâce au *feedback*. Dans cette perspective, les élèves sont amenés non seulement à formuler des *feedbacks* sur leurs propres apprentissages, mais aussi sur ceux de leurs pairs. Ils participent aussi à la définition des objectifs et à l'élaboration des critères d'évaluation (*ibid.*). En francophonie, on utilise volontiers le concept de « régulation » et de « co-régulation » pour signifier cette fonction de l'évaluation qui a pour but d'aider l'élève à comprendre sa démarche et à identifier ses difficultés (Allal, 2010, 2016 ; Laveault, 2017). L'élève devient ainsi un acteur critique de son apprentissage grâce à la médiation bienveillante de l'enseignant (Vygotski, 1978). Pour Smith (2016a), la relation maître-élève détermine le succès d'un apprentissage

participatif et distingue une « évaluation pédagogique » d'une « évaluation non pédagogique » (p. 4, trad. libre). L'élève doit donc être partie prenante, ce qui ne peut se réaliser que s'il existe un respect mutuel entre lui et son enseignant. Ces espaces de co-régulation devraient être des « occasions de dialogue, d'échange et de réflexion, collective et individuelle, qui permettent de co-réguler tant l'apprentissage que l'enseignement » (Laveault, 2017, p. 27). En Norvège, par exemple, bien que les autorités reconnaissent la puissance de l'*AfL* pour améliorer les résultats des élèves aux évaluations externes, il semble que peu de ressources soient allouées au développement d'outils pédagogiques pour favoriser les apprentissages (Smith, 2016b).

Les limites des approches alternatives

L'analyse de la littérature récente sur les pratiques évaluatives en EPS met en évidence plusieurs points forts de ces nouvelles approches. Ces différentes orientations alternatives convergent vers le projet d'une évaluation motivante, empreinte de sens et « responsabilisante ». Fortes de leur orientation formative, voire formatrice, ces évaluations ouvrent des perspectives dans le but d'améliorer l'enseignement de l'EPS, même si leur implantation dans les pratiques rencontre un certain nombre d'obstacles.

En effet, les limites des évaluations alternatives en EPS sont relevées par deux études australiennes : Hay et Penney (2009) soulignent que, pour être efficace, une évaluation en EPS doit être non seulement juste et en accord avec les programmes, mais également orientée vers les apprentissages, réalisée dans un contexte global et validée par des outils fiables. L'interdépendance de ces quatre facteurs est donc fondamentale (*ibid.*, p. 400). Les réformes de ces dernières années dans de nombreux pays sont certainement apparues en réponse à ces préoccupations. De même, Georgakis et Wilson (2012) relèvent des divergences entre les objectifs d'apprentissages en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation. Les auteurs affirment que, malgré les changements réalisés depuis les années 1990 dans le domaine de l'évaluation en éducation, peu de recherches se sont intéressées à observer les répercussions de ces innovations sur les pratiques d'évaluation en EPS. Les résultats de cette étude montrent que le manque d'alignement entre les programmes et les pratiques limite fortement les possibilités d'exploiter les avantages potentiels de l'*AfL*. L'implantation d'une évaluation alternative réussie exige du temps et des ressources, et les enseignants doivent y être préparés et accompagnés (López-Pastor et al., 2013).

Ces limites sont particulièrement visibles en ce qui concerne l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour évaluer en EPS. En effet, les travaux sur ce sujet sont nombreux, notamment sur l'utilisation des tablettes numériques qui favorisent l'obtention de l'information en retour pour l'élève. Ces outils qui permettent de bénéficier de traces à chaud (et à froid) sur sa prestation ou celle d'un autre élève apparaissent, du côté de l'enseignant, comme de

possibles accélérateurs du renouvellement des pratiques alternatives d'évaluation, notamment en EPS (Harvey & Gittins, 2014 ; Palao et al., 2015). Ils soulignent le potentiel de ces évaluations alternatives pour que l'élève apprenne, pour augmenter son engagement en l'impliquant dans des auto et des co-évaluations (Lu-Ho et al., 2016). Mais ces travaux évaluent peu les effets réels de ces NTIC et ne sont pas prolongés par une meilleure connaissance de ces NTIC par les enseignants (Kretschmann, 2015) ni par leur massification dans les pratiques de terrain (Cain, 2010).

On réalise à la lecture de ces travaux récents sur l'évaluation en EPS que les pratiques traditionnelles restent bien présentes malgré la masse d'études tendant à montrer leurs effets non souhaitables. Il y a donc lieu de se demander pourquoi ces approches n'ont pas réussi à gagner l'ensemble de la communauté internationale de l'EPS. De notre point de vue, la zone d'ombre qui reste à éclairer concerne « l'activité de l'enseignant qui évalue ».

Le relatif conservatisme des pratiques évaluatives est d'abord à mettre en lien avec la complexité fortement sous-estimée d'une pratique scolaire pour laquelle une formation est nécessaire. L'ambiguïté de la posture de l'enseignant, à la fois « contrôleur » et « conseiller », implique d'identifier clairement les domaines de compétences professionnelles qu'il doit acquérir en vue d'une évaluation utile en termes d'apprentissage. Sur ce point, il faut d'ailleurs remarquer que la multiplication des contrôles continus et des évaluations en cours de formation, si elle permet de contourner les points faibles des contrôles ponctuels, accentuent cette ambiguïté chez l'enseignant. Dinan Thompson et Penney (2015) soulignent les lacunes en ce qui concerne les connaissances de l'évaluation face aux difficultés des pratiques évaluatives pour les enseignants. Les auteurs insistent dès lors sur le besoin de former les enseignants dans ce domaine et de développer leur esprit critique (Carnus & Terrisse, 2006). Évaluer ne se limite pas à suivre des recettes et l'activité évaluative des enseignants doit faire l'objet d'une réflexion fondée sur des connaissances acquises en formation (Smith, 2016a). On parvient à un constat analogue à propos des enseignements et de l'évaluation en musique et en langues où sont juxtaposées des incitations de chercheurs en faveur d'approches communicationnelles et basées sur l'autoscopie ou la co-évaluation et des pratiques qui peinent à intégrer ces recommandations (Aubin, 2010 ; Simard et al., 2010).

À ce sujet, il est frappant de constater que de nombreux enseignants d'EPS déclarent donner la priorité à l'évaluation-régulation alors qu'en fait, le sommatif est souvent omniprésent dans leur démarche. Des études norvégiennes montrent que le dialogue est souvent absent dans le processus d'apprentissage, ce qui ne favorise pas le développement des élèves. Les enseignants croient faire de l'*AfL* (intégrée dans les textes officiels depuis une dizaine d'années), mais ils maintiennent une forme de régulation monodirectionnelle (monologue) (Smith, 2016a).

Tout se passe comme si le discours argumentatif de l'évaluation pour l'apprentissage, formative, authentique, était intégré, mais ne suffisait pas à surmonter les difficultés de l'action. Ou alors comme

si d'autres logiques, plus impérieuses, prenaient le pas sur la dimension formative de l'évaluation (garder le contrôle du groupe-classe ? éviter à tout prix le sentiment d'injustice chez les élèves ?). Si l'on considère l'hypothèse d'une continuité des pratiques évaluatives imputable en fin de cause à la complexité professionnelle d'évaluer « pour les apprentissages », la discipline EPS apporte des contraintes surajoutées, au moins sur trois points, ainsi que nous l'avons rapidement mentionné plus haut. En effet, comme en musique, en technologie et en langues à l'oral, la prestation de l'élève dans cette discipline ne laisse pas souvent de trace (dans le meilleur des cas, une empreinte dans le sable du sautoir, un temps sur chronomètre en natation). Dans ces conditions, mettre en place une évaluation « pour apprendre » est sensiblement plus difficile que lors de la résolution d'un problème mathématique dont le résultat reste inscrit sur un papier que l'on peut analyser et faire analyser *a posteriori* : en EPS, si l'élève chute après avoir réalisé une figure gymnique, l'analyse doit se faire à chaud à partir du souvenir visuel et proprioceptif de la figure réalisée. L'arsenal à mettre en œuvre pour que celle-ci soit possible devient compliqué (définir un ou deux critères accessibles à l'élève ou à l'élève-observateur, traduire ces critères en images, en sensations, etc.). La complexité est redoublée par le fait que les prestations d'élèves sont en EPS souvent dépendantes les unes des autres : concrètement, quel est l'élève responsable d'une passe manquée en sports collectifs ? Le passeur ou le réceptionneur ? Enfin, troisième spécificité de l'EPS qui augmente encore la complexité de l'évaluation « pour les apprentissages » : ceux-ci portent souvent sur des activités de performance ou compétitives. Dès lors, l'enseignant peut toujours minimiser les comparaisons entre élèves ou par rapport à des barèmes, « accorder un statut positif à l'erreur » pour accompagner les apprentissages, il n'empêchera pas certains élèves de vouloir courir plus vite que leurs camarades ou de donner la priorité au résultat du match. Paradoxalement, plus l'évaluation sera « authentique » dans ces activités, plus ces effets pervers risqueront de se multiplier, réintroduisant la comparaison à une norme interne et externe.

Le relatif immobilisme des pratiques évaluatives en EPS trouve aussi sans doute son origine chez l'enseignant dans les dilemmes liés à deux motivations simultanées et difficilement compatibles : en interne, l'obligation d'accompagner l'élève, de susciter l'engagement de la classe ; en externe, l'obligation de rendre des comptes. Et il n'est finalement pas étonnant que les enseignants soient focalisés sur les performances et la certification, dans une école ancrée dans un *accountability system* (Dinan Thompson & Penney, 2015) et dans un contexte social qui prône la compétitivité. Obligés de « rendre des comptes », ils sont traversés néanmoins par des tensions et des incertitudes face aux possibles injustices liées à ce type d'évaluation-contrôle et à ses conséquences négatives sur l'engagement et l'apprentissage des élèves.

À ce sujet, la question de la subjectivité devient le point d'achoppement de l'activité évaluative. Elle ne peut être évitée à propos d'activités motrices complexes et permet en outre une compréhension

fine des situations. Mais les éventuelles défaillances du jugement des enseignants liées à cette subjectivité peuvent aussi créer un sentiment d'injustice chez les élèves (Lentillon-Kaestner, 2008), mais aussi chez l'enseignant lui-même. Un phénomène relevé par la littérature francophone attire l'attention sur ce point car il tend à étayer l'hypothèse d'un dilemme fondamental lorsqu'un enseignant évalue en EPS : les « arrangements évaluatifs » (Cogérino, 2009 ; David, 2003). Il s'agit de pratiques évaluatives consistant à réévaluer *a posteriori* et de façon clandestine une note donnée à des élèves à des épreuves d'évaluation (lors de contrôles en cours de formation pour l'examen national du baccalauréat, en fin d'études secondaires). Concrètement, les enseignants jugeant que tel élève peu engagé ou perturbateur obtient de trop bons résultats baissent sa note à l'insu de tous. À l'inverse, ils augmentent de la même manière la note d'élèves peu performants mais engagés. Si ce type de pratiques injustes et même illégales peut être jugé sévèrement, notamment pour leur subjectivité qui confine à l'arbitraire, on peut noter qu'elles émergent de tiraillements intenses ressentis face à des évaluations certificatives ponctuelles, rendant seulement compte de différences de niveaux, indépendamment des efforts consentis par l'élève et des progrès réalisés. On pourrait dire avec certains auteurs que, moralement, ces pratiques clandestines sont indéfendables, mais qu'éthiquement, la plupart des enseignants d'EPS français ne peuvent pas faire autrement (Méard & Klein, 2001). Le conflit de valeurs sous-jacent aux évaluations formatives et certificatives en EPS apparaît ici à son point culminant. En dehors du contexte spécifique de l'EPS, Laveault (2017) précise que « la mise en place de pratiques d'évaluation favorisant le soutien de l'apprentissage suppose la coordination d'initiatives de toute sorte, tant au plan des politiques, de la formation et du développement professionnel continu du personnel enseignant que de la culture d'évaluation » (p. 27).

Synthèse

L'évaluation est au cœur des débats dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés. Les récentes réformes de l'évaluation à travers le monde révèlent une volonté partagée par la noosphère internationale d'améliorer les pratiques évaluatives, notamment en EPS, et de favoriser des apprentissages durables et de qualité. Une vaste littérature internationale met en lumière la complexité de cette pratique scolaire dont l'importance est souvent minimisée, notamment dans les instituts de formation. Les études font état de confusions et contradictions au niveau de la fonction de l'évaluation et des objets évalués. L'absence de consensus conceptuel relevée dans la littérature francophone et anglophone montre l'ampleur du phénomène et la complexité des enjeux autour de la question de l'évaluation. Dans les conceptions des politiques et des enseignants, la place de l'élève et de son développement global semble gagner du terrain sur les apprentissages moteurs et les performances. Les tensions relatives à la notation en EPS sont apparues en réponse à des préoccupations éducatives

et sociétales dès lors que la recherche a révélé les effets pervers des notes sur la motivation et l'engagement des élèves. Dans certains pays, des approches alternatives visant à rendre l'élève acteur de son développement et renforçant le sens de apprentissages se sont développées. Notre revue de littérature fait toutefois état de la persistance de l'évaluation certificative et de la pérennité des évaluations traditionnelles. Plusieurs études montrent en effet les freins à l'implantation des méthodes alternatives, à l'instar de l'*Assessment for learning (AfL)* qui peinent à se généraliser dans le terrain. Si les enseignants d'EPS partagent les valeurs éthiques de l'*AfL*, ils dénoncent la charge organisationnelle et temporelle qu'elle occasionne et ont du mal à trouver les moyens de la mettre en œuvre. Une réflexion préalable doit donc être menée sur les tenants et aboutissants de l'évaluation en EPS. En d'autres termes, une évaluation de qualité passe par une définition préalable de ses objectifs, ainsi que l'identification préalable des objets et les critères à évaluer. Face à la complexité de ces enjeux en EPS, les études soulignent non seulement la nécessité d'un alignement entre les textes officiels et les pratiques pédagogiques, mais aussi un besoin réel de former les enseignants à l'évaluation.

Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation

L'EPS vaudoise n'échappe pas à ces spécificités, c'est pourquoi il nous semble intéressant d'analyser plus en profondeur les enjeux et logiques institutionnelles qui encadrent la discipline dans ce contexte. Dans cette sous-partie, nous allons nous intéresser à l'histoire de l'EPS vaudoise et aux éléments qui ont marqué l'évolution de son système d'évaluation jusqu'à la réforme de 2015.

En effet, la réforme cantonale de l'évaluation en EPS de 2015, qui encadre les pratiques enseignantes au moment où nous réalisons cette étude et rédigeons cette thèse, est le produit de différentes dynamiques socio-historiques des systèmes scolaires, saisis entre des enjeux locaux, nationaux et internationaux (Grandchamp et al., 2020). Ces contextes constituent du reste, autour du cas vaudois, un véritable laboratoire pour comprendre les transformations de l'évaluation pour une branche spécifique. De fait, les défiances apparentes des enseignants d'EPS vaudois vis-à-vis de cette réforme sont partiellement liées cette succession de réformes qui vise à aligner les savoirs enseignés, les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation (Hadji, 2016). Dans ce contexte aussi, la persistance des pratiques évaluatives relevée dans la littérature semble s'expliquer en partie par le manque de formation des enseignants à l'évaluation sommative (Mottier Lopez & Pasquini, 2017). Dans de nombreux cantons suisses, les épreuves externes dont la fonction se situe entre l'évaluation des apprentissages et celle du système scolaire se multiplient (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). En terre vaudoise, les réformes successives qui ont marqué l'école depuis les années 1990 révèlent la complexité et les enjeux contradictoires des systèmes scolaires en Suisse romande (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009).

Les réformes scolaires et l'essor des évaluations externes

Ces vingt dernières années ont été marquées par de nombreuses réformes des systèmes scolaires (Hadji, 2016) qui prennent appui sur de vastes évaluations externes à l'échelle européenne et mondiale (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Comme dans d'autres pays d'Europe francophone, les systèmes d'éducation en Romandie mettent en place des épreuves standardisées selon le modèle anglo-saxon des évaluations externes à l'image des enquêtes PISA (de l'anglais *Programme for International Student Assessment*) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs (OCDE, 2019). En 2018, 79 pays dont la Suisse ont participé à cette étude internationale qui, en principe, a lieu tous les trois ans et porte sur les compétences en lecture, mathématiques et sciences des élèves de 15 ans. Reportée en raison de la situation sanitaire liée au COVID19, la prochaine enquête PISA doit avoir lieu en 2022. D'autres, telles les évaluations internationales TIMSS (*Trends in international mathematics and science study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ayant lieu dans de nombreux pays voisins portent sur les résultats des élèves dans les mêmes disciplines. Les épreuves externes, conçues par une entité extérieure à la classe, sont en pleine expansion depuis la fin des années 2000 (Yerly, 2017a). En Norvège, face à l'augmentation des évaluations externes au plan national, « les enseignants doivent couramment choisir entre un apprentissage à court terme ou à long terme » (Laveault, 2016, p. 184, trad. libre). Les enseignants se trouvent donc face au dilemme de préparer les élèves à l'évaluation sommative (*Teaching to the test*) pour améliorer les résultats aux évaluations externes de plus en plus fréquentes ou de favoriser les apprentissages durables des élèves (Smith, 2016b).

En Suisse, l'intérêt pour ces modalités d'évaluation centrées sur les résultats va croissant dans plusieurs cantons, mais des études révèlent des conflits de logique entre la régulation des apprentissages et l'évaluation à large échelle (Dierendonck & Fagnant, 2014 ; Duru-Bellat, 2009). Ainsi, les évaluations standardisées se sont multipliées à tous les niveaux de scolarité obligatoire. Dans le cadre de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire (Harmos) (CDIP, 2007), les épreuves de référence (ECR) visent à harmoniser les pratiques des enseignants, particulièrement en matière d'évaluation (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Les épreuves externes s'étendent aujourd'hui à l'ensemble de l'école obligatoire (5^e à 11^e H) et ont pour effet de favoriser la qualité des apprentissages en offrant une meilleure visibilité des progrès des élèves. Elles servent également de base aux justifications et décisions des enseignants, réduisant ainsi leur charge de travail (Gilléron & URSP, 2003). Yerly (2017b) met toutefois en évidence les tensions vécues par les enseignants fribourgeois face à l'essor des évaluations externes qui, outre leurs fonctions pédagogiques, deviennent des outils de politique éducative. Bien qu'ils jouissent d'une liberté pédagogique préservée, les enseignants se sentent jugés et contrôlés face au manque de transparence

quant aux finalités et usages de ces épreuves. Et l'on peut noter à ce sujet une contradiction à vouloir évaluer de façon sommative (débouchant sur un classement par pays, discipline par discipline, niveau par niveau, distribuant dès lors les bons points et les mauvais points) des systèmes d'enseignement où l'on préconise par ailleurs d'évaluer de façon formative et personnalisée. Cette méfiance à l'égard des réelles intentions des autorités fait écho au contexte du canton de Vaud où les réformes successives ont fait l'objet de nombreuses critiques, à l'instar d'EVM dans les années 1990 (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009).

De l'EVM à la LEO : 20 ans d'instabilité de l'école vaudoise

Depuis la fin du XXe siècle, l'école vaudoise connaît une période d'innovations. Malgré un accueil initial relativement favorable au départ, elle s'expose progressivement à des multiples critiques de la part des politiques, des parents et des enseignants, notamment à propos de l'évaluation (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Lors de la réforme EVM de 1996, les notes et les moyennes chiffrées sont remplacées par des appréciations pour qualifier les acquis des élèves (Gilléron Giroud & Ntamakiliro, 2010 ; Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Si un des objectifs d'EVM est de réduire le stress à l'école en maintenant un niveau d'exigence adapté au monde professionnel (Pinto, 2017), cette réforme a un impact négatif sur les enseignants, déstabilisés par un manque de directives strictes et une absence d'accompagnement, alors que dans le même temps, le vote de la loi fédérale sur les HES (dont font partie les HEP) va amorcer des transformations profondes dans les formations des enseignants. Dans le même temps, la mise en œuvre de ces nouvelles méthodes pédagogiques, telles que l'enseignement individualisé, la pédagogie compensatoire et l'évaluation formative, pose des difficultés concrètes pour les enseignants (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Si cette réforme a le mérite d'avoir initié un changement de mentalité au sein de l'école (Bourgeois, 1996), la suppression des notes et des moyennes provoque toutefois de fortes réactions d'insécurité tant chez les enseignants que chez les parents. Ainsi, quatre ans seulement après l'entrée en vigueur d'EVM, une initiative populaire invite les Vaudois à se prononcer sur un éventuel retour des notes qui, en 2005, aboutit à un compromis sur la question de l'évaluation en concédant un retour à la notation dès la 5^e année (10-11 ans), tandis que les appréciations restent de vigueur au primaire (4 à 9 ans). On peut penser que l'échec de cette réforme est lié en partie à un conservatisme ancré dans les représentations et le fonctionnement de l'école et de la société vaudoises. Le retour à des formes d'évaluation plus traditionnelles et l'influence de l'origine sociale et culturelle sur les résultats scolaires soulignent l'absence de consensus entre les actions et les intentions (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Au final, ces changements successifs de modalités d'évaluation éclairent la complexité et les contradictions d'un système scolaire qui peine à envisager une autre manière d'évaluer l'apprentissage des élèves (Gilléron & URSP, 2003).

Les années suivantes voient se succéder d'autres changements dans l'école vaudoise. En 2010, une initiative « Ecole 2010 » prônant un retour à une école classique est contrée par un contre-projet du Département compatible avec le nouveau concordat Harmos entrée en vigueur en 2008. Les changements majeurs de cette réforme sont la bascule du cycle de transition des 5^e et 6^e (CYT5-6) du secondaire au primaire (Fabre, 2009), donc un allongement de la scolarisation au niveau primaire qui, avec la transformation de l'école enfantine (Cycle initial) en Premier cycle primaire, dure maintenant huit années ; mais aussi le maintien des deux filières -Voie secondaire à baccalauréat (VSB) pour les élèves destinés au secondaire supérieur et Voie secondaire générale (VSG) pour les élèves destinés à suivre une formation professionnelle initiale ou l'école de culture générale / école de commerce, et enfin la suppression de la Voie secondaire à option (VSO), considérée trop souvent comme une voie de garage (Pinto, 2017). La fusion de la VSG et de la VSO conduit à la création d'une voie générale (VG) et à la mise en place d'un enseignement à niveau dans trois branches principales. Dès le premiers mois de l'application de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) en 2014, les tensions et les angoisses face à la complexité de cette nouvelle loi surgissent chez les enseignants et les parents. En 2016, des enseignants pointent le malaise existant au sein de l'école vaudoise et accusent la LEO de pénaliser les élèves fragiles au lieu de promouvoir, comme l'était son objectif principal, une école équitable et perméable. Dans ce contexte de crise, il est également reproché au Département son manque d'écoute et la non prise en considération des préoccupations des enseignants (*ibid.*). Les réformes successives de l'éducation ont fragilisé l'école vaudoise et entamé sans doute la confiance des enseignants à l'égard des politiques. La rapidité avec laquelle cette réforme EVM est entrée en vigueur est un autre facteur à l'origine des hésitations des politiques et d'une vaste partie des enseignants et parents (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). En EPS, l'accueil mitigé de la réforme de l'évaluation de 2015 s'inscrit dans ce contexte de vingt années d'instabilité institutionnelle (Grandchamp et al., 2020).

Les enseignants face à la succession des réformes

On le sait, la réaction des professionnels au changement est souvent teintée de suspicion, voire de défiances explicites. Ce constat incite certains auteurs à interroger la multiplicité des prescriptions institutionnelles qui, à un certain degré, constitue non pas une ressource mais une contrainte supplémentaire pour le corps enseignant (Méard & Bruno, 2008). Chez les enseignants expérimentés, toute réforme entraîne des émotions fluctuantes, parfois intenses (Cross & Hong, 2012), proches de celles ressenties par les enseignants débutants. D'abord réfractaires aux changements occasionnés, ils traversent ensuite différentes étapes pour aboutir à une phase d'acceptation qui leur fait envisager de nouveaux avantages (Kübler-Ross, 1975). Ainsi, une étude sur les réformes scolaires en Suisse souligne que toute mise en œuvre d'innovations ne peut être imposée sans que les enseignants se

l'approprient, ce qui exige une formation et un accompagnement (Périsset-Bagnoud, 2002). En l'absence de contrôle institutionnel, existe un risque de distanciation des enseignants d'EPS vis-à-vis de textes officiels, notamment pour les plus anciens (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La plupart des auteurs insistent sur la nécessité d'aider les enseignants à intégrer les nouvelles injonctions dans leurs programmes (passage du niveau *macro structurel* au niveau *micro structurel*). De plus, il semble que les réformes basées sur des principes d'équité et centrées sur des compétences et la qualité de l'enseignement ont un meilleur taux de réussite que celles basées sur la compétition, la motivation et les sanctions (Darling-Hammond, 2012). Dans ce cadre, le sujet de l'évaluation constitue un exemple emblématique de ce phénomène. Ainsi, au niveau international, il apparaît que les réformes relatives aux évaluations externes ont une efficacité limitée sur les pratiques d'enseignement (Rozenwajn & Dumay, 2014). Les professionnels disent souvent regretter un manque d'information et d'accompagnement, ce qui est interprété comme un manque de transparence qui provoque chez eux une suspicion de contrôle de la part de la tutelle (Yerly, 2017b).

De cette succession de réformes dans le canton de Vaud entre 1996 et 2016, nous retenons deux éléments qui font écho à ce que nous disions précédemment : une réforme scolaire doit non seulement s'accompagner d'un suivi et d'un soutien des enseignants, mais également prendre en compte leurs réalités et leurs préoccupations. Selon Périsset-Bagnoud (2002), il est nécessaire d'impliquer les enseignants dans les décisions politiques et institutionnelles dans la mesure où « sans le savoir ni le vouloir, les praticiens préparent le terrain des directives officielles de demain, dans un climat de négociations permanentes. Car les professionnels situent nécessairement leur action, certes à des degrés d'acceptation très variables, par rapport à l'injonction administrative et politique » (p. 67). En d'autres termes, toute innovation ne peut être intégrée que lorsqu'elle est interprétée et remaniée par les praticiens dans un contexte social, politique et culturel qui non seulement situe l'action, mais de fait la dirige. Selon cette auteure, les tensions qui émanent de l'interaction entre les différents acteurs de l'école sont nécessaires au développement des pratiques enseignantes et des curriculum. Sans cette relation édictée et vivante, les incessantes réformes scolaires et la multiplication des évaluations externes risquent de déposséder les enseignants de leur pouvoir d'initiative en les assimilant à des techniciens de l'éducation plutôt qu'à des praticiens responsables. Pasquini (2021) met en garde contre cette obsession du changement, source de déqualification qui conduit à une déprofessionnalisation progressive des enseignants. Des évaluations standardisées peuvent ainsi corrompre les pratiques évaluatives afin d'optimiser la réussite des élèves aux épreuves externes (Yerly, 2017a). Si cet effet « enseigner pour l'épreuve » tend à réduire les occasions d'apprentissage, il nuit aussi au sens de l'enseignement et de l'évaluation (Pasquini, 2021, p. 134). Les résultats aux épreuves externes ne reflètent donc pas les apprentissages des élèves. En réaction à cet essor des évaluations externes à large échelle, la littérature francophone fait état de nombreuses recherches

visant à développer des outils d'évaluation adaptés à la pédagogie par compétences (Dierendonck & Fagnant, 2014). Cette approche présente l'intérêt de mettre l'accent sur le sens des apprentissages dans la mesure où il est attendu des élèves qu'ils mobilisent leurs savoirs dans des situations complexes et variées (Demonty et al., 2015).

La généralisation de l'approche par compétences

La littérature dans son ensemble conclut à une nécessaire cohérence entre les savoirs enseignés et les pratiques évaluatives (Mottier Lopez & Pasquini, 2017), mais des études belges et luxembourgeoises soulignent les logiques contradictoires entre les évaluations externes à large échelle et l'approche par compétences (Dierendonck & Fagnant, 2014 ; Lafontaine et al., 2009). Largement adoptée dans la plupart des systèmes scolaires depuis les années 1990, la notion de compétence s'est imposée en France en 2005 lors de la mise en place du « socle commun de connaissances et de compétences » en réponse à une insatisfaction du système d'évaluation (Genelot et al., 2016). Définie comme un savoir complexe intégrant des connaissances, des attitudes, des savoir-faire à mobiliser en vue de résoudre des situations problèmes, la compétence ne peut plus être appréhendée par des tâches simplistes (De Ketele, 2010 ; Scallon, 2004). De récentes expérimentations visant à remettre en question le recours à la notation sont corrélées à cette « entrée par les compétences » mais elles ont révélé une forte instabilité didactique de la notion dans les pratiques évaluatives. La suppression de la note induit une confusion chez les enseignants qui se sentent contraints d'évaluer « par » des compétences (outil) plutôt que d'évaluer des compétences (objet). Pour Hadji (2016), il est souhaitable d'intégrer l'évaluation dans les pratiques pédagogiques et de repenser les objets d'évaluation en cohérence avec les savoirs enseignés. Dans la mesure où ces nouveaux objets d'apprentissage ont été récemment intégrés dans les textes officiels, il est important d'aider les enseignants à se les approprier et à les intégrer à leur enseignement avant d'exiger qu'ils soient capables de les évaluer (Genelot et al., 2016). Plus particulièrement en EPS, le choix des compétences visées, ainsi que la manière de les évaluer sont déterminants pour renforcer la valeur de cette discipline scolaire (Collier, 2011). Le paradigme de *l'approche par compétences* s'est développé dans le cours d'EPS grâce aux études PISA (Hayoz et al., 2021). Selon Weinert (2001), le développement des compétences exige une interaction constructive entre l'enseignant et ses élèves pour leur permettre de faire face à des situations exigeantes. Dans les textes officiels, la mise en place d'une évaluation des compétences présuppose de travailler sur des cycles longs, soit six à dix doubles leçons (CIIP, 2020 ; Hayoz et al., 2021). Une étude réalisée dans le canton de Genève met toutefois en évidence l'écart entre les savoirs savants définis dans le PER et les savoirs enseignés. Cette distanciation des enseignants par rapport au *curriculum* formel s'explique en partie par le décalage entre la réalité du métier et les prescriptions (Lenzen, Poussin, et al., 2012). Les auteurs indiquent que les choix curriculaires des enseignants

d'EPS sont moins influencés par les instructions officielles que par les conceptions générales qu'ils ont des disciplines. Ainsi, par exemple, l'évaluation cantonale de Chorégraphie 9^e prescrite par la réforme vaudoise de 2015 est-elle en porte-à-faux avec les pratiques usuelles de certains enseignants d'EPS qui émettent des réticences à considérer la danse comme une discipline à enseigner durant les cours d'EPS (Grandchamp et al., 2020). En dehors du contexte de l'EPS, Pasquini (2021) nous rend attentifs au fait que le PER, pensé en termes de compétences mais libellé en objectifs, est un « curriculum qui décrit ce que les élèves doivent apprendre » (PER, 2010, p. 20), mais il ne constitue pas un référentiel d'évaluation. Le Plan d'études ne donne en effet « aucun renseignement sur les modalités, les temps, le contenu, la forme ou les critères des évaluations, ni sur les exigences relatives aux différents cycles ou disciplines » (Pasquini, 2018, p. 95). En ce sens, on comprend aisément qu'il puisse exister un écart entre les savoirs enseignés définis dans le PER et les savoirs évalués par les enseignants. Des études romandes, notamment en mathématiques, français et allemand se sont intéressées au développement de modèles évaluatifs susceptibles de répondre aux exigences d'une évaluation adaptée au PER, dont le modèle de l'« alignement curriculaire élargi » qui, selon Pasquini (2018), conceptualise « le rapport entre cohérence de l'alignement curriculaire élargi et validité de l'évaluation » (p. 76). On pense alors au « cercle vertueux » défini par Laveault (2008) qui indique que « le jugement professionnel contribue à améliorer les pratiques d'évaluation et ces pratiques permettent en retour une meilleure réflexion sur les résultats, sur le suivi de l'élève et le support à lui apporter » (p. 493). On comprend, comme le précise Allal (2012), « la formulation d'un jugement évaluatif implique la mise en relation du singulier (tout ce que l'évaluateur sait de l'individu concerné) et du général (savoirs disciplinaires formels, normes et règles institutionnelles) afin de décider d'une action à la fois bien adaptée et bien contextualisée » (p. 190). L'enseignant doit donc être outillé pour que son jugement évaluatif soit qualitatif, systémique et contextuel et que ses actions (prises d'informations et décisions) soient au service des apprentissages des élèves (Pasquini, 2021). Le jugement professionnel est vu davantage comme un « acte de discernement » que comme un jugement normé (Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Selon Pasquini (2018), une évaluation sommative alignée curriculairement, c'est-à-dire dont les critères rendent visibles les objectifs, produit des jugements plus proches des apprentissages des élèves. À l'instar de l'alignement curriculaire défini par Hay & Penney (2009), le modèle d'Anderson (2002) postule une cohérence entre les programmes (curriculum), les pratiques enseignantes et l'évaluation (Pasquini, 2021). En d'autres termes, Anderson (2002) définit ce modèle comme étant « le niveau de cohérence entre les objectifs du curriculum et l'évaluation, entre les objectifs du curriculum et les activités d'apprentissage, et enfin entre l'évaluation et les activités d'apprentissage » (p. 257, trad. libre). L'analyse de ces trois relations permet aux enseignants d'assurer une « cohérence curriculaire » (Pasquini, 2021, p. 56).

Cette pratique de jugement doit toutefois être instrumentée (Figari, 2012). Le modèle de l'« alignement curriculaire élargi », qui conceptualise le rapport de cohérence entre le curriculum et la validité de l'évaluation, s'appuie en partie sur le paradigme de *l'évaluation de la maîtrise des apprentissages* qui « induit des jugements réalisés en référence aux objectifs, et met au centre l'efficience des apprentissages et la régulation au travers d'un jugement professionnel situé » (Pasquini, 2018, p. 78). Pour Pasquini (2021), « L'élaboration d'épreuves évaluatives sommatives est ainsi conçue comme un processus complexe, dynamique, contextuel, centré sur les apprentissages » (p. 55). Le modèle du « jugement professionnel » conceptualise que le jugement évaluatif de l'enseignant est de nature clinique et situé (Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Ce jugement évaluatif « en acte » se co-construit entre les dimensions psychologiques de l'évaluateur et le milieu socio-culturel (*ibid.*, p. 26).

Depuis le début des années 2000, c'est toutefois un autre modèle qui est au centre de l'attention de la recherche en évaluation, notamment en EPS, à savoir l'approche par compétences (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001). Selon Hayoz et ses collaborateurs (2021), une compétence combine non seulement des connaissances et des habiletés, mais implique aussi la motivation et la volonté des élèves à résoudre des situations complexes. Ces auteurs illustrent cette interaction par l'exemple du Volleyball où la construction du jeu exige des élèves la mobilisation conjointe de connaissances tactiques, d'habiletés techniques, mais aussi d'une volonté collective et individuelle de construire l'action en trois touches. Au regard de cet exemple, on comprend la complexité de formuler des critères pertinents et fiables permettant d'évaluer la compétence d'un élève à réaliser une action de jeu efficace. Selon plusieurs auteurs, cette approche est toutefois peu adaptée à la forme scolaire et à la notation en raison de la mobilisation complexe des concepts (Allal, 2002 ; Pasquini, 2018, 2021). Les enseignants débutants admettent que les évaluations prescrites les aident à construire des cycles d'enseignement-apprentissage cohérents, bien qu'elles puissent parfois les enfermer dans un mode opératoire qui ne leur convient pas. Dans le canton de Vaud, les enseignants novices perçoivent un écart entre les intentions des évaluations prescrites et le discours au sujet d'une évaluation tenant compte du contexte véhiculé dans leur institut de formation (Descœudres, 2019).

Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) mettent en garde contre les effets pervers de la généralisation de l'approche par compétences en EPS, plus particulièrement à propos des « *Compétences personnelles et sociales* en éducation physique et sportive » développée par l'Office fédéral du Sport suisse (OFSP, 2010, p. 6 -11) et largement diffusée dans les textes officiels helvétiques en EPS. Ces compétences concernent plusieurs aspects comme l'*autoréflexion* et l'*autogestion* (compétences personnelles) ainsi que la *communication*, la *coopération*, la *gestion des conflits* et la *morale* (compétences sociales). Ces auteurs soulignent le risque d'une perte de sens pour les élèves lié à une « déculturation » des disciplines enseignées (Lenzen, Dénervaud, et al., 2012). Comme nous l'avons

signalé dès l'introduction de ce prologue, la traduction des objets d'apprentissage en termes de compétences complexifie le travail des enseignants dans la mesure où, contrairement aux simples connaissances, immédiatement visibles, les compétences au cœur des pratiques ne peuvent être qu'induites à partir d'actions observables. Les savoirs construits par l'enseignant et les élèves deviennent moins limpides, moins directement appréhendables, donc évaluable, par le praticien.

On comprend dès lors la difficulté d'appréhender une compétence en dehors de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation. Celle-ci est donc nécessairement située et doit respecter la culture épistémologique de l'EPS (*ibid.*). L'OFSPPO, en collaboration avec certains cantons suisses, a développé un outil « Qualité en éducation physique et sportive » (Qeps.ch, voir <http://www.qeps.ch>), pour mieux évaluer les compétences des élèves en EPS. Des tests axés sur la pratique permettent d'évaluer des compétences disciplinaires à large échelle et ainsi dresser un bilan des acquis par rapport à des normes établies pour chaque degré scolaire. Si la noosphère genevoise a développé sa propre version inspirée de Qeps.ch plus en phase avec les spécificités cantonales (Lenzen, Poussin, et al., 2012), ce n'est pas le cas dans le canton de Vaud où la transposition didactique des compétences définies dans le PER n'a pas fait l'objet d'une analyse préalable.

Les conceptions dominantes de la discipline EPS et les logiques institutionnelles du canton de Vaud

En Suisse, comme chez nos voisins Français, l'évaluation en EPS est l'objet de débats depuis de nombreuses années. Autour du cas français, Attali et Saint-Martin (2010) relèvent que la particularité de l'EPS provient de son système d'évaluation. La discipline oscille entre des enjeux culturels et éducatifs qui la font basculer vers l'utilité tantôt scolaire, tantôt sociale. Cette identité fait écho au contexte helvétique où les finalités de l'EPS conjuguent des intentions citoyennes (analogie entre la classe et la société), des visées hygiéniques (besoin de mouvement), hédonistes (besoin de plaisir) et des valeurs de dépassement de soi (Cordoba & Lenzen, 2018). Dans le canton de Vaud, l'EPS constitue un cas singulier, notamment par son système d'évaluation sommative sans note depuis les années 1980 (Quin, 2014), à la différence d'autres cantons : Jura, attribution de notes, mais non certificatives (non promotionnelles) ; Genève, attribution de notes certificatives (promotionnelles) (Lentillon-Kaestner et al., 2018). L'EPS vaudoise fait figure d'exception dans le paysage pédagogique suisse et international. Cette spécificité octroie une grande autonomie aux enseignants d'EPS vaudois (choix des thèmes, durée des cycles d'enseignement, arrangements locaux dans la classe avec les élèves, etc.) (Grandchamp et al., 2020). En même temps, ceux-ci semblent se préoccuper davantage du plaisir des élèves que leurs homologues genevois et jurassiens et sont moins centrés sur les apprentissages moteurs que sur la personne de l'élève (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Ils mettent l'accent sur le développement des « valeurs affectives » chez les élèves qui, de leur côté,

surtout les filles et les garçons les moins sportifs, se sentent davantage soutenus par l'enseignant qu'à Genève et dans le Jura (Allain et al., 2016).

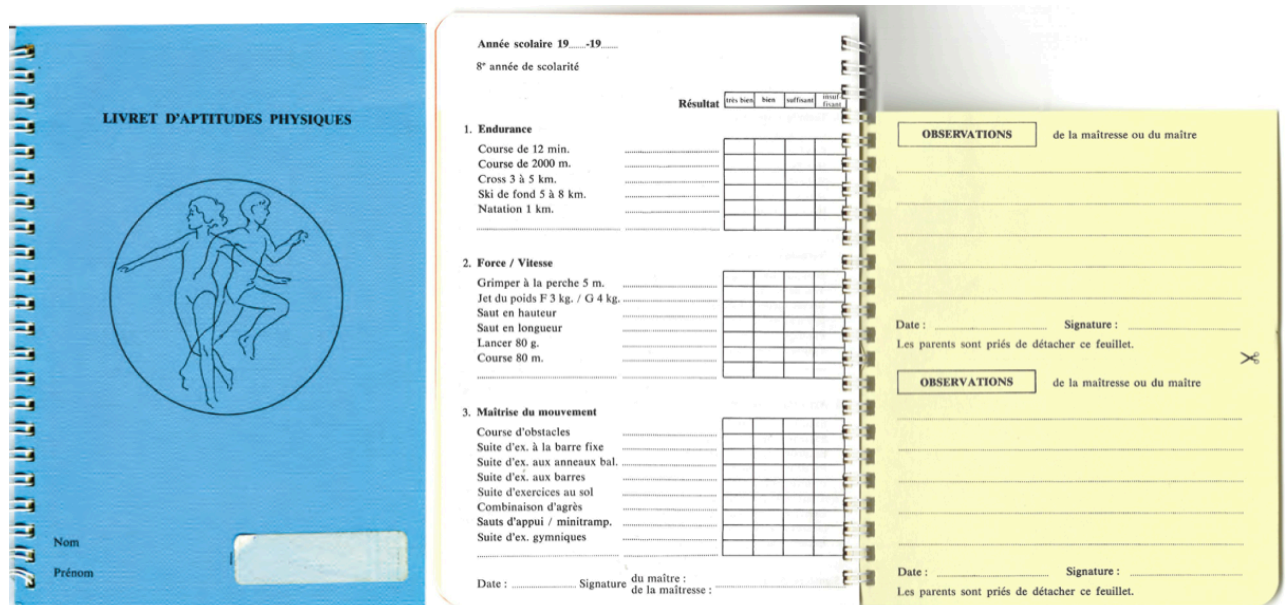
L'autre spécificité de ce contexte est institutionnel et tient en ce que ces enseignants d'EPS vaudois dépendent de deux hiérarchies : le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) pour l'organisation scolaire générale, et celui de l'économie, de l'innovation et du sport (DEIS) pour ce qui concerne la mise en œuvre des moyens d'évaluation, par l'intermédiaire du Service de l'éducation physique et du sport (SEPS) (Cordoba & Lenzen, 2018 ; Quin, 2014). Ce découpage institutionnel singulier de la gouvernance de l'EPS dans le canton de Vaud confère à cette discipline scolaire un statut foncièrement ambigu : discipline régionale par son plan d'études, c'est-à-dire ses programmes (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, CIIP, 2010), mais fédérale par ses manuels d'accompagnement à destination des enseignants (Cordoba & Lenzen, 2018). Si l'on ajoute à ces éléments les dynamiques historiques qui ont induit des transformations profondes du paysage scolaire (en 1996, la réforme EVM qui conduit, dans toutes les disciplines, à la mise en place d'une évaluation à visée formative, non notée ; en 2010, la Réforme « Ecole 2010 » qui prône au contraire un retour à une école classique et enfin l'arrivée de la LEO), on mesure à quel point les changements d'orientation des textes officiels peuvent donner lieu à des imbroglios dans les pratiques, y compris en EPS. Enfin, la nouvelle importance donnée au sport-santé dans les justification de la place de l'EPS à l'école et le possible démantèlement de la tutelle fédérale (Quin & Hayoz, 2021), expliquent en partie les tensions qui animent la discipline et lui donnent un horizon pour le moins flou (Lenzen, Poussin, et al., 2012).

Les premiers livrets d'éducation physique (EP)

La Suisse a vécu une évolution importante quant aux finalités de l'EPS depuis la fin du XIXe siècle (Cordoba & Lenzen, 2018). Cette histoire est marquée par plusieurs éditions de manuels fédéraux d'EPS définissant les intentions éducatives officielles dès 1876, ainsi que la création d'un premier livret vaudois pour l'évaluation en 1977 (voir Figure 2). Il s'en suit une succession de réformes jusqu'en 2015 où un nouveau cadre d'évaluation en EPS introduit des évaluations cantonales obligatoires (Grandchamp et al., 2020). C'est la première fois que des évaluations standardisées sont imposées au corps enseignant vaudois, dans un contexte où il faut également souligner que les tutelles sur la formation des enseignants se sont transformées au gré de la structuration des HEP en lieu et place des anciennes Écoles normales et que la formation initiale – disciplinaire en sciences du sport - a connu une « universitarisation » accélérée depuis la fin des années 1990 (Quin, 2016). Nous pouvons d'ailleurs souligner ici que l'histoire du passage des Écoles normales aux HEP est encore un objet relativement peu étudié, mais dont les contenus pourraient apporter de nombreux éléments intéressants à la compréhension des systèmes scolaires contemporains.

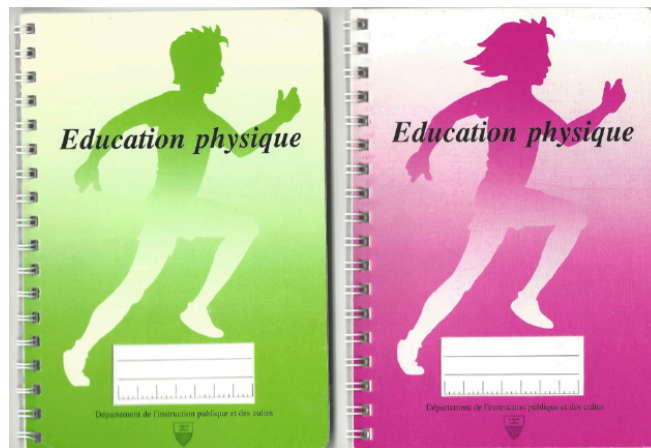
La particularité du premier livret d'aptitudes physiques à la fin des années 1970 tient au fait qu'il recueille les résultats des élèves dans le but de les confronter davantage à leurs progrès qu'aux performances de leurs camarades (Quin, 2014). Ce mode d'évaluation revendique une ambition pédagogique en améliorant la qualité de l'information par des observations personnalisées et une volonté de rompre avec une EPS centrée sur les performances et la compétition. Les résultats recueillis dans ce livret d'aptitudes physiques s'inscrivent dans une double perspective tantôt normative tantôt critériée. S'ils permettent à l'élève de comparer ses propres performances, année après année, des appréciations (suffisant, bien, très bien) visent à situer ces mesures selon des normes cantonales.

Figure 2. Page de couverture, page des résultats et feuillet d'observation pour la 8^e année du livret d'aptitudes physique de 1977 (DIPC, 1977)



Dès 1989, un second livret d'aptitudes physiques (AP) publié par le Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) en collaboration avec l'Office de l'éducation physique de la jeunesse (OEPJ). Dans le bulletin semestriel des élèves, la notes est remplacée par la mention « Livret AP » (Livret d'aptitudes physiques - Directives générales d'utilisation p. 2). Ce cahier, fortement ancré dans une logique « éducation physique » est davantage une information aux parents qu'un outil pour développer la pratique sportive. Précisons que ce livret se décline en deux versions, un « vert » pour les garçons et un « rose » pour les filles proposant des barèmes genrés (voir Figure 3).

Figure 3. Page de couverture des livret d'aptitudes physique de 1989 (DIPC, OEPJ, 1989)



Bien qu'un rapport édité par le SEPS en 1992 montre une réelle intention des enseignants d'EPS vaudois d'adopter une évaluation à caractère formatif, aucun outil officiel ne précise d'éventuels objectifs ou critères d'évaluation (SEPS, 1992).

Les fondements de l'EPS vaudoise révélés au-travers d'un nouveau livret

Dès la rentrée 1997-1998, la réforme EVM prévoit la mise en place d'un *dossier d'évaluation* qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité et vise non seulement la formation de l'élève, mais aussi un dialogue renforcé avec les parents (Loi scolaire, 1^{er} août 1997 et Cadre général de l'évaluation, septembre 2000) (Gilléron & URSP, 2003). La partie « synthèses » de ce *Portfolio* contient un carnet d'informations périodiques qui donne la possibilité aux enseignants d'émettre un avis sur les apprentissages des élèves. En 2005, une révision du cadre général d'évaluation prévoit que les documents officiels relatifs à l'EPS (*ibid.*) soient rassemblés dans ce dossier d'évaluation. Mais, en 1998, une commission « Nouveaux moyens d'évaluation de l'Éducation physique (EP) » décide de supprimer la rubrique EP du carnet d'information (procès-verbal de la séance 3 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation de l'EP, le 2 décembre 1998) et préfère opter pour un livret spécifique proposé aux élèves du secondaire 1 (collège). Au printemps 2001, le Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire (SENEPS) et le SEPS, considérant que le livret d'EP répond aux objectifs fondamentaux d'EVM, décident d'adapter le texte du dossier d'évaluation en précisant à la rubrique des *Activités corporelles* : « Se référer aux documents d'évaluation de l'éducation physique et sportive » (Courrier du SENEPS et du SEPS adressé aux directrices et directeurs des établissements scolaires primaires et secondaires, ainsi qu'aux présidentes et présidents des commissions scolaires, le 30 mai 2000).

Les questions autour du rôle du livret d'EP et le besoin de clarifier la place de l'EPS vaudoise dans le paysage scolaire imprégné par la réforme d'EVM animent les huit membres de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation de l'EP chargés d'élaborer des fiches périodiques et créer une

évaluation cantonale (procès-verbal de la séance 13 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 18 janvier 2000). Si l'évaluation périodique est de la responsabilité des établissements scolaires, l'évaluation annuelle est régie par le canton. À l'aube de la création du cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* en 1999, les responsables de l'EPS vaudoise peinent à trouver un consensus en ce qui concerne l'évaluation de leur discipline. Selon l'ancien directeur de la formation pédagogique du Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP), « les propositions liées aux documents EVM représentent pour beaucoup un bon en arrière » dans la mesure où ces injonctions vont à l'encontre de la démarche de suppression de la note en 1986 reconnaissant la spécificité de l'EPS (Quin, 2014). Les responsables de l'EPS souhaitent créer un document à visée informative reconnu dans le règlement d'application de la loi scolaire (procès-verbal de la séance 7 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 avril 1999). On observe à cette époque une volonté de renforcer l'exceptionnalité de l'EPS déjà revendiquée par la suppression de la note dans les années 1980 (*ibid.*). Quant à l'évaluation formative largement préconisée dans le courant EVM et matérialisée grâce au *dossier d'évaluation*, les archives analysées semblent révéler des avis divergents au sein de la commission. Si certains membres souhaitent limiter l'usage du livret d'EP dans un but informatif, d'autres projettent d'y intégrer des indicateurs de progression et d'auto-évaluation. Les responsables ont donc du mal à trouver un outil qui permette de concilier des intentions formatives et informatives dans une démarche sommative (De Ketele, 2010). Il faudra en effet près de deux ans (de juin 1998 à mai 2000) pour que la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP édite un nouvel outil d'évaluation aligné aux *manuels fédéraux d'éducation physique* de 1998 (Cordoba & Lenzen, 2018). Les contraintes liées à EVM limitent toutefois la marge de manœuvre du SEPS, lequel va aussi progressivement devoir abandonner ses fonctions autour de la formation des enseignants dans ces années 1995-2000 (Quin, 2016), notamment en ce qui concerne l'évaluation du domaine affectif (procès-verbal de la séance 11 de la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 11 novembre 1999), à l'instar de la volonté de s'engager et participer (Glennon et al., 2015).

Outre les tensions liées à la double fonction (formative et/ou informative) de l'évaluation, l'analyse des archives du SEPS concernant le projet de création du nouveau livret d'évaluation (Projet LEP 7-9) révèle que la question de laisser la liberté aux établissements de définir leurs programmes et imposer simultanément une évaluation sommative est au cœur des débats. Le *dossier d'évaluation* proposé par EVM (Gilléron & URSP, 2003) remplit en partie ces fonctions, mais il reste à déterminer le rôle et la forme d'un document simple et fonctionnel propre à l'EPS (procès-verbal des séances 9 et 13 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 16 juin 1999 et 18 janvier 2000). Assurer une certaine cohérence avec le plan d'études - à cette époque le Plan d'études vaudois (PEV) - devient alors un levier pour une évaluation en EPS efficace (Grandchamp et al., 2020). Pour

favoriser l'adéquation entre les pratiques évaluatives et les textes officiels, les membres de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP optent pour la logique des manuels fédéraux (entrée par six domaines - *Vivre son corps, s'exprimer, danser - Se maintenir en équilibre, grimper, tourner - Courir, sauter, lancer - Jouer - Plein air - Natation* - jugée plus claire pour les enseignants) plutôt que l'entrée par les trois savoirs (*Savoir - Savoir-faire - Savoir-être*) proposée dans le PEV (procès-verbal de la séance 15 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 mars 2000). Dans un contexte de réforme EVM qui place l'évaluation formative au centre des préoccupations, une nécessaire remise en question de la fonction du livret d'évaluation en EPS s'impose, mais aussi celle d'une organisation annuelle ou périodique (trimestrielle) de l'évaluation sommative.

Cet outil d'évaluation coordonne à la fois l'entrée par les trois savoirs, les objectifs généraux du PEV et la structure par groupes d'activités (six domaines des manuels fédéraux), mais il introduit également une notion chère à la réforme EVM : le cycle d'apprentissage (Directives à l'intention du corps enseignant, p. 35).

Tout d'abord, les nouveaux moyens d'évaluation sont introduits dans les cycles primaires où ils sont testés durant l'année 2000-2001. *Mon livret 1^{er} & 2^e cycles* fait ainsi l'objet de nombreuses critiques de la part des enseignants qui dénoncent une surcharge de travail et un risque d'une évaluation trop subjective par l'emploi des termes génériques « savoir-faire » et « savoir-être » (procès-verbal de la séance 18 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 juin 2000 et Editorial *24heures* du 19 février 2001 p. 2). De plus, il est reproché au nouveau livret d'éducation physique (LEP) d'utiliser son propre système d'évaluation formative à deux niveaux (VA pour « en voie d'acquisition » et A pour « acquis ») alors que la structure d'EVM prévoit un système d'évaluation à quatre niveaux (NA « non acquis » - EVA « en voie d'acquisition » - A « acquis » - LA « largement acquis ») (voir « La gym fait mutation », article du quotidien *24heures*, 19 février 2001, p. 11). Ce manque d'adéquation au niveau des codes utilisés crée la confusion, notamment chez les parents (lettre envoyée au SEPS par huit enseignantes d'un établissement de l'agglomération lausannoise le 6 novembre 2000). La lourdeur administrative de ce nouvel outil et l'intellectualisation jugée excessive de l'EPS semble donc déranger les enseignants généralistes des cycles primaires qui reprochent une trop forte marginalisation de l'EPS (Répertoires de remarques à propos du LEP émanant des groupes d'animation pédagogique).

Une version provisoire réservée aux élèves de 5^e (10-11 ans) est proposée aux établissements afin de recenser les avis du terrain en vue de la version définitive prévue pour la rentrée 2002. Cette première mouture se présente sous la forme de fiches dont une page comportant six domaines, une fiche de six tests de condition physique et enfin une page répertoriant les diverses performances et expériences des élèves. Dès la rentrée 2002, le nouveau LEP (voir Figure 4), intitulé *Education physique et*

sportive 5^e-9^e (DFJ, 2002), est introduit dans les degrés secondaires de la 5^e à la 9^e (10 à 16 ans). Réédité en 2004, puis 2008, cet outil devient le document officiel d'évaluation de l'EPS de la scolarité secondaire inférieure. Ce cahier répertorie trois types d'informations (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020) : 1) les performances mesurées dans différents domaines (course, saut en longueur, saut en hauteur, endurance, lancer, grimper, natation, etc.) pour chaque année scolaire de la 5^e à 9^e (7^e à 11^e Harmos) , 2) les résultats obtenus aux tests de condition physique (force, souplesse, agilité, vitesse, endurance, détente) pour chaque degré concerné avec une zone « santé » pour les filles et les garçons, 3) un recueil des activités enseignées et/ou évaluées et visées d'apprentissage dans chacun des six domaines des manuels fédéraux et des indications concernant des camps ou des joutes, également pour chaque niveau de scolarité (voir Figure 5). S'il permet de rendre compte de la progression des performances des élèves au cours de leur scolarité obligatoire (pages « *Mes résultats* » et « *Tests de condition physique* »), les modalités quant à la manière dont l'évaluation sommative doit être réalisée ne sont pas définies dans les prescriptions cantonales (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020). Les enseignants peuvent mentionner les acquis des élèves en inscrivant une croix ou une appréciation dans les espaces à disposition et inscrire des commentaires en fonction des apprentissages réalisés par l'élève (Allain et al., 2016).

Une des principales critiques à l'égard de ce cahier d'évaluation tient au fait qu'il rend compte davantage des activités réalisées par les élèves durant les cours d'EPS que de leurs apprentissages. Par ailleurs, souvent peu documenté par les enseignants, il ne donne pas une image satisfaisante du travail des enseignants d'EPS, ce qui fait craindre, à l'époque, une détérioration de la crédibilité de la discipline (Grandchamp et al., 2020).

Le cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* valorise davantage les pratiques sportives dans les contenus évalués que les livrets précédents (Quin, 2014), à l'instar de ce que l'on retrouve aussi dans les derniers manuels fédéraux parus dans le courant des années 1990. De facto, ces livrets se basent sur les six domaines des manuels fédéraux (*Vivre son corps, s'exprimer, danser - Se maintenir en équilibre, grimper, tourner - Courir, sauter, lancer - Jouer - Plein air - Natation*) et les trois savoirs (*Savoir - Savoir-faire - Savoir-être*). Ce nouvel outil constitue le document officiel de l'évaluation de l'EPS au secondaire 1 utilisé par les enseignants d'EPS durant les 15 années qui ont précédé la réforme de 2015.

Figure 4. Extrait du cahier *Éducation physique et sportive 5^e-9^e* (DFJ, 2002)

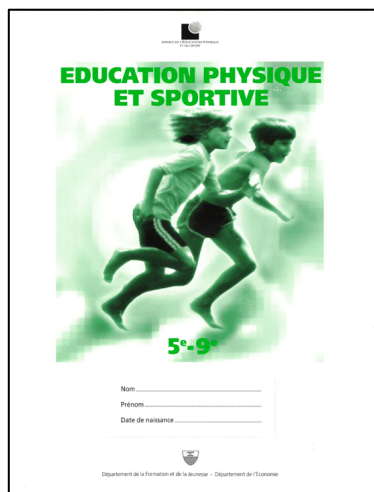


Figure 5. Extraits du livret d'évaluation avant la réforme de 2015



Les origines de l'évaluation sommative non notée

Ce long détour par les méandres institutionnels de l'EPS vaudoise se justifie parce qu'il démontre que les problématiques qui traversent la discipline dans ce contexte sont les mêmes que celles rencontrées par l'EPS française par exemple. Quel objet d'évaluation ? Comment assurer une équité entre élèves ? Comment prendre en compte le « mérite » de l'élève non performant ? Du côté de l'enseignant, comment ne pas passer trop de temps à évaluer ? Mais ce détour ne parvient toujours pas à faire comprendre l'origine de l'évaluation sommative non notée, qui constitue la principale spécificité du canton de Vaud.

À la fin de l'année 1972, le Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) charge un groupe de travail d'« étudier les problèmes posés par la note de gymnastique » (Quin, 2014, p. 247). Si celui-ci se rallie unanimement à l'idée d'une EPS non certificative en 1973, il faut attendre 1986 pour que Conseil d'État décide d'abolir définitivement la notation en EPS dans le canton de Vaud (*ibid.*). Il ne s'agit que d'une absence de note et non d'une absence d'évaluation, évaluation que l'on

espère, initialement, renforcer en supprimant la note. Cette disposition structurelle conditionne les différentes composantes de l'enseignement de l'EPS, à la fois le statut de la branche au sein des établissements et les conceptions professionnelles des enseignants (Lentillon-Kaestner et al., 2018), ainsi que l'engagement des élèves (Méard & Grandchamp, 2017). De fait, dans une enquête réalisée dans le canton de Vaud en 1992 par le SEPS, il ressort que 75% des enseignants interrogés déclarent axer leur enseignement sur des « valeurs socio-affectives » (SEPS, 1992, p. 3), ce qui souligne un paradoxe entre les orientations de l'évaluation et celles des enseignants. La récente étude que nous évoquons plus haut et qui compare les conceptions et les pratiques d'enseignement dans le canton de Vaud à celles de deux autres cantons de Suisse romande dont les modalités d'évaluation sommative différentes (pour rappel, Jura : note non certificative ; Genève : note certificative), montre que les enseignants vaudois se préoccupent davantage du plaisir des élèves que leurs collègues genevois et jurassiens (Lentillon-Kaestner et al., 2018) et qu'ils sont moins centrés sur les contenus que sur la personne de l'élève. Enfin, rappelons que les élèves se sentent davantage soutenus par leur enseignant dans ce contexte sans note (Allain et al., 2016). Si les résultats de cette étude laissent penser que les enseignants vaudois sont favorables à une évaluation sommative sans note, un sondage réalisé dans le cadre des Journées cantonales de formation continue à la HEP en 2010, fait apparaître un paysage plus mitigé et des avis moins homogènes. La communauté des enseignants de l'EPS vaudoise semble donc partagée au sujet de la note en EPS et la décision de la supprimer dans les années 1980 incombe davantage aux politiques et aux responsables de l'EPS qu'aux enseignants eux-mêmes, lesquels étaient d'ailleurs plutôt mitigés sur la réforme dans les années 1980, notamment dans les niveaux primaires où l'on craignait une surcharge de travail autour des livrets (Quin, 2014).

Aujourd'hui, le DFJC souhaite maintenir une évaluation de l'EPS à caractère informatif sans note et, dans ce sens, la LEO précise que « l'évaluation de l'EPS doit faire l'objet d'une communication spécifique » (*Espace pédagogique* n° 52 - avril 2016 p. 1). Toutefois, le règlement d'application de la loi sur l'éducation physique et le sport (RLEPS) précise que « les enseignants évaluent les aptitudes physiques, les connaissances et les compétences des élèves conformément aux moyens officiels spécifiques à l'EPS et aux directives édictés par le département en charge de la formation en collaboration avec le service » (art. 20 du Règlement d'application de la loi sur l'éducation physique et le sport du 24 juin 2015). Si la notation incite à la comparaison sociale, le livret d'évaluation est davantage centré sur l'élève et donne des indications personnalisées (Allain et al., 2016).

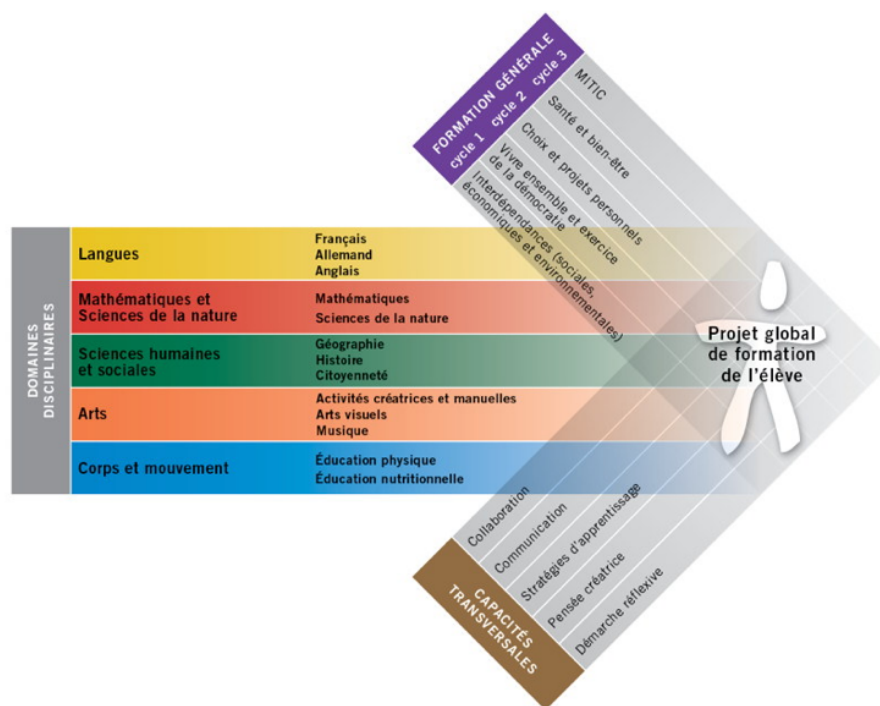
La question de la note certificative en EPS continue d'alimenter les débats au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois encore divisée à ce sujet. L'étude intercantonale réalisée par Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) relève qu'une majorité des enseignants d'EPS reconnaît l'influence positive de la note certificative sur l'investissement et les résultats des élèves. Les auteurs mettent également en lumière des effets moins favorables, notamment en ce qui concerne

le sentiment de compétence des élèves en difficulté. Allain, Deriaz, Voisard et Lentillon–Kaestner (2016) confirment que, dans le contexte non certificatif du canton de Vaud, les élèves, surtout les moins performants, se sentent davantage soutenus par leurs enseignants que dans le canton de Genève où l’EPS y est notée.

La réforme de 2015 et l’introduction des évaluations cantonales obligatoires

L’étude qui est présentée dans cette thèse porte sur la façon dont les enseignants d’EPS du canton de Vaud reçoivent, s’approprient et finalement mettent en œuvre la dernière réforme portant sur l’évaluation dans cette discipline, celle de 2015. Cette réforme avait pour but, entre autres, d’entrer en cohérence avec le Plan d’études romand (PER) (voir Figure 6 - <https://www.plandetudes.ch>).

Figure 6. Plan d’études romand : projet global de la formation de l’élève



Celui-ci a pour objectif d’harmoniser les pratiques enseignantes entre les différents cantons romands, mais les exigences en matière d’évaluation sommative diffèrent d’un canton à l’autre (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Il définit les contenus d’apprentissage des élèves durant leurs 11 années d’école obligatoire et permet aux enseignants de situer leur travail, la place et le rôle de leurs disciplines dans le cursus global de formation de l’élève. Le PER (CIIP, 2010) est structuré selon trois entrées : domaines disciplinaires (déclinaison des différentes disciplines enseignées), formation générale (thématiques transversales aux domaines disciplinaires : *santé et bien-être* ; *vivre ensemble et exercice de la démocratie* ; *choix et projets personnels* ; *Médias, images et technologies de l’information et de la communication (MITIC)* ; *interdépendances sociales, économiques, environnementales*) et capacités transversales (compétences développées dans le cadre d’activités en

classe : *collaboration ; communication ; stratégies d'apprentissage ; pensée créatrice ; démarche réflexive*).

Ce plan d'études s'inscrit dans le contexte de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire (Harmos) et de la Convention scolaire romande (CSR). Commun à tous les cantons membres de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique) de la Suisse romande et du Tessin, le PER s'inscrit dans le contexte de l'accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire voté sur le plan fédéral en 2006. Ce concordat Harmos (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007) prévoit une répartition des 11 années de scolarité obligatoires en trois cycles (cycle 1 : 1H à 4H - cycle 2 : 5H à 8H - cycle 3 : 9H à 11H) (Luisoni & Monnard, 2020). En Suisse romande, l'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement se réalisent à l'échelle régionale. Les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud se sont ainsi regroupés pour réfléchir à un nouveau plan d'études romand. Une fois accepté par le canton de Vaud, le PER entre en vigueur dans l'école vaudoise en 2011 et remplace officiellement le PEV.

Concernant l'EPS, les programmes d'établissement et les moyens d'évaluation d'usage en 2011 ne répondent plus aux nouvelles prescriptions. La numérotation des années de la scolarité obligatoire de l'ancien cahier « *Education physique et sportive 5^e-9^e* » ne correspond non seulement plus à la nouvelle dénomination des années scolaires de Harmos (7H-11H), mais surtout l'entrée par les objectifs généraux du PEV définis sous l'angle des trois savoirs n'est plus compatible avec les objectifs du PER et leurs composantes.

Afin d'aligner les moyens d'évaluation de l'EPS aux prescriptions cantonales et remédier à ce décalage, le DFJC mandate le SEPS, en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), en vue de coordonner la mise en place d'un nouveau cadre cantonal d'évaluation de l'EPS, conformes au PER et aux moyens d'enseignement officiels fédéraux. En novembre 2011, le SEPS, en collaboration avec la DGEO, convie les enseignants vaudois à participer à un *groupe de travail PER Évaluation pour le secondaire 1 (GT-PER)* pour mettre à jour des moyens d'évaluation de l'EPS pour le 3^e cycle de la scolarité obligatoire (degré secondaire 1). Le SEPS dirige et pilote ce groupe de travail, mais souhaite s'immiscer le moins possible dans les réflexions des membres pour leur laisser une certaine liberté (Grandchamp et al., 2020). La réforme de l'évaluation de l'EPS dans le canton de Vaud de 2015 s'inscrit donc dans une évolution plus globale visant une harmonisation des exigences en matière d'évaluation scolaire et d'enseignement en Suisse romande (Ntamakiliro & Tessaro, 2010).

Comme nous l'avons vu, les programmes d'EPS vaudois ont fait l'objet de nombreuses modifications durant ces vingt dernières années, ce qui a contraint les acteurs de terrain à des modifications et des aménagements successifs (PV des séances de la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation

d'EP de 1998 à 2000 et PV du GT-PER de 2012-2014 ; notes de séances des chefs de files d'établissements, c'est-à-dire des coordonnateurs d'équipes). En premier lieu et en 2003-2004, les équipes pédagogiques (files d'EPS) sont tenues de revoir leurs programmes d'établissement dans le but d'y intégrer les références au nouveau document officiel d'évaluation « *Education physique et sportive 5^e-9^e* » et aux manuels fédéraux. En 2007, le SEPS demande aux chefs de file d'ajouter une colonne « évaluation » dans les programmes d'établissement ou de mettre en évidence l'évaluation préconisée directement dans le livret d'évaluation (notes d'une séance des chefs de file, le 1^{er} mai 2007). Puis, en 2010-2011, les enseignants d'EPS doivent adapter les programmes aux injonctions du PER sans que soit exigé, à ce stade, une révision de l'évaluation. Certains établissements mettent en place des évaluations communes dans le but d'assurer une certaine coordination des pratiques et une continuité des apprentissages de la 5^e à la 9^e (7H à 11H) (procès-verbal d'une séance de file d'un établissement de la Côte, le 19 août 2010).

Enfin, le projet de notre étude de thèse a émergé quand, au printemps 2016, le SEPS, en accord avec la DGEO, a demandé aux enseignants d'EPS d'adapter leurs programmes d'établissement en y insérant les nouvelles évaluations cantonales de 2015 (voir annexe C p. 343). Les mises à jour des programmes devaient être réalisées pour décembre 2016 (*Espaces pédagogiques* n° 52 - avril 2016, p. 5), ce qui a obligé les enseignants à réaliser les modifications dans un délai relativement court.

Ces changements répétés ont sans doute contribué à développer un sentiment de lassitude chez les enseignants vaudois. La rapidité avec laquelle la réforme de 2015 a été implantée donne aux enseignants le sentiment d'avoir été mis au pied du mur et d'être obligés de modifier une fois de plus leurs programmes (Grandchamp et al., 2020).

Concernant le cycle 3 (secondaire 1, collège), la réforme de 2015 prescrit six « évaluations cantonales » obligatoires, soit deux par année, alignées sur les attentes fondamentales du PER, complétées par six à dix « évaluations d'établissement », définies par l'équipe d'EPS de chaque établissement. Tandis que chaque enseignant jouissait jusqu'alors d'une liberté importante concernant le choix des activités supports, des modalités et même des opportunités d'évaluations ainsi que des durées de cycles d'enseignement, il s'est désormais agi pour lui de mettre en place un minimum de huit évaluations par an, soit quatre par semestre (Grandchamp et al., 2020). Aujourd'hui encore, les évaluations obligatoires concernent : *Athlétisme* et *Chorégraphie* en 9^e, *Coordination* et *Jeux* (tactique et technique) en 10^e, *Agrès* et *Jeux* (arbitrage et comportement de jeu) en 11^e. On mesure donc que cette réforme a des conséquences programmatiques sur l'enseignement dispensé par les enseignants. Le but affiché n'est pas de contrôler ni de juger les pratiques, même si les programmes d'établissement doivent être rendus au SEPS en décembre 2016 pour s'assurer que les nouvelles évaluations cantonales y sont effectivement intégrées.

Certaines évaluations s'attachent à évaluer plutôt des habiletés motrices (*Athlétisme, Coordination et Agrès*), d'autres visent l'évaluation de compétences plus complexes (*Chorégraphie et Jeux*). Les barèmes sont définis pour chacune des évaluations, de même que les critères, à l'exception de la Chorégraphie où les enseignants ont la possibilité d'en modifier certains. Sur décision du Département, les résultats des élèves ne sont pas notés et n'ont pas de valeur promotionnelle mais ils sont associés à des codes : "E" pour « Entraîné » (les objectifs ont été travaillés, mais n'ont pas été atteints), "R", "BR" et "TBR" pour « Réussi », « Bien réussi » et « Très bien réussi ». À l'issue de chaque semestre, les enseignants d'EPS saisissent les résultats des élèves à toutes les évaluations sur une plateforme cantonale informatisée, nommée GEEPS-EO (Gestion de l'évaluation en éducation physique et sportive dans l'enseignement obligatoire). Cet outil permet de documenter des bulletins semestriels destinés aux élèves et à leurs parents, puis, une fois signés, de les classer dans le *Recueil des évaluations des 2^e et 3^e cycles* de 2015 (voir Figure 7). Il comprend également les six tests de condition physique et un tableau des performances des élèves semblable à l'ancien livret (voir annexe C p. 344 et 346).

Figure 7. Recueil des évaluations de 2^e et 3^e cycles de 2015



Synthèse

Les 20 dernières années ont été marquées par de nombreuses réformes des systèmes scolaires formant l'« espace suisse de la formation », selon la formulation de l'article 61 de la Constitution fédérale. Face aux défis d'une école juste et égalitaire, on observe une insatisfaction des législateurs vis-à-vis des systèmes d'évaluation et une volonté d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages. A cette fin, et dans le but d'harmoniser les pratiques enseignantes, certains cantons

romands mettent en place des épreuves standardisées selon le modèle anglo-saxon des évaluations externes. La multiplication de ces modalités d'évaluation au cours de ces dernières années, en Romandie notamment, semble recevoir un accueil mitigé de la part des enseignants qui n'en perçoivent pas toujours le sens ni l'utilité. L'école vaudoise n'échappe pas à cette tendance et les réformes successives vécues durant ces 30 dernières années contribuent à créer un climat d'instabilité qui fragilise la confiance des enseignants envers les autorités politiques et administratives. De plus, comme dans d'autres contextes, l'entrée en vigueur du PER en 2010 entérine la notion de compétence dont la complexité pose un certain nombre de problèmes aux enseignants, notamment lorsqu'ils doivent évaluer ces nouveaux objets d'apprentissage.

Dans le canton de Vaud, l'EPS constitue une discipline singulière de par son système d'évaluation non noté et sa gouvernance institutionnelle divisée entre deux départements (DFJC et DEIS). La suppression de la note dans les années 1980 vise en un sens à renforcer la spécificité de l'EPS vaudoise centrée sur le développement de l'élève en ciblant une évaluation informative et formative. Les premiers livrets d'évaluation permettent aux élèves de se confronter à leurs propres progrès et d'améliorer la communication des résultats. Si ces finalités s'accordent aux intentions de la réforme EVM de 1996, les responsables de l'EPS souhaitent se démarquer en créant un nouveau livret d'évaluation adapté aux manuels fédéraux. Durant les nombreuses séances de préparation de ce nouvel outil, se pose déjà la question de la liberté laissée aux établissements de définir leurs programmes et d'imposer ou non une évaluation sommative. Le cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* devient le document officiel d'évaluation durant les 15 années qui ont précédé la réforme. S'agissant davantage d'un recueil d'activités réalisées durant les cours d'EPS, ce livret ne rend pas vraiment compte des apprentissages des élèves.

La question des notes certificatives, supprimées dans les années 1980, continue d'animer les débats parmi les autorités, les responsables de la discipline et les enseignants. Si l'influence positive de la note certificative sur l'investissement et les résultats des élèves est reconnue par de nombreux enseignants romands, des effets moins favorables sont toutefois perçus à propos des élèves en difficulté. En 2015, la réforme de l'évaluation n'a pas pour but de raviver le débat de la note en EPS, mais vise à harmoniser les pratiques enseignantes en matière d'évaluation sommative dans l'alignement du PER. Un nouveau *Recueil des évaluations des 2^e et 3^e cycles* est créé et un groupe de travail, chargé de coordonner la mise en place du nouveau cadre cantonal d'évaluation pour le cycle 3, définit six « évaluations cantonales » obligatoires. Ces évaluations standardisées complètes les « évaluations d'établissement » définies par l'équipe d'EPS. Dès son introduction, cette réforme engendre des réactions variées et des résistances de la part des enseignants quant au sens et à l'usage de ces nouvelles prescriptions. Une pré-enquête menée en 2016-2017 a pour but de comprendre et analyser ces tensions.

Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015

Dans la dernière partie de ce prologue, nous portons notre réflexion sur la manière dont les enseignants d'EPS vaudois conçoivent l'évaluation et ses enjeux. Une pré-enquête réalisée durant l'année scolaire 2016-2017 a permis de confronter les intentions des concepteurs de la réforme au ressenti de six enseignants d'EPS. L'analyse des données recueillies auprès de cinq spécialistes d'EPS de secondaire 1 (collège), deux femmes et trois hommes, de 30 à 40 ans, ainsi que quatre concepteurs de la réforme, c'est-à-dire des membres du groupe de travail ayant préparé la réforme pour le législateur (un enseignant d'EPS de terrain, un conseiller pédagogique du SEPS et deux formateurs d'enseignants d'EPS) a mis en lumière les tensions et contradictions liées au nouveau cadre cantonal d'évaluation sommative (Grandchamp et al., 2020). Notons qu'au cours de cette pré-enquête, le point central a été celui de la posture de la chercheuse (ancienne enseignante) afin que des croyances préalables ne viennent orienter par avance les pistes de recherche et les hypothèses. De là, il a été recherché une « neutralité » dans la démarche, aussi bien au niveau des enseignants (volontairement choisis pour leurs différences de points de vue) que dans les modalités d'entretiens (non inductrices de réponses) et la retranscription des données (intégralement retranscrites). Nous verrons que les tensions analysées au niveau individuel et collectif à l'occasion cette réforme font écho aux difficultés rapportées dans la littérature. Dans un contexte sans note qui privilégie l'accompagnement et le soutien aux élèves, les dilemmes des enseignants d'EPS qui évaluent leurs élèves semblent similaires à ceux relevés dans d'autres contextes.

Nous l'avons vu, les précédentes réformes de l'évaluation sommative en EPS en terre vaudoise ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des professionnels. Ce nouveau cadre cantonal d'évaluation de 2015 a également suscité des réactions au sein de la communauté des enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2020). Notre pré-enquête réalisée en 2016-2017 dans le cadre de notre étude doctorale met en effet en lumière des tensions face à la réforme de 2015. L'analyse des données d'entretiens menés auprès de cinq enseignants d'EPS de secondaire 1 indiquent que l'entrée en vigueur de cette réforme de l'évaluation sommative a suscité des doutes, teintés d'incompréhensions et de critiques de la part des enseignants. On peut se demander si l'origine de ce phénomène observé suite aux réformes dans ce domaine n'est pas à chercher dans ces tensions qui traversent l'activité des enseignants, tenus de suivre le nouveau cadre règlementaire de leur hiérarchie sans toutefois remettre en cause les compromis trouvés dans la classe avec les élèves. En fait, pour une implication des enseignants dans le processus et une assimilation de la culture d'évaluation, il apparaît souvent chez eux un besoin de participation à la conception, à l'administration, mais aussi à l'analyse des résultats lors d'une réforme (Mons, 2009). Dans le cadre de la réforme qui nous intéresse, les

décisions prises en amont correspondent à des « prescriptions descendantes » (émanant de la tutelle en direction des acteurs de terrain) (Mottier Lopez & Tessaro, 2010).

Ces tensions font écho aux propos de quatre concepteurs de la réforme qui font part des visions divergentes au sein même du *GT-PER* composé d'un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe), deux professeurs formateurs de la Haute école pédagogique (HEP) vaudoise et quatre enseignants d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique).

Les résultats de notre pré-enquête semblent s'inscrire dans le prolongement des études réalisées dans d'autres pays, ainsi que des données issues d'une enquête locale non publiée, menée par le SEPS, montrant que, si les deux tiers (67%) des participants se déclarent satisfaits nouveaux moyens d'évaluation, certaines critiques persistent (Enquête SEPS « Évaluations du 3^e cycle - Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles », mai 2018) (Grandchamp et al., 2020). Si les données d'entretiens de cette pré-enquête auprès des enseignants semblent indiquer que la réforme a suscité une satisfaction globale, il apparaît aussi que celle-ci est teintée d'incompréhensions et de quelques critiques, Surtout, elles fournissent des précisions sur les tensions vécues par les enseignants d'EPS. Nous avons analysé et identifié six tensions (1) *les modifications récurrentes des programmes d'établissement* ; 2) *la nécessité d'un temps d'adaptation* ; 3) *l'utilité contestée de la réforme* ; 4) *la pertinence inégale des thèmes et des évaluations* ; 5) *les contradictions sous-jacentes de la réforme* ; 6) *le degré limité de liberté dans l'application de la réforme*) qui trouvent leur origine dans des « conflits inter et intra psychiques » dans le « système d'activité » des enseignants (Engeström, 2000). Dans les sous-chapitres qui suivent, nous avons fait le choix de regrouper les tensions 2 et 3, ainsi que 3 et 4.

Les modifications récurrentes des programmes d'établissement

Les cinq enseignants évoquent la succession de réformes concernant leur métier. Un des participants résume le sentiment partagé en se disant « *agacé que tous les cinq ans ça change* ». Il affiche son manque de motivation face à ces modifications répétées qui l'empêchent de mesurer les effets des réformes précédentes et génèrent un sentiment d'instabilité. De fait, comme nous avons tenté de le montrer, après la révision des programmes d'établissement en EPS en 2004, après l'ajout en 2007 d'une colonne « Évaluation » à ces programmes, puis en 2011 l'entrée en vigueur du PER autour de quatre nouveaux axes thématiques (*Condition physique et santé, Activités motrices et/ou d'expression, Pratiques sportives, Jeux individuels et collectifs*), la publication de la réforme de 2015 apparaît comme un soubresaut supplémentaire, obligeant les enseignants d'EPS avant la fin de l'année civile 2016 à mettre leurs programmes d'établissement en rapport avec les nouvelles évaluations cantonales (*Espaces pédagogiques*, n° 52, avril 2016, p. 5). Les enseignants voient dans cette succession de prescriptions une accentuation du rapport hiérarchique dans l'organisation de travail : « *C'est toujours cette image de prof de sport flemmard qu'on traîne et puis, pour arrêter*

qu'on dise qu'on est des flemmards, on va montrer qu'on fait un programme (...) on a un boulot différent des autres, on a une autre image (...) je trouve nul qu'on n'assume pas cette image ».

Au-delà, cette réaction fait écho aux dynamiques scolaires englobant l'EPS vaudoise (rappelons qu'en 1996, la réforme « EVM » conduisait toutes les disciplines à une évaluation à visée formative, non notée ; en 2010, la Réforme « École 2010 » qui prônait au contraire un retour à la note). L'EPS vaudoise fait toujours figure d'exception dans ce paysage pédagogique suisse et international du fait de son système d'évaluation sommative sans note. Le paradoxe est qu'avant la réforme de 2015, les enseignants de ce canton « évaluaient les élèves sur un livret « Éducation physique » spécifique pour la scolarité secondaire 1, datant de la fin des années 1990 (procès-verbal de la séance 3 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 2 décembre 1998). Ce document officiel d'évaluation a été utilisé par les enseignants durant les quinze années qui ont précédé la réforme de 2015. Mais, hormis son incohérence avec le PER dès 2010, cet ancien cahier répertoriait davantage des activités réalisées par les élèves que leurs apprentissages, il était peu documenté par les enseignants, ce qui ne donnait pas une image satisfaisante du travail des enseignants d'EPS et pouvait nuire à la crédibilité de la discipline. Comme on l'a vu aussi, il était délaissé par les enseignants, les élèves et les parents.

La nécessité d'un temps d'adaptation et le besoin d'accompagnement des enseignants

La réserve des enseignants à propos de la réforme est accentuée par le délai court octroyé en 2016 pour sa mise en place. Les enseignants interrogés ne saisissent pas aisément ses enjeux, notamment dans les établissements où le programme préexistant leur donnait satisfaction. Une enseignante regrette de devoir renoncer à des évaluations « *qui marchaient bien* » au profit des nouvelles évaluations : « *c'est très frustrant de se dire que ça fait des années qu'on peaufine nos évaluations et que là on va les laisser tomber* ». Elle ajoute que la nouveauté induit le besoin de s'organiser pour mettre en place un programme réalisable et repenser son application collectivement dans l'équipe. Un autre participant ajoute qu'il a dérogé à la prescription en renonçant à mettre en œuvre les évaluations cantonales durant l'année 2016-2017 (ce qui était toléré par le SEPS).

Le caractère imparfait de certaines évaluations est admis par les concepteurs qui reconnaissent que l'implantation trop rapide sur le terrain a pu nuire à la crédibilité de cette réforme : « *Dans l'idéal, il aurait fallu intégrer petit à petit ces évaluations dans le terrain en commençant par les 9^e (13 ans) (...) on est conscient que les choses se sont faites un peu rapidement, maintenant ça ne tenait pas la route d'avoir un document marqué 5^e -9^e alors que les élèves sont en 7^e -11^e (11 à 15 ans) !* ». Mais les entretiens avec les membres du GT-PER et les archives mettent en évidence des tensions institutionnelles avant la publication de la réforme. Par exemple, le déroulement des activités du GT-PER a été retardé par la gestion informatique des nouveaux moyens d'évaluation : le refus du DFJC de laisser l'EPS entrer dans la plateforme concernant toutes les autres disciplines au printemps 2013

(procès-verbal de la séance 14 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 1^{er} novembre 2012) et la suspension momentanée des travaux du GT-PER décrétée par la DGEO. Ces hésitations entre les deux instances hiérarchiques ont fini par impacter l'activité des praticiens : ainsi, le SEPS a dû créer un outil de gestion informatique spécifique, mais celui-ci n'a été opérationnel qu'au début de l'année scolaire 2015-2016. Le temps mis à disposition des enseignants pour s'approprier et intégrer ces nouveaux objets d'apprentissage (compétences définies par le PER) et ce nouvel outil (le recueil d'évaluation) est en partie à l'origine de leur défiance (Genelot et al., 2016 ; Grandchamp et al., 2020). La rapidité avec laquelle cette réforme de l'évaluation a été introduite dans les établissements fait écho à la levée de boucliers d'une grande partie des enseignants et des parents lors de la mise en application du projet de réforme scolaire EVM, quelques années plus tôt (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Rappelons que la mise en œuvre d'innovations dans le contexte scolaire nécessite la formation et l'accompagnement des enseignants (Périsset-Bagnoud, 2002).

L'utilité contestée de la réforme et la pertinence inégale des thèmes et des évaluations

L'une des tensions présente dans l'activité évaluative des enseignants interrogés est que l'évaluation sommative prend trop de temps, notamment à cause d'un nombre trop important d'évaluations cantonales et d'établissement, ce qui nuit d'après eux/elles à la qualité de l'enseignement « *car au final, on a trop et on ne fait pas bien les choses !* ». Ce sentiment de ne plus pouvoir bien faire son métier à cause de contraintes surajoutées par la réforme émerge de la plupart des entretiens.

Or, dans le système d'activité des concepteurs de la réforme, le nombre d'évaluations cantonales a été l'objet d'une longue négociation. Les débats opposaient d'un côté une volonté de ne définir que le nombre d'évaluations cantonales, les enseignants étant jugés capables de choisir non seulement le nombre total d'évaluations souhaitable, mais également leur support ; de l'autre, se dessinait une tendance à « *définir toutes les évaluations* » (Grandchamp et al., 2020, p. 490). La négociation a abouti à un compromis instituant deux évaluations cantonales obligatoires par an, complétées par huit à douze évaluations laissées au choix des équipes pédagogiques.

Les données montrent donc des tensions entre les visions plus ou moins normatives de la réforme chez les concepteurs. Certains reconnaissent que certaines évaluations sont plus chronophages et exigent une plus grande préparation que d'autres (Chorégraphie 9^e, Jeux 10^e-11^e et Agrès 11^e). Mais tous les participants avouent que la complexité de ces évaluations a aussi pour objectif d'inciter les enseignants à prévoir des cycles d'apprentissage de plusieurs leçons et prévenir ainsi le *zapping* facilité à la suite de la suppression de la note depuis les années 1980. Il y a donc une volonté du GT-PER de mettre en place un travail de longue durée où les enseignants construisent davantage les compétences des élèves.

Une autre tension concerne le contenu de la réforme lui-même, notamment la nature des évaluations retenues. Ainsi, pour l'évaluation de la Coordination (10^e), les enseignants interrogés remettent en cause son intérêt même, reprochant notamment le manque de linéarité entre les différents exercices, ainsi que la limitation à quelques exercices imposés alors que ce domaine offre un panel d'activités très vaste. De même, certains enseignants apprécient d'évaluer la Chorégraphie en 9^e, d'autres, moins à l'aise dans cette activité d'expression, émettent plus de réticences. Un questionnement émerge aussi quant à l'ordre chronologique des évaluations, par exemple aux raisons d'évaluer une chorégraphie en 9^e et les agrès en 11^e.

Si l'on analyse les données d'entretien des membres du GT-PER, on se rend compte que le choix des thèmes des évaluations cantonales a aussi donné lieu à d'âpres débats qui ont abouti à proposer deux thèmes par année. Les intentions de ce groupe étaient d'amener les enseignants à travailler dans les quatre axes thématiques du PER concernant l'EPS (santé, expression-coordination, athlétisme-agrès, jeux) : « *on dessinait un élève qui avait parcouru un peu tous les domaines importants pour son développement corporel au cours de la scolarité* » (*ibid.*, p. 491). En fonction des expériences et représentations des membres du groupe, il fut décidé de proposer la Chorégraphie en 9^e, en raison notamment de la jeunesse des élèves, jugés moins rétifs à ce thème que des élèves plus grands. Les Agrès ont été placés en 11^e (15 ans) de manière à laisser un maximum de temps dès la 7^e (11 ans) pour travailler toutes les familles de mouvements. Enfin, deux évaluations de Jeux ont été réparties en 10^e (14 ans) et en 11^e (15 ans), en raison de la forte présence de ces activités dans l'EPS vaudoise et l'ambition de rechercher la responsabilisation des élèves par le biais de l'arbitrage et de l'attitude en 11^e. Cette double introduction des Jeux présentait aussi l'avantage d'aborder successivement les apprentissages techniques et tactiques en 10^e, puis l'aspect social en 11^e.

Les contradictions sous-jacentes de la réforme

Ces différents aspects ont sans doute accentué dans le système d'activité des enseignants les tensions relatives à l'utilité de la réforme et à la pertinence des thèmes. Un des concepteurs reconnaît qu'un document faisant état des réflexions du GT-PER aurait dû accompagner ces prescriptions, ce qui aurait permis aux travailleurs de terrain de les mettre en œuvre plus facilement et de comprendre certains choix. En effet, l'incohérence de certaines évaluations apparaît aux participants de notre étude mais sans qu'ils/elles puissent repérer son origine : par exemple, entre des épreuves technicistes et précisément critériées en Athlétisme (en 9^e) et en Coordination (en 10^e) et des épreuves « autonomisantes » en Chorégraphie (en 9^e) et en Jeux (en 11^e), et d'autres davantage laissées à l'appréciation de l'évaluateur en Jeux (en 10^e) et en Agrès (en 11^e).

Or, les entretiens avec les concepteurs de la réforme portent un éclairage sur ces contradictions apparentes en mettant en évidence que des divergences préexistaient au sein de leur système d'activité

(Grandchamp et al., 2020). Rappelons une nouvelle fois que le GT-PER était composé de sept personnes : un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe), deux professeurs formateurs de la Haute école pédagogique (HEP) vaudoise et quatre enseignants d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique). Certains membres voulaient baser la réforme sur les enjeux et fondements de l'EPS (« *on se pose un moment, on réfléchit à ce qu'on a envie que l'évaluation physique scolaire dans le canton de Vaud soit et on amène ensuite les évaluations* »), d'autres avaient une vision plus pragmatique, sans discuter les fondements de l'évaluation en EPS. De plus, des conceptions sous-jacentes différentes se dessinaient : certains préconisaient l'ouverture, la responsabilisation et l'autonomie des enseignants en incitant ces derniers à interpréter les évaluations pour se les approprier. D'autres souhaitaient plutôt proposer des évaluations précises dans le but de standardiser les pratiques et de les améliorer. Enfin, une troisième partie du groupe cherchait à prendre appui sur les pratiques existantes, faisant fi d'une réflexion préalable sur les enjeux et les fondements de l'évaluation de l'EPS.

Cette hétérogénéité correspond sans doute aux différences de conceptions entre praticiens, mais elle apparaît contradictoire à leurs yeux car les compromis issus de ces divergences n'ont pu être suffisamment explicités. Le « produit fini » a été transmis aux enseignants, indirectement *via* les séances de chefs de file (coordonnateurs pédagogiques) (procès-verbal de la séance 1 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 28 mars 2019), sans texte d'accompagnement. Les conseillers pédagogiques du SEPS s'étaient toutefois proposés en soutien sur demande des établissements, opportunité rarement exploitée par les enseignants. Ce manque de communication a contraint chaque enseignant, dans ses classes, à mettre en œuvre finalement des évaluations plus ou moins alignées avec ses propres convictions et conceptions.

Le degré de liberté limité dans l'application de la réforme

Dans les entretiens, il apparaît que certains enseignants, attachés à la liberté de choisir les activités supports et leurs évaluations, sont réticents face au caractère obligatoire des évaluations cantonales dans la réforme. Cette obligation limite leur marge de manœuvre dans les transactions avec les élèves en classe, notamment les moins performants ou les perturbateurs. Afin de maintenir l'engagement des élèves et une ambiance apaisée dans la classe, plusieurs participants déclarent d'ailleurs prendre la liberté de modifier certains exercices jugés inadéquats ou de les adapter, notamment en réduisant le nombre d'exercices (Agrès 11^e). Face à la complexité de certaines évaluations ou en réponse à des préoccupations de justice, les enseignants procèdent régulièrement aussi à des « arrangements évaluatifs » (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2000 ; Grandchamp et al., 2018). Or cette question du degré de liberté laissé aux enseignants divise le GT-PER : octroyer aux praticiens la possibilité de modifier à leur guise les évaluations cantonales est

apparue comme une opportunité pour les uns, une perspective inconcevable pour d'autres. On perçoit, là aussi, des tensions au sein du collectif des concepteurs, entre des visions plus normatives ou plus développementales. Si certains membres souhaitaient laisser les enseignants décider par eux-mêmes, d'autres voulaient définir l'ensemble des évaluations pour impacter les pratiques d'enseignement, à prévenir le *zapping* en allongeant les cycles d'enseignement et en incitant les enseignants à sortir de l'évaluation de la performance ou des situations technicistes (Cordoba & Lenzen, 2018).

Le résultat en demi-teinte (des évaluations obligatoires et d'autres à la discrétion des équipes d'établissement) a abouti à un document non uniforme, qui peut constituer une certaine richesse dans la mesure où il reflète la diversité des pratiques du terrain, mais dont la logique, là aussi, est restée masquée pour les principaux acteurs sociaux (ici les enseignants).

La réforme de l'évaluation de 2015 : entre soutien pédagogique et contrôle institutionnel

On l'a dit, les choix curriculaires des enseignants sont davantage influencés par les conceptions qu'ils ont des disciplines enseignées que par les instructions officielles (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La recherche relève toutefois que les enseignants non spécialistes de l'EPS (ceux du primaire) se réfèrent davantage aux prescriptions que les spécialistes de la discipline dans le secondaire (*ibid.*). Ces conclusions se vérifient dans le contexte vaudois dans la mesure où, contrairement au secondaire 1 (cycle 3, collège), les recueils d'évaluation, ainsi que les planifications « clé en main », ont été très bien accueillis par les enseignants généralistes des cycles primaires (cycles 1 et 2). À l'image des enseignants d'EPS débutants, ceux-ci reconnaissent que les évaluations prescrites les guident dans la construction de leurs cycles d'enseignement et les aident à définir des objectifs d'apprentissages (Descœudres, 2019).

En ce qui concerne l'évolution des conceptions des enseignants selon le niveau d'ancienneté, les études donnent lieu à des résultats contradictoires. L'étude menée par Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) semble toutefois démontrer une tendance des enseignants d'EPS genevois à se distancer progressivement des instructions officielles au cours de leur carrière en légitimant cette autonomie curriculaire par leur expérience. Les anciens ne sont toutefois pas les seuls à considérer les textes officiels comme inadaptés aux contraintes du terrain et aux réalités du métier. Les plus jeunes seraient également plus enclins à suivre les programmes définis par les équipes pédagogiques. Les stratégies adaptatives et interprétatives des enseignants par rapport aux prescriptions officielles s'expliquent par l'« effet équipe d'EPS » (niveau *méso-structurel*) tenant compte des conditions matérielles locales et des élèves (Lenzen, Poussin, et al., 2012, p. 139). Le climat d'instabilité qu'a vécu l'école vaudoise ces dernières décennies et la succession des réformes de l'EPS contribuent certainement à renforcer cet « effet équipe d'EPS » (Grandchamp et al., 2020).

Dans le canton de Vaud, on observe également une autonomisation des enseignants d'EPS face à la réforme de 2015, qui s'explique sans doute par une méfiance à l'égard des autorités de tutelle, dont le SEPS. En effet, le découpage institutionnel singulier de la gouvernance de l'EPS vaudoise permet également d'expliquer partiellement les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de 2015, y compris au niveau de la formation des enseignants. Jusqu'à la création de la Haute école pédagogique (HEP) en 2001, la formation des enseignants d'EPS était assurée par le Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP) et le SEPS pour la partie pédagogique (Quin, 2016). Aujourd'hui, le SEPS qui, on le rappelle, est rattaché au DEIS a dû renoncer à la formation pédagogique des enseignants, mais garde la main mise sur les programmes d'EPS et l'évaluation en collaboration avec la DGEO qui régit les programmes et les lois scolaires. On comprend qu'une lutte de pouvoir entre ces différentes instances ait pu fragiliser l'identité de l'EPS vaudoise déjà déstabilisée par les nombreux changements de gouvernance institutionnelle de son système de formation. On est en effet passé d'un cursus relativement uniformisé et standardisé dans le cadre du CFMEP à une formation actuelle orientée davantage vers les sciences du mouvement et du sport au sein de l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL) (*ibid.*). Ces propos font écho au contexte genevois où le faible impact des instructions officielles sur les programmes des enseignants s'expliquent non seulement par une absence de contrôle institutionnel, mais aussi par une certaine nostalgie des anciennes formations de la part des praticiens et un rejet des théories issues des sciences de l'éducation (Lenzen, Poussin, et al., 2012). En terre vaudoise, l'EPS est sans doute marquée par un conflit de génération entre les défenseurs d'une EPS caractérisée par une forte « didactisation » des pratiques sportives et ceux qui revendiquent « leur droit à créativité et à l'auto-assignation des finalités de leurs enseignements » (*ibid.*, p. 150) . Ce « modèle didactique » issu des manuels fédéraux d'EPS édités entre 1971 et 1985 préconise des cycles d'enseignement de cinq ou six leçons et une structuration uniformisée de la leçon d'EPS (Cordoba & Lenzen, 2018). L'approche techniciste des leçons de jeux collectifs trouve d'ailleurs son origine dans ces prescriptions qui prévoient une organisation de la leçon en cinq étapes dans ces activités : échauffement - entraînement d'un geste technique - exercices décontextualisés - jeu à la fin - retour au calme.

L'orientation des manuels fédéraux de 1998 et la formation initiale des enseignants d'EPS à l'ISSUL contribuent au développement d'une EPS plus scientifique et moins standardisée (*ibid.*). L'EPS s'intéresse désormais à la conduite motrice et le sport devient un moyen et non un but en soi. La « sportivisation » de l'EPS, très présente dans les manuels précédents, fait place à une approche plus holistique des apprentissages visant l'éducation de l'enfant dans son entier (Grandchamp et al., 2018). Imprégnée sans doute du mouvement EVM, l'EPS vaudoise place l'élève au centre de son apprentissage et valorise la pédagogie de projet. Pour l'élève, réussir ne suffit plus, il doit aussi comprendre les stratégies. Ainsi, les compétences transversales gagnent du terrain sur les

apprentissages moteurs, et l'effort et la persévérance des élèves sont valorisés. Cordoba et Lenzen (2018) mettent également en évidence une conception hédoniste priorisant le plaisir des élèves et la nécessité avant tout de les faire « bouger ». À ce sujet, l'étude menée par Lentillon-Kaestner et al. (2018) confirme que les enseignants d'EPS vaudois valorisent davantage le plaisir des élèves que leurs homologues genevois. Devenue un *leitmotiv* dans les textes officiels suisses dès les années 1970 et 1980 (Cordoba & Lenzen, 2018), la notion de plaisir en EPS reste aujourd'hui au centre des préoccupations des enseignants romands et constitue une composante inhérente de la leçon d'EPS. Les effets démontrés par Biddle et Goudas (1994) du plaisir et de l'estime de soi sur la motivation intrinsèque sont partagés par les enseignants d'EPS vaudois. Les élèves seraient davantage sensibles aux aspects affectifs et émotionnels que par des considérations liées à la santé.

La réforme de l'évaluation 2015 résulte donc de la conjugaison de divers facteurs politiques, institutionnels et culturels qui ont marqué l'EPS vaudoise durant ces trente dernières années. Pour le SEPS, l'introduction de six évaluations cantonales obligatoires répond à une volonté d'harmoniser les pratiques d'évaluation sommative (Yerly, 2017b). À l'image des épreuves externes dans le canton de Fribourg, ces évaluations cantonales aident les enseignants à identifier les attentes définies dans le PER et prévenir le *zapping*, c'est-à-dire le changement rapide et donc les raccourcissements fréquents des cycles d'apprentissage, raccourcissements négociés à chaud avec les élèves dans les classes vaudoises et conduisant progressivement à un appauvrissement des apprentissages au profit du plaisir immédiat (Grandchamp et al., 2020).

L'intention prioritaire de la tutelle lors de cette réforme est bien d'améliorer la qualité des apprentissages en EPS et de rompre avec cette pédagogie induite par le renoncement aux « cycles d'enseignement » dans la dernière génération des manuels fédéraux (Cordoba & Lenzen, 2018). Si le but affiché de ce nouveau cadre cantonal d'évaluation n'est ni de contrôler, ni de juger les pratiques (Grandchamp et al., 2020), on ne peut s'empêcher de penser qu'il constitue peut-être une opportunité pour le SEPS de justifier sa légitimité à l'égard de sa hiérarchie. En aidant les enseignants à coordonner leur enseignement et leurs pratiques évaluatives avec les textes officiels, le GT-PER favorise ainsi la transposition didactique des compétences définies dans le PER dont la formulation était de prime abord obscure pour les enseignants (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La mise en place d'évaluations cantonales communes et obligatoires ne constitue-t-elle pas également un moyen indirect de renouer avec une EPS plus uniforme et standardisée telle qu'elle était préconisée dans les manuels de 1971 et 1985 ? Le fait d'imposer un nombre minimum d'évaluations sommatives par année n'est-il pas un moyen détourné de réintroduire des cycles d'enseignement de cinq ou six leçons ? Si le SEPS n'est pas une instance de contrôle et ne souhaite pas être perçu comme tel, la méfiance apparente des enseignants d'EPS vaudois face à la réforme de 2015 (notamment à propos des évaluations cantonales obligatoires) nous amènent à penser que ceux-ci ne partagent pas tous ce

point de vue. La réforme de 2015 réintroduit un certain contrôle de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie des enseignants était devenue très grande depuis les réformes des années 1980 (Grandchamp et al., 2020).

Les tensions entre enseignants et concepteurs relevées dans notre pré-enquête ont été accentuées par des avis divergents au sein-même du GT-PER : qu'il s'agisse de la volonté d'impacter les pratiques d'enseignement par l'évaluation sommative ou au contraire de responsabiliser les enseignants, qu'il s'agisse de la volonté de faire de l'EPS une discipline « sérieuse » ou au contraire d'entretenir la spécificité vaudoise (au prix d'une relégation de l'EPS), qu'il s'agisse de prôner des évaluations justes mais portant sur des micro-habiletés ou au contraire une évaluation de compétences complexes mais moins précises, les débats, chez les concepteurs de la réforme, traduisent bien les dynamiques qui traversent une EPS vaudoise dont les enjeux sont encore l'objet de discussions. Mais, si l'on pouvait espérer que les différentes conceptions au sein du GT-PER entrent en résonance avec celles également disparates des enseignants, les conditions institutionnelles, notamment le sentiment d'urgence dans la mise en œuvre de la réforme, ne semblent pas avoir contribué à faire de cette résonance un chœur à l'unisson. Ces divergences entre les objectifs d'apprentissages affichés en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation, sont régulièrement observés dans d'autres pays (Georgakis & Wilson, 2012).

Les résultats de notre pré-enquête montrent aussi que le manque d'alignement entre les programmes et les pratiques en usage multiplie les freins dans la mise en œuvre de la réforme. Comme l'indiquent Hay et Penney (2009), pour être efficace, l'évaluation en EPS doit être en accord avec les programmes, mais également orientée vers les apprentissages et validée par des outils fiables. Les réformes de ces dernières années dans de nombreux pays sont certainement apparues en réponse à ces préoccupations. Dans le contexte vaudois, on observe un alignement réussi avec le PER, mais aussi, ça ou là, un décalage entre les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS et les prescriptions cantonales. Comme dans d'autres contextes, se posent les questions de la communication aux enseignants des intentions du groupe de travail et de leur accompagnement lors de la mise en place de la réforme (Yerly, 2017b). Celles-ci apparaissent comme des éléments décisifs pour qu'une réforme recueille vite l'adhésion des acteurs de terrain et soit rapidement mise en œuvre (Périsset-Bagnoud, 2002).

Au-delà, cet élément renvoie à la question de la prescription, de l'enchaînement rapide d'injonctions institutionnelles qui augmente le sentiment de devoir appliquer des décisions prises « plus haut », ce qui impacte la professionnalisation des enseignants (Pasquini, 2021). Concrètement, elle les empêche de stabiliser des dispositifs, de leur donner du sens et de « reprendre la main sur leur métier » (Bruno et al., 2013 ; Méard & Bruno, 2008). Dans leur revue de littérature, Rozenwajn et Dumay (2014) insistent sur ces conséquences potentiellement négatives des réformes relatives à l'évaluation :

l'alignement des contenus d'enseignement sur le contenu des tests, la réduction du temps attribué aux matières non testées et la limitation des innovations pédagogiques et de la réflexivité des enseignants. Cette tendance à la sur-prescription est redoublée dans le contexte helvétique du fait des particularités locales (les systèmes d'éducation dépendent des cantons) associées à une quête affichée d'harmonisation nationale (Ntamakiliro & Tessaro, 2010).

Reste la question de la place de l'EPS dans ce débat. L'argument central en faveur du maintien d'une évaluation de l'EPS sans note (et avec le moins d'évaluations obligatoires possibles) repose sans doute sur le fort sentiment d'appartenance des enseignants d'EPS vaudois à une communauté qui défend une discipline permettant un regard différent sur les élèves et étant mieux perçue par ceux-ci dans le canton de Vaud que dans d'autres cantons (Allain et al., 2016 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Paradoxalement, le fait de ne pas noter les élèves, loin de fragiliser la discipline, est en effet corrélé avec une identité et une confiance en soi plus fortes dans cette communauté. Celle-ci revendique l'objectif central de « plaisir de la pratique physique » qui permet de mieux intégrer les élèves peu performants dans les classes. Cette spécificité accorde au corps enseignant une liberté importante (le choix des activités-soutiens, des éléments à évaluer, de la durée des cycles d'enseignement, le degré d'exigence dans les apprentissages). Plus exactement, elle autorise les enseignants d'EPS vaudois à négocier avec les élèves.

Synthèse

L'analyse des données d'entretiens recueillies durant notre pré-enquête met en lumière des intentions et avis contradictoires des concepteurs de la réforme qui sont sans doute le reflet de divergences au sein de la communauté des enseignants, ainsi que les tensions vécues par cinq enseignants d'EPS.

Du côté des enseignants, le traitement de nos données nous a permis d'identifier et analyser six tensions (rappelons-les : 1) *les modifications récurrentes des programmes d'établissement* ; 2) *la nécessité d'un temps d'adaptation* ; 3) *l'utilité contestée de la réforme* ; 4) *la pertinence inégale des thèmes et des évaluations* ; 5) *les contradictions sous-jacentes de la réforme* ; 6) *le degré de liberté limité dans l'application de la réforme*). Si certaines font écho à celles rapportées dans la littérature à propos des réformes, d'autres trouvent leur origine dans le contexte particulier de l'EPS vaudoise. Certains enseignants remettent en question l'utilité et le sens des évaluations obligatoires dans un contexte non certificatif et dénoncent le nombre annuel trop élevé d'évaluations. Ils s'interrogent également quant à la pertinence des choix des thèmes et remettent en question la nature des évaluations imposées.

La rapidité avec laquelle la réforme de 2015 a été introduite dans le terrain et le manque d'accompagnement ont contraint les enseignants à mettre en œuvre des évaluations plus ou moins alignées avec leurs propres convictions et conceptions. Face à la complexité de certaines évaluations

ou par souci d'équité, les enseignants procèdent à des arrangements évaluatifs en modifiant certains exercices jugés inadéquats ou en les adaptant au niveau de la classe. Si les enseignants généralistes apprécient les prescriptions descendantes dans la mesure où elles les guident dans la construction de leur enseignement, les spécialistes se distancient plus aisément des textes officiels. L'autonomisation des enseignants d'EPS s'explique notamment par l'« effet équipe d'EPS » qui légitime davantage les aménagements locaux de la réforme au sein des collectifs de travail.

Fragilisée par l'instabilité institutionnelle et politique de ces dernières décennies, la confiance à l'égard des autorités s'amenuise. Les changements de gouvernance de la formation initiale des enseignants d'EPS attise sans doute les tensions par un conflit générationnel entre les nostalgiques d'une EPS uniformisée et les défenseurs d'une approche plus orientée vers les sciences de l'éducation.

Si la mise en place des évaluations cantonales communes aident les enseignants à aligner leurs pratiques évaluatives aux compétences définies dans le PER, on peut penser que cette réforme constitue non seulement un moyen indirect et non affiché de « contrôler » les pratiques enseignantes, mais aussi une opportunité pour le SEPS de justifier sa légitimité. Pour être efficace, l'évaluation en EPS doit être en accord avec les programmes, orientée vers les apprentissages et validée par des outils fiables. Mais, dans un contexte non noté, l'existence d'un cadre cantonal d'évaluation standardisé peut être remis en question dans la mesure où il réduit la marge de manœuvre des enseignants. L'obligation d'appliquer des décisions prises « plus haut » peut faire courir le risque d'une « déprofessionnalisation » des enseignants (devenant de simples applicateurs) et d'une perte de sens. À travers le tour d'horizon des recherches internationales de ces vingt dernières années, nous constatons que l'évaluation est au centre des préoccupations dans les textes officiels et dans les pratiques enseignantes. Les travaux portent notamment sur l'écart entre les prescriptions institutionnelles et leur mise en application, qui aboutit régulièrement sur des modifications. Dans le cas particulier de notre étude, certains enseignants d'EPS vaudois peinent à trouver du sens lorsqu'ils réalisent des évaluations cantonales obligatoires dans un contexte non certificatif, ce qui les conduit à dévier de la prescription cantonale, voire à l'occulter. Au paradoxe exprimé d'une évaluation sommative commune et obligatoire dans un contexte non noté, s'ajoute celui de l'absence de contrôle institutionnel lors de l'application de cette réforme.

Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche

Dans ce prologue, nous avons dans un premier temps discuté de la complexité et des controverses relatives à l'évaluation en milieu scolaire, notamment en EPS. Au vu de la littérature internationale, nous avons pu comprendre que celle-ci est l'objet de débats quasiment ininterrompus depuis une quarantaine d'années. Malgré la multiplicité et la qualité des travaux sur le sujet, il apparaît deux permanences au cours de cette très longue période : d'abord les confusions ne sont toujours pas dissipées à propos des démarches et surtout des fonctions de l'évaluation en EPS. Plutôt régulatrice ou plutôt contrôlant, supposée servir prioritairement plutôt l'élève, l'enseignant ou le système scolaire, traversée par des impératifs de justice mais visant aussi à soutenir l'engagement et les apprentissages des élèves, visant à prendre en compte les savoirs construits et les processus sous-jacents à cette construction mais également contrainte par des impératifs de faisabilité, donc de clarté et de simplicité, l'évaluation dans cette discipline est au centre de tiraillements incessants. Le second fil rouge qui émerge de ces débats consiste en une omniprésence du certificatif et, corollairement, en une certaine lenteur dans la mise en œuvre de procédures d'évaluation alternatives. Autrement dit, malgré les tentatives répétées des législateurs et les arguments des chercheurs, la notation et le contrôle par l'enseignant, avec leur symbolique de sanction, restent la référence aux yeux de nombreux praticiens, surtout dans le contexte européen francophone qui concerne notre étude. Ces deux permanences interrogent sur le décalage éventuel entre « ce qui est dit » et « ce qui est fait » en matière d'évaluation en EPS, comme si celle-ci avançait à des vitesses différentes selon les protagonistes, ceux qui édictent ou mènent des recherches sur son évolution, et ceux qui la mettent en œuvre au quotidien dans les classes. Il ne s'agit pas ici de noircir le tableau car le glissement des pratiques existe bel et bien depuis les années 1980 mais il semble obéir à un rythme lent et chaotique, marqué par des tensions et des dilemmes. Il ne s'agit pas non plus de dénigrer le travail des enseignants mais de constater que les dynamiques de changement suivent des logiques indépendantes. Sur le terrain, et c'est tout à fait légitime, tout se passe comme si les conseils et les injonctions de la tutelle ou de la noosphère ne pesaient pas bien lourd en regard des transactions avec les élèves au jour le jour dans les classes. Et c'est bien à ce niveau que l'on peut comprendre la confusion des fonctions et la permanence de la certification. Prosaïquement, pour beaucoup d'enseignants d'EPS, l'évaluation certificative continue à apparaître comme un moyen d'engager les élèves ponctuellement, de contrôler la classe, d'appliquer une certaine justice en classe et d'offrir aux usagers et à la hiérarchie l'image d'une discipline sérieuse, d'un enseignement rigoureux.

Dans un deuxième temps, ce questionnement a été décliné localement, précisément en Suisse dans le canton de Vaud, qui représente le contexte de notre étude. Il faut dire que ce contexte présente de nombreux intérêts si le projet est de mieux comprendre l'activité des enseignants d'EPS évaluant leurs élèves. En effet, d'une part s'y déploie une « EPS sans notes », d'autre part une réforme a été

mise en œuvre depuis 2015. Ces deux caractéristiques nous ont semblé favorables au regard de notre projet d'analyse dans la mesure où elles autorisent un éclairage inhabituel sur l'évaluation en EPS et sur ceux qui la font. C'est la raison pour laquelle il est apparu utile de retracer le processus institutionnel ayant conduit à cette réforme, spécifiquement les jeux institutionnels, la succession des réformes, le dialogue pas toujours cohérent entre les différents programmes et les modalités d'évaluation correspondantes, les prescriptions hétérogènes, les logiques contradictoires au centre desquelles les enseignants d'EPS vaudois ont continué à enseigner et évaluer leurs élèves. En donnant une profondeur historique aux interrogations relatives à l'évaluation en EPS dans un contexte donné et à un moment donné, l'intérêt est d'ailleurs autant de souligner les spécificités de ce contexte que ses points communs avec d'autres. On se rend compte que les débats sont les mêmes en France, au Québec, en Australie, même si l'aboutissement de ces dynamiques est singulier dans le canton de Vaud.

Enfin, afin de compléter cette discussion de départ, nous avons cherché dans un troisième temps à rendre compte des résultats d'une pré-enquête, réalisée auprès de quelques enseignants d'EPS vaudois dans les années qui ont suivi la réforme de 2015. Le but était ici de confirmer nos intuitions de départ concernant les tensions vécues par les acteurs à la suite de cette nouvelle prescription. Il apparaît que les praticiens ont ressenti cette réforme de façon ambiguë, d'une part comme un renouvellement souhaitable des modalités d'évaluation dans cette discipline, d'autre part comme une source de désorganisation de leur activité. Si une réaction de ce type face à une réforme a été repérée régulièrement chez les professionnels de l'enseignement par la littérature scientifique, celle-ci se complexifie dans ce cadre local par plusieurs éléments : la dimension hétérogène des tests (sans doute en lien avec l'hétérogénéité du groupe de concepteurs), les contradictions apparentes entre l'obligation de évaluations standardisées dans une discipline sans certification, la pression temporelle et l'absence d'accompagnement pour mettre en œuvre la réforme.

Ce prologue en trois temps de discussion nous incite à suggérer des pistes de recherches afin de gagner en compréhension à propos des problématiques d'évaluation en EPS et de contribuer, à terme, à faire gagner les acteurs en efficacité et en santé (Clot, 1999). **La première piste** consiste à sonder l'activité réelle des enseignants, au travers d'une recherche clinique dont l'enjeu serait à la fois épistémique et transformatif (Clot & Leplat, 2005). Autrement dit, il s'agira d'analyser « à grain fin » l'activité évaluative des enseignants d'EPS confrontés à la réforme de 2015, de mettre en lumière les tensions qu'ils rencontrent. Quels sont leurs motifs quand ils évaluent ? Par quels dilemmes leur activité est-elle traversée ? Quelles sont leurs préoccupations, les opérations qu'ils maîtrisent, celles qu'ils ne maîtrisent pas ? Quand jugent-ils « faire du bon travail » quand ils évaluent ? Quelle est leur activité empêchée ? Suivent-ils ou s'écartent-ils de la prescription ? Un peu ou beaucoup ? Individuellement ou collectivement ?

En complément, **la seconde piste** de recherche concernera le développement professionnel de ces enseignants évaluateurs. En effet, pour dépasser le constat habituel de soi-disant sempiternelles « résistances au changement », le but de notre étude est de mettre à jour, dans l'activité des enseignants d'EPS, les tensions mais aussi les éventuels moyens mis en œuvre pour les dépasser. Il s'agira donc de pointer les glissements susceptibles de s'opérer dans leur activité évaluative, d'identifier leurs innovations, leurs capacités d'adaptation et de « réplique » face aux contraintes organisationnelles et matérielles, ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour répondre aux prescriptions. Dans quelles circonstances ce processus développemental émerge-t-il ? Les nouvelles prescriptions sont-elles détournées, sont-elles « renormalisées », individuellement ou collectivement ? Les adaptations trouvent-elles une origine dans un déplacement de motif ? Un remplacement de motifs ? Dans la construction de nouveaux outils ? De nouvelles opérations ?

Ces deux axes d'investigations au plus près des acteurs (l'analyse de leur activité et de leur développement face à une réforme relative à l'évaluation en EPS) nous paraissent utiles car, comme le soulignent Georgakis et Wilson (2012), on constate des divergences entre les objectifs d'apprentissages en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation, ce qui expliquerait le décalage fréquent entre les positionnements des uns et des autres. Dinan Thompson et Penney (2015) soulignent, eux aussi, les lacunes en ce qui concerne les connaissances de l'évaluation face aux difficultés des pratiques évaluatives pour les enseignants. Malgré les multiples réformes et innovations depuis les années 1990 dans le domaine de l'évaluation en éducation, peu de recherches se sont intéressées à leurs répercussions sur les pratiques évaluatives effectives en EPS.

Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d’agir des enseignants d’EPS en situation d’évaluation sommative lors d’une réforme

Pour envisager ces questions, nous avons réalisé une étude réclamant un cadre théorique que nous présentons dans cette partie et qui permettra de formuler, en troisième partie de thèse, les questions de recherche définitives (avec les concepts retenus).

Le cadre théorique de l’étude réalisée repose sur une analyse clinique de l’activité (Clot, 1999, 2008) ayant donné lieu à un programme doctoral (chronologiquement, Moussay, 2009 ; Zimmermann, 2013 ; Bruno, 2015 ; Dir, 2017 ; Descœudres, 2019). Cette analyse emprunte des concepts à la fois à la Théorie de l’Activité (la « *Cultural Historical Activity Theory* » - CHAT) (Bruner, 1991, 1996 ; Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1931/2014) et à l’ergonomie (Amigues, 2003 ; Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955 ; Schwartz, 1997 ; Wisner, 1995).

Ce cadre théorique vise à analyser finement l’activité des enseignants d’EPS, en mettant le focus sur cette activité en contexte de réforme, et ainsi, à étudier les tensions et les contradictions dont le dépassement peut conduire à développer les acteurs. Contrairement à une approche mono-référencée, il permet selon nous d’éclairer la complexité des situations d’enseignement. Pour notre objet d’étude, l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois en contexte de réforme, il nous paraît en effet nécessaire de faire usage d’un ensemble de ressources théoriques issues de la psychologie développementale et de l’ergonomie qui, mobilisées séparément, n’offriraient pas un modèle cohérent pour comprendre l’activité évaluative des enseignants d’EPS en contexte de réforme (enjeu épistémique), et d’autre part, d’en favoriser le développement (enjeu développemental).

Parce que notre objet de recherche concerne un contexte de réforme à propos duquel de nombreux acteurs sont amenés à coopérer et à se confronter (élèves, enseignants, direction d’établissement, prescripteurs), nous avons ajouté à l’approche clinique de l’activité d’Yves Clot, le modèle développemental d’Engeström (2000, 2001). Celui-ci, qui représente la troisième génération de la théorie de l’activité, envisage l’activité du travailleur comme un système relevant de plusieurs pôles, lui-même en rapport avec l’activité d’autres membres de l’organisation de travail. Pour ces raisons, le modèle d’Engeström est qualifié de « systémique » ou d’ « holistique ». Il nous semble pouvoir embrasser les tensions vécues par les enseignants d’EPS du fait des interactions institutionnelles lorsqu’ils évaluent leurs élèves en contexte de réforme. Engeström (1987, 2000) préconise le développement d’outils conceptuels qui permettent de comprendre les dynamiques sous-jacentes d’un système d’activité. Ainsi, notre étude tente de mieux comprendre ce qui se joue dans l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois et offre aussi l’opportunité d’étudier le processus de

développement de cette activité par la mise en évidence de contradictions, inhérentes à toute activité humaine (Dir, 2017 ; Groleau & Mayere, 2009). Si les concepts développés par Engeström (2000) permettent de décrire les différents pôles d'un système d'activité et de rendre compte des tensions qui le caractérisent, ceux de Clot offrent quant à eux les outils psychologiques nécessaires à cette analyse. Notons que la clinique de l'activité et l'approche holistique d'Engeström sont compatibles car elles prennent racine dans la psychologie historico-culturaliste. Au vu du sujet de notre étude, elles nous apparaissent complémentaires.

Cette première partie est déclinée en trois temps :

- dans un premier temps, nous présenterons les concepts utiles des théories de l'activité pour une analyse développementale et holistique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois ;
- dans un second temps, nous pointerons la dimension davantage clinique et ergonomique de cette activité de travail ;
- enfin, un troisième temps sera consacré à la formulation des questions de recherche.

1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants

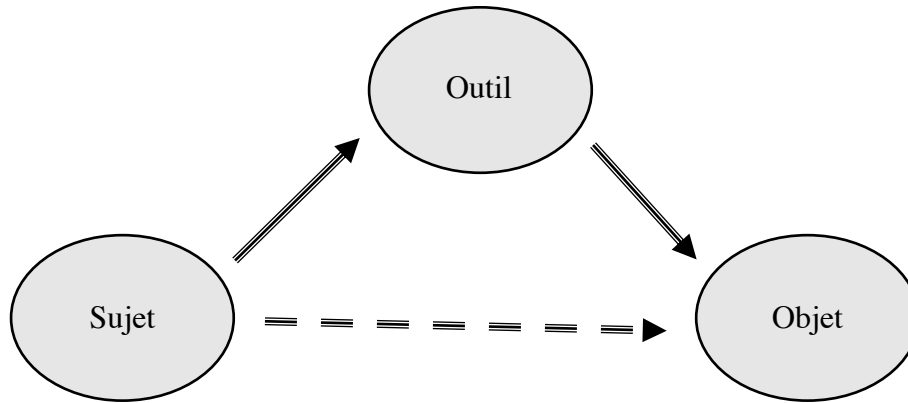
1.1.1. L'apport de la 1^{re} génération de travaux sur la théorie de l'activité

La première génération des travaux portant sur la théorie de l'activité fait principalement référence aux travaux de Vygotski (entre 1920 et 1930) qui soulignent l'importance de la dimension sociale de l'activité humaine comme source et ressource du développement des fonctions psychiques supérieures. C'est donc la participation du sujet à des pratiques socialement organisées qui permet le développement de ses fonctions psychologiques.

Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique (Vygotski, 1960, p. 197).

Selon la psychologie historico-culturelle (*CHAT*), le développement des fonctions psychiques du sujet est basé sur l'intériorisation de « signes culturels », des « outils » qui lui sont adressés et qu'il s'approprie selon certaines conditions (voir Figure 8).

Figure 8. Le modèle de Vygotski, 1931/2014



Dans le contexte particulier de notre recherche, nous considérons donc que l'enseignant d'EPS est destinataire de signes culturels, gestes, paroles et règles de métier qui se transmettent au cours d'échanges, par exemple lors de séances d'équipes pédagogiques ou à l'occasion d'une formation continue. Ensuite, il « greffe » ces signes reçus, échangés (dans « l'interpsychique ») pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir dans un contexte nouveau (ils les rapatrient dans « l'intrapsychique ») (Bertone et al., 2006 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2008 ; Moussay, Flavier, et al., 2011). L'approche historico-culturelle précise que ce processus développemental implique des débats psychiques à l'intérieur de la conscience humaine du sujet entre plusieurs options simultanées et concurrentes. Ces débats trouvent leur origine dans les situations sociales et se manifestent au cours des échanges entre individus qui visent le même but. Les discussions et controverses entre les interlocuteurs engagent un processus de mise en concurrence et d'évaluation à propos des signes échangés. Selon la *CHAT*, ces conflits interpsychiques sont ensuite rapatriés par le sujet dans son psychisme jusqu'à devenir des conflits intrapsychiques (CIP). Ces débats sont alors menés dans l'intimité de sa conscience et alimentent momentanément des doutes, des hésitations et des empêchements (Clot, 1999). Ces CIP se traduisent concrètement par un ensemble d'actions possibles, souvent concurrentes, pour atteindre un but.

Ainsi, pour évaluer ses élèves, l'enseignant d'EPS se trouve en permanence confronté à plusieurs manières de faire (Bertone et al., 2003) et opère des choix en tenant compte des contraintes temporelles, organisationnelles et des réactions des élèves en classe, mais aussi en tenant compte des signes adressés par les différents interlocuteurs (tuteur, collègues, parents) (Moussay, Flavier, et al., 2011 ; Moussay et al., 2009). Ces signes sont rarement univoques et peuvent avoir un caractère prescriptif (Méard & Bruno, 2008). Dans le cadre de notre recherche, l'enseignant d'EPS à qui l'on demande d'évaluer les élèves en respectant le nouveau cadre d'évaluation imposé par la réforme de 2015 reçoit un certain nombre de signes, sous forme d'indications, de textes officiels. Face à ces nouvelles prescriptions relayées par le SEPS, via les chefs de file de chaque établissement scolaire, il

est confronté à des difficultés de mise en œuvre et des préoccupations accentuées. Les échanges et débats au sein du collectif de travail (la file EPS) au sujet des nouvelles prescriptions et de leur mise en œuvre induisent un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique à l'origine d'un développement potentiel. Notre postulat théorique révèle donc que le développement des fonctions psychiques supérieures des enseignants d'EPS en contexte de réforme est un processus basé sur un échange de signes en situation sociale (milieu de travail) qui engendrent des conflits intrapsychiques.

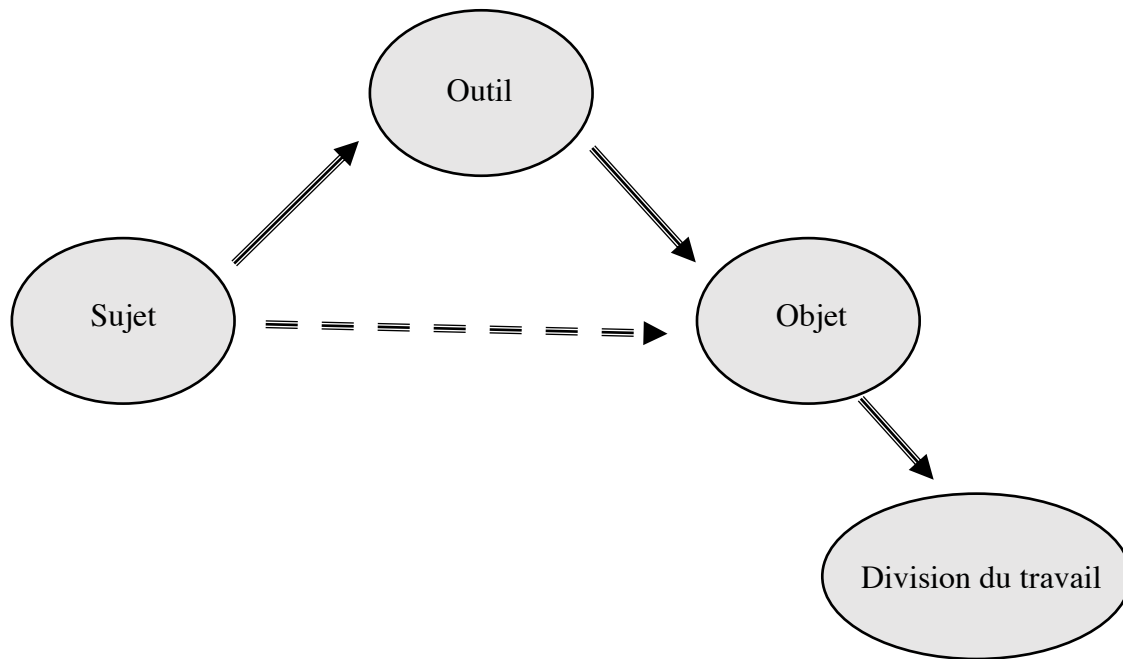
De la psychologie historico-culturelle de Vygotski (1978), retenons deux principes :

- d'abord, le processus d'intériorisation des signes culturels est décrit selon deux phases : celle « d'apprentissage » grâce à l'implication de tiers, c'est-à-dire du social, puis, par le biais de conflits intrapsychiques, celle de « développement » qui repose sur une appropriation de ces signes comme sources. Pour Vygotski, c'est l'obligation de choisir entre plusieurs possibles qui permet le développement de son activité ;
- ensuite, Vygotski ne découpe pas le psychisme du sujet, ni son développement, selon des sphères indépendantes les unes des autres. Selon lui, le cognitif, l'émotionnel, l'intentionnel, le volitif, le social sont indissociables, comme le rappelle Descœudres (2019). Ainsi, son travail porte en grande partie sur les fonctions psychiques supérieures comme la mémoire ou la résolution de problèmes (le cognitif) mais le développement de ces fonctions est lié selon lui à la capacité du sujet à être affecté (l'émotionnel) et à motiver ses actions (l'intentionnel) ; enfin, tout ce processus n'est possible que par des outils issus des situations sociales et dans un contexte d'échanges et de confrontations sociales (Vygotski, 1931/2014).

1.1.2. L'apport de la 2^e génération des théories de l'activité (Leontiev, 1976, 1984)

La deuxième génération de travaux de la psychologie historico-culturaliste est représentée par le travail de Leontiev (1976, 1984) qui analyse la part subjective de l'activité en l'associant aux problématiques de sens et d'efficacité. Si l'approche vygotkienne spécifie que toute action est intentionnelle dans l'activité humaine et que le développement humain peut être étudié grâce à la triade « sujet-outil-objet », les travaux de Leontiev soulignent la nature collective de l'activité humaine, à la différence de l'activité animale. Pour cet auteur, les êtres humains sont devenus humains lorsqu'ils sont parvenus à dissocier leurs actions de leurs motifs pour se diviser le travail, autrement dit, lorsqu'ils sont parvenus à se répartir les tâches en fonction d'un objectif commun (voir Figure 9).

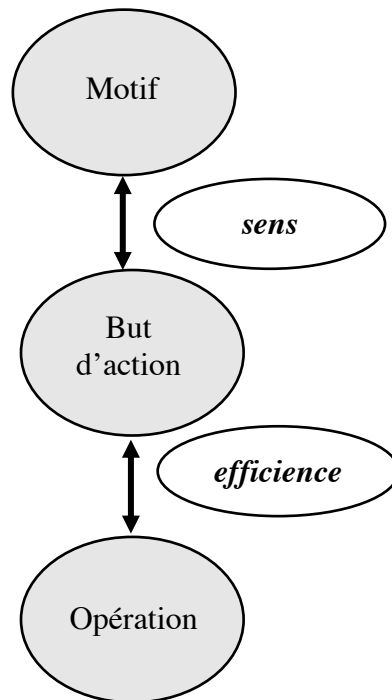
Figure 9. Le rapport entre motif (objet) et division du travail dans l'activité chez Leontiev (1984)



Concernant notre étude, cette division du travail se manifeste par le travail coordonné des élèves, de l'enseignant, de ses collègues et des concepteurs de la réforme. À propos des évaluations cantonales, une première source de conflits intrapsychiques apparaît dès lors que certains protagonistes de ce « motif commun » ne réalisent pas la tâche qui leur incombe. Au premier plan de ces protagonistes, on peut penser à des classes d'élèves qui ne s'engagent pas ou qui cherchent à dévier l'évaluation voire à influencer l'évaluateur. Mais il est possible aussi que des divergences puissent émerger au sein des équipes pédagogiques, lorsque tel ou tel enseignant déroge aux décisions communes. Enfin, il est possible que certains concepteurs de la réforme, juxtaposant par exemple des évaluations basées sur les apprentissages techniques et des évaluations prenant uniquement en compte l'attitude coopérative des élèves, soient considérés par certains enseignants comme « ne jouant pas le jeu ».

Dès lors, Leontiev représente l'activité du sujet par une structure « en trois étages » : - l'activité (rapportée à un motif qui est « l'écho du motif des autres ») - l'action (rapportée à un but, qui s'effectue par des opérations) - l'opération (procédure, rapportée à un instrument). Une activité englobe donc nécessairement au moins un motif, une action et une opération et nécessite des instruments pour se réaliser (voir Figure 10).

Figure 10. La structure de l'activité chez Leontiev (1984)



Cette dynamique entre motif, action et opération est envisagée comme l'origine du développement du sujet. Leontiev rejoint ici Vygotski sur l'importance de « l'outil », qu'il soit un geste ou l'usage d'un artefact quelconque (un sifflet pour arbitrer un jeu sportif, un tableau effaçable pour expliquer une configuration de salle de sport aux élèves). Et l'intérêt majeur du modèle de Leontiev est qu'il permet de distinguer dans l'activité au travail une dimension « d'efficience » qui correspond au rapport opération-but d'action, et une dimension « de sens » qui correspond au rapport but d'action-motif. Comme le fait remarquer Clot (2008), les travaux de cet auteur montrent la double indexation permanente de l'activité humaine : d'une part aux exigences du « faire » (efficience), avec ses contraintes matérielles, de temps, de maîtrise technique et d'engagement corporel, d'autre part à la mémoire, aux raisonnements, aux objectifs, aux intentions de la personne humaine, et qui sont vitaux pour elle (sens).

Rapporté à notre contexte d'étude, l'activité évaluative des enseignants d'EPS apparaît comme l'appropriation par le sujet de formes variées d'activités et de pratiques d'évaluation. Cette appropriation se matérialise par la maîtrise d'outils professionnels (langagiers, conceptuels, matériels) conçus culturellement et historiquement en fonction du sens que les professionnels attribuent à ceux-ci à court terme (ce qui pousse le sujet à agir), rapportés à des valeurs et visées à long terme. Mais l'apport de la deuxième génération de la *CHAT* (Leontiev, 1975, 1976) pousse plus loin cette analyse en liant les problématiques du sens et de l'efficience. Ainsi, selon cette structure à trois étages, l'activité de l'enseignant d'EPS est soumise à des impasses où, sur le versant de l'efficience (opération infaisable malgré son but d'action), il ne peut réaliser ce qu'il veut faire (par

exemple, il ne peut évaluer lui-même la totalité des élèves à l'évaluation d'après en 45 minutes), ou sur le versant du sens (but d'action décalé par rapport à son motif) il ne peut pas agir comme il le voudrait (par exemple, il ne peut pas dans telle évaluation rendre justice à tel élève qui a progressé mais qui est peu performant).

Sur le plan du « sens », l'activité de travail est essentiellement coopérative puisque le sujet agit selon des motifs qui s'expriment toujours dans des finalités collectives. Le sens donné à l'activité est donc partagé par un collectif de sujets (Engeström parlera de « communauté ») qui partagent le même but (par exemple, pour les enseignants d'EPS, engager les élèves ou les rendre autonomes). Mais ce partage du motif n'en est pas moins vital pour le sujet (Leontiev parle d'ailleurs de « mobile vital ») car, dans les significations partagées, chacun y injecte son histoire et ses propres priorités. Pour Leontiev, le sens (personnel) et la signification (contextuelle et sociale) ne se confondent pas. C'est donc le sens qui s'exprime dans les significations et non l'inverse comme le préconisent plusieurs linguistes et psychologues (Bruno, 2015). L'auteur illustre la dissociation sens-signification par l'exemple suivant : le 6 juin 1944 est une date connue par tous comme le jour du débarquement des Alliés en Normandie) (signification) mais ceux qui y ont perdu un proche, voire qui y ont pris part et ceux qui sont nés bien des années plus tard, lui confèrent un sens différent. Leontiev distingue les « motifs seulement compris » de ceux « réellement agissants ».

Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Son but conscient est d'assimiler le contenu de l'ouvrage. Mais quel est le sens particulier que prennent pour l'élève ce but, et par conséquent l'action qui lui correspond ? Cela dépend du motif qui stimule l'activité réalisée dans l'action de lecture. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente. Autrement dit, pour trouver le sens personnel, il faut déceler le motif y correspondant (Leontiev, 1976, p. 89).

Ces distinctions font écho dans notre étude à ces enseignants pour qui telle évaluation cantonale renvoie à un « motif seulement compris » (par exemple, la nécessité de se conformer à l'harmonisation des évaluations pour tous les élèves vaudois) et d'autres pour qui telle évaluation cantonale fait écho à un « motif réellement agissant » (par exemple, la nécessité pour « mes » élèves garçons de faire de la danse avec des élèves filles sans être confrontés à une logique compétitive).

De plus, le sens qu'un travailleur donne à son activité n'est ni univoque et ni statique. Ainsi les chercheurs qui ont adopté ce modèle théorique dans le milieu de l'enseignement, par exemple Moussay (2009), Bruno (2015), Zimmermann (2016), Dir (2017) ou Descœudres (2019), mettent en évidence que l'activité des enseignants en situation est indexée à plusieurs motifs simultanés (par exemple, valoriser les élèves qui réalisent le mieux ce qui est demandé et encourager les élèves qui échouent). Concrètement chaque action, renvoyant à des opérations précises, « est suspendue » en

quelque sorte à ces intentions multiples. Or, les contraintes du travail ne permettent pas toujours d'atteindre toutes les visées projetées et, dans ces cas, c'est-à-dire pratiquement tout le temps dans ces métiers, ces motifs simultanés deviennent des motifs concurrents. Et les évaluations sommatives représentent un moment particulièrement illustratif de ce type de conflit intrapsychique du fait de motifs concurrents. Prosaïquement, et pour reprendre l'exemple évoqué plus haut, comment s'y prendre dans telle évaluation aux agrès pour valoriser les élèves qui réalisent le mieux ce qui est demandé et encourager les élèves qui échouent ? Et si l'on n'y parvient pas, on est dans l'obligation d'éliminer un des deux motifs. Lequel choisir ? Ne pas valoriser ceux qui réussissent en attribuant à tous l'avis officiel « *Très bien réussi* » ? Ne pas encourager les quelques élèves qui échouent en leur attribuant à eux seuls l'avis le plus faible (« *Entraîné* ») ? Selon les auteurs, cette concurrence de motifs est à l'origine de nombreux conflits intrapsychiques, donc à la source des processus de développement chez les enseignants, notamment les enseignants débutants. Ce processus se traduit concrètement par des déplacements de motifs (réaliser la même action pour un motif différent de précédemment) ou par le renforcement de motifs partagés avec d'autres, ce qui conduit à des modifications des façons de faire, des actions et opérations, bref à un gain d'efficacité.

Au niveau de l'*efficacité*, l'analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants vaudois implique de rapporter le but de leurs actions aux opérations qu'ils réalisent. Ces dernières constituent des modalités de réalisation qui permettent d'atteindre le but de l'action. Ces modalités correspondent à des savoir-faire, des techniques apprises par le sujet grâce à l'appropriation d'instruments construits par les générations précédentes (Zimmermann, 2016). L'activité du sujet se développe dès lors qu'une transformation des opérations à l'aide d'outils se réalise. L'outil est donc un objet social qui cristallise les opérations effectuées grâce à lui (contrairement à l'outil des animaux). Ces opérations, c'est-à-dire pour l'enseignant, ces gestes, ces paroles, ces modes d'organisation du travail des élèves, ces formes d'intervention, sont construites au contact de professionnels du même métier ou construites de façon empiriques par l'expérience. Dans le cas de l'enseignant, on sait également qu'il puise ces éléments d'apprentissage dans l'observation des professeurs qu'il a côtoyés dans son long parcours d'élève et d'étudiant. Ces connaissances en actes sont la plupart du temps infra-conscientes, de même que leur apprentissage. On peut même supposer que de nombreuses opérations sont reproduites mécaniquement, par habitude ou mimétisme, sans que leur réalisation ne soit liée solidement à des buts d'action, encore moins à des motifs.

Néanmoins, à propos du processus de développement professionnel, les résultats de Leontiev, confirmés par les auteurs ayant eu recours à son modèle dans le milieu de l'enseignement, mettent en évidence le fait que certains gestes inédits, certaines réactions non prévues par le professionnel face à une situation inattendue, peuvent avoir des effets surprenants et aboutir chez lui à « une prise de conscience de certaines opérations, passées et nouvelles ». Dans ces cas, assez fréquents en classe

d'EPS, surtout lorsqu'on apprend le métier, cette prise de conscience conduit l'enseignant non seulement à gagner en efficacité, c'est-à-dire à s'approprier des opérations de plus en plus adaptées, mais aussi à des modifications de son activité. En d'autres termes, en réponse à des gestes inédits aux effets imprévus, de nouveaux buts apparaissent, ce qui implique des déplacements de motifs, la création de nouveaux motifs. Dès 1998, Méard et Bertone offraient plusieurs exemples frappants de cette dynamique. Notamment, ils relataient le cas d'un enseignant en gymnastique qui, face à l'impossibilité imprévue d'évaluer tous ses élèves dans tous les éléments gymniques à apprendre, sollicite de façon improvisée certains élèves pour qu'ils participent à l'évaluation de leurs camarades à propos des éléments gymniques qu'ils avaient eux-mêmes réussis. Cette nouvelle opération eut des effets inattendus, notamment grâce à l'implication et au sérieux des élèves évaluateurs et de l'engagement généralisé de l'ensemble de la classe. En deux leçons, cet enseignant renforça et stabilisa ce nouveau dispositif de co-évaluation systématique qui ne lui permit pas seulement d'être plus efficace (que tous les élèves soient évalués à tous les éléments gymniques), mais aussi qui lui fit déplacer l'ordre de ses motifs prioritaires (le sens). Précisément, ce dispositif de co-évaluation devenait l'outil prioritaire d'engagement et d'autonomisation des élèves dans ses classes d'EPS et il le déclina dans d'autres activités, dans d'autres classes (Méard & Bertone, 1998).

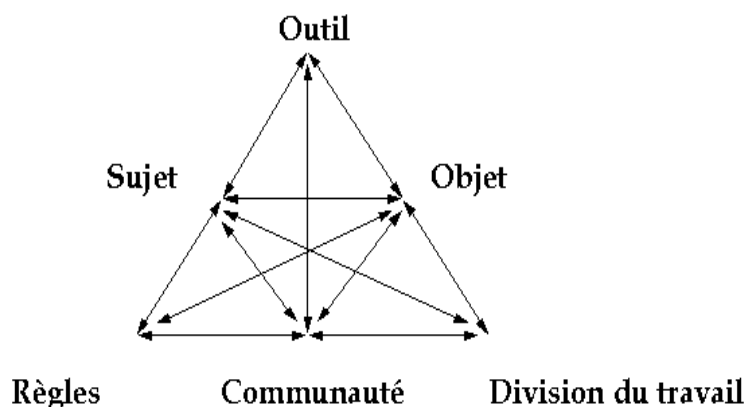
Ce qui émerge ici dans ces travaux sur le développement professionnel des enseignants (Moussay, *op. cité* ; Bruno, *op. cité* ; Zimmermann, *op. cité* ; Descœudres, *op. cité*), c'est donc un processus de développement qui peut être initié « par le sens » (du haut vers le bas dans la Figure 10), autrement dit par une formation continue, ou par des conflits intrapsychiques du fait de tensions, de controverses avec des pairs, ou face à une nouvelle prescription. Dans ce cas, on peut dire que le développement professionnel est initié « par le sens », ce qui pousse à terme l'enseignant à trouver de nouveaux buts et de nouvelles opérations, c'est-à-dire à gagner en efficacité. À d'autres occasions, comme nous venons de le voir dans l'exemple rapporté par Méard et Bertone, le développement peut être initié « par l'efficacité » (du bas vers le haut dans la Figure 10), par de nouvelles opérations non programmées et efficaces qui, à terme, le conduisent à revisiter ses motifs, son activité. Ce double mouvement spiralaire est sans doute à l'origine de tout développement professionnel et il est compréhensible grâce aux postulats que nous empruntons à Leontiev.

1.1.3. L'apport de la troisième génération des théories de l'activité (tensions entre systèmes d'activité)

Les travaux de troisième génération en référence aux théories d'Engeström (2000) insistent sur la dimension collective de l'activité. Les travaux d'Engeström succèdent à ceux de Powell (1990) qui identifie trois formes principales d'organisation du travail : a) une organisation « hiérarchique » qu'on retrouve dans les grandes corporations ou bureaucraties. Si cette organisation présente

l'avantage de garantir les standards nécessaires à la production de masse traditionnelle, elle est limitée par sa rigidité ; b) une organisation selon le « modèle du marché » qui, flexible, prévaut dans les grandes entreprises où la compétitivité à outrance tend à exclure toute possibilité de collaboration et de réciprocité ; c) un « modèle en réseau » qui favorise le développement de collaborations au-delà des frontières habituelles et permet des échanges entre les différents pôles. Ce modèle permet en effet d'analyser un système d'activité collectif en relation avec d'autres systèmes d'activités grâce au développement d'outils conceptuels permettant d'analyser les « réseaux et perspectives multiples des systèmes d'activité en interaction » (Engeström, 2005, p. 62). La modélisation de l'activité selon Engeström (1987), à la suite des travaux de 1^{re} et 2^e générations de Vygotski et Leontiev, postule l'existence de règles et de normes, parfois implicites, partagées par une communauté (ici les enseignants d'EPS vaudois). Cette orientation complète ainsi le modèle culturaliste en y ajoutant la dimension socio-institutionnelle de l'activité : les règles, la division du travail et la participation à une communauté. La triade sujet-outil-objet précédemment modélisée par Vygotski et Leontiev (chapitre 1.1.2) peut donc être schématisée selon la Figure 11.

Figure 11. Modélisation de l'activité d'après Engeström (1987)



Dans ce modèle de représentation systémique de l'activité, les six pôles (sujet, objet, outils, division du travail, communauté, règles) qui composent un système d'activité, sont en interrelation. Cette matrice sociale comprenant à la fois des personnes et des outils, permet d'étudier les tensions et les contradictions (dans et entre différents systèmes d'activité) dont le dépassement peut conduire à faire évoluer le système et les acteurs.

Ainsi, dans notre étude, les systèmes d'activité évaluative des enseignants d'EPS sont soumis à des tensions qui découlent d'une forme d'organisation en même temps « hiérarchique » (décision descendante) et « en réseau » (décision partagées, collaboration). Les enseignants agissent en alternance selon des directives institutionnelles imposées par la tutelle (SEPS, DGEO, directions d'établissement) et selon des décisions prises horizontalement au sein du collectif (la file EPS). De plus, les tensions peuvent émerger au sein d'un même collectif de travail, lorsque certains enseignants

visent plutôt le développement de leurs élèves et d'autres plutôt la conformité à des normes. Ainsi l'activité de chaque enseignant est, à propos des situations d'évaluation, le point de confrontation entre une tendance à « les appliquer », « les faire pour les faire » (parce qu'elles sont prescrites) et la recherche d'un sens à leur mise en œuvre, pour lui-même et pour les élèves.

L'organisation « en réseau » des systèmes d'activité des enseignants d'EPS dans le canton de Vaud en contexte de réforme de l'évaluation fait apparaître un pouvoir partagé entre la tutelle (SEPS, DGEO, GT-PER) qui détermine le cadre cantonal d'évaluation (choix des deux évaluations cantonales obligatoires et nombre d'évaluations par année) et les enseignants qui, au sein de la file d'EPS (collectif de travail), définissent et construisent des évaluations d'établissement en tenant compte des directives institutionnelles. Dans le contexte de la réforme de l'évaluation en EPS de 2015, la confusion des responsabilités ressentie par les enseignants peut être analysée par quatre concepts développés par Engeström (2000) : a) le concept « d'agentivité » qui, proche du concept de « pouvoir d'agir » en clinique de l'activité (Clot, 2008), se réfère au pouvoir d'initiative et de co-décision des acteurs, autrement dit à leur opportunité individuelle et collective de prendre des initiatives, des décisions et de développer une autonomie dans leur travail (Engeström, 2008) ; b) le « travail en nœuds » (*knotworking*), dans lequel le centre d'initiative change régulièrement ; c) la « co-configuration » reposant sur le principe d'une collaboration interactive dans laquelle « le client ou l'utilisateur devient d'une certaine manière le partenaire du fabricant », par exemple à travers des prises de décision collectives ; enfin d) le « franchissement de frontière » (*boundary crossing*) qui décrit d'empiètement du travail de l'un par l'activité d'un autre.

Ces concepts sont éclairants concernant le sujet qui nous occupe : celui « d'agentivité » s'exprime lorsque certains enseignants d'EPS s'autorisent à s'écarter de la prescription et modifient, voire contournent, les évaluations cantonales bien qu'elles soient obligatoires. On peut aussi relever le passage d'une instance à l'autre dans le pouvoir de décision, caractérisant un « travail en nœuds » lorsqu'à certains moments, la prescription prime, et qu'à d'autres, les enseignants d'EPS se réfèrent aux décisions de la file ou prennent leurs propres décisions. Dans le cadre d'une co-évaluation, lorsque le système d'activité de l'enseignant d'EPS entre en relation avec le système d'activité des usagers, les élèves, nous retenons le concept de « co-configuration ». Ainsi, en négociant et en participant aux prises de décision, les élèves amènent l'enseignant à changer de posture et modifier son activité évaluative. Selon le quatrième concept développé par Engeström (2006), le « *boundary crossing* », des tensions émergent lorsque le métier de l'un empiète sur le métier de l'autre. Ainsi, par exemple, l'intervention d'un conseiller pédagogique du SEPS ou un chef file pour dire à un enseignant d'EPS comment s'y prendre illustre bien ce « franchissement de frontière » entre différents métiers ou systèmes d'activité (sans parler des négociations implicites en classe entre élèves et enseignant, négociations qui ne décrivent pas l'exercice d'un pouvoir univoque de ce

dernier). Cet « empiètement » de l'activité des uns sur l'activité des autres crée ainsi des tensions qui s'expliquent par une limitation de liberté et une perte de pouvoir de décision.

Pour Engeström (1999), dans les sociétés humaines, le sens donné à l'activité est partagé par une communauté d'acteurs qui poursuivent le même motif. Ainsi, l'activité du sujet, dirigée vers un objet, s'inscrit dans le cadre d'une communauté supposée partager le même objet. Cet auteur considère qu'il ne faut pas mettre la focale sur les acteurs (qui sont dispersés et remplaçables) mais sur les objets du travail et des discours (ce vers quoi est orientée l'activité). Comme le suggère Dir (2017), il convient de rendre visibles les contradictions d'un système d'activité donné et d'amener un collectif dans un premier temps à les analyser, puis, dans un second temps, à les résoudre, dans un second temps, notamment en repensant l'objet. Pour Boutet, Chauvin et Gress (2010), ces contradictions ne se manifestent qu'indirectement au travers de perturbations (déviations par rapport à un script standard), ruptures et petites innovations vécues quotidiennement. Les obstacles, les conflits et les désaccords à l'origine des tensions vécues amènent les acteurs à mobiliser et développer de nouvelles formes d'organisation qui génèrent le développement du système. Autrement dit, l'analyse des différents pôles et leur relation entre eux au sein des systèmes d'activité permet de mettre en lumière les contradictions qui caractérisent l'activité et ainsi de rendre compte de l'évolution de l'activité (Bonneau, 2010 ; Dir, 2017 ; Owen, 2008). Les travaux de la 3^e génération de la théorie de l'activité nécessitent de tenir compte non seulement de l'histoire de l'activité analysée, des règles les régissant et de celles qui se sont construites de manière informelle, mais également des controverses identifiables. Ne se limitant pas à l'action, à un niveau local, la théorie de l'activité inspirée par Engeström s'intéresse au contexte social, culturel et historique mais également au développement de l'activité dans le temps (Bonneau, 2010).

1.1.4. Application au contexte de la recherche

L'étude du système d'activité des enseignants d'EPS en situation d'évaluation nécessite une analyse selon plusieurs pôles : les sujets, leurs motifs (l'objet de l'activité) ; l'identification du degré d'appropriation des outils et le contexte de leur utilisation (outils) ; les règles de fonctionnement implicites et explicites et le degré d'appropriation des prescriptions (règles) ; les échanges (communauté) ; les tâches de chacun en lien avec la répartition de ces tâches et les types éventuels de dépendance et de subordination entre acteurs (division du travail) (voir Figure 11 p. 79).

L'identification préalable des tensions et contradictions qui caractérisent les systèmes d'activité des enseignants d'EPS vaudois en contexte de réforme de l'évaluation (approche holistique) est indispensable pour comprendre et initier le développement de leur activité évaluative. Rappelons que le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS peut donc être appréhendé comme un processus dynamique, situé au sein de systèmes d'activités qui nécessitent de prendre en compte

l'« agentivité » des acteurs, le « franchissement de frontière », le « travail en nœuds » et la « co-configuration » (Engeström, 1999). Dans cette perspective, nous convoquons les concepts et méthodes issus de la psychologie développementale et de l'ergonomie française.

1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS

Pour analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS en contexte de réforme, dans une visée à la fois compréhensive et transformative, notre choix s'est porté sur une approche clinique qui offre un cadre adéquat à la compréhension des dynamiques professionnelles des enseignants d'EPS vaudois. Comme le précise Bruno (2015), l'activité humaine est culturellement située et tournée à la fois vers un objet (une visée) et vers autrui. L'activité est donc « dirigée » (Clot, 1999) et s'inscrit dans des situations singulières.

1.2.1. Une activité évaluative multi-prescrite, entre social et subjectivité

Plus spécifiquement pour notre objet d'étude, nous mettrons la focale sur les spécificités de l'ergonomie de l'activité enseignante qui permettent d'identifier et de comprendre les conflits inhérents à l'activité enseignante qui sont à la source des dynamiques professionnelles (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2002, 2007 ; Yvon & Garon, 2006). Sans conflit, sans obstacle, sans contradiction, il n'y a ni développement des pratiques ni développement des sujets eux-mêmes (Yvon & Garon, 2006). Les méthodes proposées permettent donc de provoquer le développement recherché en transformant les obstacles en nouvelles ressources pour le développement. Ainsi, l'ergonomie du travail selon Saujat (2004, p. 97) vise à « rendre leur centralité aux activités des individus et des acteurs sociaux dans l'élaboration des ressources de leur action et de leur développement ». Cet avis est partagé par des auteurs ayant privilégié initialement des approches didactiques (Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Si l'objectif de notre étude est de progresser dans la compréhension de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois en contexte de réforme, sa spécificité réside dans la multiplicité des prescripteurs institutionnels (PER, DGEO, SEPS, GT-PER, directeurs d'établissement) (Méard & Bruno, 2008 ; Méard & Moussay, 2007) et les contraintes contextuelles auxquelles les enseignants d'EPS sont confrontés lorsqu'ils évaluent leurs élèves. Les recherches qui portent sur l'activité des enseignants soulignent que ces derniers sont en permanence amenés à faire des choix entre plusieurs manières de faire qui s'opèrent dans des conditions contraignantes, sous pression temporelle (Ria & Charliès, 2003). La spécificité du travail enseignant tient dans le caractère dynamique, contradictoire et situé des savoirs (Durand, 1996 ; Gélin et al., 2007). L'activité évaluative des enseignants d'EPS est constituée d'hésitations qui augmentent au contact d'une classe agitée et bruyante. Le caractère

dilemmatique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est aujourd'hui renforcé du fait de la rapidité avec laquelle la réforme de l'évaluation sommative en EPS de 2015 est entrée en vigueur dans les établissements scolaires et le manque d'explicitation quant aux intentions de ce nouveau cadre cantonal d'évaluation.

Si l'on analyse avec le regard de l'ergonome les conditions sociales dans lesquelles sont énoncées les prescriptions adressées aux enseignants d'EPS, on s'aperçoit que les « injonctions de faire » (Daniellou, 1996) sont formulées en amont par une autorité (Plans d'études, Instructions officielles, conseillers pédagogiques) et non en aval à partir des besoins des élèves et des enseignants. À cela s'ajoute le fait qu'à la manière de toutes les prescriptions, celles-ci ne précisent pas les manières de faire. Elles sont formulées en termes de situations d'évaluation à organiser selon des principes assez génériques qui, si elles autorisent des marges de manœuvre aux enseignants pour s'adapter à la variabilité des situations, proposent rarement des modes opératoires et des moyens pour atteindre les buts visés. Maggi (2003) fait ainsi la distinction entre les « situations discrétionnaires » dans lesquelles les travailleurs disposent d'un pouvoir d'initiative important et les « situations tayloriennes » dont la prescription détermine non seulement le but de la tâche mais aussi les modes opératoires. Le travail enseignant, caractérisé par la grande variété des situations d'enseignement qui exigent d'eux qu'ils prennent des initiatives, est fondamentalement discrétionnaire, particulièrement dans les systèmes d'éducation occidentaux (Sensevy et al., 2005). Ainsi, l'activité évaluative de l'enseignant d'EPS est caractérisée par une forte densité de prescriptions et de contraintes en même temps qu'une absence d'indications sur les modes opératoires (Moussay, 2009 ; Saujat, 2004b). L'hypothèse qui émerge ici est celle selon laquelle les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS, qui doivent évaluer leurs élèves en suivant une prescription discrétionnaire, sont liées en grande partie à cette paradoxale « obligation d'initiative » qui les contraint à concevoir et mettre en œuvre des opérations originales tout en tenant compte de l'imprévisibilité des conditions de travail et des règles du genre (Méard & Bruno, 2009 ; Zimmermann, 2016). Les tâches discrétionnaires accroissent donc le coût du travail des professionnels de première ligne (ici les enseignants d'EPS) qui doivent en permanence inventer les moyens d'opérationnaliser le prescrit (Maggi, 1996). Si une prescription discrétionnaire est négociable, donc plus impliquante, elle peut toutefois mettre le travailleur en difficulté. À un certain degré de « taylorisme » ou de « discrétion », la prescription devient source de souffrance, jusqu'à devenir une prescription « impossible ». Ainsi, par exemple, lorsque, pour un enseignant d'EPS, une évaluation cantonale imposée paraît chronophage ou décalée par rapport au niveau de ses élèves, le travailleur va soit adapter la prescription, soit ne pas faire ce qui lui est demandé. Clot (2008) parle alors de « *déliation lorsque le travailleur met en place des mécanismes de défense, qui, contrairement aux mécanismes de riposte, induit une diminution du pouvoir d'agir* ».

Pour comprendre les effets de la réforme (nouvelle règle prescrite) sur le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS du canton de Vaud, nous mettrons le *focus* sur leurs conflits intrapsychiques, au regard des caractéristiques des « injonctions de faire » qui leur sont adressées (multiplicité de prescripteurs et de prescriptions floues et formulées en amont). Comme le remarque Moussay (2009, p. 33), les concepts de la clinique de l'activité permettent d'établir un lien dans l'activité de travail entre le social (le collectif) et la subjectivité du sujet. L'enseignant d'EPS vit son activité évaluative en mobilisant son corps, son expérience, son histoire, dans un contexte social, en coordination avec d'autres membres du collectif (de la file EPS) qui partagent les mêmes motifs (Daniellou, 1996).

1.2.2. La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité

Selon Bruno (2015), le travail, en tant que lieu d'affrontement entre l'énergie individuelle et les prescriptions (qu'elles proviennent de l'institution, de prescripteurs intermédiaires comme le SEPS ou les équipes de direction), constitue un espace de construction de la subjectivité. Cette dernière se mobilise lorsque le sujet se confronte aux normes dans une situation de travail. Pour Daniellou (1996), c'est l'impossibilité de les mettre en débat au sein du collectif de travail qui constitue une source de risque pour la santé du travailleur. Sur le versant social, le travail est fondamentalement rencontre et échange avec les autres, physiquement présent ou non. Il est même ce qui permet de sortir de soi (Lhuillier, 2006). Sur le versant de la subjectivité, « *l'activité possède un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience prive de ses conflits vitaux* » (Clot, 1999, p. 119). Le sujet réalise des actions mais son activité comprend aussi la « part empêchée », c'est-à-dire ce qu'il ne fait pas, ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il aurait voulu ou pu faire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Parce que l'activité ne se réduit pas à l'action, l'étude clinique de l'activité permet de s'intéresser non seulement à ce que le sujet fait (activité réalisée), mais aussi à ce qu'il ne fait pas ou qu'il est empêché de faire (Clot, 1999). Cette approche clinique rend compte ainsi des composantes réalisées, mais aussi non réalisées, de l'activité et éclaire l'opposition entre travail prescrit et travail réel proposée par l'ergonomie francophone (Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955). Clot (1999) relève que la subjectivité des acteurs est inhérente à l'activité de travail et qu'elle implique une dimension développementale potentielle du travail dans la mesure où le sujet « y met de soi » (Méard, 2009). Dans cette approche clinique, la dimension de santé au travail occupe une place aussi importante que celle d'efficacité du travail avec laquelle un dialogue permanent s'instaure. Le développement potentiel se joue dans les compromis qu'il opère entre d'une part « ce qu'on lui demande de faire », les prescriptions et les contraintes des situations de travail, d'autre part « ce que ça lui demande ... de faire ce qu'on lui demande de faire », c'est-à-dire la part subjective de son expérience au travail, sa fatigue, son coût psychologique (Saujat, 2007). Rapporté à notre sujet

d'étude, l'enseignant d'EPS évalue en composant avec la réalité des situations de travail. Les contraintes auxquelles il est confronté ne constituent pas seulement des freins à l'action (Clot, 1995), mais lui permettent d'envisager d'autres possibles. Il peut arriver toutefois que l'enseignant d'EPS ne réussisse pas à avoir prise sur son milieu de travail en dépassant les contraintes de la situation de travail (par exemple, faire passer tous les élèves à une évaluation en une seule leçon). Cette activité « empêchée », « contrariée », « différée » (Clot, 1999) peut fortement peser sur l'enseignant et conduit à des ressentis variés qui sont parfois sources de difficultés au travail. Cette dimension subjective de l'activité se révèle en particulier à l'occasion d'une réforme de l'évaluation dont les nouvelles prescriptions confrontent les enseignants d'EPS, surtout les débutants, à des conflits de logiques (pourquoi faut-il le faire ?) et un manque de solutions opératoires (comment faire ce qui est à faire ?) (Méard & Bruno, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2004b).

1.2.3. La « renormalisation » de la prescription par le collectif de travail

Travailler demande en permanence aux sujets de trier les prescriptions (par exemple pour un enseignant, différencier son enseignement et proposer la même situation d'évaluation à tous les élèves). Or le travailleur est moins impliqué par ce qu'il fait que par ce qu'il voudrait faire et ne parvient pas à faire (c'est l'empêchement de l'activité qui est la plus coûteuse (Bruno, 2015, p. 71). L'évaluation en EPS exige en permanence des adaptations que le sujet isolé peine à assumer. Le groupe formé par le collectif de travail (les collègues de la file) permet de ne pas se trouver seul face au choix entre différents possibles. Le groupe « prend ainsi soin du travail » en réélaborant des règles de métier grâce aux débats de normes au sein d'une équipe pédagogique. Le collectif de travail a donc une fonction essentielle, notamment dans le cas des renormalisations des prescriptions (Schwartz, 1997), c'est-à-dire à des « ajustements humains » (*ibid.*) des règles émanant de la tutelle, en vigueur dans l'établissement scolaire ou dispensées dans les instituts de formation. Le développement du pouvoir d'agir du sujet est donc favorisé par les débats, les controverses et les conflits à propos de l'évaluation entre les membres d'un collectif de travail (Clot, 1999, 2008). On le voit, ce concept de *pouvoir d'agir* induit une reprise de l'initiative des travailleurs. En ce sens, il est proche de celui d'*agentivité* (Engeström,) ou de celui d'*empowerment*, en sociologie et en psychologie sociale, même si ce dernier, par l'inflation de son utilisation même, a perdu de sa précision et semble se détourner de sa signification émancipatrice originelle (Calvès, 2009).

Si *a priori*, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel peut être qualifié de « résidu » (perspectives taylorienne) (Clot, 1999), il représente *a posteriori* une source de développement dans la mesure où une renormalisation se réalise par le collectif de travail ou, pour reprendre les concepts d'Engeström, la « communauté ». Mais si cette renormalisation collective n'existe pas, il y a risque de dérive.

Concernant le sujet qui nous intéresse, les enseignants vaudois travaillent en collectif au sein d'une « file » d'EPS pour définir et réaliser des « évaluations d'établissement » qui conviennent à cette communauté (la file d'EPS) et répondent aux exigences de la tutelle. Cette « renormalisation » par le collectif de travail peut se réaliser dans le cadre des « évaluations d'établissement », mais pas dans le cas des évaluations cantonales dont les situations et les critères imposés par la tutelle, ne sont pas destinés à être rediscutés au sein du collectif. Si certaines évaluations cantonales sont très précisément décrites (tayloriennes), d'autres laissent une grande marge de liberté aux enseignants (discrétionnaires), ce qui peut provoquer des conflits intrapsychiques, des tensions dans les systèmes d'activité.

1.2.4. L'activité évaluative au carrefour d'un « genre » et d'un « style »

Pour mieux comprendre le poids, mais aussi la ressource que constitue le collectif de travail dans l'activité du travailleur enseignant, il est utile d'évoquer le concept de « genre », que Clot (1999) définit comme « *un système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (p. 43-44). C'est un ensemble de règles implicites de métier qui permettent de réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et vers l'objet. Le collectif, garant des règles du « genre professionnel » représente donc une « source » d'apprentissage et de développement. Comme l'énonce Zimmermann (2016, pp. 55 *seq.*), pour l'enseignant, c'est un canevas « prêt à agir », un répertoire d'actes convenus ou au contraire considérés comme déplacés dans un milieu donné, un stock social d'activités disponibles lui permettant d'agir dans diverses situations de travail (Clot, 1999). Il est un trait d'union entre les acteurs.

Les travaux de Prot (2007) sur l'évaluation reprennent le concept de genre et insistent sur la dimension collective du travail, qui se comprend en considérant le genre comme un ensemble de connaissances implicites, peu verbalisées, qui constituent comme une gamme de sous-entendus tacites et partagés que tout un groupe peut mobiliser spontanément pour riposter aux incidents et aux imprévus. Le genre traduit donc le fait qu'entre l'organisation du travail et le sujet, les collectifs professionnels réorganisent la tâche, ce qui permet de reconnaître les membres de ce collectif (Yvon, 2001). Le genre n'est toutefois ni un système d'obligations, ni un ensemble de normes ou de modèles ; il ne se revendique pas non plus comme une ressource fermée, stabilisée (*ibid.*). Le genre évolue continuellement et se nourrit au gré des retouches (action des enseignants) que ses membres lui octroient (Ouvrier-Bonnez et al., 2001). Pour rester vivant, le genre, commun aux travailleurs qui exercent le même métier, nécessite une expression des styles au sein de controverses professionnelles (Clot & Faïta, 2000).

Rapporté à notre sujet d'étude, le « genre » s'exprime, par exemple, au travers de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui, sans qu'ils sachent vraiment pourquoi, évaluent leurs élèves après quatre ou cinq leçons passées sur un même thème, quels que soient la situation d'évaluation ou le niveau atteint par les élèves (et indépendamment des connaissances scientifiques relatives aux apprentissages moteurs, montrant que ceux-ci ne peuvent être stabilisés après quatre ou cinq leçons de 45 minutes).

Le style du travailleur est une déclinaison personnelle, donc singulière du genre (Clot, 1999). Il correspond à la distance que le sujet interpose entre lui et le genre professionnel auquel il participe, ou encore à une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques (*ibid.* ; Bruno, 2015, p. 71 ; Zimmermann, 2016, p. 56). Le style est un re-travail du genre par un sujet qui se libère des contraintes du métier, sans les nier, pour les transformer en ressources personnelles. Cet effort d'émancipation de l'individu, grâce au genre et non pas contre lui, est guidé par un souci d'efficacité mais aussi de santé (Méard & Zimmermann, 2012). C'est par le développement de sa propre expérience au genre que le sujet peut prendre ses distances et se développer (Clot, 1999). « *Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes* » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Dans notre étude, le genre s'exprime dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui partagent le principe selon lequel l'évaluation est réalisée exclusivement par l'enseignant (les élèves étant uniquement « évalués »). Selon le style de certains enseignants, les tentatives d'impliquer les élèves dans un dispositif de co-évaluation constituent un exemple d'émancipation de certains enseignants qui, à terme, contribueront peut-être à faire évoluer le genre vers de nouvelles manières d'évaluer en EPS.

1.2.5. Le développement de l'activité évaluative au regard d'un métier multidimensionnel

Pour prolonger cette réflexion sur les concepts de genre et de style, pour mieux comprendre le dialogue entre l'un et l'autre dans l'activité enseignante et les éventuelles dynamiques de développement qui peuvent en découler, il convient de définir l'activité des enseignants comme une activité multidimensionnelle où quatre dimensions du métier sont identifiées. À la suite de Bruno, (2015, pp. 72 *seq.*) et de Zimmermann, 2016, pp. 59 *seq.*), nous empruntons donc à Clot (2008) la définition du métier à travers ses quatre instances pour définir les multiples dimensions qui caractérisent l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois. La première dimension du métier est l'instance *impersonnelle*, qui définit les tâches, les procédures et organise le travail. Elle est constituée de la prescription endogène (les règles de métier, les valeurs communes et le corps des savoirs) et exogène (les injonctions institutionnelles et politiques). Rapporté à notre étude, l'instance impersonnelle fait référence au PER et au cadre cantonal d'évaluation. La seconde est l'instance

transpersonnelle constituée de l'histoire du métier, son héritage collectif (Clot parle à ce propos de « collectif sédimenté »). Cette dimension est le reflet de l'organisation du travail des collectifs de travail qui œuvrent pour faire vivre le métier. Dans le canton de Vaud par exemple, le plaisir à procurer aux élèves est au centre des préoccupations des enseignants d'EPS, comme l'ont mis en évidence Allain, Deriaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016). Cette « règle de métier », non dite explicitement, est véhiculée dans la culture locale de plusieurs générations d'enseignants (Cordoba & Lenzen, 2018) d'EPS. La troisième instance est *interpersonnelle* et se caractérise par les relations interindividuelles, hiérarchiques ou horizontales (entre pairs) sur un même lieu de travail. Elle se réfère au dialogue entre le travailleur et ses collègues autour de l'objet de travail, ce que Clot (2008) appelle « le collectif vivant ». Enfin, la dernière dimension, représentée par le dialogue que le sujet entretient avec lui-même dans son activité, est l'instance *personnelle*. Elle comprend l'histoire personnelle et professionnelle du sujet engagé dans une activité. Ces quatre instances sont en permanence présentes et liées dans l'activité de travail des professionnels. En cas de « déliaison », lorsque, par exemple, un enseignant d'EPS n'a pas l'occasion d'échanger avec ses collègues, soit parce qu'il est le seul enseignant de sa discipline ou parce qu'il est en permanence obligé de changer de bâtiment à la pause, cela risque d'entraîner une diminution du pouvoir d'agir (Bruno, 2015, p. 72). Proche de « l'agentivité » d'Engeström qui se revendique lui aussi de l'approche psychologique de Vygotski, le concept de pouvoir d'agir (Clot, 2008) rejoint cette idée de création professionnelle qui permet, individuellement et collectivement, de « prendre la main » sur son activité. Il renvoie au pouvoir de résister au pouvoir, mais en tant que concept psychologique, il place au centre la question de la santé du travailleur. Le développement du pouvoir d'agir vise la (re)conquête de la qualité du travail en situation.

1.2.6. L'activité évaluative des enseignants d'EPS : une activité organisée, instrumentée et dirigée

Comme celle de tout travailleur, l'activité évaluative de l'enseignant est organisée, instrumentée et dirigée. Son organisation est structurée par la prescription, instance impersonnelle, mais aussi par l'histoire du métier, instance transpersonnelle. Nous pouvons la qualifier d'instrumentée car elle s'appuie sur des outils porteurs d'une histoire, d'une culture, transformés par les travailleurs enseignants en instruments par l'insertion dans leur activité (l'instrument étant l'outil en usage dans l'activité). Elle est enfin dirigée vers soi-même, vers son objet et vers l'activité d'autrui centrée sur cet objet (Bruno, 2015, p. 72). Par exemple, dans l'EPS vaudoise, le recours fréquent dans la salle de sport à un « chantier annexe » (où la moitié de la classe joue en autonomie) lors d'une évaluation représente « l'instrumentalisation » d'une forme d'organisation (objet) à une moitié de classe. L'enseignant en fait un instrument au service des buts qu'il poursuit (occuper les élèves pour qu'il

puisse se concentrer sur son évaluation). En même temps, la vision ergonomique de notre cadre clinique permet aussi d'entrevoir que l'objectif de ce « chantier annexe » renvoie autant à des objectifs d'efficacité qu'à des soucis de confort dans l'exercice du métier, c'est-à-dire de santé au travail (pour diminuer le stress de l'évaluation de la classe entière).

Cet exemple souligne que l'objet de l'activité évaluative de l'enseignant est multiple, comprenant à la fois les savoirs à transmettre et les activités des élèves (Yvon & Garon, 2006). Dans l'activité évaluative, ces deux objets entretiennent un rapport d'alternance fonctionnelle, avec une activité tantôt tournée vers la présentation des contenus à évaluer, tantôt vers l'activité des élèves, cette activité étant alternativement objet et moyen pour atteindre ses buts. L'activité évaluative de l'enseignant d'EPS est donc quadruplement dirigée : vers lui-même, vers les savoirs à transmettre, vers l'activité des élèves et enfin vers l'activité des autres acteurs de l'établissement scolaire portant sur ces objets (le corps enseignant, l'équipe de direction, les prescripteurs...).

1.3. Les questions de recherche

Suite au prologue étayé par une revue de littérature et une pré-enquête, et à l'exposé des postulats théoriques retenus (partie 1), les questions de recherche sont les suivantes :

Comment se caractérise l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme ?

Précisément, lors des évaluations

- Quels sont les motifs prioritaires et les buts d'action des enseignants ?
- Quelles sont les opérations mises en œuvre par les enseignants en rapport avec leurs motifs et buts d'action ?
- Quels types de tensions, formes de coopération existe-t-il dans le système d'activité des enseignants ?
- Par quels conflits intrapsychiques leur activité est-elle traversée, en rapport avec des tensions et contradictions dans le système d'activité ?

Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?

Précisément, lors des évaluations

- Les enseignants se développent-ils professionnellement face aux exigences de la réforme ?
- Les nouvelles prescriptions sont-elles renormalisées par les collectifs de travail ?
- Quand ils se développent, ce développement est-il initié par des conflits intrapsychiques ?
- En rapport avec quelles tensions du système d'activité, ces conflits intrapsychiques apparaissent-ils ?
- Quand ils se développent, ce développement est-il initié par de nouvelles opérations ?
- À quelles occasions ces nouvelles opérations sont-elles construites ?

Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.

Dans cette deuxième partie, nous présentons la méthode utilisée dans notre étude en rapport avec le cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008) . Il s'agit d'une recherche-intervention en milieu scolaire à visée heuristique et développementale (Leplat, 1997) auprès d'enseignants spécialistes d'EPS de secondaire 1 (collège). Nous définissons le terme de recherche-intervention, en référence à Mérini et Ponté (2008) et Martinand (2000) :

Une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et « transformative ». L'enjeu est de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise dans le champ professionnel ou connaît une mutation dans les pratiques, mais on attend d'elle, dans le même temps, une transformation indirecte de ces pratiques. La recherche-intervention a donc une intention d'utilité en produisant des méthodes, des connaissances, en identifiant des sources qui donnent matière à des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (Martinand, 2000).

Après la présentation du contexte et des participants, nous décrirons la méthodologie employée dans cette recherche-intervention, le dispositif mis en place et l'échéancier des différents moments de l'intervention.

2.1. Le contexte de la recherche-intervention

2.1.1. L'origine du projet et la pré-enquête

Notre étude s'est déroulée dans le canton de Vaud (Suisse) auprès d'enseignants spécialistes d'EPS exerçant dans des classes du secondaire 1 (classes de 9H à 11H, correspondant à des élèves de 12 ans à 15 ans). Ce projet est parti d'une initiative personnelle suite à l'introduction d'une réforme de l'évaluation au secondaire 1 (cycle 3) en 2015 comprenant la mise en place de six évaluations cantonales obligatoires. Si la réforme date bien de 2015, elle n'a été introduite dans les établissements scolaires vaudois qu'à partir de la rentrée 2016 (voir chapitre du prologue intitulé « La réforme de 2015 et l'introduction des évaluations cantonales obligatoires » p. 52). C'est donc durant cette année de transition qu'a mûri l'idée de réaliser une recherche-intervention auprès des enseignants durant une année scolaire en menant une analyse ergonomique de leur activité évaluative.

Durant l'année qui a précédé notre recherche-intervention, soit en 2016-2017, nous avons réalisé une pré-enquête dont nous avons délivré les éléments plus haut, en prologue. Premièrement, nous avons mené des entretiens compréhensifs avec des membres du GT-PER pour comprendre les logiques qui

avaient présidé à la conception de cette réforme. Ces entretiens compréhensifs avaient pour objectif de vérifier si les impressions et contradictions pressenties reposaient sur des tensions et confusions réelles à l'intérieur du groupe. Deuxièmement, nous avons effectué 15 visites de classes dans deux établissements vaudois au cours desquelles nous avons recueilli des données ethnographiques (discussions informelles avec les enseignants et les élèves, prises de notes d'observation). Au printemps 2017, nous avons également mené des entretiens compréhensifs de 45 minutes en moyenne auprès de cinq enseignants d'EPS dans le but de documenter précisément les différentes tensions face à ce nouveau cadre d'évaluation. Le questionnement portait sur les perceptions de l'utilité de l'évaluation de l'EPS (*Penses-tu que l'évaluation en EPS est utile ? Pourquoi ?*), les préoccupations et difficultés rencontrées (*Qu'est-ce qui te préoccupe lorsque tu évalues tes élèves ? Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu évalues ?*) et les adaptations réalisées en lien avec les évaluations cantonales (*As-tu respecté les prescriptions cantonales en ce qui concerne les évaluations obligatoires ? Quelles adaptations as-tu mis en place face aux problèmes rencontrés ?*). Ces entretiens ont permis tantôt de dégager des axes problématiques, tantôt de vérifier la pertinence de nos questions de recherche (voir annexe B p. 340)

En complément de la revue de littérature, la finalité de cette pré-enquête était de préciser le sujet de notre recherche, à partir de la réalité des enseignants d'EPS vaudois et des concepteurs. Les données issues des entretiens ont été transcrites et anonymisées. Une reconstruction compréhensive concernant les tensions a été opérée en parallèle par deux chercheurs travaillant séparément (Grandchamp et al., 2020). L'objectivation s'est construite peu à peu à partir d'hypothèses suggérées par les entretiens (Grimault-Leprince, 2011).

2.1.2. Les entretiens avec les concepteurs de la réforme de 2015

Parmi les sept membres du groupe GT-PER qui a conçu le nouveau cadre cantonal d'évaluation, nous avons décidé d'en contacter quatre. Notre choix s'est donc porté sur deux adjoints pédagogiques du SEPS et deux formateurs en didactique de l'EPS à la HEP Vaud. Précisons que l'un des deux formateurs enseigne encore l'EPS à mi-temps dans un établissement scolaire de la région lausannoise. Tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio. Au début de chaque entretien, la chercheuse (CH) a pris soin de préciser le but de l'entretien en informant l'intervenant de l'intérêt de connaître et comprendre les enjeux lors de la conception des évaluations cantonales afin de pouvoir alimenter notre problématique. Dans un premier temps, la CH posait des questions générales et organisationnelles concernant l'origine du nouveau cadre cantonal d'évaluation et les motifs pour lesquels les évaluations cantonales ont été mises en place. Nous cherchions également à savoir comment le GT-PER s'était formé, comment il fonctionnait. Dans un deuxième temps, la chercheuse s'est penchée plus précisément sur l'avis du concepteur interrogé dans le but de connaître ses motifs

personnels et ses représentations de l'évaluation de l'EPS. Nous avons également demandé aux concepteurs s'ils étaient satisfaits du fonctionnement du GT-PER et du produit : le nombre annuel d'évaluations, le choix des thèmes et des tests. Dans ce sens, nous avons confronté leurs avis concernant la plus-value du nouveau recueil par rapport à l'ancien livret afin de saisir leurs intentions. Un troisième moment était consacré à une discussion en lien avec les retours du terrain connus à ce jour. Certains concepteurs étant membres du SEPS, il était intéressant de connaître les premiers échos reçus lors des séances des chefs de file (coordonnateurs pédagogiques d'EPS dans les établissements) dans la perspective de les mettre en lien avec notre expérience et nos observations *in situ* pour alimenter notre problématique. Cette discussion offrait l'occasion de savoir si une révision du cadre cantonal d'évaluation était prévue en regard des appréciations des enseignants.

Les entretiens se sont déroulés sous la forme d'une discussion ouverte laissant la possibilité de dévier au gré des échanges. Les questions n'étaient donc pas posées au même moment dans tous les entretiens et leurs formulations pouvaient différer en fonction de la situation (voir « guide d'entretien des concepteurs de la réforme de 2015 » annexe B p. 339).

2.1.3. Les enseignants d'EPS de la pré-enquête

Dans le cadre de notre pré-enquête, cinq enseignants ont accepté que nous assistions à leurs cours d'EPS dans le but de prendre des notes ethnographiques. Les leçons visitées ne se limitaient pas aux évaluations sommatives réalisées en fin de cycle d'apprentissage. Toutes les périodes s'inscrivaient dans une séquence qui serait évaluée, mais nos visites pouvaient tout aussi bien avoir lieu durant une phase de préparation à l'évaluation. Le moment des visites était donc principalement choisi en fonction des disponibilités de la chercheuse et des enseignants concernés. Ces immersions nous ont permis d'identifier des axes de thématiques que nous mettions en rapport avec notre revue de littérature en cours, confrontant les ressentis des enseignants vaudois aux problématiques rencontrées sur la scène internationale. Rappelons qu'au cours de cette étape, la chercheuse s'est efforcée d'adopter une posture de neutralité (voir ci-dessus, prologue) Pour éviter les biais liés à son passé d'enseignante et de cheffe de file. Cette comparaison, basée sur nos intuitions, a fait l'objet d'une communication lors de la Biennale de la HEP en mai 2018 (Grandchamp & Quin, 2018).

A l'issue de la pré-enquête, tous les enseignants d'EPS ont fait part de leur désir de continuer leur collaboration à cette recherche pour l'année suivante.

2.1.4. Les participants de la recherche-intervention

(NB : les participants à l'étude sont évoqués dans cette thèse par des prénoms d'emprunt)

Notre recherche-intervention s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018 dans deux établissements scolaires vaudois. Pour obtenir un quota suffisant de participants à notre recherche-intervention, nous avons contacté un sixième enseignant d'EPS (qui avait montré un intérêt dans la

démarche de pré-enquête). Finalement, la répartition des six participants était la suivante : quatre enseignants dans l'établissement 1 (ES1) et deux enseignants dans l'établissement 2 (ES2). Le hasard a voulu que nous retenions un nombre équivalent d'hommes et de femmes, soit respectivement trois enseignants et trois enseignantes (voir Figure 12 p. 97) :

- LINE, 28 ans, enseignante EPS et géographie dans des classes de 7P à 11S. Après un Bachelor obtenu à l'ISSUL en 2012, elle a complété sa formation par un Master en APAS (Activités physiques adaptées et santé) terminé en 2014. Elle a ensuite poursuivi sa formation professionnelle à la HEP du canton de Vaud par un Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I en EPS et géographie (les enseignants sont souvent bivalents en Suisse). Au moment de l'étude, elle enseigne depuis deux ans dans ces deux matières (dont cinq classes en EPS). Depuis la rentrée 2016, elle complète son enseignement par la fonction de maîtresse de classe (professeur principal) en 9^e voie générale (9VG). Elle donne également de l'animation pédagogique en EPS dans les classes primaires du cycle 1 (3-4P, élèves de 6-7 ans) et des cours de natation aux cycles 1 et 2 (3-4-5-6P, élèves de 6-9 ans).

- ARTHUR, 30 ans, enseignant d'EPS et de géographie au secondaire 1 (9S à 11S, élèves de 12 à 15 ans) dans six classes. En complément de son enseignement, il est également médiateur scolaire. ARTHUR est titulaire d'un Bachelor et d'un Master en sciences du sport et géographie à l'ISSUL, ainsi que d'un Master en enseignement pour le secondaire 1 et 2 de la HEP Vaud. Il enseigne ses deux disciplines depuis quatre ans.

- NATHAN, 40 ans, enseignant EPS au secondaire 1 (9S à 11S). En complément de son enseignement dans 11 classes différentes, il est également responsable du Sport facultatif et du matériel. Après une formation d'enseignant à l'école enfantine (maternelle) à l'École Normale, NATHAN obtient un Brevet fédéral d'Éducation physique au Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP) de l'Université de Lausanne en 2001. Il enseigne l'EPS depuis 16 ans en secondaire 1.

- JANINE, 30 ans, enseignante d'EPS et d'italien dans 8 classes de 9S à 11S. Au moment de l'étude, elle officie également comme cheffe de file d'EPS en complément de son enseignement. JANINE possède un Bachelor en sciences du Sport et italien à l'ISSUL, ainsi qu'un Master en enseignement au secondaire 1 de la HEP Vaud. Elle enseigne l'EPS depuis quatre ans et l'italien depuis une année.

- DORIS, 34 ans, enseignante d'EPS et d'anglais au secondaire 1 (9S à 11S). Travaillant à temps partiel, elle enseigne dans trois classes, dont deux d'EPS. Elle est titulaire d'un Master universitaire en sciences du sport et anglais à l'ISSUL, ainsi qu'un Master en enseignement pour le secondaire 1 et 2 de la HEP Vaud. DORIS enseigne ses deux matières depuis neuf années en secondaire 1.

- SERGE, 35 ans, est enseignant d'EPS et de géographie dans quatre classes de la 7P (élèves de 9 ans) à la 11H (élèves de 15 ans). Il complète cette activité par différents mandats, dont chef de file EPS, responsable matériel et praticien formateur (tuteur de stage). Détenteur d'une licence universitaire à l'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique (ISSEP), devenu plus tard l'ISSUL, il enseigne depuis 11 ans ses deux disciplines aux cycles 2 (7-8P) et 3 (9-11S) (élèves de 9 à 12 ans).

Le niveau de formation, les disciplines enseignées ainsi que le nombre d'années d'expérience varient d'un participant à l'autre. Cette mixité offre un aperçu quasi complet de la communauté des enseignants d'EPS allant du novice à l'enseignant expérimenté. Nous avons en effet l'intention que nos participants aient une durée d'expérience professionnelle diverse dans la mesure où celle-ci pouvait influencer la manière dont les enseignants appréhendaient l'évaluation, notamment l'absence de certification. Selon nous, l'opportunité de compter parmi nos six participants, un enseignant monovalent (qui n'enseigne que l'EPS) et cinq bivalents (qui enseignent une autre matière que l'EPS) constituait une richesse dans la mesure où elle ouvrait un espace de discussion autour de la question de l'évaluation notée (respectivement en anglais, en italien et en géographie) et non notée (en EPS).

2.1.5. Les caractéristiques des établissements de la recherche-intervention

Notre choix s'est porté sur les deux établissements où nous avons réalisé notre pré-enquête. Il s'agit d'un établissement secondaire (cycle 3) et d'un établissement mixte, c'est-à-dire regroupant primaire et secondaire (cycles 1 à 3) situés dans la ceinture lausannoise. Nous avons privilégié ces établissements où nous avons pu établir un contact de confiance avec les enseignants d'EPS durant la phase de pré-enquête. Leur situation géographique, relativement proche de la HEP, était également favorable dans la mesure où nous allions devoir nous y rendre fréquemment pour le recueil de données. Durant la pré-enquête, nous avons également pu nous rendre compte que les deux établissements se trouvaient *a priori* au même stade d'appropriation de la réforme et intégraient progressivement les nouvelles évaluations cantonales à leur programme annuel. En effet, il aurait été difficile de choisir un établissement dans lequel les enseignants n'avaient pas encore décidé de modifier leurs habitudes et se contentaient de suivre leur ancien programme dans le déni de cette réforme. Une dernière caractéristique qui nous a semblé favorable est qu'un des établissements sépare les filles des garçons lors des leçons d'EPS tandis que l'autre préconise la mixité des classes. Cette différence de fonctionnement nous paraissait intéressante dans la mesure où elle pouvait, peut-être, avoir une incidence sur les pratiques évaluatives des enseignants. Nous terminerons en précisant que la possibilité d'accès au terrain dans le canton de Vaud est semée d'embûches et que les restrictions institutionnelles ont fortement limité notre choix, puisque le DFJC a refusé de nous ouvrir la porte des établissements lausannois. En fin de compte, nous avons obtenu l'accès à deux établissements

vaudois, ce qui convenait parfaitement pour une étude qualitative et longitudinale. En juin 2017, les demandes d'autorisation ont été envoyées aux directions des deux établissements scolaires, qui ont répondu positivement.

2.1.6. Les caractéristiques des classes et des élèves

Le choix des classes a été réalisé d'entente avec les participants et la CH en fonction des contraintes organisationnelles réciproques. Après discussion, nous avons sélectionné une classe pour chacun des participants, soit deux classes de 9^e (moyenne d'âge 12-13 ans), deux classes de 10^e (moyenne d'âge 13-14 ans) et enfin deux classes de 11^e (moyenne d'âge 14-15 ans).

La classe de 10^e de LINE

Il s'agit d'une classe « mixte » qui regroupe 14 filles issues de deux classes différentes, à savoir huit élèves de 10VG et sept élèves d'une classe d'Accueil (Acc). L'effectif de cette dernière a varié durant l'année scolaire en raison des arrivées et départs d'élèves. Certaines filles n'ont été présentes que quelques mois, voire quelques semaines, durant l'année scolaire 2017-2018 lors de laquelle s'est déroulée cette étude. Précisons que, contrairement aux élèves de 10VG qui ont suivi un parcours scolaire classique, les filles de la classe d'Accueil sont majoritairement allophones et ont parfois intégré cet établissement scolaire en cours d'année. Avant leur arrivée, nombre d'entre elles n'avaient jamais suivi de cours d'EPS, ni même pratiqué un sport en dehors de l'école.

La classe de 10^e de DORIS

La classe mixte de 10VG retenue pour cette étude est composée de 18 élèves dont 13 garçons et cinq filles. Outre une répartition inégale entre les filles et les garçons, il s'agit d'une classe relativement homogène et participative. Le niveau moyen des élèves n'est pas très élevé bien que certains soient jugés comme performants.

La classe de 9^e d'ARTHUR

Il s'agit d'une classe mixte de 9VG de 18 élèves dont 11 garçons et sept filles. Bien qu'ARTHUR reconnaisse une certaine difficulté pour certains élèves à se concentrer et être attentifs, il relève le dynamisme et la vivacité de cette classe.

La classe de 9^e de NATHAN

La classe mixte de 9VG choisie pour cette recherche compte 20 élèves avec une parité filles-garçons parfaite (10 filles et 10 garçons). Le niveau des élèves de cette classe est peu homogène dans la mesure où il y a des élèves très performants et d'autres en très grande difficulté.

La classe de 11^e de JANINE

Cette classe mixte de 11VP (Voie prégymnasiale) est constituée de 24 élèves dont 15 garçons et neuf filles. L'engagement des élèves est bon et JANINE relève une bonne cohésion au sein de la classe. Le niveau de performance est toutefois assez hétérogène, tant du côté des garçons que des filles.

La classe de 11^e de SERGE

Il s'agit enfin d'une classe de 11VP composée de 19 garçons issus de deux classes différentes. Si le niveau moyen des élèves est assez élevé, quelques garçons sont un peu en marge, notamment dans les jeux collectifs. L'engagement de la classe est relativement bon également.

Suite aux accords institutionnels des directions, les enseignants ont pu transmettre les demandes d'autorisation de filmer aux parents des élèves concernés par la recherche-intervention (voir annexe B p. 341). À l'instar des enseignants, les élèves sont cités dans notre étude par un prénom d'emprunt.

Nous proposons ci-après un tableau récapitulatif des caractéristiques des enseignants et des classes ayant participé à notre étude (voir Figure 12).

Figure 12. Enseignants et classes participant à la recherche-intervention

	Total	Âge
Enseignants		
- <i>masculin</i> ARTHUR, NATHAN et SERGE	3	30-40
- <i>féminin</i> LINE, DORIS et JANINE	3	28-34
Classes		
9 ^e VG mixte	2	12-13
10 ^e VG mixte et Accueil filles	2	13-14
11 ^e VG mixte et VP garçons	2	14-15

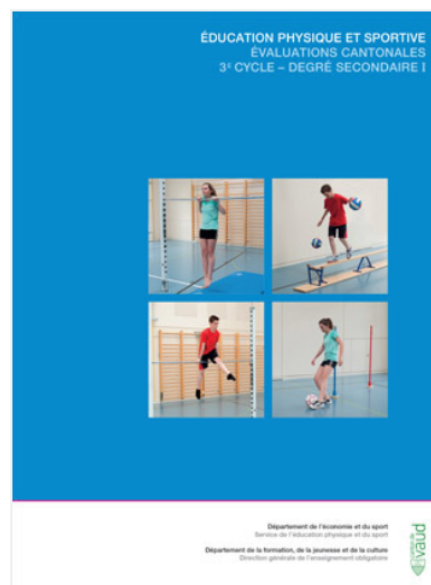
2.1.7. Les évaluations sommatives

Durant l'année 2017-2018, suite à la réforme de 2015, les enseignants d'EPS du secondaire 1 étaient tenus de réaliser entre huit et douze évaluations sommatives par an¹ durant le cycle 3 (9^e à 11^e), dont six « évaluations cantonales » obligatoires (deux par niveaux de classe réparties entre les deux semestres). Les autres évaluations sommatives étaient à créer par la file d'EPS de l'établissement.

¹ Depuis la rentrée 2019, le nombre annuel d'évaluations a été revu à la baisse et est aujourd'hui entre six et dix.

Une brochure de 21 pages (voir Figure 13) répertorie les six évaluations cantonales obligatoires du degré secondaire 1 (cycle 3) : *Athlétisme 9^e* (p. 4-5), *Chorégraphie 9^e* (p. 6-7), *Coordination 10^e* (p. 8-9), *Jeux 10^e* (p. 10-13), *Agrès 11^e* (p. 14-17) et *Jeux 11^e* (p. 18-19). Si les trois premières pages précisent brièvement les intentions du GT-PER en mettant en évidence notamment le respect de l’alignement curriculaire entre les évaluations cantonales et le PER, elles précisent également le mode d’évaluation et l’obligation de communiquer les résultats aux élèves et à leurs parents à l’aide d’une feuille semestrielle transmise pour signature au terme de chaque semestre (p. 3). Enfin, les deux dernières pages de la brochure (p. 20-21) proposent respectivement le tableau de synthèse des six évaluations cantonales (voir Figure 15 p. 99) et les principaux contacts et liens Internet.

Figure 13. Brochure des évaluations cantonales pour les enseignants d’EPS



Cette brochure contient donc la description des six évaluations cantonales obligatoires. Chacune précise l’axe thématique et le thème (activité support), la situation d’évaluation, les critères d’observation et le barème ("E" pour "Entraîné", "R" pour "Réussi", "BR" pour "Bien Réussi" et "TBR" pour "Très Bien Réussi") (voir Figure 14). Un deuxième document officiel s’ajoute au recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles : la brochure intitulée « Directives scolarité obligatoire » qui fait non seulement référence à la LEO et son règlement d’application (RLEO), mais rappelle aussi les règles d’utilisation des documents liés à l’évaluation sommative de l’EPS vaudoise. Cette brochure est consultable dans les annexes (voir annexe C p. 343).

Figure 14. Exemple de communication d'une évaluation cantonale

CM32/9.2 – Chorégraphie	← Axe thématique et thème
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	← Description de la situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt). 	← Critères d'observation
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	← Barème

Figure 15. Synthèse des évaluations cantonales

CM33/9.1 – Athlétisme	CM32/9.2 – Chorégraphie
Effectuer toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics:	Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.
<ul style="list-style-type: none"> • course de haies • saut d'obstacles • saut en longueur • lancer à une et deux mains 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt).
Chaque élément de l'évaluation est réussi ou échoué.	
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>
CM32/10.1 – Coordination	CM34/10.2 – Jeux
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
<ul style="list-style-type: none"> • saut à la corde • équilibre sur un banc • saut à la grande corde 	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	<ul style="list-style-type: none"> • défendre efficacement • s'organiser pour marquer • maîtriser la balle, le ballon ou le volant
<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>	<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>
CM33/11.1 – Agrès	CM34/11.2 – Jeux
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
	<ul style="list-style-type: none"> • gérer le match et intervenir à propos (arbitrage) • respecter les règles • s'engager dans le jeu de manière adaptée
<p>E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points</p>	<p>E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points</p>

Les documents officiels que nous venons de présenter (voir annexe C p. 343) ne se réfèrent qu'aux évaluations cantonales obligatoires. En complément, les files d'EPS devaient concevoir et mettre en œuvre des « évaluations d'établissement » (dans un programme annuel propre à chaque établissement) (Grandchamp et al., 2020). Les programmes annuels de nos deux établissements respectifs (ES1 et ES2) différaient par leur forme (couleurs et nombre de pages) et par leur contenu (à l'exception des évaluations cantonales communes) (voir annexe F p. 369). Le nombre d'évaluations d'établissement par degré n'est pas le même (autorisé par les directives cantonales). Par exemple, l'ES1 proposait six évaluations d'établissement en 10^e contre cinq dans l'ES2. De plus, l'ES1 proposait des évaluations facultatives alors que l'ES2 insérait des évaluations formatives réalisées par l'enseignant et entre élèves.

Pour le recueil de données de notre étude clinique, les enseignants ont réalisé 19 évaluations (5 cantonales / 14 d'établissement). Précisons qu'une évaluation d'établissement supplémentaire, **Tchoukball 10^e ****, a été abordée par ARTHUR dans son EC sans qu'elle fasse l'objet d'une auto-confrontation (voir Figure 16).

Figure 16. Tableau des thèmes (activités supports) pour les évaluations analysées

	Évaluations cantonales*	Évaluations d'établissement**
9^e	Chorégraphie	Basket (ES2)
		Mini trampoline (ES2)
		Barre fixe (ES2)
10^e	Coordination	Grande Corde (ES1)
	Jeux	Anneaux (ES1)
		Anneaux (ES2)
		Saut en hauteur (ES1)
		Saut en hauteur (ES2 - critériée)
		Barres asymétriques (ES1)
		Chorégraphie (ES1)
	<i>Tchoukball</i> (ES2) ¹	
11^e	Jeux (Arbitrage / Comportement)	Double-dutch (ES1)
	Agrès	Parkour (ES1)
		Renversement (ES2)
		Saut en hauteur (ES2 - Concours)

¹ Évaluation abordée uniquement dans l'entretien compréhensif

Rappelons que ces planifications, en rapport avec le PER, structurent les apprentissages du domaine Corps et mouvement (CM) autour des quatre axes thématiques définis dans le PER (CIIP, 2010) : *CM31 Condition physique et santé* ; *CM32 Activités motrices et/ou expression* ; *CM33 Pratiques sportives* ; *CM34 Jeux individuels et collectifs*. Les informations relatives à ces axes peuvent être consultées dans le document « Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement » *via* le lien informatique indiqué dans les annexes (voir annexe C p. 342).

2.2. Le recueil de données

La recherche-intervention a débuté par un entretien compréhensif (EC) par participant. Réalisés durant les deux premières semaines de rentrée scolaire, les EC avaient pour but de faire un état des préoccupations en lien avec l'évaluation sur la base des expériences vécues l'année précédente et d'explorer les projections de chacun pour l'année 2017-2018. En complément, cet entretien a permis d'expliquer la méthodologie d'intervention que nous souhaitons mettre en place et renforcer le lien de confiance avec les enseignants. Dans la mesure où la mise en débat de leur activité évaluative pouvait s'avérer déstabilisante et gênante pour les participants, les règles de confidentialité ont été énoncées clairement par la CH (anonymat de toutes les données, non divulgation d'informations à la tutelle, aux pairs, etc.).

Le recueil des données destinées à être traitées de façon rigoureuse a consisté en des entretiens d'auto-confrontation simple (ACS), des entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC), précédés par des observations et des enregistrements vidéo de leçons d'évaluation sommative, et enfin un retour au collectif (RC) rassemblant les six participants pour clore la recherche-intervention.

2.2.1. Le dispositif de recherche

De plus, conformément à notre cadre théorique, les enseignants participant à cette recherche-intervention étaient supposés devenir parties prenantes du processus et en retirer un bénéfice en termes de développement professionnel (Yerly & Kappeler, 2015). En plus de répondre aux questions de recherche dans une visée compréhensive, cette étude clinique devait accompagner la réflexion des enseignants dans une visée transformative. Ce principe a permis d'établir les bases du contrat de recherche. Dans un souci de transparence, le protocole de recherche et les attentes respectives ont été clairement explicités en amont. Les problématiques analysées se sont limitées exclusivement à des situations de travail excluant toute critique ou attaque personnelle. Durant le processus, la CH a adopté une posture horizontale, exempte de tout jugement, pour favoriser la réflexion professionnelle et l'implication des enseignants. Durant les visites filmées, la CH prenait des notes complémentaires en vue de la préparation des ACS ou ACC. Si durant le recueil de données, la CH a sollicité l'avis des élèves à quelques occasions, elle a opté pour une posture de retrait afin de ne pas les distraire, ni

les perturber. Ces derniers ont été informés de la thématique et des enjeux de cette étude en insistant sur le fait que la focale portait sur l'activité de l'enseignant.

Le contrat de recherche pour nos six participants à l'étude était le suivant :

1. Les leçons d'évaluation sommative (qu'il s'agisse d'une évaluation cantonale ou d'établissement) étaient filmées à l'aide d'une tablette numérique par la CH.
2. La CH choisissait ensuite deux extraits de quatre à cinq minutes chacun à analyser. Cette option méthodologique du choix des extraits par la CH, distincte du protocole habituel en clinique de l'activité, a paru justifié pour plusieurs raisons : d'abord, par manque de temps et par peur d'une trop grande lourdeur de l'étude pour les participants (sinon, ceux-ci auraient été obligés de visionner tout l'enregistrement avant l'ACS) ; ensuite, les extraits étaient choisis par la CH en fonction des « marques de développement » tels que définis par Bruno (2015), c'est-à-dire les situations où le participant manifestait en situation des signes comme un rire, un trouble apparent, un énervement, des hésitations ou encore des décisions interrompant le cours de la leçon. Ces signes semblaient garantir une auto-affectation et des conflits intrapsychiques tels qu'ils sont requis dans la méthodologie habituelle d'entretien dans ce cadre théorique de la clinique de l'activité.
3. Les ACS se déroulaient selon la disponibilité des enseignants et de la CH et dans un délai le plus proche possible de l'évaluation vécue. Le lieu était choisi à la convenance des deux protagonistes.
4. Après un ou deux ACS, deux enseignants étaient conviés à participer à une ACC en présence de la CH et analysaient conjointement des extraits ayant déjà fait l'objet d'une ACS ou non.

Au terme de cette année scolaire 2017-2018, un total de 44 leçons d'évaluation sommative ont été filmées. Pour mener nos entretiens d'autoconfrontation, nous avons retenu 24 enregistrements vidéo concernant 19 évaluations (cinq cantonales et 14 d'établissement). En complément, 33 entretiens ont été menés, dont six EC, 20 ACS, six ACC et un RC, réalisés entre août 2017 et juin 2018 (voir Figure 17 et Figure 18 p. 110). Chaque entretien est répertorié par un numéro et de la date de l'entretien (par exemple LINE ACS1 Grande corde 10^e ** 20171106, pour un entretien d'ACS ayant été effectué avec LINE le 6 novembre 2017).

Figure 17. Tableau chronologique des EC, ACS, ACC et du RC

	08/2017	09/2017	10/2017	11/2017	12/2017	01/2018	02/2018	03/2018	04/2018	05/2018	06/2018	Total
LINE		EC		ACS1 ACS2	ACS3			ACC1	ACS4 ACS5	ACC2	RC	1 EC 5 ACS 2 ACC 1 EC
ARTHUR		EC		ACS1			ACS2	ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
NATHAN		EC		ACS1				ACC1	ACS2	ACC2	RC	1 EC 2 ACS 2 ACC 1 RC
DORIS		EC			ACS1		ACS2	ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
JANINE	EC				ACS1 ACS2			ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
SERGE		EC		ACS1	ACS2			ACC1	ACS3 ACS4	ACC2	RC	1 EC 4 ACS 2 ACC 1 RC
Total	1 EC	5 EC		5 ACS	5 ACS		2 ACS	3 ACC	8 ACS	3 ACC	1 RC	6 EC 20 ACS 6 ACC 1 RC

2.2.2. L'enregistrement vidéo des leçons

Les enregistrements vidéo ont été réalisés à l'aide d'une tablette numérique et d'un trépied. La leçon complète (de 45 ou 90 minutes) était filmée en mode grand angle de manière à visualiser un maximum d'éléments. La CH était toujours présente, à l'exception d'une leçon où l'enseignante a dû filmer elle-même son évaluation d'Arbitrage (JANINE ACS2 Jeux 11^e * 20171220). Au besoin, la CH pouvait modifier l'orientation de la caméra ou zoomer sur un évènement particulier (un rassemblement d'élèves lors d'une consigne, un problème survenu dans un « chantier annexe », des échanges entre l'enseignant et un élève, ...). Elle s'efforçait toutefois de rester discrète et n'interagissait ni avec l'enseignant, ni avec les élèves à l'exception de deux leçons lors desquelles la CH a interrogé les élèves quant à la situation d'évaluation vécue (co-évaluation de Volleyball réalisée par JANINE dans le cadre de l'évaluation **Jeux 11^e *** et co-évaluation proposée par LINE lors de l'évaluation **Coordination 10^e ***). Durant les leçons, la CH prenait également des notes ethnographiques dans un cahier en vue de la préparation des autoconfrontations (thématiques récurrentes, événements imprévus, contradictions, ...). Ces repères l'aidaient à sélectionner les deux extraits qui seraient ensuite analysés avec les enseignants lors des entretiens ACS et ACC et à préparer la discussion.

2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation simple (ACS)

Sur l'ensemble des leçons filmées (44 au total), la CH a choisi de sélectionner les plus intéressantes selon elle. Par exemple, certaines évaluations de « performance », à l'instar du concours de saut en hauteur ou du test des 12 minutes, n'ont pas fait l'objet d'une autoconfrontation. L'activité évaluative de l'enseignant lors de ces « tests » ne semblait pas pertinente du fait qu'elle se limitait à une mesure de la hauteur maximale en saut dorsal, respectivement la distance réalisée durant une course de 12 minutes. De plus, sachant que les ACS devaient avoir lieu dans les jours qui suivaient la leçon filmée, soit environ une semaine, nous avons dû renoncer à certaines évaluations si les disponibilités du participant ne permettaient pas une rencontre dans un délai adéquat. Rappelons que le programme annuel des établissements (voir annexe F p. 369) impactait fortement le suivi des évaluations dans la mesure où les enseignants clôturaient leur cycle d'enseignement de quatre ou cinq leçons par une évaluation sommative. Cette dernière avait donc lieu à une date précise indépendamment de la recherche en cours. Parfois, des évaluations (sur un même thème ou non) avaient lieu le même jour chez deux enseignants différents, obligeant la CH à faire un choix.

On rappelle qu'en clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), les entretiens d'autoconfrontation relèvent des « méthodologies indirectes » (Yvon & Clot, 2003) et constituent par là des instruments d'intervention et d'enquêtes privilégiés. Dans ce contexte, le chercheur tente de susciter l'activité dialogique des acteurs à partir de traces de leur activité. Au cours des ACS de notre étude, les enseignants étaient amenés à rendre compte de leur activité au cours d'extraits de leur leçon (choisis en amont par la CH en fonction de ses observations et ses prises de notes). En reformulant leurs propos, en pointant un évènement lors du visionnage ou en partageant ses impressions, la CH cherchait à connaître les préoccupations et les dilemmes des enseignants lorsqu'ils évaluaient les élèves. Les questions et relances de la CH avaient pour but de mieux comprendre les raisons qui les poussaient à agir de telle ou telle manière (ou à ne pas agir) et d'accéder ainsi à leur « activité réelle » (Clot, 1999). La confrontation des enseignants à leur propre image de travailleur en activité, accompagnés dans leur réflexion professionnelle par une CH « complice de l'enquête », visait à explorer de nouvelles possibilités d'action et à formuler de nouvelles opérations. C'est le versant « intervention » de cette démarche.

La prise en compte des données subjectives de l'activité du travailleur constitue la *plus-value* de ce mode d'entretiens. Les entretiens d'ACS (mais aussi d'ACC) offrent des potentialités de développement importantes pour les enseignants qu'ils soient novices (Descœudres, 2019) ou plus expérimentés (Bruno, 2015). Lors du visionnement de situations d'évaluation, les participants prenaient conscience de leur activité en la revivant, tout en la transformant. Grâce aux échanges avec la CH, ils réalisaient ce qu'ils n'avaient pas réussi à faire, ce qu'ils n'avaient pas voulu faire, ce qu'il auraient dû faire, ce qu'ils auraient voulu effectuer en situation de travail (Zimmermann, 2013). La

controverse induite par la CH favorisait ainsi l'évocation des contradictions et des préoccupations parfois concurrentes des enseignants susceptibles de documenter cette part « empêchée » de leur activité. Définis comme des vecteurs de développement potentiel de l'activité du travailleur, ces conflits intrapsychiques étaient fortement recherchés par la CH.

Concrètement, ces ACS avaient lieu dans les établissements scolaires des participants, dans un endroit calme, à l'abri des collègues et des élèves. Assis côte à côte derrière l'ordinateur posé sur une table, l'enseignant et la CH visionnaient ensemble les deux extraits. L'enseignant était libre de commencer par regarder l'extrait complet sans intervenir ou de mettre en pause le déroulement de la vidéo s'il souhaitait réagir. Le visionnement des extraits se faisaient en général avec le son sauf lorsque le bruit ambiant rendait la discussion inaudible (par exemple, lors de dribbles répétés). La CH pouvait également interrompre la vidéo à sa guise.

En début d'entretien, la CH avait pour habitude de contextualiser l'extrait de manière à ce que l'enseignant sache à quel moment il avait eu lieu (« *Le premier extrait, c'était l'entraînement de la « Montée du ventre » et puis après, l'extrait 2 c'était justement avec le « Tour d'appui » en plus et le moment où tu contrôles* » ARTHUR ACS3 Barre fixe 9^e ** 20171129). C'était également durant ces premières minutes d'entretien qu'elle demandait à l'enseignant de donner des précisions quant aux modalités de l'évaluation comme le nombre de périodes de préparation, l'organisation de la leçon ou encore le choix des critères d'évaluation (« *Une chose juste que je n'ai pas bien comprise, par rapport à la feuille, par rapport aux critères [...] « Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter », c'est le premier critère ! Tu as fait comment finalement ?* » LINE ACS1 Grande corde 10^e ** 20171106). L'ACS commençait donc en règle générale par la recontextualisation de l'extrait, le ressenti de l'enseignant (« *Comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ?* » LINE ACS3 Coordination 10^e * 20171204), mais aussi ses impressions générales au sujet de l'évaluation concernée (« *Globalement, est-ce que tu es satisfait de cette évaluation ?* » SERGE ACS2 Agrès 11^e * 20171204).

Au cours de l'ACS, il ne s'agissait aucunement de suivre un « guide d'entretien » qui aurait pu appauvrir l'échange dialogique et par là, limiter le développement potentiel du pouvoir d'agir du travailleur (Bruno, 2015). Le rôle de la CH était donc d'accéder à l'activité réelle de l'enseignant (dont la part empêchée de son activité) en posant diverses questions et en formulant des commentaires pour susciter la controverse et ainsi « faire prendre conscience » et « accompagner le développement ». Ceci dit, chaque entretien contenait des repères incontournables propres à notre cadre méthodologique, par exemple :

- Rappeler le contrat de collaboration et le rôle de la CH :

CH : « Moi, je ne suis pas du tout là pour dire que les évaluations sont bien ou que ce n'est pas bien ! Je suis vraiment totalement neutre, il faut::: voilà, il faut dire réellement ce que tu en penses ! » (TP7, ARTHUR ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180202)

- Demander ce que le participant a ressenti lors de ce moment d'évaluation :

CH : « *Comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ?* » (TP1, LINE ACS3 Coordination 10^e * 20171204)

- Demander à l'enseignant pourquoi il s'y est pris de telle ou telle façon en privilégiant les motifs plutôt que les opérations :

CH : « *Pourquoi est-ce que tu ne fais pas finalement que les élèves se regardent eux-mêmes ?* » (TP50, SERGE ACS1 Double-dutch 11^e ** 20171120). La CH cherchait à accéder aux motifs qui amenaient SERGE à évaluer lui-même plutôt que de déléguer l'évaluation aux élèves.

- Interroger les motifs profonds de l'enseignant, c'est-à-dire ses mobiles vitaux :

CH : « *Pourquoi c'est important pour toi qu'ils le réussissent à ce moment-là ?* » TP141, NATHAN ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180501). Par cette question, la CH visait à accéder aux représentations profondes de cet enseignant pour qui la réussite le jour de l'évaluation était importante.

- Susciter la controverse suite à des propos contradictoires :

CH : « *Donc ça veut dire que tu ne prends pas en compte les deux premières phases ?* » (TP355, NATHAN ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180501)

Ou encore en évoquant son propre avis :

CH : « *Est-ce qu'il n'y a pas le risque, aussi, à un moment donné, justement, que des élèves peut-être moins à l'aise se réfugient un peu derrière ce rôle-là, plutôt que d'aller s'entraîner pour essayer de progresser ?* » (TP111-113 JANINE ACS3 Renversement 11^e ** 20180404)

- Évoquer des solutions alternatives si l'évaluation était à refaire :

CH : « *Si c'était à refaire, justement, tu consacrerai moins de temps ? Plus de temps ?* » (TP19 LINE ACS4 Chorégraphie 10^e ** 20180326)

Ou encore si les modalités d'évaluation étaient différentes :

CH : « *Si ça comptait, typiquement, comme une- s'il y avait une note certificative, tu ferais comment ? Enfin je veux dire, tu changerais quoi ? Tu ferais différemment ?* » (TP82-TP84 DORIS ACS2 Anneaux 10^e ** 20180213)

- Généraliser une manière de faire :

CH : « *Une petite question, dans le « Respect des règles connues », est-ce que le fait que les joueurs respectent l'arbitre, est-ce que tu prendrais ça en compte, ici ?* » (TP184, JANINE ACS2 Jeux 11^e * 20171220)

- Revenir sur une contradiction ou une incohérence formulée par l'enseignant

CH : « *On va peut-être juste reprendre peut-être ce que tu avais dit [...] par rapport aux critères, hein, à propos de l'élan que tu regardais [...] Ça c'est tes critères à toi, hein, parce que là ce n'est pas forcément défini dans la prescription ?* (TP231-TP237, ACS2 NATHAN Mini Trampoline 9^e ** 20180501)

Chaque entretien d'ACS faisait l'objet d'un enregistrement vidéo à l'aide d'une tablette posée sur un trépied. La distance entre les protagonistes et ce dispositif devait être suffisante pour pouvoir discerner les extraits de leçons visionnés, entendre le discours et identifier le langage non-verbal. Cet enregistrement vidéo avait pour but d'associer les propos des acteurs à l'image visualisée à l'écran de l'ordinateur conformément à la démarche méthodologique définie par Bruno et Méard (2018). La durée des ACS variaient de 45 à 60 minutes.

2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC)

Les entretiens d'ACC, regroupant deux participants, avaient lieu après un ou deux entretiens d'ACS selon leurs programmes d'évaluation en cours. À cette occasion, chaque enseignant était amené à commenter les traces de son activité évaluative en présence d'un pair qui pouvait intervenir à sa guise pour questionner, débattre ou contredire l'activité de son collègue. De ces moments d'échanges et de confrontation pouvaient émerger des conflits interpsychiques ainsi que des « solutions partagées ». La durée des ACC était d'environ 60 minutes. Le choix des enseignants à confronter était réalisé par la CH. Lors de la première série d'entretiens d'ACC, cette dernière a sélectionné les enseignants par degré afin de favoriser l'émergence de discussions potentiellement liées à l'âge des élèves. Puis, lors des deuxièmes entretiens d'ACC, elle a décidé de confronter les participants selon leurs préoccupations et les caractéristiques de leur activité évaluative qui s'étaient dégagées lors des autoconfrontations précédentes.

Comme pour les entretiens d'ACS, les extraits analysés étaient choisis par la CH en fonction des évaluations filmées les plus récentes. Ces extraits portaient généralement sur l'activité évaluative d'un des deux participants puisqu'il était rare qu'ils fissent la même évaluation au même moment. Dans cinq cas sur six, les entretiens d'ACC réalisés ne constituaient pas vraiment une autoconfrontation croisée au sens de Clot et Faïta (2000), dans la mesure où seule l'activité évaluative d'un des deux participants faisait l'objet d'un visionnage. Par exemple, lors de l'ACC1 de LINE et DORIS à propos de l'évaluation **Barre asymétrique 10^e ****, seule l'activité de LINE était discutée et DORIS intervenait uniquement à propos de la vidéo de sa collègue. Dans ce cas précis, DORIS se basait sur son expérience aux barres asymétriques avec ses élèves de 11^e pour débattre avec LINE. L'ACC1 de NATHAN et ARTHUR concernant l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** se basait sur les

extraits vidéo de NATHAN. Bien qu'ARTHUR ait vécu cette évaluation cantonale à la même période, celle-ci n'a pas pu être filmée. Précisons que ces deux participants avaient réalisé cette évaluation cantonale à deux mois d'intervalle alors qu'ils enseignent dans le même établissement et suivent *a priori* le même programme. Nous sommes conscients que l'un des deux enseignants ne pouvait réaliser son activité autrement qu'en l'expliquant à son collègue, et que par-là, il n'avait pas la possibilité de se donner des nouveaux buts d'action en expliquant sa propre activité. Mais, pour des raisons organisationnelles, principalement liées au programme des enseignants, il nous était impossible de confronter deux participants sur une trace d'activité réciproque suffisamment récente pour qu'elle soit significative. Le seul entretien d'ACC où il a été possible de confronter l'activité des deux enseignants sur une même évaluation concerne l'ACC1 **Jeux 11^e *** 20180301 de JANINE et SERGE, sans qu'il soit toutefois possible de faire une ACS en amont. Le choix des extraits qui ont fait l'objet de cet ACC s'est porté tantôt sur une évaluation « Arbitrage » au Football de SERGE réalisée le 5 février 2018, tantôt sur une co-évaluation de « Comportement » au Volleyball de JANINE effectuée le 23 janvier 2018. Si dans l'idéal, il aurait fallu confronter l'activité des deux participants sur le volet « Arbitrage » de l'évaluation **Jeux 11^e *** (voir annexe D p. 362), cela n'a pas pu se réaliser en raison de la chronologie de ces évaluations. En effet, l'évaluation « Arbitrage » de JANINE s'étant déroulée en décembre 2017, il nous paraissait plus pertinent d'exploiter le développement de son activité évaluative au-travers d'une évaluation plus récente.

Pour conclure, la CH a dû faire des choix quant aux extraits visionnés durant les entretiens d'ACC de manière à ce que les évaluations vécues par les enseignants soient non seulement les plus récentes possibles, mais également les plus pertinentes au regard de ses observations. Sur les six évaluations qui ont fait l'objet d'un entretien d'ACC durant l'étude, trois avaient préalablement fait l'objet d'un entretien d'ACS par l'un ou l'autre des participants (les contraintes liées au programme des enseignants compliquaient le suivi des entretiens d'ACS pour chaque évaluation réalisée). Il s'agissait de l'évaluation cantonale **Jeux 10^e *** de DORIS et de deux évaluations d'établissement, soit **Barre fixe 9^e **** d'ARTHUR et **Mini trampoline 9^e **** de NATHAN. Ces extraits, analysés durant la deuxième série d'ACC, ont tous fait l'objet d'une ACS avec au moins l'un des deux participants. Toutefois, lors des trois premiers entretiens d'ACC, nous avons préféré confronter les enseignants sur la base d'extraits qui n'avaient pas pu faire l'objet d'un entretien d'ACS dans le but de recueillir des données pour un maximum d'évaluations sommatives.

Les ACC ont été menées dans le même esprit que les ACS. En plus des axes de questionnement décrits au sujet des ACS, le rôle de la CH durant ces entretiens consistait principalement à :

- Favoriser les échanges entre les deux enseignants présents :

CH : l'auto-confrontation croisée, l'idée c'est de vous confronter sur une situation [...] Donc l'idée, c'est de passer l'enregistrement, il y en a deux. Je passe peut-être le premier. LINE explique ensuite

un petit peu- [...] comment l'évaluation se passe, ce que vous avez décidé aussi, est-ce que c'est une évaluation commune ? Est-ce que c'est une évaluation facultative ? Le contexte de la classe, parce que c'est quand même assez particulier ! Et puis ensuite, on lance l'enregistrement et puis après on discute un petit peu des différentes choses. Moi, je peux aussi poser des questions, mais chacun peut intervenir ! (TP1-TP9, LINE et DORIS ACC1 Barres asymétriques 10^e ** 20180308).

- Susciter le débat, la controverse :

CH : « Qu'est-ce que tu en penses, LINE ? [...] Dans une évaluation, tu ferais une distinction entre celui qui réussit avec le caisson et celui qui réussit ici avec aide ou pas forcément ? » (TP104-TP106, LINE et ARTHUR ACC2 Barre fixe 9^e ** 20180514)

Ou encore :

CH : « Toi, tu es d'accord avec ça ? » (TP204, ARTHUR et NATHAN ACC1 Chorégraphie 9^e * 20180302)

Ce type d'entretien comportait un double enjeu : d'une part de permettre aux enseignants d'intégrer une communauté, un « genre », d'autre part de partager entre travailleurs des façons de faire et de penser le métier et ainsi produire des contradictions (conflits interpsychiques) qui, rapatriées chez le sujet, provoquaient des conflits intrapsychiques (Clot, 1999).

En conclusion, la méthode des ACS et ACC réalisées à partir de traces vidéo de l'activité évaluative des enseignants d'EPS avait pour but de leur permettre de vivre leur expérience une seconde fois (Clot parle « d'expérience au carré ») dans un nouveau contexte grâce à un questionnement *a posteriori* sur l'activité réalisée (Clot, 2004). Grâce à ce « travail sur le travail », les enseignants révélaient leur activité réelle (c'est-à-dire la part réalisée mais aussi la part non réalisée) et pouvaient envisager de la dépasser. Ainsi, par exemple, l'évocation d'une nouvelle action ou d'une nouvelle opération, l'apparition d'un nouveau motif ou encore le déplacement d'un motif prioritaire, était supposé favoriser un développement potentiel de l'activité évaluative du sujet (Yvon & Clot, 2003).

