



HAL
open science

Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves

Nabil Bouiffror, Arnaud Buruk

► **To cite this version:**

Nabil Bouiffror, Arnaud Buruk. Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves. Education. 2019. dumas-02433390

HAL Id: dumas-02433390

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02433390v1>

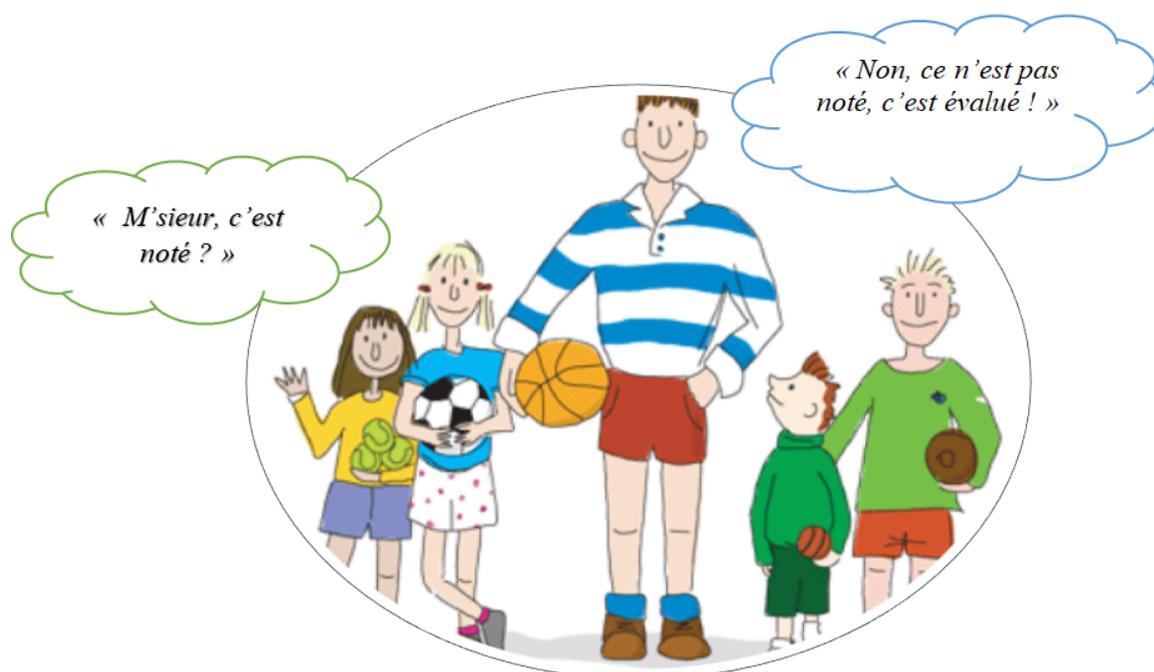
Submitted on 9 Jan 2020

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

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

« Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves »

UFR STAPS NANTES - 2018/2019



Mémoire de Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation - Parcours Éducation Physique et Sportive » (MEEF-EPS)

Présenté par

Nabil BOUIFFROR – Arnaud BURUK

Sous la direction de **Jacques SAURY**



UNIVERSITÉ DE NANTES

Remerciements...

*À **Jacques Saury**, pour nous avoir conseillé et orienté sur la manière dont nous devons mener notre mémoire. Pour ses conseils concernant la réflexion que nous devons porter sur notre travail. Pour sa bienveillance, ses retours et sa disponibilité. Ainsi que pour son suivi, son aide et ses encouragements.*

*À **Samuel Fraissenet**, pour nous avoir accueillie au sein de sa classe. Pour sa patience et la compréhension qu'il a su montrer à notre égard. Pour nous avoir aidé à réfléchir sur notre pratique, prendre du recul, et considérer de manière différente la manière dont nous devons enseigner.*

*Aux élèves de la classe de 1^{ère} CAP coiffure, en particulier **Eva, Paul et Marie**, d'avoir accepté de participer à cette étude, en s'y impliquant avec sérieux et sincérité.*

*À **Benoit Huet**, pour nous avoir aidé et répondu à nos interrogations avec sincérité et bienveillance. Pour avoir aiguillé notre recherche et notre travail.*

Table des matières

INTRODUCTION	4
1. CADRE THÉORIQUE	8
1.1. Le concept d'évaluation	8
1.1.1. Définition des différentes formes d'évaluation au service de l'enseignant	8
1.1.2. Les conditions favorables à une évaluation chiffrée et celles favorables à une évaluation « sans notes »	11
1.2. La notion de compétence	14
1.2.1. Définition du terme de compétence	14
1.2.2. La place de la compétence dans l'évaluation	15
1.3. La notion d'expérience ou de « cours d'expérience »	17
1.3.1. Définition du terme d'expérience	17
1.3.2. Le sentiment de compétence	18
2. MÉTHODE	21
2.1. Le choix du contexte et des participants	21
2.2. Le dispositif mis en place permettant de recueillir ces données	22
2.3. La procédure d'analyse des données	26
3. RESULTATS	29
3.1. Entretien N° 1	31
3.1.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » et le sentiment de compétence des élèves	31
3.2. Entretien N° 2	37
3.2.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves	37
3.2.2. Les effets d'une « évaluation sans notes » sur les préoccupations et le bien être des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, à l'école ou en EPS	39
3.3. Entretien N° 3	40
3.3.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves	40
3.3.2. Les effets d'une « évaluation sans notes » sur les préoccupations et le bien être des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, à l'école ou en EPS	43
4. DISCUSSION	44
4.1. L'évaluation sans note ne permet pas de se sentir plus compétent, mais modifie la manière de percevoir et d'agir en EPS.	44
4.1.1. Déstabilisation par l'habitude.....	44
4.1.2. Une implication différente.....	45
4.1.3. Augmentation de la compétence perçue mais non ressentie....	46
4.1.4. Un enseignant qui analyse plus concrètement ce que l'élève est capable de faire... connexion entre les différentes matières de l'établissement... ..	47
5. CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXE 1	54

ANNEXE 2	55
ANNEXE 3	56
ANNEXE 4	57
RESUME	61
SUMMARY	62

INTRODUCTION

L'évaluation « sans notes » ou « par compétences » présente actuellement un enjeu fondamental chez les différents acteurs du monde de l'éducation. L'ensemble des équipes enseignantes sont en mesure de proposer une évaluation basée sur la validation de compétences, synonyme de changement potentiel dans l'expérience vécue par les élèves. Cette réflexion intervient dans une période où le système éducatif français questionne car il apparaît comme l'un des plus inégalitaires de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE), d'après le rapport du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2012. Ces inégalités s'expliquent par des résultats qui demeurent stables mais qui présentent des écarts entre Français qui ont tendance à se creuser sur ces dernières années et par les résultats des élèves qui sont fortement corrélés avec le niveau socio - économique et culturel des familles. C'est ainsi que la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République demande de « faire évoluer et diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles », laissant davantage de liberté pédagogique au corps enseignant.

Dans la conférence du 30 septembre 2015 faite par la ministre de l'Éducation nationale portant sur « l'évaluation des élèves » au collège, l'un des axes forts est de « mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève ». À ce titre, la mise en place des nouveaux programmes du collège proposant à l'élève une scolarité organisée par cycle de trois ans, s'ancre parfaitement dans ce processus, permettant ainsi aux enseignants d'évaluer les progrès de l'élève sur l'ensemble d'un cycle. L'enseignant, quelle que soit sa discipline doit, d'un point de vue institutionnel, évaluer ses élèves. L'évaluation doit être utile à la fois pour l'enseignant, qui observe les transformations des élèves, les progrès réalisés par l'élève à l'échelle de la séquence et pour l'élève, afin de valider ce qui a été travaillé pendant le cycle et de pouvoir se situer dans les apprentissages. De plus, l'enseignant doit être en mesure de répondre aux attentes des élèves, des parents et de l'institution scolaire, ceci passe donc par l'évaluation. Ainsi, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 25 Juillet 2013 demande aux enseignants de « construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences, de faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leur capacité d'auto-évaluation et d'inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective

de réussite de leur projet d'orientation ». Dès lors, il demeure important de proposer une évaluation qui valorise, qui « ajoute » et non une évaluation qui « enlève ».

L'enjeu réside donc dans le fait de trouver des solutions pour que l'évaluation soit plus positive, motivante, et qu'elle soit un moyen pour l'élève de progresser et de comprendre où il se situe dans ses apprentissages, et ne doit pas être perçue comme une sanction.

En 2012, l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche souligne que « le système éducatif français est basé sur la sélection et la compétition ». Dans de nombreux cas, l'admission aux différents vœux réalisés sur « Parcoursup » anciennement « admission post-bac » (APB) pour intégrer certaines formations est déterminée par une analyse du cursus antérieur de l'élève, avec comme critère principal les notes obtenues par l'élève dans les différentes disciplines d'enseignement. De plus, le système d'évaluation par note entraîne de la compétition au sein du système scolaire dans le sens où les élèves ont tendance, lorsqu'ils reçoivent une note, à se comparer les uns aux autres pour savoir quel élève a obtenu la meilleure note. Ainsi, la note est un outil simple et efficace permettant le classement et in fine le tri. Le fait de savoir ce que sait un élève est secondaire par rapport au fait de savoir si tel élève est meilleur que tel autre. La validation ou non d'une compétence par l'enseignant permettrait dès lors de faire part à l'élève des compétences qu'il a acquises ou est en train d'acquérir au cours d'une séquence d'enseignement éclairant ainsi la remédiation. L'élève qui reçoit une note ne comprend pas forcément les raisons de celle-ci, qui demeure trop souvent peu explicitée par l'enseignant auprès des élèves.

C'est dans une logique d'évolution professionnelle que nous avons choisi de mener à bien cette étude en abordant la question de l'évaluation.

Cette considération prend alors tout son sens dans un système éducatif français comptant en ses rangs de plus en plus d'élèves décrocheurs, ou en difficulté. Il s'agit alors de « recréer chez ces élèves une valorisation de leur sentiment de compétence, qui permettrait alors à l'élève de s'engager davantage dans l'apprentissage puisque ce dernier serait à l'origine de la volonté de réussir » (Gernigon & Ninot, 2005). Cependant, nous savons que « le sentiment de compétence évolue en fonction des informations recueillies et vécues dans les expériences de vie (où l'individu met à l'épreuve ses compétences) et dans les attitudes et les opinions d'autrui » (Vallacher, Nowak, Froehlich, & Rockloff, 2002).

De nombreuses études se sont intéressées à la notion d'expérience ou de « cours d'expérience » des élèves en EPS (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013 ; Terré, Sève, & Saury, 2016 ; Theureau, 2006) mais peu d'entre elles ont pris en considération le fait d'évaluer « sans notes » ou « par compétences ». C'est dans cette perspective que nous

avons décidé de mener notre étude, en nous intéressant aux évaluations proposées aux élèves, et plus particulièrement à l'impact de l'évaluation « sans notes » ou « par compétences » sur l'expérience vécue par les élèves.

En émettant l'hypothèse que les élèves évalués par compétences (sans notes) présentent un sentiment de compétence plus élevé que les élèves évalués par un système d'évaluation traditionnel (avec notes), nous avons mis en place une recherche exploratoire afin d'affirmer ou infirmer celle-ci. Pour ce faire, nous avons proposé un système d'évaluation que les élèves n'avaient encore jamais vécu dans le cadre de leur scolarité, en cherchant à savoir si cette forme d'évaluation « sans notes » impactait l'expérience de l'élève dans sa vie en général, dans sa scolarité et plus particulièrement à l'échelle du cours d'EPS.

Afin de mener à bien notre projet, qui s'intéresse à l'expérience vécue par les élèves et plus précisément au sentiment de compétence des élèves suite à une forme d'évaluation proposée qui lui est encore inconnue, nous avons réalisé une étude longitudinale en nous intéressant à trois élèves d'une classe de première CAP coiffure que nous avons interrogés sur trois séances. Nous avons inscrit cette étude dans le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006). Ce cadre théorique accorde une primauté à la notion d'expérience ou de « cours d'expérience » et à la description intrinsèque, c'est-à-dire au point de vue de l'acteur par rapport à celui qui observe, permettant ainsi de comprendre ce qui émerge chez l'acteur (élève). Le fait de mettre à profit ce cadre théorique nous semble approprié pour répondre à cette étude.

Premièrement, ce cadre nous permet de comprendre la nature et l'hétérogénéité des préoccupations des élèves confrontés à des tâches permettant le développement de compétences, dans des tâches, a priori, similaires. Deuxièmement, ce cadre s'intéresse à ce qui peut potentiellement influencer sur la diversité et la dynamique des préoccupations des élèves. Notre projet de recherche s'est élaboré autour de deux questions :

- Quelles sont les conséquences d'une évaluation « sans notes » sur les « cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves ?

- Quels sont les effets d'une évaluation « sans notes » sur les préoccupations et le bien être initiales des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, de l'école ou de l'EPS ?

Ce mémoire est organisé en quatre parties :

Le chapitre 1 « Cadre théorique » cible notre étude en s'intéressant aux notions d'évaluation, de compétence et de « cours d'expérience » des élèves.

Le chapitre 2 « Méthode » présente les participants, le dispositif mis en place et la méthode de recueil de données pour mener à bien cette étude, et s'intéresse également à la procédure d'analyse des données. Il permet de comprendre la façon dont la recherche a concrètement été conduite sur le terrain.

Le chapitre 3 « Résultats » rend compte de la description et la caractérisation des phénomènes étudiés, en l'occurrence l'expérience vécue et les évolutions éventuelles du sentiment de compétence des élèves liées à une évaluation « sans notes ». Ces résultats montrent que les élèves sont perturbés par ce nouveau système d'évaluation mais qu'ils parviennent à s'adapter en s'investissant différemment dans leur pratique.

Le chapitre 4 « Discussion » porte sur l'interprétation des phénomènes étudiés et les implications pour l'enseignant, ainsi que les limites et perspectives pour l'enseignant.

1. CADRE THÉORIQUE

Le chapitre 1 « Cadre théorique » cible notre étude en s'intéressant aux notions d'expérience ou de « cours d'expérience » vécue par les élèves et de l'évaluation.

Le cadre théorique s'intéresse aux différentes théories, concepts et idées en lien avec l'étude menée. Il articule les concepts d'évaluations avec les notions de « cours d'expérience » et de sentiment de compétence.

1.1. Le concept d'évaluation

1.1.1. Définition des différentes formes d'évaluation au service de l'enseignant

Beunard (2013) s'intéresse à la notion d'évaluation et montre que les débats autour de ce concept durent depuis des années mais que ces derniers ne produisent que des effets limités quant à son évolution. En effet, la question de l'évaluation représente un enjeu fort de notre politique éducative actuelle. L'évaluation est utilisée comme un moyen pour comprendre où l'élève se situe dans les apprentissages et ainsi lui donner les moyens de progresser. Le concept d'évaluation est un concept assez large regroupant plusieurs formes d'évaluation. Il existe cinq formes d'évaluation pouvant être mises en place par l'enseignant.

L'évaluation diagnostique est selon Petitjean (1984) « la procédure qui consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou pour regrouper les élèves par niveau ». Il s'agit d'une évaluation qui est mise en place à chaque début de séquence ou cycle d'apprentissage permettant à l'enseignant de situer les élèves dans l'activité pratiquée, de faire le point sur ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas, ce qui est en cours d'acquisition, en d'autres termes de visualiser leurs besoins. Elle permet à l'enseignant d'identifier les savoirs et savoir-faire des élèves. Elle a pour fonction d'établir un bilan des acquis antérieurs et des connaissances. Elle permet donc à l'enseignant de s'adapter aux réels besoins des élèves et de programmer, concevoir son cycle d'enseignement. Elle n'est pas notée puisqu'elle précède les enjeux de la séquence à venir.

Selon Petitjean (1984), l'évaluation formative « fait système avec les modes de travail pédagogique se référant à une théorie « constructiviste » de l'apprentissage ». C'est une évaluation qui permet d'accompagner l'apprentissage des élèves, elle est intermédiaire et placée

au milieu du cycle d'enseignement. Pour l'élève, elle rend visible les acquis dans l'activité. Pour l'enseignant, elle permet de repérer les acquis et les difficultés dans les apprentissages, de formuler des consignes d'amélioration, des objectifs de progrès. À l'issue de cette forme d'évaluation, l'enseignant peut ajuster la suite du cycle. Dans une stratégie de réussite, l'évaluation formative d'une tâche n'est pas nécessairement notée. Il est préférable qu'elle donne lieu à des consignes d'améliorations. Elle permet de guider l'élève dans la réalisation de la tâche par un retour d'information de la part du professeur à l'aide d'une liste de critères.

