



**HAL**  
open science

# L'influence de l'évaluation en EPS sur le plaisir et le bien-être des élèves au collège

Kévin Buche

► **To cite this version:**

Kévin Buche. L'influence de l'évaluation en EPS sur le plaisir et le bien-être des élèves au collège. Education. 2020. dumas-03155943

**HAL Id: dumas-03155943**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03155943>**

Submitted on 2 Mar 2021

**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.

**Année universitaire 2019-2020**

*Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation*

*Mention Second Degré*

*Parcours : EPS*

# **L'influence de l'évaluation en EPS sur le plaisir et le bien-être des élèves au collège.**

**ESR présenté par Kévin Buche**

**ESR encadré par Goulven Allée**

## Table des matières

Introduction :	4
I. Etat de l'art :	5
1) L'évaluation :	5
a) Le rôle de l'évaluation :	5
b) Les effets de l'évaluation sur les apprentissages :	6
2) Le bien-être :	6
a) A l'école :	7
b) En EPS :	8
c) Bien-être et réussite scolaire :	9
3) L'évaluation et le bien-être :	9
a) Influence de l'évaluation sur le bien-être :	9
b) Influence du bien-être sur l'évaluation :	10
4) Le plaisir :	11
a) Distinction entre bien-être et plaisir :	11
b) Influence de l'évaluation sur le plaisir :	12
c) Influence du plaisir sur l'évaluation :	13
d) Plaisir et réussite scolaire :	13
II. Problématique :	13
III. Méthodologie :	15
1) Participants :	15
2) Matériel :	17
3) Procédure :	19
IV. Résultats :	20
1) Influence du type de pondération sur la compréhension de ce qui est évalué et sur l'identification des éventuels progrès réalisés :	20
2) Influence du type de pondération sur l'anxiété et la perception d'injustices chez les élèves :	24
3) Influence du type de pondération sur le sentiment de compétence et la marge de progression perçus par les élèves :	27
V. Discussion :	30
1) Interprétation des résultats concernant la première hypothèse : l'évaluation par compétences permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et les aide plus facilement à identifier leurs progrès (ce qui est important afin de pouvoir prendre du plaisir) (en comparaison avec une pondération sur 20 points).	30
2) Interprétation des résultats concernant la seconde hypothèse : l'évaluation par compétences permet de réduire le niveau de stress perçu par les élèves ainsi que l'angoisse qui peut être générée par l'évaluation (qui sont des paramètres qui peuvent avoir un impact sur le bien-être mental des élèves) (en comparaison avec une pondération sur 20 points).	33

3) Interprétation des résultats concernant la troisième hypothèse : l'évaluation par compétences permet d'augmenter le sentiment de compétences des élèves et leur croyance en leur capacité à progresser (en comparaison avec une pondération sur 20 points). .....	35
VI. Limites et perspectives : .....	38
Conclusion : .....	39
Bibliographie : .....	40
Annexes : .....	42

## Introduction :

Intervenant dans un collège nous avons été confronté à des élèves qui, pour certains d'entre eux, avaient un nombre d'absences par trimestre assez élevé (certains élèves avaient entre 20 et 30 demi-journées d'absence). Cet absentéisme important nous a donc amené à nous interroger sur son ou ses origines. Même si elles peuvent être très diverses (raison médicale, raison familiale, ...), nous nous sommes questionnés sur la possibilité que cet absentéisme puisse être dû à une mauvaise relation avec l'école et donc à un certain mal-être. Notre choix de porter notre réflexion sur la question du bien-être scolaire a également été guidé par le fait qu'une élève de 5<sup>ème</sup> (ayant été par le passé en clin à une phobie scolaire) fasse le choix en cours d'année de ne plus venir au collège car elle ne se sentait pas « à sa place » au sein de l'établissement.

Or l'Ecole doit être un lieu qui permet à chaque élève de s'épanouir. En effet, ces dernières années, la question du bien-être des jeunes est une thématique de réflexion importante en France comme le montre le Plan Interministériel d'actions en faveur du bien-être et de la santé des jeunes mis en place en 2016.

De plus, l'enseignant se doit d'assurer le bien-être des élèves comme le rappelle le Référentiel des Compétences Professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 dans une déclinaison de la compétence communes à tous les professeurs et personnels d'éducation n°6 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. En effet, il est rappelé que l'enseignant doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, ... ». Il doit donc faire preuve de bienveillance envers ses élèves et se doit de les accompagner dans leur scolarité.

La notion de bien-être se retrouve donc aussi à travers le terme « bienveillance » apparu pour la première fois dans la Loi de Refondation de l'Ecole de 2013. Cette bienveillance consiste à créer un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages. Elle comprend trois principaux axes qui sont la différenciation pédagogique, l'évaluation bienveillante et le suivi des élèves.

Ayant, l'année passée, porté notre réflexion sur le processus évaluatif dans un autre travail de recherche (*L'enseignement par compétences, un levier pour lutter contre les inégalités de réussite entre les filles et les garçons en EPS au lycée ?*), nous avons décidé dans cet écrit réflexif de nous inscrire dans la continuité en ce qui concerne les impacts que peuvent avoir le

type de pondération utilisé par l'enseignant sur l'élève et sur ses apprentissages. Néanmoins cette année nous allons particulièrement nous intéresser à l'impact ou non qu'il peut avoir sur le bien-être des élèves.

Autrement dit, une évaluation par compétences sur quatre niveaux de maîtrise est-elle plus bienveillante qu'une évaluation avec une pondération sur 20 points ?

La pondération utilisée par l'enseignant pour évaluer a-t-elle une influence sur le plaisir et le bien-être des élèves au collège ?

## I. Etat de l'art :

### 1) L'évaluation :

#### a) Le rôle de l'évaluation :

L'évaluation se définit comme « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères d'évaluation » (Noizet et Caverni, 1978). Il existe différents types d'évaluation qui interviennent à des moments différents de la séquence d'apprentissage. En effet, il existe l'évaluation diagnostique en début de séquence d'apprentissage pour identifier le niveau d'acquisition des compétences des élèves et identifier leurs besoins. Ensuite, il y a l'évaluation formatrice qui intervient au cours de la séquence d'apprentissage et a pour finalité de renseigner l'élève (et l'enseignant) sur sa progression dans ses apprentissages et sur les axes de progressions qui vont lui permettre d'atteindre les attendus de fin de séquence. Enfin, il y a l'évaluation sommative qui intervient en fin de séquence d'apprentissage et qui permet d'identifier le niveau d'acquisition atteint par l'élève en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage.

b) Les effets de l'évaluation sur les apprentissages :

D'après Stanislas Dehaene (2013), il existe quatre piliers de l'apprentissage. L'un d'entre eux est le retour d'information, c'est-à-dire le fait de permettre à l'élève d'avoir un feedback (oral, vidéo, ...) sur son travail et/ou son action. Or pour cela, l'enseignant ou l'élève est obligé d'évaluer ce qu'il a réalisé à partir de critères d'observation qui permettent d'identifier son niveau sur une échelle permettant de juger de la qualité de ce qui a été réalisé. L'élève a donc besoin, pour apprendre, d'identifier ses acquis et ses besoins.

De plus, l'évaluation peut également avoir des conséquences au niveau psychologique en étant pour certains élèves facteur de stress, à l'origine d'une perte de confiance en soi, ou encore source d'une perception d'injustice, qui peuvent conduire à long terme à un certain mal-être chez les élèves (André Antibii, 2014).

Enfin, en ce qui concerne la dimension psychosociale, l'évaluation peut également avoir une influence sur les rapports entre les élèves mais également entre l'élève et l'enseignant. En effet, André Antibii (2014) souligne le fait que dans certains cas l'évaluation peut être source d'une « perte de confiance dans les rapports entre les élèves et l'enseignant » ce qui peut donc également nuire aux apprentissages des élèves.

**2) Le bien-être :**

Le bien-être est indissociable de la notion de santé puisqu'il la définit. En effet, selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (1946), la santé peut se définir comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Le bien-être est donc un état agréable plus ou moins persistant dans le temps qui peut prendre plusieurs formes. Tout d'abord, il y a le bien-être physique, c'est-à-dire ne pas avoir de problèmes physiques (maladie, blessure, ...). Ensuite, il y a le bien-être mental (ou psychologique) qui renvoie au fait de se sentir bien dans son corps, avoir une bonne estime de soi même. Enfin, il y a le bien-être social qui concerne le fait d'être intégré au sein d'une communauté et de s'y épanouir à l'intérieur.

L'estime de soi est, selon J.-P. Famose (2001), « le composant évaluatif et affectif du concept de soi » c'est-à-dire des descriptions et représentations qu'un individu se fait de lui-même. D'après Christophe Andrée (2005), l'estime de soi participe au fondement de la personnalité d'un individu et se situe « à l'intersection de trois composantes du concept de SOI : la composante comportementale, la composante cognitive et la composante émotionnelle ». Selon cet auteur il n'y a pas une seule estime de soi mais c'est un concept multiple au même titre qu'il existe des intelligences multiples (Howard Gardner, 1993). Chez l'enfant, l'estime de soi dépend de plusieurs composantes : « l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité » (C. Andrée, 2005). Le sentiment de compétence joue un rôle important dans l'estime de soi et il est donc essentiel pour l'enseignant d'informer l'élève sur son niveau scolaire et sur ses compétences motrices en EPS.

a) A l'école :

A l'école, « le bien-être et la qualité de vie sont appréhendés soit sous l'angle du degré de satisfaction à l'égard de l'école, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques telles que le climat de la classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, ... » (P. Guimard et coll. ; 2015). Les facteurs de bien-être scolaire sont donc multiples.

Il existe un lien entre bien-être mental et bien-être physique à l'école. En effet, selon Randolph, Kangas et Ruokamo (2009) les élèves qui ne seraient pas satisfaits de l'école auraient tendance à être en moins bonne santé et à développer plus de problèmes physiques et psychologiques (F. Bacro et coll. ; 2017).

**Etat des lieux du niveau de bien-être scolaire des élèves français :**

Tout d'abord, d'après l'enquête PISA parue en 2013, moins de 50 % des élèves français disent se sentir chez eux à l'école contre 80 % dans des pays comme le Japon et la Finlande. De même André Antibi (2014) souligne le fait que « la France occupe la dernière place dans le domaine du bien-être à l'école » sur 41 pays interrogés dans les enquêtes PISA des dernières années. Ainsi les élèves français apprécient moins l'école que certains de leurs homologues étrangers.



D'après Yann Algan (Professeur Sciences Po Paris) (propos rapportés par Mattea Battaglia, 2014), les pratiques enseignantes peuvent avoir des responsabilités dans ce mal-être qui est perçu par certains élèves. En effet, il souligne que ce mal-être peut trouver son origine entre-autre dans le fait que :

- Les élèves sont évalués très tôt et qu'il existe une politique de classement des élèves entre eux grâce à la note.
- La notation est parfois perçue comme une sanction par les élèves.
- Les démarches d'enseignement sont parfois trop verticales : c'est le professeur qui parle et les élèves écoutent.

En outre, l'anxiété liée au travail en cours est une des principales sources de stress chez les élèves. En effet, l'étude PISA menée en 2015 montre qu'en ce qui concerne le bien-être des élèves, « 64 % des filles et 47 % des garçons considèrent être très angoissés face à un contrôle » (PISA à la loupe n°71 ; 2017). Dans l'académie de Grenoble, cette question de l'anxiété est aussi une problématique dont se saisissent certains établissements comme le montre l'enquête menée par le collège de Barjavel de Nyons (26) pendant l'année scolaire 2012/2013 qui vise à identifier les motivations de chaque élève de 6<sup>ème</sup> à venir au collège, le sentiment de bien-être dans la classe ou encore le niveau de stress ressenti ...

b) En EPS :

« En EPS, cette notion renvoie à l'éducation pour la santé, avec les distinctions entre bien-être physique, bien-être mental et bien-être social » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014). Cela passe par le fait de développer un goût de l'effort afin que les élèves aient une activité physique régulière nécessaire au bien-être physique. Le bien-être en EPS c'est aussi se sentir compétent dans les différentes activités physiques, sportives et artistiques proposées c'est-à-dire avoir une estime de soi satisfaisante face aux tâches demandées en cours. C'est également se sentir intégré dans le groupe classe et cela passe par l'instauration d'un bon climat de classe dans lequel les élèves sont amenés à se respecter, coopérer, s'entraider, ... plutôt que toujours s'affronter.

c) Bien-être et réussite scolaire :

Tout d'abord, la réussite scolaire c'est « l'atteinte des objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés » (Saint-Aman, 1993). Autrement dit, un élève est en réussite scolaire lorsqu'il a appris. Or d'après Maurice Reuchlin (1977), « il y a apprentissage lorsqu'un individu placé plusieurs fois dans la même situation modifie son comportement de façon systématique et relativement durable ».

