

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

# *Équité et arrangements évaluatifs*

*Certifier en Éducation physique et sportive*

Sous la direction de Bernard DAVID

*INRP*

*INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE*

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> ( <i>Bernard David</i> )	9
<b>QUAND OBJECTIVITÉ SE CONFOND AVEC MULTIPLICITÉ</b> ( <i>Pascal Auzeil</i> )	15
1. Enseigner dans un contexte	15
2. L'enseignante et sa classe	17
2.1. Les conceptions de l'évaluation certificative	17
2.2. La préparation de séance	17
2.3. L'observation des séquences d'évaluation	17
2.4. Conduite des élèves	18
2.5. Pratique réflexive	18
3. La professionnalité	18
3.1. Jeux et arrangements évaluatifs	18
3.2. Humanisme et technicité	19
<b>UNE FORME DE PRAGMATISME EN EPS</b> ( <i>Francis Bergé</i> )	21
1. Objectif de l'étude	21
2. Les déterminants de l'évaluation	21
2.1. Contexte de l'établissement	21
2.2. Parcours de l'enseignant avant d'intégrer la cité scolaire	22
2.3. Légaliste et arrangeant	22
2.4. Adeptes des technologies nouvelles et bricoleur	22
2.5. Unitaire et indépendant	23
2.6. Conclusion	24
3. Sa place dans la rénovation du projet EPS	24
3.1. Evolution de l'enseignement de l'EPS	24
3.2. Analyse du processus de rénovation	25
3.3. Conclusion	26
<b>AUTONOMIE ET INVESTISSEMENT EN COURSE D'ENDURANCE</b> ( <i>Mireille Duirat-Elia</i> )	27
1. Le contexte	27
2. L'entretien centré sur le déclaratif	27
2.1. Valeurs et grands principes	28
2.2. La nature des difficultés rencontrées	28
2.3. Le jeu avec les règles ou le passage de l'évaluation à la note	28
3. L'entretien centré sur le procédural	28
4. Croisement des données avec la séance d'évaluation	29
5. L'entretien réflexif	29

## DISCOURS ET ROUTINES : COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

<i>(Gérard Guilhot)</i> . . . . .	31
1. Le contexte matériel et humain . . . . .	31
1.1. Données générales . . . . .	31
1.2. Eléments tirés du logiciel IPES (indicateur pour le pilotage des établissements scolaires) . . . . .	31
1.3. En ce qui concerne plus particulièrement l'EPS . . . . .	32
2. Le collègue observé et sa classe . . . . .	32
2.1. Les temps d'observation . . . . .	32
2.2. Dispositif et déroulement de l'évaluation . . . . .	33
2.3. Commentaires sur la séance d'évaluation . . . . .	33
2.4. Commentaires sur les entretiens . . . . .	33
Conclusion . . . . .	34
<b>HUMANISME ET CERTIFICATION</b> <i>(Alain Huet)</i> . . . . .	35
1. Le contexte matériel et humain . . . . .	35
2. L'équipe EPS, son projet . . . . .	35
2.1. Les enseignants . . . . .	35
2.2. Le poids des contingences matérielles et financières . . . . .	35
2.3. Les finalités du projet EPS au lycée . . . . .	36
2.4. Les APS proposées au lycée dans le cadre de la programmation . . . . .	36
3. Objectifs et conditions de l'étude . . . . .	36
4. Les conceptions de l'évaluation certificative . . . . .	37
5. Observation de la séquence d'évaluation . . . . .	39
5.1. C'est l'enseignant qui note . . . . .	40
5.2. La conduite des élèves . . . . .	40
6. Construire des référentiels adaptés aux capacités des élèves . . . . .	41
7. La professionnalité des enseignants : jeux et arrangements évaluatifs . . . . .	41
8. Humanisme et technicité . . . . .	43
Conclusion . . . . .	45
<b>LA DANSE AUX PAS DE LA CERTIFICATION</b> <i>(Olivier Leguellec)</i> . . . . .	47
1. Lycée, contexte . . . . .	47
1.1. Structures - Population . . . . .	47
1.2. Orientation de l'enseignement . . . . .	47
1.3. Place de l'EPS . . . . .	48
2. Enquêtes réalisées . . . . .	49
3. Le professeur, sa classe et l'EPS . . . . .	49
3.1. Caractéristiques relationnelles . . . . .	49
3.2. Conception de l'APS . . . . .	50
3.3. Conception de l'EPS . . . . .	50
4. La professionnalité de l'enseignant . . . . .	50
4.1. Position par rapport aux règles institutionnelles . . . . .	50
4.2. Engagement professionnel dans l'évolution de la discipline . . . . .	51
Conclusion . . . . .	51
<b>« DES INSTRUMENTS POUR MIEUX JUGER ! »</b> <i>(Daniel Ponnelle)</i> . . . . .	53
1. Le contexte matériel et humain . . . . .	53
1.1. Un établissement rural avec 2/3 de filles . . . . .	53
1.2. Des effectifs assez faibles en EPS . . . . .	53
1.3. Les trois enseignants . . . . .	54
1.4. Contexte matériel . . . . .	54

1.5. Le projet EPS	54
1.6. Orientation de l'évaluation au baccalauréat	55
2. Les conceptions de l'évaluation certificative	56
3. Analyse d'une évaluation en badminton	57
3.1. Préparation et conditions de la séance	57
3.2. Les modalités d'évaluation	57
3.3. Observation de la séance d'évaluation	57
3.4. La conduite des élèves	58
3.5. Des insatisfactions	58
4. Réguler pour être plus juste et objectif	59
4.1. Jeux et arrangements évaluatifs	59
4.2. Humanisme et technicité	60

## **PRENDRE EN COMPTE LA SPÉCIFICITÉ DES VOIES**

<b>TECHNOLOGIQUES</b> ( <i>Patrice Schoose</i> )	61
1. Contexte matériel et humain	61
2. L'enseignant : ses conceptions de l'évaluation certificative	61
3. Etude des séquences d'évaluation filmées	62
3.1. En escalade	62
3.2. En volley-ball	62
3.3. Conclusion pour ces 2 APS	62
4. Professionnalité de l'enseignant	63
5. Jeux et arrangements évaluatifs	64
5.1. Arrangements évaluatifs interne, externe	64
5.2. Conscience professorale des arrangements évaluatifs	64
5.3. Arrangement évaluatif pour soi	64
5.4. Arrangement : stratégie de prise en main de la classe	65
5.5. Définition d'une échelle de notes et construction de la progression de l'élève	65
5.6. Arrangement évaluatif et contexte scolaire	65
6. Technicité et humanisme	66
Conclusion	66

## **A L'INTERFACE DES TEXTES ET D'UNE RÉALITÉ COMPLEXE**

( <i>Véronique Vandenberghe</i> )	69
1. Zoom sur le contrôle en cours de formation	69
1.1. Le contexte	69
1.2. Organisation au niveau des classes terminales	70
1.3. L'équipe EPS	70
1.4. Modalités d'évaluation	71
1.5. La notation	74
2. Etude de cas : séquence d'évaluation terminale en badminton	75
2.1. Description du déroulement du cycle par l'enseignant	75
2.2. La séquence d'évaluation	75
2.3. De la séquence d'évaluation à la notation	76
3. L'évaluation entre le dire et le faire	77
4. La professionnalité	78
Conclusion	79

## LA RÉALITÉ A L'ENCONTRE DES MEILLEURES VOLONTÉS

(Michel Vigneron) ·····	81
1. Conceptions, idées générales ·····	82
2. Les élèves ·····	83
3. La réflexion comme moteur des avancées ·····	84
4. Arrangements ·····	85
4.1. Dans l'équipe « morcelée » ·····	85
4.2. Dans l'équipe « soudée » ·····	88
5. Technicité et humanisme : conflit ? ·····	89

## COMPOSITION DES MENUS DU BAC EPS DANS LA LOIRE

<b>Comment ? Pourquoi ?</b> (Francis Bergé) ·····	91
1. Introduction ·····	91
2. Analyse des menus (bac général et technologique) ·····	92
2.1. Recueil des données ·····	92
2.2. Les faits marquants ·····	92
2.3. Interprétation ·····	92
3. Analyse des APSA (bac général et technologique) ·····	94
3.1. Recueil des données ·····	94
3.2. Les faits marquants ·····	95
3.3. Interprétation ·····	95
4. Conclusion ·····	96

## ÉCARTS DE NOTATION ENTRE GARÇONS ET FILLES

<b>DANS LA LOIRE</b> (Francis Bergé) ·····	97
1. Constat ·····	97
2. Objectif et hypothèses ·····	97
3. Analyse des écarts de notes entre garçons et filles ·····	98
3.1. Moyennes des professeurs hommes et femmes (baccalauréat général et technologique) ·····	98
3.1.1. Recueil de données ·····	98
3.1.2. Interprétation ·····	99
3.2. Ecart de notes G / F et degré de féminisation des équipes pédagogiques ·····	99
3.2.1. Recueil de données ·····	99
3.2.2. Interprétation ·····	100
3.3. Comparaison des lycées ayant le plus et le moins de différences entre les moyennes F / G ·····	100
3.3.1. Recueil des données ·····	100
4. Discussion ·····	100
4.1. Notation féminine ·····	101
4.2. Autres hypothèses ·····	101
5. Conclusion ·····	102

## ÉLÉMENTS POUR UNE APPROCHE PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN EPS

(Mireille Duirat-Elia) ·····	103
1. Perspectives de l'étude ·····	103
2. Cadre d'analyse ·····	104
3. Une ouverture des formes de pratiques ·····	105
4. Une articulation accrue entre performances et conduites motrices ·····	107
5. L'accentuation de la fonction formative de l'évaluation ·····	108

6. Une centration accrue sur les contenus enseignés . . . . .	109
Conclusion . . . . .	110
<b>SUR LES DIFFICULTÉS DE LA PROFESSION A NOTER</b>	
<b>ENTRE 2/20 ET 7/20 (Gérard Guilhot)</b> . . . . .	111
<b>CONCLUSION (Bernard David)</b> . . . . .	113
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> . . . . .	117

# INTRODUCTION

(Bernard David)

Un rappel des principaux éléments de la problématique d'ensemble de la recherche initiale s'avère utile afin de mieux situer la posture particulière adoptée dans le présent document, aussi il sera fait appel en introduction et en conclusion aux études inter-sites à travers quelques extraits de la publication du rapport de recherche<sup>1</sup>.

A côté des autres disciplines l'EPS possède des modalités d'évaluation spécifiques et revêt des formes typiques comme par exemple le contrôle en cours de formation. Sa contribution au baccalauréat avec son coefficient deux au premier groupe d'épreuves constitue une part non négligeable de la réussite globale de l'élève quand on sait que la moyenne des notes des élèves aux épreuves d'EPS navigue régulièrement entre 13 et 14 et que seulement 4% des élèves obtiennent une note inférieure à 10. La certification est pourtant régie par des textes et des documents d'accompagnement complexes et officiellement contrôlés par les autorités politiques et administratives, sachant que depuis de nombreuses années la discipline EPS est à la recherche d'épreuves d'évaluation plus équitables et fondées rationnellement. Insister sur la nécessité de l'évaluation certificative en EPS ne dispense cependant pas d'en montrer les limites, les difficultés, les caractéristiques et certains effets pervers qu'elle peut générer de l'intérieur dans l'enseignement et l'apprentissage des savoirs dans et sur les Activités Physiques et Sportives (APS).

La dernière réforme de l'évaluation au baccalauréat a été ponctuée par plusieurs arrêtés et circulaires de 1993 à 1995. Elle a généré au moins deux attitudes dans la communauté EPS. Une première attitude a consisté à tenter d'appliquer ou faire appliquer au pied de la lettre la réglementation contenue dans les derniers textes officiels et s'est heurtée à la difficulté bien connue du changement par les textes. L'existence de ces textes fut justifiée par une critique des effets de la précédente réforme de 1983:

– Les évaluations mises en place dénaturaient la discipline risquant de la transformer en une éducation sportive au détriment d'une didactique de l'EPS.

– La montée des moyennes nécessitait une évaluation faisant intervenir moins de subjectivité pour rester crédible au regard des autres disciplines, d'autant que le coefficient passe de un à deux.

– Le contrôle en cours de formation s'apparentait le plus souvent à un contrôle continu ou formatif ne remplissant pas son rôle certificatif.

Une seconde attitude s'est exprimée à travers les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS dans la mise en oeuvre de la nouvelle évaluation et ses conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage :

– L'imposition d'évaluer trois APS dans l'année scolaire dans un contexte de deux heures théoriques de cours hebdomadaires et de mise en stage dans les lycées professionnels, associée aux exigences du contrôle en cours de formation fait constater aux enseignants qu'ils ne font plus qu'évaluer, alors que le discours officiel proclame qu'il faut "évaluer que ce qui a été enseigné".

---

<sup>1</sup> David, B. (Dir.) (2000). *EPS : La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, Documents et Travaux de recherche en Education.

– Le choix des menus de trois APS appartenant aux cinq domaines d'action (1993) puis aux groupements d'activités (1995) est problématique compte tenu du flou qui accompagne leur définition (absence de clarté sur leurs référents culturels et/ou scientifiques, catégories édulcorées ou “ fourre tout ”).

– Le système d'évaluation largement inspiré de celui utilisé dans les concours de recrutement des enseignants d'EPS et de surcroît pensé en référence aux seules activités athlétiques, est appliqué sans nuances dans toutes les APS et conduit à un grand bricolage pour l'adapter à tout prix au contexte scolaire.

– Les contraintes spécifiques des lycées professionnels et des zones difficiles ne sont pas prises en compte.

– Une réforme aurait dû aller des programmes à l'évaluation et c'est le contraire qui s'est produit.

Cette situation conduit à choisir les savoirs enseignés pour leur facilité à être évalués et c'est l'évaluation qui pilote les contenus enseignés. Ce biais peut être résumé dans la formule : “ n'enseignons que ce qui peut être évalué ”. S'ajoute la difficulté de juger avec le même cadre évaluatif des populations scolaires hétérogènes, dans des contextes matériels et humains d'enseignement très diversifiés et dans des activités physiques et sportives dont les différences de logique interne ne peuvent être gommées. Ces phénomènes montrent combien l'application des modalités contenues dans les derniers textes officiels exige un effort d'adaptation permanent de la part des enseignants d'EPS (David, 1998). Cette volonté de mettre en œuvre des procédures d'évaluation précises et objectives marque le sceau du désir de garantir l'égalité des chances et de traitement de tous les élèves devant l'examen dans un pays démocratique. Dans ce cadre, l'application fidèle et consciencieuse par l'enseignant des prescriptions de l'évaluation formelle contenue dans les textes officiels est attendue. Il s'agirait d'apprécier de façon neutre et froide le degré d'acquisition des objectifs du programme disciplinaire par chacun des élèves dans le but de satisfaire aux exigences sociales de justice et d'équité. Les savants calculs de notes, le recours à la quantification des apprentissages tactiques et techniques à l'aide d'outils comme des référentiels d'évaluation, des nomogrammes, des barèmes, des grilles de niveaux d'habileté, sont des pratiques dont le but est de respecter ces valeurs sociales de justice et d'équité. Mais dans ce cadre, l'enseignant d'EPS se montre-t-il capable d'adopter l'attitude attendue par l'institution, de garder le « cœur froid » dans ses observations et ses jugements (Weiss, 1990), d'évaluer en toute objectivité ? Participe-t-il de la « mise en grille » et de l'éli-sion du sujet dénoncées par certains ?

Pour répondre à ces questions et mieux comprendre les formes typiques de la certification, il a fallu remonter aux traces et aux résultats de l'activité conjointe d'enseignants d'EPS et d'élèves à travers des analyses inter-sites.

L'objectif était de décrire les pratiques évaluatives pour mieux comprendre les démarches des enseignants agissant dans un cadre réglementaire permettant des mises en œuvre différenciées et d'approcher et saisir les modes de construction du jugement enseignant conduisant à la note d'EPS au baccalauréat. Il s'agissait également de mieux comprendre les modes d'appropriation et de mise en œuvre de l'évaluation formelle (réglementation relative au déroulement des épreuves) par les enseignants d'EPS, en investiguant le sens attribué à la certification et les problèmes posés par son instrumentation.

Le cadre conceptuel de la recherche s'est alors construit autour de l'idée centrale que l'évaluation certificative en EPS constitue un fait didactique qui imprègne la classe de terminale et un objet de recherche spécifique dont il convient d'abord de faire une étude descriptive et compréhensive et non pas prescriptive. Cependant, fallait-il opter pour un schéma inductif visant à faire émerger progressivement au fil de l'investigation le cadre conceptuel, les questions clés de la recherche se clarifiant a posteriori et les instruments de recueil des données se construisant à partir des situations particulières étudiées ? Il est bien connu que l'approche inductive se révèle nécessaire lorsqu'il s'agit d'étudier des terrains porteurs d'une culture mal connue du chercheur. Dans le cas présent, les chercheurs et enseignants associés participant à



cette recherche étant tous issus du même corps professoral, les phénomènes étudiés relevaient d'une culture commune. On sait par ailleurs que l'approche inductive peut conduire au biais d'études de cas très volumineuses pouvant aboutir à une surcharge de données, une perte de temps considérable et l'impossibilité de mener à bien des études inter-sites ou comparatives (Huberman et Miles, 1991). L'option choisie fut celle d'une approche qualitative certes, mais à partir d'un cadre calibré posant des questions clés débouchant sur la nécessité d'investiguer en priorité certains objets :

### **Questions clés :**

- Quelles sont les représentations dominantes des enseignants à l'égard de l'évaluation certificative (évaluation des compétences et des connaissances) ?
- Comment et selon quels critères s'effectuent la composition et le choix des menus d'APS ?
- Comment s'organise le contenu des référentiels d'évaluation et quelles sont les conceptions sous-jacentes qui les organisent ?
- Comment se répartissent les notes et leurs différentes composantes en fonction de variables qualitatives (âge, sexe, série du bac) ?

### **Objets investigués :**

- Représentations des enseignants (au début de l'investigation et « à chaud » à l'issue de la séance filmée)
- Référentiels (produits normes et attendus, conceptions sous-jacentes)
- Menus (choix des APS, signification) et distributions des notes (globales, par rubrique, par sexe, par série du bac, par type d'établissement)
- Séquences d'évaluation filmées (activité de l'enseignant, des élèves, situations et dispositifs)

Quelques résultats issus de l'étude inter-sites méritent d'être rappelés.

La pensée des enseignants s'exprime autour d'une croyance forte dans la fonction de la certification au sein du système éducatif. Elle leur apparaît, à la fois comme un levier essentiel de légitimité et de crédibilité de la discipline et comme un moyen de responsabilisation de l'élève. Cette croyance forte est renforcée par la mise en avant de valeurs comme l'équité, la justice et l'objectivité, qui sont souvent réaffirmées au fil du discours quel que soit le thème abordé. Mais ces croyances et ces valeurs sont en même temps relativisées par une attitude de doute continuelle issue des problèmes de faisabilité due à la lourdeur de la tâche au regard des conditions matérielles et humaines dans lesquelles ils sont immergés au quotidien. S'ajoute aux contraintes locales, la faiblesse des horaires et les contingences d'un nombre relativement élevé d'élèves par classe. Cette attitude de doute génère beaucoup de questions existentielles chez les enseignants. Ici le poids de l'institution réapparaît se traduisant à la fois par une centration importante sur les textes officiels et par une perplexité tournant autour des questions : que veulent réellement dire les textes ? Qu'est ce qu'on doit évaluer ? A cette perplexité s'ajoute le constat qu'il est difficile dans le cadre d'une certification, d'être à la fois juge et partie et de se limiter au rôle strict d'évaluateur le jour des épreuves. Est-il conséquent et lisible pour les autres disciplines, les élèves, les parents et l'institution entière, de tenir à la fois le rôle d'arbitre et d'entraîneur dans le cadre d'une certification ?

C'est le même problème pour l'évaluation des connaissances d'accompagnement ou l'on constate une diversité des conceptions sur les objets qu'il faudrait réellement évaluer. Les arguments formulés explicitement par les enseignants interviewés prennent racine dans l'imprécision des textes qui entraîne des niveaux de lecture différents, notamment en ce qui concerne la notion d'investissement de l'élève. Ici aussi est invoqué le manque de temps, mettant en doute la fiabilité

de ce type d'évaluation. La prise de distance vis à vis des textes est alors maximum lorsque est abordée la nécessité de répondre aux besoins réels des élèves dans le cadre du thème de la gestion de la vie physique.

Autre forme de l'étude des représentations des enseignants, l'analyse des référentiels d'évaluation en volley-ball fait émerger qu'entre deux conceptions extrêmes (formelle et fonctionnelle), il existe une tendance forte que l'on peut qualifier de mixte. Cette dernière conception mélange des caractéristiques formelles et fonctionnelles en fonction du contexte particulier de l'établissement, ce qui laisse à penser que les représentations de cette APS sont composites (Braun-Antony, 1998). Par exemple certains référentiels n'évaluent que la maîtrise d'exécution, alors que d'autres, plus conformes aux textes articulent maîtrise et performance. Par ailleurs, l'arrêté du 22 novembre 1995 mentionne bien que le niveau exigé pour l'examen terminal doit correspondre aux compétences attendues à la fin de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas de noter seulement les acquisitions durant l'année de terminale, mais la somme des compétences et connaissances acquises pour l'ensemble de la scolarité secondaire. Ces deux données mettent la profession devant une difficulté à franchir, car le curriculum formel tel qu'il peut exister dans les programmes disciplinaires des autres matières n'est pas défini pour l'EPS. Face à cette absence de références nationales, les enseignants d'EPS ont du mal à cerner les produits normes et attendus d'un élève physiquement éduqué en fin de cursus secondaire.

L'étude de la composition des menus d'APS et du choix des élèves révèle un effet de stéréotypie très marqué. Les 2 APSA les plus pratiquées (l'athlétisme et le volley-ball) recouvrent plus de 43% des pratiques, les 5 premières 71%. Le menu générique « Athlétisme / sports de raquettes / sports collectifs » est pratiqué par environ 40% des élèves. Les menus des filles sont par ailleurs très proches de ceux des garçons même s'ils comprennent un peu plus d'activités physiques artistiques et de gymnastique. Mais les menus sont d'abord constitués d'APSA praticables par des groupes mixtes ce qui tend à minorer la place des APA, des sports de combat et des sports collectifs permettant un affrontement direct (rugby, football et handball). Interrogés sur ce qui conditionne le choix des menus, les enseignants mettent en avant les impératifs matériels et des considérations plus liées aux apprentissages qu'à la faisabilité de l'évaluation : cela peut surprendre mais l'enseignant doit gérer son groupe durant toute une année, et il est finalement naturel que la programmation que constitue un menu soit très influencée par des impératifs liés aux apprentissages, aux attentes des élèves et à l'organisation d'activités réalisables par tout le groupe.

L'analyse quantitative de la distribution des notes en fonction de variables qualitatives telles que le sexe et la série du baccalauréat, montre que les déterminismes socioculturels continuent à jouer malgré la réforme des épreuves comme l'avait déjà montré Combaz (1990) à propos des notes du baccalauréat 1985. L'étude a porté sur environ 52 000 élèves regroupés dans trois grands ensembles : 25 lycées répartis dans 9 académies (dont les 16 lycées directement impliqués dans la recherche INRP), l'académie de Nice et l'académie de Rouen. Les résultats ont donc une certaine extension. L'étude des notes confirme des études précédentes. La moyenne générale des notes est élevée (13.35) et 95% des élèves ont 10 et plus. L'arrondi institutionnel des notes individuelles à l'entier supérieur augmente les notes décernées par les enseignants de 0.42 point en moyenne. Par ailleurs les filles ont une moyenne inférieure de 1.1 point à celle des garçons et la différence est particulièrement nette pour les notes de compétences (1.35 point). Pour les notes de connaissances la moyenne des notes filles n'est inférieure que de 0.35 point à la moyenne des garçons.

L'analyse des notes en prenant en compte les séries de baccalauréat laisse apparaître des différences nettes, plus grandes chez les filles (STT : 12.37 ; S : 13.97) que chez les garçons (STI : 13.36 ; S : 14.71).

L'étude des corrélations entre notes de compétences apporte des éléments de réflexion importants car les résultats vont à l'encontre des discours voire des représentations profondes sur la « nature des activités ». Pour choisir les menus les enseignants indiquent souvent qu'ils choisissent des APSA différentes. Pourtant les activités dont les notes sont les plus corrélées positivement (donc les plus semblables) sont aussi et très majoritairement les plus fréquentes. Cela montre que le regroupement institutionnel selon les 8 groupes d'APSA (qui reste influen-

cé par l'incertitude liée au milieu, aux adversaires et aux partenaires) ne permet pas de refléter correctement les caractéristiques des APSA.

Par ailleurs l'étude des corrélations et de la régression connaissances / compétences montre que pour l'essentiel la note de connaissance n'est pas une note de compensation, contrairement à certains discours, puisque la corrélation est nettement positive. Ceci n'empêche pas de faire jouer ce mécanisme de compensation pour certains élèves. Cela semble se produire plus particulièrement lorsque les notes de compétences sont faibles (entre 2 et 8).

Cet ouvrage rassemble dix études de cas centrées sur la professionnalité d'enseignants d'EPS expérimentés s'exprimant dans le cadre de la certification au baccalauréat. Chaque étude de cas n'a pas d'autre ambition que de présenter la photographie d'un enseignant immergé dans la complexité et l'urgence de la situation d'évaluation dans sa classe et son établissement. Essentiellement qualitatives, ces études doivent être comprises comme intervenant en contre point de l'investigation inter-sites, plus lourde et plus quantitative et qui avait pour finalité la mise en évidence de lignes de force traversant les représentations et les pratiques enseignantes. Ces études intra-sites ont été réalisées par les enseignants associés qui ont recueilli des données dans un établissement en relation avec un collègue ayant accepté d'être filmé et interviewé. Chacun des enseignants associés à la recherche s'est efforcé de mettre en relation les différents matériaux collectés pour dégager une logique de fonctionnement ou pour souligner un ou des thèmes apparaissant particulièrement forts dans l'établissement observé. Si des thèmes de la recherche initiale se retrouvent dans ces études intra-sites, chacune possède une certaine originalité en fonction de l'écologie locale de l'établissement. Dans certains cas elles mobilisent plus d'objets investigués que dans la recherche inter-sites (séance d'évaluation filmée et entretien post-séance).

Plusieurs contributions sur des sujets particuliers sont ensuite présentées.

# QUAND OBJECTIVITÉ SE CONFOND AVEC MULTIPLICITÉ

*(Pascal Auzeil)*

Cette étude s'intéresse à une enseignante qui, dans le respect des textes, souhaite avant toute chose une évaluation la plus équitable et la plus objective possible, c'est à dire dans laquelle l'élève se retrouve à travers la prise en compte de son travail et des progrès réalisés. Ses conceptions l'amènent à mettre en place un certain nombre d'arrangements évaluatifs dans l'organisation, les mises en œuvre, ainsi que dans le choix des objets évalués.

## 1. Enseigner dans un contexte

On ne peut pas mettre en évidence des faits qui puissent faire de la ville une cité atypique. Le taux de chômage n'est pas plus élevé qu'ailleurs, la population y est assez mélangée, avec un secteur qui regroupe des populations émigrées en pourcentage plus élevé, posant ponctuellement quelques problèmes, sans que la situation soit particulièrement préoccupante. Cependant on peut noter que la municipalité est plutôt favorable au développement des pratiques sportives, ce qui se traduit par un nombre assez élevé de clubs dans des disciplines multiples. Cette situation a des incidences sur le fonctionnement des établissements scolaires, par les représentations que peuvent avoir les élèves de certaines APS, et pour deux lycées et un collège par la mise en place de sections sportives. Le lycée est situé en centre ville. Le recrutement se fait sur 2 collèges de l'agglomération et sur 3 collèges extérieurs pour ce qui est de la filière générale et technologique. Le recrutement de la filière professionnelle est globalement départemental. Les élèves des collèges du département peuvent faire une demande de dérogation pour pratiquer l'option EPS. La multiplicité des établissements de recrutement fait qu'au niveau de l'enseignement de l'EPS, nous sommes confronté à une relative disparité des pratiques, notamment en ce qui concerne des APS comme l'escalade, le badminton, la natation, la danse, le combat ( peu ou pas enseignées à certains endroits, couramment ailleurs). Il faut noter que ces différentes APS sont de plus en plus enseignées dans le lycée et ce en raison du manque d'installations pour pratiquer l'athlétisme par exemple.

L'établissement compte 19 divisions en sections lycée et 12 divisions en sections professionnelles, pour une population de 833 élèves (5 sections préparent aux bacs généraux S, ES, L, STT ; 2 sections au BTS). Les installations sportives sont exclusivement municipales (Maison des sports : salle C, salle de danse, salle de combat, piscine, aires de sports collectifs, Parc). Il n'existe dans l'établissement que 2 salles à peu près fonctionnelles. Les élèves sont donc amenés à des déplacements assez fréquents qui peuvent amputer une séance d'EPS de 10 à 15 minutes. Un particularisme fort est l'existence des sections sportives et d'un baccalauréat aménagé et la mise en place de sections sportives qui a répondu à une forte demande des clubs appuyés par la municipalité.

A la fois urbaine (2 collèges) et rurale (3 collèges), la population des classes d'enseignement général peut être considérée comme facile, issue des différents collèges. Un tri a été fait en

direction des lycées professionnels de la ville. Cependant, les catégories socioprofessionnelles des parents expliquent pour une part un niveau scolaire «assez moyen» et des résultats lors du dernier bac en dessous de la moyenne académique. Le lycée professionnel recrute sur un secteur plus large, surtout départemental, pour des sections de commerce et d'habillement. La population comporte peu d'élèves d'origine étrangère. On note une baisse dans les résultats et une ambiance qui tend à se dégrader (absentéisme, démission, manque de travail, problèmes comportementaux). On peut penser qu'il s'agit d'un phénomène de plus en plus courant. Si l'on interroge les élèves de ces classes on s'aperçoit que l'orientation en direction de ces sections est rarement volontaire et qu'il n'existait que peu d'alternatives. Cela se traduit par un manque d'intérêt pour les matières enseignées. En enseignement général des lacunes pèsent toujours. En enseignement professionnel (vente, couture) les choix ne sont pas toujours adaptés. Par ailleurs, la prise de conscience des difficultés à trouver un emploi génère un comportement désabusé. Les résultats des élèves des sections sportives sont dans l'ensemble satisfaisants. Ils peuvent bénéficier de soutien scolaire, des bilans sont régulièrement effectués avec les clubs. Cette population est très suivie et les problèmes sont gérés à tous les niveaux.

L'équipe EPS est composée de 4 enseignants. Trois femmes et un homme, 2 agrégés, 1 certifiée, 1 adjointe d'enseignement. Les enseignants sont respectivement âgés de 47 ans, 42 ans, 38 ans, 32 ans. Durant toute la période qui nous intéresse, les 4 enseignants participent à l'animation de l'AS, et enseignent dans le cadre de l'option EPS. Le fonctionnement de l'équipe EPS s'organise essentiellement autour de la répartition des installations sportives, en effet, nous avons à dispositions des lieux de travail très éclatés sur la ville, la répartition de ceux-ci de façon équitable apparaît comme un préalable au bon fonctionnement de l'équipe, les relations entre les enseignants en termes de coopération dans le travail apparaissent ponctuellement à travers l'AS, le fonctionnement de l'option. On peut faire l'hypothèse que les relatives difficultés à travailler en équipe sont liées à des représentations différentes de l'EPS. Par exemple, un enseignant va privilégier une approche plus traditionnelle de l'enseignement du VB : jeu à 4 ou 6, travail axé sur les habiletés, évaluation du service. Son enseignement va s'appuyer sur des modèles d'expert valorisant la performance plutôt que sur des contenus adaptées à la population scolaire. Les réunions ponctuelles ne débouchent pas sur des changements notoires, malgré l'échange de fiches d'observations, de procédures d'évaluation. Le projet EPS a été rédigé en 1994 d'une façon très complète, sous l'impulsion de 2 enseignants, chacun a pu faire des propositions en fonction de ses compétences reconnues, de ses attentes pour les différentes APS enseignées dans l'établissement autour desquelles le projet s'articule. L'idée était de promouvoir une EPS plus fonctionnelle, mieux adaptée à l'élève : « *organiser l'enseignement pour permettre aux élèves de se construire à travers la pratique d'APS* », en parallèle des procédures d'évaluation « *adaptées aux différents niveaux* » (projet d'EPS 1994).

Chaque APS est traitée de la façon suivante :

- les grands objets d'enseignement susceptibles d'être pris en compte ;
- trois niveaux de compétence que l'on doit trouver dans la population d'élèves et vers lesquels on doit tendre ;
- une distribution en fonction des différents niveaux de classe et du nombre de cycles de pratique.

Des procédures d'évaluation sont associées à chaque APS et pour les différents niveaux. Actuellement il semble que le projet, ait un côté trop formel qui va à l'encontre d'une bonne utilisation de celui-ci, aussi une refonte est à l'ordre du jour. D'ailleurs, l'enseignante avoue « *ne pas fonctionner obligatoirement avec ce qui a été établi au niveau de l'équipe* », trouve le projet « *trop contraignant* », donne « *des priorités* » par rapport à ce qui est prévu. Comme nous l'avons vu précédemment, les procédures d'évaluation ont été associées aux différentes APS développées dans le projet d'EPS. Ces procédures furent le fruit de la réflexion de chacun, l'expression du traitement didactique de chacun, de l'interprétation des représentations APS /EPS. Ceci entraîne une relative multiplicité des formes d'évaluation et donc des écarts parfois significatifs dans la notation de certains élèves d'une année sur l'autre. Ainsi, la performance peut elle être valorisée, ce qui entraîne une fluctuation des notes sensible pour certains, ou autre



exemple, l'organisation en poule de niveau avec des procédures propre à chaque poule, donc, le « risque » pour un joueur moyen de la poule forte d'avoir une inférieure au bon de la poule faible. Actuellement, et sans doute parce que le CCF l'exige, une remise à plat des différentes procédures est envisagée afin que l'harmonisation des notes qui se faisait a posteriori soit moins nécessaire. Cependant des choix semblent difficiles à faire : performance / maîtrise, nogrammes ou autre, indices qualitatifs ou quantitatifs.

## 2. L'enseignante et sa classe

### 2.1. Les conceptions de l'évaluation certificative

L'enseignante considère l'évaluation certificative comme étant la détermination du niveau acquis par l'élève à un moment donné. Cette forme d'évaluation permet d'avoir une « meilleure objectivité ». On notera que cette préoccupation traverse largement tout le processus d'évaluation mis en place. Le CCF a permis de différencier maîtrise et performance, et pour elle, la maîtrise d'exécution, c'est véritablement ce qui caractérise l'évaluation certificative. Elle considère que les élèves comprennent mieux ce que l'on attend d'eux. Cependant les nouvelles mises en œuvre ont fait disparaître la notion de participation/progrès et elle le regrette, pensant que les progrès des élèves ne sont pas pris en compte dans l'évaluation terminale : « ça n'apparaît pas dans notre évaluation finale, je crois que c'est dommage qu'on ait fait abstraction de cette notion ». Si l'on analyse la pratique de cette enseignante, on note son désir affirmé de ne léser aucun élève, ce qui se traduit globalement par la prise en compte d'un nombre important d'indicateurs, essentiellement quantitatifs, la multiplication des procédures pour arriver à une évaluation terminale qui soit la plus juste, ce qui fait que les acquis spécifiques au cycle (les savoirs enseignés) sont un peu perdus dans l'ensemble et donc les progrès réalisés par les élèves n'apparaissent pas de façon claire, aisément identifiables.

### 2.2. La préparation de séance

L'évaluation s'étale en fait sur deux séances, durant lesquelles les différents relevés sont réalisés. Lors d'une séance qui a précédé, l'organisation du tournoi est organisée pour régler les différents problèmes de fonctionnement, notamment en ce qui concerne les fiches d'observation que les élèves auront à remplir. Les poules de niveau, les règles, sont celles mises en place durant le cycle.

### 2.3. L'observation des séquences d'évaluation

Lors de l'évaluation, une part essentielle de l'observation est laissée aux élèves. Seule l'observation de l'échauffement est le fait de l'enseignante, la note de savoirs d'accompagnement étant mise à partir de celui ci. Cette note est mise en tenant compte de la préparation de l'échauffement sur une feuille, l'observation restant purement formelle. L'observation des séquences de jeu qui servent de support aux relevés et à la note est le fait des élèves au sein de leur poule. L'enseignante a préparé un certain nombre de fiches, expliquées et éprouvées plus avant dans le cycle :

- les fiches de classement pour le tournoi ;
- les fiches de relevés quantitatifs au nombre de 4 pour la maîtrise individuelle et collective.

Chaque élève doit être observé cinq fois individuellement, ce qui explique en plus de l'observation collective, la nécessité de procéder sur deux séances pour relever toutes les données. On peut dire que l'observation répond globalement au souhait de l'enseignante de ne léser aucun élève. Tout est fait pour relever le maximum de données sur les deux niveaux, en prenant le temps nécessaire, en expliquant et mettant en place les observations avant la fin du cycle. Par ailleurs, nous verrons plus loin lorsque nous traiterons de la notion d'arrangements évaluatifs, la place importante qu'ils jouent dans les observations et le traitement, voire l'interprétation de celle ci.

## 2.4. Conduite des élèves

« C'est vrai que c'est une classe très autonome, où tu n'as pas besoin de répéter 2 fois la même chose ». Cette affirmation de la collègue situe l'ambiance de la classe et le comportement des élèves. En allant plus dans le détail on peut dire que cette classe de terminale ES s'inscrit tout a fait dans le « système ». L'école est un endroit où l'on est là pour apprendre, ce qui se traduit par une attention régulière, la volonté de comprendre ce qui se fait : « quand il y a des choses qu'ils n'ont pas comprises, ils demandent tout de suite ». Lors de la séance d'évaluation, les élèves ont fait preuve d'une bonne gestion des fiches d'observations, ont agi en autonomie ; il est cependant important de noter que l'enseignante avait organisé une séance « d'entraînement » afin de régler les éventuels problèmes... Le fait d'être directement impliqués dans les procédures d'évaluation ne semble pas avoir été un problème pour ces élèves, aucune question n'a été soulevée, pas de contestation des relevés ni des procédures mises en œuvre. Nous verrons plus loin les adaptations réalisées par l'enseignante pouvant expliquer ce phénomène.

En conclusion nous pouvons affirmer que nous sommes en présence d'une classe sans problème. Les séances d'évaluation se déroulent sans accroc, les élèves y sont autonomes, efficaces, réalisent les tâches qui leurs sont assignées. Leurs interventions ne suscitent aucun problème.

## 2.5. Pratique réflexive

« Evaluer ce qui est enseigné, je vais dire que non, j'ai du mal à choisir la chose importante, à trouver des repères simples ». Ces deux phrases illustrent les difficultés de l'enseignante face aux contenus et aux choix qu'elle doit effectuer. Consciente des différences de niveaux, elle décide de différencier les apprentissages, en agissant sur les règles et les dispositifs, mais en conservant majoritairement les contenus liés à chaque niveau. Elle reconnaît avoir du mal à faire le tri pour retenir ce qui pourrait générer un progrès réellement significatif. En terme d'évaluation, on retrouve des procédures qui déterminent l'activité entière. L'enseignante fait le choix des nomogrammes « on fait toujours référence aux nomogrammes », ceux-ci ayant les caractéristiques de l'objectivité : chiffres, pourcentages, moyennes.

# 3. La professionnalité

## 3.1. Jeux et arrangements évaluatifs

L'évaluation du cycle de volley-ball a donné lieu à plusieurs formes d'arrangements de différentes natures : organisation de la classe en deux groupes de niveau avec évaluation différente, répétition des séances d'évaluation, régulation voire suppression de données à relever, participation des élèves tout au long de l'évaluation terminale, multiplication des procédures performance et maîtrise en réponse aux textes nationaux et propositions académiques.

A travers les entretiens nous pouvons préciser la nature la nature des arrangements évaluatifs

a) l'existence de deux poules de niveau différent (N1 et N2) : les règles du jeu sont différentes pour chaque poule (exemple : service à deux mains pour le N1), les dimensions des terrains varient. Ceci correspond à des contenus différents, au souci de propositions adaptées au niveau des élèves : « j'ai essayé une péda différenciée ». Il s'en suit des procédures d'évaluation différentes et un élève de la poule faible (N1) peut donc avoir une note supérieure à un élève de la poule forte (N2) qui pourtant manifeste un niveau d'habileté et tactique plus élevé. Par exemple : « au N2, on observera les services, par contre au N1, le service n'entrera pas en ligne de compte de la maîtrise individuelle ».

b) La répétition de l'évaluation : « Deux séances avant, j'avais voulu tester pour voir si ça fonctionnait, j'ai pu mettre au point mon évaluation ». En fait au-delà de la répétition fonctionnelle, il s'agit surtout d'un ajustement des procédures au niveau des élèves « réadapter ma grille », « pour être plus en rapport avec leurs progrès, il a fallu que je réajuste ».

c) La faisabilité est aussi contrôlée « *en ce qui concernait les rôles investis, j'ai fait un essai, je me suis rendue compte que pour eux ce n'était pas très clair, donc, j'ai laissé tomber cette fiche* ».

d) La participation des élèves à l'évaluation (jeu avec les règles). On peut penser que l'enseignante qui utilise les élèves pour faire les relevés (« *j'ai des problèmes pour évaluer seule, donc je fais évaluer par des groupes d'élèves* »), ne veut pas courir le risque d'erreurs (« *donc ce qui me gêne, c'est si les élèves se trompent* »). Elle veut conserver le maximum de fiabilité et modifie son évaluation en conséquence (« *j'ai vu que les élèves n'y arrivait pas, je me suis rendue compte que c'était trop compliqué pour eux* », « *je suis obligée de simplifier* »), l'hypothèse pouvant être que le doute risque d'amener la contestation.

e) L'utilisation des relevés : l'enseignante, en accord avec les élèves, n'utilisera que 4 relevés sur les 5 qui doivent être réalisés (« *je prendrais les 4 meilleures observations sur les 5, si 5 relevés sont effectivement réalisés* »). Par ailleurs le nombre d'observations peut être illimité (« *plus vous aurez de situations observées, plus les données seront justes* »), sans que soit précisé comment l'utilisation sera faite si le nombre dépasse les 5.

f) La multiplication des procédures : en réponse aux textes nationaux l'enseignante met en place l'évaluation de la maîtrise et de la performance, la répartition des points se fait en tenant compte des souhaits exprimés par l'inspection pédagogique, à savoir une répartition 9-6. Le désir de ne rien oublier amène l'enseignante à multiplier les fiches, ainsi pour la maîtrise nous avons 4 fiches possibles (« *maîtrise individuelle sur 5 pts et d'équipe sur 4 pts* », « *perf. collective sur 2 pts et perf. individuelle sur 4 pts* »). La multiplication de ces fiches n'est pas un obstacle à la faisabilité pour l'enseignante (« *je ne trouve pas ça compliqué, les élèves comprennent...* »). Cependant avant le début de la 2e séance d'évaluation (après la séance d'entraînement et la 1ere séance d'évaluation), l'enseignante explique à nouveau le fonctionnement, commence par « *c'est très simple* », répète les règles et tout au long de cette séance régule en continu au sein des groupes.

### 3.2. Humanisme et technicité

L'enseignante considère que les élèves font des efforts et progressent tout au long du cycle et que cela doit être pris en compte : (« *notion d'effort sur un cycle...voir les progrès et l'effort... (les élèves) nous on a fait un progrès, on a fait un suivi, on est parti de tel niveau ...* »). On peut dire que l'enseignante a une vision positive de son groupe qui se traduit souvent par un comportement presque maternel. Il ne lui paraît donc pas possible de ne pas prendre en compte progrès et participation. Elle pense par ailleurs que les procédures mises en place vont favoriser le développement de l'esprit d'analyse chez les élèves : « *ça leur apporte une analyse... ils sont en pleine analyse et s'il n'y avait pas cette observation...* ».

