

Evaluation sommative en EPS: tensions entre qualifier, rendre compte, contrôler et noter



Geneviève Cogérino
CRIS L-Vis Lyon1

AEEPS

Paris 18 octobre 2015

Objet de cette biennale professionnelle

- Rôle et plus-value de l'observation et de l'évaluation en EPS à travers plusieurs entrées thématiques:
 - les cadres de référence,
 - les intentions éducatives,
 - les conceptions de l'apprentissage,
 - les compétences attendues,
 - l'intervention de l'enseignant

Observation de l'élève: geste professionnel

- jamais neutre; dépend de:
- conception de l'éducation et de l'apprentissage au regard des exigences des programmes
- L'évaluation: plus seulement outil de contrôle ou de mesure
- mais levier pour faire progresser les élèves
- et faciliter l'intervention de l'enseignant.
- Poids des valeurs portées par l'E

Geste professionnel complexe

- Pas seulement «technique», «applicationniste»
- Au service des progrès mais pas seulement
- «gorgé» de valeurs (équité, équilibre, justice..)
- Différentes conceptions de celles-ci selon les E
- Positionnement spécifique de E
 - /institution, son poids, ses règles
 - /relation à l'é et à la classe
 - /trajectoire spécifique, identité professionnelle de E

Des tensions fortes...

- **Qualifier**: attester (d'un niveau d'une compétence...)
- **Noter**: entériner, rendre visible par une «note» ou appréciation, en fonction des exigences d'une institution
- **Contrôler**: «garder la main sur...», exercer un pouvoir sur l'élève, la classe
- **Rendre compte**: renvoyer un message à l'institution ou à l'élève..

en fonction de l'idée que l'E se fait de son métier, de sa corporation, du poids à accorder aux normes

Travail au long cours...

- Démarré en 86-87 (1^{er} degré), 87-88 (2d degré)
- Plusieurs mémoires: maîtrise, master, thèse
- Entretiens avec E; questionnaires élèves; analyses de notes...

Appuis

- Existence avérée d'arrangements évaluatifs (P. Merle) y compris en évaluation certificative:
 - modifications des exigences, des procédures
 - éléments évalués non prescrits
 - jeu sur les règles

- Dépend de la conception de l'EQUITE

Deux types d'arrangements

- Les arrangements à finalité externe ont pour cible les é, l'administration de l'établissement, les collègues des autres disciplines...
- Les arrangements à finalité interne participent au jeu relationnel complexe entre E et é pour une année entière.
 - permettent de “tenir la classe”, s'assurer l'ascendant, tout en personnalisant la relation entre l'enseignant et l'élève
 - relèvent de l'accord, du compromis, du marchandage, de la conciliation

Quatre niveaux

- Repérables à quatre niveaux (Merle, 1998) :
 - dans l'établissement: cf décalage scores aux tests nationaux de compétences /notes attribuées par les E
 - dans la **classe**: choix des épreuves, sévérité des barèmes : permet de tenir ou récompenser la classe
 - face à un **élève**: E prend plus ou moins en compte les efforts, les progrès (au lieu du niveau atteint ou visé)
 - face à **lui-même**: E organise sa notation en fonction de ses propres rapports à la sanction, la récompense, la justice

1^{er} exemple: SEGPA/ autres classes

- Master: Thiphanie Capon, Frédérique Cuvillier
- Ecart de note sur une même APS (ev.sommative)?
 - Si oui: Pourquoi?
 - Est-il perçu «juste» par l'E?

 - Similarité des critères d'évaluation?
 - Même répartition des points?
 - Mêmes contenus d'enseignement?
 - Rôle de la nature de l'APS?

Hypothèse: 3 cas

- 1/ écart: SEGPA = meilleures notes
 - Evaluations identiques mais prestations SEGPA meilleures
 - Ou Enseignants moins exigeants
- 2/ écart: classes «ordinaires» = meilleures notes
 - Elèves plus compétents, éval identique ou non
- 3/ pas d'écart:
 - Eval identiques, compétences él identiques
 - Eval identiques, Exigences de E différentes
 - Evaluations différentes et adaptées

Méthodes

- 3H, 3F ; 26-38 ans (M= 33,5)
- Collèges: «moyens» à «défavorisés»
- Tous enseignent aux 2 types de classes
 - Classes «mêlées» ou
 - Classes «séparées»

- Recueil des notes par APS
- Comparaison des notes dans même APS
- Entretien semi-directif avec chaque E

Exemples...