L'évaluation formatrice permet, tout comme l'évaluation formative, d'accompagner l'apprentissage des élèves, elle est intermédiaire et placée au milieu du cycle d'enseignement. Pour l'élève, elle lui permet de s'appropriier les critères d'évaluation car elle est mise en place par l'élève. De ce fait, cette évaluation permet de responsabiliser les élèves face aux processus de gestions des erreurs. En réalisant cette forme d'évaluation, ils se rendent compte de ce qui leur reste à acquérir pour répondre favorablement aux attentes de l'évaluation. L'évaluation formatrice n'est pas nécessairement notée mais sa mise en place demeure dans une logique de réussite pour l'élève.

L'évaluation certificative est une évaluation permettant de délivrer une certification, un diplôme. Elle est donc placée en fin de collège notamment avec le diplôme national du brevet et en fin de lycée avec le diplôme national du baccalauréat. Pour l'enseignant, elle permet d'établir un bilan en vue d'une orientation. Pour l'élève, elle lui permet de se positionner par rapport aux savoirs et aux savoir-faire mis en place. Cette évaluation permet de vérifier que l'élève a atteint les connaissances, compétences et attitudes réclamées par les programmes. Proche de l'évaluation sommative, la seule grande différence réside dans le fait de délivrer, à l'issue de celle-ci, un diplôme à l'élève.

L'évaluation sommative est, toujours selon Petitjean (1984), « une évaluation finale, externe, elle intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle ». Pour l'élève, cette forme d'évaluation lui permet de se situer par rapport aux autres élèves et valide la somme des acquis moteurs, méthodologiques et sociaux. La plupart du temps notée, elle permet à l'élève de se positionner par rapports aux savoirs et aux savoir-faire mis en place. Pour l'enseignant, elle lui permet d'observer les transformations des élèves. Elle évalue la réussite ou l'échec de l'élève par rapport à des contenus d'enseignements travaillés pendant le cycle d'apprentissage. Elle comporte des questions centrées sur les objectifs qui ont fait l'objet

d'un apprentissage préalable. D'un point de vue institutionnel, il n'est pas obligatoire pour l'enseignant de noter ses élèves lors de la mise en place de cette forme d'évaluation.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons à l'évaluation sommative, placée à la fin de chaque cycle ou séquence d'apprentissage.

De nombreux auteurs se sont intéressés à la notion d'évaluation. Maccario (1983) définit l'évaluation comme « la formulation d'un jugement, attribution d'une valeur, d'un sens, d'une signification sur quelque chose ou quelqu'un ».

Brau- Antony & Cleuziou (2005) s'appuient sur cette définition, énonçant que l'évaluation « met toujours en rapport d'une part un référent, qui désigne de manière plus ou moins explicitement critériée, les normes à partir desquelles on peut porter un jugement de valeur, et d'autre part, un référé, c'est-à-dire les informations prélevées au sein d'une situation concrète sous forme d'indicateurs ». Si l'évaluation fait intervenir la notion de jugement, alors l'élève peut vivre cette expérience de manière positive ou a contrario de manière négative selon le jugement porté à son encontre.

La définition de Hadji (1990) est légèrement différente de celle présentée par Maccario et définit ce concept comme l'évaluation par laquelle « on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue ». Hadji, à travers cette définition met en avant la notion de compétence. L'évaluation met l'accent sur les compétences en fonction des critères de réussite.

Nous utiliserons la définition de Hadji pour la présente étude du fait qu'il accorde de l'importance à la notion de compétence.

Dans le système éducatif, l'élève est nécessairement, au cours de son cursus, confronté à l'évaluation pour valider ou non un niveau d'acquisition demandé pour passer au niveau suivant. Il relève du choix de l'enseignant de proposer une évaluation qui lui paraît la plus pertinente pour ses élèves.

L'évaluation sommative, proposée à la fin de chaque séquence ou cycle d'apprentissage peut prendre deux modalités différentes chez les enseignants.

D'une part, l'enseignant peut proposer une évaluation traditionnelle par notes, peu lisible et transparente pour l'ensemble de la communauté éducative (parents, professeurs) puisqu'on ne

sait pas ce que l'élève a acquis ou pas. Cette forme d'évaluation consiste à attribuer, en fin de cycle d'apprentissage, une note à l'élève, basée sur des contenus d'enseignements travaillés au cours des différentes leçons du cycle. L'évaluation notée est souvent ramenée exclusivement à la note finale par ses détracteurs. De nombreux débats ont suscité l'intérêt des membres de la communauté éducative au cours de ces dernières années, remettant ainsi en cause les formes et modalités de cette évaluation. Ce système d'évaluation est remis en cause dans le sens où la note renvoie aux notions de « performance », « classement », « compétition ». Ces prénotions renforcent les inégalités sociales, ne conviennent qu'aux meilleurs élèves or la loi de refondation de l'école pour la République du 8 juillet 2013 a pour enjeu de « réduire les inégalités et permettre à tous les élèves de « réussir », de se construire un projet de vie ».

D'autre part, l'enseignant peut proposer une évaluation que l'on peut qualifier de moderne par compétences ou « sans notes » ne proposant pas de notes aux élèves et permettant de rendre compte à l'institution, aux parents et aux élèves ce qui a été acquis par l'élève durant chaque séquence d'enseignement. C'est en cela, que l'évaluation par compétences a été mise à l'épreuve dans différents établissements.

Concernant l'évaluation traditionnelle par notes, les études ont mis en évidence que « l'utilisation des notes chiffrées engendrait des effets négatifs non négligeables où le jugement de valeur est inévitable », Pannier (2005). D'autant plus que la plupart du temps, quel que soit son niveau, l'élève regarde le chiffre inscrit en rouge sur sa copie et se contente de cela. En ce sens, la note n'a pas pour fonction d'estimer un niveau de compétence mais elle induit une hiérarchisation des élèves. On sait que l'apprentissage est un processus qui implique une large part d'affectif et qu'une attitude positive apparaît comme un élément déterminant de la réussite et de l'efficacité de la transmission des savoirs.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons principalement à l'évaluation « sans notes » ou par compétences.

1.1.2. Les conditions favorables à une évaluation chiffrée et celles favorables à une évaluation « sans notes »

Les débats autour de l'évaluation « avec notes » ou « sans notes » occupent une place importante au sein de la communauté éducative. Certains enseignants sont favorables à une évaluation traditionnelle « avec notes », d'autres le sont moins. En effet, afin de répondre aux

enjeux de l'école et permettre à tous les élèves de réussir, le fait de proposer une évaluation chiffrée suscite plusieurs conditions.

L'évaluation chiffrée ne doit pas empêcher l'enseignant d'annoter, d'explicitier cette note à l'élève afin qu'il n'obtienne pas seulement une note qui sera par la suite mise dans le bulletin trimestriel mais plutôt qu'il ait une note et qu'il comprenne les raisons de celle-ci, ce qu'il a réussi au sein de cette évaluation, ce qu'il a moins réussi et lui proposer des perspectives de travail afin d'améliorer cette note lors d'une future évaluation. Maulini (2003) s'intéresse au concept d'évaluation et dit qu'il est nécessaire « d'éclairer ce que la note laisse dans l'ombre : les objectifs à atteindre, les obstacles à dépasser, les moyens d'y arriver ». La remise en cause de cette forme d'évaluation est apparue à un moment où de nombreux élèves se retrouvaient en difficulté et n'avaient pas forcément de retour sur l'évaluation. De plus, l'évaluation chiffrée peut ne pas être très bien vécue par un élève qui recevrait une note basse par peur que cette note ait des répercussions sur l'attitude des parents. En effet, le rôle de l'enseignant, pour expliquer, former les parents à ne pas s'en tenir qu'à la note, est important.

La note présente des vertus pédagogiques si elle ne remet pas en cause le sentiment de compétence de l'élève. Les élèves sont dans le besoin, à la réception d'une note, de se comparer aux autres camarades de la classe pour savoir quel élève a obtenu la meilleure note. Gernigon & Ninot (2005) s'intéressent à la notion de compétence et soulignent le fait que « les succès passés contribuent au sentiment d'efficacité personnelle et favorisent les succès futurs, tandis que les échecs engendrent l'effet contraire ». En ce sens, une mauvaise note peut être perçue comme un échec pour un élève et jouer sur sa réussite future. Un élève qui est placé trop souvent dans une situation d'échec peut rencontrer de réelles difficultés à se sortir de cette situation. L'enseignant peut au sein de l'évaluation mettre en place des stratégies destinées à éviter les jugements négatifs, en proposant une évaluation basée sur des critères normatifs associé à un sentiment d'incompétence. De plus, il peut évaluer selon des critères auto référencés pour permettre une centration des élèves sur leurs propres progrès et ainsi éviter que les élèves se comparent. Cependant, malgré ces stratégies possibles, les écarts entre élèves persistent et le système éducatif Français demeure comme un des systèmes les plus inégalitaires de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE), d'après le rapport du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2012. C'est en cela que le système d'évaluation chiffrée questionne.

En ce qui concerne l'évaluation par compétences ou « sans notes », celle-ci présente d'autres conditions permettant de favoriser le bien-être de l'élève et de proposer une évaluation bienveillante, favorable aux apprentissages des élèves. La note peut être perçue comme source de stress qui peut devenir négatif pour un bon nombre d'élèves. Maulini (2003) nous dit que « la note n'est pas indolore. À force d'être mauvaise, elle peut provoquer du dégoût, de la souffrance, de la résignation ». Il nous explique ici que la note influe sur le comportement de l'élève et que celle-ci peut avoir des répercussions sur l'élève. Il aborde également la notion de motivation en disant que la note est source de motivation extrinsèque et qu'en enlevant la note, l'élève trouve principalement en lui une motivation intrinsèque. « Il y a d'un côté la pédagogie bancaire que dénonçait Paulo Freire : « chaque apprentissage mérite salaire ». Et il y a en face une autre école, qui pense que l'apprentissage c'est le salaire, et où les élèves réussissent parce qu'ils comprennent ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent » (Maulini, 2003). L'auteur cherche ici à montrer que l'élève doit savoir ce qu'il apprend et dans quel but il apprend afin que cela fasse sens pour lui.

Récopé & Boda (2008) ont mis en place une situation « épreuve – preuve » permettant d'illustrer une forme d'évaluation « sans notes » ou par compétences rendant ainsi les élèves plus acteurs de leurs apprentissages. L'épreuve – preuve est présentée comme situation où l'on confronte à un élève une situation type (de référence) mettant en avant la maîtrise ou non de l'élève (s'il sait le faire, c'est donc la preuve qu'il l'a acquis). Cette situation remplit la fonction d'indicateur d'acquisition d'une compétence. En d'autres termes, l'épreuve – preuve consiste en une définition d'étapes successives de compétences emboîtées qu'il s'agit de valider par les élèves. Chaque élève est libre et peut choisir d'être évalué à tout moment sur une compétence d'étape afin de valider cette dernière.

À la suite des différentes recherches effectuées sur le concept d'évaluation, il nous semble désormais important, pour faciliter une meilleure compréhension, de définir la notion de compétence pour mieux visualiser la mise en place de cette forme d'évaluation dite « par compétences ».

1.2. La notion de compétence

1.2.1. Définition du terme de compétence

Le terme de compétence est polysémique, c'est-à-dire qu'il présente plusieurs sens selon les disciplines. Il demeure important d'éclaircir cette notion afin de comprendre son utilisation dans le cadre de l'EPS. La notion de « compétence » peut être définie comme le fait de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (Enlart, 2011).

De nombreux chercheurs et auteurs se sont intéressés à la notion de compétence. Meirieu (1991) définit la compétence comme un « savoir identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes identifiée avec un programme de traitement déterminé ». Cette définition montre que le terme de compétence est différent selon la discipline dans laquelle il est utilisé.

Ergnaud (1995) s'appuie sur cette définition, énonçant que la compétence est « un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée de savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et comportementaux, d'opérations mentales ». Le concept de compétence mobiliserait donc un ensemble de savoirs et le fait d'articuler l'ensemble de ces savoirs dans une situation donnée permettrait d'être compétent.

La définition de Reboul (1980) est légèrement différente des définitions présentées par Meirieu et Ergnaud et définit la compétence comme « ce qui va permettre au sujet de produire des comportements adaptés (réponses motrices) en nombre important, caractérisés par leur justesse (pertinence) mais aussi par leur imprévisibilité (adaptabilité) ». Reboul, à travers cette définition met en avant les notions de pertinence et d'adaptabilité. En effet, dans une tâche qui lui est proposée, l'élève va devoir élaborer un certain comportement de façon à répondre à celle-ci de la plus juste des manières et ceci tout en s'adaptant.

Reboul s'est intéressé à la notion de compétence dans le domaine de l'EPS et dit « qu'être compétent, c'est être capable de s'adapter de façon pertinente aux situations variées des pratiques physiques ». L'élève, au cours de sa scolarité, va vivre de multiples activités physiques dans le cadre de l'EPS, qui diffèrent les unes des autres. En ce sens, quelqu'un de compétent est en mesure de s'adapter à cette diversité d'activités physiques.

La charte des programmes, 2014 ajoute alors que la « compétence » apparaît impliquer des savoirs (« notions et concepts ») et autres « savoir-faire », regroupés sous le vocable générique de « connaissances ». Ainsi, une évaluation par compétences permettrait de rendre lisible, à tous, les acquisitions des élèves et par là-même serait encourageante pour les élèves, motivante afin de leur donner les moyens pour réussir dans les domaines dans lesquels ils sont les moins à l'aise. Les compétences rendues ainsi lisibles et visibles aux yeux de tous, participeraient à élever le sentiment de compétence des élèves selon les domaines et influenceraient in fine le sentiment global d'estime de soi de ces derniers.

On retiendra que la construction de la compétence se construit à partir d'autres ressources telles que les capacités, les connaissances et les attitudes. Ainsi, nous pourrions considérer qu'un acteur (élève) sera considéré comme compétent lorsqu'il manifestera par son comportement la mobilisation d'un ensemble de ressources en vue de résoudre un problème dont la complexité nécessite de faire appel au jugement.

1.2.2. La place de la compétence dans l'évaluation

La notion de compétence est ici entendue comme un ensemble de capacités, de connaissances et d'attitudes que l'élève doit acquérir à la fin d'un cycle ou d'une séquence d'enseignement. L'enseignant propose une évaluation en permettant aux élèves de valider ou non des compétences travaillées au préalable. À l'issue de l'évaluation, l'élève ne reçoit pas une note mais une copie où les compétences travaillées lors du cycle et à valider le jour de l'évaluation sont présentes. L'enseignant renseigne ainsi si l'élève a acquis la compétence, si la compétence est en cours d'acquisition ou si la compétence n'est pas acquise.

L'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012) explique que le fait d'enseigner par compétences, implique un travail sur « le transfert des apprentissages en s'assurant que les élèves savent mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes pour répondre à la complexité des situations que l'on rencontre dans la vie réelle ». En proposant une évaluation de cette forme, l'enseignant doit prendre en compte le contexte spécifique de l'établissement dans lequel il enseigne ainsi que les caractéristiques de ses élèves pour proposer des compétences adéquates, réalisables par ses élèves.

L'évaluation par compétences se place dans la lignée de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République demandant

de « faire évoluer et diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles ». En effet, cette forme d'évaluation est proposée pour permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages en ciblant les progrès effectués, en lui permettant de comprendre ce qu'il lui reste à travailler et ce qui est acquis.

Pour répondre à cette loi d'orientation et, dans le but de proposer une évaluation bienveillante, certains auteurs ont expérimenté cette forme d'évaluation, au sein de leur établissement.