Il nous faut ajouter à cela le désir avoué d'être équitable, objective. Ce que nous pourrions appeler la « philosophie » de l'enseignante en matière de notation va donc l'amener aux différents arrangements pointés précédemment :

- ne léser aucun élève, en multipliant les indicateurs afin de prendre en compte le moindre progrès, sachant que progrès est synonyme d'effort ;

- modifier, voire supprimer toute procédure qui semble mal comprise donc qui puisse générer des erreurs ;

- modifier, adapter une grille qui ne donnerait pas une note équitable.



# UNE FORME DE PRAGMATISME EN EPS

*(Francis Bergé)*

## 1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'identifier les conceptions pilotant l'évaluation au baccalauréat d'un professeur d'EPS singulier immergé dans le contexte particulier d'une cité scolaire. Pour cela, nous mettrons en contradiction le dire et le faire relevés lors d'entretiens semi-structurés et associatifs et lors de l'observation vidéo d'une séquence d'évaluation. De cette analyse comparative, nous pensons faire apparaître l'essentiel de ce qui mobilise ce collègue quand il évalue. Il est bon de rappeler que cette investigation s'est réalisée avec la participation active de l'intéressé. En second lieu, après avoir tenté d'isoler les déterminants de la professionnalité de l'enseignant, nous observerons la place qu'il a prise dans la profonde rénovation du projet pédagogique d'EPS qu'a vécu cet établissement depuis sept années.

## 2. Les déterminants de l'évaluation

### 2.1. Contexte de l'établissement

La cité scolaire est l'établissement le plus important du bassin de formation et est située dans une ville moyenne de 40 000 habitants (17% de chômage), à 15 km de la préfecture de 250 000 habitants. Le département est sinistré sur un plan économique et progressivement se dépeuple. Cette cité scolaire comprend un lycée polyvalent et un lycée professionnel. L'offre de ces deux établissements est très diversifiée :

- des séries générales ES, L, S ; des séries STT et STI ;
- un pôle conduite et services dans le transport routier (du BEP au BAC pro) ;
- un pôle en productique/mécanique et structures métalliques (du BEP au BTS).

En 1997/1998, 1200 élèves fréquentent le lycée polyvalent et 350 le lycée professionnel. Le recrutement s'effectue à partir de 4 collèges viviers. Certaines sections ont un recrutement départemental voire académique. La population scolaire se caractérise essentiellement par son hétérogénéité. On constate parmi les élèves une grande diversité dans les origines sociales et culturelles. L'histoire économique récente du bassin de formation (textile et mécanique après la disparition progressive des mines et de la sidérurgie lourde) caractérisé par des flux migratoires importants, est l'une des raisons de cette diversité. Une autre explication trouve sa source dans la diversification de l'offre de formation. Dans la ville de cette cité scolaire les ouvriers représentent 44% de la population (38% au niveau national), les employés ne représentent que 20% (contre 27% en France).

Si le lycée polyvalent est en-dessous de la moyenne nationale (qui tient compte de la population d'origine) quant à la réussite au baccalauréat. Il obtient des résultats supérieurs à la moyenne quand il s'agit d'amener une cohorte d'élèves au niveau du baccalauréat. La cité scolaire ne peut pas être qualifiée de difficile mais on constate cependant une dégradation des comportements. Les atteintes à la notion de respect (de soi, des autres, du matériel) se multiplient au point d'en être un axe important du Projet d'établissement.

L'équipe pédagogique d'EPS est composée à la rentrée 1997 de 5 enseignants hommes titulaires (4 professeurs d'EPS, 1 agrégé d'EPS), un titulaire académique homme CE EPS, un stagiaire PLC2 homme, et une enseignante femme professeur d'EPS (à mi temps). Ces enseignants se répartissent les classes du lycée professionnel et du lycée de façon équitable. L'Association Sportive est aussi commune.

## 2.2. Parcours de l'enseignant avant d'intégrer la cité scolaire

Agé de 46 ans, il fut d'abord professeur adjoint nouveau cadre, puis chargé d'enseignement d'EPS pour ensuite préparer et réussir le CAPEPS interne. Cet enseignant a passé 19 ans (de 1975 à 1994) comme seul enseignant d'EPS dans un petit collège rural du Nord du département. Sa mutation à la cité scolaire (située à 60 Km) est un acte volontaire pour des raisons familiales (se rapprocher de la préfecture pour favoriser les études secondaires de ses enfants) mais aussi pour des raisons professionnelles (travailler en lycée au sein d'une équipe d'enseignants d'EPS). C'est aussi un retour aux sources car il a été élève dans ce lycée. Sa mutation s'est faite sur un poste implanté en lycée professionnel mais ce professeur savait auparavant que la politique de l'équipe EPS était une gestion commune des classes des deux établissements de la cité scolaire. Secrétaire de l'Association Sportive depuis 1996, cet enseignant, ancien spécialiste de kayak, s'est construit une compétence en danse dans son collège, puis dans le lycée, enfin dans le département. Son investissement au sein de l'Association Sportive et de l'atelier danse l'ont fait reconnaître parmi ses pairs puisqu'il est devenu depuis 1997 formateur MAFPEN dans les stages de secteur.

## 2.3. Légaliste et arrangeant

L'entretien montre que ce professeur tient compte des règles définies par les textes officiels et par les recommandations rectorales. Il fait sienne la rigueur due à l'examen du Baccalauréat (*« l'évaluation certificative est faite par le professeur », « je suis obligé de le faire alors je le fais », « ils (les élèves) n'ont pas le temps de tricher (avec l'aide de la vidéo) mais quand un élève contrôle un élève, il a le temps de faire les calculs »*).

Lors de la séance d'évaluation, il annonce cette rigueur aux élèves : *« c'est un examen du BAC, toute tricherie entraîne l'impossibilité de passer le BAC pendant 5 ans »*. Même si ceux-ci n'y croient pas (*voix off d'une fille avec des rires : « c'est du bluff ! »*), ils sont obligés de se plier aux contraintes de l'évaluation : *« vous êtes obligés de laisser vos montres ici » (pour juger de la régularité de course avec seulement un temps de passage donné par le professeur tous les 400 m)*. Si *« c'est l'épreuve qui compte pour le BAC, avant c'était des essais »*, l'enseignant est confronté au contexte de son cycle et il a un autre souci qui l'anime, l'équité entre les élèves de l'établissement : *« le temps est mauvais (pluie et brouillard), ils ont déjà fait un test à la Toussaint... je prendrai le meilleur des deux » « vous n'avez que 3 séances d'entraînement, c'est le lundi ! (jours fériés et pluie les lundis ; le projet pédagogique prévoit 8 séquences de 1 h) »*. S'il bascule alors du contrôle en cours de formation au Contrôle Continu, s'il fait une infraction à la circulaire des examens, c'est avec le souci de ne pas défavoriser les élèves (en raison de conditions climatiques difficiles) déjà pénalisés par un temps d'enseignement plus court que celui des autres classes terminales. Ce n'est pas une négociation entre élèves et professeur, c'est un arrangement, un compromis que décide seul l'enseignant, quitte à ne pas respecter intégralement les textes, mais pour aller vers ce qui lui semble le plus juste pour les élèves.

## 2.4. Adeptes des technologies nouvelles et bricoleur

Dès son arrivée dans l'établissement en 1994 cet enseignant a œuvré pour l'intégration de l'outil informatique et vidéo. Ces matériels ont été achetés par l'équipe EPS en juin 1995 (ordinateur et imprimante) et en juin 1996 (caméra vidéo) sur les fonds de réserves de l'établissement après vote du Conseil d'administration. Ces outils, même s'ils ont servi en premier lieu pour l'association sportive (gestion informatique) et notamment pour la section danse (vidéo), sont utilisés par cet enseignant dans ses cours : pour évaluer la régularité des élèves dans son

évaluation de course de longue durée (30 mn), il utilise la vidéo. Une caméra fixe permet de relever les numéros de dossards des coureurs et leurs temps de passage donnés par le professeur. Quelle justification donne-t-il de la présence de la caméra ?

*« le principe c'est que mon évaluation soit faite sur des points précis et qu'elle soit objective »*

*« parce que la caméra au niveau du cours, c'est ce qui prend le moins de temps. Pour moi cela semble évident que là, tout le monde court en même temps »*

*«... puis je repasse la vidéo, je tape les temps... c'est rébarbatif et long de taper les temps, en secondes... parce que l'ordinateur ne fait pas de calcul »*

On peut constater qu'il est prêt à prendre du temps en dehors de ses cours pour en gagner avec les élèves. Son dispositif est réfléchi : *« J'annonce les N° (de dossards) parce que les élèves sont cachés par d'autres (pour une raison identique la caméra est installée de biais). »*

Cependant il va devoir prendre en compte certains aléas : alerté par des défaillances antérieures de l'outil vidéo, ce professeur prévoit un dispositif qui est dévolu à un élève (dispensé) et dont la mission est de relever les temps de passage de tous ses camarades. Ce qui s'avère un exercice difficile : (voix de l'élève) *« Tu parles,... je vais jamais y arriver » ; « j'y arrive pas » ; « M'sieur, il manque un temps pour une fille » ; « j'en peux plus » ; « arrêter de parler (les autres élèves), j'entends rien »*

Il régule dans l'urgence avec des conseils : *« C'est faisable, s'il manque un tour c'est pas grave, il y a la caméra qui est là...si tu as les 3 premiers tu marques 1 des 3, tu laisses 3 lignes et tu marques leurs temps »*

En fait, il a eu raison d'anticiper le dysfonctionnement de la caméra car 5 minutes avant la fin des 30 minutes, car une panne de batterie interrompt l'enregistrement, ce qui provoquera un moment de stress. Nous pouvons constater une autre imprécision : il regroupe les élèves sur 2 ou 3 mètres pour leur attribuer un temps de passage qui sera enregistré par la caméra. Mais l'évaluation de la maîtrise d'exécution (définie par la régularité qui est calculée par rapport au temps moyen au tour) se fait au 1/10<sup>ème</sup> de seconde. L'utilisation de l'outil vidéo n'atteint pas dans cette évaluation la précision attendue, mais c'est le prix à payer pour que tous les élèves soient en action. Il manifeste une volonté de s'inscrire dans la révolution technologique (demande de stage Excel, construction informatisée de ses fiches). Conscient de la difficulté d'adaptation de ces outils dans le cours d'EPS, il n'hésite pas à construire, à bricoler (dans le sens d'assurer l'essentiel, en urgence et avec les moyens du bord), un produit de remplacement au cas où. Même si l'utilisation de la vidéo ne s'avère pas plus objective (dans ce cas-là), même si elle nécessite du temps d'analyse hors séance, c'est, pour cet enseignant, le prix à payer pour satisfaire au respect des règles institutionnelles : tous les élèves sont en action, et l'évaluation est du ressort du professeur.

## 2.5. Unitaire et indépendant

Nous rappelons qu'il a travaillé comme seul enseignant d'EPS dans son petit collège rural du nord du département. Son comportement au sein de l'équipe EPS est d'établir des échanges, de créer des liens avec d'autres autour du projet pédagogique d'EPS. Sa présence constante, et ses interventions parfois critiques, parfois constructives au sein des réunions pédagogiques en témoignent. (*« c'est important pour moi le projet, parce que ça fait un lien avec les collègues » ; « on s'appuie sur des choses concrètes dans l'évaluation grâce au projet »*.) Mais en même temps il ne peut obérer, semble-t-il, un mode de fonctionnement qui l'a structuré pendant près de 20 ans, et en toute bonne foi il peut annoncer : (*« (l'évaluation des connaissances) c'est libre »*). Alors que le projet définit 3 champs d'évaluation bien distincts. Sa proposition concernant l'évaluation des connaissances, bien que recevable vis-à-vis des textes officiels, n'était pas celle du projet pédagogique : (*« les élèves s'évaluent entre eux, moi je fais une évaluation parallèle, je compare les deux évaluations... »*).

La création d'un espace de liberté semble vitale pour cet enseignant, qui par exemple cette année, demandera à l'équipe pédagogique (démarche transparente qui sauvegarde l'unité

du projet) un cycle expérimental en danse pour une classe de 2<sup>nde</sup> (action indépendante). Nous observons chez lui une recherche de liens permettant la construction d'un projet commun mais qui ne soit pas inhibitrice d'un esprit d'indépendance qui se manifeste consciemment ou pas.

## 2.6. Conclusion

Cet enseignant est organisé autour de trois principes lorsqu'il évalue :

- le respect des textes en tant qu'agent de l'état ;
- l'appui sur les technologies (informatique, vidéo) comme garantes de l'objectivité de l'évaluation et de la mise en action de toute la classe ;
- la nécessité d'échanger pour s'enrichir au sein d'une équipe porteuse de reconnaissance institutionnelle.

En même temps, la réalité se confronte à ces principes et cet enseignant ne refuse pas (consciemment ou pas) de prendre en compte les faits quotidiens qui viennent bousculer ses conceptions : les élèves confrontés aux aléas didactiques (conditions climatiques défavorables), les outils technologiques qui bien que très performants dans leur domaine d'utilisation, n'ont pas de capacités d'adaptation (la batterie qui s'arrête), le souci de se préserver un espace de liberté pédagogique (évaluation des connaissances). C'est ce que nous appellerons un enseignant pragmatique. Mobilisé par des conceptions évaluatives définies autour de quelques idées forces et par absence de dogmatisme, il véhicule dans son enseignement une forme élaborée de pragmatisme qui lui permet de faire cohabiter d'une façon qui lui soit acceptable, principes et réalités.

## 3. Sa place dans la rénovation du projet EPS

En quelques années, l'enseignement de l'EPS et son outil formalisé, le projet pédagogique, a subi une profonde mutation dans sa programmation, dans l'identification des contenus d'enseignement, dans son évaluation terminale des baccalauréats et BEP. Nous allons en premier lieu établir une analyse de l'évolution du « produit » fini, pour ensuite nous intéresser aux processus par lesquels cette rénovation s'est effectuée. Son rôle sera alors identifié.

### 3.1. Evolution de l'enseignement de l'EPS

en 1991		en 1997
Un projet pédagogique succinct (2 pages) d'intentions éducatives	à	une reconnaissance du projet (20 pages) par les autres établissements et par l'institution scolaire
Une programmation « de base » : athlé, gym, sports co.	à	une programmation qui s'ouvre sur d'autres APSA (badminton, Boxe F. pour le LP, et en 98 escalade)
Une évaluation en sports collectifs décontextualisée (parcours individuel chronométré)	à	des niveaux de jeu, des profils moteurs identifiés permettant une évaluation critériée
Une évaluation en athlé très techniciste (au sens de J. Marsenach) et linéaire (course puis appel puis...)	à	une évaluation s'appuyant sur les savoirs moteurs prioritaires à enseigner
Les élèves choisissent leurs activités pour le BAC dès la 1 <sup>ère</sup>	à	c'est le prof qui choisit en terminale le menu des 3 APS en fonction du profil de classe
Plusieurs sports collectifs enseignés dans la même séquence horaire par un professeur	à	une APS enseignée à une classe pendant une séquence par un professeur

Des classes séparées garçons/filles de la 2 <sup>nde</sup> à la Terminale	à	des classes d'EPS qui sont les classes administratives (pour toute la cité scolaire)
Absence de projet pour une classe sportive (ASS)	à	une Option EPS de 3 h supplémentaires pour chacun des 3 niveaux de classe
une AS traditionnelle basée sur les sports collectifs avec des résultats brillants (Championnats de France)	à	une AS qui s'ouvre sur d'autres APSA (badminton, danse, escalade) avec des résultats UNSS plus faibles
Une implication très forte de certains professeurs d'EPS dans les clubs locaux	à	seulement des relations de voisinage et d'intérêts communs avec les clubs locaux
Pas de conseillers pédagogiques dans l'équipe	à	3 maîtres de stage avec l'accueil de 8 stagiaires (PLC1, PLC2, Licence, Deug 2)
Pas de professeurs principaux	à	2 professeurs principaux dont un « ancien » (en classes 2 <sup>nde</sup> et Terminale)

### 3.2. Analyse du processus de rénovation

Trois périodes caractéristiques peuvent être identifiées :

a) 1991-1993 : la modification des mentalités « il existe quelque chose d'autre... »

L'arrivée d'un premier enseignant (provenant d'une autre académie) et l'année suivante de sa stagiaire PLC2 pour 10 heures, ont introduit de nouvelles conceptions de l'enseignement de l'EPS dans une équipe qui travaillait ensemble depuis 20 ans. C'est une phase transitoire où progressivement deux évaluations cohabitent, la nouvelle se réalisant avec souci de transparence et de prosélytisme. La justification de cette autre façon d'évaluer s'appuie principalement sur l'essence de l'activité et la faisabilité (évaluation critériée). La conception présentée est celle d'une EPS pour tous les élèves, enseignée comme les autres disciplines, avec des classes administratives mixtes.

Ce sont ainsi trois années pendant lesquelles l'organisation de l'EPS va être progressivement modifiée : en 1992 plusieurs classes administratives ne seront pas démixtées par des professeurs volontaires. En 1994 la décision collégiale est prise d'un retour aux classes administratives. Enfin la circulaire sur la rénovation des examens va être progressivement prise en compte car anticipée dans les mentalités (deux professeurs dont un « ancien » sont présents dans les travaux académiques sur l'évaluation). Ce travail progressif de persuasion, d'ouverture sur d'autres conceptions de l'EPS n'a pu se réaliser qu'avec l'accord et la participation de « l'ancienne équipe modifiée ». Nous pouvons estimer que les anciens professeurs de l'équipe attendaient un élément catalyseur pour entreprendre une rénovation devenue inéluctable (ce lycée était le seul établissement du département à séparer les garçons et les filles en cours d'EPS). De même, très légalistes, ils ont le souci dans le discours de se mettre en phase avec les textes officiels et les recommandations rectorales de l'inspection pédagogique. Avec cette nouvelle organisation de l'enseignement, le travail de fond sur l'évaluation va pouvoir s'organiser avec la participation de ce nouvel arrivant en 1994.

b) 1994-1995 : l'évaluation BAC pilote le projet

Ce chantier sur l'évaluation s'est engagé sur l'identification des savoirs en action prioritaires à enseigner. Les évaluations terminales communes à l'ensemble de l'équipe sont définies à partir des caractéristiques motrices des élèves et de ce que l'on est en droit d'exiger à la fin d'un cursus scolaire. Cette transformation de la conception de l'évaluation se fera avec notre enseignant qui interviendra pour sa part avec son histoire particulière. Ce travail s'est réalisé avec la nécessité impérieuse de changement due à l'apparition des circulaires des examens de 1993 et 1995. Ce processus de refonte a aussi été encouragé par la reconnaissance des collègues



des autres établissements et par l'institution (2 professeurs seront impliqués dans les opérations évaluation et programmes de cette académie pilote).

c) 1996-199... : une identité spécifique se dégage du projet

Chaque année, c'est une régulation du projet qui est entreprise en essayant, progressivement, de combler les manques (définir les contenus d'enseignement des secondes dans toutes les APS), de formaliser les réflexions jugées secondaires par l'équipe (projet 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> technologique réalisé en 1997). L'étude du projet laisse cependant apparaître un axe directeur, une identité spécifique de l'enseignement de l'EPS dans cette cité scolaire : unifier (au sein de l'établissement, de la classe, de l'équipe) et émanciper (par le développement d'une pédagogie différenciée, équipes de niveau) au sein d'une culture commune (notion de polyvalence culturelle).

### **3.3. Conclusion**

Cette rénovation du projet pédagogique s'est réalisée grâce à la convergence de trois facteurs :

– Les nouvelles modalités d'évaluation ont obligé des enseignants d'EPS, respectueux de leur mission d'éducation dans la fonction publique, à modifier leurs représentations dans l'urgence (se mettre en conformité) et dans l'unité.

– La modification rapide des enseignants de l'équipe (aucun changement en 20 ans puis 4 départs - 1 mutation, 3 retraites -, 4 arrivées et 12 stagiaires en 5 ans, ) a insufflé un vent nouveau, une autre façon de faire. Notre enseignant intervient dans l'établissement en deuxième arrivée et devient Maître de stage 2 ans plus tard.

– L'acceptation des anciens enseignants de modifier une partie de leurs représentations concernant l'enseignement de l'EPS avec en contre partie, semble-t-il, une meilleure reconnaissance institutionnelle et un rapprochement vis à vis des attentes des élèves (classes mixtes demandées notamment par les filles et ouverture vers des APS nouvelles).

Cet enseignant ancre la danse comme APSA dans l'Association Sportive et dans un atelier, mais pas dans la programmation de l'EPS obligatoire. Il est arrivé à un moment où le processus de transformation de l'enseignement de l'EPS était déjà engagé. Par sa présence, il a participé avec ses collègues à l'élaboration d'un produit qui est le point d'ancrage commun de la nouvelle équipe au moins dans les discours. En effet nous avons vu qu'un projet commun pouvait, dans les faits pédagogiques, être remanié de façon à épouser ses représentations intimes consciemment ou non. Enfin, si certains historiens se divisent dans le débat de savoir qui, des textes officiels ou des pratiques, dirigent l'apparition des autres, en ce qui concerne le fonctionnement de l'EPS de la cité scolaire, ce sont bien les circulaires 1993 et 1995 sur les examens qui ont - en partie - dirigé la rénovation pédagogique.

# AUTONOMIE ET INVESTISSEMENT EN COURSE D'ENDURANCE

*(Mireille Duirat-Elia)*

C'est dans le cadre d'un cycle d'endurance que s'est organisée cette étude. L'étude intra-site, pour rester fidèle au contexte et à ses particularités, est restée assez large dans ses directives. Nous avons opté pour une analyse du discours, en comparant les entretiens déclaratifs et réflexifs (sur le travail effectué en évaluation de cycle), et les interviews des élèves.

## 1. Le contexte

L'établissement. est d'un grand lycée de centre ville d'environ 2 000 élèves, avec 8 professeurs EPS : 3 hommes, 4 femmes et un stagiaire, donc 7 postes titulaires, plus un demi-poste. Le projet EPS est écrit, il propose une évaluation commune pour les APS de chaque menu. Une réunion d'harmonisation au sein de l'équipe est prévue en fin d'année. Les professeurs d'EPS qui enseignent en classe de terminale revendiquent une responsabilité collective des notes (6 enseignants sur 8). De grands principes reviennent dans les propos comme un leitmotiv : la note c'est l'intérêt de l'élève, elle permet une meilleure motivation et l'assiduité est associée au progrès obligé de l'élève.

Le cycle d'endurance est réalisé avec des terminales de 4 sections différentes : (S, ES et L) de 30 élèves environ. Huit séances de deux heures constituent une unité d'enseignement. La progressivité de l'activité est prévue comme suit :

– En seconde, la priorité est donnée à des voies d'entrée différentes dans l'activité, puis à une harmonisation des méthodes de travail (notamment l'utilisation des tableaux donnés par informatique).

– En première, le cycle d'endurance est systématisé, il vise un approfondissement des connaissances et propose de faciliter les choix des élèves. On apprend à faire des ponts et des relations entre les procédures utilisées et les résultats obtenus.

– En terminale, l'entraînement est approfondi (individualisation des formes de travail). L'accent est mis sur la construction de stratégies plus personnalisées pour améliorer ses résultats. Des projets d'entraînements sont systématiquement mis à l'épreuve pour développer chez tous les élèves un « savoir s'entraîner ».

## 2. L'entretien centré sur le déclaratif

Trois points ressortent de façon prioritaire : l'axe des valeurs et des grands principes, la nature des difficultés rencontrées, le jeu avec les règles ou le passage de l'évaluation à la note.

## 2.1. Valeurs et grands principes

Les valeurs sous-jacentes à l'organisation des dispositifs tournent autour de trois notions clés : la justice, l'équité et l'éthique vis-à-vis de l'ensemble des élèves. Ceci nécessite une analyse critique et un bilan de chaque enseignant sur ses projets de cycle et une harmonisation des évaluations par les équipes pédagogiques.

La régularité dans le travail produit l'amélioration des résultats (c'est une condition sine qua non). C'est la responsabilité de l'enseignant de démontrer cet intérêt aux élèves, de faire comprendre cette dimension d'assiduité associée au progrès (donc à une meilleure note pour le bac). Il y a une nécessité de démontrer les avantages concrets de l'assiduité. L'évaluation de la maîtrise joue un rôle éducatif. C'est une avancée disciplinaire car elle favorise la lutte contre le fatalisme des résultats et la réussite de tous. Elle permet aux élèves de devenir plus autonomes et responsables. L'évaluation de la maîtrise (donc des procédures) permet un autre jugement sur l'élève, plus pertinent et reconnu dans les interventions lors du conseil de classe.

## 2.2. La nature des difficultés rencontrées

Pour l'ensemble de l'équipe, il semble difficile, dans les différentes APSA, de différencier les données relatives à la maîtrise de celles liées à la performance. La performance est plus facile, mais la maîtrise d'exécution dépend du thème, du choix des repères qualitatifs : d'où le problème de l'observation pour l'évaluation et du choix des indicateurs observables. Il existe un réel problème de la construction de repères visibles par rapport à un thème puis à leur quantification. L'observation par les élèves met en évidence la fiabilité des données recueillies. En effet, quelles sont les capacités à discerner ? Apprendre à observer, à relever des données fait partie de l'enseignement. L'évaluation des connaissances sollicitées dans l'action sont difficiles à cerner (individuellement et collectivement) si elle ne sont pas anticipées. Les pronostics des élèves sur leurs résultats et les procédures à mettre en œuvre semble une piste prometteuse.

## 2.3. Le jeu avec les règles ou le passage de l'évaluation à la note

La note 12 constitue le repère étalon, elle organise le réaménagement des barèmes et des monogrammes pour préserver les écarts. Elle est modulée par ordinateur à partir de ces barèmes, ce qui permet de réajuster la note finale en fonction de la perception par l'enseignant du niveau ou du mérite de l'élève.

## 3. L'entretien centré sur le procédural

L'entretien procédural confirme les options de fond annoncées. Le problème de la cohésion de l'équipe éducative, la nécessité d'afficher une attitude commune, de faire apparaître une cohérence, une solidarité sont essentiels pour répondre au souci de justice et d'équité. Lutter contre les représentations des élèves centrés essentiellement sur les résultats, faire « passer le message » sur l'évaluation et le rôle de la note de maîtrise semblent des priorités des enseignants.

Pour les élèves, « jouer le jeu » c'est anticiper par une attitude constructive, sur les paramètres de l'évaluation. Cela permet de mieux se connaître par rapport à ce qu'il y a à faire. Pour les professeurs, bien participer c'est assurer une note convenable où le travail sérieux est récompensé. La notion de contrat didactique est affichée. Le jeu avec les règles permet de réajuster la note pour les cas particuliers, en général aux extrêmes de l'échelle de notes. (« Globalement les notes sont plus manuelles aux extrêmes surtout inférieurs »).

Dans les différents paramètres pris en compte pour évaluer la maîtrise et la performance, certains sont coefficientés (« sinon on ne peut pas arriver à 12 de moyenne »). En clair l'évaluation de la maîtrise est un outil de négociation. Elle permet la mise en projet de l'élève car c'est un moyen de connaissance de soi et d'investissement dans un projet de transformation personnalisé.



Le « jeu avec les règles » s'opère ainsi :

- un réajustement par coefficients différents sur des paramètres distincts ;
- un réajustement manuel en dernier ressort du travail de l'élève, pour ne pénaliser ni les bons, ni les élèves en difficultés, car tout investissement sérieux est récompensé.

#### 4. Croisement des données avec la séance d'évaluation

Dans la présentation du déroulement du test, tous les cas de figure possibles sont envisagés. Les difficultés annoncées dans l'entretien déclaratif semblent résolues. Ainsi, dans les pratiques d'enseignement au quotidien, on lutte contre l'absentéisme, contre les préjugés, les représentations des élèves. Mais dans l'action, « on fait avec » quand même. On anticipe les problèmes que l'on va rencontrer (dûs aux absences notamment). Sont prévus, tous les cas de « rattrapage » possibles avec des tableaux spécifiques et intermédiaires pour permettre des projets personnalisés. On procède ensuite à un rappel des indicateurs d'évaluation et de leur coefficient : prédiction, régularité, pourcentage VMA. Les coefficients valorisent la note (intérêts des élèves) mais aussi les priorités de l'enseignant qui fait en sorte que l'élève tente d'avoir un « *pourcentage de VMA le plus important* ». La clé du problème « *c'est de choisir sa vitesse de course, donc le temps de passage au tour* ». Le but est d'amener chaque élève à agir sur la transformation de soi par l'entraînement, à construire des stratégies personnalisées. La présentation du test se termine par des illustrations de nombreuses stratégies utilisées par les élèves mais qui ne marchent pas. Certains élèves partent trop vite et diminuent ensuite leur allure, or « *l'ascenseur fatigue...* », « *C'est à mi-course que, chez les filles on note les plus grands écarts* », d'où l'avantage d'une régularité de course pour éviter ces aléas. Ces interventions sur les expériences erronées sont explicitées pour ne pas refaire le même type d'erreurs. La finalité est d'essayer d'intervenir sur les mentalités pour obtenir un changement, une attention plus soutenue et des stratégies plus prometteuses.

L'interview des élèves confirme certaines représentations :

– Pour les filles, « *être régulière, c'est obtenir une bonne note* », « *ça évite les points de côté et ça ne fatigue pas* ». Le but est éviter la fatigue et la douleur. Les représentations sont plus centrées sur les sensations, le bien et le mal être.

– Pour les garçons : la régularité, c'est trouver son rythme, sa vitesse de course, de construire des repères par rapport au temps, au tour, et à sa VMA. Leurs représentations sont focalisées sur des données plus rationnelles. Les vitesses de courses sont connues en kilomètres/heure pour tous les garçons interviewés.

En ce qui concerne l'observation par les élèves, la difficulté énoncée dans l'entretien semble, dans ce cas particulier du cycle d'endurance, résolue également : le professeur repère facilement les élèves « fiables » de ceux qui le sont moins et s'appuie sur les relevés de données. La compréhension du contrat pédagogique et didactique ne semble plus rencontrer de résistances au fil du cycle : « *Il n'y a plus de problème avec les bons qui pensent ne pas avoir une assez bonne note...* » car « *on leur prouve que c'est faux* ». Ni avec les mauvais car ils ont compris que « *faire le mieux possible c'est obtenir une note potable* ».

#### 5. L'entretien réflexif

On constate un renforcement des idées de départ réaffirmées dans l'entretien réflexif.

Au plan des valeurs, le mythe de la note « juste » est poursuivi. La préoccupation de la note « la plus réelle possible » pour « faire que la note représente la réalité » est confirmée. Concernant les principes, la motivation par la note se matérialise le jour de la notation considéré comme un jour important : perception d'un élève « *hypermotivé* » car les attentes sont plus fortes, les demandes plus importantes, les questions plus pertinentes. Mais apparaît aussi un stress « *qu'il faut vivre* ». Le rôle éducatif de « *l'éprouvé* », par un contrôle de soi en situation émotionnelle plus forte est valorisé.

Les problèmes apparaissent-ils de façon identique ? Les préoccupations semblent concerner la mise en relation et la compréhension de cette évaluation par des élèves. Car par rapport au cycle effectué, l'enseignant constate que les élèves persistent à s'organiser par rapport à leur performance, malgré tous ses efforts pour valoriser la maîtrise et les procédures. Cela pose le problème de la clarté des attentes, d'où la nécessité de la cohésion et de la cohérence du travail en équipe (reprise de l'idée de départ). La difficulté identifiée se focalise sur la gestion du temps. Faire comprendre les enjeux de formation par rapport au temps accordé à la discipline (2 heures par semaine) semble une entreprise fort périlleuse. La difficulté de distinguer, comme dans toutes les APS la maîtrise et la performance se réaffirme comme une donnée importante. Ainsi concernant le jeu avec les règles : « *il faut savoir utiliser la note* », « *si l'ordinateur est à zéro... il n'y aura pas de zéro sur le livret* », « *l'élève faible sait qu'il ne va pas totalement rater* », il y a un renforcement de l'idée de départ où tout effort de participation sera récompensé. En clair si la note de participation - progrès a disparu officiellement des textes officiels de 1995, il n'en reste pas moins vrai qu'elle reste ancrée dans les représentations des enseignants et réapparaît sous des formes détournées. Ce type d'évaluation est une condition de valorisation des élèves qui s'investissent avec assiduité ou du moins il n'y aura pas de pénalité due à un résultat très faible si l'élève a utilisé des procédures réfléchies ou a fourni des efforts notoires.

**En conclusion** cet entretien se termine par des pistes de développement. A partir de préoccupations pour améliorer et développer les stratégies permettant un meilleur investissement, une meilleure motivation des élèves, il faudrait élaborer des contenus plus adaptés et plus efficaces pour favoriser une participation plus individualisée et plus volontaire. Ceci exige la construction d'un « savoir s'entraîner » avec des paramètres plus sensitifs, sur des sensations personnelles où l'élève sera plus actif et résolu dans son projet d'entraînement, pour une meilleure gestion de course en fonction de son état de forme, afin d'apprendre à mieux se connaître. Il devrait exister des propositions de contenus rénovés, produits de la recherche, pour construire des enseignements sur des bases plus fiables. L'enjeu vaut qu'on s'en préoccupe de façon plus organisée.

# DISCOURS ET ROUTINES : COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

*(Gérard Guilhot)*

Cette étude intra-site s'inscrit dans l'économie générale de la recherche sur l'évaluation au baccalauréat. Son but est de décrire une pratique d'évaluation et de la mettre en relation avec les entretiens effectués. L'intérêt de cette singularité réside dans le décalage qui apparaît entre le contenu verbalisé qui n'avance pas des conceptions enrobées dans une grande rhétorique et la qualité de la mise en œuvre, l'efficacité des routines observables au travers par exemple de l'enregistrement vidéo.

## **1. Le contexte matériel et humain**

Ce lycée d'une académie du sud de la France est ainsi présenté dans son projet d'établissement pour l'année de l'observation qui fait l'objet de ce compte rendu.

### **1.1. Données générales**

L'établissement comprend 1 109 élèves répartis dans quarante divisions, sur cinq niveaux. Les classes de Seconde Générale et Technologique avec option technologie des systèmes automatisés peuvent conduire au baccalauréat général de la série scientifique ou aux baccalauréats de Techniciens (STI) des séries Génie Electronique, Electrotechnique, Mécanique Productique ou Mécanique Système motorisé. Les possibilités post-baccalauréat sont nombreuses, avec cinq séries de Techniciens Supérieurs (Conception des Produits Industriels, Electrotechnique, Informatique Industrielle, Maintenance Après-Vente Automobile, Productique). Enfin, des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles préparent leurs élèves aux concours d'entrée à l'ENSAM, l'ENS CACHAN, les Mines, avec un certain succès. Le proviseur de l'établissement, qui est également proviseur du LPR et président du GRETA peut s'appuyer sur un proviseur adjoint, trois conseillers principaux d'éducation et deux documentalistes. L'établissement peut aussi compter sur des permanences assurées par le médecin de santé scolaire, l'assistante sociale et le conseiller d'orientation psychologue les personnels ATOS. Il comprend enfin un internat mixte d'environ 120 places. Les services de vie scolaire comportent, en plus des CPE, 6,5 M.I. et 4 S.E. Quant au corps professoral, il comporte 135 enseignants répartis à peu près équitablement entre les matières générales et les matières technologiques. Le logiciel IPES donne d'ailleurs des précisions sur les caractéristiques de ces enseignants, mais aussi sur les élèves et divers aspects de la vie de l'établissement.

### **1.2. Eléments tirés du logiciel IPES (indicateur pour le pilotage des établissements scolaires)**

En ce qui concerne les enseignants cités plus haut, ils apparaissent comme comportant un faible pourcentage de femmes. Ils sont expérimentés et fortement qualifiés. En effet, si la moyenne des âges est légèrement moins élevée que dans l'académie, elle est supérieure à la moyenne nationale. Les certifiés et les agrégés sont très nombreux et les non-titulaires rares.

En ce qui concerne les élèves, on peut faire les observations suivantes :

- ils ne sont pas d'origine sociale particulièrement défavorisée ;
- les jeunes filles sont très minoritaires ;
- l'âge moyen est plutôt élevé.

Les résultats au baccalauréat sont inférieurs à ceux enregistrés dans l'académie et en France. En effet, les pourcentages de réussite sont insuffisants dans les séries Electrotechnique et Mécanique Productique depuis plusieurs années, mais ceci doit être tempéré car la proportion des élèves conduits au baccalauréat est largement supérieure à celle de l'académie et de la France et en 1995, les résultats au baccalauréat Scientifique et au baccalauréat STI série Génie Electronique ont été excellents. Enfin, les résultats aux BTS sont généralement satisfaisants, et très bons en CPGE. En 1995 justement, les élèves de l'établissement ont obtenu le meilleur classement de France au concours d'entrée à l'ENSAM.

Pour résumer, on peut dire que dans cet établissement, des enseignants expérimentés prennent en charge des élèves à la moyenne d'âge un peu élevée. Ils les conduisent plutôt lentement (mais sûrement) vers la réussite.

### **1.3. En ce qui concerne plus particulièrement l'EPS**

L'équipe EPS est constituée pour cette année de cinq professeurs et deux professeurs stagiaires. Il n'y a pas de séparation pédagogique en EPS et l'ensemble des professeurs intervient sur le lycée technique et sur le lycée professionnel.

Le projet EPS est consistant (une dizaine de pages plus les annexes), sur ordinateur et remis ainsi à jour chaque année. Ce projet a intégré progressivement les nouveaux textes, une classe option EPS, les orientations pour les CPGE. Ce projet est à la fois incitateur, directeur, ressource : directeur au regard de l'évaluation certificative ou des cycles par niveau de classe, incitateur dans les démarches proposées, ressource par des propositions de traitement didactique d'APS. Il est un outil qui accompagne véritablement les collègues dans leur travail. Le projet d'évaluation baccalauréat EPS prend en compte le consensus établi avec l'inspection régionale en attribuant une note de performance sur 6 points dans toutes les APS et une note de maîtrise d'exécution sur 9 points. Les grilles d'évaluation sont construites sur un cadre commun et présentent trois principes à évaluer à trois degrés de maîtrise. Ces grilles sont l'objet de compléments chaque année. De même, les unités d'enseignement sont révisées en fonction des bilans de l'année précédente. Une attention particulière a été apportée cette année-là sur l'évaluation des connaissances d'accompagnement.

## **2. Le collègue observé et sa classe**

Un collègue de cet établissement a accepté d'être observé dans sa pratique d'évaluation pour le baccalauréat et de participer à trois entretiens enregistrés. La classe est constituée à partir des deux terminales de ce type de l'établissement. C'est un groupe de 22 élèves (20 garçons et 3 filles). Ces élèves de terminale scientifique correspondent bien aux données descriptives du projet d'établissement: (CSP, résultats scolaire). L'unité d'enseignement mise en place comporte de l'athlétisme (50m Haies et saut en longueur ou triple saut), de la boxe anglaise et du volley-ball.

### **2.1. Les temps d'observation**

Ils se sont articulés de la manière suivante. Un premier entretien a porté sur les conceptions de l'enseignant relatives au contrôle en cours de formation en début de cycle. A la fin du premier cycle, un enregistrement vidéo de la séance d'évaluation et un entretien portant sur la séance enregistrée. Ensuite, un entretien sur l'évaluation des savoirs d'accompagnement a été réalisé.

## 2.2. Dispositif et déroulement de l'évaluation

Le dispositif est le suivant : quatre couloirs longent un terrain de handball et cinq haies sont disposées dans chaque couloir avec des espaces différents. L'enseignant se place en hauteur à proximité des cages de handball et dans l'axe de l'arrivée. Il voit ainsi l'ensemble du parcours pour évaluer.

Le déroulement est le suivant :

- Prise en main du groupe avec l'objectif de la séance, reprise des critères d'évaluation, présentation de l'ordre de passage des élèves. Ces explications sont effectuées avec un tableau mobile qui comporte les affichages.

- L'échauffement commence et le professeur évalue quelques élèves dans la réalisation de leur échauffement. Il a pour cette évaluation les préparations d'échauffement de tous les élèves. La durée est d'environ vingt minutes.

- A l'appel, les élèves se présentent au départ pour effectuer la tâche requise: 50m haies chronométré. Pour chaque élève à l'arrivée, le professeur demande de s'approcher et à l'aide de la grille d'évaluation et donne le détail de la note en maîtrise d'exécution. Ainsi, l'élève peut se reporter au barème qui est affiché et en déduire sa note sur 15 points.

- Les élèves qui attendent leur tour ont un parcours d'entraînement dans les couloirs opposés.

- En fin de la séance, les élèves sont regroupés pour un bilan et annoncer la teneur du prochain cours.

## 2.3. Commentaires sur la séance d'évaluation

Ce qui est intéressant, c'est la transparence de l'évaluation et l'immédiateté de celle-ci. Les élèves semblent très bien faire le lien entre ce qu'ils ont réalisé et leur situation dans la grille d'évaluation présentée. La transcription de passages filmés donne le dialogue suivant :

Professeur :	8"5 en perf, l'attaque de la première haie était là, tu es à 2.
Elève :	Pour avoir 3... il faut que je parte de plus loin.
Professeur :	Eh oui, bien sûr, il faut lancer la jambe, casser le buste. Oui ? Tu es à 2 sur les trajectoires rasantes aussi..
Elève :	Et pour faire mieux, il faut encore plus se pencher quoi !
Professeur :	Et heu... accélération... tu accélères... tu es à 2 ou 3, 2 et demi. Bon ça fait 6 et demi en maîtrise.
Elève :	Sur 15 ?
Professeur :	Non sur 9.
Elève :	Sur 9 !
Professeur :	Oui. Tu vois la note de perf que ça te fais, tu l'ajoutes et ça te fais (coupure)

Ainsi mise en œuvre, l'évaluation ne semble pas poser de problème. Mettre une note prise en compte pour le baccalauréat engage pleinement le professeur et engage ses conceptions, ses représentations sociales, ses croyances. Quelles sont les représentations, les conceptions que le premier entretien fait émerger ?

## 2.4. Commentaires sur les entretiens

Si nous nous reportons au premier entretien, les moments où il est fait appel plus particulièrement aux conceptions de l'enseignant sont les suivants : Quelle est ta conception du contrôle en cours de formation ? Quels sont les enjeux de l'évaluation certificative au baccalauréat ? À quels principes te réfères-tu quand tu évalues tes élèves ? Pourrais-tu évoquer le problème des relations entre observation et note ? Est-ce qu'il est possible d'évaluer ce qui

est réellement enseigné ? Chacun en lisant ces questions comprendra que dans le cadre d'un entretien, il est difficile de prendre le recul nécessaire pour atteindre les conceptions, analyser les représentations. Néanmoins, les systèmes de réflexion d'urgence organisent des réponses dont le contenu n'est pas neutre. Ainsi, les réponses obtenues dans l'entretien reprennent le fonctionnement du CCF, l'utilité de l'évaluation certificative dans la représentation de l'EPS comme discipline d'enseignement, des principes de justice et d'objectivité. Il est difficile, à l'analyse, de percevoir les représentations profondes d'un agent responsable. De même, les relations entre observation et note, si elles posent des problèmes (...*C'est pas évident du tout parce que c'est une observation en direct... l'observation, elle se fait pas comme ça à l'intuition, empiriquement, mais elle se fait par rapport à des grilles.*) trouvent des solutions rassurantes dans les routines professionnelles (...*Bon, en général, il y a des macro-observables qui permettent très vite de voir et des niveaux... puis après on affine un peu dans ces niveaux là.*). Enfin, la difficulté de clarifier l'idée de savoir si on évalue ce que l'on enseigne ou ce que l'élève a appris au sens où il peut avoir appris beaucoup de choses en dehors de l'école, y compris ce qu'on lui enseigne, mais que l'évaluation peut ne porter que sur les contenus qui ont fait l'objet d'un enseignement. Là les nuances ne sont pas toujours faciles à verbaliser (...*On enseigne, mais l'élève, il ne vient pas tout neuf là, ses capacités, il ne les a peut-être pas acquises qu'à l'école, en EP.*) même si implicitement elles sont faites (Question 13: *...La maîtrise, je l'évalue par rapport à des principes enseignés.*)

Reportons-nous maintenant au retour sur la séance d'évaluation lors du deuxième entretien dont le but est de venir sur les problèmes d'évaluation rencontrés au travers de diverses questions: Qu'est-ce qui t'a particulièrement marqué dans cette séance ? Est-ce que la séance a été conforme à tes attentes ? Est-ce que tu notes un comportement différent des élèves en situation d'évaluation par rapport aux autres cours ? Ce retour fait émerger essentiellement des problèmes d'organisation: (...*la mise en place du matériel a été un peu longue... j'ai pas pu faire passer tous les élèves... un élève qui s'est blessé...*). Ceci ne veut pas dire pour autant que l'observation et la notation ne pose pas de problème, mais plutôt que dans l'acte, dans la pratique, sont mises en place des routines professionnelles parfaitement maîtrisées qui font que l'évaluation se passe bien.