Figure 18. Tableau récapitulatif des 19 évaluations concernées par les ACS et ACC

	LINE	ARTHUR	NATHAN	DORIS	JANINE	SERGE
ACS1	Grande corde 10 ^e **	Basket 9 ^e **	Basket 9 ^e **	Saut en hauteur 10 ^e ** (ES2)	Saut en hauteur 11 ^e **	Double-dutch 11 ^e **
ACS2	Anneaux 10 ^e ** (ES1)	Mini trampoline 9 ^e **	Mini trampoline 9 ^e **	Anneaux 10 ^e ** (ES2)	Jeux 11 ^e *	Agrès 11 ^e *
ACS3	Coordination 10 ^e *	Barre fixe 9 ^e **		Jeux 10 ^e *		Jeux 11 ^e *
ACS4	Chorégraphie 10 ^e **					Parkour 11 ^e **
ACS5	Saut en hauteur 10 ^e ** (ES1)					
ACC1	Barres asymétriques 10 ^e **	Chorégraphie 9 ^e * (de NATHAN)	Chorégraphie 9 ^e *	Barres asymétriques 10 ^e ** (de LINE)	Jeux 11 ^e *	Jeux 11 ^e *
ACC2	Barre fixe 9 ^e ** (d'ARTHUR)	Barre fixe 9 ^e **	Mini trampoline 9 ^e **	Jeux 10 ^e *	Jeux 10 ^e * (de Doris)	Mini trampoline 9 ^e ** (de NATHAN)

* évaluations cantonales

** évaluations d'établissement

2.2.4. Le retour au collectif (RC)

Au terme du recueil de données, en juin 2018, l'ensemble des participants a été convié à une dernière rencontre, le « retour au collectif ». À cette occasion, la CH a présenté ses premières esquisses de résultats à partir des traces recueillies dans les ACS et ACC dans le but de susciter un ultime débat entre professionnels, mais aussi de confirmer ou non les interprétations de la CH. Le support préparé par la CH consistait en un diaporama rappelant tout d'abord quelques éléments liés à la réforme de 2015 et les buts poursuivis au-travers de cette étude clinique. Cette première partie du RC était réalisée *ex cathedra* de manière à introduire les premiers résultats. Puis, la CH a choisi de présenter l'activité évaluative de chacun des participants en prenant appui sur une des évaluations réalisées. Durant cette seconde partie, les participants étaient invités à réagir librement entre eux et la prise de parole était fortement encouragée pour susciter les accords ou les désaccords et favoriser l'émergence de nouvelles idées ou propositions. Cinq évaluations ont été retenues, dont trois évaluations cantonales * (Chorégraphie 9^e, Jeux 10^e et Jeux 11^e) et deux évaluations d'établissement ** (Barre fixe 9^e et Anneaux 10^e). Pour chacune de ces évaluations, la CH s'est efforcée de présenter les choix opérés par le participant concerné au regard de ses principales préoccupations. L'intention de la CH était de provoquer un débat collectif en confrontant les enseignants aux pratiques évaluatives des uns et des autres, révélant de nombreux écarts entre le travail prescrit et le travail réel (Méard & Saujat, 2008).

En fin de RC, la CH a sollicité les participants sur la question de la note en EPS, source de tensions récurrentes dans la communauté des enseignants vaudois (Grandchamp et al., 2020). Cette séance

s'est terminée par un questionnement sur le ressenti des participants au terme de cette étude clinique du point de vue professionnel :

- CH : « *Comment vous sentez-vous dans votre pratique évaluative ?* »

Et personnel :

- CH : « *Comment avez-vous vécu cette année ?* »

Les données recueillies lors du RC ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo, puis d'une retranscription partielle à partir des thématiques identifiées dans les ACS et ACC. Les extraits de *verbatim* issus du RC (voir annexes du *tome 2*²) ont été traités à l'aide de la méthode de Bruno et Méard (2018) afin de leur conférer la même légitimité que celle des autres entretiens.

2.2.5. Synthèse du recueil de données

Au total, LINE et SERGE ont effectué huit entretiens (EC, ACS, ACC et RC), ARTHUR, DORIS et JANINE sept et enfin NATHAN, six. Rappelons que tous les participants ont pris part au RC le 7 juin 2018. Au terme de cette étude, nous dégageons donc un *corpus* de six EC, 20 entretiens d'ACS, six entretiens d'ACC et enfin un RC (voir Figure 19).

Figure 19. Synthèse des entretiens

Participants	EC	ACS	ACC*	RC**	Total
LINE	1	5	2	1	8
ARTHUR	1	3	2	1	7
NATHAN	1	2	2	1	6
DORIS	1	3	2	1	7
JANINE	1	3	2	1	7
SERGE	1	4	2	1	8
Total	6	20	6	1	33

* Chaque ACC est réalisé avec deux participants

** Un seul RC réalisé avec tous les participants

² Le *tome 2* de cette thèse de doctorat qui contient les *verbatim* des entretiens est consultable sur le serveur académique lausannois (SERVAL) <https://serval.unil.ch>

2.3. Le traitement des données

2.3.1. La transcription des données

Les données issues des entretiens ont été retranscrites en *verbatim* à l'aide du logiciel *Transana* selon les normes de transcription *Jeffersonian Transcription notation* (voir annexe H p. 389). Cet outil offrait de nombreux avantages par rapport à une retranscription « manuelle » dans la mesure où le *verbatim*, associé à la vidéo, facilitait l'observation simultanée de l'image, du discours et de la gestuelle des acteurs. De plus, les fonctionnalités de *Transana* comme l'insertion possible de *Time codes* (pour situer le passage dans la temporalité de l'entretien) et les raccourcis clavier (comme revenir en arrière de cinq ou dix secondes) facilitaient la retranscription, mais aussi l'utilisation des données.

Lors de cette première étape du traitement, nous avons tenté de restituer les échanges le plus fidèlement possible et sans interprétation en tenant compte des pauses, des silences, des hésitations et des répétitions. Les changements d'intonation de la voix (chuchotement, accentuation, exclamations, etc.) ont également été insérés dans les transcriptions. Enfin, nous avons retranscrit le langage « non-verbal », c'est-à-dire les gestes et les manifestations émotionnelles (un rire, un sourire, un soupir, etc.). Pour chaque *verbatim*, nous avons numéroté les tours de parole (TP) et indiqué la personne qui s'exprimait par « CH » s'il s'agissait de la chercheuse et par la première lettre en majuscule du prénom de l'enseignant. Ainsi, par exemple, lors d'un échange entre la CH et LINE, nous notions :

- C : « *Donc tu n'as fait que le badminton ?* »
- L : « *[Ouais !] Après on a aussi un tournoi de foot, en 10^e !* » (TP31-TP32, LINE EC 20170911)

Les [...] indiquent ici que le discours de LINE chevauche celui de la CH.

Nous avons étiqueté chaque transcription par le nom de l'enseignant concerné (ou des enseignants concernés), par le type d'entretien dont il s'agissait (EC, ACS, ACC), par le nom de l'évaluation analysée et enfin par la date de son enregistrement. Par exemple : « SERGE ACS1 Double-dutch 10^e ** 20171120 » pour un entretien d'autoconfrontation simple réalisé le 20 novembre 2017 au sujet de l'évaluation d'établissement 10^e de Double-dutch. Dans le corps de la thèse, nous avons opté pour un étiquetage abrégé lors de la présentation des extraits analysés, par exemple « ACS1 de SERGE ». Enfin, tous les noms de personnes (autres enseignants, élèves, etc.) et de lieux qui auraient pu permettre une identification du terrain de l'recherche-intervention ont été supprimés ou modifiés. Une fois le travail de retranscription terminé, nous avons pu procéder à la deuxième phase du traitement

des données qui consistait à repérer et à coder, dans le matériau langagier issus des entretiens, des indicateurs de développement potentiel.

2.3.2. L'outil de codage du matériau langagier

Afin de répondre à nos questions de recherche et fonder la validité de nos résultats, nous avons utilisé une méthode de traitement des données empruntée à celle de créée par Bruno (2015) et validée par Bruno et Méard (2018). Ces auteurs ont en effet recensé des « indicateurs de développement » issus de divers travaux en clinique de l'activité. Cette démarche constitue un outil de codage du matériau langagier en adéquation avec le cadre théorique de notre recherche. Cette méthode rassemble la totalité des critères issus des travaux de ce courant théorique à propos du développement de l'activité professionnelle durant ces 15 dernières années :

« Ces éléments de définition argumentés et fondés théoriquement d'indicateurs de développement éprouvés apparaissent dispersés dans de nombreuses publications : ainsi Saujat (2010) a travaillé de façon approfondie sur l'orientation alternée centrifuge-centripète, ainsi que sur le développement à l'intersection des différents milieux où se déploie l'activité (en référence notamment à Malrieu, 1996) ; Faita (2007) a recherché les indices de développement dans la généralisation, Amigues (2003) dans la mise en tension entre les différentes instances du métier, Moussay (2009) et Zimmermann (2013) sur le développement biphasé entre sens et efficacité, Miossec (2011) sur la création de nouveaux buts, (...). La plupart de ces indicateurs ont été fondés théoriquement par Clot (1999, 2008, 2011) » (Bruno, 2015, pp. 111-112).

Selon nous, cette méthode a permis une objectivation des données en rapport avec nos questions de recherche (analyse de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois suite à la réforme de 2015 et du développement de cette activité). Bien que Bruno et Méard (2018) préconisent un repérage préalable de « marques » dans le matériau langagier (c'est-à-dire des zones où des indicateurs de développement potentiel pourraient apparaître), nous avons préféré renoncer à cette étape initiale dans la mesure où les normes de transcription *Jeffersonian Transcription notation* permettaient un « marquage » des zones de développement potentiel, comme l'expression des émotions :

- N : « *Ouais, alors là ouais ben, clairement ! ((Grimace puis rire))* » (TP56, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Ou les hésitations :

- N : « *Mouais, il n'y a pas- cette classe, ouais, alors il y a eu- c'était plus marqué sur les- les tirs en foulée.* » (TP78, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Ou encore le langage non-verbal :

N : « *Je ne sais pas ce que j'ai décidé, est-ce que c'était les coudes ((mouvement de bras)) ou est-ce que j'ai trouvé que sa balle était trop ((mouvement balistique du bras))* » (TP9, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Dans un premier temps, nous avons donc identifié les huit « indicateurs de développement potentiels » dans le matériau langagier des 33 entretiens retranscrits de cette étude. Dans les *verbatim* structurés en un tableau à deux colonnes (à l'exception du RC où nous n'avons retenu que les extraits pertinents au regard de nos questions de recherche), nous avons surligné ces indicateurs à l'aide de huit couleurs distinctes (voir Figure 20) dans la colonne de gauche. Dans un deuxième temps, nous avons commenté la situation ou l'indicateur dans la colonne de droite.

Figure 20. Codes couleur pour identifier les indicateurs de développement potentiel

Indicateur 1	Auto-affectation : rouge écarlate
Indicateur 2	Tension entre les instances du métier : vert forêt
Indicateur 3	Développement potentiel biphasé, entre sens et efficience : gris clair
Indicateur 4	Conflits intrapsychiques : Azur
Indicateur 5	Changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge : jaune
Indicateur 6	Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.) : bleu ciel
Indicateur 7	Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations) : vert chartreuse
Indicateur 8	Création de nouveaux buts : magenta

Indicateur 1 : les signes d'auto-affectation

Les signes d'auto-affectation correspondent à la manière dont les acteurs sont affectés par une situation, par exemple lorsque l'enseignant ne parvient pas à évaluer les élèves ou qu'il perçoit une injustice à l'égard de certains élèves. Dans les énoncés des acteurs, on peut relever des sourires voire des rires, des mouvements de surprise, un lexique marqué par l'émotion. L'auto-affectation du sujet face à l'inadéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il se voit faire, est non seulement un moment initiateur du mouvement dialogique (Bournel Bosson, 2011), mais aussi une ouverture vers de nouveaux possibles (Thievenaz, 2014). Ajoutons que Clot (2009), en référence à Spinoza, précise que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Nous avons donc interprété les signes d'auto-affectation tels l'étonnement ou l'émotion des acteurs au sein des entretiens, comme des indicateurs de développement potentiel de leur pouvoir d'agir.

Figure 21. Indicateur 1 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP254-TP257)

254. D : Ben, moi, j'ai plutôt l'impression que si tu leur- les laisses faire (élèves) des exercices trop faciles, elles vont faire n'importe quoi !

255. L : Ouais, mais je les ai sous contrôle parce que je suis- du coup, moi, je suis rassurée ! Et du coup- ouais

Auto-affectation : LINE est rassurée d'avoir les élèves sous-contrôle

256. CH : Mais tu as peur de quoi au fait ?

257. L : Moi, j'ai peur qu'elles se blessent ! Mais ça, c'est parce que j'ai aussi eu beaucoup de blessures à la gym !

Auto-affectation : LINE a peur que les élèves se blessent, car elle a déjà eu de nombreuses blessures à la gym

Indicateur 2 : la tension entre les instances du métier

La tension entre les instances du métier - personnelle, impersonnelle, interpersonnelle, transpersonnelle - se manifeste concrètement par l'emploi rapproché par exemple, du « je », « moi », puis du « on », « nous » et du « il faut » (Clot, 1999). Ces énoncés successifs sont les signes du dialogue serré de l'activité du professionnel entre ce qui est prescrit (instance impersonnelle), ce qui est d'usage dans le métier (instance transpersonnelle), ce qui est habituel dans le collectif de travail (instance interpersonnelle), et ce qu'il trouve personnellement comme issue (instance personnelle). Ils permettent de pointer les désaccords, les zones de tension, et de déployer un éventail d'autres possibles. Les confrontations de ces instances (par exemple lorsque dans la même phrase l'enseignant d'EPS évoque sa propre manière d'évaluer (instance personnelle) et ce que la tutelle (SEPS, DGEO) lui demande de faire (instance impersonnelle) dans les prescriptions cantonales) provoquent dans l'activité du travailleur des dynamiques dans son processus de développement (Amigues, 2003).

Figure 22. Indicateur 2 - extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP309-TP312)

309. CH : Est-ce que ça aurait du sens de faire quelque chose qui mette en avant les progrès ? Par rapport à un nombre de points, par exemple ?

Ou d'évaluer une progression aussi dans l'évaluation ?

310. N : Ah !!! Ça, j'ai toujours été pour, hein, évaluer le progrès ! [...] c'est quelque chose d'assez compliqué à mettre en place et::: et là, on va vraiment partir dans de la différenciation, parce que je pense que pour évaluer le progrès, ben du coup, tu- tu dois vraiment prendre élève par élève ! Euh::: je ne sais pas si j'aurais le temps pour ce genre de chose ! Donc, c'est peut-être aussi pour ça que je le fais implicitement-

Tension entre les instances du métier : tension entre l'instance personnelle (« je », « moi ») et transpersonnelle (« on » et « tu ») et...

311. CH : [Hum-hum]

312. N : euh::: moi ! Mais effectivement, moi, depuis- depuis le début que j'enseigne, moi j'ai toujours été frustré par ces évaluations, parce qu'on ne tient pas compte de la progression !

... interpersonnelle (« on ») en référence au collectif de travail (la file d'EPS)

Indicateur 3 : le développement potentiel biphasé, entre sens et efficience

Cet indicateur touche la dynamique des énoncés impliquant des compromis entre le sens des actions et leur efficience (Moussay, 2009). Le développement potentiel biphasé correspond par exemple au dialogue entre les motifs simultanés de l'enseignant (sens) et les actions associées qu'il considère comme efficace (efficience). « Évaluer les élèves » est en effet à la fois objet (faire apprendre les

élèves) et instrument (mesurer une performance ou une prestation pour « faire apprendre ») de son activité de travail (Saujat, 2004a). Selon Bruno et Méard (2018, p. 46), « *ces conflits entre sens et efficacité peuvent conduire à un développement du pouvoir d'agir, lorsque le développement change de base, entre sens et efficacité* ».

Figure 23. Indicateur 3 - extrait de l'ACS2 de JANINE (TP236-TP239)

<p>236. CH : Mais est-ce qu'une fille comme ça (<i>élève Chiara</i>), justement, le fait de faire plus longtemps, est-ce que ça va la rendre plus à l'aise ?</p>	<p>La CH introduit une controverse à propos d'une évaluation Jeux arbitrage 11^e *</p>
<p>237. J : Mais en fait (.) Moi, c'était- là, là c'était plutôt par (.) MOI, pour voir un petit peu si elle:: si elle décrochait, j'aurais peut-être dû lui dire (.) « <i>Viens à côté de moi ! On regarde ensemble, on discute et puis ensuite tu refais !</i> »</p>	<p>Développement entre le sens et l'efficacité : JANINE a donné plus de temps à Chiara (efficacité) pour lui permettre de s'habituer à l'arbitrage (sens)</p>
<p>238. CH : Ouais</p>	
<p>239. J : Ça j'aurais pu ! Et:: l'erreur que j'ai faite, en fait, c'est:: (.) mardi ! Elle a fait du Vo- elle est partie- elle faisait du Volley et puis euh:: moi j'ai fait avec ceux qui n'avaient pas passé ! Et, elle, j'aurais dû la prendre à côté de moi, pour regarder et la faire repasser !</p>	<p>JANINE exprime la part empêchée de son activité sur le versant de l'efficacité : elle aurait dû co-arbitrer avec Chiara pour l'aider à observer le jeu (sens) et l'évaluer seule une autre fois (efficacité)</p>

Dans un premier temps, JANINE octroie plus de temps à Chiara pour son évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage dans le but qu'elle s'habitue à observer le jeu. En évoquant la part empêchée de son activité grâce à la controverse de la CH, on assiste à un développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens et de l'efficacité qui lui permet de proposer une autre manière de s'y prendre « *j'aurais dû la prendre à côté de moi* » pour aider Chiara à observer ses pairs et reporter l'évaluation « *pour regarder et la faire repasser !* ».

Indicateur 4 : les conflits intrapsychiques

Décrits comme des débats internes chez le travailleur, les conflits intrapsychiques constituent une source de développement potentiel de l'activité des professionnels (Moussay, Méard, et al., 2011 ; Vygotski, 1978). La méthode de l'autoconfrontation permet de révéler et activer ces conflits grâce aux controverses du chercheur et des autres participants (ce n'est d'ailleurs qu'à cette condition que le conflit intrapsychique peut provoquer un développement). À propos de l'évaluation en EPS, cet indicateur peut provenir de motifs concurrents simultanés, d'un manque d'opérations pour atteindre son but (ou tendre vers son motif) ou encore de l'écart entre l'activité prescrite et réalisée (pour exemple, voir Figure 24).

Figure 24. Indicateur 4 - extrait de l'ACS3 de LINE (TP1-TP2)

1. CH : Donc avant peut-être qu'on regarde (.) donc j'ai sélectionné deux passages, peut-être juste que tu me dises un petit peu ben ce que tu en as pensé ? Comme ça, sans regarder. Et puis comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ? *(première co-évaluation organisée par LINE à propos d'une évaluation de coordination 10°)*

2. L : [Hum !] ((LINE sourit)) Ben ce que j'en ai pensé- je pense que je le referais, parce que j'ai trouvé intéressant qu'elles se mettent à la place aussi de celles qui regardent ! Euh::: et puis celle qui se fait regarder aussi par une copine ! Après, euh::: ça a pris quand même pas mal de temps. Donc il y a quand même beaucoup de moments où elles ne font pas grand-chose !

Conflit intrapsychique : Pour LINE, l'évaluation par les pairs est intéressante (jouer le rôle d'observateur), mais prend trop de temps et limite le temps d'activité.

Indicateur 5 : le changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge

L'activité peut être orientée vers soi-même, son confort, sa santé, le renforcement de son identité (dynamique centripète) ou vers l'atteinte d'un but relatif à l'objet de travail (dynamique centrifuge). À ce propos, Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941/1968) le principe « d'alternance fonctionnelle » pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel la recherche d'efficacité serait tournée tantôt vers soi-même (dynamique centripète, marquée par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, tournée vers l'objet de l'activité) (Saujat, 2010 ; Wallon, 1941/1968). Un développement potentiel se produit lorsqu'il existe un équilibre entre les deux orientations, et où celle qui domine dans le discours n'efface pas totalement l'autre (Bruno, 2015).

Figure 25. Indicateur 5 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP578-TP580)

578. L : (...) des fois je me dis ben heureusement qu'il y a des éval- ça me permet vraiment- ouais, de pouvoir organiser mon ↑année !

Changement d'orientation de l'activité : L'évaluation permet à LINE de structurer son programme annuel (centripète)

579 : CH : Hum-hum

580. L : De donner du sens (.) à moi ! Enfin, à ce que je dis- à ce que je propose, mais aussi à::: je pense pour elles ! Mais après, il y a quand même- et puis ouais, quand elles euh::: elles sont forcées de::: de se ↑montrer, de se mettre à nu un peu, etc. (...)

L'évaluation a un effet positif sur le développement des élèves (se produire devant autrui) (centrifuge)

Sur le versant centripète, LINE explique que l'évaluation lui permet d'organiser son année. En ce sens, les évaluations la guident et l'aident à structurer son programme. On observe un glissement du centripète au centrifuge lorsque LINE explique que, selon elle, se produire devant les autres lors d'une évaluation a aussi un effet bénéfique sur le développement des élèves.

Indicateur 6 : le développement à l'intersection de différents milieux

Les auteurs parlent d'un développement à l'intersection de différents milieux lorsque, dans ses énoncés, le professionnel fait un lien explicite entre l'activité analysée *in situ* avec le chercheur et des

expériences passées, ou à venir, dans d'autres « milieux » (milieu de la recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, lieu de formation, etc.) (Bruno & Méard, 2018). Celui-ci constitue le point de départ d'un développement potentiel du pouvoir d'agir. C'est en « *instaurant des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie* » que le sujet se construit en tant que personne (Malrieu, 1996).

Figure 26. Indicateur 6 - extrait de l'ACS3 de JANINE (TP357)

357. J : (...) ben tu vois, c'est comme- l je ne sais plus, quand j'étais à la HEP, une fois il y avait monsieur Merlot qui donnait un cours et puis je:: ça m'avait vachement fait *tilter*, ↑ parce que déjà là, c'était ce genre de trucs qui- je n'arrivais pas encore à le poser dans ma tête, parce que c'est trop frais et puis tu n'as pas de recul, mais (.hhh) c'est des trucs qui me gênaient ! Et puis j'avais parlé une fois d'un gamin qui avait répondu euh:: « Ouais:: mais ce n'est pas juste euh (.) moi du Foot, j'en fais depuis dix ans, j'ai:: "Bien réussi" et puis lui il n'en fait pas et il a "Très bien réussi" ! » Et puis l'autre, il lui avait dit « Mais:: » enfin c'est Merlot qui lui avait dit « Mais sur ce que tu m'as présenté là, au niveau de tes progrès et de l'implication, je ne peux pas te mettre "Très bien réussi" ! »

358. CH : Hum-hum

359. J : « Alors que lui, il n'a jamais touché un ballon et puis regarde comment il joue ! »

360. CH : Ouais, ben voilà, ouais !

361. J : Mais ça, je crois qu'ils sont capables de l'accepter (.) à cet inverse-là, tu vois ?

Développement à l'intersection de différents milieux : JANINE rapporte deux expériences passées : l'une lors d'un cours en institut de formation (où le formateur avait fait une remarque à un élève performant qui avait obtenu un moins bon résultat parce qu'il avait moins progressé et s'était peu impliqué) et l'autre dans une de ses classes (où un élève ne comprenait pas pourquoi il avait obtenu un moins bonne appréciation)

JANINE pense que les élèves forts sont capables d'accepter cette « injustice » d'obtenir un résultat équivalent, voire inférieur à un élève moins performant qui a beaucoup progressé

Dans cet énoncé, nous identifions, outre le milieu de la recherche (sa classe de 11VG lors de l'évaluation Renversement 11^e**), deux autres milieux : l'institut de formation initiale de JANINE et une classe d'une année précédente. En recyclant simultanément ces expériences dans la situation visionnée, JANINE réussit à se positionner quant à la question de la prise en compte des progrès dans le jugement évaluatif, ce qui confirme selon notre cadre méthodologique un développement potentiel de son pouvoir d'agir.

Indicateur 7 : le processus de généralisation

Ce septième type d'indicateurs concerne, pour les acteurs, la généralisation d'une manière de faire, d'un geste ou d'une pratique (Saujat, 2004b). On peut voir cet indicateur comme la création d'un « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel. Le processus de généralisation constitue un indicateur de développement potentiel (Bruno, 2015) lorsque le sujet « stabilise » une réponse perçue comme efficace ou adaptée et qu'il en fait une règle transférable dans d'autres situations (Faïta, 2001).

Figure 27. Indicateur 7 - extrait de l'ACS3 de DORIS (TP338-TP340)

338. D : (...) des filles qui sont un peu rondes, mais qui essaient et puis qui n'arrivent pas, là ça m'embête ! Alors soit je mets "Entraîné" et puis je mets une remarque positive, soit j'essaie de::: ((Doris tousse)) trouver un truc pour qu'ils aient "Réussi", effectivement! (.) Mais euh::: si c'est mérité, parce qu'ils ne font rien, qu'ils ne s'impliquent pas-	Processus de généralisation : soit DORIS ajoute une remarque positive au « Entraîné », soit elle trouve un moyen pour faire réussir les élèves en difficulté. Mais si l'élève ne s'implique pas ...
339. CH : Ouais	
340. D : ben là, ça ne me pose pas de souci !	... elle n'hésite pas à lui mettre « Entraîné »

Lorsque, par exemple aux Agrès, des élèves en surpoids s'engagent mais ne réussissent pas, DORIS énonce plusieurs « règles » sur le versant de l'efficacité : soit elle rédige un commentaire positif valorisant l'engagement de l'élève, soit elle essaie de « trouver un truc » pour qu'il réussisse. Cet énoncé généralise une manière d'évaluer chez DORIS en tenant compte de l'engagement des élèves.

Indicateur 8 : la création de nouveaux buts

Selon Miossec (2011), l'énonciation de nouveaux buts constitue également un organisateur du développement potentiel de l'activité du sujet. Comme le mentionne Bruno et Méard (2018, p. 51), « le processus de généralisation présenté au point précédent permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité (on rejoint ici l'idée d'un développement biphasé, alternativement sur le volet de l'efficacité et du sens). Par exemple, lorsque l'enseignant, par crainte que les élèves manquent d'idées, propose une chorégraphie clé-en main.

Figure 28. Indicateur 8 - extrait de l'ACC de NATHAN (TP493)

493. N : (...) l'année prochaine, je repars sur de la co-évaluation individuelle, on va dire, je vais appeler ça comme ça ! MAIS- alors, je vais peut-être plus ouvrir sur la création par les élèves !	Création de nouveaux buts : NATHAN envisage de refaire une co-évaluation individuelle (chaque élève est évalué par deux observateurs) en proposant aux élèves de créer leur chorégraphie
---	--

Lors de la situation analysée, NATHAN énonce un nouveau but « je vais peut-être plus ouvrir sur la création par les élèves ». En permettant aux élèves de créer leur propre chorégraphie (efficacité), il tend vers un nouveau motif (sens), à savoir impliquer davantage les élèves.

2.3.3. La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage

Un double codage des chercheurs a été mise en œuvre dans un souci de validité des résultats de l'étude (Pourtois & Desmet, 1988). L'auteur de la thèse (chercheur 1) a exposé plusieurs extraits analysés au regard des questions de recherche à un membre de l'équipe de recherche volontaire (chercheur 2). Les indicateurs utilisés lors du traitement des données ont donc été régulièrement présentés et commentés par la CH (chercheur 1).

Puis, un codage complet d'un des entretiens d'ACC (voir annexes du tome 2) par un troisième chercheur (chercheur 3) a permis de vérifier le niveau de conformité à la méthode. Ce double codage, réalisé de façon indépendante, a donné lieu à une comparaison simultanée des deux traitements de données. Le taux d'accord a été jugé conforme (taux supérieur à 90%). Néanmoins, quelques désaccords ont amené les deux chercheurs à coder un dernier entretien en parallèle, puis à échanger immédiatement après ce codage. Cette ultime étape a encore induit une amélioration du taux d'accord sur le repérage des indicateurs.

2.3.4. Les dernières étapes du traitement des données

Au cours du codage des indicateurs de développement potentiel dans le matériau langagier, nous avons identifié les « préoccupations récurrentes » des participants que l'on a qualifié de « chantiers » (voir chapitre 4.2.7). La terminologie du « chantier » a été définie d'une part pour rendre compte des motifs saillants des acteurs, d'autre part pour offrir une lecture plus fluide du processus de développement potentiel de l'activité évaluative des enseignants. Nous avons donc répertorié les principaux « chantiers » de chaque participant dans un tableau (voir annexe K p. 390). Un « chantier » est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques (CIP) sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Il trouve sa source dans l'évocation de préoccupations récurrentes lors des entretiens. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens d'EC, d'ACS ou d'ACC (voir Figure 29) et leur apparition est intimement liée à l'évaluation elle-même. Ainsi par exemple, au sujet de LINE, le « chantier 1 » (préoccupation liée au besoin de contrôler, à la difficulté à déléguer la responsabilité et à faire confiance aux élèves) abordé dans l'EC ne réapparaît que lors de l'ACS3 concernant une évaluation par les pairs. Si le nombre de « chantiers » variaient sensiblement d'un participant à l'autre (de 15 à 20), nous avons pu observer la récurrence de certaines préoccupations chez tous les participants.

Figure 29. Tableau chronologique des 15 « chantiers » de LINE

Dates	Type d'entretien	Évaluations concernées	Chantiers
11.09.17	EC	Coordination 10 ^e *, Anneaux 10 ^e **, Chorégraphie 10 ^e **, Jeux 10 ^e *	1, 3, 5, 11
06.11.17	ACS1	Grande corde 10 ^e **	7, 8, 9, 13
27.11.17	ACS2	Anneaux 10 ^e **	2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11
04.12.17	ACS3	Coordination 10 ^e *	1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13
08.03.17	ACC1	Barres asymétriques 10 ^e **	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13
26.03.18	ACS4	Chorégraphie 10 ^e **	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12
23.04.18	ACS5	Saut en hauteur 10 ^e **	1, 4, 6, 8, 10, 11
14.05.18	ACC2	Barres fixes 9 ^e **	1, 2, 3, 4, 5, 14, 15

L'analyse de ces « chantiers » nous a ensuite permis de dégager trois axes prioritaires qui s'articulaient autour du « contrôle », de la gestion de la « diversité » des élèves et de ce qui incombe à la « prescription ». À partir de ces différentes thématiques, nous avons pu identifier que ces « préoccupations récurrentes » avaient lieu à divers niveaux : la tutelle, l'enseignant et enfin les élèves. Nous avons donc pu définir des tensions dans et entre ces trois « systèmes d'activité » que nous avons pu mettre en rapport avec les résultats du codage et nos questions de recherche.

Après avoir validé ce traitement par le double codage d'un autre chercheur, nous avons tenté de déterminer des récurrences dans la dynamique de développement pour chaque participant.

Les situations des six enseignants de cette recherche-intervention ont été traitées de manière diachronique, ce qui a permis une analyse fine de l'évolution de leur activité évaluative tout au long de l'année.

À terme, notre but consistait à établir des scénarios de développement permettant une comparaison entre participants et l'émergence de différences et de points communs (invariants du développement), pour répondre à nos questions de recherche.

2.3.5. Synthèse du traitement des données

En guise de synthèse, voici un tableau récapitulatif présentant les différentes étapes du traitement des données de l'étude (voir Figure 30).

Figure 30. Les étapes du traitement des données

1. Retranscription des données *verbatim*
2. Identification des « indicateurs de développement potentiel » dans le matériau langagier
3. Identification des préoccupations récurrentes (« chantiers ») de chaque participant
4. Identification des tensions dans les différents « systèmes d'activité » pour chaque participant
5. Mise en rapport des indicateurs de développement potentiel avec les préoccupations récurrentes des participants et les tensions dans les différents « systèmes d'activité »
6. Repérage des invariants du développement de l'activité évaluative des participants
7. Mise en rapport des « chantiers » et tensions dans les différents « systèmes d'activité » avec les questions de recherche
8. Triangulation avec un autre chercheur après chaque étape

Le traitement des données de recherches cliniques est souvent discuté en raison d'un manque d'objectivité, de fiabilité ou de généralisation possible des résultats. Sur ce point, la littérature en clinique de l'activité paraît, selon nous, particulièrement adaptée et convaincante, tant du point de vue théorique que de celui des résultats obtenus (Grosstephan & Brau-Antony, 2018). En revanche, les indicateurs de développement potentiel utilisés dans les recherches cliniques étaient jusqu'alors dispersés dans divers travaux. La contribution de Bruno et Méard (2018), en proposant un outil de traitement des données qui recense la totalité des indicateurs issus de la clinique de l'activité révélant un développement potentiel, permet de rendre nos traitements de données objectivables afin de satisfaire au principe de réfutabilité de toute recherche. Enfin, une triangulation de plusieurs chercheurs à propos de l'outil de codage réalisé sur la retranscription d'un entretien complet a permis d'éprouver la validité de cette procédure.

Les résultats issus de ce traitement sont présentés dans la partie suivante (Partie 3).

Troisième partie : présentation des résultats de l'étude

Les résultats de notre étude sont issus des données analysées à partir des entretiens compréhensifs, mais surtout des données analysées à partir de la méthode exposée précédemment : les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ainsi que le retour au collectif réalisés avec six enseignants d'EPS. Ils sont présentés en deux temps, correspondant aux deux questions de recherche qui structurent cette étude :

- d'abord, dans le contexte de la réforme de 2015, l'identification des tensions entre les différents systèmes d'activité (enseignant, équipe pédagogique, tutelle, élèves, partenaires de l'école) (partie 3.1). Ces analyses ont pour but de caractériser l'activité évaluative des participants et, pour cela, elles mettent en rapport cette activité des enseignants avec les systèmes d'activité des autres protagonistes de la réforme : la tutelle, les files (équipes pédagogiques) et les élèves. Elles conduisent à mettre à jour les soubassements de cette activité réelle, c'est-à-dire les motifs, les buts d'action et les opérations des participants ainsi que les conflits intrapsychiques qui les traversent. Ce premier temps des résultats comprend cinq sous-parties ;

- ensuite, l'évolution des « préoccupations récurrentes » dans l'activité de chaque participant (partie 3.2), c'est-à-dire des objets de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, le développement potentiel et les dynamiques de développement effectif des participants (six sous-parties). Cette deuxième partie s'inscrit donc dans une perspective développementale, au travers de l'évolution de ces « préoccupations récurrentes », c'est-à-dire la dimension diachronique de l'activité évaluative des six enseignants qui ont pris part à notre étude. Ce second temps des résultats comprend six sous-parties.

3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS

NB : Dans les extraits issus des entretiens, les propos en gras correspondent à du discours direct.

Les résultats de notre étude mettent en évidence un certain nombre de tensions dans l'activité des enseignants lorsqu'ils évaluent leurs élèves dans différentes disciplines et selon diverses modalités. Le traitement de nos données montre tout d'abord qu'il existe des tensions entre les trois systèmes d'activité des enseignants, de l'équipe pédagogique et de la tutelle (SEPS, DGEO, concepteurs des évaluations cantonales, ...). Au travers des entretiens réalisés avec nos six participants, nous avons identifié et analysé des règles formelles et informelles issues du matériau langagier de LINE, ARTHUR, NATHAN, DORIS, JANINE et SERGE. Notre attention sera portée sur chacun des pôles de l'activité : règles, objet, outils, communauté, division du travail.

3.1.1. Les règles formelles et informelles non conformes au cadre prescriptif

S'écarter de la prescription

L'analyse de nos données met en lumière la récurrence de tensions en lien avec les règles formelles et informelles auxquelles les enseignants sont confrontés. C'est le cas par exemple de JANINE qui, au cours de son ACS2, exprime sa volonté de donner du sens à ses évaluations au risque de devoir s'écarter de la prescription imposée par la tutelle. Lors de l'évaluation cantonale de **Jeux 11^e ***, cette enseignante prend le parti d'évaluer séparément l'Arbitrage et le Comportement de jeu, considérant la capacité à gérer un match et à intervenir à propos (voir Figure 31 - critère 1) comme un aspect très important pour le développement des élèves. Elle choisit donc une forme de co-évaluation où un duo d'élèves jouent respectivement le rôle d'arbitre et d'observateur.

Figure 31. Évaluation cantonale Jeux 11^e *

CM34/11.2 – Jeux
Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à : <ul style="list-style-type: none">• gérer le match et intervenir à propos (arbitrage)• respecter les règles• s'engager dans le jeu de manière adaptée
E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points

Le choix des jeux s'est porté sur le Basketball, le Handball et le Football. La situation d'évaluation est donc une forme de tournoi multisports lors duquel les élèves passent d'un type de jeu à l'autre en variant le nombre de joueurs sur le terrain. Les arbitres doivent donc maîtriser les règles de ces trois jeux orientés, bien qu'ils n'arbitrent pas systématiquement dans les trois jeux. On le voit, JANINE n'hésite pas à s'écarter de la prescription et à renoncer à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » pour trouver une alternative qui a davantage de sens pour elle et les élèves (TP54 et TP66).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP54)

*De base, pour moi, dans l'évaluation, c'est cette partie-là qui est la plus importante ! ((JANINE entoure la partie "Arbitrage" de l'évaluation cantonale Jeux 11^e *)) Et puis après il y a cette partie-là avec le « Comportement », mais comme je te disais l'autre fois, moi ça me pose- parce que finalement, dans une classe comme celle-ci (.) euh « Respecte les règles connues » et « adopte un comportement respectueux », je peux mettre quasiment- je peux mettre 3 points à tout le monde, quoi ! Donc au final, ce n'est pas très*

objectif ! Donc je ne sais pas encore (.) quel système je vais mettre en place ! Il faut que je réfléchisse (.) Je vais utiliser ces points-là ! ((JANINE parle des 6 points « Comportement »)).

JANINE précise que dans cette classe de 11VP, évaluer le « comportement » et « le respect des règles » n'est pas objectif dans la mesure où tous les élèves auraient obtenu les 6 points, ce qui manque de sens pour cette enseignante. JANINE envisage donc une évaluation complémentaire qui lui permette de respecter le barème à neuf points imposé par la prescription cantonale, mais qui lui convienne mieux que les critères de comportement définis par la tutelle (TP58). Lors du RC en fin d'année, elle réexplique son besoin de s'approprier les évaluations.

Extrait de JANINE lors du RC

*Je me rends compte que je m'octroie une grosse liberté par rapport à tout ça ! Ça ne m'empêche pas de penser que je fais mon boulot correctement, je fais ce qu'on me demande (.) si je devais le faire tel quel comme ça, je me dirais « **Certains trucs, non, là je ne suis pas d'accord !** » Ça ne me va pas, je n'arrive pas à m'approprier ça ! Je le ferais pour faire ce qu'on me demande, alors que là, en me les appropriant et en les changeant (.) Alors je change pas mal de choses, mais du coup ça fait sens pour moi, ça fait sens dans ce que j'ai envie d'amener aux élèves. Et du coup, ça ne me met pas dans une situation inconfortable ! Par contre, si je dois faire cette évaluation d'Arbitrage comme elle est là ou le comportement de jeu comme il est là, ben là je me dirais que je fais juste du remplissage et ça ne m'intéresse pas ! (RC enregistrement 2 - JANINE 48'54'')*

En s'écartant de la prescription dans le cadre de cette évaluation **Jeux 11^e ***, JANINE réussit à y trouver du sens, tant pour elle que pour ses élèves (« *je change pas mal de choses, mais du coup ça fait sens pour moi, ça fait sens dans ce que j'ai envie d'amener aux élèves* »). Elle insiste sur son besoin de s'approprier la prescription et éviter l'inconfort de devoir faire du « remplissage ».

Si le traitement de nos données montre que les modifications initiées par les enseignants répondent à des tensions liées au manque de sens, notre analyse révèle également que certains enseignants sont davantage enclins à s'écarter de la prescription par manque de temps. C'est le cas notamment d'ARTHUR et SERGE qui, par souci d'économie et d'efficacité, ont choisi de modifier certaines évaluations. SERGE a, par exemple, préféré renoncer à prendre en compte l'« enchaînement » des cinq exercices de l'évaluation Agrès 11^e * (voir Figure 32). En exprimant son activité empêchée lors de son ACS2, il révèle l'écart entre le prescrit et la réalisation possible en salle avec des élèves « *ils n'étaient que 15-16, hein, donc euh à 20 ou 24 tu::: hihi, tu oublies! Entre ce qui a été pensé et puis la réalisation euh::: sur le terrain, il y a::: enfin, c'est deux mondes!* » (TP147-TP149).

Figure 32. Évaluation Agrès 11^e *

CM33/11.1 – Agrès	
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	
E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points	BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points

Dans son **ASC3**, ARTHUR explique avoir, par exemple, adapté la prescription de l'évaluation d'établissement **Barre fixe 9^e **** par manque de temps (voir Figure 33). L'analyse des données de cet entretien montre que cet enseignant avait à cœur de faire cette évaluation avant les vacances de Pâques pour pouvoir passer à une autre discipline à la rentrée (TP78-TP80). Pour rappel, cette évaluation d'établissement propose quatre exercices à la barre fixe (« Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon »).

Figure 33. Évaluation Barre fixe 9^e ** de l'ES2

CM23 - Barre fixe	
Rotations avant et arrière	
Montée du ventre, tour d'appui arrière, tourner en avant, Napoléon	
E: 0 à 2 point R: 3 à 4 points	BR: 5 à 6 points TBR: 7 à 8 points

ARTHUR a donc fait le choix cette année de demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes la réussite ou non des différents mouvements et de noter leurs résultats sur une feuille commune.

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP78-TP80)

J'ai un peu adapté parce que::: j'avais moins de temps ! C'est un peu ça ! Et puis, parce qu'effectivement, euh::: voilà, si une fois tu n'arrives pas à le faire, mais que sur cinq minutes tu arrives à le faire au moins une fois, je me suis dit ben pourquoi pas ! [...] À la base, c'était parce que j'avais peu de temps et puis je voulais clôturer juste avant les vacances, ↓comme ça::: comme ça c'est bon ! Je me suis dit comme ça, ben on est::: on est efficace ! Quelqu'un qui veut bien bosser la « Montée du ventre » cinq minutes, ben il y va et puis (.) s'il réussit une fois, ben il sera (.) ouais, il aura "Réussi" !

Outre son choix de faire une auto-évaluation, ce qui va à l'encontre du principe partagé par de nombreux enseignants de contrôler l'évaluation (voir plus loin partie 4.2.6), ARTHUR s'écarte également de la prescription imposée par son collectif de travail en remplaçant certains exercices par d'autres. Il a donc choisi de supprimer le « Grand Napoléon » (figure gymnique à la barre fixe) que les élèves n'ont pas eu le temps de préparer (TP328) et de remplacer le « Soleil » par le « Tour d'appui en arrière » avec la corde parce trop peu d'élèves étaient capables de le réussir (TP338-TP340). On réalise donc qu'ARTHUR s'écarte de la prescription de la file EPS par manque de temps, lorsque les exercices prescrits, trop exigeants au regard du niveau de préparation des élèves, risquent de compromettre leur réussite.

Après le déficit de sens de certains tests et le manque de temps, le niveau de compétence des élèves constitue la troisième contrainte qui justifient à leurs yeux des écarts à la prescription. Ainsi, une tension dans l'activité évaluative de NATHAN, lors de l'évaluation de **Chorégraphie 9^e ***, se traduit par une modification des quatre critères proposés par l'évaluation cantonale (voir Figure 34) en raison d'un manque de compétence attendu des élèves. Si pour cette évaluation cantonale, deux critères parmi les quatre définis par la tutelle peuvent être modifiés au bon vouloir des établissements scolaires, deux autres doivent toutefois être conservés.

Figure 34. Évaluation cantonale Chorégraphie 9^e *

CM32/9.2 – Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt). 	
E: 0 et 1 point	BR: 3 points
R: 2 points	TBR: 4 points

Or, dans le cas de cet enseignant, on observe que tous les critères ont été modifiés. L'analyse des données de l'EC de NATHAN en début d'année scolaire met en exergue ses craintes que la danse ne motive pas les élèves (TP26) et que les critères officiels qu'il juge très techniques soient trop difficiles pour des élèves non-initiés (TP34). Il choisit donc une forme de co-évaluation où deux élèves observateurs évaluent un camarade à l'aide d'une grille comportant les quatre critères suivants : « Ensemble pour le départ », « Dynamisme », « Connaissance des mouvements », « Ensemble pour le final ». Chaque critère vaut donc deux points selon l'appréciation suivante : « Non » zéro point ; « Presque » un point ; « Oui » deux points (voir annexe E p. 365).

L'équipe pédagogique (la file EPS) de NATHAN a pris la liberté de définir d'autres critères dans leur programme d'établissement mais le choix de cet enseignant s'est porté, en plus, sur l'attribution de deux points par critère au lieu d'un point selon la prescription cantonale (voir Figure 35 et annexe E p. 364).

Figure 35. Évaluation cantonale renormalisée par le collectif de travail de l'ES2

CM 32/9.2 - Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> - Débute la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts) - Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts) - Propose une pose de début et une pose de fin (2pts) - Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts) 	
E: 0 - 2 point	BR: 5-6 points
R: 3-4 points	TBR: 7-8 points

NATHAN s'est donc écarté légèrement de la prescription renormalisée par le collectif de travail en simplifiant encore un peu les critères (en supprimant par exemple « *Effectue au moins deux formations spatiales différentes* » et en séparant le 3^e critère « *Propose une pose de début et une pose de fin* » pour en faire deux critères distincts « *Ensemble pour le départ* » et « *Ensemble pour le final* »), mais en conservant un barème à huit points en accord à une décision préalable de l'équipe pédagogique de ne plus utiliser les demi points.

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP44, TP46 et TP61)

Moi je n'ai pas mis de 0,5 parce qu'on a dit qu'on ne mettait plus de 0,5, mais::: après, si toi-, de toute façon, c'est personnel ! ↑ On s'en fout (.) ↓ je pense [...] Parce que dans les::: parce que, si tu te souviens, qu'on avait dit que nos évaluations- [...] Moi, ben on m'avait dit qu'on ne mettait plus 0,5 parce que ça ne jouait plus !

NATHAN a donc fait le choix d'attribuer deux points à chaque critère en réponse à l'un de ses motifs « être fidèle à la prescription », mais également dans le souci d'évaluer moins sévèrement les élèves : *Moi je trouve ça::: pour moi, pour moi euh::: "Réussi" ou "Loupé", je trouve ça- je trouve ça trop sévère!* (TP72 et TP74). Précisons que, parallèlement à la co-évaluation mise en place où chaque élève évalue un pair, NATHAN a lui aussi décidé d'évaluer tous les élèves individuellement. L'analyse des données de l'ACC1 indique que NATHAN est gêné par le fait de devoir choisir entre 1 ou 0 point et souhaite pouvoir affiner ses résultats par des demi points en réponse à son motif « que les élèves réussissent ». Le traitement de nos données montre que la question du nombre de points attribués fait émerger un conflit intrapsychique chez NATHAN, qui précise que sa tendance à vouloir favoriser la réussite des élèves risque de provoquer une surévaluation des résultats des élèves.

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP84)

Je me suis rendu compte que::: <si je ne mettais que:::> ben zéro ou "Réu"- enfin, "Loupé" ou "Réussi" (.hhh) ben j'étais embêté pour ceux qui n'avaient pas tout à fait "Réussi", mais ↓j'ai plutôt tendance à voir positif et puis je mettais "Réussi" ! Et du coup, ils avaient tous "BR" ou "TBR" ! C'est pour ça que je me suis dit, ben en::: doublant les points, ça me permet peut-être d'affiner un peu plus ! [...] Mais::: ↓je crois que c'est hyper personnel, ça ! C'est parce que moi je n'aime pas mettre euh::: des::: ↑enfin dès le moment qu'ils ont bossé::: et puis que- ben ce n'est pas des danseurs !

NATHAN explique donc avoir choisi de doubler les points pour affiner son jugement évaluatif et être ainsi plus juste. Cet enseignant est affecté par le fait de devoir sanctionner des élèves non danseurs du moment qu'ils s'engagent. Il invoque l'instance personnelle (« je crois que c'est hyper personnel ») pour justifier son écart à la prescription.

DORIS s'écarte aussi de la prescription en raison de la contrainte « niveau des élèves ». Dans ses autoconfrontations, elle dit commencer par tester une première fois les évaluations en suivant la prescription. Ainsi, lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36), DORIS explique faire le choix de tester le nouveau barème défini par le collectif de travail (TP185) (voir annexe G p. 382).

Figure 36. Évaluation Anneaux 10^e ** de l'ES2

CM23 - Anneaux balançants	
Créer et réaliser une suite aux anneaux balançants. Chaque élément réussi rapporte le nombre de points indiqués	
Balancés 2; Demi-tour 2; Tour complet 3; Mi-renversé avec plan incliné 2; Mi-renversé 3; Bras fléchis 3; Sortie arrière 1; Sortie demi-tour 2; Sortie salto 3	
E: 0 à 8 point	BR: 11 à 12 points
R: 9 à 10 points	TBR: 13 à 16 points

Mais cette enseignante juge le barème inadéquat car trop difficile au regard du niveau des élèves, par exemple Stéphane (TP173).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP173)

Moi, je trouve que c'est haut ! (# 4) Lui (Stéphane), typiquement, avec tout ce qu'il fait ! S'il avait réussi ses « Balancés », réussi ses « Demi-tour », il faisait son « Mi-renversé au sol » et sa « Sortie demi-tour », ça vaudrait, je trouve, un « Réussi » ! Or s'il réussit tout ça, il n'a même pas "Réussi" ! 2, 4, 6, 7, 8 ((Doris recompte les points)) Il a

"Entraîné" ! Donc lui, s'il avait bien réussi ses::: « Balancés » et puis ses « Demi-tour », je trouve que c'est dommage qu'il n'ait pas::: qu'il n'ait pas "Réussi" !

DORIS est affectée par le fait que Stéphane, même s'il a réussi parfaitement ses exercices, n'obtient pas "R" (réussi). Cette tension entre les instances personnelle (« je trouve ») et interpersonnelle (« c'est haut ») indique que DORIS n'est pas d'accord avec le barème défini par la file d'EPS. Plus tard dans le **RC**, cette enseignante précise « je vais modifier comment je le sens moi ! » (RC enregistrement 2 - DORIS 53'53'').

De son côté, pour certaines évaluations, SERGE s'écarte de la prescription définie par la file « inconsciemment ». C'est le cas, par exemple, de l'évaluation d'établissement **Double-dutch 11^e **** lors de laquelle les élèves doivent réaliser trois exercices, dont un commun à tous valant un point (« Tourner deux cordes régulièrement ») et deux à choix parmi une liste de 17 exercices avec des niveaux de difficulté différents (voir annexe G p. 384). L'engagement des élèves est également pris en compte (un point) pour tous les élèves (voir Figure 37).

Figure 37. Évaluation Double-Dutch 11^e ** de l'ES1

CM32 - Double dutch	
Effectuer différents mouvements dans une ou deux grandes cordes qui tournent	
Engagement dans l'activité (1) Tourner régulièrement deux longues cordes (1) Réussir 2 exercices de niveau 2,3,4 (resp 1,2,3 pts).	
E: 0 à 2 point	BR: 5 à 7 points
R: 3 à 4 points	TBR: 8 à 8 points

Lors de l'**ACS1**, SERGE indique qu'il s'est écarté inconsciemment de la prescription basée sur un maximum de huit points en modifiant sa manière de compter les points. En effet, au lieu de comptabiliser les points obtenus pour les deux exercices à choix, il a fait la moyenne des points de ces deux exercices, ce qui permet d'obtenir un maximum de cinq points au lieu de huit.

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP157 à TP163)

157. S: *Ouais ! La manière que j'ai peut-être pris ici::: il y a plus de poids donné à ces deux colonnes, en fait ! ((SERGE montre les deux premières colonnes))*
158. CH: *Hum-hum*
159. S: *Parce que, potentiellement, le maximum qu'ils peuvent faire, c'est::: c'est 3 points, plus::: c'est 5 points ! Donc ce serait euh 2 points sur les 5 maximum qui sont donnés ! Alors que::: si euh::: Sinon, il y aurait 8 points donc ce serait 2 points sur les 8 ! Enfin, ma manière de faire donne plus de poids- ((Serge montre les deux premières colonnes « Tourner deux cordes régulièrement » et « Engagement dans l'activité »))*

160. CH: [Ouais !] Ouais

161. S: à l'engagement et puis à::: ce principe de base, mais je pense que:::

162. CH: Mais ça, tu l'as fait sans te rendre compte ou c'était:::

163. S: [Sans me rendre compte, ouais] parce que, au lieu de regarder le barème, j'ai regardé la mauvaise colonne !

SERGE prend donc conscience que sa manière de compter les points donne davantage d'importance au critère lié à la capacité des élèves à tourner les deux cordes (critère 1) et à leur engagement dans l'évaluation (critère 2). Il s'est donc inconsciemment écarté de la prescription en réponse à l'un de ses motifs « engager les élèves » et l'un de ses buts d'action relevé au TP191 « *L'activité s'appelle « Double-dutch », donc pour moi l'élève qui fait une activité « Double-dutch », il doit être capable de tourner deux cordes!* ».

L'analyse du cas de SERGE indique que cet enseignant s'écarte de la prescription en réponse à ses motifs « que les élèves aient du plaisir » et « que les élèves réussissent » pour que « que les élèves s'engagent », ce qui, comme nous le verrons au chapitre 3.1.3, constitue pour SERGE un mobile vital.

Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève

Si l'analyse de nos données montre que certains participants s'écartent de la prescription définie par la tutelle et/ou le collectif de travail, nous relevons une autre tension dans l'activité des enseignants d'EPS liée à la manière d'évaluer les élèves. Le traitement de nos données révèle en effet que certains enseignants évaluent de façon globale, c'est-à-dire sans prise en compte systématique des points dans une grille d'observation critériée.

Lors de son ACS2 portant sur le test cantonal **Jeux 11^e ***, dont on le rappelle, JANINE s'est écartée en le divisant en deux évaluations distinctes (Arbitrage de trois jeux collectif en Basket, Handball et Football / Comportement de jeu en Volleyball), cette enseignante explique avoir choisi d'utiliser les trois indicateurs de l'évaluation cantonale « parfois-souvent-toujours » pour chacun de ses quatre critères « siffler et s'imposer », « gestes et explications », « indique les conséquences de la faute » et « se déplace » (TP24) permettant d'évaluer la capacité de l'élève à « gérer le match et intervenir à propos » (voir Figure 31) plutôt que de définir des points. Elle relève que ces indicateurs « parfois-souvent-toujours » lui conviennent bien dans le cadre d'une « évaluation globale » qui, dans son discours, signifie « non critériée » (TP42) et qui tend à prendre en compte l'évolution des élèves (TP44) (voir annexe E p. 368).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP42 et TP44)

C'est quelque chose que je regardais quand même de manière très globale, hein ! Je ne me suis pas amusée à dire « Là, non, non, non, (il n'a qu'un critère), donc 1 point ! »

C'est quelque chose- ↑j'ai::: j'ai gardé ce "Parfois - souvent - toujours", ça je trouvais pas mal ! Je trouve que ça allait bien pour une::: pour une évaluation comme ça ! [...]

j'avais ces quatre critères, dans la tête, où je savais que- ben voilà, si euh::: en fonction de ce que je voyais, s'ils ne se déplaçaient pas, ↓ben (.) ↑Et puis je regardais un petit peu sur la longueur ce que ça donnait et ↓puis euh, et puis j'arrivais à ces 3, 2 et 1 points !

Cet extrait illustre bien la tension dans l'activité évaluative de JANINE qui, en quête de sens et dans un souci d'économie de soi, choisit d'évaluer (et de faire évaluer les élèves) de manière globale sans s'astreindre à une attribution systématique d'un certain nombre de points pour chaque critère. Le traitement de nos données de l'ACS3 de JANINE confirme cette tendance dans le cadre d'une évaluation d'établissement aux agrès, précisément l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 et annexe G p. 387).

Figure 38. Évaluation Renversement 11^e ** de l'ES2

CM23 - Sauts d'appui	
Renversement au minitrampoline Ne présenter qu'une seule des quatre situations.	
1 pt: depuis caisson, appui renversé, puis "crêpe"	
2 pts: depuis mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe	
3 pts: élan, saut sur mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe	
4 pts: renversement	
E: 1 à 1 point	BR: 3 à 3 points
R: 2 à 2 points	TBR: 4 à 4 points

Dans cet ACS3, l'enseignant précise que les prescriptions doivent être un support pour les enseignants, notamment les débutants (TP423). Mais, au vu de son expérience, elle s'autorise à s'écarter du prescrit car elle dit connaître les critères, savoir ce qu'elle doit regarder. Paradoxalement, pour elle, quand on évalue avec des points, le jugement évaluatif manque d'objectivité (TP427). Elle ajoute que, dans le cadre d'une co-évaluation, il est plus facile pour les élèves de dégager une tendance et d'expliquer leur avis (TP154) que d'attribuer des points à partir de critères précis (TP439). Pour ces raisons, elle évalue globalement les élèves (TP425).

D'un point de vue ergonomique, on remarque d'ailleurs le caractère discrétionnaire de cette évaluation cantonale **Jeux 11^e *** (voir annexe D p. 362). En effet, les trois critères définis dans la prescription cantonale (voir Figure 31 p. 124) correspondent en effet à des comportements attendus des élèves. Mais ce sont les enseignants d'EPS qui sont supposés, en tant que spécialistes, les traduire en critères « observables ». Cet exemple illustre bien une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui de la tutelle liée à l'agentivité des acteurs. La prescription telle qu'elle est formulée impose une prise de décision des enseignants, collectivement ou individuellement, dans le but de développer leur autonomie dans leur travail, mais aussi par souci de reconnaissance de leur professionnalisme.

Un autre cas illustre cette tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la tendance à évaluer les élèves globalement. C'est le cas de NATHAN qui, comme JANINE, relève la difficulté d'évaluer les élèves sur la base d'un seul essai, par exemple lors de l'évaluation **Basketball 9^e **** (voir Figure 39). Dans son ACS1, NATHAN explique ne pas avoir la grille d'évaluation (voir annexe G p. 370) sous les yeux lorsqu'il évalue les élèves pour ne pas être « bloqué » par les critères (TP72).

Figure 39. Évaluation Basketball 9^e ** de l'ES2

CM34 - Basket	
Dribble, tir en foulée, arrêts 1/2tps, pivot, passe piston	
1 pt./élément. Slalom: chgt. main, regard, fluidité. Arrêts 1-2 tps, pivot, passe. 4 TIRS: élévation, 2 pas, panier.	
E: 0 à 10point	BR: 14 à 16points
R: 11 à 13points	TBR: 17 à 18points
Résultat: R	

L'analyse de nos données montre que NATHAN adapte la grille d'évaluation « après coup » en fonction du nombre de points en jeu et du barème. Sur le moment, NATHAN soustrait des points en fonction des erreurs qu'il observe sans en préciser la cause, notamment parce que la synthèse générée et distribuée aux élèves en fin de semestre ne précise pas les critères par objet évalué. Seule l'appréciation finale ("E", "R", "BR" ou "TBR") apparaît en bas de la vignette (voir Figure 39).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP80)

Je pourrais- après quand je revois ma feuille, savoir si c'était les yeux ou le rythme, je n'en sais rien, mais dans le fond, il y a:: vu qu'on ne redonne pas une feuille que tu rends aux élèves où c'est marqué tout- euh, je n'ai pas besoin, enfin je ne pense pas que ce soit très important ! Mais euh je sais que des fois c'était aussi au niveau du rythme, ce n'était pas forcément les yeux, mais:: je trouvais le rythme trop mou ou alors ce bras qui ne servait à rien du tout (.) ou alors euh::: je dirais que si j'enlevais 1 point, c'est qu'il y avait les yeux, le rythme ou alors euh::: perte de maîtrise de la balle pendant le slalom, tu vois, le demi-point c'est vraiment le petit truc (.) le rythme, les yeux ! Le point, c'est que le slalom il n'est pas maîtrisé !

L'analyse du discours de NATHAN met en lumière la part empêchée de son activité évaluative lorsqu'il explique renoncer à attribuer systématiquement un point par élément (par exemple, trois points sont en jeu pour le slalom selon les trois critères « changement de main », « regard » et « fluidité ») dans la mesure où les feuilles de résultats ne permettent pas de savoir quels critères ont

été atteints ou non par les élèves (voir annexe G p. 388). Bien que la prescription définie par la file le préconise, NATHAN tend à porter un jugement global de la prestation des élèves, notamment parce qu'il n'est pas très au clair avec la version actuelle de cette évaluation d'établissement dont le nombre d'essais au « Tir en foulée » (exercice 2) a été récemment modifié par le collectif : « *J'ai, dans ma tête aussi, le::: comment dire, l'évaluation globale, enfin l'attitude globale de l'élève où euh::: ben je, je réadapte ça.* » (TP92). NATHAN explique que, de manière générale, il déduit un demi-point lorsqu'un élève fait une petite erreur et le point complet si le mouvement évalué n'est pas maîtrisé (TP80).

Un autre cas met en lumière cette tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la notation différée des points pour obtenir le total correspondant au niveau perçu par l'enseignant. Il s'agit de LINE qui, lors de son ACS2 en lien avec l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40), explique compléter partiellement la grille d'évaluation (voir annexe G p. 375) et faire en sorte que le total corresponde à la valeur de la prestation observée dans sa globalité (TP379).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP379)

Je pense que je ne remplis pas forcément toute la grille ! Je me dis ça, ça vaut "BR" et puis après je regarde ma grille et puis je me dis ben ouais ça ce n'était pas bon et puis j'essaie de::: de faire en sorte que ça corresponde !

À l'instar de NATHAN qui s'arrange *a posteriori* pour que le total de points corresponde à l'appréciation voulue, LINE soustrait des points sans forcément noter systématiquement le ou les critères non atteints par les élèves (TP282).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP282)

*Après les pas (.) je lui (Fantine) ai enlevé, je n'ai pas mis le point parce que::: (.) il n'y avait pas tout le temps deux pas ! Des fois elle en fait trois ! (.) ↓ Il me semble ((CH recherche le passage vidéo)) ou c'était peut-être la tenue du corps que je voulais enlever ?
↓ Et puis que je me suis trompée de colonne.*

LINE n'a pas octroyé le point pour les « 2 pas » (voir Figure 40 - 3^e critère « Balancer ») à Fantine mais elle ne sait pas tout à fait pourquoi. Elle ajoute que la raison est peut-être aussi qu'elle n'a pas fait ses deux pas à chaque balancer. LINE a enlevé le point au critère « Pas » (voir Figure 40) du moment que ce n'était pas parfait (TP292).

Figure 40. Évaluation Anneaux 10^e ** de l'ES1

CM33 - Anneaux balançants	
Effectuer une suite de mouvements aux anneaux balançants	
Balancer : position du corps (1), rythme (1), 2 pas (1). Éléments techniques : 1/2 tour (0-3), flexion bras (0-3), susp mi-renversée (0-3) Sortie : pt mort (1), équilibre (1) et tenue (1)	
E: 0 à 5 point	BR: 9 à 13points
R: 6 à 8 points	TBR: 14 à 15points

L'analyse du discours de LINE indique donc, de manière générale, qu'elle enlève quelque chose, même si cela ne correspond pas au bon critère, afin d'obtenir un résultat adapté au mouvement évalué (TP294). Si, en regardant le mouvement global d'un élève, quelque chose la dérange, elle soustrait un point sans chercher précisément à identifier ce qui est mal exécuté (TP296 et TP298). La tension dans l'activité évaluative de LINE est perceptible dans son discours lorsqu'elle relève s'être trompée de colonne (TP282). Face à l'impossibilité de noter systématiquement tous les points à partir de l'observation de huit critères (voir annexe G p. 375), LINE note parfois les points dans la mauvaise colonne, ce qui peut être considéré comme un « détournement de critères ».

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP296 et TP298)

En tout cas il y avait quelque chose qui me dérangeait dans ses balancés, hihi ! ((LINE rit)) [...] Alors sur ces- sur les 3 points que je donne aux balancés, c'est vrai que::: ce n'était pas::: parfait, donc j'ai mis que 2 sur les 3 !

Cette enseignante relève qu'en fin d'évaluation **Anneaux 10^e ****, les résultats obtenus par les élèves correspondent bien au niveau qu'elle a pu observer durant les entraînements. Elle trouve que son jugement « global » correspond à leurs prestations et qu'en évaluant de manière globale, le résultat final est juste (TP127). Le traitement de nos données indique que LINE est affectée par sa manière d'attribuer les points. Son rire et ses hésitations trahissent une gêne qu'elle assume toutefois dans la mesure où l'appréciation finale bénéficie aux élèves.

Les résultats de notre étude montre que d'autres enseignants d'EPS ont tendance à évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève. C'est le cas aussi d'ARTHUR qui, dans son **EC** déjà, explique être influencé par le barème pour déterminer l'appréciation finale des élèves (TP114). Cette tension sur le versant centripète de son activité s'exprime au-travers d'une difficulté à choisir entre les trois indicateurs « parfois - souvent - toujours » (voir annexe D p. 355) lors de l'évaluation **Jeux 10^e *** (voir Figure 41). ARTHUR considère l'appréciation des critères comme très subjective (TP104) dans la mesure où, de peur de pénaliser ou surestimer les élèves, il explique sa tendance à mettre « souvent » (deux points) dans 50% des cas (TP112).

Figure 41. Évaluation cantonale Jeux 10^e *

CM34/10.2 – Jeux
Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à : <ul style="list-style-type: none">• défendre efficacement• s'organiser pour marquer• maîtriser la balle, le ballon ou le volant
E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP112 et TP114)

Ouais, je ne sais plus, mais c'est::: c'est très dur de- de- de les différencier ! De- de::: « Toujours », est-ce que c'est toujours ? C'est jamais toujours ! ((rires)) Et du coup, ben::: la moitié des fois tu mets celui du milieu (.) pour ne pas te tromper, pour ne pas le pénaliser, mais::: pour ne pas::: le surestimer, donc voilà ! Mais après tu sais que::: il y a le barème derrière et si tu mets un 2, c'est le bon nombre, donc je ne sais pas si tu comprends ? [...] Moi je vois le résultat final !

L'emploi des pronoms « tu » et « te » (caractérisant l'instance transpersonnelle) indique que cette tendance à mettre souvent « Toujours » (« la moitié des fois tu mets celui du milieu ») est considérée par ARTHUR comme une règle de genre.

L'étude indique que l'activité évaluative d'ARTHUR répond ici à une préoccupation centrifuge dans la mesure où, pour cet enseignant, les trois indicateurs prescrits dans l'évaluation cantonale de **Jeux 10^e **** (« parfois - souvent - toujours ») sont surtout importants pour la communication des résultats aux élèves lors des feedbacks (TP122). Il explique en effet que cela lui sert de base, dans le cas du 1^{er} critère « Se replie de manière efficace » (voir Figure 41), pour pouvoir justifier auprès d'un élève : « Tu t'es replié bien en défense, par contre au niveau technique, on voit que ce n'est pas bon, mais::: » (TP122). S'il considère ce fonctionnement « à rebours » comme contraire à ce qui « devrait être fait » (collecter des points à partir de critères pour obtenir un total et attribuer un résultat en fonction d'un barème), ARTHUR estime que cela correspond néanmoins au niveau mérité des élèves (TP118). À la fin de l'énoncé ci-dessus (EC TP112 - TP114), ARTHUR s'extrait du « genre » en passant à l'instance personnelle (« Moi, je vois le résultat final »). Cette tension entre les instances transpersonnelle et personnelle est sans doute à mettre en lien avec cette activité empêchée qui consiste à attribuer un avis en tenant compte du barème.

Dans le contexte de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42), ARTHUR confirme cette propension à observer les sauts de manière globale. Cette évaluation d'établissement se réalise en deux temps. La première partie est une évaluation de « Saut en hauteur ». Il s'agit d'une évaluation de performance lors de laquelle les élèves doivent franchir un élastique à 160 cm (un point) ou 180 cm (deux points) à l'aide d'un mini trampoline et atterrir sur un gros tapis surélevé les pieds en premier. Précisons que si l'élastique est touché, l'essai est manqué. La seconde partie de l'évaluation concerne les « Sauts de base ». Il s'agit d'une évaluation technique « critériée » comprenant trois sauts différents : Sauts « en extension », « avec demi-tour » et « roulé » (voir annexe G p. 372). Pour chacune de ces formes, deux points (à savoir le maximum de points) sont obtenus lorsque les trois phases - l'élan, le saut et la réception- sont maîtrisés ; un point est attribué si deux éléments sur trois sont maîtrisés. Précisons que lorsqu'un élève ne réussit qu'une phase sur trois, il n'obtient aucun point.

Figure 42. Évaluation Mini trampoline 9^e ** de l'ES2

CM23 - Minitrampoline	
Saut en hauteur et sauts de base au minitrampoline	
- Saut en hauteur: 160cm = 1 pt / 180cm = 2 pts - Saut en extension, saut avec demi-tour, saut roulé: 2 pts si élan, saut et réception réussis / 1 pt si 2 éléments sur 3 sont réussis	
E: 0 à 3 point	BR: 6 à 7 points
R: 4 à 5 points	TBR: 8 à 8 points

Dans son **ACS2**, ARTHUR est traversé par des préoccupations qui alternent entre une orientation centripète et centrifuge. Il explique en revivant l'évaluation du « Saut extension » d'une élève, Maya, avoir renoncé instinctivement à tenir compte du critère « rester deux-trois secondes à la réception » annoncé aux élèves le jour de l'évaluation, jugeant que la qualité globale du saut de cette élève valait un point (TP144). Comme il l'a déjà précisé dans son EC, ARHTUR explique avoir donné ce critère de réception aux élèves dans le but qu'ils comprennent qu'ils doivent maintenir l'équilibre à la station (TP122). Si ARTHUR a évalué globalement le saut de Maya, sans tenir compte précisément des critères annoncés, c'est en réponse à l'un de ses motifs « que les élèves réussissent ». Ainsi, pour rétablir une certaine équité, ARTHUR s'est écarté de la prescription définie par le collectif de travail « 1 point si deux éléments sur trois sont maîtrisés ». Lorsque la chercheuse demande à ARHTUR s'il trouve juste que Maya puisse obtenir zéro point pour son « Saut extension », ARTHUR explique s'être adapté naturellement en renonçant à ce qu'il avait annoncé (TP141 à TP144).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP142 et TP144)

141. CH : *Ouais ! Et puis ça, justement, après euh::: si tu prends du recul par rapport à ça, est-ce que::: est-ce que justement d'appliquer cette règle-là ne va pas... enfin Maya, typiquement, elle aurait eu 0 point ! Est-ce que c'est::: est-ce que ça te paraît cohérent, juste ?*
142. A : *[Non, c'est...] Non, non non justement !*
143. CH : *[Voilà]*
144. A : *Mais c'est pour cela que finalement ben j'ai::: je ne me suis pas dit ok je laisse tomber euh les deux-trois secondes, mais je l'ai fait un peu euh::: c'était un peu naturel parce que finalement son saut il est super, à mon avis ! Celui de Maya, il ne vaut pas 0, il ne vaut pas 2, mais il vaut ↓ au moins un des points, donc euh::: voilà, j'ai un peu laissé tomber les deux-trois secondes à la fin !*

L'analyse de nos données montre qu'ARTHUR développe une stratégie (évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève) visant à ce que « les élèves réussissent » (TP144). Il explique avoir pris conscience que « rester deux-trois secondes à la réception » est un critère purement esthétique qui, selon lui, n'est pas nécessaire à la réussite du saut (TP156). Dans le cadre du troisième saut de cette évaluation, le « Saut roulé », il prend conscience de la contradiction d'évaluer ce saut sur la base des mêmes critères - l'élan, le saut et la réception - que pour le « Saut extension » et le « Saut demi-tour » (TP159). L'analyse du discours d'ARTHUR fait émerger un conflit intrapsychique lié à un écart entre activité prescrite et activité réalisée. Il réalise en effet, dans le cas du « Saut roulé », qu'imposer le critère des « deux-trois secondes en équilibre à la réception » n'est pas fondé dans la mesure où les élèves se retrouvent assis à la limite du tapis en fin de saut. Cela n'a donc pas de sens de leur demander de se relever par la suite et de rester deux-trois secondes à la station avant de repartir (élément sur lequel il dit d'ailleurs n'avoir jamais insisté durant les entraînements) (TP165). L'enseignant prend conscience du décalage entre son activité réalisée (ne pas prendre en compte la réception dans le cadre du « Saut roulé ») et l'activité prescrite (évaluer la réception des trois formes de saut) mais aussi de la prescription définie par le collectif de travail (TP278 à TP282) qui impose d'évaluer la réception des trois sauts (voir Figure 42), pour évaluer plus globalement le « Saut roulé ». Le traitement de nos données montre des tensions dans l'activité évaluative d'ARTHUR, dans la mesure où il oscille d'un élève à l'autre entre une évaluation qui tient compte des trois critères, dont la réception, et une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale du saut. Si dans le cas de Maya, il n'a pas tenu compte de la réception du « Saut roulé » (TP165), il a soustrait un point à Nadine parce qu'elle ne s'est pas remise debout à la réception (TP239). Son activité empêchée se traduit par l'incohérence de ne pas avoir évalué tous les élèves en tenant compte des trois critères. ARTHUR prend donc conscience du décalage entre ce qu'il aurait dû faire, communiquer plus clairement les critères aux élèves durant les entraînements (TP264) et ce qu'il a fait (tenir compte du critère de la réception uniquement pour une partie des élèves).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP278 à TP282)

278. A : *Non, non ! Non, mais moi aussi ça- ((ARTHUR tousse)) Si::: si je repense maintenant (.) Pour moi, l'enjeu de ce saut, de ce saut-là, c'était vraiment "tourner" !*
279. C : *Hum-hum*
280. A : *Et rester en l'air un bon moment !*
281. CH : *CH: hum-hum! Donc tu voulais la phase de vol ?*
282. A : *Ou:::ais, mais c'est aussi parce que::: euh::: pendant les entraînements, je me suis rendu compte que ça, ça faisait peur et du coup, j'ai complètement oublié le::: l'atterrissage !*

Bien qu'il relève avoir défini les trois critères « l'élan, le saut et la réception » le jour de l'évaluation de **Mini trampoline 9^e ****, ARTHUR explique s'être focalisé davantage sur la phase de vol du « Saut roulé » que sur la réception durant les entraînements. L'analyse de son activité évaluative met en lumière un manque d'alignement entre ce qu'il voulait faire et ce qu'il a fait (TP284). Si cette tension révélée amène ARTHUR à décrire comment il aurait dû s'y prendre, c'est-à-dire différencier les critères selon la forme de saut (TP294), l'enseignant semble davantage affecté par le manque de clarté de ses consignes (TP298) que par la prescription qui impose, pour chacun des trois sauts, d'attribuer 2 points maximum sur la base de l'observation des trois critères - l'élan, le saut et la réception -. Il évoque une tension liée à la possible confusion perçue par les élèves, pour qui il est difficile de comprendre qu'ils n'obtiennent qu'un point lorsque deux critères sur trois sont maîtrisés (TP306).

Le traitement de nos données montre qu'ARTHUR ne remet pas en question la prescription définie par le collectif de travail, mais qu'il s'en écarte de manière non conscientisée. L'auto-confrontation révèle qu'il oscille entre une évaluation critériée du « Saut extension » et une évaluation plus globale du « Saut roulé » tout en tenant compte du facteur émotionnel (la peur) que procure ce saut chez les élèves (préoccupation centrifuge). Si cette tension fait émerger, chez cet enseignant, un sentiment d'arbitraire à l'égard des élèves (TP264), ARTHUR ne relève aucune inadéquation de la prescription. L'analyse de son activité réelle montre qu'il s'écarte de la prescription définie au sein du collectif de travail (la file EPS), sans que cela ne l'affecte. Pour ARTHUR, ce qui est important est davantage la cohérence entre ce qui a été annoncé aux élèves concernant les critères et ce sur quoi ils sont évalués finalement. Ainsi, pour prévenir toute confusion, il exprime qu'il aurait dû dire aux élèves dès le départ « *Ok ben l'atterrissage, il faut arriver debout POINT! Sinon je vous enlève le point !* » *Et ça! Et ben, je ne l'ai pas fait!* (TP326). ARTHUR ajoute que, s'il avait préalablement communiqué aux élèves qu'ils n'obtiendraient le point « réception » que s'ils se relevaient directement après leur « Saut roulé » (activité empêchée), il n'aurait pas hésité à soustraire un point même si le saut était globalement bon (TP336).

3.1.2. Les règles non formalisées dans les prescriptions

Les résultats de notre étude font également état de tensions entre le système d'activité de l'enseignant et des règles non formalisées mais qui correspondent à des principes partagés par la « communauté » des enseignants d'EPS vaudois. Des tensions avec ces règles informelles, qu'on pourrait nommer « règles du genre », sont identifiées dans l'activité évaluative de plusieurs participants. Plus précisément, il s'agit d'une tendance au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois à prendre en compte, de manière informelle, l'effort et la persévérance, ainsi que les progrès des élèves dans un jugement évaluatif continu.

Prendre en compte l'engagement et la persévérance

Ainsi, LINE, par exemple, récompense davantage l'effort et la persévérance des élèves que la réussite des critères. Dans son ACS1 qui concerne l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** (voir Figure 43 et annexe G p. 374), elle exprime sa difficulté à mettre « Entraîné » à l'élève Fantine, en difficulté mais très investie.

Figure 43. Évaluation Corde à tourner 10^e ** de l'ES1

CM32 - Corde à tourner	
Franchir en courant des cordes qui tournent (espacement 10-12m)	
Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter (2 essais) (1) Traverser 2 cordes qui tournent avec soi (1) Trav. 2 cordes ... contre soi (1) Trav. 1 corde avec puis 1 corde contre soi, un al-retour (1)	
E: 0 à 1 point	BR: 3 à 0 points
R: 2 à 0 points	TBR: 4 à 0 points

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP229)

Je ne lui aurais pas un- je ne lui aurais pas mis un "TBR", mais pour moi, elle a- elle était là aux entraînements, elle a::: elle a essayé de faire- euh::: elle est::: enfin ouais, elle s'est donnée de la peine d'essayer ! Donc pour moi, elle a réussi, ouais !

Pour LINE, il est important de valoriser les élèves en difficulté qui s'impliquent et s'investissent. Le fait que Fantine ait persévéré et soit ensuite venue s'enquérir de son résultat (ce que beaucoup d'autres élèves ne font pas) amène LINE à lui accorder le "R" (Réussi) dans la mesure où, lors du dernier exercice, alors que l'élève doit franchir deux cordes qui tournent dans le sens opposé à deux reprises (« Traverser une corde avec puis une corde contre soi, un aller-retour »), elle a vu Fantine partir « presque au bon moment pour sauter » la corde tournant « contre soi » (TP253). Un conflit intrapsychique émerge du discours de LINE qui craint qu'un résultat négatif ("E") provoque le

désengagement de cette élève pour qui venir à l'école et au cours d'EPS est déjà une épreuve en raison d'un handicap physique (TP255).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP255)

Je sais que c'est un- c'est la prem- c'est la seule aussi qui est venue après et je sais que::: si, là, je lui dis « Non, tu as loupé », enfin::: je pense qu'elle n'a plus envie de venir, enfin::: il y a aussi ce côté où::: c'est déjà difficile pour elle de venir à la gym (.) l'école c'est difficile ! Euh::: pour la valoriser aussi !

L'analyse de cet extrait révèle un des motifs prioritaires de LINE « engager les élèves en difficulté en EPS ». En réponse à ce motif, LINE valorise l'engagement et la persévérance (but d'action) des élèves qui ont de la difficulté mais *a contrario*, elle ne baisse pas le résultat des élèves non investis. Chez les élèves qui sont à l'aise, LINE ne tient pas compte de l'engagement. Dans le cadre de cette évaluation **Corde à tourner 10^e ****, elle dit ne pas baisser l'appréciation si une élève, à l'instar d'Yvana, réussit les critères mais ne s'engage pas suffisamment lorsqu'elle tourne la corde (TP386).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP386)

C'est vrai que des- ben une Yvana, ben elle ne s'engage peut-être pas très très bien non plus, parce qu'elle ne tourne pas la corde très bien pour sa copine etc., mais elle est très à l'aise ! Donc là je ne peux pas- là, je ne peux pas::: donc ça va dans un sens, pour pousser vers le haut, mais ça ne va pas redescendre !

L'investissement des élèves n'est donc pris en compte que dans la mesure où cela peut les favoriser, ce qui traduit une préoccupation sur le versant centrifuge de l'activité évaluative de LINE. Elle relève toutefois ne pas mettre " Réussi " à une élève qui n'essaie pas. C'est le cas de Mireille qui n'a pas essayé de sauter (TP259). LINE est affectée par le fait de ne pas pouvoir valoriser davantage l'implication des élèves.

De même, ARTHUR est également soucieux de récompenser l'effort et la persévérance des élèves en difficulté. C'est le cas notamment lors de la deuxième partie de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42 p. 137) lors de laquelle, on le rappelle, les élèves devaient réaliser trois formes de saut (extension, demi-tour et roulé). Lors de son **ACS2**, un conflit intrapsychique émerge de son discours quant à la difficulté de reconnaître le niveau supérieur de certains élèves tout en saluant la persévérance des moins performants (TP390), à l'instar de Robin qui souffre de problèmes de coordination (TP384).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP390)

D'un côté, effectivement, pourquoi (.) ben il (Robin) s'est donné et il s'est entraîné ! Pourquoi lui mettre "Entraîné" ? Mais de l'autre côté euh::: il y a une sacrée différence entre lui et pas mal d'autres, donc euh::: Donc oui ! Donc oui, j'ai toujours ce sentiment que les évaluations qu'on fait paraissent trop simples, mais parce que tu as en tête l'idée que ça doit être difficile !

ARTHUR est donc tiraillé entre une envie de récompenser l'engagement des élèves en difficulté en réponse à son motif « que les élèves réussissent » et une volonté de valoriser les aptitudes physiques et sportives des élèves plus performants. À l'évocation de la chercheuse d'un barème relativement favorable aux élèves puisque seuls deux élèves n'obtiennent pas le "R" lors de cette évaluation (TP388), une tension entre les instances impersonnelle et interpersonnelle émane de son discours (TP390). Pour expliquer ce conflit intrapsychique, ARTHUR exprime une « règle de genre », non formalisée dans les textes officiels, mais véhiculée par le métier, qui consiste à vouloir que les évaluations en EPS soient difficiles. Pour cet enseignant, c'est peut-être cette conception partagée par la communauté des professeurs d'EPS d'avoir des évaluations difficiles, qui contribue à l'émergence de tensions dans leur activité évaluative lorsqu'ils sont amenés à évaluer des évaluation cantonales et d'établissement dont le barème est peu exigeant. Comme nous l'avons vu précédemment, ARTHUR ne remet pas en question la prescription définie par son collectif de travail et respecte le barème imposé sans se demander s'il reflète le niveau réel des élèves. Dans le cas précis qui nous intéresse, cet enseignant se dit satisfait de l'énergie déployée par les élèves lors de cette évaluation d'établissement (TP394) ainsi que des résultats dans la mesure où rares sont les élèves qui ont eu "E" et que la majorité a obtenu "BR" (TP392). Si le traitement de nos données montre qu'ARTHUR souhaite valoriser les performances des élèves (TP390), le motif prioritaire pour lui est « que les élèves réussissent ». Il cherche donc à concilier deux motifs concurrents : « être fidèle à la prescription » et « faire réussir les élèves » non seulement en évaluant globalement les sauts, c'est-à-dire en s'éloignant instinctivement des critères annoncés (voir chapitre 4.1.1), mais aussi en tenant compte de manière implicite de l'engagement des élèves en difficulté.

Si l'analyse de nos données indique qu'ARTHUR prend en considération de manière informelle l'implication et la persévérance des élèves dans son jugement évaluatif, NATHAN, de son côté, procède un peu différemment. Ce dernier explique, dans son ACS2, tenir compte de l'effort fourni par un élève en difficulté (Thomas) qui a tellement donné de sa personne pour terminer sa course d'obstacles, qu'il a fini par vomir à l'arrivée (TP435 et TP439).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP439)

Moi je pars toujours dans le::: « Thomas, je te félicite, >tu es allé jusqu'au bout !< Ok, ton temps il n'est pas bon, mais tu es allé JUSQU'au bout », c'est ÇA moi qui m- « c'est ce que je voulais voir avec toi » quoi !

NATHAN se dit très sensible et veille à ne pas blesser, ni discriminer cet élève en difficulté. Il explique valoriser ouvertement les efforts de Thomas en présence des autres élèves (TP435). Dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il l'encourage et fait son maximum pour lui permettre d'obtenir un point par saut au lieu du zéro point qu'il obtient généralement (TP496). Pour le « Saut roulé », par exemple, l'enseignant autorise Thomas à sauter sans course d'élan, à partir du mini trampoline pour lui laisser une chance d'essayer (TP429 et TP431). Le traitement de nos données révèle donc que NATHAN différencie ses critères d'évaluation en réponse à son motif prioritaire « que les élèves en difficulté s'engagent ». Différencier est donc un but d'action mais celui-ci entre néanmoins en concurrence avec un autre motif que cet enseignant exprime : « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ». Une tension dans l'activité évaluative émerge de son discours lorsqu'il explique sa manière d'attribuer les points, à savoir déduire un point sur un maximum de deux points par saut dès qu'il identifie une erreur (TP425). Si cette manière d'évaluer est au détriment des élèves les plus performants dans la mesure où NATHAN exige la perfection pour leur attribuer les deux points (TP472), elle tend à favoriser les élèves en difficulté. Son expérience des agrès l'amène à prendre en compte implicitement plusieurs critères et à repérer nombre d'erreurs potentielles ce qui limite la possibilité d'obtenir les deux points. Ce système induit donc que des sauts de qualité fort différente sont récompensés par un même nombre de points. NATHAN reconnaît que son jugement évaluatif diffère d'un élève à l'autre, ce qu'il dit d'ailleurs expliquer aux élèves (TP300).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP300)

*Des fois ça c'est- ça aussi, je n'hésite pas à dire devant les élèves « **Regarde depuis où tu pars, et puis lui d'où il part ! Est-ce que tu penses que si vous faites le même saut, je dois vous mettre la même évaluation ?** » Mais ça c'est des moments de discussion qu'on a à la fin et je leur laisse toujours la possibilité, ben, de poser des questions ou alors- ne pas râler, mais s'ils ont- s'ils n'ont pas compris quelque chose, ils peuvent venir me demander !*

NATHAN explique son activité évaluative par sa « dimension sociale » qui l'amène à prendre en compte les différences entre les élèves (TP302) en réponse à son motif « que les élèves réussissent » (TP304). Comme nous l'avons vu précédemment dans le cas de LINE qui craint que les élèves en difficulté ne se désengagent en EPS et perdent confiance en eux s'ils échouent leur évaluation,

NATHAN a peur de les dégoûter de l'EPS (TP306). Bien qu'en fin d'ACS2, il prenne conscience que les conditions d'évaluation ne sont pas les mêmes pour tous les élèves alors qu'il souhaiterait que ce soit le cas (TP550), il n'envisage pas de modifier la prescription en modifiant, par exemple, le nombre de points maximum par saut. Pour cet enseignant, passer de deux à trois points impliquerait une prise en compte implicite de davantage de critères, ce qui risquerait de le mettre en difficulté dans la mesure où il devrait justifier les points à partir de plusieurs critères identifiés (au lieu d'un seul actuellement). La rapidité avec laquelle les sauts se réalisent rendrait l'évaluation plus difficile si plus de points étaient en jeu et conduirait, selon lui, à une perte d'objectivité (TP550-TP554). En réponse à son mobile vital « que l'évaluation soit simple » NATHAN préfère rester fidèle à la prescription définie par son collectif de travail, notamment pour tester les nouvelles évaluations (TP178). Il craint qu'en attribuant plus de points par saut, son jugement évaluatif soit au final moins juste.

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP550)

Je pense que s:::i je mets- moi, je me pauserais avec les 3 points ! Et::: je serais (.) j'aurais l'impression d'être m:::oins <juste> ! Alors, peut-être que dans la globalité, le fait d'avoir plus de points, ce serait plus <fin> ! Mais je pense que je me perdrais et j'aurais, comme je t'ai dit, plutôt tendance à monter et d'être moins::: moins juste ! Tandis que là, ben dans le fond, c'est <pour tout le monde> la même chose ! ((NATHAN fait le signe des guillemets avec les doigts)) alors effectivement on a vu, hein, ces petites différences, ces ↓décalages ou euh::: personnellement, à un certain moment je vais faire une différence ! MAIS::: tu- ouais, comme je dis, c'est "Très bien réussi", c'est "Réussi" enfin::: plus ou moins, ou "loupé" ! Et::: je pense que pour une évaluation qui est aussi rapide que le « Saut » c'est plus facile que de rajouter des points !

Son activité évaluative décrite précédemment (déduire un point dès qu'une erreur est identifiée) rétablit à ses yeux une certaine égalité dans la mesure où il agit de la même façon pour l'ensemble des élèves (TP550). On relève toutefois une part empêchée de son activité évaluative qui se manifeste dans sa gestuelle lors de l'entretien. Le signe de guillemets réalisé par NATHAN dans cet extrait révèle une tension sur le versant centrifuge de son activité. S'il aimerait que les conditions soient les mêmes pour tous les élèves, il a conscience qu'il n'y arrive pas. Il justifie ses choix sur le versant centripète de son activité évaluative (c'est plus simple et moins chronophage pour lui d'évaluer les sauts sur deux points dans la mesure où il lui suffit de repérer un critère non maîtrisé et de déduire un point). Mais on remarque que l'augmentation du nombre de points attribués implique, pour NATHAN, la prise en compte de plusieurs critères implicites, ce qui perturbe son activité évaluative (TP552 et TP554).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP552 et TP554)

Là, je pense que c'est pour nous, pour évaluer, parce que::: [...] Ouais, plus simple, parce que, de nouveau euh::: ben si tu rajoutes des critères (.) il y en a un où tu n'es pas tout à fait sûr, tu vas lui faire refaire son saut (.) ça va reprendre du ↑temps ! Ça va::: moi dès le moment que tu me mets plusieurs critères, j'y réfléchis à ces critères !

NATHAN s'exprime au nom de son collectif de travail lorsqu'il dit qu'évaluer sur deux points est plus simple. Il partage donc ce choix discuté au sein de la file, mais il va plus loin dans son argumentation en se positionnant personnellement face au risque de se perdre en augmentant le nombre de points par saut. NATHAN passe du « je » au « tu », donc exprime à la fois son avis personnel, son style, qu'il rapporte au genre.

DORIS, à l'image de NATHAN, propose aux élèves en difficulté une situation d'évaluation allégée (« Saut roulé » depuis le mini trampoline) et valorise l'engagement des élèves peu performants en leur donnant, par exemple, des essais supplémentaires. C'est en effet le cas de l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36 p. 129) lors de laquelle elle explique, dans son **ACS2**, laisser la possibilité aux élèves qui souhaitent s'améliorer de refaire leur enchaînement aux anneaux (TP101).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP101)

Ceux qui ont envie de refaire, ben je leur laisse la possibilité de refaire ! Je ne vais pas dire à un élève « Non, tu ne refais pas une deuxième fois ! » Ça ce serait injuste et inégal, mais ceux qui ont envie, ben je les laisse ↑refaire ! Et puis ↓ceux qui n'ont pas envie, ben::: Ben ↑tant pis pour eux !

DORIS explique octroyer un essai supplémentaire aux élèves qui le souhaitent dans le cadre d'une évaluation non certificative, ne la dérange pas, même si cela peut être considéré comme un traitement de faveur, source d'inégalité. Pour DORIS, si l'évaluation en EPS était certificative, elle serait plus stricte et donnerait deux essais à tous les élèves, ni plus ni moins (TP93 et TP95). L'analyse de nos données montre qu'elle s'autorise à prendre en compte l'implication et la persévérance des élèves dans la mesure où l'évaluation sommative en EPS ne compte pas. Un conflit intrapsychique émerge toutefois de son discours lors du **RC** en lien avec le fait de favoriser l'équité en EPS alors que c'est l'égalité qui prime dans les autres branches.

Extrait de DORIS lors du RC

Des fois je suis partagée (.) ceux qui rament à la gym, je n'aime pas leur mettre que des « E », mais::: des fois je me dis c'est dommage pour celui qui est vraiment bon à la gym qu'on soit plus sympa avec les autres par rapport au scolaire. De temps en temps, je me dis « est-ce que c'est vraiment juste que ce soit équité à la gym alors que tout le reste, c'est égalité ! » (RC enregistrement 2 - DORIS 4'28'')

DORIS relève toutefois que le principe d'équité (qui consiste à tenir compte des différences entre élèves) n'est envisageable qu'en contexte non noté et ajoute que « *du moment que c'est une matière qui compte dans la moyenne, tu dois faire comme les autres matières* » (RC enregistrement 2 - DORIS 7'37'').

Ainsi, en référence à l'évaluation de l'enchaînement de David, l'analyse du discours de DORIS met en évidence sa prise en compte implicite de l'engagement des élèves dans son jugement évaluatif. Plus précisément, cette enseignante dit que David mérite son « E » dans la mesure où il n'a pas voulu refaire son enchaînement. Si DORIS reconnaît que cet élève a le niveau pour réussir l'évaluation **Anneaux 10^e ****, elle estime que par manque d'engagement et de persévérance, il n'a pas saisi l'opportunité de refaire un essai, notamment pour y ajouter un élément (les deux « Demi-tours ») et améliorer sa sortie (perte d'équilibre à la réception) (TP43 et TP45).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP45)

Il n'a fait que le « Tour complet » ! Or, les demi-tours du « Tour complet » ne comptent pas ! La « Sortie » il est tombé ! Et puis du coup, c'est pour ça qu'il a::: qu'il a "Entraîné" ! Je lui ai proposé de refaire en plus ! On l'entend sur la vidéo et puis il dit qu'il ne veut pas ! [...] Alors que s'il avait refait, qu'il avait rajouté les deux « Demi-tours », qu'il avait réussi sa « Sortie », il aurait eu 9 points, il aurait eu "Réussi" ! S'il avait fait- il aurait pu avoir facilement "Réussi" euh::: avec son niveau !

La tension dans l'activité évaluative de DORIS, évoquée précédemment en lien avec l'usage de la grille qui empêche les enseignants d'EPS de prendre en compte les progrès des élèves lors d'une évaluation sommative (TP103), se retrouve ici. L'usage de la grille imposée par le collectif de travail amène l'enseignante à proposer un deuxième essai aux élèves dont le total de points n'atteint pas le seuil du "R" au mépris de la qualité technique des mouvements. Sans grille, on le rappelle, elle admet qu'elle aurait sans doute octroyé le "R" à David (TP103). Cette tension est directement liée à un motif partagé avec NATHAN (que l'évaluation sommative en EPS, à l'instar des autres disciplines, est un examen qui prend en compte le résultat le jour de l'évaluation) (TP79). Cette tension dans son activité évaluative est liée à des motifs concurrents : « que les élèves réussissent », « que les élèves persévèrent » et « que les mêmes conditions soient offertes à tous les élèves ». DORIS est donc aux prises entre une envie de prendre en compte les progrès, l'engagement dans l'évaluation sommative et une envie de se conformer aux prescriptions imposées ici par le collectif (conflit intrapsychique). Le traitement de nos données indique que JANINE, dans son activité évaluative, récompense également l'engagement et la persévérance des élèves. C'est le cas dans le cadre de l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 p. 132) lors de laquelle l'enseignante explique ne pas pouvoir mettre "E" à une élève en difficulté qui s'implique (TP341), bien qu'elle ne réussisse pas l'exercice lui permettant d'avoir "R", à savoir effectuer un appui renversé en appui sur un caisson après trois

sauts d'élan sur un mini trampoline et chuter en position dorsale sur un gros tapis à l'image d'une « crêpe » (voir annexe G p. 387).

Selon le barème défini par la file d'EPS, le seuil du "Réussi" se situe à deux points. Lors de son **ASC3**, JANINE rapporte que Marielle n'est pas capable, dans les conditions actuelles, c'est-à-dire en consacrant quatre ou cinq leçons de préparation, de réussir un « Renversement » à deux points. Une tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec la prescription définie par le collectif de travail émerge ici. JANINE est affectée par le fait qu'un élève en difficulté ne puisse réussir l'évaluation, car cela va à l'encontre d'un de ses motifs prioritaires « que les élèves en difficulté réussissent ». Ainsi, dans la perspective d'une séance prévue en fin d'année scolaire au sein de la file d'EPS pour faire le bilan des évaluations d'établissement, JANINE explique ce qui la dérange dans cette évaluation d'après (TP337).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (T337 à TP341)

*Moi, j'ai vraiment tout noté ce qui me dérangeait ! Et puis en fait, je réalise que, par évaluation, il y a des fois deux-trois trucs ! [...] Moi, ce côté (.) « **Tu as fait ça, tu ne peux pas avoir "Réussi !"** » Mais pourquoi ? (.) Ben, Marielle, elle n'est pas capable de faire un "Renversement" ! Elle ne le sera jamais, probablement ! Enfin, je ne sais pas- en tout cas pas actuellement avec le temps qu'on a ! [...] Par contre::: elle a fait- elle n'arrivait déjà pas à faire l'« Appui renversé », elle a réussi, elle s'est donnée ! Elle a fait l'« Appui renversé » euh::: avec euh- tu sais- rouler après, enfin, elle fait plein de trucs ! Elle arrive enfin à faire ça (.) « **Ah, non, avec ça tu ne peux avoir que "E" !** » °Moi je trouve dommage !*

JANINE perçoit cette situation comme une injustice à l'égard de Marielle qui a appris à faire un « Appui renversé » suivi d'une roulade, mais qui, au vu du peu de périodes consacrées à cette thématique, n'est pas en mesure de réussir un « Appui renversé » sur un caisson suivi d'une chute sur un gros tapis (forme valant deux points). Pour l'enseignante, l'enjeu de l'EPS (instance transpersonnelle) tient davantage à ce que les élèves apprennent à dépasser leurs peurs qu'à la réussite d'un exercice (TP345). Elle pense que les élèves sont touchés par leurs prestations en EPS indépendamment du fait que cela ait ou non un impact pour leur vie future. L'analyse du discours de JANINE fait donc émerger une tension dans son activité évaluative en lien avec ses motifs concurrents « que les élèves en difficulté réussissent » et « que les élèves dépassent leurs peurs ».

Extrait de l'ACS3 de JANINE (T345)

On ne se rend pas compte, mais je crois quand même que (.) ça les touche quand même quand tu leur dis « Ah ben tu as eu un "Très bien réussi" » même °↓si ça ne veut rien dire pour leur vie future, j'entends ! ↑De nouveau, qu'est-ce qu'on cherche là-dedans, dans la vie future ? C'est en tout cas pas qu'elle soit capable de tenir un « Appui renversé », c'est qu'elle ait réussi à dépasser ses craintes, etc.

L'étude fait émerger une tension chez JANINE entre ses instances personnelle et interpersonnelle, liée au fait que c'est le collectif de travail qui détermine les seuils de réussite et choisit les exercices (TP347). Bien qu'elle peine à exprimer clairement son ressenti (soupirs et hésitations), JANINE pense que les enseignants d'EPS valorisent trop les apprentissages moteurs dans l'évaluation en EPS, notamment les formes finales (TP363). Pour cette enseignante, l'objectif recherché en EPS est davantage centré sur des valeurs éthiques et sociales que dans les autres matières où l'important est d'acquérir des connaissances (TP367).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP363 et TP367)

C'est mon avis, mais (.) on valorise certainement trop le::: (.) ↑les formes finales ou le truc à faire, tu vois ? Peut-être que si on::: (.) ouais, je ne sais pas comment dire- c'est difficile à::: expliquer encore maintenant ! Je crois que dans une année, j'arriverais mieux à t'expliquer ce que je ressens, mais (.hhh) [...] On ne recherche pas la même chose à la gym (.) en tout cas, moi, c'est plus des valeurs sociales, de vie, de::: dépassement de soi etc. que je cherche à la gym ! [...] On ne recherche pas les mêmes finalités, je trouve, que (.) que dans une autre branche où finalement ben voilà, c'est comme ça ! Après c'est un autre débat, mais est-ce qu'on- on a quand même la chance, je pense, d'avoir cette- cette no:::te, cette évaluation qui ne compte pas !

JANINE considère en effet le contexte non certificatif de l'EPS vaudoise comme une chance pour les enseignants de pouvoir valoriser d'autres aspects chez leurs élèves, à l'instar des valeurs sociales, éthiques et le dépassement de soi (TP367). Elle s'autorise à mettre une focale sur d'autres aspects et prendre en compte les progrès (TP369). Comme nous l'avons vu précédemment pour le cas de DORIS, elle précise que les exigences doivent être les mêmes pour tous les élèves lorsque l'évaluation en EPS est promotionnelle, mais pas forcément dans le cas d'une évaluation qui ne compte pas. L'analyse du discours de JANINE fait donc apparaître une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle : les enseignants d'EPS se doivent de proposer des évaluations valides dont les exigences sont les mêmes pour tous uniquement lorsque l'évaluation est certificative (TP371). JANINE dit également être affectée lorsqu'il manque un demi-point à un élève dans son autre matière enseignée, l'italien, et évoque une tension en lien avec le système scolaire qui impose des exigences

communes à tous (TP369). Pour elle, ce n'est pas le rôle de l'EPS scolaire de sanctionner les élèves en difficulté (TP311). En évoquant le genre, JANINE confronte les enseignants en milieu scolaire dont le rôle est davantage d'amener les élèves à se dépasser qu'à former des sportifs l'instar d'une formation universitaire (TP313).

En réponse à son motif « que les élèves en difficulté réussissent », JANINE a fait le choix, lors de cette évaluation **Renversement 11^e ****, de s'écarter de la prescription définie par le collectif de travail en ajoutant un point « bonus » pour l'assurance (TP309), ce qui a permis aux élèves en difficulté d'avoir « R » (TP381).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP381)

*Moi j'ai fait un barème avec un +1 pour le::: Renversement- pour le::: l'Assurance !
Comme ça, ça permettait à ceux-là qui avaient réussi ((JANINE montre la forme valant
1 point)) d'avoir quand même le "Réussi" (.) par rapport au barème !*

À l'instar de LINE qui, rappelons-le, n'octroie pas le "Réussi" à Mireille puisqu'elle n'a pas essayé de sauter à la grande corde, JANINE n'hésite pas à mettre "E" à un élève qui ne s'engage pas. C'est le cas d'Adrien qui n'a pas pris la peine d'essayer de faire un « Appui renversé » (TP313).

Enfin, le traitement de nos données montre que SERGE, lui aussi, partage cette règle du genre qui consiste à récompenser l'engagement et la persévérance des élèves. À l'instar de JANINE, cet enseignant estime qu'un élève qui se donne de la peine doit obtenir un avis « Réussi » (TP205 et TP207). Ainsi, dans son **ACS2** à propos de l'évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir Figure 32 p. 126),

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP205 et TP207)

Je trouve qu'en sport, l'élève qui se donne de la peine et puis s'il a de la difficulté, il devrait réussir ! Mais je pense que c'est pour ça qu'on a jamais- enfin, le "E" ce n'est pas "Échec", c'est "Entraîné" ! C'est pour dire que « du moment que tu te donnes de la peine, finalement euh- (...) tu as fait l'essentiel, tu as essayé, quoi ! ».

Dans cet extrait, SERGE explique que le choix imposé par la tutelle (SEPS et GT-PER) de signifier la non-réussite d'un exercice évalué par un avis "Entraîné" a pour but d'encourager les élèves à essayer plutôt que de les sanctionner par un échec. Lors du **RC**, SERGE évoque à nouveau cette tension entre égalité et équité dans un contexte non certificatif.

Extrait de SERGE lors du RC

*Moi, je trouve que l'élève qui s'est donné la peine et qui a essayé, qui a progressé, moi j'ai aussi de la peine (.) de temps en temps il y a un "E" qui tombe, c'est vrai ! Mais l'élève qui s'est donné de la peine, qui a progressé, j'essaie de lui mettre "R". C'est la seule branche où il y a ce côté plaisir qui existe un petit peu. Pour moi, c'est garder cette carotte de dire « **vas-y, tu vas y arriver !** » et puis qu'ils aient plaisir à continuer pour la prochaine évaluation. Si ça comptait, peut-être que j'en mettrais, parce que ce serait « juste » ! On a la chance de pouvoir les pousser en avant et leur dire « **aime bouger, aime le sport !** » Au lieu de dire « **non ben tu as "E" !** » (RC Enregistrement 2 - SERGE 6'08'')*

SERGE insiste sur l'exceptionnalité de l'EPS qui, parmi toutes les disciplines scolaires, est « *la seule branche où il y a ce côté plaisir qui existe un petit peu* ». Pour cet enseignant, la prise en compte des progrès et de la participation est possible, voire recommandée, dans la mesure où l'évaluation est non certificative. Si la note en EPS comptait, le plaisir et la persévérance des élèves ne pourraient être pris en compte, car l'évaluation devrait être « *juste* », au sens de « la même pour tous ». En l'absence de note certificative, le traitement de nos données met donc en exergue que l'ensemble des participants tendent à prendre en compte l'engagement et la persévérance dans leur jugement évaluatif. Mais, à l'instar de DORIS qui précise en mobilisant l'instance transpersonnelle « *Du moment que c'est une matière qui compte dans la moyenne, tu dois faire comme les autres matières* » (RC Enregistrement 2 - DORIS 7'37''), on comprend que pour les enseignants d'EPS vaudois, cette tension entre équité et égalité est intimement liée à la fonction de l'évaluation, c'est-à-dire au fait qu'elle soit certificative ou non.

Évaluer de manière continue

Après la mise en évidence d'une tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois liée au fait de prendre en compte l'engagement et la persévérance des élèves dans leur jugement évaluatif, l'analyse de nos données met en lumière une seconde tension en lien avec la tendance, également partagée par les membres de la communauté des enseignants d'EPS vaudois, d'évaluer les élèves de manière continue, c'est-à-dire à tenir compte de manière informelle des observations antérieures réalisées durant les entraînements lors de l'évaluation sommative. L'ensemble des participants de notre étude disent tenir compte de cette évolution des élèves dans leur jugement évaluatif en fin de séquence et ce, dans le cadre de diverses évaluations. C'est le cas par exemple de SERGE qui, à l'occasion de son évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir Figure 32 p. 126) révèle dans son **ACS2** pouvoir évaluer un élève sans avoir besoin de regarder précisément sa prestation du moment. C'est le cas durant le passage de l'élève Thierry à propos duquel l'enseignant explique ne

pas avoir regardé attentivement cet élève dans la mesure où il le suit depuis deux ans et connaît ses forces et faiblesses. Il sait sur quoi focaliser son attention, par exemple les « Deux-pas » des « Balancés » aux anneaux de Thierry, ce qui ne l'oblige pas à regarder précisément tous les exercices (TP169 à TP173).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP169 à TP173)

Là, en cherchant le tableau, où il en est, etc., je le regarde beaucoup moins ! Mais je le connais cet élève, ça fait deux ans que je l'ai donc euh::: Hihi ! [...] Ce qui m'intéressais c'était son- ses « Deux pas » ! Donc je sais que les premiers « Balancés », il n'y a pas forcément besoin de les regarder à fond, mais- Hahaha ! ((SERGE rit))

L'analyse de cet extrait indique que SERGE est affecté par ce fonctionnement. Ses rires révèlent cette affectation face aux traces de son activité évaluative qui peut être vue comme un manque de rigueur. Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge dans le matériau langagier de cet enseignant qui a à cœur d'« être sérieux » dans son enseignement et son activité évaluative mais qui cherche également à ce que l'évaluation ne soit pas trop compliquée à gérer en réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que l'évaluation soit simple ». Si SERGE admet que sa connaissance des élèves influence son activité évaluative, il évite de juger l'attitude des élèves lors de l'évaluation sommative (TP297).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP297)

J'ai évité de::: regarder l'attitude ! Après, ma connaissance de l'élève faisait que (.) je sais- disons que >je n'aurais même pas eu besoin de regarder< et puis je savais déjà ce qu'il allait me montrer, plus ou moins !

ARTHUR est également en proie à une tension en lien avec la difficulté de juger un élève uniquement sur sa prestation le jour de l'évaluation sommative. Un conflit intrapsychique émerge de son discours lors de son EC à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 10^e *** (voir Figure 41 p. 136). Si ARTHUR dit avoir été favorablement surpris par le rendement de cette évaluation cantonale qui favorise le mouvement des élèves de par sa situation de jeu à effectif réduit - trois contre trois dans les jeux orientés- (TP98 et TP100) et du fait que les matchs sont très courts - cinq minutes - (TP102), il relève que les trois indicateurs « parfois - souvent - toujours » permettant d'obtenir un à trois points pour les trois champs d'observation imposés par la prescription (voir annexe D p. 355) induisent une évaluation peu pertinente et très subjective sur un si court laps de temps (TP104).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP102 et TP104)

Tu fais des matchs très courts et puis c'est très intense aussi ! [...] Après, pour les critères d'évaluation, euh, dans ce cas-là, c'est très subjectif ! Tu as les trois euh::: niveaux « parfois, souvent et toujours ».

Cette évaluation cantonale **Jeux 10^e *** impose que l'observation des élèves se réalise durant « un match de cinq minutes maximum à trois contre trois pour les jeux orientés » (voir annexe D p. 355). L'analyse de cet **EC** indique qu'ARTHUR, à l'image de ses collègues, est affecté par le dilemme de juger sur la prestation du moment sans tenir compte de ce qu'il a vu lors des entraînements ou d'envisager une évaluation plus continue prenant en compte l'évolution des élèves. Cette tension liée à son activité empêchée d'évaluer tous les élèves en ne les regardant jouer que durant les cinq minutes contraint l'enseignant à prendre également en considération ce qu'il a vu lors des leçons précédentes (TP108). L'étude met donc en évidence une tension dans l'activité évaluative d'ARTHUR en lien avec la prescription imposée par la tutelle. Un conflit intrapsychique lié à la difficulté de juger un élève uniquement sur la base de sa prestation le jour de l'évaluation sommative émerge de son discours. En souriant à deux reprises lorsqu'il explique comment il s'y prend, on perçoit que l'enseignant est légèrement affecté par ce dilemme et envisage une évaluation plus continue prenant en compte l'évolution des élèves durant le cycle complet de Football (TP108).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP108)

*Quand tu fais l'évaluation- Ok ben tu regardes Karine (.) et puis Karine, en fait, tu l'as déjà regardée euh::: pendant le, pendant trois cours ! Et en fait, il y a ça aussi qui, qui reste ! Et tu, tu sais ce qu'elle a fait les trois cours précédents, donc euh::: est-ce que j'évalue sur le cycle entier ou bien je regarde seulement ces cinq minutes ? Et je me suis rendu compte que, voilà, je savais déjà que, ben Lionel, il fait du Foot, il a toujours été top, donc je regarde 30 secondes, je vois qu'il est top, ok « toujours - toujours - toujours » ! Et c'est bon ! Donc euh::: ((sourire)) Voilà ! Je leur avais dit « **Ok, on s'entraîne et puis aujourd'hui on fait l'évaluation** », mais finalement je me suis rendu compte qu'il y avait déjà tout le vécu derrière qui me disait ok, ben lui c'est déjà tout bon ! ((sourire))*

Cette préoccupation est présente tout au long de l'année car, plusieurs mois plus tard, lors de son **ACS3** en lien avec l'évaluation **Barres fixes 9^e **** (voir Figure 33 p. 126) pour laquelle, on le rappelle, ARTHUR a fait le choix d'une auto-évaluation, celui-ci confirme que la connaissance du niveau des élèves l'aide à prévenir un jugement évaluatif inadéquat des élèves et limiter les risques de tricheries (TP152). Cette tension en lien avec le système d'activité des élèves est reprise au chapitre 4.1.5.

A l'inverse, NATHAN et DORIS ont quant à eux plutôt tendance à évaluer uniquement sur la base de la prestation le jour de l'évaluation sommative. Ainsi, NATHAN, lors de l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, sanctionne un élève performant lorsqu'il rate son essai parce qu'il estime que, si cet élève prend le risque de présenter une forme ambitieuse, il doit assumer le risque de le manquer (vu la grande expérience de cet élève aux agrès).

Si DORIS s'efforce de manière générale à ne tenir compte que de la prestation ponctuelle, elle se heurte à la même problématique qu'ARTHUR lors de l'évaluation **Jeux 10^e ***, à savoir de ne pas réussir à voir tous les élèves en cinq minutes. Cette activité empêchée, évoquée dans son **ACS3**, concerne particulièrement les élèves dit « moyens » pour lesquels elle a besoin de prendre du temps pour bien regarder de façon approfondie (TP84 à TP90).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP84 à TP90)

84. *D : J'essayais de regarder un peu tout le monde, après j'essayais de regarder une équipe ! Après je me suis dit « **Bon, je regarde d'abord ceux pour qui c'est un peu plus::: s:::imple ! Peut-être ceux qui sont euh (.) ceux qui sont plus forts** », je trouve que ça va beaucoup plus vite, hein ! On sait qu'ils sont forts, donc on regarde « **Ouais bon c'est bon, c'est bon, voilà !** »*
85. *CH : Ouais !*
86. *D : Après, peut-être ceux qui sont un peu::: moins bons, c'est aussi facile ! (.) Alors voilà !*
87. *CH : Ouais*
88. *D : Et puis ceux qui sont, après, un peu plus compliqués, je trouve que c'- enfin, au milieu, je trouve que c'est difficile ! Entre le::: ouais, le "Bien réussi", c'est difficile, je trouve !*
89. *CH : Et puis là, dans le cadre de ce groupe-là ? Tu disais justement « **Ben les forts, alors-** », c'est lesquels qui t'ont posé le plus de problèmes ?*
90. *D : Alors là, il n'y avait pas vraiment de forts ! Il n'y avait pas de footballeurs, dans cette équipe ! Euh::: (.) à part Damien, qui était pas mal, mais il a::: je lui ai enlevé quelques points pour la précision ! Un point, je crois, mais c'était assez facile ! Mais après (.) euh:::m::: bon les deux ((DORIS montre des élèves sur l'écran)) ils ne faisaient rien du tout, donc c'était facile, ils avaient 1 partout ! Par contre les autres, Loïc, Gilles et Sébastien, (.) ça prend du temps à bien regarder, à::: savoir quoi leur mettre !*

L'analyse de nos données indique une tension dans l'activité évaluative de DORIS en lien avec la situation d'évaluation imposée par la tutelle (instance impersonnelle), dans la mesure où la prescription cantonale impose des matchs d'une durée de cinq minutes (voir annexe D p. 355). Si durant ce laps de temps, elle parvient à évaluer les plus forts et les moins performants, elle n'a pas le temps de se faire une idée sur les élèves moyens. Ainsi DORIS incarne le genre lorsqu'elle dit : *On sait qu'ils sont forts, donc on regarde « **Ouais bon c'est bon, c'est bon, voilà!** »* (TP84), ce qui signifie que l'ensemble des enseignants d'EPS procède de cette manière.