Gibon (2015) propose une évaluation par compétences qui se veut positive, exigeante et transparente. Le terme « positif » fait ici référence à la mise en œuvre d'une évaluation permettant de lutter contre le décrochage scolaire, et faisant sens pour l'élève car elle permet à ce dernier de mieux visualiser ses progrès dans le temps et accessible par tous. Elle se veut également « exigeante » en proposant des objectifs ambitieux mais réalistes pour permettre aux élèves de progresser, de faire un « pas en avant ». De plus, cette mise en œuvre se veut « transparente » en restreignant les objectifs et les objets d'apprentissages des élèves pour rendre lisible le degré d'acquisition aux yeux des élèves, de l'enseignant ainsi que pour les parents et l'institution. Pour ce faire, il met en place un indicateur de compétence en lien avec une tâche complexe, faisant référence à la fois à des ressources internes (capacités, connaissances, attitudes) et à des ressources externes (fiches, vidéos, entraide).

Dans la poursuite de cette expérimentation, l'équipe du collège de Chaulnes, dans l'académie d'Amiens a également fait le choix de proposer une évaluation ciblant les acquis des élèves sans utiliser la notation chiffrée. Le travail s'est centré sur la voie du travail par compétences et l'expérience individuelle de quelques professeurs s'est élargie dans l'évaluation « sans notes ». Nous avons pu lire une contribution de Grégory Michel, initiateur de ce projet dans le livre de Zakhartchouk et Hatem (2009). L'évaluation par compétences a été mise en place pour lutter contre les mauvaises notes des élèves. Michel Grégory, enseignant de Lettres modernes nous dit que « lorsqu'un élève a huit sur vingt, il est découragé et nous avons du mal à pointer du doigt ce qui ne va pas sur la copie car l'élève est découragé et n'est pas toujours à l'écoute ». On parle d'évaluation par compétences et cela amène de l'implication et de l'autonomie chez les élèves en classe. Cela développe le sentiment de compétence et ces

derniers travaillent plus facilement en équipe. Stéphanie Naillon, principale de l'établissement nous dit qu'en termes de résultats scolaires, « les élèves du collège progressent et ont une meilleure compréhension visuelle de leur niveau ». De plus, la mise en place d'une évaluation « sans notes » se fait également ressentir au sein de la vie scolaire. Les élèves qui sont plus en difficulté n'ont pas la vision négative de la note, le nombre d'heures de retenue diminue, le nombre d'exclusions de cours diminue également. Enfin, ce système d'évaluation permet une meilleure compréhension de la part des parents, qui sont en mesure de savoir ce qui est précisément à retravailler à la maison.

Malgré les nombreuses tentatives de mise en œuvre d'une évaluation « sans notes », peu d'acteurs ou de chercheurs se sont intéressés à l'impact de cette forme d'évaluation sur l'expérience vécue par les élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence de l'élève.

1.3. La notion d'expérience ou de « cours d'expérience »

1.3.1. Définition du terme d'expérience

Avant d'aborder la notion de sentiment de compétence, il nous semble ici important d'éclairer la notion d'expérience.

La notion d'expérience ou de « cours d'expérience » est définie de façon précise dans le cadre théorique du « cours d'action » (Theureau, 2006). Le programme de recherche du « cours d'action » est fondé sur des hypothèses théoriques permettant d'étudier l'activité humaine dans diverses sortes de situations. Il s'appuie sur un ensemble de suppositions liées à l'activité humaine qui présente le « cœur » du programme. Cet ensemble de présupposés théoriques considère l'activité humaine comme autonome (elle consiste en des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement et suppose une bonne représentation du « monde objectif » et une adaptation à ses caractéristiques), cognitive (elle consiste en la construction et la mise en œuvre permanente de savoirs), incarnée (elle consiste en une liaison entre cognition, action, communication et émotion indissociable du corps de l'acteur), située dynamiquement (elle consiste dans le fait que le contexte pilote, dans une certaine mesure, l'action), indissolublement individuelle et collective (elle implique une communauté d'acteur), cultivée (elle implique des savoirs partagés) et vécue (elle induit des expériences significatives pour le sujet). Dans le cadre scolaire, les élèves font l'expérience des situations en leur donnant un sens toujours singulier. L'explication de ces suppositions réside dans le fait qu'il s'agit d'une perspective s'appuyant sur le concept de couplage acteur / environnement. La primauté accordée à la

description intrinsèque, c'est-à-dire au point de vue de l'acteur, nous permet ainsi de mieux comprendre ce qui émerge chez ce dernier, tant dans les significations qu'il donne à ce qu'il vit que dans la mobilisation de ces significations.

L'objet théorique, du « cours d'expérience » permet de rendre compte de l'expérience de l'acteur en comprenant ce qui est significatif pour lui, c'est-à-dire, sa « conscience préreflexive » à chaque instant t du déroulement de son activité.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons davantage au caractère vécu de l'activité humaine. En effet, dans le cadre scolaire, il s'agira de mettre en évidence l'impact d'une évaluation « sans notes » sur les expériences significatives des élèves, afin de comprendre les éventuelles perturbations, modifications, évolutions de ces expériences chez l'élève. Nous utiliserons le cadre théorique du cours d'action pour la présente étude du fait qu'il accorde de l'importance à la notion d'expérience ou de « cours d'expérience ».

1.3.2. Le sentiment de compétence

De nombreux auteurs se sont intéressés à la notion de sentiment de compétence. Lantz & Alexandre (2007) expliquent que pour qu'un individu se sente compétent, il faut « non seulement que celui-ci réussisse dans une activité ayant de la valeur pour lui, mais encore faut-il qu'il identifie les procédures qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable et ne renvoie pas ces performances à des données extérieures ou aléatoires. De plus, il doit stabiliser et automatiser cette habileté ». En ce sens, ces auteurs montrent que le sentiment de compétence ne résulte pas uniquement de la faculté à réussir avec succès une tâche demandée. Il est important d'être en mesure de connaître les différentes procédures pour réaliser la tâche, et de réaliser celle-ci en toute autonomie sans intervention extérieure. Ceci pour que le sujet puisse de nouveau réaliser cette tâche avec succès quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve. Le fait de stabiliser et automatiser une habileté est également un facteur important pour se sentir compétent dans le sens où si le sujet réalise une tâche plusieurs fois avec succès, il pourra davantage se sentir compétent que s'il réalise la tâche une seule fois. C'est par ces dernières acquisitions qu'un élève pourra reproduire et réussir à nouveau concourant à la construction du sentiment de compétence. Un sujet qui réalise une tâche avec succès une fois ne stabilise pas et n'automatise pas d'habileté dans le sens où rien ne lui assurera de réussir la fois suivante.

La théorie sociale cognitive ou théorie de l'apprentissage social, utilisée en psychologie, en communication et dans l'éducation s'est intéressée à cette notion et suggère que le sentiment

de compétence influence fortement le choix, les efforts et la persévérance des gens face aux défis. Il est entendu par là qu'une personne qui se sent compétent dans une tâche va plus facilement se lancer dans la tâche, produire les efforts nécessaires pour réussir cette tâche et ainsi ne pas abdiquer au premier obstacle rencontré.

Bandura (1986), psychologue à l'origine de la formalisation de la théorie sociale cognitive, définit le sentiment de compétence comme « les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné ». Il entend par là qu'un individu ayant des jugements négatifs sur sa capacité à réaliser une tâche, tels que « je suis nul », « je suis bête », « je ne vais pas y arriver », rencontrera plus de difficultés qu'un individu portant des jugements positifs sur lui tels que « je peux le faire », « je crois en moi », « je suis capable de le faire ». L'état d'esprit dans lequel se trouve le sujet conditionne donc pour une grande partie la réussite ou l'échec face à la tâche demandée. Le sentiment de compétence, assimilable au sentiment de contrôler la situation et d'atteindre le but désiré, « détermine en grande partie la motivation et l'engagement cognitif dans une activité d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, les réactions émotives et affectives et les résultats de l'apprentissage » (Bandura, 1995).

Ce concept présente un intérêt dans la formation des futurs enseignants. En effet, la compréhension des effets du sentiment de compétence permettra à l'enseignant d'analyser l'origine de certaines formes de stress, de blocage, de démotivation et le manque d'engagement de la part de certains élèves dans une tâche.

L'étude du sentiment de compétence constitue un domaine de recherche important car il s'intéresse à la compréhension des comportements et est impliqué pour l'éducation. Cette notion fait partie des dimensions du concept de soi, c'est-à-dire de la représentation qu'un individu se fait de lui-même. Cependant, pour que ce sentiment de compétence soit un maximum positif de la part de l'élève, il est primordial qu'il se sente bien dans l'établissement dans lequel il suit sa scolarité. Le sentiment de compétence est étroitement lié au climat scolaire et au bien-être à l'école, représentant un enjeu fort de la politique éducative actuelle de notre pays. Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral (2009) s'intéressent à la notion de climat scolaire et la définissent comme « un jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école ». Il s'agit donc d'une notion qui peut être subjective d'un parent à un autre, d'un élève à un autre ou au sein de l'équipe éducative. En effet, chaque personne apporte son propre jugement sur son expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion ne prend pas en compte seulement l'élève mais l'école en tant

que groupe large, c'est-à-dire les différents groupes sociaux participant à la vie scolaire, au sein de l'école mais également à l'extérieur de celle-ci avec les parents qui échangent avec le milieu scolaire.

Un élève qui trouve sa place au sein de la communauté éducative développera plus facilement un sentiment de compétence positif par rapport à un élève qui ne se plaît pas à l'école. Dans la présente étude, nous nous sommes intéressés au sentiment de compétence des élèves dans la vie en général, au travail et à l'école.

La présente étude cherche à déterminer les conséquences d'une évaluation par compétences sur les « cours d'expérience » des élèves et précisément sur le sentiment de compétence des élèves. Elle cherche également à montrer les effets de cette forme d'évaluation sur les préoccupations et le bien être des élèves, dans le cadre de la vie de tous les jours, de l'école ou de l'EPS. Nous poursuivrons en présentant la méthode mise en place pour mener à bien cette étude en s'intéressant au choix du contexte, aux participants ayant réalisés cette étude, au dispositif mis en place permettant de recueillir les données ainsi qu'à la procédure d'analyse de ces données.

2. MÉTHODE

Le chapitre 2 « Méthode » présente les participants, le dispositif mis en place et la méthode de recueil de données pour mener à bien cette étude, et décrit également la procédure d'analyse des données. Il se compose de trois parties : (a) le choix du contexte et des participants, (b) le dispositif mis en place permettant de recueillir des données, et (c) la procédure d'analyse des données.

2.1. Le choix du contexte et des participants

L'étude a été conduite durant un stage filé le mardi après – midi inclus dans le cadre de formation des étudiants de M2 MEEF (master deuxième année des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) parcours EPS (éducation physique et sportive) au sein de l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de Nantes. L'EPL (établissement public local d'enseignement) dans lequel s'effectue ce stage propose une évaluation « sans notes » ou par compétences avec certaines classes.

Aux vu de l'échantillon de population sur lequel nous avons travaillé, il nous semblait peu significatif d'axer notre réflexion sur le versant quantitatif. Nous nous sommes donc intéressés au versant qualitatif de cette expérience en recherche.

Dans un premier temps, nous avons demandé à l'enseignant d'EPS concerné d'envoyer un document d'information et une demande de participation à cette expérience, qui devait être distribué aux élèves afin que leurs parents puissent le remplir et le rendre signer. Un délai de deux semaines a été autorisé. Les élèves qui n'ont pas rendu le document n'étaient pas autorisés à participer à l'expérience. Après avoir récupéré les documents d'autorisations, nous nous sommes rendus dans l'établissement pour leur expliquer le protocole, les outils utilisés, et le déroulement de l'expérience. Les élèves avaient été prévenus de notre venue par leur enseignant d'EPS respectif.

Afin de mener à bien notre étude, nous avons étudié l'activité d'une classe évaluée « sans notes », de première CAP (certificat aptitude professionnelle) coiffure, au Lycée X à Rezé. Cette classe est atypique dans le sens où elle est constituée principalement de filles. Il s'agit d'une classe de vingt et un élèves comprenant vingt filles et seulement un garçon. Ce dernier n'a rencontré aucun problème d'intégration et possède de très bonnes relations avec la majorité des filles de la classe. Les élèves ont entre dix-sept et dix-neuf ans. Le niveau de classe en EPS est assez hétérogène. Il existe une grande hétérogénéité d'un point de vue des qualités motrices,

physiques et morphologiques. La cohésion au sein du groupe peut être améliorée. En effet, certains élèves présentent un bon niveau en EPS et cherchent à bien faire alors que d'autres ne se sentent pas concernés et ne donnent pas le maximum d'eux-mêmes. L'implication dans la pratique manque parfois de sérieux et dépend fortement de l'activité enseignée, les élèves choisissent leurs activités. Ils présentent souvent des dispenses pour des motifs non valables et cherchent souvent à négocier avec l'enseignant pour avoir un temps de pratique réduit. Il s'agit d'une classe qui a besoin d'être rassurée, d'être mise en valeur pour s'investir dans la pratique. De plus, les élèves présentent des difficultés à rester concentrés, à se centrer sur soi-même et ne parviennent pas à canaliser leurs émotions ce qui influe grandement leur niveau d'implication en EPS. Il s'agit d'une classe préparant le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ce qui implique une entrée très proche dans le monde du travail. En cela, il est important de les rendre autonomes dans leur travail, responsables et de les placer en interaction avec d'autres personnes.

Dans ce projet, nous avons fait le choix de réaliser une étude longitudinale. Ce type d'étude résulte du suivi d'une population dans le temps en fonction d'un événement de départ. Pour ce faire, nous avons pris les mêmes élèves sur l'ensemble de l'étude. Nous avons choisi trois élèves de profils différents en se basant sur les informations recueillies à l'issue d'un questionnaire distribué aux élèves en début d'année, portant sur la perception de soi. Il nous a paru pertinent de sélectionner ces trois élèves en raison de la divergence de réponses au questionnaire. En effet, il demeurerait préférable, pour une plus grande richesse de résultats à la suite de l'étude mise en place, de prendre des élèves n'ayant pas la même perception d'eux au départ, que ce soit dans le cadre de la vie en général, dans le cadre de l'école ou celui de l'EPS.

Pour ce faire, nous avons sélectionné deux filles et un garçon. L'étude s'est déroulée sur une période de dix semaines, allant de la première leçon du cycle de vitesse – relais à la leçon suivant l'évaluation du cycle de danse. Au sein de leur formation, ils effectuent un stage en salon de coiffure où ils disent « se sentir plus à l'aise » que durant les périodes de cours au sein de leur établissement.

Les élèves de cette classe ont toujours été évalués par une notation chiffrée, l'évaluation « sans notes » représente donc pour eux une nouveauté.

2.2. Le dispositif mis en place permettant de recueillir ces données

Afin de recueillir les données nécessaires à notre étude, nous nous sommes basés sur deux outils. Dans un premier temps, nous avons utilisé « The Self-Perception Profile for Adolescents

(SPPA) de S. Harter » traduit par Françoise Barriaud en 2006 dans « L'orientation scolaire et professionnelle », n°2. Le S.P.P.A. qui est un questionnaire de perception de soi fait pour les adolescents (jugements qu'ils portent sur leur propre valeur). Cela permet donc d'évaluer le sentiment qu'a le jeune de « ses compétences ou son adéquation » dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu'il a, d'un point de vue global, de sa propre valeur en tant que personne (on évoque ici le sentiment de compétence à faire quelque chose). Parmi ces huit domaines différents, on retrouve la compétence scolaire, l'acceptation sociale, la compétence sportive, l'apparence physique, la compétence dans le travail, l'attrait dans les relations amoureuses, la conduite ou encore l'amitié intime. En vue de notre expérience, nous avons fait le choix de retenir trois domaines, la compétence scolaire, la compétence sportive et la compétence au travail pour mesurer le sentiment de compétence des élèves car ces domaines nous paraissaient les plus pertinents dans le cadre de notre étude. De plus, nous avons retenu le sentiment que l'élève a de lui, d'un point de vue global, en d'autres termes la valeur globale du sentiment de compétence des élèves. Nous avons recueilli ces données et nous avons pu faciliter notre lecture en s'appuyant sur un graphique radar (figure 1).