- ❑ **Comment** notez-vous vos élèves pour l'évaluation sommative ? (Répartition maîtrise, performance, investissement...)...
- ❑ Les notez-vous de la **même manière**?...
- ❑ Enseignez-vous les mêmes **contenus** pour ces 2 classes?...
- ❑ Avez-vous les mêmes **attentes** pour ces deux types des classes? Pourquoi?
- ❑ Avez-vous les mêmes **exigences**? Pourquoi?...
- ❑ Avez-vous l'impression d'être **juste, équitable**?...
- ❑ Pensez-vous qu'une **autre manière de fonctionner** serait appropriée?...
- ❑ Les **APSA** jouent-elles un **rôle** dans les différences que l'on peut voir apparaître?...
- ❑ Quels faites-vous des résultats obtenus pour une classe dite «ordinaire» et une classe SEGPA? Pourquoi?....

Les notes

Prof.	APS	Séparées «ordinaires»	SEGPA	APS	Mélangées «ordinaires»	SEGPA
1	Bad	14.83	10.25	Nat	13.11	11.58
2	Flag	13.71	13.13			
3				Nat	13.07	11.66
4	CO	13.25	11.38			
5				VB	12.63	12.30
6				½ Fond	12.47	12.23

Entretiens: différences de notes

- **NB:** Moyennes objectivement différentes; mais faibles effectifs => diff non-significatives
- Pour E: pas de diff de notes et moyennes
- Argumentations: arrangements revendiqués
(4/6): «.. barèmes adaptés, parce que si on fait le même barème, on va avoir de grosses différences»
- (2/6): dépend seulement «du niveau individuel»

Exigences

- 6/6: pas les mêmes exigences (concentration, mémorisation...)
 - *«mêmes exigences, non... car les élèves n'ont pas les mêmes difficultés. Je m'adapte pour les classes SEGPA»*
 - *«mes exigences sont totalement différentes entre ces 2 types de classes sinon ils seraient en échec, auraient de mauvaises notes et seraient découragés, J'aménage, je m'adapte»*
 - *«pas moins ou plus exigeant. C'est pas les mêmes exigences. Plus exigeant pour les SEGPA en ce qui concerne les règles à respecter»*

Attentes de réussite

- 3 E: oui car ils tirent vers le haut
- 1 E: attentes différentes: *« je pense même que les élèves de SEGPA ne comprendraient pas qu'on leur en demande autant. Il y aurait un trop gros décalage entre ce qu'ils sont capables de faire et ce que nous on leur demande. On parlait de décalage optimum qu'il faut trouver entre le niveau actuel de l'é et ce qu'on lui demande par rapport à la situation»*

Contenus d'enseignement

- 5E: Mêmes contenus, mêmes objectifs déclarés (pas ref aux Programmes SEGPA)... mais:
 - Mêmes «compétences spécifiques». Pas mêmes «démarches»
 - Mêmes contenus «avec des arrangements»
 - Plus attachés aux règles à respecter et compétences méthodologiques et sociales en SEGPA
 - Contenus identiques si classes mélangées, différents si classes séparées
- Contenus ≠: vitesse/savoir se sauver en natation; moins sur les connaissances; rebond en VB..

Le type d'APS

- Rôle déterminant sur l'écart de notes = cf la différenciation des attentes, exigences, contenus:
 - Paramètres cognitifs, moteurs, relationnels + ou – prégnants (CO et ressources cognitives; VB et coordination; Danse et obligation de se montrer...) 4/6
 - CP influence la différenciation: APS + ou- attractives
 - 1 seul E met en cause le type de traitement de l'APS par l'enseignant

Répartition de points

- Même répartition pour 6/6:
 - Conformément au projet EPS qui ne différencie pas SEGPA/Ordinaires (5E)
 - Conformément aux programmes (1E): répartition des points