C'est probablement en amont et en aval que les systèmes de valeur interviennent. Des valeurs telles que la justice dans la notation, l'objectivité, l'équité ou le travail de l'élève, son investissement, sa présence; les conceptions, de l'EPS, de la mission d'enseignement et de formation attribuée par le statut, de la certification et du « niveau » qu'elle requiert, vont jouer et intervenir en tant que variables puissantes. Ces variables jouent dans la constitution des grilles d'évaluation et il est clair que les valeurs et conceptions qui interviennent sont celles d'un groupe: l'équipe enseignante EPS. Ces variables vont jouer de façon individuelle au moment de la note finale proposée avec la prise en compte d'un ensemble d'impondérables qui parsèment l'année de terminale d'un élève.

## Conclusion

Notre propos était de montrer, au travers de l'expérience professionnelle du quotidien, que les routines, le procédural, le savoir faire du professeur d'EPS, lui permettent de réaliser un travail difficile au regard de toutes les questions que soulève l'acte d'évaluer. Au-delà de toutes les observations et analyses réalisées dans cette étude, de toutes les possibilités de critique des choix, décisions et résultats, il y a cette qualité de la pratique, de la mise en œuvre qui permet à l'évaluation certificative par le CCF de fonctionner. Si des arrangements évaluatifs interviennent, ils ne sont pas nécessairement des artefacts de l'évaluation. Ces arrangements qui pèsent sur l'idée de rigueur sont dans bien des cas l'expression d'une professionnalité de l'enseignant qui par des « retouches » va palier à des insuffisances au niveau des outils utilisés. Ainsi, ces arrangements seraient du même ordre que les routines de mise en œuvre et donc relèveraient d'un savoir-faire professionnel.



# HUMANISME ET CERTIFICATION

*(Alain Huet)*

## 1. Le contexte matériel et humain

Le lycée est le plus ancien des lycées de l'agglomération, le plus chargé en effectif (en 1995 – 1996, il y avait 2 345 élèves). C'est un établissement polyvalent d'Etat mixte d'enseignement général et technologique. Il possède en son sein un collège à horaire aménagé musique ou danse. Le matin les élèves suivent les cours d'enseignement général et l'après-midi ils vont au conservatoire de la région assurer leur formation artistique. En 1995 – 1996, ils étaient 168 élèves dans le premier cycle. Polyvalent, il assure deux formations, l'une en enseignement général et l'autre technologique. La majorité des élèves se trouvent engagés dans une filière scientifique (il existe deux terminales E.S, quatre terminales L et huit terminales S). C'est à ce niveau, en terminale, que l'EPS semble avoir le plus d'impact avec l'objectif ultime de ce cycle : le baccalauréat.

La filière technologique est représentée par le prolongement de l'horaire aménagé des classes musicales du premier cycle dans une seconde T5, puis une première et une terminale F11. Il existe enfin des classes préparatoires aux Grandes Ecoles. Pour ces élèves, l'EPS représente soit une préparation spécifique à une épreuve sportive des concours qu'ils présentent (Polytechnique, Saint-Cyr...), soit une activité physiquement et psychologiquement libératrice, nécessaire à leur équilibre. (795 élèves). Dans le premier cycle les enfants sont souvent issus de familles aisées. L'origine sociale des élèves du lycée est par contre très diversifiée. Celle des élèves des classes préparatoires est plutôt aisée.

## 2. L'équipe EPS, son projet

### 2.1. Les enseignants

Au milieu d'un collectif d'environ deux cent vingt enseignants, le collectif professeurs EPS est constitué de dix enseignants titulaires (trois femmes et sept hommes), tous nommés au lycée car il n'y a pas de structure administrative propre au collège. Il existe une seule administration pour les trois niveaux existants (collège, lycée et classes préparatoires). Progressivement au fur et à mesure des mutations qui se produisent, les nouveaux enseignants sont souvent des femmes. Les seuls mouvements sont liés à des départs de enseignants qui ont abandonné leur poste au profit de l'administration (deux principaux de collège et un IPR stagiaire).

### 2.2. Le poids des contingences matérielles et financières

Dans le projet pédagogique en EPS, les contingences matérielles et financières priment sur les contingences institutionnelles. Ce dernier est intimement lié au problème des installations et l'insuffisance chronique de ces dernières amène des pratiques fréquentes en dehors du lycée. De cela découle un certain nombre de problèmes : temps de pratique réellement alloué aux élèves insuffisant et coût élevé des déplacements d'une part et accès aux installations d'autre part. Les installations municipales sont d'abord distribuées aux élèves du premier degré. Il n'est jamais certain d'avoir une installation deux années de suite, ce qui nuit beaucoup à

la logique du projet pédagogique. Il est fréquent de voir des élèves choisir un menu en arrivant en classe de terminale, sans avoir pu réellement pratiquer une ou plusieurs activités les années précédentes.

### **2.3. Les finalités du projet EPS au lycée**

A tous les niveaux les objectifs sont de permettre à l'élève de mieux se connaître pour mieux exploiter ses ressources. Ceci passe par :

- l'amélioration du patrimoine organique et foncier (autant que faire se peut en deux heures par semaine !)

- la connaissance des activités physiques et sportives, en tant que faits de culture et appropriations de pratiques ;

- la préparation à la gestion de la vie physique du futur adulte ;

- la santé, sécurité, solidarité et responsabilité.

D'une façon plus différenciée il s'agit :

- d'offrir aux élèves du premier cycle une EPS généralisée, mais adaptée à un public, pour qui tout incident corporel peut être préjudiciable. Sans oublier pour autant, que faire évoluer la motricité d'un enfant, c'est lui permettre d'assurer de mieux en mieux, lui-même, sa propre sécurité. De ce fait certaines activités, comme les sports collectifs, sont aménagées ou supprimées quand les risques sont trop importants ;

- de faire découvrir aux élèves du second cycle une culture " pré-sportive " en offrant des choix d'activités chaque fois que c'est possible ;

- de trouver en EPS, pour certains élèves des classes préparatoires, un heureux dérivatif à la lourde charge de travail intellectuel qu'ils supportent et pour d'autres, moins nombreux, une préparation spécifique aux épreuves sportives des concours qu'ils présentent.

### **2.4. Les APS proposées au lycée dans le cadre de la programmation**

Sans forcément parler de domaines d'actions, les programmations d'APS tentent d'intégrer des APS de natures différentes dans l'espoir d'obtenir les effets les plus complémentaires possibles pour l'élève, dans la mesure où les rotations d'installations le permettent.

Les menus pour les classes de terminales en sont la parfaite illustration. Les élèves expriment des souhaits ou des rejets qui sont en partie respectés dans la mesure où la récente contrainte institutionnelle (un professeur un groupe) réduit considérablement les possibilités de choix des élèves. Par voie de conséquence, le degré de motivation et le niveau de pratique dans les groupes sont beaucoup plus hétérogènes qu'auparavant.

## **3. Objectifs et conditions de l'étude**

Cette étude sera contextualisée à la classe et l'établissement, pour tenter de saisir la dynamique d'adaptation des acteurs de l'évaluation, celle des enseignants, mais aussi celle des élèves réunis autour de compétences, de connaissances et d'attitudes à certifier.

Le but est de comprendre les modes de construction du jugement enseignant conduisant à la note lors du contrôle en cours de formation au baccalauréat. C'est également la compréhension des modes d'appropriation et de mises en œuvre de l'évaluation formelle par les enseignants et enfin analyser le jeu avec les règles et les arrangements évaluatifs.

Pour cette étude, j'ai fait appel à deux enseignants du lycée dans lequel je travaille. Une enseignante arrivée depuis deux années scolaires dans l'établissement et un enseignant présent dans l'établissement depuis 1968.

Ces deux enseignants ont été sollicités sur deux années scolaires à partir d'entretiens et de films vidéo que j'ai pu réaliser lors de séances d'évaluation certificative.



#### 4. Les conceptions de l'évaluation certificative

Les deux enseignants ont la même approche de l'EPS, une approche humaniste où l'élève est le centre, le pôle d'intérêt et non l'activité physique et sportive en elle-même. Il apparaît très fortement que les enseignants adaptent leur enseignement en fonction des différentes contraintes institutionnelles (celles du lycée mais aussi celles de l'Inspection Académique) et que les arrangements n'ont qu'un seul but : *“ ne pas léser l'élève ”*. Les séances d'évaluation certificative semblent un moment incontournable, mais les enseignants ne construisent pas leur enseignement sur le seul pôle de l'évaluation certificative. L'un des deux enseignants déclare que *“ l'évaluation est un mal nécessaire ”*.

Voici plusieurs extraits des différents entretiens pouvant illustrer ces différents points :

##### a) L'enseignante

– Qu'est-ce que l'évaluation certificative pour toi ? : *“ rendre des comptes à l'éducation nationale qui donne un texte ”*.

– Quelle est ta conception du CCF ? : *“ Moi finalement, ma conception ça serait dans le pôle éducatif de ne pas noter les élèves... le CCF est-il utile, on a la chance maintenant finalement de rentrer dans le premier groupe d'épreuves au bac et c'est une reconnaissance quand même vis-à-vis des autres matières... ”*.

– Et les enjeux de l'évaluation certificative en EPS ? : *“ il y a quand même des enjeux fondamentaux par rapport à ce qu'on trouve surtout dans la vie en ce moment, qu'on puisse s'adapter à un milieu, s'adapter à un groupe, c'est vrai que c'est des choses qu'on peut quand même apporter aux élèves pour plus tard... ” / “ Je suis dans le pôle éducatif ... on ne peut s'attacher uniquement qu'aux résultats physiques, ... on va avoir des adultes, des individus qui doivent être responsables... ”*.

– Comment te situes-tu par rapport aux textes officiels ? : *“ je pense qu'on est quand même en accord,..., je ne suis pas en dehors des textes.... En accord, ...sur le papier, forcé sûrement; disons qu'on applique. Voilà, le terme accord c'est l'application des conformités. Je pense que par rapport aux textes, on fait ce qu'on nous demande, maintenant c'est vrai qu'il y a un décalage entre ce qu'on nous demande et la réalité... je pense qu'on n'est pas en marge de ce qu'on nous a proposé ”*.

##### b) L'enseignant

– Qu'est-ce que l'évaluation certificative pour toi ? : *“ L'évaluation certificative est un mal nécessaire pour être crédible au même titre que les autres disciplines de l'enseignement général ”*.

– Quelle est son utilité ? : *“ C'est une reconnaissance d'un coefficient deux au baccalauréat, c'est pour moi une utilité beaucoup plus administrative, institutionnelle, donc une reconnaissance de cette note à nos services supérieurs... ”*.

– Les élèves sont-ils conscients de l'utilité de cette évaluation ? : *“ Je ne pense pas... Les élèves sont beaucoup trop dans l'esprit bachotage pour rechercher une quelconque utilité à l'évaluation certificative; ils la subissent plutôt qu'ils ne la comprennent.... Le mode d'évaluation leur paraît bien complexe... ”*, *“ Je dirais à leur décharge que l'obligation des menus, un groupe, un prof, amène des motivations et des niveaux de pratique très différents dans certaines activités ”*.

– A qui l'évaluation certificative est elle en priorité destinée ? : *“ elle me semble destinée plus à l'administration qu'à l'élève, il faut pour la validation du baccalauréat, avoir une note en EPS... ”*.

A quels principes te réfères-tu quand tu évalues tes élèves ? : *“ ...Par la force des choses j'utilise les textes officiels pour noter les élèves, même si parfois j'ai des divergences dans la conception de la notation. Personnellement je suis parfois dérangé de devoir mettre à tout prix performance et motricité, enfin maîtrise d'exécution, et des élèves limités physiquement mais qui travaillent, qui progressent qui se sentent mieux dans leur peau, qui ont envie de venir en cours parce qu'ils s'y sentent bien,.... Mon principe ça serait de ne pas noter l'élève, mais de le*

*rendre bien dans sa peau de futur adulte, de le rendre responsable de ces actes, l'autonomie quoi. Plus que le rendement moteur de l'élève c'est son bien-être qui m'intéresse le plus... "*

Les enseignants semblent trouver que les exigences du contrôle en cours de formation ne les font plus qu'évaluer. Alors qu'il faudrait " évaluer que ce qui a été enseigné ", le temps consacré aux apprentissages est de plus en plus court. Il semblerait qu'il y ait une ambiguïté par rapport aux textes et que la résolution de cette ambiguïté passe par des arrangements évaluatifs. L'enseignant a apprécié que l'EPS passe du Ministère de la jeunesse et des sports à celui de l'Éducation nationale, car il y a eu lors de ce passage prise en considération de l'EPS, ceci au même titre que les autres matières. Cette reconnaissance s'est accompagnée de l'obligation de noter les élèves et cela semble être le revers de la médaille.

L'impression est qu'il y a accord sur le fait de l'existence institutionnelle de l'évaluation certificative. Les enseignants apprécient l'idée du contrôle en cours de formation, en opposition avec l'ancienne formule où l'élève était noté sur un mode ponctuel. La note attribuée dans le cadre du contrôle en cours de formation est plus le reflet réel de la valeur de l'élève (qui aura toujours les moyens de se rattraper). L'enseignant déclare à ce sujet : " *L'intérêt que je trouve dans le CCF, c'est que le jugement porté sur les élèves provient d'un grand nombre de séances de travail, et que l'évaluation n'est pas sur un mode ponctuel comme elle l'a été sur l'ancienne formule du baccalauréat. Ce qui permet de pondérer dans les séances d'évaluation les notes qui ne sont pas toujours [...] le reflet de ce que l'élève peut réellement produire.* ". Ce qui semble beaucoup gêner les enseignants, c'est l'absence de critères nationaux de l'évaluation. Cette multitude de référentiels propres à chaque établissement ne donne pas une crédibilité, une reconnaissance de l'EPS surtout vis à vis des élèves et des parents. A ce sujet l'enseignant nous dit : " *j'aimerais que tout le monde soit évalué avec les mêmes critères partout, ce qui est peut-être un peu difficile.* " La décomposition de la note telle que les textes la prévoient semble aussi parfois gêner. La définition des termes « maîtrise d'exécution » et « performance » ne semble pas toujours être suffisamment claire ou mesurable. L'enseignante s'interroge : " *Qu'est-ce que la performance ? Alors peut-être plus d'éclaircissement par rapport à la terminologie, retourner à des bases plus simples* ". Elle semble suggérer la nécessité de définir plus précisément ces critères, ce qui conduirait peut-être à une meilleure utilisation de ces deux composantes de la motricité.

L'établissement de la note finale (trois APS évaluées au titre de la maîtrise et de la performance et les connaissances) rend parfois peu crédible cette manière de noter. Car ce morcellement de la note finale en dixième de points va se terminer par une note arrondie au point entier supérieur. Voici quelques propos de l'enseignante à ce sujet : " *ce morcellement de la note pour se voir arrondir à la fin, est-ce qu'on est crédible, j'en sais rien. ... par rapport aux textes, moi je crois que c'est trop morcelé quand on voit ces trois notes coupées en rondelles, la feuille quand on avait à remplir en fin d'année, c'est complètement dément, ça rime à rien* ". Les cinq points attribués aux connaissances gênent beaucoup les enseignants car ils pensent que là encore le contenu de l'évaluation de ces dernières n'est pas assez précis. L'enseignant déclare : " *La connaissance, on ne sait pas trop ce que c'est. ... Chacun a essayé de faire une sauce connaissance qui aille avec son activité mais c'est sûr que ça aussi, chacun fait la connaissance qu'il veut, c'est très disparate, on ne sait pas trop comment la noter* ". Il ajoute : " *Pour moi ce serait peut-être pas une connaissance, ce serait peut-être une certaine culture de ce qu'on fait...* ".

Comme le texte associe aux connaissances les critères de participation ou d'investissement, les enseignants privilégient assez spontanément les seconds. Ils sont plus faciles à évaluer et permettent à des élèves sérieux de diminuer la faiblesse de certaines notes. L'enseignante nous déclare : " *dans ce chapitre connaissance investissement, je crois que délibérément, volontairement on joue le jeu de plus pointer la notion d'investissement ... de mettre un peu en retrait la connaissance au profit de l'investissement...* " Et l'enseignant ajoute : " *Le CCF a permis de noter chez les élèves un investissement plus important dans la préparation aux épreuves d'évaluation* ".

La contrainte institutionnelle qui impose un menu et un professeur apparaît comme une régression. Car au lycée, bien avant les derniers textes, les élèves travaillaient déjà avec trois APS par an mais les élèves avaient le choix de leurs APS et pouvaient effectivement avoir plusieurs professeurs dans l'année. Cette organisation donnait des groupes homogènes aussi bien dans les motivations que dans les niveaux d'habileté motrice. L'enseignant nous explique : *“ En natation il n'y a pas trop de problèmes parce que c'est coté, les élèves font le choix de leur menu en EPS, souvent lorsqu'ils prennent natation, c'est souvent un choix positif... On sait bien que lorsqu'ils prennent athlétisme quelquefois, c'est pour ne pas prendre natation et la gymnastique... Par contre, en volley ça pose pas mal de problèmes justement parce que là les groupes sont énormément hétérogènes, parce qu'ils ont choisi natation donc ils font volley.. ”*. Et l'enseignante complète cette position en disant : *“ cette imposition un prof un menu, c'est une régression totale. Alors comment motiver un élève qui n'a pas choisi une activité, ou qui finalement parce qu'il n'est pas trop mauvais dans les deux autres APS, il va s'en entraîner une comme un boulet.... C'est une réduction totale, donc c'est un scandale ”*. L'enseignante ajoute que pour les élèves : *“ c'est vrai qu'ils vivent très mal l'imposition des menus. C'est aussi un non sens par rapport à tout le travail qu'il y a eu avant de la 6ème à la terminale, parce qu'ils arrivent par exemple à faire des APS qu'ils n'ont pas fait en première, c'est aussi une aberration. C'est pas dans les textes ça, dans les instructions officielles, on précise quand même qu'il faut c'est évident proposer en terminale ce qu'ils ont travaillé en première ”*. Cette nouvelle imposition conduit en début d'année à des premières séances où les élèves doivent choisir leur menu. Ces séances ressemblent plus à un marché où les professeurs sont obligés de vendre leur « produit » en usant de stratagèmes pour éviter des blocages du genre quarante élèves dans un groupe et dix dans un autre.

A la question « Les élèves sont-ils conscients de l'utilité de cette évaluation ? » L'enseignant nous répond : *“ Je pense que selon la filière littéraire, économique et sociale ou scientifique, les réactions, les comportements des élèves seront très différents, aussi bien dans l'approche du travail que dans l'approche des évaluations, les terminales scientifiques cherchant toujours à comprendre les procédures d'évaluation pour en tirer le meilleur profit. Les élèves des autres filières ont tendance à avoir une approche beaucoup moins stratégique, beaucoup moins calculée. Peut-être que les élèves de S ont une approche plus compétitive de l'EPS que les autres... ”*. Il apparaît donc que des stratégies élèves peuvent se mettre en place pour arriver à tirer le meilleur profit de l'évaluation mise en place. Il est intéressant de constater le poids énorme de l'évaluation dans la vie de la classe et on s'aperçoit que le professeur évaluateur n'est pas seulement un instrument de mesure, mais un acteur dans un processus de communication sociale. Comme le signale Astolfi en 1992 : *“ il faut bien constater que dès les premiers instants, la situation d'enseignement - apprentissage se trouve investie et saturée par l'évaluation qui cristallise les échanges et finalise les contenus ”*. De plus il apparaît que l'évaluation certificative s'inscrit dans un contexte social de négociations et de transactions (entre les acteurs de l'évaluation et l'institution) et dans un processus de négociation didactique.

En conclusion il semblerait que les enseignants subissent partiellement les contraintes institutionnelles qui pourraient dénaturer l'esprit dans lequel ils souhaitent travailler. Par contre la reconnaissance de la matière, comme une matière à part entière dans l'éducation des élèves, est plutôt bien perçue.

## 5. Observation de la séquence d'évaluation

Cette observation concerne une séance d'acro-gym. Le groupe de filles était composé de terminale S et ES. L'effectif était extrêmement réduit, une quinzaine de filles et ce groupe travaillait deux heures consécutives sur la même APS de 14 heures à 16 heures. L'installation est un gymnase spécialisé gymnastique sol avec un praticable de 12 mètres sur 10. Le menu choisi par les élèves, était constitué de l'acro-gym, du volley-ball et de la gymnastique sportive.

## 5.1. C'est l'enseignant qui note

L'enseignante ne fait pas participer les élèves directement à l'évaluation et s'en est d'ailleurs expliquée lors des entretiens. L'une des raisons majeures est que le temps de préparation nécessaire à la construction des enchaînements est très important et que les élèves n'ont pu être formés à cette tâche. Une autre raison est qu'il a été décidé (au niveau du collectif de professeurs) de ne pas faire participer les élèves aux tâches d'évaluation certificative car l'expert reste encore le professeur et qu'un élève non-spécialiste ne peut noter au même titre que le professeur les différents critères du référentiel sans source d'erreurs et peut-être de tricheries. L'enseignante nous dit à ce sujet : *“ je suis désolée, mais quelque part c'est encore moi l'expert et l'investissement des élèves par rapport à l'évaluation, là je reste prudente... ”*. D'autre part, elle se garde le droit de modifier la note après la séance, car celle-ci est filmée et c'est au regard des différents groupes qu'elle fera des ajustements si nécessaire. Ce n'est donc qu'a posteriori que l'élève connaîtra sa note définitive. Les notes annoncées le jour de l'évaluation sont donc données dans une fourchette d'un point à un point et demi. Ainsi elle déclare : *“ Alors il y aura une prénotation sur la feuille, je re-visionnerai la cassette, je comparerai avec les autres élèves ...de façon à ce qu'il y ait quand même une unité en fonction de tous les élèves que j'aurai eus en cirque. Je la montrerai à certains enseignants, ce sera une note je dirai bien réfléchi. Donc là pour moi c'est un premier jet, je vous dirai juste, je dirai le cadre, la fourchette ”*.

Cette façon de procéder est plutôt bien perçue par les élèves, car ils ressentent le souci d'équité au travers de cette situation. Cette équité est même recherchée auprès d'autres enseignants qui ont eux aussi eu des groupes d'acro-gym, ceci dans un souci d'harmonisation des notes au sein de l'établissement. L'enseignante après chaque passage d'un groupe a pris deux à trois minutes pour noter de manière provisoire ce groupe et pendant cette période de notation les élèves ne sont pas intervenues directement, ceux-ci ont attendu plutôt la fin de la séance pour interpeller le professeur.

## 5.2. La conduite des élèves

Le référentiel a été rappelé au début de la séance d'évaluation certificative et est affiché dans le gymnase. Peu d'élèves sont allées le consulter lorsque les fourchettes de notes ont été données et il semble que les filles connaissaient bien les différents points du référentiel.

La majorité des élèves a accueilli la note sans le moindre signe de contestation. Il y a même eu plutôt des signes de joie pour un groupe, visiblement surpris de l'ampleur de sa note. Voici le passage issu de la séquence vidéo : *“ Elève : Ça fait combien ? Enseignant : Ça fait soit 17 soit 17.5. Elève : Quoi ? On a combien ? (surviennent alors des cris de joie) Enseignant : Entre 16.5 et 18, je vous vois pareil... ”*. Quelque temps plus tard la même élève surenchérit pour être sûre de sa note : *“ Elève du premier groupe : Mais dans le groupe on a toute la même note, on a 17 ou 16.5 points. Enseignant : Entre les deux, je ne sais pas... ”*. Une élève a tenté toutefois, à l'issue de la séance d'évaluation, de demander des explications concernant une autre camarade, afin de pouvoir modifier, influencer la note de cette dernière. Cette note, plus basse que la sienne, lui semblait injuste. Elle déclare : *“ Elève : Mais madame, je sais pas, mais je trouve par exemple que Virginie qui a 14.5, ça fait pas beaucoup compte tenu qu'elle intègre pas mal de trucs de gym et qu'elle en fait jamais. Ses performances par rapport à ses capacités, je trouve que c'était... Enseignant : Vous avez pareil en performance collective Je vous ai mis pareil. Au niveau performance, c'est pareil la seule différence avec vous, faut que je vous revoie encore sur la vidéo, c'est l'exécution... A ce propos Merle déclare que : “ l'existence de ces manifestations physiques de l'élève indique les capacités d'acteurs et de négociateurs des lycéens à l'égard de leur évaluation, et témoigne de leur capacité tactique éventuelle. ” ... “ La séparation fictive de l'entraîneur et de l'arbitre crée donc une possibilité de négociations et de marchandages entre l'élève et le professeur ”*.

A travers ces déclarations d'élèves, ceux-ci mettent finalement en question les modalités de leur relation avec le professeur, en cherchant à infiltrer les critères du jugement professoral d'une dimension affective et d'une charge émotionnelle personnalisée.



## 6. Construire des référentiels adaptés aux capacités des élèves

Les référentiels qui sont construits au lycée sont le résultat de la conception institutionnelle de la valeur motrice, soumise aux contraintes propres de l'établissement (installations et coût d'accès à ces installations) et aux interprétations, aux choix qu'a fait l'équipe pédagogique qui a décidé de donner une valeur de la performance moindre que celle proposée par l'Inspection et le dernier texte (neuf points pour la maîtrise d'exécution et six points pour la performance). Ce mode de fonctionnement a été pensé en référence à l'athlétisme, et il semble qu'au lycée il n'a pas été possible et souhaité de calquer ce mode d'évaluation (en tout cas en ce qui concerne la valeur performance et maîtrise). La conception des référentiels a été guidée par un souci de faisabilité et d'équité. Quand elle existe dans un référentiel, la performance n'excède pas cinq points. Les référentiels, qui sont utilisés en terminales, sont le fruit de la réflexion, de la mise en accord partielle ou totale avec les autres enseignants, en ayant fait appel, au départ, aux enseignants spécialistes. C'est ainsi que le référentiel de volley-ball est le fruit de la concertation des deux enseignants qui ont été sollicités pour la recherche. La difficulté pour trouver quelque chose de satisfaisant est très significatif sur certaines APS où de nouveaux référentiels apparaissent tous les ans, alors que d'autres sont stabilisées depuis plusieurs années. Le volley-ball, le basket-ball et la gymnastique n'ont pratiquement pas changé depuis leur conception contrairement au tennis de table, badminton et athlétisme. Les problèmes collectifs viennent de conceptions divergentes entre les enseignants dans la maîtrise d'exécution et la performance, notamment dans la définition des termes.

L'équipe pédagogique a délibérément pris le parti de ne pas noter la performance en sports collectifs, du fait de l'existence de groupes mixtes travaillant généralement dehors sur des terrains goudronnés (pour le handball et le basket-ball) et de l'insatisfaction concernant les procédures d'évaluation de type nomogramme ou de toute autre forme d'évaluation quantitative, ainsi que de la lourdeur de ces évaluations. La pratique sur des terrains extérieurs de ces sports collectifs dénature l'activité en ce sens que toute chute prend des proportions dangereuses et dès qu'il pleut les appuis pédestres sont très délicats. Par conséquent les élèves sont loin d'une pratique compétitive ; le match est bien sûr un élément incontournable de l'activité, mais il n'est pas pris en compte au titre de son résultat, comme référent indissociable de la note. La performance n'est qu'une composante possible de la motricité, elle n'est, en aucun cas, un but en soi. Et dans ce sens il est évident que pratiquement tous les référentiels n'ont pas une approche fédérale. Ils s'élaborent cependant pour quelques-uns dans une approche plus techniciste que fonctionnelle.

En définitive, les enseignants du lycée ont adapté complètement leur approche de la motricité dans chaque APS afin de répondre au mieux aux conditions suivantes :

- ne pas léser les élèves à l'occasion de l'évaluation certificative au bac ;
- proposer des référentiels adaptés aux conditions horaires et matérielles ;
- les référentiels définissent généralement les grands principes qui régissent l'activité, ce qui permet aux élèves de se situer dans les opérations nécessaires afin de répondre de manière efficace aux problèmes moteurs qui lui sont posés ;
- les référentiels ont été adaptés au niveau très hétérogène des groupes, depuis l'imposition des menus avec un professeur. Cette adaptation s'est réalisée avec un abaissement du niveau d'exigences requis et un allègement dans certaines procédures d'évaluation.

## 7. La professionnalité des enseignants : jeux et arrangements évaluatifs

L'évaluation certificative au baccalauréat est vécue comme une nécessité. Ceci conduit, en fonction de nombreux paramètres, à construire toute une logique de l'enseignement de l'EPS en partant des conceptions et des intentions éducatives propres à chaque APS, jusqu'à leur évaluation que l'on retrouve au travers des référentiels. La mouvance des textes lors de ces quinze dernières années, a permis de matérialiser la grande disponibilité des enseignants pour s'approprier les textes institutionnels afin d'en tirer le meilleur parti. Cette appropriation avait

pour but essentiel de ne pas pénaliser les élèves. L'activité évaluative des enseignants a pu s'exprimer dans ces espaces de liberté laissés par les textes. Les équipes pédagogiques ont travaillé pour construire des projets en EPS, ainsi que des référentiels d'évaluation qui ont beaucoup évolué au gré des textes. Il y a eu effort permanent d'adaptation et de formalisation des modalités et des contenus d'évaluation. D'autre part les acteurs de l'évaluation, les enseignants et les élèves, ont des enjeux de contrat. Pour répondre à ces enjeux les élèves interviennent sur un modèle de transaction et dans le processus de négociation.

Quels types d'arrangements peut-on observer ?

On peut déceler des arrangements dans la composition des menus. Les contraintes matérielles conduisent par exemple à mettre dans le même menu, l'acro-gym et la gymnastique sportive, alors que ces deux disciplines peuvent se trouver dans le même domaine d'action.

Un autre type d'arrangement évaluatif existe lorsque le collectif des professeurs d'EPS décide de ne pas mettre de note au titre de la performance. Ces arrangements sont néanmoins permis dans les textes puisqu'en aucun cas la valeur de la performance ne doit excéder la valeur de la maîtrise d'exécution.

L'enseignant relate la situation d'un enseignant EPS de l'établissement qui, après avoir expliqué les règles de l'évaluation à l'issue du cycle de gymnastique, avait noté zéro un élève qui n'avait pas assuré sa présence aux contrôles. Cet enseignant fut obligé par le proviseur adjoint de l'établissement, de mettre en œuvre une nouvelle évaluation en gymnastique et d'annuler ainsi cette note. Cette pression institutionnelle relève d'un arrangement évaluatif d'un genre très particulier, externe à la classe.

Les enseignants de l'établissement admettent volontiers que lorsque la totalité des notes de l'élève est enregistrée, apparaît alors à ce moment un regard sur la note finale non arrondie puis cette note en points entiers. Il n'est pas rare de voir à ce moment le rôle régulateur des points attribués au titre de la connaissance qui jouent alors un rôle régulateur de la note finale. Ce jeu évaluatif ne peut apparaître qu'en fin d'année car les différentes notes intermédiaires attribuées à chaque APS sont des notes sur quinze points. Elles ne sont pas très parlantes contrairement aux barèmes sur vingt points et ce n'est que, lorsque la note finale apparaît, que l'enseignant réagit.

Bien qu'un document individuel, donné par l'Inspection Pédagogique Régionale, concernant les propositions de notes ait été fourni, il a été mis en place une feuille de saisie informatique sous Excel. Ce document est utile en tant que dossier à rendre à la commission départementale et permet de gérer beaucoup plus facilement toutes ces notes. Cet arrangement spontané a été accepté par l'Inspection la première année, puis donné comme possibilité de travail et de retour pour les établissements du département qui le souhaitaient la deuxième année (il est même imposé la troisième année). Le remplissage manuscrit de ce document individuel semblait tellement anachronique à l'heure de l'informatique, qu'il est apparu comme naturel l'existence de cette feuille de calcul. Cette feuille de calcul a permis d'analyser les résultats globaux obtenus au lycée et de s'apercevoir ainsi que les filles étaient notées beaucoup plus bas que les garçons : les garçons obtenaient 14.42 de moyenne et les filles 13.04. Cette grosse disparité de la note est due à plusieurs facteurs dont l'un est apparu au collectif des professeurs, à savoir que les barèmes étaient asexués. Cette situation sous-entendait que les qualités physiques, les potentialités des filles étaient identiques à celles des garçons. Il n'en est rien. Les raisons ne sont pas uniquement physiologiques mais aussi d'ordre social, les filles pratiquent beaucoup moins régulièrement et fréquemment des activités en dehors du lycée. La seule APS, où les filles ont été mieux notées, est la gymnastique sportive. Cette grosse disparité a interpellé le collectif de professeurs.

Autres résultats qui ont apporté des commentaires : selon la série, les résultats des élèves sont significativement variables : ainsi les élèves des terminales S ont obtenu une moyenne de 14.04, ceux des terminales littéraires une moyenne de 13.35 sensiblement équivalente à celle des

terminales ES 13.24 et très en-dessous des autres séries les élèves de la filière technique musicale avec 11.3 (cette moyenne très basse est due au fait qu'il y ait très peu d'élèves et que de plus un élève avait obtenu la note de zéro pour non régularisation de sa situation administrative).

Quelles explications le collectif de professeurs a-t-il trouvé pour expliquer ces différences notables dans les notes selon la série ?

En premier lieu, la meilleure note de connaissance et investissement est obtenue par les élèves des séries S dont la démarche et l'approche de l'EPS est différente des autres séries. Ces élèves cherchent plus à comprendre les référentiels et vont ensuite jusqu'au bout de leur analyse pour en tirer le meilleur profit. Ils sont plus calculateurs et compétiteurs dans l'approche de la situation d'évaluation certificative. Comme cela a été expliqué plus haut, le critère retenu pour évaluer les cinq points de la connaissance, est fréquemment l'investissement des élèves. Les terminales S, travaillant plus que les élèves des autres séries, sont donc valorisées.

En second lieu et toujours grâce à l'exploitation de cette feuille de calcul, un regard a été porté sur les résultats obtenus par les élèves en fonction des APS pratiquées. C'est ainsi que les moins bons résultats sont obtenus dans des APS qui n'ont pas pu être pratiquées en première, soit dans les mêmes conditions qu'en terminale, soit pas pratiquées du tout. Il en va ainsi de l'athlétisme et de la course d'orientation. Les textes demandent que les APS proposées en terminale s'intègrent dans le cadre du projet pédagogique, mais lorsque ce sont des raisons matérielles et financières qui guident la faisabilité des menus mis en place, il apparaît ce genre de dysfonctionnement dont sont victimes les élèves.

Un dernier point, sur l'interprétation des résultats statistiques des connaissances, est que, globalement, toute série confondue, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons. Le côté sérieux du travail chez les filles est bien perçu.

Un autre type d'arrangement évaluatif est provoqué par les dispenses. En 1996-1997, 22 élèves sur 463 ont été dispensés totalement des épreuves d'EPS par la médecine scolaire : 17 filles et 5 garçons. Généralement le taux de dispenses chez les filles est plus élevé que celui chez les garçons. De plus, les élèves des filières scientifiques sont généralement plus résistants que ceux issus des filières littéraires, économique et social et musicale. L'enseignant fait remarquer que pour une grande majorité des élèves les dispenses se révèlent bien fondées. Mais il semblerait que, parfois des élèves, notamment en filière technique musicale, abusent de certificats médicaux de complaisance. Ces certificats sont ensuite validés par la médecine scolaire où l'argument donné est qu'il est difficile pour le médecin scolaire d'aller à l'encontre de la position d'autres confrères ! Ce jeu pervers de la dispense est très bien détecté et certains élèves connaissant la position de la médecine scolaire, profitent de cette carence pour obtenir des certificats de complaisance qui leur évitent une note faible au baccalauréat. C'est un risque que prennent les élèves en connaissance de cause et il arrive parfois que la régularisation de la dispense n'ait pas été faite conformément aux textes ou trop tardivement. L'élève se retrouve alors dans une situation extrême et obtient la note zéro au baccalauréat. Les notes les plus basses attribuées aux élèves lors de l'évaluation certificative, ne sont donc pas liées à des compétences scolaires minimum, mais à des dysfonctionnements administratifs.

## 8. Humanisme et technicité

L'ensemble des données recueillies chez nos deux enseignants laisse apparaître, une approche humaniste de leur métier.

Sur ce thème l'enseignante nous livre quelques réponses :

*“ Nous, on a d'autres enjeux par rapport à tout ce qui est travail... Quand même être autonome, gestion de la vie physique, gestion de l'effort... travail en groupe, solidarité, coopération... se sentir responsable... qu'on puisse s'adapter à un milieu, s'adapter à un groupe, c'est vrai que c'est des choses qu'on peut quand même apporter aux élèves pour plus tard... il y a aussi le plaisir de se retrouver autrement... L'enjeu... apporter le plus possible à ces jeunes qui vont se retrouver dans la société et les aider à avoir une vie d'adulte acceptable... C'est pas facile, on ne peut s'attacher uniquement qu'aux résultats physiques, il faut dépasser ça et se dire*

*on va avoir des adultes, des individus qui doivent être responsables, s'adapter à la société par rapport à la conjoncture actuelle et je pense qu'il y a quand même des notions importantes qu'ils peuvent acquérir par le biais de l'éducation physique ”.*

La matière est donc un support dans lequel il sera recherché le meilleur profit individuel ou collectif que les élèves pourront tirer de cette activité. La rentabilité directe, voire compétitive de l'activité, ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen ponctuel contextualisé selon les activités abordées ou les moments du cycle où elles apparaissent. L'activité est décrite dans les principes fondamentaux qui la régissent. Si les élèves ont compris ces principes fondamentaux, ils rentreront dans une norme d'évaluation certificative. Le niveau d'habileté motrice dans les APS sera quantifié dans les deux approches institutionnelles de la maîtrise d'exécution et de la performance. Là encore le souci de l'équipe pédagogique est de donner à l'élève des repères nécessaires à la construction de sa vie d'adulte (l'autonomie, la sécurité, la coopération, le respect de l'autre). Cela a pour conséquence de donner une valeur relative à la performance. Celle-ci, quand elle existe, a pour valeur la moitié de la maîtrise d'exécution (cinq et dix points). Autrement dit ce n'est pas le repère du haut niveau qui définit la norme d'excellence dans les référentiels. Le haut niveau et le niveau fédéral sont beaucoup trop décontextualisés de la pratique de l'EPS scolaire pour pouvoir être considérés comme de telles normes.

Pour comprendre mieux l'adéquation entre humanisme et technicité, je vais d'abord citer la définition que donne le dictionnaire du mot humanisme : *“Doctrine qui a pour but l'épanouissement de l'homme... position philosophique qui met l'homme et les valeurs humaines au-dessus des autres valeurs.”* Je vais m'appuyer maintenant sur deux types de référentiels, celui de la gymnastique et des sports collectifs pour expliquer la logique de ces deux fondements.

En gymnastique, le référentiel d'évaluation définit les normes dans lesquelles les élèves seront évalués en partant du principe que ces élèves sont fréquemment des options forcées (la gymnastique intervenant en deuxième choix, voire en non-choix). Si ces non-spécialistes de l'activité étaient notés sur des critères fédéraux, ils se retrouveraient avec des notes extrêmement basses. Pour éviter d'une part ces notes faibles, et ayant comme objectif que les élèves assimilent les principes généraux qui guident l'activité, les élèves qui auront compris ces principes et qui seront en adéquation avec le référentiel, auront des notes honorables. L'élève, qui aura compris que l'exécution d'un enchaînement prime sur le niveau de difficultés, aura assimilé les normes de la gymnastique scolaire. L'adéquation au référentiel, en construisant un enchaînement où prime la qualité d'exécution sur le niveau élevé des difficultés, répond aux normes mises en place. L'activité n'est pas au centre de l'évaluation, en tant que niveau de performance exigé, mais comme un moyen de culture dans la compréhension des principes qui la régissent. Les élèves les mieux notés seront ceux qui pourront répondre aux critères de l'exécution et qui posséderont, en plus, un niveau de difficulté élevé. Le regard évaluatif est donc porté sur l'adéquation ou la non adéquation aux principes générateurs de l'activité.

L'approche dans les sports collectifs est décrite par les enseignants de la manière suivante : c'est d'abord la logique de l'activité qui guide la construction et l'organisation des séances, et non la connaissance des gestes techniques coupés de leur contexte. Ainsi en sport collectif, plus que le résultat d'une rencontre, c'est le côté adaptatif et social de l'élève (intégration au groupe, acceptation de règles sociales de fonctionnement, équipes mixtes hétérogènes, mais homogènes entre elles), la coopération, les contributions aux fonctionnements de l'activité qui seront recherchés. Cette adaptation de l'élève à ces différents objectifs, ne fait pas obligatoirement partie des éléments du référentiel certificatif. Le regard est porté sur les prises d'informations qu'auront les élèves dans le cadre des matches et l'adéquation par rapport à ces principes de l'utilisation de certains gestes techniques. Ces gestes seront une réponse adaptée à une situation donnée et non une fin en soi.

Les enseignants ont privilégié dans les référentiels le côté humaniste de l'évaluation, ce qui correspond aux orientations de l'équipe pédagogique qui met l'élève au centre du référentiel, en se souciant de ses réelles possibilités motrices en rapport avec ce que l'éducation physique et sportive peut lui apporter. En ce qui concerne les exigences, les référentiels ont été revus à la baisse en raison du caractère obligatoire des menus. Ce caractère obligatoire des me-



nus, conduit à trouver des élèves en réelles difficultés dans certaines APS. Si les référentiels étaient restés identiques aux précédentes moutures, les notes de certains seraient très basses. Ces notes basses pourraient être aussi une remise en cause du travail fait avant l'année du baccalauréat et de ce fait on pourrait considérer que les acquis des élèves, à la fin de ce cursus scolaire, sont extrêmement faibles.

Les enseignants signalent aussi une simplification des référentiels qui s'avéraient parfois d'une lecture difficile tant pour les enseignants, non-concepteurs de ces référentiels, que pour les élèves. Cette simplification s'est traduite par l'abandon de certains processus d'évaluation trop morcelés dans leurs conceptions, ou bien encore par un abaissement ou une diminution du nombre et du niveau d'exigences demandés.

En natation et en athlétisme les épreuves ont été elles aussi retouchées avec le souci d'aller vers des exigences moins élevées et plus conformes aux possibilités des élèves et aux impacts moteurs réels dont pouvait bénéficier l'élève. Les progrès réels de l'élève sont souvent plus le fruit d'une rentabilisation des moyens existants qu'un accroissement du potentiel physique. Autrement dit, l'objet de l'évaluation certificative repose sur la qualité de la gestion des moyens physiques dont disposent l'élève qui arrive en terminale.

Pour conclure ce chapitre, on peut poser la question suivante : qu'est-ce qui guide la construction des référentiels ? La réponse se trouve peut-être dans les normes de faisabilité, d'équité et d'objectivité, nécessaires à la réalisation de ces référentiels, mais aussi dans l'approche fondamentalement humaniste qu'ont les enseignants lors de l'apprentissage des activités. L'élève est au centre de ce processus évaluatif certificatif. L'activité n'est qu'un moyen d'expression de certaines habiletés motrices. Elle est aussi le support pour former les élèves à être un adulte socialement adapté à notre société. A l'analyse des entretiens avec les deux enseignants, on perçoit que le pôle évaluatif certificatif ne paraît pas une fin en soi. Il est une reconnaissance sociale et institutionnelle de l'EPS au baccalauréat. Dans les stratégies d'apprentissages, et à un échelon moindre dans les séances d'évaluation, le côté humaniste du travail des enseignants est fréquemment perceptible.