Une tension en lien avec le choix du jeu défini par le collectif de travail, à savoir le Football, émerge également dans cet ACS3 lorsque DORIS remet en question ce choix (TP352 à TP356) après que la chercheuse lui a demandé si elle rencontre les mêmes difficultés en évaluant le Handball en 11^e (TP349).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP352 à TP356)

Je pense qu'au Handball, tu vois mieux euh::: (.) j'ai l'impression que c'est spécifique au Foot (.) que c'est compliqué ! Le Handball, je trouve que tu vois bien si une passe elle est réussie ou pas ! Ça va <plus lentement>, c'est plus facile ! Le foot, je trouve que c'est difficile pour eux, à maîtriser ! Pour beaucoup, à maîtriser au pied ! Et du coup, c'est::: ça part dans tous les sens ! Au Handball, je trouve que c'est plus facile à voir, les critères ! Je pense que c'est vraiment le Foot qui me dérange où je trouve que techniquement c'est difficile, il n'y en a <pas beaucoup> qui arrivent, tu as les footballeurs et puis les autres ! Et puis je trouve que les autres ils galèrent !

DORIS navigue entre les instances personnelle à transpersonnelle pour expliquer que l'évaluation est compliquée à réaliser dans la mesure où le Foot pose des problèmes techniques pour une partie des élèves. Ce manque de maîtrise des élèves non footballeurs complexifie l'activité évaluative de DORIS qui ne réussit pas à observer le comportement de jeu des élèves. Si pour elle, cette évaluation en contexte de jeu a du sens, le choix du Football n'est pas idéal sur un terrain réduit (demi salle) (TP366). Elle remet également en question la situation d'évaluation qui impose un jeu sans gardien et une zone de but interdite d'accès à adapter aux dimensions du terrain (voir annexe D p. 355). Elle précise être autant gênée que les élèves par cette zone de but qui n'est pas clairement délimitée par des lignes (TP370). DORIS s'exprime au nom du genre en disant que non seulement cela a davantage de sens pour les élèves de jouer avec un gardien et des buts, mais aussi que, pour les enseignants, il est plus facile de voir le jeu sur un plus grand terrain (passage du centrifuge au centripète).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP370)

Ça nous a chaque fois embêté cette zone ! On ne sait pas si tu es dans la zone, pas dans la zone ? Le ballon dans la zone, est-ce qu'on a le droit de le::: faire une- enfin::: c'est un peu compliqué cette zone ! Si tu joues normalement à effectif réduit (.) je pense que ça a plus de sens pour eux, c'est le VRAI jeu entre guillemet ! Et puis euh::: c'est plus facile à voir sur un grand terrain !

L'analyse de nos données révèle que l'enseignante est affectée par cette évaluation cantonale qu'elle juge inadaptée au Football et qui la met en difficulté. Lors de l'ACC2 en présence de JANINE, elle exprime une auto-affectation en lien avec son activité empêchée « *Moi, c'était un CAUCHEMAR de faire cette évaluation! je n'arrivais pas à VOIR, je n'arrivais pas à suivre!* »

(TP101) ou encore « *Mais là, c'était cata, ouais!* » (TP109). DORIS emploie des termes plus forts que lors de son ACS3. Mais, bien qu'elle soit convaincue que le choix du jeu n'est pas adapté pour une évaluation sur un terrain réduit (TP206 et TP208) parce qu'il pose non seulement des problèmes techniques pour certains élèves, mais également pour elle (TP210), elle ne remet pas en question la décision du collectif de travail de proposer le Football.

L'activité évaluative des enseignants vaudois est donc marquée par une tension entre les instances impersonnelle (la tutelle) et interpersonnelle (le collectif de travail) en lien avec une tendance partagée par la communauté (règle de genre) d'évaluer les élèves de manière globale et continue. Les enseignants d'EPS de notre étude s'écartent de la prescription lorsqu'ils utilisent partiellement, voire pas du tout, les grilles des évaluations cantonales ou d'établissement. Leur activité évaluative répond à des préoccupations centrifuges (modifier les exercices ou adapter le barème) et centripètes (ne pas perdre trop de temps ou réussir à évaluer un mouvement instantané). Dans le chapitre suivant, nous allons donc présenter les principaux mobiles vitaux et motifs d'action qui guident l'activité évaluative de nos participants.

3.1.3. Les mobiles et motifs compatibles avec le genre

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'activité évaluative des enseignants d'EPS est dirigée par des motifs communs, des règles du genre, mais aussi par des motifs partagés au sein du collectif de travail orientés respectivement sur le versant centrifuge et centripète de leur activité. L'analyse de nos données met en exergue un certain nombre de motifs partagés par les enseignants d'EPS engagés dans notre étude. Premièrement, nous identifions un motif prioritaire centrifuge dans le matériau langagier de tous les participants, à savoir l'engagement et la réussite des élèves en EPS. Tous les enseignants de notre étude sont en effet préoccupés par la difficulté qu'ils rencontrent parfois d'engager les élèves, notamment dans l'évaluation sommative. Si tous sont favorables à la réussite des élèves en difficulté, certains comme ARTHUR, DORIS et SERGE sont également sensibles au fait d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves. Mais l'opérationnalisation de ce motif engendre des conflits intrapsychiques.

Ainsi par exemple, lors de son ACS1 dans le contexte de l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** (voir Figure 43 p. 140), LINE admet avoir aidé une élève en difficulté à réussir son évaluation en lui accordant le point au 4^e critère « Traverser une corde avec puis une corde contre soi, un aller-retour » (TP231).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP231)

Elle a réussi la partie « aller », retour » elle l'a réussi une fois, mais une fois elle l'a enjambée (.) elle l'a enfourchée ! Donc pour moi, elle a quand même essayé ! Donc pour moi, elle a quand même réussi, ouais !

Dans cet extrait, LINE accorde la réussite à Fantine qui n'a que partiellement réussi son dernier passage. Ses propos répétés à deux reprises « *pour moi* » marqués par l'instance personnelle indiquent qu'elle s'écarte intentionnellement des critères définis par le collectif de travail (l'instance interpersonnelle) et décide de faire réussir l'élève.

De la même façon, en réponse à son motif de favoriser la réussite des élèves en difficulté, NATHAN, à l'occasion de l'évaluation **Basketball 9^e **** plus précisément lors du « Tir en foulée » (Voir Figure 39 p. 133), rétablit l'équité en ne pénalisant pas les tirs effectués à deux mains pour les élèves de petite taille (TP98).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP98)

Le fait de lancer avec les deux mains ((NATHAN fait le geste de piston)), je compte comme un demi-point ! Parce que si tu es déjà bien sur les deux pieds et puis ben, ouais ils ont ((geste des bras contre le haut)) (.) je veux dire, faut être grand, faut déjà sauter haut pour y aller avec une main, il y en a beaucoup qui lancent encore avec les deux mains ! Je ne le compte pas aussi sévèrement que, justement, quand tu t'es trompé de pied !

NATHAN favorise donc la réussite des élèves plus petits, donc potentiellement en difficulté lors des tirs en foulée en accordant moins d'importance à certains critères (tir à deux mains) qu'à d'autres (se tromper de pied d'appui) en réponse au motif « être équitable ». Nous verrons d'ailleurs au chapitre 4.1.4 en lien avec les outils mobilisés par les enseignants que NATHAN, en porte-à-faux avec deux générations de prescriptions, confond les critères définis par le collectif de travail dans l'évaluation **Basketball 9^e **** avec les anciens critères de l'évaluation précédant la réforme. NATHAN se dit d'ailleurs satisfait lorsque la majorité des élèves ont "R". Dans le cas où il n'est pas satisfait, il fait une remédiation avant de passer à une autre thématique (TP138 et TP140).

Ainsi, chez certains de nos enseignants, l'envie de prendre en compte les différences de niveaux et la volonté d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves entraînent des conflits intrapsychiques lors de l'opérationnalisation. C'est le cas par exemple d'ARTHUR, qui, dans le cadre de son évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42 p. 137), explique avoir fait le choix d'évaluer une nouvelle élève aux mêmes conditions que ses camarades, bien qu'elle ait manqué certains entraînements (TP26). Il propose à cette élève de faire tous les sauts prescrits et de lui mettre des points comme aux autres élèves, notamment parce qu'il n'a pas de plan B. Un conflit intrapsychique émerge de son activité évaluative en lien avec le fait de compter ou non une évaluation dont les conditions ne sont pas adaptées. Sachant qu'aucune remédiation n'est possible pour cette élève, ARTHUR hésite à lui mettre « Entraîné » car selon lui « *c'est mieux que de ne rien avoir* » (TP32). Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle liée à l'ambiguïté du terme "Entraîné" est donc à l'origine d'un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de l'enseignant. Plus loin dans cet **ACS2**, il exprime ne pas

avoir les mêmes attentes pour tous les élèves et admet accorder des points à une élève en difficulté (TP208), ce qui va à l'encontre de son motif d' « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ».

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP208-TP210)

*Ça c'est aussi parce que::: une bon tiers des filles surtout n'arrivaient pas à faire ce saut !
Mais elles arrivaient là::: à deux à l'heure et puis hop- [...] elles s'arrêtaient et puis elles
faisaient- elles faisaient une roulade ! Du coup, voilà j'ai::: typiquement, j'ai dû un peu
insister ! Et puis là, après j'ai focalisé plus sur le fait de tourner, même s'il y a::: voilà,
ce n'est pas::: ce n'est pas un saut (.) ↑évident à faire !*

Comme il l'explique dans cet extrait, ARTHUR n'a pas pris en compte le critère « phase de vol » qu'il avait pourtant annoncé en début d'évaluation parce qu'une partie des élèves (un tiers des filles) ne réussissait pas à respecter la phase de vol, notamment par manque de vitesse.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, LINE est également favorable à la réussite des élèves en difficulté, elle explique dans son **ACS1** que c'est principalement le cas face à un public de grandes élèves du cycle 3 (TP419). Chez les élèves plus jeunes du cycle 2, elle dit être plus sensible à l'égalité de traitement dans la mesure où, contrairement à ses filles de 10^e, les élèves des petites classes et surtout les garçons viennent plus facilement demander leur résultat en fin de leçon (TP423).

Relevons que LINE et ARTHUR évoquent que cette tension en lien avec le fait d'avoir des traitements différents en fonction des élèves relève surtout d'une peur de la réaction des élèves. En favorisant la réussite des élèves en difficulté dans un contexte non certificatif et en présence d'élèves peu réactifs, LINE pense que cela pose moins de problème dans la mesure où elle n'a pas à justifier sa manière de faire (TP421). ARTHUR va même jusqu'à dire, dans son **ACS3**, que cette « injustice » rend service aux élèves (TP222).

Une autre enseignante, DORIS, est aussi aux prises avec un dilemme entre une envie que les élèves réussissent et une volonté d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves. Dans son **ACS2**, elle révèle être affectée par le nombre trop important d'élèves qui ne réussissent pas, même si elle juge l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36 p. 129) difficile et sa classe peu performante (TP201). Lorsque la chercheuse lui demande si elle envisage de modifier les résultats des élèves après le visionnement lors de l'autoconfrontation, elle explique préférer y renoncer dans la mesure où elle devrait le faire pour tous les élèves. Elle estime que cela prendrait trop de temps de filmer et revisionner chaque évaluation et pour chaque élève (TP77). DORIS explique toutefois que si l'EPS était promotionnelle, à l'instar de l'anglais (2^e branche enseignée par DORIS), elle s'y prendrait peut-être différemment (TP79-TP81).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP79-TP81)

Si tu dois faire ça pour chaque évaluation, chaque élève euh::: tu perds trop de temps ! Ma foi c'est euh::: (# 3) c'est comme tous les examens, c'est la même chose ! C'est sur le moment, c'est comme ça et puis euh::: et puis ce serait peut-être euh::: une branche où ça compterait dans les points- ce serait peut-être de l'anglais, ce serait peut-être différent ! [...] Alors que là où ça, ça::: ce n'est pas::: qu'il ait "Bien réussi" ou "Très bien réussi" ça ne lui fait pas louper son année (.) ou réussir son année ou enfin::: ((DORIS hausse les épaules)) Voilà, c'est sur le moment euh:::

Ces motifs concurrents (« faire réussir les élèves », « offrir les mêmes conditions à tous »), à l'origine de conflits intrapsychiques, sont également repérés dans l'activité évaluative de SERGE à l'occasion de son ACS3 portant sur l'évaluation **Jeux 11^e ***. Lors de cette évaluation sur l'arbitrage, deux élèves, Thierry et Émile, arbitrent à tour de rôle un match de « Balle à deux camps » avec ballons de physiothérapie (TP137). SERGE a conscience que l'arbitrage de ce jeu est plus facile que l'arbitrage d'un match de Football, où il y a un nombre plus important de règles. Cependant, il ne conçoit pas de traiter les élèves différemment en proposant, par exemple, à Mathieu d'arbitrer un match de Football complet alors qu'Émile, moins à l'aise, ait la consigne de ne se concentrer que sur une ou deux règles (TP194).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP194)

*Tu ne peux pas dire> ben::: est-ce que tu dis à Émile « **Toi, je t'évalues sur deux règles et puis Mathieu comme tu fais du Basket-** » bon il fait du Foot en l'occurrence- « **Toi, je te laisserais arbitrer le match !** »*

En utilisant le pronom « tu », SERGE souligne ainsi une tendance partagée au sein de la communauté des enseignants d'EPS (le genre) de proposer des situations d'évaluation identiques à tous les élèves. À la controverse amenée par la chercheuse remettant en cause l'égalité de traitement, qui ne peut être garantie lorsque l'évaluation est réalisée dans différents jeux avec des règles de complexité variables, SERGE revendique la possibilité qu'ont les élèves de choisir le jeu qu'ils souhaitent évaluer et dit ne pas trouver juste qu'un bon élève ait des conditions plus difficiles que d'autres (TP208).

Ces tensions dans l'activité évaluative en lien avec le motif « que les élèves réussissent » est donc au cœur de conflits intrapsychiques qui amènent les enseignants à prendre en compte les différences entre élèves de manière informelle, parfois inconsciente. Le traitement de nos données révèle toutefois que le mobile vital qui explique pourquoi ces enseignants ont à cœur que les élèves réussissent diffère de l'un à l'autre. Ainsi, JANINE et LINE veillent à ce que les élèves réussissent pour les inciter à se dépasser et prendre confiance en eux. Par exemple, dans son ACS3 dédiée, on le rappelle, à l'évaluation **Renversement 11^e ****, JANINE explique que pour elle, l'enjeu de l'EPS est

avant tout que les élèves apprennent à dépasser leurs craintes (TP345). LINE exprime, lors de son ACC1 à propos de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** (voir Figure 44), avoir peur que les élèves perdent confiance en elles en raison d'un « E » (TP516).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP516)

Je ne voudrais pas, en fait, que ce soit m- que ce soit moi qui fasse qu'ils n'aient plus confiance en eux::: à cause d'un « E ».

Faire en sorte que les élèves réussissent est donc pour LINE un moyen d'éviter la perte de confiance des élèves et un risque de désengagement des élèves en EPS à plus long terme.

Figure 44. Évaluation Barres asymétriques 10^e ** de l'ES1

CM33 - Barres asymétriques	
Créer un enchaînement aux barres asymétriques d'après des mouvements proposés	
Tenue du corps (2 pts) 1 entrée à choix parmi 3 (2 pts) 1-2 éléments de liaison (3 pts) 1 sortie à choix parmi 2 (2 pts)	
E: 0 à 3 point	BR: 7 à 9 points
R: 4 à 6 points	TBR: 10 à 11 points

SERGE, dans son ACS4, explique avoir à cœur d'inciter les élèves à oser (TP160) et de transmettre des valeurs de persévérance (TP200), en l'occurrence grâce à l'évaluation **Parkour 11^e **** (voir Figure 45).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP160 et TP200)

*Des fois j'évalue aussi euh::: l'acharnement entre guillemets, de dire « **Ouais, il a quand même essayé !** » Ce n'est pas encore incroyable, mais- (.) Lui ((SERGE parle de Cédric)), par rapport aux deux autres, il a essayé ! [...] Finalement, c'est le meilleur message qu'on peut leur donner ! C'est que dans la vie, il faut un peu essayer des choses « **ben tu ne vas pas y arriver nickel mais au moins, tu auras vraiment essayé !** » Et puis pas juste une fois à moitié, quoi !*

Cet énoncé est à la fois marqué par l'instance transpersonnelle « *c'est le meilleur message qu'on peut leur donner* » et personnelle (ce que SERGE évalue). Si SERGE dit évaluer « l'acharnement » des élèves, il le justifie au nom du genre, c'est-à-dire, d'une intention partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois de transmettre des valeurs de persévérance.

Figure 45. Évaluation Parkour 11^e ** de l'ES1

CM32 - Parkour	
Effectuer un WallSpin après un saut au minitrampoline	
Appel 2 pieds sur MT (1) et appui 2 mains sans s'accrocher au banc (1) Rotation grpée et arrivée équil. à 2pieds (0-2) WallSpin banc au reck = R(2) WS banc+mur = BR(4) WS contre mur = TBR(4)	
E: 0 à 5 point	BR: 10 à 13 points
R: 6 à 9 points	TBR: 14 à 0 points

L'analyse de nos données fait toutefois également apparaître que cet enseignant favorise la réussite des élèves, notamment en insistant et en proposant une remédiation, pour prévenir les comportements perturbateurs (TP78) et les stratégies d'évitement (TP80 et TP82).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP80 et TP82)

Je suis resté là à insister « Mais non, vous allez y arriver, ce n'est pas que vous n'êtes pas capables ! » Donc euh::: pour leur montrer que ce n'est pas juste parce qu'ils n'ont pas envie, qu'ils pourront aller faire autre chose après, quoi ! [...] Ça va les empêcher de::: de prendre l'habitude de faire n'importe quoi parce qu'ils veulent après euh s'amuser de leur côté !

Ce glissement du centrifuge vers le centripète est au cœur de l'activité évaluative de SERGE qui souhaite que les élèves s'engagent afin de lui permettre de maintenir un certain contrôle de la classe, donc une certaine tranquillité, ce qui constitue un autre motif prioritaire de cet enseignant.

La recherche de contrôle des élèves est repérable chez d'autres enseignants de notre étude. Ainsi, LINE a-t-elle confié lors de son EC avoir de la difficulté à déléguer l'évaluation aux élèves par manque de confiance en leur capacité à juger leurs pairs de manière objective (TP60). Ce besoin de contrôler non seulement les élèves, mais aussi l'évaluation est également relevé par LINE dans son ACS2 à propos de l'évaluation **Anneaux 10^e ****. En effet, par crainte des accidents, cette enseignante surveille l'évaluation en restant en permanence à côté des élèves pour assurer la sécurité (mobile vital) au risque de désengager les élèves plus performantes pour lesquelles les exercices évalués sont trop faciles. Un conflit intrapsychique émerge donc de l'activité évaluative de LINE qui peine à gérer conjointement les élèves qui n'ont jamais fait d'anneaux (par exemple, certaines élèves allophones de la classe d'Accueil) et les autres qui ont les capacités de faire des formes plus complexes (TP156). D'autres enseignants partagent cette tendance au contrôle, ce qui se traduit par une difficulté à déléguer l'évaluation aux élèves, lors d'une co-évaluation, par exemple. C'est le cas de DORIS, ARTHUR, SERGE et NATHAN, dont le développement potentiel de leur activité évaluative est

présenté au chapitre 3.2. Nous verrons que ces enseignants confrontés à la réforme de 2015 et à leur activité évaluative « au carré », se mettent à tester la co-évaluation à des stades différents en cours d'année. A cette occasion, apparaissent deux autres motifs prioritaires partagés par nos enseignants, à savoir que l'évaluation soit simple et qu'elle ne prenne pas trop de temps du moment que l'évaluation n'a aucune incidence sur la promotion des élèves. En reprenant l'extrait de l'**ACS2** de DORIS dont nous venons de parler (la perspective de filmer et « revisionner » chaque évaluation), une tension entre les instances transpersonnelle « *tu perds trop de temps* » et impersonnelle (le contexte non certificatif de l'évaluation sommative en EPS) émerge de son discours. Cette tension sur le versant centripète de son activité évaluative se retrouve chez d'autres participants. En effet, l'analyse de nos données met en exergue que tous les enseignants de notre étude ont à cœur que les situations d'évaluation, les critères et/ou les barèmes soient simples et que l'évaluation ne prenne pas trop de temps.

LINE exprime, par exemple dans son **EC**, avoir le sentiment de passer son temps à évaluer, ce qui l'empêche de faire autre chose (TP2). Si elle n'évoque pas systématiquement cette préoccupation dans ses autoconfrontations, elle révèle, dans son **ACS2** concernant l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40 p. 135), sa frustration de ne pas pouvoir prendre le temps de faire d'autres activités en dehors des évaluations, notamment avec ses élèves allophones (TP156). Cette tension en lien avec le nombre d'évaluations imposé par son collectif (voir chapitre 3.1.5 à propos des tensions en lien avec le collectif de travail) révèle que le manque de temps est une préoccupation incessante pour cette jeune enseignante qui, on le rappelle, n'a connu que la réforme.

Ainsi, dès les **EC**, plusieurs enseignants, à l'instar de LINE, ARTHUR et DORIS expriment leurs préoccupations d'avoir des évaluations peu chronophages et faciles à réaliser. En fin d'**ACS1** au sujet du concours de Saut en hauteur (qui a eu lieu quelques jours avant l'évaluation Basketball 9^e **), ARTHUR explique attribuer un essai nul dans le cas où un élève met trop de temps à sauter (TP353). Pour lui, il est impératif de tenir le *timing* et d'être efficace. DORIS affiche également dans son **EC** une volonté de gagner du temps, notamment en profitant des échauffements pour préparer les élèves à l'évaluation (TP14). Ce motif est également au premier plan de l'activité de DORIS, ce que révèlent ses propos à l'**ACS2**, **ACS3** et **ACC2**. Par exemple, dans son **ACS3** à propos de l'évaluation **Jeux 10^e ***, elle explique avoir fait le choix, après une tentative infructueuse d'évaluer tous les élèves, puis par équipe, de commencer par focaliser son attention sur les élèves les plus performants non seulement parce que c'est plus simple à évaluer, mais aussi parce que cela prend moins de temps que pour les élèves moyen (TP90). Bien qu'elle apprécie les évaluations de « Comportement de jeu », DORIS a sous-estimé le temps que prendrait cette évaluation (TP116). Elle est affectée par la difficulté à évaluer du Football sur un terrain réduit. Selon elle, un terrain plus grand permet de mieux voir le jeu (TP70), notamment parce que les élèves sont plus espacés. Elle pense donc qu'elle pourrait

mieux évaluer la qualité des échanges et prendrait moins de temps à mettre les points si le jeu se déroulait sur un plus grand terrain (TP78).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP78)

J'ai trouvé que c'était difficile ! C'était difficile à voir ! Alors est-ce que c'est parce que le terrain est aussi un peu petit ? Je me dis que peut-être plus grand, c'est plus facile à voir des bonnes passes, c'est un peu moins le chenit, qu'ils sont tous sur la balle ! (.) Mais euh::: ouais, j'ai trouvé, je trouve difficile à (.) C'est lent, enfin c'est::: ouais, ça prend beaucoup de temps à mettre les critères ! Enfin à mettre les points, je trouve ! Parce que c'est difficile à voir !

Cet énoncé est à la fois marqué par l'instance impersonnelle (la situation d'évaluation à trois contre trois sur un terrain réduit imposée par la tutelle) et personnelle « *je trouve difficile* », voire transpersonnelle « *c'est plus facile à voir* », « *c'est difficile à voir* » ce qui sous-entend « pour les enseignants ».

Enfin, dans son ACC2, DORIS explique commencer de manière générale par respecter la prescription principalement dans un but de simplification (TP401). Dans le cadre de cette évaluation cantonale **Jeux 10^e ***, elle se heurte toutefois à l'impossibilité d'évaluer tous ses élèves à partir des trois critères imposés (voir Figure 41 p. 136) sur un terrain réduit.

L'analyse de nos données met en exergue une autre tension liée à des motifs concurrents. Il s'agit du cas d'ARTHUR qui, lors de son EC, évoque ses intentions de développer la technique par le jeu (TP52) et de mettre la priorité sur le jeu (TP68). Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge de son activité. ARTHUR souhaite idéalement clore la séquence de Tchoukball par le tournoi annuel ce qui implique de faire l'évaluation **Tchoukball 10^e **** (voir Figure 46) durant les périodes allouées à la préparation du tournoi. Cette évaluation se réalise sous la forme d'un parcours de quatre postes effectués par deux (voir annexe G p. 379). Si les quatre exercices correspondent aux phases de jeu spécifiques au Tchoukball, elle est artificielle puisqu'elle se réalise sans adversaire et va donc à l'encontre du motif d'ARTHUR de « faire jouer les élèves ».

Figure 46. Évaluation Tchoukball 10^e ** de l'ES2

CM34 - Tchoukball	
Enchaîner les gestes de base du tchoukball dans un parcours.	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points	
E: 0 à 7 point	BR: 10 à 11 points
R: 8 à 9 points	TBR: 12 à 15 points

Le traitement des données indique que cet enseignant perçoit l'évaluation comme utile dans la mesure où les élèves ressentent une pression à devoir se présenter seuls devant les autres et que ce parcours, contrairement à une évaluation en contexte de jeu trop compliquée et chronophage, permet d'évaluer rapidement toutes les phases de jeu et l'engagement des élèves (TP72).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP72)

Elle est utile dans le sens que::: ben tu as un moment où l'élève est seul devant la classe, déjà, donc euh::: voilà ! C'est une certaine pression ! Et puis ben en une minute tu vois toutes les phases de- de jeu, bien sûr sans adversaire, mais tu vois tout ! Et::: essaie de faire la même chose dans le jeu, c'est trop compliqué, je n'arrive pas ! Disons, ou bien tu le fais, mais sur cinq heures de leçon ! (sourire) Donc tu fais cette évaluation comme ça tu vois toutes les phases (.) tu vois aussi l'engagement des- de chaque personne.

À ce stade, l'enseignant ne réussit pas à évaluer les élèves en contexte de jeu. Il passe ainsi de l'instance personnelle « *je n'arrive pas* » en évoquant son activité empêchée au-travers de l'instance transpersonnelle « *tu le fais, mais sur cinq heures de leçons* » pour souligner que pour réussir à évaluer les élèves en contexte de jeu au Tchoukball, cela prend beaucoup trop de temps.

Ce motif initial « faire jouer les élèves » est partagé par plusieurs enseignants de notre étude. Ainsi, ARTHUR, NATHAN, DORIS, JANINE ET SERGE expriment-ils, dès le début de l'année scolaire, une volonté de donner plus de place au jeu global dans leurs leçons d'EPS et favoriser l'autonomie des élèves. Rappelons que la prescription cantonale pour l'évaluation des jeux collectifs en 10^e et 11^e (voir annexe D p. 355 et 362) impose des situations de jeu au détriment d'exercices décontextualisés et que les intentions évoquées par les enseignants dans leurs **EC** sont sans doute liées à une progressive adaptation à la réforme de 2015. Si cette perspective d'une approche par le jeu semble appréciée et reconnue par nos participants, nous verrons au chapitre 4.2 que sa mise en application pose des problèmes aux enseignants d'EPS en manque d'opérations pour répondre à ce motif initial de « faire jouer les élèves ». Ainsi, comme nous venons de le voir, ARTHUR continue-t-il à évaluer les élèves sous la forme d'un parcours, alors qu'il a à cœur de les faire principalement jouer durant les entraînements. Dans le cadre de son **ACS1** à propos de l'évaluation **Basketball 9^e ****, il justifie d'ailleurs cette apparente contradiction par le fait que cette évaluation décontextualisée (parcours et tirs en foulée) a été décidée par la file d'EPS (TP195). Cette tension en lien avec le collectif de travail, abordée plus précisément au chapitre 4.1.5, est au cœur de l'activité évaluative d'ARTHUR qui explique que, s'il devait mettre des notes certificatives en EPS, il évaluerait les élèves dans le jeu (TP191).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP191)

Si je devais mettre une vraie note (.) je ne ferais probablement pas ça, parce que::: parce que::: ça ne donne pas grand-chose (.) je ferais plutôt quelque chose axé sur le jeu, alors !

SERGE explique aussi que les évaluations en contexte de jeu font davantage plaisir aux élèves. Lors de son ACS2 à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, il dit apprécier d'évaluer les élèves en contexte de jeu en réponse au motif « favoriser le plaisir des élèves » (TP461). Lors de son EC déjà, cet enseignant évoque l'intention de proposer des activités ludiques aux élèves, notamment dans le cadre de l'entraînement d'endurance (TP54). Ce motif de « favoriser le plaisir des élèves » peut être considérée comme une règle de genre puisqu'elle est partagée par tous les enseignants de notre étude (voir chapitre 3.1.2). Sur le versant centripète de l'activité évaluative de LINE et de SERGE, un autre mobile vital émerge : se sentir utiles pour être en santé au travail. Lors de son ACS3, LINE dit avoir décidé de faire une co-évaluation lors de l'évaluation cantonale de **Coordination 10^e *** (voir Figure 47) par souci d'économie de soi, dans la mesure où cette évaluation déclinée en trois situations « saut à la corde - équilibre sur un banc - saut à la grande corde » prend une énergie et un temps considérable, vu les trois niveaux dans les neuf exercices imposés (voir annexe D p. 353).

Figure 47. Évaluation cantonale Coordination 10^e *

CM32/10.1 – Coordination	
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	
<ul style="list-style-type: none">• saut à la corde• équilibre sur un banc• saut à la grande corde	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	
E: 0 à 2 points	BR: 4 à 6 points
R: 3 points	TBR: 7 à 9 points

SERGE et LINE ont aussi en commun le besoin de se sentir utiles. Ce motif, également centripète, a une incidence sur leur activité évaluative, par exemple chez SERGE qui, lors de son ACC1 à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e ***, explique ne pas être inactif durant les matchs gérés et arbitrés par deux élèves.

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP260)

Moi, j'ai::: j'ai la feuille à chaque fois et puis je note plutôt les coches euh « Comportement »- enfin, je ne suis pas inactif, ↑ce n'est pas parce qu'ils arbitrent ↓que je ne fais rien !

En notant les coches dans sa grille d'observation selon six critères de « Comportement » qu'il a défini pour son évaluation (TP227), SERGE conforte son sentiment d'utilité. Pour ces deux enseignants, évaluer les élèves constitue un but d'action qui leur permet de se sentir utile et de valoriser leur activité.

Le chapitre suivant s'intéresse aux outils mobilisés ou non par les enseignants et met en lumière les tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants en lien avec l'utilisation des grilles d'observation et la mise en place d'une évaluation déléguée partiellement, voire complètement, aux élèves.

3.1.4. Les outils mobilisés ou non par les enseignants

Utiliser des grilles d'observation

L'étude met en lumière l'existence de tensions en lien avec les outils utilisés (ou détournés, voire délaissés) par les enseignants. C'est le cas, par exemple, de SERGE qui modifie la grille d'observation de l'évaluation **Jeux 11^e ***. Dans son **ACC1**, confronté à JANINE, il explique avoir choisi de réaliser cette évaluation cantonale sur la durée en évaluant les élèves lors de chaque leçon durant un semestre. Il a défini six critères de « Comportement » et met des coches pour sanctionner les comportements inadaptés. Pour ce qui est des critères de « Comportement », il a défini les critères « aide ses camarades », « encourage et félicite », « ne respecte pas les règles », « vocabulaire inadapté », « violence et provocation », « ne s'engage pas dans les activités » (voir annexe E p. 366) qu'il a pris en compte durant plusieurs leçons consécutives. SERGE explique donc avoir modifié la grille d'observation officielle (voir annexe D p. 362) pour pouvoir prendre en compte les comportements inadaptés et irrespectueux à l'égard des autres élèves ou de l'arbitre à chaque leçon. Lors de son **ACS2**, SERGE explique précisément ses buts d'action (TP493 et TP495).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP493 et TP495)

C'est au deuxième semestre, à chaque leçon de jeux, que je vais::: je prends- j'ai aussi un tableau, je prendrais note des::: des comportements un petit peu déplacés, du vocabulaire qui ne va pas ! [...] Et puis avec le nombre de coches qu'ils auront à la fin du semestre, ben::: ça tirera vers le bas::: ou pas les::: les notes de comportement, notamment !

La notation régulière de coches dans sa grille d'observation permet donc à SERGE de répondre à l'un de ses buts d'action « rendre les élèves respectueux », mais cela lui permet surtout de se sentir utile, ce qui, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3, constitue un mobile vital pour cet enseignant.

Le traitement de nos données met en évidence un autre cas de modification de la grille d'observation. Il s'agit de JANINE, qui, comme nous l'avons vu précédemment, choisit d'utiliser une autre grille

d'observation plus adaptée au Volleyball et à une évaluation par les pairs (voir annexe E p. 368) que celle mise à disposition des enseignants dans le recueil d'évaluation cantonale (voir annexe D p. 362). Ainsi, dans son **ACC1**, l'enseignante précise que les deux critères de cette co-évaluation sont 1) « mon camarade respecte les règles du jeu » et 2) « mon camarade adopte un comportement respectueux envers les autres » en tenant compte à la fois du « *fair-play* », mais aussi de la « communication », à savoir dire « j'ai » et laisser de la place aux autres (TP19).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP19)

J'ai envie de la faire (évaluation « Comportement ») - enfin, avec ce côté observation que je voulais introduire et je trouvais que pour le volley c'était (.hhh) c'était facilité ! Et puis l'autre chose, c'est que ben::: dans ce critère « Adopte un comportement respectueux », je trouve que c'est assez vague (.) quand on parle de « fair-play » ! Et je trouve qu'au Volley, il y a- cet aspect justement de communication (.) où ils doivent respecter aussi la place de l'autre dans le jeu ! Et du coup, je trouvais intéressant de le mettre euh::: enfin, c'était un argument en plus pour moi de faire ça avec le Volley !

Si, pour JANINE, le Volleyball se prête bien à une évaluation de « Comportement », la grille imposée par la tutelle ne permet pas une observation suffisamment outillée. Elle a donc créé sa propre grille d'observation en l'adaptant au contexte d'une co-évaluation en Volleyball (TP37).

Un autre type de tension apparaît chez DORIS, à propos d'une grille d'observation imposée par le collectif de travail (la file). Lors de son **ACS2**, cette enseignante indique qu'en utilisant la grille de l'évaluation **Anneaux 10^e **** de son établissement (voir annexe G p. 382) qui comptabilise les points de six mouvements « Balancés », « Demi-tour », « Tour complet », « Suspension mi-renversée », « Suspension bras-fléchis » et « Sortie », elle ne peut prendre en compte les progrès des élèves (TP103). Dans le cadre de cette évaluation d'établissement, les élèves choisissent donc parmi neuf formes, dont deux sont déclinées en différents niveaux de difficulté. Ainsi, par exemple, la « Suspension mi-renversée » réalisée à l'arrêt ou à l'aide d'un plan incliné vaut deux points, alors que ce même mouvement enchaîné après des balancés permet d'obtenir trois points, à condition qu'il soit correctement effectué.

L'analyse du discours de l'**ACS2** de DORIS indique que, dans le cadre de cette évaluation aux **Anneaux 10^e **** lors de laquelle les élèves doivent enchaîner un maximum d'éléments de leur choix (voir Figure 36 p. 129), les résultats obtenus par l'addition des points ne correspondent pas forcément à l'appréciation que DORIS aurait mis si elle avait évalué globalement l'enchaînement des élèves (TP103). C'est le cas par exemple de l'élève David à qui DORIS aurait octroyé le " Réussi " si elle avait évalué son enchaînement sans tenir compte des points.

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP103)

Là tu ne peux pas tenir compte des :: des progrès ! Mais peut-être que si tu fais sans ça ((DORIS pose la main sur la grille)), oui ! David, par exemple, si tu fais sans ta feuille avec tes points que tu comptes (.) je pense que facilement je lui mettrais "Réussi" ! Parce que::: tout d'un coup, il a eu le déclic et puis il voit que c'est super, il est content ! Et puis ça m'embête qu'il ait "Entraîné" là !

En réalisant un enchaînement basique, mais assez bien réalisé selon l'enseignante, David comptabilise deux points pour ses « Balancés », trois points pour son « Tour complet » et un point pour sa « Sortie arrière », soit un total de six points ce qui ne lui permet pas d'atteindre l'avis "R" (réussi) dont le seuil est à huit points. Si, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.2, DORIS estime que David mérite l'avis "E" (entraîné) par son manque d'engagement puisqu'il a refusé de refaire son enchaînement (TP111 et TP113), elle admet qu'en évaluant globalement la prestation de David, elle lui aurait certainement mis l'avis "R" (TP103). Cette autoconfrontation lui fait prendre conscience que la quantité prime sur la qualité et qu'une révision de cette évaluation d'établissement s'impose (TP509). Une tension entre l'instance personnelle et interpersonnelle dans l'activité évaluative de DORIS liée à l'inadéquation de la prescription définie par le collectif de travail émerge de son discours. C'est également le cas lorsque, visionnant l'enchaînement de Guy, elle prend conscience d'avoir été trop sévère en lui soustrayant un demi-point à son « Tour complet » et à sa « Sortie demi-tour » (TP65). L'enseignante pense que Guy, au vu du nombre d'éléments présentés, aurait dû avoir "TBR" (très bien réussi) alors que son total de 12 points ne lui attribue que l'avis "BR" (bien réussi) (TP61). L'activité empêchée de DORIS révèle donc une tension sur le versant centrifuge de son activité évaluative, dans la mesure où elle estime que Guy mérite l'avis "TBR". Elle invoque l'instance transpersonnelle qui renvoie au genre en disant que les enseignants ne peuvent tenir compte des progrès lors d'une évaluation sommative s'ils utilisent une grille critériée avec des points. Ne pouvant prendre en compte les progrès de l'élève par une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève, l'activité de DORIS est donc le lieu de tensions entre trois instances (personnelle, interpersonnelle et transpersonnelle) (TP103).

Les conflits intrapsychiques liés au fait d'utiliser une grille de critères ou d'évaluer de façon non critériée les prestations des élèves est partagée par tous les participants de notre étude. Les enseignants sont tiraillés entre une manière de faire qui respecte les prescriptions (utiliser les grilles définies par la tutelle ou le collectif de travail) et une façon d'évaluer plus globale, presque instinctive, en réponse à des motifs sur le versant centripète de leur activité (ne pas perdre trop de temps, être capable d'évaluer un mouvement instantané), respectivement des buts d'action orientés vers le versant centrifuge (prendre en compte les observations durant les entraînements, les progrès et l'engagement des élèves) pour « que les élèves réussissent » (motif).

L'analyse des données révèle une autre tension en lien avec les outils utilisés par les enseignants, notamment en rapport avec le passé des enseignants. Il s'agit du cas de NATHAN qui, lors de son évaluation **Basketball 9^e ****, évalue ses élèves en se référant à la fois à l'ancienne prescription d'établissement et à la nouvelle grille. Lors de son **ACS1**, NATHAN se souvient que l'ancienne évaluation (version 2010) qui imposait cinq tirs en foulée favorisait trop la réussite des élèves. Ainsi, cette évaluation d'établissement avait fait l'objet de nombreuses discussions au sein de la file. Or, NATHAN n'est pas très au clair avec la version actualisée en 2015 de cette évaluation **Basketball 9^e **** (voir annexe G p. 370), notamment parce qu'il n'utilise pas la grille d'observation (TP92).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP92)

Alors, c'est qu'il y a avait::: sur les trois trucs, trois « Tirs en foulée », il y avait::: il y avait quelque chose à revoir (.) et puis, je sais que cette évaluation on en a souvent parlé- on a souvent dû réadapter par rapport au « Tir en foulée », qu'il y en avait cinq, que ça remontait trop l'évaluation, donc souvent après, j'ai, dans ma tête aussi, le::: le::: comment dire, l'évaluation globale, enfin l'attitude globale de l'élève où euh::: ben je, je réadapte ça (.) je ne vais pas forcément mettre 0 point !

Cette confusion entre les différentes versions l'amène à proposer un nombre d'essais réduit (trois au lieu de quatre) et prendre en compte des critères différents de ceux imposés par le collectif. C'est par exemple le cas des « Tirs en foulée » effectués à deux mains dont nous avons parlé précédemment (voir chapitre 3.1.3), qui traduit une tension entre les instances personnelle et interpersonnelle. L'activité évaluative de NATHAN est ici marquée par une tendance à s'écarter de la prescription davantage par omission que par choix délibéré. En déduisant des points de manière informelle, NATHAN porte un jugement global sur la prestation des élèves et prend en compte de manière implicite leur comportement. Il dit par exemple juger plus sévèrement les élèves qui n'ont pas leurs affaires (TP378). On comprend ici que chaque enseignant est tenté d'introduire dans les outils d'évaluation des critères supplémentaires correspondant à des motifs et des buts propres et que, de ce fait, il est incité également à négliger des critères prescrits qui lui semblent moins pertinents.

Mettre en place une évaluation partagée avec les élèves

Le traitement des données met en lumière une autre tension en lien avec les outils que les enseignants mobilisent pour évaluer leurs élèves. C'est le cas, par exemple, de NATHAN qui, dans le cadre de son évaluation **Chorégraphie 9^e *** met en place une évaluation par les pairs. Dans son **ACC1**, NATHAN explique avoir demandé à des binômes d'élèves d'évaluer un danseur sur la base de quatre critères simplifiés (voir annexe E p. 365) inspirés de l'évaluation cantonale renormalisée (voir Figure 35 p. 128) . Comme c'est la première fois qu'il fait de la danse avec des élèves, son manque de compétence perçu l'incite à impliquer les élèves non seulement pour l'évaluation, mais aussi à

déléguer la responsabilité de la préparation de la chorégraphie à trois « danseuses », c'est-à-dire à des élèves jugées plus compétentes que les autres (TP27 et TP29).

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP27 ET TP29)

Les moments d'entraînement, en gros, on a tout de suite fait trois groupes ! Chaque danseuse s'occupait d'un groupe (.) et puis euh ben::: ils ont appris- alors, il y a plusieurs moments où ils ont appris la chorégraphie ! Et puis euh::: ben ça faisait déjà deux leçons où ils s'obser- alors, ils s'entraînaient et puis chaque groupe passait au moins une fois ! Et je les avais déjà entraînés à::: se- ouais, à se faire des commentaires, à se co-évaluer, je dirais ! Et puis alors pour moi, mes critères d'évaluation- [...] à la fin ils::: si tu veux, à chaque moment quand il y avait un groupe qui avait passé, au lieu qu'ils aient une feuille, on le faisait oralement ! Comme ça, le danseur avait directement son retour !

NATHAN explique avoir préparé les élèves à se co-évaluer déjà durant les entraînements en réponse à son manque d'expertise et à l'un de ses motifs « que les élèves s'entraident ». Il explique également avoir réalisé cette opération par envie de tester la co-évaluation et de profiter de la présence de la chercheuse pour vivre cette nouvelle expérience (TP610). Pour NATHAN, les interactions entre élèves sont importantes, notamment aux agrès où il insiste l'entraide et l'assurance. Bien qu'il n'ait jamais évalué formellement l'assurance, il précise lors du **RC** : « *c'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup avec les élèves euh::: notamment l'entraide euh s'assurer. Ça correspond aussi au mémoire que j'ai fait ! Mais je ne l'ai jamais évalué, ça !* » (RC enregistrement 1 - NATHAN 32'30''). Cette remarque indique un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » lorsque NATHAN, fait le lien avec un outil développé (son travail de mémoire) durant sa formation.

Une autre tension dans l'activité évaluative sur le versant de l'efficience apparaît chez ARTHUR qui, à l'occasion de son évaluation **Barre fixe 9^e **** (voir Figure 33 p. 126), met en place une auto-évaluation lors de laquelle les élèves doivent entraîner et évaluer quatre exercices à la barre fixe « Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon » (voir annexe G p. 373) et jugent eux-mêmes de la réussite ou non des différents mouvements en notant leurs résultats sur une feuille commune. Dans son **ACS3**, ARTHUR explique son choix de laisser les élèves s'auto-évaluer non seulement pour favoriser leur autonomie (TP72), mais aussi en réponse à sa préoccupation de clore cette évaluation d'établissement avant les vacances de Pâques (TP80). Comme nous l'avons dit au chapitre 3.1.3, l'un des mobiles vitaux d'ARTHUR « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » entre ici en concurrence avec un autre motif « contrôler les élèves ». Pour réussir à terminer son évaluation à temps, ARTHUR fait le choix de renoncer à

évaluer lui-même tous les élèves. Un conflit intrapsychique émerge donc entre le fait de laisser les élèves s'auto-évaluer ou tout gérer soi-même (TP72).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP72 à TP80)

72. A : *Donc, oui, l'idée, c'était vraiment de les laisser euh indépendants. ↑Il y a quand même des gens qui bossent bien, mais::: ce n'est pas évident pour moi de tout gérer en même temps ! Ben je ne peux pas !*

73. CH : *Hum-hum! Mais- Ouais, vas-y !*

74. A : *Mais oui, en même temps, ça donne la possibilité à::: tout le monde de passer au moins une fois ! °↓Mais::: je ne suis pas:::*

75. CH : *Parce que ce choix, justement, de::: parce que toi, tu es quand même assez souvent- enfin, on va dire, avant, plus dans des évaluations où tu::: regardais toi ! Tu vois, il y avait ce côté euh::: Tu m'avais dit, hein, que c'était assez important pour toi, du moment solennel de faire l'évaluation devant tout le monde !*

76. A : *[Oui ! Faire devant tout le monde, ouais !]*

77. CH : *Et là, du coup, tu as décidé de changer cette euh:::*

78. A : *[Mais j'ai] un peu adapté parce que::: j'avais moins de temps ! C'est un peu ça ! Et puis, parce qu'effectivement, euh::: voilà, si une fois tu n'arrives pas à le faire, mais que sur cinq minutes tu arrives à le faire au moins une fois, je me suis dit ben pourquoi pas !*

79. CH : *[Ok] Hum-hum*

80. A : *Mais oui, à la base, c'était parce que j'avais peu de temps et puis je voulais clôturer juste avant les vacances, ↓comme ça::: comme ça c'est bon ! Je me suis dit comme ça, ben on est::: on est efficace ! Quelqu'un qui veut bien bosser la « Montée du ventre » cinq minutes, ben il y va et puis (.) s'il réussit une fois, ben il sera (.) ouais, il aura "Réussi" !*

Conscient de la difficulté pour lui d'évaluer tous les élèves lui-même (TP72) et par souci que certains élèves ne trichent (TP146), ARTHUR effectue un contrôle régulier des diverses formes auto-évaluées en demandant à quelques élèves de démontrer l'exercice qui vient d'être évalué (TP142). Il se dit content car il réussit à faire cette évaluation en une période de 45 minutes (TP106), mais aussi parce que la modalité choisie favorise la réussite des élèves engagés, dans la mesure où ceux-ci ont cinq minutes seulement pour réussir chaque exercice (TP80).

Concernant la co-évaluation, l'analyse de nos données met en lumière une autre tension au sujet de l'évaluation d'établissement **Renversement 11^e **** lors de laquelle JANINE fait le choix, à l'image de l'évaluation cantonale Jeux 11^e d'arbitrage, de partager l'évaluation avec les élèves (voir Figure 38). Rappelons que pour réussir cette évaluation, les élèves doivent obtenir au moins deux points, ce qui correspond à la forme 2, à savoir effectuer un « Appui renversé » depuis un caisson après trois sauts d'élan sur un mini trampoline et chuter en position dorsale sur un gros tapis à l'image d'une « crêpe » (voir annexe G p. 387). Les élèves peuvent choisir eux-mêmes la forme qu'ils souhaitent évaluer et s'entraînent selon leur niveau sur trois ateliers. Lors de son ACS3, JANINE précise avoir

renormalisé la prescription définie par son collectif en choisissant d'évaluer l'Assurance, mais de le comptabiliser comme un « bonus » (dans la mesure où ce critère ne fait pas partie de la prescription définie par la file d'EPS) pour favoriser la réussite des élèves en difficulté (voir chapitre 4.1.3) (TP381). Si initialement, JANINE avait prévu que chaque groupe d'élèves évalue un autre groupe à un moment donné durant la leçon (TP106), ceci n'a pas été le cas pour tous puisque seuls les élèves performants ont eu l'opportunité d'évaluer leur pairs avec l'aide de JANINE (TP110). JANINE explique son activité empêchée par le manque de temps, qui ne lui a pas permis de s'approprier l'évaluation, et réfléchir à une organisation efficace de sa « renormalisation » (TP399).

En revivant cette leçon lors de son ACS3, JANINE prend conscience du manque de rendement de son évaluation (TP60 et TP174), ce qui l'affecte dans la mesure où cela va à l'encontre d'un de ses motifs (« que les élèves bougent ») (TP184). Celui-ci entre en tension, lors de cette évaluation **Renversement 11^e ****, avec sa volonté « que les élèves s'évaluent entre eux », ce qui déclenche un conflit intrapsychique. Elle révèle même qu'en l'absence de la chercheuse ce jour-là, elle aurait peut-être renoncé à organiser une co-évaluation formelle avec des groupes et des tournus (rotations de rôles et de fonctions) et aurait demandé de temps en temps aux élèves d'évaluer avec elle (TP210).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP210)

*Je me suis faite un peu prendre par le temps parce que, tout d'un coup, je me suis rendue compte que ça prendrait plus de temps ! Je voulais quand même les évaluer (.) Peut-être que- j'avoue, hein ! Peut-être qu'en:: temps normal, si tu n'avais pas été là, en voyant comme ça avait- que ça prenait plus de temps que prévu (.) soit j'aurais décidé à un moment de dire « **Stop, vous venez là, on sépare avec des bancs, vous faites un jeu !** » Je l'aurais peut-être fait ! Ou alors j'aurais dit « **J'abandonne l'idée de la co-évaluation comme ça !** » Je l'aurais faite plus à la « one again » ! Je passe vers eux, je demande de temps en temps à un ou deux de faire avec moi et puis:: j'oublie mon idée de tournus ou comme ça ! Ça j'avoue peut-être que ça aurait été (.) plus le cas !*

L'analyse de l'activité réelle révèle une tension sur le versant de l'efficacité. De fait, si ses motifs et buts d'action sont connus, elle peine à mettre en place une co-évaluation formelle qui permette d'y répondre. L'activité empêchée de JANINE révèle un conflit intrapsychique entre une volonté de faire une évaluation formelle (faire co-évaluer tous les élèves en organisant des rotations de rôles et de fonctions) et une réalité organisationnelle et temporelle qui impose une évaluation informelle (demander à quelques élèves d'évaluer leurs pairs).

Mettre en place un « chantier annexe »

Une des conséquences de la réforme de l'évaluation de 2015 est que, de par sa dimension formelle, critériée, elle oblige concrètement les enseignants à réaliser ces évaluations en demi-classe, donc de prévoir des « chantiers annexes », c'est-à-dire une autre activité réalisée parallèlement dans une partie de la salle, durant les leçons d'évaluation. Or ces chantiers annexes au cours desquels les élèves sont autonomes sont à l'origine de nombreuses hésitations. Quatre de nos participants les mettent régulièrement en place alors que deux autres préfèrent en général y renoncer. C'est le cas par exemple de JANINE qui, lors de son ACS1 dédiée à l'évaluation **Saut en hauteur 11^e **** (Concours) précise renoncer à faire une autre activité pour ne pas perdre trop de temps « *Je fais très rarement, moi, sur une demi salle! Donc euh::: en général c'est deux installations (de la même évaluation) »* (TP69).

Durant son ACS3 à l'occasion de l'évaluation **Renversement 11^e ****, elle prend toutefois conscience que le manque de rendement observé aurait pu être limité par un chantier annexe (TP176 et TP178).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP176 et TP178)

Je n'aurais pas dû faire tout le monde ensemble, ça m'aurait permis d'avoir un meilleur rendement, parce que là, forcément avec ces trois postes, il n'y a pas beaucoup d'autres possibilités que de::: faire n'importe quoi quand tu n'as plus rien à faire ! [...] J'aurais dû mettre une activité en plus, je ne l'ai pas fait !

L'analyse de l'activité empêchée de JANINE s'explique par le fait que cette évaluation a duré plus longtemps que ce qu'elle avait imaginé sur la base des prestations observées lors du dernier entraînement et du temps pris pour cette même évaluation dans une autre classe de 11^e (TP182). JANINE prend conscience lors de son ACS3 qu'elle n'a pas su maintenir la motivation de tous les élèves en leur donnant autre chose à faire (TP188).

ARTHUR explique dans son ACS1, lors de l'évaluation **Basketball 9^e ****, ne pas mettre en place de chantier annexe « *pour garder ce cadre un peu plus, voilà, tout le monde regarde l'évaluation, même si finalement, tout le monde était là::: à faire n'importe quoi! ((sourire)) Euh::: ouais, mais je- je n'ai pas envie avec eux de::: de les laisser faire autre chose »* (TP183). Son sourire est une marque d'auto-affectation qui trahit une activité empêchée (ne pas réussir à contrôler la classe malgré une organisation censée le permettre), ce qui confirme une orientation sur le versant centripète de son activité. Outre son motif de contrôler les élèves (voir chapitre 3.1.3), ARTHUR évoque le manque d'autonomie des élèves lors d'une précédente leçon. Dans le but que les élèves perçoivent par eux-mêmes l'intérêt des apports techniques pour réussir à jouer, il avait mis en place un chantier annexe de jeu. Cette mauvaise expérience l'a amené à indiquer qu'il ne pouvait laisser les élèves jouer en autonomie (TP187).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP187)

J'ai essayé, je leur avais dit « Ok vous voulez jouer, ok ben jouez ! » et puis ben à la fin, ils m'ont dit « Ouais, Monsieur, l'autre il marchait, l'autre il me poussait et tout c'était n'importe quoi ! » [...] Du coup, je me suis dit « Non, je ne les laisse pas jouer seuls ! »

Son activité évaluative réelle (renoncer au chantier annexe) est donc à mettre en relation un de ses motifs initiaux exprimé dans son **EC**, à propos de l'évaluation **Tchoukball 10^e **** (voir Figure 46 p. 162), « que les élèves aient la pression » (TP72).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP72)

Elle (l'évaluation) est utile dans le sens que::: ben tu as un moment où l'élève est seul devant la classe.

Au cours de son **ACS2**, LINE explique mettre généralement en place un chantier annexe lors des évaluations d'agrès. Si elle utilise en principe une moitié de salle pour cette activité secondaire, elle explique être limitée par le manque d'espace disponible dans le cadre de l'évaluation **Anneaux 10^e **** dans la mesure où ces engins occupent une grande partie de la salle (TP39). Elle dit, par exemple, mettre en place un chantier annexe de Unihockey lors de l'évaluation aux barres fixes pour limiter l'attente qui peut désengager les élèves (TP41), mais aussi pour que les élèves n'aient pas l'impression de perdre leur temps (TP43).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP41 à TP45)

Pour les barres fixes, je suis là au fond, du coup souvent je mets un jeu euh Unihock' ou comme ça de l'autre côté! Parce que comme ça, elles ont quand même un peu l'impression de faire- parce que l'attente, ça peut aussi démotiver euh::: de l'engin et de l'évaluation en général! [...] Tandis que, si elles ont l'impression de faire quand même une autre activité, elles ne se disent pas « J'ai perdu deux::: enfin deux périodes à ne rien faire ! ». Donc oui, souvent je mets quand même une autre activité, ouais !

L'analyse de cet extrait met en évidence des buts d'action et des motifs sur le versant centrifuge de son activité évaluative. LINE est toutefois aux prises avec d'autres préoccupations plus centripètes, à savoir ne pas être dérangée lorsqu'elle évalue. Elle explique donc que le succès d'un chantier annexe dépend non seulement de l'évaluation, mais également de la classe. LINE reconnaît ne pas vouloir être dérangée quand elle évalue et met la priorité sur l'évaluation au détriment du chantier annexe (TP51). Lors de son **ACS5** consacré à l'évaluation **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 48), LINE exprime d'ailleurs son activité empêchée *je n'aurais pas dû les laisser jouer derrière! (.) Parce que moi ça me déconcentrait!* (TP114).

Figure 48. Évaluation Saut en hauteur 10^e ** de l'ES1

CM33 - Saut en hauteur	
Réaliser un saut en hauteur dorsal (Fosbury), alliant technique et performance	
Course: rythme, appel, courbe (0-3) Elévation: jambe, bras, rotation (0-3) Franchissement: montée hanches, ramener jambes, réception (0-3) % de sa taille franchi : 70% (+2pts = BR), 80% (+2pts = TBR)	
E: 0 à 5 point	BR: 10 à 11 points
R: 6 à 9 points	TBR: 12 à 13 points

Elle révèle donc qu'elle n'aurait pas dû laisser les élèves qui attendent leur tour jouer dans l'autre demi-salle, non seulement parce que cela la dérange, mais aussi que cela déconcentre les élèves (TP116). Elle ajoute que si c'était à refaire, elle ne laisserait pas jouer les élèves en attente et qu'avec son autre classe, elle y renonce d'office (TP118).

On mesure bien ici, pour l'enseignante évaluatrice, la tension entre l'agacement d'être déconcentrée par des élèves bruyants qui jouent au ballon dans son dos et la résignation d'immobiliser les élèves pendant les longs moments en EPS. Cette tension dans l'activité réelle de LINE en lien avec le risque d'être dérangée durant l'évaluation par la mise en place d'un chantier annexe concerne également DORIS. Cette dernière est également favorable à proposer ce type d'atelier complémentaire durant ses leçons d'évaluation. C'est notamment le cas lors de l'évaluation **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 49) où elle laisse la possibilité aux élèves de jouer au Football sur une demi-salle en autonomie. Elle explique ne pas porter beaucoup d'attention à ce chantier annexe dans la mesure où elle se concentre sur l'évaluation technique du Saut en hauteur (TP148).

Extrait de l'ACS1 de DORIS (TP148)

Comme c'était une évaluation, je n'ai pas tellement regardé ce qu'ils faisaient au Foot derrière ! Mais euh::: ouais, là tu es obligé de faire deux groupes de toute façon !

L'analyse de cet extrait indique une tension entre les instances personnelle et transpersonnelle. Elle explique son activité empêchée (« je n'ai pas tellement regardé ») par une pratique partagée au sein la communauté de faire deux groupes (« tu es obligé de faire deux groupes »). Au-travers de cette « règle de métier », DORIS pense que cette évaluation exige la mise en place d'un chantier annexe en autonomie pour éviter, comme le dit LINE, que les élèves attendent (TP150).

Figure 49. Évaluation Saut en hauteur 10^e ** de l'ES2

CM33 - Hauteur	
Evaluation critériée_saut en hauteur	
Chaque critère =2pt 1) élan: en courbe, 3 derniers pas rythmés 2) appel: genou jambe libre qui monte (épaule opposée) et 1/4 tour 3) franchiss.:hanches hautes 4) Récept: sur fesse ou dos, perpen	
E: 0 à 3 point	BR: 5 à 6 points
R: 4 à 4 points	TBR: 7 à 8 points

Mais, contrairement à sa collègue qui se dit parfois dérangée par l'atelier annexe, DORIS réussit mieux à se focaliser sur l'évaluation en raison du nombre réduit d'élèves sur une même installation (TP150).

Extrait de l'ACS1 de DORIS (TP150)

Comme ça euh::: je m'occupe plus de::: je ne sais pas, je suis plus focus sur le- l'évaluation ! J'ai moins d'élèves ! [...] Moi je trouve que c'est mieux ! Je ne sais pas, si je fais qu'une installation (.) moi, je ne vois pas le::: je ne vois pas le point, parce qu'ils attendent tous euh::: ils « poireautent » et ils ne font rien, quoi !

Si elle est plutôt favorable à cette pratique largement partagée au sein de la communauté des enseignants vaudois, elle exprime une réserve en lien avec le choix du jeu. Ainsi, lors de son ACS2 dans le cadre de l'évaluation **Anneaux 10^e ****, DORIS explique que le choix du jeu effectué dans ce type d'activité complémentaire en autonomie annexe n'est pas opportun (TP273) en raison du manque de technique des élèves (TP271). Lors de son ACS3 dédié à l'évaluation **Jeux 10^e *** de Football, elle revient sur l'inadéquation du Volleyball en autonomie notamment en raison des ballons perdus qui roulent et pénètrent dans la zone de l'évaluation. Fréquemment interrompue pour intervenir et recadrer les élèves du chantier annexe, elle exprime son activité réelle « *je n'aurais pas dû faire du volley à côté!* » (TP524).

Le traitement de nos données montre donc que plusieurs enseignants de notre étude mettent habituellement en place des activités annexes au moment des évaluations. NATHAN exprime dans son ACS1 que « *c'est fini ce moment où il y en a qu'un seul qui est évalué et puis que les 20 autres sont posés et qu'ils attendent* » (TP536). Il explique faire du Streetbasket avec les élèves de 9^e et du Volleyball avec les classes de 11^e (TP534) pour favoriser l'autonomie des élèves, ce qui constitue, on le rappelle, l'un des motifs initiaux et prioritaires de NATHAN (voir chapitre 3.1.3).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP536)

Mon activité à côté::: soit ça va être un jeu, par exemple, ben ça peut être un « mini Basket » sous les- sous les paniers ! Avec les 11e, je fais « Hauteur-Volley », et ben le « Volley », depuis le début de l'année que je leur ai donné les conseils, tout ça, je les laisse autonomes !

SERGE de son côté, cherche davantage à occuper ses élèves. Cet enseignant propose régulièrement un atelier annexe à ses élèves durant les évaluations, d'autant plus que, durant cette année scolaire 2017-2018, il a eu la chance d'avoir deux salles adjacentes à disposition. SERGE exprime toutefois les limites de cette « règle de métier ». Lors de son ACS2, il révèle que si l'activité annexe fonctionne bien en début de leçon, il observe régulièrement une baisse d'engagement au bout d'un certain temps, ce qui, au regard du qualificatif « *les flemmards* » attribué aux élèves, semble l'affecter (TP311).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP311)

Au début oui ! C'est comme souvent (.) Au début oui et puis après le::: le soufflé redescend et puis euh (.hhh) c'est pour ça qu'après j'ai fait un terrain avec ceux qui voulaient jouer un petit peu plus engagé et puis les::: flemmards.

Les résultats de notre étude montrent donc qu'il existe de nombreuses tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants d'EPS, que ce soit dans le cadre des prescriptions cantonales imposées par la tutelle ou dans le cadre des évaluations d'établissement dont les prescriptions sont définies par le collectif de travail (la file d'EPS). L'activité professionnelle apparaît donc bien comme l'instance où ces prescriptions se heurtent aux contraintes du travail (les réactions des élèves, leur degré d'engagement, leurs niveaux de compétence, le temps disponible, le matériel disponible. ...), obligeant les enseignants à sortir par le haut des conflits intrapsychiques ainsi produits et à trouver des compromis opératoires.

3.1.5. La division du travail

En reprenant les concepts définis par Leontiev et Engeström (voir chapitre 1), l'EPS vaudoise est constituée de plusieurs systèmes d'activité partageant les mêmes motifs, à savoir « que les élèves pratiquent » et « que les élèves apprennent ». Si chaque système d'activité (que ce soit celui de la tutelle ou celui des enseignants d'EPS) ont des objectifs communs, les actions qu'ils mettent en œuvre pour les atteindre sont dissociées les unes des autres. L'organisation structurelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt en « réseau » engendrent des tensions et des contradictions à mettre en lien avec le fait qu'une partie des décisions sont prises en amont par la tutelle, et qu'une autre partie se décide au sein des collectifs de travail (les équipes pédagogiques). Le travail des enseignants d'EPS n'est donc pas isolé, et leur activité évaluative est en étroite relation avec d'autres systèmes d'activité voisins tel celui de la tutelle (DGEO, SEPS, membres du GT-PER), dont les activités corrélées à l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois concernent, par exemple, la mise en forme a) du *Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles* édité conjointement par le Département de l'économie et du Sport et le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, sous la direction du SEPS et de la DGEO à partir des choix élaborés par le groupe de travail PER Évaluation secondaire (GT-PER) (voir Figure 7 p. 53), b) des deux brochures (voir Figure 50) qui édictent les règles formelles du cadre cantonal d'évaluation et c) des outils sous la forme de grilles d'observation (voir Figure 51) à disposition des enseignants (voir annexe C p. 343).

Figure 50. Brochures définissant les règles formelles et les outils d'évaluation

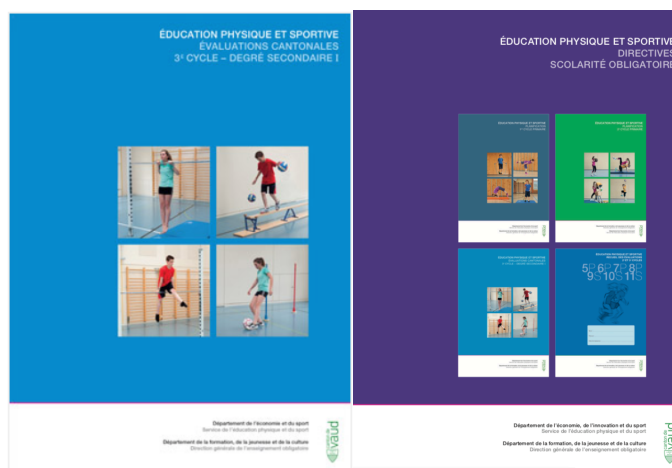


Figure 51. Exemple de grille d'observation : Chorégraphie 9^e *

9 ^E ANNÉE		ÉVALUATION – CHORÉGRAPHIE							
Grille d'observation									
Classe: _____			Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution	Débuté la nouvelle séquence sur le 1 ^{er} temps des phrases musicales	Maitrise le changement direct lent/rapide ou rapide/lent	Exécute toutes les séquences sans erreur			Évaluation obtenue (sur 4 points)
N°	Nom	Prénom	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt			
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									

7

L'organisation structurelle de l'EPS vaudoise explique en partie les tensions que les enseignants rencontrent dans leur activité évaluative. Le système d'activité des enseignants se heurte donc à d'autres systèmes d'activité (celui de la tutelle, des autres enseignants, du collectif de travail et enfin celui des élèves). Dans cette partie, les résultats sont présentés en trois niveaux : 1) les tensions avec le système d'activité de la tutelle, c'est-à-dire en lien avec le cadre cantonal d'évaluation et les situations des évaluations cantonales, 2) les tensions avec le système d'activité du collectif de travail et des enseignants d'autres disciplines et enfin 3) Les tensions avec le système d'activité des élèves.

Les tensions avec le système d'activité de la tutelle

L'analyse de nos données met en lumière des tensions en lien avec le système d'activité lié au contexte non certificatif de l'évaluation sommative dans le canton de Vaud. La plupart des enseignants de notre étude sont plutôt favorables à une évaluation non notée, donc non promotionnelle. L'analyse des données du RC révèle que la relation maître-élèves et la sécurité constituent les principales préoccupations des participants. Devoir mettre des notes certificatives en EPS serait très difficile à moins de se limiter à des mesures de performances. Pour ARTHUR, il deviendrait donc très compliqué de tenir compte de la progression des élèves. Par l'emploi des pronoms « *tu* » et « *on* », ARTHUR incarne le genre qui prône des arrangements évaluatifs en faveur des élèves. Il révèle qu'en contexte certificatif, la communauté des enseignants d'EPS vaudois seraient incités à y renoncer au détriment de la réussite et de la sécurité des élèves.

Extrait d'ARTHUR lors du RC

Tu mesures comment ? Si on tient compte de l'évolution, ça devient très compliqué ! Et puis à ce moment-là, on ne peut plus faire des arrangements, être un peu plus cool avec un élève, parce qu'il y a des notes. (...) On passerait notre période de gym avec des critères, à être concentrés sur l'évaluation plutôt que sur la sécurité, plutôt qu'au rapport à l'élève. (RC enregistrement 2 - ARTHUR 32'38'')

NATHAN, de son côté, se dit prêt à renoncer à son métier si l'EPS devenait certificative. Tantôt, sur le versant centripète, il y voit trop de complications administratives, tantôt sur le versant centrifuge, il se sentirait incapable de faire échouer un élève en difficulté, mais investi.

Extrait de NATHAN lors du RC

Si on vient à nous imposer des notes qu'on doit mettre dans NEO au-delà de tous les problèmes administratifs, je change de métier. Moi ça ne m'intéresse pas de devoir mettre des notes qui vont pouvoir faire louper ou réussir son année à un élève ! De nouveau, je serais trop embêté avec celui qui n'a pas le physique pour faire du sport ! (...)
*Je n'aimerais vraiment pas qu'il y ait des notes certificatives euh je pense qu'on se met un « auto-goal » ! Enfin, ça me ferait ne plus aimer ce métier ! Trop de complications et puis euh (# 3) d'ambiguïté avec moi-même « **le pauvre, il s'est donné tout ce qu'il pouvait et il n'y arrive pas** » euh::: je lui fais louper son année ! (.) Je pense que je n'y arriverais pas ! (RC enregistrement 2 - NATHAN 28'37'')*

Si NATHAN, ARTHUR et JANINE ont un avis tranché sur la question, SERGE est plus mitigé. Ses propos lors du RC révèlent un conflit intrapsychique en lien avec la réforme de 2015. D'un côté, SERGE apprécie la liberté que le contexte non certificatif offre aux enseignants de pouvoir « pousser » un élève méritant. De l'autre, il ne voit pas la note comme une contrainte supplémentaire

dans la mesure où la réforme de 2015 impose déjà un nombre important d'évaluations. Pour SERGE, mettre un avis ou une note revient au même.

Extrait de SERGE lors du RC

*Le boulot a changé en deux-trois ans, c'est impressionnant ! Aujourd'hui, on planifie notre année pour avoir le bon nombre de notes à entrer dans GEEPS-EO ! Alors on fait ces évaluations cantonales qui nous prennent trois mois chacune, plus mesurer la longueur, le machin, on arrive à 15-20 évaluations par année, on ne fait QUE ÇA ! (...) C'est vrai que moi, chaque six mois je change d'avis, est-ce qu'il faut des notes ou non ? Avec tout ce qu'on nous impose, mettre une note, ça ne changerait rien ! (...) En fait, 6 ou "TBR", ça revient au même, hein ! Et puis d'un autre côté, effectivement on a cette marge de manœuvre aujourd'hui qui est agréable parce qu'on peut pousser un élève qui a quand même essayé, alors qu'il n'a pas atteint le « R » mais **Allez vas-y, je t'encourage** ! On est plus dans l'humain et heureusement, parce que sinon on perd beaucoup de chose ! C'est quand même un peu dans notre métier, c'est d'être en relation avec des gens, de les pousser ! (RC enregistrement 2 - SERGE 33'32'')*

L'analyse de nos données montre que la question de la note certificative en EPS anime les participants de notre étude. Cette tension avec le système d'activité de la tutelle (qui impose la réforme) est déterminante dans la mesure où elle conditionne d'autres tensions liées à l'évaluation en EPS, notamment en ce qui concerne le choix des évaluations cantonales obligatoires et le nombre annuel d'évaluations. En mobilisant l'instance transpersonnelle, SERGE exprime le paradoxe de l'activité évaluative des enseignants vaudois confrontés à l'obligation de faire autant d'évaluations alors que l'EPS ne compte pas (« Avec tout ce qu'on nous impose, mettre une note, ça ne changerait rien ! » et de l'autre une volonté de préserver la relation maître-élèves (« On est plus dans l'humain et heureusement ») en maintenant la possibilité de « pousser » un élève en difficulté, ce qui est considéré comme une « règle de métier ».

Lors du **RC**, SERGE explique qu'il se laisse peu de marge de manœuvre par rapport aux évaluations cantonales. S'il essaie de s'y tenir dans la mesure où ce sont des injonctions provenant de la tutelle, il reconnaît les subir et les faire subir aux élèves « *les cantonales, je les subis et je les fais subir aux élèves, je pense ! Ils le ressentent assez probablement, hihi ! Je leur dis bien **Dans le canton de Vaud, en 11^e, on évalue ça !*** » (RC enregistrement 2 - SERGE 51'51'')

À propos des évaluations cantonales, une première tension avec le système d'activité de la tutelle que nous avons identifié dans nos données concerne l'évaluation **Coordination 10^e ***. Elle est en lien avec le caractère discrétionnaire de cette prescription cantonale. LINE exprime en effet dans son **ACS3** ne pas savoir si la progression doit être respectée, c'est-à-dire si les élèves doivent valider le niveau inférieur pour pouvoir essayer l'exercice suivant ou si les trois exercices d'un même domaine

(voir annexe D p. 353) sont indépendants les uns des autres (TP244). Elle explique avoir fait le choix de laisser les élèves essayer toutes les variantes, bien qu'on puisse aussi décider de ne pouvoir faire le niveau 2 que si on réussit le niveau 1, et ainsi de suite (TP242). Un conflit intrapsychique émerge toutefois dans son discours lié au temps que cela prend si les élèves essaient tous les exercices (TP244) et la frustration que peuvent ressentir les élèves de ne pouvoir, par exemple, essayer un exercice du niveau 3 sans avoir réussi le niveau 2 (TP268).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP244 et TP268)

*C'est vrai que::: une qui n'arrive- une Fantine, par exemple, qui n'arrive déjà pas le 1 (.)
c'est clair que::: elle va aller mettre les ballons ((LINE mime le geste de dribble avec deux ballons)), ils vont rouler::: donc on perd du temps [...]
Ça peut aussi être frustrant ! Une telle va quand même se dire, je suis sûre, à la corde
« je n'arrive pas le slalom, mais j'essaie quand même en arrière ».*

Cet extrait révèle une tension sur le versant centripète (cela prend du temps de laisser les élèves essayer toutes les variantes) et centrifuge (c'est frustrant pour les élèves de devoir réussir le niveau inférieur avant d'essayer le suivant) de son activité évaluative.

LINE explique également que les conditions dans lesquelles certains exercices doivent être réalisés ne sont pas claires. Elle exprime cette tension liés au caractère discrétionnaire de la prescription définie par la tutelle dans le cas par exemple des exercices « en sautant à la corde » du domaine 1 (voir Figure 47 p. 164) qui n'indiquent pas si le déplacement doit se faire dans la largeur ou la longueur de la salle (TP288).

Extrait de l'ACS3 de LINE (T288)

Est-ce qu'après il faut faire sur une longueur de sa:::lle ? Enfin, tu vois, ça c'est de nouveau des choses euh::: c'est un peu à chacun de faire ! Je sais qu'il y en a qui le font dans ce sens ! ((LINE montre une largeur de salle))

L'analyse de cette tension entre les instances transpersonnelles (« à chacun », « il y en a ») et impersonnelle (« il faut ») révèle que LINE confronte la prescription définie par la tutelle à ce que font les autres enseignants d'EPS. Elle ne se positionne pas clairement bien que la vidéo montre qu'elle a choisi de faire réaliser l'exercice sur une demi-longueur de salle (aller-retour)

Une autre tension avec le système d'activité de la tutelle apparaît dans le cas de JANINE qui, lors de son ACS3, reconnaît la chance qu'ont les enseignants d'EPS vaudois de ne pas avoir à mettre de notes certificatives « on a quand même la chance, je pense, d'avoir cette- cette note, cette évaluation qui ne compte pas ! » (TP367), ce qui leur permet de poursuivre des objectifs plus éducatifs et sociaux, comme apprendre à se dépasser. Lors de son ACC2, elle explique toutefois que, selon elle, les concepteurs de la réforme de 2015 (SEPS et GT-PER) avaient conscience que les enseignants

devaient adapter les évaluations à leurs élèves et qu'ils ont volontairement laissé une certaine liberté aux enseignants du canton de s'écarter de la prescription en fonction des besoins de leurs élèves (TP337).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP337)

*Moi je l'avoue, hein, je- plus les années avancent, plus::: ben moi je trouve super utile, hein, ces évaluations, mais par contre, je me- je prends aussi beaucoup de recul ! Et puis je me permets aussi cette vision de- « **Qu'est-ce que tu penses de ton élève ?** » Au-delà de ces critères, au-delà de ce cadre ? Parce que j'ai l'impression, en tout cas, que dans ces évaluations, c'est un peu l'idée qu'ils en ont donné! Ils nous ont donné des critères très larges (.) finalement ! Typiquement les ↑Agrès, les Jeux en 10^e, etc. du coup, c'est large ! Du coup, j'ai l'impression que la volonté c'est aussi un petit peu de- (.) d'avoir cette possibilité de::: d'adapter ! Enfin je ne sais pas si je me trompe peut-être, mais- je n'ai pas l'impression qu'on a voulu trop nous cloisonner ! Et du coup, ben du coup je me le permets parce que je pense que- avec le temps, on apprend aussi à conn- il n'y a que nous qui connaissons nos élèves !*

L'analyse de cet extrait met en tension les instances personnelle, impersonnelle (la tutelle) et transpersonnelle (les enseignants d'EPS). JANINE exprime que son ressenti l'autorise à prendre du recul et lui permet d'affiner les critères de certaines évaluations cantonales, notamment **Jeux 10^e *** et **Agrès 11^e ***, qu'elle juge très larges.

Si, comme JANINE, NATHAN n'est pas favorable aux notes en EPS, il explique lors du **RC** avoir été favorable à une évaluation certificative en début de carrière.

Extrait de NATHAN lors du RC

Au début de ma carrière, je me disais que les notes allaient peut-être motiver ceux qui n'en ont rien à faire. Avec le temps, je me suis rendu compte que malheureusement pas, parce que celui qui n'a pas envie de bosser en Allemand, ben il ne bossera pas et c'est pareil en sport, hein, il ne faut pas rêver ! Hihi ! (...) Ma vision a passablement changé entre le début de mon enseignement et maintenant. (RC enregistrement 2 - NATHAN 37'04'')

Avec l'expérience, il explique avoir pris conscience que la note n'est pas nécessaire pour motiver les élèves. DORIS est quant à elle mitigée et pense que la note en EPS peut motiver les élèves. SERGE est le plus favorable à la note (**ACC1 TP284**) car, pour lui, la certification valorise l'EPS et motive les élèves à se donner de la peine. Si l'analyse de nos données montre que la question de l'effet de la note en EPS sur la motivation des élèves n'est pas unanime, nous observons que l'activité évaluative de nos participants est influencée par le contexte non noté de l'EPS vaudoise. Ainsi, rappelons-le,

ARTHUR explique dans son **ACS1** dédiée à l'évaluation **Basketball 9^e **** que, s'il devait mettre des notes, il modifierait la forme de son évaluation et ferait jouer les élèves au lieu de faire une évaluation décontextualisée : « *Si je devais mettre une vraie note [...] je ferais plutôt quelque chose axé sur le jeu* » (TP191).

L'enseignant ne s'autorise donc pas à modifier la situation de cette évaluation d'établissement dans la mesure où elle ne compte pas et admet la faire *parce qu'il faut la faire* (TP195). S'il y avait une note certificative en EPS, ARTHUR proposerait une évaluation en contexte de jeu. On retrouve une similitude dans l'activité évaluative de NATHAN qui admet, lors de son **ACS1** en référence à la même évaluation, renoncer à noter systématiquement un point par élément dans la mesure où les feuilles de résultats ne permettent pas de savoir quels critères ont été atteints ou non par les élèves (TP80). On comprend que ces deux enseignants se satisfont d'une évaluation peu formelle, par économie de soi. Comme nous l'avons vu précédemment, évaluer les élèves en contexte de jeu et noter systématiquement les points dans une grille d'évaluation demandent une énergie et du temps que les enseignants ne sont pas prêts à investir dans un contexte non noté (voir chapitre 3.1.3)

L'analyse des données révèle une autre tension en lien avec les évaluations cantonales obligatoires imposées aux enseignants d'EPS depuis la réforme de 2015. C'est le cas de SERGE qui explique, dans son **EC**, que l'évaluation **Agrès 11^e *** pose des problèmes logistiques liés à la quantité de matériel à mettre en place (TP94).

Extrait de l'EC de SERGE (TP94)

Physiquement, quand je sais que je dois ensuite vider ma salle pour partir dans un autre collège (.) installer autre chose, je ne me vois pas installer un truc d'agrès, etc. alors que je ne peux pas le laisser pour un collègue ou::: enfin:::

Pour lui, cette évaluation cantonale sous la forme d'un « Jardin d'Agrès » nécessite beaucoup de matériel. Il souhaite donc que la mise en place du matériel soit moins pénible, en évitant de devoir mettre en place et ranger la salle ; mais cela exige qu'une classe de même degré, ayant les mêmes évaluations, lui succède, ce qui n'est pas le cas le jour où il a sa classe de 11VP (TP96). Dans son **ACS2** à l'occasion de l'évaluation **Agrès 11^e ***, SERGE confirme être davantage tracassé par son organisation et son *timing* que par le niveau des élèves (TP385 à TP393), autrement dit par le fait que la tutelle lui impose une évaluation difficile à opérationnaliser (TP237).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP237)

Quand je vois le temps que ça prend par élève, ↓je me dis euh (# 3) ↑soit je n'ai pas trouvé la bonne formule encore, soit euh::: pf::: (.) soit ça fait « caqu' » qu'on nous impose ça, quoi ! Enfin pour moi, c'est tellement plus logique de faire un cycle d'anneaux et puis tu::: voilà, tu évalues les- peut-être les quelques-uns qu'on te demande, là ! ((SERGE montre la feuille avec les exercices imposés))

Une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle (« on nous impose ça ») émerge du discours de SERGE qui se sent contraint par le système d'activité de la tutelle de faire une évaluation qui ne lui convient pas (« pour moi »). Ses habitudes (qu'il associe au genre en employant le « tu ») d'évaluer un cycle d'anneaux comprenant les quelques exercices imposés par la prescription (voir annexe D p. 359), c'est-à-dire étape par étape, lui semblent plus logiques et plus faciles à gérer et à évaluer (TP243 et TP249). SERGE et ses collègues cherchent un moyen de contourner la prescription pour éviter le « jardin d'agrès » (TP253) et cet avis est partagé par les chefs de file d'EPS (TP255). Dans son ACS2, cet enseignant avoue être fortement dérangé par les évaluations cantonales et explique qu'il est difficile de faire comprendre aux élèves qu'il n'a pas le choix du moment qu'on lui demande de les organiser (TP425 à TP231). Cette tension dans l'activité évaluative de SERGE est source de souffrance pour cet enseignant. Dans son ACS3, il se dit tiraillé entre le souci de faire son devoir en évaluant souvent les élèves et la fatigue ressentie à être toujours en train d'évaluer (TP94). Il ne constate pas d'évolution quant aux effets de la réforme sur l'engagement des élèves (TP80), mais il se sent lassé par le comportement de certaines classes (TP90) et peine à percevoir le sens d'une évaluation sommative obligatoire non certificative. Un conflit intrapsychique émerge dans son discours lorsque, de son ACS3, il se dit tiraillé entre un besoin d'évaluer beaucoup (pour faire son devoir et pour que les élèves aient des résultats qui leur permettent de se situer) et une lassitude ressentie d'être en permanence en train d'évaluer (TP94).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP94)

Ça fait une quantité de résultats et::: d'être tout le temps en train de noter, en fait ça::: il y a des fois où je trouve normal ! Parce que finalement, ça leur permet de voir aussi qu'en 8e ils doivent lancer à telle distance et puis en 11^e à telle distance ! Il faut bien une fois que ça soit noté ! (.) Et puis d'un autre, on est tout le temps en train de faire ça et::: (.) ça me fatigue !

Le traitement de nos données révèle aussi que SERGE est l'enseignant parmi nos six participants qui évalue le plus les élèves. En effet, il précise, dans son ACS3 réalisée en mars, avoir déjà effectué 12 évaluations depuis la rentrée d'août. SERGE tient à respecter la prescription imposée par la tutelle, à savoir réaliser huit à douze évaluations par an, et va même au-delà de la limite supérieure en prévoyant

d'en faire une quinzaine d'ici la fin de l'année scolaire (TP92). Cet enseignant explique que, du moment qu'une thématique a été travaillée avec les élèves, il évalue les élèves pour voir où ils en sont (TP236). Il précise que pour lui, c'est la gestion des résultats sur la plateforme GEEPS-EO qui l'affecte et qui est pénible pour les enseignants (TP236), ainsi que les récentes modifications en 2018 de la prescription quant au nombre réduit d'évaluations (TP238). C'est également le cas de NATHAN qui exprime lors du **RC** détester le nouveau système d'évaluation « *Tu sais ce que je pense de ces feuilles ((NATHAN sourit)) Moi, ça ne me pose aucun problème de faire quelque chose de complètement différent ! Si par hasard je venais à donner une feuille, je donnerais les critères que j'ai utilisés* ». NATHAN se dit donc prêt à modifier les feuilles de synthèse à la main, ce qui l'affecte beaucoup : « *C'est pour cela que je déteste ce nouveau système d'évaluation !* » (RC enregistrement 1 - NATHAN 17'30''). NATHAN est donc prêt à modifier les feuilles de résultats des élèves *a posteriori* pour pouvoir choisir lui-même ses propres critères.

L'analyse de nos données révèle que LINE est également d'avis que l'usage de GEEPS-EO (voir tutoriel en annexe C p. 342) complique son activité dans la mesure où, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.1, elle doit créer sa propre « vignette » dans le logiciel si elle décide de faire une évaluation personnelle. Ainsi, dans son **ACS2**, LINE explique que cet outil imposé par la réforme contraint les enseignants à suivre les décisions de la file d'EPS (TP469 à TP471).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP469 à TP471)

Si maintenant j'ai envie de faire, je ne sais pas, un cycle de::: je ne sais pas (.) de::: ↓de cirque, ben::: ↑c'est beaucoup plus dur à le mettre ! [...] Ou alors je dois me créer mon évaluation cirque ! Mais comme elle n'est pas dans les évaluations et puis qu'on en a quand même (.) une obligatoire et puis deux d'établissement et puis- alors oui, je peux le faire ! On n'est pas obligé ! ((LINE parle du fait de faire ou non six évaluations alors que le minimum prescrit est de quatre)) Mais après, dans la file, c'est vrai qu'on s'est dit qu'on faisait euh::: on faisait euh ben celles d'établissement, on les faisait quand même, comme ça, ça faisait une cohérence d'établissement où tous les 10^e font cette éval, tous les::: donc si je ne les fais pas, après ben c'est de nouveau repartir sur ce qu'on ne voulait pas !

Il est intéressant de constater que l'activité de LINE est en tension à la fois avec l'instance impersonnelle (l'utilisation GEEPS-EO imposée par la tutelle pour éditer les « vignettes »), mais aussi l'instance interpersonnelle (les décisions de la file d'EPS) qui prescrit un nombre minimum de six évaluations par semestre au lieu des quatre minimum qu'impose la tutelle. Ce « travail en nœuds » dans lequel le centre d'initiative change régulièrement entre les différentes instances (impersonnelle, interpersonnelle et personnelle) traduit ces tensions entre systèmes d'activité et explique les tensions dans l'activité évaluative de LINE (TP438). L'analyse de nos données lors de son **ACS4** montre, par exemple, une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui de la tutelle (TP438).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP438)

Comme on doit rendre des comptes, ben::: on le fait plus pour ça que, au fond- c'est vrai, peut-être qu'on oublie un peu maintenant le fait que::: l'important, c'est ça (!) (!) On doit le faire !

L'usage répété du pronom « on » (instance transpersonnelle) de cet extrait exprime une tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui, depuis la réforme de 2015, restent garants de l'évaluation (voir chapitre 3.2.6) davantage parce qu'ils doivent rendre des comptes à la tutelle (entrer et éditer les résultats des élèves dans le logiciel GEEPS-EO) que pour favoriser le développement des élèves.

De son côté, SERGE révèle dans son ACS3 être affecté par le fait d'avoir autant de contraintes imposées par la tutelle dans un contexte non certificatif, mais il est également conscient que, si l'évaluation en EPS était promotionnelle, les enseignants seraient davantage contrôlés et la tutelle exigerait certainement des résultats encore plus précis (TP64).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP64)

Si ça commençait à compter vraiment, euh on serait tellement plus contrôlés, on nous demanderait des::: sûrement des comptes rendus bien plus précis etc. que::: on serait encore plus euh::: encore plus serrés dans ce qu'on doit faire, donc euh::: je ne sais pas où on va !

Dans cet extrait, SERGE dialogue entre les instances impersonnelle et transpersonnelle. Un conflit intrapsychique est donc au cœur de son activité évaluative lorsqu'il énonce, incarnant le genre, « je ne sais pas où on va ». Dans son ACS4, cette tension se révèle de nouveau dans son discours lorsqu'il choisit de faire ce qui lui est demandé en s'économisant (TP278 et TP296). Malgré une frustration perçue et évoquée par la chercheuse (TP301), il explique privilégier sa vie privée et avoir fait le choix de mettre moins d'énergie à l'école. On le voit, à ce niveau aussi, les orientations centripète et centrifuge de l'activité professionnelle de chacun sont intriquées, montrant que les problématiques d'efficacité au travail et de santé au travail sont interdépendantes.

Les tensions avec le système d'activité du collectif de travail, des enseignants d'autres disciplines et des partenaires de l'école

Le système d'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est mis en tension avec d'autres systèmes d'activité, à savoir celui du collectif de travail de l'établissement (les enseignants de la file EPS) et les collègues des autres disciplines. Les activités respectives de ces différents acteurs impactent donc l'activité évaluative des enseignants d'EPS qui sont amenés à faire des choix, parfois contradictoires, pour répondre au mieux à leurs préoccupations et aux contraintes contextuelles et organisationnelles de leur métier.

Ces tensions perceptibles dans l'activité évaluative de nos six enseignants sont liées à des rapports de force au sein du collectif de travail et des rivalités entre enseignants d'EPS et enseignants d'autres disciplines. Par exemple, SERGE relève, dans son ACS4, un manque de cohésion au sein de son collectif de travail (la file d'EPS de son établissement) et il le met en lien avec le manque d'intérêt des élèves du cycle 3 qu'il perçoit pour l'évaluation en EPS (TP116)

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP116)

Peut-être que c'est une question de philosophie dans la file, hein ! Peut-être qu'on n'insiste pas assez, qu'on n'est pas::: assez soudés à vraiment tirer dans le même sens en disant « Non, mais::: ça, ça ne va pas les gars ! Pour avoir le "Réussi" et avec Monsieur X ce sera la même chose, c'est ça et pas autre chose ! » Là, comme on est::: je ne sais pas !

Le manque d'intérêt des élèves, déjà évoqué par SERGE lors de son EC (TP6 à TP10), est donc ici associé au manque de cohésion des enseignants de la file d'EPS de l'ES1 qui comptent également des enseignants généralistes (enseignants du primaire), contrairement à l'ES2 qui ne regroupe que des spécialistes (enseignants d'EPS du secondaire). Cette tension entre les instances personnelle et interpersonnelle est également présente dans le matériau langagier de sa collègue LINE qui, dans son ACS2 et son ACS4, explique suivre les décisions du collectif de travail pour avoir une cohérence au sein de la file, notamment par loyauté envers ceux qui font l'effort de faire ce qui est prescrit (TP276).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP276)

Au final, on s'est dit qu'on la faisait (.) tous pour qu'il y ait une cohérence ! Est-ce que par rapport aux autres qui eux font l'effort de le faire, est-ce que moi j'ai le droit- je- enfin est-ce que déjà ils le font ? Je ne sais même pas, hein !

Cet énoncé révèle une tension entre les instances personnelle et interpersonnelle liée au fait que l'enseignante se demande si ses collègues font vraiment comme elle ou non. Le sentiment de loyauté envers son collectif trouve sa place dans le motif exprimé par LINE lors de l'EC « faire bien son travail » (voir chapitre 3.1.3). Dans son ACS2, elle évoque également une tension en lien avec son statut de spécialiste qui se doit d'évaluer pour montrer l'importance de l'EPS aux yeux de ses collègues généralistes du primaire (TP461).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP461)

Je me dis qu'on est quand même des spécialistes ! Si on n'arrive pas à en faire euh cinq ou six euh::: enfin j'ai en plus cette pression euh voir mes collègues des fois qui sont en 7^e-8^e qui font six éval ! Et puis quand je dis que j'en n'ai fait que quatre ((LINE se moque d'elle-même)) enfin, je suis un peu la spécialiste et puis j'en fais moins qu'eux, quoi !

Bien qu'elle fasse une évaluation de plus que le minimum exigé, LINE est mal à l'aise avec le fait de faire moins d'évaluations que des collègues généralistes. Dans cet extrait, elle mobilise l'instance transpersonnelle « *on est quand même des spécialistes* » qu'elle confronte à l'instance interpersonnelle, c'est-à-dire son collectif de travail composé également d'enseignants généralistes. Son activité évaluative est donc animée par, sinon un rapport de forces, du moins des comparaisons entre différents statuts au sein du collectif de travail. Ainsi dans son ACC2 par exemple, l'enseignante exprime que le fait de devoir justifier les points à l'aide de critères (TP526) est davantage une tension avec le système des enseignants des autres disciplines qu'avec celui des élèves qui ne prêtent que peu d'attention au nombre de points qu'ils obtiennent (TP536).

Cette comparaison, voire cette rivalité entre enseignants, est évoquée également dans l'ACC1 de SERGE, qui dit regretter de ne pas avoir de notes dans NEO à l'image des enseignants des autres disciplines (TP446). Ce complexe vis-à-vis des collègues des branches dont l'évaluation est certificative influence l'activité évaluative de cet enseignant, dans la mesure où il fait tout son possible pour réaliser ses six évaluations par classe dans GEEPS-EO. Son activité évaluative est également liée au regard que les parents d'élèves pourraient porter à son travail (TP446), ce qui représente une confrontation supplémentaire entre son système d'activité et celui des parents.

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP446)

*J'essaie vraiment d'avoir mes six vignettes, d'avoir rempli cette fiche ! Déjà que::: par rapport aux collègues, on n'a pas de notes dans NEO, on n'a pas de- pas de- pas de::: ! Les parents euh lisent à peine de cahier de gym (.) donc euh::: si en plus ils se disent « **Non, mais attends...** » ((SERGE lève la grille et imite le parent qui regarde les résultats de son enfant)) **Maintenant il n'y a même plus d'images** » ((SERGE rit)) donc euh ils doivent commencer à essayer de lire dans le critère et ils ne comprennent rien du tout !*

Cet extrait indique que SERGE prend à cœur que son travail soit reconnu par les parents des élèves (voir chapitre 3.1.3). L'analyse de cet extrait met en exergue une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS, celui des enseignants des autres disciplines, celui des partenaires de l'école (ici les parents) et le système d'activité de la tutelle, évoqué précédemment, qui a mis en forme le *Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles* (voir annexe D p. 343). Le paradoxe pour SERGE est qu'en même temps il a été refusé aux enseignants d'EPS du canton de Vaud l'accès à NEO (programme récapitulatif des évaluations notées de tous les élèves de tous les établissements dans toutes les disciplines) (voir prologue p. 48). En effet, si la DGEO a mandaté le SEPS pour créer ce nouveau cahier d'évaluation, c'est elle qui a pris la décision d'interdire l'accès à NEO bien que le SEPS y soit favorable. Cet « empiètement » de l'activité de la DGEO et du SEPS sur l'activité évaluative des enseignants d'EPS, ce « franchissement de frontières » entre la DGEO et le SEPS crée ainsi des tensions dans le système d'activité de SERGE. Et ces tensions sont si fortes qu'elles sont sources de

souffrance et de frustration pour l'enseignant, comme en témoigne, dans son **ACS3**, son aveu de ne pas se sentir reconnu en conseil de classe, les notes en EPS n'entrant pas dans NEO (TP60).

Dans son **ACC1**, SERGE explique également devoir laisser une certaine liberté à son collectif de travail (TP480 et TP482), qui n'apprécie pas les critères trop précis (TP489). Si pour lui, la réforme a permis de structurer le programme d'établissement de l'EPS et de mieux coordonner les activités des enseignants de la file, il trouve le cadre imposé trop restrictif (tensions entre instances personnelle et impersonnelle). Comme nous l'avons pour LINE, l'activité de SERGE est en proie à des tensions avec le système d'activité de son collectif de travail, composé de généralistes et de spécialistes. Dans son **ACS3**, SERGE explique qu'en séance de file, ses collègues font rarement des retours sur les évaluations. Il ne sait donc pas s'ils les font effectivement ou non, ce qui constitue un conflit inter-psychique (TP76).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP76)

*Maintenant en séance de file, des fois j'attends un peu des retours des collègues euh « **Ben qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qu'on peut améliorer ?** » etc. Et puis là, en général c'est::: c'est le néant, quoi ! Tu te dis ben soit ils s'en foutent, soit c'est qu'ils ne les font pas::: comme ils sont censés les faire et puis qu'ils font déjà chacun comme ils veulent, donc ils évitent de trop en parler !*

SERGE est tiraillé entre l'envie d'être précis dans son évaluation (en définissant des critères précis) et la crainte de provoquer des oppositions de ses collègues (TP108). L'écart entre son activité évaluative qui utilise par exemple une grille d'observation critériées et celle de ses collègues qui se contentent d'observer les élèves explique, selon lui, la difficulté à avoir une dynamique d'établissement dans la mesure où chacun fait un peu comme il l'entend (TP78 et TP108).

Une autre situation illustre cette tension avec le système d'activité du collectif de travail lorsque cet enseignant souhaite rester fidèle à la prescription imposée par la file au risque de devoir réduire la préparation des élèves. Ainsi, par exemple, lors de son **EC**, SERGE explique qu'il adapte son programme aux décisions prises au sein de son collectif de travail.

Extrait de l'EC de SERGE (TP52)

En principe je mettais le « Javelot » plutôt aux mois de mai-juin, puis comme en fait euh::: une décision de file c'était de le mettre plutôt avant le::: avant les vacances d'octobre par rapport au nombre d'autres évaluations qu'on avait au 2^e semestre, ça marchait plus trop bien, donc euh::: comme j'aimerais pouvoir faire le « Javelot » avant les vacances d'octobre, je fais très vite les « 12 minutes ».

On comprend donc que l'enseignant, par décision de la file EPS, se sent contraint de faire du « Javelot » en automne, ce qui le pousse à réduire le temps de préparation de son évaluation

d'endurance (Test des « 12 minutes »). Cette tension entre les instances interpersonnelle (décision du collectif de travail) et personnelle (ses habitudes professionnelles) est au cœur de l'activité évaluative de SERGE qui l'amène à renoncer à ses habitudes pour rester fidèle à la prescription.

L'analyse des données recueillies montrent toutefois que SERGE est peu affecté par cette limitation du temps de préparation dans la mesure où il estime que les élèves progressent peu dans les disciplines de performance telles que le grimper aux perches, le lancer du poids ou la course d'endurance (TP70). À la différence des agrès (par exemple l'évaluation **Parkour 11^e ****) où les élèves ont besoin des explications techniques de l'enseignant pour se préparer à l'évaluation sommative, SERGE pense que, dans le cadre de l'endurance, l'évolution des performances des élèves dépend davantage de leur envie de s'entraîner que de l'activité de l'enseignant. Il précise que la marge de progression des élèves à l'école, contrairement à ce qui se passe dans les clubs, est limitée, dans la mesure où les élèves ne font ce qui leur est demandé qu'à partir du moment où cela ne dure pas trop longtemps (TP68). Le traitement de nos données révèle que, pour SERGE, réduire le temps de préparation de l'évaluation d'endurance est une adaptation en réponse à l'un de ses motifs « que les élèves aient du plaisir ». Préparer les élèves au test d'endurance (12 minutes) durant plusieurs semaines risque selon lui de compromettre leur engagement (TP70-TP72).

Extrait de l'EC de SERGE (TP70-72)

*L'endurance, c'est juste une question de volonté et puis voilà ! Faut s'entraîner pour vraiment progresser [...] ou bien tu te dis que sur tes sept double périodes, vraiment tu::: tu bosses à fond que des trucs d'endurance, etc. Et puis, tu engueules chaque élève qui a un petit peu mal aux genoux ou qui a de l'asthme, en disant « **Je ne veux pas le savoir, maintenant je veux que tu arrives à un meilleur résultat à la semaine 7 !** » ((sourire))*

Pour SERGE, la culture locale de l'EPS vaudoise diffère de celle de la France dans la mesure où la volonté et l'engagement des élèves prime sur le nombre de périodes consacrées à la préparation de l'évaluation (TP74). L'analyse du matériau langagier de cet enseignant laisse transparaître toutefois une auto-affectation, associée à des conflits intrapsychiques, lorsqu'il ponctue son discours par un rire et un sourire et insiste sur le caractère personnel de son activité (TP72, TP74 et TP76). Toutefois SERGE renonce à modifier l'évaluation prescrite, au risque de devoir passer plus de temps à préparer les élèves dans le contexte particulier des évaluations aux agrès (contrairement à ARTHUR qui, comme nous venons de le voir, s'écarte de la prescription par manque de temps). C'est le cas lors de l'évaluation de **Parkour 11^e **** au cours de laquelle les élèves doivent réaliser une progression méthodologique du « *Wall Spin* » (voir Figure 45 p. 160) qui consiste, lors d'un saut, à venir s'appuyer avec les deux mains contre un mur, avant de tourner au-dessus de son bras inférieur).

Pour cette évaluation d'établissement, SERGE a donc opté pour trois formes progressives (trois niveaux "R", "BR" et "TBR") que les élèves travaillent puis évaluent étape par étape (voir annexe G

p. 386). Dans son **ACS4**, SERGE dit être conscient que le niveau de sa classe 11VP est relativement élevé et précise qu'avec d'autres élèves moins performants, il prendrait peut-être plus de temps pour préparer cette évaluation d'établissement facultative (au choix des enseignants), mais resterait fidèle à la situation et aux critères définis dans la prescription (TP158). Il est important de signaler que SERGE, en tant que chef de file et spécialiste de cette discipline, a conçu lui-même cette évaluation d'établissement. Pour lui, la réussite de la forme finale du « *Wall Spin* » définie précédemment (niveau 3 - "TBR") dépend surtout de la volonté, du courage (oser) et des capacités physiques (TP160) des élèves indépendamment du temps consacré à répéter la forme intermédiaire (niveau 2 - les deux mains sont posées sur un banc qui est posé obliquement contre le mur) permettant d'obtenir un "BR" (voir annexe G p. 386).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP158-TP160)

158. *S : Après, avec une autre classe, ce sera les mêmes critères, mais je passerais peut-être plus de temps à entraîner le premier et le deuxième poste-*

159. *CH : Hum-hum*

160. *S : tandis que là, je sais que c'est juste une question d'oser et de se lancer deux ou trois fois en plus ! Euh il n'y a pas besoin de passer une heure de plus sur le "Bien réussi" ! Ceux qui ont envie, qui (.) qui ont les capacités, ils vont le faire !*

Précisons que SERGE, en tant que chef de file et concepteur principal des évaluations d'établissement, est moins amené à modifier la prescription dans la mesure où il n'a pas besoin de passer par une étape d'appropriation. Cela explique en grande partie sa faible émergence de conflits intrapsychiques sur ce sujet.

Néanmoins, on peut dire globalement que la plupart des participants à notre étude suivent les prescriptions définies par le collectif de travail. C'est le cas notamment de NATHAN qui, lors de son **EC**, explique s'adapter aux décisions de son collectif de travail pour suivre un programme commun (TP74). De même, dans son **ACC2**, il dit renoncer aux demi-points bien que personnellement il y soit plutôt favorable dans la mesure où cela permet d'évaluer plus finement les élèves (TP462). Il se rallie à l'avis de la majorité de ses collègues (TP464) qui estiment que la suppression des demi points simplifie le jugement évaluatif (TP448).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP464 et TP466)

Je le faisais ! Mais euh::: dans la dernière discussion qu'on a eu- ↓enfin moi je me suis adapté à la majorité- on a dit plus de demi-points ! [...] Donc c'est pour ça! Donc, MOI là où (.) je dirais, par rapport à mes critères (.) <je ne suis pas tout à fait satisfait !> J'ai pris un petit peu plus large, justement, en étant peut-être un petit peu plus gentil, un peu moins::: strict !

Cette tension dans son activité évaluative en lien avec la suppression des demi-points pour être en accord avec les décisions de la file est à l'origine d'un conflit intrapsychique chez NATHAN qui prend conscience que cette simplification favorise plutôt les élèves en difficulté au détriment des plus performants (TP468).

Cette nécessaire loyauté envers le collectif de travail se retrouve également dans l'activité de DORIS et d'ARTHUR. Ces deux enseignants de l'ES2 commencent en général par tester les évaluations sans s'en écarter. DORIS, lors de son ACS2, dit à propos de l'évaluation **Anneaux 10^e **** « *C'est la première fois que je fais celle-là avec ce barème! Et puis je voulais essayer avec ce barème, pour voir!* » (TP185). De plus, elle s'efforce de suivre la prescription, qu'elle soit cantonale ou d'établissement, comme elle le précise à propos de l'évaluation **Jeux 11^e *** dans son ACS3 : « *Il y a une zone de but, donc moi j'ai vraiment essayé de me tenir à ça avec une demi salle!* » (TP32) et dans son ACC2 : « *J'ai fait exactement la même évaluation que c'était écrit dans le carnet!* » (TP14).

Si dans leurs EC respectifs, DORIS et ARTHUR expliquent s'astreindre à faire toutes les évaluations prescrites (par la tutelle et par le collectif de travail) dans la mesure où ce sont des tests communs, ARTHUR s'écarte plus facilement de la prescription que DORIS en réponse aux besoins des élèves. Si cette enseignante a suivi la prescription de l'évaluation **Anneaux 10^e **** malgré le niveau faible des élèves, ARTHUR, dans son ACS3, explique avoir modifié certains exercices de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** jugés trop compliqués pour les élèves (TP340).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP340)

Pour moi c'était trop difficile ! Le « Tour d'appui en avant » sans aide, pour moi, c'était trop difficile ! Il fallait une étape euh::: intermédiaire, donc euh::: je l'ai enlevé pour mettre euh::: pour mettre le tour en avant avec la corde.

ARTHUR remet en question les exercices proposés dans cette évaluation d'établissement dans la mesure où il les considère hors de portée pour ses élèves. Il s'autorise donc à s'écarter de la prescription définie par son collectif de travail pour répondre aux besoins de ses élèves en choisissant une « *étape intermédiaire* » qui rend le « Tour d'appui en avant » à la barre fixe plus accessible. Cette tension entre les instances personnelle (proposer un exercice allégé avec une corde à sauter qui permet de maintenir le bassin à la barre) et interpersonnelle (le collectif impose le « Tour d'appui en avant » ainsi que le « soleil » sans corde) (voir annexe G p. 373).

L'analyse des données révèle une autre tension avec le système d'activité du collectif de travail chez cet enseignant, notamment à propos de l'évaluation **Basketball 9^e **** (voir Figure 39 p. 133) qui, on le rappelle, se réalise en deux temps, sous la forme d'un parcours et de quatre « Tirs en foulée » (voir annexe G p. 370). Dans son ACS1, ARTHUR exprime que cette évaluation d'établissement manque

de sens et que la transposition des gestes techniques dans le jeu pose problème à de nombreux élèves (TP5).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP5)

À mon avis, c'est ce qu'on demande-là qui est- qui n'est pas tellement intéressant ! Parce que::: parce qu'on voit que tout le monde fait son slalom plus ou moins bien, mais il y a le regard qui manque pas mal de fois (.) Mais après, ben les arrêts, en fait euh::: ça ne sert pas à grand-chose, c'est presque un pas de danse et je pense qu'ils ne savent pas exactement pourquoi ils le font (.) et puis de toute façon, quand tu transposes cela dans le jeu, ils oublient tout ça et ils jouent.

ARTHUR, dans cet extrait, fait dialoguer plusieurs instances : personnelle (« à mon avis », « je pense »), interpersonnelle « ce qu'on demande-là » et enfin transpersonnelle (« quand tu transposes cela dans le jeu »). Il souligne le manque de sens de cette évaluation créée par son collectif pour lui et ses élèves, car les déplacements et mouvements qu'elle impose (« Slalom - Arrêts 1 tps/2 pts - Pivot ») réalisés de manière décontextualisée ne sont pas transférables en contexte de jeu.

Le système d'activité de LINE rencontre aussi une tension avec le système d'activité du collectif de travail. Dans son **ACS2**, cette jeune enseignante explique rester fidèle à la prescription par principe et par loyauté vis-à-vis du collectif de travail (TP477) mais, selon elle, le nombre d'évaluations imposé par le collectif limite le temps à disposition pour d'autres activités non évaluées et pour s'occuper des élèves allophones (TP156), ce qui traduit également une tension avec le système d'activité des élèves.

Les tensions avec le système d'activité des élèves

Le traitement de nos données met en lumière des tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants en lien avec le système d'activité des usagers, à savoir les élèves. C'est par exemple le cas de LINE qui, dans son **ACS4** dédiée à l'évaluation **Chorégraphie avec un ballon 10^e **** (voir Figure 52 et annexe G p. 377), explique que les évaluations communes permettent d'éviter que les élèves ne comparent les enseignants entre eux.

Figure 52. Évaluation Chorégraphie avec ballon 10^e ** de l'ES1

CM32 - Choré avec ballon	
Présenter en groupe une suite de mouvements en musique avec un ballon	
Présenter la choré 2x de suite (1) Début + fin distincts (1) Être en rythme (1) et synchro (groupe) (1) Exécution sans erreur (0-3) Débuter la nouvelle séquence sur le 1er tps (0-3)	
E: 0 à 3 point	BR: 6 à 7 points
R: 4 à 5 points	TBR: 8 à 0 points

Comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3, le besoin de reconnaissance constitue un mobile vital pour LINE dans son activité évaluative, consistant ici à suivre la prescription de la file en proposant une chorégraphie avec ballon, bien que ses élèves n'apprécient pas forcément cette activité (TP284). Faire les mêmes évaluations a du sens pour LINE dans la mesure où cela permet aux élèves de se rendre compte qu'il n'y a aucun traitement de faveur et que les classes de même degré suivent le même programme (TP308 et TP310).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP308 et TP310)

*Ça a du sens, ouais ! Mais en fait on l'a beaucoup vu l'année passée (.) où euh::: quand ils- parce qu'aussi peut-être les horaires, ils venaient à la gym et pui:::s du coup, ils savaient qu'à côté on faisait la même chose ! Donc il n'y a pas ben « avec **Monsieur Gaston on ne fait jamais la choré !** » [...] Cette volonté, ouais ! De ne pas que ce soit avec ben le prof euh::: « avec **Mme Roduit on fait des agrès, mais avec Monsieur Tarin, on fait du Parkour et puis qu'avec Monsieur Gaston, on fait euh::: des jeux de balles !** »*

Cet énoncé montre que l'activité évaluative de LINE est en prise entre une volonté d'annihiler toute concurrence au sein du collectif (tension avec le système d'activité du collectif de travail), mais aussi un besoin de prévenir le désengagement des élèves (tension avec le système d'activité des élèves). En faisant les mêmes évaluations que ses collègues, elle réduit non seulement les rapports de force au sein du collectif de travail, mais espère également réussir à engager les élèves, ce qui, rappelons-le, constitue un des motifs prioritaires de cet enseignante (voir chapitre 3.1.3).

L'analyse de nos données met en évidence un autre cas de tension entre le système d'activité des élèves et celui de SERGE. Celui-ci, lors de son ACC1 où il visionne son évaluation **Jeux 11^e ***, révèle que derrière sa consigne de demander aux élèves d'arbitrer et de gérer un match complet (y compris la formation des équipes et le rappel des règles), se cache une volonté que les élèves se mettent à sa place et prennent conscience de l'attitude négative de certains d'entre eux (TP240).

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP240)

Et c'est eux qui le gèrent, qui l'arbitrent (.) et puis ils font les équipes ! Le but c'est aussi qu'ils se mettent aussi une fois <à la place du prof> en disant « Ah tiens, mais ils sont chiants ces copains, quand même ! Ils n'écoutent jamais, etc. » Donc ils se mettent une fois dans notre peau et puis euh::: quand il faut tirer les équipes ou euh::: annoncer deux-trois bricoles !