D'après Mattea Battaglia (journaliste au journal *Le Monde*) (2014), le fait d'être heureux à l'école permettrait d'augmenter le désir d'apprendre. En effet, une équipe de chercheurs grenobloise a mis au jour le fait que dans le cadre de certaines pédagogies qui laissent beaucoup de libertés et d'autonomie aux élèves (écoles Montessori), alors ces derniers avaient tendances à être plus en avance dans leurs apprentissages que des élèves qui reçoivent un enseignement plus traditionnel.

De plus le bien-être a une influence sur l'absentéisme des élèves à l'école et donc par conséquence sur le décrochage scolaire. En effet, Sophie Cristofoli (2015) rappelle que l'absentéisme est souvent la conséquence d'un mal-être à l'école.

**3) L'évaluation et le bien-être :**

a) Influence de l'évaluation sur le bien-être :

André Antibii (2014), rappelle qu'il existe une « constante macabre » dans le système éducatif français. Ce phénomène se définit par le fait que dans une majorité des classes, même dans une classe avec d'excellents élèves, lors d'une évaluation chiffrée les enseignants mettent toujours un pourcentage de mauvaises notes à certains élèves de la classe. L'auteur souligne que les enseignants ne sont pas conscients de ce phénomène lors de l'évaluation de leurs élèves mais il aurait des conséquences sur le système éducatif en le « pourrissant ». En effet, selon lui, cela aurait pour conséquence « un échec injuste et artificiel de nombreux élèves » qui entrainerait progressivement une perte de confiance en soi et un certain mal-être à l'école.

L'évaluation à l'école peut également être source de stress pour les élèves et peut les amener à éprouver des émotions négatives telle que la peur. En effet, d'après les résultats de Philippe Guimard et ses collaborateurs (2015), 75 % des collégiens questionnés avaient peur d'avoir une mauvaise note. L'évaluation peut également engendrer une peur de l'erreur car le jugement créé un stress important chez les élèves comme le montre « le taux très élevé de « non-réponses » aux questions qui leur sont posés dans l'enquête PISA, certainement par peur de commettre une erreur » (*Conférence Nationale sur l'évaluation des élèves* ; Rapport du jury, 2014).

De plus, le type de pondération qui est utilisé pour évaluer les élèves semble également jouer un rôle sur la perception par les élèves de pouvoir augmenter leurs capacités personnelles. En effet, d'après une étude menée par Cécile Nurra en 2014 (Collège du Touvet, Académie de Grenoble), il semblerait que les élèves qui sont dans une classe avec note sont plus nombreux à penser que « le niveau de capacité est stable et que l'on ne peut pas faire grand-chose pour le changer » par rapport aux élèves qui appartiennent à une classe sans note.

En outre, les résultats de cette étude montrent également que cette tendance à penser que les capacités sont stables est également plus forte chez les parents et les enseignants des élèves qui sont dans une classe par note par rapport à ceux d'élèves qui sont dans une classe sans note.

*b) Influence du bien-être sur l'évaluation :*

Le bien-être peut permettre aux élèves d'avoir une meilleure confiance en eux et ainsi favoriser leur implication dans l'évaluation et cela peut participer à réduire le stress ainsi que limiter la peur de l'erreur. En effet, d'après André Antibé (2014), les élèves mis en confiance travaillent beaucoup plus et ceux qui étaient découragés mais travailleurs ont de meilleurs résultats lors de l'évaluation terminale. Il semblerait donc que le bien-être permet de réduire l'attribut anxigène qui peut accompagner l'évaluation.

#### 4) Le plaisir :

##### a) Distinction entre bien-être et plaisir :

Tout d'abord, quand on parle de bien-être, on pense souvent au plaisir. Le plaisir et le bien-être sont deux concepts proches, ce sont deux ressentis agréables. Cependant, en ce qui concerne le bien-être, « il n'est pas en lien direct avec une action » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014). Le ressenti de plaisir peut avoir comme conséquence un état de bien-être.

Le plaisir est un « état de contentement créé par la satisfaction d'un besoin, d'un désir, ... » (Dictionnaire Larousse). Le plaisir est « un affect » mais ce n'est pas seulement une émotion ou un sentiment, c'est plus complexe. Le plaisir « est un phénomène qui se situe au carrefour des émotions et des sentiments » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014). Ainsi, Philippe Gagnaire et François Lavie (2014) définissent le plaisir comme « un ressenti positif, pendant ou à la fin d'une action, qui résulte d'une combinaison complexe d'affects (humeur, émotions, sentiments) mis en relation avec l'expérience antérieure et l'histoire du sujet ». Le plaisir est quelque chose de personnel, il n'est pas identique pour tous et n'a pas forcément les mêmes origines d'un individu à un autre.

En EPS, ce n'est pas toujours de l'amusement, « le plaisir dans la pratique d'une APSA provient rarement d'un simple amusement mais résulte au contraire d'une grande implication dans une tâche de niveau optimal » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014). Pour éprouver du plaisir, il faut travailler, persévérer dans l'effort, ...

Il faut distinguer le plaisir immédiat, qui est un plaisir ressenti au moment de la réalisation d'une action ou juste à la fin de celle-ci, et le plaisir différé, qui peut être ressenti après plusieurs situations ou actions.

Le plaisir éprouvé par un élève en cours peut prendre plusieurs formes :

- « Les plaisirs liés aux pratiques ludomotrices » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014) : ils peuvent avoir plusieurs origines tels que la recherche de compétitions, le jeu, les relations sociales, le beau geste, ... Ces plaisirs sont à rechercher chez les élèves en EPS afin de développer chez eux un goût de l'effort.
- « Les plaisirs braconnés » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014) : ce sont les plaisirs qui sont entraînés par des comportements hors-tâches des élèves dans les cours d'EPS et se

retrouvent dans la leçon au moment où les élèves détournent les situations d'apprentissages auxquels ils sont confrontés. Ces plaisirs permettent à l'enseignant d'identifier ce qui préoccupe les élèves.

- « Les plaisirs déviants » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014) : c'est ce qui renvoie au moment d'amusement des élèves « hors-pratiques » comme par exemple la transgression des règles de vie collective.
- « Le trop plaisir » (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014) : c'est lorsqu'un élève prend du plaisir à faire dysfonctionner un cours.

Le plaisir joue un rôle important sur l'estime de soi et donc sur le bien-être mental selon P. Gagnaire et F. Lavie (2014). En effet, ce dernier participe à l'accroissement de l'estime de soi chez un individu et plus largement à un certain bien-être général. Ainsi lorsqu'un élève est souvent en échec, qu'il ressent peu de plaisirs dans son activité, alors cela peut conduire à une démotivation et à une dévalorisation personnelle qui font que l'élève va avoir une baisse de l'estime de lui-même. Une diminution du plaisir ressenti sur le long terme s'accompagne donc, selon ces auteurs, nécessairement d'une baisse de l'estime de soi.

*b) Influence de l'évaluation sur le plaisir :*

D'après P. Gagnaire et F. Lavie (2014), l'évaluation joue un rôle important pour offrir la possibilité aux élèves de prendre du plaisir car une des pistes pédagogiques qu'ils identifient est « d'offrir la possibilité aux élèves de pouvoir identifier leur progression dans les apprentissages et de pouvoir capitaliser sur les progrès réalisés ». En effet, il est nécessaire que les élèves puissent réussir et pour cela il faut évaluer ce qui est travaillé en cours et non pas ce qui est acquis en dehors de l'école dans le monde fédéral ou qui est déterminé par le patrimoine génétique. Dans le cas contraire, un sentiment d'inégalité de réussite et d'injustice face à ce qui est évalué peut apparaître chez certains élèves.

En effet, d'après Vanessa Lentillon et Geneviève Cogérino (2005), qui ont porté leurs recherches sur la perception du sentiment d'injustice concernant l'évaluation en EPS chez les élèves en fonction du sexe, de l'âge et de l'origine sociale, certains garçons d'un collège accueillant des élèves issus de milieux sociaux aisés ont un sentiment d'injustice entre les sexes en EPS concernant la différence des barèmes de notation (pour les élèves de 3<sup>ème</sup>). Les garçons ont le sentiment qu'ils sont notés trop sévèrement par rapport aux filles. En revanche les filles

ne ressentent pas de sentiment d'injustice. De plus, les filles de 3<sup>ème</sup> de milieu défavorisé et la majorité des garçons se plaignent du manque d'objectivité de l'évaluation en EPS. Pour la majorité des élèves, aucun sentiment d'injustice n'est perçu au regard des écarts de note qu'il peut exister entre les filles et les garçons en EPS. Les filles considèrent cela normal puisque les garçons sont « plus forts et plus sportifs ».

c) Influence du plaisir sur l'évaluation :

Un élève qui prend du plaisir est un élève qui va avoir un engagement important dans l'action (P. Gagnaire et F. Lavie, 2014). Ainsi il va engager l'ensemble de ses ressources dans la tâche d'évaluation ce qui va permettre d'avoir une évaluation qui reflète son niveau de compétence réel dans l'activité.

d) Plaisir et réussite scolaire :

Nous avons vu précédemment que le fait d'être heureux à l'école permettrait d'avoir de meilleurs résultats scolaires et d'après Yann Algan, ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que « le plaisir favoriserait la mémoire et le raisonnement » (Mattea Battaglia, 2014).

De plus, d'après P. Gagnaire et F. Lavie (2014), il ne peut pas y avoir de processus éducatif sans plaisir, c'est-à-dire que l'élève ne peut pas s'épanouir personnellement ni acquérir les différentes compétences visées.

## II. Problématique :

Au regard de la revue de littérature précédente, nous ne pouvons pas nier l'existence d'un lien entre le bien-être des élèves et le processus d'évaluation. En effet, elle joue un rôle important sur le plaisir et l'estime de soi des élèves car c'est elle qui juge de la qualité du travail de l'élève tout au long de la séquence d'apprentissage et détermine donc sa réussite scolaire. Nous avons vu précédemment que dans certains cas l'évaluation pouvait être source de stress

et de peur pour les élèves et qu'elle a un impact sur leur confiance en eux-mêmes. Or le système éducatif français n'est pas très performant en ce qui concerne le bien-être des élèves à l'école. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour lutter contre ce mal-être, qui peut à long terme et dans les cas les plus extrêmes conduire à une certaine phobie scolaire, à travers ses choix concernant les formes de groupement, le climat de travail instauré au sein de la classe, ... mais aussi concernant le processus évaluatif. En effet, il faut évaluer ce qui est appris en classe, offrir la possibilité d'identifier ses progrès afin que les élèves puissent augmenter leur sentiment de compétence, leur estime d'eux même et donc leur bien-être mental. De plus, l'évaluation a aussi un rôle à jouer en EPS en ce qui concerne le bien-être physique des élèves en participant à leur donner un certain goût de l'effort nécessaire à la pratique d'une activité physique régulière. Pour cela, il ne faut pas que l'évaluation donne une mauvaise image de l'activité physique en étant uniquement associée à des ressentis négatifs tels que le stress, la peur, l'injustice ... Certes l'évaluation n'est pas l'unique levier qui peut jouer sur le plaisir, l'estime de soi des élèves et donc sur leur bien-être mais nous pensons que c'est un levier intéressant qui mérite d'être support d'une réflexion dans le milieu scolaire. Actuellement, en ce qui concerne l'évaluation sommative, il existe principalement deux types de pondération : l'évaluation par une note sur 20 points et l'évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise.