## Conclusion

Après comparaison des trois moments de communication établis avec les deux enseignants (entretiens avant les séances d'évaluation, la vidéo des séances d'évaluation et entretiens postérieurs à l'évaluation), je n'ai pas remarqué chez eux une inadéquation entre le dire et le faire. Les intentions pédagogiques affichées dans les projets d'évaluation et les référentiels de certification sont concordants et relèvent de la même approche. Il y a une logique dans le discours et les procédures d'évaluation mis en place. Il est clairement perceptible que les activités physiques et sportives ne sont qu'un argument d'exploitation, d'enrichissement chez les élèves et que les pratiques physiques très performantes ne sont en aucun cas un objectif prioritaire. L'équilibre entre les acquis moteurs en vue d'une culture sportive, et le bien être de l'élève qui vient chercher dans les séances d'EPS, un lieu et un moyen de communiquer différemment, sont des données très présentes à l'esprit des deux enseignants.

Depuis 1983, la mouvance fréquente des textes officiels sur l'évaluation en EPS au baccalauréat, a entraîné une innovation (introduction du contrôle en cours de formation) par rapport à la certification dans les autres disciplines. Ces modifications fréquentes ont permis de montrer que les professeurs EPS avaient un grand pouvoir d'adaptation car ils ne se contentent pas de la réforme, ils remettent en cause les décalages entre les conceptions institutionnelles et les mises en œuvre. Cet effort permanent d'adaptation et d'opérationnalisation de la part des professeurs d'EPS est l'une des clés pour comprendre le jeu face aux règles institutionnelles actuelles et changeantes auxquelles ils sont confrontés à l'occasion de la négociation didactique avec les élèves.

L'acte évaluatif certificatif n'est absolument pas neutre. Il est empreint de représentations sociales qui émanent de cette situation évaluative. Les acteurs de l'évaluation, que ce soit le professeur d'EPS ou l'élève, utilisent des jeux et arrangements évaluatifs pas toujours conscients pour arriver à atteindre, pour le premier, une crédibilité et une reconnaissance de sa ma-

tière au sein de la communauté éducative, pour le second, la meilleure rentabilité entre le travail fourni et ses capacités physiques. Dans ces conditions, l'objectivité de l'évaluation certificative peut paraître quelque peu illusoire. Et la note qui est censée mesurer les savoirs disciplinaires des élèves est en fait une représentation très contextualisée d'arrangements évaluatifs sociaux, affectifs, professionnels et institutionnels.

# LA DANSE AUX PAS DE LA CERTIFICATION

*(Olivier Leguellec)*

## 1. Lycée, contexte

### 1.1. Structures - Population

\* Lycée technologique important (1300 élèves). Le lycée technique regroupe 584 élèves en second cycle et 284 en cycle post bac. Le lycée professionnel compte 432 élèves.

\* Un établissement sensible, même si l'appellation n'est pas officielle. Le lycée recrute sur 30 collèges différents. Cela peut expliquer l'hétérogénéité de sensibilité, de valeurs, de représentations occasionnées par ce brassage de populations tant au niveau culturel que religieux, ethnique ou encore du point de vue des catégories socioprofessionnelles. Cette grande diversité est une richesse mais provoque aussi intolérance et racisme latents dans les relations.

\* Lycée connaissant de fortes difficultés scolaires :

- taux de redoublement : 30% en seconde (moyenne nationale : 20%)
- élèves de nationalité étrangère: 20% (moyenne nationale : 8%)
- retard scolaire : un an 45% (moyenne nationale : 30%)
- deux ans 22% (moyenne nationale : 20%)

\* Lycée entièrement rénové depuis 1995, suite aux multiples dégradations et à la recherche d'une meilleure image de marque. La rénovation a permis l'amélioration d'un certain nombre de modes de fonctionnement :

- suppression de l'internat
- aménagement de la cour (suppression des panneaux de basket, plantations d'arbres...)
- garage à vélos grillagé

### 1.2. Orientation de l'enseignement

Il n'existe pas de projet éducatif formalisé par l'administration. Par contre les intentions prioritaires peuvent se résumer à travers les axes suivants :

- favoriser l'accès à l'autonomie, développer le sens de la responsabilité et la prise d'initiatives ;
- créer un climat de solidarité et de respect ;
- donner des notions d'effort et de progrès ;
- favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves par des voies diversifiées.

Les moyens mis en œuvre apparaissent à travers un certain nombre d'actions correspondant aux intentions mentionnées. On peut citer par exemple

- initiation à la recherche documentaire pour les secondes ;

- institutionnalisation d'un cadre de travail régulier pour les classes de 1ères et Terminales (devoirs surveillés et bac blanc) ;
- soutien scolaire par le biais du tutorat (des élèves de classes supérieures aidant d'autres élèves en difficulté) ;

- accueil des élèves par l'ensemble des professeurs de la classe ;
- suivi des élèves par la CPE ;
- partenariat avec la gendarmerie sur les questions de « législation et toxicomanie ».

Certaines activités ont du mal à tenir :

- le club théâtre qui avait pour intention de développer une vie culturelle dans l'enceinte scolaire, semble moribond. Le club d'échec compte une vingtaine de membres ;
- le foyer avait été mis en place quelques années auparavant. Il finançait les voyages, s'occupait des photos scolaires, de la vente des croissants. Il est lui aussi moribond.

### 1.3. Place de l'EPS

\* Enseignants : 5 titulaires de leur poste (3 hommes et 2 femmes). L'équipe est complémentaire en ce qui concerne les personnalités et les spécialités. La participation aux stages FPC est assez suivie et 2 professeurs reçoivent des stagiaires STAPS au cours de l'année.

\* Projet EPS : il a été rédigé un document qui tient lieu de projet, celui-ci ne semble pas réactualisé. Il définit dans un premier temps les « finalités aux différentes étapes du cursus » en différenciant les classes de secondes de l'ensemble 1ères et terminales. Les objectifs de ces deux niveaux sont classés en :

- objectifs moteurs ;
- objectifs d'attitudes ;
- objectifs de méthodes.

\* Programmation Annuelle des Activités :

- 3 cycles pour les classes de terminales ;
- 4 cycles pour les classes de 1ères et de secondes ;
- APS enseignées: athlétisme, natation, sports collectifs (football, basket, volley), combat, badminton, danse.

\* L'Evaluation : Les référentiels sont établis à base de critères comportementaux caractérisant les différents niveaux observables dans la population scolaire :

- Porteurs non porteurs de balles en football et basket.
- Attaquants et défenseurs en volley-ball.
- Athlétisme : utilisation de l'élan dans la coordination de sauts et des lancers  
maîtrise des temps de passages dans la course de durée.
- badminton : un critère central, celui des frappes.
- combat : notion d'enchaînement de prises et d'efficacité.
- danse : richesse motrice, chorégraphie, qualité de l'expression,  
utilisation du support musical.
- natation : coordination des actions motrices, respiration.

## 2. Enquêtes réalisées

- Un entretien préalable autour de la conception des contenus et de leur évaluation auprès de deux enseignants de l'établissement.
- un enseignant s'exprimant sur ses conceptions d'enseignement du badminton.
- un enseignant s'exprimant sur ses conceptions d'enseignement de la danse.
- une vidéo réalisée en cours de danse, cours qui avait pour thème central, la préparation à la certification (baccalauréat). Apparaissent notamment les productions des élèves et l'aide à l'élaboration apportées par l'enseignant, l'explication sur le déroulement de l'évaluation et les critères pris en compte.
- Un entretien centré sur les procédures employées pour construire le contenu, le produit destiné à être évalué. Cet entretien a été réalisé après la séance filmée et après visionnage de la cassette.
- Un entretien sur l'évaluation à partir du visionnage de la cassette.
- Un entretien sur les savoirs d'accompagnement. (Ces deux derniers entretiens ont fait l'objet d'un traitement à partir d'un système de catégorisation).
- Récolte des référentiels de l'établissement et des référentiels personnels.

## 3. Le professeur, sa classe et l'EPS

Le cas de figure concerne un professeur féminin de 48 ans, spécialiste danse exerçant donc dans cette activité au sein d'un groupe classe de terminale.

### 3.1. Caractéristiques relationnelles

Le contact décrit par l'enseignante s'inscrit sur le mode de l'instauration d'une paix sociale dans la classe obtenue par un suivi approfondi de la motivation des élèves (large concertation en début de cycle de la forme de danse à développer par exemple). Le caractère de lycée à problème n'est pas étranger à cette attitude : c'est une EPS qui tient compte impérativement des sensibilités fortes et notamment de celles des leaders du groupe.

Dans la classe concernée par l'enquête: le nombre relativement peu important des élèves permet, à notre sens, d'évacuer le stress de l'enseignant « en alerte » permanente par rapport aux problèmes d'indiscipline. Le dialogue constaté avec le groupe est empreint de sérénité et d'assurance sur la démarche proposée pour obtenir un produit de qualité pour l'évaluation finale, puisqu'il s'agit d'un groupe d'élèves passant le baccalauréat (série technologique). Activité choisie donc, mais choix manifestement « négatif » pour certains. Les compétences démontrées sont très hétérogènes : certains élèves découvrant même l'activité. L'organisation des sous groupes dans l'activité est faite semble-t-il de façon informelle, par affinité probablement. Nous pouvons constater que les garçons (4) se sont mis ensemble et que par ailleurs les 3 autres groupes de filles sont formés à partir de niveau de représentations similaires de l'activité danse. Ainsi, un groupe est formé de 5 filles dont le caractère passif dans la création reflète une certaine pauvreté dans la représentation de situations à faire vivre et évoluer. Pour ces élèves : danse = passivité. Un autre groupe est formé d'élèves qui démontrent beaucoup d'activité mais dont le caractère mal maîtrisé laisse à penser que pour elles : danse = expression libre. Pour le 3ème groupe les productions semblent se conformer au modèle développé par l'enseignante, pour ces élèves : danse = conformité à un modèle.

Les interventions relevées par rapport à ces comportements différents voir opposés tels qu'ils apparaissent dans le film et au cours des entretiens :

*« aider à la prise de conscience de l'élève », « tout le monde doit aider à la progression du groupe », « je leur donne quelques solutions motrices ».*

### 3.2. Conception de l'APS

Dans l'entretien à propos des savoirs d'accompagnement (SA), le nombre de réponses associées aux savoirs spécifiques de l'APS est de 8, nombre élevé qui laisse à penser que ce rapport est d'importance pour le professeur. Ce rapport étroit entre les SA et l'APS permet d'avancer l'hypothèse que l'enseignante n'envisage pas d'EPS éloignée de la pratique et des apprentissages dans l'activité, c'est un premier élément de l'analyse. Les deux autres entretiens nous permettent de préciser la conception dominante : « proposition d'une gestuelle plus nourrie », « 4 critères : espace, énergie, temps, interprétation », « note de prestation », « évaluation - confrontation permettant la participation des élèves évalués à leur notation ».

Ici l'APS apparaît à travers ces quatre critères, les propositions de remédiations, la situation de référence et la forme d'évaluation. Nous pourrions à partir de ces deux éléments d'analyse proposer une définition de l'activité danse dans ce cycle : activité gestuelle repérable autour de quatre critères faisant l'objet d'une prestation appréciée par les acteurs et les spectateurs. De la même façon l'apprentissage dans l'activité est conçu sur le mode « expérimentations – productions - examens critiques » avec parfois, pour les groupes les plus frustrés, une invitation à copier certains modèles techniques. Ces propositions sont faites dans l'espoir de « débloquer » des situations d'inaction et passivité extrême.

### 3.3. Conception de l'EPS

L'enquête sur les S.A. révèle un chiffre important (8) de réponses confirmant le rôle important de la notion d'accès à l'autonomie. Les autres enquêtes permettent de repérer un certain nombre d'item : recherche active, écoute des élèves, progrès = participation active des élèves, diversifications des apports de l'enseignant, prise de conscience de l'élève. L'EPS envisagée est semble-t-il orientée par l'idée d'une construction de l'élève, en rapport étroit avec l'APS. Ce modèle de l'élève actif est cependant atténué par la nécessité de la technique (« l'absence de techniques l'inhibe ») et par l'imposition de critères qui sont autant de passages obligés pour obtenir une bonne appréciation. C'est donc une autonomie « sous surveillance » : surveillance du professeur et des autres groupes qui sont invités à donner leurs appréciations.

## 4. La professionnalité de l'enseignant

### 4.1. Position par rapport aux règles institutionnelles

Aux yeux de l'enseignante, les textes ne semblent pas toujours adaptés à l'enseignement délivré, témoins ces remarques : « je confonds la notion de maîtrise et performance », « il faut donner des outils plus précis pour les S.A. », « un critère d'ordre général impression d'ensemble globalise parfois l'évaluation », « c'est essentiellement sur la note de connaissances que j'interviens pour harmoniser les notes avec celles de mes collègues », « le prof ne peut pas tout mesurer ».

Cette gêne perceptible par rapport aux textes est également repérable par le grand nombre de réponses (15 +10) classées dans des sous-catégories :

– Ecueils et difficultés dans l'évaluation (imprécisions des textes et manques d'outils pour évaluer notamment).

– Ecueils et difficultés dans la notation (influence des facteurs relationnels sur la note d'une part, difficultés à justifier la note auprès des élèves d'autre part).

Ces difficultés engendrées par l'application de l'évaluation institutionnelle peuvent laisser croire à un certain rejet de la part de l'enseignante. Il est à noter cependant le grand nombre de réponses confirmant l'utilité des S.A. et les phrases suivantes dans le texte : « le fait d'approcher avec eux ces notions (d'autonomie, d'attitude critique, de travail autour de la notion de progrès) permet d'espérer une meilleure formation », « c'est donc bien de l'intérêt de



*l'élève de posséder ces notions(à propos des S.A.) », « les quatre critères ont permis de justifier les notes proposées ».*

Il y a de la part de l'enseignante une reconnaissance du bien fondé de certaines avancées des textes. Il semble que le travail d'approfondissement de leur application par l'ensemble de l'équipe n'a pas été mené, ce qui entraîne incontestablement une conduite d'approximation, d'ajustement au plus près pour préserver l'équité dans la répartition des notes au sein de l'établissement. A la question existe-t-il un référentiel commun pour les S.A. ?, la réponse négative accentue cette idée de l'enseignant au prise avec un secteur de l'évaluation dont il est le seul à détenir les clés. Les élèves sont cependant informés du moment et des critères pris en compte, il n'y a pas de véritable appropriation de ces savoirs.

#### **4.2. Engagement professionnel dans l'évolution de la discipline**

La perception des évolutions dans le comportement professionnel est perceptible au niveau des contenus et de l'évaluation.

##### a) Niveau des contenus

Même si le référentiel est souvent implicite(S.A.), les efforts de diversification des sources d'évaluation sont évidents au plan de la nature de l'épreuve, des savoirs procéduraux et des éléments du référentiel. Pour l'acquisition de compétences dans l'APS par les élèves, les voies d'accès sont également très diverses et tiennent compte notamment du niveau de représentations : *« mes réactions ont été celles de la prise de conscience de l'élève », « dans chaque groupe tout le monde doit contribuer à faire évoluer la prestation ».* Le rôle de spécialiste de l'activité permet à l'enseignante d'avancer que certaines formes de contenus sont à délivrer aux élèves : *« du profil est attendu qu'il apporte des matériaux nouveaux ».*

##### b) Niveau de l'évaluation

L'adhésion des élèves au système d'évaluation est une donnée du professeur pendant son enseignement :

- les remarques des élèves se font autour de la grille d'évaluation ;
- le rôle des élèves est de se caler par rapport à cette grille ;
- les élèves apportent une aide par rapport à leurs réflexions.

L'enseignante en tient compte mais peut pénaliser un élève qui ne semble pas prendre en compte un critère. La difficulté de prendre parti illustre la position ambivalente ressentie au cours de la notation ou tout simplement dans les moments réservés à l'appréciation de niveau. Le niveau d'intégration des savoirs varie largement et il semble donc que l'évaluation n'apporte pas de « ligne » forte pour diriger l'appréciation. Le manque d'outils institutionnels est mentionné et se révèle probablement comme étant la raison majeure de ce flottement dans la pratique et le discours. Cette demande de plus d'encadrement institutionnel est par contre rejeté dans l'analyse du contenu tel qu'il est décrit par les textes officiels : l'activité danse, saisie dans sa singularité devrait échapper à la norme officielle, la performance étant, pour l'enseignante, une notion étrangère au contexte créatif.

## **Conclusion**

Dans un contexte de lycée sensible et d'évolutions répétées de l'évaluation en EPS, l'attitude de l'enseignante souligne la difficulté de maîtriser le sens de l'évolution de ses prises de décisions. La négociation, les arrangements avec le groupe d'élèves apparaissent alors comme étant des réponses à cette incertitude. Le professeur trouve dans ces démarches avec les élèves des points d'appuis pour avancer ses conceptions de la discipline. C'est donc bien au cœur de

l'action que le « flou » avoué sur l'application de nouvelles directives trouve de l'ancrage dans une série de secteurs comme la démarche d'apprentissage, la construction d'une prestation et l'évaluation collective de celle-ci. L'APS et sa connaissance permettent de se rassurer sur les produits attendus de la part des élèves. Les textes officiels sont utilisés globalement, mais les produits normes paraissent parfois une gêne pour l'évaluation et en tout cas ne rassurent pas quant à la démarche utilisée. Il existe une prise de conscience de l'enseignante de l'importance des décisions journalières, le quotidien en quelque sorte, pour indiquer des voies possibles d'orientation de la discipline. La spécificité de la spécialité enseignée est probablement un facteur permettant d'expliquer les carences observables de la réflexion collective dans les propositions avancées pour résoudre les problèmes décelés dans l'opérationnalisation de l'évaluation.

## « DES INSTRUMENTS POUR MIEUX JUGER ! »

(Daniel Ponnelle)

Cette étude essaie de rendre compte des difficultés exprimées par un enseignant d'EPS de 38 ans pour se conformer aux exigences de l'évaluation au baccalauréat. Après avoir présenté le contexte dans lequel il travaille, nous analyserons une séance d'évaluation en badminton et confronterons cette séance aux entretiens que nous avons eus avec lui avant et après la séance.

### 1. Le contexte matériel et humain

Le Lycée est polyvalent et possède les filières ES, S, L, STT (ACA et GC). Il existe aussi au sein de l'établissement un L.P. avec deux sections tertiaires (MDC et MDS) et depuis cinq ans un BTS (secrétariat et gestion PME,PMI).

#### 1.1. Un établissement rural avec 2/3 de filles

Le lycée est rural et excentré par rapport aux villes importantes du département et de l'académie. Le recrutement s'effectue sur un secteur relativement large (30 km de rayon) de petits collèges ruraux dont l'effectif ne dépasse pas 150 élèves. Mis à part le collège dont la plupart des élèves sont issus. Le lycée possède un internat du fait des petits effectifs, ce lycée s'expose à de nombreuses difficultés pour maintenir toutes les filières et la plupart des options. La filière ES ne perdure que parce qu'elle est couplée avec une demi-classe de S.

	Garçons	Filles	Mixte
élèves internes :	23	56	79
élèves demi-pensionnaires:	105	201	306
élèves externes:	38	53	91
Total :	156	310	466

Nombre de classes : 18

#### 1.2. Des effectifs assez faibles en EPS

Les 40 élèves de BTS n'ont pas d'éducation physique à leur emploi du temps.

Le nombre de groupes EPS est de 21 auquel il faut adjoindre 3 groupes d'option EPS. Le lycée bénéficie d'un excédent horaire qui permet des groupes à une moyenne de 21 élèves et un choix plus important de menus en terminale (pour cinq classes il y a six groupes d'EPS). Ceci permet aussi d'offrir des activités à faible effectif telles que la natation, l'escalade et la gymnastique. Ces élèves viennent pour la plupart de petits collèges avec des classes à faible effectif. Les relations professeurs/ élèves sont privilégiées. En seconde, il y a un temps d'adaptation lié aux effectifs plus importants et à l'harmonisation des niveaux de compétence. Certains ne sa-

vent pas encore nager, d'autres n'ont jamais pratiqué la gymnastique et encore moins les agrès. Enfin 2/3 des élèves sont des filles alors que c'est l'inverse pour les enseignants d'EPS. Les groupes d'EPS sont des groupes mixtes ou des groupes classes quand c'est possible.

### **1.3. Les trois enseignants**

Trois professeurs d'EPS certifiés (deux hommes et une femme) participent régulièrement à la formation continue dispensée dans le département et ils sont tous trois convoqués chaque année aux épreuves ponctuelles du Baccalauréat où ils mettent en œuvre les évaluations proposées par l'Inspection EPS de l'académie. L'équipe travaille en concertation sur un projet commun et sur des évaluations communes. Cependant, notre enseignant ne respecte pas toujours ce qui a été décidé en ce qui concerne les évaluations et propose parfois à ses élèves d'autres formes d'évaluation.

L'enseignement se déroule par cycles de 6 ou 7 séances de 2 heures d'une même activité pour les classes de seconde et de première. En terminale les enseignants proposent des menus de trois APS de 9 à 10 séances de deux heures chacune.

### **1.4. Contexte matériel**

Il n'existe pas d'installations sportives dans l'établissement. Toutes les installations utilisées appartiennent à la Municipalité et font l'objet d'une location (à peu près 4 000 F par an). Ces installations sont gérées par la Municipalité et la répartition entre les différents partenaires se fait tous les ans au mois de juin. Il y a donc le lycée, le collège, les deux écoles primaires et depuis cette année le CARVEJ (contrat d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune), ce dernier étant prioritaire sur toutes les installations le mardi après-midi. Le contrat proposé et en partie imposé par la DDJS (moyennant finances) aboutit à la suppression des cours en Primaire et Maternelle le samedi matin ainsi que le mardi après-midi. La Municipalité propose des activités à tous les volontaires le mardi après-midi. En conséquence, aucune installation n'est disponible à ce moment-là. En dehors de cette particularité les installations à se répartir sont les suivantes :

- piste de 360 m avec sautoirs et aires de lancers ;
- un terrain de football en stabilisé et un plus petit en herbe ;
- un terrain de rugby ;
- un terrain de handball extérieur ;
- deux terrains de basket-ball extérieurs ;
- un gymnase de type C ;
- un bassin d'apprentissage natation.

De plus l'environnement local propose :

- un gymnase type A avec murs d'escalades et les falaises naturelles à 3 km ;
- une rivière à proximité avec possibilité d'utilisation des bateaux du club (canoës et kayaks).

### **1.5. Le projet EPS**

Le choix du projet a été fait en fonction des contraintes institutionnelles (I.O. de 1986 : se connaître, connaître les APS, connaître les autres ; finalités de l'EPS mars 1993) , en fonction de l'origine des élèves, de leurs motivations et de leurs compétences, en fonction des compétences des enseignants (cf. kayak, escalade) et enfin en fonction des possibilités matérielles. Les groupes sont plutôt mixtes et hétérogènes et le travail par petits groupes voire par deux est valorisé pour favoriser l'observation et l'analyse. Les élèves travaillent selon un projet proposé

par l'enseignant et modifiable à tout moment selon les résultats observés. Les cycles sont de 6 à 7 séances d'une même activité pendant 2 heures en seconde et première et de 9 à 10 séances en terminale. Les activités pratiquées répondent aux demandes institutionnelles de choix dans des familles différentes.

En seconde	Athlétisme : haies, longueur	Gymnastique	Volley ou rugby	Badminton ou lutte	C.O. ou kayak
En seconde	Athlétisme ou natation	Gymnastique (spectacle)	Volley ou basket	Badminton	Escalade

Sachant que les APS ont été pratiquées les années précédentes, le choix des menus en classe terminale s'effectue à partir d'une activité individuelle (de performance) d'un sport collectif et d'une activité duelle ou de plein air.

Natation	Volley	Badminton
Athlétisme	Volley	Badminton
Gymnastique	Volley	Badminton
Athlétisme	Volley	Escalade

Les élèves choisissent leur menu en fonction de leurs compétences et les enseignants n'interviennent que si il y a déséquilibre au niveau du nombre d'élèves dans un menu. Cela revêt une certaine importance en ce qui concerne l'évaluation car certains élèves sont fortement incités à choisir un autre menu pour équilibrer les groupes.

Les évaluations sont quasiment les mêmes de la seconde à la terminale et correspondent pour la plupart à des évaluations à l'aide de nomogrammes (en athlétisme, en natation, en sport co, en badminton...). Seule la gymnastique échappe à cette forme d'évaluation et est évaluée selon des modalités assez traditionnelles (malgré des formes de pratiques peu traditionnelles : gym spectacle ou acrosport). Les évaluations se font en fin de cycle et normalement ce sont les élèves qui prennent part à l'évaluation soit en recueillant des données, soit en appréciant directement un élément à partir de critères connus et explicites.

## 1.6. Orientation de l'évaluation au baccalauréat

L'évaluation des compétences au baccalauréat porte sur trois APS et les connaissances sont évaluées sur une seule APS au choix de l'élève. Les directives de l'Inspection pédagogique Régionale sont respectées. Pour toutes les APS la note de performance est sur 6 points et la note de maîtrise est sur 9 points. Les connaissances sur 5 points sont évaluées lors de l'échauffement d'un groupe ou pour la natation cela correspond à nager 10 minutes en parcourant la plus grande distance possible tout en étant régulier.

Dans l'Académie un observatoire des pratiques a été mis en place par l'Inspection pédagogique Régionale pour veiller au respect des consignes concernant les examens, et faire des propositions d'évaluation. Il est constitué d'enseignants de chaque département, des conseillers techniques et des IPR. Tous les enseignants doivent fournir leur projet d'évaluation avec les dates précises des évaluations, les menus et les référentiels. D'autre part il est prévu que la moyenne académique se situera à 12. Un écart de plus ou moins 1 point sera accepté. Tous les établissements qui seraient hors fourchette verront les notes de leurs élèves modifiées pour ramener leur moyenne à la norme académique Ceci est justifié par le fait que si 80% des élèves doivent avoir le baccalauréat, soit 80% des élèves au dessus de 10, la moyenne des notes se si-

tuera à 12. Il faut préciser que les enseignants eux-mêmes se sont mis d'accord sur cette moyenne et se sont engagés à la respecter lors des commissions d'harmonisation. En juin 1997 toutes les moyennes des différents établissements étaient comprises dans la fourchette académique, soit entre 11 et 13.

L'évaluation des compétences se fait en situation réelle avec certains aménagements (ex: effectifs réduits en sports co). Deux séances semblent à chaque fois nécessaires pour évaluer (à cause des absents) et il peut y avoir des rattrapages en fin d'année.

Les enseignants organisent une confrontation de leurs élèves, d'une même activité, pour comparer les notes et éventuellement les modifier.

## 2. Les conceptions de l'évaluation certificative

L'enseignant pense à la fois que c'est une étape à franchir (*« ça doit tester un niveau »*) et aussi que donner des notes en EPS représente un aspect négatif sur l'apprentissage (*« est-ce qu'en voulant des notes on ne sort du fondement de l'EPS qui serait apprendre et utiliser des choses mais pas forcément dans un esprit de performance »*). Il ne semble voir que l'aspect plutôt utilitaire de l'EPS où l'on n'apprendrait que des activités que l'on pourrait pratiquer par la suite (*« pendant des années je leurs apprend un tas de choses, ils ne s'en servent pas. Le javelot par exemple ça ne leur sert à rien »*). Ce professeur pense également que cette évaluation sert à ne pas se marginaliser par rapport aux autres disciplines et à conserver notre place au sein de l'éducation nationale. C'est une sorte de reconnaissance de notre professionnalité.

L'évaluation est commune à l'équipe de l'établissement et chaque enseignant y apporte ses modifications en en faisant part à ses collègues et *« c'est remis au goût du jour l'année suivante »*. Il ne lui semble pas que l'on puisse évaluer réellement ce qui a été enseigné car chaque élève a des activités en dehors de l'école qui semblent fausser le problème (*« il faut que tu enlèves ce qu'il fait chez lui ; comment tu veux noter sur le 1500 m celui qui court tous les jours »*). Il lui semble aussi que l'école *« ne sert pas forcément à juger ce que tu as enseigné »*.

L'enseignant évalue ses élèves à l'aide des grilles d'évaluation de l'établissement notamment en sports collectifs mais il pense que c'est malhonnête parce que cela ne lui semble pas réalisable dans les conditions prévues (*« Il faut accepter de dire : moi je n'y arrive pas et puis je reviens à mon comportement parce que c'est ce qui est le plus juste pour les élèves »*). Il pense donc qu'il faudrait revenir aux grilles comportementales pour évaluer les élèves (*« qu'est-ce qu'on cherche, être bien avec ses élèves ou être bien avec ses collègues et faire le beau »*). D'ailleurs le professeur ne semble pas non plus très en accord avec l'évaluation en natation car il l'exprime en termes très réducteurs (*« la notation, vous avez les grilles qui sont là...vous savez c'est compliqué le tableau. Les élèves ne comprennent pas trop le barème, c'est un peu complexe »*).

L'enseignant pense qu'il devrait y avoir des évaluations différentes selon les niveaux de compétence des élèves car il considère qu'on évalue à partir d'une grille de comportements attendus alors que certains élèves ne sont pas encore à ce niveau de maîtrise (*« le moteur n'est pas acquis, on évalue des gens qui sont en construction ; il n'y a qu'une évaluation mais elle ne répond pas. Je vais le noter sur un truc qu'il n'a pas appris »*).

Lors de l'entretien sur la séance d'évaluation en badminton le professeur semble préférer une évaluation plus technique en ce qui concerne la maîtrise. La performance avec une "montante-descendante" semble convenir, mais la maîtrise devrait s'évaluer selon lui en notant "les quatre coups" (*« il faudrait faire une évaluation sur le rapport d'efficacité des quatre coups.....mais en situation de match »*).

Cela confirme que cet enseignant a bien du mal à accepter ces nouveaux types d'évaluation et qu'il préférerait en définitive soit des barèmes imposés, soit une évaluation comportementale où la note correspondrait à l'image qu'il se fait de l'élève. En fait il attend surtout qu'une évaluation lui soit imposée par l'institution (*« c'est au pouvoir institutionnel de dire »*) car sa responsabilité est engagée et il ne peut pas justifier ce qu'il fait (*« et tous ces flottements qu'on a au niveau des élèves »*).



Cependant il reste très attaché à la notion d'habileté (« *la notion d'habileté, si on veut rester avec le label EPS, à mon avis c'est très important* ») qui justifie notre appartenance à l'Education Nationale et qui nous distingue du milieu sportif où seule la performance est prise en compte.

### **3. Analyse d'une évaluation en badminton**

#### **3.1. Préparation et conditions de la séance**

La préparation se résume à quelques lignes où l'enseignant décline le déroulement de la séance sans explications particulières quant aux objectifs et aux comportements attendus. Toutes les explications seront données oralement (en nombre peu important parce que la séance va être filmée et qu'en fin de cycle les élèves sont supposés savoir ce qu'ils vont devoir faire). Il y a donc un échauffement, une mise en train des élèves en autonomie et la partie évaluation. Les élèves ont déjà pour la plupart terminé les matchs de classement mais l'enseignant n'est pas satisfait des résultats et prépare au tableau des rencontres supplémentaires pendant que les élèves s'échauffent. En fait la séance n'est pas tout à fait prête et le professeur a besoin de temps pour organiser des matchs de classement qui n'ont pas eu lieu du fait de l'absence de certains élèves.

#### **3.2. Les modalités d'évaluation**

La note de performance est donnée en fonction du classement des élèves après une "montante, descendante". Les garçons et les filles sont dans des poules différentes. Il n'y a pas de précision explicite sur l'échelle des notes de performance qui va de 0 à 6, mais l'enseignant dit se référer à un niveau de jeu régional pour mettre la note 6.

En ce qui concerne la note de maîtrise sur 9, les élèves sont répartis par poules de 3 ou 4 selon leur classement. Dans chaque poule tous les élèves se rencontrent et on fait la moyenne des trois matchs. La note correspond à l'écart des points sur un match en 15 points. Par exemple un élève qui gagne son match par 15 à 0 aura 9/9, son adversaire aura 1,5/9. Ce tableau de notes en fonction de l'écart des points est validé par les IPR et utilisé dans l'Académie pour les épreuves ponctuelles au BAC et au BEP. Les élèves n'ont pas de fiches, c'est le professeur qui recueille les données et comptabilise les résultats.

Il est à noter qu'avec ce type de poules par niveau, les notes de maîtrise des meilleurs peuvent être équivalentes à celles des plus faibles ; dans les deux cas on peut gagner par 15/10 et obtenir la même note soit 6,5/9. Cela laisse supposer que seule la note de performance est déterminante ou bien qu'il y a un arrangement évaluatif.

#### **3.3. Observation de la séance d'évaluation**

Le professeur explique aux 22 élèves présents assis devant lui quel va être le déroulement de la séance. Pendant que les élèves vont s'échauffer seuls, l'enseignant va terminer ses tableaux de poules en fonction des valeurs. Cependant les classements ne sont pas encore parfaitement déterminés et il va falloir organiser d'autres matchs de "barrage". A ma demande pour les besoins du film, le professeur explique et commente l'évaluation terminale. Il ne semble pas, encore une fois, être très sûr de ce qu'il propose. (« *la perf. sur 6 c'est l'arrivée dans le tableau final, mais en fait ça sera un petit peu modulé, on essaye de discuter avec les collègues* ») et il éprouve le besoin de comparer ou de se justifier. Une autre phrase dans sa présentation laisse planer une incertitude (« *on imagine pouvoir juger votre habileté* »).

Il y a donc les matchs de barrage qui se déroulent sur 10 mn où seule la victoire est prise en compte (« *c'est pas à un point près* »). Les garçons commencent et sont arbitrés par les filles qui sont pour la plupart assises vers le filet. Le professeur surveille et donne quelques conseils techniques. Puis vient le tour des filles qui jouent également 10 mn et à l'issue de ces matchs les élèves donnent leurs résultats en terme de victoire ou de défaite. En discutant avec les élèves le professeur prépare les différentes poules et l'ordre des matchs.

Commencent alors les matchs de poules. A la lecture du tableau les élèves se rendent par deux sur un terrain libre et font le match qui servira à noter l'habileté. Souvent il n'y a pas d'arbitrage car tous sont plus ou moins en attente d'un adversaire libre dans leur poule (« *vous faites l'arbitrage si vous êtes libres* »). Le professeur recueille à nouveau les résultats sur ses fiches. Les élèves n'ont à leur charge que le décompte des scores.

### 3.4. La conduite des élèves

Dans l'ensemble il y a peu d'interventions de l'enseignant dans le déroulement de l'épreuve.

Les élèves s'échauffent seuls, font leurs matchs avec ou sans arbitrage et donnent leurs résultats au professeur. Par contre, ils ne sont concernés que par leurs matchs, ils se désintéressent des autres et font parfois autre chose que du badminton (« *ce qui m'a déplu, c'est les élèves qui jouaient au badminton dans les buts de handball* »). Ils semblent subir l'évaluation et sont peu responsabilisés.

Les élèves n'ont aucune fiche à leur disposition et c'est l'enseignant qui récupère tous les scores à l'issue des matchs sans que ceux-ci soient vérifiés car il n'y a ni arbitre ni observateur désigné (« *vous faites l'arbitrage si vous êtes libres* »). D'ailleurs à un moment donné, un arbitre volontaire entamera une discussion sur l'évaluation avec le professeur et il arrêtera d'arbitrer. On ne retrouve pas ici le caractère sérieux et peut-être exceptionnel que l'on s'attend à voir lors d'un examen. Cette séance ne se différencie pas des séances précédentes et les élèves ne semblent pas être en situation d'examen.

Sans être responsabilisés les joueurs ont une certaine autonomie, pour rencontrer les uns après les autres et selon les possibilités, les adversaires de leur poule. Enfin ce qui peut expliquer aussi la passivité de certains élèves, c'est leur nombre réduit et le fait qu'ils soient démixtés, si bien que tous ont déjà rencontré de nombreuses fois les mêmes adversaires et qu'ils connaissent pour la plupart l'issue des matchs (« *une élève qui vient de perdre 20/2 n'a plus envie de jouer* »). Pour que toutes les rencontres puissent avoir lieu il faudra continuer la semaine suivante selon les mêmes modalités.

### 3.5. Des insatisfactions

Dans l'entretien après la séance filmée, l'essentiel de la réflexion de l'enseignant porte sur l'évaluation de la maîtrise qu'il propose aux élèves et qu'il ne considère pas comme validée. En tous cas elle ne le satisfait pas (« *le plus gros écart entre points gagnés et points perdus, c'est pas suffisant pour juger l'habileté. j'ai pas l'impression qu'ils voient où on les mènent avec l'habileté* »). Le professeur doute en leur disant (« *on imagine pouvoir juger l'habileté* ») et il pense que les élèves doutent aussi (« *les élèves se demandent où on les emmène, ils n'ont pas l'air adhérents ou convaincus* », « *ils savent pas pourquoi on note les deux les choses* »). L'évaluation telle qu'il la pratique ne le satisfait pas réellement et il n'a que cela à sa disposition pour le moment. Il aimerait qu'on lui propose autre chose, que l'institution lui propose, voire lui impose autre chose car il semble que ce soit sa crédibilité qui soit en cause. D'abord vis à vis des élèves (« *je ne suis pas convaincu que les élèves aient été satisfaits du bon déroulement de l'évaluation sur l'habileté* ») et vis à vis de ses collègues (« *on passe pour des coupeurs de citrons en quinze ; ça fait sourire soit on a le chrono, soit on a l'image d'aider le petit gros qui a les pieds de travers* »).

A l'issue d'une discussion avec un élève (joueur de tennis de table) il semble davantage attaché à une forme d'évaluation gestuelle où l'on jugerait de l'utilisation et du rapport d'efficacité des quatre principaux coups du badminton. Mais, s'il est convaincu d'un mieux dans ce type d'évaluation de la maîtrise, il émet cependant une réserve sur sa faisabilité (« *mais c'est vrai que ça poserait des problèmes au niveau de l'observation* ») en sachant qu'il ne pourrait pas faire suffisamment confiance aux élèves observateurs et qu'il ne pourrait pas lui-même tout observer. En cela on sent qu'il est plus sûr de son propre jugement sur le niveau des élèves que d'une évaluation dont il ne gère que les résultats. Ne dit-il pas à un moment donné à une élève

(« Sabrina j'ai pas d'incertitude quant à toi sur le tableau ») et à toute la classe (« la semaine prochaine on mettra les meilleures filles avec les garçons voir si ça change la note d'habileté »). Il ne faut pas en définitive que la note de l'élève soit en contradiction avec l'image que s'en fait le professeur, ni avec l'image que peut s'en faire la classe. Et de toutes façons il essaye de minimiser "l'incertitude" de ces résultats en multipliant les rencontres.

## 4. Réguler pour être plus juste et objectif

### 4.1. Jeux et arrangements évaluatifs

Les jeux et arrangements évaluatifs se situent à plusieurs niveaux pour la fabrication de la note.

Il est tenu compte à la fois de l'investissement des élèves, de leur hiérarchisation dans la classe et dans l'établissement par rapport à un jugement de valeur du professeur, "d'une mise en conformité" par rapport à une moyenne académique de 12,5 décidée par les enseignants, d'une modification des notes finales, du moment et du nombre d'évaluations et enfin de l'évaluation des connaissances.

Tout d'abord en ce qui concerne l'investissement, l'enseignant semble tout à fait clair lorsqu'il dit « *il a fait des efforts, je vais lui mettre ça...* » ou « *le prof., le 02 il veut pas le voir, il le transforme en 06* ». L'élève qui est présent, qui participe ne peut pas avoir moins de 06 et si les notes de performances ne peuvent être modifiées, c'est souvent en maîtrise et surtout en connaissances que l'arrangement est le plus important. Il semble que cette notion d'investissement qui perdure soit liée à deux facteurs : l'un est du domaine de l'affectif comme on l'a vu plus haut, l'autre est dû au fait qu'il existe toujours une possibilité de dispense en EPS, donc une possibilité d'échapper à la note. Le professeur surévalue donc ceux qui participent et qui ont peu de moyens.

Les notes des élèves doivent le plus souvent possible respecter la hiérarchie des valeurs selon le jugement que le professeur peut en avoir et pour ce faire, il trouve différents arrangements qui masquent plus ou moins son manque de confiance dans les outils qu'il utilise. (« *les élèves peuvent se tromper ou tricher dans le recueil des données* », « *il y a des moments où l'on est clair, des moments où l'on cafouille* »). Il a davantage confiance dans ce qu'il appelle « *l'œil du maquignon* » et pour cela il organise avec un collègue de son établissement une confrontation des deux groupes d'EPS, dans la même activité, pour prendre la décision de modifier éventuellement la note de certains élèves. (« *on a corrigé, on a recentré, ça évite l'affectif, on est intouchables... On s'est mis d'accord sur les notes ensemble, c'est plus pertinent* »).

Une autre forme d'arrangement est utilisée dans les activités à barèmes (athlétisme notamment) où seule la note de performance est utilisée pour différencier les élèves car « *si on a un doute sur la maîtrise on met la moyenne à tout le monde, et c'est la perf. qui fait la différence* ».

Comme il a été dit précédemment, la moyenne académique à 12,5 votée en commission d'harmonisation est appliquée dans chaque établissement, ce qui oblige évidemment à modifier des notes en fin d'année, lorsque tous les élèves ont été évalués. Ce n'est pas évoqué de manière explicite dans l'interview mais cela existe cependant. D'ailleurs dans cet établissement chacun des enseignants procède à une sorte d'auto-harmonisation avant de procéder à la moyenne de l'établissement. Dans le même temps, le fait de devoir arrondir les notes au point entier supérieur, soit la note 14 pour une moyenne de 13,1, a amené les enseignants de cet établissement à contourner les textes en modifiant au préalable la note et en réduisant la moyenne à 12,9 de manière à ce que le 13,1 reste à 13 pour ne pas modifier la hiérarchie des valeurs.

On constate aussi que le professeur réalise plusieurs évaluations dans certaines APS et qu'il garde pour chaque élève la meilleure d'entre elles : « *je prendrai la meilleure des trois* ». Ce n'est pas conforme aux textes et notamment aux consignes académiques où en début d'année lors de l'élaboration du projet d'évaluation chaque enseignant doit fixer les dates de ces épreuves afin que celles-ci gardent un caractère officiel. Les élèves ne devraient donc être évalués qu'une seule fois. En fait, on assiste peu à peu à une multiplication du nombre d'évalua-

tions pour réussir à trouver la note convenable ou du moins celle qui correspond le mieux à au jugement professoral (« *l'an dernier je me suis mis à faire cinq évaluations [...] j'avais besoin de refaire une montante-descendante pour réaffiner certaines personnes* »).

En ce qui concerne l'évaluation des connaissances, si les textes sont respectés en natation où le professeur évalue les élèves en action (la plus grande distance parcourue régulièrement en 10 mn), il n'en est pas de même en badminton où l'on entend des élèves interroger le professeur à propos de l'échauffement : L'élève : « *Il faut le faire sur une feuille ?* » – Le professeur : « *Oui, il faut que j'ai une trace* ». Ceci confirme ce qui est dit dans l'interview : « *moi, je serais plutôt pour une façon de s'exprimer, soit orale, soit sur papier plutôt que dans l'action* ».

On s'aperçoit que les arrangements avec les textes sont nombreux, mais ce n'est pas en défaveur des élèves et cela permet à l'enseignant de retrouver dans les notes définitives l'image qu'il se fait de ses élèves malgré toutes les incertitudes qu'il a par rapport aux outils d'évaluation.

## 4.2. Humanisme et technicité

Cet enseignant semble être en contradiction permanente entre le souci de justice et d'objectivité qu'il proclame et l'intervention dans son évaluation de l'aspect affectif et de son jugement d'homme de terrain. Il dit en effet : « *j'essaye d'être le plus juste possible entre eux* » et « *si on veut être honnête et juste* », mais cela ne s'applique pas de façon générale. Il a en fait un souci de crédibilité : crédibilité par rapport à sa propre vision de spécialiste qui est capable de juger du niveau d'un élève : « *j'ai l'œil pour juger [...] c'est l'idée qu'on a dans le cycle et la note que l'on met* » et crédibilité par rapport à l'idée que se font les élèves de leurs niveaux respectifs (« *les gamins savent se juger entre eux quand ils font des équipes* »).