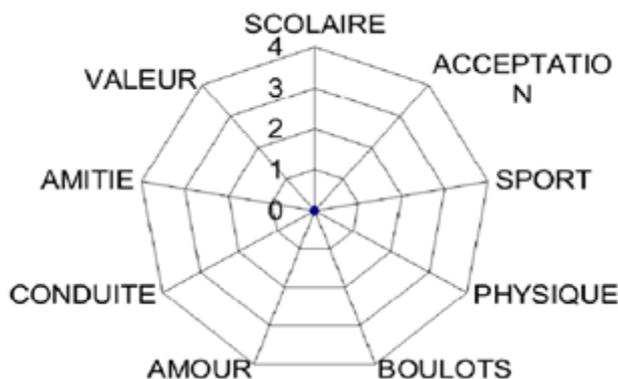


Figure 1 : Modélisation du sentiment de compétence dans 8 domaines

Dans un second temps afin que les élèves puissent concrètement dire ce qu'ils ressentiaient et verbaliser leurs émotions et leurs sentiments, nous avons décidé de mettre en place trois entretiens pour chacun des trois élèves choisis à la suite du questionnaire distribué en début d'année. Le premier a été réalisé à la première leçon du cycle de vitesse – relais, le second après l'évaluation du cycle vitesse – relais puis le troisième après la séance d'évaluation du cycle de danse afin que nous puissions voir s'il existe une évolution chez les élèves que nous avons choisi de questionner. Il est important de mentionner que l'évaluation de ces deux

séquences d'enseignement était une évaluation « sans notes ». Ces deux activités physiques sportives et artistiques (APSA) ont été choisies car elles figuraient dans la programmation de cette classe, cette étude aurait pu être menée dans le cadre d'autre APSA. Nous avons fait ce choix afin que les élèves puissent vivre au moins deux évaluations « sans notes » et qu'ils connaissent davantage les modalités d'une évaluation de cette forme par rapport à l'évaluation traditionnelle vécue sur l'ensemble de leur scolarité passée. Les entretiens proposés aux élèves sont de type semi – directif (cf. annexe 1). En ce sens, ces entretiens nous ont permis de connaître davantage les élèves et d'orienter le discours des élèves choisis autour du sentiment de compétence, à l'échelle de leur vie quotidienne, à l'échelle de l'établissement et à l'échelle de l'EPS. Ils nous ont également permis de déterminer la manière dont était vécue l'évaluation « sans note » dans leur propre expérience de vie (expériences positives ou négatives vécues par les élèves, présence ou non d'une envie de progresser, comparaison avec d'autres matières). En procédant ainsi, nous avons tenté d'établir une corrélation entre le sentiment de compétence dans leur vie en général et le fait de les évaluer « sans note », en leur indiquant ce qu'ils avaient acquis ou non et ce qui restait à acquérir durant le cycle d'EPS.

Nous avons donc proposé des entretiens semi-directifs. Les questions étaient catégorisées selon différents thèmes :

Questionnaire Entretien N°1 (cf. annexe 1)
Informations sur leur vie en général
Informations sur l'école et le monde du travail
Informations sur l'évaluation

Questionnaire Entretien N°2 (cf. annexe 2)
Ressentis sur l'école et le monde du travail
Informations sur la manière dont est vécue cette nouvelle forme d'évaluation

Questionnaire Entretien N°3 (cf. annexe 2)
Ressentis sur l'école et le monde du travail
Informations sur la manière dont est vécue cette nouvelle forme d'évaluation
Ressentis sur le cheminement de l'expérience

En faisant cela, nous avons regardé si une évolution émergeait en ce qui concerne ce sentiment de compétence et de bien être global chez les élèves, dû au fait qu'ils soient désormais évalués « sans note ».

Les élèves devaient remplir le premier questionnaire « The Self-Perception Profile for Adolescents » (SPPA) de S. Harter seul et de manière personnelle. Nous leur avons expliqué qu'il n'y avait pas de mauvaises réponses et que le plus important était de considérer son propre ressenti et non pas ce que ressentait son camarade. Nous avons essayé d'installer une relation de confiance entre nous et les élèves, en leur disant que ces informations seront simplement utilisées dans le cadre de notre recherche, et ne seront pas divulguées dans d'autres circonstances. À 16h, le premier questionnaire a été distribué, et à 16h15, les élèves ont débuté le questionnaire. Les élèves devaient s'asseoir dans les tribunes du complexe sportif d'un établissement urbain, et remplir le questionnaire dans le calme. Après avoir recueilli toutes ces informations, nous avons pu voir les différents profils des élèves et connaître qui d'entre eux se sentaient compétent dans les différents domaines cités.

À l'issue de ce questionnaire nous avons pu retenir trois élèves différents, et nous les avons choisis pour la suite de notre recherche. Les élèves choisis sont : Eva, Paul & Marie. Dans ce projet de recherche, l'un des co-auteurs de ce mémoire a conduit les entretiens. Il s'assurait que le cadre d'entretien et la posture qu'il adoptait, n'était pas anxiogène pour les élèves, afin qu'ils puissent se livrer avec plus de facilité et pour qu'ils puissent répondre aux questions sans appréhensions. Cet entretien devait être interactif dans le sens où, le chercheur interagissait avec les élèves en rebondissant sur les réponses données avec les élèves, en essayant de comprendre quels sont les raisons pour lesquels les élèves nous donnaient telles ou telles réponses. L'entretien prend la forme d'un « dialogue » assez naturel où l'élève exprime

ses ressentis. L'élève se retrouve seul face à l'interviewer, et l'entretien peut débuter. Afin de recueillir toutes les informations nécessaires, l'entretien est enregistré par un smartphone via une application « d'enregistrement vocal ».

En début de cours, nous avons expliqué aux élèves que trois d'entre eux allaient se faire appeler, au fur et à mesure afin de discuter avec eux sur : « l'école, le travail et la vie en général ». Nous avons décidé de présenter cela ainsi aux élèves, afin de dédramatiser l'idée de se retrouver seul face à un adulte et de devoir répondre aux questions. Nous leur avons également expliqué que le choix des élèves opéré, n'était pas basé sur un éventuel niveau en EPS ou à l'école, mais plutôt qu'il s'agissait d'un choix aléatoire, afin qu'ils ne se sentent pas stigmatisés ou visés par quelconques pressions.

De ce fait, durant la leçon d'EPS menée par l'enseignant, l'un des chercheurs venait appeler le premier élève, en l'occurrence l'élève A puis allait avec ce dernier dans les tribunes du complexe sportif d'un établissement urbain, afin de se mettre à l'abri de tout regards et de toutes perturbations. L'entretien prenait environ quinze minutes puis une fois l'entretien terminé, l'interviewer accompagnait Eva pour qu'elle puisse réintégrer la leçon d'EPS. Il demandait ensuite à Paul de stopper son activité puis de venir avec lui pour réaliser l'entretien. Dans les mêmes conditions que l'entretien réalisé avec Eva, Paul et l'interviewer allaient dans les tribunes du complexe sportif d'un établissement urbain pour réaliser l'entretien, qui prenait environ quinze minutes. Le chercheur accompagnait Paul pour qu'il puisse à son tour réintégrer la leçon d'EPS. Il demandait ensuite à Marie, de stopper son activité et de venir avec lui dans les tribunes du complexe sportif pour procéder à l'entretien. L'entretien durait environ quinze minutes puis à l'issue de celui-ci, l'interviewer accompagnait Marie pour qu'elle puisse réintégrer la leçon d'EPS.

Les élèves ont donc subi trois entretiens chacun au cours de cette étude.

2.3. La procédure d'analyse des données

À l'issue de chaque entretien, nous avons retranscrit les entretiens enregistrés par un smartphone via une application « d'enregistrement vocal ». Ces données ont été placées dans un tableau afin de visualiser les questions posées par l'enseignant puis les réponses et explicitations d'Eva, Paul puis de Marie. Nous avons ensuite analysé l'évolution des différentes réponses de chaque élève à la suite des trois entretiens pour voir si les représentations des élèves, vis-à-vis de leur bien-être, de leur sentiment de compétence et du rapport qu'ils

entretenaient avec cette nouvelle forme d'évaluation avaient évolué ou à l'inverse étaient identiques.

Le premier entretien a été pensé dans l'objectif de cibler et de connaître les élèves dans un premier temps. De connaître quels rapports ils entretiennent avec l'école, leurs amis, le travail, et s'ils se sentent généralement bien dans la vie de tous les jours. Nous avons ensuite orienté nos questions sur la perception qu'ils avaient des notes et du nouveau système d'évaluation qui allait être mis en place. Il s'agit là d'une « prise de température », et le premier entretien constituait notre base de travail. Les questions étaient préparées à l'avance et devaient créer une atmosphère sereine afin que les élèves puissent se livrer davantage.

Le second et le troisième entretien étaient légèrement différents, car nous savions comment étaient les élèves et nous avons décidé de cibler davantage nos questions sur les notes et le sentiment qu'ils avaient face à ce changement. Nous laissons les élèves répondre et nous faisons en sorte de poser des questions qui n'étaient pas prévues dans nos questionnaires de bases. En effet, lorsqu'un élève nous répondait de manière intéressante et que nous sentions que nous pouvions aller plus loin dans notre réflexion, nous décidions d'insister un peu plus sur sa réponse, puis d'intégrer ces questions face aux autres élèves. Cela nous permettait d'approfondir notre démarche réflexive.

Après avoir recueilli toutes ces informations nous avons retranscrit les réponses des élèves et les questions qui ont été posées afin de prendre du recul sur les informations recueillies, et de les traiter avec précision. Sur un tableur Excel nous avons retranscrit tous les entretiens en écoutant les enregistrements audios, en indiquant les temps de paroles, la durée de l'entretien et nous avons regroupé les réponses afin de créer des interprétations à ces informations. Nous avons tenté de donner du sens à ces réponses en quelques lignes, afin que nous puissions travailler sur ces informations et ces données lors de l'interprétation des résultats. Ces unités de sens avaient pour but de « traduire » les réponses des élèves afin que ces informations puissent être compréhensibles et exploitables. Nous avons établi cela entretien par entretien.

Puis, afin de rendre toutes ces informations plus lisibles, nous avons décidé de retranscrire dans des tableaux, toutes les informations que les élèves nous ont fourni, non pas entretien par entretien mais plutôt élève par élève. Nous avons donc trois tableaux, avec pour chacun indiqué le nom de l'élève concerné, et toutes les informations qu'il nous avait fourni durant ces trois entretiens.

Dans un dernier temps, afin d'interpréter les résultats, nous avons analysé ces données et nous les avons classés par thèmes, afin que l'analyse et l'interprétation soit le plus lisible

possible. Pour chaque thème établi (exemple : la note, le sentiment de compétence, etc...), nous avons décidé d'interpréter l'évolution des élèves durant ces trois entretiens, en évoquant leurs changements et en démarquant les avis et les transformations de chaque élève.

C'est en cela que nous avons pu par la suite, établir une interprétation tangible et fiable de notre expérience sur ces élèves.

3. RESULTATS

Le chapitre 3 « Résultats » rend compte de la description et la caractérisation des phénomènes étudiés, en l'occurrence l'expérience vécue et les évolutions du sentiment de compétence des élèves lié à une évaluation « sans notes ».

Avant de présenter ces résultats, les tableaux ci-dessous montrent de façon synthétique l'évolution de la représentation que les élèves ont de l'évaluation par compétences au cours de cette expérience :

Entretien...	Eva
N°1	<ul style="list-style-type: none"> • Eva se sent à l'aise dans la vie de tous les jours • Pour ce qui est de la perception de la note, elle voit cela comme étant un repère. • Elle perçoit l'évaluation sans note comme quelque chose de « nul ». Elle affirme ne pas se sentir compétente.
N°2	<ul style="list-style-type: none"> • Vu que le système de notation a changé, l'élève est perturbé. • Elle trouve des avantages à cette évaluation par compétences. • L'évaluation par compétences est perçue comme un outil. • Le sentiment de compétence ne semble pas être affecté avec ce nouveau système d'évaluation.
N°3	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un décalage entre l'évolution des compétences chez les élèves, et le sentiment de compétence. • L'évaluation par compétences est encore perçue comme étant un outil d'aide pour progresser.

Entretien...	Paul
N°1	<ul style="list-style-type: none"> • C'est un élève qui affirme avoir confiance en lui. • Sans note, le travail demandé est considéré comme un simple exercice. • L'évaluation sans note ne fait pas sens pour lui. • Même s'il affirme qu'il ne compare pas sa note avec ses camarades, il dit cependant qu'il aime bien vouloir "savoir un peu par curiosité" ce que les autres élèves ont comme note. • L'élève semble se sentir compétent dans ce qu'il fait.

N°2	<ul style="list-style-type: none"> • Cet élève préfère de manière catégorique l'évaluation par note. • La note lui permet de se rendre compte avec facilité si oui ou non il a réussi son évaluation. • Au niveau de son sentiment de compétence, l'élève ne semble pas percevoir de changement.
N°3	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation par compétences est également perçue comme étant un moyen d'aide pour apprendre et progresser. • Il y a encore un décalage entre « voir que je suis compétent parce que la fiche d'évaluation me l'indique » et « je me sens compétent ».

Entretien...	Marie
N°1	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'une élève qui n'a pas confiance en elle, bien qu'elle montre une forme d'assurance en classe. • Elle considère l'absence de note comme une injustice. • Le cadre scolaire semble l'empêcher de se sentir compétente. • Elle est fortement impactée par les facteurs extérieurs. Si les feedbacks sont positifs, elle se motive nettement plus.
N°2	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation sans note est perçue comme quelque chose d'étrange car elle est nouvelle. • L'élève a fait un lien entre l'évaluation par compétences et le monde du travail. • L'élève ne se sent pas plus compétente que depuis le début de l'année. Mais elle envisage le fait que ce système d'évaluation peut l'aider à progresser. • Malgré tous les avantages qu'elle trouve à l'évaluation sans notes, le souhait d'avoir une note est encore là. • Le sentiment de compétence n'a pas changé depuis le début de l'année.
N°3	<ul style="list-style-type: none"> • Le fait de changer le système d'évaluation a beaucoup perturbé l'élève. • Sentiment de savoir avec plus de détails ce qu'elle a acquis. • L'élève affirme que la manière de s'engager en EPS change. • Le fait d'être évalué par compétences est plus logique pour elle dans le sens où l'enseignant mesure les compétences des élèves de manière spécifique. • Cependant le sentiment de compétence n'a pas évolué.

Les entretiens et leurs analyses nous ont permis d'identifier ce qui changeait chez les élèves dans leur manière d'agir, de percevoir, de vivre les cours d'EPS et notamment l'évaluation en EPS. Les résultats pointent des changements similaires pour chaque élève et en réalité peu de divergence. Bien que la perception de « l'évaluation sans notes », ai été différente entre les élèves, les élèves ont su appréhender ce système d'évaluation et en tirer les bénéfices.

3.1. Entretien N° 1

3.1.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » et le sentiment de compétence des élèves

3.1.1.1. Perception de la note et de l'évaluation sans notes

- Repère de la note...

Les élèves percevaient la note comme étant un moyen de se repérer durant une évaluation : « Eva.04min23 : Bah ça me permet de voir si je suis forte ou pas. ». La note fait sens pour eux, ce qui signifie que les élèves savent que c'est un moyen pour eux de savoir si l'évaluation a été réussie ou non : « Marie. 03min15 : Bah quand on est en évaluation, on a envie d'avoir une note pour savoir si on a nos examens. ». Le fait d'être évalué avec une note, aide les élèves à distinguer et séparer les exercices (ce qui est fait en classe ou à la maison pour s'entraîner) et l'évaluation (ce qui permet de sanctionner ce qui a été appris par les élèves) « Paul. 03min58 : Bah ça sert à rien ... ça fait plus exercice qu'éval quoi ».

La note peut également être vue comme une récompense du point de vue des élèves, traduisant l'idée de : si tu as bien travaillé tu auras une bonne note. Les élèves travaillent donc pour avoir une bonne note, bien plus que pour apprendre tout simplement : « Paul. 03min35 : Bah oui, sinon ça sert à rien de travailler à l'école si on a pas de notes à la fin. ». Ce qui signifie que la note est une source de motivation importante pour eux, et que les élèves s'impliquent plus dans une tâche à réaliser lorsqu'il y a une note à la clé que lorsqu'il s'agit d'un simple exercice. Cette idée vient du fait que les élèves « apprennent pour avoir une bonne note », et n'apprennent pas pour simplement avoir « des connaissances spécifiques à chaque matière ». Les élèves perçoivent donc la note comme un « symbole » de réussite, et sans cette note à la fin de l'évaluation ils se retrouvent dans l'incapacité de savoir qu'ils ont appris quelque chose durant un cycle d'apprentissage, ils trouvent cela injuste car encore une fois ils travaillent pour avoir une note : « Interviewer. 03min04 : Et pour toi une évaluation sans note c'est quoi ? – Marie. 03min06 : C'est injuste... ».