Nous pouvons donc nous poser la question suivante : le type de pondération choisi par l'enseignant(e) pour évaluer les élèves (pondération sur 4 niveaux de maîtrise / pondération de 0 à 20 points) a-t-il une influence sur le bien-être (sentiment de compétence, niveau de stress, ...) et le plaisir ressentis par les élèves au collège ?

Tout d'abord, nous émettons l'hypothèse que l'évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et les aide plus facilement à identifier leurs progrès (qui sont importants afin de pouvoir prendre du plaisir).

Deuxièmement, nous émettons l'hypothèse que l'évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise permet de réduire le niveau de stress perçu par les élèves ainsi que l'angoisse qui peut être générée par l'évaluation (qui sont des paramètres qui ont la possibilité d'avoir un impact sur le bien-être mental des élèves).

Enfin, nous émettons l'hypothèse que l'évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise permet d'augmenter le sentiment de compétences des élèves et leur croyance en leur capacité à progresser.

### III. Méthodologie :

#### 1) Participants :

L'expérimentation se déroule au collège Louise de Savoie de Chambéry (Savoie). Les élèves accueillis par le collège sont issus de milieux sociaux très divers (1/3 des élèves sont issus des CSP favorisées et 1/3 sont issus des CSP défavorisées). En EPS, il existe des écarts importants entre les élèves en ce qui concerne les qualités motrices (certains élèves n'ont aucune pratique physique à l'extérieur de l'école), la compréhension des consignes et les centres d'intérêt. De plus une grande majorité des élèves ont des difficultés pour travailler de manière autonome.

Notre échantillon de recherche sera composé d'élèves de quatre classes de 4<sup>ème</sup> (45 élèves ont répondu au questionnaire). La moyenne d'âge des élèves est de 13 ans. Deux des classes sont évaluées par compétences sur 4 niveaux de maîtrise (4<sup>ème</sup> 5 et 4<sup>ème</sup> 6) alors que les deux autres sont évaluées à l'aide d'une pondération sur 20 points (4<sup>ème</sup> 2 et 4<sup>ème</sup> 7).

Initialement, nous avons prévu de travailler avec un échantillon de deux classes de 4<sup>ème</sup> ayant le même enseignant. L'une d'elle aurait été évalué tout au long de la séquence d'enseignement à l'aide une évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise et l'autre à l'aide d'une évaluation par une note sur 20 points. Ceci afin de limiter l'impact des choix pédagogiques et didactiques réalisés par l'enseignant sur les résultats. Néanmoins, en raison du contexte sanitaire du printemps 2020, nous avons mené notre expérimentation dans des classes ayant deux enseignants différents. Les classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 ont le même enseignant et les classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 ont la même enseignante. Néanmoins les attentes en fin de chaque séquence sont identiques pour chaque classe car elles sont construites en collaboration par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Autrement dit, à travers leurs enseignements, les enseignants visent à amener les élèves à atteindre la même compétence à la fin de chaque séquence d'apprentissage et ils mettent en place les mêmes situations d'évaluation sommative.



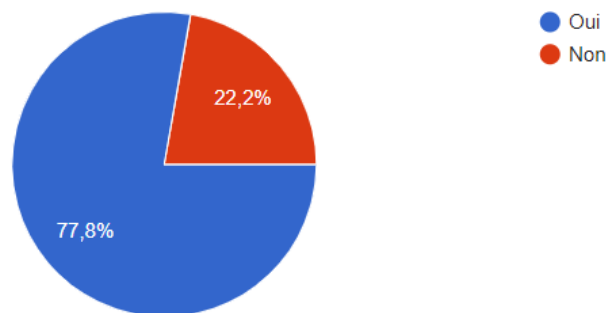
En revanche le type de pondération utilisé pour évaluer les élèves est spécifique à chaque enseignant de même que les choix didactiques et pédagogiques mis en œuvre dans les différentes séquences d'apprentissage.

**Profils des classes supports de l'expérimentation :**

- **Classes de 4<sup>ème</sup> 5 et 4<sup>ème</sup> 6 (évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise) :**

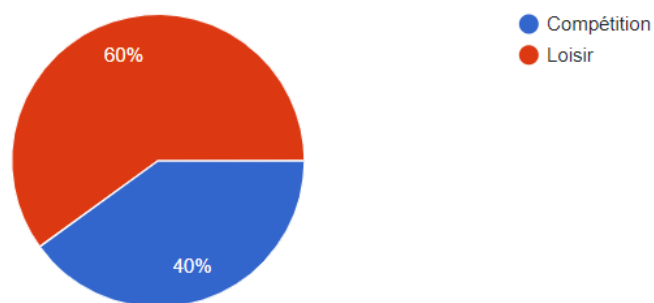
Pratiquez-vous régulièrement (plus de 2 heures par semaine) une activité physique en dehors du collège ?

18 réponses



Pratiquez-vous cette activité sous forme compétitive (compétitions fédérales : départementales, régionales, nationales) ou de loisir (entretien de soi, plaisir, esthétisme, ...) ?

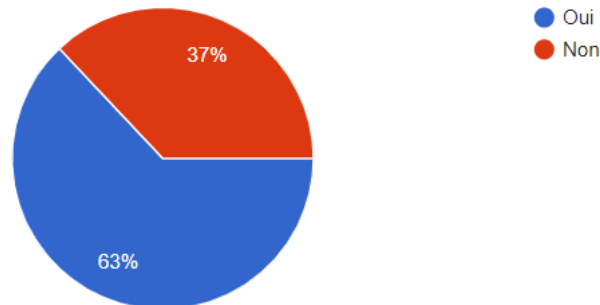
15 réponses



• **Classes de 4<sup>ème</sup> 2 et 4<sup>ème</sup> 7 (évaluation sur 20 points) :**

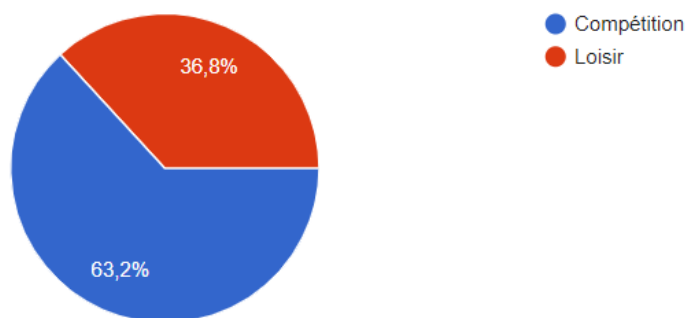
Pratiquez-vous régulièrement (plus de 2 heures par semaine) une activité physique en dehors du collège ?

27 réponses



Pratiquez-vous cette activité sous forme compétitive (compétitions fédérales : départementales, régionales, nationales) ou de loisir (entretien de soi, plaisir, esthétique, ...) ?

19 réponses



## 2) Matériel :

L'expérimentation consiste à faire passer un questionnaire aux élèves pour connaître leurs ressentis face à ce qui est évalué en EPS (le questionnaire distribué se trouve en annexe).

A partir de l'état des arts que nous avons réalisé précédemment, nous avons identifié différents indicateurs que nous allons étudier pour vérifier ou non la validité de nos hypothèses.

Il s'agit de :

- La compréhension par les élèves des critères d'évaluation.
- La perception d'un sentiment d'injustice face à l'évaluation en EPS.
- La capacité à mobiliser les critères d'évaluation pour s'auto-évaluer.

- La fréquence à laquelle l'élève éprouve une sensation de peur, d'estomac noué face à l'évaluation.
- Le niveau de confiance en soi face à l'évaluation.
- La fréquence à laquelle l'élève a peur de se tromper.
- Le sentiment de compétences dans les APSA pratiquées au cours de l'année scolaire.
- Le sentiment de réussir à acquérir les compétences (ou avoir une bonne note) lors de l'évaluation sommative.
- La marge de progression que l'élève pense avoir dans les différentes APSA pratiquées.

Tout d'abord, pour mesurer le **niveau d'anxiété ressenti** par les élèves face à l'évaluation, l'élève sera amené à se positionner sur quatre niveaux relatifs à la fréquence d'apparition (jamais, occasionnellement, souvent, toujours) d'une sensation comme par exemple « le fait d'avoir peur, d'avoir l'estomac noué », ... De plus, pour évaluer le positionnement des élèves face au **droit à l'erreur**, les élèves devront répondre au même type de questions que précédemment : « j'ai peur de me tromper » → jamais, occasionnellement, souvent, toujours.

Ensuite, pour évaluer la **perception du niveau d'explicitation et le niveau de difficulté** pour les élèves de ce qui est évalué une série de questions, telles que « je comprends ce qui est évalué », « je pense que l'évaluation est juste », ..., leur est posée. Comme précédemment, ils doivent répondre selon les quatre niveaux de fréquence d'apparition du ressenti précédemment cités (jamais, occasionnellement, souvent, toujours).

Enfin, pour mesurer le **sentiment de compétence** nous allons nous appuyer sur une échelle de mesure (échelonnée de 1 à 5) inspirée de celle mise en œuvre dans les travaux de recherche sur le sentiment de compétence de Mélanie Allain, Daniel Deriaz, Nicolas Voisard et Vanessa Lentillon-Kaestner (2016).

Tout d'abord, une question servira à évaluer son propre sentiment de compétence dans les différentes APSA pratiquées au cours de l'année scolaire (Je pense que mon niveau dans les différentes activités physiques, sportives et artistiques pratiquées cette année est ... très faible (1) → très élevé (5)).

Ensuite, une question sera posée afin de déterminer la perception de l'élève concernant ses chances de réussir au regard des critères d'évaluation exposés (Le sentiment que je vais avoir

une bonne note à l'évaluation est ... ou le sentiment que je vais acquérir les compétences est ... très faible (1) → très élevé (5)).

Enfin, une question sera posée afin d'identifier la marge de progression que pensent avoir les élèves dans les différentes APSA pratiquées au cours de l'année scolaire (Je pense que ma marge de progression dans les différentes activités pratiquées est ... très faible (1) → très élevée (5)).

### **En termes d'analyse des données :**

En ce qui concerne l'évaluation du sentiment de compétence des élèves, nous allons calculer le ressenti moyen pour chaque paramètre dans les quatre classes (moyenne :  $\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_1^N x_i$ ). Ensuite, nous comparerons la répartition des résultats entre les élèves des quatre classes.

En ce qui concerne les autres paramètres, nous comparerons les réponses des élèves à l'aide de graphiques « en secteur » qui permettent de voir visuellement la répartition de ces réponses sous formes de parts en pourcentage. Ainsi nous pourrions identifier d'éventuelles différences entre les élèves qui sont évalués à l'aide d'une pondération sur quatre niveaux de maîtrise et les élèves qui sont évalués par une pondération sur 20 points.

### **3) Procédure :**

Le questionnaire est donné aux élèves des quatre classes via l'ENT en raison du climat sanitaire exceptionnel qui existe au printemps 2020.

Ils doivent le remplir après que l'enseignant leur ait explicité les critères d'évaluation qui ont été retenus pour construire l'évaluation sommative. Au moment de la distribution du questionnaire, il est rappelé aux élèves de le remplir de façon sérieuse et individuelle (ne pas copier les réponses d'un camarade).

Au total chaque élève doit donc remplir un seul questionnaire. Ce dernier est distribué par l'enseignant responsable de la classe et est présenté comme s'inscrivant dans le cadre d'une étude visant le dispositif évaluatif en EPS.

#### IV. Résultats :

##### 1) Influence du type de pondération sur la compréhension de ce qui est évalué et sur l'identification des éventuels progrès réalisés :

**Constat n°1 :** le type de pondération utilisé semble jouer un rôle sur l'appropriation des critères d'évaluation par l'élève.