Comme il ne parvient pas à avoir confiance dans les outils d'évaluations qu'il a choisis et qu'il utilise, surtout si ceux-ci ne confirment pas son échelle de valeurs de la classe, il en appelle à l'institution qui est censée lui fournir les outils adéquats qui lui permettront de donner des notes sans que sa responsabilité soit en cause (« *il y a un barème qui est donné, c'est tout* " *il faut qu'on se donne une arme pour juger* »).

Comme actuellement des propositions sont faites mais que rien n'est véritablement imposé dans les outils d'évaluation, il est contraint de mettre des notes qui soient crédibles pour lui et pour ses élèves, qui soient conformes à ce que chacun en attend. Ceci l'amène à procéder à des arrangements évaluatifs comme nous l'avons vu plus haut (« *qu'est-ce qu'on cherche, être bien avec ses élèves ou être bien avec ses collègues ?* »).

Cependant ce n'est pas tant la note qui est importante mais plutôt le respect dans la hiérarchie des valeurs des élèves les uns par rapport aux autres (« *aller vers plus d'équité, pour respecter, le bon il a sa bonne note, et le mauvais, ben malheureusement il aura une note moins bonne pour rééquilibrer l'équilibre des notes [...] On essaye de trouver des formules pour s'en sortir* »). On constate qu'à aucun moment il n'est question d'apprentissage, de projet. On ne parle en fait que de niveau de performance.

Par contre il reste sensible aux élèves en difficulté qu'il note avec une certaine tolérance en évoquant la participation « *l'image d'aider le petit gros qui a les pieds en travers...il a fait des efforts, je vais quand même lui mettre ça, on n'arrive pas à sanctionner* ». Ceci a pour effet de resserrer la fourchette des notes car si il n'y a pas de mauvaises notes, il ne peut y en avoir de très bonnes, du fait de la moyenne imposée à 12,5.

On pourrait peut-être traduire l'embarras de ce professeur en évoquant ce qu'il dit en début d'interview et qui se résume en une phrase : « *il faut juger les gens, et l'EPS c'est pas juger les gens* ». Il n'en reste pas moins vrai que cet enseignant adhère tout à fait à cette nouvelle forme d'évaluation (« *ça me satisfait vraiment par rapport à ce qu'il y avait avant* ») mais qu'il attend qu'on fournisse des instruments, voire qu'on les lui impose, car le choix auquel il est confronté lui procure un réel malaise, malaise qui est présent chez bon nombre d'enseignants qui sont soit en crise de temps soit en crise d'instruments d'évaluation.

# PRENDRE EN COMPTE LA SPÉCIFICITÉ DES VOIES TECHNOLOGIQUES

(Patrice Schoose)

## 1. Contexte matériel et humain

Entre tradition et modernité, cet établissement est dépositaire d'une culture humaniste dont la vie pédagogique et éducative s'inspirent quotidiennement. Ce lycée semi-urbain comprend 1 063 élèves (678 filles et 385 garçons) répartis parmi les catégories sociales suivantes :

– agriculteurs :	1,54%
– artisans :	6,15%
– professions libérales :	6,15%
– professions intermédiaires :	12,31%
– employés	21,54%
– ouvriers	36,92%
– retraités	3,08%
– sans emploi	12,31%

Les élèves internes sont au nombre de 19, les demi-pensionnaires 582 et le recrutement des élèves de secondes se réalise à partir de 7 collèges différents dont celui qui jouxte le lycée pour composer la cité scolaire.

Les séries ES -L-S -STT sont présentes dans l'établissement ainsi qu'une section BTS (assistant PME-PMI). Le lycée ne dispose d'aucune véritable installation sportive dans ses murs et utilise donc pour toutes les séances d'EPS les lieux municipaux très confortables et mis gratuitement à la disposition des enseignants.

L'équipe EPS compte 8 professeurs certifiés et 2 professeurs stagiaires (5 femmes et 5 hommes). Trois enseignants sont très impliqués dans la vie associative locale, deux figurent dans les conseils d'administration et un est responsable de la FPC dans le secteur. A trois exceptions près, tous les enseignants effectuent leurs services au collège et au lycée, en parfaite concertation. Il en est de même pour l'élaboration des projets pédagogiques et du projet d'évaluation certificative au bac qui se veulent fidèles aux instructions officielles, en liaison avec le projet d'établissement et proches dans leur faisabilité de la réalité locale.

## 2. L'enseignant : ses conceptions de l'évaluation certificative

Les conceptions sont liées à l'institution et cadrent avec l'évaluation telle qu'elle est imposée par l'arrêté de décembre 1995. Il déclare adapter la forme de l'examen à la nature des élèves. L'institution demande une vérification des acquis à travers un contrôle en cours de formation. Il veille donc au respect des textes en acceptant les grandes lignes tout en utilisant son espace de liberté pédagogique. Ce qui lui semble véritablement important dans l'organisation de l'évaluation c'est le groupe d'élèves qui a besoin d'objectivité et d'équité dans la régu-



larité des épreuves. Même si ceux-ci sont dociles, attentifs et pas toujours convaincus de l'utilité de l'évaluation, l'EPS doit être matière d'examen et également matière de plaisir. La cohérence du contrôle en cours de formation dans l'établissement est réaffirmée à travers les points suivants :

- les modalités communes indispensables (concertation avec les enseignants) ;
- le référentiel commun accepté et appliqué ;
- la présentation des règles de fonctionnement du CCF à chaque cycle d'APSA.

### **3. Etude des séquences d'évaluation filmées**

#### **3.1. En escalade**

L'enseignant a consacré plus de temps à expliquer et à justifier sa conception de la note qu'à se référer aux outils ou à les présenter. Il explique cela par un souci de rendre son évaluation la plus soignée possible. De plus, la population d'élèves présente justifie selon lui rappels et insistance. Il admet être entré dans l'évaluation en escalade par le produit-norme. Non-spécialiste, il a présenté les différents gestes attendus en souhaitant une réalisation optimale. Il traduit, lors de l'entretien post-séance, son jeu dominant avec les référents locaux comme « une assurance tous risques » envers certaines compétences d'élèves assez soutenues pour lesquels la conformité et le respect du référentiel représentent la légitimité de l'enseignant. Sa connaissance des élèves de ce groupe associée à sa fragile compétence ne l'ont pas incité à les impliquer dans l'observation. A la vision de la séance, il ajoute la priorité de la sécurité.

#### **3.2. En volley-ball**

L'enseignant s'est beaucoup attardé sur le jeu avec les référents locaux ainsi que sur la signification du référentiel. Les élèves ont été placés devant leurs responsabilités sur deux plans :

- comportements attendus sur le terrain en fonction des objectifs du cycle ;
- sérieux et application dans la tenue de la fiche d'observation (sensibilisation aux conséquences sur la note finale).

Il y a entrée par le produit attendu. L'enseignant attendait des élèves la construction d'un jeu efficace à travers les différents rôles du volleyeur. Ses multiples interventions durant la séance en direction des joueurs comme des observateurs traduisent nettement des exigences et des croyances en une mobilisation physique et morale des élèves pour mieux tendre vers l'atteinte des objectifs.

#### **3.3. Conclusion pour ces 2 APS**

La connaissance de l'activité par l'enseignant, celle de la population à laquelle il s'adresse, sa volonté plus ou moins marquée de diriger le protocole d'évaluation et le choix d'une marge de manœuvre évaluative semblent être les principaux facteurs de conduites. On note des similitudes et des divergences.

- a) Les similitudes :
  - Protocole déterminé et conditions de passation des élèves précisément établies.
  - Référents locaux très présents.
  - Volonté affichée d'équité, de cohérence et d'honnêteté
  - Attribution professorale de la note.
  - Outils d'évaluation présents.



## b) Les divergences

en volley	en escalade
Entrée par le produit attendu	Entrée par le produit - norme
Elève impliqué dans l'évaluation	Elève non acteur
Priorité aux référents théoriques	Priorité à la conception de la note
Prof très interventionniste	Prof - juge
Conduites de l'élève influencées	Conduites de l'élève libres
Conception de la note basée sur la mesure des attitudes	Conception de la note basée sur la maîtrise et la performance
Référentiel partagé	Référentiel conservé
Connaissances des élèves sollicitées dans la pratique et dans l'observation	Connaissances des élèves seulement demandées dans les actes

Ces divergences et ces similitudes démontrent que la relation didactique est à chacune des séances saturée par le problème de l'évaluation. Elle participe au contrôle de l'enseignement dispensé et des élèves acteurs. L'enseignant y interprète des règles de jeu localement institutionnelles, puis personnelles, afin de donner la bonne image de l'EPS, c'est-à-dire que le processus et le produit même multi-référenciés tendent vers une démonstration d'un sérieux et d'une application incontournables. Les négociations qui en découlent ne s'inscrivent pas dans le paradoxe mais concourent au sens à donner à l'évaluation certificative.

#### 4. Professionnalité de l'enseignant

Elle peut être condensée dans le tableau suivant :

	VOLLEY	ESCALADE
<b>LOGIQUE DE JEU</b>	Jeu = système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective (Notion de projet)	Jeu = somme de compétences individuelles. Primat de la bonne forme issue du milieu de la haute performance
<b>CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE</b>	Le sujet apprend en mobilisant une activité adaptative (Construire des règles d'action)	L'élève apprend par reproduction d'un modèle (Imitation - reproduction)
<b>CONTENUS PROPOSES</b>	Transformations visées et mise en jeu d'un processus par l'élève pour être plus efficace (réception...) Alternative décisionnelle dans la transmission de la balle	Intérêt porté à la forme extérieure de l'action qui constitue l'objet à enseigner (assurance...)
<b>SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</b>	Situation - problème authentique dans laquelle la solution technique élaborée par l'élève lui permet de réaliser des choix techniques plus pertinents.	Exercices - clés (gammes) visant l'acquisition d'un répertoire technique de base qu'il faut transférer en grim pant

<b>FINALITES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* moyen de transmettre une culture scolaire originale</li> <li>* répond aux objectifs de l'EPS</li> <li>* rôles sociaux - participatifs groupes hétérogènes dans leur composition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* prégnance du modèle fédéral,</li> <li>* groupes de niveaux</li> </ul>
<b>CONCEPTION DE L'ENSEIGNANT</b>	fonctionnelle	techniciste

## 5. Jeux et arrangements évaluatifs

### 5.1. Arrangements évaluatifs interne, externe

Les élèves réalisent 4 cycles de 8 semaines. Ils vivent 4 APSA, mais seules les 3 meilleures notes seront retenues pour l'examen. Ils bénéficient donc d'un droit à l'erreur. Si un élève ne peut réaliser une activité pour cause de blessure, l'enseignant aménagera son relevé de notes afin de présenter un bilan qui cadre avec le texte officiel (recours aux notes de la classe de première, note d'une activité doublée...). Les enseignants permettent les changements de professeur en cours d'année afin de faciliter les choix mais aussi pour donner le maximum de chances de bonnes réalisations motrices. Il y a aménagement marqué d'un cadre d'évaluation certificative, une organisation et une mise en ordre d'un contrôle en cours de formation pour permettre un fonctionnement peu contestable et arrangeant.

Le respect absolu des textes est d'autant mieux consenti que les référentiels communs sont le reflet d'un contexte local adapté aux textes.

### 5.2. Conscience professorale des arrangements évaluatifs

Le premier souci de l'enseignant est de rendre l'évaluation confortable psychologique : « *ce n'est pas une situation extrême, ne dramatisez pas, on donnera un 2ème essai, ce n'est pas une évaluation à 100 % exacte* ». Ces propos tenus dans les deux séquences filmées traduisent une stratégie explicite de l'enseignant qui se caractérise cependant par deux comportements de sa part :

– En escalade, la note est donnée en bas du mur après la passation de l'élève. Les commentaires et les jugements sont livrés dans un duo prof / exécutant où l'enseignant admet et négocie avec l'élève la valeur à attribuer à la prestation. L'élève peut argumenter et justifier tel acte réalisé.

– En volley-ball, la note est donnée en dehors du contexte de pratique. L'enseignant s'autorisant à modifier le barème initial prévu en fonction d'événements particuliers (« *Je pense que la caméra les a empêchés de jouer comme d'habitude, j'en tiendrai compte* »). Il existe le souci de ne pas léser l'élève mais aussi un arrangement évaluatif pour soi (reconnaissance plus ou moins gratifiante de ses actes professoraux).

### 5.3. Arrangement évaluatif pour soi

La relation personnelle de l'enseignant à «ses» notes révèle des traits dominants de sa personnalité pédagogique et didactique et montre une orientation précise de sa sensibilité :

– un caractère ferme mais souriant, il montre rigueur et précision dans la mise en place des épreuves mais se sait souple dans la prise en compte des prestations physiques et dans leur notation ;

– respectueux et consciencieux, il se veut défenseur de l’institution et de la discipline mais se reconnaît capable d’adapter ses attitudes de «juge» en fonction des besoins humains. Si les élèves ont été gênés par la caméra, il modifiera à retardement son barème. Si l’élève n’a pas bien maîtrisé son grimper, un second essai sera possible. Si une action relevée sur la fiche en volley manque de précision, on accorde le sursis. Le jugement final lui revenant et son autorité n’étant pas remise en cause par ce fonctionnement non visible (prévu/réalisé), l’enseignant se conforte dans ces arrangements.

#### **5.4. Arrangement : stratégie de prise en main de la classe**

L’enseignant impose à chacune de ses séances un ordre scolaire minimum. Les évaluations sont présentées et rigoureusement commentées en cours de cycle et rappelées en dernière séance. Cela fait partie de sa stratégie de prise de la classe et conforte son autorité ferme naturelle. Il présente donc une image du «bon professeur» qui maîtrise les connaissances que l’élève cherche à acquérir. Il endosse son rôle d’arbitre avec assurance. Sa légitimité d’entraîneur ne doit pas mettre en péril celle d’arbitre, d’où des référentiels en prise directe avec les contenus de séances et qui s’organisent autour des choses à évaluer. Des exigences minimales accessibles et rassurantes pour les élèves existent : un cadre rigoureux et presque solennel d’évaluation nécessaire à la reconnaissance de son statut et de sa discipline ; un espace de liberté «évaluative» indispensable et vital pour enlever au verdict son aspect grave et dramatique.

Entre son « dire » (entretiens) et son « faire » (séquences vidéos), cette séparation fictive de l’entraîneur et de l’arbitre crée les conditions de négociations entre le professeur et l’élève. L’enseignant a mis en relation des contenus et des attentes. Il se donne les moyens sûrs de rester cohérent et s’autorise des arrangements post-évaluatifs qui garantissent son bien-être d’évaluateur.

#### **5.5. Définition d’une échelle de notes et construction de la progression de l’élève**

– En escalade : l’excellence est caractérisée par une réalisation optimale. Les notes de 0 à 20 sont possibles mais les notes très basses peu probables puisque le référentiel dans son chapitre « maîtrise d’exécution », présente un niveau minimum accessible que seul l’enseignant apprécie.

– En volley : stratégie de progressivité en fonction des résultats. Les notes de 0 à 20 sont possibles mais les notes très basses peu probables puisque le référentiel repose sur un relevé et une cotation d’actions rattachées à un niveau de prestations d’équipe établi par l’enseignant.

Il y a un lien prémédité et organisé entre les séances et leur aboutissement évaluatif. L’échelle des notes dans les deux activités montre l’intention positive préalable.

Dans les deux cas, la notation est critériée mais des arrangements interviennent lors du dépouillement, qu’il soit privé ou concerté.

#### **5.6. Arrangement évaluatif et contexte scolaire**

Le public représenté dans ce cas de figure est composé d’élèves de série STT. L’enseignant a exprimé dans les entretiens sa sensibilité à cette série où les exigences sont différentes des autres séries dans les autres matières. Puisque cela n’est pas considéré en EPS, il semble s’appuyer sur ce souhait pour justifier ses arrangements et déplore l’aspect uniforme du référentiel. De plus, la souplesse de son appréciation en volley lui permet de prendre en compte la mixité et le problème qu’elle pose en termes d’équité dans un sport collectif. S’il se réserve l’appréciation du niveau des équipes, c’est pour considérer le dynamisme et l’investissement de l’élève dans l’activité. Le jugement professoral comme sanction ou gratification du comportement lycéen intervient donc au niveau de la notation de la prestation mais également au niveau de la fiche d’investissement tenue par l’élève. Il y a un rappel implicite à l’investissement personnel alors que l’évaluation certificative de la performance et de la maîtrise ne devrait être que le reflet d’une prestation physique fixée dans le temps. Là encore, la confusion voulue permet

l'assouplissement de la note - sanction. Ainsi, lorsqu'il hésite à porter une note basse, il applique le «R.M.I» (rendement minimum d'investissement) et eu égard à une attitude comportementale perceptible et positive, il « arrange » son jugement.

## 6. Technicité et humanisme

En volley-ball, l'objectif est de construire une attaque en 3 touches de balle. L'observation est réalisée individuellement par chaque élève et porte sur l'efficacité du joueur. En escalade, le choix de la voie ne modifie pas l'évaluation de la maîtrise d'exécution et des connaissances. Par contre, c'est l'enseignant qui évalue et non pas l'élève. Il existe des problèmes de sécurité certes, mais aussi de connaissance de l'activité selon l'enseignant. La performance est clairement définie en escalade. En volley-ball, elle est relevée dans la fiche de cotations des actions mais reste associée à l'analyse du jeu de l'équipe faite de façon plus libre par l'enseignant. L'attribution des notes est donnée dans l'immédiat en bas du mur d'escalade, alors que l'exploitation des fiches en volley se fait à la maison par l'enseignant.

Les outils d'évaluation sont mis à la disposition des élèves durant le cycle mais la responsabilité d'évaluateur - notateur incombe uniquement à l'enseignant :

– En volley : les observateurs sont rassemblés près de l'enseignant qui veille au respect scrupuleux des consignes. Il insiste sur la responsabilité des élèves dans le relevé des actions et réclame une prise en compte réaliste et honnête des faits de jeu. Il y a là une activité anticipatrice de l'enseignant, garantie du bon déroulement de la séance.

– En escalade : les observateurs sont réunis pour se voir préciser leur unique rôle d'assureur. Les élèves inactifs seront placés dans un rôle d'observateur plus neutre.

S'il considère qu'il n'a pas besoin d'être là tout le temps, il affiche pourtant une présence très marquée sur le bord du terrain de volley-ball. Il surveille le remplissage des fiches, émet un avis sur la cotation des actions et s'autorise des temps morts pour recadrer la pratique du moment dans le processus évaluatif. Il veille donc au bon fonctionnement du groupe - classe avec une régulière attention et un souci permanent d'une évaluation dans les règles. Son attitude en escalade est nettement localisée sur la passation d'un élève qui grimpe. Il tient la tenue de sa fiche mais assure également une aide indirecte au grimpeur en accordant quelques consignes utiles. Le bilan qu'il effectue en bas du mur lui permet de justifier ses notes et d'informer honnêtement les personnes. La description des arrangements évaluatifs avait décelé des qualités humaines qui s'apparentent aisément à une forme d'humanisme développé par l'enseignant en 3 temps :

– le pré - évaluatif : les référentiels sont portés à la connaissance des élèves bien avant les tests (choix possibles). Le choix des objectifs poursuivis est basé sur la faisabilité par les élèves (pas de malveillance) ;

– le temps d'évaluation : au moment des passations, l'enseignant adopte une attitude assez réconfortante, dédramatise et minimise les conséquences d'un échec éventuel. Il aide, conseille et s'adapte aux réactions des élèves pour rendre le moment assez confortable psychologiquement ;

– le post - évaluatif : le bilan en concertation avec l'élève, le traitement des fiches de volley, la prise en compte de l'investissement de l'élève, la référence à un niveau de pratique perçu au cours des séances (mais pas le jour de l'évaluation): tout cela concourt à une souplesse de notation qui humanise de façon respectable l'évaluation certificative.

## Conclusion

Les entretiens réalisés, les séquences vidéos et l'analyse descriptive des éléments qui les composaient, ont permis d'affiner les liens qui existent entre le poids des conceptions de l'enseignant et sa pratique sur le terrain. Il semble bien que les caractéristiques objectives de l'évalua-

tion (lieu, référentiels, dates de passation...) n'influencent que très peu l'enseignant dans sa conduite de l'évaluation certificative. Les représentations qu'il se fait de ce moment, en volley comme en escalade, l'amènent à adopter des attitudes qui déterminent la relation didactique investie et saturée par l'évaluation. Ses conceptions dominantes et marginales apparues dans ces deux activités, sa perception personnelle des enjeux de l'évaluation et des destinataires de celle-ci, ses stratégies de faisabilité guidées par les référentiels et développées dans ses situations d'apprentissage ont révélé des conduites guidées par l'équité, la validité, l'efficacité et le contrôle d'une évaluation certificative. Ses attitudes en volley et en escalade ont également permis de préciser une professionnalité influencée par le poids des conceptions mais aussi porteuse de logiques et de finalités adaptées à l'évaluation certificative. Ses arrangements évaluatifs qui engagent sa conscience professorale et qui développent des stratégies en relation avec le contexte scolaire ont précisément dessiné un espace de liberté où l'enseignant aménage une technicité au service de l'humanisme. Cette étude nous a permis de constater que la détermination d'un protocole et les conditions de passation d'une évaluation certificative ne suffisent pas à traduire le comportement de l'enseignant. La prise en compte et l'exploitation des réalisations des élèves reposent d'abord sur les multiples représentations de l'enseignant. Elles construisent son jugement, mêlent évaluation formelle et évaluation cachée et, par le jeu des arrangements évaluatifs, participent de l'élaboration de la relation didactique.

# A L'INTERFACE DES TEXTES ET D'UNE RÉALITÉ COMPLEXE

*(Véronique Vandenberghe)*

## Préambule

Cette étude s'est organisée autour des données suivantes :

- Interview d'une enseignante de lycée sur ses conceptions de l'évaluation EPS en contrôle en cours de formation.
- Interview préactif à une séquence d'évaluation terminale en badminton.
- Séquence d'évaluation filmée.
- Retour postactif sur la séquence.
- Recueil des menus proposés aux terminales et le questionnaire sur ce qui devrait motiver les choix et leur propos.
- Recueil du projet simplifié d'évaluation : document officiel renvoyé à l'inspection et qui spécifie ce qui est évalué.
- Recueil des notes à travers les fiches récapitulatives des élèves.

Trois temps forts ont ponctué notre démarche :

- Dans une première partie, nous avons tenté de rester être au plus près des faits et des données recueillies en les mettant en interrelation. Par exemple pour la notation, il est mis en relation ce qui est noté (l'écrit), les notes elles-mêmes et ce qui est dit sur la notation (dans l'interview).
- Après cette phase descriptive, des axes forts ont semblé se dégager comme autant d'hypothèses de réflexion.
- La conclusion s'organise autour de la professionnalité de l'enseignant, un professeur particulier dans un contexte lui aussi très spécifique, c'est-à-dire à l'interface des textes officiels et d'une réalité complexe dans et sur laquelle il doit agir au quotidien.

## 1. Zoom sur le contrôle en cours de formation

### 1.1. Le contexte

Ce lycée important (environ 1 000 élèves) est implanté à la périphérie de la ville au sein d'un important complexe scolaire universitaire, sportif. A l'origine c'était un lycée Technique accueillant des filières Tertiaires (Bac G + BTS). Il accueille actuellement des filières S, EL, ES même si celles ci restent minoritaires. Cette caractéristique n'est pas anodine à noter car elle est inscrite dans la culture de l'établissement qui a longtemps accueilli des élèves orientés sur la base de leurs difficultés scolaires et très attaché à leur réussite (valorisation du travail plus que du « don »).



## 1.2. Organisation au niveau des classes terminales

L'établissement abrite 11 classes d'examen (2 Terminales S, 1 L, 1 ES et 7 sections Terminales) et 16 groupes EPS (entre 15 et 25 élèves par groupe). 7 MENUS sont proposés par l'équipe EPS :

1-	Natation	Badminton	Volley-ball
2-	Natation	Badminton	Basket-ball
3-	Athlétisme (course de durée + concours)	Badminton	Volley-ball
4-	Endurance + Gymnastique	Badminton	Volley-ball
5-	Athlétisme	Tennis de table	Basket-ball
6-	Athlétisme	Tennis de table	Volley-ball
7-	Athlétisme	Badminton	Football

L'organisation horaire est la suivante :

- Natation : 25 x ½ heure ;
- Athlétisme : Endurance + 1 option 2 x 12 heures ;
- Autres activités : 1 x 12 heures.

L'évaluation prend selon les APS, 1 ou 2 séances (2 pour Badminton et Natation). 8 APS sont représentées en Terminale, réparties sur 5 familles (Athlétisme, Gymnastique, Natation, Sports co, raquettes). APA, APEX, sports de combat ne sont pas proposés dans le cursus. Les APPN existent en seconde et première sous forme d'option : escalade ou aviron ou canoë kayak, sur 12 x 1 heure.

Il existe une convergence de l'équipe sur les facteurs déterminant les choix :

- compétences des enseignants dans l'APS ;
- APS souhaitées par les élèves ;
- possibilités matérielles ;
- facilité d'organisation des APS ;
- faisabilité de l'évaluation.

Les points de divergence tournent autour des points suivants :

- évaluer la polyvalence des élèves ;
- permettre aux élèves d'exprimer une spécialisation ;
- permettre une ouverture vers d'autres APS.

## 1.3. L'équipe EPS

Elle est constituée par 6 enseignants : 5 titulaires (3 femmes, 2 hommes) ; 3 >= 50 ans + 1 PLC2. L'enseignante interviewée est coordonnatrice dans l'équipe impliquée dans la MAFPEN et correspondante de l'établissement dans les réunions CEP de l'académie (information sur les textes officiels). 2 sont fortement impliquées dans la formation continue (stage projet d'établissement, stage raquettes, stage sport co et évaluation...) dont une est associée à une recherche avec l'UFR STAPS sur la course de durée. Cette enseignante déclare cependant que : *« deux enseignants ne jouent pas le jeu...ne veulent pas trop s'investir, ne s'embêtent pas à dessiner des zones au sol ou à faire des photocopies »*.

Le projet écrit, référence officielle, ne recueille pas l'adhésion de tous ni son respect par tous assurément. Il n'apparaît que le reflet de l'engagement d'une partie de l'équipe, celle qui réinterroge chaque année le projet et le transforme au regard des dysfonctionnements ou observations enregistrées.

### 1.4. Modalités d'évaluation

a) Ce qui est évalué (données écrites dans le projet simplifié, document officiel renvoyé avec les fiches élèves).

APS	Epreuve	Maîtrise exécution / 10	Performance / 10	Connaissances / 20
Endurance	parcourir la plus grande distance en maintenant une vitesse la plus proche possible de sa VMA (test de Cooper)	Régularité d'allure sur 5 points  % VMA : sur 5 points	Distance parcourue	Connaissance de soi: faire une prédiction de sa performance. Note selon différence Distance réelle et Distance prévue
Hauteur	Prise de performance sur franchissement dorsal	4 critères : impulsion ; position du corps pendant le franchissement orientation du corps / tapis plus à la chute	Barème National	<u>Connaissance de soi</u> : capacité à "utiliser" une course d'élan correcte (la tracer, l'étalonner), capacité à s'échauffer.  <u>Grille : 5 critères</u> s'échauffer, prendre ses marques, accélérer course élan, ne pas piétiner, ajuster sa course.
Lancer	Séries de lancers avec et sans élan	Différence entre le lancer sans élan et le lancer avec élan	Barème National	
Vitesse	80 m plat	* attitude en course * rapport amplitude / fréquence * tenir vitesse jusqu'à la fin * appuis au sol	Barème National	
Gymnastique	Enchaînement libre : 5 exigences plus éléments de liaison	5 critères : enchaînement, éléments de liaison (2 pts) amplitude (2,5) gainage placement (1,5) Rythme (1,5) coordination (1,5)	Conforme au barème niveau de difficultés des éléments 5D = 10	Capacité à s'échauffer "correctement" connaissance des grands groupes musculaires connaissance des techniques d'étirement

Natation	400 m Nage libre  Epreuve sauvetage	Régularité allure entre les différents 50 m (écart / temps moyen)  5 critères notés de 0 à 2 plonger ou sauter, nager sous l'eau, plongeon canard, remonter mannequin, le ramener sur 12 m (rétropédalage)	Barème Bac ponctuel	Projet du candidat / temps au 400 m  Note = différence / temps réalisé
Basket-ball Football	3 x 3 ou 5 x 5 équipes homogènes (2 x 10)	Efficacité individuelle nomogramme 2 axes : actions décisives/balles jouées pertes de balles/balles jouées	Efficacité collective nomogramme Tirs/balles jouées Tirs réussis/tirs	connaissance du règlement, du vocabulaire propre à l'APS. Capacité à arbitrer, à observer.
Volley-ball	3 x 3 ou 4 x 4	Notation individuelle actions +/-actions - coefficienté par le volume de jeu nomogramme	Notation collective % de réussites collectives en 2 et 3 touches / au nombre de retours	capacité à arbitrer capacité à observer
Tennis de table	Poule homogène de 4 joueurs 3 matchs 1 x 1 10 services chacun	gérer le rapport de face entre risque/ sécurité rompre / maintenir échange attaquer / renvoyer. Au service la balle vaut 5 points et perd 1 point à chaque échange nombre pts marqués = N/10	Gain des matchs + grille de niveau	connaissance de soi et de l'autre : l'élève doit définir avant le match le nombre de points qu'il est capable de marquer à son adversaire.

Badminton	Match en 1 x 1 au sein d'une poule de 4 homogène chaque joueur coefficiente des zones dans le terrain adverse / à ses points forts	Nomogramme axe 1 : points gagnés coefficientés par la valeur de la zone axe 2 : points perdus coefficientés sur les 3 matchs.	niveau terrain montée/descendante classement dans la poule de 4 (points non coefficientés) grille de niveau.	connaissance de soi, de l'autre, de l'APS connaissance des points forts, points faibles pour soi et pour adversaires. Connaissance de ce qui est autorisé par le règlement. Le candidat coefficiente les 4 zones/à points forts si zone à 4pts reçoit le maximum d'impacts N=20/20 si zone à 2pts N=10/20
-----------	--	---	--	---

b) Analyse des différents registres auxquels la performance est référée :

- référence nationale : barèmes hauteur - lancer ;
- référence académique : barèmes du contrôle ponctuel (natation - gym) ;
- le référent est le groupe classe : niveau de terrain - nombre matchs gagnés ;
- le référent est l'équipe : la note de performance de l'élève est ramenée à la note de performance de l'équipe à laquelle il appartient (exemples : volley-ball : % de réussites collectives en 2 et 3 touches par rapport au nombre total de retours ; basket et football : % de tirs de l'équipe par rapport aux balles jouées ; et % de tirs réussis par équipe par rapport aux tirs tentés.

On note une forte relation entre la nature de l'APS et le registre de référence :

- athlétisme – gym - natation : la référence est le barème national ou académique ;
- badminton - tennis de table : la référence est le groupe classe + grille niveau ;
- basket-ball – football – volley-ball : la note de performance individuelle est celle de l'équipe.

L'équilibre des menus renvoie à un certain équilibre des différents registres.

La quête de légitimité a entraîné progressivement une multiplication des registres de référence. La note de performance en badminton rend compte de cette évolution, elle a en effet progressivement intégré :

- les résultats de la montée descendante, seul référent à l'origine ;
- le classement dans la poule finale ;
- une grille de niveau issue de l'épreuve ponctuelle académique « pour qu'il n'y ait pas de distorsion entre le n°1 d'une classe forte et le n°1 d'une classe moyenne ».

c) Analyse des différents registres de la maîtrise d'exécution

Les critères sont liés à l'APS et le recueil de différentes données quantitatives axé sur les indices de l'efficacité motrice et la maîtrise des objets d'enseignement

- référence à une forme attendue : attitude en course ;

- référence à des principes d'action ;
- références aux savoirs faire à acquérir : plongeon canard- remorquage ;
- évaluation organisée autour de nomogrammes.

La réalisation de l'élève est référée à l'élève lui-même :

- pourcentage de la VMA ;
- actions positives / actions négatives en volley-ball ;
- différence entre lancer sans élan et avec élan.

La réalisation de l'élève est appréhendée dans le rapport de forces et sa spécificité. (exemple en tennis de table : nombre de points marqués sur le match sachant que la balle vaut 5 points au service et perd 1 point à chaque échange).

## 1.5. La notation

a) Spécificité de la fiche académique (4 notes sur 20) :

Dans chaque APS, les compétences (maîtrise + performance) sont notées sur 20. De même les connaissances sont notées sur 20. (Le total sur 80) est alors divisé par 4. La répartition maîtrise d'exécution / performance est laissée au choix de l'équipe EPS dans les limites autorisées par les textes. L'argumentation développée derrière cette présentation spécifique s'appuie sur la volonté et une demande forte des enseignants de donner plus de LISIBILITÉ à la note dans l'APS, mais par la même la note de connaissances se retrouve en dehors de l'APS.

b) Répartition maîtrise d'exécution / performance :

L'équilibre 10 + 10 a été adopté pour chacune des APS, ce qui va de nouveau dans le sens d'une meilleure lisibilité, et semble être le point de compromis entre les différentes conceptions de ce qui doit être évalué en EPS.

c) Analyse des notes (à partir des 180 fiches élèves) :

- moyenne = 13,3 (conforme à la moyenne académique) ;
- 23 notes / 180 sont strictement inférieures à 10/20, mais 10 d'entre elles atteignent la moyenne par le « jeu » de l'arrondissement au point supérieur, donc 13 élèves sur 180 n'ont pas la moyenne ;
- l'écart entre la plus basse moyenne (1/20) et la plus haute (17,4/20) ne traduit pas l'utilisation complète de la fourchette puisque, sur 180 données, 7 % des élèves se situent entre 0 et 9 (45 % de l'échelle).

d) Quels profils d'élèves trouve-t-on derrière « les mauvaises notes » ?

La note 1,0 correspond à 0 en athlétisme, 0 en tennis de table, 0 en football (ces 00 traduisent des absences au cycle), 4 en connaissances. Le 4 permet d'éviter une note de 0 en EPS. La note 3,3 correspond à 0 en athlétisme, 11 en badminton, 0 en volley-ball et 2 en connaissances. Dans chacune des « mauvaises moyennes » on retrouve un, deux, ou trois zéros dans les APS, le 0 ne reflétant jamais le seul manque de compétences mais plutôt l'absence au cursus de formation. Le non travail est plus pénalisé que la non compétence.

Voici ce qui est dit sur la notation (extrait des réponses à l'interview où la note est évoquée) :

*« Je trouve que la note est plus juste parce qu'on connaît mieux les élèves et que eux connaissent mieux la façon dont ils sont notés ».*

*« La note au bac coefficient 2 donne aux élèves la possibilité de rattraper leur note de français ».*

*« Il est vrai que c'est rare que l'on mette des notes inférieures à la moyenne sauf pour des élèves qui ne viennent pas en cours ».*

*« L'élève qui ne vient pas en cours, qui ne sait pas ce qu'on aura travaillé, même si il est champion du monde, il n'aura quand même pas une bonne note ».*

*« L'an dernier on était approximativement à 13 de moyenne sur l'ensemble des terminales ce qui correspond à la moyenne académique ».*

*« Une année j'ai eu une classe très forte en natation un collègue de mathématique était surpris que les élèves aient 17, 18 de moyenne en EPS. Je l'ai invité à venir voir le cours et les élèves ».*

*« A côté il y a aussi les profs qui notent "comme ça" à l'instinct, prof qui donne des bonnes notes alors j'impose l'harmonisation interne ».*

Les dimensions qui émergent sont essentiellement celles de justice, transparence, égalité des chances, valorisation du travail plus que du « don », recherche de légitimité de crédibilité.

## **2. Etude de cas : séquence d'évaluation terminale en badminton**

### **2.1. Description du déroulement du cycle par l'enseignant**

- Cycle de 12 séances d'une heure.
- 1ère séance : montée descendante pour construire des poules homogènes.
- Montée - descendante reprise en «fil rouge» à la fin de chaque séance en intégrant le thème abordé pendant la séance (zone coefficientée / thème travaillé) elle sert alors d'évaluation formative et permet de voir si ils ont compris ce qui a été travaillé dans la séance en même temps les résultats permettront à l'élève de changer de niveau de terrain.
- Une première partie du cycle plus technique, dans la seconde on aborde la stratégie.
- A partir de la 7ème séance les poules sont stabilisées pour le reste du cycle. Les 4 joueurs se rencontreront en match lors de l'évaluation terminale et doivent essayer de reconnaître chez chacun ses points forts, points faibles et construire une stratégie adaptée.
- Lors de la 10ème séance l'élève doit remplir une fiche où il y a 4 zones à coefficienter (la zone centrale valant forcément 0) il doit attribuer les forts coefficients aux zones où il croit pouvoir marquer.
- Chaque point marqué dans une zone sera multiplié par le coefficient affecté à la zone.
- L'évaluation a lieu les 2 dernières séances. (Déroulement : 3 matchs en 1 contre 1 sur 20 services au total (10 chacun), mise en place de 2 observateurs pour enregistrer les impacts par zone).

### **2.2. La séquence d'évaluation**

- a) L'explication initiale :
  - l'enseignant intervient surtout sur l'organisation de l'observation et des rencontres ;
  - rappel rapide des règles et modalités de jeu ;
  - ce jour là pas de retours sur les objectifs attendus ;
  - le contenu des explications vise plutôt la mise en place d'une méthodologie pour observer plus efficacement et de façon plus fiable.



b) L'organisation prévue :

- Groupe de 20 élèves répartis sur 5 poules de 4, 3 poules de garçons, 2 poules de filles ;
- sur les premières séances les poules étaient mixtes mais démixage en fin de cycle.

c) La séance proprement dite :

- temps 1 : gestion des 2 cas d'absences et d'une dispense occasionnelle, 1 des groupes n'a que 2 joueurs qui ne peuvent faire qu'un match ;
- temps 2 : intervention sur le groupe fille «forts» où les avis divergent sur l'observation. L'enseignante fait rejouer le 1er match car l'observation s'avère peu fiable, la gagnante proteste par peur de ne pas gagner la deuxième rencontre ;
- temps 3 : le professeur se « redétache » de l'organisation pour permettre aux élèves de reprendre connaissance de leur feuille de projet de stratégie (coefficients affectés aux zones) ;
- temps 4 : le professeur recueille les fiches élèves et calcule pour chaque match le total des points coefficientés, points marqués et points perdus.

d) La séance proprement dite :

- temps 1 : beaucoup de discussions autour de l'observation; sur le terrain faible garçon, on se remet d'accord sur le recueil des données. Le joueur joue l'échange et vient juste derrière contrôler l'observation inscrite.
- temps 2 : les élèves viennent consulter leur feuille de choix (sur les terrains les plus forts on sent une mise en projet / zones choisies ; sur les terrains les plus faibles l'enjeu semble être moins de viser les zones les plus coefficientées que de gagner l'échange).

L'enseignant pointe certaines limites, par exemple lors d'une tentative d'amorti ratée dans une zone coefficientée 4, cela ne rentre pas dans le cadre d'analyse car ce n'est pas une faute provoquée mais plutôt une prise de risque manquée. Un élève dominant semble avoir organisé sa stratégie en repoussant l'autre en fond de court pour pouvoir conclure en amorti en zone coefficientée 4 mais son adversaire fait faute en fond de court avant qu'il n'ait pu aller au bout de sa stratégie. Peut-on conclure sur cet échange qu'il ne se connaît pas et qu'il n'a pas su mettre ses coefficients à bon escient ? Ces limites sont présentées comme des inconvénients incontournables de tout système et non comme des limites de sens :

- Aucun des élèves ne remet en cause la forme de l'évaluation même si certains (les plus forts) demandent pourquoi on ne prend pas seulement la performance en compte.
- L'ambiance de cette séance d'évaluation n'est pas empreinte d'une pression particulière, c'est plutôt décontracté, les élèves semblent être avant tout dans le jeu avant d'être dans l'évaluation.
- L'enseignante est dans la séance, dans l'organisation, dans l'animation, peu en position d'observation encore moins d'évaluateur. Elle semble déjà connaître parfaitement la valeur de chacun.

### 2.3. De la séquence d'évaluation à la notation

La notation se fait en dehors du temps de cours par l'enseignante.

a) Maîtrise d'exécution :

Elle recueille pour chaque élève les points accumulés sur ses 3 matchs. Le score total est rapporté à 1 nomogramme :

- Le 1er axe concerne les points marqués coefficientés. Le maximum possible est normalement de 240 points. (20 services en zone coefficientée 4, multiplié par 3 matchs), mais la borne supérieure est fixée à 120 points (arrangement avec la faisabilité).

– Le 2ème axe rend compte du total des points perdus sur les 3 matchs.

b) La note de performance :

Elle est déterminée par le niveau de terrain et le classement dans la poule finale (points non coefficientés) + régulation par la grille de niveau.

c) La note de connaissance (sur 10 points) est attribuée en fonction des zones :

- si la zone coefficientée 4 a le plus d'impacts :  $N = 10/10$  ;
- si la zone coefficientée 3 a le plus d'impacts :  $N = 7/10$  ;
- si la zone coefficientée 2 a le plus d'impacts :  $N = 5/10$  ;
- si la zone coefficientée 1 a le plus d'impacts :  $N = 3/10$ .

### 3. L'évaluation entre le dire et le faire

Plusieurs axes semblent se dégager de cette étude chacun de ces axes sera éclairé des propos de l'enseignante.

Les textes officiels donnent les cadres, les règles, mais en aucun cas les contenus. Les équipes se sont engagées dans l'élaboration de l'évaluation entre la nécessité de produire et les incertitudes quant à la conformité et à la légitimité de leurs choix (« *Les textes officiels nous ont dit de mettre au départ une note de maîtrise d'exécution, une note de performance; on ne savait pas trop quoi mettre derrière, chacun a fabriqué ses barèmes en fonction des élèves* » ; « *On ne sait pas si on est en phase avec d'autres lycées... Un élève qui a 14 en badminton avec moi, s'il redouble ailleurs aura-t-il 12 ou 18 ?* »). Cette quête de légitimité se retrouve dans la recherche de conformité à la moyenne académique mais aussi dans cette demande de l'enseignante de rassembler tous les lycées de la métropole, pour échanger et partager les outils d'évaluation; besoin fort de prendre des repères à l'extérieur de l'établissement même. Parallèlement à l'expression de ces incertitudes, il y a une volonté forte d'assurer la crédibilité de l'EPS au regard des différents partenaires (« *Une année j'ai eu une classe très forte en natation, un collègue (mathématique) était surpris que les élèves aient 17-18 de moyenne en EPS, je l'avais invité à venir voir le cours et les élèves* » ; « *A côté de ça il est vrai que dans l'équipe il y a des profs qui notent comme ça, à l'instinct... qui mettent des bonnes notes* » ; « *Alors j'ai imposé une première harmonisation au sein du lycée, sinon il y avait des abus ça nous mettait mal à l'aise* »).

La reconnaissance de la formation en EPS et du travail de l'enseignant semble s'exprimer dans la note de maîtrise d'exécution (ME). Les unités de sens extraites de l'interview concernant la ME sont probantes : « *Le CCF permet d'évaluer autrement, pas seulement sur la performance et de prendre en compte ce qu'on appelle la maîtrise d'exécution et donc sur des choses travaillées ensemble* » ; « *On évalue sur ce qu'on apprend* » ; « *Le système est adapté à ce que l'on fait* ». De même la filiation formation et évaluation certificative est affirmée fortement : « *On n'a pas deux systèmes parallèles la formation et l'évaluation certificative* ». La reconnaissance de la spécificité EPS est exprimée aussi dans l'attachement à la règle du menu et à la polyvalence de la formation de l'élève.

L'évaluation certificative en EPS qui met l'élève au centre de son système est présentée souvent comme une chance pour l'élève dans l'évaluation au baccalauréat : « *Le CCF leur donne le sentiment qu'ils sont notés par quelqu'un qui les connaît bien, le système est adapté à ce que l'on fait* » ; « *Leur note (EPS) représente la possibilité de rattraper leur note de français* » ; « *Il est vrai que c'est rare que l'on mette des notes inférieures à la moyenne sauf pour des élèves qui ne viennent pas en cours* ».