De plus, les élèves ne se situent pas uniquement eux même en fonction d'une note donnée par l'enseignant, mais ils se situent également en fonction des notes que leurs camarades ont eu : « Eva.04min36 : Euh... bah j'aime bien connaître ma note... mais du coup si j'ai une bonne note je suis contente, mais oui je demande aussi les notes de mes amies. ».

Une forme de compétition émerge donc, car les élèves seront pleinement satisfaits de leurs notes uniquement s'ils estiment être bien situé en fonction des autres notes de la classe. Si la note de 14/20 est attribué à un élève, mais que toute sa classe dispose d'une note supérieure à celle si (15/20,16/20 17/20, etc...), l'élève qui aura eu ce 14/20 se retrouvera déçu de cette note et de ce qu'il aura fourni comme travail : « Interviewer. 04min58 : Et imaginons que sur une note tu as eu 15, mais que toutes tes camarades ont eu 16 ou 17. Tu serais déçue ? – Eva. 05min00 : Ah bah oui ! – Interviewer. 05min08 : Mais tu serais contente ? – Eva. 05min11 : Hum oui mais un peu déçue quand même ».

Or dans cet extrait il s'agit d'une bonne note. Le fait de se comparer aux autres et d'entrer inconsciemment dans une logique compétitive en termes de notes, réduit la satisfaction des élèves face au travail qu'ils ont fourni, bien qu'il s'agisse d'un travail satisfaisant.

En somme, la note est perçue par les élèves comme un repère leur permettant de savoir s'ils ont réussi leur évaluation ou non. Il s'agit d'un élément motivationnel puissant, car les élèves affirment qu'ils travaillent pour avoir une bonne note à leur évaluation et ne disent pas qu'ils travaillent pour apprendre une connaissance nouvelle ou une compétence différente.

- L'évaluation sans notes, une évaluation logique en théorie, abstraite en pratique...

L'évaluation sans notes est perçue comme quelque chose d'étrange de la part des élèves « Paul. 05min37 : Oui voilà donc je trouve ça bizarre, les notes ça me permet de savoir me situer. ». Ils n'ont pas l'habitude d'être évalués de la sorte et donc ne savent pas clairement ce que cela signifie pour eux.

Dans un premier temps l'idée de ne plus avoir de notes semble absurde sans réelle signification : « Eva. 6min21 : Bah je sais pas, avec une note on sait directement si on est fort ou pas, ou si on a réussi l'évaluation. Alors que par compétence je trouve que ça veut rien dire. ». Car pour eux il est logique d'être évalué avec une note, sinon comment pourrait-on savoir si ce que nous avons fait mérite une bonne note ou non ? Le fait de s'imaginer de ne plus avoir de note et d'être évalué par un autre système, perturbe grandement les élèves car, ce qui est perçu comme un repère de progression va disparaître. Le fait de trouver cela, étrange, et que cela

perturbe les élèves vient du fait qu'ils n'ont simplement pas l'habitude d'être évalués d'une autre manière que celle-ci. Cette idée peut être aberrante pour certains élèves : « Interviewer. 05min32 : C'est que tu n'as pas l'habitude c'est ça ? – Paul. 05min37 : Oui voilà donc je trouve ça bizarre, les notes ça me permet de savoir me situer. ».

Cependant après avoir expliqué ce qu'était une évaluation sans note : « Interviewer. 04 :24 : D'accord. Et maintenant pour être plus clair, je te dis que maintenant tu seras noté par compétence, c'est-à-dire que, par exemple en EPS, si tu as acquis une compétence et bien tu auras une annotation **COMPETENCE ACQUISE**, avec un tampon vert sur ta fiche d'évaluation. A l'inverse si ce n'est pas **ACQUIS** et bien tu auras une pastille rouge, avec comme annotation **COMPETENCE NON ACQUISE**. Tu vois ? »

Les élèves y trouvent une certaine logique, une certaine cohérence, à être évalués sans notes : « Marie 03min51 : Oui oui, c'est vrai que du coup les compétences c'est mieux. Parce que les compétences, tu vois les erreurs, du coup tu as envie de progresser et de corriger tes erreurs. Et une note au final, ça te sert à pas grand-chose si tu n'as pas de justification. ».

En effet, avec une explication imagée et claire, les élèves parviennent à mieux concevoir ce que l'évaluation par compétences peut signifier. L'enjeu serait de leur expliquer de sorte que ce système d'évaluation soit simple à comprendre. Or le fait de savoir si ce système d'évaluation comporte des aspects positifs dans le cadre d'une évaluation en EPS, les élèves ne disposent pas assez de recul pour l'appréhender, ou plutôt ne parviennent pas à voir concrètement ce que cela va leur apporter « Interviewer. 06min44 : Et du coup tu penses que c'est une bonne idée ? – Eva. 06min46 : Je ne sais pas encore ».

Certains élèves même avec une explication de ce qu'est une évaluation sans notes, préfère avoir une note : « Eva. 06min41 : Bah oui, j'ai l'habitude avec des notes. Mais du coup là je comprends mieux ça veut dire quoi. ». Il ne parvient pas à s'imaginer une évaluation non notée. La note est tellement encrée dans ses habitudes scolaires, et dans son esprit que lorsqu'on lui évoque l'idée de supprimer la note, il se demande alors comment est-ce qu'il allait être noté : « Paul. 05min13 : Bah non je préfère quand même une note. Parce que par exemple sur un exercice ça nous donne pas si oui ou non a eu beaucoup de point ou pas. ». Les élèves ne parviennent pas à se représenter cette évaluation sans note. Ils ne voient pas quelle forme cela va prendre, pourquoi la note est supprimée, comment lire cette évaluation sans note.

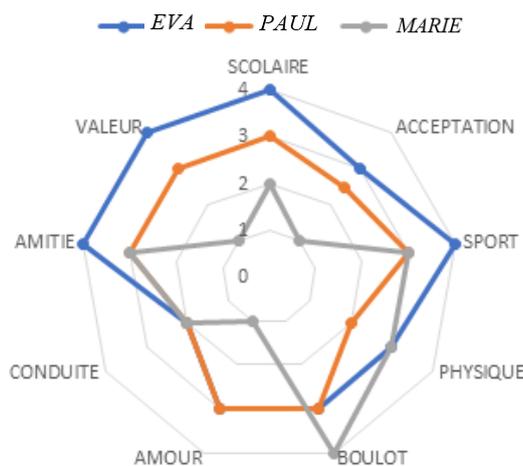
En somme, les élèves comprennent que l'évaluation sans notes permet de savoir de manière un peu plus précise ce qu'ils ont appris, atteint, acquis. Cependant, il leur est difficile de s'imaginer devoir remplacer une évaluation avec notes (classique et habituel pour eux), par une évaluation sans notes. Cela se traduit par le fait qu'ils ne parviennent pas à « traduire » cette

évaluation, la concevoir de manière concrète, et lui donner sens. Pour cela, ils doivent la vivre pour concrètement et réellement comparer et verbaliser leur ressenti dessus.

3.1.1.2. Le sentiment de compétence

Les élèves ont une estime de soi qui n'est pas la même. C'est en cela qu'il nous a semblé intéressant et judicieux de les choisir pour mener notre expérience.

- Analyse du questionnaire SPAA.



	Scolarité	Acceptation	Sport	Physique	Boulot	Amour	Conduite	Amitié	Valeur
EVA	4	3	4	3	3	3	2	4	4
PAUL	3	2,5	3	3	3	3	2	3	3
MARIE	2	1	3	3	4	1	2	3	1

	Moyenne 1	Moyenne 2
EVA	3.33/4	3.75/4
PAUL	2.72/4	3/4
MARIE	2.22/4	2.5/4

À la vue du questionnaire, Eva possède une moyenne de 3.33/4. Elle semble avoir une grande confiance en soi, dans tous les domaines. Dans le monde du travail, à l'école, dans sa vie privée ou en EPS, elle nous montre qu'il s'agit d'une personne sûre d'elle qui possède une forte estime de soi. Elle indique qu'elle se sent à l'aise à l'école car elle estime avoir de bonnes notes et comprendre ce qui lui est demandé en classe. La valeur qu'elle a d'elle-même, son sentiment d'être compétente et de bien être dans le sport, à l'école et au travail lui permettent d'avoir une moyenne de 3.75/4 en termes de score de sentiment de compétence.

Paul possède une moyenne de 2.72/4. Il semble être à l'aise dans son environnement, et dans sa vie en général, sans pour autant faire preuve d'une grande confiance en soi. Il affirme être ami avec beaucoup d'élèves et de bien s'entendre avec eux. Or il évoque le fait que l'école ne l'intéresse pas énormément ni même l'EPS. La valeur qu'il a de lui-même, son sentiment d'être compétent et de bien être dans le sport, à l'école et au travail lui permettent d'avoir une moyenne de 3/4 en termes de score de sentiment de compétence.

Marie possède une moyenne de 2.22/4. De manière globale, elle semble manquer de confiance en elle dans tous les environnements. Cet élève nous interpelle grandement car, durant les cours d'EPS, elle fait partie des élèves moteurs du groupe, qu'on entend souvent intervenir en classe, et qui semble sûre d'elle. La valeur qu'elle a d'elle-même, son sentiment d'être compétente et de bien être dans le sport, à l'école et au travail lui permettent d'avoir une moyenne de 2.5/4 en termes de score de sentiment de compétence.

Nous pouvons déjà voir que les 4 indicateurs choisis : VALEUR / SCOLAIRE / SPORT / BOULOT, sont des indicateurs qui ont permis d'augmenter la valeur de « bien-être général » de chaque élève. Nous pouvons déduire que ces 4 indicateurs sont des pôles importants sur lesquels nous pouvons nous pencher et modifier afin d'augmenter le sentiment de bien-être global des élèves.

- Sentiment de compétence en entretien

L'entretien a permis aux élèves de verbaliser ce qu'ils avaient noté sur la fiche qui leur avait été distribuée concernant leur sentiment de compétence. Nous sommes revenus là-dessus en leur montrant ce qu'ils avaient inscrit et en leur demandant d'expliquer et de détailler leurs réponses.

Nous avons relevé ici qu'un élève peut ne pas se sentir compétent lorsqu'il n'y trouve pas d'intérêt au contexte d'enseignement : « Eva. 8min15 : Ah oui je peux faire beaucoup mieux. Mais j'ai pas envie vu que ça m'intéresse pas. ». L'élève ne se sent pas compétent car ce qui est enseigné est trop difficile mais plutôt parce que cela ne l'intéresse pas ou peu.

A l'inverse, l'élève peut se sentir compétent lorsqu'il se retrouve face à un enseignement qui lui plaît : « Interviewer. 8min20 : Ok très bien. En revanche tu as mis qu'en sport tu te sentais compétente. Tu peux m'en dire plus ? – Eva. 08min24 : Bah je trouve ça facile. Je m'en sors bien. Donc oui c'est facile et j'aime bien. ».

Il n'y a ici pas de liaison avec le niveau de difficulté d'un exercice, mais nous parlons ici de l'intérêt que porte l'élève face à un travail demandé. Plus l'intérêt est grand, plus le sentiment de compétence est important, même si le travail demandé est difficile à réaliser.

Le sentiment de compétence peut être lié au fait que l'élève se retrouve en réussite lors d'une tâche donnée. En effet, Paul affirme se sentir compétent en Handball car il est en réussite dans cette APS : « Interviewer. 07min16 : Et à quel moment tu te sens compétent en sport ? – Paul. 07min18 : Dans le hand. – Interviewer. 07min21 : Le hand ? Pourquoi ? – Paul. 07min24 : Bah on gagnait du coup... et puis le prof me disais que c'était bien. ». Il affirme ici que son sentiment de compétence est dû à une réussite en amont. Et que s'il échoue, il ne se sentira plus compétent. C'est-à-dire que son sentiment de compétence dépend fortement de la réussite ou non d'une action donnée.

Les feedbacks sont ici évoqués par l'élève. En Handball, il se sent compétent car il est en réussite, mais également parce qu'il a des retours positifs sur sa pratique de la part de l'enseignant.

Le sentiment de compétence chez les élèves peut prendre cette forme : je suis capable de réaliser un travail qualitatif et je le sais, or l'école me demande une exigence trop importante et me demande beaucoup de rendu, cela me perturbe, me fait échouer et me fait sentir moins compétent. « Marie. 05min10 : Ah mais ça c'est que à l'école. Il y a un cumul qui fait qu'il y a trop de choses et je n'y arrive pas. ».

Cependant, chez certains élèves comme pour Marie le fait de s'organiser de manière autonome, lui permet d'être actrice de ce qu'elle fait, de mieux s'organiser et de se sentir plus compétente quand elle y arrive car en dehors de la classe, elle ne dépend pas de la classe, elle dépend d'elle-même. De ce fait, la réussite permet de se sentir plus compétente.

De plus chez cet élève nous voyons encore une fois la liaison qui existe entre le fait de se sentir compétent et les retours positifs fait par l'enseignant à ses élèves. Or bien que le retour positif de l'enseignant sur le devoir accompli par l'élève est bénéfique et augmente le sentiment de compétence.

Le regard des autres et le travail face aux autres peut poser un problème, créer de la frustration et créer une baisse du sentiment de compétence : « Marie. 06min30 : Bah en pratique on m'encourage. Les profs disent des bonnes choses sur moi et ça m'encourage. Ma patronne m'a dit qu'en deuxième année elle n'était pas capable de faire ce que je fais, donc c'est encourageant pour moi. Mais après le regard des autres dans la classe c'est difficile, je n'aime pas me montrer plus que les autres. ».

En définitif, le sentiment de compétence chez ces élèves dépend fortement de l'intérêt qu'ils portent au travail qu'ils font, aux feedbacks positifs des enseignants et de la manière dont ils vivent le regard des autres.

3.2. Entretien N° 2

3.2.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves

Les élèves ont désormais eu un cycle en EPS, de vitesse relais où ils ont été évalués par compétences avec une évaluation sans notes, comprenant : une fiche d'évaluation axé sur le plan moteur, et une fiche d'évaluation axé sur le plan méthodologique et social.

Les élèves ont eu une explication en cours, durant une leçon d'EPS dispensée par l'un des co-auteurs de cette étude leur expliquant et leur montrant comment allait prendre forme ce système d'évaluation. Cet entretien se passe après que les élèves ont eu le retour de leur première évaluation sans notes.

3.2.1.1. Perception de la note et de l'évaluation sans notes

- Repère de la note

La note est un système de notation très ancré chez les élèves. Le fait de changer le système d'évaluation les a perturbés « Marie. 01min47 : Si si c'est bizarre. J'ai pas l'habitude d'être évaluée comme ça ». Bien qu'il y ait eu une longue explication de la part de l'enseignant à propos de cette évaluation sans notes, les élèves ont eu du mal à anticiper ce que l'enseignant attendait d'eux avec ce système d'évaluation « Eva. 06min01 : Oui mais on ne comprenait pas que ça serait présenté comme ça. – Interviewer. 06min03 : C'est la forme qui t'a dérangé ? – Eva. 06min13 : Oui c'était bizarre. Je n'ai jamais vu une fiche d'évaluation comme ça du coup je savais pas trop comment la lire. ».

Les élèves perçoivent toujours la note comme un moyen de se situer car elle est significative pour eux et savent l'interpréter, or cette évaluation par compétences ne fait pas sens pour eux.

Cette absence de repère survient tant sur le fond que sur la forme concrète de cette fiche d'évaluation. Avec une note l'élève cherche d'abord du regard où se trouve la note, et ensuite seulement il cherche à comprendre ce qu'il a réussi ou non. Certains élèves s'arrêtent juste à la lecture de la note et ne cherchent pas plus d'explications « Paul. 06min07 : Non. Ça peut être bien oui. Mais une note c'est plus simple et plus rapide à comprendre. ».