*Les élèves comprennent-ils les critères d'évaluation ?*

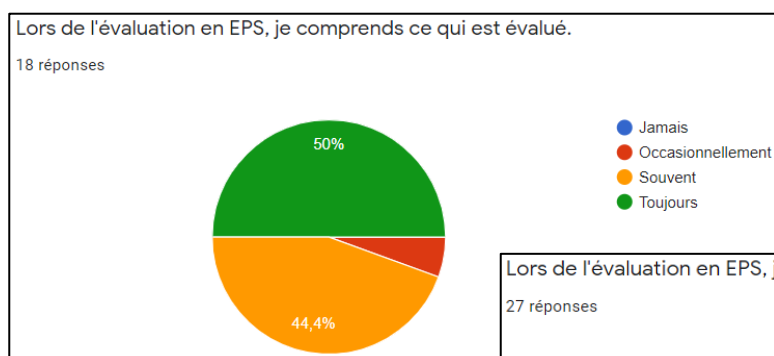


Figure 1 : Classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évaluées par compétences)

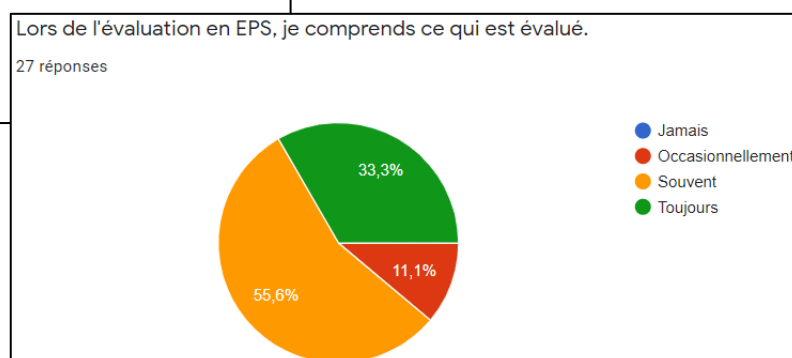


Figure 2 : Classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points)

On peut ici constater que la moitié des élèves des classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évalués par compétences) disent toujours comprendre ce qui est évalué (cf figure n°1) contre seulement 33,3 % des élèves de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évalués par une note sur 20 points) (cf figure n°2). De même la part des élèves qui disent ne comprendre que de manière occasionnelle ce qui est évalué est moins importante lorsque les élèves sont évalués par compétences que lorsque les élèves sont évalués par une note sur 20 points (5,6 % contre 11,1 %). Une évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise semble donc plus facilement compréhensible pour les élèves qu'une évaluation par une note sur 20 points.

**Constat n°2 :** il semblerait que le type de pondération utilisé pour l'évaluation a un impact assez important sur l'objectivité de l'évaluation pour les élèves.

Les élèves perçoivent-ils un sentiment d'injustice face à l'évaluation ?

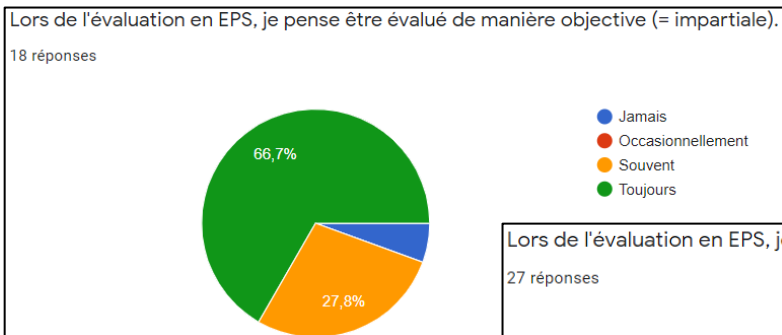


Figure 3 : Classes de 4ème 5 et de 4ème 6 (évaluées par compétences)

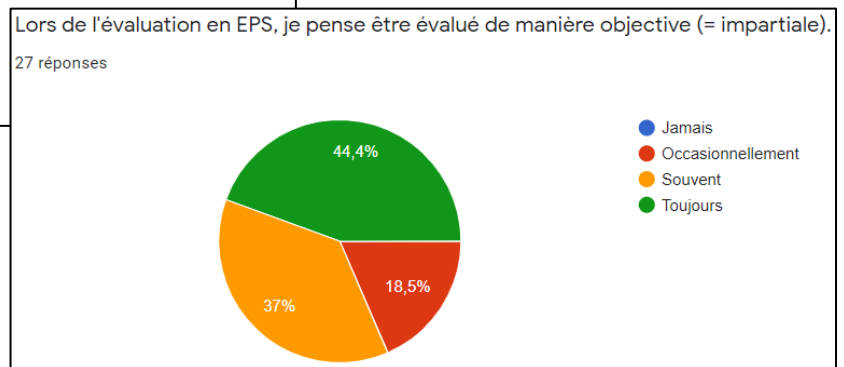


Figure 4 : Classes de 4ème 2 et de 4ème 7 (évaluées par une note sur 20 points)

En effet, au regard des figures n°3 et n°4 ci-dessus, on peut remarquer que la part des élèves qui pensent toujours être évalués de manière objective est plus importante lorsque les élèves sont évalués par compétences (66,7 %) que lorsque les élèves sont évalués par une note sur 20 points (44,4 %). C'est également le cas pour celle des élèves qui pensent ne jamais ou occasionnellement être noté de manière objective : 5,6 % lorsque les élèves sont évalués par compétences et 18,5 % lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points. Il semblerait donc que les élèves perçoivent l'évaluation par compétences comme plus juste que l'évaluation par une note sur 20 points.

**Constat n°3 :** il semble que l'évaluation par compétences rend l'auto-évaluation un peu plus facile.

## Les élèves sont-ils capables de s'auto-évaluer le jour de l'évaluation ?

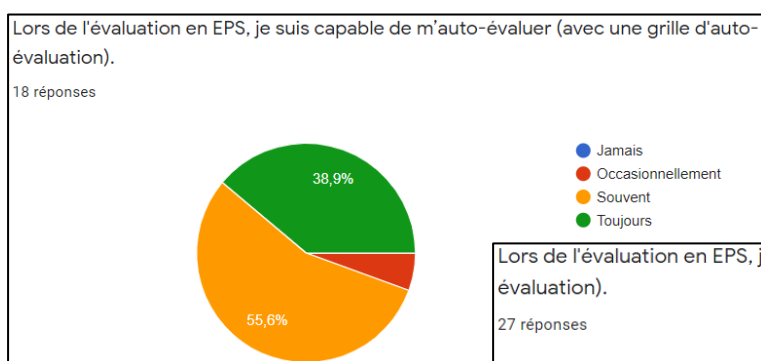


Figure 5 : Classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évaluées par compétences)

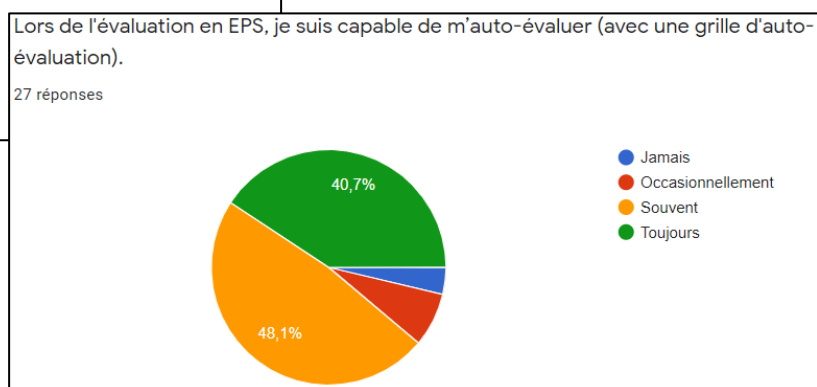


Figure 6 : Classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points)

Il est ici opportun de remarquer sur les deux figures ci-dessus (figure n°5 et figure n°6) que la part des élèves qui n'arrivent qu'occasionnellement voire jamais à s'auto-évaluer en EPS est légèrement plus importante dans les classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 qui sont évaluées par une note sur 20 points (11 %) que dans les classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 qui sont évaluées par compétences (5,6 %). Au regard de ces résultats, il semblerait donc que l'évaluation par compétences permet aux élèves de s'auto-évaluer plus facilement.

**Constat n°4 :** la majorité des élèves ont plaisir à venir en EPS et ce quel que soit le type de pondération utilisé par l'enseignant mais les élèves évalués par une note sur 20 points prennent plus souvent du plaisir à venir en EPS que leurs camarades qui sont évalués par compétences.

## Les élèves ont-ils du plaisir à venir en EPS ?

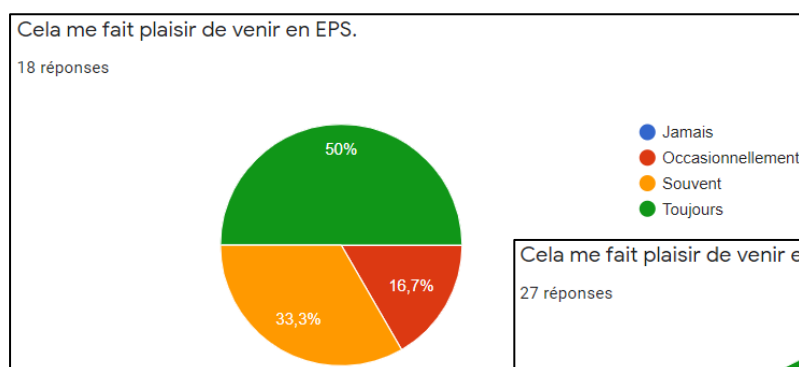


Figure 7 : Classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évaluées par compétences)

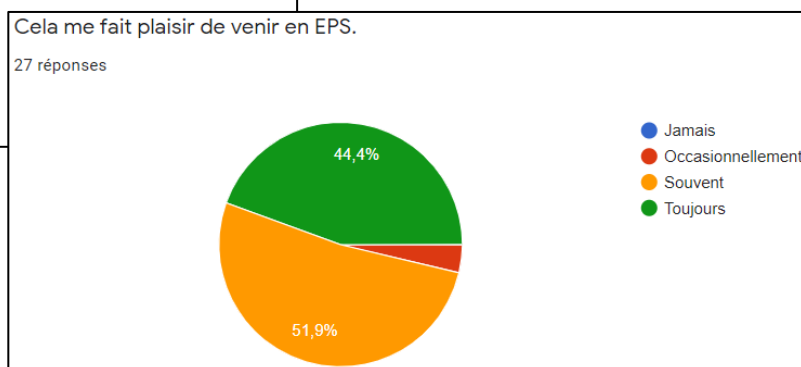


Figure 8 : Classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points)

En effet, on peut constater ci-dessus (figures n°7 et n°8) que la part des élèves à qui cela fait toujours plaisir de venir en EPS est légèrement plus importante chez les élèves qui sont évalués par compétences (50 %) que chez les élèves qui sont évalués par une note sur 20 points (44,4 %). Néanmoins on constate également qu'il y a plus d'élèves qui disent éprouver de manière occasionnelle du plaisir à venir en EPS chez les élèves de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (16,7 %) que chez les élèves de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (3,7 %). La part des élèves qui disent éprouver de manière récurrente du plaisir en EPS est plus importante dans les classes évaluées par une note sur 20 points (96,3 %) que dans les classes qui sont évaluées par compétences (83,3 %). Les élèves des classes évaluées par une note sur 20 points sont donc dans l'ensemble plus enthousiastes de venir en EPS que les élèves des classes évaluées par compétences.

Au regard des constats précédents, il ressort que le type de pondération utilisé par l'enseignant pour évaluer ses élèves joue un rôle important dans leur compréhension des critères d'évaluation. Ainsi cela peut leur permettre de comprendre et d'assimiler plus facilement les critères d'évaluation fixés, tout en améliorant leur capacité à s'auto-évaluer. En outre, il semble qu'une évaluation par compétences sur 4 niveaux de maîtrise permet de réduire le sentiment d'injustice qui peut être perçu par l'élève face à la notation effectuée par l'enseignant.



Néanmoins le type de pondération ne semble pas avoir d'influence sur le plaisir qu'ont les élèves à venir en EPS.