Le contrat de réussite est basé sur les règles du jeu instauré par l'EPS (textes), et l'enseignant (choix des modalités d'évaluation). Elles mettent au centre du système le respect de l'enseignement dispensé et l'investissement de l'élève (présence, travail, implication dans son

projet de formation), le comportement scolaire prime sur la performance sportive. La meilleure preuve avancée est la baisse du nombre des dispensés EPS (« *On a des élèves dispensés en première année qui font tout pour ne pas l'être en terminale, pour avoir une note EPS au bac* »). Le jeu scolaire est bien premier dans ce système. La motivation n'est pas liée à une préoccupation de développement, ni de gestion de vie physique ultérieure, ni même de plaisir attendu de la pratique (« *L'élève qui ne vient pas en cours et qui ne sait pas ce qu'on aura travaillé, même si il est champion du monde n'aura quand même pas une bonne note* »). On retrouve ici la volonté de faire connaître de l'EPS et la spécificité de son apport positionnement très fort dans le dire, même si il est largement modulé dans les faits (notamment si on retourne aux modalités d'évaluation dans certaines APS, pour ne pas dire dans toutes).

Passer de l'évaluation formative à la notation suscite incertitude et divergences. Dans le cycle proposé, comme à travers les propos de l'interview, la volonté de formation et de transformation des comportements élèves est très forte avec comme corollaire l'affirmation de la spécificité de l'apport de l'EPS. L'effort de définition des objectifs attendus, des objets d'enseignements, l'élaboration de tâches adéquates, d'outils d'observation permettant aux élèves un recul sur l'action, la mise en place même d'une méthodologie de l'observation marquent une professionnalité certaine.

L'idée de l'évaluation proposée dans le cycle badminton semble aller dans le sens du cursus proposé (la gestion d'un rapport de force) mais les modalités mêmes, la lourdeur du recueil des données, le problème de la fiabilité des observations élèves dans le cadre d'une évaluation certificative, la sophistication du passage à la note (ex : les bornes définies dans le nomogramme), posent les limites d'une objectivité annoncée où le sens de la formation se perd dans la technicité de l'évaluation. L'enseignante, elle-même, souligne les limites du système d'évaluation. Elle exprime parfois l'insatisfaction des notes obtenues par certains élèves, insatisfaction ramenée à un sentiment basé sur la connaissance de l'élève à travers le cycle, mais qui ne l'amène pas à changer la note (« *Deux professeurs ne s'embêtent pas à dessiner des zones au sol ni à faire des photocopies, ils notent comme ça, à l'instinct* »).

Ces deux approches de la notation renvoit à deux approches de la formation :

- Une où c'est l'élève qui se forme avec un effort d'éclaircissement et de partage des objectifs de formation et des modalités d'évaluation et l'élaboration d'outils qui renvoient de l'information sur l'action à l'élève (en miroir).
- L'autre où l'enseignant est seul maître à bord. C'est celui qui forme, qui sait où il veut aller, conduit les élèves et de façon logique en seul juge donne la note (aucune dévolution à l'élève).

#### **4. La professionnalité**

Les jeux et arrangements évaluatifs sont nécessaires pour une meilleure lisibilité de la note :

- la fiche académique va dans ce sens en ramenant chaque APS à une note / 20 ;
- le choix de l'équipe EPS se porte sur une répartition 10 + 10 entre ME et performance ;

Des procédures d'harmonisation existent à l'interne pour réguler la « surnotation » de certains qui amènent les élèves à choisir le menu plus en fonction du professeur que sur un choix d'APS. En se positionnant à l'interne en fonction de la moyenne académique « attendue » on obtient une cohérence externe. Les « mauvaises notes » ne correspondent pas à des manques de compétences ou à des performances sportives insuffisantes, elles sont avant tout le reflet d'une non adhésion au jeu scolaire (absentéisme, manque ou refus de participation).

Sur certaines fiches élèves, la note apparaît globalement (comme la fiche académique le permet) sans rendre compte de la partition maîtrise d'exécution et performance. Un enseignant de l'équipe rédige toutes ces fiches ainsi, mais un autre enseignant ne semble le faire que sur les sections tertiaires.

## **Conclusion**

Les moteurs de l'évolution sont divers. Les élèves s'imposent au premier rang. Ce sont leurs réactions enregistrées dans les séquences d'évaluation qui amènent les premiers ajustements, en volley-ball et badminton le recueil des données a été réorganisé pour plus de faisabilité, simplicité, fiabilité aussi (une feuille d'observation plus explicite, moins de données à recueillir, réorganisation des tâches d'observations, mise en place d'une méthodologie de l'observation...). Au sein de l'équipe, plusieurs moteurs émergent. On peut remarquer que ceux qui font évoluer le projet sont ceux-là même qui se sont le plus investis dans son élaboration (et paradoxalement pas ceux qui n'y adhèrent pas et qui auraient pu vouloir envisager sa transformation). La participation à un stage de formation professionnelle continue est aussi un facteur de cette dynamique. Le stage « raquette » a notamment influé sur les tâches et organisations de jeu proposées. Le stage « sport co et évaluation » quant à lui a provoqué une remise en cause en profondeur de l'objet d'évaluation et des modalités de notation.

C'est en volley-ball peut-être que l'évolution est la plus nette et la plus profonde. L'objet d'évaluation était à l'origine l'attaque en 3 passes (étaient comptées positives les organisations en 3 passes où le ballon franchissait le filet). L'objet d'évaluation a évolué en incluant la notion de mise en danger de l'équipe adverse (valorisation des organisations en 2 et 3 passes qui mettaient en difficulté les adversaires) et actuellement la notion de mise en danger est première amenant à considérer le renvoi direct gagnant aussi comme une « action positive ». L'évaluation et la formation ont gagné en sens. Le « 3 passes » n'est plus abordé comme un but en soi mais bien dans son statut de moyen possible pour créer une mise en danger.

L'enseignante qui a suivi le stage a donc essayé de nouveaux outils avec ses propres élèves (sorte de classe témoin) avant de faire l'aller retour avec 2, 3 de ses collègues qui ensuite ont entériné les changements au nom de l'équipe même. L'enseignante interviewée participe activement à cette évolution, mais ne se permet pas au cours de l'année de changer ce qui a été prévu même si des dysfonctionnements apparaissent, elle veut rester fidèle aux modalités annoncées. Sa collègue, elle, semble en permanence réinterroger le système d'évaluation, à peine écrit, elle le refait déjà évoluer dans ses cours, s'adaptant au plus près à ce qu'elle reçoit du terrain.

A côté de ces leaders, deux autres enseignants voient passer les différentes moutures sans réellement rentrer dans le système (« ne s'embêtent pas à tracer des zones au sol... ») l'estimant trop lourd, trop sophistiqué et ne rentrant pas dans le sens de tout ça. En même temps ils ne rentrent pas non plus dans la réinterrogation de leurs propres objets de formation.

Autre élément qui semble venir dynamiser le projet et l'équipe : la présence des stagiaires PLC2. Dans un sens ils apportent un regard neuf (empreint de formation initiale, de ce qui se dit de nouveau sur le sujet) et extérieur. En même temps ils sont demandeurs de cette professionnalité capitalisée au sein de l'équipe et qui parfois ne s'expriment pas forcément ni spontanément dans des échanges entre collègues; échanges dont les PLC2 deviennent les catalyseurs.

L'étude même (à travers l'interview, la vidéo) semble avoir joué le rôle de révélateur tant au niveau des représentations que des pratiques, moment reconnu comme privilégié pour prendre du recul sur les choix opérés, et mieux lire aussi le fonctionnement de chacun dans ce système. Au delà d'une étude ponctuelle, ces temps de paroles et d'échanges, trop peu organisés, s'affirment nécessaires dans le système éducatif.

# LA RÉALITÉ A L'ENCONTRE DES MEILLEURES VOLONTÉS

*(Michel Vigneron)*

L'analyse comparative que nous vous proposons met en jeu deux établissements différents. Ils se distinguent autant sur le plan du public accueilli, des filières proposées, que celui des dispositions matérielles et relationnelles relatives à l'Education Physique et Sportive. Nous verrons que ce dernier paramètre influence considérablement la vie de l'équipe d'EPS dans un premier temps et les modalités d'évaluation qui en découlent dans un deuxième temps.

Il n'est bien entendu pas question ici d'opposer des situations ou d'octroyer des satisfecit. L'analyse des discours, des faits avérés permettra, en éliminant le maximum de biais, de se rapprocher d'une démarche épistémologique et ainsi de proposer des interprétations recevables. Pour retrouver le caractère vivant et authentique des entretiens, nous utiliserons au maximum des extraits du discours des deux enseignants rencontrés. Pour distinguer nos deux cas, nous allons les caractériser puis attribuer à chacun une expression typique qui les identifiera.

Le premier établissement visité est dit favorisé par le public accueilli. Les élèves sont d'origines socioprofessionnelles favorisées (élèves attentifs, consciencieux). Dans ce lycée d'Enseignement Général, l'équipe de direction ne semble pas favoriser au mieux les innovations, le dialogue. La motivation des enseignants semble en pâtir. L'équipe EPS est composée d'enseignants ne se voyant que très peu. L'organisation de l'EPS impose un éclatement des lieux de pratique. Cet environnement amène les enseignants à réduire les projets communs. Le projet pédagogique a été mis en place par obligation de l'Inspection Pédagogique Régionale. La simple conformité aux textes semble motiver le travail collectif. Les conditions d'exercice de l'EPS expliquent à elles seules une large part de la démotivation et de l'isolement de chaque enseignant. D'après ce qu'il ressort des entretiens, le projet d'évaluation est une somme de projets individuels que chaque enseignant élabore pour lui. En effet, chaque enseignant propose des activités qu'aucun autre ne proposera de son côté. La seule décision qui semble avoir été prise concerne la proportion donnée à la Maîtrise d'Exécution et à la Performance, avec des doutes fondés sur l'application réelle par tous les enseignants.

En résumé une des caractéristiques déterminantes semble être ici la dispersion des lieux et la rareté des entrevues entre enseignants d'EPS, entraînant une forme d'isolement. Nous choisissons d'identifier cet établissement comme « morcelé » par nécessité.

Le deuxième établissement accueille un public très diversifié que l'on qualifiera de « normal ». Les installations internes permettent de dispenser 70 % de l'EPS. Le caractère indiscutablement ouvert du choix des APS met les élèves dans des dispositions très favorables, d'autant que toutes les activités extérieures sont prises en charge financièrement. Les filières sont très diversifiées : BEP, CAP, BTn, BT, Bac, Post BAC. L'équipe EPS est importante. Les réunions de coordination tous les mois. Cette dynamique interne explique l'existence de nombreux projets communs et interdisciplinaires. Le projet EPS est réactualisé tous les 2 ans, en particulier l'évaluation. Il est ficelé pour toutes les APS présentées au BAC. Le document montre qu'une trame générale a permis d'aborder tous les points de l'évaluation ; situation de référence, proportion entre maîtrise d'exécution et performance, critères d'évaluation par grille de niveau d'habileté, etc. La dernière nouveauté concerne la différence de notation entre filles



et garçons. Sensibilisés par l'Inspection Pédagogique Régionale sur l'inégalité des notes entre filles et garçons, l'équipe a distingué les critères de Maîtrise d'Exécution qui jusqu'à ce jour étaient communs aux filles et garçons. Toutes les dispositions permettent une marge de manœuvre de l'enseignant, sans pour autant quitter la logique commune mise en place. Par exemple, la situation de référence en volley-ball peut être indifféremment le match en 3 contre 3, 4 c. 4 ou 6 c.6 selon le niveau de jeu des élèves. La grille de référence présente un certain nombre de colonnes traitant les problèmes essentiels des élèves de l'établissement. Chaque enseignant a le choix de n'évaluer que telle ou telle colonne, le nombre de celles-ci étant également laissé à son libre arbitre. Ceci étant, tous les élèves sont soumis au même outil.

Le qualificatif qui semble le mieux convenir à cette équipe où cohésion, dynamisme, communauté de lieu, volonté d'harmonisation coexistent est : « soudé ».

Notre propos confrontera, pour chaque thème retenu, l'établissement « morcelé » à celui « soudé ».

## 1. Conceptions, idées générales

La référence de départ de chacun des deux enseignants rencontrés est constituée par les textes officiels (relayés ou non par l'Inspection Pédagogique Régionale d'Education Physique et Sportive). Il s'en suit des démarches différentes tant sur le plan de l'objet de l'évaluation que sur ses produits.

Dans l'établissement où l'équipe est « morcelée », pour les élèves comme pour les enseignants, « il n'y a pas de remise en cause » de la logique des textes. Ils sont l'unique et incontournable référence de départ de la réflexion et ceci malgré certaines convictions personnelles dont, par exemple, l'opposition sur le fait « d'affecter à l'élève une note chiffrée en EPS ». Les « nombreux changements ces dernières années » lassent et désorientent. Une certaine discipline et la volonté de répondre aux exigences laissent toutefois une place centrale aux textes officiels, au moins dans l'intention première. Les changements et en particulier ceux relatifs au contrôle en cours de formation (CCF) sont révélateurs d'une volonté de « *légitimation de l'EPS au sein du système scolaire* ». Le CCF apparaît souvent comme une autojustification au sein de l'établissement, ainsi « *c'est l'enseignant qui y trouve son compte en établissant des outils de référence. Ceci étant, nul doute que chaque acteur du système y gagne quelque chose* ». L'équipe EPS de l'établissement « morcelé », par ses nécessaires discussions y gagne elle aussi en cohérence mais l'enseignant regrette que le contrôle en cours de formation valorise d'autres côtés que ceux proprement physiques. Les élèves savent que la maîtrise d'exécution peut rattraper la performance, c'est rassurant mais en général, le lien de dépendance entre performance et maîtrise d'exécution semble être regretté, car l'évaluation devient redondante. Un des souhaits de l'enseignant interviewé serait de fondre performance et maîtrise d'exécution.

Dans le même sens, la note de connaissances et savoirs d'accompagnement devrait être incluse dans une autre rubrique. Son poids étant trop important dans la notation finale. L'évaluation des connaissances et savoirs d'accompagnement se fait au hasard à chaque séance, de la même façon que l'évaluation de la performance. Celles-ci deviennent alors réajustables, « *l'élève a droit à l'erreur* ». Le souhait de l'enseignant va jusqu'à réclamer que chacun laisse libre cours au choix des moments d'évaluation et des quantités d'évaluation. C'est essentiellement la faisabilité qui induit ce choix et ces souhaits. De plus la participation régulière des élèves est rendue nécessaire (ancienne participation - progrès ?).

Un autre mode de fonctionnement constaté est la participation, dès que nécessaire, des élèves à l'évaluation (« *formative et certificative, dans la réalité la différence entre les deux n'apparaissant que très peu* »). Confiance leur est donnée. Un rôle certificatif revient ainsi à l'élève, bien que seul l'enseignant prend la responsabilité de ne retenir que les informations significatives parmi celles recueillies par les élèves.

La réalité du terrain amène un grand nombre de réajustements nécessaires, à tel point que des souhaits de modifications sur les modalités apparaissent. On sent que la position person-



nelle de l'enseignant entraîne un compromis entre ses conceptions et celles que véhiculent les textes officiels.

L'autre professeur d'EPS de l'équipe « soudée » intègre les impératifs du CCF à tel point que le contrôle en cours de formation se confond avec l'élaboration de grilles de niveau d'habiletés servant de référence aux élèves comme aux enseignants. Il s'agit donc de la conséquence la plus visible de l'application par l'enseignant et par l'équipe de l'esprit des textes officiels. La encore, les textes sont présentés comme incontournables.

Les objets de l'évaluation doivent être en conformité avec ce qui a été le plus travaillé. L'évaluation des connaissances et savoirs d'accompagnement constitue un exemple intéressant en ce qu'il illustre le principe précédent et opérationnalise une approche différente. La capacité à évaluer, donc à observer est ici évaluée puis notée. Les appréciations de l'enseignant et de l'élève sont confrontées. La différence chiffrée sert d'échelle de notation, les critères et grilles de référence étant les mêmes. Cette connaissance et savoir d'accompagnement évaluée combine plusieurs avantages. Elle est formative parce que les élèves « travaillent » sur les critères d'appréciation de la maîtrise d'exécution et certificative puisque sert à la connaissance et savoir d'accompagnement relative à l'APS considérée. Elle permet également de « *favoriser les dialogues entre élèves sur les objets investigués* ».

« *L'évaluation par l'élève est possible si et seulement si les repères sont suffisamment précis et que le facteur "affectif" est évacué* ». De plus, les compétences des élèves à évaluer ne peut être que le résultat d'un apprentissage spécifique à l'observation objective et discriminante, d'où la « *cohérence entre les domaines travaillés en cours et l'évaluation certificative* ». Même réduit à leur plus simple expression (une balle touchée ou non touchée), les critères pour une coévaluation peuvent montrer des distorsions importantes s'il n'y a pas apprentissage.

Pour l'enseignant de cet établissement dit « soudé », un des objectifs comportementaux les plus valorisés est la responsabilisation de l'élève. Celui-ci devient réellement acteur. En effet, à travers la gestion de l'observation, celle du cycle d'activité car il sait que l'évaluation se fait sur les trois dernières séances en terminale, l'élève prend ses responsabilités. Un oubli de « rendre » son évaluation entraîne un zéro point sur cinq en connaissances et savoirs d'accompagnement.

L'enseignant travaille avec des documents de référence communs à toute l'équipe EPS. Ils ont été élaborés en groupe restreint et discutés en commun pour amendement. Les versions définitives sont adoptées par tous avec des choix personnelles possibles dans ces grilles de niveau d'habileté. En Basket-ball, par exemple, seuls les déplacements et l'accès à la cible seront évalués si l'enseignant a travaillé ces deux registres, alors que la feuille en comporte quatre. En sports collectifs, la performance est limitée par les notes de maîtrise d'exécution supérieures et inférieures de façon à être cohérent dans un premier temps et de rendre généralisable à toutes les classes de l'établissement l'attribution des notes de performances.

En ce qui concerne le choix des activités, il est fait en fonction des aspirations dominantes des élèves, avec une ouverture sur les représentations sociales dominantes des APS à caractère « loisir ».

## 2. Les élèves

L'équipe « morcelée », comme l'équipe « soudée », relèvent les difficultés qu'ont les élèves à évaluer. Cette affirmation appelle d'emblée un corollaire : la participation des élèves pour évaluer semble naturelle, au moins au moment de l'enquête et avec l'usage des outils d'évaluation présentés dans ces établissements. Certes on verra des modes de fonctionnement différents mais l'usage est commun.

Dans l'établissement de type « morcelé », l'enseignant d'EPS relève que les élèves évaluent souvent et ont du mal à discriminer les comportements : « *entre 3 choix à effectuer, ils choisissent souvent le moindre mal* » (évaluation intermédiaire). Ce constat fait, l'évaluation a quand même lieu avec leur concours. Les résultats de cette évaluation d'élèves sert à l'enseignant pour affiner son jugement le plus souvent, ceci étant, l'enseignant a seul la compétence

pour évaluer ses élèves. En athlétisme, les résultats relevés par les élèves ont un caractère stricto sensu, certificatif puisque les chiffres, (distances, décompte des foulées, des fréquences cardiaques) servent directement à la note de performance et maîtrise d'exécution. Les élèves qui participent à l'évaluation n'ont paradoxalement pas de réflexion par rapport à cette certification. Les questions n'apparaissent que quand la note tombe. La réflexion a alors seulement trait à leur note et sur aucun autre registre.

Pour l'enseignant de l'équipe « soudée », l'élève n'a à aucun moment un rôle certificatif proprement dit. Nous l'avons déjà dit auparavant, ses compétences ne sont sollicitées que pour attester de capacités à observer dans le cadre des connaissances et savoirs d'accompagnement. Une exception est cependant faite pour les élèves « experts » dont le jugement sur les maîtrises d'exécution sera pris en compte. Chacune de ses classes est sensibilisée au contrôle en cours de formation, sur la base de la coévaluation. Situé à un certain niveau d'expertise, chaque élève aura à cœur de progresser avec des repères objectifs (ceux des grilles de référence). Cette sensibilisation rend le contrôle en cours de formation motivant.

Ceci étant, il subsiste régulièrement pour une partie des élèves une confusion entre maîtrise d'exécution et performance. Certains vont jusqu'à refuser de s'investir dans la compréhension du système, font le maximum en cours et « *attendent que l'enseignant note, c'est tout* ». D'autres, « les experts » et les élèves les plus critiques le plus souvent, participent par leur discussions à la remise en cause des critères contenus dans les grilles et ainsi contribuent à la réactualiser par rapport aux élèves.

Très diverses, les conduites des élèves montrent toutes les facettes possibles : de l'investissement avec exploitation judicieuse du contrôle en cours de formation et critique des outils d'évaluation, jusqu'à la passivité qui consiste à entériner les positions institutionnelles (l'enseignant note). Le contrôle en cours de formation n'apporte pas toujours les effets souhaités par les textes à savoir que l'élève doit connaître les critères de son évaluation.

### 3. La réflexion comme moteur des avancées

Un certain nombre de problèmes apparaissent. Fruits de la réflexion a posteriori ou de la lecture des textes, ils constituent la source de nombreuses remises en cause personnelles et collectives.

Un des questionnements a trait au rapport maîtrise d'exécution et performance. En sports collectifs, il pose problème. Pour l'enseignant de l'équipe « morcelée », la « *performance est vécue comme possiblement pénalisante pour l'élève car le résultat de l'équipe est pris en compte et non le sien propre* ». Pour l'autre enseignant, le problème se pose différemment : « *La performance en sports collectifs devrait être modulée au sein de l'établissement au minimum* ». Le problème est ici celui de la valeur absolue (rapport à un étalon national) ou relative (rapport à la classe voire ici, et c'est ce que demande l'enseignant, à l'établissement). Un autre problème surgit à propos de l'hétérogénéité des individus dans l'équipe. L'enseignant dit ceci : « *En basket-ball, équilibrer les équipes avec une individualisation et une complexification des consignes dans l'équipe de façon à préserver l'égalité des chances des joueurs d'une part, des équipes d'autre part* ».

Existe-t-il des solutions ? Dans le cas de notre équipe EPS « morcelée », le compromis n'apporte pas toujours l'adhésion : « *C'est vrai qu'on n'est pas d'accord* », « *il demeure des différences de vue* », mais il constitue la seule solution, l'aboutissement étant imposé. C'est au sein de l'équipe, par obligation de l'Inspection Pédagogique Régionale (relayant tout simplement les textes officiels) que sont décidés les choix philosophiques : valoriser la performance par rapport à la maîtrise d'exécution, l'inverse ? Quel poids donner ?

Autre constat, au sein de l'équipe, les avis des « *enseignants spécialistes* » (relativement à l'équipe uniquement bien entendu) sont souvent déterminants dans les décisions. L'expertise provient d'une pratique professionnelle en tant qu'enseignant, ou du monde fédéral le plus souvent. L'avis de l'équipe devient alors l'opinion, modifiée bien sûr, d'un seul enseignant.

Pour l'enseignant de l'équipe « morcelée », les documents (essentiellement des référentiels) sont des outils dont la fonction essentielle est d'harmoniser les particularismes de chaque enseignant dans une équipe. Ces particularismes ne sont pas pour autant réduits puisque « *chaque enseignant essaie d'appliquer dans le contexte qui est le sien (moment donné, temps donné, classe donnée) les outils élaborés en commun* ». L'outil fait toutefois office de compromis, mais ses utilisations demeurent problématiques plus encore quand le rapport note calculée par l'enseignant et avis global sur l'élève noté sont discordants (problème de fidélité de l'appareil de mesure). La fidélité est toujours relative quand on fait participer l'élève à l'évaluation. La qualité (facilité, représentativité) des critères élaborés nécessite en permanence une réflexion pour remédier, modifier. On note que cette remédiation des critères est toujours orientée par « l'œil du maquignon » de l'enseignant qui demeure la mesure étalon, la référence. Les résultats effectifs, les choix mis en œuvre, surtout en athlétisme, sont insatisfaisants mais l'urgence et la nécessaire décision fait souvent force de loi. L'immédiateté de l'application des textes passe par ces imperfections : « *C'est délicat, c'est difficile à mettre en place, difficile à gérer* ». « *Ce système me laisse sur ma faim ce n'est pas évident de choisir ces critères et de pouvoir les matérialiser, de les rendre lisibles à partir de points. C'est la grande difficulté que nous avons rencontré* ».

Dans l'établissement où l'équipe est « soudée », la réflexion de l'enseignant est axée sur le caractère généralisable ou non des notes : « *C'est le décret du 22/11 qui pose problème* ». L'enseignant pense que le fait de côtoyer les élèves toute l'année fait naître des tendances, des préférences contre lesquelles il faut lutter. La subjectivité d'une relation peut empêcher l'objectivité de la certification : « *Les biais sont possibles de par la relation qu'impose le contrôle en cours de formation entre l'élève et l'enseignant* », « *Les critères sont élaborés pour être donnés aux élèves* » et par là même, « *les critères nationaux disparaissent au profit de ceux de l'établissement* », « *La péréquation dans l'établissement voire au niveau national serait intéressante car le BAC est un examen national* ». Le professeur propose un moyen terme à ce problème : « *Une partie (la moitié) de l'évaluation certificative devrait être ponctuelle et de niveau national (égalité de traitement et de barèmes pour tous), donc moitié contrôle en cours de formation et moitié contrôle ponctuel* ». L'année scolaire étant très amputée par des stages etc., l'enseignant propose aussi : « *2 APS suffiraient pour le contrôle en cours de formation* ».

Nous venons de relever quelques éléments des entretiens, des séances filmées et des préparations de séances nous permettant d'émettre des hypothèses sur les conceptions des enseignants et sur les réflexions menées dans les deux établissements. Ce contexte montre que les enseignants d'EPS sont en pleine construction. Cette construction amène bien souvent des arrangements que nous allons tenter de caractériser.

## 4. Arrangements

Contrairement aux propos qui précèdent où nous avons associé l'équipe « soudée » et celle « morcelée », le relevé des arrangements évaluatifs pour chacun des enseignants montre une différence quantitative importante. Nous les traiterons donc séparément.

### 4.1. Dans l'équipe « morcelée »

Pour clarifier l'exposé relatif au professeur de l'équipe « morcelée », nous avons distingué 5 rubriques : Les élèves, les difficultés qui engendrent des compromis, la performance et la maîtrise d'exécution, l'enseignant face à l'équipe, les propositions floues.

#### a)- Arrangements et attitudes des élèves

Les élèves sont parti prenante dans l'évaluation alors que l'enseignant dit d'eux qu'ils n'arrivent pas à discriminer leurs observations : « *Les élèves ne sont pas rompus à tous les critères d'évaluation...* ». L'enseignant doit faire preuve d'une confiance nécessaire pour utiliser les fiches mises en place. L'explication est ici particulière en ce qu'elle justifie a posteriori un choix inadapté. « *Bien sûr je m'appuie sur les évaluations des élèves pour noter...* » certaines données seulement, rappelons-le. Le film montre des élèves en train de se poser des questions : calculer la différence entre chaque tour, en secondes... est-ce faisable par tous ? Les procédures sont assez complexes et la finesse peut en pâtir. Alors que certains élèves récupèrent assis, d'autres revenant de plus loin sont encore en train de marcher et déjà on leur redemande de prendre leur pouls. Rappelons que le calcul des fréquences cardiaques de récupération conditionne la note de maîtrise d'exécution. Une élève absente pose des questions car elle ne sait pas comment procéder... Censée savoir, elle va œuvrer dans une évaluation qu'elle ne maîtrise visiblement pas.

Le nombre de critères d'observation est important en ce qui concerne la maîtrise d'exécution en athlétisme (en course : 4 items dont 2 nuancés de durée et en sauts : 5 items avec 5 nuances à chaque fois). Cette étendue complexifie la tâche de l'élève, surtout pour celles et ceux qui ont du mal à discriminer. Quand l'enseignant demande de relever assez souvent les attitudes en course pour donner une appréciation globale, l'élève se doit de pratiquer une synthèse, chose somme toute relativement complexe. Cette remarque est d'autant plus pertinente que certains élèves, pour des tâches simples (multiplier les relevés de fréquence cardiaque par 4), se demandent comment procéder, la fatigue sûrement... Nous pensons que l'enseignant a élaboré un outil le plus complet possible mais quelquefois difficile pour les élèves dans le contexte observé.

#### b)- Les difficultés qui engendrent des compromis

Concernant l'athlétisme : « *Logiquement il met la note... il faudrait même la mettre au moment... mais bon... il est difficile de juger sur le fait, sur le vif* ». Ces propos montrent l'existence d'une distorsion entre l'utilisation attendue et la réalité. Le produit est difficile à mettre en œuvre. « *Le critère du rythme est difficile, délicat* ». Cette mesure de la régularité des foulées « *est certainement aléatoire mais dans la mesure où il a fallu le trouver... ça se discute effectivement* ». En ce qui concerne la justesse des évaluations des élèves, « *mettre l'intermédiaire est la solution du moindre mal* ». Les supports papier utilisés posent problème : la vérification pour savoir si l'outil est fiable consiste à voir s'il y a une cohérence entre la note calculée et l'observation globale de l'enseignant. Nous nous trouvons bien en phase de construction où l'expérimentation est permanente.

L'enseignant évalue tout au long du cycle malgré les textes qui stipulent une autre procédure. La justification tient au fait qu'il veut attester d'une certaine régularité dans les performances de ses élèves. Cependant, en choisissant la meilleure sur toutes celles retenues au long du cycle, il infirme les propos précédents sur la régularité. De la même façon, en sports collectifs, pour la performance, un tournoi sur tout le cycle est mis en place : « *mais on peut concevoir un système où il y aurait des dates* ». L'enseignant connaît donc le texte mais les choix, dans certains cas, vont à leur encontre au profit d'impératifs pédagogiques (ici nombre de matches suffisants).

L'évaluation formative et certificative sont difficiles à différencier : « *dans la réalité, il n'y a pas de différence entre les 2* ». Cette rupture par rapport au texte officiel est un constat et non un choix. Les faits montrent que les deux évaluations sont souvent imbriquées : « *La faisabilité n'est pas toujours vérifiée par rapport aux textes édictés par l'équipe* », « *Il faudrait revoir les critères de performance qui sont trop bas pour nos élèves* ». Ces remarques montrent une distorsion entre un produit fixé collégialement mais qui est encore relativement nouveau et insatisfaisant. L'urgence de l'évaluation fait qu'on utilise quand même les produits construits en dehors du terrain. Le retour réflexif semble peser lourd dans l'ajustement des évaluations. Une des conséquences les plus gênantes pour l'enseignant est que « *En réalité, il y a une distorsion entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué* ».

c)- Performance, maîtrise d'exécution et arrangements

« *Le rapport de force entre équipes est relativement stable donc les différences sont très faibles entre équipes* ». Puisque le but ultime est ici d'équilibrer au mieux les équipes, comment alors établir une note de performance sur un tournoi ? Toutes les équipes ont la même valeur et ce qui va les départager ne devrait être pris en compte que pour une toute petite partie de la performance.

« *Le rapport note de Performance et Maîtrise d'exécution aurait été satisfaisant avec une parité. Les deux étant liés par une logique évidente, d'où l'inutilité de les distinguer* ». Rappelons que dans la réalité, l'équipe a choisi la proportion 6 points 9 points. Elle est toujours mentionnée comme un compromis insatisfaisant par rapport à l'idéal de l'enseignant qui finit toujours par se sentir dans une position malaisée.

d)- L'enseignant face à l'équipe

On a déjà évoqué plus haut la difficile mise en place de critères communs pour l'évaluation certificative. Nous montrons ici le rapport qu'entretient l'enseignant avec son équipe.

« *Une réflexion collective .. suivie d'un travail individuel par APS* », voilà chronologiquement la démarche d'élaboration des outils d'évaluation. Le résultat est donc en fait individuel sur des bases communes. Chacun semble indépendant : « *L'évaluation mise en place par l'équipe devrait être suivie par l'enseignant* », « *Au début, à la sortie des textes, il y a eu un travail en commun mais chacun applique ce qu'il veut* », « *Aucun collègue ne travaille sur une activité identique à un autre collègue... Les menus sont choisis par chacun* ». « *Mes principes d'évaluation dépendent des APS, ce qui fait que l'enseignant n'évalue pas la même chose en fonction de l'APS* ». « *L'enseignant plus ou moins spécialiste ne peut appréhender comme un autre... Cette spécificité de formation initiale aboutit à la difficulté à utiliser les mêmes outils* ». « *Ma conception de l'évaluation s'appuie pour un part sur un travail relativement collectif* ». Le « *relativement* » semble symptomatique. L'équipe travaille ensemble sur des préalables à l'évaluation parce qu'on lui a demandé. Les résultats, les outils semblent appartenir à chaque enseignant puisqu'il est seul (ou presque) à exercer ses activités physiques et sportives. Les distorsions qui existent sont plutôt des distorsions internes à l'évaluation (procédures et/ou produit) de chaque enseignant qu'à la présence de l'équipe.

e)- Des hésitations comme symptômes de nouveauté

« *Bien sûr il faut, ... il faudrait qu'on s'appuie sur les mêmes critères...sinon l'évaluation... ne trouverait pas sa justification* », « *Il peut, il y a a priori 4 équipes* ». Ces propositions montrent que certaines données ne sont pas constantes.

Des distorsions apparaissent également entre l'entretien déclaratif et celui réflexif. L'exemple porte ici sur le rapport performance / maîtrise d'exécution, compromis au sein de l'équipe :

– déclaratif : « *Il en est ressorti une répartition, c'était... c'est sur 14 ? (réponse de l'enquêteur) 15. C'était 8... 9, et 6, 6 points pour la performance et 9 points pour la maîtrise... et ça c'est valable pour toutes les APS de manière qu'il y est une cohérence. Tout cela était le préalable de la discussion au sein de l'équipe* ».

– réflexif : « *Le texte permet 8 et 7 je crois. Le texte dit que la maîtrise doit être supérieure à la performance si mes souvenirs sont bons...* ».

L'enseignant, au moment d'attribuer la note certificative, pour des raisons de faisabilité et de simplification, procède à un arrangement : « *Globalement, je regarde le tableau et s'il en ressort que le plus souvent, la flèche est orientée vers telle direction, ce critère sera prédominant. Vers le haut, globalement, je donne donc les 4 points/4* », « *Je ne prends pas en compte tous ces critères-là, je regarde l'ensemble* », « *Je regarde globalement et j'essaie d'en déduire une moyenne* », (Question : Tu fais ça en gros ? Réponse : « *Oui, mais de façon plus arithmétique. On peut effectivement calculer une moyenne précise* »).



La réalité montre que l'enseignant met en place une observation critériée dont la fonction est plus formative que certificative. La coévaluation des élèves, avec ses nombreux paramètres, confère à ce moment un caractère officiel, précis, sérieux qui, dans la réalité, n'est qu'en partie pris en compte. L'important semble résider dans la participation de l'élève et la prise de conscience de certains objectifs poursuivis pendant les leçons d'EPS : « *De manière à remplir les différents groupes, on place une certaine " carotte " également... C'est peut-être le côté démagogique aussi* ». Le problème est réel, l'athlétisme n'attire pas. La solution trouvée consiste à proposer des barèmes faciles. Cette stratégie particulière à cet établissement induit un problème plus général. La comparaison des notes d'élèves, en athlétisme dans notre cas, entre établissements différents s'avère très difficile, voire impossible. (« *Monsieur, il y a un temps qui est vraiment bizarre...* »).

L'enseignant ramasse les fiches en jetant un œil sur certains résultats : « *là je viens de tomber sur une fiche et je suis assez étonné dans la mesure où après 2' de repos il a plus de pulsations que juste après l'effort. Ça me semble pas logique. Logiquement les pulsations chutent. A mon avis il y en a un qui a mal calculé... Antonio !* ».

L'élève en question répond : « *non, non ça arrive* »

Enseignant : « *ça arrive ?* » rire de l'Enseignant

Rires dans la classe

Antonio : « *non mais c'est vrai quoi !* »

Enseignant : « *Qu'est-ce qui est vrai ?* »

Antonio : « *Il suffit de se tromper un petit peu* ».

Enseignant : « *Il suffit de ?* »

Antonio : « *En fait, il y a pas beaucoup de différence entre 26 et 29* »

Enseignant : « *non mais tu ne peux pas en avoir plus après 2' de repos que juste après l'effort... tu as dû te tromper ! Bien* ».

Ce dialogue extrait du film vidéo de la leçon montre qu'une distorsion peut exister dans le décompte des fréquences cardiaques. A chaque décompte, l'erreur relative est de + ou - 2 pulsations (1 avant et 1 après le top du décompte). Rapportée à 15 secondes et donc à des chiffres de 30 pulsations, l'erreur possible est presque de 10%. De plus la physiologie atteste que de tels phénomènes existent, validant les résultats d'Antonio. Ces deux remarques montrent que les produits fins sont sujets à des erreurs importantes de par leur nature, erreurs qu'on ne peut pas, dans l'absolu, empêcher.

L'enseignant déclare : « *non spécialiste de la course en durée, c'est vrai que ce n'était pas évident de choisir ces critères et de pouvoir les matérialiser, de pouvoir les rendre lisibles à partir de points, etc... Si je pouvais améliorer mon système, je me calquerais davantage sur les tests de Léger-Boucher* ». Les solutions tendent à se porter vers des produits plus simples et surtout élaborés par des « spécialistes » sur lesquels on peut s'appuyer, déchargeant en même temps l'enseignant d'un malaise fréquent (« *Ce système... me laisse un petit peu sur ma faim* »).

La réforme est encore fraîche. On sent qu'un certain nombre de notions, de décisions ne sont pas digérées et qu'elles n'appartiennent pas au quotidien. Le travail de recherche est encore important, les questions nombreuses et les erreurs révélatrices. Tous ces arrangements sont le fait d'une nécessaire adaptation de l'enseignant à l'urgence du terrain. Sa volonté de bien faire, d'innover, de clarifier les critères d'évaluation est ici manifeste. Les modifications sont lentes à s'opérer, elles demandent à chaque décision des expérimentations sur le terrain dont les sujets sont malheureusement, à chaque tentative d'objectivation, des élèves passant leur baccalauréat.

#### 4.2. Dans l'équipe « soudée »

Pour l'autre enseignant de l'équipe « soudée », nous avons relevé quantitativement moins d'arrangements (4 pour 26).



L'enseignant donne des indications pendant les séquences de certification : « *Repasse par le centre* »... « *je vous ai dit dès qu'on a perdu la balle, j'aimerais revoir le placement défensif. Vous êtes évalués sur ces 2 critères !* », « *Je recentre sur l'objectif qui leur était donné, sachant que c'est un oubli de leur part* ». Le caractère formatif est ici incontestablement lié à la phase certificative. Ce moyen terme permet aux élèves de se reconcentrer « *parce qu'ils sont tellement "pris" par le jeu qu'ils ne pensent plus à faire ce qu'on leur a demandé* ». Cette prise en compte de leur état « affectif » fait montre d'un souci de réussite pour ses élèves.

La situation de référence en sports collectif est réduite à un 3 contre 3 sur demi-terrain. Les équipes sont équilibrées, des tâches spécifiques sont assignées aux élèves les meilleurs afin de permettre à tous de jouer. Une fois de plus, l'enseignant adapte son évaluation à ses élèves quitte à le décontextualiser, le dénaturer par rapport à la pratique sociale de référence. Ce choix lui permet de mettre en adéquation le travail réalisé en cours avec ses élèves. Un match en 5 contre 5 sur grand terrain ne permettrait pas, selon lui de révéler suffisamment les compétences développées en cours. Cette recherche de situation de référence révélatrice de compétences particulières montre que les choix proposés passent outre les représentations sociales pour l'attribution de la note au moins. Ceci étant, la performance n'est pas évaluée en même temps que la Maîtrise d'exécution, contrairement à l'obligation des textes officiels.

Question : « *si le saucissonnage ne correspond pas à ce que tu t'en fais comme note, est-ce que toi tu le modifie après ? Tu dis, non, ça, c'est pas sa note, est-ce que tu changes en disant tiens... ?* »

Réponse : « *Honnêtement, oui. Je la change parce que je me dis que c'est pas possible* ».

Question : « *Et tu changes quoi alors ?* »

Réponse : « *Bon, je le monte en général. J'ai tendance à le monter s'il a bien bossé, à le descendre s'il a mal bossé* ».

Ce dialogue montre l'existence d'arrangements a posteriori. L'enseignant a toujours une idée de la valeur globale de l'élève et c'est cette mesure implicite, globale qui sert de référence ultime au point de ne pas être remise en cause. On peut noter que cet "implicite" n'est pas pour autant faux puisqu'on peut admettre que nos perceptions s'organisent selon un mode cumulatif et qu'une appréciation globale reflète en fait un grand nombre d'observations dont certaines non conscientes.

La coévaluation est difficile, elle demande la mise en place d'une formation spécifique pour être fiable et comprise : « *...dans toutes les classes ça marche à peu près bien. Certaines classes, c'est vrai que c'est moins bon. Essayez de ne pas évaluer l'affectif, votre copain,...* ».

L'enseignant montre une réflexion importante au niveau de l'évaluation. Nous avons noté peu d'arrangements. La conformité avec les textes est grande. Proche de ses élèves et ayant envie de les faire adhérer à ses convictions, l'enseignant insiste en permanence sur les objectifs poursuivis lors de l'évaluation. Cette attitude réduit par là même (en partie seulement) le discours « responsabilisateur » qu'il promeut à travers des échéances et des tâches que l'élève a réellement en charge. L'enseignant donne à l'élève tous les moyens de comprendre (apprentissage de la coévaluation, discussions, etc.).

## 5. Technicité et humanisme : conflit ?

Les exemples développés précédemment montrent suffisamment que les deux enseignants sont en permanence en recherche. Ils se trouvent face à des élèves qui travaillent régulièrement et pour qui ils élaborent les produits les plus fiables possibles. La somme des questionnements révèle cette propension à chercher la meilleure solution. L'évaluation semble ici un art difficile qui ne trouvera jamais "la" solution mais un compromis le meilleur possible entre les compétences de l'enseignant dans le contexte précis, ponctuel et même unique de l'acte pédagogique et les prestations des élèves. Jamais répété identique, le geste à évaluer disparaît aussitôt, l'évaluation doit avoir eu lieu, la décision prise, etc. La professionnalité de l'enseignant montre que le regard global, qui synthétise bien malgré lui une somme très importante de détails fins et fugaces, reste toujours le point d'appui et l'étalon auxquels il compare les es-

sais de formalisation par critères d'observation. L'habitude de "voir" ses élèves permet à l'enseignant de considérer comme acceptable ses évaluations. Cependant, il est en constante remise en question pour affiner ses produits.

L'incertitude de ses produits lui permet de justifier des arrangements évaluatifs qui permettront toujours à l'enseignant de faire valoir un humanisme professionnel. Ici l'enseignant rappelle les consignes au cours de la certification, là il prend la meilleure performance etc..

Les différences relevées entre les deux enseignants ne reflètent en réalité qu'une différence d'évolution de la réflexion sur la certification. D'un côté une équipe qui travaille en mettant à profit l'expérience de chacun, de l'autre, des enseignants qui, isolés, évoluent différemment.

L'enseignant de l'équipe « soudée » dialogue en permanence avec l'élève sur l'évaluation : *« il pourra éventuellement participer à une amélioration des grilles qui existent, donc un affinement... du passage d'un niveau à un autre parce qu'il en a une autre perception ce qui permet d'ailleurs à l'élève d'avoir déjà réfléchi à l'action observée ou observable sur le terrain ; donc de ne pas subir une évaluation, donc d'être partie prenante en fin de compte »*. Ce dialogue va très loin puisque l'élève peut à tout moment poser des questions. Le professeur accepte la critique constructive et, au besoin, remet en cause son évaluation si justification il y a : *« donc ceux-là je suis allé les revoir et pour un des deux, c'est moi qui me suis trompé et pour l'autre c'était l'élève »*.