L'activité évaluative réelle de SERGE, guidée par une préoccupation centripète, laisse ici entrevoir un rapport de force entre lui et les élèves. En même temps, il invoque ici le genre au travers de l'instance transpersonnelle (« à la place du prof », « dans notre peau »). C'est également dans le but de prévenir et sanctionner les actions perturbatrices que SERGE choisit d'évaluer le « Comportement » durant tout le semestre.

Dans le cas de LINE, on repère également une tension avec le système d'activité des élèves en lien avec la sécurité. L'enseignante, lors de son ACS2 à propos de l'évaluation **Anneaux 10^e ****, dit craindre les accidents. Par peur que les élèves aient les mains qui glissent, notamment lorsqu'ils ont la tête en bas (TP178 et TP186), LINE renonce à montrer des exercices plus ambitieux sans surveillance rapprochée aux élèves performantes de peur qu'elles fassent « n'importe quoi » (TP156 à TP160).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP156 à TP160)

Ce n'est PAS facile, parce que j'ai autant des débutantes-débutantes, euh::: qui n'ont jamais fait d'anneaux de leur vie, vu qu'elles viennent de::: du Pérou, etc. Autant j'ai elle ((LINE montre Yvana d'un mouvement de tête vers l'écran)) qui aurait bien aimé peut-être faire- avec elle, j'aurais pu faire d'autres choses ! Mais::: je ne peux pas me dédoubler ! [...] Si je lui montre d'autres choses (.) moi j'ai peur que quand j'ai le dos tourné elles- ça fasse n'importe quoi ! [...] Surtout que, elle (Yvana), ce n'est pas la fille qui est la plus concentrée non plus euh::: et (.) à qui je fais confiance !

Un conflit intrapsychique émerge donc du discours de LINE qui est tiraillée entre une envie de montrer des exercices plus difficiles pour engager l'élève Yvana et la crainte des accidents, liées notamment à une chute d'un élève aux anneaux l'année précédente (TP182). Comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3., d'autres enseignants sont soumis à cette tension en lien avec la sécurité des élèves, notamment dans les activités aux agrès (comme les anneaux et le mini trampoline). À ce propos, SERGE évoque d'ailleurs dans son EC que certains exercices de l'évaluation **Agrès 11^e ***, posent des problèmes d'intégrité corporelle pour les élèves (TP100).

Le temps que les enseignants décident de consacrer à la préparation des évaluations représente également une source de tensions avec le système d'activité des élèves. En effet, plusieurs de nos

participants disent limiter le temps de ces préparations (quatre à cinq périodes de 45 minutes en moyenne pour chaque test) dans le but de tenir le programme, à l'instar de DORIS, ARTHUR et SERGE. Ce dernier révèle toutefois dans son **EC** que ce choix de faire des cycles courts est également lié à la crainte que les élèves ne se désengagent (TP58).

Extrait de l'EC de SERGE (TP58)

Avec eux (la classe de 11VP de SERGE), ça ne va pas poser de problèmes, mais une autre classe elle n'aurait juste plus envie de courir si on faisait cinq leçons d'Endurance.

Les données ethnographiques recueillies durant l'année de notre étude indiquent que cette tendance à limiter le temps de préparation à quatre ou cinq périodes est non seulement commune aux six enseignants de notre étude, mais constitue également une règle de genre partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois (autrement dit, dans le canton de Vaud, la durée d'un cycle d'enseignement dans une activité physique donnée est généralement de quatre à cinq séances). Cette activité s'explique d'une part par une tension avec le système d'activité de la tutelle qui impose un certain nombre d'évaluations sommatives, mais aussi par le système d'activité des élèves dont les enseignants pensent qu'ils peineraient à s'engager dans des cycles plus longs. Ce sont ici les variations d'engagement des élèves sur la durée qui servent d'indicateurs aux enseignants pour moduler le temps d'enseignement jugé par eux « supportable » et qui marque le point de frottement entre les deux systèmes d'activité.

Le dernier type de tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui des élèves concerne également une habitude, une coutume, une règle implicite relevant du « genre » dont nous avons préalablement parlé au chapitre 3.1.4 et qui consiste pour l'enseignant à vouloir rester garant de l'évaluation. L'analyse de nos données montre en effet que rares sont les enseignants de notre échantillon qui, en début d'année, délèguent ou partagent l'évaluation avec les élèves. La plupart des enseignants craignent en effet un manque d'objectivité des élèves, voire des tricheries et des collusions. C'est le cas par exemple d'ARTHUR qui, lors de son **ACS3** dédiée à son évaluation **Barre fixe 9^e ****, contrôle quelques élèves (surtout les garçons) à l'issue de l'auto-évaluation pour s'assurer qu'ils ne trichent pas (TP146).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP146)

C'est moi qui ai choisi euh::: « Alors toi, toi et toi, tu montres une fois ! » Voilà, j'ai choisi parce que je savais peut-être qu'il::: qu'il pouvait y avoir des::: des gens qui ont triché ! D'ailleurs, quand j'ai annoncé- je pense que c'était le cours d'avant- j'ai annoncé à::: à la classe que je le ferais comme ça ! Et je pense que c'était Maya qui m'a dit « Ah, mais Monsieur, donc on peut tricher ? »

L'activité évaluative d'ARTHUR est donc traversée par la peur que les élèves faussent leurs résultats dans le cadre de leur auto-évaluation. Il choisit donc d'effectuer des contrôles pour prévenir cette dérive et prend soin de l'annoncer aux élèves lors de la leçon précédente. La crainte d'un manque d'objectivité du jugement évaluatif des élèves est également identifié chez NATHAN et ARTHUR lors de l'ACC1 dédiée à l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** et chez LINE lors de l'ACS3 à propos de l'évaluation **Coordination 10^e ***.

Seule JANINE explique partager dès le début de l'année la responsabilité de l'évaluation avec les élèves. En revanche, lors de l'évaluation **Renversement 11^e ****, elle est confrontée à une autre préoccupation. Dans son ACS3, par exemple, elle dit renoncer à faire évaluer les élèves sur la base de points à attribuer selon des critères précis (TP439). Selon elle, il est plus facile pour les élèves de dégager une tendance et d'expliquer leur avis que de mettre des points (TP154). C'est donc sur le versant de l'efficacité des élèves au cours des co-évaluations critériées qu'émerge la tension.

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP154)

*À un moment donné, il y en a une qui est venue dire « **Non, mais Madame, moi je mettrais "Bien réussi" !** » Je lui ai dit « **Bon ben, on va bien regarder alors, si tu veux !** » Parce que moi je n'étais pas d'accord ! Je lui avais mis "Réussi" ! Mais finalement c'était vrai ! Ce qu'elle disait c'était vrai ! Elle me disait « **Mais regardez, vous voyez, elle bouge tout le temps ! De temps en temps, elle reste derrière** » Mais en fait, ce que moi j'essaie de faire, au-delà des critères, tout ça, je m'en fiche qu'ils regardent trois trucs ou comme ça ! C'est qu'ils expliquent ce qu'ils voient !*

Dans le cadre d'une co-évaluation, lorsque le système d'activité de l'enseignant d'EPS entre en relation avec le système d'activité des élèves, nous retenons le concept de « co-configuration ». Ainsi, en négociant et en participant aux prises de décision, les élèves amènent l'enseignant à changer de posture et modifier son activité évaluative.

3.1.6. Synthèse de la partie 3.1

Cette première partie permet, dans le cadre prescriptif discrétionnaire de la réforme de 2015, dans lequel la tutelle laisse volontairement la possibilité aux enseignants d'EPS de s'approprier une partie des évaluations, d'identifier des tensions dans leur activité, en lien avec les outils et règles tantôt imposés, tantôt laissés au libre choix des équipes pédagogiques.

Ces tensions se manifestent d'abord par de nombreux écarts par rapport aux règles définies par la prescription. Ces entorses ne sont pas spécifiques à l'activité réelle de cette catégorie de travailleurs. Leur origine est à chercher dans ce que les enseignants d'EPS considèrent comme un temps insuffisant pour mettre en œuvre les situations d'évaluation ou encore, notamment pour les évaluations cantonales, dans le fait qu'ils jugent certaines situations inadéquates par rapport au niveau

des élèves. Par exemple, pour ne pas pénaliser injustement ceux qui échouent à une évaluation, les enseignants procèdent à des évaluations globales. Autrement dit, les critères proposés par la tutelle (dans les évaluations cantonales) ou par la file (dans les situations d'établissement) ne sont pas utilisés systématiquement, certains sont délaissés ou utilisés *a posteriori*, comme moyens de vérification de l'avis global.

De plus, au-delà de la stricte prestation motrice des élèves, les enseignants prennent en compte leur engagement et leur persévérance, jugeant que ces aspects sont prioritaires par rapport à la performance elle-même. Dès lors, ils font souvent preuve d'une certaine tolérance dans l'application des critères et l'attribution des avis, spécifiquement vis-à-vis des élèves engagés et persévérants, mais peu performants. Dans le même ordre d'idée, ils remplacent les situations ponctuelles prescrites par une évaluation en continu, répartie sur plusieurs leçons. Le but avoué est que tout élève engagé obtienne au minimum l'avis "Réussi", afin justement de ne pas grever cet engagement dans les évaluations et cycles suivants.

Les mobiles profonds qui sous-tendent ces distorsions de la prescription peuvent être résumés de la façon suivante : que les élèves dépassent leurs craintes, ne perdent pas confiance et acquièrent à terme des valeurs de persévérance. Mais ces ressorts butent dans la pratique sur d'autres motifs concurrents, ce qui produit dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS des conflits intrapsychiques récurrents : en effet, il s'agit par exemple de faire réussir les élèves peu performants mais sans que les principes d'équité ne soient écornés ; de même, il faut que l'évaluation soit simple et peu coûteuse en temps mais il faut aussi que les élèves ne s'ennuient pas, trouvent du sens et jouent.

Au niveau des outils mobilisés par les enseignants, on observe aussi des frottements dans l'activité réelle. Ainsi les grilles d'observation leur apparaissent souvent inadaptées ou en décalage avec leur appréciation globale. Par exemple, elles rendent impossible la prise en compte des progrès dans ces évaluations sommatives. Cette question de l'opérationnalisation des motifs visés concerne aussi régulièrement les co-évaluations qui apparaissent comme de nouveaux outils permettant d'obtenir des compromis acceptables. Mais *a priori* celles-ci font perdre trop de temps. Dès lors, les enseignants sont tentés de mettre en place des chantiers annexes, c'est-à-dire des activités parallèles à l'atelier où se déroule la situation d'évaluation. Or, dans ces chantiers, les élèves ne sont pas autonomes et, là aussi, se pose la question des outils à mettre en place pour que ceux-ci restent actifs et non perturbateurs.

Sur le plan de la division du travail, l'activité évaluative des enseignants d'EPS apparaît d'abord en tension avec la tutelle. Pour les acteurs, le nombre d'évaluations prescrit par la réforme est trop important et certaines évaluations cantonales ne sont pas réalisables. Pour eux, il existe surtout une contradiction majeure entre d'une part le nombre, la précision et la rigueur des évaluations, d'autre part l'absence de notes. S'entrechoquent ici des motifs contradictoires à propos du « sérieux-pas

sérieux » de la discipline EPS, du plaisir des élèves et finalement de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS vaudois.

Ensuite, l'étude met en évidence des tensions avec le collectif de travail. On aurait pu croire que les files (équipes pédagogiques) seraient les instances de négociations et de renormalisation de la prescription institutionnelle, c'est-à-dire des instances d'apaisement des tensions. C'est en effet souvent le cas. Toutefois, l'analyse des données révèle aussi que ces équipes ne sont pas toujours homogènes (associant des enseignants spécialistes du secondaire et des enseignants généralistes du primaire) et fonctionnent de manière plus ou moins démocratique. En d'autres termes, chaque enseignant tient une posture vis-à-vis des évaluations d'établissement (décidées par la file) qui ressemble à sa posture vis-à-vis des évaluations cantonales imposées. Dès lors, ces évaluations d'établissement représentent souvent des prescriptions, par rapport auxquelles chacun s'autorise des écarts.

Enfin, l'activité des enseignants d'EPS au moment des évaluations sommatives n'échappe pas aux tensions habituelles avec le système d'activité des élèves. Comme à tout moment de l'exercice du métier, il s'agit pour le professionnel de prévenir les comportements perturbateurs, de rester le garant de l'évaluation, d'éviter les accidents et de faire pratiquer et progresser.

3.2. Les dynamiques de développement

Dans cette deuxième partie des résultats, nous présentons les éléments de résultats relatifs au développement potentiel et réel de l'activité évaluative des six enseignants d'EPS vaudois ayant pris part à l'étude. Nous analysons les principales contradictions identifiées dans l'activité évaluative au travers de l'évolution de « préoccupations récurrentes », c'est-à-dire des objets de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Chacune de ces préoccupations se déploie sur des périodes plus ou moins longues et selon plusieurs étapes. Pour chaque participant, elle peut être énoncée en continu dans tous les entretiens ou, à l'inverse, elle peut émerger lors d'un entretien, puis « couvrir » plusieurs mois, avant d'être à nouveau invoquée à l'occasion d'une auto-confrontation à telle ou telle nouvelle situation.

L'analyse des données de notre étude conduit à distinguer six préoccupations récurrentes partagées par plusieurs participants, voire tous, des plus récurrentes aux plus occasionnelles au regard des différentes évaluations sommatives.

3.2.1. S'autoriser à prendre des initiatives

Comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des participants s'écartent de la prescription définie par la tutelle et/ou le collectif de travail en modifiant non seulement les situations d'évaluation

par manque de sens ou de temps, mais aussi en fonction du niveau des élèves. Cependant, pour l'enseignant, ces divergences avec « ce qu'on lui demande de faire » sont instables, et constituent des compromis mouvants issus d'un processus dynamique. C'est le cas par exemple de JANINE, qui, en début d'année déjà, annonçait son intention de faire des évaluations différentes de celles définies dans le programme d'établissement. Cet extrait issu de son **EC** rend compte d'une volonté d'avoir une approche plus transversale qui évite de cloisonner les disciplines sportives.

Extrait de l'EC de JANINE (TP2 et TP4)

Cette année, que ce soit avec les 9^e, 10^e, 11^e au début de l'année maintenant, je ne repars plus totalement directement dans ce qu'on a décidé de faire, c'est-à-dire 9^e Basket, Tchouk, ou bien Volley, je fais un petit moment- un petit peu plus sur des capacités transversales, c'est-à-dire que je travaille sur des activités avec différents ballons (.) plus quelque chose où::: vraiment j'essaie de faire ressortir de ça toutes les capacités qui sont multiples dans tous les sports, tu vois, l'anticipation, l'observation, etc. [...] On verra ce que ça donne, mais je pense que ça peut les préparer- ouais, un peu plus euh::: un peu plus global, puis ils comprendront peut-être mieux après quand on va dans le spécifique.

JANINE se projette dans d'autres buts (ce qui aboutit à diverger de ce qui a été défini par l'équipe pédagogique) en travaillant sur des compétences et habiletés plus « transversales » (capacités de coordination, anticipation, etc.), notamment dans le but d'amener les élèves à être capables de s'arbitrer (TP2). Elle trouve que les pratiques dans son établissement « cloisonnent » les apprentissages et se centrent trop sur les gestes spécifiques. Selon elle, une des conséquences est par exemple que les élèves manquent souvent de coordination. Elle propose donc des jeux avec différents ballons dans le but de préparer les élèves de manière plus globale pour qu'ils comprennent mieux par la suite les spécificités de chaque jeu (TP4). Si elle décide de s'écarter de la prescription et l'assume par la quête de sens, elle a besoin de temps pour s'approprier la prescription, puis la « renormaliser ». C'est par exemple le cas de l'évaluation **Renversement 11^e **** lors de laquelle elle met en place un co-évaluation semi-formelle en demandant aux élèves de s'assurer. Lors de son **ACS3**, elle révèle vouloir tester l'évaluation telle qu'elle est prescrite (voir Figure 38 p. 132) dans la mesure où elle n'avait pas le temps de la modifier. À l'image de ses collègues DORIS et ARTHUR, elle explique avoir besoin de la vivre une fois pour prendre conscience de ce qui dysfonctionne (TP399). En expliquant son activité lors de l'**ACS3**, JANINE prend conscience de son activité empêchée : avoir voulu impliquer tous les élèves dans la co-évaluation (TP263). Un conflit intrapsychique émerge dans le discours de JANINE qui prend conscience qu'elle ne réussit pas à concilier deux de ses motifs « que les élèves bougent » et « que les élèves s'évaluent entre eux » (TP216). D'après elle, cette recherche de compromis opératoires est accélérée par les entretiens avec la chercheuse qui l'incite à modifier ses intentions (TP230). Elle précise qu'elle aurait dû évaluer chaque groupe à l'aide de deux

élèves ou ne faire évaluer que les élèves du groupe avancé et être ainsi plus en adéquation avec ce qu'elle aime faire, des évaluations informelles et continues. L'analyse de l'activité réelle de JANINE lui permet de formuler un nouveau but, à savoir prendre en compte l'assurage de manière informelle (TP405), en récompensant par exemple les élèves qui s'engagent en leur mettant des coches sur les quelques semaines de préparation à l'évaluation (TP407), un peu à l'image de l'activité de SERGE à l'occasion de l'évaluation cantonale Jeux 11^e où il explique évaluer le comportement des élèves à chaque leçon de jeu.

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP405 et TP407)

Sur le long terme ! Je ferais un::: comme il fait SERGE ! Je ferais une sorte de truc où::: sans vraiment leur en parler, en voyant un peu comment eux ils s'assurent entre eux- [...] Mais surtout en voyant comment eux, ils::: se mettent en avant pour faire ça, en fait ! [...] J'aimerais voir quels sont les::: (.) les réflexes, tu vois ! [...] J'ai- c'est surtout ça, en fait, je pense avec des coches, un truc sur quatre semaines pour voir combien de fois ils sont allés d'eux-mêmes (.hhh) Je pense plus un truc comme ça ! Ça, ça m'intéresserait pas mal !

L'enseignante révèle s'autoriser à s'écarter de la prescription si elle en ressent le besoin ou si, par exemple, le barème ne lui convient pas (TP453) mais elle est, comme plusieurs de ses collègues, plutôt favorable au maintien des évaluations communes (TP421). Pour JANINE, les prescriptions doivent être un support pour les enseignants, notamment les débutants (TP423). Mais avec l'expérience, elle n'hésite pas à prendre des initiatives dans la mesure où elle maîtrise les critères et sait ce qu'elle doit regarder. Ainsi, JANINE préfère évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève sans mettre des points (TP425). En fin d'entretien, elle relève l'intérêt du dispositif d'ACS et ACC qui lui permet de réfléchir à son activité, ce qui est plus difficile à faire seule (TP411). L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel biphasé chez cette enseignante qui, grâce à l'autoconfrontation et aux échanges avec ses pairs, prend conscience de ses difficultés et formule en fin d'année de nouveaux buts d'action et de nouvelles opérations, à savoir par exemple noter régulièrement l'engagement des élèves et prendre en compte les tâches d'assurage.

Le traitement de nos données met en lumière une autre dynamique de développement potentiel en lien avec le fait de « négocier avec la prescription ». Il s'agit des cas d'ARTHUR et NATHAN qui, à l'image de JANINE, apprécie d'avoir des évaluations communes et suivent en général le programme imposé par la tutelle et le collectif de travail. Dans son EC, ARTHUR reconnaît faire les évaluations communes même s'il ne les apprécie pas, à l'instar de l'évaluation **Coordination 10^e *** (voir annexe D p. 353) qu'il trouve inintéressante (TP82 et TP84). Toutefois, en fonction du temps à disposition, de ses compétences et du niveau des élèves, il s'autorise à introduire des modifications. C'est le cas par exemple lors de l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** pour laquelle il s'est largement

inspiré de la prescription renormalisée par le collectif de travail (voir Figure 35 p. 128). À la manière de son collègue NATHAN (voir chapitre 3.1.1), il explique lors de l'ACC1 avoir remodifié les critères prévus par le collectif de travail en les formulant de manière simplifiée - « Début », « Synchronisation », « Mouvements corrects » et « Fin » - (voir annexe E p. 365). ARTHUR et NATHAN préconisent la simplicité notamment en raison de la nouveauté que constitue cette évaluation cantonale puisque c'est la première fois qu'ils font de la danse avec leurs élèves (TP345).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR et NATHAN (TP343 à TP351)

343. A : *Mais en même temps, moi je me suis dit « ben voilà vous êtes un groupe, c'est un travail de groupe, donc il faut, il faut y aller ! Donc si toi tu es bon, ben tu essaies de me donner quelque chose et moi j'essaie de:: de prendre tout ça », mais:::*
344. N : *[Hum-hum] Ouais, c'est ce qu'on vise tout le temps, la collaboration, l'entraide::: ↓c'est sûr*
345. A : *[Oui, oui!] Il y a des limites ! Après, moi, bon, c'était la première année que::: je faisais ça, je me suis dit bon je vais le faire assez- je pense que c'est le plus simple des simples, c'est ça ! Donc, voilà*
346. N : *°C'est aussi pas mal simple aussi, hein ! Hahaha !*
347. A : *[↑Ouais:::], mais::: mais bon, (.) ça j'ai un tableau par euh::: par groupe (alors que toi:::)*
348. N : *Oui ! Bien sûr*
349. A : *[Mais bon,] (.) et puis::: et puis voilà, mais je trouve que::: ce qui est intéressant dans ton truc c'est::: que tu axes sur un élève ! Tu observes- ben, chaque élève, chaque groupe de deux-*
350. N : *Ouais*
351. A : *observent un seul élève ! Et là, ouais ((ARTHUR hoche la tête)), je pense que::: c'est plus facile pour eux euh:::*

Si ARTHUR s'autorise à modifier les situations d'évaluation et à simplifier les critères, il respecte toutefois les barèmes (en l'occurrence, en quatre points, comme l'indique l'évaluation cantonale (voir figure 31 p. 127) en adéquation avec le logiciel GEEPS-EO qui ne permet ni de mettre des demi-points, ni de modifier les barèmes des évaluations cantonales) (TP50 à TP57). NATHAN, on le rappelle, choisit au contraire un barème à huit points en référence à l'évaluation renormalisée par l'équipe pédagogique.

L'analyse du traitement des données de cet ACC1 met en lumière un conflit intrapsychique vécu par ARTHUR et directement en lien avec la prescription cantonale qui suppose que les élèves doivent « créer une chorégraphie » seuls ou en groupe (voir annexe D p. 351). Selon lui, le fait de laisser les élèves créer leur suite de pas se heurte à l'impossibilité de répondre à l'un de ses motifs « offrir les mêmes conditions à tous les élèves » (TP513), ce qui explique en partie pourquoi il choisit de faire des entorses à l'évaluation cantonale qui, dans le respect du PER (CM32 - *Consolider ses capacités*

de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication en créant une chorégraphie), demande aux élèves de créer une chorégraphie. ARTHUR décide de proposer une suite de pas créée durant l'année précédente par le collectif de travail et donc connue des élèves ayant doublé leur année scolaire (TP205). Si, dans la prescription définie par le collectif (voir annexe E p. 364), la chorégraphie faisant l'objet de l'évaluation cantonale contient la suite de pas imposée (2 x 32 temps), les élèves doivent la compléter d'une partie créée (2 x 32 temps). Comme NATHAN, ARTHUR considère non seulement qu'il est difficile pour un non danseur de créer une chorégraphie (TP203), mais aussi que le succès de cette évaluation cantonale **Chorégraphie 9^e *** dépend de la présence de *leaders* pour engager la classe (TP205 et TP210).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP205 et TP210)

Franchement, ça dépend tellement de la classe ! Parce que si tu as::: déjà dix::: dix garçons qui font du foot, ça change- ce n'est pas::: ce n'est pas évident ! Après, ben moi, je suis tombé euh::: dans les deux classes que j'ai, euh::: dans une classe, les 9VG4, il y en a trois qui ont répété l'année, donc ils avaient déjà fait la choré- je ne sais plus si c'était avec toi ou::: [...] et puis dans l'autre classe il y a::: deux ou trois qui sont::: des vrais moteurs et puis ils sont enthousiastes, donc ils ont, ils ont menés euh::: toute la classe !

ARTHUR pense toutefois que le fait de demander aux élèves de créer leur chorégraphie est susceptible de favoriser leur implication (TP588). Confronté à l'activité évaluative expliquée de NATHAN, il prend conscience qu'une évaluation **Chorégraphie 9^e *** individualisée peut répondre à l'un de ses autres motifs « que les élèves s'engagent ». À la différence de NATHAN où chaque élève est évalué individuellement par deux camarades, ARTHUR préconise une évaluation collective lors de laquelle chaque groupe évalue les autres groupes selon ses quatre critères (TP252) en réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que l'évaluation soit simple » (voir chapitre 3.1.3) et un autre motif « que les élèves s'entraident » (TP343). L'analyse de nos données met en exergue un développement potentiel biphasé dans la mesure où ARTHUR et NATHAN mettent en place de nouvelles opérations lors de l'évaluation **Chorégraphie 9^e ***, à savoir une co-évaluation qu'ils n'avaient encore jamais testée. Lors de cette **ACC1**, ils se disent satisfaits de l'engagement des élèves et de leur capacité à se co-évaluer sérieusement (TP478), alors qu'au préalable, ils émettaient des réserves (TP543). Rassuré par l'expérience positive vécue cette année (TP573-579) et confronté à l'activité évaluative de son collègue, ARTHUR envisage d'autres possibles, notamment une co-évaluation individualisée, sans aller à l'encontre de son motif « que l'évaluation soit simple » pour les élèves et pour lui (TP519 et TP521).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP519 et TP521)

*Moi, de mon côté, je pense que je ferais une::: [...] co-évaluation individuelle ! Hihihhi !
Ça, je pense que ça serait quelque chose de::: de plus efficace que ça ! (.) Donc euh- je
pense que je vais peut-être repartir là-dessus, mais finalement que::: chaque groupe de
deux, euh::: analyse ↓les mouvements d'un seul euh::: danseur ou danseuse.*

L'émergence de son motif « que les élèves s'entraident » lors de cette autoconfrontation croisée (TP343) amène ARTHUR à mettre en place une nouvelle opération dans le cadre de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** à savoir d'ajouter trois ou quatre points pour prendre en compte l'assurage (**ACS3** - TP336). L'enseignant alterne donc entre une dynamique centripète, tournée vers son propre confort et une dynamique centrifuge orientée vers des enjeux éducatifs et pédagogiques. D'un côté, il trouve important d'avoir un cadre commun pour chaque évaluation (**ACS3** TP399 et TP370) et il est favorable à ce que tous les élèves d'un même degré fassent les mêmes évaluations (**ACC2** TP969) ; d'un autre côté, il s'autorise à modifier le contenu des évaluations en fonction des besoins des élèves. C'est pour rappel le cas de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** lors de laquelle (voir chapitre 4.1.1) il explique, dans son **ACS3**, renoncer à certains exercices trop ambitieux au profit d'autres formes plus accessibles aux élèves (TP340).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP340)

*Pour moi c'était trop difficile ! Ou le « Tour d'appui en avant » sans aide pour moi c'était
trop difficile ! Il fallait une étape euh::: intermédiaire, donc euh::: je l'ai enlevé pour
mettre euh::: pour mettre le tour en avant avec la corde.*

Si comme nous l'avons vu précédemment, ARTHUR suit en principe le programme et apprécie les évaluations communes, il adapte toutefois les évaluations aux besoins des élèves et aux contraintes temporelles imposées par le programme d'établissement (quatre à cinq leçons en moyenne dédiées à un thème). Dans son **ACC2**, il insiste sur l'importance d'un programme commun en 9^e pour assurer le suivi des élèves en cas de redoublement (préoccupation centrifuge) pour que les élèves sachent que tout le monde fait le même programme (préoccupation centrifuge et centripète), ce qui (comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.5 dans le cas de LINE) légitime le travail de l'enseignant (TP939 à TP947). Le développement de l'activité évaluative d'ARTHUR et NATHAN se révèle principalement au cours de cette étude dans leur tentative de déléguer l'évaluation aux élèves tout en gardant un contrôle sur les résultats pour s'assurer de la qualité de leur jugement, qu'ils soient co- ou auto-adressés. Si ces enseignants ont d'abord fait le choix de confier l'évaluation aux élèves pour gagner du temps, ils constatent des apports bénéfiques sur leurs engagements et leur propension à collaborer. On perçoit ici une dynamique de développement basée sur la spirale sens-efficience-sens, dans laquelle l'opérationnalisation réussie d'un dispositif (ici la co-évaluation) conduit à modifier le but qu'il était

censé viser au départ, modifiant son « sens » et le faisant glisser de la fonction d'outil à la fonction de but en soi (plus précisément d'opération à but d'action).

À ce sujet, l'analyse des données du **RC** indiquent un développement potentiel de plusieurs participants. C'est le cas, par exemple, de **LINE** qui se dit satisfaite de ses tentatives de co-évaluation même si *a priori* elle reconnaît avoir de la peine à déléguer l'évaluation aux élèves.

Extrait de LINE lors du RC

Moi, c'est plus que j'ai de la peine à lâcher, en fait ! J'ai envie de contrôler ! (...) C'est moi la maîtresse, c'est moi qui évalue ! Donc c'est souvent pour ça que je n'y pense pas, mais depuis que je fais cette recherche, j'essaie aussi de varier un peu et puis::: ouais, ça marche ! Après::: j'aime bien que ça soit juste et puis des fois, quand je vois que c'est-que ce n'est pas bien fait, j'ai de la peine à lâcher ! (RC enregistrement 1 - LINE 19'16'')

Le dispositif mis en place durant cette étude et plus particulièrement les autoconfrontations ont incité **LINE** à varier ses modalités d'évaluation « *depuis que je fais cette recherche, j'essaie aussi de varier un peu* ». Lorsque la CH lui demande si cela lui pose un problème de faire évaluer les élèves, **LINE** reconnaît que cette manière de faire lui permet de s'économiser.

Extrait de LINE lors du RC

Ça me pose un peu un problème, mais maintenant, j'essaie de le faire (.) ça va aussi bien ! Ça me soulage un peu et je suis contente ! (RC enregistrement 1 - LINE 20'24'')

Si à ce stade, **LINE** justifie son activité évaluative (faire co-évaluer les élèves) sur le versant centripète (« *ça me soulage un peu* »), **DORIS** et **JANINE** s'orientent davantage vers le centrifuge et voient la co-évaluation comme un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Extrait de JANINE lors du RC

Moi je sais que c'est plus le côté formatif et::: puis le fait d'être autonome etc. Moi ce que je recherche dans l'évaluation, c'est ce que l'élève fait dans son évaluation, mais aussi ce que l'autre est capable d'y voir ! (...) Mon évaluation elle est là pour avoir une photo à un moment donné de ce que j'ai fait sur plusieurs semaines, mais c'est aussi là pour que les gens que j'utilise pour observer aient cette vision globale et puis euh::: pour moi c'est formateur pour eux aussi, en fait ! (RC enregistrement 1 - JANINE 26'03'')

L'analyse de cet énoncé révèle l'enjeu éducatif de la co-évaluation perçu par **JANINE**. Sa collègue **DORIS** partage l'intention formatrice de ce but d'action.

Extrait de DORIS lors du RC

Je pense que ça apporte beaucoup, pour l'élève, d'évaluer ! Il regarde des choses qu'il ne regarde peut être pas normalement ou il apprend des choses- ouais, des critères auxquels il n'aurait pas forcément pensé, même si tu les donnes comme ça, tu es moins attentif que si tu dois évaluer ! (RC enregistrement 1 - DORIS 26'45'')

Si ces deux enseignantes disent ne pas être gênées par le fait de modifier les évaluations (« *Comme JANINE, je n'ai pas de problème à modifier ces évaluations* » RC enregistrement 2 - DORIS 53'54''), LINE, de son côté, suit la prescription par principe sans la remettre en question dans la mesure où, comme elle l'explique dans son EC, elle a commencé à enseigner avec la réforme (TP104). Par manque de temps (TP12), elle avoue toutefois avoir de la difficulté à respecter les injonctions cantonales de faire quatre évaluations par semestre, sans compter les deux évaluations « à choix » préconisées par son collectif de travail (TP22).

Extrait de l'EC de LINE (TP22)

Il y a une cantonale, trois d'établissement et puis déjà celles-là, j'ai de la peine à::: les faire ! Donc après il y en a deux qu'on peut encore prendre de notre tableau (.) ou alors aller faire des personnelles (.) mais::: bon après, c'est aussi- ça te fait de l'administratif et::: là, c'est vrai que les vignettes elles sont faites (.) et c'est vrai que là, avec toutes les autres choses que j'ai à côté, ça m'arrange aussi de rester dans ces vignettes ! Mais, dans le futur, je::: je pense que ça me bloquerait !

L'analyse de cet extrait révèle une tension dans l'activité évaluative de LINE entre les instances impersonnelle (le cadre cantonal d'évaluation), interpersonnelle (le choix de la file d'ajouter deux évaluations à choix) et personnelle. Un conflit intrapsychique émerge dans son discours lorsqu'elle exprime d'une côté être soulagée de pouvoir utiliser les évaluations présentes dans GEEPS-EO (vignettes) mais regrette de l'autre de ne pas pouvoir faire d'autres évaluations en dehors de celles du programme d'établissement. Dans le cadre des évaluations en jeux collectifs, LINE ne s'autorise pas à choisir une deuxième évaluation de jeu en 10^e dans la mesure où son collectif de travail ne le prescrit pas (TP38). Les nombreuses répétitions et hésitations repérées dans son matériau langagier indique toutefois que LINE n'est pas très au clair sur les attentes de son établissement qui, selon elle, n'ont pas fait l'objet d'une discussion (TP40 et TP42).

Extrait de l'EC de LINE (TP40 et TP42)

Enfin, moi, c'est comme cela que je l'ai compris, mais c'est vrai que, du coup (.) [...] Pour l'instant je crois que c'est::: on n'en a pas vraiment discuté plus que ça !

D'ailleurs, au fil des évaluations sommatives et des entretiens d'auto-confrontation, des conflits intrapsychiques émergent dans l'activité évaluative de LINE. Cette jeune enseignante est tiraillée

entre d'une part une volonté de prendre des initiatives personnelles, d'autre part un souci de cohésion au sein de son établissement, donc une nécessaire conformation aux évaluations programmées. Elle explique, par exemple, dans son **ACS2**, pouvoir créer une évaluation personnelle (de cirque) et ne pas être obligée de faire six évaluations par semestre. Mais, par souci de cohérence vis-à-vis des élèves et pour ne pas nuire aux efforts de cohésion du collectif, LINE reste finalement fidèle au programme commun (TP471). Néanmoins, on peut considérer que, même sans la mettre en œuvre concrètement à ce moment, cette évaluation personnelle de cirque telle qu'elle est mise en perspective par l'enseignante est déjà un signe tangible de développement professionnel.

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP471)

Je peux le faire (créer une évaluation personnelle) ! On n'est pas obligé ! ((LINE parle du fait de faire ou non six évaluations alors que le minimum prescrit est de quatre)) Mais après, dans la file, c'est vrai qu'on s'est dit qu'on faisait euh::: on faisait euh ben celles d'établissement, on les faisait quand même, comme ça, ça faisait une cohérence d'établissement où tous les 10^e font cette éval, tous les::: donc si je ne les fais pas, après ben c'est de nouveau repartir sur ce qu'on ne voulait pas !

Cette loyauté envers son collectif de travail est également évoquée plus tard à l'occasion de son **ACS4** lorsqu'elle est confrontée aux traces de son activité lors de l'évaluation **Chorégraphie avec ballon 10^e **** (voir Figure 52 p. 194). En effet, au cours de la préparation de cette évaluation d'établissement, LINE demande aux élèves d'inventer des mouvements en complément de la suite imposée par le collectif de travail. Lorsque la chercheuse amène la controverse en lui demandant ce que cela impliquerait pour elle de tenir compte de la partie de la chorégraphie créée par les élèves (TP87), l'enseignante énonce qu'elle se sent « bloquée » par le fait de s'écarter de la prescription définie par son collectif de travail (TP88). Là encore, même si le développement n'est pour le moment que « potentiel », l'analyse des données montre explicitement que l'activité de l'enseignante se situe dans une dynamique.

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP87 à TP92)

87. CH : *Mais qu'est-ce qui te changerait dans cette grille, si tu comptais la partie qu'elles inventent ?*
88. L : *Il faudrait que je rajoute, ↑mais le problème c'est que celle-là, elle est (.) on l'a décidée ensemble ! C'est ÇA qui me bloque en fait !*
89. CH : *Parce que c'est quoi qui ne joue pas, en fait ?*
90. L : *Ben c'est qu'à aucun moment il n'y a::: l'histoire d'inventer ! On a décidé de ne pas l'évaluer en 10^e !*
91. CH : *Non, mais si finalement cette partie inventée-*
92. L : *Mais cela veut dire que je dois changer l'évaluation ! Ça veut dire que ce n'est plus l'évaluation d'établissement qu'on avait décidé entre nous ! C'est juste ça !*

LINE est tiraillée entre une préoccupation centripète (rester fidèle à son collectif de travail) et une préoccupation sur le versant centrifuge de son activité évaluative : faire créer une suite de pas aux élèves pour éviter qu'elles s'ennuient (TP62 et TP64).

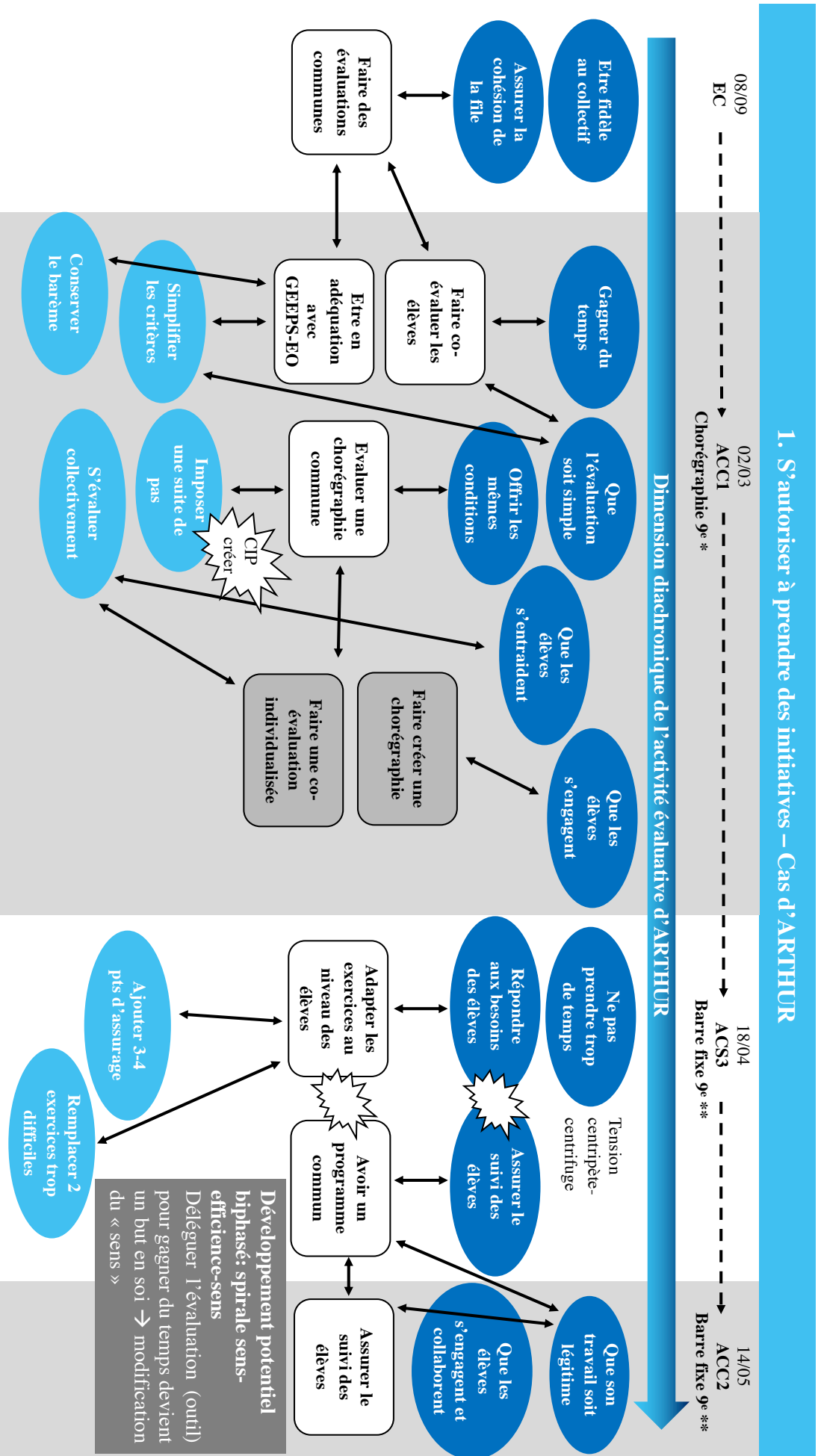
Extrait de l'ACS4 de LINE (TP62 et TP64)

*Si c'était à refaire, si je les voyais s'ennuyer (.) j'aurais::: je leur aurais dit « **ben inventez encore plus !** » [...] Et puis même si je n'évalue pas ! Mais ça leur donne- parce que d'un côté je me dis qu'on n'a pas besoin d'évaluer tout ce qu'ils font ! D'ailleurs, le bout inventé, je ne l'ai pas évalué en fait ! Ça ne donne aucun point !*

Un autre conflit intrapsychique émerge dans l'activité évaluative de LINE, celui de devoir évaluer ou non tout ce qui se fait durant les cours d'EPS (TP64). En renonçant à évaluer la partie inventée par les élèves, LINE reste fidèle non seulement aux décisions de la file, mais aussi à la conception partagée par le genre qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer toutes les activités en EPS « *on n'a pas besoin d'évaluer tout ce qu'ils font* ».

En fin d'année, lors de son ACC2, elle évolue en nuancant son penchant vers la conformité à l'équipe pédagogique. Pour elle à ce moment de sa réflexion, le collectif définit les évaluations mais elle peut s'autoriser à les adapter et même à s'écarter de la prescription (TP964) au-delà des doutes évoqués dans l'EC et l'ACS2. Cette prise de conscience constitue un développement potentiel par le sens de l'activité évaluative de LINE. Si, comme d'autres enseignants de notre étude, elle est favorable aux évaluations communes, elle réalise en fin d'année qu'elle peut prendre des initiatives sans que cela nuise à la cohésion du collectif de travail, ni à la cohérence de l'équipe aux yeux des élèves au sein de l'établissement. Le développement potentiel de son activité évaluative lui permet aujourd'hui d'envisager de s'adapter davantage aux besoins de ses élèves et aux spécificités de ses classes.

Figure 53. - S'autoriser à prendre des initiatives - Schéma du cas d'ARTHUR



3.2.2. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée

Le traitement de nos données met en évidence un développement potentiel de l'activité évaluative de plusieurs enseignants de notre étude en lien avec la manière d'évaluer les élèves. Un conflit inter-psychique émerge dans le discours de ces enseignants d'EPS entre une évaluation réalisée à l'aide d'une grille de critères et une évaluation plus globale et spontanée. C'est le cas par exemple de JANINE qui, dès l'EC en début d'année scolaire exprime cette volonté d'évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève (TP42). JANINE fait notamment référence à l'évaluation 9^e au mini trampoline où l'instantanéité du mouvement limite l'objectivité de son jugement évaluatif. Elle pense également qu'il est difficile pour un enseignant de prendre en compte ces trois critères en même temps (TP73). Cette tension l'a amenée, au cours de sa carrière, à modifier sa manière de fonctionner et à évaluer plus globalement les élèves en prenant en compte leur évolution (TP46).

Extrait de l'EC de JANINE (TP42 et TP46)

*Je regarde de manière globale, le jeu (.) suivant::: selon certains critères, bien sûr, mais::: [...] je me suis rendue compte encore l'année passée (.) je suis restée dans cette évaluation du Mini trampoline (.) [...] en fait l'année passée je m'amusaais encore à mettre des- tu vois, des fois des coches sur le point, des trucs « **ok, là il a fait ça !** » Et puis maintenant, je n'ai plus tellement envie de rentrer là-dedans parce que je me rends compte que::: déjà ça va tellement vite ! C'est tellement subjectif, tu es tout seul à évaluer, que::: maintenant j'ai plus::: et puis au final, je le faisais déjà avant, c'est-à-dire que::: c'est comme si je prenais la photo au moment où le gamin il fait, et puis tu as déjà ton idée, tu l'as déjà observé avant- tu l'as observé plein de fois pendant les échauffements, pendant::: pendant les cours, etc. J'ai- je n'ai plus tellement envie de rentrer sur des points comme ça, tu vois, j'ai plus envie d'être dans du global.*

L'emploi répété du pronom « tu » (instance transpersonnelle) indique que la prise en compte des observations antérieures constitue une « règle de métier ». Si JANINE reconnaît que ce changement va prendre du temps à se mettre en place (TP46), elle précise ne considérer les antécédents que lorsqu'ils sont favorables aux élèves (TP48). Elle explique que les points l'aident à prendre sa décision, mais qu'elle a déjà une idée globale du résultat qu'elle veut mettre à l'élève (TP50). Pour JANINE qui fait référence à l'évaluation Barre fixe 9^e **, cela ne fait pas sens de se focaliser sur un élément non maîtrisé dans la mesure où l'élève réussit d'autres mouvements (TP52). On mesure bien ici la défiance vis-à-vis de la dimension ponctuelle de l'évaluation et de ce qui est considéré par l'enseignante comme des effets pervers.

Lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage pour laquelle, on le rappelle, elle fait le choix de renoncer à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » (TP66), JANINE

définit quatre critères « Siffler et s'imposer - Gestes et explications - Conséquence de la faute - Se déplacer » (TP24 et TP26). Elle explique utiliser les trois indicateurs de l'évaluation cantonale (« parfois - souvent - toujours »), dans la mesure où ils conviennent bien à une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève. JANINE explique son activité réelle en précisant ne pas soustraire de points si un des critères n'est pas respecté (TP42).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP42)

*C'est quelque chose que je regardais quand même de manière très globale, hein ! Je ne me suis pas amusée à dire « Là, non, non, non, il n'a qu'un critère, donc 1 point ! »
C'est quelque chose- ↑j'ai::: j'ai gardé ce « Parfois - souvent - toujours », ça je trouvais pas mal ! Je trouve que ça allait bien pour une::: pour une évaluation comme ça !*

Ce qui importe à JANINE pour cette évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, c'est que les élèves s'imposent et interviennent à propos. Elle n'exige pas que les élèves connaissent les gestes d'arbitrage des trois sports (le Basketball, le Handball et le Football), mais plutôt, selon les extraits vidéos visionnés, qu'ils soient capables de gérer un match, suivre le ballon et prendre une décision. Elle remet donc en question la pertinence de la grille d'évaluation imposée par la tutelle, qui ne permet pas de mettre zéro point lorsque le critère n'est pas atteint (TP168). JANINE a choisi une forme de co-évaluation où deux d'élèves jouent respectivement le rôle d'arbitre et d'observateur, mais c'est elle qui fixe l'appréciation finale de l'arbitre sur la base d'une discussion avec l'observateur. Lors de cette autoconfrontation, JANINE s'exprime d'ailleurs en « je », ce qui révèle qu'elle tend à garder le contrôle de l'évaluation tout en impliquant les élèves (TP44).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP44)

J'avais ces quatre critères, dans la tête, où je savais que- ben voilà, si euh::: en fonction de ce que je voyais, s'ils ne se déplaçaient pas, ↓ben (.) ↑Et puis je regardais un petit peu sur la longueur ce que ça donnait et ↓puis euh, et puis j'arrivais à ces 3, 2 et 1 points !

Confrontée à l'évaluation d'une élève en difficulté, cette enseignante prend conscience, lors de l'ACS2, que son activité évaluative est influencée par le parcours et l'histoire des élèves (TP275). Comme nous l'avons relevé au chapitre 3.1.2, cette tendance est partagée par plusieurs enseignants de notre étude et peut être considérée comme une « règle de genre », revenant finalement à prendre en compte l'évolution de l'élève avant l'évaluation, c'est-à-dire à évaluer de façon continue. JANINE réalise toutefois qu'elle juge différemment deux élèves, Chiara et Marielle, pour une prestation équivalente (TP275). Elle explique que Marielle mérite de réussir dans la mesure où elle a fait de gros progrès (TP277), elle ne peut pas en dire autant de Chiara qui a été absente à plusieurs entraînements. Un développement potentiel de l'activité évaluative de cette enseignante émerge dans son discours dans la mesure où, en revivant l'évaluation de Marielle, elle est affectée par l'écart entre

sa perception sur le moment et sa vision lors de l'ACS2 (TP275). Cette prise de conscience amène JANINE à envisager de préciser sur la feuille d'évaluation les absences fréquentes de Chiara pour pallier ce manque d'équité (TP279). JANINE prend conscience de l'influence du parcours des élèves dans le jugement des enseignants (TP285).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP283 et TP285)

Finaleme nt là, moi, la défense par rapport à Chiara et puis elle (Marielle), c'est, c'est-pour moi, c'est ça, je n'avais pas la même vision ! Si je regarde de l'extérieur, en me disant « Non, mais::: enfin, c'est la même chose, quoi ! » Sauf que (.) en tant qu'enseignante, avec la séquence qu'on a faite, ben::: je n'ai peut-être pas le même regard ! [...] Il y a toujours le truc derrière !

Les hésitations et répétitions dans le discours de JANINE confirment l'auto-affectation liée à un écart de perception. En mobilisant les instances transpersonnelle (« en tant qu'enseignante », « qu'on a faite ») et personnelle (« moi », « je », « en me disant »), elle exprime une activité partagée par la communauté. Relevons que, dans cet ACS2, JANINE incarne fréquemment le genre (instance transpersonnelle) pour décrire et analyser son activité.

Lors de son ACC1, JANINE explique son activité évaluative à l'occasion de la deuxième partie de l'évaluation **Jeux 11^e** * concernant l'évaluation du « Comportement ». Affectée, on le rappelle, par le fait d'évaluer ces critères sociaux et affectifs (voir Figure 31 p. 124) sur une durée de quelques minutes dans la mesure où les élèves font en sorte de répondre aux attentes et obtiennent tous trois points (TP4), JANINE fait le choix d'évaluer différemment le respect des règles et le *fair-play* (critères 2 et 3). Cela révèle un développement potentiel biphasé dans la mesure où cette décision découle d'une tension entre ce qu'on lui demande (instance impersonnelle) et ses valeurs (instance personnelle). Elle explique à son collègue SERGE les motifs et buts d'action qui l'ont amenée à proposer une co-évaluation au Volleyball sans supervision de l'enseignant (TP10).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP10)

À partir du moment où je m'étais engagée dans cette euh::: cette évaluation comme ça, la réflexion elle est venue après, après la discussion qu'on a eu aussi ensemble ! [...] Je ne voulais pas la faire exactement comme je l'avais faite sur les trois jeux, Handball, Foot et puis c'était quoi, Basket ! Parce que ben voilà, ils::: je voulais quelque chose de nouveau et surtout je me suis dit ben je vais (.) utiliser cette évaluation pour qu'ils s'observent eux-mêmes ! Et je trouvais que c'était beaucoup plus facile d'observer dans le volley qu'on avait déjà travaillé (.) beaucoup avec le tournoi ! Du coup, ben j'ai fait une grille d'évaluation avec les mêmes critères, mais où eux s'observaient et puis du coup euh::: au moins là, il y avait cet aspect d'observation ! Et puis je les ai laissé pas mal

autonomes, donc euh::: voilà, c'était::: c'était un peu l'idée de rajouter quelque chose parce que pour moi, telle quelle, pris comme ça dans les jeux qu'on avait travaillé sur quatre semaines, ça ne faisait pas de sens !

JANINE explique donc avoir choisi le Volleyball parce que, pour elle, cela ne faisait pas sens d'évaluer le comportement dans le même contexte que l'évaluation d'arbitrage. Elle tient à ce que le jeu soit nouveau et que les élèves s'observent (buts d'action). Son activité évaluative se développe dans la mesure où c'est la première fois qu'elle délègue l'entière responsabilité de l'évaluation sommative aux élèves en réponse à un motif déjà exprimé lors de l'**ACS1** (« que les élèves soient libres et autonomes ») (TP59). L'analyse de son activité réelle lors de son évaluation **Saut en hauteur 11^e **** montre qu'elle est en proie à des motifs concurrents, à savoir laisser les élèves en autonomie ou les contrôler (TP115 et TP181). Ceux-ci persistent lors de l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage malgré une envie exprimée de laisser de la liberté aux élèves. Lors du second temps de cette évaluation cantonale, JANINE a donc su dépasser cette tension, ce qui révèle un développement potentiel sur le versant de l'efficacité. Lors de l'**ACC1**, elle commente l'activité évaluative de SERGE en marquant de l'intérêt pour sa démarche de laisser les élèves gérer un match de dix minutes (TP352 à TP372). Elle reconnaît avoir de la difficulté à lâcher prise (TP352), même si cette confrontation lui permet de prendre conscience de son activité empêchée et d'envisager d'autres possibles dans le cadre de l'évaluation **Jeux 11^e *** (TP372).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP372)

*Moi je trouve hyper intéressant et franchement, c'est quelque chose que je pourrais euh:::
il faudrait que je me l'approprie moi, mais euh::: je trouve la manière de faire euh:::
bien !*

En évaluant la manière dont les élèves gèrent un match durant une période complète, à l'image de la classe de SERGE, et en leur laissant le choix du jeu, JANINE répondrait non seulement à son motif orienté vers le centrifuge « que les élèves soient libres et autonomes », mais aussi à un de ses motifs initiaux « donner du sens » sur le versant centripète (voir chapitre 3.1.3). À ce stade, on perçoit donc un développement potentiel par le sens de l'activité évaluative de JANINE. Un nouveau but d'action en lien avec une évaluation **Jeux 11^e *** réalisée en continu émerge de l'activité évaluative qu'elle décrit. Lors de l'**ACC2** où elle est confrontée à l'activité évaluative de DORIS dans le cadre de l'évaluation **Jeux 10^e *** (voir Figure 41 p. 136), elle précise avoir choisi une formule hybride comprenant sa propre évaluation selon les critères définis par la tutelle et une co-évaluation des élèves sur la base d'autres critères (TP113) dans le but de les engager davantage dans l'évaluation (TP148). Elle ajoute que le fait de demander aux élèves de lui faire un retour sur ce qu'ils observent permet de les impliquer non seulement dans l'évaluation, mais aussi dans les cours d'EPS en général et de les

rendre autonomes (TP176). Ce type de « compromis opératoire » est un des éléments essentiels du développement professionnel.

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP176)

Mon but c'est que (.) ils soient autonomes ! Et du coup, en étant autonomes, en étant capables de me donner un retour sur ↑ce qu'ils voient, en les impliquant, en leur posant des questions, ben ils le sont aussi beaucoup plus dans d'autres activités ! Et du coup, c'est pour ça que moi je le fais comme ça, parce que j'aime vraiment beaucoup (.)

L'analyse de ces extraits lors de l'ACC2 met en évidence une inflexion sensible de l'activité évaluative de JANINE en lien avec les évaluations en jeux collectifs. Les prises de conscience liées à l'évaluation cantonale d'arbitrage en 11^e (évoquées en fin d'ACC1) sont réinvesties dans le contexte de l'évaluation Jeux 10^e * que JANINE a réalisé avec une classe de 10^e en fin d'année scolaire en réponse à ses motifs. On observe donc un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité mais aussi à un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » (où, à partir d'une situation initiale, l'acteur fait migrer dans une autre situation une réflexion ou un outil développé), voire à un début de généralisation. Elle continue toutefois à contrôler la qualité du jugement évaluatif des élèves en leur posant des questions (TP132) et en leur demandant de se justifier (TP335).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP335)

Je demande vraiment une explication et le fait de formuler et de s'observer, pour moi ça leur permet aussi d'intégrer les règles, intégrer aussi un peu le (.) à force d'observer, je suis convaincue qu'ils comprennent aussi que::: qu'il faut se déplacer, que ci, que ça !

JANINE est convaincue que son activité évaluative aide les élèves à intégrer les règles et à comprendre les principes du jeu, mais elle pense qu'il est nécessaire de les préparer à se co-évaluer. Pour cette enseignante, être capable de s'observer correctement est un objectif de fin de scolarité, même si la qualité de cette observation est un peu moindre que celle de l'enseignant. Néanmoins, JANINE a conscience que les élèves doivent être accompagnés dans ce processus durant les leçons de préparation à l'évaluation sommative (TP148).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP148)

*Peut-être que tu perds un tout petit peu en qualité ? Mais je pense- pour moi, en tout cas c'est un de mes objectifs euh::: à la fin de 11^e, c'est qu'ils soient capables d'observer quelque chose correctement ! Après, c'est clair qu'on est obligé- tu ne peux pas arriver comme ça, en l'ayant jamais fait, et puis dire « **tu observes tel et tel !** ».*

JANINE explique à DORIS que son fonctionnement prend plus de temps dans la mesure où elle effectue plusieurs *turnus* et qu'elle prend le temps d'échanger avec les élèves (TP117). Son

efficience lui permet de répondre à ses motifs prioritaires (« que l'évaluation ait du sens » et « que les élèves s'évaluent entre eux »), ce qui nous conduit à entrevoir un développement potentiel par l'efficience.

Le fait d'évaluer de façon globale concerne également LINE, ce qui permet aussi de montrer, sur ce point, le développement de son activité évaluative. En effet, dans son **ACS2**, cette enseignante met en lumière que, dans le cadre de son évaluation **Anneaux 10^e ****, elle évalue globalement pour « être plus juste ». Elle explique en effet que, de cette façon, le résultat final des élèves correspond assez bien à la valeur des prestations dans leur globalité (TP127).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP127)

C'est vrai que là, je trouvais que c'était assez juste, quand je regarde leurs prestations !

Je trouve que c'est assez::: juste, ce qui ressort dans mes notes !

Lors de l'**ACC1**, LINE prend toutefois conscience qu'en évaluant globalement, sans prendre en compte chaque critère défini dans la grille (voir annexe G p. 376), elle favorise la réussite des élèves en difficulté (TP466). C'est à propos de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** lors de laquelle LINE propose un enchaînement composé d'une entrée, de trois éléments intermédiaires (« Balance », « Crochet » et « Montée du ventre ») et d'une sortie. La prescription définie au sein du collectif de travail (voir Figure 44 p. 159) impose en effet une entrée dynamique (deux points), trois éléments techniques (six points) et une sortie avec réception en équilibre (deux points). Un dernier point est attribué au gainage durant l'enchaînement. Si le choix des exercices est laissé à la liberté des enseignants de la file d'EPS, la grille d'évaluation commune et le barème à 11 points doivent être respectés.

L'analyse de nos données révèle que LINE choisit d'évaluer de manière globale, à l'aide de la grille qu'elle remplit uniquement lorsque les élèves n'ont pas tous les points (TP447), c'est-à-dire lorsque les exercices sont partiellement réussis. Elle utilise donc la grille de manière globale sans procéder critère par critère (TP447).

L'analyse du discours de cette enseignante montre qu'elle ressent le besoin de soutenir les élèves en difficulté, par exemple Fantine qui s'implique et qui a plaisir à réussir (TP475). Elle lui accorde le "R" (TP466), même si la grille de points n'est pas respectée (TP470). De plus, même si elle précise avoir besoin des critères lorsqu'elle prépare l'évaluation, elle avoue que le fait de prendre en compte tous les critères au lieu de regarder globalement lui fait perdre du temps sur le moment (orientation centripète) (TP464).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP464 et TP466)

Des fois ça m- enfin j'ai l'impression que quand je réfléchis à l'évaluation, ça m'est utile ! Mais des fois, c'est vrai que pendant l'évaluation euh::: ouais ça::: je perds du ↑temps alors que je pourrais juste euh les regarder et puis c'est vrai que souvent euh::: on les regarde et puis on arrive à se dire si c'était très bien, si c'était bien ou si c'était juste bien ou si ce n'était pas bien ! Enfin::: [...] des fois, en fait, c'est plus pour moi où je me dis ben est-ce que j'ai (.) est-ce que je suis cohérente avec tout le monde ? Parce que, quand on fait sans grille, des fois, j'ai l'impression ben que du coup- [...] Elle (Fantine) n'osait même pas faire la roulade ! Et puis que là, elle le fait ! Euh::: alors si elle le fait, mais qu'il n'est pas parfait ou <je n'en sais rien> ! (.) Ben, dans une éval globale, je vais peut-être lui mettre "R", alors que si je comptais mes points ce serait "E" !

L'analyse de ces deux extraits montre que LINE a à cœur que les élèves en difficulté réussissent à partir du moment où ils s'investissent. Elle est sensible en effet au désengagement des élèves qui, comme Fantine, peuvent perdre confiance en eux en recevant un "E" (TP516). Dès lors, elle prend conscience à ce moment de l'ACC1 qu'elle accorde beaucoup d'importance à l'évaluation en référence à son passé d'élève qui vivait l'évaluation en EPS comme un moment important. LINE a peur d'être à l'origine de la perte de confiance des élèves (voir chapitre 3.1.3). L'analyse de son discours met en lumière que, pour elle, cette tendance à évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève est partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois. Dans l'entretien, elle passe en effet de l'instance personnelle à l'instance transpersonnelle lorsqu'elle dit « *je pourrais juste euh les regarder et puis c'est vrai que souvent euh ::: on les regarde et puis on arrive à se dire si c'était très bien, si c'était bien ou si c'était juste bien ou si ce n'était pas bien !* » (TP464). Pour LINE, cette manière de s'y prendre, parce qu'elle est partagée par le genre, est valide. Elle revient ensuite à l'instance personnelle pour justifier l'usage d'une grille qu'elle explique par un souci de cohérence envers les élèves (TP466) et baser les appréciations sur des critères : « *tu dois quand même te justifier avec des points* » (ACC2 - TP526).

Retenons donc de cette analyse que LINE tend à évaluer de façon non critériée, à l'image de JANINE, par souci d'économie de soi et pour ne pas perdre trop de temps, mais également parce qu'elle pense que cela favorise la réussite des élèves en difficulté dans la mesure où elle tient compte en partie des observations antérieures des élèves dans son jugement global lors de l'évaluation sommative. L'analyse de nos données fait donc apparaître une convergence de considérations centripètes et centrifuges lors de son activité évaluative. Le choix d'évaluer sans noter systématiquement tous les points sur une grille de critères répond à deux de ses motifs « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » (TP464) et « que les élèves ne perdent pas confiance » (TP516) tournés respectivement vers le centripète car, on le rappelle, LINE est affectée par le sentiment de ne faire qu'évaluer et de ne pas

avoir le temps de s'occuper des élèves allophones (voir chapitre 3.1.5), et le centrifuge, à savoir l'engagement des élèves en difficulté dans les cours d'EPS.

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP516)

Je ne voudrais pas, en fait, que ce soit- que ce soit moi qui fasse qu'ils n'aient plus confiance en eux::: à cause de::: de cette euh- ouais, mais c'est vrai ! Peut-être que j'accorde trop d'importance à cette évaluation MOI ! Ou peut-être parce que c'est aussi moi, quand j'étais élève, pour moi c'était important ! Et peut-être que c'est vrai que, du coup, je::: je ne me mets pas à leur place ou::: ou en fait, peut-être que pour eux ce n'est pas si important que ça euh:::

L'analyse de cet extrait montre que l'enseignante transpose sa propre conception de l'évaluation et notamment l'importance que ce moment solennel avait pour elle en tant qu'élève. Mais elle prend conscience du risque d'un potentiel décalage entre sa perception de l'évaluation en EPS et celles de ses élèves.

Le traitement de nos données indique également un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens dans la mesure où, grâce aux interventions de DORIS et de la chercheuse, elle prend conscience que son activité évaluative favorable aux élèves en difficulté provoque l'ennui et le désengagement des élèves plus performantes (TP224). Cette tension ne semble pas résolue à la fin de cette unité thématique (TP293), malgré l'argumentaire que lui fournit DORIS, qui représente le genre et lui propose à la fois des manières possibles de faire (efficacité) et des raisons d'agir (sens) (TP232 à TP248).

Extrait de l'ACC1 de DORIS (TP232 à TP248)

Je pense que si tu en as trois ou quatre qui sont un peu meilleures, il f:::audrait leur donner quelque chose d'un peu plus difficile et qu'elles puissent travailler entre elles, quitte à ce que::: la première fois que tu montres l'enchaînement, enfin que tu pars sur un enchaînement de base pour tout le monde, et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile [...] Tu le leur montres une fois ! Mais peut-être quitte à filmer euh::: à filmer la fois où tu leur montres ! Et puis après elles peuvent regarder et faire entre elles ! ↓Que ce soit un peu plus difficile ! [...] Dès le moment où elles maîtrisent la base, que tu donnes ! Après, tout ce qu'elles font ce n'est que du bonus ! Donc si tu leur demandes plus difficile (.) euh et puis qu'elles bossent entre elles, même si tu n'es pas là ben:::

En utilisant le « tu », DORIS tente d'enrôler LINE dans la communauté et lui propose d'entrer dans le genre via la mise en œuvre de son scénario. On observe toutefois un développement potentiel sur

le versant du sens lorsque LINE prend conscience que les évaluations que propose son établissement sont trop faciles, dans le sens où tous les élèves obtiennent trop facilement le "R" (TP377).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP377)

Je pense que::: je pense que dans beaucoup de nos évaluations, les critères sont trop::: enfin (.) c'est trop facile, je pense !

L'évocation de cette tension entre les instances personnelle (« *je pense* ») et interpersonnelle (« *nos évaluations* ») montre un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE grâce notamment à la controverse de DORIS.

Un dernier cas illustre bien cette tendance, dans l'activité des enseignants d'EPS, à évaluer de façon non critériée l'action globale des élèves. Il s'agit de SERGE qui, lors de son évaluation **Double-dutch 11^e **** (voir Figure 37 p. 130), ne s'est pas référé au barème des points pour mettre ses appréciations aux élèves (TP135). SERGE procède à rebours, c'est-à-dire qu'il évalue globalement puis s'arrange pour que le total des points correspondent à cette appréciation (TP141). Dans l'extrait ci-dessous tiré de son **ACS1**, SERGE explique avoir noté globalement les élèves à l'aide de l'encadré au bas de sa feuille d'évaluation qui récapitule les attentes pour chacune des appréciations (voir annexe G p. 384). Ainsi, par exemple, pour obtenir "BR", un élève doit présenter deux exercices de niveau 3.

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP139 et TP141)

*Je ne leur avais pas encore fait le feedback ! Mais pourtant je suis sûr que ça::: ben ça, ça correspond vraiment à la réalité ! Et Honnêtement, avec mes stagiaires aussi, je leur dis « **mais il y a des critères « machin** », etc. Et au fond tu te rends compte que tu pourrais très bien mettre juste les prénoms, regarder l'élève et puis dire « **Ouais, ça c'est excellent, bravo, très bien !** » « **Émile ? Non pas besoin de regarder !** » « **Euh Émile ?** » Non, mais::: enfin, tous ces critères, c'est très beau, mais au fond (.) je me rends compte que malgré tout, souvent, je dis euh::: pas trop fort- ((SERGE sourit puis rit)) mais::: tous ces points, tu essaies de t'arranger pour que l'élève que tu penses avoir "Bien réussi", tes points jouent pour qu'il ait "Bien réussi" ! Et euh::: ça c'est juste pour euh::: ((SERGE rit)) mettre du poids à l'évaluation, mais:::*

L'analyse du discours de SERGE révèle une gêne assumée d'évaluer les élèves de manière globale sans se contraindre à noter systématiquement tous les critères. Pour cet enseignant, les grilles de critères servent surtout à donner du poids à l'évaluation en EPS (TP141). Si des indicateurs d'auto-affectation sont identifiés dans son matériau langagier « *je dis euh::: pas trop fort- ((SERGE sourit puis rit))* », il assume ces révélations partagées par le genre. Dans son discours, en effet, il s'exprime en utilisant le pronom « *tu* » lorsqu'il décrit son activité évaluative. Il mobilise donc l'instance transpersonnelle, le genre, pour justifier que sa manière de faire est partagée par la communauté des

enseignants d'EPS vaudois. À l'instar d'ARTHUR (EC TP118), il procède de manière rétroactive lorsqu'il construit ses grilles d'évaluation (TP145).

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP145)

*C'est comme ça que je crée mes tableaux. Je me dis « **ben tiens, l'élève qui devrait arriver plus ou moins comme ça! Euh::: à qui je mettrais "Bien réussi", il aurait combien de points ?** » Et ça c'est::: du coup, c'est un peu comme ça que je fais mes tableaux ! Maintenant, le jour où il y a des notes ↑officielles, dans NEO ! ((SERGE sourit puis rit))
Hi, hi, peut-être que je changerais un peu mes tableaux ! Hahaha !*

Le traitement des données montre que cet enseignant modifierait sa manière de faire dans le cas d'un retour à une évaluation certificative en EPS (TP145 et TP147). Cette tension entre l'instance personnelle (voire transpersonnelle) et l'instance impersonnelle (l'absence de notes promotionnelles en EPS) s'exprime dans son activité évaluative. Dans la mesure où le contexte est non certificatif, il s'autorise à évaluer les élèves de manière globale (voir chapitre 3.2.2). Mais d'après lui toutefois, les résultats seraient sans doute les mêmes en comptant les points qu'en évaluant globalement « *du coup, je compterais vraiment les points de cet exercice! [...] je pense que ça ne changerait rien au final!* » (TP147 et TP149). Ceci rejoint les propos tenus précédemment par cet enseignant lorsqu'il dit que l'utilisation d'une grille de critères dans son activité évaluative sert principalement à donner de l'importance à une évaluation « qui ne compte pas ».

C'est lors de l'ACC1 où SERGE est confronté à l'activité évaluative de JANINE dans le contexte de l'évaluation **Jeux 11^e *** que les données mettent en lumière un développement potentiel de son activité évaluative. Lors son ACS3 dédiée à cette même évaluation cantonale, il avoue que cet entretien croisé précédent avec sa collègue a changé sa façon de considérer la critérisation des évaluations non certificatives. Il explique qu'avant cette confrontation à l'activité évaluative de sa collègue qui, on le rappelle, a défini quatre critères (voir chapitre 3.1.1), il ne basait son évaluation sur aucun critère précis (TP102).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP102)

*En fait, je n'avais bêtement pas vraiment de critères précis pour l'Arbitrage ! Je regardais un petit peu euh::: les élèves et je me disais « **Voilà ils ont- je dois leur mettre 3 points, où est-ce que j'arrive à (.) à leur donner des aspects positifs à leurs interventions ? Qu'est-ce qui était moins bon ?** » Et puis je::: je notais un peu comme ça au petit bonheur la chance euh::: au fur et à mesure de ce qu'ils faisaient ! En discutant avec JANINE l'autre jour, je me suis effectivement dit que (.) au moins qu'eux ils aient deux critères sur lesquels se baser et puis après, ce que je voyais en plus ou en moins- enfin en positif ou en négatif euh ben je peux l'ajouter comme je voulais !*

Grâce à l'activité évaluative de JANINE, SERGE dit avoir défini deux critères permettant aux élèves de mieux saisir les attentes de cette évaluation cantonale d'arbitrage. Ce développement potentiel sur le versant du sens lui a apparemment permis d'adapter son activité évaluative lors des dernières observations en créant une nouvelle opération. Cette opération consiste à formuler deux critères d'arbitrage 1) « Déplacement / position / attitude » et 2) « Intervention », lui permettant d'affiner son observation et d'être plus attentif à l'attitude des élèves en se posant les questions suivantes : « *est-ce qu'il est assis sur le banc ? Est-ce qu'il est debout ? Est-ce qu'il est proactif ou est-ce qu'il a le sifflet derrière le dos et puis que::: il s'en fiche ?* » (TP104).

Ce développement est toutefois mis en tension avec le système d'activité de son équipe pédagogique, qui, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.5, n'a pas statué favorablement à propos de l'utilisation de grilles d'observation précises. Ce conflit interpsychique, puis intrapsychique, entretient la réflexion de SERGE et prolonge donc le processus réflexif et, finalement, son développement potentiel (TP108).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP108)

Des fois, j'essaie d'aller trop loin et puis je reviens moi-même en arrière en me disant « ouais, je me suis un petit peu compliqué la vie, là ! » Et puis des fois, quand j'ai l'impression qu'il devient plus clair pour moi, j'ai l'impression que, de toute façon, <pour d'autres ce ne sera pas un outil intéressant>.

L'activité réelle de SERGE révèle des tensions liées aux réactions de ses collègues (qui, on le rappelle, ne sont pas tous des spécialistes d'EPS). Pour lui, ces désaccords freinent son pouvoir d'agir (voir chapitre 3.1.5). Plus tard, dans l'ACC2 où il est confronté à l'activité évaluative de NATHAN à propos d'une évaluation d'établissement au mini trampoline, il revient sur la problématique de l'utilisation de critères qu'il juge souvent trop réducteurs au profit d'une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève et qui tient compte des observations antérieures dans le jugement évaluatif (TP606 et TP608). Il dit apprécier cette part de subjectivité du jugement évaluatif qui permet de prendre en considération l'engagement et l'évolution des élèves (TP610). Lors de cette ACC2 dédiée à une évaluation au mini trampoline réalisée par NATHAN, SERGE dit préférer évaluer sans se baser sur des critères précis qui limitent son observation (TP608-TP610).

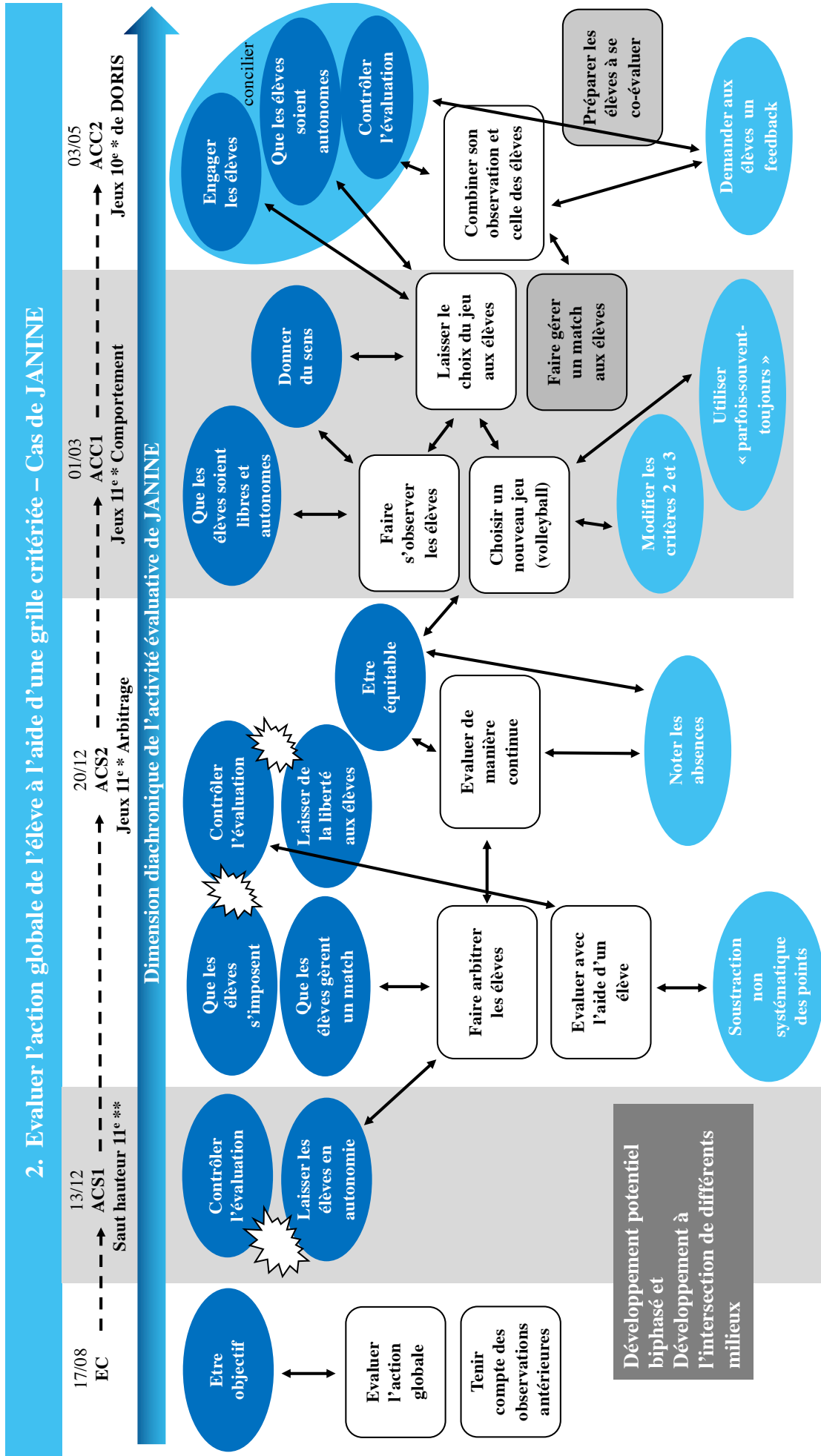
Extrait de l'ACC2 de SERGE (TP608-TP610)

Tu sais qu'un élève, il vaut "R" ! Ce jour-là, il va peut-être faire autre chose, mais (.) tu vas lui dire « écoute, viens, viens derrière le caisson, hihi, tu vaux "R" ! Là tu n'étais pas terrible, mais je te mets "R" quand même ! Je te mets- (.) », hahaha, non mais- ce n'est pas « je t'aime bien », mais « je sais que tu es capable ! » [...] J'aime bien aussi

être dans ce contact où ↓ce n'est pas qu'un tableau, ↑ils ont fait tellement de mouvements et puis- et puis c'est toujours réducteur d'avoir des points comme ça !

Contrairement à NATHAN qui exige que les élèves, surtout les performants, réussissent leur prestation le jour de l'évaluation sommative et assument en cas de non réussite (TP285), SERGE trouve qu'évaluer les agrès sur la base de critères précis est souvent réducteur. Ceci nous amène à avancer que le développement potentiel de son activité évaluative amorcé lors de son ACS3 dans le cadre de l'évaluation cantonale d'arbitrage concerne pour le moment uniquement les jeux collectifs.

Figure 54. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée - Schéma du cas de JANINE



3.2.3. Valoriser l'effort et la persévérance des élèves

Si, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.2, SERGE estime que, de manière générale en EPS, un élève en difficulté qui s'engage et fait preuve de persévérance doit avoir l'avis "Réussi" (TP205 et TP207), l'analyse de l'évolution de son activité évaluative montre que c'est également le cas dans le contexte de son évaluation **Parkour 11^e **** où il révèle, dans son **ACS4**, valoriser, comme JANINE, la volonté qu'ont certains élèves en difficulté d'essayer et de se dépasser. À propos de l'élève Cédric, dont la prestation n'est pas aussi bonne que d'autres élèves, SERGE salue le fait que cet élève a néanmoins essayé (TP198 et TP200).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP198 et TP200)

*Des fois j'évalue aussi euh::: l'acharnement entre guillemets, de dire « **Ouais, il a quand même essayé ! Ce n'est pas encore incroyable, mais- (.) Lui, par rapport aux deux autres, il a essayé !** » [...] Finalement, c'est le meilleur message qu'on peut leur donner ! C'est que dans la vie, il faut un peu essayer des choses « **ben tu ne vas pas y arriver nickel mais au moins, tu auras vraiment essayé !** » Et puis pas juste une fois à moitié, quoi !*

À l'image de JANINE dont l'activité évaluative prône la transmission de valeurs éthiques et sociales en EPS, SERGE incarne le genre en revendiquant que le message le plus important que les enseignants d'EPS doivent transmettre concerne le fait d'essayer. Selon lui, « *c'est le meilleur message qu'on peut leur donner* » (TP200). Il admet que, dans le cadre des évaluations proposées dans son établissement, le "Réussi" est plutôt facile à atteindre (TP98), ce qui est d'ailleurs confirmé par LINE dans son ACC2 (TP208). Si l'évaluation était certificative, SERGE mettrait toutefois la barre plus haut et pousserait les élèves à viser l'excellence (TP100 et TP102).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP100 à TP108)

*Franchement, il y aurait des notes qui compteraient- enfin, qui seraient affichées dans le carnet officiel de l'école, dans NEO ou n'importe, je pense que je ne ferais pas ça ! Je les pousserais pour viser l'excellence ! À leur niveau, hein, mais pour chercher à faire de leur mieux ! Là, le::: le but c'est de les motiver::: à ne pas- euh::: mardi prochain, pousser la porte en disant « **Oh merde, encore du « Parkour », quoi !** » [...] parce que « **de toute façon, le « Circuit training », je l'ai aussi raté ! (.) Et puis le prof ne m'aime pas** » et puis je ne sais pas quoi ! Donc euh::: tant qu'il n'y a pas de notes qui comptent, je préfère dire « **Voilà, ben ce n'était pas incroyable ! Ce n'était pas si mal, mais ce n'était pas incroyable !** » Enfin- « **Tu as juste réussi** » ↑Et puis qu'ils visent le "TBR", pas qu'ils visent le "R", ↓mais qu'ils visent euh::: ben un peu plus haut, quoi !*

Dans un contexte non certificatif, le but de SERGE est donc d'éviter que les élèves ne se désintéressent en adoptant une attitude fataliste et une posture de victime (TP104 et TP106) en réponse à son motif « que les élèves s'engagent ». Confirmant la dimension formative de ces évaluations cantonales ou d'établissement non notées de manière certificative, il préfère éviter de sanctionner les élèves par des "E" pour les inciter à persévérer et prévenir ainsi d'éventuels comportements perturbateurs (TP108). L'activité évaluative de SERGE fait donc émerger une tension entre les instances personnelle et impersonnelle. Contraint d'attribuer des notes non promotionnelles, il se sert du "R" pour motiver les élèves en EPS. Dans le but de favoriser la réussite des élèves et les inciter à se perfectionner, il donne même parfois un deuxième essai aux élèves qui n'ont pas bien réussi au premier passage. C'est le cas, par exemple, de l'évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir annexe D p. 359) lors de laquelle SERGE offre à l'élève Nolan une chance d'améliorer son « Salto avant » (TP307).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP307)

J'ai essayé de lui (Nolan) donner cette chance de refaire une fois bien (.hhh) parce qu'on ne va certainement pas refaire le « Périlleux » en 11e année ! (...) c'est aussi l'occasion qu'ils aient de- de finir une fois un truc, un geste, le mieux possible !

Le traitement de nos données montre enfin que SERGE propose des remédiations aux élèves non seulement dans le but de leur permettre de s'améliorer, mais également pour prévenir leur désengagement. C'est le cas lors de son **ACS4** à propos de l'évaluation **Parkour 11^e **** lors de laquelle il explique insister pour que les élèves qui ne réussissent pas du premier coup réessaient plusieurs fois pour prévenir des stratégies d'évitement que certains élèves performants pourraient mettre en place pour quitter la scène de l'évaluation (TP78).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP78)

Si là je n'insiste pas avec eux, en fait, eux ils ont raté et puis du coup (.) ça veut dire qu'un bon sportif qui rate etc., il voit que s'il ne fait rien et puis qu'il rate, en fait, euh ça ne change rien ! Après il pourra aller faire le con avec les ballons !

L'analyse de son activité évaluative fait apparaître un conflit intrapsychique liée au fait de sanctionner le manque d'engagement des élèves par un "E" ou insister pour montrer aux élèves que s'ils persévèrent, ils peuvent réussir (TP78). Cet extrait révèle une des préoccupations de SERGE qui consiste à limiter l'émergence de comportements perturbateurs. En maintenant les élèves dans l'évaluation par des remédiations, il les empêche ainsi de vaquer à des occupations moins sérieuses et garde le contrôle sur la classe. Il explique que, de manière générale, la menace d'un "Entraîné" n'incite pas les élèves à persévérer dans la mesure où, comme il l'exprime déjà dans son ACS1,

l'évaluation n'est pas prise au sérieux certificativement (TP86). En revanche, il agit de manière contradictoire en sanctionnant l'attitude de Dylan et Eddy au détriment de leurs capacités (TP136).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP136)

C'est vraiment parce qu'ils n'avaient pas envie de se donner la peine ! Donc là, j'ai sanctionné l'attitude, plus que les capacités !

Lorsque la chercheuse crée la controverse en lui demandant si le manque de défi des évaluations proposées n'est pas à l'origine du manque d'engagement des élèves (TP93), SERGE invoque le genre en disant que « *c'est le régime à la mode* », ce qui montre que cette tendance d'avoir des évaluations faciles est partagée non seulement dans le cadre de l'ES1 (instance interpersonnelle) en référence aux propos de LINE (ACS2, TP208), mais aussi dans la communauté (instance transpersonnelle) des enseignants d'EPS vaudois (TP94). L'analyse de l'activité évaluative de SERGE met donc en lumière que la tension avec le système d'activité du collectif de travail évoquée au chapitre 3.1.5 et liée au manque de cohésion au sein de la file EPS de l'ES1, explique que les élèves se désintéressent de l'évaluation en EPS dès la 10^e (TP114 et TP116).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP114)

*Encore en 9^e, quand ils arrivent ici à (nom de d'ES1), ils ont encore ce besoin de réussir !
Après, euh::: Non, chez nous, ça ne marche pas si bien, je pense ! Je pense qu'assez vite ils s'en foutent !*

Un conflit interpsychique émerge dans l'activité évaluative de ce professionnel (TP128) : les enseignants doivent-ils proposer des exercices faciles qui favorisent la réussite des élèves en évitant de les sanctionner par des "E" ou proposer des exercices ambitieux qui créent du défi pour que les élèves s'engagent ? SERGE pense que, du moment qu'ils se donnent de la peine, tous les élèves devraient avoir "R". Il prend donc bien en compte un critère pour attribuer ses avis, même si celui-ci est implicite : la persévérance de l'élève, indépendamment du niveau atteint (TP138). En revivant son activité évaluative, SERGE prend conscience du décalage entre sa perception initiale et ses observations de l'enregistrement, ce qui indique un développement potentiel sur le versant du sens. En fin d'entretien, SERGE se dit finalement satisfait des résultats obtenus par les élèves (TP150). En accédant à son activité réelle grâce à l'autoconfrontation (TP152), sa vision parfois pessimiste et ses réticences face au manque apparent d'intérêt des élèves semblent nettement réduites.

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP152)

Au niveau des notes, je suis assez content, justement, de ce que ça a donné en voyant ça avec toi ! Je ne l'aurais pas analysé comme ça tout seul !

SERGE réalise qu'il n'aurait pas réussi à analyser cette évaluation seul, ce qui révèle un développement potentiel par le sens de son activité évaluative. L'écart entre les observations de la

chercheuse et le ressenti exprimé par l'enseignant tend à montrer qu'il n'est pas totalement en santé au travail. La fin de cet ACS4 vise donc à comprendre les raisons de ce ressenti, qui trahit sa fatigue et sa lassitude. À ce stade de sa vie, il choisit de mettre de l'énergie dans sa vie privée plutôt que dans son métier. Il dit se contenter de faire ce qui lui est demandé en s'économisant (TP278 à TP296), ce qui traduit une orientation presque exclusivement centripète de son activité, c'est-à-dire une orientation extrêmement déséquilibrée. Lorsque la chercheuse dit percevoir chez lui une certaine frustration (TP301), SERGE acquiesce et semble résigné, ce qui limite sans doute le développement de son pouvoir d'agir (TP304).

En fin d'ACC2, on perçoit toutefois un développement potentiel de son activité évaluative sur le versant du sens, dans la mesure où il envisage de tester une forme de co-évaluation alors que jusqu'à ce jour, il n'en avait jamais ressenti l'envie « *je vais peut-être essayer une fois* » (TP772). Il évoque une expérience positive et amusante (TP730 et TP734) vécue par un collègue qui l'incite vouloir à tenter l'expérience et précise « *je n'ai encore pas essayé, mais (.) j'aimerais bien essayer ce genre de chose !* » (TP738). L'évaluation est réalisée conjointement par l'enseignant et un jury d'élèves qui évalue une prestation de Parkour en mettant une note inscrite sur un panneau. L'appréciation finale est obtenue par la moyenne entre la note de l'enseignante et la moyenne des élèves (TP725 et TP727). La création de ce nouveau but d'action est donc un indicateur de développement potentiel du pouvoir d'agir de SERGE.

Dans le cas d'ARTHUR, la prise en compte de l'engagement et de la persévérance des élèves est également l'occasion d'un développement potentiel de son activité évaluative. Lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation en **Mini trampoline 9^e ****, l'enseignant révèle tenir compte implicitement de cet engagement (TP352) et du dépassement de soi des élèves (TP348). La prescription définie par le collectif ne prévoit pas de coefficients de difficulté pour les trois sauts (voir Figure 42 p. 137), chacun valant deux points (voir annexe G p. 372). À la question posée par la chercheuse quant à la prise en compte du coefficient de difficulté des exercices, ARTHUR explique suivre la prescription, deux points par saut, quel que soit le niveau de difficulté, mais il avoue aussi tenir compte indirectement de ces différences de difficulté en valorisant, chez l'élève, le fait d'oser essayer ainsi que la progression réalisée au cours du cycle (TP346).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP346)

J'ai mis mes points::: non, ça je ne prends pas en compte ! Je le prends en compte indirectement dans le sens que::: par exemple Jennifer, une petite avec une queue de cheval, elle n'osait pas du tout sauter- euh tourner ! Et puis ben le jour-là, elle l'a fait ! Mais bon déjà le lundi ! Donc voilà, elle a fait une progression, elle, donc voilà quelque part je::: mais non, mais ce n'est pas tellement le coefficient de difficulté, non !

Un conflit intrapsychique apparaît dans son matériau langagier, en lien avec la prescription imposée par la tutelle de signifier la non-réussite d'un exercice évalué par un « Entraîné » (TP32). Pour ARTHUR, la principale démarcation entre la réussite et l'échec se situe dans le fait que l'élève tente l'exercice ou y renonce (TP350). C'est l'auto-affectation liée à l'ambiguïté lexicale (l'avis " *Entraîné* "), respectivement pour les enseignants et pour les élèves, qui oriente l'activité évaluative d'ARTHUR (TP348). Il admet ainsi récompenser une élève qui ose pour la première fois tenter le « Saut roulé », ce qui est contraire aux règles formelles de l'évaluation sommative (instance impersonnelle) (TP346).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP348 et TP350)

*Je me rends compte que::: que je DOIS le faire finalement ! Même si en théorie, tu ne devrais pas le voir, mais finalement c'est::: c'est salaud de ne pas faire ! Surtout pour ceux qui ont très peur et puis ils se donnent à fond et ils arrivent à faire un saut qui n'est pas::: qui n'est pas bien, mais quand même un saut où tu tournes, ben ça fait peur, donc euh::: [...] Elle ne peut pas réussir ça et puis je lui dit « **ah ben tu as "Entraîné" !** » En tout cas, ça me pose un problème, parce qu'elle se dit « **Voilà, si je ne l'avais pas fait, si je n'avais pas osé, ça aurait été le même résultat** ».*

L'analyse de cet énoncé met en lumière une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle, dans l'activité évaluative d'ARTHUR qui, bien qu'il ait conscience que son activité dépasse ce qui devrait être fait (« *en théorie, tu ne devrais pas le voir* »), il est affecté par le fait d'ignorer l'engagement de l'élève, ce qu'il exprime en invoquant le genre « *c'est salaud de ne pas le faire* ». Sa préoccupation est que les élèves en difficulté risquent de ne pas persévérer et renoncent à oser faire un saut dans la mesure où ils savent qu'ils obtiendront "Entraîné" à une situation d'évaluation, qu'ils l'aient réalisé ou non (TP350). Par cette orientation centrifuge, il révèle un développement potentiel de son pouvoir d'agir. Alors que cette évaluation en **Mini trampoline 9^e **** ne tient pas compte explicitement des progrès des élèves, ARTHUR reconnaît tenir compte implicitement à la fois de l'engagement, de « l'envie de faire » (TP352 et TP354), ainsi que de l'attitude des élèves (TP356) dans son appréciation finale. L'analyse de son discours montre qu'il est peu affecté par ces « arrangements », jugés légitimes, mais admet qu'à ce stade, il manque de traces quant à la manière dont il s'y prend pour les intégrer (TP358).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP356 et TP358)

*Ça ne me dérange pas, non ! Même à la limite, quelqu'un qui est arrivé ponctuel, qui m'a dit « **Bonjour !** » avec le grand sourire, qui a tout mis en place, qui a tout fait pour aller vite, ben peut-être que même ça, ça m'influence un peu ! [...] Je n'ai pas de preuve, mais j' imagine que::: je le sens à ce moment-là !*

On comprend dans cet ACS2 que l'engagement et la persévérance des élèves sont pris en compte par cet enseignant, mais pas de façon formelle. Le manque d'opérationnalisation mis en évidence, ainsi que le risque évident de subjectivité qu'il entraîne, amènent ARTHUR à formuler un nouveau but d'action lors de son ACS3 dans le cadre l'évaluation **Barre fixe 9^e ****. En réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que les élèves réussissent » exprimé dans son ACS2 (voir chapitre 4.1.3), il met à jour la part empêchée de son activité évaluative (TP112) : d'après lui, évaluer l'aide et l'assurage (TP126) n'est pas intégré dans la prescription alors que cela devrait l'être. Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle est à l'origine du développement potentiel du pouvoir d'agir d'ARTHUR et rebondit sur l'instance interpersonnelle. En effet, dans la mesure où elle permet la création d'un nouveau but qui vise à valoriser l'implication des élèves plus objectivement (attribuer deux points pour l'assurage), l'enseignant exprime sa volonté d'informer son collectif de travail dans ce sens (TP114 et TP116).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP114 et TP116)

Ça je vais le dire pour l'année prochaine ! Ouais, l'assurage ! Ce moment-là, je pense qu'il y a quelque chose où on peut évaluer ! Comme ça, aussi, si quelqu'un n'est pas bon, ben tiens il y a quand même 2 points pour euh::: pour l'assurage ! [...] Mettre 2 points en plus pour euh::: le travail individuel, pour l'assurage, par exemple, ou::: voilà, mais quelque chose d'assez simple, mais au moins de voir que::: qu'on valorise aussi ceux qui::: s'impliquent pour assurer, parce que Nicolas, typiquement, il (.) il aidait tout le monde !

Cette nouvelle opération permet ainsi de concilier les deux motifs prioritaires d'ARTHUR « que les élèves réussissent » et « que l'évaluation soit simple ». Et le processus de développement de cet enseignant se prolonge et s'accroît lors de l'ACC2 où il explique à LINE son activité dans le cadre de l'évaluation **Barre fixe 9^e ****. Un conflit intrapsychique lié à une controverse de la chercheuse déclenche une réflexion chez les deux enseignants. En effet, en visionnant la vidéo du « Tour d'appui en avant » avec la corde de l'élève Eloi, ARTHUR prend conscience de l'importance de l'assurage (tenir correctement la corde) pour la réussite de cet exercice « *j'en ai vu un où ben il n'arrive pas parce que la corde est::: relâchée !* » (TP432). Cette prise de conscience engendre de nombreuses hésitations et répétitions dans son discours, ainsi que le geste de se tenir le menton lorsqu'il ajoute « *C'est juste ça ! (.) Ça, effectivement, j'ai remarqué la même chose ! Parce que là il n'a pas::: il n'a pas réussi !* » (TP425 et TP427). Dans la mesure où la réussite de ce « Tour d'appui en avant » avec aide dépend en grande partie de la qualité de l'assurage (c'est-à-dire de la manière dont la corde est tenue par le partenaire), la réussite à cet exercice tient surtout au fait d'oser le réaliser (TP458 et TP460). Il va même jusqu'à proposer d'attribuer un demi-point à tous ceux qui tenteraient le « Petit Napoléon » (ACS3 - TP162). Cette ACC avec LINE fait apparaître une alternance de réflexion et de

propositions d'opérations qui est la marque d'une dynamique de développement potentiel biphasé de l'activité évaluative d'ARTHUR. Celui-ci, dans le but que les élèves s'engagent et persévèrent, valorise le fait d'oser essayer, modifie son programme et adapte les exigences aux niveaux et besoins des élèves (TP482) en revendiquant les enjeux formatifs et éducatifs de l'EPS vaudoise (TP466).

Extrait de l'ACC2 d'ARTHUR (TP466 et TP482)

On est dans un enjeu, dans une perspective plus formative à ce moment-là ! [...]

Tu les vois, tu t'adaptes un peu au niveau qu'ils ont ! Parce que si tout le monde est bon, ben ok tu::: probablement ce point-là, tu regardes bien les bras, la tenue du corps, mais là euh:::

L'emploi répété de pronoms invoquant l'instance transpersonnelle « on », « tu » dans cet énoncé tend à faire des opérations évoquées (regarder les bras, la tenue du corps) des « gestes de métier ». La gestuelle et les propos d'acquiescement de LINE au cours de l'entretien viennent confirmer que l'activité évaluative d'ARTHUR est non seulement partagée par sa collègue, mais aussi par la communauté des enseignants d'EPS vaudois.

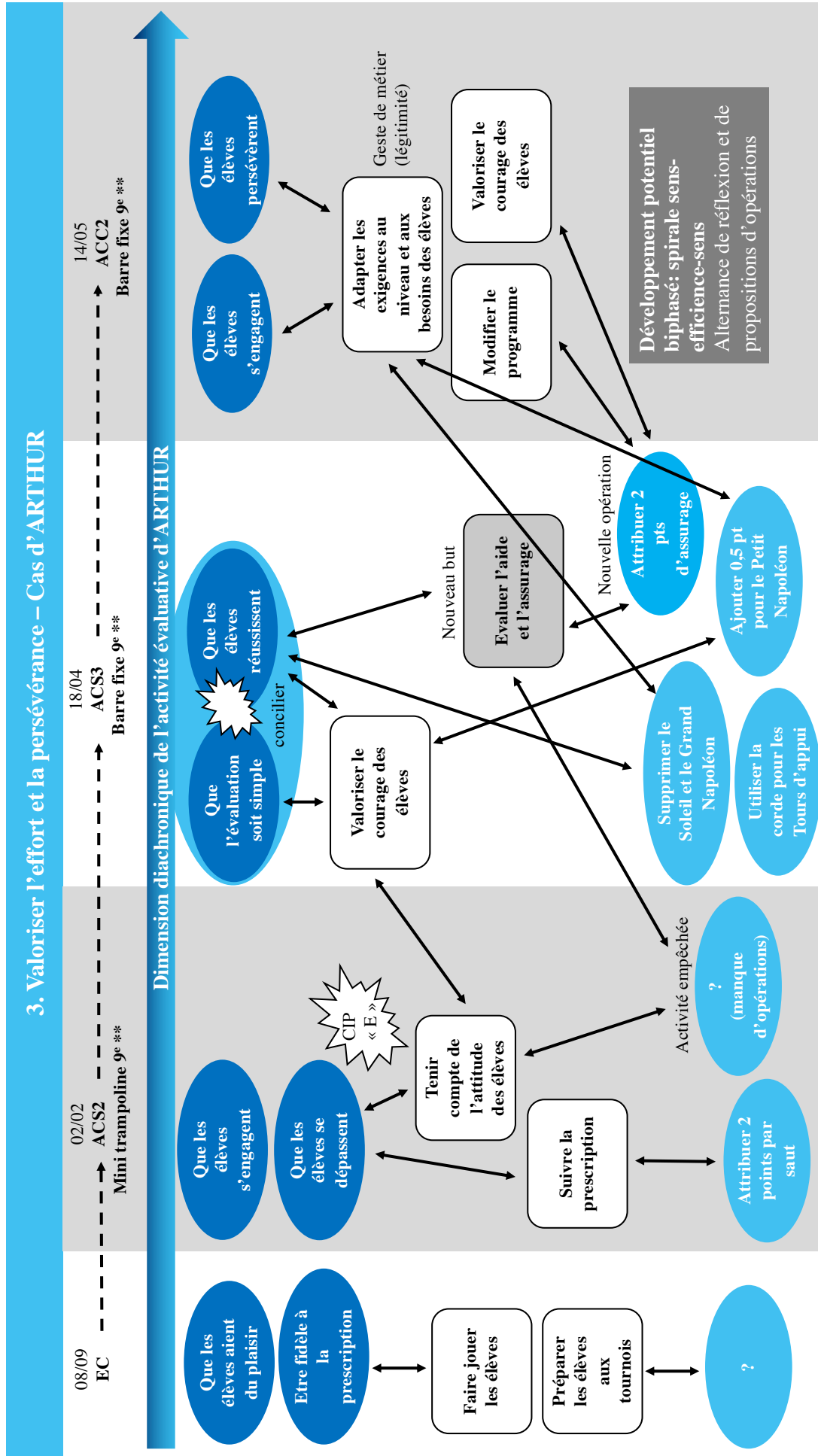
Le traitement de nos données révèle aussi un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens lorsque, confrontée à l'activité évaluative d'ARTHUR, elle dit préférer les entraînements à l'évaluation dans la mesure où elle peut davantage se focaliser sur l'engagement des élèves (TP488).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP488)

Moi, je préfère le moment de l'entraînement, parce que c'est aussi là où::: tu vois qu'ils essaient, qu'ils (.) (.hhh) que l'évaluation où au final c'est un peu plus confirmer ce que tu vois un peu tout le temps !

Les échanges entre les deux professionnels à propos de l'activité évaluative réelle d'ARTHUR, marquée par des hésitations, des contradictions mais marqué également par une ouverture vers de nouvelles perspectives, ont donc aussi un effet d'entraînement sur le développement de l'activité de LINE. Cette dernière formule un nouveau but d'action qui révèle un développement potentiel sur le versant du sens, à savoir renoncer aux évaluations sommatives qui ne servent qu'à confirmer ce que les enseignants ont déjà observé, et noter les résultats des élèves à la fin de chaque entraînement (TP493 et TP495). Sur le versant de l'efficience, elle évoque une nouvelle opération associée à ces nouveaux buts d'action : faire des mini contrôles durant les leçons (TP519).

Figure 55. Valoriser l'effort et la persévérance - Schéma du cas d'ARTHUR



3.2.4. Prendre en compte les progrès des élèves

Comme nous l'avons relevé au chapitre 3.1, JANINE prend en compte les observations antérieures uniquement lorsqu'elles sont favorables aux élèves, comme elle le révèle dans son **EC** de début d'année (TP48). Le traitement des données des entretiens suivants montre que cette tendance se confirme à des nombreuses reprises dans son activité évaluative. On peut dire que cette façon de procéder est un compromis opératoire lié à un conflit intrapsychique entre une volonté de pouvoir tenir compte du niveau réel des élèves dans l'évaluation sommative et le souhait de proposer une situation d'évaluation qui ait du sens. Dans le domaine des jeux collectifs, par exemple, JANINE pense qu'il est important d'évaluer de manière continue sur plusieurs leçons en réponse à une préoccupation qui trouve son origine dans le parcours en sport de compétition de JANINE : elle sait qu'on n'est pas tous les jours au top de sa forme (TP36).

Extrait de l'EC de JANINE (TP36)

Observer, pas seulement une fois, parce que j'ai aussi moi cette vision- (...) ben tu as des jours où tu n'es pas bien et puis c'est comme ça donc, regarder un peu sur l'ensemble.

Dans le même sens, elle explique dans son **ACC1** portant sur l'évaluation **Jeux 11^e *** et plus particulièrement sur les questions comportementales du respect des règles et du *fair-play* (voir Figure 31 p. 124 - 2^e et 3^e critères). D'après elle, le « Comportement » (voir annexe D p. 362) ne peut être évalué de manière ponctuelle, sur une durée de cinq minutes de jeu (TP176).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP176)

C'est quelque chose qui doit venir de manière (.) assez naturelle (.) ce respect ! Quelque chose qui se travaille de manière transversale et (.) qu'on ne peut pas pointer comme ça maintenant, parce que l'élève quand il le sait, il va le faire !

JANINE dénonce donc le côté artificiel d'une évaluation de l'attitude de l'élève qui serait ponctuelle. Elle s'exprime au nom du genre en formulant une règle pour l'ensemble des enseignants d'EPS vaudois. Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge de son discours : « que l'évaluation soit valide » et « que l'évaluation ait du sens ». Pour elle, cette évaluation **Jeux 11^e *** doit se réaliser sur le long terme et dans plusieurs formes de jeux, afin de pouvoir rendre compte de manière objective des acquis des élèves. Sur une observation limitée de cinq minutes, elle explique que les élèves, sachant qu'ils sont évalués, adoptent toujours un comportement respectueux qui ne reflète pas forcément leur attitude générale (TP176). Cette tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec la prescription cantonale imposée par la tutelle (SEPS et GT-PER) est ressentie par d'autres enseignants d'EPS ayant participé à notre étude.

Pour JANINE, évaluer à un moment précis peut être source de stress pour les élèves, surtout s'ils sont en difficulté. Pour réduire cet effet anxiogène, dans le contexte de son évaluation du **Renversement 11^e ****, elle réalise cette évaluation sommative sans solennité (**ACS3 TP242**).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP242)

*De plus en plus, j'essaie d'aller dans une évaluation (.) sommative (.) mais qui::: passe (.) presque un peu plus inaperçue en fait ! Pour euh- mais je le- ils le savent ! Je le dis que c'est le moment de l'évaluation, tu vois, mais ce n'est pas genre « **Vas-y !** »*

À l'instar de DORIS et NATHAN qui adaptent les évaluations en donnant plusieurs essais à certains ou proposent des situations d'évaluation allégées, JANINE différencie en évaluant certains élèves de manière ponctuelle et d'autres en continu. Elle rapporte en effet une évaluation réalisée dans une autre classe de 9^e au mini trampoline lors de laquelle les élèves faisaient des sauts en continu. S'il lui arrivait de temps à autre, de demander à un élève de lui montrer à nouveau un saut en formalisant donc ce « moment T », la plupart du temps à l'inverse, elle évaluait les sauts des autres élèves « au fil de l'eau », en continu (TP238).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP238)

*L'autre jour, j'ai évalué mes 9^e (.) au « Saut roulé », « Saut extension avec demi-tour » en continu, comme ça ! Et puis de temps en temps, je disais « **Viens là !** » Parce que je n'avais pas regardé et puis::: ils ont au moins tourné ! Et puis de temps en temps, je disais- ce n'était pas tout le temps, mais tout d'un coup de disais « **Ah ben vas-y Axel, c'est à toi, maintenant !** » Et puis en fait, il y en a (.) il y en a certains avec qui j'ai formalisé ce moment en disant ben « **Viens !** » Alors je prenais dans l'ordre ! Et puis d'autres que j'ai regardé en fait tout du long !*

Cette tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec le stress occasionné de l'évaluation sommative ponctuelle s'explique par son vécu d'élève et d'étudiante à l'Université : « *Moi-même, en tant qu'élève j'ai souffert euh::: à l'Uni, ou comme ça, de ce moment de ↑MAINTENANT!* » (TP236). L'analyse de l'évolution de l'activité évaluative de JANINE révèle un développement potentiel biphasé de son pouvoir d'agir. En dévoilant son activité réelle (« *je suis en pleine réflexion etc. et puis ça prendra encore du temps, parce que je n'arrive pas vraiment à arrêter mes idées! J'ai plein de trucs qui viennent.* » (TP335)) et en partant de la préoccupation consistant à réduire absolument les effets négatifs des évaluations sommatives ponctuelles en EPS, JANINE met en place de nouvelles opérations, par exemple en multipliant les essais pour les élèves soumis au stress de l'évaluation. Elle ne supporte plus l'injustice perçue à l'égard des élèves en difficulté et se dit affectée par le fait de ne pas pouvoir mettre "Réussi" par exemple à l'élève Marielle, qui fait des progrès (TP341 et TP343).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP341 et TP343)

Elle fait plein de trucs ! Elle arrive enfin à faire ça (.) « Ah, non, avec ça tu ne peux avoir que "E" ! » Moi je trouve dommage, enfin::: Mais de nouveau- [...] En fait, je réalise que c'est moi qui ne supporte pas cette injustice-là ! Plus que les élèves, peut-être ! Mais moi, vraiment, c'est un truc, ça me:::

JANINE exprime une tension entre son propre ressenti lié aux injustices dont elle a souffert dans son parcours universitaire et la perception qu'ont les élèves. Si elle reconnaît que ce manque d'équité apparent l'affecte sans doute davantage que les élèves, elle pense que ces derniers sont quand même touchés par leurs résultats bien que ceux-ci n'aient aucune incidence sur leur vie future. À l'image de LINE et d'ARTHUR dans le cadre de l'évaluation au Mini trampoline (voir chapitre 3.2.3), elle relève que le but des enseignants et l'enjeu de l'EPS visent davantage le dépassement de soi et de ses peurs que la réussite d'un exercice (TP345).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP345)

On ne se rend pas compte, mais je crois quand même que (.) ça les touche quand même quand tu leur dis « Ah ben tu as eu un " Très bien réussi " » même ↓si ça ne veut rien dire pour leur vie future, j'entends ! ↑De nouveau, qu'est-ce qu'on cherche là-dedans, dans la vie future ? C'est en tout cas pas qu'elle soit capable de tenir un « Appui renversé », c'est qu'elle ait réussi à dépasser ses craintes, etc.

Cet énoncé confronte les instances personnelle « je crois » et transpersonnelle au-travers du pronom « on », « tu » sur lequel JANINE insiste plusieurs fois. En invoquant le genre, elle démontre encore une fois la spécificité de l'EPS vaudoise qui, dans un contexte non certificatif, doit poursuivre selon elle des objectifs formatifs et éducatifs (voir chapitre 3.2.3).

De la même manière, LINE est affectée par l'unique prise en compte de la prestation réalisée le jour de l'évaluation. Son activité évaluative est également en proie au dilemme de ne juger que le « moment T » en faisant fi de sa connaissance des élèves ou de prendre en compte leur histoire et leur évolution. Premièrement, c'est le cas de l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** lors de laquelle elle révèle, dans son **ACS1**, évaluer davantage en fonction de l'ensemble des leçons en prenant en compte non seulement l'investissement des élèves, mais aussi de leur aisance (TP368).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP368)

Je les regarde ces critères, mais c'est vrai que c'est- c'est plus un ensemble (.) sur l'ensemble de::: des leçons ! Euh::: l'investissement, le::: (.) si elles sont à l'aise ou pas, je le vois assez rapidement que je vais mettre un peu cette note! [...] J'ai de la peine avec le moment T (.) ouais ! À vraiment mettre « c'est maintenant, je te regarde » ((LINE fait un geste des mains montrant un espace limité et réduit)) et puis::: c'est vrai que dans les

autres branches, au fond, c'est aussi sur euh un test, un jour euh 45 minutes ! Donc pourquoi à la gym j'ai de la peine à le faire ? Mais c'est aussi que::: je sais que la gym c'est::: quelque chose où la confiance en soi est (.) on peut vite- ((geste de la main signifiant la chute))

Comme sa collègue JANINE, LINE craint que le stress lié au fait d'être observées par l'enseignant et les pairs fasse perdre leurs moyens aux élèves en difficulté, ce qui aurait pour conséquence de leur faire perdre confiance en elles (TP370). L'activité évaluative de LINE est donc influencée par sa connaissance des élèves et de leurs réussites antérieures. C'est notamment le cas de Nora à qui elle a octroyé un troisième essai au dernier exercice (« traverser un corde avec et contre soi »). Si, dans un premier temps, l'enseignante justifie cette opportunité par le fait que les cordes ne tournaient pas bien (TP297), elle finit par révéler avoir octroyé cet ultime essai dans la mesure où, dans son souvenir, Nora a réussi plusieurs fois durant les phases de préparation à l'évaluation (TP299).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP299)

À l'entraînement, je voyais qu'elle réussissait (.) de temps en temps ! Là, elle n'a pas réussi, donc ça m'embête (.) ouais, ça m'embête que::: elle n'ait pas réussi alors que je sais qu'elle y arrive !

L'analyse de l'activité réelle de LINE montre qu'elle est affectée par le fait de ne pas pouvoir tenir compte des observations antérieures dans l'évaluation sommative. Elle explique évaluer les élèves davantage en fonction de l'ensemble des leçons de peur que les mauvaises appréciations ne réduisent leur estime d'elles-mêmes. LINE craint que les élèves sanctionnée par un "E" lors d'un essai manqué à l'évaluation décident de moins s'investir lors de la prochaine situation, en se disant que ça ne vaut pas la peine de s'entraîner du moment que seule la prestation du moment compte (TP376).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP376)

*Si::: ben::: malgré tout l'entraînement qu'elles ont fait sur ce moment elles se loupent, et puis que je leur mets un "E" (.) ou juste un "R", parce qu'elles ne sont pas contentes quand elles ont des "R" ! Donc du coup, elles se disent « **ben, franchement, pour la prochaine fois je ne m'entraîne même pas !** »*

L'analyse du discours de LINE révèle un conflit intrapsychique lié à ses motifs prioritaires (déjà évoqués au chapitre 3.1.3) : engager les élèves en difficulté et de renforcer leur confiance en soi. Lors de son ACS2, LINE relève qu'une élève en difficulté, Fantine, a réalisé des progrès incroyables. En voyant la progression réalisée par cette élève le jour de l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40 p. 135) par rapport à ce qu'elle réussissait à faire durant les entraînements, LINE lui a octroyé deux points sur trois pour ses « Demi-tours ». Elle précise que c'est la première fois que Fantine réussit cet exercice, même s'il n'est pas réalisé au bon moment (« *au point mort* ») (TP270 à TP276).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP270 à TP276)

Par rapport à ce qu'elle a ((LINE rit)) fait pendant les entraînements, je trouve que c'est incroyable ce qu'elle a fait là ! [...] Il y a une progression, ouais ! [...] Je lui ai mis 2 pour les demi-tours ! Euh elle est où? ((LINE regarde sa feuille)) Là ! [...] Je lui ai mis 2 ! Même si le::: ce n'était pas tout le temps au « point mort » ! Mais, à aucun entraînement, elle n'a réussi à le faire !