Le fait d'être évalués par note est une habitude enracinée chez les élèves, de ce fait, même si sur une fiche d'évaluation la note est présente ainsi que le détail des compétences acquises, l'élève ira dans un premier temps chercher la note afin de l'interpréter ; et seulement dans un second temps, la lecture des compétences s'effectuera « Interviewer. 08min05 : Mais tu regarderais quoi en premier ? – Marie. 08min08 : La note. – Interviewer. 08min09 : Et pas le reste ? – Marie. 08min14 : Bah si mais après. Genre d'abord je regarde la note. Puis je regarde ce que j'ai acquis ou non acquis. ».

Les élèves s'orientent vers ce qu'ils connaissent et directement vers ce qui leur fait sens pour eux (à savoir la note).

En somme, l'évaluation par note est un système très ancré chez les élèves ; c'est une habitude dont ils ont du mal à se détacher. Comme ils ont toujours été notés de cette manière, les élèves ont du mal à accepter de se faire évaluer d'une manière différente.

- L'évaluation sans note vue comme un outil...

Les élèves perçoivent l'évaluation sans notes comme une aide, comme un outil. En effet, pour Eva par exemple, le fait d'avoir de manière détaillée toutes les compétences à acquérir semble l'intéresser et crée chez elle de la curiosité. Mais cela ne lui fait pas encore sens pour le moment, du fait qu'il s'agisse d'un système d'évaluation nouveau.

L'évaluation par compétences est perçue comme un outil qui lui permet d'apprendre et d'être meilleure durant les leçons d'EPS. Dans ce cas, l'évaluation ne serait plus perçue comme une sanction (positive ou négative), mais plutôt comme une aide ou un soutien à l'apprentissage. Il s'agira d'une aide qui amènera l'élève à identifier ce qu'il doit améliorer pour progresser davantage : « Eva. 07min52 : Ça aide quoi. Par exemple là l'évaluation que j'ai eue et bien ça m'aide à voir où je dois progresser. – Interviewer. 07min55 : Tu vois ça comme un appui du coup ? – Eva. 07min57 : Oui c'est ça voilà. ».

Le fait d'avoir sous les yeux et de lire les compétences à atteindre permet de voir l'élève les atteindre ; ce système d'évaluation est considéré comme un véritable outil ; cependant les élèves ont du mal à appréhender cette évaluation : « Interviewer. 06min14 : Ok je vois. Donc tu préfères être fixé directement avec une note qu'avec la validation de compétences ? – Paul. 06min29 : Oui. Une note c'est clair. Enfin on sait si oui ou non on a réussi. On travaille plus pour avoir une bonne note que pour qu'on nous dise ce qui est acquis ou non. ».

En somme, l'évaluation sans note est perçue comme quelque chose d'étrange car elle est nouvelle. Cependant, l'élève se rend compte que l'avantage est que l'évaluation sans note va

leur permettre de se rendre compte en détail des compétences acquises ou non : « Interviewer. 06min18 : Et ce système d'évaluation tu penses pas que ça pourrait t'aider ? – Marie. 06min31 : Si parce que au moins je sais clairement c'est quoi les points où je suis forte et la où j'ai plus de mal. Je sais par moi-même ce que je dois travailler. ».

3.2.1.2. Le sentiment de compétence

- Stagnation

Concernant le sentiment de compétence, aucun changement n'a été « ressenti » chez les élèves au moment de cet entretien. Ils ne se sentent pas plus ou moins compétent depuis le début du cycle. Ils ne perçoivent pas de changement, ni de progression, ni de régression.

Le cycle et l'évaluation sans notes n'a pas permis aux élèves d'augmenter leurs sentiments de compétences : « Interviewer. 08min29 : Ok très bien je vois. Euh... et du coup depuis le début de l'année tu te sens plus compétente ? – Marie. 08min36 : Non pour moi c'est pareil. J'aime pas montrer ce que je sais faire devant tout le monde. – Interviewer. 08min41 : D'accord. Mais toi personnellement tu te sens compétente comme avant ? Ou plus ? – Marie. 08min52 : Autant compétente. Ça a pas changé. Mais par exemple en sport c'est plus encourageant je trouve d'être évalué comme ça. Ça motive plus. ».

Elle évoque un élément important : la motivation. Elle affirme que cette forme d'évaluation sans notes pourrait éventuellement la motiver davantage, la rassurer et l'aiguiller sur son apprentissage : « Interviewer. 09min05 : D'accord. Du coup ça te rassure un petit peu ? – Marie. 09min08 : Oui c'est bien de savoir ça. Ca nous (hop). – Interviewer. 09min11 : Vous aiguille ? – Marie. 09min13 : Oui nous aiguille sur ce qu'on fait. ». Elle se sent plus rassuré mais ne se sent pas pour autant plus compétente.

3.2.2. Les effets d'une « évaluation sans notes » sur les préoccupations et le bien être des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, à l'école ou en EPS

3.2.2.1. Les préoccupations et le bien être des élèves

- Quelques connexions entre l'école et le travail

Au moment de cet entretien, l'enseignant n'a pas expliqué aux élèves le lien qui pouvait exister entre cette évaluation sans notes et le monde du travail. Cependant Marie crée un lien entre ces deux univers, et il semble intéressant de le relever afin de l'exploiter par la suite.

Elle affirme que le fait d'être évalué par compétences va lui permettre de savoir clairement ce qu'elle est en mesure de faire ou non : « Marie. 04min16 : Euh... si oui c'est vrai j'avais pas pensé à ça. Mais du coup avec ce que vous dites c'est plus proche du monde professionnel quand on fait ça ? – Marie. 05min17 : Mais du coup avec les compétences acquises ou non acquises, et bien on sait ce qu'on est capable de faire dans la vie de tous les jours et du coup là bah pour le travail en coiffure par exemple et bien on sait plus facilement si on est capable d'être autonome par exemple comme vous disiez. ».

Marie a fait un lien entre l'évaluation par compétences et le monde du travail. Elle affirme que le fait d'être évalué par compétences va lui permettre de savoir clairement ce qu'elle est en mesure de faire. A partir de là, ce qu'elle a acquis, l'élève pourra le réinvestir durant son stage de coiffure ou une fois qu'elle aura complètement intégré le monde du travail.

Il s'agit d'un élément intéressant dans le sens où cette réflexion est venue naturellement dans l'esprit de Marie, mais n'a pas été évoqué par les deux autres élèves. C'est un élément qui va permettre d'aiguiller légèrement le troisième et dernier entretien.

3.3. Entretien N° 3

3.3.1. Les conséquences d'une « évaluation sans notes » sur « les cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves

3.3.1.1. Perception de la note et de l'évaluation sans notes

- Repère de la note

La note est toujours perçue comme étant un repère fondamental dans l'évaluation. Malgré le fait que les élèves ont commencés à prendre l'habitude d'être évalué sans notes (car cela fait maintenant 2 cycles qu'ils sont évalués par compétences). « Marie. 03min08 : Et en revanche même si je trouve ça bien de faire ça parce que on se rend plus compte des choses qu'on a apprises, je préfère avoir une note. ».

Le fait de changer le système d'évaluation, de passer d'une note aux compétences a beaucoup perturbé Marie. C'est la première fois qu'elle est confrontée à ce type d'évaluation. La note était la représentation de la réussite : si j'ai une bonne note, c'est que j'ai réussi. Et inversement. La note est sa référence en termes d'évaluation. Il lui est difficile de se détacher de cette habitude. Le fait de changer cette habitude la déstabilise.

- L'évaluation sans note vue comme un outil d'aide pour progresser

L'évaluation par compétences est encore perçue comme étant un outil d'aide pour progresser. L'élève affirme qu'avec ce modèle d'évaluation il sera plus investi dans sa pratique. « Eva. 03min14 : Euh... et bien pour moi par exemple quand j'ai reçu mes notes... ma fiche d'évaluation (pardon)... En sport et bien j'ai regardé les points que je n'avais pas acquis ou que je devais améliorer. Et pour le cycle d'après en danse je me suis appuyée sur ça pour être meilleure là-dessus. ».

Le fait de voir directement ce que l'élève doit faire pour progresser, va leur permettre d'être autonome et d'organiser leur apprentissage pour valider ce qui n'est pas acquis « Paul. 04min04 : Bah parce que on est directement mis face à ce qu'on sait et à ce qu'on ne sait pas faire en fin de compte, du coup on peut voir directement qu'est-ce qu'il faut que je change. ».

L'évaluation par compétences permet d'avoir le sentiment de savoir avec plus de détails ce qu'elle a acquis « Marie. 02min54 : Oui voilà. En gros là ça me pousse à comparer ce que j'ai pu faire avant et ce que je n'ai pas réussi, et voir si ensuite j'ai fait mieux ensuite. ».

Les élèves ont le sentiment de se connaître un peu plus. L'évaluation par compétences l'aide à prendre du recul et à analyser ce qu'elle sait faire. Elle estime que l'évaluation par compétences est un moyen d'aide pour elle. Cela lui permet de lui indiquer si elle parvient à atteindre sa compétence.

- L'interprétation de l'évaluation sans note

Paul n'arrivait pas à assimiler / interpréter ce qu'il fallait faire concrètement pour atteindre une compétence. Il y a sans doute eu un décalage entre ce qui était demandé et ce qu'il avait compris la première fois « Paul. 02min14 : Bah par exemple au début en vitesse relais sur l'éval le prof avait mis que plusieurs points n'étaient pas acquis comme l'autonomie ou la recherche de réponse par exemple. Et du coup je savais pas clairement à quoi ça consistait. Alors j'ai demandé au prof ce qu'il voulait dire en parlant de ça. Et après l'explication j'ai compris et du coup j'ai essayé de faire mieux en danse. ».

3.3.1.2. Les cours d'expérience des élèves

- Changement dans l'implication en EPS

L'attitude ou plutôt le comportement en classe à changer : « Paul. 07min13 : Bah je fais plus attention à faire en sorte qu'il me voit comme un bon élève et faire ce qu'il me dit de faire pour que je puisse paraître comme étant compétent dans le plus de domaine possible. ». Désormais, avec l'évaluation par compétences l'enseignant analyse l'ensemble de l'élève de

manière complète et n'attribue pas une note globale sur la prestation de l'élève sur une tâche précise à réaliser.

De ce fait, les élèves affirment que la manière de s'engager en EPS change. Vu qu'il s'agit d'une évaluation plus détaillée, l'élève ne s'engage pas uniquement pour avoir une simple bonne note, mais plutôt valider et acquérir plusieurs compétences sur le plan moteur, méthodologique et social : « Marie. 05min14 : Bah je fais plus attention à comment je m'engage, ou à ce que je fais en dehors de ce qui est à faire vraiment... je ne sais pas vraiment comment expliquer. – Interviewer. 05min21 : Alors euh... dis-moi si c'est ça, tu t'impliques plus uniquement sur le moteur, mais plutôt sur tout ce que tu fais en EPS. Par exemple maintenant si tu devais de nouveau avoir un cycle de relais, tu ne te concentres pas uniquement sur ce que tu dois faire quand tu cours mais plutôt sur le fait d'être autonome, communiquer pour progresser, par exemple ? – Marie. 05min54 : Oui voilà c'est ce que je pense. ».

Paul est plus motivé par l'idée de travailler car il sent qu'il est "plus surveillé". Sensation que l'enseignant peut plus facilement repérer l'attitude, le comportement, et l'investissement des élèves : « Interviewer. 07min52 : Et ça ne te fais pas plus peur à l'idée d'être surveiller ? – Paul. 08min02 : Bah non, c'est juste que là c'est nous surveiller un peu comme une aide pour nous pour savoir où est ce qu'on va. ».

3.3.1.3. Le sentiment de compétence

- La compétence augmente... le sentiment de compétence stagne

Il y a un décalage entre l'évolution des compétences chez les élèves, et le sentiment de compétence. « Interviewer. 04min16 : Maintenant tu te sens plus compétente alors ? – Eva. 04min20 : Non pas spécialement [...] – Interviewer. 04min40 : [...] Tu vois tu es passée de [...] orange. [...] Et maintenant tu es passé au vert ? [...] Donc on peut dire qu'entre là ta première évaluation en relais, et là ton évaluation en danse, tu es un peu plus compétente concernant ce point-là de "recherche d'informations" ? – Eva. 05min12 : Oui c'est vrai [...]. – Interviewer. 05min17 : Mais pour autant tu ne te sens pas plus compétente ? – Eva. 05min35 : Bah euh non, enfin là oui sur la fiche je vois que j'ai évolué mais moi là personnellement je ne me sens pas plus compétente. Je le sais par ce que je le vois, mais ce n'est pas un ressenti quoi. ».

Entre les deux évaluations l'élève peut clairement voir et identifier qu'il est passé de : « Compétence non acquise » à « Compétence acquise ». Cependant, même si le résultat est là, il ne se sent pas plus compétent.

3.3.2. Les effets d'une « évaluation sans notes » sur les préoccupations et le bien être des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, à l'école ou en EPS

3.3.2.1. Les préoccupations et le bien être des élèves

- Lien fort entre l'école et le monde professionnel

Le fait d'être évalué par compétences est plus logique pour elle dans le sens où l'enseignant mesure les compétences des élèves de manière spécifique. Et cela va permettre à l'élève d'identifier avec précision ce qui doit être changé pour progresser et de s'identifier en tant que future coiffeuse dans son salon de coiffure : « Interviewer. 06min26 : D'accord je vois. Alors, Mr Bouiffroy vous a parlé du fait que ce système d'évaluation pouvait être un bon moyen pour que votre futur patron puisse voir si oui ou non vous avez les qualités requises pour être recruté. Du coup j'aimerais savoir ce que tu en penses ? – Marie. 06min30 : Bah je trouve ça plus logique en fait. [...]. Bah là on est pas évalué par compétence d'habitude. C'est juste une note. Et ce qui est logique c'est que en évaluant les compétences bah ça permet de dire si par exemple moi je suis compétente dans un domaine ou une chose en particulière. Et en plus de ça après l'école on a plus de notes. ».

Pour elle, il est plus logique de ne plus avoir de notes. Car dans le monde du travail on n'est plus considéré avec des notes. Mais plutôt avec des qualifications, des compétences, des qualités. Cela fait sens à l'élève car le lien entre ce mode d'évaluation et le monde du travail est très fort. L'élève confirme l'idée que l'évaluation par compétences est un bon moyen pour que "le futur patron" puisse identifier si oui ou non l'élève est compétent dans un domaine donné.

4. DISCUSSION

Le chapitre 4 « Discussion » porte sur l'interprétation des phénomènes étudiés et les implications pour l'enseignant, ainsi que les limites et perspectives pour l'enseignant.

Cette discussion se divise en deux parties. Dans la première, nous discuterons des résultats de cette expérience et nous verrons en quoi ces connaissances sont utiles pour l'enseignant. Dans la seconde partie, nous verrons les limites de cette expérience et ce qui est à améliorer dans cette expérience.

4.1. L'évaluation sans note ne permet pas de se sentir plus compétent, mais modifie la manière de percevoir et d'agir en EPS.

4.1.1. Déstabilisation par l'habitude...

Le fait de ne plus être évalué par notes mais par compétences, déstabilise les élèves. Ils ne savent pas ce que l'évaluation par compétences signifie et ce que cela représente. Les élèves ont toujours été évalué par note. Ils savent ce qu'un 10/20 ou un 15/20 signifie. Le changement de modèle d'évaluation les a perturbés car cela est nouveau. Ce système d'évaluation est récent pour eux. Ceci est confirmé par Theureau (2006) dans le programme du cours d'action qui suppose que l'activité humaine est située dynamiquement, c'est-à-dire qu'elle consiste dans le fait que le contexte pilote, dans une certaine mesure, l'action. Si les élèves avaient connaissance de ce qu'est une évaluation par compétences et ce qu'on attendait d'eux, au moins deux mois avant le début de l'expérience, il se peut que cet effet de déstabilisation soit moins important.

- Sentiment d'une évaluation qui aide...