## 2) Influence du type de pondération sur l'anxiété et la perception d'injustices chez les élèves :

**Constat n°1 :** le premier constat que l'on peut faire est qu'il semble que l'évaluation par compétences soit légèrement moins angoissante pour les élèves que l'évaluation par une note sur 20 points.

Les élèves sont-ils angoissés le jour de l'évaluation ?

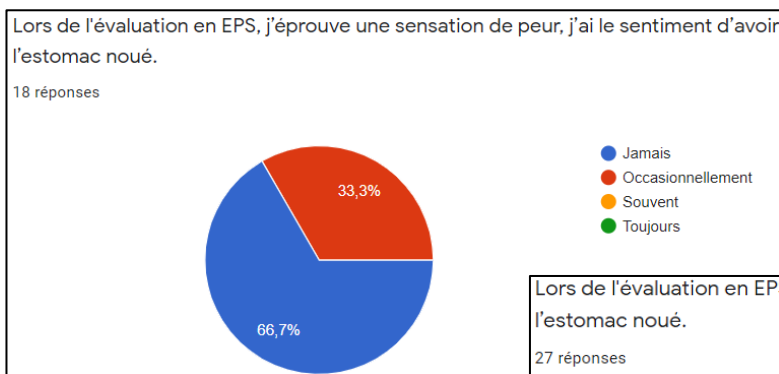


Figure 9 : Classes de 4ème 5 et de 4ème 6 (évaluées par compétences)

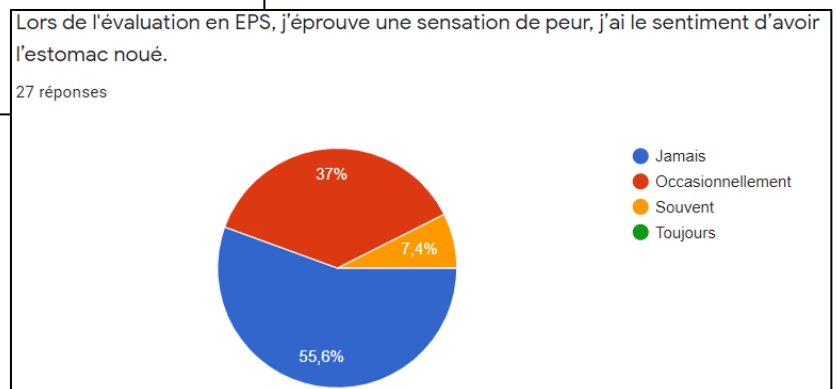


Figure 10 : Classes de 4ème 2 et de 4ème 7 (classes évaluées par une note sur 20 points)

En effet, la figure n°9 ci-dessus nous montre que lorsque les élèves sont évalués par compétences, presque 67 % d'entre eux disent ne jamais éprouver une sensation de peur lorsqu'ils sont évalués contre seulement 56 % d'entre eux lorsque les élèves sont évalués par une note sur 20 points (cf figure n°10). De plus on remarque que lorsque les élèves sont évalués par une note sur 20 points, quelques élèves (7,4 %) disent souvent avoir peur lors de l'évaluation alors que ce n'est pas le cas chez les élèves des classes qui sont évaluées par compétences. Enfin, la part des élèves qui disent avoir occasionnellement peur lors de l'évaluation est

également supérieure lorsque les élèves sont évalués par une note sur 20 points (37 %) par rapport à lorsqu'ils sont évalués par compétences (33,3 %). Ainsi, même si les différences ne sont pas très importantes, il semblerait que l'évaluation par compétences fasse moins peur aux élèves que l'évaluation par une note sur 20 points.

**Constat n°2 :** le type de pondération utilisé ne semble pas jouer un rôle important sur la confiance en eux qu'ont les élèves.

Les élèves sont-ils confiants lors de l'évaluation ?

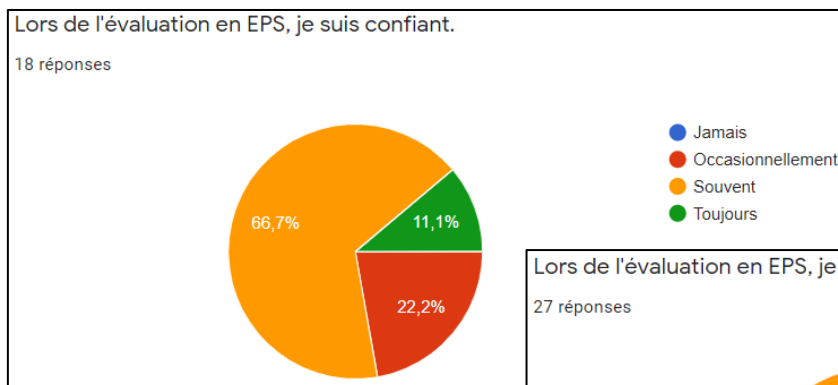


Figure 11 : Classes de 4ème 5 et de 4ème 6 (évaluées par compétences)

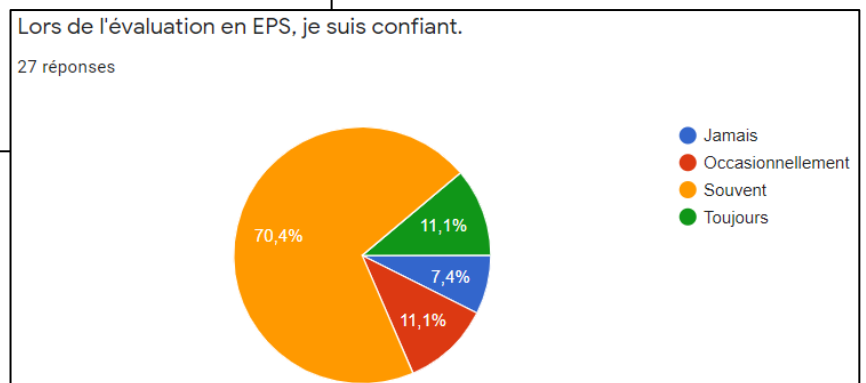


Figure 12 : Classes de 4ème 2 et de 4ème 7 (évaluées par une note sur 20 points)

Comme on peut le constater sur les deux figures ci-dessus (figure n°11 et figure n°12), la part des élèves qui se disent toujours confiants le jour de l'évaluation est identique quelle que soit la pondération utilisée pour évaluer. On peut également constater que la part d'élève qui se disent souvent confiants est assez similaire : 67 % dans le cas d'une évaluation par compétences contre 70 % dans le cas d'une évaluation par une note sur 20 points. La seule différence que l'on peut remarquer est que lorsque les élèves sont évalués sur 20 points la part des élèves qui n'ont pas du tout confiance en eux est supérieure par rapport à une évaluation par compétences (respectivement 7,4 % et 0%).

**Constat n°3** : une pondération sur quatre niveaux de maîtrise ne semble pas non plus atténuer la peur de l'erreur chez les élèves.

Les élèves ont-ils peur de faire une erreur ?

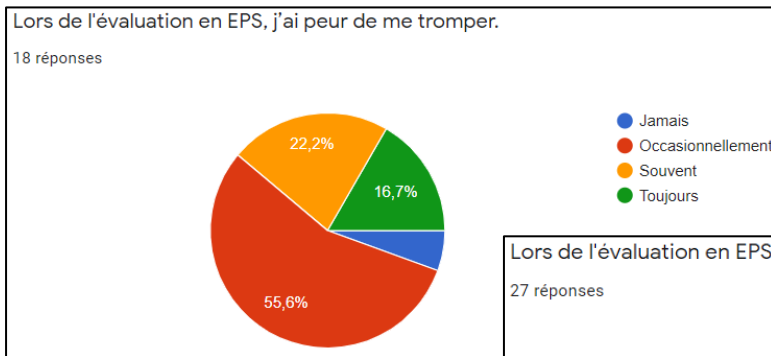


Figure 13 : Classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évaluées par compétences)

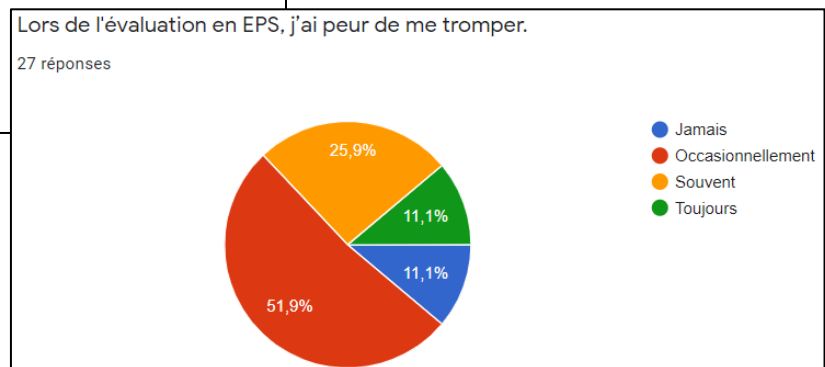


Figure 14 : Classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points)

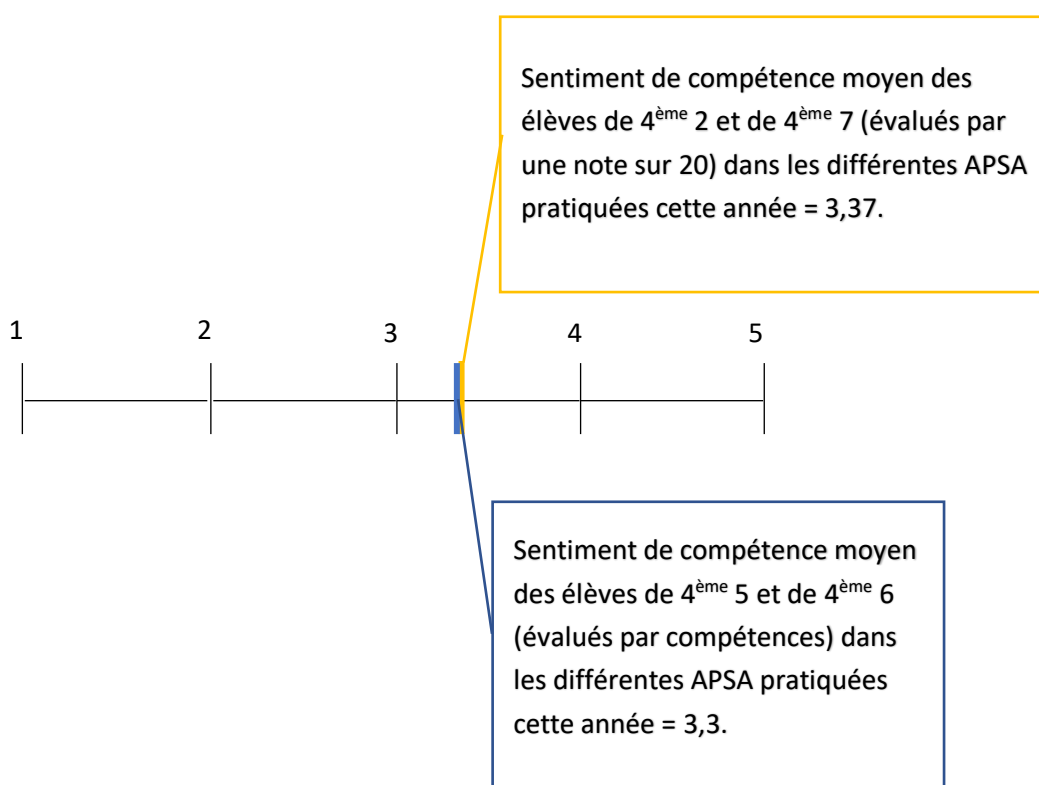
En effet, on peut remarquer ci-dessus (figures n° 13 et n° 14) qu'une part légèrement plus importante d'élèves des classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évaluées par compétences) disent avoir toujours voire souvent peur de se tromper lors de l'évaluation (39 %) que les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points) (37 %). Ainsi, il semblerait que le type de pondération choisi par l'enseignant pour évaluer les élèves n'ait pas d'influence sur la peur de l'erreur que peuvent ressentir certains élèves.