Sensible au caractère aléatoire de certaines prestations physiques, le professeur aménage un 2<sup>e</sup> cycle qui permettra les « rattrapages ».

Tout porte à croire ici que la réalité du terrain vérifie cette affirmation : *« Au niveau de l'évaluation, le contrôle en cours de formation est peut-être un critère nécessaire pour motiver l'élève, et peut-être aussi l'enseignant »*. Cette motivation amène l'enseignant à affiner sans cesse les produits proposés aux élèves : *« ...il y a une autre grille de performance collective (en plus de la grille de niveaux d'habiletés) c'est-à-dire qu'au niveau collectif quel est le niveau par rapport à la performance ? »*, *« Si par exemple la 1<sup>ère</sup> équipe, qui a 10 points, se situe au niveau 3, au lieu d'avoir 5 points, elle n'aura que 3 points et c'est dégressif de la même manière »*. *« La 2<sup>ème</sup> équipe qui a, à peu près le même niveau, pourra avoir aussi 3 points, mais ensuite le décalage pourra se faire, ça pourra descendre directement à 2 points »*.

Le caractère complexe et en même temps adapté à chaque situation apparaît ici en ce qui concerne un des nœuds des objets de l'évaluation : la performance en sports collectifs. Les limites de la complexité semblent repoussées à chaque fois qu'une innovation intervient. L'outil informatique devient quasi indispensable dans l'équipe EPS : *« ...tu as toujours les deux axes sur lesquels tu travailles : tu as l'axe scolaire, c'est-à-dire ça doit servir au gamin pour qu'il ait des repères par rapport à ce qu'il a pu faire ou pas faire, par rapport au degré d'exigibilité qu'on a dans les différentes APS, et tu as l'autre versant où effectivement, quelque part, si tu veux, le prof jouit de son enseignement en disant "j'ai mis ça en place, s'il y arrive, c'est grâce à moi". C'est l'autre axe de la valorisation »*. Cette phrase résume à elle-même toute la dynamique qu'entretient l'enseignant avec ses élèves et permet de comprendre la volonté de faire progresser le système à travers l'évaluation certificative en contrôle en cours de formation au baccalauréat.

# COMPOSITION DES MENUS DU BAC EPS DANS LA LOIRE Comment ? Pourquoi ?

(entre les Monts du Lyonnais, les Gorges de la Loire  
et la Vallée du Gier... )  
(Francis Bergé)

## 1. Introduction

La collecte d'informations n'a été possible qu'avec l'aide de structures administratives efficaces coordonnées par des personnes que nous tenons à remercier. Suite à la parution des nouvelles modalités d'évaluation du baccalauréat EPS, le Recteur de l'Académie de Lyon a créé un observatoire académique des examens, impulsé et coordonné par les IPR-IA en EPS, MM Jacques Labiche, René Nesme, Jean-Jacques Pélaudeix. Cet observatoire (composé des conseillers techniques auprès des Inspecteurs d'Académie, de professeurs d'EPS de Lycée et de L.P., d'enseignants de l'IUFM, et de l'UFR STAPS) a depuis deux années pour mission d'harmoniser le travail des commissions départementales et de créer des outils permettant à chaque établissement de contrôler sa notation. C'est le relevé d'une partie de ces outils qui nous a permis de recueillir les informations indispensables à cette étude.

Nous tenons aussi à remercier Mme Christiane Mortreuil, et M. Pascal Denis, conseillers techniques auprès des Inspecteurs d'Académie de la Loire et du Rhône, pour la création et le recueil d'informations statistiques départementales et académiques.

Au préalable, nous souhaitons nous dégager de toute polémique concernant l'expression : « activité enseignée par les professeurs d'EPS ». Il doit être entendu ici : toute activité physique et sportive ayant subi un traitement didactique dans le cadre de notre discipline, les contenus d'enseignement étant élaborés à partir de la relation intime de l'élève et de l'activité. En 1995, nous avons choisi de porter un regard sur l'AN 1 des nouvelles modalités d'évaluation du baccalauréat. Les nouveaux textes, en s'écartant de l'idée d'activités physiques et sportives de base, permettent une ouverture quand au choix des pratiques. Nous avons alors eu le souci de mesurer dans quelle mesure les enseignants de la Loire s'étaient approprié cette possibilité. Notre analyse s'était portée sur les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) enseignées par les collègues d'EPS. Dans le cadre de la recherche descriptive et compréhensive des pratiques évaluatives en EPS, la tentation est grande de pousser plus loin cette analyse dans le département de la Loire en développant des hypothèses explicatives au sujet de ces choix d'APSA par les enseignants.

On peut faire l'hypothèse que les représentations sociales des APSA par les collègues, le souci d'efficacité, et les contenus d'enseignement dirigent le choix des APSA présentées par les enseignants d'EPS. Tenter de vérifier cette affirmation, c'est répondre aux questions :

– Quels menus ont été présentés aux élèves ? Le choix (quand il est possible) de ces menus par les élèves, est-il différent s'il s'agit des garçons ou des filles ?

- Au sein de ces menus, quelles APSA sont le plus et le moins pratiquées ?
- Quelles hypothèses explicatives possibles ?

Pour notre étude, deux analyses sont effectuées : l'une sur la nature des menus, l'autre sur les APSA pratiquées au sein de ces menus.

## **2. Analyse des menus (bac général et technologique)**

### **2.1. Recueil des données**

4278 élèves du baccalauréat général (2422 garçons et 1856 filles) et 1907 élèves du baccalauréat technologique (949 garçons et 958 filles) ont été notés en 1997 dans la Loire.

Nous avons relevé les menus pratiqués par les élèves pour 4475 d'entre eux. Cela représente 72,22 % de l'ensemble. Nous n'avons pas pu avoir accès aux autres choix et notes en raison de fiches d'établissement insuffisamment informatives. Les données sont cependant suffisantes pour construire notre étude. Voir Tableau des menus page suivante.

### **2.2. Les faits marquants**

18 APSA participent à la construction de 33 menus différents. 3 menus sur 33 sont pratiqués par près de 50% des élèves et ces 3 menus sont d'ailleurs composés d'une association Athlé/ Volley. 17 menus sur 33 ( plus de 50%) attirent pour chacun d'entre eux moins de 1% des élèves. A l'exception d'activités « historiquement masculines ou féminines » comme le Football, le Rugby, la Danse, il y a peu de différenciation entre garçons et filles. En revanche les sports de combat sont pratiqués par les deux sexes.

### **2.3. Interprétation**

4 établissements sur 30 imposent un menu à 1 classe administrative. Ce choix des équipes pédagogiques (par ailleurs argumenté et justifié mais qui ne nous appartient pas de discuter dans le cadre d'une analyse non prescriptive) a des effets sur l'apparition d'APSA « confidentielles » : la canne de combat, la boxe française. Les garçons et les filles d'une même classe ne peuvent pas alors avoir des stratégies d'évitement de certaines activités. De même, l'imposition des menus influe sur la présence d'APSA « en perte de vitesse » : la gymnastique sportive (35% du 1<sup>er</sup> menu athlé / volley / gym est imposé à la quasi totalité d'un même établissement).

On peut noter une association très forte du Volley et de l'Athlétisme. Nous retrouvons là le souci qu'ont les enseignants à sacrifier au 1<sup>er</sup> objectif général de l'EPS : développer les capacités motrices (développement des filières anaérobie lactique et aérobie en athlétisme - l'étude antérieure de 1995 annonce 65 % de course longue - et développement complémentaire de la filière anérobie alactique et des ressources bio-informatives en volley-ball - intégration d'un schéma stratégique commun -).

**Tableau des menus**

Menus	% total	% G	% F	N total	N G	N F
Athlé / VB / Gym	19.5	21.6	17.8	872	432	440
Athlé / VB / TT	16.4	18.3	14.8	732	366	366
Athlé / VB / Bad	13.6	11.8	15.1	608	236	372
Nat / VB / Bad	7.1	7.0	7.2	319	140	179
Athlé / BB / Bad	4.5	4.7	4.3	200	95	105
Athlé / VB / Esc	3.9	4.0	3.9	176	80	96
Athlé / HB / TT	3.9	5.2	2.9	175	104	71
Athlé / HB / Bad	3.7	4.0	3.4	165	81	84
Esc / HB / TT	2.8	2.7	2.9	124	53	71
Athlé / BB / Gym	2.6	2.6	2.6	114	51	63
Nat / VB / Danse	2.5	0.6	4.0	112	12	100
Gym / VB / Bad	2.2	0.4	3.6	97	7	90
Nat / VB / Esc	1.7	0.7	2.6	78	14	64
Athlé / VB / Boxe Franç	1.7	1.9	1.5	75	37	38
Nat / VB / Boxe Franç	1.6	1.6	1.7	73	32	41
Athlé / VB / Canne	1.6	1.4	1.8	72	27	45
Athlé / VB / Nat	0.9	1.0	0.9	41	20	21
Nat / VB / Tennis	0.8	0.7	0.9	37	14	23
Gym / Bad / Course d'O	0.8	0.6	1.0	36	12	24
Athlé / BB / TT	0.7	0.3	1.1	33	6	27
Athlé / FB / Bad	0.7	1.7	0.0	33	33	0
Nat / VB / Bad	0.7	1.1	0.5	33	21	12
Athlé / VB / Lutte	0.7	0.7	0.7	32	14	18
Nat / BB / Danse	0.7	0.5	0.9	32	10	22
Athlé / Gym / Bad	0.6	0.0	1.1	28	0	28
Athlé / Gym / TT	0.6	0.8	0.4	26	15	11
Nat / VB / Lutte	0.6	0.6	0.6	26	11	15
Athlé / HB / Esc	0.6	0.8	0.4	25	16	9
Athlé / Rugby / Bad	0.6	1.3	0.0	25	25	0
Athlé / VB / Squash	0.5	0.2	0.7	22	4	18
Athlé / FB / TT	0.5	1.0	0.0	20	20	0
Gym / Esc / Bad	0.5	0.2	0.7	20	3	17
Nat / VB / TT	0.3	0.6	0.1	14	12	2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	4775	2003	2473

### 3. Analyse des APSA (bac général et technologique)

Un second recueil de données va nous permettre d'apprécier le poids relatif de chaque APSA pratiquée par les élèves, et séparément les garçons et les filles.

#### 3.1. Recueil des données

**Tableau des APSA pratiquées**

MIXTE	% total	Nombre	GARCONS	% total	Nombre	FILLES	% total	Nombre
Athlé	77.6	3474	Athlé	83.0	1662	VB	78.5	1940
VB	76.4	3419	VB	73.8	1479	Athlé	73.3	1812
Bad	35.0	1564	Bad	32.6	653	Bad	36.9	911
Gym	26.7	1193	TT	28.8	576	Gym	27.2	673
TT	25.1	1124	Gym	26.0	520	TT	22.2	548
Nat	17.1	765	Nat	14.3	286	Nat	19.4	479
HB	10.9	489	HB	12.7	254	Esc	10.4	257
Esc	9.5	423	Esc	8.3	166	HB	9.5	235
BB	8.5	379	BB	8.1	162	BB	8.8	217
Boxe Fr.	3.3	148	Boxe Fr.	3.4	69	Danse	4.9	122
Danse	3.2	144	FB	2.7	53	Boxe Fr.	3.2	79
Canne	1.6	72	Canne	1.4	27	Canne	1.8	45
Lutte	1.3	58	Lutte	1.3	25	Lutte	1.3	33
FB	1.2	53	Rugby	1.3	25	Course O.	1.0	24
Tennis	0.8	37	Danse	1.1	22	Tennis	0.9	23
Course O.	0.8	36	Tennis	0.7	14	Squash	0.7	18
Rugby	0.6	25	Course O.	0.6	12	Rugby	0.0	0
Squash	0.5	22	Squash	0.2	4	FB	0.0	0
<b>TOTAL</b>	<b>300.0</b>	<b>13425</b>	<b>TOTAL</b>	<b>300.0</b>	<b>6009</b>	<b>TOTAL</b>	<b>300.0</b>	<b>7416</b>

**Tableau par groupements d'activités pratiquées**

Groupes d'APSA	% G+F	% G	% F	N (G+F)	N (G)	N (F)
Sports collectifs	97.5	98.5	96.8	4365	1973	2392
Activités athlétiques	77.6	83.0	73.3	3474	1662	1812
Sports de raquettes	61.4	62.3	60.7	2747	1247	1500
Activités gymniques	26.7	26.0	27.2	1193	520	673
Activités aquatiques	17.1	14.3	19.4	765	286	479
Activités physiques de pleine nature	10.3	8.9	11.4	459	178	281
Activités physiques de combat	6.2	6.0	6.4	278	121	157
Activités physiques artistiques	3.2	1.1	4.9	144	22	122
<b>TOTAL</b>	<b>300.0</b>	<b>300.0</b>	<b>300.0</b>	<b>13425</b>	<b>6009</b>	<b>7416</b>



### 3.2. Les faits marquants

Peu de différenciation existe entre les sexes si ce n'est pour les APSA sensibles car renvoyant à des représentations fortement marquées ( 1,1% chez les garçons contre 4,94 % en Danse). Nous avons vu que si les sports de combat ne sont pas touchés par la stratégie d'évitement, c'est en raison du vœu affiché de certains collègues dans l'imposition des menus. Nous pouvons remarquer cependant que le rugby et le football n'ont été imposés à aucune fille.

La quasi-totalité des élèves ont un sport collectif dans leur menu (97,54%)

Le volley-ball, dans le groupement des sports collectifs, le tennis de table et le badminton dans celui des activités d'opposition duelles sont pratiqués par plus de la moitié des élèves.

### 3.3. Interprétation

#### EPS et APSA de « base »

L'athlétisme semble garder l'appréciation d'activité de « base » (77,63 %) ainsi que les sports collectifs (97,54 %).

Le volley-ball inonde les menus (76,40 %), le handball résiste mal (10,93 %) malgré sa pratique antérieure héritée du sport scolaire

La natation est enseignée chaque fois que les conditions matérielles le permettent (un niveau de classe entier de 2<sup>nd</sup>e ou 1<sup>ère</sup> doit aller à la piscine pendant un cycle pour que les élèves de l'établissement puissent être notés au baccalauréat). Son statut d'activité sécuritaire reste permanent chez les collègues.

Alors que chaque établissement a un minimum de conditions pour enseigner la gymnastique (elle était l'une des 3 activités obligatoires de 1982 à 1995) celle-ci disparaît peu à peu des établissements. Ce phénomène, déjà réalisé en lycée professionnel, est ralenti par le choix volontaire de programmation de certaines équipes pédagogiques. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'absence de rénovation des contenus d'enseignement dans cette activité a provoqué une démotivation des élèves et la circulaire sur la sécurité, qui a fait prendre conscience à la profession des risques juridiques inhérents, semble avoir détourné les enseignants de la gymnastique.

#### APSA et confort d'enseignement

Nous écrivions en 1995 « Les enseignants sacrifient, dans le choix des APSA enseignées, à un principe d'efficacité (efficacité et économie) : efficacité : pratique d'un maximum d'élèves sous contrôle visuel ; économie : utilisation d'un minimum de matériel, et activités engendrant un minimum de conflits et de bruits. Le badminton qui représente 57% des sports de raquettes progresse en raison de la mise en place rapide du matériel (le plus souvent un filet unique pour 6 terrains), de la maîtrise de la mixité et de l'apport de contenus d'enseignement pertinents dans les stages de formation professionnelle continuée. Une fois entrée dans un établissement cette activité peut facilement essaimer auprès des autres enseignants. Le volley-ball, et l'athlétisme satisfont aussi au principe d'efficacité ». Deux années plus tard, les faits semblent conforter cette hypothèse, le phénomène étant même amplifié (retrait de la gymnastique sportive, pénétration plus forte du badminton et du Volley).

#### APSA et représentation sociale chez les enseignants

Même si la Danse souscrit au principe d'efficacité déjà défini, son enseignement reste confidentiel et souvent affaire de spécialistes. Cette activité fortement connotée sexuellement se heurte aux représentations des enseignants qui ne la programme pas (3,22%), et quand cela est le cas, se heurte à l'image qu'elle renvoie aux élèves garçons (1,1% pour les garçons et 4,94% pour les filles). Or, de très nombreux stages de formation sont programmés dans l'Académie. L'effort de didactisation, de détermination des contenus d'enseignement est bien réel mais en lycée cette activité reste au niveau des terminales affaire de spécialistes.

Nous retrouvons dans l'autre sens le rejet du rugby, du football par les filles. Les sports de combats ne sont pas touchés en raison de l'imposition de ces APSA aux élèves dans le cadre d'une classe administrative. Ce souci de pratique polyvalente est ancrée chez certains collègues puisque l'établissement qui propose la canne de combat et la boxe française développe au sein du projet pédagogique une option EPS « lutte/ danse ».

#### 4. Conclusion

Le choix des APS du baccalauréat 1997 par les enseignants sont pilotés par des facteurs concomitants :

- Les représentations sociales des APSA chez les enseignants et la connotation sexuelle de celles-ci.

- L'identification de contenus d'enseignement largement diffusés dans la population des enseignants d'EPS.

- L'existence ou non de conditions d'enseignement des APSA répondant au facteur d'efficacité.

- Le poids relatif de ces facteurs va déterminer la diffusion de la pratique des activités sportives dans l'enseignement de l'EPS et on peut discerner trois cas de figure :

- Il existe des contenus d'enseignement définis et structurés, un confort d'enseignement (organisation économique efficace et sécuritaire), des représentations sociales non connotées sexuellement : les APSA répondant à ces exigences sont assurées d'un enseignement important. C'est le cas du volley, du badminton, de la course de longue durée, du tennis de table, la natation (en lycée).

- Les contenus sont présents, l'enseignement est difficile en raison des conflits engendrés par les contacts corporels ou en raison de règles sécuritaires prégnantes (« *je n'ai pas tous les élèves sous les yeux au même moment* ») et cela même si les représentations sociales ne sont pas inhibitrices : ce sont des APSA moins souvent programmées, et toujours par « des militants » de ces activités (le handball, le basket-ball, la gymnastique, l'escalade, la course d'orientation).

- Les APSA sont historiquement connotées sexuellement chez les enseignants et les élèves. Même si les conditions d'efficacité sont présentes, elles resteront marginales dans leur pratique et le plus souvent enseignées par des spécialistes pour des spécialistes (la danse, la boxe française, le football).

Le choix des élèves concernant leurs menus n'influe pas sur la différenciation des APSA pratiquées par les garçons et les filles. L'enseignement de ces activités est quasiment identique pour les deux sexes. Cela est dû au choix effectué en amont par les équipes pédagogiques quand elles présentent différents menus. De plus l'imposition de certaines activités à tous les élèves d'une même classe élimine l'effet de la différenciation sexuelle dans la pratique des APSA mais pas dans la notation. Nous le montrerons dans l'étude suivante.

# ÉCARTS DE NOTATION ENTRE GARÇONS ET FILLES DANS LA LOIRE

(entre le Parc Régional du Pilat, la plaine du Forez et la Côte Roannaise...)  
(Francis Bergé)

## 1. Constat

L'écart entre les moyennes des notes du baccalauréat général 1997 des filles et des garçons dans le département de la Loire est de 1.25 point sur un total de 4 630 candidats (moyenne mixte = 13.63 – moyenne garçons = 14.34 – moyenne filles = 13.09) ; dans l'académie de Lyon (16 600 candidats ) cet écart est de 1.30 point.

Ce fait est très souvent expliqué par la profession par une « insuffisance » constatée chez les filles : elles sont moins « sportives », elles pratiquent moins le sport en club, elles sont moins motivées que les garçons par la pratique sportive. Soit on se satisfait de cet état de fait et on entérine ces explications, soit on recherche dans le cadre d'une discipline d'enseignement une équité entre tous les élèves, et alors apparaît un problème à résoudre. Ne pas tenir compte des différences génétiques et culturelles des populations filles et garçons au nom d'une égalité proclamée, c'est en réalité entériner et entretenir une inégalité de fait du rapport au corps. Or sur un plan culturel, pour combattre les représentations discriminatoires (« *le sport, c'est pour les garçons* »), il faut nécessairement partir de l'état initial des valeurs culturelles et ne surtout pas les ignorer.

## 2. Objectif et hypothèses

Notre objectif est d'identifier un ou plusieurs facteurs prioritaires qui, au moins dans le département de la Loire, concourent à la réalisation de cet écart.

Pour identifier les raisons de cet écart et pour ensuite espérer agir dessus, il faut partir de constats. Ce sont les enseignants qui établissent les barèmes, les grilles d'évaluation qui prennent en compte les différences génétiques et culturelles des garçons et des filles auxquels ils enseignent et d'une façon consciente ou pas ce sont eux qui construisent cet écart.

Nous émettons donc comme première hypothèse que la différence des notes garçons / filles ne dépend pas des élèves mais des enseignants qui établissent ces notes.

Une étude de ces écarts dans les lycées de la Loire pour le baccalauréat général montre qu'ils varient de 0.52 point à 2.34 points. Les deux extrêmes correspondent à deux établissements de taille quasi identique avec des populations d'élèves semblables, des projets pédagogiques structurés et fonctionnels. Notre regard se porte donc sur les équipes pédagogiques (cf. 1<sup>ère</sup> hypothèse). Ce ne sont ni l'âge, ni la formation initiale des membres de ces deux équipes qui les différencient mais un autre critère apparaît remarquable : on constate que l'équipe EPS établissant 2.34 points de différence est composé à 75% de collègues femmes, l'autre établissement (0.52 point d'écart) est lui, constitué en EPS de 80% d'hommes.

Nous émettons une seconde hypothèse : l'écart des moyennes de notes des garçons et des filles dépend du degré de féminisation de l'équipe pédagogique : autrement dit si cette équipe

est composée majoritairement de femmes l'écart des moyennes entre garçons et filles aura tendance à être plus grand que si l'équipe est composée majoritairement d'hommes.

Remarquons que l'écart entre les moyennes des garçons et celles des filles avait déjà été noté lors des premières analyses statistiques après la réforme du baccalauréat EPS de 1983. Davisse (1986) annonçait en région parisienne une différence de notes de 0.5 point. Volondat et Davisse (1987) relevaient pour plus de 250 000 candidats et candidates au BAC un écart moyen de 0.81 point (12.47 pour les filles. 13.28 pour les garçons, moyenne totale de 12.84). Le temps ne semble pas avoir été un facteur déterminant pour réduire cet écart.

### 3. Analyse des écarts de notes entre garçons et filles

Cette analyse a été réalisée sur trois plans :

- Les différences de moyennes obtenues par 62 professeurs femmes et 49 professeurs hommes (bac général et technologique).
- La relation entre écarts de moyenne G/F et degré de féminisation dans 18 établissements de la Loire (bac général uniquement).
- La comparaison entre les établissements ayant les plus grands écarts de moyennes G/F et les établissements ayant les plus petits écarts.

#### 3.1. Moyennes des professeurs hommes et femmes (baccalauréat général et technologique)

##### 3.1.1. Recueil de données

Sur les données (4 475 élèves) qui nous ont servies pour analyser les APSA pratiquées, nous avons volontairement éliminé tous les établissements qui ne présentent au baccalauréat général et technologique que des garçons ou que des filles. En effet, nous voulons analyser les notations effectués par des enseignants évaluant les élèves des deux sexes pour observer si une notation qui est différente peut être engendrée par une conception différente de la motricité des filles et des garçons.

<b>BAC général et technologique</b>	Prof. Hommes	Prof. Femmes	Diff. Prof H/F
nombre d'enseignants	49	62	
nombre d'élèves notés	2311	1934	
nombre des garçons notés	1154	657	
moyenne des garçons	<b>13.91</b>	<b>14.50</b>	<b>0.59</b>
nombre des filles notées	1157	1277	
moyenne des filles	<b>12.94</b>	<b>12.96</b>	<b>0.02</b>
différence G/F	<b>0.97</b>	<b>1.54</b>	
différence G/F dans la LOIRE	<b>1.16</b>		

Le nombre supérieur de professeurs femmes et le nombre inférieur d'élèves notés par celles ci est expliqué par le plus grand nombre de collègues femmes dans la Loire à temps partiels, à mi-temps ou sans heures supplémentaires en Lycée.

### 3.1.2. Interprétation

Si les filles sont notées identiquement par les collègues hommes et femmes (différence = 0.02), il n'en est pas de même pour les garçons puisque les garçons notés par des professeurs femmes ont en moyenne 0.59 point de plus que les garçons notés par des professeurs hommes.

La moyenne des garçons est supérieure à celle des filles de 0.97 point pour les enseignants et de 1.54 point pour les enseignantes. Il existe donc dans la profession une représentation dévalorisée de la motricité des filles et qui s'accroît chez les collègues femmes. Avant de chercher des explications à ce phénomène, nous nous proposons de repérer s'il existe une dynamique de notation dans les équipes pédagogiques qui, nous le rappelons, organisent l'évaluation en commun par l'élaboration de barèmes, de référentiels.

## 3.2. Ecart de notes G / F et degré de féminisation des équipes pédagogiques

### 3.2.1 Recueil de données

L'étude porte sur les établissements public/privé de la Loire de plus de 50 candidats pour les élèves du bac général uniquement. Nous étudierons la corrélation entre le pourcentage de femmes dans les équipes pédagogiques et la différence de moyennes entre garçons et filles dans les établissements correspondants (3 premières colonnes ; les autres colonnes sont utilisées partiellement plus loin).

Etablissement	% collègues Femmes	Ecart des Moy F et Moy G	Moy Filles	Nombre Filles	Moy Garçons	Nombre Garçons	Moy F+G	Nombre F+G
A	40%	0.97	13.32	173	14.29	120	13.72	293
B	25%	1.16	13.42	65	14.58	50	13.92	115
C	<b>75%</b>	<b>2.34</b>	<b>13.33</b>	117	15.67	78	14.27	195
D	40%	1.41	13.12	203	14.53	165	13.75	367
E	<b>67%</b>	<b>1.96</b>	<b>12.89</b>	104	14.85	65	13.64	169
F	<b>20%</b>	<b>0.52</b>	<b>12.94</b>	134	13.46	103	13.16	237
G	60%	1.37	13.95	152	14.32	105	13.51	257
H	40%	0.76	13.17	141	13.93	120	13.52	261
I	<b>50%</b>	<b>0.72</b>	<b>12.53</b>	<b>153</b>	13.28	98	12.84	254
J	40%	1.28	13.90	62	14.18	49	13.47	111
K	25%	1.50	13.17	96	14.67	78	13.84	174
L	<b>100%</b>	<b>2.50</b>	<b>12.43</b>	42	14.93	45	13.72	87
M	<b>0%</b>	<b>0.7</b>	<b>13.48</b>	64	14.18	77	13.87	141
N	<b>67%</b>	<b>2.01</b>	<b>13.07</b>	184	15.08	134	13.92	318
O	67%	1.06	13.47	90	14.53	64	13.91	154
P	<b>75%</b>	<b>2.15</b>	<b>12.79</b>	156	14.94	66	13.43	222
Q	<b>50%</b>	<b>0.55</b>	<b>13.13</b>	55	13.68	72	13.44	127
R	<b>75%</b>	<b>0.68</b>	<b>13.69</b>	172	13.97	116	13.56	288
Effectif	<b>18</b>	<b>18</b>	La corrélation de Bravais-Pearson est égale à 0.64 (significatif à 0.01). Mais la distribution des différences de notes ayant une tendance asymétrique, la corrélation de Spearman sur les rangs a été aussi calculée : rho = 0.53 (significatif à 0.03).					
Moyenne	<b>51%</b>	<b>1.31</b>						
Ec. Type	<b>24%</b>	<b>0.62</b>						
Corrélation	<b>r = 0.64 / rho = 0.53</b>							

### 3.2.2. Interprétation

L'effectif étant relativement petit (18 établissements) et l'échantillon ne pouvant prétendre être représentatif à l'échelon national, il faut être prudent dans les conclusions. Par ailleurs la distribution des différences de notes présentant une asymétrie assez nette (ce qui rend sa normalité douteuse), deux coefficients ont été calculés : le  $r$  de Bravais-Pearson valide si les deux distributions sont gaussiennes, le  $\rho$  de Spearman valide quelle que soit la forme des distributions. On a  $r = 0.64$  (significatif à 0.01) et  $\rho = 0.53$  (significatif à 0.03).

Pour les établissements de la Loire, au moins, on peut donc affirmer qu'il existe statistiquement une relation entre le degré de féminisation d'une équipe et l'écart des moyennes des garçons et des filles et cela avec un risque d'erreur inférieur à 3%. Si l'asymétrie pour les différences de moyennes garçons-filles n'est pas systématique,  $r$  est utilisable et le risque d'erreur serait alors inférieur à 1%.

Pour que cette conclusion s'applique à l'ensemble des établissements français, il faudrait vérifier que l'échantillon est représentatif de ces établissements ce qui nous pouvons faire. Toutefois ce résultat peut représenter une hypothèse pour d'autres travaux.

### 3.3. Comparaison des lycées ayant le plus et le moins de différences entre les moyennes F / G

#### 3.3.1. Recueil des données

Nous allons porter maintenant notre attention sur les établissements ayant les plus forts et les plus faibles écarts de moyenne. Il s'agit des 5 établissements dont les écarts sont supérieurs à la moyenne des écarts plus un écart type et des 5 établissements dont les écarts sont inférieurs à la moyenne des écarts moins un écart type.

5 établissements avec les plus forts écarts	5 établissements avec les plus faibles écarts
moyenne des écarts = 2.19	Moyenne des écarts = 0.63
écart type des écarts = 0.20	Ecart type des écarts = 0.08
Moyenne des % de collègues femmes = 77%	Moyenne de la féminisation des équipes = 39%
écart type des % de collègues femmes = 12%	Ecart type des % de collègues femmes = 26%
coefficient de corrélation : $r = 0.89$ ( $\rho = 0.95$ )	Coefficient de corrélation : $r = 0.12$
à $P = .05$ avec nb d.d.l. = 3. $r_{lu} = 0.88$	à $P = .10$ avec nb d.d.l. = 3. $r_{lu} = 0.88$
Au seuil $P = 0.05$ , l'hypothèse nulle est rejetée, <b>la corrélation est significative</b>	Au seuil $P = .10$ , l'hypothèse nulle ne peut être rejetée, <b>le test est non significatif</b>

## 4. Discussion

L'analyse montre que plus l'équipe est féminisée, plus l'écart des moyennes en faveur des garçons s'agrandit. La féminisation de l'équipe EPS semble alors un facteur déterminant.

En revanche, l'analyse des établissements présentant les écarts les plus faibles montre qu'il n'y a pas de relation entre la masculinisation d'une équipe et les écarts entre les notes filles et garçons. C'est comme si la féminisation d'une équipe jouait un rôle majeur dans les écarts des notes et quand cette féminisation diminue, les écarts (existants mais plus faibles) mais toujours existants seraient dus à d'autres facteurs émergents. Quand l'écart est faible entre les no-



tes filles et garçons cela est moins dû au facteur « mixité de l'équipe » qu'à d'autres facteurs qu'il nous reste à déterminer. Deux questions peuvent dès lors être posées :

- Par quels mécanismes la féminisation d'une équipe peut engendrer de tels écarts de notes ?
- Quels peuvent être les autres facteurs ?

#### 4.1. Notation féminine

L'accroissement de l'écart des notes quand il s'agit de collègues femmes, est liée au fait que la notation se réalise partiellement, mais toujours, en rapport à sa motricité ou à l'image historique de sa motricité.

Les enseignantes d'EPS étaient des élèves filles « atypiques » au sens défini DAVISSE (1986). Les élèves filles sont notées à l'aune de la motricité ou des images motrices d'excellence que se sont construites les collègues femmes. Les garçons étant souvent au delà de l'expression de cette motricité repère, les notes sont alors plus hautes. Il semblerait que les collègues hommes arrivent un peu mieux à prendre en compte deux motricités spécifiques dans les limites des écarts constatés. Il doit être plus facile d'apprécier une expression de la motricité (véhiculant la vitesse, la force, la puissance) en deçà qu'au delà. Enfin ce phénomène semble amplifié par la dynamique d'équipe pédagogique. Une équipe réellement mixte jouerait un rôle de régulation en ce qui concerne l'écart de notation entre les filles et les garçons.

Ce rapport intime à son histoire personnelle avait déjà été identifié il y a 25 ans par BERNFELD (1973). Cet auteur définissait la relation pédagogique avec 4 personnages : « l'enseignant, l'élève qu'il voit, celui qu'il était dans celui qu'il voit et celui qu'il n'a pas été dans celui qu'il voit ». Plus près de nous, pour RIA et FIARD (1989), « tout jugement écartèle l'évaluateur... qu'est ce qu'être fort ? habile ? coordonné ? dans le tissu flou des acceptions possibles, s'interpénètrent alors les propres représentations de l'enseignant, voire de ses fantasmes, produits de ce qu'il fut ou aurait aimé être...».

C'est aussi dans le champ très large de la subjectivité que se construisent ces écarts de notation entre garçons et filles

#### 4.2. Autres hypothèses

Répondre totalement à la seconde question mériterait une étude multifactorielle, mais nous pouvons signaler plusieurs pistes à partir des observations suivantes : si l'on oppose les deux établissements présentant les écarts les plus extrêmes du département de la Loire, au delà de certaines ressemblances structurelles on peut identifier certaines différences dans l'organisation pédagogique en EPS.

Etablissement A (écart G/F= 0.52)	Etablissement B (écart G/F= 2.34)
Gymnastique sportive dans 12 menus sur 13 (avec une moyenne des filles dans cette activité supérieure à celle des garçons de 2 points -13,42 contre 11,43-)	Gymnastique sportive absente des menus
Menus imposés aux élèves par les enseignants en fonction du profil des classes administratives	Menus choisis par les élèves et répartition de ceux-ci dans des groupes classes

Ces pistes renvoient à de nombreuses interrogations sur le sens de la certification en EPS :

- Les APSA historiquement féminines ne disparaissent-elles pas de la programmation (la gymnastique sportive est évincée des lycées professionnels et ce phénomène atteint actuellement les lycées ; la danse reste confidentielle) au profit d'autres activités (escalade, badminton) où la force, la vitesse, la prise de risque - valeurs culturellement masculines - jouent un rôle majeur ?

– L'expression de la motricité est autre chez les filles. Elle s'appuie souvent sur des représentations sociales en rupture avec le modèle masculin (le lent et le courbe / le rapide et le percutant ; la mise en projet / l'action immédiate et spontanée ; la souplesse / la force ;...). La prise en compte de ce modèle féminin (le féminin singulier défini par A. Davisse qui ne saurait, là aussi, être exclusif) est très largement minoré par les programmations que construisent les enseignants d'EPS en Lycée.

– Les référentiels d'établissement pour les APSA non chronométrées et non métrées prennent-ils suffisamment en compte des différences génétiques des garçons et des filles ?

– Si les différences génétiques sont prises en compte dans les activités chronométrées et métrées (barèmes spécifiques pour les filles et pour les garçons), aucun référentiel ne prend en compte la puissance, la force, la vitesse de déplacement moindre chez les filles que chez les garçons. Si un enseignant attend qu'un smash en volley réalisé par une fille soit aussi puissant que celui d'un garçon pour mettre le note maximale, il ne la mettra pas ! Il en est de même pour le remplacement défensif, pour l'interception... Si les options stratégico-tactiques sont souvent de même nature pour les deux sexes, l'expression motrice de celles-ci ne peut pas être identique ; alors qu'il semble que lors de l'évaluation, il y ait une attente identique concernant les capacités motrices des élèves dans les activités qui ne sont pas mesurées ou métrées. Le niveau d'exigence concernant la stratégie et la tactique doit être préservé pour tous les élèves, c'est la mise en œuvre de ces schémas qui doit être repensée<sup>1</sup>.

– Toutes les variables didactiques sont-elles toujours utilisées pour que les filles ne soient pas cantonnées à certains rôles spécifiques (la hauteur des filets de volley-ball permet-elle le smash de celles-ci quand les équipes sont mixtes ? Les référentiels de gymnastique engagent-ils la réalisation du saut de mains chez les filles ?) Est-ce que les enseignants ont la même ambition concernant le développement moteur pour les filles et les garçons ?

– Le choix donné aux élèves de choisir leur menu ne favorisent-ils pas les meilleurs d'entre eux (souvent inscrits dans des clubs) et provoque alors des non choix chez les autres (avec majoritairement des filles) et ainsi un agrandissement des écarts ?

## 5. Conclusion

La population enseignante d'EPS de la Loire est dans son ensemble fortement engagée : taux de licenciés UNSS supérieur à la moyenne académique et nationale, création d'un UFR STAPS grâce à une dynamique professionnelle locale, participation active aux travaux académiques sur les programmes et examens.

Cet investissement n'est pas sans rapport avec un département sinistré économiquement : arrêt de la sidérurgie, chute de la mécanique et du textile, perte d'habitants, troubles sociaux dans les quartiers défavorisés, difficultés de communication avec le monde rural du nord du département.

Cependant, s'il existe une spécificité locale, cette population de collègues d'EPS n'est pas en rupture avec les déterminants de l'évaluation et représente un échantillon fiable pour faire émerger les faits cachés.

L'objectif de cette étude n'est pas de culpabiliser les collègues d'EPS mais d'essayer d'identifier les facteurs concourant à la construction de cet écart de notation dès lors que l'on ne s'en satisfait pas sur un plan didactique, pédagogique et éthique.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que les barèmes existant en athlétisme depuis 1987 ont été élaborés à partir de la population spécifique des garçons et des filles grâce à un traitement statistique de 30 953 performances d'élèves prises sur 5 académies. C'était alors une véritable rupture avec la table Letessier qui était construite à partir du haut niveau avec des filles et des garçons excellents.

# ÉLÉMENTS POUR UNE APPROCHE PROFESSIONNELLE ET DYNAMIQUE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN EPS

*(Mireille Duirat-Elia)*

Les divers changements institutionnels en matière d'examens d'EPS ont certes provoqué des changements des pratiques évaluatives, mais leurs difficultés de mise en œuvre ont été insuffisamment considérées. De nombreuses questions restent en suspens. Leur résolution repose sur l'activité des équipes éducatives malheureusement peu outillées pour gérer les écarts entre les contraintes des textes et les conditions concrètes de travail. Nous faisons nôtre ces propositions de Develay (1992) : « le malaise enseignant provient sans doute aussi de la non réceptivité des professeurs aux changements de matrice disciplinaire, avec les modifications d'enseignement qu'ils supposent ». Notre propos vise ici à identifier le sens de certaines questions dans une perspective diachronique, qui pourrait amener des pistes pour penser différemment, les relations entre les pratiques d'évaluation et les textes qui les accompagnent.

## 1. Perspectives de l'étude

Notre étude sur l'évaluation à partir des textes officiels ne s'inscrit pas dans une perspective historique de l'enseignement de l'éducation physique. Ce n'est pas non plus une chronologie d'événements marquants et déterminant un paradigme général de l'éducation, défini comme : « des tendances lourdes, des axes de développement, des assises et des définitions fondamentales guidant l'édification d'une éducation centrée sur le développement intégral de tous les membres d'une société ». Pour rester dans le champ des définitions, il s'agirait plutôt d'un paradigme disciplinaire compris comme un ensemble de symboles, de croyances, de valeurs et d'exemples qui indiquent comment doit se faire le travail dans une science donnée. Dans le champ de l'enseignement, Develay (1992) évoque le concept de « matrice disciplinaire », qui conduit à privilégier, des concepts, méthodes, techniques, théories et valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement. Dans ce cadre, la perspective plutôt diachronique doit se comprendre comme une analyse personnelle des phénomènes, considérés du point de vue de leur évolution dans le temps.

L'essai se situe dans un contexte professionnel, dans un aspect pratique et dans l'exercice du métier d'un enseignant d'éducation physique confronté à la complexité de ses rôles et de ses fonctions. Notre expérience professionnelle, nous a enseigné qu'il existe rarement des transformations de pratique à partir de décrets. Pourtant, nous nous sommes questionné sur les influences des changements institutionnels imposés par le respect des modalités nationales d'évaluation, sur les pratiques d'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Dans son ouvrage « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A. P. S », Maccario (1982) nous présente l'évolution historique de l'instauration d'une mesure systématique et objective dans les établissements scolaires. Il analyse trois phases :

– celle du début du siècle caractérisée par l'élaboration des tests d'intelligence et de rendement ;

- puis une période où l’accent est mis sur la mesure ;
- enfin, vers 1930, où « le terme évaluation remplace partiellement celui de mesure ou, s’accouple avec lui, pour élargir la perspective de mesure. »

L’évaluation se distingue ainsi de la mesure car elle comprend, à la fois, la description qualitative et la description quantitative et comporte, en outre, des jugements de valeur concernant leur « désirabilité ». Dans le chapitre consacré au « corps chiffré du XIX<sup>e</sup> siècle à 1960 », Maccario insiste sur la notion de valeur physique ou l’appréciation de la valeur physique est contemporaine d’une industrialisation naissante puis triomphante qui a recours au chiffre pour assurer la gestion des corps... La rationalisation de leurs investigations sont la marque d’un positivisme multipliant les références et les vérifications voulues objectives.

L’analyse des textes officiels de 1945 et de 1959 révèlent des enjeux disciplinaires forts au niveau historique. Les instructions officielles de 1945 remettent au goût du jour l’éclectisme insistant sur la liberté pédagogique. Elles incitent au pragmatisme davantage qu’au respect de l’unique méthode. L’enseignant y est invité à « laisser libre cours à sa personnalité et à son initiative en vue d’obtenir les meilleurs résultats possibles... ». Pour l’auteur, dans cette période de « bouillonnement pédagogique » de l’après-guerre, rejet des dogmes, liberté et recherche d’efficacité sont les mots d’ordre affichés par les instances administratives. Les enjeux stratégiques sont importants : il s’agit d’affirmer la présence de la discipline dans l’institution scolaire après l’âge militaire et médical, c’est l’âge « pédagogique » de l’éducation physique. Cette effervescence produit une officialisation des épreuves de l’éducation physique au baccalauréat par les arrêts ministériels des 5 octobre et 23 novembre 1959. Pour satisfaire aux impératifs des examens scolaires. Les conditions qui s’imposent alors sont des épreuves identiques pour tous. Les contenus des épreuves sont les suivants :

- une épreuve gymnique (sur liste d’exercices) ;
- une épreuve de grimper libre ;
- une épreuve sportive en athlétisme : hauteur, vitesse ou poids (tirée au sort) ;
- une nage libre et une course de résistance pour les garçons ;
- un lancé d’adresse pour les filles.

Cette présentation des épreuves satisfait aux courants de l’époque. Par l’épreuve de gymnastique : la conception développée par Seurin (1949) d’une « éducation physique méthodique » respecte la gymnastique construite et de maintien. Les pratiques sportives facilitent les prises de performance dans la mise en œuvre. L’évaluation même si elle est encore requise comme argument pour fournir la preuve d’une supériorité d’une méthode sur une autre. Dans cette « guerre des méthodes », elle va jouer un rôle décisif dans les options choisies puisqu’elle devient délibérément instrumentaliste.

Pour Maccario (1982), cette rupture affecte la problématique de l’évaluation. L’auteur conclut par une analyse très pertinente avec l’évaluation telle que l’a décrite Pelletier. La « testing period » (1920-1930) y est présentée comme le moment où s’affirme la volonté de remplacer des mesures subjectives, individuelles et aléatoires par des tests standardisés et objectifs. Trente années plus tard une éducation physique en voie de scolarisation rencontre les mêmes problèmes de fonctionnement qui se sont posés à l’institution scolaire (en particulier celui de la gestion des effectifs) et elle tente de les résoudre par une stratégie semblable. A partir de ces éléments, nous nous sommes interrogés sur l’évolution des pratiques évaluatives, au travers des textes institutionnels et des problèmes rencontrés lors de leur mise en œuvre.

## 2. Cadre d’analyse

Pour analyser le changement institutionnel, on se référera plus particulièrement à l’évolution de l’EPS aux examens dans les lycées (pour rester dans le cadre de cette recherche). Puis nous envisagerons une approche davantage liée aux changements des pratiques qu’impose le respect des modalités nationales d’évaluation.