À la fin de cette expérience, les trois élèves évoquent le fait que cette évaluation sans notes est perçue comme étant un outil d'aide à l'apprentissage. Maulini (2003) confirme le fait que l'élève doit savoir ce qu'il apprend et dans quel but il apprend afin que cela fasse sens pour lui. En effet, le fait d'être évalué par compétences permet aux élèves de plus facilement percevoir où est ce qu'ils sont rendus dans leur apprentissage. Et cela en direct, en cours de l'activité, durant la pratique. Ils peuvent voir quel sont leurs points forts, et les points à améliorer. Sur quoi ils doivent se concentrer pour pouvoir être meilleur. Cela souligne le fait d'être en compétition avec soi-même, en effet les élèves vont pouvoir se challenger, et essayer

de se dépasser pour être meilleurs qu'ils ne l'étaient la leçon précédente ou tout simplement en début d'une nouvelle leçon.

Le fait de voir directement, quelles compétences les élèves ont atteint les rassurent et crée de nouveaux repères. Les élèves ne considèrent plus la note comme une sanction, mais plutôt comme un indicateur qui va leur permettre de progresser et de se sentir plus à l'aise face aux évaluations. Il ne s'agit plus de savoir quelle est sa note ; ils ne se demandent plus : quelle note ai-je obtenu ? Mais plutôt : Est-ce que je suis compétent partout ? Où est ce que je ne le suis pas ? Cela confirme l'idée de Pannier (2005) expliquant que « l'utilisation des notes chiffrées engendrait des effets négatifs non négligeable où le jugement de valeur est inévitable ». L'idée, ici est que l'élève sera en « quête » de savoir quels sont ses points faibles pour progresser.

4.1.2. Une implication différente...

Comme l'évaluation par compétences est perçue comme un outil d'apprentissage, les élèves s'impliquent différemment dans leur pratique en EPS. Ce modèle d'évaluation modifie leur « monde » d'élèves, et les amène à se comporter différemment en classe. Tout d'abord ils ne s'intéressent plus au fait de savoir quelles notes ont eu leurs camarades. Ils s'intéressent plutôt à leur propre évolution dans la pratique. Cela est sans doute lié au fait que les élèves peuvent voir directement où est ce qu'ils en sont, quel niveau ils ont sur une pratique P à cet instant T du cycle d'EPS.

Plutôt que d'être dans une logique où l'on pratique et apprend un ensemble de savoir durant plusieurs leçons, pour ensuite pouvoir être prêt à être sanctionné par une évaluation qui tombe sur l'élève à la fin du cycle ; cette évaluation par compétences permet de mettre les élèves dans une logique où ce qui n'est pas acquis devra être retravaillé durant les autres cycles, les autres APSA pour pouvoir enfin les valider en fin d'année. Récopé & Boda (2008) ont mis en place une situation « épreuve-preuve » permettant de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en leur permettant de valider une compétence à tout moment dans la leçon.

Les élèves se projettent plus sur le moyen-long terme : échelle d'une année scolaire. Ils se rendent compte que l'évaluation va jouer un rôle d'indicateur, et les aiguiller sur ce qu'il y aura à apprendre, à retravailler et à approfondir durant l'année.

De plus, comme il s'agit d'une classe appartenant à une filière professionnalisante, une liaison très « logique » s'est établie chez les élèves entre l'évaluation par compétences et le monde du travail. En effet, l'évaluation par compétences permet de mettre en lumière ce que

l'élève a acquis ou non durant une phase d'apprentissage. Gibon (2015) met en place une évaluation par compétences qui cherche à faire ses pour l'élève car elle permet de mieux visualiser ses progrès dans le temps. De ce fait, un patron d'entreprise qui souhaiterait recruter un jeune apprenti directement issu d'un centre de formation, pourra facilement lire, comprendre et savoir quelles sont les habiletés, les points forts et les points faibles de l'élève. Il pourra savoir s'il s'agit d'un élève autonome, s'il sait travailler en équipe, s'il sait entreprendre des choix ou s'organiser dans son travail.

Les élèves ont bien assimilé que cette évaluation pouvait et allait créer une transparence entre eux et leur futur patron. Ils ont alors adapté leur implication en EPS. En s'adonnant à être le plus complet possible, les élèves recherchaient activement à valider le plus de compétence possible. Cette source de motivation vient de la prise de conscience que ce qu'ils étaient en train de réaliser en cours d'EPS pouvait réellement impacter la manière dont ils allaient entrer dans le monde du travail.

En effet, les élèves interrogés ont clairement affirmé qu'ils préféraient leurs stages en entreprises, car ils se sentent plus autonome et responsable. L'école, et certaines matières qu'ils étudiaient ne faisaient pas sens pour eux, et avaient du mal à définir comment ils pouvaient réutiliser ce qu'ils avaient appris, dans le monde du travail.

Grâce à ce système d'évaluation, la liaison se fait de manière claire et net, et l'enjeu pour les élèves étaient de devenir plus compétent séance après séance.

4.1.3. Augmentation de la compétence perçue mais non ressentie....

Un décalage s'est fait ressentir chez les élèves. Il y a un écart entre : « être compétent » et « se sentir compétent ».

En effet, durant cette expérience nous avons remarqué que les élèves interrogés étaient de plus en plus compétents. Cela se traduisait par le fait que, séance après séance ils parvenaient à acquérir et valider des compétences qu'ils n'avaient pas acquises au préalable. Ils passaient d'une compétence « non acquise » à une compétence « acquise ».

Cependant, nous nous sommes rendu compte que malgré le fait que sur le plan théorique et sur le plan pratique, les élèves ont augmenté leur compétence, ils n'ont pas pour autant augmenté leurs sentiments de compétences. Cela signifie que les élèves ne parviennent pas à ressentir ou plutôt à se sentir plus compétent qu'avant. Bien qu'ils puissent voir clairement grâce aux fiches outils, et aux fiches d'évaluations, leur évolution et leur progression, les élèves ne ressentent pas de changement. Ils ne se sentent pas plus compétent.

Nous évoquons ici le décalage entre le « voir » et le « ressentir ». Les élèves voient qu'ils progressent mais ne le ressentent pas. Cela peut se traduire par le fait que l'expérience est nouvelle, que la méthode utilisée est également nouvelle. Ils ne parviennent pas à établir de liaison entre leur progression et ressentir qu'ils ont progressés. Cela marque une dépendance très forte de marqueurs extérieurs. Lantz & Alexandre (2007) expliquent que pour qu'un individu se sente compétent, il faut que celui-ci réussisse dans l'activité et qu'il identifie les procédures qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable.

Nous considérons la note comme un marqueur extérieur très fort. Les élèves se basent et attendent la note pour savoir si oui ou non ils ont réussi l'exercice demandé. Ils ne parviennent plus à ressentir leur réussite, à se situer entre le bon et le mauvais. Ils ont besoin d'éléments extérieurs pour savoir s'ils sont en réussite ou non. Certes les feedbacks, les encouragements, les consignes, les critères de réussites et de réalisations sont des éléments qui permettent à l'élève de se situer dans sa maîtrise de compétence. Or ces facteurs extérieurs sont trop forts, et prennent une place considérable dans l'apprentissage de l'élève. Cela prend tellement de place qu'ils ne parviennent pas prendre le recul nécessaire afin de ressentir si ce qu'ils réalisent est bon ou non.

À force de pratique, les élèves s'habitueront à ce mode d'évaluation, et pourront à long terme se rendre compte par eux même s'ils évoluent et s'ils sont plus compétent. Ils pourront par exemple nous dire sans regarder leur fiche d'évaluation : Je me sens plus compétent qu'en début d'année, car au début je n'étais pas très autonome et ne savais utiliser les fiches d'observations que l'enseignant me donnait. Maintenant, je sais les comprendre et les utiliser, j'aide même mes camarades de groupe pour avancer dans notre travail.

L'intérêt et l'enjeu ici serait de détacher les élèves de cette « dépendance » trop importante des indicateurs extérieurs, afin que les élèves puissent se sentir compétent en plus de le voir.

4.1.4. Un enseignant qui analyse plus concrètement ce que l'élève est capable de faire... connexion entre les différentes matières de l'établissement...

L'évaluation par compétences aide l'élève : savoir ou est-ce que j'en suis dans mon apprentissage. Dans ce cadre de la filière professionnelle, ce mode d'évaluation aide également le patron de l'entreprise qui souhaiterait recruter un nouveau salarié.

Mais ce système d'évaluation, permet également de faciliter la vie de l'enseignant. En effet, l'enseignant pourra voir de manière concrète et claire ce que l'élève est capable de faire,

quelles compétences il aura ciblé pour progresser, et quelles compétences sont acquises. La note à un principal défaut, c'est qu'elle globalise et généralise la compétence d'un élève. De manière grossière, une note va permettre à l'enseignant d'estimer si ce qui a été enseigné est appris et maîtrisé ou non. Cependant on ne connaît pas avec détail ce que contient et signifie la note. Prenons par exemple deux élèves (A et B) qui possèdent une note de 15/20 chacun. En lisant les deux notes sur les évaluations on pourrait penser que ces deux élèves ont exactement le même niveau, ont acquis les mêmes compétences et possèdent les mêmes lacunes. Cependant, il se peut que dans cette note-là de 15/20, si nous prenons « une loupe » pour voir avec détail ce que la note contient, l'élève A aura la compétence : Savoir être autonome ; qui sera validée et la compétence : « Savoir interagir avec ses camarades pour apprendre » qui ne sera pas validée. A l'inverse, on pourra sans doute se rendre compte que l'élève B n'aura pas validé la compétence : « Savoir être autonome » mais qu'il aura validé la compétence : « Savoir interagir avec ses camarades pour apprendre ».

Dans ce cas de figure, peut-on dire que les deux élèves ont parfaitement le même niveau comme pourrait nous laisser penser le 15/20 qui leur aura été attribué ? Nous voyons clairement un manque de précision dans une évaluation avec note. L'évaluation par compétences permettra donc à l'enseignant de cibler avec précision ce qu'un élève acquiert ou non.

De plus, dans le cadre des nouveaux programmes, qui tendent vers un enseignement interdisciplinaire, la liaison avec l'autre matière va permettre de plus facilement s'établir. En effet, les compétences que nous retrouvons en EPS peuvent très facilement se transférer et se retrouver dans les autres enseignements. Le suivi de l'élève sera donc effectué de manière logique, fluide et plus approfondie. Prenons pour exemple l'élève B qui a acquis le : Savoir interagir avec ses camarades pour apprendre. Si en EPS, il parvient à valider cette compétence et à l'appliquer de manière régulière durant le cycle de sorte que l'enseignant valide cette compétence pour l'évaluation. Il se peut, qu'en classe de SVT, durant un travail de groupe, il soit amené d'user des mêmes méthodes qu'en EPS pour parvenir à valider également la compétence : Savoir interagir avec ses camarades pour apprendre. L'élève pourra dans un premier temps établir un transfert de compétence, entre l'EPS et la SVT. Et dans un second temps, cette organisation amène aux enseignants d'EPS et aux enseignants des autres matières de communiquer plus activement et plus régulièrement sur l'évolution de leurs élèves. Dans ce cas précis, l'enseignant d'EPS pourront dialoguer et évoquer les compétences validées ou non par cet élève B.

5. CONCLUSION

Premièrement, cette expérience avait pour but de démontrer le fait que l'évaluation sans notes pouvait permettre à l'élève de se sentir plus compétent. Nous avons pensé que pour l'élève le fait de pouvoir voir clairement ce qui était attendu par l'enseignant au moment des leçons d'EPS ainsi que lors de l'évaluation, et de pouvoir voir s'il atteignait ces compétences allait créer chez lui un sentiment de compétence de plus en plus fort durant le cycle. Cependant nous nous sommes aperçus à l'issue de cette expérience, que les élèves se rendaient compte de leurs compétences, non pas en les ressentant, mais en les constatant sur leur fiche d'évaluation. Nous n'avions pas prévu ni anticipé cet écart qui résidait dans « le voir et le ressentir ». Deuxièmement, cette expérience nous a enrichi dans le sens où nous nous sommes rendu compte de la complexité de saisir et de border les ressentis d'un élève. De plus en tant qu'enseignant, nous nous sommes rendu compte que, l'idée de devoir comprendre que les élèves percevaient leur progression mais ne la ressentait pas, nous a permis de soulever d'autres interrogations. Nous nous sommes dit que ce problème venait d'un manque d'habitude face à ce format ; que la note est plus néfaste qu'on ne le pense ; quel est le juste équilibre entre la note et l'évaluation par compétences ? Cette expérience n'est qu'un début, il serait intéressant de poursuivre sur l'idée de trouver un outil permettant de se sentir compétent et non pas juste de le voir. Il faudrait sans doute créer un outil où les élèves puissent noter séance après séance s'ils sont plus compétents qu'avant ou non. Et à force de se voir progresser, ils se sentiront plus compétents. L'idée serait de jouer sur le levier qui est de « voir pour le croire ». Si nous devions changer quelque chose sur cette expérience telle qu'elle a été menée, ce serait de l'établir sur une population plus jeune, afin qu'elle puisse s'habituer à ce format d'évaluation ; et de la faire pérenniser sur plusieurs années. En effet, l'expérience était trop courte dans le temps. Il faudrait que les élèves prennent l'habitude d'utiliser cet outil. Déshabituer les élèves à se focaliser sur la note pour sentir leur progression et non pas la voir. L'idéal ici, serait de trouver un juste équilibre entre une évaluation par compétences qui serait « primaire », suivi d'une évaluation avec note en « secondaire ». Nous avons conscience qu'il s'agit d'une expérience axée sur un pôle qualitatif et donc peu généralisable, l'intérêt serait de mener cette expérience sur un échantillon plus important. Ce qui nous a surpris, c'est que les résultats de cette expérience nous ont montré que ce format d'évaluation amenait les élèves à agir, à se comporter et à s'engager différemment en classe, chose encore une fois que nous n'avions ni prévue ni anticipée. Il serait intéressant d'étudier de quelle manière les élèves s'engagent lorsqu'ils sont confrontés à une

évaluation avec note ; et de comparer avec la manière dont ils s'engagent face à une évaluation par compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In *Self-efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University Press.
- Barriaud, F. (2006). Le Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, 282-295.
- Beunard, P. (2013). L'évaluation : refonder le concept et les pratiques. *Revue EPS*, 4, 1-4.
- Brau-Antony, S., & Cleuziou, J-P. (2005). *L'évaluation en EPS : concepts et contributions actuelles*. Paris : Editions Actio.
- Cadière, J. (2017). Introduction : Qu'est-ce que l'expérience ? *Forum*, 151, 8-12.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). *School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. *Teachers College Record*, 1, 180-213.
- Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire du 3 avril 2014. <http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>
- Enlart, S. (2011). La compétence. In P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Ergnaud, G. (1995). Introduction. Dossier : Compétences, Performances Humaines et Techniques, 75, 7-12.
- Gernigon, C., & Ninot, G. (2005). La compétence : un sentiment personnel. In J-L. Ubaldi (Ed.), *Les compétences*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Gibon, J. (2015). Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. *Enseigner l'EPS*, 265, 7-12.
- Gurria, A. (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Rapport, OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Lantz, D., & Alexandre, C. (2007). *Education pour la santé par l'EPS*. Paris : Revue

EPS

- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Maccario, B. (1983). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS. *Revue Française de Pédagogie*, 65, 82-83.
- Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1991). Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF.
- Pannier, I. (2005). Pour en finir (ou presque) avec les notes – Evaluer par les compétences. *Cahiers pédagogiques*, 438, 1-8.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44, 5-20.
- Rapport de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012)
- Rapport du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2012
- Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : PUF.
- Recopé, M., & Boda, B. (2008). Raisons d'agir, raisons d'apprendre. *Revue EPS*, 76, 10-38.
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 18 juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissage en EPS : une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Paris : *Revue EPS*.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire. *Education et francophonie*, 2, 68-85.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Vallacher, R., Nowak, A., Froehlich, M., & Rockloff, M. (2002). The Dynamics of Self-Evaluation. *SPSP*, 4, 370-379.