Justice, équité

- Tous ont l'impression d'être «justes»
 - 4E: parce qu'ils visent la réussite de tous: *«mon objectif à moi c'est de mettre les enfants en réussite pour qu'ils puissent apprendre quelque chose»*
 - 3E: parce que tous les é ont connaissance des critères et modes de fonctionnement de l'évaluation: *«quand l'évaluation est bien détaillée et que les critères d'observation sont bien précis, je pense qu'on est juste et équitable»*
 - Différenciation des exigences = «discrimination positive»

Synthèse

- Hyp3: pas d'écart de notes
- Argumenté **explicitement** dans les entretiens (4/6) par des **arrangements évaluatifs**: «*En fait, j'adapte l'évaluation en fonction d'eux, sinon ils auraient des notes lamentables. L'écart de note est donc faible*».
- 1/6: pas les mêmes contenus enseignés (les notes similaires, contenus évalués différents)
- 2/6: notes identiques car des «bons» et des «mauvais» «dans tous les types de classes»

- Au nom de la justice ou de l'équité:

«c'est la vie, on n'a pas tous les mêmes capacités; c'est pas parce qu'il est limité sur certaines choses que je vais le plomber»

- Pour obtenir une similarité des notes, usage de **moyens différents**: ou contenus d'enseignement; ou niveau d'exigence; ou choix d'APS
- NB: L'entretien n'a pas abordé la dimension procédurale du dispositif d'évaluation

2^{ème} exemple: éval certificative DNB

- Master: L. Kazarine, A. Le Floch
- Arrangements évaluatifs au DNB?
 - Etudes antérieures ciblées sur le lycée, baccalauréat
 - Période transition 2008-2012: changements de Prgr 2008 mais pas de l'évaluation au DNB (texte de 1987), Nouveau texte DND en 2012
 - Persistance des arrangements internes?
 - Similaires en contexte favorisé/défavorisé? (nombre, nature)
 - Maintien de la prise en compte de la «participation»?

Méthodes

- 8 E (6H, 2F); 8 établissements
- Établissements: 4 favorisés/ 4 défavorisés (RAR, ECLAIR, ZEP; taux de réussite au DNB)
- > 5 ans dans établ., et <25 ans d'ancienneté

- Recueil par entretiens semi-directifs

Cadre évaluatif

- ❑ Cadre **évaluatif commun**? **critères** retenus dans évaluations? (Maîtrise, Performance, CMS, autres)
proportions dans la note? exemples? **identiques** entre les APS?
- ❑ **Modulations** du cadre évaluatif commun? (type, %)
- ❑ Scenarii pour **4 cas typiques**:
 - ❑ Élève qui **échoue le jour** de l'éval?
 - ❑ Elève, qui fournit beaucoup d'efforts, mais en **retard ou en difficulté** sur le plan moteur ou physiologique?
 - ❑ Elève **peu investi** mais en **réussite**?
 - ❑ Classe difficile avec beaucoup de **comportements déviants**?

Conformité / texte 1987?

- Ref au texte 1987?: tous en milieu défav; 2/4 en fav.
- Cadre commun: non pour 3/4 fav.; 2/4 en défav.
- Items: motricité: 8/8; CMS: 3fav/3défav
- Modulable selon classes: 6/8; non modulable: 2 défav
- Investissement de é: 5/8 le prennent en compte; 3E :>1 quart des points en fav.;

Modulations

- En fonction de la classe :
- *«Alors après, selon les classes je peux même squeezer, c'est-à-dire que je rentre ma compétence méthodologique et sociale (puisque'elle est dans la compétence attendue) dans la compétence motrice sur 20 coefficient deux. Et après je peux très bien garder la note sur 20 de comportement en cours qui est coefficient 1. Tu vois, en fait je régule en fonction des classes. Si j'ai des classes où je n'ai pas besoin de gérer les règles de fonctionnement, de les motiver, s'ils sont motivés et investis alors dans ce cas je ne serai que sur le moteur et le méthodologique et social» (Fav2H)*

chaque année

- «Mais je le réajuste chaque année en fonction du profil de la classe. C'est-à-dire que je peux très bien une année avoir une classe très performante et une autre année avoir une classe beaucoup plus fragile [...], c'est vraiment en fonction de l'atmosphère de la classe»
(Fav1F)

... suite

- «Bah ça va être les caractéristiques des élèves, donc je vais *changer le pourcentage de note* que j'attribue. Après *je n'ai pas un cadre hyper rigide* au niveau de l'évaluation, comme toutes les classes sont différentes. Bon il y a forcément le même cadre pour tout le monde et après *il a des ajustements*, enfin... Dans l'évaluation il y a *une part de subjectivité*, la note c'est en fonction de ce que l'on voit, après on reste maître de la validation ou pas des compétences, de la note que l'on met, donc après oui il y a des ajustements» (Fav4H)

Scénario 1: échec le jour de l'éval.