Au regard de ces différents constats, on peut conclure qu'il semblerait que le type de pondération utilisé par l'enseignant pour évaluer les élèves peut avoir un impact sur le caractère angoissant qui peut accompagner l'évaluation. En effet, lorsque les élèves sont évalués par compétences ils éprouvent moins fréquemment des sensations de panique, de peur lorsqu'ils sont évalués. Néanmoins, il semblerait que le fait d'être évalué par compétences n'a pas d'influence (du moins pas de manière importante) sur le niveau de confiance en eux qu'ont les élèves, sur la diminution de la peur de l'erreur.

### 3) Influence du type de pondération sur le sentiment de compétence et la marge de progression perçus par les élèves :

**Constat n°1 :** le type de pondération utilisé pour l'évaluation n'a pas d'impact sur le sentiment de compétence moyen perçu par les élèves dans les APSA pratiquées.

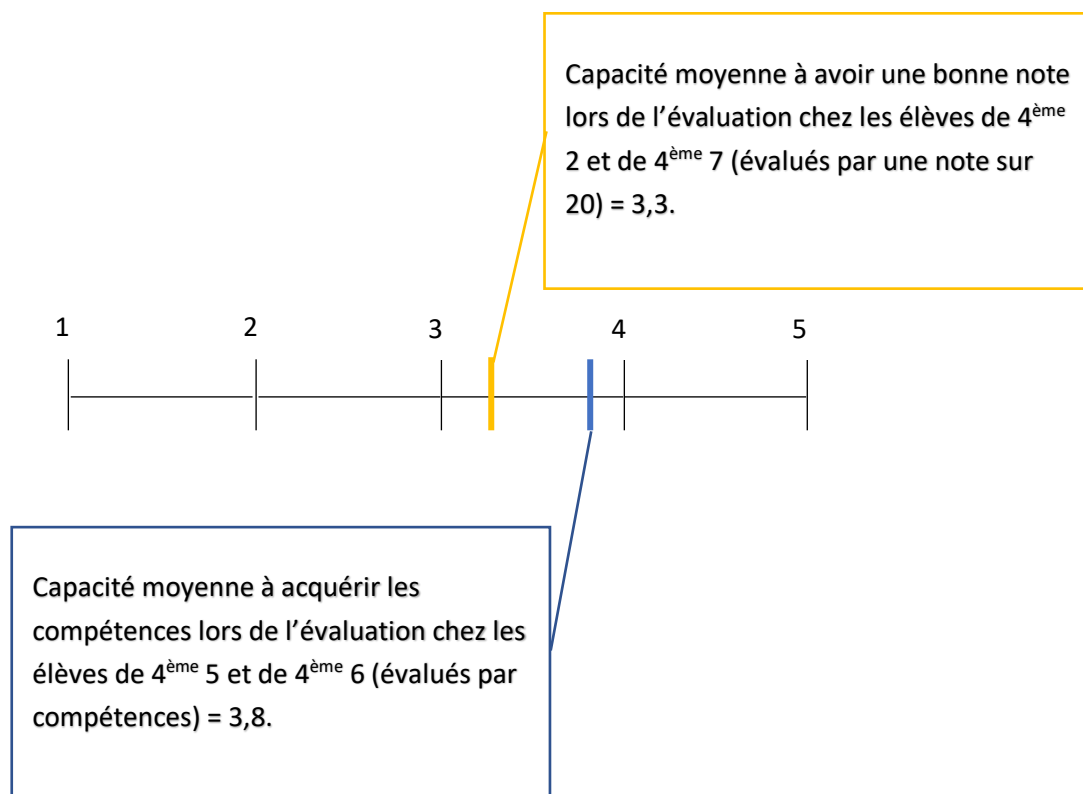
Sentiment de compétence moyen perçu par les élèves des différentes classes dans les APSA pratiquées cette année (1 = très faible à 5 = très élevé) :



L'échelle de compétence ci-dessus nous montre que les élèves des quatre classes ont un sentiment de compétence moyen dans les APSA pratiquées qui est similaire quel que soit le type de pondération utilisé par l'enseignant pour les évaluer. Ainsi on peut en conclure que ce dernier n'a pas d'impact significatif sur la perception qu'a l'élève de son niveau dans les différentes APSA.

**Constat n°2 :** le type de pondération semble avoir un impact sur la capacité à réussir que pense avoir l'élève lors de l'évaluation.

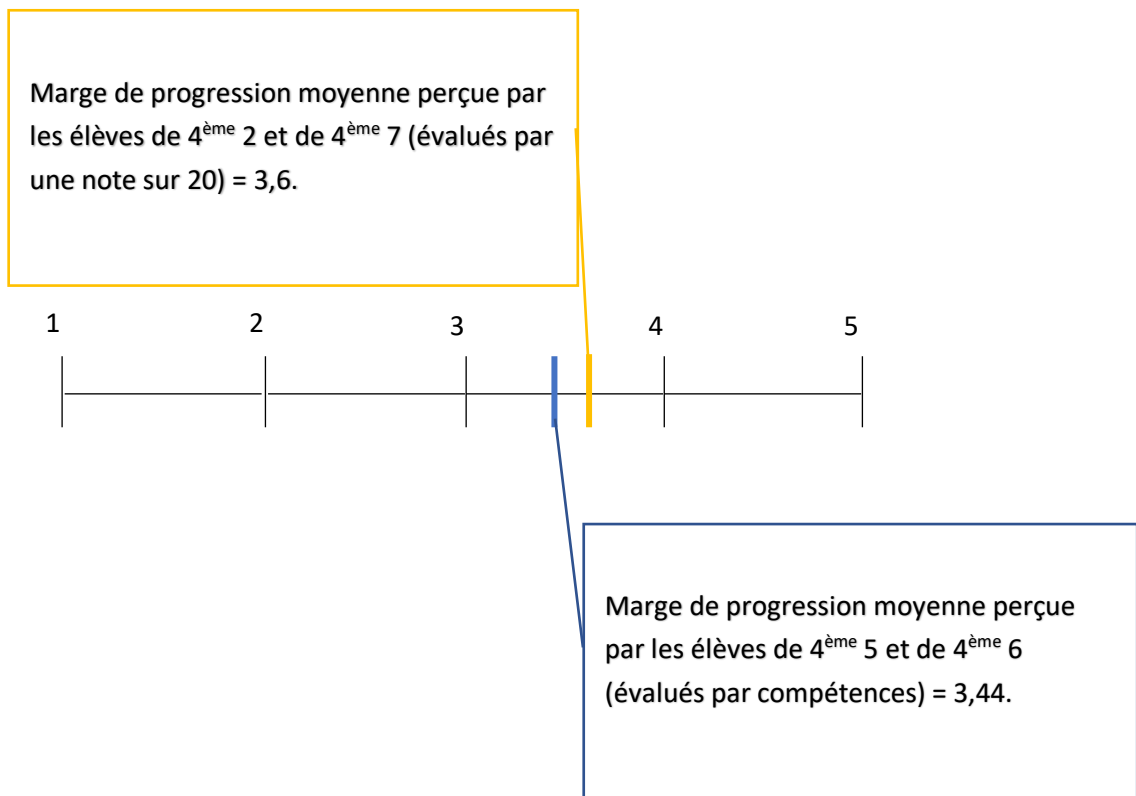
Perception des élèves de réussir à acquérir les compétences (ou avoir une bonne note) lors de l'évaluation (1 = très faible à 5 = très élevé) :



On peut voir sur l'échelle ci-dessus que dans l'ensemble les élèves pensent qu'ils sont plus à même de réussir à atteindre les acquisitions visées lorsque l'évaluation est sur 4 niveaux de maîtrise. En effet, la capacité moyenne perçue par les élèves à acquérir les compétences est plus importante dans les classes évaluées par compétences (3,8 / 5) que dans les classes évaluées par une note sur 20 points (3,3 / 5). Il semble donc que le type de pondération utilisé peut avoir un impact sur le sentiment de compétence des élèves face à l'évaluation.

**Constat n°3 :** le type de pondération semble avoir un impact sur la marge de progression moyenne perçue par les élèves dans les différentes APSA.

Marge de progression moyenne perçue par les élèves dans les différentes APSA (1 = très faible à 5 = très importante) :



On peut voir sur l'échelle ci-dessus que les élèves évalués par une note sur 20 points pensent avoir une marge de progression en EPS légèrement plus élevée que celle des élèves qui sont évalués par compétences. En effet, les élèves de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 pensent en moyenne avoir une marge de progression de 3,6 / 5 alors que les élèves de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 pensent en moyenne avoir une marge de progression de 3,44 / 5.

Au regard des différents constats précédents, il semble que le type de pondération utilisé pour évaluer les élèves a une influence uniquement sur le sentiment de compétence face à l'évaluation. De plus, il n'a pas d'influence sur le sentiment de compétence que peuvent avoir les élèves dans les différentes APSA pratiquées ni sur la marge de progression que pensent avoir les élèves dans ces différentes activités.

## V. Discussion :

### 1) Interprétation des résultats concernant la première hypothèse : l'évaluation par compétences permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et les aide plus facilement à identifier leurs progrès (ce qui est important afin de pouvoir prendre du plaisir) (en comparaison avec une pondération sur 20 points).

Nous avons tenté de démontrer dans ce travail réflexif, l'hypothèse selon laquelle utiliser une pondération d'évaluation sur quatre niveaux de compétences permettrait aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux lors de l'évaluation.

Pour cela, nous avons exploité différents indicateurs à travers la mise en place d'un questionnaire dans lequel les élèves de quatre classes de 4<sup>ème</sup> étaient amenés à se positionner face à une affirmation sur une échelle de fréquence temporelle composée de quatre niveaux (jamais, occasionnellement, souvent, toujours). Il s'agit des indicateurs suivants :

- La compréhension par les élèves des critères d'évaluation.
- La perception d'un sentiment d'injustice face à l'évaluation en EPS.
- La capacité à mobiliser les critères d'évaluation pour s'auto-évaluer.

Concernant le premier indicateur (la compréhension des critères d'évaluation par les élèves), les résultats nous renseignent sur le fait que la part des élèves qui disent toujours comprendre ce qui est évalué est plus importante lorsque les élèves sont évalués par compétences (50 %) que lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points (33,3 %). Il semblerait donc qu'une évaluation par compétences soit un peu plus compréhensible pour les élèves.

Cela peut s'expliquer par le fait que l'utilisation d'un barème sur 20 points est plus complexe qu'un barème sur 4 niveaux. En effet, un barème sur 20 points s'accompagne d'une masse d'informations plus importante nécessaire pour distinguer par exemple un élève qui obtient une note de 13/20 d'un autre élève qui obtient la note de 15/20 ce qui veut dire qu'il faut expliciter jusqu'à vingt niveaux de maîtrise. A l'inverse, dans le cas d'une évaluation par compétences, l'élève a seulement quatre niveaux de maîtrise à identifier ce qui est moins important que dans

le cas d'une évaluation sur 20 points. Il y a donc une masse d'informations moins importante à assimiler.

A cela se rajoute le fait que dans une évaluation sur 20 points, il y a une répartition des points qui n'est pas toujours identique en fonction des critères d'évaluation ce qui peut rajouter de la complexité et ainsi limiter la compréhension de ce qui est évalué par l'élève.

De plus, lorsque l'on s'intéresse à la capacité que les élèves ont à pouvoir s'auto-évaluer au cours des différentes séances par rapport aux attendus de fin de séquence (2<sup>nd</sup> indicateur), nous avons remarqué le fait que (même si les résultats obtenus sont très proches) dans le cas où les élèves sont évalués par compétences, il y a une part d'élèves moins importante qui se dit occasionnellement capable voire incapable de s'auto-évaluer (5,6 %). Cette proportion s'élève à 11 % dans les classes qui sont évaluées par une note sur 20 points. Il semblerait donc que le choix d'une évaluation avec une pondération sur quatre niveaux d'acquisition facilite l'auto-évaluation de ses acquis par l'élève.