Au regard des progrès réalisés par cette élève en difficulté, LINE décide de lui attribuer deux points bien que le mouvement ne soit pas parfaitement effectué. Fantine obtient ainsi sept points, ce qui lui permet d'atteindre le seuil du "R". Comme nous l'avons vu précédemment (voir chapitre 4.1.1), LINE évalue globalement à l'aide de la grille critériée (voir annexe G p. 375), c'est-à-dire qu'elle ajuste les points au regard de la valeur globale de la prestation réalisée. Elle explique donc que l'enchaînement aux anneaux de Fantine ne vaut ni "BR" ni "E" (TP333 et TP335).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP333 à TP335)

Ça ne valait pas un "E" ! Je trouve que::: ce qu'elle m'a montré, c'était quand même "Réussi", mais ça ne vaut pas un "Bien réussi" ! Donc au final, les critères, je trouve que ça::: correspond encore assez bien ! (.) Même si::: ce n'est pas forcément à l'endroit juste !

LINE valide donc la correspondance entre la prestation et le résultat obtenu indépendamment de savoir si les points attribués sont placés au bon endroit dans sa grille de critères. Son activité évaluative réelle (la prise en compte des progrès) est en tension avec le système d'activité des élèves dans la mesure où elle craint les effets négatifs de la non-réussite des élèves qui s'engagent et progressent. Ainsi, elle ne donne pas systématiquement les résultats à la fin de l'évaluation notamment parce qu'elle dit qu'une partie des élèves s'en fichent. Elle pense toutefois que cela permet de rendre l'évaluation plus sérieuse à leurs yeux et elle envisage de prendre, à l'avenir, un moment pour leur expliquer les résultats (TP393). L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens, même si elle regrette encore le peu d'intérêt de certains élèves pour cette évaluation sommative non notée en EPS (TP421).

Lors de son ACC1 dédiée à son évaluation **Barres asymétriques 10^e ****, LINE revient sur cette tension liée au fait que l'évaluation sommative ne reflète pas la progression des élèves (TP518), ce qui va à l'encontre de ses convictions et la rend mal à l'aise (TP526 et TP528).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP526 et TP528)

*Moi je ne suis pas à l'aise avec le fait de faire des évaluations ! Je les trouve inutiles !
[...] Je suis devant eux et je dois leur dire « **Ben tu as eu "E", tu as eu "R" !** » Mais, au
fond, moi, je m'en fous de ça ! Euh::: « **ce qui compte c'est que vous ayez progressé !** »*

Un conflit intrapsychique lié au sens de l'évaluation sommative émerge du discours de LINE. Si elle reconnaît l'importance de l'évaluation sommative dans la mesure où elle donne du poids aux pratiques en EPS, l'enseignante questionne son utilité réelle et se refuse à devoir « faire pour faire ». Elle a donc à cœur d'évaluer sérieusement ses élèves, ce qui passe par une prise en compte des progrès. L'analyse de nos données montre qu'elle est en proie à des pensées contradictoires qu'elle peine à exprimer. Ses hésitations et l'emploi répété de connecteurs trahissent un conflit intrapsychique lié au sens d'une évaluation sommative censée valoriser conjointement l'activité des enseignants d'EPS (le programme et les contenus enseignés) et la progression des élèves (TP530 et TP542). LINE se demande en quoi l'évaluation sommative non certificative est utile (TP536) dans la mesure où, selon elle, c'est le progrès des élèves qui est important. Plus clairement, LINE remet en question l'utilité de contrôler les acquis des élèves à un moment donné (évaluation sommative) alors qu'une observation régulière des élèves durant les entraînements permettrait de les évaluer à plus long terme.

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP530, TP536 et TP542)

Elle est peut-être utile juste pour justifier pourquoi on fait ça ! Et puis ça leur donne peut-être plus de sens ! Mais, si- mais du coup, enfin- moi c'est soit je la fais et puis je la fais à fond- sérieusement ! Et puis le::: enfin elle compte, un peu ! Enfin elle doit être importante ! [...] Elle ne compte pas pour eux ! Donc au final (.) [...] après ça fait qu'en leur disant que ben bravo ils ont quand même progressé- enfin, c'est vrai ! Mais ça veut dire qu'au fond, on montre que nous ça nous suffit, et puis c'est vrai que le but c'est quand même ça ! Mais du coup ben ouais, c'est où l'intérêt de faire::: des éval', alors si au fond (.)

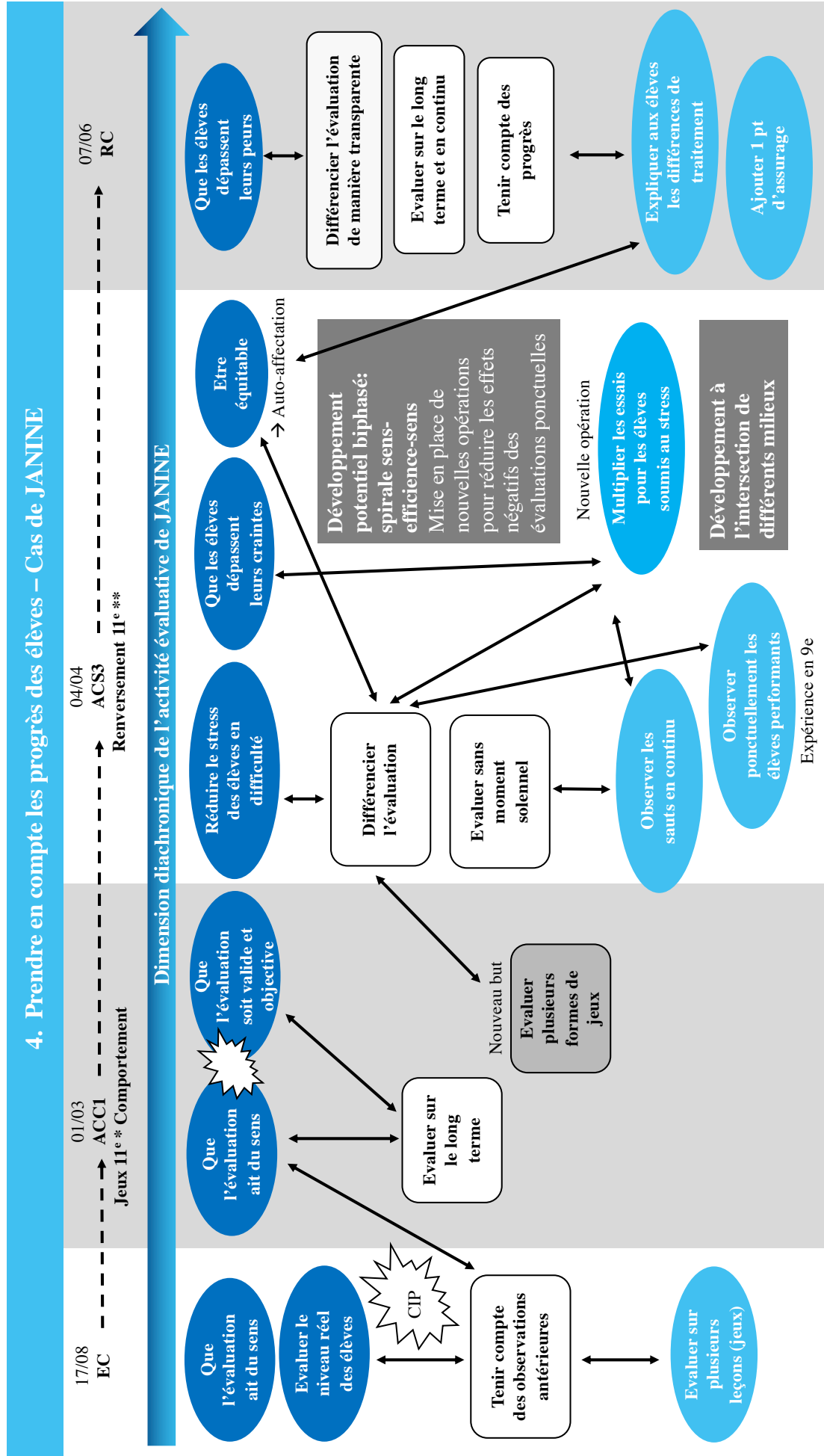
L'analyse de son activité réelle met en lumière une autre tension en lien avec le système d'activité des élèves. Ceci la pousse, en plus de prendre en compte leurs progrès, à corriger ses élèves durant l'évaluation sommative. Ainsi, par exemple, dans son **ACS5** portant sur l'évaluation technique de **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 48 p. 174), cette enseignante explique être en proie à un conflit intrapsychique entre, d'un côté, une envie de donner des conseils et corriger les élèves durant l'évaluation, et de l'autre, de réserver ces apports formatifs pour les entraînements (TP168). C'est le cas notamment lors de l'évaluation de l'élève Sophie qui, comme l'explique LINE, prend systématiquement son appel à pieds joints (TP164 et TP166).

Extrait de l'ACS5 de LINE (TP164 et TP166)

*C'est toujours le dilemme aussi pour elle (Sophie) euh::: qui à chaque fois me faisait l'élan euh::: droit dedans ! [...] Et qui partait à pieds joints ! Ben je lui ai dit deux fois « **Fais l'élan en courbe, pars à un pied !** » Et puis après c'est aussi l'évaluation ! Je veux dire, c'est aussi ça ! Des fois c'est difficile, est-ce que pendant l'évaluation ben je vais lui donner une correction ? Ou est-ce que ça je le réserve à l'entraînement et puis::: au test, je ne dis plus rien ? Mais j'ai de la peine à rien dire ! Alors là, j'étais aussi à des moments je::: je voyais que ce n'était pas ok et puis::: je faisais exprès de ne pas le dire ! Mais je me sens quand même mal à l'aise, parce que j'ai quand même envie qu'elle- enfin de l'aider à::: à faire un meilleur saut !*

L'analyse de cet énoncé indique que LINE est affectée par le fait de ne pas aider les élèves à s'améliorer au cours des évaluations, ce qui met en évidence un conflit intrapsychique sur le versant centrifuge de son activité évaluative. Ce conflit est en lien avec la crainte que, si les élèves manquent leur essai le jour de l'évaluation et reçoivent un "R" voire un "E", elles décident de moins s'investir lors de la préparation d'une prochaine évaluation en se disant que cela ne vaut pas la peine de s'entraîner du moment que seule la prestation du moment est prise en compte (TP376), ce qui fait écho à l'un de ces motifs prioritaires « que les élèves en difficulté s'engagent » révélé lors de son ACS1. L'analyse des données du **RC** révèlent que les participants sont tous en proie à un conflit intrapsychique en lien avec le « moment » l'évaluation. Comme LINE, NATHAN pense qu'il est important que les élèves ressentent les effets de cette solennité. Il exprime toutefois un conflit intrapsychique : « *Quand j'ai mon « moi » qui sort de moi, je me dis que c'est un peu rude !* » (RC enregistrement 2 - NATHAN 10'53'').

Figure 56. Prendre en compte les progrès des élèves - Schéma du cas de JANINE



3.2.5. Tenir compte de la diversité des élèves

Comme nous venons de le voir, nombreux sont les enseignants engagés dans notre étude qui favorisent les élèves, notamment ceux qui sont peu performants, de manière formelle (proposer des formes allégées ou donner un essai supplémentaire) ou informelle (tenir compte des progrès ou prendre en compte une réussite lors d'un entraînement en cas de non réussite le jour de l'évaluation). L'analyse de nos données révèle des tensions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la diversité des élèves. Ils se heurtent donc à des difficultés face à l'hétérogénéité des classes dans lesquelles ils font des évaluations.

DORIS, SERGE, ARTHUR et LINE reconnaissent que certains barèmes imposés par la tutelle ou définis par les collectifs de travail des deux établissements sont relativement faciles et permettent aisément aux élèves de réussir les évaluations (voir chapitre 3.2.2). Comme nous l'avons vu précédemment (voir chapitre 3.1.3), l'un des motifs prioritaires de nos six enseignants est « que les élèves réussissent ». Leur activité évaluative est donc guidée par ce motif qui induit une focale plus importante sur les élèves en difficulté, qui risquent de ne pas atteindre le « R », au détriment parfois des élèves plus performants. Ainsi, NATHAN explique lors de son ACS2 mettre en place une évaluation différenciée et propose des exercices allégés (départ du mini trampoline pour le « Saut roulé ») dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** pour que les élèves en difficulté ne renoncent pas tout de suite (TP429).

SERGE indique, par exemple lors de son ACS4 à propos l'évaluation **Parkour 11^e ****, travailler les bases avec tous les élèves pour qu'ils réussissent. S'il est conscient que certains élèves peuvent réussir des exercices plus difficiles et obtenir des résultats plus gratifiants, il n'a pas envie à ce stade de sa vie d'investir plus d'énergie dans son travail (TP308).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP308)

Moi je pourrais m'engager nettement plus et eux aussi, donc on pourrait tout à fait arriver à une leçon nettement plus qualitative ou::: euh gratifiante ! Autant pour eux que pour moi, hein ! ↓Mais c'est vrai que je ne suis pas dans une période de ma vie où c'est là↓ où j'ai envie de mettre vraiment ce que- (.hhh) le « Nec plus », quoi !

Comme indiqué précédemment, l'analyse de son activité réelle (avoir envie de proposer des exercices plus ambitieux pour les élèves qui en ont le potentiel mais finalement renoncer à le faire) met en lumière une tension orientée vers le centripète qui trahit une frustration et une souffrance au travail qui l'empêchent de remettre en question son activité évaluative (TP302 et TP304). Il explique toutefois lors de son ACC2 prendre le temps durant les phases de transition, notamment pendant le rangement du matériel, de laisser les plus performants tenter une forme plus ambitieuse (TP307). On comprend donc que, dans le cadre de son évaluation, SERGE met la priorité sur la réussite des

exercices de bases et réserve les variantes plus exigeantes pour d'autres moments en dehors de l'évaluation sommative. La confrontation de l'activité évaluative de SERGE et NATHAN lors de l'ACC2 dédiée à l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** met en exergue deux fonctionnements et conceptions très différentes chez ces deux enseignants. Si SERGE préfère assurer la réussite des élèves en procédant par paliers, c'est-à-dire réussir le niveau 1 avant de passer au niveau 2, puis 3 (TP312 et TP314), NATHAN exige des élèves qu'ils assument leur choix de présenter une forme difficile. Il prend l'exemple de l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 p. 132) où les élèves choisissent de présenter une des formes intermédiaires (niveau 1 et 2) ou la forme finale (niveau 3) (TP255 à TP259).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP255 à TP259)

Par exemple, le « Renversement » euh::: la forme 1, ils peuvent avoir au maximum "Réussi" ! Ils n'auront jamais "Bien réussi", "Très bien réussi" avec la forme la plus facile ! [...] Donc, là, ils choisissent déjà un exercice où ils savent (.) que s'ils veulent avoir le maximum de points, il faut aussi qu'ils le présentent parfaitement ! [...] Quelqu'un qui va me présenter la forme finale en se disant « Ah, je vais avoir "TBR" » mais qui loupe son élan et puis euh::: >ben je ne sais pas<, les bras sont complètement pliés et puis à la réception il est couché, je lui mets aussi insuffisant ! Ce n'est pas parce qu'il a fait la forme finale que je dois lui mettre "TBR" !

L'analyse de l'activité évaluative de NATHAN révèle qu'il n'octroie le maximum de points que lorsque le mouvement est parfait (TP257). De manière générale, il procède par déduction de points en fonction des erreurs ou des « imperfections ». Lors de son ACS1, il explique évaluer de cette manière-là lors de l'évaluation **Basketball 9^e **** sans savoir vraiment pourquoi, en dehors du fait que ce soit plus simple pour lui (TP478 et TP480).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP478)

Je fonctionne comme ça parce que c'est plus simple, mais dans le fond, je n::: c'est vrai qu'il y a, y a::: Bon, je leur dis pourquoi je leur fais ces déductions (.) Mais moi, je trouve que, ouais, je trouve que ces::: c'est vrai que (.) on devrait plus appuyer sur les points euh « ça c'était bien » ! (# 3) Je ne sais pas (.) je ne sais pas pourquoi je fais ça ! Est-ce que c'est du fait qu'il y ait ces critères très précis, justement, ça ↑amène le fait que tu dises « Ah ben là c'était faux! » ?(# 4) [...] C'est marrant ça !

L'analyse de cet extrait montre que NATHAN est affecté par cette manière de procéder par déduction de points, manière dont il prend conscience au moment de l'entretien. Il hésite, se répète et interrompt son discours à plusieurs reprises, ce qui traduit un conflit interpsychique dans son activité réelle : identifier les erreurs et déduire des points *versus* relever les éléments positifs. D'après lui, un

enseignant d'EPS devrait, pour évaluer, partir du positif, c'est-à-dire de ce que l'élève a réussi. Cette tension entre les instances personnelle et transpersonnelle est partagée par ARTHUR et indique le point de départ d'un développement potentiel sur le versant du sens. S'il reconnaît ne jamais s'être demandé pourquoi il procède de cette façon-là, NATHAN pense que c'est le recours à des critères précis qui peut l'amener à mettre le focus sur ce qui est faux. Il se défend toutefois d'avoir davantage une pédagogie centrée sur la réussite dans le cadre des évaluations aux agrès « *c'est quelque chose en agrès que j'arrive mieux à faire !* » (TP484). Cette remarque indique aussi un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » (lorsque l'acteur, fait le lien avec une autre situation, dans un autre contexte). Il ne semble toutefois pas encore réaliser que son activité réelle prêterait surtout les élèves performants, dans la mesure où, comme nous venons de le voir, il déduit des points dès qu'un des critères n'est pas parfaitement respecté (TP486). Dans son ACS2 dédiée à l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il explique qu'il ne donne pratiquement jamais le nombre maximum de points (TP472), soit deux points par saut (voir Figure 42 p. 137). Une seule imperfection lui suffit pour déduire un point, et son expérience des agrès l'amène aussi à prendre en compte plusieurs critères au *feeling* (TP496), c'est-à-dire à repérer d'autres erreurs potentielles. Cela limite la possibilité pour l'élève d'obtenir deux points et induit donc que des sauts de qualité fort différente sont récompensés par un nombre de points équivalent. En commentant son activité et en « réalisant » sa façon de procéder au cours de cette ACS2, NATHAN prend conscience que son activité réalisée ne répond pas à son motif d' « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ». L'analyse révèle donc un conflit intrapsychique lié à une volonté de faire réussir les élèves en difficulté et d'offrir les mêmes conditions à tous par le biais d'une évaluation qui permette d'atteindre ces objectifs. Son activité réelle lui permet d'un côté d'envisager de rétablir une certaine équité en offrant, par exemple, des essais supplémentaires lorsqu'un élève en difficulté peut réussir (TP429) ou encore en proposant des situations allégées, mais en utilisant la même procédure et en déduisant un point à tous dès qu'une erreur est identifiée. NATHAN différencie aussi son activité évaluative selon les élèves en jouant sur les critères qui ne sont pas les mêmes pour tous (TP482). Il encourage par exemple les élèves en difficulté et fait tout ce qu'il peut pour qu'ils aient un point (TP496) parce qu'il sait qu'il n'y aura jamais de concurrence entre eux et les élèves performants (TP498). Si son activité réalisée répond à la fois à une préoccupation centrifuge (offrir les mêmes conditions à tous) et centripète (plus simple pour lui de déduire un point dès que ce n'est pas parfait), NATHAN prend conscience lors de cette ACS2, de l'écart entre son activité réelle (contenant la part empêchée) et son activité réalisée. Lorsque la chercheuse évoque la possibilité d'attribuer plus de points de manière à affiner son jugement évaluatif, NATHAN pense que l'ajout de points supplémentaires induit implicitement un ajout de critères qui compliquerait le travail des enseignants non spécialistes d'agrès. Dans le cadre de cette

évaluation, il évoque une tension entre les instances personnelle (pour lui en tant que spécialiste des agrès) et interpersonnelle (pour les enseignants de la file qui réalisent cette évaluation) (TP528).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP528)

Je pense que dès le moment que tu mets::: 3 points, même moi qui ai l'œil agrès, il y a un moment où je serais paumé, parce que::: il y a un moment où je me dirais « attends, lui, je lui ai mis ça par rapport à ça, mais::: » et plus tu rajoutes des critères, plus tu te dis « attends, alors ces critères ne sont pas bons » ! Parce que, comme tu dis, ben on ne va pas aller forcément les écrire-là ((NATHAN montre la grille de l'établissement)), mais ils sont dans ta tête !

Le motif qu'il rappelle ici est que l'évaluation soit simple, ce qui est partagé par les enseignants de la file de l'ES2. En référence aux motifs prioritaires évoqués dans le chapitre 3.1.3, l'usage du « tu » dans son discours peut plus largement faire référence au genre, puisque, comme nous l'avons vu précédemment, tous les enseignants de notre étude ont pour motif « que l'évaluation soit simple ». NATHAN précise que, dans le cadre de cette évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il aurait tendance à se perdre si davantage de points étaient en jeu en raison de l'instantanéité des sauts (TP548).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP548)

Le « Mini trampoline » c'est quelque chose qui se passe tellement vite ! Tu vois, ce n'est pas comme si d'un coup le mouvement, tu peux l'arrêter, il est en l'air, il retombe !

L'analyse de cet extrait met en évidence une tension orientée vers le centripète de son activité. Bien qu'il reconnaisse évaluer différemment les élèves, il revendique son choix de maintenir une évaluation sur deux points dans la mesure où ce fonctionnement est plus simple pour lui (TP550).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP550)

Le « Saut », ça va hyper vite et je pense que s:::i je mets- moi, je me pauserais avec les 3 points ! Et::: je serais (.) j'aurais l'impression d'être m:::oins <juste> ! Alors, peut-être que dans la globalité, le fait d'avoir plus de points, ce serait plus <fin> ! Mais je pense que je me perdrais et que j'aurais, comme je te l'ai dit, plutôt tendance à monter et à être moins::: moins juste ! Tandis que là, ben dans le fond, c'est <pour tout le monde> la même chose ! [...] ((NATHAN fait le signe des guillemets avec les doigts)) alors effectivement on a vu, hein, ces petites différences, ces ↓décalages ou euh::: personnellement, à un certain moment je vais faire une différence !

L'analyse de cet énoncé met donc en évidence un conflit intrapsychique lié au fait d'attribuer plus de points à chaque saut pour permettre un jugement évaluatif plus fin et une crainte que le nombre de points octroyé ne corresponde pas à la valeur de la prestation. En l'état, NATHAN préfère donc suivre la prescription définie par son collectif de travail même s'il prend conscience à ce stade d'une tension

dans son activité réelle liée à la diversité des élèves. Les contradictions auxquelles la chercheuse le confronte durant cet entretien refont surface lors de l'ACC2 où il confronte son activité, dans le cadre de cette même évaluation, à celle de SERGE. Rappelons que ce dernier propose habituellement un exercice standard qui permet d'obtenir le "R", puis d'autres formes plus ambitieuses permettant d'atteindre le "BR", respectivement le "TBR" (TP234 à TP242). C'est en effet lors de cette autoconfrontation croisée, où la controverse de SERGE permet à NATHAN de prendre conscience des contradictions dans sa manière d'évaluer (par déduction de points et en gardant des exigences plus élevées à l'égard des élèves performants), qu'un développement potentiel de son pouvoir d'agir émerge de son discours. Si NATHAN exige que les élèves performants assument leur choix de tenter un exercice difficile (TP118, TP122 et TP280), SERGE recherche non seulement la réussite des élèves (T285), mais aussi la qualité, prenant ainsi le contrepied (« *tu peux avoir un élève qui ose faire un truc, mais n'importe comment, qui n'aura JAMAIS, en fait, techniquement le::: "Bien réussi" ou le "Réussi" »* (TP289). Ce dernier préfère donc travailler les bases avec tous les élèves pour leur permettre d'acquérir de la coordination (TP291). SERGE pense également perdre moins de temps à faire passer tous les élèves aux exercices de base plutôt que d'attendre qu'ils réussissent les plus ambitieux (TP136 et TP231).

À l'inverse de JANINE ou LINE, NATHAN explique à son collègue et à la chercheuse avoir pour motif de mettre les élèves face à leurs responsabilités (TP284), d'assumer le risque de manquer leur essai et d'obtenir un "E" : « *Ils choisissent leur niveau et ils me montrent leur niveau ! (.) En prenant le risque que s'il est mal fait, ben::: on descend »* (TP271). Mais l'analyse des données révèle un conflit interpsychique lié à la priorité accordée respectivement à ces motifs différents (« que les élèves réussissent » *versus* « que les élèves se responsabilisent ») et aux buts d'action correspondants (« travailler les bases avec tous les élèves » *versus* « demander aux élèves de choisir l'exercice à évaluer ») (TP303).

Le traitement de nos données révèle d'autres différences dans l'activité évaluative de SERGE et NATHAN. Si ce dernier se contente d'avoir observé la maîtrise des gestes de base durant les entraînements (TP317), il accorde davantage d'importance au côté ponctuel de l'évaluation sommative, notamment parce que la gestion du stress est un facteur important pour lui (voir ACS2 TP144). Si un élève manque son essai le jour de l'évaluation, NATHAN explique le sanctionner par un "Entraîné", pouvant cependant être accompagné d'un commentaire soulignant un comportement positif particulier (TP333).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP333)

Dans toutes mes leçons, hein, il y a un peu ça ! Ce côté euh::: entraide, euh responsabilité, euh::: prise de ri:::sque, on se dépasse ! Ok, alors euh::: (.hhh) « Les autres, ils font ça, mais toi tu as déjà peu ici ! Ben contente-toi de ça et puis si toi tu te dépasses là et ben, je te mettrai une remarque comme quoi tu t'es dépassé ! Alors je suis navré, au niveau de l'évaluation, je dois te mettre "Entraîné" mais tu t'es dépassé » alors euh- « Malgré son résultat "Entraîné", Thomas a fait d'excellents progrès au mini trampoline ! » Tu vois, je vais plutôt partir là-dedans ! Par contre, je vais être assez strict sur mon évaluation, je ne vais pas dire « Ouais, ok, tu as été sympa, tu t'es donné, je te mets quand même un "Réussi", quoi ! »

NATHAN valorise donc les élèves qui, malgré un engagement particulier d'entraide ou de prise de responsabilité, n'atteignent pas le "Réussi". L'analyse de nos données met donc en lumière des tensions et des contradictions dans l'activité évaluative de cet enseignant qui, au fil des entretiens, ont permis un développement potentiel de son pouvoir d'agir sur le versant du sens. En fin d'ACC2, il exprime un nouveau but d'action : « je pense que cette histoire de points aussi ! J'avais déjà hésité pour deux-trois trucs » (TP774). On se rend compte qu'il entrevoit une remise en question de son activité évaluative (revoir le système d'attribution des points), grâce notamment à la controverse développée aux côtés de SERGE.

Toujours à propos de l'hétérogénéité des élèves dans la classe, le traitement de nos données met en évidence une autre dynamique de développement de l'activité évaluative sur le versant du sens dans le cas de LINE. Dans son ACS2, celle-ci révèle sa difficulté, dans le cadre de l'évaluation aux Anneaux 10^e **, à s'occuper à la fois des élèves débutantes (élèves d'Accueil) et des plus expérimentées (TP156).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP156)

Ce n'est PAS facile, parce que j'ai autant des débutantes-débutantes, euh::: qui n'ont jamais fait d'anneaux de leur vie, vu qu'elles viennent de::: du Pérou, etc. Autant j'ai elle ((LINE montre d'un mouvement de tête Yvana à l'écran)) qui aurait bien aimé peut-être faire- avec elle, j'aurais pu faire d'autres choses ! Mais::: je ne peux pas me dédoubler !

L'analyse de cet extrait révèle l'activité empêchée de LINE qui aurait bien aimé faire d'autres exercices aux anneaux avec certaines élèves (comme l'élève Yvana, par exemple), mais qui ne parvient pas à différencier son activité. Un nouveau motif prioritaire « assurer la sécurité » émerge de son activité réelle et fait concurrence à son motif « engager les élèves » (voir chapitre 3.1.3). Un conflit intrapsychique se révèle entre une volonté de proposer des exercices plus ambitieux aux élèves performantes pour les engager et un besoin vital d'assurer la sécurité en évitant les exercices

potentiellement dangereux (les mouvement où les élèves ont la tête en bas). Une part empêchée de son activité évaluative liée à la gestion de la diversité des élèves émerge lors de cet ACS2 dans la mesure où, à ce stade, LINE ne réussit pas à concilier ces deux motifs. Elle exprime toutefois « *qu'il faut trouver vraiment une organisation qui permet aux autres d'être autonomes et puis toi de pouvoir rester à la piste* » (TP222). En formulant ce nouveau but d'action, LINE évoque la possibilité d'organiser une activité en autonomie, par exemple un « chantier annexe » (voir chapitre 3.1.5) qui permettrait à l'enseignant (instance transpersonnelle) de centrer son attention sur les exercices à risque. Elle évoque notamment la perspective de proposer des formes ambitieuses comme la « Sortie salto » si les élèves acquièrent une solide expérience aux anneaux dès la 7^e année. Si, dans le contexte de cette classe, LINE reconnaît qu'elle aurait pu remplacer les exercices en position renversée par la suspension « Bras fléchis » ou une « Sortie demi-tour » (TP176), elle précise que « *c'est compliqué de différencier quand on est... quand on est tout seul! Et puis surtout avec des engins! Pourtant je viens des agrès! Mais::: l'année passée, j'ai aussi eu un accident aux anneaux et::: ça m'a (.) ça me refroidit un peu!* » (TP182). Bien qu'elle ait elle-même pratiqué les agrès, LINE est affectée par la menace d'une risque d'accident, même lorsque les consignes sont claires et la sécurité assurées par des tapis (TP184).

Cette tension en lien avec la difficulté à gérer la diversité des élèves se retrouve dans son activité évaluative lors de son ACC1 consacrée à l'évaluation **Barres asymétriques 10^e ****. Elle exprime, par exemple, un conflit intrapsychique lié au fait d'octroyer plus de points aux élèves qui ont de la facilité, mais qui s'engagent moins que d'autres qui sont davantage en difficulté (TP199).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP199)

Quand je regarde, celles qui se donnent le plus de peine, c'est souvent euh celles qui partent de rien ! Une Aline et une Yvana, alors oui elles ont de la facilité, mais souvent elles s::: enfin, une fois qu'elles l'ont fait, c'est bon ! Et- des fois, elles ne recherchent pas non plus de::: (.) elles (.) ouais, peut-être que c'est moi qui ne leur donne pas assez à manger, ça c'est peut-être aussi le cas, mais c'est vrai que des fois je trouve que (.) elles sont vite ennuyées et blasées de tout !

L'analyse de son activité réelle montre que LINE est en tension entre le versant centripète de son activité, très axé sur le contrôle de la classe et la sécurité, au détriment de l'engagement et de la progression des élèves les plus avancées, et le versant centrifuge (elle a bien perçu que ses élèves plus avancées s'ennuient (TP224), se montrent peu motivées, et cela l'affecte) (TP220). LINE se retrouve en situation dilemmatique : faut-il s'occuper d'une élève pour la faire progresser ou s'occuper de tout le groupe (TP222) ?

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP222)

Je pense que j'aurais même pu aller faire la « Sortie salto » avec elle ! Je:: elle, c'est une sportive et elle est (.) elle a des bonnes capa- vraiment très bonnes capacités physiques ! ↑Sauf que (.) Ça fait que je dois me concentrer sur cette fille ((LINE montre Yvana de la main)) ! Alors que j'ai tout un autre groupe qui est débutant- enfin six personnes qui sont complètement débutantes ! [...] Et c'est vrai que du coup, ben::: mais c'est, c'est- et du coup ça rejoint ce que Aline m'a fait comme reproche ! C'est que oui, je me- j'ai l'impression que je me focalise sur ces six ! Et les autres, je ne vais peut-être- ben, je vais du coup un peu les oublier, mais parce que j'ai besoin d'être dispo pour elles ! Donc là, peut-être que je ne leur propose pas d'autres choses, parce que si je leur propose des choses ben plus risquées comme une « Mi-renversé » où j'ai quand même envie d'être à côté, la première fois qu'elle le fait ! (.hhh) Ou::: même- enfin, ouais j'ai- quand elle le fait euh::: quand elle va faire des choses plus ↑osées, ben cette disponibilité je ne peux pas l'avoir pour elle !

L'analyse du matériau langagier dans cet entretien croisé qui la confronte aux commentaires et avis de DORIS met en évidence une répétition de « je », l'emploi des verbes « je dois » ; « j'ai besoin » ; « j'ai quand même envie » ; « je ne peux pas ». LINE semble réaliser ici l'écart entre ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle fait effectivement, ce qui révèle un développement sur le versant du sens, qui doit à présent se concrétiser sur le versant de l'efficacité (comment faire ?). Par un argumentaire très fourni, DORIS, qui représente le genre, évoque à la fois des manières possibles de faire (efficacité) et des raisons d'agir (sens) (TP232)

Extrait de l'ACC1 de DORIS (TP232)

Je pense que si tu en as trois ou quatre qui sont un peu meilleures, il f:::audrait leur donner quelque chose d'un peu plus difficile et qu'elles puissent travailler entre elles, quitte à ce que::: la première fois que tu montres l'enchaînement, enfin que tu partes sur un enchaînement de base pour tout le monde, et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile, soit des autres éléments, soit des éléments un peu plus compliqués ! Dans le genre, la::: « Balance » ↓ou la::: comment on dit, la « Balance » ?

DORIS propose à sa collègue une solution d'organisation du point de vue de l'efficacité. En utilisant la deuxième personne « tu », puis en basculant sur le « on » en fin d'énoncé, elle exprime, dans ce partage d'expériences, la communauté enseignante à l'œuvre. Grâce à la controverse créée par l'intervention de sa collègue, LINE prend conscience que les évaluations que proposent son établissement sont trop faciles, dans la mesure où tous les élèves obtiennent très facilement le "Réussi" (TP377). Cette tension entre les instances personnelle et interpersonnelle (le barème est

défini par la file d'EPS) révèle un conflit intrapsychique dans son activité évaluative lié au fait qu'un élève qui fait le minimum peut avoir "BR" voire "TBR" (TP381), par exemple, lors de l'évaluation **Chorégraphie avec un ballon 10^e **** lors de laquelle aucun élève n'a eu "R" (TP383). L'analyse de son **ACS4** met en exergue un développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens lorsqu'elle dit réaliser, suite à l'autoconfrontation croisée avec DORIS, qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves réussissent les évaluations en EPS (TP128).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP128)

Il n'y a pas trop de challenge, ouais, ça c'est vrai ! Mais ça je l'ai vraiment, ouais, ça je pense que je l'ai vraiment- ouais, ça je pense que je l'ai vraiment réalisé aussi avec les barres asymétriques ! Je::: ouais, je pense que je::: je veux trop qu'elles réussissent en fait et puis c'est vrai que::: aussi en discutant avec la::: collègue-là (.) C'est vrai qu'en fait euh je ne vois pas pourquoi elles devraient forcément réussir la gym, quoi !

Cette prise de conscience permet à LINE d'évoquer la possibilité de proposer une évaluation différenciée selon trois niveaux de difficulté permettant d'obtenir "R", "BR" ou « "TBR" (TP148). Ce nouveau but sur le versant de l'efficacité engendre toutefois un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de LINE lié au fait d'octroyer ou non une deuxième chance si les élèves manquent leur essai, en raison du stress par exemple (TP136). LINE se questionne également quant au sens de préparer une chorégraphie plus difficile si au final, tous les élèves choisissent la plus simple (TP146). L'émergence de ces conflits intrapsychiques permet un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens dans la mesure où, pour pallier l'éventualité que les élèves se contentent du niveau 1, elle exprime un nouveau but d'action qui consiste à proposer que seule la chorégraphie la plus difficile permette d'obtenir le "TBR" (TP148).

Lors de son **ACS4**, LINE exprime une autre préoccupation : dans la mesure où l'évaluation n'est pas véritablement un défi pour les élèves, après deux leçons de préparation à cette évaluation d'établissement, celles-ci commencent à se désengager (TP10) car elles se sentent prêtes (TP38). Pour les intéresser, LINE fait le choix de faire créer une partie de la chorégraphie par les élèves eux-mêmes et d'ajouter un critère « création de huit temps » (permettant d'obtenir un point supplémentaire) par rapport aux cinq critères définis par le collectif de travail (voir Figure 52 p. 194). Au regard du manque de motivation des élèves perçu et de leurs commentaires (préoccupation centrifuge), ainsi que de la lassitude ressentie de devoir intervenir sans arrêt pour s'occuper d'un des groupes (préoccupation centripète), LINE exprime la perspective d'un nouveau but d'action qui la pousse plus loin dans la création de la chorégraphie par les élèves (TP20).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP20)

Là, c'est de nouveau une éval qu'on a discuté entre nous, donc euh::: c'est une é- c'est::: la choré elle est faite ! Mais, après ben les commentaires qu'elles ont fait aussi ! Peut-être que je les laisserais construire la choré de A à Z ! Je ne sais pas, peut-être que cela les motiverait plus ! peut-être que je ne les forcerai pas à prendre un ballon non plus !

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de LINE lié au fait d'imposer ou non une suite de mouvements pour engager les élèves. Elle passe ainsi de l'instance interpersonnelle (imposer aux élèves une chorégraphie) et personnelle (permettre aux élèves de créer leur suite de pas et ne pas imposer le ballon). La difficulté de l'enseignante à prendre en compte la diversité des élèves lui permet, grâce aux autoconfrontations, de prendre conscience que son motif de « contrôler les élèves » l'empêche de répondre à son motif d' « engager les élèves ». Sa peur des accidents, mais aussi son manque de confiance envers les élèves (voir chapitre 3.2.6) empêchent cette enseignante de répondre aux attentes de toutes ses élèves, surtout les plus sportives.

Lors de l'ACC2 où elle confronte son activité évaluative à celle d'ARTHUR dans le cadre de son évaluation **Barres fixes 9^e ****, elle exprime un nouveau but d'action en transposant l'expérience rapportée par son collègue (TP784 et TP786). Pour rappel, il s'agit d'une auto-évaluation lors de laquelle les élèves doivent réaliser quatre exercices à la barre fixe (« Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon ») et sont encouragés à s'assurer les uns les autres. Puis, ils évaluent eux-mêmes la réussite ou non des différents mouvements en notant leurs résultats sur une feuille commune. Dans son ACS3, ARTHUR explique que l'auto-évaluation permet aux élèves de progresser à leur rythme, il admet ne pas avoir la possibilité d'aider tous les élèves par manque de temps (TP135), par exemple il explique que certains élèves ayant le potentiel pour tenter des exercices plus ambitieux, comme le « Grand Napoléon », n'ont pas eu l'occasion de le faire. Il exprime ainsi la part empêchée de son activité évaluative en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves (TP328 à TP330).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP328 à TP330)

*Je pense que, comme ça, tout le monde a pu progresser à son rythme ! Justement, parce que moi je n'impose entre guillemets rien, donc je leur dis juste « **Faites !** » et après, ils travaillent aussi en groupe, etc. Par contre, pour le « Grand Napoléon », ben en fait on ne l'a jamais fait ! Donc c'est dommage ! [...] Je pense::: qu'il y aurait eu deux ou trois garçons qui auraient pu au moins l'essayer, voire le faire vraiment ! [...] Moi j'étais plus vers ceux qui n'arrivaient pas::: la « Montée du ventre », alors qu'eux ils étaient un peu seuls, parce qu'ils géraient aussi par rapport à l'assurance. Donc je me suis dit « **Ok, eux ils se débrouillent !** » Mais du coup, ils ne peuvent pas non plus avancer, parce que je ne suis pas là ! ↓Ouais.*

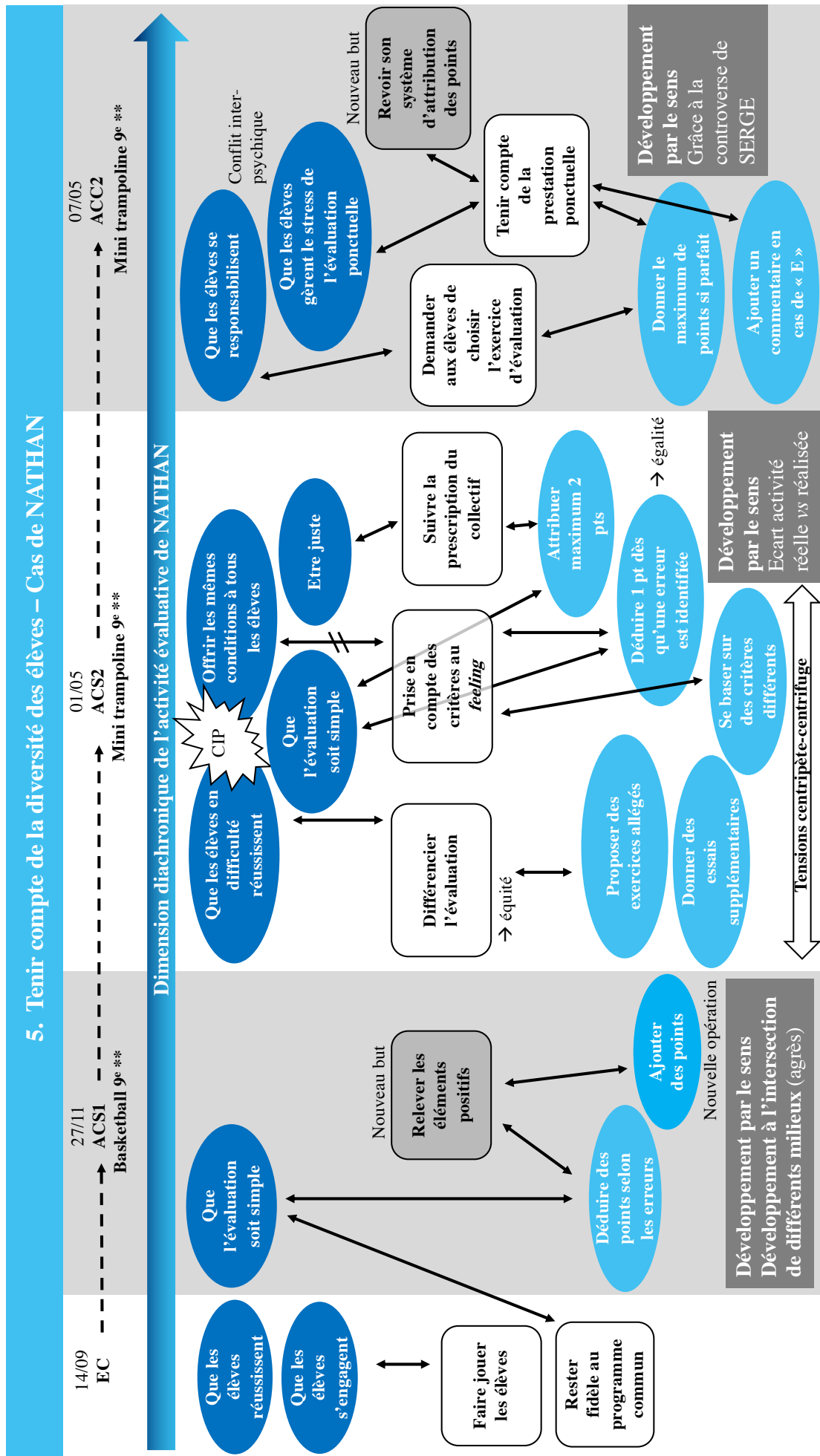
Émerge du discours de cet enseignant un conflit intrapsychique lié à deux motifs concurrents : une volonté, d'un côté, de laisser les bons élèves en autonomie pour gérer l'assurance, et de l'autre, d'être présent pour les aider à progresser. ARTHUR révèle que, par son choix d'inciter les élèves performants à assurer leurs pairs, il ne leur a pas donné l'opportunité d'essayer des exercices plus ambitieux. Les échanges entre LINE et ARTHUR durant cette ACC2 au sujet de son auto-évaluation **Barre fixe 9^e **** permet à LINE d'exprimer de nouveaux buts d'action à savoir proposer des exercices plus ambitieux durant les entraînements sans forcément les évaluer (TP722) ou les proposer sous forme de bonus (TP726). Elle trouve sensé de travailler les trois exercices de bases qui permettent à tous les élèves de réussir leur évaluation (motif prioritaire) et de proposer ensuite d'autres formes plus complexes pour obtenir "BR" ou "TBR" (TP794 et TP796). Un développement potentiel de son pouvoir d'agir sur le versant du sens émerge en fin d'entretien lorsqu'elle réussit à transposer l'expérience des élèves d'ARTHUR à ses propres élèves (TP803)

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP803)

Moi une Aline, par exemple, ou une Yvana, ben je pense qu'elles arriveraient euh::: enfin- je pense qu'elles arriveraient à faire ça ((LINE montre les exercices complexes de la grille)) peut-être ! Alors que d'autres euh::: elles n'oseraient même pas le faire !

Elle pense qu'en différenciant davantage son enseignement durant les phases préparatoires de l'évaluation, elle peut engager davantage les élèves plus sportives en leur proposant des exercices adaptés. Ce nouveau but d'action lui permet de répondre à ses motifs prioritaires « que les élèves réussissent » et « que les élèves s'engagent ». Jusqu'à ce stade, LINE n'avait pas réussi à concilier ces deux motifs concurrents.

Figure 57. Tenir compte de la diversité des élèves - Schéma du cas de NATHAN



3.2.6. Rester garant de l'évaluation des élèves

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3.1.3, un des buts d'action des participants à notre étude consiste à « contrôler l'évaluation » en réponse à divers motifs. Ainsi, par exemple, LINE exprime-t-elle dans son **EC** son choix d'évaluer elle-même les élèves (rester garante de l'évaluation) parce qu'elle ne fait pas suffisamment confiance en la capacité qu'ont les élèves de s'auto- ou se co-évaluer (TP60). L'analyse de son **ACS3** plusieurs mois plus tard met toutefois en lumière un développement potentiel de son activité évaluative sur le versant de l'efficacité lorsqu'elle décide de faire l'évaluation **Coordination 10^e *** (voir Figure 47 p. 164) sous la forme d'une co-évaluation. LINE souligne l'intérêt de cette expérience pour les élèves dans la mesure où cela leur permet de jouer le rôle d'observateur. Elle précise que l'évaluation des trois domaines (« saut à la corde - équilibre sur un banc - saut à la grande corde ») prend beaucoup de temps (TP2). Rappelons que chaque domaine propose trois niveaux d'exercices et que LINE a exigé des élèves qu'elles fassent toutes les variantes, soit neuf exercices au total (voir annexe D p. 353). Cette tension entre le versant centrifuge et centripète de son activité évaluative l'incite à créer un nouveau but d'action, à savoir faire une co-évaluation répartie sur trois doubles périodes (un domaine par leçon) en profitant du temps restant pour s'adonner à d'autres activités (TP4).

Un autre conflit intrapsychique en lien avec l'objectivité du jugement évaluatif des élèves émerge de cette évaluations par les pairs. Lorsque la chercheuse lui demande si elle constate des traces de « copinage » dans les résultats, LINE est aux prises entre des bénéfices perçus sur l'engagement des élèves qui s'encouragent et se motivent et une réserve quant au sérieux des élèves qui évaluent leurs camarades (TP10).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP10)

Ouais::: pas forc- ((LINE se gratte la nuque)) je ne sais p- je ne sais p- je ne sais pas (.) pour certains groupes, je pense que c'est bénéfique parce qu'elles s'encouragent ! Elles se motivent et puis ça se passe du coup bien ! Euh après je me::: ouais, je me pose la question si du coup, ben quand tu es avec ta copine et puis que tu vois qu'elle n'a juste pas réussi ! Ben peut-être que tu lui mets quand même "Réussi" euh::: (.). Après moi je n'ai pas beaucoup de contrôle dessus, je regarde de l'extérieur, mais je ne sais- je vois- je ne suis pas allée voir ce qu'elles mettaient vraiment ! Donc peut-être que si je le refaisais, je le filmerais aussi (.) pour après pouvoir un peu juste aller « guigner ».

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans l'activité de LINE lié à un besoin de contrôler l'adéquation entre les prestations réalisées et les résultats des élèves. Cette tension est mise en lien avec le manque de préparation des élèves à cette co-évaluation. En visionnant l'enregistrement vidéo, LINE constate que l'élève Noémie valide à tort l'exercice à deux points « En équilibre sur un

banc à l'envers, effectuée en avant une traversée en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons » (voir annexe D p. 353) car l'élève évaluée a bien fait cinq dribbles mais elle n'est pas parvenue à réaliser la traversée complète (TP210). Cette prise de conscience amène LINE à formuler un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, soit de revenir sur les critères avant l'évaluation pour que les élèves les assimilent mieux : « *Il faudrait ben- peut-être mieux qu'elles comprennent les critères avant! Quitte à perdre du temps pour remontrer vraiment!* » (TP226). Ce nouveau but d'action révèle une préoccupation liée au temps que prend cette co-évaluation évoquée précédemment. Un conflit intrapsychique émerge d'ailleurs dans le discours de LINE en lien avec cette problématique du temps (TP244).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP244)

Cette évaluation, elle n'est pas très claire dans le sens, comme on doit::: Enfin, est-ce que le but c'est qu'ils essaient quand même chaque::: chose ou est-ce que::: ouais, il y a quand même une idée de progression, donc euh c'est vrai que::: (.) ouais, c'est vrai qu'il faudrait peut-être mettre- du coup, dès qu'elles ont mis le vu dans la première, elles peuvent essayer 2 points et puis tant qu'elles n'ont pas réussi le premier et ben ce n'est pas réussi !

Cet extrait révèle une tension liée à la clarté de la prescription de cette évaluation cantonale dans la mesure où LINE ne sait pas s'il faut imposer aux élèves la réussite aux exercices de niveau inférieur avant de passer aux suivants. Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle (la description de la situation par la tutelle) lui permet d'exprimer un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité qui consiste à valider le niveau 1 avant de pouvoir essayer l'exercice de niveau 2 et ainsi de suite, pour éviter non seulement que cette co-évaluation ne prenne trop de temps, mais aussi que les élèves obtiennent trois points en réussissant le niveau 3 alors qu'il ne réussissent pas le niveau 2 (TP246). On constate donc un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens et de l'efficacité lié à des tensions entre son système d'activité et celui des élèves.

Le traitement de nos données révèle d'autres tensions, notamment au moment des co-évaluations en lien avec la posture d'enseignante qui se doit, selon LINE, de rester garante de l'évaluation des élèves (TP28).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP28)

C'est vrai que là, je me sens::: (.) pa:::s dans mon rôle au fond, parce que::: normalement c'est censé être moi qui::: qui les regarde et qui les évalue ! Et puis là je ne l'ai pas DU TOUT fait, du tout ! ((LINE rit))

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans son activité évaluative en contexte de co-évaluation. Cette perte de contrôle induit chez LINE un sentiment d'inutilité tout en prenant

conscience que ce « lâcher-prise » peut être la preuve du succès de la co-évaluation et que cette prise de recul, parfois difficile à prendre pour les jeunes enseignants, peut être agréable (TP42 et TP44).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP42 et TP44)

J'ai l'impression euh que je suis- ouais qu'à ce moment-là je suis inutile ! Mais je trou- je ne pense pas que c'est négatif (.) d'être inutile ! Ça veut dire que ça jou- ça joue ! [...] C'est agréable d'avoir un moment aussi où::: ben je me mets à::: des fois, on a de la peine, surtout peut-être encore plus en tant que::: jeune enseignant de, de se mettre en recul et puis de les regarder !

L'usage de l'instance transpersonnelle permet à LINE d'invoquer son appartenance à la communauté des jeunes enseignants qui ne réussissent pas toujours à mettre en œuvre ce « geste de métier » qui consiste à prendre du recul pour observer les élèves. L'analyse de cette autoconfrontation simple met donc en évidence des tensions dans l'activité évaluative de LINE liées à des motifs concurrents « faire bien son travail » et « engager les élèves ». Elle prend ici conscience qu'elle peut concilier ces deux motifs en déléguant davantage de responsabilités aux élèves (TP32) dans la mesure où « *au final, elles ont des yeux et puis là, c'est aussi des critères précis! Donc euh::: ce n'est pas::: là ce n'est pas très subjectif!* » (TP36).

À ce stade, LINE n'est toutefois pas convaincue de l'objectivité de toutes ses élèves et constate en visionnant l'extrait vidéo que certaines ne jouent pas le jeu de la co-évaluation (TP342 et TP344). Un conflit intrapsychique en lien avec formation des groupes de trois, par affinité ou non, émerge dans son activité réelle lorsqu'elle prend conscience que Sabrina et Noélie se sont octroyé la réussite du niveau 3 du « saut à la corde » (TP368). Elle envisage donc de modifier leur appréciation en leur mettant "BR" au lieu du "TBR" qu'elles s'étaient initialement attribuées (TP372). LINE exprime un dilemme entre une volonté de modifier les résultats pour montrer aux élèves qu'elle a vu leur subterfuge (et maintenir ainsi une posture de contrôle de l'évaluation) et un *statu quo* qui préserve la confiance des élèves envers leur enseignante (TP378).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP378)

C'est vrai que ça fait un peu « je ne vous fais pas confiance ! » (# 3) Mais en même temps (.) Bon c'est vrai que ce n'est pas des notes qui::: qui sont- mais si je le refais, ça veut dire qu'elles le referont !

L'analyse de cet énoncé révèle que LINE se préoccupe de sa relation aux élèves de cette classe et craint que celles-ci se sentent trahies par un changement de leur appréciation *a posteriori* (TP404). On perçoit donc qu'en contexte non certificatif, l'apparition d'un nouveau motif consistant à « renforcer le lien enseignant-élèves » devient prioritaire. Il permet à LINE d'exprimer un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, qui consiste à exploiter l'enregistrement vidéo de la co-

évaluation en différé pour aider les élèves à comprendre une éventuelle modification de leur résultat. Ce nouveau but d'action lui permet de concilier des valeurs de justice (préoccupations centripètes) et des intentions pédagogiques (préoccupations centrifuges) (TP410 et TP412).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP410 et TP412)

Je pense que j'aurais quand même l'envie de dire que j'ai revu ! [...] que::: du coup, il y a des choses qui étaient très bien évaluées et puis des choses peut-être pas tout le temps bien ! [...] Peut-être quand même le dire (.) que j'ai regardé ! Qu'il y a des choses qui jouent très bien et puis d'autres qui sont un peu plus::: enfin que, des fois, je ne leur ai pas forcément mis::: juste, alors que c'était::: elles se sont octroyées le point ! (.hhh) Mais que::: ben je la laissais comme ça vu que j'avais décidé de::: c'était elles qui faisaient cette évaluation !

L'analyse de cet extrait montre que LINE a besoin que les élèves sachent qu'elle a regardé et constaté que les élèves se sont octroyées le point à tort. Cette tension dans son activité évaluative réelle s'explique par un mobile vital chez cette jeune enseignante : être crédible et reconnue par ses élèves. Si elle reconnaît que le passage de "TBR" à "BR" a peu d'importance pour elle, LINE craint toutefois d'être prise pour une enseignante psychorigide (TP416). À ce stade, elle est en proie à de nombreux conflits intrapsychiques qui l'empêchent momentanément de prendre une décision mais qui signent un développement potentiel de son activité évaluative. L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité alternativement. LINE expose ainsi, en passant d'une orientation centripète à centrifuge, différents motifs et buts d'action à propos des co-évaluations. Sur le versant centripète, elle dit avoir choisi de faire cette co-évaluation pour 1) voir si les élèves prennent les choses au sérieux, 2) se soulager d'être toujours perçue comme la « méchante » qui évalue 3) confronter les élèves à la difficulté d'évaluer et de prendre une décision et enfin 4) leur faire prendre conscience de la légitimité et de l'objectivité de son jugement évaluatif en les mettant à sa place. Sur le versant centrifuge, elle ajoute avoir à cœur 1) de responsabiliser les élèves, 2) qu'elles prennent conscience qu'elles sont capables non seulement de s'évaluer, mais aussi 3) d'accepter le jugement d'une autre personne que l'enseignante (TP421 à TP436).

L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens dans la mesure où elle prend conscience des difficultés mais aussi de l'intérêt de déléguer la responsabilité de l'évaluation aux élèves. Sur le versant de l'efficacité, l'enseignante exprime une activité empêchée : ne pas avoir réussi, lors du *feedback* en fin d'évaluation, à vraiment savoir si les élèves ont aimé ou non la co-évaluation (TP442). Elle perçoit du sens dans l'opportunité de donner du pouvoir aux élèves, notamment pour leur faire prendre conscience de la difficulté d'évaluer en réponse à ses motifs d'« être reconnue » et de « renforcer le lien enseignants-élèves » grâce au *feedback* de fin de leçon qui crée un sujet de discussion (but d'action) (TP494).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP494)

J'aime bien aussi le fait que là, elles aient dû prendre ma place ! Parce que c'est souvent, à moi de devoir le::: les compren:::dre etc. Et puis c'est vrai que là, qu'elles elles doivent euh::: aussi voir ce que je vis, ben je trouve que ça donne- ça crée un lien !

L'analyse des données révèle que LINE peine à transposer les prises de conscience de cette ACS3 dans d'autres contextes et d'autres évaluations. La spécificité de chaque évaluation limite son développement par l'efficiency, comme elle l'exprime lors de l'ACC2 : « C'est vrai qu'elles (les évaluations) sont des fois tellement différentes! Enfin pour moi, une éval aux agrès, ce n'est pas du tout la même chose qu'une éval au jeu! J'ai de la peine à associer! » (TP860).

Ainsi, dans son ACC1 où elle confronte son activité évaluative dans le cadre de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** à celle de DORIS, on se rend compte qu'elle tend à garder le contrôle de l'évaluation au détriment de l'engagement et de la progression des élèves les plus avancés (voir chapitre 3.2.5). Le traitement des données met en exergue une tension entre le versant centripète de son activité, très axé sur le contrôle de la classe et de la sécurité (TP253), et le versant centrifuge dans la mesure où elle perçoit que les élèves les plus avancés s'ennuient et se montrent peu motivées. En donnant le même enchaînement, LINE privilégie non seulement l'efficiency au détriment du sens, mais aussi la dimension interpersonnelle (les critères et grilles sont déterminées par le collectif), transpersonnelle (c'est l'enseignant qui évalue) au détriment du personnel (donner le même enchaînement à tout le monde ne la satisfait pas) (TP199).

Si lors de son ACS4, cette enseignante reste garante de l'évaluation et filme les chorégraphies des trois groupes, en visionnant l'enregistrement de son évaluation **Chorégraphie 10^e ****, elle réalise le peu d'intérêt que portent les élèves en attente sur les prestations de leurs pairs (TP384). Lorsque la chercheuse la questionne quant à une éventuelle implication des élèves dans l'observation de leurs pairs, LINE évoque la possibilité de proposer une co-évaluation, en référence à un formateur en didactique EPS qui avait initié l'idée de faire une évaluation par les pairs en acrosport (TP392 et TP394).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP392 et TP394)

Ouais, je pourrais ! Ben que chacune elle regarde une personne et puis qu'elle l'évalue, par exemple ! [...] Hum-hum (# 3) Ouais, on l'avait fait en plus avec euh::: Mettraux (nom d'emprunt d'un formateur) ! Il avait proposé euh::: mais c'était avec l'acrosport, je crois (.) où il y avait un début et une fin et puis::: il avait donné une fiche à tout le monde et tu devais euhm (.) Elles devaient dire si euh::: (.) ouais, elles devaient faire des commentaires sur la prestation ou je ne sais plus, enfin::: (.) Ouais ! (# 3) Ouais, je pense que c'est envisageable, ouais !

L'évocation de cette expérience issue de son parcours de formation permet à LINE d'exprimer un nouveau but d'action qui lui permet d'évaluer les élèves de manière individuelle, sans être obligée de filmer et de visionner chaque élève *a posteriori* (gain de temps). Ce nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité constitue un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE et permet de concilier deux motifs concurrents « engager les élèves » et « gagner du temps dans l'évaluation » (voir chapitre 3.1.3). Elle exprime toutefois d'autres tensions en lien avec son but d'action : « contrôler l'évaluation ». Sur le versant du sens, elle peine à faire confiance aux élèves (TP406), mais elle dit manquer également d'opérations pour faire en sorte que la co-évaluation soit juste (TP402).

L'analyse de nos données met en lumière un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE qui, confrontée lors de l'ACC2 à celle d'ARTHUR dans le cadre son évaluation **Barre fixe 9^e ****, prend conscience que les élèves sont actifs et motivés. Elle réalise, en visionnant l'enregistrement vidéo de cette auto-évaluation, qu'ils ont plaisir à s'évaluer et s'engagent volontiers dans l'auto-évaluation (TP207 à TP213).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP207 à TP213)

Je les trouve tout le temps actifs et::: ouais, ce n'est pas parce qu'ils ont réussi une fois qu'ils arrêtent ! Ils ont envie de continuer, continuer ! [...] Ils font d'autres choses, ils s'amuse à se lâcher sur le dos ! Hihhi, c'est drôle ! Hahaha ! [...] je me suis dit qu'ils étaient actifs tout le long ! Et puis je- et puis c'est vrai que je pense qu'ils aiment bien aussi des fois s'auto-évaluer, quoi ! Enfin, je pense que c'est un apprentissage- enfin, c'est un peu un objectif qu'on peut avoir aussi d'eux ! D'être capables de::: ben d'être honnête sur sa feuille, de::: aussi d'être capables de ne pas oublier d'aller mettre- enfin (.) ça traite d'autres capacités que::: [...] ça les responsabilise !

Des traces d'auto-affectation « *Hihhi, c'est drôle! Hahaha !* » dans son discours montrent que LINE a à cœur que les élèves prennent du plaisir et qu'ils soient responsables (motifs). En comparant ce qu'elle visionne de la classe de son collègue à sa propre activité évaluative, à l'instar de son évaluation **Barres asymétriques 10^e *** où elle évalue un groupe après l'autre, elle souligne que les élèves d'ARTHUR sont plus actifs que les siens bien qu'elle leur laisse l'occasion de continuer de s'entraîner en attendant leur tour (TP201 et TP203).

Le traitement de nos données met en évidence un autre indicateur de développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE lié au visionnage de l'activité évaluative d'ARTHUR, qui effectue des « mini contrôles » lors desquels il demande à trois élèves de démontrer l'exercice pour prévenir toute tricherie (TP369). LINE montre de l'intérêt pour ces « mini contrôles » non seulement parce qu'ils permettent aux élèves de s'observer et à l'enseignant de les contrôler : « *Je trouve cool cette façon de faire un contrôle, parce que du coup, ils peuvent aussi se voir un moment ! (.) Et puis::: toi tu peux*

aussi (.) voir les résultats un peu plus (.) concrètement ! » (TP363), mais aussi parce qu'ils ne prennent pas beaucoup de temps (TP380) et qu'ils rendent l'évaluation plus sérieuse (TP381). Le passage d'une orientation centripète à centrifuge révèle un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens grâce à l'efficacité de son collègue, même si elle pense qu'il est nécessaire, comme elle l'évoque dans son ACS3, d'insister sur la préparation des élèves à se co-évaluer durant les entraînements (TP601).

Le développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE se confirme en fin d'ACC2, lorsqu'elle exprime que les échanges lors des autoconfrontations lui ont permis de prendre conscience de sa tendance exagérée à vouloir contrôler les élèves en permanence (TP870 et TP872).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP870 et TP872)

Moi j'ai remarqué que j'avais tout le temps besoin de contrôler ! Et puis du coup, ben ça je réfléchis aussi pas mal à::: pourquoi j'ai besoin de contrôler comme ça etc. Et puis du coup, j'avais des 8^e, j'ai fait une éval de Basket, c'est à un contre un ! Ils ont quatre rencontres, donc j'ai fait un tableau [...] Et::: enfin, ils ont dû faire leur un contre un, ils se sont notés. [...] Ben du coup, je les ai laissés::: faire ! Et puis ben au final euh ils étaient ↑contents, j'étais ↑contente !

Ce récit d'une expérience en co-évaluation de Basketball vécue avec une classe de 8^e confirme encore chez cette enseignante un développement potentiel biphasé. En déléguant la responsabilité de l'évaluation aux élèves au travers de cette nouvelle opération (mise en place dans un autre contexte que celui de sa classe de 11^e), LINE a non seulement ressenti de la satisfaction personnelle, mais aussi perçu le plaisir des élèves, ce qui l'amène à questionner son identité d'enseignante (TP882).

Lors du RC, LINE explique que cette difficulté à lâcher prise, ce besoin de « contrôler » vient conjointement de sa personnalité et de sa courte expérience.

Extrait de LINE lors du RC

J'ai de la peine à lâcher, en fait ! J'ai envie de contrôler ! Quand je dois évaluer, la première chose qui me vient, c'est « c'est pas comme ça ! » (...) Ouais, c'est comment je suis, c'est- si c'est écrit, ça doit être comme ça ! Mais aussi, parce que moi je n'ai que connu les « vignettes » ! Enfin je n'ai jamais dû faire autrement, donc euh ::: c'est comme ça, donc euh ::: on est un peu formaté ! (...) Je pense que c'est aussi quelque chose qu'on doit apprendre à faire et puis là- c'est nouveau, donc on doit déjà se l'approprier nous ! Du coup, de le faire se l'approprier aux élèves, c'est déjà une autre étape. (RC enregistrement 1 - LINE 19'16'')

LINE relève la nécessité de s'approprier une manière d'évaluer et d'apprendre ce « geste de métier » avant de pouvoir proposer cette modalité d'évaluation aux élèves. Si le cas de LINE illustre bien un

développement du pouvoir d'agir en lien avec le fait de rester garant de l'évaluation, l'analyse de nos données met en exergue un développement potentiel de l'activité évaluative d'autres enseignants de notre étude lié au fait de déléguer aux élèves la responsabilité, partielle ou complète, de l'évaluation aux élèves.

C'est le cas par exemple d'ARTHUR qui, lors de son ACS2, émet des réserves à l'idée de faire co-évaluer les élèves dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** dans la mesure où il ne les a pas habitués à s'observer durant les entraînements (TP56 et TP58). Il estime en effet que l'observation des trois phases d'un saut est trop difficile pour les élèves (TP70). Précisons toutefois qu'à ce stade, il choisit d'évaluer lui-même avec l'aide d'un élève blessé (TP40) et se dit étonné par le fait que son jugement et celui de l'élève sont très souvent identiques (TP44). Il se dit aussi content de l'engagement de cet élève (TP50). Cette première expérience révèle un développement potentiel sur le versant de l'efficacité.

C'est toutefois lors de l'ACC1 (où ARTHUR confronte son activité évaluative à celle de NATHAN dans le cadre de l'évaluation **Chorégraphie 9^e ***) que ce développement potentiel par l'efficacité se confirme. Lors de cette autoconfrontation qui, on le rappelle, se base sur l'enregistrement vidéo de la co-évaluation dans la classe de son collègue, ARTHUR explique son activité réelle au regard de celle de son collègue. Il rappelle avoir pris la décision d'organiser une co-évaluation dans laquelle les élèves participent collectivement à l'évaluation sommative. Il a donc formulé quatre critères « Début », « Synchronisation », « Mouvements corrects », « Fin » (voir annexe E p. 365), sur la base desquels chaque groupe de cinq ou six élèves évalue les autres groupes (TP248 et TP252). Il s'est rendu compte que les élèves s'observaient volontiers durant les entraînements. Et s'il dit avoir fait le choix, comme NATHAN, de compléter l'évaluation des élèves par sa propre observation pour s'assurer de l'objectivité et l'adéquation de leur jugement, il relève avec satisfaction le faible écart entre son résultat et celui des élèves (TP274 et TP276).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP274 et TP276)

Les résultats que j'ai eu (.) euh:: bon, je n'ai pas:: je n'ai pas dans le détail, mais à chaque fois (.) à peu près- je dirais peut-être 70%, on avait les mêmes euh:: les mêmes résultats ! [...] Et puis le restant, au maximum, c'était euh:: s'il y avait tout qui était réussi, ben il n'y avait pas plus que deux- pas plus que:: un euh:: un d'écart !

La satisfaction d'ARTHUR telle qu'on peut la mesurer dans cet extrait provient non seulement de l'implication générale des élèves (TP290), mais également des résultats de la co-évaluation (TP292), ce qui le pousse à réviser son avis sur la compétence des élèves à évaluer. De par son efficacité, il réussit à engager les élèves dans un domaine qui, *a priori*, suscite peu l'intérêt des élèves et le sien. En effet, comme NATHAN, il admet ne pas être très enthousiaste à l'idée de faire de la danse, mais

il témoigne cependant d'une évolution positive de ses représentations grâce aux réactions des élèves (TP476 et TP478).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP476 et TP478)

Moi, je suis exactement comme toi, je ne suis pas fan de, de, de la danse ! [...] Je n'étais pas du tout enthousiaste le jour où je l'ai amenée aux élèves, mais finalement, ben j'ai été étonné en bien !

L'analyse de cet extrait indique un développement potentiel biphasé du pouvoir d'agir d'ARTHUR. Confronté à l'activité évaluative de NATHAN qui propose, on le rappelle, une co-évaluation individualisée, ARTHUR exprime un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, à savoir faire une co-évaluation individuelle (TP519 et TP521).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP519 et TP521)

Moi, de mon côté, je pense que je ferais une::: [...] co-évaluation individuelle ! Hihihhi ! Ça, je pense que ça serait quelque chose de::: de plus efficace que ça ! (.) Donc euh- je pense que je vais peut-être repartir là-dessus, mais finalement que::: chaque groupe de deux, euh::: analyse ↓ les mouvements d'un seul euh::: danseur ou danseuse.

À l'instar d'ARTHUR, le traitement de nos données révèle également un développement du pouvoir d'agir de NATHAN en lien avec le fait de faire de la co-évaluation. Ce dernier se sent rassuré par l'expérience vécue cette année et plus positif à l'approche de cette évaluation **Chorégraphie 9^e *** l'année prochaine (TP573).

Le tournant dans le développement du pouvoir d'agir d'ARTHUR se déploie au moment des auto-évaluations en **Barre fixe 9^e **** qui font l'objet de son **ACS3** et de son **ACC2**. Lors de son **ACC2**, ARTHUR se dit satisfait de cette nouvelle manière d'évaluer qui laisse davantage d'indépendance aux élèves (TP569). Alors que, dans son **EC** de début d'étude et lors des autoconfrontations dédiées aux évaluations **Basketball 9^e **** et **Saut en hauteur 9^e ****, il exprimait un « besoin » de contrôler les élèves (ACS1 TP183) et d'instaurer un cadre solennel à l'évaluation sommative (EC TP72 et TP146), il dit plus tard apprécier cette nouvelle manière de placer les élèves en auto-évaluation. Comme il l'explique dans son **ACS3**, cela évite de mettre les élèves peu à l'aise sous pression : « *Je n'aurais jamais fait que Nadine passe devant tout le monde ! ↓ Nadine, la fille un peu solitaire. [...] Parce que::: parce que je la mettais mal à l'aise et parce que ce n'était pas le moment pour elle !* » (TP258 et TP260). ARTHUR explique la différence entre son évaluation **Basketball 9^e **** où les élèves passaient tous devant tout le monde et cette auto-évaluation **Barre fixe 9^e **** par le fait qu'il connaissait moins bien la classe en début d'année qu'aujourd'hui (TP567). Si dans son **ACC2**, il exprime que ces deux manières de faire lui conviennent, ARTHUR confirme avoir trouvé une formule (l'auto-évaluation) qui lui semble optimale, notamment parce qu'elle lui permet d'être efficace et

répond à son motif prioritaire « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » (voir chapitre 3.1.3). Il émet toutefois une réserve quant à mettre en place une auto-évaluation dans le contexte de l'évaluation de Basketball 9^e ** en raison du bruit occasionné par les ballons (TP571). Le développement par le sens de l'activité de cet enseignant est attesté par le fait qu'au départ, ces nouvelles actions et opérations correspondant à l'auto-évaluation répondaient pour lui davantage à des contraintes organisationnelles (manque de temps) alors qu'en fin d'année, cette organisation répond aussi à des préoccupations pédagogiques (apprentissage des élèves). ARTHUR relève que la possibilité donnée aux élèves de faire plusieurs tentatives (durant les cinq à dix minutes consacrée à chaque exercice) favorise leur réussite et exprime sur un plan général : *« je pense qu'il y a quand même un plus, parce que c'est quand même la répétition qui fait::: qui aide à réussir! »* (ACS3 TP137). L'expression de la plus-value de l'auto-évaluation dans le cadre de cette évaluation **Barre fixe 9^e **** lui permet d'évoquer plus tard dans son **ACC2** la probabilité de refaire cette évaluation en auto-évaluation, mais également d'exprimer un nouveau but d'action, à savoir la tester dans d'autres disciplines comme le jeu, bien qu'il ne se soit encore jamais posé la question (TP865 à TP867). Ces perspectives témoignent d'un développement « à l'intersection de différents milieux ».

Extrait de l'ACC2 d'ARTHUR (TP865 à TP867)

Là je me suis dit « Ah mais tiens, ça a bien marché cette auto-évaluation ! Ok, ben tiens je vais faire peut-être avec eux la même chose pour euh::: le Handball ! » Probablement que la prochaine fois que je prépare mon évaluation, je me dirai « Ah mais tiens, la fois passée ça avait bien marché comme ça avec eux ! J'essaie aussi ! »

L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel du pouvoir d'agir d'ARTHUR en lien avec le fait de déléguer une partie de l'évaluation aux élèves.

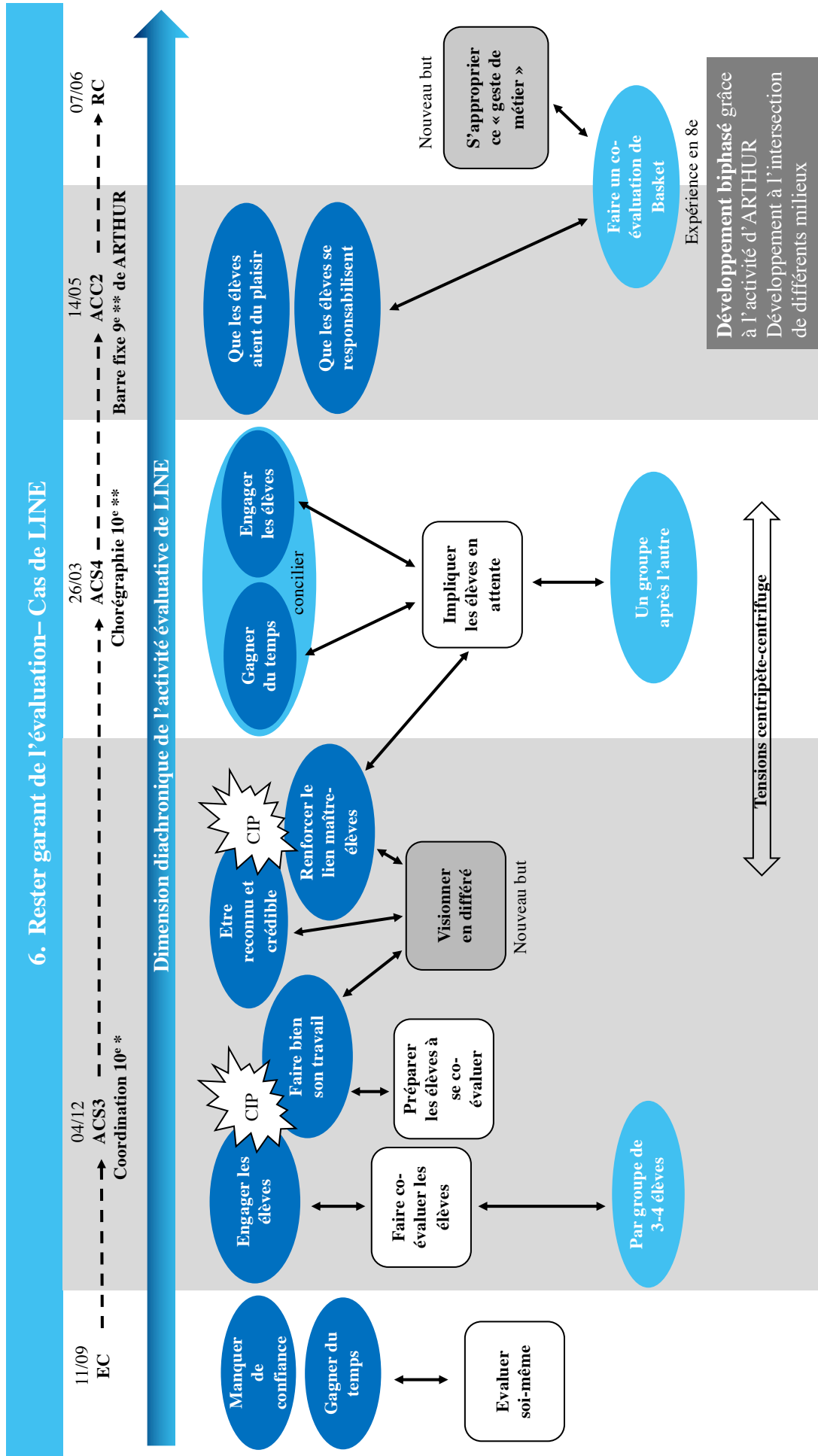
Concernant JANINE, le cas est un peu différent dans la mesure où, au travers de ses entretiens, elle montre qu'elle est favorable à l'implication des élèves dans le processus d'évaluation. On se souvient déjà qu'elle exprimait dès son **EC** de début d'année le souhait d'habituer les élèves à se co-évaluer. Néanmoins, on perçoit également à ce niveau une évolution de son activité en cours d'étude. En effet, lors de ses premières évaluations, JANINE impliquait les élèves, par exemple lors de l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, en partageant l'évaluation avec un élève observateur. Plusieurs mois plus tard, lors de la co-évaluation de Volleyball (2^e partie de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e ***), elle délègue complètement l'évaluation aux élèves.

Concernant DORIS et SERGE, on perçoit un développement potentiel sur le versant du sens en lien avec cette préoccupation récurrente, dans la mesure où ils se disent prêts à tenter l'expérience de l'évaluation par les pairs en fin d'année. Ainsi DORIS évoque-t-elle, lors de son **ACC2** dans le contexte de l'évaluation **Jeux 10^e ***, la perspective de faire co-évaluer ses élèves sur la base d'un seul critère sur un terrain plus grand que ne l'impose la prescription cantonale (voir annexe D p. 355)

(TP322). Ce développement potentiel par le sens se confirme lors du **RC**, lorsque DORIS souligne les bénéfices que l'élève peut retirer de cette pratique pour son apprentissage : « *Je pense que ça apporte beaucoup, pour l'élève, d'évaluer ! Il regarde des choses qu'il ne regarde peut être pas normalement ou il apprend des choses* » (RC enregistrement 1 - DORIS 26'45'').

SERGE, quant à lui, exprime dans son **ACC2** de fin d'étude, être intéressé par la perspective d'une co-évaluation, alors que jusqu'à ce jour, il n'en avait jamais ressenti l'envie (TP772). Lors du RC, SERGE se dit toutefois réticent à déléguer l'évaluation aux élèves dans les disciplines où il est peu à l'aise, à l'instar de la danse : « *C'est un thème où je suis moins à l'aise, donc euh ::: laisser en plus les élèves (.) je ne sais pas ! (.) On va essayer autrement une prochaine fois !* » (RC enregistrement 1 - SERGE 24'23''). Ceci relève une tension liée à la « co-configuration » de son activité évaluative. Le traitement de nos données met donc en évidence un développement potentiel du pouvoir d'agir de tous les enseignants engagés dans notre étude au regard de cette problématique : le contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves.

Figure 58. Rester garant de l'évaluation - Schéma du cas de LINE



3.2.7 Synthèse de la partie 3.2

L'étude montre que, dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS, les nombreux conflits intrapsychiques, empêchements, tensions avec la tutelle, la file ou les élèves relevés dans la partie 4.1, loin d'être des obstacles au développement, en sont en fait les principaux vecteurs. Et, conformément au cadre théorique et aux recherches antérieures, il apparaît que les nombreux écarts à la prescription évoqués dans cette partie précédente, sont finalement des signes de la vitalité de la communauté et du développement individuel de celles et ceux qui les effectuent.

Ce développement professionnel est ici caractérisé. L'étude permet de l'articuler autour de six préoccupations récurrentes et partagées, que l'on pourrait aussi qualifier de « chantiers » dans la mesure où les enseignants y travaillent sur le long terme. Elles ressemblent à des « serpents de mer », émergeant à un moment donné puis restant dans l'ombre quelques semaines ou mois, pour réapparaître plus tard, de manière renouvelée, dans l'activité de chaque enseignant. Ces préoccupations sont communes aux participants à des degrés divers.

Les dynamiques développementales concernent d'abord les initiatives que les acteurs s'autorisent à prendre. En effet, lorsqu'un enseignant fait autre chose que ce que la tutelle ou la file lui demande de faire, il ne s'agit pas d'un manque, d'une lacune, d'une non-action, mais au contraire d'une nouvelle action issue d'une réflexion, d'une analyse. Pour l'acteur, dans ces initiatives, ses propres motifs et sa propre efficience sont requis. La plupart du temps elles ne se manifestent que sous la forme de micro-changements, qui, progressivement, prennent de l'ampleur et laissent la place à de nouvelles actions, de nouveaux dispositifs, traduisant des ruptures par rapport aux motifs précédents. Ensuite, le processus développemental analysé dans l'activité professionnelle des enseignants prend sa source dans la confrontation des motifs qui fondent leurs actions et les nouvelles contraintes introduites par la réforme.

Ainsi, les contraintes de temps pour mettre en œuvre les évaluations incitent les enseignants à déléguer des tâches aux élèves, sous forme de co-évaluations ; mais celles-ci ébranlent un des principes qui les animent, à savoir « rester garants de l'évaluation ». Cette confrontation les conduit à chercher des compromis, à affiner leurs dispositifs, souvent dans le sens d'une plus grande confiance dans la compétence et l'honnêteté des élèves qui évaluent.

De même, l'introduction d'évaluations standardisées, telle que l'impose la réforme, rend difficiles, voire impossibles, la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs progrès, ainsi que la valorisation de l'effort et de la persévérance. À partir de là, l'activité de chaque enseignant est traversée d'intenses réflexions et la dynamique de développement se manifeste soit par de simples « arrangements » personnels, la plupart du temps clandestins, avec les règles de l'évaluation, y compris celles décidées dans l'équipe pédagogique, soit par la création de nouveaux buts, la mise en place de nouvelles opérations, sous-tendues par de nouvelles priorisations de motifs.

Au final, cette confrontation de départ entre contraintes issues de la réforme et motifs initiaux des acteurs déclenche et entretient, au cours de cette année scolaire de recherche, des modifications profondes de leur activité, tant sur le plan du sens (ils ne voient plus l'évaluation sommative et l'enseignement en EPS comme au début d'année) que de l'efficacité (ils construisent et affinent de nouveaux outils d'enseignement et d'évaluation). Selon, plusieurs participants, le processus développemental qu'ils ont vécu a été accéléré sous l'effet de l'étude, notamment des entretiens d'auto-confrontation simple et croisée.

Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude

Dans cette partie, nous mettons en discussion les résultats exposés dans la troisième partie de la thèse en regard des enjeux exposés dans le prologue, du cadre théorique et des questions de recherche.

Cette quatrième partie est donc organisée en deux temps.

- Premièrement, nous mettrons en lumière les éléments saillants de l'activité évaluative réelle des enseignants participants en contexte de réforme. Nous discuterons des arrangements évaluatifs en regard de ceux observés dans des études antérieures. Puis, nous verrons que, contrairement à ce disent certains auteurs, ces écarts sont des signes de professionnalisme et de vitalité des collectifs de travail. Enfin, nous discuterons des tensions et des conflits intrapsychiques dans le système d'activité des enseignants d'EPS à l'origine des écarts à la réforme. Nous verrons que ceux-ci constituent des « règles de genre » véhiculées par le métier de génération en génération (partie 4.1)
- Deuxièmement, nous tenterons de déterminer quels processus de développement du pouvoir d'agir des acteurs ont pu émerger de notre étude et, en quoi et comment s'est opérée une transformation du pouvoir d'agir des participants sous l'effet de la recherche-intervention. Nous essaierons de caractériser le développement potentiel de chacun des participants en mettant en évidence, dans nos résultats, les invariants du développement déjà révélés par d'autres chercheurs. Nous verrons qu'en forçant leur développement grâce aux autoconfrontations simples et croisées, l'étude fait percevoir à tous les enseignants la plus-value de cette recherche-intervention pour le développement de leur activité évaluative (partie 4.2).

4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme

4.1.1. Les enseignants d'EPS s'approprient la prescription en la modifiant

Face à la réforme de 2015, les participants à l'étude ont une activité traversée par de multiples tensions. Tout d'abord, à l'intérieur du système d'activité de chacun, principalement liées aux difficultés d'opérationnalisation des évaluations cantonales, c'est-à-dire aux contraintes (temps, matériel par exemple aux agrès, fatigue, empiètement sur le temps de pratique et d'enseignement, etc.). Puis, des tensions sont en lien avec le système d'activité des élèves (leur réaction, le sens qu'ils donnent aux évaluations, l'importance qu'ils accordent à ces évaluations sommatives non notées, etc.). À cela s'ajoutent des tensions avec les équipes pédagogiques EPS, surtout lorsqu'elles sont hétérogènes, composées de spécialistes et de généralistes (pas tous d'accord entre eux et parfois rivaux), mais également lorsqu'elles sont composées uniquement de spécialistes. Complémentairement, il existe des tensions avec les systèmes d'activité des collègues des autres disciplines et même des parents et, pour finir, des tensions avec la tutelle et les concepteurs de la

réforme. Ces dernières semblent s'inscrire dans le prolongement de celles déjà observées lors de la pré-enquête (Grandchamp et al., 2020), à l'instar du nombre annuel d'évaluations jugé trop élevé ou encore du paradoxe d'imposer des évaluations standardisées dans un contexte non certificatif.

On voit bien ici que le travail des enseignants est « multi-adressé ». La moindre décision en classe participe de façon souterraine à un dialogue avec des interlocuteurs présents (élèves, collègues) mais parfois aussi « invisiblement présents » (parents, tutelle, concepteurs de la réforme). Il faut dire que les injonctions de la réforme s'ajoutent à un ensemble d'obligations, de règles explicites, mais aussi implicites, d'usages installés qui contraignent déjà l'activité du travailleur (Méard & Bruno, 2008). De plus, la prescription issue de la réforme elle-même n'est pas homogène. Elle est composée de contraintes non négociables, mais aussi de recommandations non obligatoires, d'opportunités, voire d'obligations de création (comme en chorégraphie ou dans les évaluations d'établissement).

Ces tensions sont arbitrées avec plus ou moins de facilité par les acteurs mais, dans ces tergiversations, on repère une autonomie certaine des enseignants. Celle-ci se traduit concrètement par des critères détournés, voire délaissés, par exemple par des modifications de la grille de l'évaluation cantonale Jeux 11^e * (SERGE), par des critères ajoutés ou modifiés à l'instar de JANINE qui décide de prendre en compte l'assurance dans son évaluation aux agrès (Renversement 11^e **) ou ARTHUR qui remplace certains exercices de son évaluation à la barre fixe (Barre fixe 9^e **) jugés trop difficiles au regard du niveau de ses élèves. Les résultats révèlent également que les participants à l'étude prennent en considération des critères implicites, à l'image de SERGE qui, lors de son évaluation en Double-dutch 11^e **, s'éloigne progressivement et de façon inconsciente des demandes de la réforme en réponse à son mobile vital d'engager les élèves (en lien avec ses motifs que les élèves aient du plaisir et qu'ils réussissent). Cet enseignant modifie donc implicitement sa manière de compter les points (faire la moyenne des points des deux exercices au lieu d'en additionner les points) pour répondre à ses préoccupations. C'est également face aux difficultés rencontrées par certains élèves qu'ARTHUR s'éloigne progressivement des critères annoncés et prend en compte, de manière implicite, leur engagement et leur persévérance. Ces écarts à la prescription font évidemment penser aux « arrangements évaluatifs » décrits en France par plusieurs auteurs, notamment à propos des différentes réformes du baccalauréat (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2000 ; Grandchamp et al., 2018).

Enfin, certains enseignants de l'étude n'hésitent pas à évaluer les prestations de leurs élèves de manière globale, comme JANINE qui, lors de l'évaluation Jeux 11^e *, renonce à comptabiliser des points par critère, non seulement parce que cette manière de faire est trop coûteuse, mais parce que, selon elle, évaluer avec des points réduit l'objectivité du jugement évaluatif. Ceci peut *a priori* contredire les propos tenus par Lentillon-Kaestner (2008) stipulant que l'évaluation objective n'existe pas en EPS. Mais, contrairement à certains travaux pointant le risque d'arbitraire et de subjectivité de

l'évaluation (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Hay & McDonald, 2008 ; Zhu, 2015), l'évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève apparaît dans cette étude non seulement plus facile à réaliser pour l'enseignant et les élèves (par exemple, en situation de co-évaluation), mais surtout plus objective dans la mesure où l'avis (TBR, BR, R ou E) reflèterait plus justement le niveau des élèves. Ce « détournement de critères » qui consiste à mettre des points sans forcément qu'ils correspondent aux critères prescrits et annoncés (par exemple LINE qui évalue un enchaînement aux anneaux en notant les points de manière différée ou NATHAN qui soustrait des points lors de l'évaluation de basket sans préciser le critère). Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève apparaît donc en réponse à des préoccupations à la fois centripètes (s'économiser) et centrifuges (être justes envers les élèves) à l'instar d'ARTHUR et NATHAN qui tiennent compte préalablement du nombre de points en jeu et du barème pour déterminer l'appréciation finale. Si ce fonctionnement « à rebours » paraît contraire à ce qui devrait être fait (collecter des points à partir de critères pour obtenir un total et attribuer un résultat en fonction d'un barème), cette manière de s'y prendre, reflétant le niveau réel des élèves, apparaît plus juste aux yeux des enseignants. SERGE va même jusqu'à dire que les critères sont là pour « faire joli ».

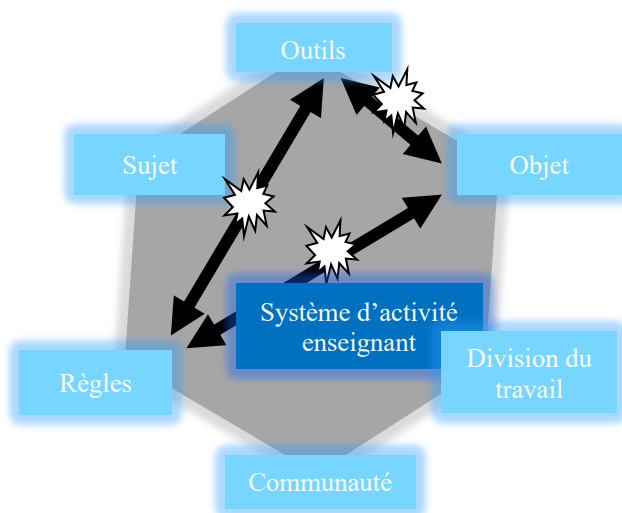
On peut même dire que la réforme de 2015 est revisitée, adaptée et remodelée en permanence dans les classes par les participants de l'étude. Ces écarts traduisent donc un besoin affirmé des enseignants de s'approprier la prescription et par là, de gagner en efficience grâce à la mise en place d'« opérations » plus adaptées à leurs classes (Méard & Bertone, 1998).

Pour agir en classe de manière efficace et « en santé », les enseignants d'EPS justifient ces écarts au prescrit par un certain nombre de contraintes auxquelles ils doivent faire face. C'est d'abord par manque de temps que les enseignants font le choix de modifier les évaluations à l'instar d'ARTHUR qui, pour tenir son programme, choisit de modifier certains exercices de l'évaluation Barre fixe 9^e **. C'est aussi la quête de sens qui amène les enseignants à s'éloigner de la prescription de la réforme. On se souvient en effet de JANINE qui, lors de son évaluation Jeux 11^e * consacrée exclusivement à l'« Arbitrage », renonce à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » parce que, selon elle, cela n'a aucun sens d'évaluer ces deux critères pour lesquels tous les élèves auraient obtenu le maximum de points. Enfin, une troisième contrainte semble justifier les écarts à la prescription des enseignants, le niveau de compétences des élèves. Ainsi NATHAN renormalise-t-il la prescription cantonale de l'évaluation Chorégraphie 9^e * en modifiant l'ensemble des critères alors que la tutelle ne prévoit que deux alternatives. DORIS est, quant à elle, restée fidèle à la prescription définie par son collectif de travail lors de l'évaluation Anneaux 10^e **, mais davantage par principe que par conviction. Ces écarts sont donc en partie liés à des préoccupations centripètes (manque de temps et sens pour soi), mais aussi centrifuges (sens supposé être attribué par les élèves aux évaluations et leur niveau de compétence). Les six enseignants procèdent donc à des arrangements évaluatifs non

seulement par souci d'économie de soi, mais aussi par souci d'équité envers les élèves. On mesure bien ici, par la multiplicité et la variété des manières d'agir que, si la réforme a une signification commune à leurs yeux, chacun d'entre eux accorde néanmoins un certain « sens » à ces évaluations cantonales : un sens personnel, profondément ancré, « vital » pour reprendre le lexique de Leontiev (1976). Ainsi, la question du soutien à l'élève en difficulté ou celle de la publicité de la justice en classe devient un impératif vital pour tel ou tel acteur, impératif qui le pousse à s'affranchir du détail des protocoles et des critères.

De façon synthétique, on pourrait dire que l'activité de ces enseignants est marquée par un détournement des règles (la réforme) lié à des tensions touchant l'opérationnalisation (les outils) mais aussi touchant leurs motifs prioritaires d'équité, de justice (objet de leur activité). Cette configuration peut être schématisée de la façon suivante (voir Figure 59).

Figure 59 : Principales tensions dans le système d'activité des enseignants de l'étude



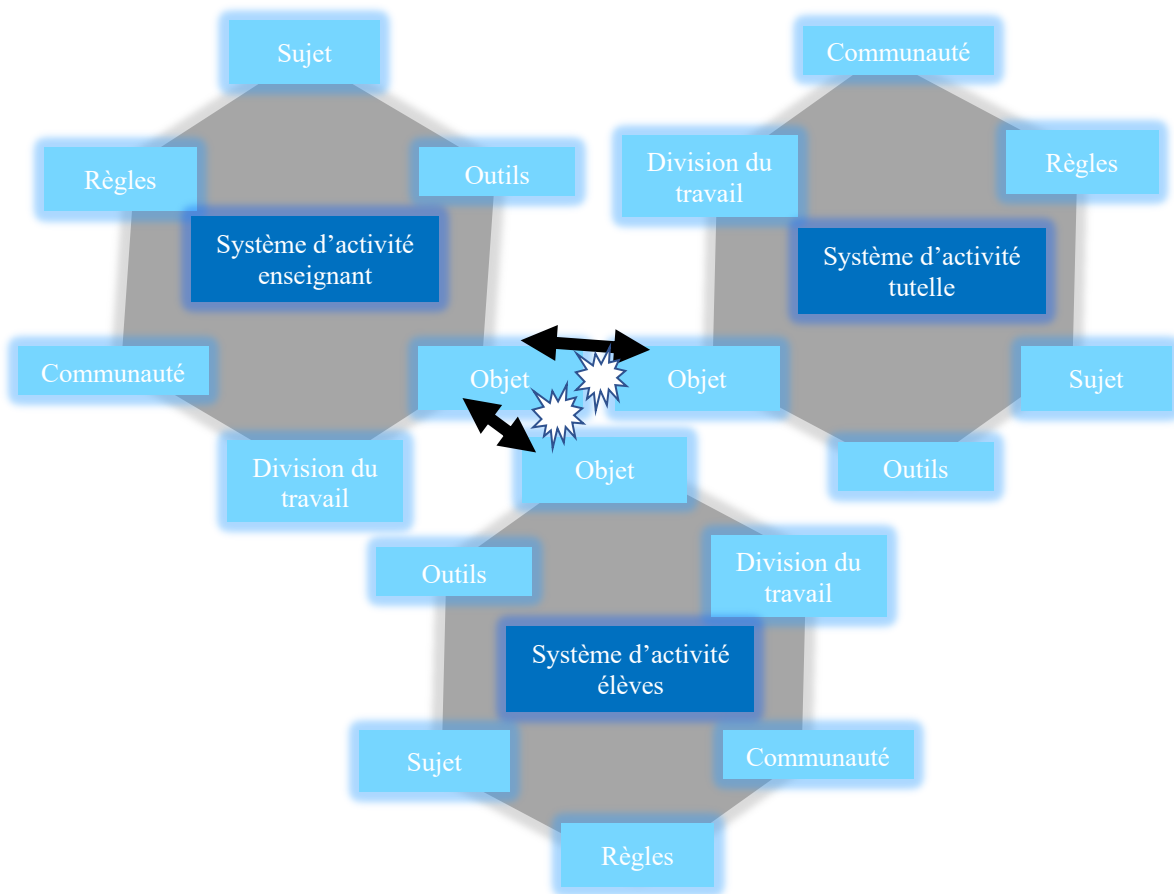
Par souci de clarté, notamment pour montrer plus loin les tensions entre systèmes d'activité, nous présentons ici sous forme hexagonale le modèle d'Engeström (habituellement présenté sous forme triangulaire, voir Figure 11 p. 79). Les tensions entre pôles et entre systèmes sont symbolisées par une étoile.

Les résultats de notre étude semblent s'inscrire dans le prolongement de celles réalisées dans d'autres pays, notamment en France, à propos des épreuves d'EPS du baccalauréat lors desquelles les enseignants d'EPS réévaluent *a posteriori* et de façon clandestine une note donnée à des élèves (Cogérino, 2009 ; David, 2003). Mais, contrairement à certains travaux sur les « arrangements évaluatifs », les écarts au prescrit observés et analysés dans cette étude ne donnent pas lieu à des conflits intrapsychiques importants dans la mesure où ils sont aux bénéfices des élèves. Ceci s'explique sans doute aussi par le contexte non certificatif de l'EPS vaudoise qui laisse plus de liberté aux enseignants dans la prise en compte des valeurs socio-affectives. Ces résultats font écho à ceux de l'enquête réalisée en 1992 dans le canton de Vaud (SEPS, 1992). Le rapport à l'élève ainsi que sa sécurité semblent donc primordiaux pour les enseignants d'EPS, comme le rappelle ARTHUR lors du RC.

Même si notre étude ne documente pas le système d'activité des élèves (voir chapitre 5.1. Limites de l'étude), il est clair néanmoins que les enseignants de l'étude prennent en compte ce qu'ils considèrent

comme une pression de la part des classes, ce qui met en tension leur activité du fait des différences de sens attribué à la fonction de l'EPS (les différents « objets » de l'activité). Cette tension peut être schématisée de la façon suivante (voir Figure 60).

Figure 60 : Principales tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves et de la tutelle (la tension est symbolisée par une étoile)



Il s'agit peut-être d'une spécificité de ce contexte que de privilégier les transactions avec les élèves par rapport aux transactions avec la tutelle. En effet, après des années où l'enseignant d'EPS vaudois, avant la réforme, était absolument libre de son enseignement, de ses évaluations et n'avait finalement aucun compte à rendre à sa tutelle en termes de normes, négociant avec les élèves les activités supports, la longueur des cycles d'enseignement (souvent quatre leçons, mais parfois moins en cas de revendication de la classe), on peut penser que la réaction des élèves ainsi que les négociations explicites et implicites avec eux étaient devenues les principaux outils de pilotage de l'enseignant. Si la conception dominante est de donner du plaisir en EPS aux élèves et de leur donner le goût de la pratique physique, cette liberté de pouvoir s'adapter en permanence aux « usagers » était l'orientation adéquate. Mais l'on comprend aussi que l'introduction massive d'évaluations cantonales et d'établissement en 2015 a entraîné des modifications importantes sur le papier, sans que cela ne bouleverse les habitudes du jour au lendemain. Nous faisons l'hypothèse que, dans le canton de Vaud en EPS, la pression exercée par les élèves en classe reste primordiale dans l'activité de l'enseignant

et l'incite, sans mauvaise conscience, à s'écarter de la prescription davantage que dans d'autres contextes.

Nos résultats mettent en évidence tantôt des écarts par rapport au prescrit de la tutelle (les évaluations cantonales), tantôt par rapport aux prescriptions secondaires (issues des collectifs de travail pour les évaluations d'établissement). Ces résultats font écho aux propos de Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) à propos de la distanciation par rapport aux textes officiels liée au décalage entre les prescriptions et la réalité du métier. La peur que les élèves en difficulté perdent confiance en eux ou se désengagent à plus long terme fait partie des contraintes de cette « réalité du métier ». Mais, cette renormalisation prend du temps (Genelot et al., 2016). On pense à JANINE qui, faute de temps, ne réussit pas à opérationnaliser l'organisation de sa co-évaluation.

4.1.2. Les signes d'une efficacité et d'une santé au travail

Cette renormalisation continue est observable dans tous les métiers (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996 ; Ombredane & Faverge, 1955 ; Wisner, 1995), notamment dans les métiers où les prescriptions sont discrétionnaires, comme ceux de l'enseignement (Bruno, 2015 ; Saujat, 2004b ; Sensevy et al., 2005). Notons qu'en l'occurrence, à propos de la réforme qui intéresse cette étude, si les objectifs d'apprentissage, les attentes fondamentales, les critères et les barèmes sont prescrits dans le recueil d'évaluations cantonales du 3^e cycle, les modes opératoires et les moyens d'atteindre ces buts sont peu détaillés. C'est par exemple le cas des évaluations cantonales Jeux 10^e * et Jeux 11^e * où la prescription imposée par la tutelle définit des *items*, qui correspondent davantage à des champs d'observation qu'à des critères observables. Les concepteurs de la réforme ont décidé délibérément de laisser la liberté aux enseignants de s'approprier ces *items* pour les décliner en comportements de jeu observables. Si ce choix avait pour intention de reconnaître le professionnalisme des enseignants d'EPS du cycle 3 (Grandchamp et al., 2020), force est de constater que le caractère discrétionnaire de ces deux évaluations a engendré une certaine confusion chez les participants à l'étude en raison notamment des différences quant au degré de précision d'une évaluation à l'autre. Si, en effet, la description de l'évaluation cantonale Coordination 10^e * définit exactement le déroulement des exercices évalués, celle d'Agrès 11^e * laisse la possibilité à l'enseignant, voire aux élèves, de choisir cinq mouvements parmi un panel de 24 exercices.

Comme le dit Maggi (1996), au coût engendré par le caractère discrétionnaire de certaines évaluations cantonales exigeant une opérationnalisation s'ajoute un coût supplémentaire lié au manque d'homogénéité entre les différentes prescriptions (Grandchamp et al., 2020). En effet, on constate que certaines évaluations cantonales correspondent davantage à des « situations tayloriennes » (Maggi, 2003), souvent technicistes, à l'instar des évaluations Athlétisme 9^e * et Coordination 10^e * qui définissent les objectifs d'apprentissage et décrivent précisément les situations d'évaluation (voir

annexe D p. 349 et 353). On peut dire à ce niveau que les conceptions hétérogènes des enseignants et celles (hétérogènes aussi) des concepteurs de la réforme de 2015 s'entrecroisent et alimentent les contradictions (Brau-Antony, 2001 ; Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Ce travail de renormalisation de la part des six enseignants d'EPS impliqués dans l'étude et les tensions qui le font naître ne sont pas négatifs pour le développement des acteurs, comme nous le verrons plus loin. Mais il repose sur une réalité où les décisions sont distribuées. En effet, la réforme de 2015 se caractérise par un « travail en nœuds » (Engeström, 2008) dans lequel le centre d'initiative change régulièrement entre les différentes instances. Si certaines évaluations cantonales sont totalement décidées par la tutelle (SEPS, GT-PER), d'autres exigent des enseignants qu'ils prennent des décisions, soit collectivement par les files (équipes pédagogiques d'établissements), soit individuellement.

De plus, le nombre d'évaluations d'établissement, en complément des deux évaluations cantonales annuelles, n'est pas non plus prescrit avec précision. Cette décision est ainsi déléguée aux collectifs de travail (les files d'EPS) qui ont la charge de définir un nombre d'évaluations d'établissement entre huit et douze par an.

Au regard des oppositions apparentes des enseignants d'EPS lors de l'entrée en vigueur de la réforme (Grandchamp et al., 2020), on aurait pu s'attendre, dans le cadre des évaluations, à une « déprofessionnalisation » des enseignants (Pasquini, 2021) et par là, un faible engagement des participants impliqués dans cette recherche-intervention. Mais, comme dans toutes les recherches en clinique de l'activité, cette étude met à jour une « épaisseur » de l'activité réelle des six professionnels qui participent de façon de plus en plus impliquée à l'exercice de l'autoconfrontation. Derrière le moindre geste, la moindre attitude apparemment anodine, on réalise que les enseignants d'EPS cachent une réflexion, des affects, un « professionnalisme » insoupçonnés. Cela déplace les rapports habituels entre chercheurs et professionnels (Yerly & Kappeler, 2015).

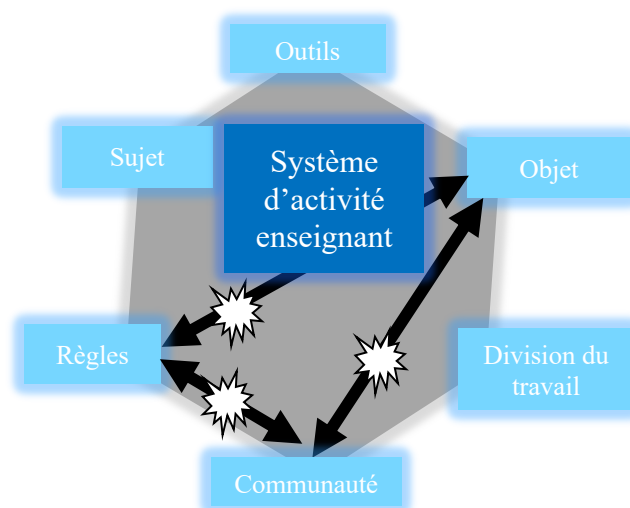
Le paradoxe tient en ce que la réforme des évaluations sommatives en EPS dans le canton de Vaud ne recèle pas, en soi, d'enjeu objectif pour les élèves. L'EPS est en effet une discipline secondaire, pour laquelle aucune note n'est attribuée (Lentillon-Kaestner et al., 2018 ; Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020). Les résultats des élèves aux évaluations sommatives en EPS n'ont aucune incidence sur le parcours scolaire ni pour les élèves, ni pour les enseignants. On est loin des effets des évaluations externes, tels que décrits par Yerly (2014), encore moins de ceux de la gouvernance par les résultats observés dans plusieurs pays et qui confèrent à l'évaluation une fonction de régulation, non plus seulement des élèves, mais aussi des enseignants, des établissements et des systèmes scolaires (Yerly & Maroy, 2017). Malgré cela, on mesure explicitement que ce geste de métier qui consiste à émettre et publier un avis sur une prestation d'élève engendre des tiraillements, des hésitations, des compromis opératoires, de l'inventivité et de l'enthousiasme lorsqu'un élève

démontre des progrès importants au cours d'une évaluation sommative. Dès lors, on comprend que JANINE renonce à évaluer le comportement de jeu sur la base d'une observation d'une durée de cinq minutes comme l'impose la prescription cantonale de l'évaluation Jeux 11^e *. En s'écartant du prescrit, elle réalise un compromis opératoire en séparant les deux parties de cette évaluation (« Arbitrage » *versus* « Comportement ») afin de pouvoir tenir compte du niveau réel des élèves et proposer une situation d'évaluation qui ait du sens.

Et l'on voit bien que derrière ce moment de l'évaluation, c'est « le métier » qui est enfoui, avec ses enjeux symboliques, identitaires ainsi que les motifs qui amènent le travailleur à l'exercer, bref le « sens » qu'il lui donne. C'est comme si ces valeurs et le sens que le travailleur donne à son activité évaluative étaient ancrés dans une culture de l'EPS véhiculée de génération en génération dans les instituts de formation et en situation d'étayage durant les stages en établissement. On retrouve ici le postulat de Vygotski (1960) au sujet de l'intériorisation de « signes culturels » qu'on assimile à des « règles de métier ». Au contact de ses formateurs (en institut ou dans le terrain) et de ses pairs (collègues), l'enseignant « greffe » ces signes reçus et échangés dans l'interpsychique avant de les rapatrier dans l'intrapsychique (Bertone et al., 2006 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2008 ; Moussay, Flavier, et al., 2011). Les résultats de cette étude rejoignent ceux mis en évidence par Cordoba & Lenzen (2018) à propos de la notion de « plaisir de l'élève » devenue un *leitmotiv* dans les textes officiels suisses dès les années 1970 et 1980. Dans le canton de Vaud, cette notion est au centre des préoccupations des enseignants d'EPS (Allain et al., 2016). Cette « règle de métier », non dite explicitement, est véhiculée dans la culture de l'EPS vaudoise de génération en génération. Et à cette signification commune, chaque professionnel y donne un sens personnel (Leontiev, 1976).

Autrement dit, la « communauté » des enseignants d'EPS vaudois repose sur une identité forte qui modèle le « sens » du métier (l'objet de l'activité), et face à laquelle les nouvelles « règles » introduites par la réforme pèsent peu dans l'activité de chacun (voir Figure 61).

Figure 61 : Tensions entre les pôles règles et communauté dans le système d'activité des enseignants de l'étude



Les résultats de cette étude accordent donc une place importante aux « règles de métier », qu'elles soient conformes au cadre prescriptif (s'écarter de la prescription ou évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève) ou non formalisées dans les prescriptions (prendre en compte l'engagement et la persévérance ou évaluer de manière continue). Nos résultats apportent des précisions sur ces règles de métier qui sont sources de tensions dans l'activité évaluative des six enseignants d'EPS vaudois impliqués dans l'étude. Ils rejoignent ceux mis en évidence dans la littérature scientifique internationale concernant les pratiques évaluatives en EPS. C'est notamment le cas des arrangements évaluatifs (Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003) opérés par l'ensemble des participants de cette étude. À l'instar de ce que relève l'étude de Brau-Antony et Hubert (2014) qui s'intéresse à l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé, nos résultats montrent que les enseignants d'EPS vaudois s'écarterent régulièrement de la prescription qu'elle soit imposée par la tutelle ou par le collectif de travail.