- 4/8 recourent à l'évaluation continue au fil du cycle: 3 sur 4 en fav.
- 4/8 évaluent en CC tous les items
- 3/8 étalent l'éval motrice sur 2 à 4 séances pour limiter l'échec: «*Sur ces 12 séances moi je dégage à peur près un bloc de 4 séances pour me permettre d'évaluer les élèves sur les aspects socio-moteurs, et sur les aspects moteurs*» (Def2H)

le couperet

- **Un seul E:** «*Si ce jour-là il n'est pas bien, il est malade on a envie de dire : «**tant pis pour toi**, le jour du bac ça sera pareil, si tu as un mal de tête tu feras quand même ta copie de philo*» (Def3H)
- 4 sur 8 semblent **se déculpabiliser d'un échec moteur le jour de l'évaluation grâce aux points accordés à l'investissement / comportement** (dont 3 / 4 en fav.)

Scénario 2: é investi mais faible

- 4/8 valorisent l'investissement pour améliorer la note, quel que soit le type d'établissement
- 4/8 utilisent l'items «maîtrise» pour ce faire
- 1 E: arrangement explicite, connu des é:
 - Simplifie la tâche évaluée (hauteur des haies) mais lui affecte un coeff 0,5

Des arrangements revendiqués

- *«Ça me dérange, j'ai fait là, vraiment, ce que l'on peut appeler des **arrangements évaluatifs pour les élèves qui étaient vraiment en difficulté.** En fait je suis revenu à ce qui se passait il y a **trente ou quarante ans au brevet et au bac où on mettait la moyenne pour pas qu'ils aient des points de retard par rapport, justement, au mérite quoi. Donc je m'arrange pour qu'ils n'aient pas de point à rattraper au brevet. Je trouve que c'est ça qui me paraît juste**» (Def1F)*

Des valeurs fortes chez les E

- *«Un élève, qui a vraiment de grosses difficultés mais qui s'investit, il doit avoir, pour moi, après c'est une question pratiquement philosophique, mais pour moi il doit être à la moyenne, ou très proche de la moyenne. Oui à travers les rôles sociaux, heu, il y a toujours une note sur la participation, c'est sûr qu'un élève qui a fait des efforts il aura le maximum» (Def4H)*

- *« Ici on a fait en sorte sur nos évaluations que, quel que soit le profil de l'élève, qu'il ait des difficultés de compréhension, moteur, effectives, s'il joue le jeu de vraiment respecter les consignes de l'évaluation, il peut avoir 12/20 minimum. **Aucun élève ne peut perdre des points à cause de l'EPS par son manque de condition physique.** S'il y a un minimum de lucidité il sait que ces points-là il peut faire une croix dessus. Mais par contre à lui de se motiver à obtenir les autres points pour avoir une bonne note. **Un élève qui rate sa performance physique peut très bien avoir 14-15/20**» (Def3H)*

Une petite cuisine...

- 6/8 expliquent qu'il n'est pas difficile de rattraper sa note:
 - *«Heu, après s'il a déjà 6 points sur 20, c'est pas difficile pour un élève, même en difficulté motrice d'avoir 4 points minimum pour aller jusqu'à la moyenne, je dis bien minimum, il a au moins, même s'il n'a pas la moyenne en performance par exemple, 3 points, et s'il a 3 points en habileté il a déjà quand même 12/20 déjà. Je mets rarement sous la moyenne, c'est vraiment que le gosse ne fait rien de rien»* (Fav3H)

Scénario 3: être bon sans efforts

- 7/8 sanctionnent l'é sur sa note d'investissement (2 fav; 2 défav) ou sa note de maîtrise (2 fav; 2 défav)
- 1/8 (défav.): note inchangée