Cela peut s'expliquer par le fait que, comme nous avons vu précédemment, les élèves ont plus de facilité pour s'approprier les critères d'évaluation ainsi que leur déclinaison en différents niveaux de maîtrise (lien important avec l'indicateur n°1).

Ensuite, en ce qui concerne la perception d'un sentiment d'injustice qui peut exister chez les élèves face à l'évaluation, nous avons vu précédemment que la part des élèves qui pensaient être évalués de manière objective sur toutes les évaluations est plus importante lorsqu'ils sont évalués par compétences (66,7 %) que lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points (44,4 %). Il semblerait donc qu'une évaluation par compétences soit moins enclin à faire naître chez les élèves un sentiment d'injustice face au résultat de l'évaluation.

Pour expliquer cela, nous pouvons déjà faire un lien avec les résultats concernant les indicateurs précédents. En effet, comme les élèves ont une meilleure compréhension de ce qui est évalué, il est donc plus facile pour eux de s'auto-évaluer, cela peut permettre de réduire les éventuelles incompréhensions qui peuvent accompagner le jugement de l'enseignant en ce qui concerne les capacités de l'élève.

De plus, une autre explication peut se trouver dans le phénomène de « constante macabre » décrit par André Antibé (2014) qui est un phénomène inconscient de la part de l'enseignant et



qui renvoie au fait de répartir les notes des élèves de manière à avoir une moyenne de classe assez proche de 10/20. En effet, selon cet auteur, les enseignants ont tendance à attribuer à une majorité d'élèves une note proche de la note médiane or cela est plus difficile à réaliser dans une évaluation construite autour de quatre niveaux de maîtrise puisqu'il n'y a pas de « milieu » en ce qui concerne le niveau d'acquisition des objectifs d'apprentissage par l'élève.

En outre, une autre explication peut-être que la mise en place d'une évaluation par compétences peut permettre de réduire le sentiment d'injustice qui peut être perçu par certains élèves face à un barème différencié (filles / garçons). En effet, Vanessa Lentillon et Geneviève Cogérino (2005) ont montré que la différenciation des barèmes d'évaluation pouvait faire naître un sentiment d'injustice chez certains garçons qui pensent être évalués plus sévèrement que leurs camarades. Or dans le cadre d'une évaluation par compétences, ce problème ne se pose plus puisque la prise en compte de la performance est moins prépondérante et qu'il n'y a pas besoin de différencier les barèmes d'évaluation. En outre la comparaison entre les élèves devient plus difficile car le classement des élèves en fonction de leurs résultats est limité.

Enfin, nous avons demandé aux élèves s'ils éprouvaient du plaisir à venir en EPS. Or les résultats présentés dans la partie précédente nous indiquent que, même si la part des élèves qui disent toujours prendre du plaisir à venir en EPS est légèrement plus importante dans le cas où ils sont évalués par compétences (50 %) que lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points (44,4 %). On remarque qu'il y a plus d'élèves qui prennent souvent du plaisir à venir en EPS lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points (51,9 %) que lorsqu'ils sont évalués par compétences (33,3 %). Si on prend une vision d'ensemble, les résultats nous montrent que les élèves éprouvent plus de plaisir à venir en EPS lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points que lorsqu'ils sont évalués par compétences.

Ces résultats sont donc en contradiction avec les indicateurs précédents néanmoins il est opportun de les nuancer. En effet, comme le souligne François Lavie et Philippe Gagnaire (2014), le plaisir dépend de beaucoup de facteurs qui ne sont pas forcément en lien avec l'évaluation tel que les relations enseignant – élèves, l'auto-détermination, l'interdépendance positive entre les élèves, ... Or comme nous avons réalisé notre étude sur des classes qui n'ont pas toutes le même enseignant, les pratiques pédagogiques mises en place tout au long des séquences d'enseignement sont donc différentes ce qui peut expliquer ces résultats.

Nous pouvons conclure que notre première hypothèse, qui est que l'évaluation par compétences permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et les aide plus facilement à identifier leurs progrès, semble se valider.

**2) Interprétation des résultats concernant la seconde hypothèse : l'évaluation par compétences permet de réduire le niveau de stress perçu par les élèves ainsi que l'angoisse qui peut être générée par l'évaluation (qui sont des paramètres qui peuvent avoir un impact sur le bien-être mental des élèves) (en comparaison avec une pondération sur 20 points).**

Nous avons également soutenu et tenté de démontrer, au cours de cet écrit scientifique réflexif, l'hypothèse selon laquelle utiliser une pondération d'évaluation par compétences permettrait de réduire le niveau de stress perçu par les élèves face à l'évaluation ainsi que la peur de l'erreur que peuvent éprouver certains d'entre eux.

Pour cela, nous avons exploité différents indicateurs à travers la mise en place d'un questionnaire dans lequel les élèves de quatre classes de 4<sup>ème</sup> étaient amenés à se positionner face à une affirmation sur une échelle de fréquence temporelle composée de quatre niveaux (jamais, occasionnellement, souvent, toujours). Il s'agit des indicateurs suivants :

- La fréquence à laquelle l'élève éprouve une sensation de peur, d'estomac noué face à l'évaluation.
- Le niveau de confiance en soi face à l'évaluation.
- La fréquence à laquelle l'élève a peur de se tromper.

Le premier indicateur mobilisé est la fréquence à laquelle l'élève est amené à avoir une sensation de peur et d'avoir l'estomac noué face à une évaluation en EPS. Nous avons précédemment fait le constat que lorsque les élèves étaient évalués par compétences, ils éprouvaient un sentiment d'angoisse de façon moins régulière (67 % non jamais peur ni l'estomac noué lors de l'évaluation) que les élèves qui étaient évalués par une note sur 20 points (56 % de ces élèves n'ont jamais peur lors de l'évaluation).

En conclusion, il semblerait que l'évaluation par compétences soit moins source d'angoisse chez les élèves que l'évaluation par une note sur 20 points. Cela peut en partie s'expliquer par

le fait que comme nous l'avons vu précédemment l'évaluation par compétences est, semble-t-il, légèrement plus explicite pour les élèves que l'évaluation par note sur 20 points. Or d'après André Antibé (2014), pour que les élèves soient moins stressés, il serait intéressant de mettre en place une « évaluation par contrat de confiance (EPCC) » en permettant aux élèves de savoir précisément ce qui est attendu d'eux. Toujours selon cet auteur, l'évaluation par compétences peut être une évaluation par contrat de confiance si elle est bien construite.

Le second indicateur étudié est le niveau de confiance en eux des élèves face à l'évaluation en EPS. Nous avons identifié dans les résultats le fait qu'il y avait très peu de différence en ce qui concerne la part des élèves qui se disent souvent voire toujours confiants le jour de l'évaluation en EPS. En effet, qu'ils soient évalués par compétences ou par une note sur 20 points, la part des élèves qui se disent toujours confiants est identique (11 %) et la part des élèves qui se disent souvent confiants est assez similaire (67 % dans le cas d'une évaluation par compétences et 70 % dans le cas d'une évaluation par une note sur 20 points). Néanmoins, nous avons identifié une petite différence dans nos résultats concernant les élèves qui se disent jamais confiants face à une évaluation en EPS qui représentent un peu plus de 7 % des élèves interrogés dans le cas d'une évaluation par notes sur 20 points alors qu'il n'y en a aucun dans le cas d'une évaluation par compétences.

Nous pouvons en conclure que le type de pondération utilisé a assez peu d'influence sur le niveau de confiance des élèves en EPS hormis pour ceux qui manquent beaucoup de confiance en eux. Le fait que les élèves soient légèrement plus confiants dans les classes évaluées par une note sur 20 points peut s'expliquer par le fait qu'il y a une part plus importante d'élèves qui ont une pratique physique fédérale (63,2 %) que dans les classes qui sont évaluées par compétences (40 %).

Le troisième indicateur que nous avons étudié est la peur que peut avoir un élève de se tromper. Nous avons constaté, d'après nos résultats, qu'il y a très peu de différences en ce qui concerne la peur de l'erreur entre les élèves qui sont évalués par compétences et les élèves qui sont évalués par une note sur 20 points : les élèves qui ont souvent voire toujours peur de se tromper représentent près d'un tiers des réponses dans les deux cas.

Nous pouvons donc en conclure que le type de pondération utilisé par l'enseignant ne semble pas jouer un rôle important en ce qui concerne le statut de l'erreur pour les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que la peur de l'erreur et plus largement de l'échec peut avoir des origines multiples comme par exemple une forme de pression familiale (ne pas décevoir ses parents, ...), ou encore une forme de pression sociale (peur du regard des autres, peur de passer pour un nul, ...). Une perspective de travail concernant cet indicateur pourrait donc être de questionner les élèves afin d'identifier plus précisément pourquoi ils ont une mauvaise représentation de l'erreur.

De plus, à la vue de ces résultats, il semble que le type de pondération n'a pas d'impact sur la peur de l'erreur car ce qui est important c'est le rôle de l'enseignant afin de dédramatiser l'erreur en offrant plusieurs occasions à l'élève de réussir (donner plusieurs chances) et en faisant par exemple preuve de pédagogie en expliquant que ce n'est pas grave de se tromper car cela fait partie de l'apprentissage (à conditions qu'elles ne soient pas récurrentes).

A ce stade, nous pouvons affirmer que l'hypothèse selon laquelle, l'évaluation par compétences permet de réduire le niveau de stress perçu par les élèves ainsi que l'angoisse qui peut être générée par l'évaluation, est partiellement vérifiée. En effet, l'évaluation par compétences semble moins angoissante pour les élèves que l'évaluation par une note sur 20 points. Néanmoins le type de pondération qui est utilisé pour évaluer les élèves ne semble pas réduire la peur de l'erreur qu'il peut exister chez certains d'entre eux.

### **3) Interprétation des résultats concernant la troisième hypothèse : l'évaluation par compétences permet d'augmenter le sentiment de compétences des élèves et leur croyance en leur capacité à progresser (en comparaison avec une pondération sur 20 points).**

Nous avons également tenté de démontrer dans ce travail réflexif, l'hypothèse selon laquelle utiliser une pondération d'évaluation sur quatre niveaux de compétences permettrait d'augmenter le sentiment de compétences des élèves et leur croyance en leur capacité à progresser.

Pour cela, nous avons exploité différents indicateurs à travers la mise en place d'un questionnaire dans lequel les élèves de quatre classes de 4<sup>ème</sup> étaient amenés à se positionner face à une affirmation sur une échelle de compétence composée de cinq niveaux et graduée de 1 (très faible) à 5 (très élevé). Il s'agit des indicateurs suivants :

- Le sentiment de compétences dans les APSA pratiquées au cours de l'année scolaire.
- Le sentiment de réussir à acquérir les compétences (ou avoir une bonne note) lors de l'évaluation sommative.
- La marge de progression que l'élève pense avoir dans les différentes APSA pratiquées.

Tout d'abord, en ce qui concerne le premier indicateur, nous avons remarqué que les élèves des quatre classes ayant répondu au questionnaire ont un sentiment de compétence moyen qui est assez similaire dans les différentes APSA pratiquées cette année (3,3 / 5).

Il semblerait donc que le type de pondération utilisé par l'enseignant pour évaluer les élèves influence peu le sentiment de compétence que peuvent avoir les élèves dans les différentes APSA. Cela peut s'expliquer par le fait que la compétence visée à la fin de chaque séquence d'apprentissage est identique pour les quatre classes qui ont été interrogé.

En outre, il nous est difficile de rentrer plus en détail dans les facteurs explicatifs concernant les résultats de cet indicateur car le sentiment de compétence des élèves dépend aussi grandement des pratiques pédagogiques et didactiques qui sont mises en place tout au long des différences d'enseignement par l'enseignant. Or, ces pratiques n'ont pas été l'objet de notre réflexion.

De plus, concernant le deuxième indicateur, nous avons remarqué grâce aux résultats obtenus que les élèves se sentaient plus à même d'acquérir les compétences visées lorsqu'ils sont évalués par compétences (3,8 / 5) que lorsqu'ils sont évalués par une note sur 20 points (3,3 / 5). Il semblerait donc que le type de pondération utilisé par l'enseignant peut avoir une influence sur les chances de réussite que pense avoir l'élève à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Ces résultats sont d'autant plus intéressants que les élèves de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (évalués par compétences) sont dans l'ensemble moins « sportifs » que les élèves de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évalués par une note sur 20 points).