Pour examiner les transformations de l'évaluation de l'EPS aux examens nous distinguons 4 bornes historiques :

– L'arrêté du 28 août 1959 rend pour la première fois l'EPS obligatoire au baccalauréat. Celui du 10 août 1967 fixe les modalités de notation des années 1970.

– Le décret du 4 mai 1983 fait passer l'épreuve d'EPS dans le premier groupe du baccalauréat. L'arrêté du 17 juillet 1984 fixe de nouveaux critères d'une évaluation en contrôle continu.

– L'arrêté du 24 mars 1993 et la circulaire d'application du 12 janvier 1994 fixent l'organisation d'un nouveau type de contrôle en cours de formation. Ces textes ne se basent plus exclusivement sur des activités physiques et sportives, mais plutôt sur des « domaines d'actions » centrés sur les « effets recherchés » par l'EPS.

– La circulaire du 21 novembre 1995 revient sur les modalités d'attribution de la note et remplace les « domaines d'actions » trop globalisant par celui de « groupements d'activités ». Le terme de compétence s'institue.

A partir de ces textes officiels, nous tenterons de distinguer les évolutions, les transformations, au travers desquelles nous examinerons les avancées, mais aussi les ruptures et par voie de conséquences les problèmes posés au niveau des changements personnels et des changements des pratiques évaluatives dans les établissements scolaires. Nous avons considéré ces transformations à partir de quatre axes organisateurs de notre réflexion. Cette présentation regroupe les natures des transformations telles que nous les avons identifiées. En effet, chaque rubrique comprend des difficultés spécifiques. Les enseignants devront les intégrer dans leurs pratiques d'enseignement, sans forcément les identifier de cette façon. Nous distinguons ainsi :

- une ouverture des formes de pratique ;
- une articulation accrue entre performances et conduites motrices ;
- une accentuation de la fonction formative de l'évaluation ;
- une centration accrue sur les contenus enseignés.

Pour chacun de ces axes trois dimensions seront envisagées : le changement des pratiques, les changements institutionnels et les changements individuels.

### **3. Une ouverture des formes de pratiques**

#### **a) Examens et changements de pratiques**

Dans les années 1970, lors d'un contrôle ponctuel en fin d'année scolaire, les candidats devaient pratiquer deux activités parmi trois proposées : la traditionnelle trilogie : athlétisme-gymnastique - natation - sous des formes très codifiées. Dans les années 1980 non seulement ces trois activités diversifient leurs propositions mais ne constituent plus que 50% de l'épreuve puisque une (voire deux) activités complémentaires vont constituer un choix optionnel de pratique pour l'année en cours. Le contrôle devient continu.

Dans les années 1990, le contrôle deviendra trimestriel, en cours de formation. Actuellement plus aucune activité n'est à proprement parlé obligatoire. La seule contrainte devient une exigence d'alternance, de diversité des pratiques, de complémentarité dans le choix des activités, pour offrir une éducation physique et sportive « complète et équilibrée » aux élèves.

Ainsi, au regard des propositions offertes au candidat chaque activité s'est diversifiée et enrichie. Les réformes successives aux examens s'orientent progressivement vers des choix de moins en moins restrictifs, des formules de plus en plus souples et variées dans chaque activité, un choix de plus en plus grand parmi toutes les APS possibles.

#### **b) Changements institutionnels**

La loi d'orientation de 1989 situe « l'élève au centre des apprentissages ». Les instructions officielles 1985/86 précisent que « l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise ».



L'arrêté de 1993 et la circulaire d'application de janvier 1994 mettent l'accent sur les « effets recherchés » des apprentissages et centrent les objectifs sur l'activité adaptative des élèves dans les APS. C'est, nous semble-t-il ici, une rupture fondamentale avec « la logique interne » de chaque activité physique. En effet, c'est l'activité menée par l'élève qui détermine, selon nous la spécificité du domaine

Les activités physiques sont ainsi reconsidérées en fonction de la nature des problèmes particuliers qu'elles vont poser au pratiquant, au niveau où il en est. Par exemple : la natation, pour un non-nageur, ne peut être envisagé sous l'angle d'une performance chronométrée, ou sous celui de l'exploitation optimale du rapport amplitude/ fréquence lors de la propulsion. La natation, pour un non-nageur sera envisagée comme une activité d'adaptation à un milieu instable nécessitant une réorganisation motrice de l'individu.

Il est intéressant de constater ici, un phénomène inverse du rôle et de la fonction des changements institutionnels par rapport aux années antérieures. En 1967 : les instructions officielles ont été obligées de tenir compte du changement des pratiques. Ces dernières se distinguaient de plus en plus des exercices de maintien et de correction, de la gymnastique hygiénique, par des pratiques de plus en plus sportives, inspirées des pratiques sociales de références. Ce sont ces changements des pratiques individuelles qui ont provoqués un changement institutionnel.

En 1985/86 le phénomène s'est inversé. Il y a eu prise de conscience d'une urgence. Celle de caractériser et de spécifier les contenus de programme d'une EPS définie comme discipline scolaire. Des commissions se mettent en place, une « frange avancée » de la profession établit la nature de ces spécificités et des nouvelles caractéristiques de l'EPS à mettre en œuvre dans les pratiques. Dans l'urgence les propositions deviennent progressivement prescriptives et devancent les pratiques existantes.

### c) Changements individuels

Dans les années 1980, les changements sont rendus obligatoires par une application immédiate et directe de l'évaluation en contrôle continu aux examens. Chaque enseignant est responsable des notes qu'il propose et doit être en mesure de les justifier par des critères précis, identifiés et explicites, validés par ses pairs.

Les mobilisations des équipes éducatives sont effectives, les transformations tangibles. Mais par manque d'accompagnement, de nombreuses dérives apparaissent. Dix ans plus tard le même processus se met en place. Pour agir une nouvelle fois sur les pratiques individuelles, on transforme l'évaluation aux examens, mais des contestations se font entendre.

Après l'arrêté de 1995 la notion de « domaine d'action » est supprimée. Une partie de la profession nie sa validité scientifique. L'autre, notifie la difficulté des interprétations qu'elle a produite. Ces termes disparaissent au profit « d'activités de nature différente ».

Si l'on inscrit dans une perspective « écologique » de gains et de coûts, ces transformations dans les changements des pratiques évaluatives nous amènent à constater deux phases :

– Entre 1967 et 1983, les activités optionnelles permettent une motivation accrue des élèves par des formules plus souples, plus variées, mieux adaptées aux spécificités des contextes. Mais la dispersion des classes en fonction des options pose différentes problèmes aux équipes éducatives. L'unité d'enseignement, la cohérence entre les activités proposées risquent de se disperser par manque de vigilance. L'harmonisation des critères d'évaluation par équipes pédagogiques devient nécessaire pour éviter des distorsions entre les enseignants, pour justifier les notations aux yeux des élèves, mais aussi des parents et de l'administration. Le remaniement des groupes à chaque trimestre crée de l'instabilité, une moins bonne connaissance des élèves, ainsi qu'une perte de temps dans la familiarisation aux démarches de l'enseignant plus ou moins liées à ses caractéristiques personnelles.

– Entre 1983 et 1993/95, le choix accru des activités correspond mieux à une demande sociale de plus en plus diversifiée. La stabilisation du rapport classe /professeur permet d'espérer une meilleure cohérence et unité d'enseignement. La notion de menus donne l'assurance



d'un enseignement plus équilibré. Cependant, respecter simultanément, une unité d'enseignement constituée de trois activités et le choix des élèves devant des menus fixés pour l'année devient un enjeu important de formation. Pour les enseignants, il s'agit d'ouvrir leurs compétences et leurs expertises sur des activités plus nombreuses. Pour les élèves, essentiellement mobilisés par leurs performances potentielles dans chacune des activités et la note au bac (coefficient 2), l'enjeu est de distinguer le maximum, de l'optimum. Selon les classes, des « négociations dynamiques » sont nécessaires pour constituer les regroupements par menus d'activités. Si la suppression de la notion de « domaine d'action » est interprétée comme la fin des classifications « fourre tout » (notamment l'ambiguïté du domaine 1), le problème de l'APSA proposée dans une forme spécifiquement scolaire reste posé. Faire comprendre aux élèves que leur performance ne correspond, au plus, qu'à 50% de leur note, n'est pas un combat gagné facilement avec leurs convictions. La question du « traitement » d'une activité pour la rendre significative d'un apprentissage typiquement scolaire demeure. Cela réinterroge la programmation des activités dans le projet disciplinaire EPS.

La perspective d'un élève engagé dans un projet de formation physique, complète et équilibrée ne peut se concevoir sur une année en fin de cursus mais dès son entrée dans l'établissement. C'est donc bien d'un projet curriculaire dont il s'agit à présent.

#### **4. Une articulation accrue entre performances et conduites motrices**

##### **a) Changements aux examens**

Aux examens EPS de 1967 à 1983 la performance correspond à la quasi totalité de la note. Le résultat obtenu est chiffré par un barème précis. En 1983, il ne s'agit plus uniquement de performance évaluée dans l'absolu, mais d'une évaluation motrice complémentaire, accompagnée d'une analyse des pratiques permettant une évaluation des connaissances nécessaires à l'action. Le quart de la note est attribué à la participation et au progrès de l'élève reconnaissant ainsi son investissement et le mérite des efforts fournis. Par ces nouvelles pratiques évaluatives, l'EPS affiche des connaissances et des savoirs qui lui sont propres.

En 1994, la maîtrise d'exécution, dans une activité choisie, doit être évaluée par l'enseignant, la performance ne présente alors qu'un coefficient majorant ou minorant les procédures mises en œuvre par les élèves, appréciées ou observées et référées aux acquisitions attendues. Pour être plus « professionnelle » et plus conforme aux normes des autres disciplines, la note de participation /progrès est supprimée.

En 1995, la maîtrise d'exécution reste la préoccupation de l'enseignant car « il doit évaluer ce qu'il enseigne ». La performance ne peut aller au delà de 50% dans la prise en compte de la note finale de compétence. Mais si, pour la déterminer dans certaines activités, l'enseignement rencontre des difficultés, il peut occulter la performance de la note globale. La performance n'est plus un coefficient, mais une note additionnée à celle de la maîtrise. Les connaissances valident tous les savoirs qui permettront plus tard de « gérer sa vie physique d'adulte ». Il est précisé (pour pallier les dérives constatés) que « cette partie de l'épreuve conserve toujours un caractère concret ».

##### **b) Changements institutionnels**

Les résultats associés uniquement à des différences initiales des individus sur les plans morphologiques et moteurs peuvent à présent se moduler. Une articulation de plus en plus forte est exigée au plan institutionnel entre les performances et les procédures employées pour obtenir ces résultats. Les moyens mis en œuvre par les élèves doivent être critériés en niveaux de maîtrise d'exécution. Ainsi un geste efficace et efficient devient tout aussi important que la performance obtenue. Il n'y a pas que le résultat qui compte dans la note mais la manière dont on l'a obtenue. La principale rupture pour les enseignants s'effectue avec la fin (officielle) de l'évaluation de la participation et du progrès les critères dans ce domaine jugés difficilement objectifs, sont supprimés.

### c) Changements individuels

Si l'EPS affiche des savoirs et des connaissances qui lui sont propres et par voie de conséquences, devient une discipline d'enseignement au sein du système éducatif, évaluer des connaissances dans une activité motrice relève pour beaucoup d'une alchimie occulte.

Les années 1980, dans leurs investigations, ont poursuivi des pistes qui ont conduit à une évaluation sortie de son contexte, c'est à dire de l'action. Des interrogations orales spécifiques, écrites, Q.C.M. ont vu le jour, motivées par un souci de gain de temps, de gestions des groupes, d'équité, de respect d'un rapport aux normes des autres disciplines. La participation et le progrès dans ce contexte prenaient une allure d'engagement contractuel (souvent plus pédagogique que didactique) servant de moyen de pression ou de récompense.

Après 1993, l'EPS s'affirme de plus en plus dans une identité propre. La question « qu'est-ce que l'on attend de la gestion de la vie physique ? » reste en suspens. Construire des outils d'évaluation qui prennent en compte, à la fois, la performance, la maîtrise d'exécution, et les connaissances inhérentes à l'action, au cours d'un même acte n'est pas une entreprise facile... Dans la profusion des productions académiques et nationales, les notions de performance et de maîtrise se contredisent et sont référées différemment selon les auteurs. L'enseignant d'EPS, seul, face à sa classe, de toute façon fait des choix, tranche et note mais est-il toujours capable de communiquer aux élèves, collègues, parents ou administration, les indicateurs observables d'un degré de maîtrise dans les activités abordées ? Quelle est la construction de critères fonctionnels, révélateurs des différents niveaux de maîtrise ? En quoi ces évaluations de la maîtrise, se distinguent de celle de la performance ?

Ce constat de changement individuel est difficile à établir. Qu'il ait réinterrogé le fonctionnement des équipes éducatives nous paraît évident mais cette évolution voulue, élaborée et construite par une partie de la profession, institutionnalisée par décrets et circulaires propose des bascules fondamentales au niveau des pratiques d'enseignement, pour lesquelles les praticiens sont peu préparés. Beaucoup de questions restent sans réponse, du fait notamment des savoirs professionnels éclatés et des formations initiales différentes. La perspective d'articulation de la performance aux conduites motrices nous conduit ainsi à devoir répondre à deux exigences :

- une fonction de plus en plus formative de l'évaluation des activités physiques ;
- une évaluation indissociable de contenus d'enseignement EPS spécifiquement scolaires.

## 5. L'accentuation de la fonction formative de l'évaluation

### a) Changements aux examens

Dans les années 1980, le fait de devoir évaluer le progrès des élèves induit une démarche spécifique d'évaluation. Au départ, une évaluation diagnostique devient nécessaire et en fin de cycle, une évaluation sommative doit totaliser les apprentissages des élèves, mais aussi pour établir des comparaisons. L'évaluation des conduites motrices en tant que telle doit échelonner des indices observables, elle introduit donc :

- l'évaluation formative qui permet d'informer de façon continue l'élève et l'enseignant pour organiser les conditions de régularisation de l'enseignement ;
- l'évaluation formatrice qui permet à l'élève de situer ses acquis pour anticiper et planifier ses actions de transformation personnelle. Elle devient dans ce contexte, nécessaire puisque les connaissances se doivent d'être rattachées à l'action des élèves.

Dans les années 1990, l'évaluation des connaissances ne peut être dissociée de l'action des élèves. Ainsi, la verbalisation devient parfois utile dans le cadre des « propriétés informationnelles du résultat de l'action » mais la vérification des connaissances ne s'opère pas que dans et par l'action. La performance permet de se centrer à présent sur les propriétés des résultats de l'action, c'est-à-dire les fonctions motivationnelles mais surtout informationnelles des résultats obtenus. La maîtrise nécessite de façon implicite un outillage notionnel pour question-

ner ce qui est réellement enseigné. Elle cherche à faciliter pour les élèves « l'intériorisation des conditions qui permettent la réussite des tâches proposés ».

b) Changements institutionnels

Il s'agit de mettre fin aux confusions qui existent encore entre la notation et l'évaluation. L'évaluation utilise l'observation et permet d'organiser les conditions d'accompagnement et de régulation des conduites motrices. Elle n'est plus indépendante des apprentissages ni essentiellement liée aux aptitudes innées et aux résultats bruts. Les champs de l'évaluation sont ainsi mieux définis dans leurs fonctions : la performance permet de comparer le résultat projeté et celui effectivement réalisé. La maîtrise d'exécution doit mettre à jour les conditions de la performance et au delà, faire émerger les connaissances associées à une action plus efficace.

c) Changements individuels

Si les fonctions des champs de l'évaluation deviennent mieux définis, une meilleure caractérisation des profils de compétences reste à construire par les équipes de chaque établissement. Ces nouvelles mesures institutionnelles sur l'évaluation sont en harmonie avec la loi d'orientation de 1989. Il n'en reste pas en moins vrai qu'elles posent de sérieux problèmes dans leur application. Comment, en effet, organiser des dispositifs qui prennent en compte cette « dévolution des savoirs » sous-jacents à une évaluation « à volonté formative » (Hadji, 1997a) se voulant à la fois, transparente et utile, compréhensible par tous les partenaires sociaux (élèves, administration, parents).

Les outils d'évaluation, pour être opérationnels doivent être à la fois simples, utiles, efficaces, économes, et pertinents (évaluer ce qui a été réellement enseigné). Ils nécessitent des indicateurs « macroscopiques » à la fois suffisamment fins et discriminatifs, clairs et précis pour être communicables aux élèves. L'évaluation/observation de la maîtrise nécessite un outillage notionnel pour appréhender ce qui est réellement enseigné. Ainsi une évaluation vers le « formatif » nous paraît liée à une plus grande précision sur les contenus enseignés. L'incorporation de cette notion au sens que lui donne l'INRP (« les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformations de l'action corporelle ») semble être un des leviers indispensables pour la transformation des pratiques individuelles.

## **6. Une centration accrue sur les contenus enseignés**

a) Changements aux examens

De 1967 à 1983, il a bien fallu passer d'une notation, à une évaluation qui utilise l'observation et permet d'accompagner et de réguler les conduites motrices des élèves.

A partir de 1993/95, c'est la fin des évaluations passe-partout, globalisantes, subjectives, sacralisées et secrètes de l'expert où les critères implicites appartiennent uniquement à l'enseignant. En effet, les élèves doivent connaître les données sur lesquelles ils vont être évalués et notés : « l'évaluation en cours de formation n'est pas une évaluation continue. Elle ponctue l'enseignement à des moments prévus de l'année scolaire. Ces étapes, ainsi que l'ensemble des procédures d'évaluation, entrant dans le cadre de la notation de l'épreuve d'éducation physique et sportive aux examens, sont connus des élèves en début d'année scolaire » (circulaire du 21/11/95).

b) Changements institutionnels

L'évaluation, ne peut plus dans le contexte actuel être conçue ni envisagée indépendamment de ce qui est enseigné : il est mis fin aux évaluations « passe-partout » ne prenant en compte que le résultat des actions indépendamment des apprentissages réalisés. C'est la fin d'une éducation physique caricaturée : « tout musculaire », « gros bras - bonne note », « magique », que l'on découvre le jour du test. Ou bien d'une appréciation « coupée » d'une évaluation formative, indé-

pendante de ce qui a été enseigné. Le passage à la note ne peut plus s'opérer sans une évaluation préalablement spécifiée. Une nouvelle visée se centre sur les effets des apprentissages, en rapport avec ce qui a été réellement enseigné. Pratiquement, cela signifie une nette distinction entre la formulation d'un objectif visible de transformation (que l'on veut obtenir) et l'explication la plus claire possible de ce qui va être enseigné pour atteindre cet objectif.

### c) Changements individuels

Grâce à cette centration sur les contenus disciplinaires. L'EPS, peut se transformer en matière d'enseignement. La cohérence des outils d'évaluation, pour répondre à cette exigence s'élabore donc dans une démarche d'enseignement mais l'effort de formalisation nécessaire n'est pas facile à mettre en œuvre. Notre expérience nous a appris la prudence. Si la simplicité est garante de la communicabilité des outils vis-à-vis des élèves, de l'équipe éducative de l'administration et des parents d'élèves, elle ne s'obtient qu'après avoir fait le tour de la complexité. La simplicité c'est ce qui reste le plus difficile à construire. En effet, il existe un coût important pour formaliser des indices observables pertinents et fonctionnels dans toutes les activités physiques enseignées. Cela nécessite des compétences d'expert. Un effort tout aussi important semble nécessaire pour être « clair » sur ce que l'on enseigne par rapport à ce que l'on évalue.

Enfin, une série de questions se posent pour tous ceux qui veulent jouer honnêtement leurs rôles d'agents, d'acteurs dans le système éducatif :

– Comment dans une évaluation, isoler les facteurs de la performance, des gains liés aux seules acquisitions dues à l'enseignement ?

– Comment à partir d'une tâche, ou d'une situation, relever des indicateurs suffisamment pertinents pour apprécier un niveau de maîtrise ?

– Comment caractériser des compétences dans les différentes pratiques d'activités permettant d'identifier l'acquisition des contenus enseignés ?

Une formation spécifique pour observer, interpréter les réalisations motrices des élèves s'impose. Les essais de réponses restent localisés, les programmes d'EPS à l'état de projet, n'envisagent pour l'instant que des pistes. Les choix à faire reposent sur les épaules des équipes pédagogiques EPS. Lourde responsabilité qu'elles devront assumer. La dialectique changements institutionnels / changements personnels fait apparaître quelques conditions de transformation mais surtout de nombreux obstacles à l'évolution massive des pratiques dont il nous faudra tenir compte en formation.

## **Conclusion**

Dans le contexte de cette recherche sur les pratiques évaluatives certificatives des données importantes sont révélées, notamment dans le jeu avec les règles. Des explications peuvent être avancées sur certains constats, notamment le maintien de la moyenne nationale quelle que soit la modalité de calcul (multiplication ou addition), alors que mathématiquement elle aurait dû changer.

L'interprétation possible, et facile, serait de caricaturer la nature des arrangements en forçant le trait pragmatique de « l'homme du terrain ». Cette étude a essayé de mettre en évidence les difficultés de la mise en œuvre des changements institutionnels de ces trente dernières années en identifiant leur nature et leurs spécificités. Nous avons ainsi identifié de nombreuses questions restées en suspens auxquelles les équipes ne peuvent répondre que par un « bricolage » parfois laborieux, mais toujours « fonctionnel ». Des pistes de travail sont ouvertes. Les rencontres dans le champ de la formation et des recherches en didactique ne nous semblent pas assez nombreuses pour répondre à toutes ces interrogations.

## **SUR LES DIFFICULTÉS DE LA PROFESSION A NOTER ENTRE 2/20 ET 7/20**

*(Gérard Guilhot)*

Cette étude porte sur les notes EPS de l'académie de Nice pour le baccalauréat 1997. Ce travail a été possible grâce au service des examens du rectorat de Nice que nous remercions ici. Cette observation est guidée par l'idée que la profession rencontre des difficultés pour mettre des notes en EPS dans le cadre du CCF qui vont de 2/20 à 7/20 environ.

L'étude porte sur 13 454 notes de 1 à 20. Les notes 0 n'étant pas toutes de véritables notes ont été abandonnées pour des raisons de codification. Les notes de 2 à 7 sont dénombrées par dizaines avec respectivement de 2 vers 7 : 11; 13; 31; 31; 67 et 95 notes.

Puis les notes se chiffrent par centaines (les 8-9 / 16-17-18) et par milliers (les 10-11-12-13-14-15). Il faut arriver à 19 (41 notes) et 20 (4 notes) pour redescendre sur les dizaines. Les 2 à 7 représentent 6 notes de l'échelle 0 à 20, 1/3 à peu près. Ces notes, au nombre de 248 représentent 1.8% des notes de 1 à 20. Les notes de 12 à 17 inclus (6 notes aussi) représentent 71% des notes de 1 à 20.

En regardant de plus près ces notes globales de 2 à 7 nous observons que sur les quatre notes correspondant aux notes de compétences dans les 3 APS et à la note de connaissance, beaucoup ont au moins un zéro dans leur composition :

- 7 élèves ont deux fois 0/15 sur les trois notes d'APS et un zéro en connaissances ;
- 36 élèves ont une fois 0/15 sur les trois notes d'APS et un zéro en connaissances ;
- 97 élèves ont une fois 0/15 sur les trois notes d'APS et une note en connaissances ;
- 14 élèves n'ont pas de zéro en APS mais un zéro en connaissances.

Au total, 154 notes sur les 248 prises en compte, ont donc au moins un zéro dans leur composition. Une observation plus détaillée nous amène à constater qu'en retirant les notes qui comportent un zéro au moins, nous retirons 91% des 2/20, 85% des 3/20, 94% des 4 mais seulement 38% des 7/20. Ce n'est qu'à partir de 6 (65%) que nous observons un décrochage.

Une hypothèse s'impose afin de poursuivre le raisonnement. Les notes 0/15 ou 0/5, particulièrement dans les APS (0/9 en M.E. et 0/6 en performance) ne sont pas des évaluations de réalisation, mais le fait d'élèves absents, ou qui refusent de travailler, qui n'ont pas été rattrapés. Si ces 154 notes, sanctionnent, du moins en partie autre chose qu'une conduite motrice, il nous reste donc 94 notes sur 13 454 entre 2 et 7 qui peuvent être le reflet d'une évaluation réelle et complète de la motricité soit 0.7% des notes de 1 à 20 sur le tiers de l'échelle. Ces 94 notes sont 41 notes garçons et 53 notes filles.

Avec 94 notes sur 13 454, nous pouvons avancer que la profession a des difficultés pour noter entre 2 et 7. Des difficultés réelles d'ordre méthodologique, ou des conceptions, valeurs, représentations qui font que cette plage de notes n'est pas utilisée. Dans ce dernier cas, nous pouvons penser que les professeurs d'EPS s'appuient sur des valeurs scolaires telles que travail, participation, investissement. Les élèves qui répondent à ces valeurs s'en tirent avec une petite moyenne mais ne plongent pas dans la fourchette 2 - 7. Dès lors qu'il y a réalisation et travail cette plage de note est écartée et la question n'est plus une question de valeur des compé-

tences exprimées. Dans le même ordre d'idée, nous pouvons faire aussi l'hypothèse qu'il y a homogénéité entre les attentes des élèves et des professeurs EPS. La discipline n'est pas là pour faire perdre des points au baccalauréat. Nous n'irons pas jusqu'à penser que cette plage de note est écartée car elle amènerait des réactions de la part des élèves qui pourraient demander des comptes. Nous savons pourtant tous les difficultés qu'il y a en EPS à présenter la "copie" pour légitimer la note.

Dans l'hypothèse de difficultés méthodologiques nous pouvons avancer que la connaissance des conduites motrices devant être notées entre 2 et 7 n'est pas claire. Etant peu utilisée, c'est une plage de notes qui n'est pas détaillée dans la construction des outils. La différence entre 10, 11 et 12 est plus claire que la différence entre 4, 5 et 6. Les outils d'évaluation, les grilles, écartent rapidement et globalement les productions qui rentreraient dans ce cadre. C'est la colonne des élèves qui ne réalisent pas, c'est la case où les descriptifs sont sous la forme négative.

Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que les élèves sont (presque) tous bons. Ils ont tous le niveau bac en EPS. Ce niveau ne souffre que quelques exceptions : ceux qui ne veulent pas travailler et les 7 pour 1 000 qui rencontrent des difficultés (même avec leur médecin). Qu'est-ce alors que le niveau en fin de cursus secondaire ? Quelle valeur motrice pour quelle moyenne à l'examen ? Comment la profession délivre la certification au travers de la note après 7 années de cours ?.

Ces observations amènent nécessairement des réactions en sachant qu'elles sont guidées par nos propres représentations sociales de l'évaluation et de notre mission d'enseignant. Ces valeurs, opinions, croyances sont le point de départ de notre positionnement par rapport à une étude qui voulait seulement montrer que dans une académie (peut-être pas si différente des autres), si nous nous accordons pour dire que les élèves qui ont un zéro dans leur notes sont des élèves qui ne travaillent pas, 7 élèves sur 1 000 dans le cadre du CCF ont une note en EPS située entre 2 et 7 sur 20.



## Conclusion

*(Bernard David)*

Les textes sur l'évaluation en EPS se voulaient porteurs d'une nouvelle façon d'évaluer et une incitation pour les enseignants à transformer leurs pratiques évaluatives. C'était oublier que depuis de nombreuses années l'évaluation en EPS est l'objet d'enjeux et de débats et que sa fonction innovante fut régulièrement remise en cause. Certains voient par exemple en elle un instrument de mise en conformité des pratiques des enseignants d'EPS (Boda, 1991). Pour d'autres, elle participe à une « mise en grilles » de la discipline supprimant tout espace de liberté pédagogique (Prévost, 1991). Cette contestation qui stigmatise les dérives d'une évaluation supplantant l'acte relationnel et pédagogique accrédite l'idée que l'évaluation peut très bien anihiler les conditions d'un renouvellement des pratiques. Ce point de vue n'est pas éloigné de celui de Perrenoud (1998) qui indique que l'évaluation absorbe souvent la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants, si bien que l'on peut aller jusqu'à dire qu'elle provoque un appauvrissement des pratiques quotidiennes d'enseignement. En ce sens, si l'on souhaite que l'évaluation constitue un levier de transformation des pratiques, il faut faire sauter le verrou de l'évaluation traditionnelle en s'orientant vers des pédagogies plus ouvertes et actives. Un équilibre et une voie médiane restent à trouver entre une évaluation exclusivement certificative et un apprentissage assisté par l'évaluation nécessitant un traitement non uniforme des contenus et la participation du sujet à la régulation de ses propres activités d'apprentissage (Hadji, 1992, 1997a).

Ayant cherché à saisir de l'intérieur de la classe ce qui se passe lors de séances de certification et dans la phase de passage à la note, passage instantané ou différé, une perception s'est immédiatement imposée à la suite des études de cas. La certification par le professeur d'EPS relève bien d'un jeu avec les règles énoncées dans les textes officiels (Chevallard & Feldman, 1985 ; Chevallard, 1986) et il s'apparente à des arrangements du même type que ceux décrits pour d'autres disciplines par Merle (1996). Ces arrangements peuvent relever des termes de bricolage, de négociation, de compromis, de conciliation, d'organisation, d'opérationnalisation (Perrenoud, 1984 ; Derouet, 1988 ; Hadji, 1997a). Ils peuvent exister parce que les textes en EPS sont suffisamment flous au plan des concepts mobilisés (groupements d'activités, performance, maîtrise de l'exécution, connaissances d'accompagnement) (Dupuis, 1994 ; Thomas, Vivès, 1994) et qu'ils laissent de fait un certain espace de liberté aux équipes EPS et aux enseignants.

Les données issues des observations des séquences d'évaluation et des entretiens post-séances montrent que la certification est loin d'être une mesure limpide et quasi-automatique du niveau des élèves. Elle est le produit de jeux et d'arrangements plus ou moins tolérés par les textes en fonction des contraintes spécifiques liées à la classe, l'établissement, le département, l'académie. Les arrangements évaluatifs internes à la classe concernant la certification dépendent des contextes scolaires particuliers. La situation didactique qui réunit un enseignant et ses élèves autour d'un enjeu de certification les place dans une position de face à face qui noue une relation non seulement pédagogique et didactique, mais également sociale. Cette contrainte plus ou moins forte de relation génère invariablement des ajustements continus, des négociations didactiques, des concessions de part et d'autre. C'est principalement ce qu'on voulut rendre compte les dix études de cas. La note n'est donc pas la mesure stricte des compé-

tences et connaissances à évaluer mais un médiateur entre les acteurs en présence. Il est en effet peu réaliste et naïf de croire que l'examen peut se limiter à ce qu'il est officiellement censé être, c'est à dire un inventaire des acquis réalisés par les élèves pendant leur scolarité secondaire. Même sous la forme d'un contrôle en cours de formation, il y a loin de la théorie de l'évaluation sommative qui prescrit d'évaluer ce qui a effectivement été enseigné, aux représentations et aux pratiques évaluatives de l'enseignant d'EPS. En effet comment savoir si l'enseignant évalue ce qu'il aurait du enseigner, ce qu'il croit avoir enseigné, ou encore ce qui, dans ce qu'il a enseigné, lui paraît important au regard des objectifs poursuivis, cette valorisation n'étant souvent qu'infra-consciente (Dauvisis, 1992).

Il n'est donc pas étonnant que la pensée des enseignants d'EPS révèle une constante contradiction entre les valeurs de justice d'équité, d'objectivité et de fiabilité qu'ils mettent en avant et les contingences d'un jugement évaluatif au quotidien avec leurs propres élèves, tout au long de l'année. En fait, ils ne parviennent pas à une réelle confiance dans l'instrumentation et les outils qu'ils utilisent, constatant que ceux-ci ne viennent pas obligatoirement confirmer la hiérarchie de la valeur motrice des élèves dans la classe ou l'établissement. Confrontés à l'opérationnalisation d'une des valeurs les plus difficiles à manier, l'équité (Belair, 1990 ; Hadji, 1997b) et ceci dans le cadre d'un examen national dont la symbolique sociale est très forte, ils sont partagés entre la dimension technique et instrumentale qui peut leur assurer une crédibilité vis-à-vis du système (élèves, parents, collègues d'autres disciplines, administration) et la conscience profonde de connaître intuitivement ce que vaut réellement l'élève, mais qu'ils ne peuvent pas vraiment justifier dans le cadre des modalités officielles, d'où le recours à des arrangements évaluatifs divers leur permettant de résoudre la dissonance.

Ces arrangements constituent en quelque sorte une réponse temporaire aux préoccupations de l'évaluateur, car la solution ne peut se trouver qu'entre l'instrumentation et l'intuition. La certification est bien «une approximation risquée» pour reprendre une expression de Cardinet (1990). On constate en effet une diversité des conceptions sur les objets qu'il faudrait réellement évaluer. Les arguments formulés explicitement par les enseignants interviewés prennent racine dans l'imprécision des textes qui entraîne des niveaux de lecture différents, notamment en ce qui concerne la notion d'investissement de l'élève. Ici aussi est invoqué le manque de temps, mettant en doute la fiabilité de ce type d'évaluation. La prise de distance vis à vis des textes est alors maximum lorsque est abordé la nécessité de répondre aux besoins réels des élèves dans le cadre du thème de la gestion de la vie physique. Dans ce cadre apparaît le rôle primordial des conceptions de la valeur motrice qui jouent dans deux directions. Certains enseignants valorisent la culture sportive à travers les compétences dans les APS. D'autres se situent plus sur la valorisation de l'effort, du sérieux de l'élève, traduisant un attachement profond aux valeurs de la culture scolaire (Cogérino, 1999). Quelque soient les orientations personnelles de l'enseignant, il faut remarquer la prédominance des arrangements évaluatifs à visée interne portant sur des aspects majeurs : la remise en cause du caractère ponctuel de l'épreuve et ceci que ce soit à travers l'importance donnée à la participation et l'investissement de l'élève ou l'alignement de la valeur motrice de l'élève dans les épreuves de connaissances sur sa valeur supposée dans les épreuves de compétences. Les arrangements externes ne sont pas non plus absents. On peut donner comme exemple l'intervention d'un proviseur sur le coordonateur EPS afin qu'il relève la moyenne générale des notes de l'établissement après avoir pris connaissance de la moyenne d'un établissement proche et avant la remise définitive des notes à l'administration. Ce peut être encore des directives données par l'inspection pédagogique régionale EPS afin que la moyenne académique s'approche de telle note.

Le point de rencontre des enseignants avec leurs pratiques réelles et l'effort réflexif qu'elles suscitent est à la fois source de tensions, mais aussi et il faut s'en réjouir, un objet de mise en projet dans l'équipe. En fait ils cherchent à donner du sens à la certification chez les élèves en adoptant des stratégies diverses en fonction de leurs représentations de la valeur motrice d'un élève en fin de cursus secondaire et de ce qu'ils pensent être un élève physiquement éduqué. Ces stratégies sont alors, soit une stratégie de formation ou l'EPS est conçue comme une discipline de vie, soit une stratégie d'obtention de la note accréditant une conception plus performative de l'EPS. Il reste que cette recherche montre, à travers l'ensemble des objets investi-

gués et des différentes facettes de la certification, que ces deux conceptions sont souvent mêlées en fonction de la particularité des établissements et de leurs publics.

Les pratiques évaluatives des enseignants sont fortement imprégnées par leurs conceptions personnelles de l'évaluation, des différentes APS, des possibilités d'apprentissage des élèves et des attitudes qu'ils peuvent développer en EPS. Ces représentations agissent comme des variables qui ont un poids certain sur les décisions prises. Leurs conceptions personnelles, dans leurs dimensions culturelle et technique, interagissent avec les conceptions normatives contenues dans les textes officiels. Ce phénomène conduit les enseignants à procéder à des arrangements évaluatifs internes ou externes à la classe, les arrangements avec soi-même étant plus difficiles à cerner. Enfin, le jeu avec les règles institutionnelles, le «bricolage» et les arrangements évaluatifs sont manifestes dans la phase peu transparente et souvent différée du passage des évaluations à la note finale. C'est ce que montrent les études intra-sites essentiellement à travers l'observation des séquences filmées et des entretiens post-séance. On trouve aussi trace de ces arrangements dans les discours des enseignants et dans l'instrumentation de l'évaluation (dispositifs, situations de référence, référentiels d'évaluation, fiches d'observation, barèmes, nomogrammes, rôle d'évaluateur dévolu à l'élève). Ces arrangements peuvent être compris comme l'expression de l'adaptation aux textes et aux contraintes des contextes locaux, mais aussi comme l'expression de la professionnalité d'enseignants expérimentés qui s'attachent à préserver l'image d'une évaluation équitable et valide dans le cadre d'une discipline où les élèves paraissent majoritairement en réussite scolaire. Ce serait «jeter la pierre» aux enseignants d'EPS que d'affirmer qu'ils se montrent en définitive incapables de fixer des repères et des normes permettant de dégager des compétences exigibles en EPS. Si l'image des compétences est temporairement brouillée en EPS, ce n'est pas forcément de la responsabilité première des enseignants. L'EPS n'est pas non plus en retard sur les autres disciplines qui ont également beaucoup de difficulté pour isoler des normes et des produits attendus précis et détaillés. Rejoignant ici le problème de la notation, il s'agit non seulement de définir des normes et des produits attendus dans les APS, mais également de dépasser la carence théorique et pratique du choix des échelles de mesure (Noizet, Caverni, 1978), car la distribution des notes est un des points incontournables de la certification (Cleuziou, 1996).

Il faut considérer que la discipline est en chantier et que l'effort entrepris au niveau des collèges pour définir des programmes et dans un avenir proche une évaluation pour le brevet des collèges va se répercuter en aval. Rejoignant ici le problème de la notation, il s'agit non seulement de définir des normes et des produits attendus dans les APS, mais également de dépasser la carence théorique et pratique du choix des échelles de mesure, car la distribution des notes est un point cardinal de la certification.

Sur le fond, la certification n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'une voie de passage. Elle n'est pas réductible à une méthodologie ou des techniques. À la fois pédagogique, didactique et sociale, elle est un processus complexe d'interactions entre des éléments tels que, les exigences sociales de formation et de qualification, les contenus d'enseignement et de formation, les élèves dans leur diversité, la communauté éducative et ses règles, les processus d'apprentissage, les pratiques enseignantes et les représentations qui les guident. Bien entendu, ce sont les enseignants et les élèves plongés au cœur de la certification avec leur cortège de représentations, qui sont au bout du compte les acteurs principaux. La certification est un des principaux phénomènes qui décèle et révèle le mode de rapport aux savoirs des élèves, déterminant ainsi leurs attentes et leurs stratégies dans l'évaluation (David et Château Seyer, 1999). C'est elle aussi qui place au point crucial des problèmes posés l'enseignant et révèle aussi leurs pratiques professionnelles, leurs représentations des activités sociales de référence, les contenus effectivement enseignés.

Les objectifs assignés à l'évaluation certificative, les procédures mises en œuvre, les contenus et les rapports des élèves aux contenus sont donc nécessairement de nouveau interpellés par la parution récente des programmes pour la classe de seconde, première étape des nouveaux programmes pour le lycée. On peut y voir un signe annonçant la publication ultérieure de textes concernant la certification au baccalauréat. On peut se demander une nouvelle fois s'ils vont apporter une aide réelle aux enseignants d'EPS pour effectivement préciser quelles pourraient être les compétences et connaissances exigibles au terme de la scolarité secondaire. Au

risque de ne rien changer aux pratiques actuelles, la parution de nouveaux textes sur la certification ne peut faire l'économie de la construction et l'expérimentation de référentiels nationaux très détaillés. L'enjeu est de taille car c'est une occasion rare de voir véritablement collaborer autour d'un objet commun, l'évaluation, des enseignants, des inspecteurs, des formateurs et des chercheurs en éducation dans le domaine de l'EPS et pourquoi pas d'autres disciplines.

Il serait pertinent que des nouveaux textes visent uniquement la définition de niveaux de compétences exigés au terme de la scolarité secondaire. Dans le cadre de l'examen conduisant à la certification, ils pourraient donner la liste des cas qui peuvent faire les objets d'examen et les performances minimales exigibles. Il est bien entendu que des indications doivent être précisées sur les conditions dans lesquelles ces compétences et connaissances peuvent être examinées, afin de ne pas évacuer le contexte écologique de la certification. C'est dans ces conditions que l'examen pourra se dégager de la critique du manque de généralisabilité (Cardinet, Tourneur, 1985) et de transparence. Cet effort paraît énorme, mais si on veut réellement objectiver les compétences et connaissances acquises hors de l'école pour enfin situer celles qui seraient acquises à l'école, c'est l'unique voie. De toutes façons, un pré-requis s'avère incontournable, c'est bien celui de construire pour le lycée un véritable programme et des objectifs de formation modernes et il faut rechercher et asseoir les fondements de la certification et ses procédures dans les rapports qu'entretiennent la société et le système éducatif.

## Bibliographie

- Belair L. (1990). Evaluation : comparer en toute équité. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.13, n° 2, 23-45.
- Bernard, R. (1996). La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la post-modernité. *Mesure et évaluation*, Vol. 19. n° 2.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphé ou les limites de l'éducation*. Paris : Payot.
- Boda, B. (1991). Les examens et concours d'EPS : instruments de transformation et de conformation des pratiques enseignantes. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 18-25.
- Brau-Antony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement/évaluation*. Thèse non publiée, Université de Paris XI. 1998.
- Cardinet, J. (1990). De nouvelles bases pour la certification. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10, n° 1, 5-25.
- Cardinet, J. Tourneur, Y. (1985). *Assurer la mesure : guide pour les études de généralisibilité*. Berne : Peter Lang.
- Chevallard, Y. & Feldman, S. (1985). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Publication de l'IREM d'Aix Marseille, n° 3, 146 p.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In De Ketele, J.-M. (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck, 31-59.
- Circulaire 83-266 du 11 Juillet 1983, B.O. n° 30.
- Circulaire n° 95-253 du 21-11-95, B.O. n° 46, 14 décembre 1995.
- Circulaire n° 95-253 du 21-11-95, B.O. n° 46, 14 décembre 1995.
- Cleuziou, J.-P. (1996). Mesures de l'asymétrie et cotation des performances. *Revue Science et motricité*, n° 28, 44-52.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.
- Combaz, G. (1990). *L'évaluation scolaire révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école. L'exemple des épreuves d'EPS du baccalauréat*. Thèse non publiée, Université Paris V.
- Dauvisis, M.-C. (1992). Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. In *Les évaluations*, ARFISE. Toulouse : PUM, 108-130.
- David, B. (1998). Evaluation en EPS. In *Lycées, lycéens, savoirs*. Paris : INRP, 75-79.
- David, B. et al. (1999). French research into didactics and technology of physical activities and sports : An expanding new field. *Instructional Science*, 148-162.
- David, B. (dir.) (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP, Documents et travaux de recherche en éducation.

- David, B. et Château Seyer, M. (1998). Education Physique. In Colomb J. (dir.), *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*. Paris : INRP, 41-58 et 209-219.
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EPS*, n° 197.
- Davisse, A. Volondat, M. (1987). Pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*, n° 206.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice*. Paris : Métailié.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Dupuis, J. (1994). La notion de zone de performance. *Revue EPS*, n° 248, 70-74.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hadji, C. (1997a). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1997b). Pour une éthique de l'agir évaluatif. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 2, 7-26.
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris : Vigot.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Noizet, G. Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève. : Droz.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. et Fiard, J. (1998). Caractéristiques des élèves. *Revue EPS*, n° 269.
- Ringard, C. (1988). Les nouveaux barèmes dans les examens. *Revue EPS*, n° 209.
- Seurin, P. et coll. (1949). *Vers une E.P. méthodique*. Ed. Brière.
- Thomas, R. Vivès, J. (1994). Nomogrammes et éducation physique. *Revue EPS*, n° 249, 15-20.
- Van der Maren J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vignerot, M. (1994). Les énigmes de la certification en EPS. In Mons G. (dir.) *L'EPS aujourd'hui, nouveau langage, nouvelles pédagogies*. Strasbourg : IUFM d'Alsace éd.
- Weiss, J. (1990). L'enseignant « au cœur froid ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, n° 4, 19-31.