-
- «Le gamin, par exemple en natation, qui n'a rien foutu et qui nage le 25 m avec un *super temps par rapport au barème...* Par rapport à l'évaluation, bah je peux considérer qu'au niveau moteur c'est acquis. Donc il risque d'avoir une bonne note sur le plan moteur. Et puis après, il y a, soit le rôle, soit la note sur 20 d'investissement, progrès sur 5 qui me permettra de descendre sa note, qui me permettra d'ajuster. Soit le méthodologique et social, où peut-être *ça fera baisser un peu sa note* sur la note sur 20 coefficient 1» (Fav2H)

Scénario 4: noter pour contrer

- 5/8 reconnaissent utiliser la note comme moyen de pression
- *«Il y a de plus en plus de classes où il y a un manque d'investissement, là je suis un petit peu en décalage avec les textes et avec les attentes, car mes élèves ont une note de comportement à chaque cours» (Fav2M)*
- *«Ça dépend des élèves, on a deux catégories d'élèves. On a des élèves qui sont très scolaires et pour qui la note a beaucoup d'importance parce qu'il y a les parents derrière et donc là on peut appuyer un peu sur la note» (Fav4H)*

Note en défav...

- 3/8 refusent la note comme moyen de pression, surtout en milieu défavorisé:
- *«Ha non, je pense que, enfin généralement les élèves qui ont des comportements déviants, on est d'accord, ils n'ont pas un comportement scolaire. Et finalement quand on dit à ces élèves qui n'ont pas un comportement scolaire :«attention je vais te sanctionner par une note», on les rattache à une dimension scolaire. Mais eux, le monde de l'école de toute façon ils s'en moquent puisqu'ils n'en respectent pas les règles. Je pense qu'il ne faut surtout pas, avec ces élèves qui sont déviants, avoir la menace de la note sinon de toute façon, à mon avis, à moyen terme on va perdre. Parce que le jour où ils vont avoir à nouveau un comportement déviant et où on va les sanctionner, les zéro vont s'accumuler et puis après, bah, de toute façon un zéro plus un zéro de moins, après il n'y aura plus de moyen de pression» (Def2H).*

même pas peur...

- «... beaucoup d'élèves qui sont en échec scolaire depuis longtemps donc ils ont l'habitude d'avoir des mauvaises notes, donc une de plus une de moins, ce n'est pas ce qui va leur faire peur» (Def3H)
- «La note n'était pas du tout un moyen de pression pour eux. Ça ne les motive pas du tout, de toute façon, ils savent qu'ils sont bons en EPS, donc ils arriveront toujours à s'en sortir» (Def4H)

-
- Il semble y avoir un lien entre l'utilisation particulière de la **note comme moyen de pression** pour limiter les comportements «déviant» (indiscipline ou manque de participation) et le **climat de classe**, les conditions d'enseignement (suivi des élèves par les **parents**, **importance de la note pour l'élève**).
 - Cette «carotte» n'a de raison d'être que si les élèves attachent une importance à la note

Synthèse

- Des arrangements évaluatifs effectivement présents en EPS
- Quel que soit le milieu sociologique de l'établissement (fav/défav)
- Mais dont le poids dans la note finale est plus important en milieu favorisé
- Consensus: prendre en compte l'effort et l'investissement de l'élève. Si ce n'est pas le cas = impact de l'E lui-même plutôt que du type d'établissement et des caractéristiques des é.

Des valeurs sous-jacentes

- Chercher une forme d'équité entre élèves
- Mais conceptions différentes de l'équité selon les enseignants:
 - de «rigueur, application stricte de règles préalablement annoncées» à «ajustements au coup par coup»
 - Vraie question = valeurs qui justifient l'ajustement

Constat: choquant mais confirmé

Barème de notation
Clairement *annoncé*
mais plus facilement
modifié en EPS

(Braxmeyer, Guillaume,
Lairez, Lévy, 2005)

Le barème est modifié	EPS %	Autres
Après qq productions d'élèves	<u>56.5</u>	42
En fonction des résultats globaux de la classe	<u>43.5</u>	28
En fonction des possibilités de chacun	<u>35</u>	10