Pour expliquer ces résultats, nous pouvons faire un lien avec ce que nous avons vu précédemment et notamment le fait que les élèves comprennent mieux ce qui est attendu d'eux dans une évaluation par compétences que dans une évaluation avec un barème sur 20 points. En effet, le fait que l'évaluation soit plus explicite permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et peut faciliter l'identification des axes de progression.

De plus ces résultats peuvent également s'expliquer par le fait que les élèves ont un peu plus confiance en eux lorsqu'ils sont confrontés à une évaluation par compétences plutôt qu'à une évaluation par une note sur 20 points.

Enfin, notre étude a mis en avant que les élèves qui sont évalués par compétences pensent avoir une marge de progression moins importante que les élèves qui sont évalués par une note sur 20 points (respectivement 3,44 / 5 et 3,6 / 5). Ces résultats sont contradictoires avec ceux de Cécile Nurra (2014) qui avait souligné que les élèves étaient plus nombreux à penser que leurs capacités étaient stables dans une classe évaluée par note que dans une classe évaluée par compétences.

Une explication à ces résultats peut résider dans les caractéristiques des élèves interrogés. En effet, il y a plus d'élèves qui pratiquent une activité physique sportive ou artistique dans le monde fédéral dans les classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 (évaluées par une note sur 20 points) ce qui peut avoir comme conséquence une meilleure connaissance de ses propres capacités physiques ainsi que de son potentiel de progression.

De plus une autre explication peut résider dans les différences pédagogiques et didactiques qu'il peut exister dans l'enseignement reçu par les élèves des différentes classes en fonction des choix fait par leur enseignant. Ces différences de résultats peuvent donc avoir pour origine l'effet-enseignant.

Nous pouvons conclure que l'hypothèse selon laquelle l'évaluation par compétences permet d'augmenter le sentiment de compétences des élèves et leur croyance en leur capacité à progresser n'est que partiellement vérifiée. En effet, le type de pondération utilisé pour évaluer semble avoir une influence uniquement sur le sentiment de compétence de l'élève face à l'évaluation et non pas dans les différentes APSA pratiquées. De plus, il ne semble pas avoir

d'influence importante sur la marge de progression que pensent avoir les élèves dans les différentes APSA.

## VI. Limites et perspectives :

La principale limite de notre réflexion réside dans le fait que notre échantillon est composé d'élèves ayant deux enseignants différents. En effet, nous sommes conscients que les différences de pratiques d'enseignement peuvent avoir des répercussions sur certains indicateurs et notamment sur le sentiment de compétence que peut avoir un élève mais nous avons été contraints par le contexte sanitaire exceptionnel du printemps 2020. C'est pour cela que nous tenons à nuancer les résultats obtenus en ce qui concerne l'impact du type de pondération utilisé sur le sentiment de compétence des élèves dans les différentes APSA.

De plus, une autre limite se trouve dans le nombre d'élève qui ont répondu au questionnaire. En effet, malgré nos nombreuses relances, il y a plus d'élèves des classes de 4<sup>ème</sup> 2 et de 4<sup>ème</sup> 7 qui ont répondu (27 réponses) que d'élèves des classes de 4<sup>ème</sup> 5 et de 4<sup>ème</sup> 6 (18 élèves) ce qui peut avoir un impact sur les résultats obtenus.

Il serait donc intéressant de refaire cette expérimentation dans des classes ayant le même enseignant et avec deux échantillons de taille similaire afin de limiter l'impact d'un éventuel effet-enseignant et ainsi confirmer (ou non) les résultats obtenus.

Les résultats présentés dans ce travail réflexif sont intéressants car ils nous ont permis de nous questionner sur la mise en place d'un enseignement bienveillant au service du bien-être des élèves et du plaisir éprouvé pour apprendre. Cette réflexion nous a aidé à identifier les avantages de la mise en place d'un enseignement par compétences sur 4 niveaux de maîtrise (réduction de l'anxiété, réduction du sentiment d'injustice, augmentation de la compréhension des critères d'évaluation, facilitation de l'auto-évaluation, ...) et nous offre des arguments pour tenter de convaincre nos collègues des vertus de ce type de pondération pour faire réussir tous nos élèves.

## Conclusion :

Au cours de cet écrit scientifique réflexif, nous avons choisi de porter notre réflexion sur les thématiques du bien-être et du plaisir à l'école au travers de l'évaluation.

Nous nous sommes posés la question suivante : le type de pondération choisi par l'enseignant(e) pour évaluer les élèves (pondération sur quatre niveaux de maîtrise / pondération de 0 à 20 points) a-t-il une influence sur le bien-être (sentiment de compétence, niveau de stress, ...) et le plaisir ressentis par les élèves au collège ?

Pour essayer de répondre à cette question, nous avons fait passer un questionnaire aux élèves de quatre classes de 4<sup>ème</sup> : deux d'entre-elles sont évaluées avec une pondération sur 20 points et les deux autres sont évaluées par compétences sur quatre niveaux de maîtrise. Ce questionnaire avait pour objectifs d'identifier le niveau de compréhension des élèves de chaque classe en ce qui concerne les différents critères d'évaluation, ainsi que le niveau d'angoisse, d'injustice ressentis par les élèves face à l'évaluation et enfin leur sentiment de compétence.

Suite à l'analyse des résultats obtenus, nous avons constaté que les hypothèses émises sont partiellement vérifiées. En effet, il semble que le type de pondération utilisé (une pondération sur quatre niveaux de maîtrise) à une influence positive sur la possibilité offerte aux élèves de pouvoir s'approprier les critères d'évaluation et également sur le caractère objectif de l'évaluation à leurs yeux. De plus il semble avoir un impact sur le caractère angoissant que peut revêtir l'évaluation chez les élèves. Enfin, il semblerait qu'une pondération sur quatre niveaux de maîtrise permet aux élèves d'avoir un sentiment de compétence légèrement supérieur le jour de l'évaluation.

Néanmoins, les résultats obtenus ne sont pas uniquement le fruit de l'évaluation. En effet, les démarches d'enseignement mises en place par les enseignants ont aussi un impact sur les différents indicateurs que nous avons étudiés ce qui peut expliquer ou nuancer certains résultats. Tout comme les caractéristiques des élèves qui peuvent également être un facteur explicatif. Il nous est donc difficile de valider de manière irréfutable nos résultats car l'enseignement est quelque chose de complexe où plusieurs paramètres agissent les uns sur les autres de manière systémique.

Il semblerait donc que l'évaluation avec une pondération sur quatre niveaux de maîtrise soit donc un facteur, parmi de nombreux autres, qui peut favoriser le bien-être et le plaisir des élèves en EPS.



## Bibliographie :

- Mélanie ALLAIN, Daniel DERIAZ, Nicolas VOISARD et Vanessa LENTILLON KAESTNER, 2016 ; Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS), Revue STAPS n°113.
- Christophe ANDREE, 2005 ; L'estime de soi, Recherches en soins infirmier.
- André ANTIBI, 2014 ; Pour des élèves heureux en travaillant ou les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance, Math'Adore.
- Fabien BACRO, Philippe GUIMARD, Agnès FLORIN, Séverine FERRIERE et Tiphaine GAUDONVILLE, 2017 ; Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale.
- Mattea BATTAGLIA, 2014 ; Faut-il être malheureux à l'école pour bien apprendre ? Le Monde.
- Sophie CRISTOFOLI, 2015 ; L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire, un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves.
- Stanislas DEHAENE, 2013 ; Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences.
- Philippe GAGNAIRE et François LAVIE, 2014 ; Plaisir et processus éducatifs en EPS, Guide pour l'enseignant, Edition AEEPS.
- Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Séverine FERRIERE, Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE, Hué THANH NGO, 2015 ; Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles, Education & Formations n°88-89.
- Vanessa LENTILLON & Geneviève COGERINO, 2005 ; Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens.
- Cécile NURRA, 2014 ; Collège du Touvet, Académie de Grenoble.
- 2017 ; Résultats du PISA 2015 : le bien-être des élèves ; Les élèves sont-ils heureux ? PISA à la loupe n°71.

Rapport du jury, 2014 ; Conférence Nationale sur l'évaluation des élèves.

Maurice REUHLIN ; Psychologie, 1977.

## Annexes :

### Questionnaire élèves :

#### L'évaluation en EPS

##### Perception de l'anxiété :

<u>Lors de l'évaluation en EPS :</u>	Jamais	Occasionnelle ment	Souvent	Toujours
J'éprouve une sensation de peur, j'ai le sentiment d'avoir l'estomac noué.	1	2	3	4
Je suis confiant.	1	2	3	4
J'ai peur de me tromper.	1	2	3	4
Cela me fait plaisir de venir en EPS.	1	2	3	4

##### Interprétation de la difficulté et compréhension de ce qui est évalué (explicitation) :

<u>Lors de l'évaluation en EPS :</u>	Jamais	Occasionnelle ment	Souvent	Toujours
Je comprends ce qui est évalué.	1	2	3	4
Je pense être évalué de manière objective (= impartiale).	1	2	3	4
Je suis capable de m'auto-évaluer.	1	2	3	4

##### Perception de ses capacités :

A ce jour, ...	Très faible			Très fort	
... d'une manière générale, <b>mon niveau dans les différentes activités pratiquées cette année en EPS est ...</b>	1	2	3	4	5
... le sentiment que je vais avoir une bonne note ( <i>ou acquérir les compétences</i> ) à l'évaluation est ...	1	2	3	4	5
... je pense que ma marge de progression dans les différentes activités est ...	1	2	3	4	5
	Très difficile			Très facile	
... pour moi le sport est une activité ...	1	2	3	4	5

## Année universitaire 2019-2020

### Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* Mention Second degré

**Parcours** : *Education Physique et Sportive.*

**Titre de l'ESR** : L'influence de l'évaluation en EPS sur le plaisir et le bien-être des élèves au collège.

**Auteur** : BUCHE Kévin

**Résumé** : Nous avons fait le constat que certains élèves accueillis dans certaines de nos classes avaient beaucoup d'absences ce qui peut traduire un certain mal-être scolaire. C'est pour cela que nous avons choisis de porter notre réflexion sur les thématiques du bien-être et du plaisir.

Nous nous sommes questionnés pour savoir si le type de pondération utilisé pour évaluer les élèves a une influence sur le plaisir ressenti par les élèves ainsi que le bien-être scolaire. Pour cela, nous avons porté notre attention sur différents indicateurs comme par exemple la compréhension des critères d'évaluation, le niveau de stress perçu ou encore le sentiment de compétence perçu.

Il semble que la mise en place d'une évaluation par compétences sur quatre niveaux de maîtrise ait une influence positive, en comparaison avec une évaluation par une note sur 20 points, en ce qui concerne la compréhension des critères d'évaluation, l'objectivité de l'évaluation, la réduction de son caractère angoissant et enfin sur le sentiment de compétence des élèves face à ce qui est évalué.

**Mots clés** : évaluation sommative, type de pondération, compétences, bien-être, plaisir, sentiment de compétence, compréhension des critères d'évaluation, objectivité, stress, auto-évaluation.

**Summary** : In our classes, we observed that some pupils had many absences. This may be due to a discontent. That is why we have chosen to reflect on well-being and pleasure.

We wondered to know if the kind of weighting used to assess pupils can influence a pleasure and a scholar well-being. That's why our focus was on a variety of indicators like assessment criterion comprehension, assessment impartiality, stress level and sense of competence.

It seems that assessment with four mastery levels had positive influence, in comparison with assessment by mark on 20 points, on assessment criterion comprehension, impartiality of assessment, reduction its harrowing properties and finally on pupil's sense of competence the day of the assessment.

**Key words** : Terminal assessment, weighting, competences, well-being, pleasure, sense of competence, assessment criterion comprehension, impartiality, stress, self-assessment.