Vallaud-Belkacem, N. (2015). Evaluation des élèves du CP à la 3^{ème}. Un livret scolaire plus simple, un brevet plus complet. Conférence, Paris.
<https://www.education.gouv.fr/cid93640/evaluation-des-eleves-du-cp-a-la-3e.-un-livret-scolaire-plus-simple-un-brevet-plus-complet.html>

- Zakhartchouk, J-M., & Hatem, R. (2009). Travail par compétences et socle commun. Amiens : Canopé

ANNEXE 1

Questionnaire

Entretien N°1

- Que font tes parents dans la vie ? Pratiques-tu du sport dans la vie ? Que voudrais – tu faire plus tard ?
- Te sens tu à l’aise dans la vie de tous les jours ? (Tu fais attention au regard des autres ou non ?) Pourquoi ? Quel est ton rapport avec les autres ? (Beaucoup d’amis, tu t’entends avec un certain nombre de personnes ?).
- Te sens-tu à l’aise en classe en général ? et en EPS ? et dans les autres matières ? Pourquoi ?
- Te sens-tu à l’aise en stage ? Pourquoi ?
- Que préfères-tu entre les deux ? Pourquoi ?
- Comment vois-tu la « note » ? (Vision positive / négative ; tu aimes cela / cela te fait peur) Pourquoi ?
- Qu’est-ce que représente « évaluation sans note » pour toi ? (L’élève nous explique sa vision)
- Voilà ce qu’on entend par « évaluation sans note » Qu’est-ce que tu en penses ? Que préfères-tu ? Pour toi qu’est-ce que ça va changer ? (Tu penses travailler différemment ? cela te perturbe ?)
- Sur ta fiche tu m’as dit que.... Pourquoi ? tu peux m’expliquer un peu plus et me donner des exemples ? Penses-tu pouvoir progresser et t’améliorer sur les points que tu as évoqués ?

ANNEXE 2

Questionnaire

Entretien N°2 & 3

- Te sens-tu à l'aise dans la vie de tous les jours ? (Tu fais attention au regard des autres ou non ?) Pourquoi ? Quel est ton rapport avec les autres ? (Beaucoup d'amis, tu t'entends avec un certain nombre de personnes ?).
- Te sens-tu à l'aise en classe en général ? et en EPS ? et dans les autres matières ? Pourquoi ?
- Te sens-tu à l'aise en stage ? Pourquoi ?
- Que préfères-tu entre les deux ? Pourquoi ?
- Comment vois-tu la « note » maintenant que tu as été évalué sans note ? (vision positive / négative ; tu aimes cela / cela te fais peur) Pourquoi ?
- Est-ce que tu t'attendais à ce que l'évaluation sans note change ta vision de l'évaluation ? (L'élève nous explique sa vision)
- Est-ce que tu penses que cette évaluation sans note peut être transférable dans d'autres domaines ? dans la vie de tous les jours ?
- Est-ce facile pour toi de savoir : ce que tu as “acquis et maîtrisé” ? comment tu te situes par rapport aux autres ?
- Si tu avais été noté de manière classique, penses-tu que tu aurais eu plus de facilité à te situer sur : ce que je vauX en EPS ? comment je me situe par rapport aux autres ?
- Pour toi quel système de notation est le meilleur ? Pourquoi ?

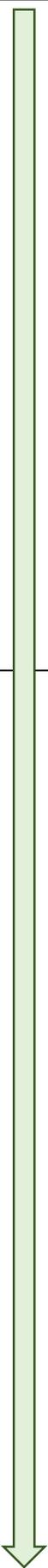
ANNEXE 4

Entretien...	Eva
N°1	<ul style="list-style-type: none"> • Eva se sent à l'aise dans la vie de tous les jours • L'école lui semble donc plus abstrait et moins important que son stage de coiffure. • Pour ce qui est de la perception de la note, elle voit cela comme étant un repère pour savoir si oui ou non elle a réussi son évaluation. Elle avoue de manière explicite que lorsqu'elle reçoit une note, elle est en légère compétition avec ses camarades de classe. • Elle perçoit l'évaluation sans note comme quelque chose de « nulle ». Car l'idée de ne pas avoir de note ne semble pas être envisageable. L'évaluation par compétence ne lui fait pas sens. • Elle affirme ne pas se sentir compétente, pas parce qu'elle ne dispose pas des capacités nécessaires à être une bonne élève, mais uniquement parce que ce qui est enseigné ne l'intéresse pas. Elle pense pouvoir faire mieux si elle s'en donne les moyens et qu'elle décide de le faire. A l'inverse, elle dit se sentir compétente en sport car elle aime pratiquer en EPS, cela ne l'ennuie pas.
N°2	<ul style="list-style-type: none"> • Vu que le système de notation a changé, l'élève est perturbé. La note était son repère et lui indiquait si elle avait réussi ou non son évaluation. • Encore une fois le travail fourni par cet élève se traduit par l'envie d'avoir une bonne note seulement. Elle trouve des avantages à cette évaluations par compétence. • L'évaluation par compétence est perçue comme un outil qui lui permet d'apprendre et d'être meilleure. • Le sentiment de compétence ne semble pas être affecté avec ce nouveau système d'évaluation.
N°3	<ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas su de manière précise ce que l'enseignant attendait lorsqu'il à annoncer les attentes de l'évaluation par compétence. • Il y a un décalage entre l'évolution des compétences chez les élèves, et le sentiment de compétence. • L'évaluation par compétence est encore perçue comme étant un outil d'aide pour progresser. L'élève affirme qu'avec ce modèle d'évaluation l'élève sera plus investie dans sa pratique. L'élève confirme l'idée que l'évaluation par compétence est un bon moyen pour que "le futur patron" puisse identifier si oui ou non l'élève est compétent dans un domaine donné.

Entretien...	Paul
N°1	<p>C'est un élève qui affirme avoir confiance en lui et qui possède beaucoup d'amis. Ce qui signifie qu'il échange avec eux et n'est pas renfermé sur lui-même. Il est à l'aise et se sent bien. Il s'emble avoir une bonne estime de lui.</p> <p>Il préfère être en stage qu'à l'école. L'idée d'avoir des responsabilités lui plait. Il y accorde plus d'importance, et considère que son travail fait en stage est plus sérieux que ce qu'il fait à l'école.</p> <p>Il considère la note comme étant un moyen de "sanctionner" une évaluation. Sans note, le travail demandé est considéré comme un simple exercice. Ce qui signifie que l'élève accorde plus d'importance à un travail lorsqu'il est noté. Il considère la note comme étant un repère. Il se passe sur la note pour savoir qu'il a réussi l'exercice ou non. Ce système d'évaluation lui fait sens et c'est pour lui un bon repère que de savoir quelle est sa note.</p> <p>L'évaluation sans note ne lui fait pas sens. Il ne voit pas clairement ce que cela représente et se fie donc logiquement à ce qu'il connaît (la note).</p> <p>Même s'il affirme qu'il ne compare pas sa note avec ses camarades, il dit cependant qu'il aime bien vouloir "savoir un peu par curiosité" ce que les autres élèves ont comme note.</p> <p>L'élève semble se sentir compétent dans ce qu'il fait. Et semble savoir que même s'il échoue ce n'est pas grave. Il semble qu'il connaît ses capacités et qu'il est en mesure de répondre à une commande faite par l'enseignant.</p> <p>Il affirme ici que son sentiment de compétence est dû à une réussite en amont. Et que s'il échoue, il ne se sentira plus compétent. C'est-à-dire que son sentiment de compétence dépend fortement de la réussite ou non d'une action donnée. Or il est possible de se sentir dans un domaine tout-en rencontrant des échecs et des obstacles.</p>
N°2	<p>Cet élève préfère de manière catégorique l'évaluation par note. Il estime que malgré les avantages que l'évaluation par note apporte, l'évaluation avec note est meilleure. Le fait qu'il est eu une mauvaise expérience avec cette évaluation doit légèrement impacter son avis sur les questions posées.</p> <p>La note lui permet de se rendre compte avec facilité si oui ou non il a réussi son évaluation. Le fait de lire les compétences à atteindre et de voir si oui ou non il les a atteints ne lui font pas sens. L'élève conçoit l'idée que : il travaille à l'école pour avoir des notes. Or le cheminement devrait être : travailler à l'école pour apprendre, et en apprenant comme il le faut j'aurais de bonnes notes durant mes évaluations.</p> <p>Au niveau de son sentiment de compétence, l'élève ne semble pas percevoir de changement.</p>

N°3	<p>L'élève n'arrivait pas à assimiler / interpréter ce qu'il fallait faire concrètement pour atteindre une compétence. Il y a sans doute eu un décalage entre ce qui était demandé et ce qu'ils avaient compris la première fois.</p> <p>L'évaluation par compétence est également perçue comme étant un moyen d'aide pour apprendre et progresser. Le fait de voir directement ce que l'élève doit faire pour progresser, va leur permettre d'être autonome et d'organiser leur apprentissage pour valider ce qui n'est pas acquis.</p> <p>Il y a encore un décalage entre : voir que je suis compétent parce que la fiche d'évaluation me l'indique ; et ; je me sens compétent.</p> <p>L'attitude ou plutôt le comportement en classe à changer. Car désormais, avec l'évaluation, par compétence l'enseignant analyse l'ensemble de l'élève de manière complète et n'attribue pas une note globale sur la prestation de l'élève sur une tâche précise à réaliser.</p> <p>L'élève est plus motivé par l'idée de travailler car il sent qu'il est "plus surveillé". Sensation que l'enseignant peut plus facilement repérer l'attitude, le comportement, et l'investissement des élèves.</p>
-----	--

Entretien...	Marie
N°1	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'une élève qui n'a pas confiance en elle, bien qu'elle montre une forme d'assurance en classe. Elle ne montre pas de signes qui affirmerait qu'elle manque de confiance en elle. Semble avoir des amis mais visiblement qu'elle n'a pas confiance en elle, elle n'ose pas aller vers les autres et se sociabiliser avec les élèves qu'elle ne connaît pas. Se sent mal à l'aise face aux autres. Bien qu'elle ait conscience qu'elle a un potentiel. • Elle accorde plus d'importance à son stage. S'y sent mieux. Et elle fournit un travail de qualité. • Elle considère l'absence de note comme une injustice. La note est perçue comme étant une sorte de récompense après avoir terminé un travail. Elle pense que sans note elle sera moins motivée. La note ou plutôt avoir une bonne note c'est l'objectif que vise l'élève. C'est une source de motivation. Bien qu'elle se rende compte qu'une note sans justification n'est pas intéressante ; la note : considérée comme un symbole de réussite. Si j'ai une bonne note = j'ai réussi. • Le cadre scolaire semble l'empêcher de se sentir compétente. Les attentes de l'école semblent être trop importantes, et ne pouvant pas y répondre correctement, elle se sent incompétente • Elle est fortement impactée par les facteurs extérieurs. Si les Feedback sont positifs, elle se motive nettement plus, et se retrouve en situation de réussite. A l'inverse, si le Feedback est négatif, sa motivation chute nettement et se sent moins compétente.

<p>N°2</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation sans note est perçue comme quelque chose d'étrange car elle est nouvelle. Cependant, l'élève se rend compte que l'avantage que cela apporte c'est que l'évaluation permet de se rendre compte en détail des compétences acquises ou non. • L'élève a fait un lien entre l'évaluation par compétence et le monde du travail. Elle affirme que le fait d'être évalué par compétence va lui permettre de savoir clairement ce qu'elle est en mesure de faire ou non. A partir de là, ce qu'elle a acquis, l'élève pourra le réinvestir durant son stage de coiffure. • L'élève ne se sent pas plus compétente que depuis le début de l'année. Mais elle envisage le fait que ce système d'évaluation peut l'aider à progresser. • Malgré tous les avantages qu'elle trouve à l'évaluation sans notes, le souhait d'avoir une note est encore là. Elle ne sait pas encore clairement comment interpréter les résultats de cette évaluation sans notes. • Le sentiment de compétence n'a pas changé depuis le début de l'année. Cela rassure l'élève le fait d'avoir sous les yeux le détail de ce qui est acquis.
<p>N°3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le fait de changer le système d'évaluation a beaucoup perturbé l'élève. C'est la première fois qu'elle est confronté à ce type d'évaluation. La note était la représentation de la réussite : si j'ai une bonne note, c'est que j'ai réussi. Et inversement. La note est sa référence en termes d'évaluation. Il lui est difficile de se détacher de cette habitude. Le fait de changer cette habitude la déstabilise. • Sentiment de savoir avec plus de détails ce qu'elle a acquis. Sentiment de se connaître un peu plus. L'évaluation par compétence l'aide à prendre du recul et à analyser ce qu'elle sait faire. Elle estime de l'évaluation par compétence est un moyen d'aide pour elle. Cela lui permet de lui indiquer si oui ou non elle parvient à atteindre sa compétence. • L'élève affirme que la manière de s'engager en EPS change. Vue qu'il s'agit d'une évaluation plus détaillée, l'élève ne s'engage pas uniquement pour avoir UNE bonne note, mais plutôt valider et acquérir PLUSIEURS compétences. • Le fait d'être évalué par compétence est plus logique pour elle dans le sens où l'enseignant mesure les compétences des élèves de manière spécifique. Et cela va permettre à l'élève d'identifier avec précision ce qui doit être changé pour progresser. Pour elle, il est plus logique de ne plus avoir de notes. Car dans le monde du travail on n'est plus considéré avec des notes. Mais plutôt avec des qualifications, des compétences, des qualités. Cela fait sens à l'élève car le lien entre ce mode d'évaluation et le monde du travail est très fort. • Cependant le sentiment de compétence n'a pas évolué.

« Effets de l'évaluation par compétence ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves »

RESUME

L'étude présentée dans ce mémoire a été conduite dans un lycée avec une classe de 1^{ère} CAP Coiffure. Elle visait à analyser les conséquences d'une évaluation « sans notes » sur les « cours d'expérience » des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves ; ainsi que les effets d'une évaluation « sans notes » sur les préoccupations et le bien-être des élèves, que ce soit dans le cadre de la vie de tous les jours, de l'école ou de l'EPS. Cette étude a été menée sur l'ensemble de trois séquences d'APSA différentes (vitesse relais, danse et musculation).

Cette étude a été conduite en référence au cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006). Trois élèves ayant a priori des perceptions de soi contrastées, ont été volontaires pour participer à cette étude. Après la passation de questionnaires permettant de mesurer leur sentiment de compétence, les données qualitatives recueillies étaient issues d'enregistrements audio in situ des leçons d'EPS et d'entretiens semi-directifs à trois moments durant l'année permettant d'enquêter sur l'évolution de la perception par les élèves de l'évaluation « sans notes ». L'analyse s'est focalisée sur la manière dont était vécu cette évaluation par compétences par les élèves, et si cette évaluation influait sur le sentiment de compétence des élèves. Cette analyse a permis de caractériser : (a) la manière dont les élèves s'impliquent dans leur pratique ; et ; (b) le niveau du sentiment de compétence des élèves.

Les résultats présentent l'analyse qualitative des trois études de cas et en proposent une modélisation synthétique. Ces résultats sont discutés en relation avec 5 thèmes, rendant compte de l'évolution du sentiment de compétence et les préoccupations des élèves durant les séquences de vitesse relais, danse et musculation. Ils ouvrent sur des implications pédagogiques intéressantes pour l'enseignement, susceptibles d'aider à mieux prendre en considération la diversité des élèves dans ce genre de dispositif d'évaluation.

MOTS CLES : éducation physique, sentiment de compétence, évaluation par compétences, notes, cours d'action.

SUMMARY

The study presented in this report was conducted in a high school with a 1st CAP Hairstyle class. It aimed to analyse the consequences of a « no-mark » evaluation on students « experience courses » and more specifically on the students' feeling of competence ; as well as the effects of a « no-mark » assessment on students' concerns and well-being, whether its everyday life, at school, or in PSE. The study was conducted on the set of three different APSA sequences (speed relay, dance and strength training).

This study was conducted referring to the theoretical and methodological « course of action » (Theureau, 2006). Three students with a contrasting self-perceptions were volunteers to participate at this study. After signing some questionnaires allowing measure their sense of competence, the qualitative data collected were in situ audio recording of PSE lessons and semi-structured interviews at three moments during the year to investigate the evolution of students' perceptions of the « no mark » evaluation. The analysis focused on how this experience was lived by students, and if this assessment impacted on the students' feeling of competence. This analysis allowed to characterize : (a) how students get involved in their practice and (b) the level of students' sense of competence.

The results present the qualitative analysis of the three cases studies and propose a synthetic modelling. These results are discussed related to 5 themes, reflecting evolution of the sense of competence and the worries of the students during the speed relay, dance and strength training sequences. They open on interesting educational implications for education, which may help to better take into consideration the student diversity in this kind of assessment measure.

KEYWORDS : physical education, feeling of competence, competences 'assessment, mark, course of action.