Revenir au Colloque

- La rigueur apparente des procédures d'évaluation laissera toujours place à des ajustements des E d'EPS
- Ce qu'ils considèrent «juste» a plus d'importance au quotidien car ils «vivent» avec leurs classes
- Le vrai pb: LA conception que chacun a de la justice (car il en existe plusieurs)

Resituer

- Rôle et plus-value de l'observation et de l'évaluation en EPS à travers plusieurs entrées thématiques:
- les cadres de référence,
- les intentions éducatives,
- les conceptions de l'apprentissage,
- les compétences attendues,
- l'intervention de l'enseignant

Bibliographie

- Braxmeyer, Guillaume, Lairez, Lévy (2005), *Les pratiques d'évaluation des enseignants de collège, Les Dossiers*, MEN.
 - 597 collèges; 3106 E dont 301 en EPS
- J.P. Jeantheau, B. Murat (1998). Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de 3^{ème}, *Dossier Éducation et Formation*, n°104.
 - 4601 é, de 227 collèges, 3^{ème} en 1995
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris, PUF.
- Merle, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves, *Education et formations*, 53,7-17.

Infos complémentaires

- Enquête 2004-2006
- Classes de seconde (16E: 9H, 7F)
- Evaluation sommative
- Comparaison avec les critères du bac 2002
- Arrangements évaluatifs mis en relation avec les théories de la justice
- Cogérino, Mnaffak (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et «norme d'effort», *Revue Française de Pédagogie*, 164, 111-122.

Justice

Comparaison Rétributions / Contributions



Justice distributive

- Centrée sur **ce qui est distribué**, les rétributions

(notes, salaires, récompenses, feedback, commentaires...)

Principes:

- Égalité
- Mérite
- Besoin

Justice procédurale

- Centrée sur les **procédures de distribution**

(contrôle de la décision et de l'attribution)

- Déterminants structuraux et sociaux...

Justice distributive en EPS

□ Principe d'**égalité** =
chacun reçoit la
même chose

□ Principe de **mérite** =
proportionnalité des
rétributions en fonction
des contributions
(=> distributions
«inéégales»)

En EPS:

Contributions de l'élève
dans la prestation = ?

- Ressources + «effort»
- Résultat («perf»)

Problèmes :

- ressources «innées» +
conditions sociologiques
(pratiques extra-
scolaires)

5 représentations de l'équité

- 1) Refléter le travail, l'investissement et les progrès de l'élève, considérer l'élève dans sa totalité (13 E, 56 items)
- 2) Trouver un compromis entre le niveau à atteindre, les caractéristiques des élèves et leur vécu et les exigences institutionnelles (5 E, 23 items)
- 3) Les élèves savent dès le début sur quoi ils seront évalués (4 E, 10 items)
- 4) Prendre en compte principalement les caractéristiques des élèves (2 E, 10 items)
- 5) Mettre tout le monde face à la même situation (2 E, 6 items)

4 tendances dans les pratiques

- 1. Valoriser travail, investissement, les progrès, assiduité (14 E, 95 items)
- 2. Minimiser la note de performance et valoriser maîtrise d'exécution, savoirs méthodologiques, comportements relationnels (13 E, 89 items)
- 3. Adapter l'évaluation aux caractéristiques des élèves et individualiser les critères d'exigence (8 E, 21 items)
- 4. Évaluation stricte du niveau à atteindre, quel que soit le niveau de départ des élèves (1 E, 7 items)

-
- Arrangements évaluatifs effectivement présents lors de l'évaluation sommative en EPS en 2de.
 - Usage avéré des critères d'évaluation des circulaires antérieures
 - Revendiqués pour assurer l'équité entre élèves (partant avec des ressources de départ inégales). [Rech antérieures les situaient comme faussant l'égalité].

Justice privilégiée en EPS

- E centrés sur la Justice distributive (note donnée); valorisation du principe de mérite
- T.O. perçus comme focalisés sur un principe de macro-justice et la justice procédurale (centrée sur la faisabilité)
- Dérives des E (remonter les notes, favoriser certains é) justifiées par le silence des T.O. sur valeurs fortes du système éducatif (efforts, bien se «comporter»...)