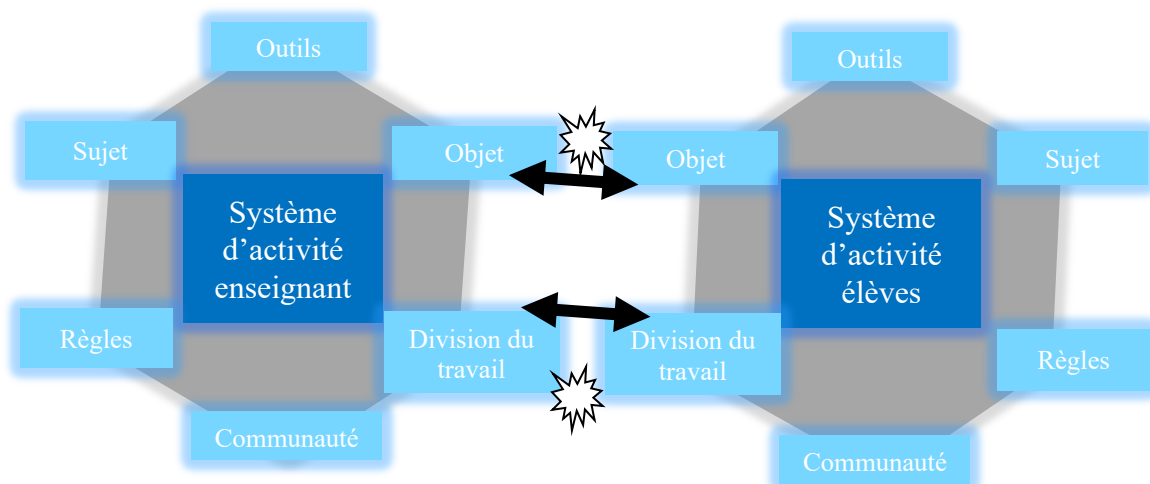
4.1.3. Les préoccupations à l'origine des écarts au prescrit

Au travers de ces écarts, on perçoit clairement les préoccupations pointées déjà dans la littérature. Tout d'abord, le souci de justice qui, on le rappelle, est au cœur des débats portant sur l'évaluation en EPS depuis des décennies (Grandchamp et al., 2018). À propos de la tension entre égalité (justice procédurale) et équité (justice distributive), nos résultats permettent d'approfondir ceux révélés par l'étude française de Cogérino et Mnaffakh (2008). Si ces auteurs montraient que les enseignants d'EPS se préoccupaient davantage de l'équité en tenant compte des différences entre élèves que de l'égalité préconisée dans les textes officiels, notre étude apporte toutefois une nuance. Il apparaît en effet, dans le contexte vaudois, que les enseignants d'EPS tiennent compte des différences entre élèves et rétablissent l'équité en s'appuyant sur des critères implicites tels l'attitude, l'effort engagé ou les progrès réalisés. Ainsi, par exemple, JANINE ne supporte pas, en référence à son propre parcours, l'injustice à l'égard des élèves en difficulté qui, malgré d'immenses efforts, ne parviennent pas à atteindre le « Réussi ». De même, ARTHUR prend en compte implicitement la progression durant le cycle d'apprentissage et le courage d'une élève qui ose tenter un « Saut roulé ». Cette « règle informelle » liée au mérite et définie chez Cogérino et Mnaffakh (2008) par « équité informelle » est aussi fortement valorisée chez les participants de notre étude. Mais, les préoccupations liées à l'égalité de traitement animent également la plupart de nos participants, à l'exception de JANINE qui privilégie l'équité en témoignant des réactions « humaines » des élèves à l'égard des plus faibles. Notre étude nuance donc les résultats issus de la littérature et révèle, grâce aux autoconfrontations simples et croisées, l'existence de conflits intrapsychiques en lien avec ces deux principes de justice. Des compromis opératoires sont trouvés (Clot, 2008 ; Saujat, 2007). Ainsi, lors de l'entretien portant sur l'évaluation en Mini trampoline 9^e **, NATHAN reconnaît favoriser les élèves les moins

performants mais, en revivant cette expérience « au carré » (Clot, 2004) en situation d’autoconfrontation, il prend conscience que cette systématique basée sur une égalité de traitement se réalise au détriment des élèves performants qui peinent à obtenir le maximum de points. Alors, il tente de concilier deux motifs concurrents, à savoir offrir les mêmes conditions à tous les élèves en déduisant un point dès qu’un critère n’est pas maîtrisé et engager ceux qui sont le plus en difficulté. Certains enseignants insistent sur l’influence des élèves ou, plus exactement, du type de classes et de l’âge des élèves. On pense en effet à LINE qui privilégie la réussite des élèves en difficulté dans sa classe d’Accueil, alors qu’elle prête davantage d’attention à l’égalité de traitement chez les plus jeunes en raison d’une sensibilité accrue des élèves du primaire. Cet exemple illustre parfaitement la tension entre le système d’activité des enseignants d’EPS et celui des élèves. En ce sens, on peut dire que les élèves exercent une « pression ascendante » sur leurs enseignants (Bruno, 2015 ; Méard & Saujat, 2008). Comme nous l’avons vu plus haut, ce « pouvoir de négociation » de la part des élèves agit donc sur l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois et cimente la relation maître-élève basée sur des éléments socio-affectifs, tels l’engagement et la persévérance, déjà révélés dans l’enquête menée par le SEPS en 1992 (SEPS, 1992). Les résultats de notre étude soutiennent donc des travaux antérieurs en ergonomie à propos de l’approche multiple de la prescription (Méard & Bruno, 2008) et mettent en évidence que les enseignants d’EPS sont influencés par les élèves et leurs réactions (perte de confiance, désengagement, indiscipline, ...). Parfois, la tension avec le système d’activité des usagers est si forte qu’on peut l’envisager comme une véritable prescription (une « prescription remontante », comme dit Six, 1999) qui vient s’ajouter aux « prescriptions descendantes » habituelles, formulées par les instances tutélaires (voir aussi Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Il existe donc une « division du travail » tacite entre enseignants et élèves, le premier acceptant d’adapter la réforme, les seconds s’engageant à participer activement. Les tensions se font jour lorsque l’un ou les autres dérogent à cette répartition implicite des tâches (voir Figure 62).

Figure 62 : Tensions entre les systèmes d’activité des enseignants de l’étude et de leurs élèves



Si les participants à l'étude agissent dans ce sens, parfois à leur insu, c'est sans doute que la prise en compte de la diversité des élèves constitue une « règle de genre » véhiculée dans le métier depuis de nombreuses générations (on peut même dire « constitutive du métier »). Dès l'existence des manuels fédéraux d'EPS de 1998, la réussite des élèves et la récompense des efforts fournis étaient déjà explicitement préconisées, dans le but de leur permettre de développer une image positive d'eux-mêmes (Cordoba & Lenzen, 2018). Ces éléments font écho aux propos de LINE qui craint que la non-réussite d'un élève en difficulté lors d'une évaluation sommative provoque, à terme, la perte de confiance en soi.

L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois se caractérise non seulement par une prise en compte du « mérite » de l'élève (Luisoni & Monnard, 2020), l'évitement de sanctions couperets et la prise en compte de l'engagement, de la persévérance (Cordoba & Lenzen, 2018) et des progrès (Méard & Klein, 2001), mais aussi par la méfiance vis-à-vis des aléas d'une évaluation reposant seulement sur une prestation ponctuelle (Lentillon-Kaestner, 2008). On n'hésite pas à sanctionner un élève qui ne s'engage pas (DORIS qui sanctionne l'élève David parce qu'il n'a pas saisi l'opportunité de refaire son enchaînement aux anneaux et SERGE qui décide de mettre l'avis « Entraîné » à Dylan et Eddy en raison de leur manque d'engagement lors de l'évaluation de Parkour 11^e **) et, simultanément, on ne supporte pas qu'un élève peu performant, mais engagé, soit mal évalué. Cela renvoie précisément aux soubassements des principaux « arrangements évaluatifs » relevés par David (2000) à propos des épreuves d'EPS du Baccalauréat.

À ce propos, notre étude semble montrer que les enseignants d'EPS vaudois surmontent en partie ces conflits intrapsychiques liés à cette tension entre égalité et équité du fait que les notes ne comptent pas. Ainsi, par exemple, DORIS privilégierait-elle la justice procédurale en contexte certificatif en octroyant un nombre d'essais identiques à tous les élèves. Selon nous, la prise en compte de l'engagement et la persévérance des élèves dans son jugement évaluatif est indexée à l'absence de notes promotionnelles.

En s'intéressant à l'activité évaluative « réelle » des enseignants d'EPS grâce aux méthodologies indirectes d'autoconfrontation, notre étude apporte un éclairage complémentaire à la littérature existante qui, à ce jour, privilégie essentiellement les pratiques rapportées (Bourghouts et al., 2017 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008) ou les perceptions des acteurs (Yerly, 2014, 2017a, 2017b) à partir d'entretiens semi-directifs et de questionnaires.

Selon l'étude de Lentillon-Kaestner (2014), les injustices perçues par les élèves concernent davantage les procédures d'évaluation (justice procédurale) que les notes obtenues (justice distributive). Elles concernent majoritairement les barèmes de notation (52%). Cette auteure révèle que, même lorsque la note compte pour la promotion des élèves, il est très rare qu'un élève échoue à cause de l'EPS.

Même en l'absence de notes promotionnelles, l'introduction d'évaluations standardisées, telle que l'impose la réforme de 2015, rend difficile, voire impossible, la prise en compte de la diversité des élèves, de leurs progrès ainsi que la valorisation de l'effort et de la persévérance. Les résultats de l'étude sont donc sans ambiguïté : les enseignants d'EPS vaudois renormalisent la prescription cantonale (Schwartz, 1997).

L'argument central en faveur du maintien d'une évaluation de l'EPS sans note (et avec le moins d'évaluations obligatoires possibles) repose sans doute sur le fort sentiment d'appartenance des enseignants d'EPS vaudois à une communauté qui défend une branche permettant un regard différent sur les élèves et mieux perçue par ceux-ci dans le canton de Vaud que dans d'autres cantons (Allain et al., 2016 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018).

Paradoxalement, le fait de ne pas noter les élèves, loin de fragiliser la discipline, est corrélé avec une identité et une confiance en soi plus fortes dans cette communauté. Celle-ci revendique l'objectif central de « plaisir de la pratique physique » qui permet de mieux intégrer les élèves peu performants dans les classes (Grandchamp et al., 2020). Ceci corrobore les résultats de l'étude de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) qui affichent l'importance que représente le plaisir des élèves pour les enseignants vaudois par rapport à leurs voisins genevois et jurassiens. Cette spécificité accorde au corps enseignant une « agenticité » importante (Engeström, 2006) concernant le choix des activités-soutiens, des éléments à évaluer, de la durée des cycles d'enseignement et le degré d'exigence dans les apprentissages (Grandchamp et al., 2020). Plus exactement, elle autorise les enseignants d'EPS vaudois à négocier avec les élèves (Méard & Bruno, 2008), c'est-à-dire à trouver des *modus vivendi* avec le système d'activité des élèves. En ce sens, la réforme de 2015 réintroduit de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie du travailleur était devenue très grande depuis les réformes des années 1980 (Quin, 2014). Mais cette option n'est pas totalement uniforme dans le système d'activité (il y a des divergences entre enseignants) et elle pose la question de la place de cette discipline dans le paysage scolaire (Quin & Hayoz, 2021).

Toutefois, il semble que même en l'absence de contrôle institutionnel, les enseignants d'EPS vaudois, au travers des centaines de situations analysées dans l'étude, évaluent leurs élèves avec conviction et professionnalisme. Les résultats de notre étude montrent donc bien une distanciation vis-à-vis des textes officiels (Lenzen, Poussin, et al., 2012), mais celle-ci ne doit pas être comprise comme l'effet de l'inadaptation globale de la réforme, encore moins comme la conséquence d'un manque de sérieux ou de professionnalisme des enseignants d'EPS du canton de Vaud. Au contraire, cette dynamique rend compte d'une santé au travail et d'une efficacité. Elle est une des caractéristiques des collectifs de travail vivants qui favorisent le développement professionnel au niveau individuel, mais aussi, parce que ces écarts portent en germe les amendements et les modifications des réformes suivantes, les futures évolutions positives au niveau institutionnel.

De manière générale, au-delà du contexte spécifique de l'EPS, Périsset-Bagnoud (2002) précise que « les praticiens préparent le terrain des directives officielles de demain, dans un climat de négociations permanentes » (p. 67). C'est donc bien l'interaction entre les enseignants et les instances tutélaires qui permet le développement de l'école. Cette auteure insiste sur le rôle essentiel des enseignants qui « situent » l'action par rapport aux injonctions administratives et politiques et la dirigent dans un contexte social, politique et culturel (*ibid.*).

Autrement dit, ces innombrables écarts ne sont pas les « résidus » (Clot, 1999) d'un programme d'enseignement et d'évaluation trahi ou détourné par des applicateurs désengagés, incompetents ou malintentionnés, mais à l'inverse, comme les signes d'une vitalité de la communauté des enseignants d'EPS vaudois qui, quoi qu'on en dise et à l'insu de tous, sont les co-constructeurs des réformes à venir.

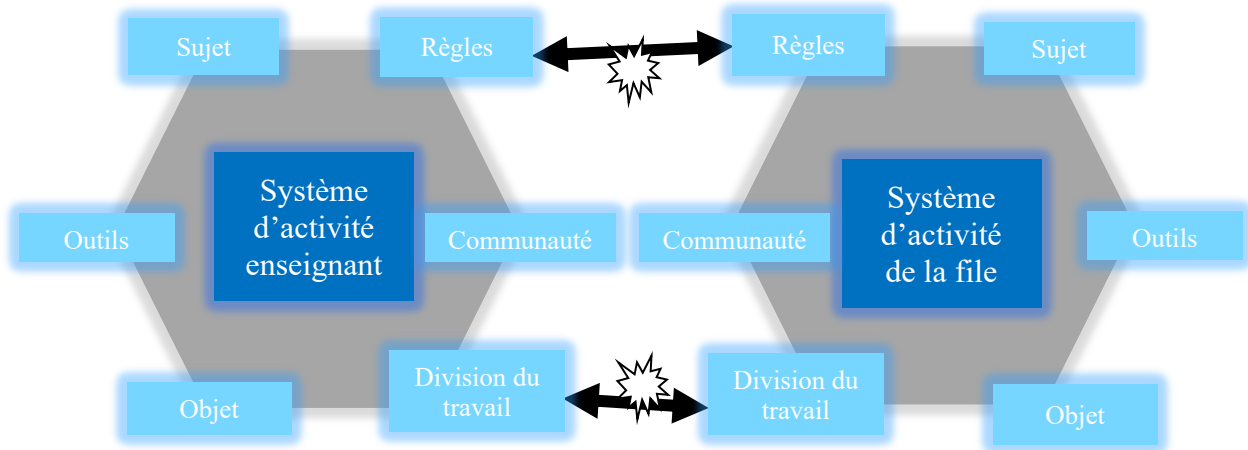
D'ailleurs, on peut penser que la réforme de 2015 se caractérise, au contraire de ce qui est affiché et « pensé » généralement, par un « travail en nœuds » où le pouvoir de décision passe d'une instance à l'autre (Engeström, 2008), à savoir de la tutelle (SEPS, DGEO, GT-PER) au collectif de travail des établissements scolaires et à chaque professionnel soi-disant applicateur. Cela autorise, voire incite les enseignants et les équipes à s'écarter de la prescription, à la modifier, alors qu'à d'autres, ils sont plutôt poussés à s'y conformer fidèlement. Cette opportunité individuelle et collective de prise de décision caractérise « l'agentivité » des enseignants d'EPS vaudois. Mais, comme le dit Périsset-Bagnoud (2002), une réforme scolaire n'a de chance d'aboutir que lorsqu'elle met en jeu « des logiques d'acteurs qui se croisent, qui s'épient, se méfient, se heurtent et heurtent la position de l'autre ». C'est donc bien les tensions entre les différents systèmes d'activité que cette auteure nomme « *les forces contraires et complémentaires* » qui permettent, lentement, aux innovations d'être intégrées (p. 66).

Mais, au-delà de la réforme, c'est l'organisation structurelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt en « réseau » (Engeström, 2000 ; Powell, 1990) qui engendre des tensions et des contradictions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois. On pense en effet à la frustration ressentie par SERGE vis-à-vis de ses collègues durant les conseils de classe de ne pas avoir accès à NEO, suite au refus de la DGEO. L'« empiètement » de l'activité de la DGEO sur l'activité du SEPS (qui y était favorable) illustre bien un « franchissement de frontières » d'une instance tutélaire sur l'autre, source de tensions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS. L'entrée en vigueur de la réforme et plus particulièrement les évaluations standardisées (les évaluations cantonales obligatoires) ont donc considérablement modifié le « métier » et induit de la confusion au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois qui peinent parfois à comprendre les réelles intentions de la tutelle (Grandchamp et al., 2020), au-delà du respect de l'alignement curriculaire mis en évidence dans les brochures d'accompagnement (voir annexe C p. 343) et de la

prévention du *zapping* induit par la structure des manuels fédéraux qui omet toute référence aux « cycles d'enseignement » (Cordoba & Lenzen, 2018).

Il est intéressant d'analyser, dans cette étude, la façon dont se décline ces écarts aux protocoles et aux critères des évaluations selon que ceux-ci sont un prescrit officiel, cantonal ou un prescrit issu de décisions de la file (équipe pédagogique). Il est même légitime de se poser la question de savoir si les évaluations créées par les files sont véritablement des prescriptions (on pourrait dire « secondaires ») dans la mesure où elles sont parfois déjà le fruit de discussions entre collègues et d'une renormalisation du prescrit cantonal. Sur ce point, il existe une organisation différente au sein des collectifs de travail de l'ES1 et de l'ES2. Dans l'ES2, on observe une véritable « co-construction » (Engeström, 2005), c'est-à-dire un partage de décisions entre les enseignants de la file par le biais de séances régulières et d'une répartition par binôme des évaluations à valider. Ce n'est pas le cas dans l'ES1 où c'est le chef de file, en l'occurrence SERGE qui décide des programmes et des évaluations. Ainsi, l'évaluation Chorégraphie 9^e * est renormalisée par le collectif de travail de l'ES2 (Amigues, 2009) et de ce fait, pour NATHAN, ARTHUR et DORIS, les prescriptions définies par la file sont prioritaires par rapport aux évaluations cantonales. Ils commencent souvent par tester les nouvelles prescriptions, avant de s'en écarter ou de les mettre en œuvre, même à contrecœur. C'est le cas d'ARTHUR qui reconnaît le manque de sens de cette évaluation décontextualisée Basketball 9^e ** dans la mesure où elle ne favorise pas l'apprentissage du jeu. Malgré ce constat, il reste fidèle au prescrit par loyauté envers son collectif de travail. De même, DORIS suit la prescription de l'évaluation Anneaux 10^e ** malgré l'inadaptation relevée du barème au regard du niveau de sa classe. L'organisation de l'équipe pédagogique non hiérarchique est caractérisée par des mises en débat régulières des évaluations lors de séances de file et, en fin d'année, par un questionnaire global des évaluations effectuées durant l'année. À l'inverse, dans l'autre établissement (ES1), SERGE, en tant que concepteur principal des évaluations d'établissement, n'a pas besoin de passer par une étape d'appropriation. Par conséquent, il est moins amené à modifier le prescrit à titre personnel, mais au prix d'une mise en tension avec le système d'activité de son équipe pédagogique parfois réticente à ses propositions. Cette organisation du collectif de travail de l'ES1, où le chef de file (SERGE) joue le rôle de *leader démocratique* dans la déclinaison des programmes et la proposition des évaluations d'établissement, crée des tensions insolubles. Le chef de file décide et s'érige donc comme un « prescripteur secondaire » avec les effets habituels que cela implique (le collectif ne suit pas ces prescriptions). L'absence de conflits interpsychiques et le manque d'échanges et de retours de la part des collègues relevés par SERGE dans l'ES1 marquent finalement une organisation du travail qui freine le pouvoir d'agir du collectif et devient source de souffrance au travail. Dans ce cas, les tensions apparaissent entre l'enseignant et la file d'EPS de l'établissement au niveau des « règles » et, plus fondamentalement, de la « division du travail » (voir Figure 63).

Figure 63 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'ES1 et de la file d'EPS



On comprend dès lors l'importance du rôle effectif de chaque acteur dans cette renormalisation, dont plusieurs auteurs, rappelons-le, notent qu'elle ne peut s'opérer individuellement (Clot, 1999 ; Saujat, 2002). Chaque travailleur confronté seul à la prescription, qu'elle provienne de la tutelle ou qu'elle soit filtrée par un prescripteur secondaire, entraîne des déviations et des évitements (*ibid.*). La « co-construction » favorise le développement professionnel des enseignants. Et, même si la plupart des motifs des enseignants de l'étude sont initialement marqués par les dérangements occasionnés par tout changement (issus de la réforme), donc apparaissent comme principalement orientés de façon centripète, ils dessinent de façon de plus en plus forte une orientation plutôt centrifuge. En d'autres termes, l'impression qui domine est que, progressivement, « c'est l'élève qui prime », son engagement, son plaisir, ses progrès. L'enseignant semble donc chercher avant tout l'efficacité, sans que l'on sache très bien jusqu'à quel point le fait de vouloir donner du sens, vouloir encourager, ne répond pas en même temps à des considérations de tranquillité du climat de classe et de paix sociale en classe (obtenir le calme, être tranquille). Et c'est sans doute cet équilibre entre orientations centripète et centrifuge qui signe également le développement des acteurs. Par exemple, les écarts au prescrit relatifs à la prise en compte des différences entre élèves (ne pas compter tous les critères, ajouter des demi-points, fermer les yeux sur certains manquements, octroyer un essai supplémentaire), même s'ils sont « illégaux », relèvent de principes éthiques qui n'imposent pas de dilemmes insupportables en soi aux enseignants dans la mesure où l'évaluation sommative ne compte pas. Lorsque le principe d'équité pousse telle enseignante à « tricher » en attribuant des points supplémentaires à une élève en difficulté qui a réalisé des progrès importants (LINE qui attribue le point à l'élève Fantine qui manque son dernier passage à la grande corde), l'enseignante explique cette tricherie, la commente avec bonne conscience et même avec un enthousiasme visible parce que Fantine a fait des progrès importants et inattendus. C'est le cas aussi de NATHAN qui allège la situation évaluée de Thomas au mini trampoline en l'autorisant à faire son « Saut roulé » sans course

d'élan. Là aussi, les concepts de « sens » et de « mobiles vitaux » nous semblent éclairants (Leontiev, 1976). Ils délimitent la frontière entre le « genre » qui est l'ensemble des règles partagées, la ressource collective de l'activité et le « style » qui est la déclinaison personnelle de cette ressource (Clot, 1999). Ce qui contrarie les enseignants, c'est davantage le fait que ces écarts puissent être visibles aux yeux des autres élèves et introduire le doute sur leur impartialité, alors qu'ils découlent fondamentalement d'un principe de justice pour eux. Bien que, pour lui, cette injustice rende service aux élèves, ARTHUR se dit soulagé de l'absence de réactions de la part des élèves lors de son auto-évaluation à la barre fixe. C'est cette publicité en classe qui est susceptible d'ouvrir la voie à des mauvaises interprétations, de soulever les indignations, de produire un sentiment d'injustice chez les élèves, voire chez les parents et, *in fine*, des troubles et du désengagement. C'est la peur d'une réaction des usagers qui est problématique et, dans cette mesure, les outils d'évaluations tels que les grilles d'observation sont moins des vecteurs pour « évaluer mieux » que d'éventuels moyens de justification auprès d'élèves susceptibles de réagir négativement. Comme le faisaient remarquer Méard & Bertone (1998), la différenciation en termes de contenus ou d'évaluation n'est finalement opérante que lorsqu'elle n'apparaît pas de façon publique en classe.

4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?

Dans cette partie, nous déclinons les effets de notre dispositif d'intervention en termes de prêt à agir et d'invariants pour l'action générés par les participants de cette recherche. Nous montrerons également les indicateurs d'un collectif de travail vivant, ouvrant ainsi des perspectives en termes de connaissances quant à la manière dont les enseignants d'EPS vaudois évaluent leurs élèves dans un contexte non certificatif soumis à une réforme et les nombreuses tensions qui animent leur activité évaluative.

4.2.1. Le dialogue entre les orientations centripète-centrifuge

Le développement est fondé en grande partie sur les insatisfactions générées par les évaluations cantonales, insatisfactions qui incitent les enseignants à opérer des simplifications, des micro-changements, mais aussi parfois, au fil de l'année, à prendre des initiatives conduisant à des ruptures. Au départ, ces entorses sont le plus souvent en lien avec une orientation centripète de l'activité : se faciliter la vie, garder le contrôle, limiter le stress dû au manque de temps, se sentir utile. Mais les modifications et les initiatives opérées par les acteurs glissent néanmoins globalement vers une dimension centrifuge, où l'intérêt des élèves et la volonté de « bien faire le métier » sont présents. Dans notre étude, seule JANINE semble, en début d'année déjà, animée par des préoccupations centrifuges lorsque, dans son EC, elle projette de diverger du programme défini par la file en adoptant

une approche plus transversale pour favoriser l'apprentissage des jeux. Mais l'équilibre entre orientation centrifuge et centripète est néanmoins préservé chez cette enseignante, par exemple lorsqu'elle peine à déléguer complètement l'évaluation aux élèves (par peur que les élèves ne réussissent pas à mettre des points précis). C'est donc bien autour d'une tension liée à la « co-configuration » (Engeström, 2008) de son activité évaluative que JANINE exprime son activité empêchée. C'est exactement le même cas de figure pour SERGE à propos de l'évaluation en danse dont lui-même ne maîtrise pas les critères.

À l'inverse, le choix de NATHAN et d'ARTHUR de simplifier des critères prescrits de l'évaluation cantonale Chorégraphie 9^e * répond initialement à des préoccupations centripètes, à savoir s'économiser. Le développement de ces deux acteurs vers le centrifuge, c'est-à-dire vers des préoccupations orientées vers l'apprentissage des élèves, se réalise grâce au dispositif d'autoconfrontation croisée qui permet le partage de cette expérience réussie. Si, dans ce cas, ces entorses sont des micro-changements (critères simplifiés et barème à huit points au lieu de quatre), d'autres enseignants opèrent des changements plus importants en modifiant, par exemple, la structure et le déroulement de l'évaluation Jeux 11^e * (JANINE).

Pour LINE, son développement caractérisé par un glissement du centripète au centrifuge corrobore les résultats d'autres études cliniques à propos des enseignants novices (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2010). Ainsi, cette jeune enseignante suit-elle au début les prescriptions davantage par confort (structurer son programme, faire son devoir, préserver la cohésion du collectif et être reconnue des enseignants des autres disciplines, ...). En fin d'année, on observe un glissement vers une dynamique centrifuge lorsqu'elle envisage de modifier, par exemple, les critères de l'évaluation Chorégraphie avec ballon 10^e ** pour prévenir l'ennui des élèves et favoriser leur engagement. Son pouvoir d'agir se développe donc progressivement grâce au dialogue entre ces deux orientations au cours de l'année grâce au dispositif de cette recherche-intervention.

Lors des autoconfrontations, tout se passe comme si, débarrassés progressivement de leurs inquiétudes et de leurs doutes au contact de la chercheuse (au cours des ACS) et de leurs collègues (au cours des ACC), les participants à l'étude s'autorisaient des libertés se traduisant par des perspectives nouvelles, des initiatives. Ainsi LINE prend-t-elle progressivement conscience, grâce aux questions, aux relances et à la controverse de la chercheuse lors des ACS, mais aussi aux interventions de DORIS et d'ARTHUR lors des ACC, que s'écarter de la prescription peut l'aider à surmonter ses conflits intrapsychiques et augmenter son pouvoir d'agir (Grosstephan & Brau-Antony, 2018). On pense en effet à l'ACS4 consacrée à l'évaluation Chorégraphie 10^e ** où LINE exprime sa difficulté à se distancer des prescriptions définies par son collectif. La confrontation à l'activité évaluative de son collègue ARTHUR lors de l'ACC2 lui permet de prendre conscience qu'elle peut

prendre des initiatives sans nuire à la cohésion du collectif de travail, ce qui constitue un développement potentiel par le sens.

Nos résultats confirment ceux déjà révélés dans les recherches en clinique de l'activité (Bruno, 2015 ; Clot, 1999, 2008 ; Descœudres, 2019 ; Dir, 2017 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2010 ; Zimmermann, 2016). Les entretiens d'ACS (mais aussi d'ACC) réalisés durant notre étude ont permis le développement potentiel des enseignants d'EPS, qu'ils soient novices ou plus expérimentés. Et, comme l'indiquaient déjà Bruno (2015), Descœudres (2019), Méard et Saujat (2008), c'est le dialogue entre ces orientations centripète-centrifuge qui irrigue souvent le développement professionnel des enseignants.

L'exemple typique de ce dialogue finalement fertile est celui de la co-évaluation. Si les enseignants font initialement le choix de confier l'évaluation aux élèves pour gagner du temps, avec des réserves quant à la capacité des élèves à faire preuve d'objectivité, ils constatent des apports bénéfiques sur leur engagement et leur propension à coopérer déjà observés par Méard et Bertone (1998). À l'image de l'enseignant en gymnastique surpris non seulement de l'implication et du sérieux des élèves évaluateurs, mais aussi de l'engagement général de la classe, les tentatives de co-évaluation réalisées par NATHAN et ARTHUR lors de l'évaluation Chorégraphie 9^e * et LINE à l'occasion de l'évaluation Coordination 10^e * ont eu des effets semblables sur l'engagement des élèves.

On perçoit ici une dynamique de développement typique basée sur la spirale sens-efficience-sens, repérée dans d'autres études par différents auteurs (Moussay, 2009 ; Saujat, 2004a), dans laquelle l'opérationnalisation réussie d'un dispositif (ici la co-évaluation) conduit à modifier le but qu'il était censé viser au départ, modifiant son « sens » et le faisant glisser de la fonction d'outil à la fonction de but en soi (plus précisément d'opération à but d'action). Si, au départ, faire de la co-évaluation est une « opération » pour gagner du temps, elle devient un but d'action, c'est-à-dire que les enseignants considèrent cette modalité d'évaluation comme un outil d'apprentissage en tant que tel, voire même comme un objectif. Mais, l'opérationnalisation de la co-évaluation peut également poser problème aux enseignants (comme lors de l'évaluation Renversement 11^e ** où JANINE peine à mettre en place une co-évaluation formelle), d'autant que la prescription ne prévoit pas le partage de l'évaluation avec les élèves et que le fait d'évaluer soi-même les élèves est une habitude très ancrée dans la communauté des enseignants vaudois.

L'introduction d'évaluations standardisées, parfois chronophages, et l'imposition d'un nombre minimum d'évaluations annuel (Grandchamp et al., 2020) expliquent en partie les pratiques co-évaluatives mises en place par les enseignants d'EPS. Cette réforme a donc bousculé leur activité évaluative en augmentant le nombre d'évaluations et en imposant des situations d'évaluations chronophages et complexes, difficiles à opérationnaliser. On pense à l'évaluation en Agrès 11^e * qui pose des problèmes logistiques liés à la quantité de matériel à mettre en place, mais surtout celles de

Jeux 10^e *et 11^e * qui bouleversent considérablement les enseignants d'EPS vaudois habitués à une approche décontextualisée de l'évaluation des jeux collectifs (Cordoba & Lenzen, 2018). Le cas d'ARTHUR évoque bien cette contradiction à l'occasion de l'évaluation Basketball 9^e ** où cet enseignant préfère maintenir l'évaluation sous la forme d'un parcours et des tirs en foulée plutôt que de réaliser une évaluation en contexte de jeu. Dans ce cas précis, relevons qu'ARTHUR manque d'opérations pour « faire jouer » les élèves durant l'évaluation bien qu'il privilégie le jeu durant les entraînements.

Un même dialogue fertile se réalise à propos de l'évaluation non critériée ainsi qu'à propos de l'évaluation continue visant à la fois à prendre en compte les éventuels progrès et à réduire la dimension émotionnelle souvent néfaste des évaluations ponctuelles empreintes parfois d'une certaine solennité. Dans le cas de la prise en compte des progrès, nos résultats révèlent un développement du pouvoir d'agir de JANINE sur le versant du sens grâce au dispositif d'ACS. En visionnant les séquences vidéo de deux élèves, Marielle et Chiara, lors de son évaluation jeux 11^e * d'Arbitrage et grâce à la controverse de la chercheuse, JANINE prend conscience d'une injustice liée à la prise en compte des progrès pour l'une (Marielle) et non pour l'autre (Chiara). En revivant cette expérience « au carré » qui l'affecte, JANINE réussit à formuler un nouveau but d'action (noter les absences aux entraînements) à l'avantage de Chiara qui n'a pas eu l'opportunité, en raison de ses absences répétées, de suivre une préparation correcte pour cette évaluation.

Les enseignants tiennent compte des observations antérieures, lorsqu'elles sont en faveur des élèves et de manière plus ou moins avouées. Pour LINE, prendre en compte la progression des élèves permet de compenser les éventuelles pertes de moyens liées au stress de l'évaluation ponctuelle. Cette tension relative au fait que l'évaluation sommative ne rende pas compte de la progression des élèves a fait l'objet de nombreuses études en France. Prokofieva et ses collaborateurs (2017) relevaient que le stress lié à l'évaluation est davantage ressenti par les filles que par les garçons et qu'il a un effet nuisible sur l'apprentissage lorsque la tâche à réaliser n'est pas maîtrisée. Ceci fait bien sûr écho à la classe d'Accueil de LINE dont les élèves sont pour la plupart des filles en grande difficulté en EPS. Si, en contexte certificatif, de nombreux chercheurs ont déjà démontré les effets négatifs de la notation sur le stress et l'anxiété des élèves (Hadji, 2012 ; Merle, 2012), nos résultats tendent à montrer que les effets pervers de l'évaluation sont dû principalement à la ponctualité des évaluations et non au risque d'échec. C'est d'ailleurs ce qui amène certains enseignants d'EPS vaudois à évaluer de manière continue, sans formellement indiquer aux élèves le « moment » de l'évaluation, réduisant ainsi l'effet anxiogène occasionné par l'évaluation sommative, exacerbé par l'absence de traces (Mougenot, 2013). On se souvient par exemple de JANINE qui évaluait en continu les sauts des élèves les plus en difficulté.

À l'image de ce que dit la littérature, il apparaît donc que les enseignants d'EPS participant à notre étude ont une vision du stress lié à la solennité de l'évaluation sommative influencée par les caractéristiques des élèves. Dans notre étude, ils reconnaissent (à l'exception de JANINE) apprécier le moment solennel de l'évaluation sommative, mais sont conscients de ses effets nuisibles sur les élèves en difficulté. À ce propos, on relèvera le potentiel immense des autoconfrontations qui, en confrontant les enseignants à leur « activité réelle » emplies de conflits intrapsychiques liés à des motifs concurrents, leur ont permis de développer leur pouvoir d'agir. Ils ont en effet pris conscience de leurs contradictions en lien souvent avec leur vécu de sportifs, à l'instar de NATHAN et LINE habitués aux concours d'agès où la réussite se joue à l'instant précis. Ceci pose donc la question de l'influence du parcours et de l'histoire des enseignants sur leur activité évaluative. Si nos données ne permettent pas de répondre précisément à cette question, nous constatons toutefois que l'expérience de la discipline qui fait l'objet de l'évaluation a une incidence sur la précision des critères pris en compte par l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui amène NATHAN à évaluer selon des critères qu'il a « en tête » lors de l'évaluation Mini trampoline 9^e **, du fait notamment de l'instantanéité des mouvements.

Les enseignants perçoivent donc les effets du stress, tantôt positifs, tantôt négatifs, selon le niveau des élèves. À ce sujet, le développement potentiel des participants de notre étude se confirme en fin d'année, lors du RC, où chacun fait état des tensions qui les animent. C'est bien en réponse à ces préoccupations centrées sur l'engagement et la réussite des élèves en difficulté qu'a été introduite en France la rubrique « Participation-Progrès » lors de la réforme de 1983 (Cogérino, 2002). Cette appréciation « sur la durée » a permis la prise en compte des progrès dans l'évaluation en EPS parmi trois autres rubriques (performance, évaluation motrice complémentaire, connaissance) équivalant à 1/5^e de la note finale, soit quatre points (Méard & Bertone, 1998). Cette prise en compte formelle de l'engagement et de la progression n'existe pas dans le canton de Vaud, mais cela n'empêche pas, nous l'avons vu, les enseignants de tenir compte de ces facteurs de manière informelle. La réforme française de 1983 était sans doute un moyen d'officialiser une pratique courante, mais non avouée, des enseignants d'EPS. Mais, l'officialisation d'une pratique implicite pose des problèmes dans la mesure où la question de la prise en compte du comportement, de l'effort, de la participation ou encore des progrès en tant qu'objectifs d'apprentissage évalués et notés divise les professionnels (Melograno, 2007). Nos résultats montrent toutefois qu'en l'absence de certification, les facteurs sociaux et affectifs sont peu source de conflits intrapsychiques et qu'au contraire, les enseignants d'EPS vaudois se félicitent de pouvoir faire preuve d'humanité. C'est comme si, libérés de la contrainte de la note, ils s'autorisaient à envisager l'évaluation comme un outil au service des apprentissages des élèves, mais aussi un moyen de se dépasser et se préparer aux défis de leur vie future. Dès lors, ils n'ont pas besoin de compenser formellement leurs appréciations, bien qu'ils

souhaiteraient parfois opérationnaliser cette prise en compte de la participation et des progrès, à l'instar d'ARTHUR qui propose d'ajouter trois ou quatre points d'assurance dans le but d'inciter les élèves à s'entraider.

On le voit aussi dans d'autres pays où d'autres réformes ont vu le jour ces dernières années. Les approches alternatives dont *Assessment for learning (AfL) ou Authentic assessment* (López-Pastor et al., 2013) valorisent l'engagement durable des élèves (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; MacPhail & Halbert, 2010 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; O'Connor et al., 2016) et leur progression (Tolgfors, 2018). Les difficultés relatives à l'implantation de ces approches « formatrices » dans le terrain relevées dans la littérature (López-Pastor et al., 2013) font écho au contexte vaudois, notamment à propos des évaluations cantonales Jeux 10^e * et 11^e * qui proposent non seulement une approche « authentique » (évaluation en situation de jeu), mais aussi « formatrice » en visant le développement des stratégies d'apprentissage et de la collaboration (voir annexe D p. 355 et 362). À ce sujet, le manque de connaissances des difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratiques évaluatives dénoncé par Dinan Thompson et Penney (2015) s'apparente à la réforme vaudoise qui, faute de temps, n'a pu faire l'objet d'aucune étude exploratoire (Grandchamp et al., 2020). On l'a dit, de nombreux auteurs rappellent la nécessité d'accompagner les enseignants lors de l'introduction d'une réforme (Arslan et al., 2013 ; Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Carnus & Terrisse, 2006 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; Périsset-Bagnoud, 2002 ; Rink et al., 2007 ; Yerly, 2017b). Si les enseignants d'EPS vaudois se retrouvent démunis face à l'opérationnalisation de certaines évaluations cantonales, c'est en partie lié à un accompagnement insuffisant lors de l'entrée en vigueur de ce nouveau cadre cantonal (Grandchamp et al., 2020).

4.2.2. Le pouvoir d'agir et son développement

Dans notre étude, on peut distinguer essentiellement un développement par le sens grâce au dispositif alors que le développement par l'efficacité semble limité en raison de la spécificité de chaque évaluation sommative. Les enseignants ne peuvent directement mettre en œuvre d'autres opérations car chaque situation d'évaluation est différente des précédentes. En d'autres termes, la transposition des opérations d'une évaluation à l'autre est difficile. On pense par exemple à LINE qui exprime avoir de la peine à transposer les prises de conscience de son ACS3 à propos d'une co-évaluation à d'autres contextes ou d'autres évaluations lors desquelles c'est elle qui évalue. Notre étude révèle au moins une occasion de développement potentiel du pouvoir d'agir sur le versant du sens pour chacun des participants. En accord avec la littérature scientifique à propos des enseignants débutants (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2004a), c'est chez LINE qu'on observe les occasions de développement les plus fréquentes. Confrontée à de nombreux conflits intrapsychiques dus en partie à sa courte expérience, cette jeune enseignante parvient à forcer le développement de son activité évaluative

grâce aux autoconfrontations. Ainsi prend-t-elle conscience, par exemple grâce à la controverse de DORIS durant l'ACC1, qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves réussissent en EPS. De même, plus tard, réalise-t-elle lors de son ACS4, que proposer une chorégraphie plus difficile permettant d'obtenir le "TBR", permet de pallier le minimalisme des élèves qui peuvent être tentés de se contenter du niveau initial. Quant à NATHAN, on peut citer en exemple la fin de son ACC2 où il entrevoit de revoir le système d'attribution des points, grâce notamment à la controverse développée aux côtés de SERGE. Nous pouvons également rapporter le cas de JANINE qui, suite à l'ACC1 où elle confronte son activité évaluative à celle de SERGE dans le cadre de l'évaluation Jeux 11^e *, propose d'évaluer l'arbitrage en continu (par exemple sur un semestre).

Les enseignants qui semblent le moins se développer durant cette recherche-intervention sont DORIS et SERGE. Ce dernier se développe, par exemple, lors de son ACC1 grâce à l'activité évaluative de JANINE qui lui permet de définir une nouvelle opération, à savoir définir deux critères permettant aux élèves de mieux saisir les attentes de cette évaluation cantonale d'arbitrage. Chez DORIS et SERGE, c'est surtout en fin d'année qu'on perçoit les premières vraies traces d'un développement potentiel sur le versant du sens lorsqu'ils se disent prêts à tenter l'expérience de l'évaluation par les pairs. Relevons toutefois un élément révélateur qui freine le développement de l'activité évaluative de SERGE au cours de cette étude. C'est à l'occasion de son ACS4, en revivant son évaluation de Parkour 11^e **, qu'il prend conscience d'une frustration qui limite sans doute le développement de son pouvoir d'agir.

On l'a dit, la spécificité de chaque évaluation (selon le thème, la durée et les critères, ...) a limité le développement sur le versant de l'efficacité de l'activité évaluative de nos participants. Si les autoconfrontations permettaient aux enseignants de formuler des nouveaux buts d'action sur le versant de l'efficacité, ceux-ci ne pouvaient la plupart du temps pas être opérationnalisés lors de l'évaluation suivante.

Malgré tout, nous relevons un développement potentiel par l'efficacité chez JANINE, LINE et ARTHUR. Tout d'abord, à propos de JANINE, on observe un développement par l'efficacité lorsqu'elle réussit à surmonter un conflit intrapsychique lié au fait de vouloir à la fois laisser de la liberté aux élèves, tout en gardant le contrôle sur l'évaluation. Lors du deuxième temps (évaluation du comportement) de cette évaluation cantonale Jeux 11^e *, JANINE délègue entièrement l'évaluation du Volleyball aux élèves. Puis, on observe un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité lorsqu'elle réussit à réinvestir lors de l'ACC2 ses prises de conscience liées à l'évaluation cantonale d'arbitrage en 11^e évoquées en fin d'ACC1. Elle est convaincue à ce stade de l'importance d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation en les incitant à s'observer et faire un retour sur leurs observations. Ces principes rappellent les intentions formatrices des approches alternatives (Black & Wiliam, 1998) dans lesquelles les élèves sont

responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages (Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; López-Pastor et al., 2013 ; Méard & Grandchamp, 2017).

Un second exemple de développement potentiel par l'efficacité concerne LINE lorsqu'elle décide de faire l'évaluation Coordination 10^e * sous la forme d'une co-évaluation, non seulement parce que cette évaluation cantonale prend du temps, mais aussi parce que cela permet aux élèves de jouer le rôle d'observateur. C'est cette tension centripète-centrifuge qui permet à LINE de mettre en place cette évaluations par les pairs. Quant à ARTHUR, c'est sa première expérience en co-évaluation qui se révèle être un développement de son activité évaluative sur le versant de l'efficacité.

Notre étude n'a donc pas permis le développement potentiel biphasé de tous les participants. Limité, on l'a vu, par la difficulté à réinvestir les prises de conscience dans une opérationnalisation lors des prochaines évaluations. C'est donc surtout autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves, que le dialogue entre des motifs simultanés de l'enseignant (sur le versant du sens) et les actions associées qu'il considère comme efficaces (sur le versant de l'efficacité) a pu changer de base (Bruno & Méard, 2018). C'est le cas par exemple de LINE qui, lors de l'ACS3 à propos de sa co-évaluation de coordination est en proie à des tensions qu'elle réussit toutefois à surmonter en proposant divers buts d'action sur le versant de l'efficacité (répartir l'évaluation sur trois leçons, préparer les élèves en leur rappelant les critères, n'autoriser les élèves à tenter le niveau supérieur qu'une fois le précédent réussi, enregistrer la co-évaluation et la visionner *a posteriori* avec les élèves pour les aider à comprendre leurs résultats). Ces propositions lui permettent de concilier ses motifs concurrents sur le versant centripète (ne pas prendre trop de temps, faire en sorte que l'évaluation soit prise au sérieux par les élèves, se soulager, être reconnue et crédible aux yeux des élèves, ...) et le versant centrifuge (faire jouer aux élèves le rôle d'observateur et les responsabiliser, montrer aux élèves qu'ils sont capables de s'évaluer et d'accepter le jugement des pairs, renforcer le lien maître-élèves). En évoquant la part empêchée de son « activité réelle » à de nombreuses reprises, elle réussit à sortir de ses conflits intrapsychiques et proposer une succession de nouveaux buts d'action dans le cadre de la co-évaluation pour laquelle elle émettait *a priori* des réserves.

On pense aussi à ARTHUR, NATHAN et JANINE qui ont mis en place des modalités d'évaluation impliquant les élèves dans le processus d'évaluation (co-évaluation et auto-évaluation). Ce compromis entre le sens des actions et leur efficacité (Moussay, 2009) a aussi pu se réaliser chez JANINE, par exemple, lorsqu'elle envisage pour l'évaluation de Renversement 11^e ** de récompenser l'engagement, notamment dans les tâches d'assurance, sur le long terme.

Ce processus de développement dépend de l'expérience de l'enseignant, de ce qu'il se sent capable d'introduire comme modifications, bref de son assurance. Rappelons-nous à ce sujet des cas de JANINE qui n'hésite pas à innover, et de NATHAN qui se montre au contraire très réticent à l'idée

de tenter de nouvelles expériences. Dans les résultats, on constate par exemple que LINE, qui était débutante au moment de l'étude, reste la plupart du temps fidèle au prescrit en réponse principalement à des préoccupations autocentrées (manque de temps, soutien méthodologique, loyauté envers le collectif, ...), ce qui n'est pas surprenant, si l'on examine la littérature sur ces professionnels de début de carrière (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2004a ; Zimmermann, 2016).

Ces spécificités font penser, à la suite de Vygotski (1978), qu'avant de se développer, tout sujet passe par une phase d'apprentissage. En d'autres termes, on ne peut s'émanciper du prescrit et élargir son pouvoir d'action, qu'à partir du moment où on connaît et maîtrise les « règles de métier » et où on a évacué les inquiétudes liées aux imprévus.

Ce processus de développement est finalement soumis à la confrontation entre les évaluations (cantonales ou issues de la file) avec les motifs propres de l'enseignant. Il consiste à soumettre les premières aux seconds. Autrement dit, une entorse au prescrit ou une initiative qui signe une dynamique de développement de l'activité est amorcée lorsqu'un « motif supérieur » (Leontiev dirait un « mobile vital ») prend le pas chez l'enseignant sur ce qu'on lui demande de faire et qu'il est censé appliquer : une évaluation critériée en mini trampoline semble-t-elle injuste (motif « être juste ») ? Alors on passe outre les critères (en l'occurrence JANINE lors de l'évaluation Renversement 11^e ** qui modifie la prescription et ajoute un point « bonus » d'assurage) pour permettre aux élèves en difficulté de réussir. On estime que telle évaluation ponctuelle néglige le parcours et les progrès des élèves ? Alors, on prend même en compte des réussites d'élèves observées en dehors du cadre de l'évaluation revenant finalement à évaluer de façon continue, par exemple Marielle qui a beaucoup progressé à l'« Appui renversé ». On remarque que les critères ne soutiennent pas assez les efforts des élèves en difficulté ? Alors, on évalue de façon globale (en l'occurrence LINE qui regarde le mouvement dans sa globalité aux anneaux et adapte les points en fonction du barème). Et même si cette façon de procéder introduit de la subjectivité, la puissance des motifs profonds de l'acteur, leur dimension « vitale » dans l'exercice du métier (être juste, aider les élèves en difficulté, rendre les élèves libres et autonomes, ...), tout cela balaie les obligations statutaires et les enseignants s'autorisent à le faire notamment parce que le contexte est non noté. C'est d'ailleurs certainement cette posture bienveillante qui est à l'origine des résultats de l'étude de Allain et ses collaborateurs (2016) qui montrent que les élèves vaudois perçoivent davantage de soutien de la part de l'enseignant que leurs camarades genevois (soumis à une note certificative) et jurassiens (soumis à une note non promotionnelle).

4.2.3. Les éléments saillants du développement de l'activité évaluative

L'insistance de plusieurs enseignants sur l'effet potentiellement négatif ou positif de l'évaluation sommative sur la persévérance des élèves et leur engagement revient finalement à prendre en compte

un ou plusieurs critères implicites, comme JANINE qui tient compte de l'attitude de Marielle et ses progrès à « l'Appui renversé ». On pourrait regretter le caractère subjectif et peu précis de ces critères qui pourraient aboutir à distribuer des avis « à la tête du client », de sombrer dans l'arbitraire. Il est probable que cette tendance à survaloriser l'engagement de l'élève aux dépens de son niveau relève en partie d'une recherche de « paix sociale » en classe. On pense alors à SERGE qui évite de mettre des "E" pour inciter les élèves à persévérer et donne parfois un deuxième essai aux élèves qui n'ont pas bien réussi au premier passage. Lorsque l'élève s'engage dans les situations prescrites par l'enseignant, il montre son adhésion et, au bout du compte, respecte le contrat pédagogique de base qui le lie à l'enseignant. Dès lors, cette adhésion et ce respect méritent un "R". On peut également interpréter cette propension vers l'engagement par une recherche de « paix sociale » en classe (plus les élèves s'engagent, moins ils se disputent, moins ils ne développent de comportements perturbateurs). C'est ce qui amène SERGE à continuer de les aider à réussir parfois même au-delà du moment d'évaluation. Mais on peut traduire tout autant cette tendance lourde par un trait commun, un motif unanimement partagé par les enseignants d'EPS vaudois : la priorité absolue accordée au « plaisir de l'élève » dont l'importance en EPS a été démontrée par plusieurs auteurs dans la littérature (Allain et al., 2016 ; Biddle & Goudas, 1994 ; Dyson, 2014 ; Grandchamp et al., 2020 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Il n'est pas si surprenant que ce motif soit partagé par tous les enseignants de notre étude, puisque le plaisir à procurer aux élèves constitue une « règle de métier » (Cordoba & Lenzen, 2018). Il s'agit de la nécessité absolue de lui faire passer un bon moment en EPS, d'un impératif (moins présent dans le contexte de l'EPS française par exemple) dont l'atteinte se manifeste avant tout par l'engagement de cet élève en classe.

C'est globalement l'attitude de l'élève qui doit être prise en compte dans les évaluations aux yeux des enseignants d'EPS vaudois, de façon plus ou moins explicite et assumée. NATHAN attend ainsi des élèves performants qu'ils assument l'audace de présenter un exercice difficile. Pour d'autres, comme ARTHUR, cette prise en compte est davantage implicite, ce qui pose non seulement la question de la subjectivité de l'enseignant qui doit juger d'une attitude d'élève, mais aussi celle de sa subjectivité affichée, publique, en classe. Si on se réfère à l'étude intercantonale de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018), il semble que, dans le canton de Vaud, les critères d'évaluation soient moins bien connus des élèves que dans le canton de Genève où les notes comptent. Notre étude offre peut-être une explication à cette différence : les enseignants d'EPS vaudois se basent sur des critères, mais les contournent parfois pour faire en sorte que tous les élèves réussissent, qu'ils aient du plaisir et qu'ils prennent de bonnes habitudes pour leur vie future (Cordoba & Lenzen, 2018). C'est donc bien cette subjectivité relevée par Mottier Lopez (2009) qui, contrairement à l'arbitraire, permet de mieux comprendre la situation de l'élève, son histoire, ses forces et ses faiblesses. Elle apparaît donc nécessaire (Méard & Klein, 2001), à condition bien sûr de ne pas favoriser les élèves

en difficulté au détriment des plus performants et que les critères évalués soient en adéquation avec les critères annoncés (Hay & Penney, 2009) et les contenus enseignés. En effet, un des principes évaluatifs consensuels consiste à poser que toute évaluation doit être comprise par les élèves et que les critères doivent être partagés et vérifiables. C'est la condition pour que l'erreur soit formative et que l'évaluation soit formatrice (David, 2006 ; Nunziati, 1990). Or, à ce sujet, que penser d'ARTHUR qui prend en compte le critère lié à la réception du « Saut roulé » uniquement pour les bons élèves et ferme les yeux pour d'autres bien que, en accord avec la prescription, il l'ait annoncé au préalable ? Dans le cas de l'évaluation de l'attitude, le partage de critères est difficile, surtout lorsque la prise en compte n'est ni annoncée à l'avance, ni critériée. Dans le contexte certificatif de l'EPS française, ces difficultés sont les mêmes et elles ont été le sujet de différentes tentatives : de l'attribution d'un « certificat d'assiduité et d'application » au Baccalauréat, de 1959 à 1983 (pour que les élèves moins performants, mais dont l'engagement et la persévérance étaient jugés satisfaisants, aient au moins « la moyenne ») à la rubrique « Participation et Progrès » jusqu'en 1992 (rubrique, on le rappelle, correspondant à 25% de la note au baccalauréat, mais abandonnée pour cause d'absence de critères), jusqu'à la multiplication d'« arrangements évaluatifs » opérés par les enseignants sur le terrain et pointés par Brau-Antony et Hubert (2014), Cogérino (2009), Cogérino et Mnaffakh (2008) et David (2000, 2003). La difficulté de juger et de prendre en compte ce que Méard et Klein appellent « l'autre chose » (2001) s'oppose frontalement à l'impossibilité de ne pas le prendre en compte, pour des élèves qui ne courent pas vite et ne sautent pas haut, mais qui témoignent d'un comportement valeureux, courageux ou coopératif. Dans tous les cas, notre étude met en évidence que ce nœud inter- et intra- psychique est néanmoins la source de réflexions et de débats dans la communauté des enseignants d'EPS. En un sens, il représente peut-être une des spécificités de cette communauté confrontée à des contradictions que rencontrent beaucoup moins les enseignants d'autres disciplines. Lorsque cette rubrique a été abandonnée (et donc lorsque l'attitude de l'élève ne pouvait plus être prise en compte officiellement), les tergiversations ont été nombreuses et marquent les mêmes tensions qu'en contexte vaudois entre la tutelle, les équipes pédagogiques et les professionnels, entre professionnels. Les débats autour de la certification en EPS restent vifs dans la communauté des enseignants d'EPS. À ce sujet, l'analyse de leur activité évaluative « réelle » (grâce au dispositif d'ACS et d'ACC) a conforté les participants dans l'idée que l'absence de notes promotionnelle est davantage une chance qu'une injustice ou un manque de reconnaissance de la part de la tutelle. Pour d'autres, ils ont pris conscience que le système vaudois leur offre une marge de manœuvre permettant d'aller vers une EPS plus formatrice même si SERGE est encore en proie à des motifs concurrents qui l'amène à changer continuellement d'avis. Si les tensions sont encore présentes lors du RC, on a toutefois pris conscience de la bienveillance qui existe dans le « métier » au regard des valeurs qu'on souhaite transmettre. La plus-value de ce dispositif de recherche basé sur des entretiens d'ACS et

ACC a unanimement été soulignée par les enseignants engagés dans cette étude à l'occasion du RC. Ces résultats montrent les bénéfices en termes de développement de l'accompagnement des enseignants. Cet étayage (Vygotski, 1960), plus particulièrement en contexte de réforme, permet aux enseignants de prendre le temps de réfléchir et d'intérioriser les prescriptions, mais aussi d'affronter et surmonter leurs conflits inter- et intra- psychiques pour être efficaces et en santé au travail. Voici quelques extraits qui illustrent ces propos.

Extraits issus du RC

L'ACS, je trouvais agréable de voir ce que j'avais fait et puis de prendre conscience de ce que je n'avais pas vu ! J'ai trouvé très agréable de me voir enseigner. [...] Et puis l'ACC, ce que j'aime bien c'est l'échange, justement voir les idées des autres, ça c'est un truc qui m'amènera toujours quelque chose ! (NATHAN)

Pour moi tu te reposes la question sur ta leçon, ce que tu ne peux pas faire à chaque leçon ! Tu réfléchis à ce que tu changerais, qu'est-ce qui a bien été, qu'est-ce qui a moins bien été ? Tu prends le temps de refaire un feedback sur ta leçon, ce que tu ne fais pas forcément pour chaque leçon, en tout cas pas autant de temps. Je trouve que c'est positif, ouais ! Ça t'oblige à prendre le temps, du coup tu réalises beaucoup de choses ! (DORIS)

Ça m'a fait réfléchir à des façons d'évaluer que je ne me posais peut-être pas ! Je me pose plus de questions, j'essaie de varier mes manières d'évaluer. Ça m'a permis de réfléchir à comment je fais et pourquoi je le fais. [...] Quand je voyais l'autre- alors ça me donnait plein d'ouvertures sur comment je pourrais faire autrement. Donc ça m'a donné envie d'essayer d'autres choses, les ACC. (LINE)

Croisée ou simple, ça n'a pas changé grand-chose. Les deux étaient intéressantes. Une fois c'était ton regard de collègue un peu expérimentée. Finalement, au lieu d'échanger avec quelqu'un d'autre, c'est toi qui me posais des questions. Ça revenait un peu au même à part que tu amenais peut-être moins de pistes, d'idées que lors des croisées. (SERGE)

Le fait de discuter de tout ça avec toi dans le cadre de cette thèse, ça m'a permis de me rendre compte qu'on avait tous des façons différentes de fonctionner et puis que je n'étais pas à côté de mes pompes, c'est juste qu'on a des façons différentes de fonctionner et ça, ça m'a fait du bien aussi ! (JANINE)

4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS

4.3.1. L'importance d'un jugement évaluatif inscrit dans une cohérence curriculaire

Au regard de nos résultats, il semble important de rappeler que les écarts au prescrit repérés dans notre étude se traduisent par des critères modifiés, parfois délaissés en réponse à des orientations tantôt centripètes, tantôt centrifuges et sous l'effet de tensions, notamment avec les systèmes d'activité de la tutelle, de la file et des élèves. On peut donc légitimement se questionner quant à la pertinence des critères, qu'ils soient définis par la tutelle (évaluations cantonales) ou par les équipes pédagogiques (évaluations d'établissement). Pour Pasquini (2021), la validité de l'évaluation sommative est assurée lorsque le jugement professionnel s'inscrit dans une recherche de cohérence curriculaire au service des apprentissages des élèves. En référence à Laveault (2008), ce jugement favorise un « cercle vertueux », puisque « le jugement professionnel contribue à améliorer les pratiques d'évaluation et ces pratiques permettent en retour une meilleure réflexion sur les résultats,

sur le suivi de l'élève et le support à lui apporter » (p. 493). Comme le précisent Mottier Lopez et Allal (2008), la pertinence des pratiques d'évaluation sommatives passe par la reconnaissance de la capacité à construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation « en situation » au travers du jugement professionnel des enseignants. Cela nécessite donc en amont une acceptation des éventuelles adaptations réalisées par les enseignants dans la mesure où elles impliquent des procédures rigoureuses, critériées et appliquées à l'ensemble des élèves. Les résultats de notre étude montrent toutefois que ce n'est pas toujours le cas chez nos participants qui basent leur jugement évaluatif sur des critères implicites, comme l'attitude ou le courage. S'ils différencient dans l'évaluation, force est de constater que leur activité évaluative est rarement objectivée par des démarches d'analyse réflexive préalable individuelles ou collectives, condition relevée par Mottier Lopez et Allal (*ibid.*). On se souvient que c'est davantage la dimension « vitale » du métier qui amène les enseignants d'EPS de notre étude à procéder à des arrangements évaluatifs et à se détourner des critères officiels. Se pose cependant la question de la pertinence des critères définis par le GT-PER dans le cadre des six évaluations cantonales obligatoires. Si, on le rappelle, les situations d'évaluation sont alignées aux attentes fondamentales prescrites dans le PER, les textes officiels ne fournissent aucune information quant aux modalités d'évaluation, que ce soit au niveau du contenu, de la forme ou des critères d'évaluation (Pasquini, 2018).

On l'a dit, l'élaboration d'évaluations sommatives centrées sur les apprentissages des élèves en contexte certificatif est un processus complexe, dynamique et situé (De Ketele, 2012 ; Hadji, 2012, 2016 ; Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Pasquini, 2018, 2021). Ces auteurs remettent en question la fiabilité du système de notation des apprentissages en France et en Suisse romande, mais leurs apports peuvent être transposés dans le contexte non noté de l'EPS vaudoise, précisément à propos de la pertinence des critères définis par le GT-PER et les équipes pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'attribution des points (Pasquini, 2021). Si le point est l'outil de pondération le plus courant pour évaluer les apprentissages des élèves, c'est un outil de mesure qui permet de quantifier un objet. On le rappelle, cette composante arithmétique induit « un phénomène de compensation qui invalide la cohérence de la note » (Pasquini, 2021, p. 78). Dans le contexte vaudois de l'évaluation en EPS, l'enseignant note les points dans les grilles d'observation critériées, mais la feuille de synthèse des résultats transmises à l'élève et à ses parents ne restitue pas les apprentissages effectifs aux élèves (voir annexe G p. 388). Ainsi, par exemple, dans le cadre de l'évaluation cantonale de Jeux 11^e, comment différencier les acquis dans le domaine de l'« Arbitrage » de ceux liés au « Comportement » ? L'information fournie par le total de points dans les « vignettes » éditées par le logiciel GEEPS-EO ne permet en effet pas de distinguer les compétences insuffisantes (qui restent donc à travailler) de celles qui sont maîtrisées. Si, par exemple pour l'évaluation cantonale Jeux 10^e, la « vignette » permet à l'élève de connaître son total de points, elle ne lui donne aucune indication

quant à l'efficacité de sa défense, l'organisation de son jeu pour marquer un point ou encore sa maîtrise de la balle, du ballon ou du volant (voir annexe C p. 348). Les pièges de l'utilisation des points existent bien, mais peut-on envisager un autre outil qui permette d'évaluer un apprentissage de manière qualitative sans entrer dans un processus long et fastidieux ? On l'a vu, les participants de notre étude cherchent à simplifier les procédures d'évaluation par économie de soi. Dès lors, il apparaît peu pertinent de supprimer les points. Comme le souligne Pasquini (2021), une piste à investiguer pourrait être de travailler sur le critère qu'il définit comme « la seule modalité de pondération qualitative qui permette de construire une note référée à l'apprentissage » (p. 81). Ajoutons que, dans une perspective formative et formatrice, il serait bénéfique que l'élève ait une trace des critères à partir desquels les points ont été attribués, ce qui est impossible dans la configuration actuelle des feuilles de synthèse des résultats. Ce constat remet en question la fonction du recueil d'évaluations 2^e et 3^e cycles (voir Figure 7 p. 53) comme outil formatif. On se situe en effet au cœur de la tension entre une évaluation qualitative qui vise à évaluer des compétences complexes et une évaluation notée qui se limite à la mesure (attribution de points) sans prêter attention aux apprentissages réalisés par les élèves. Ici s'opposent le paradigme de l'*Assessment for learning* (AfL) où toute démarche évaluative est au service des apprentissages (Pasquini, 2021) à celui de l'*évaluation mesure* où l'important pour l'évalué est d'accumuler un maximum de points sans se soucier de ses apprentissages (De Ketele, 2012). Il semble toutefois difficile de concevoir un recueil d'évaluations qui rende compte des apprentissages des élèves, sans que cela engendre une charge de travail excessive pour les enseignants. Si l'approche par compétences répond aux injonctions institutionnelles actuelles (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001), force est de constater que la formulation de critères cohérents (c'est-à-dire qui rendent compte de l'apprentissage des compétences en jeu) est un processus loin d'être simple à réaliser. Les enseignants d'EPS vaudois ont-ils les compétences nécessaires pour formuler des critères cohérents et élaborer des barèmes adaptés aux contenus évalués ? Si Pasquini (2021) relève que tout enseignant devrait être en mesure de le faire, il insiste sur la complexité de cette tâche qui « demande non seulement l'expertise des contenus évalués (en termes d'apprentissage), mais aussi l'adoption d'une vision qualitative de l'évaluation et de la notation (p. 34). Quelle qu'en soit la difficulté, il rappelle que l'élaboration des évaluations sommatives (y compris la pondération des points et la délimitation du barème) se réalise dans une perspective éminemment contextuelle et spécifique (*ibid.*).

À l'aune de ces réflexions, on peut légitimement se questionner quant à la pertinence d'une évaluation sommative commune, à l'image du nouveau cadre cantonal d'évaluation de l'EPS, et à la cohérence de proposer des critères et des barèmes standardisés. Ne serait-il pas plus opportun de laisser aux enseignants d'EPS vaudois le pouvoir et la responsabilité d'élaborer leurs propres critères en fonction de ce qui a été enseigné dans le but de sceller les trois relations de la cohérence curriculaire (Anderson,

2002) ? Si les résultats de notre étude ne permettent pas de répondre à cette question, ils mettent en lumière les tensions entre le système d'activité des enseignants, dont la tâche est d'opérationnaliser les prescriptions, et le système d'activité de la tutelle qui prescrit des situations, des critères et des barèmes d'évaluation faisant fi des apprentissages effectifs des élèves et des facteurs spécifiques à la situation vécue en classe. En d'autres termes, l'introduction d'évaluations standardisées empêche l'actualisation en classe (le curriculum réel) des textes officiels (curriculum prescrit) (Lenzen, Poussin et al., 2012 ; Pasquini, 2018). À ce sujet, les résultats de notre étude corroborent ceux d'autres études non spécifiques à l'EPS (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2016 ; Pasquini, 2021) dans l'idée de la nécessité de laisser la possibilité aux enseignants de « reprendre la main sur leur métier » (Bruno et al., 2013 ; Méard & Bruno, 2008).

On se souvient que l'étude de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) a montré que les élèves vaudois connaissaient moins les critères sur lesquels ils étaient évalués que les élèves genevois. Ce constat, bien que réalisé avant la réforme de 2015, peut-il être la conséquence d'un manque de pertinence des critères définis par les collectifs de travail (files d'EPS) en termes non seulement de formulation, mais aussi d'alignement curriculaire ? Au regard de la complexité, évoquée précédemment, de proposer des évaluations sommatives cohérentes, on peut s'interroger quant à la qualité des évaluations d'établissement réalisées dans le cadre de notre étude (voir annexe G p. 370 à 387), notamment la cohérence des critères définis, dans la mesure où elles n'ont pas fait l'objet d'une réflexion aussi approfondie que les six évaluations cantonales qui ont animé les séances du GT-PER durant une année et demie (Grandchamp et al., 2020). On pense, par exemple, aux évaluations de l'ES1 (définies par SERGE) qui n'ont pas pu être discutées au sein du collectif de travail. Si une analyse didactique des évaluations réalisées durant notre étude aurait sans doute permis grâce au modèle de l'« alignement curriculaire élargi » de vérifier leur cohérence curriculaire (y compris la validité des critères, la pondération des points et la délimitation des barèmes), notre périmètre scientifique d'action en psychologie du travail, ne nous permet que d'esquisser des pistes de réflexion que d'autres études complémentaires pourraient venir vérifier ou infirmer. Notre recherche clinique n'avait pas pour but de déterminer si la Réforme de 2015 s'inscrivait dans un paradigme particulier (*Assessment for learning, approche par compétences* ou *évaluation mesure*) par rapport aux évaluations prescrites par les autorités de tutelle ou à celles définies par les équipes pédagogiques. Elle avait pour objectif d'analyser l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS afin d'identifier les tensions qui les animent et les moyens entrepris pour dépasser ces contraintes. Au regard de ces tensions et des apports de notre pré-enquête (Grandchamp et al., 2020), les arrangements évaluatifs clandestins (Cogérino, 2009 ; David, 2003) observés dans notre étude pourraient s'expliquer en partie par un manque de cohérence curriculaire qui peut limiter la professionnalité du jugement évaluatif des participants. On pense, par exemple, à l'évaluation Jeux

11^e où notre étude révèle un manque d'outils pour valider le jugement professionnel des enseignants en situation de jeu (Figari, 2012).

4.3.2. Des arrangements évaluatifs au service des apprentissages des élèves

Si les arrangements évaluatifs repérés dans notre étude peuvent *a priori* être vus comme un acte indéfendable (Méard & Klein, 2001), c'est-à-dire une défaillance du jugement évaluatif des enseignants, les résultats de notre étude montrent que ces écarts au prescrit, parce qu'ils sont au bénéfice des élèves dans un souci d'équité, sont plutôt des signes de professionnalisme. Ces ajustements évaluatifs, à l'instar des exercices allégés proposés aux élèves les plus en difficulté, pourraient être vus comme un programme individualisé permettant à l'élève de progresser à son rythme. En ce sens, les arrangements évaluatifs effectués par les participants de notre étude constituent en soi des « co-régulations » (Allal, 2010, 2016 ; Cardinet, 1992 ; Black & Wiliam, 1998). Ces propos rejoignent le point de vue de plusieurs auteurs qui soulignent que le jugement professionnel est vu davantage comme un acte de discernement multiréférencé (Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Comme le révèle l'analyse de nos résultats, le jugement évaluatif des enseignants ne s'exerce pas seul ; il se réalise dans l'interaction entre différentes instances (les exigences institutionnelles, les normes professionnelles, les choix collégiaux, les besoins des élèves, ...) et fonde sa légitimité sur des principes éthiques et déontologiques. Le jugement d'évaluation ne peut donc être normé dans la mesure où il se « co-constitue entre les dimensions psychologiques de l'évaluateur et les ressources et contraintes des contextes socio-culturels » (Mottier Lopez & Tessaro, 2016, p. 26). L'analyse de nos résultats montre que les six enseignants d'EPS engagés dans notre étude considèrent les arrangements évaluatifs qu'ils réalisent comme légitimes et ce, particulièrement dans un contexte non certificatif, dans la mesure où ils sont au service des élèves et de leurs apprentissages en référence à ce que Smith (2016a) appelle une « évaluation pédagogique » (p. 4). On se souvient que cet auteur souligne l'importance de la relation maître-élève dans le succès d'une évaluation au service des apprentissages, ainsi que de la nécessité de susciter le dialogue entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre pairs. C'est ces moments de co-régulation qui induisent le rapprochement entre les représentations de l'enseignant et celles de ses élèves (Laveault, 2017). Si nos résultats montrent en effet, chez les participants, une envie d'aménager un climat de classe favorable et d'entretenir une relation de confiance avec les élèves, rares sont les enseignants qui donnent la parole aux élèves. On l'a vu, les enseignants d'EPS vaudois peinent à déléguer l'évaluation et maintiennent une posture de « contrôle » du jugement évaluatif. Ce « signe culturel » va donc à l'encontre de ce que préconisent certains auteurs quant au fait d'impliquer les élèves lors des *feedbacks* (Allal, 2010, 2016 ; Laveault, 2017 ; Smith, 2016a, 2016b). Parmi nos participants, on peut citer JANINE qui, lors de l'évaluation Jeux 11^e * demande à ses élèves de

restituer leurs observations, même si ce *feedback* lui est prioritairement adressé. On pense également à NATHAN qui, en fin d'évaluation Chorégraphie 9^e *, propose aux élèves de restituer quelques-unes de leurs observations. Ces tentatives d'implication des élèves constituent des traces d'un développement de leur activité évaluative vers une « évaluation pour les apprentissages ». Dans le paradigme de *l'AfL*, rappelons que les évaluations sont considérées comme des activités d'apprentissage (Smith, 2016b). La capacité des enseignants à impliquer les élèves dans le jugement évaluatif, ce qui répond au concept de « co-régulation » défini par Allal (2010, 2016), rend compte du degré de professionnalité de l'enseignant pour sortir du *feedback* sous la forme d'un monologue.

4.3.3. Les enseignants face au dilemme d'évaluer par compétence sur des cycles courts

Face à la recrudescence des évaluations externes dans de nombreux pays européens, dont la Suisse (Ntamakiliro & Tessaro, 2010 ; Smith, 2016b ; Yerly, 2017a, 2017b), les enseignants font face au dilemme de préparer les élèves à l'évaluation (*teachnig to the test*). Ce constat repéré dans la littérature fait particulièrement écho au contexte de l'EPS vaudoise dans la mesure où les enseignants font part d'une « course à l'évaluation » induite par la réforme de 2015 (Grandchamp et al., 2020). En ce sens, on peut se demander si le nombre important d'évaluations sommatives imposé par le nouveau cadre cantonal ne constitue pas un frein à la mise en place d'une évaluation pour les apprentissages et une évaluation durable (*sustainable assessment*) en limitant les occasions de « co-régulation » (Allal, 2010 ; 2016 ; Smith, 2016a).

Si initialement la réforme avait pour but de prévenir le *zapping* et favoriser l'approche par compétences (Grandchamp et al. 2020), l'analyse de nos résultats remet peut-être en question le succès de cette intention. En effet, le nombre trop élevé d'évaluations sommatives (huit par an au minimum) n'empêche-t-il pas la mise en place non seulement d'une approche par compétences, mais aussi d'une « évaluation pour les apprentissages » ? À l'heure actuelle, les enseignants se sentent contraints de planifier des cycles courts et de s'y tenir s'ils veulent « tenir le programme » et réussir à faire toutes les évaluations cantonales et d'établissement. On comprend dès lors le dilemme auquel ils font face depuis l'introduction de la réforme, à savoir préparer les élèves à l'évaluation sommative dans un court laps de temps et adapter les critères, voire modifier les exercices trop ambitieux (arrangements évaluatifs) ou encore adapter la durée du cycle d'apprentissage aux besoins des élèves quitte à devoir renoncer à l'une ou l'autre évaluation.

L'analyse de nos données montre que les enseignants n'ont plus le temps de s'adapter aux besoins et aux attentes de leurs élèves, que ce soit au niveau de leur rythme d'apprentissage, mais aussi en ce qui concerne les opportunités de proposer des activités en dehors du programme d'établissement (LINE et DORIS) (Grandchamp et al., 2020). Chez nos participants, la durée des cycles d'apprentissage-évaluation est en moyenne de cinq à six leçons. Il est toutefois difficile aujourd'hui de savoir si cette durée moyenne est un héritage culturel (Cordoba & Lenzen, 2018), une « règle de

métier » partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois ou une conséquence de la réforme du cadre cantonal d'évaluation qui impose un nombre minimum d'évaluations sommatives par an. Si ce « signe culturel » est sans doute véhiculé dans le métier depuis de nombreuses générations, il constitue un frein à l'apprentissage de compétences complexes en EPS qui nécessiterait des cycles plus longs. Le paradoxe de cette réforme tient donc dans le fait de proposer des évaluations ambitieuses, telles les évaluations Jeux 10^e *et 11^e *ou encore l'évaluation Chorégraphie 9^e *, qui exigent un nombre de leçons de préparation important dans la mesure où les élèves sont amenés à devoir mobiliser des ressources motrices, cognitives, sociales et affectives importantes. En Jeux collectifs, la mise en place d'une évaluation continue, c'est-à-dire basée sur des observations antérieures à la situation de l'évaluation sommative qui prévoit une observation de tous les élèves en cinq minutes (voir annexe D p. 355 et p. 362), est une manière sur le versant de l'efficacité de surmonter une contrainte imposée par la réforme. Si la mise en place de cycles plus longs à l'instar de la France ou le canton de Genève (Hayoz et al., 2021) peut apparaître de l'extérieur comme une solution pour favoriser une « évaluation au service des apprentissages », force est de constater que les enseignants vaudois sont culturellement attachés aux cycles courts. On peut légitimement se demander si la réduction du nombre d'évaluations sommatives aurait une réelle incidence sur les apprentissages des élèves ou si, et c'est ce que les concepteurs de la réforme craignaient, les enseignants pourraient être tentés de *zapper* plus fréquemment d'une activité à l'autre (Cordoba & Lenzen, 2018 ; Grandchamp et al., 2020). Le risque pourrait en effet être que le plaisir des élèves prime sur leurs apprentissages, ce que mettent en évidence Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) dans les résultats de leur étude intercantonale. Le défi de l'EPS vaudoise est donc bien de réussir à concilier le plaisir des élèves et leurs apprentissages et la question est de savoir si la réforme de 2015 a permis ou non ce consensus. L'analyse de nos résultats tend à montrer que les participants de notre étude oscillent entre préoccupations centripètes (s'économiser) et centrifuges (favoriser le bien-être et répondre aux besoins des élèves), mais nous ne sommes pas en mesure de dire si l'allongement des cycles d'enseignement comblerait leurs attentes. Il n'est en effet pas certain que les enseignants d'EPS vaudois soient prêts à passer à des cycles de huit à dix leçons consécutives sur un même thème, même si nos résultats révèlent une frustration liée au manque de temps. Par exemple, s'ils sont conscients des bienfaits en termes de sens et de motivation d'une évaluation en situation de jeu, les participants de notre étude n'évoquent pas la potentialité d'allonger les cycles d'enseignement comme un moyen de favoriser les apprentissages des élèves. Sur ce point, les résultats de notre étude, en termes de tensions entre systèmes d'activité (des enseignants, des élèves, de la tutelle), paraissent assez éclairants. L'excès d'évaluations sommatives dénoncé par les enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2020) les expose également au risque de cloisonner les évaluations les unes des autres, sans prendre le temps de réfléchir au sens de ce qu'ils enseignent et évaluent. Lorsque les enseignants ont

le sentiment de « ne faire qu'évaluer », on comprend que leur activité évaluative soit déconnectée de leur enseignement. Or, la littérature récente en docimologie souligne l'importance de considérer l'évaluation comme faisant partie du processus d'enseignement-apprentissage. Dans les esprits de nombreux enseignants d'EPS vaudois, l'évaluation se réduit à la « démarche sommative » (De Ketele, 2010) qui consiste à vérifier, en fin d'apprentissage, les acquis des élèves. L'introduction de la réforme de 2015, et plus précisément l'imposition d'un nombre minimum d'évaluations sommatives et l'obligation de réaliser une évaluation cantonale par semestre, risque de limiter la mise en place d'une évaluation qui soutient l'apprentissage. Ceci fait non seulement référence au manque de temps régulièrement exprimé par les participants de notre étude, mais plus largement aussi par la communauté des enseignants d'EPS vaudois (enquête du SEPS 2017). Si, on l'a vu, les programmes d'établissement et les évaluations communes constituent un soutien aux enseignants dans la mesure où ils guident leur activité (Grandchamp et al., 2020), on s'aperçoit qu'ils tendent également à réduire l'autonomie des enseignants d'EPS et par là, leur marge de manœuvre pour réguler leur enseignement en fonction des besoins des élèves et des contraintes contextuelles. On pense, par exemple, à LINE qui, par manque de temps, ne restitue pas systématiquement les résultats de l'évaluation aux élèves ou néglige leur *feedback* lors la co-évaluation de Coordination 10^e *. D'ailleurs à ce propos, la plupart des enseignants engagés dans notre étude évaluent sans donner de *feedbacks*, par manque de temps ou parce qu'ils estiment que l'évaluation sommative est un « contrôle » en fin d'apprentissage qui ne nécessite pas de régulation. On se situe ici davantage dans le paradigme de *l'évaluation mesure* (De Ketele, 2012) où l'important pour l'enseignant est de comptabiliser les points de l'évalué sans se soucier de ses apprentissages. Les résultats de notre étude montrent que les enseignants ont tendance à cloisonner les apprentissages par discipline, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas à réinvestir les acquis d'un apprentissage dans une discipline donnée dans un autre domaine disciplinaire. L'analyse de nos résultats montre que seule JANINE cherche à travailler de manière plus « transversale », intention qu'elle évoque déjà lors de son EC. Ce qui est intéressant de relever, c'est que cette enseignante est la seule qui ne se sent pas forcément dérangée par le nombre d'évaluation, notamment parce qu'elle s'octroie passablement de liberté vis-à-vis des prescriptions en accord avec ce qu'elle souhaite amener aux élèves.

La réforme de 2015 n'avait pas pour but de favoriser cette « transversalité » propice à la co-régulation des apprentissages. En effet, les entretiens avec les concepteurs de la réforme (Grandchamp et al., 2020) ont davantage mis en évidence la nécessité d'un alignement entre le PER et les évaluations cantonales (amenant certains enseignants à modifier leurs habitudes) qu'une intention d'orienter les pratiques évaluatives vers l'apprentissage de compétences qui dépassent la maîtrise d'habiletés motrices propres à une discipline. Nos analyses montrent toutefois que trois évaluations cantonales sur six (Athlétisme 9^e *, Coordination 10^e * et Agrès 9^e *) correspondent davantage à une conception

de l'EPS considérée comme un apprentissage cumulé d'habiletés motrices isolées plus ou moins complexes qu'à une conception inscrite dans une approche par compétences où les élèves sont amenés à résoudre des situations complexes nécessitant la mobilisation de ressources motrices, méthodologiques, sociales (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001). La réforme de 2015 (qui impose huit à douze en 2015, puis six à dix dès la rentrée 2019) induit donc la persistance de cycles courts (quatre à six leçons par cycle d'enseignement) préconisés dans les manuels fédéraux d'EPS édités entre 1971 et 1985 (Cordoba & Lenzen, 2018) et très ancrés, on l'a vu, dans les représentations des participants de notre étude, voire plus largement dans la communauté des enseignants d'EPS vaudois. On comprend dès lors que cette « règle de métier » constitue un frein à la mise en place d'une évaluation des compétences qui nécessite des cycles plus longs (CIIP, 2020), ce qui semble en rupture avec ce qui se pratique traditionnellement en Suisse, sauf dans certains cantons comme à Genève où la durée des séquences est prescrite (Hayoz et al., 2021). Rappelons à ce sujet que le PER, bien qu'il soit pensé en termes de compétences, est libellé sous forme d'objectifs (Pasquini, 2018). D'ailleurs, c'est sans doute ce qui explique le choix explicite du GT-PER d'aligner les évaluations cantonales d'EPS vaudoises aux attentes fondamentales définies dans le Plan d'études. Si, on l'a vu, certaines évaluations cantonales ont été partiellement réfléchies en termes de compétences, d'autres visent la maîtrise d'habiletés motrices spécifiques. Or, on sait que ces six évaluations cantonales sont le fruit de compromis au sein du GT-PER et que les discussions ont permis d'aboutir à un consensus concernant le choix des activités supports et les degrés associés. Le mandat octroyé au SEPS par la DGEO ne prévoyait ni une analyse préalable du PER dans le but d'explicitier les compétences implicites des textes officiels, ni une réflexion approfondie sur la fonction de ces évaluations cantonales en amont de la phase de réalisation (Grandchamp et al, 2020). Du côté des évaluations d'établissement, il semble qu'elles aient été définies davantage au regard des conceptions et des habitudes évaluatives des enseignants qu'à partir des curriculum officiels. Elles visent surtout l'apprentissage d'habiletés motrices isolées, parfois enchaînées (voir annexe G p. 370).

4.3.4. L'accompagnement des enseignants dans la transition vers une évaluation pour les apprentissages

L'analyse de l'activité évaluative des enseignants engagés dans notre étude clinique autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves révèle, au travers d'un développement potentiel biphasé pour les uns et sur le versant du sens pour les autres, que les participants se sont engagés, progressivement et à leur insu, sur la voie de l'*AfL*. À ce sujet, il semble que l'introduction de la réforme de 2015 ait aussi préparé le terreau de ce développement professionnel en proposant des évaluations orientées vers les compétences (Chorégraphie 9^e *, Jeux 10^e * et 11^e *). Face à la difficulté, voire l'impossibilité de rester garants du jugement évaluatif, JANINE, NATHAN et ARTHUR ont fait le choix de tenter l'expérience d'une évaluation par les

pairs. Si certains de leurs collègues n'ont pas mis en pratique cette forme de « co-régulation » (Allal, 2010, 2016), ils ont toutefois émis l'envie de la tester, sans doute grâce aux échanges durant les entretiens d'autoconfrontation croisée. Il apparaît donc vraisemblable que l'influence conjointe de la réforme et de l'étude ait permis aux six enseignants de migrer chacun à leur rythme vers une approche plus alternative de l'évaluation sommative en EPS pour dépasser les contraintes (Arslan et al., 2013 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; López-Pastor et al. 2013). En imposant une situation d'évaluation en contexte de jeu, la réforme a le mérite d'avoir bousculé les habitudes des enseignants d'EPS vaudois en les mettant en difficulté. Ceci fait écho à de nombreuses études soulignant la nécessité d'accompagner et de former les enseignants en développant notamment leur esprit critique (Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Carnus & Terrisse, 2006 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; Périsset-Bagnoud, 2002 ; Rink et al., 2007 ; Smith, 2016a ; Yerly, 2017b). Mais, la mise en place d'une méthode pédagogique innovante, telle l'*AfL*, exige le soutien coordonné des politiques, des instituts de formation, mais aussi des directions d'établissement (Laveault, 2017 ; Smith, 2011 ; Stobart, 2011) notamment dans le but de renforcer la relation maître-élèves (Gehris, 2014) et favoriser les occasions de dialogue et les échanges entre élèves et enseignant, mais aussi entre élèves, condition nécessaire à la mise en place d'une « évaluation durable » (*sustainable assessment*) (Smith, 2016a). Enfin, le développement d'un jugement évaluatif valide, basé sur des critères alignés aux objectifs définis dans le PER et aux tâches d'apprentissage réalisées en classe, constitue également un enjeu crucial en termes de formation initiale et continue (Pasquini, 2021). Le défi aujourd'hui des instituts de formation est d'accompagner les enseignants novices et expérimentés dans cette voie vers une approche par compétence où l'*AfL* constitue une voie intéressante, mais qui reste difficile à mettre en place (Laveault, 2016 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Smith, 2011, 2013).

À ce sujet, relevons la mise en place en 2018 d'un projet intercantonal intitulé PEREPS réunissant plusieurs hautes écoles pédagogiques et universités suisses (Fribourg, Genève, Jura et Valais) pour mettre en place des séquences d'apprentissages en course d'endurance ancrées dans l'approche par compétences (Lenzen et al., sous presse). En 2020, les résultats de cette étude ont permis le lancement d'un projet de développement de ressources élargies à d'autres domaines disciplinaires pour l'enseignement de l'éducation physique en lien avec l'approche par compétences, intitulé PROJEPS. Ce projet commun à plusieurs institutions romandes et alémaniques a pour objectif d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des exigences en matière d'éducation physique telles que définies dans les programmes d'études de ces régions. Il est d'ailleurs prévu que les résultats du projet soient intégrés dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants. La mise sur pied de ces projets successifs traduit le réel besoin d'accompagner les enseignants lors de l'introduction d'une réforme ou de nouvelles prescriptions, ainsi que la nécessité d'une

reconnaissance et d'un soutien institutionnel et politique pour développer des ressources pédagogiques.

4.3.5. L'EPS, une discipline évaluée comme les autres ?

On peut légitimement se demander si les tensions vécues par les participants de notre étude (et plus largement les enseignants d'EPS) animent aussi les enseignants des branches artistiques, comme la musique (Mu) par exemple, où le courage d'un élève qui doit chanter devant ses camarades peut sans doute conduire à des arrangements évaluatifs semblables de ceux mis en lumière dans notre étude. La prise en compte de valeurs socio-affectives dans le jugement évaluatif des enseignants est-elle spécifique à l'EPS et aux disciplines artistiques (Chappuis et al., 2008) ? Notre étude semble montrer, notamment au-travers des propos des enseignants bivalents (c'est-à-dire ceux qui enseignent une autre branche que l'EPS), qu'ils privilégient l'égalité de traitement lorsque l'évaluation a une incidence sur la promotion des élèves. L'analyse de nos données montre toutefois que nos participants sont animés par des tensions entre équité et égalité lorsqu'ils doivent évaluer leurs élèves en anglais, en italien ou encore en géographie, mais qu'ils ne s'autorisent pas à prendre en compte des facteurs socio-affectifs dans le respect du principe de justice procédurale (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Il semble donc que les préoccupations d'équité qui amènent nos participants à s'écarter du prescrit soient davantage liées au contexte (ici l'EPS) qu'à une conception générale de l'évaluation en milieu scolaire.

Au regard de ce constat, nous pouvons nous demander quelle est la place du plaisir de l'élève dans les autres disciplines, notamment dans les branches artistiques comme la Musique, les Arts visuels et les Activités créatrices et manuelles. Si nous n'avons trouvé aucune étude traitant spécifiquement de la question de la place du plaisir dans le domaine des arts à l'école, il apparaît que les tensions vécues par les enseignants, notamment en ce qui concerne les pratiques évaluatives, se rapprochent de celles des enseignants d'EPS. Lemonchois (2009) précise que les enseignants en arts évitent de faire des évaluations formelles et privilégient la mise en place de projets qui offrent davantage de bénéfices transversaux, comme la motivation et l'engagement des élèves. La dimension collective apparaît déterminante dans l'enseignement des disciplines artistiques, notamment en ce qui concerne le développement de la création artistique qui, selon Vygotski (1997) se situe à l'intersection du social et du subjectif. La participation active des élèves est fortement sollicitée dans le domaine des arts (Lemonchois, 2010). On peut y voir ici une volonté de prendre en compte le plaisir et l'épanouissement de l'élève (Ruppin, 2014), principes fortement ancrés dans le paradigme de l'*AfL* qui visent à favoriser les apprentissages au-travers d'une « co-régulation » (Allal, 2010, 2016). Reste à savoir si les élèves apprécient réellement ces occasions de dialogue entre eux et avec l'enseignant. En d'autres termes, le plaisir des élèves est-il compatible avec une « évaluation pour les

apprentissages » dans une approche par compétences (Weinert, 2001) ? Notre étude ne permet pas de répondre à cette question, mais nous pensons qu'une évaluation significative pour les élèves a plus de chance d'être appréciée qu'une évaluation qui ne sert qu'à vérifier des acquis. On l'a vu, la place du plaisir des élèves est prépondérante dans l'activité évaluative de nos six participants et plus largement dans celle des enseignants d'EPS vaudois (Lentillon-Kaestner et al., 2018). En complément, il serait donc intéressant de mesurer la motivation des élèves lorsqu'ils sont impliqués dans le processus évaluatif par la mise en place, par exemple, d'études en lien avec l'« Intérêt en situation » (Roure et al., 2019).

4.4. Synthèse de la quatrième partie

La discussion des résultats de notre étude s'articule autour de la reprise de nos questions de recherche exposées dans la partie 1.

À la première question, « **Comment se caractérise l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme ?** », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble être marquée par de multiples tensions qui ont lieu à différents niveaux, à l'intérieur du système d'activité des enseignants, mais aussi entre le système d'activité des enseignants et celui de la tutelle, des autres enseignants et surtout des élèves ;
- La réforme de 2015 semble réintroduire de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie des enseignants était très importante depuis la suppression de la note d'EPS dans les années 1980. Les tensions dans leur activité évaluative trouvent en partie leur origine dans la structure actuelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt « en réseau » ;
- La réforme de 2015 semble favoriser un « travail en nœuds » où le pouvoir de décision passe d'une instance à l'autre (de la tutelle au collectif de travail, voire à l'enseignant). L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est donc en proie à des tensions liées à cette organisation de travail qui les incite tantôt à faire preuve d'initiative, tantôt à se conformer aux prescriptions ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS semble se caractériser par des conflits intrapsychiques liés aux difficultés d'opérationnalisation des évaluations cantonales obligatoires qui ont modifié le « métier » en rendant difficile, voire impossible, la prise en compte de la diversité des élèves, ce qui constitue pourtant une « règle de genre » ;

- Les enseignants d'EPS vaudois semblent s'écarter du prescrit officiel (les évaluations cantonales) et, dans un moindre mesure, du prescrit issu du collectif de travail. Le besoin affirmé des enseignants de s'appropriier la prescription leur permet de gagner en efficacité, face aux contraintes auxquelles ils doivent faire face, tout en préservant leur « santé » au travail. Cette distanciation vis-à-vis des textes officiels doit être vue comme un signe de vitalité des enseignants qui « co-construisent » les règles et les futures prescriptions ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble faire état de « détournements de critères » qui consistent à modifier, supprimer ou ajouter des critères d'évaluation, à prendre en compte des critères implicites comme l'engagement, la persévérance et les progrès, mais aussi à évaluer l'action globale en réponse à des préoccupations centripètes (s'économiser) et centrifuges (être justes envers les élèves) ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble se caractériser par une prise en compte du « mérite » de l'élève et par la méfiance vis-à-vis des aléas d'une évaluation reposant seulement sur une prestation ponctuelle ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble révéler l'existence d'une tension entre les principes d'« égalité » et d'« équité », sources de conflits intrapsychiques que les enseignants surmontent en partie du fait que l'évaluation n'est pas certificative ;
- Les conflits inter- et intra- psychiques identifiés dans l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois traduisent une dynamique vivante du métier et favorisent le développement professionnel individuel et collectif. L'absence de débats et d'échanges au sein du collectif freine son pouvoir d'agir et peut devenir source de souffrance au travail. En ce sens, la « co-construction » favorise le développement professionnel des enseignants ;
- L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble caractérisée par une conception culturellement partagée de donner du plaisir aux élèves en EPS et de leur transmettre le goût de la pratique physique. La pression exercée par le système d'activité des élèves, dont les réactions sont les principaux outils de pilotage des enseignants, les amène à s'écarter de la prescription sans mauvaise conscience du fait que l'enjeu objectif de l'évaluation est moindre qu'en contexte certificatif ;
- Les écarts au prescrit opérés par les enseignants d'EPS vaudois semblent relever de principes éthiques qui n'imposent pas de conflits intrapsychiques insupportables dans la mesure où l'évaluation sommative ne compte pas. Les enseignants d'EPS vaudois sont davantage contrariés par le fait que ces « arrangements évaluatifs » puissent être visibles pour les élèves.

À la deuxième question, « **Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?** », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- Le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble fondé sur des insatisfactions liées en partie à la réforme qui les incitent à opérer des simplifications et à prendre des initiatives ;
- Le pouvoir d'agir des enseignants d'EPS vaudois, qu'ils soient novices ou expérimentés, semble se développer progressivement grâce au dialogue entre les orientations centrifuges et centripètes qui se réalise grâce au dispositif de la recherche-intervention ;
- Le développement des enseignants d'EPS vaudois semble initié par des conflits intrapsychiques dans leur activité empêchée en lien avec des motifs concurrents et/ou des difficultés d'opérationnalisation. Grâce aux entretiens d'autoconfrontation, les enseignants ont réussi à surmonter ces tensions et à augmenter leur pouvoir d'agir ;
- L'activité évaluative des enseignants d'EPS semble se développer majoritairement par le sens grâce au dispositif de la recherche-intervention. La confrontation à leur activité réelle et à celle de leurs collègues a permis l'évocation de nouveaux buts d'action, par exemple le fait de s'écarter de la prescription définie par la file pour proposer une évaluation différenciée pour engager les élèves ;
- Un développement potentiel du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité semble toutefois s'opérer pour une partie des participants grâce au dispositif d'autoconfrontation simple et croisée. En revivant l'expérience d'une évaluation « au carré », ces enseignants ont réussi à dépasser leurs tensions (liées à des conflits intrapsychiques et/ou à motifs concurrents) pour mettre en place de nouvelles opérations ;
- Une dynamique de développement basée sur la spirale sens-efficacité-sens a donc pu être observée chez une partie des enseignants. Il apparaît toutefois que la spécificité des évaluations limite la possibilité de mettre en œuvre des nouveaux buts d'action et des nouvelles opérations dans une autre situation d'évaluation. Les opérations, les buts d'action et les motifs diffèrent selon les situations et les modalités d'évaluation ;
- Il apparaît un développement potentiel biphasé entre sens et efficacité autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves. Ce développement semble se réaliser grâce au dialogue qui change de base entre sens et efficacité à propos du dispositif de co-évaluation et qui, grâce à une opérationnalisation réussie, passe de la fonction d'outil à la fonction de but en soi ;

- Le dispositif de recherche-intervention a permis le développement de l'activité évaluative de tous les enseignants engagés dans cette étude, mais à des stades différents en fonction du niveau d'expérience, mais aussi d'assurance des enseignants ;
- Le processus de développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble soumis à la confrontation entre le prescrit (les évaluations cantonales ou d'établissement) et les motifs des enseignants. Dans le contexte non noté de l'EPS vaudoise, la puissance des motifs profonds et leur dimension vitale balaient les obligations formelles des enseignants d'EPS soumis aux nouvelles directives cantonales ;
- En s'écartant du prescrit, les enseignants d'EPS vaudois semblent introduire de la subjectivité dans leur activité évaluative. Contrairement à l'arbitraire, cette subjectivité permet de mieux comprendre la situation de l'élève et ainsi répondre à ses besoins. Cette subjectivité fait donc partie de l'activité de l'enseignant d'EPS vaudois qui lui permet de trouver un équilibre entre son « efficacité » et sa « santé au travail » ;
- Face à l'impossibilité pour les enseignants d'EPS de ne pas prendre en compte les facteurs socio-affectifs dans leur activité évaluative, cette étude paraît mettre en évidence l'exceptionnalité de cette discipline scolaire qui confronte les enseignants à des tensions que rencontrent moins les enseignants des autres disciplines.
- L'action conjointe de l'étude et de la réforme de 2015 a permis le développement potentiel de l'activité évaluative des six participants. Si la réforme a bousculé leurs habitudes évaluatives, le dispositif de recherche a forcé le développement de leur activité évaluative.
- La persistance de cycles courts au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois freine le développement d'une approche par compétences. En déléguant la responsabilité de l'évaluation aux élèves, les enseignants d'EPS favorisent la mise en place d'une « évaluation pour les apprentissages ».
- Si le plaisir et l'épanouissement des élèves font partie des priorités des enseignants d'EPS vaudois, cela concerne aussi les enseignants en Arts qui privilégient une pédagogie de projet centrée sur la participation active des élèves. Les préoccupations d'équité de nos six participants semblent davantage liées au contexte non noté qu'à une conception générale de l'évaluation en milieu scolaire.

Cinquième partie : conclusion

Arrivés au terme de ce travail doctoral, nous exposerons les limites de l'étude réalisée, puis les perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois, enfin plus largement, en termes de dispositif de formation initiale et continue. Enfin, nous tracerons quelques pistes épistémiques pour approfondir la compréhension et le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS.

5.1. Limites de l'étude

La recherche menée à l'occasion de cette thèse est de nature clinique, c'est-à-dire qu'elle repose sur des analyses de cas. La généralisation des résultats, qui mérite d'être questionnée pour toute recherche, l'est donc d'autant plus ici. Les résultats auraient-ils été différents si le nombre de participants avait été plus nombreux (douze au lieu de six, vingt-cinq au lieu de six) ? C'est possible même si trois éléments permettent de ne pas donner trop de poids à cette première limite. Premièrement, on note que les participants sont différents les uns des autres, du point de vue du genre, du nombre d'années d'expérience, des responsabilités dans les équipes (chefs de file ou non) et qu'ils travaillent dans deux établissements eux-mêmes différents. Si l'on utilisait un concept méthodologique hors de notre épistémologie clinique, on pourrait dire que « l'échantillon » n'a pas été réalisé au hasard dans la mesure où il embrasse des « types » d'enseignants vaudois différents et variés. Deuxièmement, plus fondamentalement, on peut regretter le nombre réduit de participants, mais on se rassure en mesurant que celui des situations analysées dépasse la cinquantaine, celui des situations qui ont été filmées et observées dépasse la centaine. Cet élément renvoie à la question de l'unité d'analyse : en effet, si celle-ci était représentée par l'acteur social comme c'est le cas dans des études par questionnaires en psychologie sociale par exemple, les résultats de l'étude seraient en effet limités. Mais dans les études cliniques par nature « situées », c'est par définition la « situation » dans laquelle il ou elle agit qui est l'unité d'analyse. Troisièmement, a émergé dans cette étude (comme il est habituel de l'observer dans ce type de démarche clinique), le phénomène dit de « saturation des données ». Celui-ci revient, en l'occurrence, au fil des analyses, à identifier de plus en plus souvent des processus récurrents de développement et, à terme, à ne plus percevoir de nouveaux processus, de nouveaux scénarios. Cette saturation des données est également un moyen de valider des résultats à partir de nombreuses situations analysées de façon approfondie auprès d'un nombre réduit de participants. Il apparaît donc que les résultats obtenus à l'issue de cette étude ne peuvent être aveuglément généralisés et ils méritent d'être confirmés ou réfutés par d'autres travaux. Ils nous semblent néanmoins apporter une contribution crédible dans le concert des travaux visant à comprendre l'activité évaluative d'enseignants confrontés à une réforme.

Une deuxième limite plus consistante apparaît concernant la posture de la chercheuse. En effet, étant ancienne enseignante et formatrice, nous étions en même temps impliquée dans les enjeux du sujet (la réforme de l'évaluation dans notre canton) et toutefois, au cours de la thèse, supposée adopter une neutralité lors de l'étude, comme il est nécessaire dans toute démarche scientifique. Cette neutralité est-elle crédible au regard de ces fonctions cumulées ? N'y a-t-il pas eu des biais lorsque nous avons choisi le sujet, quand nous nous sommes orientée vers tel et tel établissement (et pas d'autres), avons négocié avec tels participants potentiels (et pas d'autres), avons sélectionné telles situations à analyser (et pas d'autres) ? Habituellement d'ailleurs, les recherches en ergonomie et psychologie du travail sont réalisées par des « non spécialistes » (celui ou celle qui mène l'étude n'est pas conducteur de train, empaqueteuse dans l'industrie alimentaire, tailleur de pierres, etc.), ce qui facilite grandement la prise de distance avec le sujet. Concernant cette thèse, les multiples fonctions prises en charge par la personne qui a mené la recherche suscitent des doutes légitimes sur ses « décisions de chercheuse » non explicitées, ses possibles croyances préalables non repérées, ses possibles interprétations de professionnelle (c'est-à-dire non validées par les données). Et il est difficile de gommer catégoriquement ces doutes, même si, là aussi, plusieurs éléments permettent de pondérer cette limite. D'abord, cette question de la posture a été posée et mise en débat avec les directeurs de thèse dès le départ et tout au long de l'étude, établissant progressivement une « distance » avec les enjeux du sujet, pointant systématiquement les interprétations faciles, les « allant de soi ». Cet établissement progressif s'est traduit concrètement dans les choix des situations à analyser et dans les modalités d'entretien qui ont rapidement évolué au cours de l'étude, la chercheuse maîtrisant de mieux en mieux les outils en lien avec le cadre théorique (voir partie 1.2). De plus, les potentiels biais relatifs aux interprétations ont été dès le départ bornés par une méthodologie rigoureuse de traitement des données (voir partie 2.3). De façon peu contestable, on peut dire qu'un autre chercheur, étranger au sujet, et disposant des mêmes données et des mêmes outils de traitement serait parvenu aux mêmes résultats que nous (c'est aussi pour cela que nous avons procédé à une triangulation des chercheurs, voir partie 2.3.3). Enfin à propos de notre posture de la chercheuse-enseignante-formatrice, un signe paraît particulièrement éclairant : celui de résultats inattendus. En effet, nous ne nous attendions pas du tout par exemple à ce que les participants soient autant affectés par les difficultés vécues par certains élèves au point de modifier les prescriptions sans mauvaise conscience, ni à ce que tous soient aussi intéressés par l'activité évaluative de leurs collègues lors des autoconfrontations croisées, au point de changer de posture, par exemple vis-à-vis de la co-évaluation. Or, si l'ambiguïté du statut de la chercheuse avait opéré, à l'insu de tous, par le choix des participants, des situations ou des analyses, elle aurait conduit, comme on l'observe d'ailleurs souvent chez certains apprentis-chercheurs, à des résultats attendus, des confirmations de croyances professionnelles. Malgré ces éléments de débat, l'interrogation sur les problèmes engendrés par les multiples fonctions d'une chercheuse ayant en même temps un passé de professionnelle dans le domaine de l'étude reste ouverte. On se rend compte

qu'il faut s'en prémunir tout au long de l'étude, y revenir et construire progressivement la bonne distance avec le sujet et les participants.

La troisième limite peut être résumée par la périphrase suivante : « tout ce que l'étude n'a pas envisagé et qu'il aurait été intéressant d'approfondir ». Dans cette thèse, les sujets de frustration sont de plusieurs ordres, ce qui donne lieu à des perspectives de recherche que nous développons dans les parties suivantes. Par exemple, nous avons choisi au cours de la deuxième année d'étude d'intégrer dans notre cadre théorique le modèle des systèmes d'activité d'Engeström, en complément de la clinique de l'activité. Notre sujet semblait s'y prêter, la réforme de l'évaluation confrontant des enseignants, des concepteurs de réforme (eux-mêmes issus de deux institutions différentes), mais aussi des élèves (voir partie 1.1.3). Or, si nous avons des données importantes sur le système d'activité des enseignants et, dans une moindre mesure, sur celui des concepteurs (entretiens au cours de la pré-enquête), rien n'avait été prévu pour documenter le système d'activité des élèves. Dès lors, les interprétations relatives au dialogue et aux tensions entre systèmes d'activité sont incomplètes, voire tronquées concernant le système d'activité des élèves car reposant sur de simples observations professionnelles (et notes ethnographiques prises durant les leçons filmées) de ces élèves par la chercheuse (voir ci-dessus ce qui est dit sur notre expérience d'enseignante et de formatrice) et sur le discours des participants sur les réactions d'élèves. Pour dépasser ces interprétations non contrôlées, plusieurs pistes sont envisageables, notamment le recours à la méthode de « l'intérêt en situation » (voir ci-dessous partie 5.3).

De même, on peut regretter que cette analyse d'activité des enseignants ne prenne pas en compte les spécificités didactiques des épreuves d'évaluation concernant la réforme. En effet, comme nous l'avons noté, ces épreuves ont été conçues par un groupe de travail qui a hésité sur les choix didactiques à privilégier, certaines situations étant franchement analytiques et technicistes, d'autres au contraire plus interactives et rendant compte de « compétences » plus complexes. Or, cet aspect n'a été envisagé qu'indirectement, sous forme de courtes allusions. Il aurait été souhaitable, en complément de l'analyse d'activité, de procéder en parallèle à une véritable analyse didactique des situations d'évaluation et des critères, avec des outils conceptuels appropriés, comme tentent de le réaliser certains auteurs (Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Enfin, bien que la recherche menée soit par principe « située », c'est-à-dire focalisée sur « la situation » et, indépendamment de déterminants extérieurs, sur le dialogue entre les acteurs sociaux et l'environnement de chacune de ces « situations », on aurait envie de mesurer le poids des tenants institutionnels, sociaux, générés des données traitées. Cela donnerait lieu à une autre étude, de nature sociologique, qui permettrait d'envisager le sujet sous un autre angle, avec d'autres postulats que ceux de la psychologie du travail et de l'ergonomie (l'établissement scolaire, le quartier, le contexte social ou encore l'âge des participants et leur genre déterminent ce qui se passe « en situation »).

5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois

En portant la focale sur l'activité évaluative des enseignants d'EPS dans un contexte particulier, cette thèse apporte un éclairage nouveau à la problématique de l'évaluation dans cette discipline, largement débattue dans les milieux éducatifs sans toutefois déboucher sur un consensus. Le paradoxe lié à une réforme qui impose des évaluations standardisées dans un système évaluatif dont la fonction est principalement informative constitue un champ d'investigation intéressant.

Cette recherche, qui se voulait en même temps épistémique et transformative, a non seulement impacté les participants, mais donne aussi des pistes de formation qui s'appuient sur la méthode utilisée, bien qu'elle soit coûteuse en temps. Nous avons pu démontrer l'impact à court terme de ce travail transformatif sur l'activité évaluative de nos six participants, mais son utilité s'étend de manière plus générale et à plus long terme à la profession.

Cette étude confirme le rôle spécifique de l'EPS dans un contexte non certificatif déjà relevée durant les années qui ont précédé la réforme de 2015 (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Elle révèle le professionnalisme des enseignants d'EPS vaudois malgré l'absence de notes et de contrôle institutionnel. L'éclairage nouveau qu'apporte notre travail est à mettre en lien avec l'introduction d'évaluations standardisées et la réception ambiguë qu'implique toute réforme chez les professionnels dans ce domaine (Yerly, 2014). En effet, si les évaluations cantonales obligatoires posent des problèmes en termes de temporalité et réduisent la marge de manœuvre des enseignants pour prendre en compte les difficultés des élèves, cette recherche-intervention rend compte d'une vitalité des travailleurs à proposer une évaluation sommative de qualité. Cette « riposte » professionnelle comporte toutefois des signes de souffrance au travail liés au sentiment de ne pas être reconnu comme un enseignant à part entière et de ne pas être pris en considération dans les décisions des autorités de tutelle. À ce sujet, cette étude montre l'importance d'offrir un meilleur accompagnement aux enseignants lors d'une réforme, par la prise en compte de la dimension subjective de leur métier. Cette dernière n'apparaissant ni dans les textes de lois, ni dans le PER, nous pensons qu'il est indispensable d'en tenir compte dans les prescriptions à propos de l'évaluation sommative.

D'un point de vue institutionnel, ce travail met en exergue la nécessité de favoriser le dialogue entre les différentes instances, tout d'abord entre le SEPS et les chefs de file, puis aussi au sein des files d'EPS, entre le chef de file et son équipe. Les séances réunissant les chefs de file d'EPS de tous les établissements scolaires vaudois laissent actuellement trop peu de place au débat et à la négociation, selon nous. Ces rencontres annuelles, parfois biennuelles, sont encore marquées par la verticalité des rapports et ont une fonction prioritairement informative, dans le but de transmettre des directives ou

relayer des décisions prises en amont par la DGEO, par exemple. Ces séances s'inscrivent donc dans une démarche « descendante » caractéristique des organisations dites hiérarchiques (Powell, 1990) qui ne convient plus aux évolutions des organisations de travail modernes, notamment celles des milieux éducatifs. Il conviendrait donc de convier les responsables des équipes pédagogiques à des réunions plus « horizontales » permettant des prises de décisions partagées et une meilleure collaboration entre les différents acteurs de l'EPS vaudoise. Cette démarche « ascendante » qui réintègre la subjectivité du métier dans les prescriptions, est également souhaitable au sein des collectifs de travail, notamment en lien avec le statut des membres de la file d'EPS. Notre étude met en lumière des divergences de fonctionnement dans les deux établissements : d'un côté, une répartition du travail qui favorise les échanges et les collaborations, et de l'autre, une organisation plus hiérarchique où les décisions sont prises essentiellement par le chef de file. Ces observations sont sans doute représentatives de ce qu'il se passe dans d'autres établissements. Notre recherche montre l'importance de la dimension interactionnelle, du « travail en nœuds », dans le développement de l'activité professionnelle, et son impact sur la santé au travail. Dans la mesure où le travailleur enseignant est fondamentalement et concrètement autonome dans sa classe, animé par de forts motifs, il est vain de perpétuer un système qui laisse croire qu'il suffit de lui signifier des injonctions pour qu'il les suive.

Dans ce but d'installer un meilleur dialogue et une meilleure communication, il serait également bénéfique de favoriser les échanges et de renforcer la collaboration entre les différents acteurs de l'EPS vaudoise, à commencer par une plus grande collaboration entre le SEPS, responsable des programmes et de l'évaluation, et la HEP responsable de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS vaudois. Si ces deux entités sont en contact régulièrement, une meilleure coordination des activités de chacune pourrait cependant être réalisée, notamment dans le champ de la recherche à propos de l'évaluation. Il y a donc lieu non seulement d'harmoniser les visées de l'EPS et de son système d'évaluation, mais aussi de permettre le débat, par exemple lors des Journées cantonales de formation continue de la HEP ou lors des réunions de l'Association vaudoise d'éducation physique scolaire (AVEPS).

En matière de communication, rappelons la relative opacité dans laquelle le travail de conception des nouvelles évaluations cantonales a été réalisé. Les désaccords et les débats parmi les membres du GT-PER n'ont pas été rendus publics et la communication s'est faite principalement *via* les séances de chefs de file sous la forme d'une information monodirectionnelle du produit fini basée principalement sur l'explication des « règles » formelles du nouveau cadre cantonal d'évaluation, sans entrer dans l'explicitation des enjeux de la réforme. Cette opacité visait sans doute à offrir une image d'unité, mais l'étude tend à montrer qu'elle est finalement inefficace car, en préservant la

sacralité des textes officiels et réglementaires de la réforme, elle entretient la verticalité, ou plus exactement un simulacre de verticalité.

On l'a dit, l'introduction de la réforme s'est faite relativement rapidement et les évaluations cantonales n'ont pu faire l'objet d'aucune étude exploratoire qui aurait sans doute permis d'identifier certains manques ou d'éventuelles confusions. Les critiques et oppositions des enseignants d'EPS révélées lors de l'enquête du SEPS en 2018 (Grandchamp et al., 2020) ont toutefois été prises en compte, ce qui a donné lieu à une révision des six évaluations cantonales dès mars 2019. Un nouveau groupe de travail réunissant trois enseignants spécialistes d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique), deux formateurs de la HEP et un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe) s'est engagé à revisiter le cadre cantonal d'évaluation à raison d'une séance par mois durant deux ans. Concernée de près par la problématique de l'évaluation en tant qu'enseignante d'EPS et formatrice, j'ai été invitée à participer à ce groupe de travail. Les premières séances ont permis de mettre à plat les manquements en termes de communication aux enseignants et la nécessité d'un document d'accompagnement précisant les intentions du GT-PER et la fonction de l'évaluation sommative dans le canton de Vaud. Les rencontres suivantes ont servi principalement à questionner les six évaluations cantonales, de manière à clarifier, parfois simplifier, les situations d'évaluation et les critères d'évaluation. Au regard des préoccupations récurrentes mises en lumière dans cette thèse, il convient que ces révisions aillent dans le sens d'une simplification des évaluations cantonales obligatoires. En outre, il y a lieu non seulement d'intégrer davantage la subjectivité de l'enseignant, mais aussi de communiquer clairement les intentions de la réforme et préciser la marge de manœuvre donnée aux enseignants d'EPS pour s'approprier les prescriptions et adapter les évaluations au contexte (niveau de la classe, nombre d'élèves, contraintes horaires, etc.).

Du point de vue professionnel, notre étude rend compte des différentes modalités utilisées par les enseignants d'EPS vaudois pour opérationnaliser les prescriptions, de leurs difficultés - malgré leur statut de spécialistes - à mettre en place des évaluations complexes, à l'instar des évaluations cantonales Jeux 10^e et 11^e qui se déroulent en situation de jeu. Ce manque d'efficacité, déjà observé par Descœudres (2019) à propos des enseignants novices, concerne donc aussi les enseignants plus expérimentés lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle manière d'évaluer. Si, de prime abord, ce besoin d'opérations n'apparaît pas aussi préoccupant que chez les débutants, notre étude met en évidence le développement d'une « efficacité subjective » fondée sur des motifs typiques du « genre enseignant d'EPS vaudois ». Dans ce sens, il y a lieu de proposer des formations initiales et continues qui permettent aux enseignants novices et chevronnés d'appréhender de nouvelles approches, qui leur permettent de gagner en efficacité (proposer des évaluations qui aient du sens pour les élèves et favorisent leurs apprentissages) sans pour autant engendrer une surcharge de travail trop importante. On pense, par exemple, aux « évaluations pour les apprentissages » (*assessment for learning*) qui

visent à évaluer les élèves en situation « réelle » et favorisent l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage, notamment grâce à l'auto- et la co-évaluation (López-Pastor et al., 2013). Si le contexte non noté de l'EPS vaudoise constitue un terreau fertile pour l'implantation de ce type d'évaluations alternatives (Leirhaug & MacPhail, 2015), la prise en compte de la dimension subjective du métier est une nécessité. À ce sujet, on relève l'intérêt que représenterait la mise en place d'une recherche multi-référencée, associant la clinique de l'activité et le champ de la didactique de l'EPS, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Grosstephan & Brau-Antony, 2014, 2018).

5.3. Perspectives de prolongement

C'est dans la double perspective de combler un manque d'efficacité en ce qui concerne la mise en œuvre d'évaluations plus « formatrices » et de prendre en compte la dimension subjective de ce fait didactique qu'est l'évaluation (Brau-Antony, 2001), que j'ai pris part à un projet collectif au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) en didactiques de l'EPS de la HEP Vaud. Ce projet, qui s'adresse enseignants d'EPS du secondaire 1, vise à développer des outils d'enseignement permettant la mise en place d'une « évaluation pour les apprentissages » en accord avec les prescriptions cantonales. Dans un premier temps, une étude sera menée dans une dizaine de classes du canton et portera sur les jeux collectifs, précisément le Badminton. Des séquences d'enseignement basées sur les principes de l'évaluation pour les apprentissages seront proposées aux enseignants afin de leur donner des outils. Les objectifs de cette étude sont multiples. Ils visent non seulement à tester les effets de ce dispositif sur les apprentissages, l'engagement et la motivation des élèves, mais aussi à analyser l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS confrontés à la mise en place de ces évaluations alternatives. Nous nous intéresserons particulièrement aux tensions, sources de conflits intrapsychiques, ressenties par les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre des séquences d'enseignement « clé en main » et des situations d'évaluation pour les apprentissages. Si des travaux récents à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève montrent l'importance d'apprendre aux élèves à se co-évaluer (Buyck et al., 2021), la prise en compte de l'activité de l'enseignant dans ce processus ne doit pas être négligée (Grandchamp, 2019). Or, cet intérêt croissant à l'égard des pratiques de co-évaluation est aussi associé, comme l'étude le démontre, à des hésitations qui trouvent leur origine dans les conceptions des enseignants d'EPS. À ce sujet, il semble donc important de renseigner les enseignants sur les bienfaits de l'évaluation par les pairs, mais aussi de les former.

Ce projet constitue donc un prolongement scientifique de notre travail doctoral dans la mesure où il ouvre des perspectives d'innovation dans le respect du PER et du cadre cantonal d'évaluation pour le secondaire 1. Cette première étude en situation de jeu en sport de renvoi, le badminton, s'inscrit dans le champ des deux évaluations cantonales Jeux 10^e et 11^e axées sur des compétences tactico-

techniques (se placer pour défendre et organiser le jeu) et socio-cognitives (gérer un match et jouer dans le respect des règles, de l'adversaire et de l'arbitre) (voir annexe D p. 355 et 362). Par la suite, l'idée est d'étendre la démarche aux autres thématiques du cycle 3 en déposant une demande de financement au Fonds national suisse (FNS) qui subventionne et encourage les projets de recherche. Du point de vue heuristique, ces études permettront d'enrichir les cours didactiques en EPS de la HEP Vaud en apportant un éclairage nouveau sur l'évaluation en EPS et les pratiques évaluatives des enseignants vaudois. Ces nouvelles approches pédagogiques (*Sport Education, Game sense approach, Teaching Game for Understanding*) semblent convenir à la culture vaudoise dans la mesure où elles visent à responsabiliser les élèves en priorisant leur plaisir et leur engagement (Penney et al., 2009). Ces démarches ont pour but de renforcer la place de l'évaluation dans les instituts de formation (Pasquini, 2021) et de mettre en évidence l'importance de former les enseignants à évaluer ou à faire évaluer les élèves.

D'un point de vue scientifique, il serait souhaitable aussi de prolonger l'étude réalisée, notamment en approfondissant l'analyse des systèmes d'activité. De fait, comme nous l'avons pointé ci-dessus en partie 5.1, une des limites importantes de cette étude consiste à ne pas avoir documenté le système d'activité des élèves, ce qui a obligé à formuler des interprétations non contrôlées. Pour dépasser cette faiblesse, plusieurs pistes sont envisageables. L'idéal serait de procéder à des entretiens d'autoconfrontation, voire des entretiens compréhensifs. Mais face à la lourdeur des procédures et aux difficultés pour obtenir des autorisations administratives dans le contexte scolaire vaudois, il serait préférable de recourir à la méthode de « l'intérêt en situation », consistant en des questionnaires très rapides à faire remplir en fin de leçon par les élèves. Cette méthode, à propos de laquelle notre équipe de recherche a déjà obtenu des autorisations officielles, est pratique, peu invasive, et comporte l'avantage de donner une « photographie » à chaud des réactions d'élèves ; enfin, elle est « située », donc compatible avec notre cadre théorique clinique (Roure et al., 2019). En disposant de données valides sur le système d'activité des élèves, il serait possible de pousser plus loin l'analyse des transactions négociées entre enseignants et élèves à propos des épreuves d'évaluation et de mieux comprendre les écarts au prescrit.

Concernant cette thèse, au-delà des apports institutionnels et professionnels dont nous venons de parler, cette recherche apporte un éclairage scientifique nouveau par rapport aux études menées jusqu'ici, dans la mesure où elle permet d'appréhender l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS, et non les pratiques rapportées, c'est-à-dire ce que les enseignants disent de leurs pratiques évaluatives (Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; Mougenot, 2013). Basé sur un cadre méthodologique et conceptuel, ce travail doctoral a cherché à être validé par le biais de deux publications dans des revues scientifiques ainsi que sur plusieurs communications dans des colloques nationaux et internationaux. Ce travail traite d'une problématique sociale très importante qui préoccupe les milieux éducatifs et

scientifiques. Il apporte des réponses quant à la manière dont les enseignants d'EPS s'approprient et intègrent les prescriptions au sein de leur classe, besoin relevé par Cordoba et Lenzen (2018). En investiguant le curriculum réel des enseignants d'EPS en contexte de réforme, cette thèse comble un manque relevé par Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) en analysant finement les besoins des enseignants. Elle contribue à ouvrir des perspectives efficaces en termes d'accompagnement lors de l'entrée en vigueur de nouvelles prescriptions. Si la littérature internationale fait état de nombreuses études portant « sur » (*on*) les élèves et les enseignants, peu de recherches qualitatives « avec » (*with*) les enseignants n'ont été réalisées (Dyson, 2014). Pourtant les recherches collaboratives comportent des bénéfices (Yerly & Kappeler, 2015). Les enseignants étant partie prenante du collectif dans les entretiens d'autoconfrontation, par le questionnement, les relances et la controverse, le chercheur n'est plus positionné en surplomb. Il devient « co-enquêteur » avec le professionnel pour mettre à jour les ressorts du travail et participer ainsi, comme tout acteur social, à l'amélioration de notre système d'enseignement et de notre système social.

Références bibliographiques

NB : Les références sont présentées selon les normes APA 7^e édition

- Abonnen, D., & Boda, B. (2016). *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS. Actes de la Biennale de l'AE-EPS des 17-18 octobre 2015*. Saint-Mandé : AEEPS.
- Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3, 73-87.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). De Boeck.
- Allal L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 3 (pp. 348-352). Elsevier.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et de leurs paradigmes de référence. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 181-194). De Boeck.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: a review of publications in French. In *Formative Assessment: Improving learning in secondary Classrooms* (pp. 265-290). OECD Publication.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgement in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 151-165). Springer.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, 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), 11-26.
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 250-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Annerstedt, C., & Larsson, H. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique. *AECSE*, 6, 3-11.
- Arslan, Y., Erturan Ilker, G., & Demirhan, G. (2013). The Impact of a Developed Measurement and Evaluation Development Program on Pre-service Physical Education Teachers' Perceptions Related to Measurement and Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1119-1124.

- Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du FLE: ouvertures et repérages. *Anales de Filologia Francesca*, 18, 17-29.
- Avery, M. (2012). Web-Based Assessment of Physical Education Standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 27-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598776>
- Bertone, S., Charliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.-P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
- Bezeau, D., Musard, M., & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS [En ligne]*, 49 | 2021, 2-34. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>
- Biddle, S., & Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 47(2-3), 135-144.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Bonneau, C. (2010). Conceptualiser l'articulation technologie-organisation dans une perspective communicationnelle : entretien avec Carole Groleau. *Composite*, 13(1), 86-110.
- Bourgeois, L. (1996, 23-24 novembre). EVM 96 lance le défi de changer les mentalités au sein de l'école. *24heures*, 30-33.
- Bourghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 147-162). PUF.
- Boutet, A., Chauvin, C. & Gress, M. (2010). *Approche stratégique de l'introduction des NTIC dans le secteur de la pêche maritime* [rapport en ligne]. GIS M@rsouin. http://www.marsouin.org/IMG/pdf/Rapport_M_rsouin_Boutet_Chauvin.pdf
- Brau-Antony, S. (1991). Basket-ball : comment donner un sens aux apprentissages. *EP.S*, 232, 38-41.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 3(56), 93-108.
- Brau-Antony, S., & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS: concepts et contributions actuelles*. Actio.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2006). Développer des compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative en formation initiale d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Res Academica*, 24(2), 87-102.

- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97. <https://doi.org/10.7202/1049398ar>
- Brau-Antony, S., & Hubert, B. (2014). Curriculum en Education Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions Vives*, 22, 67-82.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, T., & Levy, J.-F. (2005). Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège. *Les Dossiers*, 160.
- Brown, T. D., & Penney, D. (2016). Interpretation and enactment of Senior Secondary Physical Education: pedagogic realities and the expression of Arnoldian dimensions of movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In *Ecrits en hommage à I. Meyerson* (pp. 187-212). PUF.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Etude de cas en classe de sixième de collège* [Thèse de doctorat non publiée]. Université d'Aix-Marseille.
- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35-60.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège: ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), 439-459.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Eds.) (2011). *L'évaluation, une menace?* PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Buyck, Y., Lenzen, B., & Voisard, N. (2021, 21 mai). *Difficulté des enseignants à tenir compte des différences entre élèves quant à leur capacité de s'évaluer entre pairs en danse au primaire* [Communication]. 2^e Biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne.
- Cain, D. E. II. (2010). *Beliefs and practices about implementing technology in physical education* [Dissertations Abstracts international]. Walden University. <https://www.proquest.com/docview/501675911?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 0, 17-26.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs* 3, 12, 55-74.
- Calvès, A. E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue tiers Monde*, 200, 735-749.
- Chappuis, V., Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2008). L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. Dans A. Seban (Ed.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. La Documentation française.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. *Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette*, 24.

- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education permanente*, 177.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4(68), 289-316.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps* 3, 59, 23-42.
- Cogérino, G. (2009). Enseignement d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spirale*, 43, 9-19.
- Cogérino, G. (2011). Concevoir une évaluation équitable. *Revue EP&S*, 349, 14-17.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale (Version 2.0)*. CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. CDIP. http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Conseil d'Etat du canton de Vaud (2015). Règlement d'application de la loi du 18 décembre 2012 sur l'éducation physique et le sport (RLEPS) du 24 juin 2015. Art. 20, Évaluation de l'EPS, p. 3.
- Constantinou, P. (2017). Instructional Assessment Strategies for Health and Physical Education. *Strategies*, 30(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297747>
- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires. In M. Aceti, C. Jaccoud, & L. Tissot (Eds.), *Faire corps: temps, lieux et gens* (pp. 25-42). Alphil.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octarès.
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 34(1), 21-38.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. INRP.
- David, B. (2003). *Équité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive*. INRP.
- David, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Kuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport: recherches actuelles* (pp. 422-429).

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 195-210). De Boeck.
- Demonty, I., Fagnant, A., & Dupont, V. (2015). Analyse d'un outil d'évaluation en mathématiques : entre une logique de compétences et une logique de contenu. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1036761ar>
- Département de la Formation et de la jeunesse du canton de Vaud (Service de l'éducation physique et du sport). (2002). Éducation physique et sportive 5e-9e. CADEV.
- Descœudres, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.
- Descœudres, M., & Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS*, 45, 41-64.
- Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 43-82. <https://doi.org/10.7202/1034583ar>
- Dinan Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503. <https://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Dir, M. (2017). *Analyse de l'activité professionnelle des tuteurs en formation à distance* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Lyon II.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Duru-Bellat, M. (2009). Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. In L. Mottier Lopez (Ed.), *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0047>
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152.
- Eisenbeis, J., & Maccario, B. (1979). Les objectifs en questions ou questions sur les objectifs. *EP.S*, 156, 6-12.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsult.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.

- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 135-173). PUF.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of change. *Journal of Educational Change Activity Theory and School Innovation*, 9(4), 379-383.
- Fabre, J. (2009, 5-6 septembre). Anne-Catherine Lyon ose un plan détonant pour l'école vaudoise. *24heures, 5-6 septembre*, 10.
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (pp. 264-282). CNRD Editions.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15.
- Figari, G. (2012). Configurations pour une épistémologie de l'évaluation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 211-224). De Boeck.
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire [en ligne]. *Travail et formation en éducation*, 4 | 2009. <http://journals.openedition.org/tfe/949>
- Gélin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.
- Genelot, S., Gardes, D., Mansanti, J., & Pinsard, N. (2016). Evaluer par compétences ou évaluer sans noter ? *Education permanente*, 208(3), 89-100.
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1).
- Gérard, F.-M. (2010). Chapitre 15. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In *La formation des enseignants en Europe* (pp. 231-241). De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 153(1), 75-92.
- Gilléron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Peter Lang.
- Gilléron Giroud, P., & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>
- Gilléron, P., & URSP, L. S. (2003). Abandon de l'évaluation traditionnelle du travail des élèves dans le canton de Vaud: attentes à l'origine des innovations et point de vue des familles. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale-Université de Liège*, 15(16), 521-530.
- Glennon, W., Hart, A., & Foley, J. T. (2015). Developing Effective Affective Assessment Practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 40-44.
- Grandchamp, A. (2019). Les pratiques évaluatives alternatives et l'autonomie de l'élève en EPS. In J. Méard (Ed.), *Enseigner l'autonomie en EPS* (pp. 55-62). Éditions EP&S.
- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale*, 61, 3-17.
- Grandchamp, A., & Quin, G. (2018, 18 mai). *L'évaluation en EPS dans le canton de Vaud à la lumière de la littérature scientifique* [Communication] 1^{re} Biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne.
- Grandchamp, A., Quin, G., & Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignant·e·s face aux réformes: le cas des «évaluations cantonales» au secondaire inférieur

dans l'éducation physique vaudoise. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 482-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.10>

- Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, (1), 217-235.
- Groleau, C., & Mayere, A. (2009). Médecins avec ou sans frontière : contradiction et transformation des pratiques professionnelles. In L. Bonneville, S. Grosjean, & A. Mayere (Eds.), *Rationalisation des organisations hospitalières* (pp. 67-83). Presses Universitaires du Mirail.
- Grosstephan, V., & Brau-Antony, S. (2014). Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs. *eJRIEPS*, 33, 49-65.
- Grosstephan, V., & 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.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Hadji, C. (2016). Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive ? In B. Boquet (Ed.), *La fièvre de l'évaluation : quels symptômes, quels traitements ?* (pp. 113-135). Presses universitaires du Septentrion.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Harvey, S., & Gittins, C. (2014). Effects of integrating video-based feedback into a teaching games for understanding soccer unit. *Agora para la educación física y el deporte*, 16(3), 271-290.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Education and Society*, 19(1), 41-62.
- Hay, P., & McDonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/09695940802164184>
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G., & Grossrieder, G. (2021). *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Loisirs et pédagogie.
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 27-43.
- Holt/Hale, S. A., & Persse, D. (2015). The National Physical Education Standards and Grade-level Outcomes: The Future of Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 14-16.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Education permanente*, 208(3), 53-64.
- Kretschmann, R. (2015). Effect of Physical Education Teachers' Computer Literacy on Technology Use in Physical Education. *Physical Educator*, 72(5), 266-277.
- Kübler-Ross, E. (1975). *Les derniers instants de la vie (The last instants in life)*. Édition Labor et Fides.
- Lafontaine, D., Soussi, A., & Nidegger, C. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques. In D. B. Supérieur (Ed.), *Évaluations en*

- tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01>
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lau, A. M. S. (2016). Formative good, summative bad? *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 483-500.
- Laveault, D. (2017). Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation. Contribution de Jean Cardinet. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 23-29.
- Laveault, D. et Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for learning : Meeting the challenge of implementation*. Springer International.
- Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves du second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *Staps*, 79, 49-66.
- Lentillon-Kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 89-108.
- Lentillon-Kaestner, V., Allain, M., Deriaz, D., & Voisard, N. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Editions EME.
- Lentillon-Kaestner, V., & Grandchamp, A. (2020). L'évaluation sommative en éducation physique, du prescrit aux pratiques : le cas du canton de Vaud, un contexte non noté. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 143-164). EME éditions.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté: une revue de littérature. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(27). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3103>
- Lenzen, B., Déneraud, H., & Poussin, B. (2012, 11-13 janvier). *Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive* [Actes en ligne]. 24^e colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », Luxembourg. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88685>

- Lenzen, B., Poussin, B., Dénervaud, H., & Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique: influence de l'ancienneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(1), 137-164.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Lemonchois, M. (2009). Création artistique et apprentissages en français: les classes à Projet Artistique et Culturel. *Synergies Europe*, 4, 43-54.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans les écoles primaires ? *Encounters on education*, (11), 99-114.
- Lenzen, B., Barthe, C., Cordoba, A., Deriaz, D., Poussin, B., Pürro, C., Saillen, L., Suter, Y. & Voisard, N. (sous presse). Merging observational and interview data to study and improve the adaptability of the products of didactic engineering to ordinary teaching in physical education. *Physical education and Sport Pedagogy*.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- Letessier, J. (1952). Le brevet sportif scolaire. *Revue EP&S*, 11, 7-8.
- Lhuillier, D. (2006). Clinique du travail: enjeux et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 12, 205-219.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente-Catalan, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- Lorson, K., & Mitchell, S. (2016). Advocacy, Assessment and Accountability: Using Policy to Impact Practice in Ohio. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 44-49.
- Lu-Ho, H., Iwen, H., & Gwo-Jen, H. (2016). Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course. *Computers and Education*, 96, 55-71.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 439-460. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8>
- Maccario, B. (1984). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Vigot.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In J.-C. Spérandio (Ed.), *L'Ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*. Octarès.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Octarès.

- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78-93.
- Marsenach, J. (1978). Définir les objectifs ... de l'éducation physique. *EP.S*, 150, 62-67.
- Martin, C., Horton, M. L., & Tarr, S. J. (2015). Building Assessment Tools Aligned with Grade-level Outcomes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 28-34.
- Martinand, J. L. (2000, octobre). *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* [Conférence de clôture]. Colloque « Les pratiques de l'enseignement supérieur » de AECSE/CREFI, Toulouse.
- Méard, J. (1987). La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ? *Revue EP&S*, 207, 41-45.
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. [Notes de synthèse]. Université Aix-Marseille 1.
- Méard, J., & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Editions Revue EP.S.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2. <http://tfe.revues.org/>
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Octarès.
- Méard, J., & Grandchamp, A. (2017). Les différentes formes d'évaluation. In M. Travert & O. Rey (Eds.), *L'engagement de l'élève en EPS* (Vol. 85, pp. 171-177). Revue EP.S.
- Méard, J., & Klein, G. (2001). Les programmes d'EPS « lycées ». Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. *EP.S*, 291, 9-15.
- Méard, J., & Moussay, S. (2007, mars). *Comment former aux règles du métier d'enseignant ? Hypothèses et perspectives pratiques. Analyse des pratiques d'enseignement de l'E.P.S. : expériences marquantes et gestes professionnels [Communication]*, Clermont-Ferrand.
- Méard, J., & Saujat, F. (2008). Le nécessaire écart entre travail prescrit et travail réel en EPS. In J. Brehon & Niedzwialowska, Enseigner l'EPS: entre le dire et le faire. *Dossier EP.S*, 77, 19-26.
- Méard, J., & Zimmermann, P. (2012, 22-24 mai). *La construction identitaire des enseignants débutants et la renormalisation de la prescription* [Communication]. Colloque international "Formes d'éducation et processus d'émancipation" du CREAD, Rennes.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral*. PUF.
- Merle, P. (2012). 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? [14. Assessing through Grades: Reliability and Reforms?]. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0218>
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* [Thèse de doctorat non publiée]. CNAM.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

- Morrisette, J., & Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-25). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0007>.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L., & Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices: a tool for building assessment capacity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293001>
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-53. <https://doi.org/10.7202/1024890ar>
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Mougenot, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive* [Thèse de doctorat, Université René Descartes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415/>
- Mougenot, L. (2016a). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Presses universitaires de Rennes.
- Mougenot, L. (2016b). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps 1, 111*, 29-41.
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants: Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Montpellier 3.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 385-400.
- Moussay, S., Méard, J., & Etienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 69-83.
- Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices: étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 105-128.
- Nazari, H., Jafari, E. M., Nasr, A. R., & Marandi, S. M. (2017). School Physical Education Curriculum of Iran from Experts' Perspective: "What It Is and Should Be". *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 971-984.

- Ni Chròinìn, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2010). Vers plus d'épreuves externes : une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud & N. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 165-185). Lang.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- O'Connor, J., Jeanes, R., & Alfrey, L. (2016). Authentic inquiry-based learning in health and physical education: a case study of 'r/evolutionary' practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 201-216.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Office fédéral du sport suisse (OFSP) (2010). *Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive*. OFSP.
- Oh, J., & Graber, K. C. (2017). National Curriculum for Physical Education in the United States. *Quest*, 69(2), 220-235. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1218776>
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. PUF.
- Ouvrier-Bonnez, R., Remermier, C., & Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves. *Education permanente*, 146, 99-114.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89. <https://doi.org/10.4000/activites.2053>
- Palao, J.-M., Hastie, P.-A., Cruz, P.-G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillepsie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Périsset-Bagnoud, D. (2002). Le mythe du consensus. Le rôle des enseignants dans les réformes scolaires dans le contexte suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(30), 59-68.
- Pinto, T. (2017). *D'EVM à la LEO: 20 ans de débats sur l'École vaudoise* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <http://doc.rero.ch/record/306159?ln=fr>.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organisation. *Research in Organisational Behavior*, 12, 295-336.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire: un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, 17(2), 141-156.
- Prot, B. (2007). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *Revue de l'IRES*, 55, 101-122.

- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 683-700.
- Quin, G. (2014). « La « révolution conservatrice » de l'éducation physique vaudoise (1970-1986). *Revue Historique Vaudoise, 122*, 243-458.
- Quin, G. (2016). *L'odyssée du sport universitaire lausannois: entre compétition et sport-santé*. Glyphe.
- Quin, G., & Hayoz, C. (2021). From the education of soldiers to a promotion of motor skills: changes in the conception of physical education in Switzerland throughout the twentieth century. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), *Education and the Body in Europe (1900-1950)* (pp. 137-148). Peter Lang.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(2), 211-225.
- Ria, L., & Charliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation, 42*, 7-19.
- Richard, E. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Education permanente, 208*(3), 101-114.
- Ridgers, N. D., Fazy, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 339-349.
- Rink, J., Jones, L., Kirby, K., Mitchell, M., & Douthett, P. (2007). Teacher perceptions of Physical Education Statewide Assessment Program. *Quarterly for Exercise and Sport, 78*(3), 204-215.
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J. & Pasco, D. (2019). Universality and Uniqueness of Students' Situational Interest in Physical Education: A Comparative Study. *Psychologica Belgica, 59*(1), 1-15. <http://doi.org/10.5334/pb.446>
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie, 189*, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Ruppin, V. (2014). De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(3), 489-512. <https://doi.org/10.7202/1029071ar>
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur* [Thèse de doctorat non publiée], Université Aix-Marseille 1.
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia, 8*, 67-94.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). PUF.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation* [Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches]. Aix-Marseille Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.

- Schwartz, Y. (Eds.)(1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. PUF.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Rand McNally.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 59(1), 153-181.
- Service de l'éducation physique et du sport (SEPS) (1992). *L'éducation physique en question(s)*. Service de l'éducation physique et du sport.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education*, 69(4), 18-20.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz-Mestre, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP* [Document pour l'Habilitation à Diriger les Recherches]. Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers - A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 55-61.
- Smith, K. (2016a). Assessment for Learning: A Pedagogical Tool. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment* (Vol. 2, pp. 740-755). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n46>
- Smith, K. (2016b). Cooperative Learning About Assessment for Learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 181-197). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_11
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : contribution à une approche par l'activité dans la formation des adultes. *TransFormations, Recherches en Éducation et Formation d'adultes*, 11, 83-100.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 68-78). De Boeck.
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La dispute.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Académie des sciences pédagogiques URSS.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.

- Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-32). Beltz.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Octarès.
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg]
- Yerly, G. (2017a). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1041003ar>
- Yerly, G. (2017b). L'évaluation externe des acquis des élèves, un "mal nécessaire" pour les enseignants. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 502-518. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9893>
- Yerly, G., & Kappeler, G. (2015). Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation. *e-JIREF. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 67-84.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>
- Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Education permanente*, 146, 73-85.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569628>
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nice - Sophia Antipolis].
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, (25). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>

Table des illustrations

Figure 1. Tableau des parties de la thèse	11
Figure 2. Page de couverture, page des résultats et feuillet d'observation pour la 8 ^e année du livret d'aptitudes physique de 1977 (DIPC, 1977)	43
Figure 3. Page de couverture des livret d'aptitudes physique de 1989 (DIPC, OEPJ, 1989)	44
Figure 4. Extrait du cahier <i>Éducation physique et sportive 5^e-9^e</i> (DFJ, 2002)	48
Figure 5. Extraits du livret d'évaluation avant la réforme de 2015	48
Figure 6. Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève	50
Figure 7. Recueil des évaluations de 2 ^e et 3 ^e cycles de 2015	53
Figure 8. Le modèle de Vygotski, 1931/2014.....	72
Figure 9. Le rapport entre motif (objet) et division du travail dans l'activité chez Leontiev (1984) 74	
Figure 10. La structure de l'activité chez Leontiev (1984).....	75
Figure 11. Modélisation de l'activité d'après Engeström (1987)	79
Figure 12. Enseignants et classes participant à la recherche-intervention	97
Figure 13. Brochure des évaluations cantonales pour les enseignants d'EPS	98
Figure 14. Exemple de communication d'une évaluation cantonale	99
Figure 15. Synthèse des évaluations cantonales	99
Figure 16. Tableau des thèmes (activités supports) pour les évaluations analysées.....	100
Figure 17. Tableau chronologique des EC, ACS, ACC et du RC.....	103
Figure 18. Tableau récapitulatif des 19 évaluations concernées par les ACS et ACC	110
Figure 19. Synthèse des entretiens	111
Figure 20. Codes couleur pour identifier les indicateurs de développement potentiel	114
Figure 21. Indicateur 1 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP254-TP257).....	115
Figure 22. Indicateur 2 - extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP309-TP312)	115
Figure 23. Indicateur 3 - extrait de l'ACS2 de JANINE (TP236-TP239)	116
Figure 24. Indicateur 4 - extrait de l'ACS3 de LINE (TP1-TP2)	117
Figure 25. Indicateur 5 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP578-TP580).....	117
Figure 26. Indicateur 6 - extrait de l'ACS3 de JANINE (TP357)	118
Figure 27. Indicateur 7 - extrait de l'ACS3 de DORIS (TP338-TP340)	119
Figure 28. Indicateur 8 - extrait de l'ACC de NATHAN (TP493).....	119
Figure 29. Tableau chronologique des 15 « chantiers » de LINE.....	120
Figure 30. Les étapes du traitement des données	121
Figure 31. Évaluation cantonale Jeux 11 ^e *	124
Figure 32. Évaluation Agrès 11 ^e *	126

Figure 33. Évaluation Barre fixe 9 ^e ** de l'ES2	126
Figure 34. Évaluation cantonale Chorégraphie 9 ^e *	127
Figure 35. Évaluation cantonale renormalisée par le collectif de travail de l'ES2	128
Figure 36. Évaluation Anneaux 10 ^e ** de l'ES2	129
Figure 37. Évaluation Double-Dutch 11 ^e ** de l'ES1	130
Figure 38. Évaluation Renversement 11 ^e ** de l'ES2	132
Figure 39. Évaluation Basketball 9 ^e ** de l'ES2	133
Figure 40. Évaluation Anneaux 10 ^e ** de l'ES1	135
Figure 41. Évaluation cantonale Jeux 10 ^e *	136
Figure 42. Évaluation Mini trampoline 9 ^e ** de l'ES2	137
Figure 43. Évaluation Corde à tourner 10 ^e ** de l'ES1	140
Figure 44. Évaluation Barres asymétriques 10 ^e ** de l'ES1	159
Figure 45. Évaluation Parkour 11 ^e ** de l'ES1	160
Figure 46. Évaluation Tchoukball 10 ^e ** de l'ES2	162
Figure 47. Évaluation cantonale Coordination 10 ^e *	164
Figure 48. Évaluation Saut en hauteur 10 ^e ** de l'ES1	174
Figure 49. Évaluation Saut en hauteur 10 ^e ** de l'ES2	175
Figure 50. Brochures définissant les règles formelles et les outils d'évaluation	177
Figure 51. Exemple de grille d'observation : Chorégraphie 9 ^e *	178
Figure 52. Évaluation Chorégraphie avec ballon 10 ^e ** de l'ES1	194
Figure 53. - S'autoriser à prendre des initiatives - Schéma du cas d'ARTHUR	209
Figure 54. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée - Schéma cas de JANINE.....	222
Figure 55. Valoriser l'effort et la persévérance - Schéma du cas d'ARTHUR	230
Figure 56. Prendre en compte les progrès des élèves - Schéma du cas de JANINE.....	238
Figure 57. Tenir compte de la diversité des élèves - Schéma du cas de NATHAN	250
Figure 58. Rester garant de l'évaluation - Schéma du cas de LINE	262
Figure 59 : Principales tensions dans le système d'activité des enseignants de l'étude	268
Figure 60 : Principales tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves et de la tutelle (la tension est symbolisée par une étoile).....	269
Figure 61 : Tensions entre les pôles règles et communauté dans le système d'activité des enseignants de l'étude	272
Figure 62 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves ...	274
Figure 63 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'ES1 et de la file d'EPS....	279

Table des matières

Introduction	7
Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes	12
La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS	16
Les différentes fonctions de l'évaluation	16
La confusion entre les fonctions et les démarches de l'évaluation	19
L'évaluation au centre des préoccupations en EPS	22
Les limites des notes pour évaluer des compétences	23
L'omniprésence du certificatif et les limites des évaluations traditionnelles en EPS	24
Évaluer avec des approches alternatives	26
Les limites des approches alternatives	29
Synthèse	32
Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation	33
Les réformes scolaires et l'essor des évaluations externes	34
De l'EVM à la LEO : 20 ans d'instabilité de l'école vaudoise	35
Les enseignants face à la succession des réformes	36
La généralisation de l'approche par compétences	38
Les conceptions dominantes de la discipline EPS et les logiques institutionnelles du canton de Vaud	41
Les premiers livrets d'éducation physique (EP)	42
Les fondements de l'EPS vaudoise révélés au-travers d'un nouveau livret	44
Les origines de l'évaluation sommative non notée	48
La réforme de 2015 et l'introduction des évaluations cantonales obligatoires	50
Synthèse	53
Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015	55
Les modifications récurrentes des programmes d'établissement	56
La nécessité d'un temps d'adaptation et le besoin d'accompagnement des enseignants	57
L'utilité contestée de la réforme et la pertinence inégale des thèmes et des évaluations	58
Les contradictions sous-jacentes de la réforme	59
Le degré de liberté limité dans l'application de la réforme	60
La réforme de l'évaluation de 2015 : entre soutien pédagogique et contrôle institutionnel	61
Synthèse	65
Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche	67
Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme	70
1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants	71
1.1.1. L'apport de la 1 ^{re} génération de travaux sur la théorie de l'activité	71

1.1.2. L'apport de la 2 ^e génération des théories de l'activité (Leontiev, 1976, 1984)	73
1.1.3. L'apport de la troisième génération des théories de l'activité (tensions entre systèmes d'activité)	78
1.1.4. Application au contexte de la recherche	81
1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS	82
1.2.1. Une activité évaluative multi-prescrite, entre social et subjectivité	82
1.2.2. La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité	84
1.2.3. La « renormalisation » de la prescription par le collectif de travail	85
1.2.4. L'activité évaluative au carrefour d'un « genre » et d'un « style »	86
1.2.5. Le développement de l'activité évaluative au regard d'un métier multidimensionnel	87
1.2.6. L'activité évaluative des enseignants d'EPS : une activité organisée, instrumentée et dirigée	88
1.3. Les questions de recherche	89

Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.....91

2.1. Le contexte de la recherche-intervention	91
2.1.1. L'origine du projet et la pré-enquête	91
2.1.2. Les entretiens avec les concepteurs de la réforme de 2015.....	92
2.1.3. Les enseignants d'EPS de la pré-enquête.....	93
2.1.4. Les participants de la recherche-intervention	93
2.1.5. Les caractéristiques des établissements de la recherche-intervention.....	95
2.1.6. Les caractéristiques des classes et des élèves	96
<i>La classe de 10^e de LINE</i>	96
<i>La classe de 10^e de DORIS</i>	96
<i>La classe de 9^e d'ARTHUR</i>	96
<i>La classe de 9^e de NATHAN</i>	96
<i>La classe de 11^e de JANINE</i>	97
<i>La classe de 11^e de SERGE</i>	97
2.1.7. Les évaluations sommatives.....	97
2.2. Le recueil de données	101
2.2.1. Le dispositif de recherche	101
2.2.2. L'enregistrement vidéo des leçons	103
2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation simple (ACS)	104
2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC)	107
2.2.4. Le retour au collectif (RC)	110
2.2.5. Synthèse du recueil de données.....	111
2.3. Le traitement des données	112
2.3.1. La transcription des données	112
2.3.2. L'outil de codage du matériau langagier.....	113

<i>Indicateur 1 : les signes d'auto-affectation</i>	114
<i>Indicateur 2 : la tension entre les instances du métier</i>	115
<i>Indicateur 3 : le développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité</i>	115
<i>Indicateur 4 : les conflits intrapsychiques</i>	116
<i>Indicateur 5 : le changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge</i>	117
<i>Indicateur 6 : le développement à l'intersection de différents milieux</i>	117
<i>Indicateur 7 : le processus de généralisation</i>	118
<i>Indicateur 8 : la création de nouveaux buts</i>	119
2.3.3. La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage	119
2.3.4. Les dernières étapes du traitement des données.....	120
2.3.5. Synthèse du traitement des données	121
Troisième partie : présentation des résultats de l'étude.....	123
3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS	123
3.1.1. Les règles formelles et informelles non conformes au cadre prescriptif.....	124
<i>S'écarter de la prescription</i>	124
<i>Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève</i>	131
3.1.2. Les règles non formalisées dans les prescriptions.....	140
<i>Prendre en compte l'engagement et la persévérance</i>	140
<i>Évaluer de manière continue</i>	150
3.1.3. Les mobiles et motifs compatibles avec le genre.....	155
3.1.4. Les outils mobilisés ou non par les enseignants.....	165
<i>Utiliser des grilles d'observation</i>	165
<i>Mettre en place une évaluation partagée avec les élèves</i>	168
<i>Mettre en place un « chantier annexe »</i>	172
3.1.5. La division du travail	177
<i>Les tensions avec le système d'activité de la tutelle</i>	179
<i>Les tensions avec le système d'activité du collectif de travail, des enseignants d'autres disciplines et des partenaires de l'école</i>	186
<i>Les tensions avec le système d'activité des élèves</i>	193
3.1.6. Synthèse de la partie 3.1	197
3.2. Les dynamiques de développement.....	199
3.2.1. S'autoriser à prendre des initiatives	199
3.2.2. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée	210
3.2.3. Valoriser l'effort et la persévérance des élèves.....	223
3.2.4. Prendre en compte les progrès des élèves	231
3.2.5. Tenir compte de la diversité des élèves.....	239
3.2.6. Rester garant de l'évaluation des élèves	251
3.2.7 Synthèse de la partie 3.2.....	263

Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude	265
4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme	265
4.1.1. Les enseignant d'EPS s'approprient la prescription en la modifiant	265
4.1.2. Les signes d'une efficacité et d'une santé au travail	270
4.1.3. Les préoccupations à l'origine des écarts au prescrit	273
4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?...	280
4.2.1. Le dialogue entre les orientations centripète-centrifuge	280
4.2.2. Le pouvoir d'agir et son développement.....	285
4.2.3. Les éléments saillants du développement de l'activité évaluative	288
4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS	291
4.3.1. L'importance d'un jugement évaluatif inscrit dans une cohérence curriculaire	291
4.3.2. Des arrangements évaluatifs au service des apprentissages des élèves.....	295
4.3.3. Les enseignants face au dilemme d'évaluer par compétence sur des cycles courts.....	296
4.3.4. L'accompagnement des enseignants dans la transition vers une évaluation pour les apprentissages.....	299
4.3.5. L'EPS, une discipline évaluée comme les autres ?	301
4.4. Synthèse de la quatrième partie	302
Cinquième partie : conclusion	306
5.1. Limites de l'étude	306
5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois.....	309
5.3. Perspectives de prolongement	312
Références bibliographiques	315
Table des illustrations	330
Table des matières.....	332
Annexes	337
A. Tableau récapitulatif des abréviations	337
B. Documents en lien avec la pré-enquête et la recherche-intervention	339
<i>Guide d'entretien » des concepteurs de la réforme de 2015</i>	339
<i>Guide d'entretien des enseignants d'EPS - mai-juin 2017</i>	340
<i>Demandes d'autorisation de filmer transmises aux parents des élèves</i>	341
<i>Exemple de courriel transmis aux directeurs des établissements</i>	342
C. Textes et documents officiels du cadre cantonal d'évaluation en EPS.....	342
<i>Liens vers plateformes pédagogiques et didactiques en ligne</i>	342
<i>Liens vers les documents officiels</i>	343
<i>Six tests de condition physique</i>	344
<i>Tableau des résultats de l'élève</i>	346

	<i>Synthèse des six évaluations cantonales au secondaire 1 (cycle 3)</i>	348
D.	Les évaluations cantonales : consignes et grilles d'observation.....	349
	<i>Athlétisme 9^e *</i>	349
	<i>Chorégraphie 9^e *</i>	351
	<i>Coordination 10^e *</i>	353
	<i>Jeux 10^e *</i>	355
	<i>Agrès 11^e *</i>	359
	<i>Jeux 11^e *</i>	362
E.	Exemples d'évaluations cantonales « renormalisées »	364
	<i>Chorégraphie 9^e * : consigne et grille renormalisées par la file d'EPS de l'ES2</i>	364
	<i>Chorégraphie 9^e * : grille de NATHAN</i>	365
	<i>Chorégraphie 9^e * : grille d'ARTHUR</i>	365
	<i>Jeux 11^e * : grille d'observation de SERGE (ES1)</i>	366
	<i>Jeux 11^e * Arbitrage : grille modifiée par SERGE suite à l'ACCI (ES1)</i>	367
	<i>Jeux 11^e * : évaluation d'Arbitrage de JANINE (ES2)</i>	368
	<i>Jeux 11^e * : co-évaluation du Comportement en Volleyball de JANINE (ES2)</i>	368
F.	Exemple d'un programme d'établissement : programme annuel 10 ^e (ES1).....	369
G.	Évaluations d'établissement : consignes et grilles d'observation.....	370
	<i>Évaluations 9^e : Basketball 9^e ** (ES2)</i>	370
	<i>Évaluations 9^e : Mini trampoline 9^e ** (ES2)</i>	372
	<i>Évaluations 9^e : Barre fixe 9^e ** (ES2)</i>	373
	<i>Évaluations 10^e : Corde à tourner 10^e ** (ES1)</i>	374
	<i>Évaluation 10^e : Anneaux 10^e ** (ES1)</i>	375
	<i>Évaluation 10^e : Barres asymétriques 10^e ** (ES1)</i>	376
	<i>Évaluation 10^e : Chorégraphie avec ballon 10^e ** (ES1)</i>	377
	<i>Évaluation 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES1)</i>	378
	<i>Évaluation 10^e : Tchoukball 10^e ** (ES2)</i>	379
	<i>Évaluations 10^e : Anneaux 10^e ** (ES2)</i>	382
	<i>Évaluations 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES2)</i>	383
	<i>Évaluations 11^e : Double-dutch 11^e ** (ES1)</i>	384
	<i>Évaluation 11^e : Parkour 11^e ** (ES1)</i>	386
	<i>Évaluations 11^e : Renversement 11^e ** (ES2)</i>	387
	<i>Exemple d'une feuille de synthèse des résultats</i>	388
H.	Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation	389
I.	Tableau synoptique des « chantiers » : exemple du cas de LINE.....	390

Annexes

A. Tableau récapitulatif des abréviations

A	ARTHUR
Acc	Classe d'Accueil (généralement constituée d'élèves allophones)
ACC	Autoconfrontation croisée
ACS	Autoconfrontation simple
AP	Aptitudes physiques
APAS	Activités physiques adaptées et santé
APS	Activités physiques et sportives
AVEPS	Association vaudoise d'éducation physique scolaire
BR	Bien réussi
CFMEP	Centre de formation des maîtres d'éducation physique
CH	Chercheuse
CIP	Conflit intrapsychique
CSR	Convention scolaire romande
D	DORIS
DEIS	Département de l'économie, de l'innovation et du sport
DES	Classe de Développement et d'enseignement spécialisé
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DIPC	Département de l'instruction publique et des cultes
E	Entraîné
EC	Entretien compréhensif
EP	Éducation physique
EPS	Éducation Physique et Sportive
EVM	École vaudois en mutation
FNS	Fonds national suisse
GEEPS-EO	Gestion des évaluations en éducation physique et sportive dans l'enseignement obligatoire
GT-PER	Groupe de Travail PER Évaluation pour le secondaire 1 (cycle 3)
Harmos	Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
ISSEP	Institut des sciences du sport et de l'éducation physique
ISSUL	Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne
IUFE	Institut universitaire de formation des enseignants
J	JANINE
L	LINE
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LEP	Livret d'éducation physique
MITIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
N	NATHAN

OEPJ	Office de l'éducation physique de la jeunesse
PER	Plan d'études romand
PEV	Plan d'études vaudois
R	Réussi
RC	Retour au collectif
RLEO	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
S	SERGE
SENEPS	Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire
SEPS	Service de l'éducation physique et du sport
TBR	Très bien réussi
TP	Tour de parole
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UNIL	Université de Lausanne
VG	Voie générale
VP	Voie pré-gymnasiale
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à option
VSB	Voie secondaire à baccalauréat

B. Documents en lien avec la pré-enquête et la recherche-intervention

Guide d'entretien » des concepteurs de la réforme de 2015

A. Important de préciser au début de l'entretien

- Préciser que les informations retenues feront l'objet d'une partie de ma pré-enquête. Préciser que le but de ces entretiens est d'identifier les motifs des concepteurs de ces outils afin de bien en saisir les enjeux.
- Annoncer à l'interlocuteur que d'autres personnes qui ont participé aux groupes de travail seront questionnées.
- Préciser que les personnes interrogées ne seront pas citées nominativement dans la pré-enquête
- Rappeler que c'est en tant que membre d'un groupe qui a mis en place ces évaluations qu'il faut répondre.
- Demander autorisation que l'entretien soit enregistré

B. Donner quelques indications sur mon sujet de thèse

- Contexte
- Thématique en bref : activité évaluative des enseignants d'EPS ; besoin de connaître le contexte afin de comprendre les motifs à l'origine de la conception des évaluations cantonales.

C. Questions

Organisation

1. Qui est à l'origine de ces évaluation cantonales ? Quels sont les motifs pour lesquels ces évaluations cantonales ont été mises en place ? Qu'est-ce qui était visé ? Qu'est-ce que vous aviez dans la tête en faisant cela ?
2. Comment les groupes de travail ont-ils été formés ?
3. Y a-t-il eu des problèmes ? Si oui, lesquels ?
4. Comment les groupes ont-ils fonctionné afin de se coordonner et proposer cet outil ?

Personnel

5. À quel groupe avez-vous participé ? Quels étaient vos motifs ? Qu'aviez-vous à l'esprit ?
6. Êtes-vous satisfait du fonctionnement du groupe de travail ?
7. Êtes-vous satisfait du résultat ?
8. Que pensez-vous des évaluations cantonales proposées ?
9. Quels sont les retours du terrain à ce jour ? Par exemple, ces évaluations sont-elles bien accueillies dans les établissements secondaires ?
10. Les résultats tels qu'ils sont édités donnent-ils des indications sur les apprentissages ou les activités réalisées durant les cours d'EPS ? Comparaison avec l'ancien livret.
11. Une mise à jour est-elle prévue après quelques années de pratique ?
12. Les évaluations proposées sont-elles obligatoirement sommatives ?

1. Combien de classes as-tu en EPS ? Quels degrés ?
2. Quelles évaluations cantonales as-tu effectué cette année scolaire ?
3. Penses-tu que l'évaluation en EPS est utile ? Pourquoi ?
4. Quel mode d'évaluation privilèges-tu ? (sommatif, formatif, formatrice, co-éval, auto-éval)
5. Pratiques-tu également l'auto- ou la co-évaluation ? Si oui, quel mode as-tu testé ?
6. Qu'est-ce qui te préoccupe lorsque tu évalues tes élèves ? Dans l'ordre de priorité.
7. Qu'est-ce qui te semble important aux yeux des élèves lorsqu'ils sont évalués ?
8. Es-tu satisfait du déroulement de cette année scolaire et des évaluations ?
9. Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu évalues ?
10. Plus spécifiquement, quels problèmes as-tu rencontré avec les évaluations cantonales ?
11. Quelles adaptations as-tu mis en place pour pallier ces problèmes ?
12. As-tu respecté les prescriptions cantonales en ce qui concerne les évaluations obligatoires ?
13. Si non, quels ajustements as-tu décidé de mettre en place ?
14. Quelles adaptations ou changements mettrais-tu en place pour l'année prochaine ?
15. As-tu décidé seul de ces arrangements ou en as-tu parlé avec un ou des collègues ?
16. Ces arrangements ont-ils été décidés en collectif ?
17. As-tu observé des réactions en lien avec la mise en place de ces nouvelles évaluations ?
18. As-tu observé une modification de certains comportements des élèves par rapport aux années précédentes suite à la mise en place des nouvelles évaluations ?

1. Contexte
2. Conception et type évaluation
3. Préoccupations des enseignants : Prise en compte des progrès – réussite des élèves - équité – égalité – subjectivité – objectivité - stress, estime de soi, compétence perçue - engagement des élèves et des enseignants (autonomie, responsabilisation, professionnalisation) – reconnaissance de l'EPS – relation maître-élèves – différenciation – efficacité - responsabilisation.
4. Difficultés des enseignants : manque de temps, effectifs, matériel à disposition, insécurité évaluative (rôle ambigu contrôleur-accompagnateur), manque de formation, appropriation des nouveaux objets d'évaluations (compétences) et nouveaux outils (PER)
5. Écarts à la prescription - Arrangements évaluatifs
6. Collectif de travail etc.

Demandes d'autorisation de filmer transmises aux parents des élèves

Aux parents des élèves de la classe

Lieu, le

Madame, Monsieur,

L'enseignant d'éducation physique de votre enfant Monsieur a été sollicité pour être filmé durant les leçons **d'éducation physique et sportive**.

Voici quelques précisions au sujet de ce projet.

L'observation s'intègre dans un projet agréé par la HEP (Haute Ecole Pédagogique) et respecte le code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques <https://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-ps/programme-formation/code-ethique-recherche-cdhep-2002-fps-hep-vaud.pdf>. La Direction de l'établissement scolaire a également donné son accord au projet.

Ainsi :

- aucune donnée personnelle à propos des élèves ne sera demandée ;
- les traces produites par les élèves seront anonymisées dans le traitement des résultats ;
- un enregistrement vidéo des leçons sera effectué (plan large) ;
- cet enregistrement servira exclusivement à la recherche et ne sera pas diffusé ;
- certaines parties de cet enregistrement seront retranscrites et anonymisées ;
- les données seront ensuite détruites.

Dans le cas où vous ne souhaiteriez pas que votre enfant soit filmé, nous vous remercions de nous retourner ce document signé. Pour toute informations complémentaires, nous nous tenons à votre disposition.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes meilleurs messages.

Doctorante à l'UER EPS – HEP VAUD

Le Directeur

Annabelle Grandchamp
078 788 03 05

✂-----

Nous, parents de _____
avons pris connaissance des modalités de la recherche sur la collaboration et nous n'acceptons pas que notre enfant soit filmé.

Date : _____ Signature : _____

Annabelle Grandchamp, Av. de Cour 25, 1014 Lausanne, 021/316.05.59, annabelle.grandchamp@hepl.ch

Exemple de courriel transmis aux directeurs des établissements

Madame la Directrice,

Durant cette année 2016-2017, j'ai assisté à plusieurs leçons données par Monsieur dans le cadre d'une pré-enquête pour ma thèse de doctorat. Mes observations m'ont permis de cibler progressivement mes questions de recherche.

Je me permets donc de vous adresser une demande puisque je souhaite mener cette étude dans votre établissement durant l'année scolaire 2017-2018.

Après discussion, Monsieur est favorable à y participer.

Cette étude porte sur l'analyse de l'activité évaluative des enseignants d'EPS suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015. Ces nouvelles prescriptions exigent un certain nombre d'adaptations dans les programmes d'éducation physique. La mise en place de ces évaluations obligatoires est source d'interrogations, de difficultés, voire parfois de mécontentement chez les enseignants d'EPS. Ma démarche vise donc à identifier les préoccupations et les difficultés des enseignants en lien avec ces nouveaux outils et à voir comment les professionnels de l'EPS s'adaptent à ces prescriptions. Je m'intéresse donc particulièrement à la manière dont les enseignants pratiquent ces évaluations avec leurs élèves.

Cette recherche sera certainement bénéfique pour le développement professionnel des enseignants qui y prennent part et je précise que le déroulement des cours d'EPS ne sera en rien perturbé.

La procédure est la suivante:

J'assiste personnellement aux leçons en accord avec l'enseignant d'EPS de la classe. À l'aide d'une tablette, les leçons sont filmées, puis discutées avec l'enseignant lors d'un entretien. Les séquences vidéo sont ensuite effacées.

Si vous deviez accéder à ma demande, je m'occuperai personnellement de demander l'accord des parents. En attaché, je vous joins une proposition de demande d'autorisation de filmer pour les parents des élèves concernés. Avec votre accord, ces documents seront transmis aux élèves à la rentrée par l'intermédiaire des maîtres de classe avec l'aide de Monsieur.

En espérant que vous répondrez favorablement à ma demande, je vous adresse, Madame la Directrice, mes meilleures salutations. Je reste bien entendu à votre disposition pour d'éventuelles précisions ou questions au sujet de cette recherche.

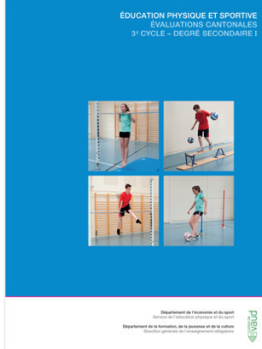


Annabelle Grandchamp

C. Textes et documents officiels du cadre cantonal d'évaluation en EPS

Liens vers plateformes pédagogiques et didactiques en ligne

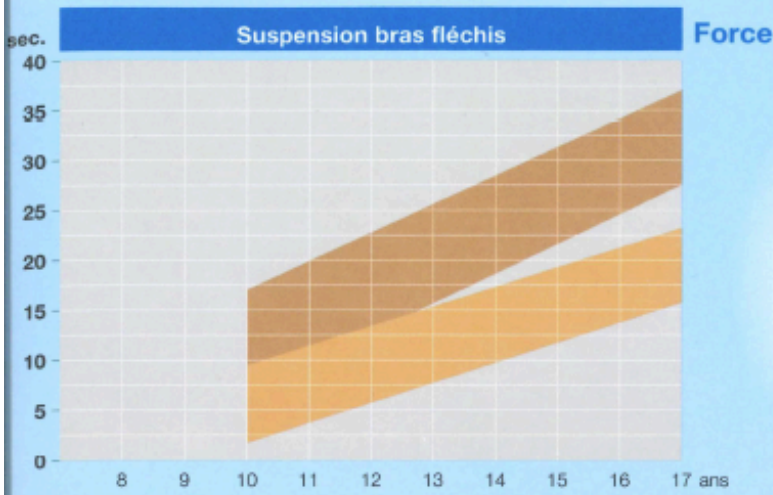
Plan d'études romand (PER)	Descriptifs des domaines et objectifs d'apprentissage par discipline dans les écoles romandes	https://www.plandetudes.ch
	Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement	https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/
Site ressource du SEPS	Répertoire des documents officiels et panel de ressources pédagogiques à disposition des enseignants vaudois	https://ressources-eps-vd.ch
Tutoriel GEEPS-EO	Guide d'utilisation du site GEEPS-EO Vaud pour la gestion des évaluations en éducation physique et sportive	https://www.youtube.com/watch?v=3dt3YrRVJns

Liens vers les documents officiels

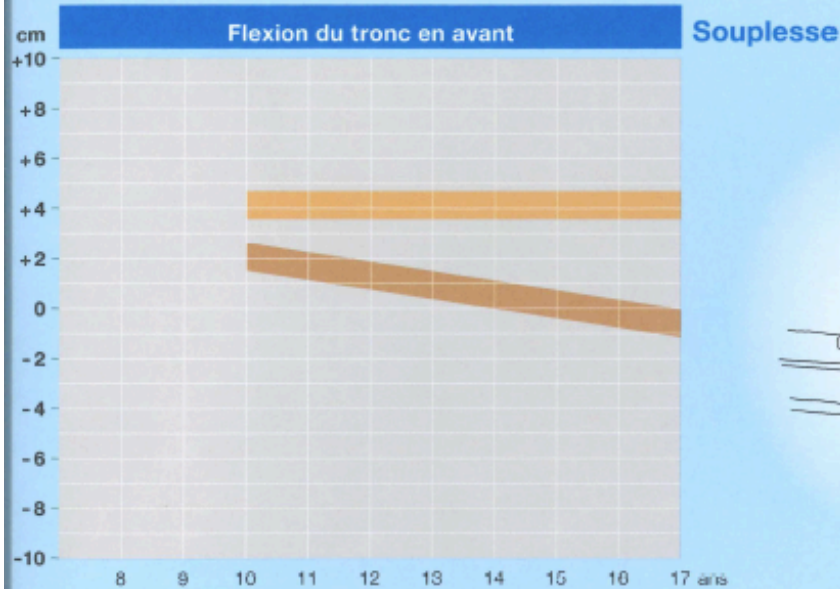
<p>Brochure Évaluations cantonales 3^e cycle</p>		<p>https://ressources-eps-vd.ch/wp-content/uploads/2016/12/seps_cycle3_20052015_a-1.pdf</p>
<p>Brochure Directives scolarité obligatoire</p>		<p>https://ressources-eps-vd.ch/wp-content/uploads/2019/09/180876_Cadev_Depl_Evaluation_Physique_4pp_A4_E2.pdf</p>
<p>Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles</p>		<p>Contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Six tests de condition physique (« Mes aptitudes physiques » p. 4-5) - Tableau des résultats de l'élève (« Mes résultats » p. 6-7) - Répertoire des activités spéciales (p. 8-10) - Huit fourres transparentes pour répertorier les feuilles de synthèse de résultats

Six tests de condition physique

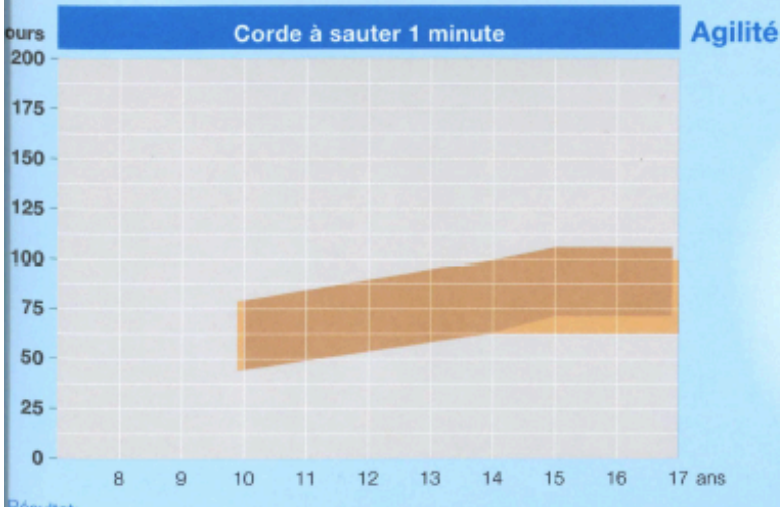
MES APTITUDES PHYSIQUES



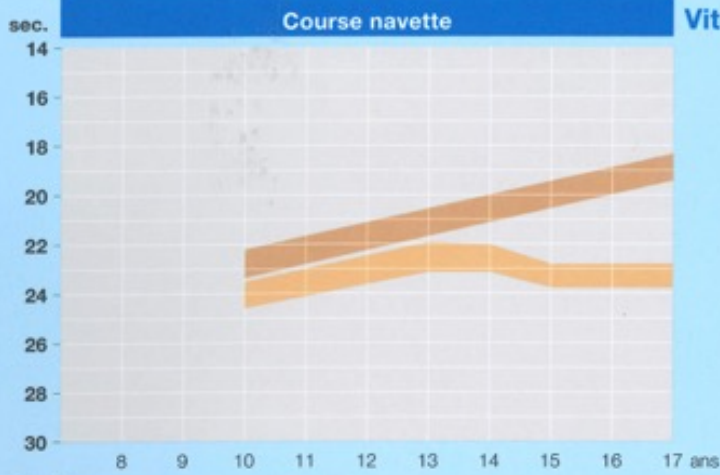
Le menton doit être maintenu au-dessus de la barre
Mains en prises dorsales



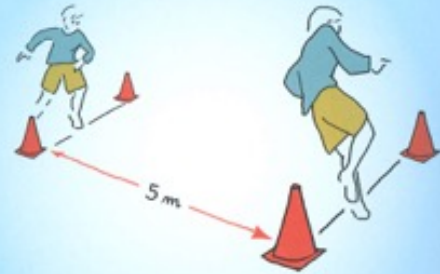
- Moins loin que la pointe des pieds
+ Plus loin que la pointe des pieds



Fille 
Garçon 

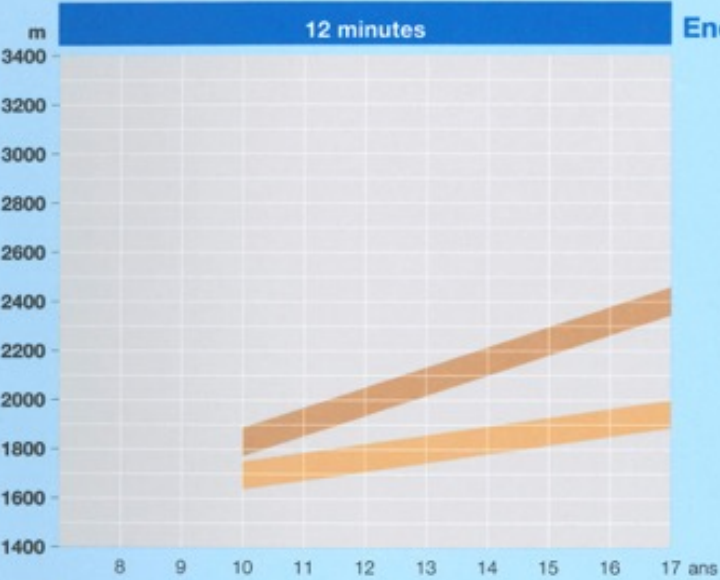


Vitesse



Faire 5 allers-retours (10 fois 5 m) le plus vite possible en franchissant chaque fois la ligne avec les 2 pieds

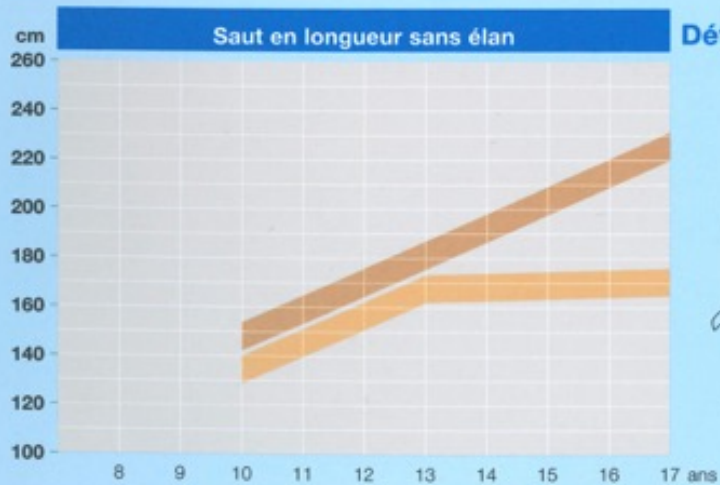
Résultat: _____



Endurance



Résultat: _____



Détente

Sauter à pieds joints



File
Garçon

Résultat: _____

Tableau des résultats de l'élève

MES RÉSULTATS				
âge	Vitesse	Saut en longueur	Saut en hauteur	Endurance
8	m			
9	m			
10	m			
11	m			
12	m			
13	m			
14	m			
15	m			
16	m			
17	m			

âge	Lancer	Jet du poids	Grimper	Tests d'athlétisme*
8	/ m	kg m	/	
9	/ m	kg m	/	
10	/ m	kg m	/	
11	/ m	kg m	/	
12	/ m	kg m	/	
13	/ m	kg m	/	
14	/ m	kg m	/	
15	/ m	kg m	/	
16	/ m	kg m	/	
17	/ m	kg m	/	

*Swiss Athletics

âge	Orientation	Marche	Vélo / VTT	Excursions hivernales
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

Activités spécifiques à l'établissement

âge				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

âge				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

ACTIVITÉS AQUATIQUES

âge	Natation	Tests	CSA*	
8	m		Date	
9	m		Lieu	
10	m		Signature	
11	m		Date	
12	m		Lieu	
13	m		Signature	
14	m		Date	
15	m		Lieu	
16	m		Signature	
17	m		Date	

*Contrôle de sécurité aquatique

Synthèse des six évaluations cantonales au secondaire 1 (cycle 3)

Exemple de communication
d'une évaluation cantonale

CM32/9.2 – Chorégraphie	← Axe thématique et thème
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	← Description de la situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1 pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1 pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1 pt). 	← Critères d'observation
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	← Barème

Évaluations cantonales 9^e

CM33/9.1 – Athlétisme	CM32/9.2 – Chorégraphie
Effectuer toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics:	Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.
<ul style="list-style-type: none"> • course de haies • saut d'obstacles • saut en longueur • lancer à une et deux mains 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1 pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1 pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1 pt).
Chaque élément de l'évaluation est réussi ou échoué.	
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>

Évaluations cantonales 10^e

CM32/10.1 – Coordination	CM34/10.2 – Jeux
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
<ul style="list-style-type: none"> • saut à la corde • équilibre sur un banc • saut à la grande corde 	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	<ul style="list-style-type: none"> • défendre efficacement • s'organiser pour marquer • maîtriser la balle, le ballon ou le volant
<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>	<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>

Évaluations cantonales 11^e

CM33/11.1 – Agrès	CM34/11.2 – Jeux
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
	<ul style="list-style-type: none"> • gérer le match et intervenir à propos (arbitrage) • respecter les règles • s'engager dans le jeu de manière adaptée
<p>E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points</p>	<p>E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points</p>

D. Les évaluations cantonales : consignes et grilles d'observation

Athlétisme 9^e *

9^E ANNÉE

CONSIGNES – ATHLÉTISME

CM 33 Pratiques sportives

Objectif d'apprentissage

Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...

Composante

... en enrichissant les mouvements par variation de la forme, de la vitesse, du rythme et de l'amplitude.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève utilise diverses techniques de courses, de sauts et de lancers visant à améliorer ses performances.

Description de la situation d'évaluation

Effectuer, au cours de l'année, toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics. www.mobilesport.ch

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation est réussi (1 point) ou échoué (0 point).
[Se référer à la grille d'observation proposée \(p. 5\).](#)

E:	entraîné	0 et 1 point
R:	réussi	2 points
BR:	bien réussi	3 points
TBR:	très bien réussi	4 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégie d'apprentissage.

9^E ANNÉE ÉVALUATION – ATHLÉTISME – TESTS DE SWISS ATHLETICS

Grille d'observation							
Classe:			Course de haies	Saut d'obstacles	Saut en longueur avec caisson	Lancer à une et deux mains	Évaluation obtenue (sur 4 points)
N°	Nom	Prénom	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

9^E ANNÉE

CONSIGNES – CHORÉGRAPHIE

CM 32 Activités motrices et/ou d'expression

Objectif d'apprentissage

Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication ...

Composante

... en créant une chorégraphie.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève invente et présente une chorégraphie seul ou en groupe.

Description de la situation d'évaluation

Présenter seul ou en groupe, une suite de mouvements en musique.

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation est réussi (1 point) ou échoué (0 point).
Deux colonnes supplémentaires sont à disposition pour remplacer un ou deux des quatre critères proposés.

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 7).

E:	entraîné	0 et 1 point
R:	réussi	2 points
BR:	bien réussi	3 points
TBR:	très bien réussi	4 points

Capacité transversale privilégiée

Pensée créatrice.

Grille d'observation								
Classe:			Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution	Débuté la nouvelle séquence sur le 1 ^{er} temps des phrases musicales	Maitrise le changement direct lent/rapide ou rapide/lent	Exécute toutes les séquences sans erreur		Évaluation obtenue (sur 4 points)
N°	Nom	Prénom	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

10^E ANNÉE

CONSIGNES – COORDINATION

CM 32 Activités motrices et/ou d'expression

Objectif d'apprentissage

Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication ...

Composante

... en affinant la perception du schéma corporel.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève coordonne plusieurs mouvements complexes dans différentes situations.

Description de la situation d'évaluation

Effectuer une activité dans chacune des situations données:

- en sautant à la corde;
- en équilibre sur un banc à l'envers;
- à la grande corde.

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation réussi apporte le nombre correspondant de points.

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 9).

Chaque enseignant détermine les critères de réussite en fonction des éléments propres à son contexte d'enseignement.

E:	entraîné	0 à 2 points
R:	réussi	3 points
BR:	bien réussi	4 à 6 points
TBR:	très bien réussi	7 à 9 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégie d'apprentissage.

Grille d'observation			En sautant à la corde...			En équilibre sur un banc à l'envers...			À la grande corde...			
Classe:se déplace librement en avant en ligne droite	...se déplace librement en effectuant un slalom simple	...se déplace librement en tournant la corde en arrière	...effectue en avant un aller-retour en dribblant au minimum 5 fois par trajet en gardant le ballon du même côté du banc	...effectue en avant une traversée en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons	...effectue une traversée en avant en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons et le retour idem en arrière	...saut 10 fois librement départ arrêté	...saut 10 fois librement avec entrée et sortie	...saut 10 fois en dribblant avec un ballon	Évaluation obtenue (sur 9 points)
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

10^E ANNÉE

CONSIGNES – JEUX

CM 34 Jeux individuels et collectifs

Objectif d'apprentissage

Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu ...

Composante

... en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués.

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève adapte son comportement à la situation de jeu; il maîtrise la technique des gestes fondamentaux d'au moins trois jeux; il participe activement à trois jeux orientés ou de renvoi en ayant un rôle déterminé.

Description de la situation d'évaluation

Jouer un match de cinq minutes maximum à deux contre deux pour les jeux de renvoi ou trois contre trois pour les jeux orientés.

Évaluer un jeu en se référant à la fiche de présentation des jeux (p. 11).

Critères et barème d'évaluation

Se référer aux grilles d'observation proposées (pp. 12 et 13).

E:	entraîné	0 à 2 points
R:	réussi	3 points
BR:	bien réussi	4 à 6 points
TBR:	très bien réussi	7 à 9 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégies d'apprentissage.

Jeux orientés ...		Jeux de renvoi
... avec les mains	... avec les pieds ou une canne	
<p>Basketball</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3 ◦ Si possible sous 2 paniers 	<p>Football</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	<p>Volleyball</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dimensions du terrain de badminton ◦ 2 contre 2
<p>Handball</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	<p>Unihockey</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	<p>Badminton</p>  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dimensions du terrain de badminton ◦ 2 contre 2

Grille d'observation			Se repère de manière efficace			Utilise les espaces pour atteindre le but			Maîtrise le ballon (précision-dosage)			Évaluation obtenue (sur 9 points)
Classe:			Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

Grille d'observation			Se place pour défendre avec efficacité			Organise le jeu pour marquer un point			Maîtrise le geste ou la balle			Évaluation obtenue (sur 9 points)
N°	Nom	Prénom	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

Classe:

11^E ANNÉE

CONSIGNES – AGRÈS

CM 33 Pratiques sportives

Objectif d'apprentissage

Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices ...

Composante

... en exerçant et en enchaînant divers mouvements dans des situations variées.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève effectue une suite d'au moins cinq mouvements.

Description de la situation d'évaluation

Enchaîner cinq mouvements choisis parmi les huit familles proposées (piste d'agrès, jardin d'agrès, etc.).

[Se référer aux fiches de présentation des agrès \(pp. 16 et 17\).](#)

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation réussi apporte le nombre correspondant de points.













[Se référer à la grille d'observation proposée \(p. 15\).](#)






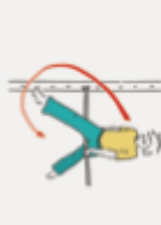






Chaque enseignant détermine les critères de réussite en fonction des éléments propres à son contexte d'enseignement.

E:	entraîné	0 à 4 points
R:	réussi	5 à 7 points
BR:	bien réussi	8 à 12 points
TBR:	très bien réussi	13 à 15 points

Capacité transversale privilégiée

Collaboration.

Niveau	Rotations en avant		Rotations en arrière	
	A En sautant	B À la barre fixe	A En suspension	B Au sol
1 pt	Saut oulé 	Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine 	Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine 	Rotation arrière sur un plan incliné 
2 pts	Saut oulé au mini-trampoline 	De l'appui latéral à chaise (prises palmées), élan circulaire en avant (soie) 	Stabilité en avant en tournant en arrière à l'appui (prendre du vent) 	Rotation arrière au sol 
3 pts	Salto en avant groupé au mini-trampoline 	Tour d'accou en avant 	Stéver à la suspension m-renverse 	Roller en arrière en passant par l'appui renversé (debut) 

Niveau	Rotations en avant		Rotations en arrière	
	A En sautant	B À la barre fixe	A En suspension	B Au sol
1 pt	Saut oulé 	Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine 	Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine 	Rotation arrière sur un plan incliné 
2 pts	Saut oulé au mini-trampoline 	De l'appui latéral à chaise (prises palmées), élan circulaire en avant (soie) 	Stabilité en avant en tournant en arrière à l'appui (prendre du vent) 	Rotation arrière au sol 
3 pts	Salto en avant groupé au mini-trampoline 	Tour d'accou en avant 	Stéver à la suspension m-renverse 	Roller en arrière en passant par l'appui renversé (debut) 

Grille d'observation			Rotations en avant A			Rotations en avant B			Rotations en arrière A			Rotations en arrière B			Grimper			Balancer			Équilibre dynamique			Appuis			
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
			Saut roulé	Saut roulé au mini-trampoline	Salto en avant groupé au mini-trampoline	Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine	Soleil	Tour d'appui en avant	Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine	Montée du ventre	S'élever à la suspension mi-renversée	Rotation arrière sur un plan incliné	Rotation arrière au sol	Streuli	Parcours espaliers	Grimper cinq mètres aux perches	Traverser les six cordes sans poser les pieds	Balancer avec poussée des pieds en rythme (ta-tam)	Balancer avec demi-tour	Balancer puis s'établir à la suspension bras fléchis	Saut en extension au mini-trampoline	Saut en extension avec demi-tour au mini-trampoline	10 sauts sans interruption par dessus une corde	Appui progressif	Appui renversé avec aide	Appui renversé seul et rouler en avant	Évaluation obtenue (sur 15 points)
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											
9																											
10																											
11																											
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
17																											
18																											
19																											
20																											
21																											
22																											
23																											
24																											

11^E ANNÉE

CONSIGNES – JEUX

CM 34 Jeux individuels et collectifs

Objectif d'apprentissage

Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu ...

Composante

... en respectant les règles sportives, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires.

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève respecte les principales règles du jeu, l'arbitre, les coéquipiers et l'adversaire; il arbitre ses pairs.

Description de la situation d'évaluation

Jouer un match de cinq minutes maximum à deux contre deux pour les jeux de renvoi ou trois contre trois pour les jeux orientés.

Évaluer un jeu en se référant à la fiche de présentation des jeux (p. 11).

Critères et barème d'évaluation

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 19).

E:	entraîné	0 à 4 points
R:	réussi	5 points
BR:	bien réussi	6 et 7 points
TBR:	très bien réussi	8 et 9 points

Capacité transversale privilégiée

Collaboration.

Grille d'observation			Arbitrage			Comportement						
Classe:			Gère le match et intervient à propos			Respecte les règles connues			Adopte un comportement respectueux envers les autres (fair-play)			Évaluation obtenue (sur 9 points)
			Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

E. Exemples d'évaluations cantonales « renormalisées »

Chorégraphie 9^e* : consigne et grille renormalisées par la file d'EPS de l'ES2

Leçon 6: EVALUATION

- **Evaluation cantonale obligatoire CM32 chorégraphie 9S.**
 Evaluation sommative à l'aide de la vidéo (Ipad).

CM 32/9.2 - Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> - Début la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts) - Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts) - Propose une pose de début et une pose de fin (2pts) - Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts) 	
E: 0 - 2 point	BR: 5-6 points
R: 3-4 points	TBR: 7-8 points

Références:

- Chorégraphie imposée: vidéo Delphine (1er bloc) Annabelle (chorégraphie complète)
 Musique à choix: Justin Timberlake « Can't stop the feeling »
 Jess Glynne « Don't be so hard on yourself »
 Alvaro Soler, remixée « Sofia »

- Idées de pas : choré Zumba de Lisa Chaba à la JC 2016 <https://youtu.be/7V6f0noixLg>
 <<https://youtu.be/7V6f0noixLg>>
 Musique : E. Inglesias « Bailando » <https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg>
 <<https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg>>

Classe:	Débute la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts)	Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts)	Propose une pose de début et une pose de fin (2pts)	Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts)	Total points	Evaluation

Chorégraphie 9^e* : grille de NATHAN

PRÉNOM DANSEUR-EUSE : LASIO DATE : 15.02.18
 PRÉNOM OBSERVATEUR-TRICE : _____ CLASSE : 9^{ve}03

ÉVALUATION CHORÉGRAPHIE

ENSEMBLE POUR LE DÉPART	DYNAMISME	CONNAISSANCE DES MOUVEMENTS	ENSEMBLE POUR LE FINAL
2	1	2	2
NON : 0 Pt. PRESQUE : 1 Pt OUI : 2 Pts			
TOTAL :	ÉVALUATION :	0-3 Pts : E. 4-5 Pts : R 6-7 Pts : BR 8 Pts : TBR.	

Chorégraphie 9^e* : grille d'ARTHUR

CLASSE _____
 GROUPE _____

	Début 1 pt.	Synchronisation 1 pt.	Mouvements corrects 1 pt.	Fin 1 pt.	TOT 4 pts.
Gr. 1					
Gr. 2					
Gr. 3					
Gr. 4					

pour chaque critère vous pouvez donner 0, 0,5 ou 1 points

E = 0-1
 R = 2
 BR = 3
 TBR = 4

Jeux 11^e * : grille d'observation de SERGE (ES1)

CM 34/11.2

Jeux collectifs

Classe _____

Prénoms	Camaraderie		Arbitre	Voc	Comportmn	Engagmnt	Arbitrage et gestion d'un match (au verso) 0-3 pts	Eval.
	Aide ses camara	Encouragement, félicité	Accepte décisions	Félicité	Fair-play	Investi, impliqué		
1			Rôle	Insultes, gros mots	Violence	abs de motivation	/ 3	
2							/ 3	
3							/ 3	
4							/ 3	
5							/ 3	
6							/ 3	
7							/ 3	
8							/ 3	
9							/ 3	
10							/ 3	
11							/ 3	
12							/ 3	
13							/ 3	
14							/ 3	
15							/ 3	
16							/ 3	
17							/ 3	
18							/ 3	
19							/ 3	
20							/ 3	
21							/ 3	
22							/ 3	
23							/ 3	
24							/ 3	
25							/ 3	
26							/ 3	

Jeux 11^e * Arbitrage : grille modifiée par SERGE suite à l'ACCI (ESI)

Commentaires pour la partie ARBITRAGE / GESTION d'un match

	Déplacements / Emplacement / Attitude	Interventions
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

Jeux 11^e * : évaluation d'Arbitrage de JANINE (ES2)

Arbitrage 11^e - Établissement 2

Evaluation Arbitrage 11^e

« Gérer le match et intervenir à propos »

Nom de l'élève observé :

Critères :	1) Siffler et s'imposer	2) Gestes ou explications et conséquence de la faute (ou d'une action)	3) Se déplacer
Nombre de points:	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts
Remarques :			
Total des points :/9			

Jeux 11^e * : co-évaluation du Comportement en Volleyball de JANINE (ES2)

Evaluation du Comportement dans le jeu: évaluation par l'élève
2^e partie de l'évaluation cantonale 11^e « Jeux »

Consigne : Tu observeras ton camarade sur son comportement dans le jeu selon les deux critères ci-dessous.

Nom du camarade évalué:

Observe les deux critères suivants :	1) Ton camarade respecte les règles du jeu : <ul style="list-style-type: none"> - engagements au bon endroit - fautes (filet, 3 touches, pied, pénétrations, rotations) 	2) Ton camarade adopte un comportement respectueux envers les autres : <ul style="list-style-type: none"> - fair-play - communication (respect de son rôle) 	Nombre de points total :
Entoure le nombre de points qui correspond selon toi :	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2 pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2 pts - toujours= 3 pts / 6 pts

F. Exemple d'un programme d'établissement : programme annuel 10^e (ES1)

Planification 3e cycle en EPS		10 ^e ANNEE			
		Septembre - Octobre	Novembre - Décembre	Janvier - Mars	Avril - Juin
CM 31 Renforcement / Santé	... en identifiant et en critiquant les caractéristiques du phénomène sportif (dopage, pratique sportive excessive)	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en intégrant les règles de sécurité
Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé...	Endurance : test de Cooper (12') et savoir prendre ses pulsations www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 31/10.3	Force : maintenir une position assise contre un mur (la chaise) www.archersbcs.fr CM 31/10.4	Renforcement / étirement : être capable de choisir des exercices en lien avec une thématique www.chuvy.ch (cf classeur) www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 31/10.5	Vitesse - explosivité : lancer un medecine-ball en position assise www.body-op.com CM 31/10.6	
CM 32 Act. créatrices / Coordination	... en consolidant ses capacités de coordination	... en affinant la perception du schéma corporel	... en employant diverses techniques d'expression corporelles	... en consolidant ses capacités de coordination	
Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...	Cordes à tourner : franchir en courant des grandes cordes qui tournent M5B4p.21 CM 32/10.7	Coordonner plusieurs mouvements complexes dans différentes situations Effectuer une activité dans les situations suivantes : saut à la corde, équilibre sur banc retourné, grde corde CM 32/10.1	Chorégraphie : présenter en groupe une suite de mouvements en musique (avec un ballon) Document LGAM 2016 CM 32/10.8	Parkour : sauter en position dorsale par-dessus un obstacle en s'accrochant à une barre www.christophetacchini.com > parkour Mobile, cahier pratique n° 68 CM 32/10.9	
CM 33 Athlétisme / Agrès	... en visualisant et en orientant son corps dans l'espace	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	
Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...	Lancer du disque : effectuer un lancer après une rotation complète en trois pas M4B4p.32, M5B4p.25-26 CM 33/10.10	Enchaînement anneaux balançants ----- Enchaînement aux barres (F:asym / G:para) M4B3p.17-18, M5B3p.17. Manuel 3 pp.299, 381, 481. CM 33/10.11 ----- B.para : M° 3:159, 268,369,481. M5B3... CM 33/10.12 B.asym : M° n°3 164,301,481. M5B3...	Saut en hauteur : réaliser un saut en hauteur selon la technique du Fosbury Manuel n°3 pp.321. M6B4p.9 CM 33/10.13	Course relais : se transmettre un témoin lors d'une course rapide et de manière fluide M5B4p.6 et 9 Fiches 10-12ans : p.36 CM 33/10.14	
CM 34 Jeux	... en gérant son émotion et son agression	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués
Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu...	Handball : traverser un intervalle pour atteindre la cible M5B5pp13.21 www.aschhandball.com (cf classeur) CM 34/10.15	Foot : Contrôle de balle en mvt, passe et tir www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 34/10.18	Basket : situation à 1c1 en attaque www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 34/10.17	Adapter son comportement à la situation de jeu (jeux fondam. min. 3 jeux, particip. active à 3 jeux en ayant un rôle) Jouer un match de max 5' à 2c2 (jeux de renvoi) ou 3c3 (jeux orientés) CM 34/10.2	

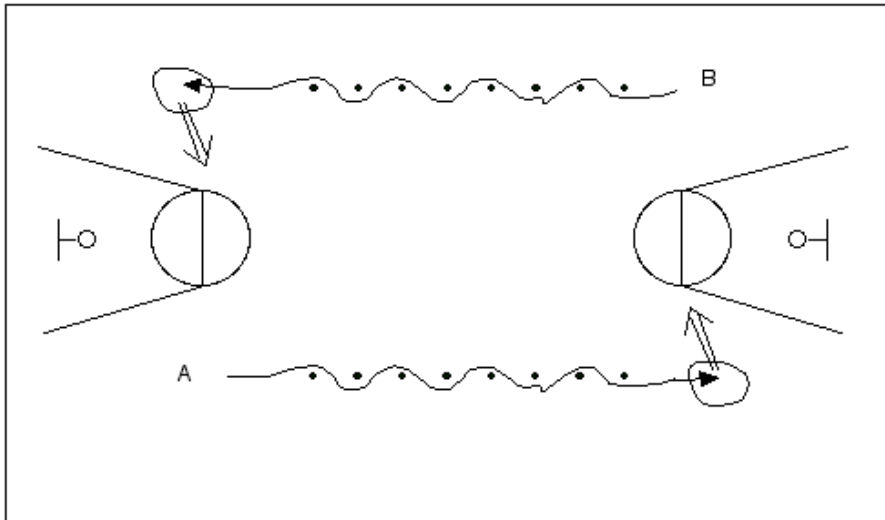
G. Évaluations d'établissement : consignes et grilles d'observation

Évaluations 9^e : Basketball 9^e ** (ES2)

Thèmes : dribble, tir en foulée, arrêt 1 tps - 2 tps, pivot, passe piston

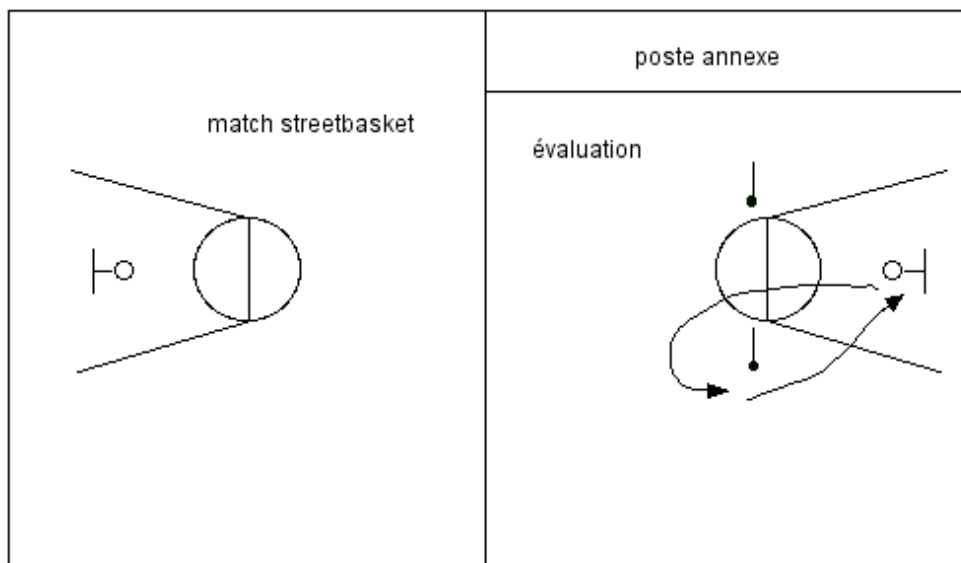
Exercice 1 : Parcours :

1. A effectue un slalom en dribblant (changeant de main à chaque piquet - main extérieure)
2. Arrêt 1 tps ou 2 tps dans 2 cordes attachées en cercle (à choix) et passe piston (à 2 mains) à son coéquipier (B)



Exercice 2: Tir en foulées

Chaque élève effectue 4 tirs en foulées de son côté fort. L'évaluation est basée sur le geste technique.



Grille d'évaluation

Évaluation 9^e : Basketball

Classe :

Date :

Nom, prénom	Exercice 1: Parcours			Exercice 2: Tir en foulée				Évaluation		
	Slalom (changement mains, regard, fluidité) (3 pts)	Arrêt 1 tps-2tps, pivot, passe-piston (3 pts)	Total des points	Tir 1 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 2 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 3 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 4 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Total des points	Total général	TB : 17-18 pts B : 14 - 16 pts S : 11 - 13 pts I : 0 - 10 pts

Évaluations 9^e : Mini trampoline 9^e ** (ES2)

Mini-trampoline

Saut en hauteur et sauts de base

- Saut en hauteur:
 - ≥160cm = 1 pt
 - ≥180cm = 2 pts
- Saut en extension, saut avec demi-tour, saut roulé
 - 2 pts si élan, saut et réception réussis
 - 1 pt si 2 éléments sur 3 sont réussis

Barème ⓘ

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	Hauteur	Extension	Demi-tour	Roulé	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Évaluations 9^e : Barre fixe 9^e ** (ES2)

Barre fixe

Rotations avants ; Rotations arrières

- Montée du ventre:
1 pt avec plan incliné / 2 pts sans aide
- Tour d'appui arrière:
1 pt avec corde / 2 pts sans aide
- Tourner en avant:
1 pt soleil / 2 pts tour d'appui
- Napoléon:
1 pt petit / 2 pts grand

Barème ⓘ

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	Montée du ventre	Tour d'appui arrière	Tourner en avant	Napoléon	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Évaluations 10^e : Corde à tourner 10^e ** (ESI)

Corde à tourner

Franchir en courant des cordes qui tournent (emplacement 10-12 m)

Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter entre les cordes (deux essais) (1pt)

Traverser deux cordes qui tournent avec soi (1pt)

Traverser deux cordes qui tournent contre soi (1pt)

Traverser un corde avec soi et une contre soi, un aller-retour (1pt)

Entraînement : 0 à 1 pt

Réussi : 2 pts

Bien réussi : 3 pts

Très bien réussi : 4 pts

Grille évaluation 10.7 : Corde à tourner

	Prénoms	Cordes à tourner			Total	Note
		Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter entre les cordes (2 essais) (1)	Traverser 2 cordes qui tournent avec soi (1)	Traverser 2 cordes qui tournent contre soi (1)		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						

Établissement 1

Évaluation 10^e : Anneaux 10^e ** (ESI)

Évaluation 10^e EPS

Enchaînement aux anneaux

Effectuer une suite de mouvements aux anneaux balançant

Balancés :

- position du corps (1pt)
- rythme (1pt)
- Pas (1pt)

Eléments techniques :

- Demi-tour (3pts)
- Suspension mi-renversée (3pts)

Sortie

- Point mort (1pt)
- Arrivée en équilibre (1pt)
- Tenue (1pt)

Entraînement : 0-3 pts
Réussi : 4-6 pts
Bien réussi : 7-9 pts
Très bien réussi : 10-12 pts

Grille évaluation 10^e filles: Enchaînement aux anneaux balançant

	Prénoms	Balancés			Eléments techniques		Sortie			Total	Note
		Position du corps (1)	Rythme (1)	Pas (1)	Demi-tour (3)	Susp. mi-renversée (3)	Point mort (1)	Arrivée en équilibre (1)	Tenue (1)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											

Établissement 1

Évaluation 10^e : Barres asymétriques 10^e ** (ESI)

Grille évaluation 10 ^e : Enchaînement aux barres (F : asym. / G : para)											
	Prénoms	Entrée		3 éléments techniques			Tenue du corps	Sortie		Total	Note
		Dynamique (1)	Enchaînée avec le 1 ^{er} mvt (1)	Élément 1 (2) « Balance faciale »	Élément 2 (2) « Crochet »	Élément 3 (2) « Rotation »	gainage (1)	Maîtrise (1)	Equilibre (1)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											


E : 0-3 pts / R : 4-6 pts / BR : 7-9 pts / TBR: 10-11 pts
Établissement 1

Feuille de route réalisée par la file d'EPS distribuée aux élèves

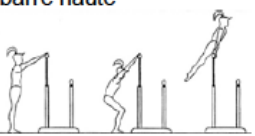
(les exercices sont laissés au choix de l'enseignant)

Entrées

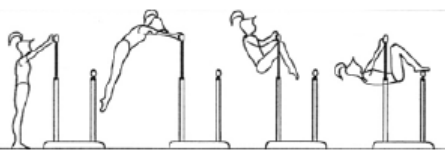
Saut à l'appui facial
barre basse




barre haute



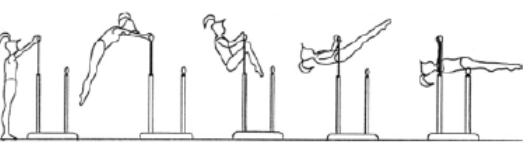
Saut à la suspension groupée



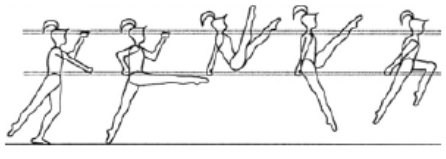
Saut à la suspension une jambe groupée appuyée à la barre basse



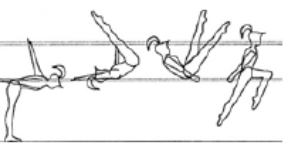
Saut à la suspension couchée dorsale latérale groupée ou écartée



Passé dorsal en ciseau au siège transversal devant une main



S'élancer en avant au siège transversal devant une main



Elements de liaisons

S'établir en avant en tournant



Siège avec jambes tendues



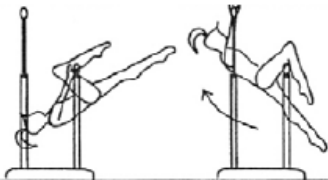
Balance faciale



Balancer entre les barres



Élancer en avant, crocher le jarret et s'établir en arrière



Balance à la suspension



Évaluation 10^e : Chorégraphie avec ballon 10^e ** (ES1)

Grille évaluation 10^e filles: Chorégraphie avec ballon

	Prénoms	Présenter la choré 2x de suite (1)	Présence d'un début et d'une fin distincts (1)	Être en rythme (1) et synchro dans le groupe (1)	Exécuter toutes les séquences sans erreur (0-3)	Débuter la nouvelle séquence sur le 1er temps (0-3)	Total	Evaluation
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								

Établissement 1

Évaluation 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES1)

10^e		Saut en hauteur					
	Prénoms	Course : rythme, pied d' appel, élan courbe (0-3)	Élévation : engagement de la jambe des bras et rotation (0-3)	Franchissement : montée des hanches, ramener les jambes et réception sur les épaules (0-3)	Pourcentage de sa taille 70% (+ 2 pts= BR) 80% (+ 2 pts = TBR)	Points	NOTES
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							

0-5 = E / 6-9 = R / 10-11 = BR / 12-13 = TBR

Évaluation Tchoukball 10^e

L'évaluation se présente sous la forme d'un parcours dans lequel 4 exercices sont évalués. Chaque exercice rapporte 3 pts. L'exercice 4 permet d'obtenir 1/2 ou 1 pt de bonus.

Les exercices proposés correspondent à différentes phases de jeu :

1. Le déplacement latéral en défense
2. la réception en 1^{re} zone
3. la passe en mouvement
4. le tir en suspension après 3 pas

Description des exercices

Exercice 1 : Déplacement latéral en défense → 3 pts

Le joueur (A) se déplace latéralement le long des assiettes en pas chassés et touchent à chaque rangée la 1^{re} et la 2^e assiette avec sa main extérieure.

- **1 pt** : Déplacement latéral effectué en position « basse », le corps orienté face aux assiettes.
- **1 pt** : Touchés de l'assiette aux extrémités de chaque rangée de la main extérieure. Aucun point ne sera attribué si une des assiettes n'a pas été touchée.
- **1 pt** : Dynamisme et engagement dans le déplacement.

Exercice 2 : Réception en 1^{re} zone → 3 pts

Le joueur (A) prend un ballon dans la caisse et fait une passe à son partenaire (B) placé vers un piquet. A court se placer en défense de 1^{re} zone en posant un genou au sol et tente de rattraper le ballon tiré par B. Si A relève le ballon, B doit récupérer le ballon.

- **1 pt** : Passe précise au camarade ; position haute et ouverte du bras. Pas de point si la passe est imprécise hors du rectangle de réception¹.
- **1 pt** : Position en défense 1^{re} zone avec 1 genou au sol obligatoire. Orientation par rapport au cadre et au tir du joueur partenaire.
- **1 pt** : Réception du tir du joueur partenaire avant que le ballon ne touche le sol.

Exercice 3 : Passes en mouvement → 3 pts

A et B se dirigent vers le tchouk opposé en faisant des passes en mouvement d'une main. Les joueurs ont droit à 3 pas !

- **2 pts** : Réussite de toutes les passes en mouvement (maximum 4 passes). Une passe manquée déduit 1 pt ; si plus d'une passe manquée, le joueur n'obtient aucun point.
- **1 pt** : Engagement et dynamisme lors du déplacement.

Tout « marché » effectué par le joueur évalué déduit 1 pt du total de l'exercice 3.

¹ **Rectangle de réception** : rectangle formé par la largeur d'épaules et le nombril.

Exercice 4 : Tir en suspension après 3 pas → 3 pts

A effectue un tir en suspension après 3 pas et essaie de viser un des tapis placé en 1^{re} ou 2^e zone.

- **1 pt** : Tir en suspension sur le bon pied d'appel après 3 pas.
- **1 pt** : Angle de tir choisi.

Un tir sur le cadre métallique ou hors du tchouk donnent 0 pt. Si, après le rebond, le ballon tombe dans la zone, sort du terrain ou touche le joueur, aucun pt n'est attribué.

- **1 pt** : Pied d'appel en dehors de la zone.

BONUS : viser et doser → 1/2 ou 1 pt

- **1/2 pt** : Si le ballon touche l'un des 2 tapis « cible » les plus éloignés de la zone.
- **1 pt** : Si le ballon touche le 1^{er} tapis « cible » près de la zone.

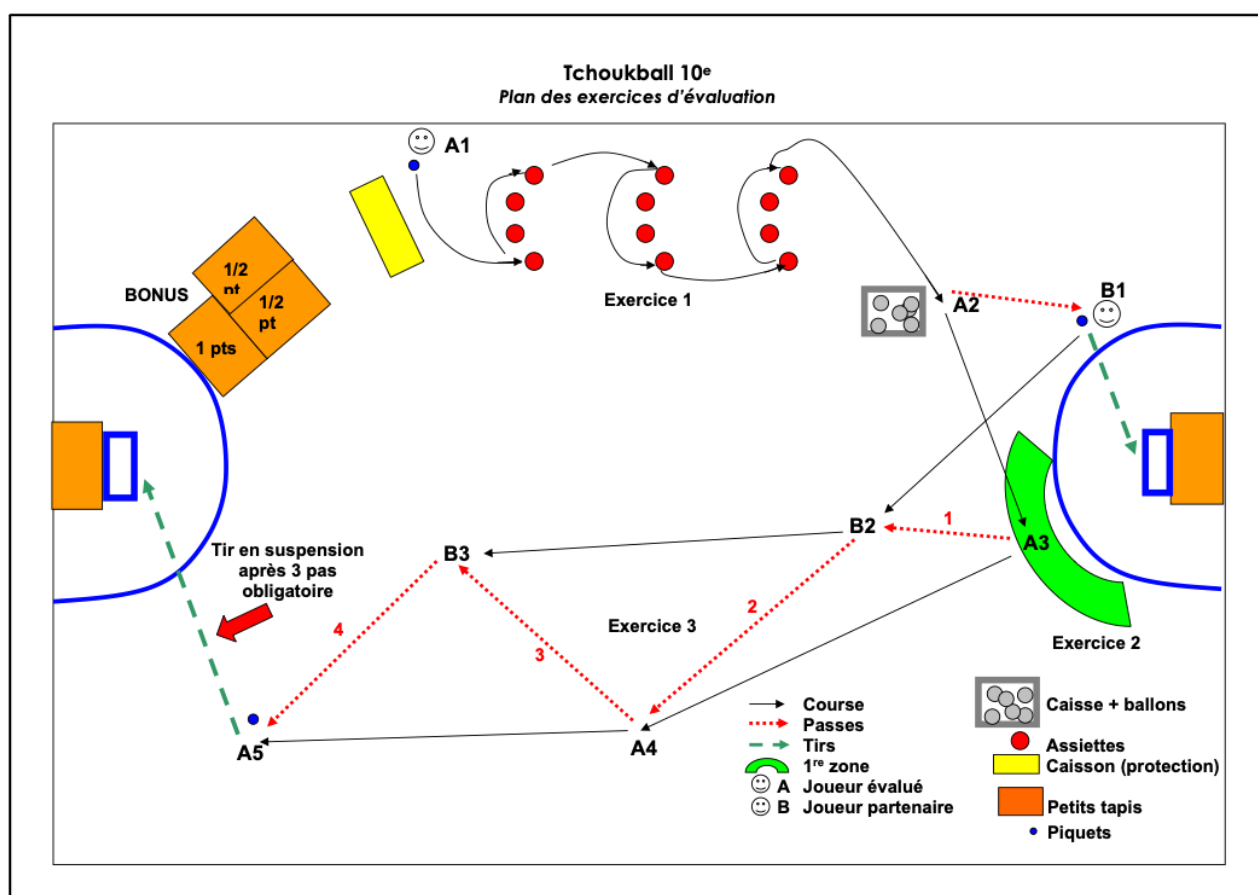
Total des 4 parties : 12 pts + 1/2 ou 1 pt Bonus.

Barème

11 pts ou plus	TBR
9 à 10 pts	BR
7 à 8 pts	R
6 pts ou moins	E

Grille d'évaluation tchoukball 10^e

Élèves	Exercice 1 Critères : - Assiettes - Position corps - Dynamisme (3 pts)	Exercice 2 Critères : - Passe précise - Genou-orientation - Réception 1 ^{re} zone (3 pts)	Exercice 3 Critères : - Passes en mouvement - Marchés (3 pas) (3 pts)	Exercice 4 Critères : - Tir après 3 pas - Orientation du tir - Pied d'appel (3 pts)	Bonus Critères : - Tir sur 1 ^{er} tapis (1 pt) - Tir sur 2 ^e tapis (1/2 pt)	Total



Anneaux balançants

Créer et réaliser une suite aux anneaux balançants

Balancés 2 pts

Sortie arrière 1 pt

Demi-tour 2 pts

Sortie demi-tour 2 pts

Tour complet 3 pts

Sortie salto 3 pts

Mi-renversé avec plan incliné 2 pts

Mi-renversé 3 pts

Bras fléchis 3 pts

Barème ⓘ

E: 0 à 8

R: 9 à 10

BR: 11 à 12

TBR: 13 à 16

Classe:								
Prénom	Balancés	Demi-tour	Tour complet	Mi-renversé	Bras fléchis	Sortie	Total	Eval
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

**Evaluation critériée hauteur
10^e année semestre 1**

Barème :

0-3 pts= E
4 pts= R
5-6 pts= BR
7-8 pts= TBR

Nombre de points obtenus :

Evaluation de l'élève :

4 phases à observer :

1) Elan :

1. La fin de la course est en virage: oui non (1pt)
2. 3 derniers pas rythmés: oui non (1pt)

Total des points élan : /2pts

2) Appel :

1. l'élève saute sur le bon pied: oui non (1pt)
2. Le genou libre monte en direction de l'épaule opposée (saut vers le haut et non vers le tapis) : oui non (1pt)
3. L'élève effectue un ¼ de tour lors de l'appel (rotation suffisante)
oui non (1pt)

Total des points appel: /2pts

3) franchissement :

1. Position arquée sur la barre (hanches hautes) : oui non (1pts)

Total des points franchissement: /2pts

4) Atterrissage :

- 1) Atterrissage sur le dos ou sur les fesses : oui non (1pts)
2) Atterrissage au milieu du tapis : oui non (1pts)

Total des points atterrissage : /2pts

Total final : /8pts



Prénom : **EVALUATION**

De la corde à tourner au Double Dutch

NIVEAU 1 → E = entraîné

Critère(s) de réussite

- | | |
|--|----------------------------|
| A. Traverser en courant une corde qui tourne (avec moi) | 3x |
| B. Franchir en courant une corde qui tourne (contre moi) | 3x |
| C. Sauter dans une grande corde, démarrer dedans | 10 sauts de suite |
| D. Tourner régulièrement une grande corde | Rythme, bruit, trajectoire |

NIVEAU 2 → R = réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|--|
| E. Tourner régulièrement 2 cordes (double dutch) | Rythme, bruit, trajectoires |
| F. Traverser à la suite en courant deux cordes qui tournent (avec moi) | } 2x, sans s'arrêter
entre les cordes |
| G. Franchir à la suite en courant deux cordes qui tournent (contre moi) | |
| H. Entrer dans une corde qui tourne, sauter 5 fois et ressortir | Max 2 essais |
| I. Sauter dans une grande corde en variant les sauts | Enchaîner 3 variantes (5 sauts) |
| J. Sauter à deux dans une corde et échanger les places | 3 échanges |

NIVEAU 3 → BR = bien réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|--|-----------------------------|
| K. Tourner seul deux grandes cordes, accrochées aux espaliers... ¹ | Rythme, bruit, trajectoires |
| L. A 2, se passer deux ballons pendant les sauts dans une grande corde | 5 échanges |
| M. Sauter dans une corde et faire des passes (ballon) à qn à l'ext de la corde | 5 passes |

NIVEAU 4 → TBR = très bien réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|----------------------------|
| N. Entrer dans 2 cordes qui tournent et faire au moins 3 sauts | 3x |
| O. Sauter avec une corde à sauter dans une grande corde | 10 sauts de corde à sauter |
| P. Sauter dans 2 cordes et faire des passes (ballon) à qn à l'ext de la corde | 5 passes |

BONUS → Niv. « 5 »

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|----------|
| Q. 10 sauts de double dutch avec entrée | 3 essais |
|---|----------|

¹ Sinon aux perches ou dernier étage d'un caisson
Ecart entre les cordes ~40cm, hauteur ~1m



Exercices réussis (cf feuille de travail)

Prénoms <small>pts</small>	Engagem t dans l'activité	Niv 1	Niv 1	Niv. 2	Niv. 2	Niv. 3	Niv. 3	Niv. 4	Niv. 4	Total de pts	Eval.
	1	0	0	1	1	2	2	3	3		
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					

20.11.2017

Barème : 0 à 2 E
 3 à 4 R
 5 à 7 BR
 8 TBR

Indicatif	exs niveau 1 = E
	exs niveau 2 = R
	exs niveau 3 = BR
	exs niveau 4 = TBR



Infos :

Chaque élève doit présenter 2 exs réussis. L'exercice K est obligatoire (niveau 3)
 Puis, il choisit soit 1 deuxième ex de niveau 3, OU 2 autres exs dans un autre niveau

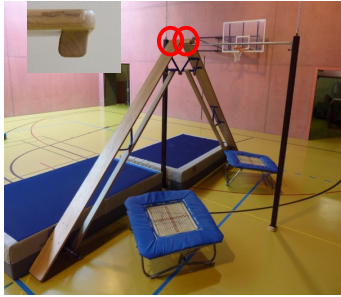
CM32/11.9

Parkour – 11^e année

Wallspin avec mini trampoline

Situations de l'évaluation

Réussi

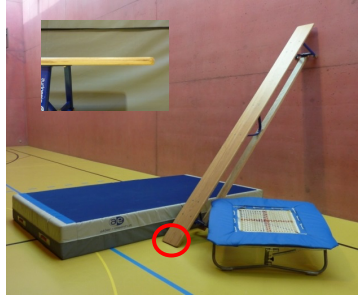


**Rotation par-dessus un banc incliné
accroché à une barre fixe haute**

Commentaire :

Atterrissage sur les pieds
Mains posées à plat (ne pas s'accrocher)
Appui vers la moitié du banc

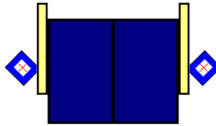
Bien réussi



**Rotation par-dessus un banc incliné
en appui contre un mur**

Commentaire :

Le poste peut être « doublé en miroir »



Très bien réussi



**Wallspin contre un mur
après un saut au mini trampoline**

Commentaire :

Atterrissage sur les pieds
Le poste peut être « doublé en miroir »



Évaluations 11^e : Renversement 11^e ** (ES2)

Sauts d'appui

Renversement au mini-trampoline

- 1 pt: depuis caisson, appui renversé, puis "crêpe"
- 2 pts: depuis mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe
- 3 pts: élan, saut sur mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe
- 4 pts: renversement

Barème ①

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	1 point	2 points	3 points	4 points	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						



Bulletin semestriel d'Éducation physique et sportive - 2e semestre

Enseignant-e:

Classe:

Nom:

Prénom:

CM32/10.1 – Coordination

Effectuer une activité dans chacune des situations données:

- saut à la corde
- équilibre sur un banc
- saut à la grande corde

Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.

E: 0 à 2 points BR: 4 à 6 points
R: 3 points TBR: 7 à 9 points

Résultat: TBR

CM34 - Tchoukball

Enchaîner les gestes de base du tchoukball dans un parcours.

Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points

E: 0 à 7 point BR: 10 à 11 points
R: 8 à 9 points TBR: 12 à 15 points

Résultat: TBR

CM33 - Anneaux

Enchaîner différents mouvements aux anneaux balançant

- Balancer
- Demi-tour
- Sortie arrière
- Mi-renversé arrêt/mouvement
- Suspension brachiale

E: 0 à 4 point BR: 7 à 8 points
R: 5 à 6 points TBR: 9 à 10 points

Résultat: R

CM31 - Endurance

Régularité sur 5 tours de 250m

Durant son 12', L'ESC de courir 5 tours consécutifs le plus régulièrement possible: 1) 0-3" (6pts)
2) 4-5" (4)
3) 6-8 (2pts)
4) < 8 (0pt).. d'écart entre le tour le plus rapide et le plus lent.

E: 0 à 1 point BR: 4 à 5 points
R: 2 à 3 points TBR: 6 à 6 points

Résultat: TBR

CM34 - FOOTBALL

Jeu 3 contre 3 sur un demi-terrain et sans gardien

Chaque élément de l'évaluation réussi amène de 1 à 3 points

E: 0 à 2 point BR: 4 à 6 points
R: 3 à 3 points TBR: 7 à 9 points

Résultat: BR

CM23 - Minitrampoline

Réaliser une rotation avant au minitrampoline. Présenter une seule des quatre propositions.

1 pt: saut roulé sur un gros tapis
2 pts: saut roulé sur un tapis de 16 posé sur 3 caissons
3 pts: saut roulé sur un gros tapis posé sur des barres parallèles
4 pts: salto avant sur un gros tapis

E: 1 à 1 point BR: 3 à 3 points
R: 2 à 2 points TBR: 4 à 4 points

Résultat: E

Commentaire

Elève agréable et respectueux. Très bonnes aptitudes physiques et bons résultats d'ensemble, particulièrement dans les jeux.





Signature de l'enseignant-e :

Signature d'un des parents (ou de son/sa représentant-e légal-e) :

H. Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation

Transcript Notation

Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or 	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or 	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
underline	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hhh)		Audible exhalation
 or (.hhh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((<i>italic text</i>))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, *Transcription Notation*, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

I. Tableau synoptique des « chantiers » : exemple du cas de LINE

Des 15 chantiers (préoccupations récurrentes) identifiés dans le matériau langagier de LINE, nous relevons trois axes prioritaires qui s'articulent autour du « contrôle », la gestion de la « diversité » des élèves et ce qui incombe à la « prescription ». De là, nous percevons que ces trois axes se réfèrent respectivement à trois niveaux : l'enseignant, les élèves, ainsi que la tutelle et le collectif de travail (instance impersonnelle et interpersonnelle).

Axes prioritaires	Exemples	Description de la préoccupation
Chantier 1 contrôle	<i>Je ne leur faisais pas confiance sur la co-évaluation.</i> (EC TP60)	Chantier en lien avec le besoin de contrôler et la difficulté à déléguer la responsabilité et faire confiance aux élèves
Chantier 2 contrôle	<i>C'est censé être moi qui les regarde et qui les évalue!</i> (ACS3 Coordination 10 ^e * TP28)	Chantier en lien avec le besoin d'être reconnu et de se sentir utile et compétente
Chantier 3 prescription	<i>Jusqu'à là, je ne les ai pas vraiment remises en questions!</i> (EC TP104)	Chantier en lien avec le fait de rester fidèle à la prescription et au collectif de travail
Chantier 4 prescription	<i>J'ai de la peine avec le moment T !</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP368)	Chantier en lien avec la difficulté de juger un élève uniquement sur sa prestation le jour de l'évaluation sommative
Chantier 5 diversité	<i>Ça permet d'avoir un peu un fil rouge dans l'établissement!</i> (EC TP108)	Chantier en lien avec l'engagement et l'intérêt des élèves pour l'évaluation
Chantier 6 diversité	<i>Je ne peux pas me dédoubler !</i> (AC2 Anneaux 10 ^e ** TP156)	Chantier en lien la difficulté de prendre en compte la diversité des élèves pour les engager.
Chantier 7 diversité	<i>La gym c'est quelque chose où la confiance en soi on peut vite- ((geste de la main signifiant un « dégage ment »))</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e **TP368)	Chantier en lien avec l'ambivalence perçue des effets de l'évaluation sommative en EPS sur les élèves
Chantier 8 diversité	<i>Elle s'est donnée de la peine d'essayer!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP229)	Chantier en lien avec le fait de récompenser l'effort et la persévérance
Chantier 9 diversité	<i>Peut-être des fois c'est aussi les filles qui tournent!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP83)	Chantier en lien avec la difficulté de juger un élève alors que sa réussite dépend en partie des autres élèves
Chantier 10 Contrôle et diversité	<i>Je n'avais pas spécialement envie de devoir gérer !</i> (ACS2 Anneaux 10 ^e ** TP17)	Chantier en lien avec le souci d'occuper une partie des élèves dans un « chantier annexe »
Chantier 11 prescription	<i>C'est compliqué d'évaluer avec une grille dans le jeu.</i> (EC TP60)	Chantier en lien avec la problématique des critères et de l'attribution des points sur une prestation évaluée

Chantier 12 prescription	<i>Je la répartirais sur trois leçons peut-être</i> (ACS3 Coordination 10 ^e ** TP4)	Chantier en lien avec le fait de réaliser les évaluations sommatives sur une seule leçon (en une fois)
Chantier 13 diversité	<i>Elle n'osait même pas faire cela au début!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP213)	Chantier en lien avec le souci d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves et d'assurer un traitement équitable
Chantier 14 diversité	<i>On s'adapte aussi en fonction de la classe, de::: l'horaire.</i> (ACC2 Barres fixe 9 ^e ** TP585)	Chantier en lien avec le souci de choisir une évaluation adaptée aux élèves et au contexte (difficile de faire une co-évaluation en début d'année)
Chantier 15 Prescription	<i>C'est vrai qu'elles (les évaluations) sont des fois tellement différentes! Enfin pour moi, une éval aux agrès, ce n'est pas du tout la même chose qu'une éval au jeu!</i> <i>J'ai de la peine à associer!</i> (ACC2 Barres fixes 9 ^e ** TP860)	Chantier en lien avec la difficulté de transposer d'une évaluation à l'autre (spécificité des évaluations)