



HAL
open science

Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves : analyse de trois témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Stevan Fraquet, Florent Falque

► To cite this version:

Stevan Fraquet, Florent Falque. Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves : analyse de trois témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés. Education. 2021. dumas-03279039

HAL Id: dumas-03279039

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279039>

Submitted on 6 Jul 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Parcours : EPS

Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves

Analyse de trois témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Florent Falque et Stevan Fraquet

Le 1^{er} juillet 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury, directeur de mémoire

Marie Berthou, membre de la commission

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de notre mémoire.

En premier lieu, nous adressons nos sincères remerciements à Monsieur Saury professeur des universités à l'Université de Nantes et directeur de notre mémoire, pour l'aide qu'il nous a fournie, pour le temps qu'il nous a consacré et pour ses précieux conseils.

Nous adressons nos remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'UFR STAPS de Nantes et de l'INSPÉ de Nantes pour la richesse et la qualité de la formation proposée.

Nous remercions également les enseignants d'EPS avec qui nous avons travaillé pour leurs réactivités, leurs disponibilités, et la qualité de leurs participations, sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS	5
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	6
1.1. Question de départ	6
1.2. Motif de notre projet de recherche	7
1.3. Structure du mémoire	7
CHAPITRE 2. REVUE DE LITTERATURE	9
2.1. Définitions	9
2.2. Etat des travaux sur l'évaluation formative	10
2.2.1. Une aide à l'apprentissage pour les élèves	10
2.2.2. L'évaluation comme éducation à la persévérance et à l'effort	12
2.2.3. Controverses apportées	13
2.3. Exemples d'outils évaluatifs	13
2.3.1. Les échelles descriptives	13
2.3.2. L'évaluation par capitalisation	14
2.3.3. L'évaluation par indicateurs de compétence	14
CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE	16
3.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée	16
3.2. Question de recherche	18
CHAPITRE 4. METHODE	19
4.1. Conditions contractuelles	19
4.2. Participants	19
4.3. Recueil de données	20
4.4. Procédure d'analyse	21
4.4.1. Retranscription des protocoles verbaux	21
4.4.2. Découpages des protocoles verbaux en unité de sens	21
4.4.3. Création des catégories et macro-catégories regroupant les unités de sens	22
4.4.4. Construction du modèle conceptuel	23
CHAPITRE 5. RESULTATS	24
5.1. Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'enseignant	24
5.1.1. Une réflexion précise pour concevoir un outil efficace et appropriable par tous les élèves	24
5.1.2. Un enseignant qui accompagne les élèves pour faciliter l'utilisation de l'outil et favoriser leurs apprentissages	26
5.1.3. Organisation de l'enseignant vis-à-vis de son outil pour le rendre fonctionnel	28
5.2. Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'élève	29
5.2.1. Un outil d'évaluation formative qui doit favoriser l'engagement des élèves en difficulté au même titre que les élèves en réussite	29

5.2.2.	Un outil qui doit permettre à l'élève de s'informer sur son niveau de compétence	32
5.2.3.	Un outil qui doit mettre en jeu l'activité réflexive de l'élève et le rendre acteur	33
5.2.4.	Des outils évaluatifs qui valorisent le droit à l'erreur	34
5.2.5.	Des outils pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves	35
5.3.	Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle des savoirs.....	37
5.3.1.	Un outil qui doit s'appuyer sur un ciblage des contenus moteurs.....	37
5.3.2.	Un outil d'évaluation formative qui doit permettre des apprentissages méthodologiques et sociaux	38
5.3.3.	Des outils évaluatifs utilisés sur des activités dites « individuelles »	40
5.4.	Mise en évidence des conceptions singulières des différents enseignants interrogés.....	41
5.4.1.	Une évaluation par capitalisation génératrice d'émotions	41
5.4.2.	L'évaluation formative comme point d'étape	42
5.4.3.	Les connaissances et l'expérience de l'enseignant comme facteurs limitants	42
CHAPITRE 6.	DISCUSSION	44
6.1.	Synthèse des résultats au regard des questions de recherche et des connaissances acquises par les travaux antérieurs.....	44
6.1.1.	Evolution des pratiques évaluatives : évaluation formative vs évaluation sommative.....	44
6.1.2.	L'évaluation formative et les outils associés constituent-ils réellement une aide à l'apprentissage selon les trois enseignants ?	45
6.1.3.	Conception des enseignants au regard des controverses apportées par l'Académie de Lille	46
6.2.	Limites de validité de l'étude.....	46
6.3.	Conséquences pratiques professionnelles autour de la conception et de la mise en œuvre d'un outil fonctionnel permettant de réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves	47
CHAPITRE 7.	CONCLUSION.....	49
CHAPITRE 8.	REFERENCES	50
CHAPITRE 9.	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	53
CHAPITRE 10.	ANNEXES.....	53

LISTE DES ABREVIATIONS

AFC : Attendu de Fin de Cycle

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

CRIEPS : Collectif de Réflexion sur l'Intervention en EPS

EPIC : Evaluation par Indicateur de Compétence

EPS : Education Physique et Sportive

DERC : Dispositif d'évaluation Révélateur de la Compétence

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1. Question de départ

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) prévoit une école plus positive, plus bienveillante envers les élèves. L'objectif de cette réforme éducative serait d'améliorer les conditions d'apprentissages des élèves. Suite à cette loi de 2013, Benoit Hamon alors ministre de l'Education Nationale précise dans une lettre de mission que « *l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation* ». Cette focalisation sur l'évaluation comme condition essentielle susceptible d'avoir des effets sur une évolution des pratiques d'enseignement était déjà présente à la fin du XXe siècle. En effet, Nunziatti (1990) énonçait qu'« *Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. (...) l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques.* » (Nunziati, 1990, p. 30). Cette dernière doit alors devenir « *positive, simple et lisible (...) compréhensible pour les familles* » tout en « *valorisant les progrès, encourageant les initiatives* ». C'est d'ailleurs dans cette dernière phrase que résident les enjeux scientifiques et professionnels concernant les pratiques évaluatives. En effet, Hadji (2016) met en avant que l'enseignant est celui qui évalue les prestations des élèves au quotidien pour mieux les accompagner dans leur progression. Il s'agit donc pour l'enseignant de faire en sorte que l'évaluation devienne un outil pour accompagner les élèves et les aider à progresser dans les apprentissages. Pour cela il semble que l'évaluation formative soit la plus adaptée dans la mesure où cette dernière permet aux élèves de progresser en participant à la régulation de leurs propres apprentissages. Pour l'enseignant, il s'agit également, par la mise en place de ces pratiques évaluatives, de répondre à la compétence « *Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves* » et à celle de « *Construire des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences* » (Référentiel des Compétences, 1^{er} Juillet, 2013). Pour autant, Mougnot (2021) apporte des éléments de controverse selon lesquels les pratiques évaluatives notamment en EPS continuent à enfermer les élèves dans de la comparaison sociale, et continuent à valoriser fortement les performances hétéro-référencées. Cette idée avait déjà été mise en lumière par Guillaumé (1994), pour qui le système d'évaluation en EPS reposait davantage sur une logique de comparaison sociale que sur une logique auto-

référéncée dans le sens où les qualités des élèves étaient évaluées en fonction des qualités d'une population de référence. Ainsi, les enjeux scientifiques et professionnels autour de la notion d'évaluation sont essentiellement centrés sur la question de l'évaluation comme vecteur d'apprentissage et non comme vecteur de sanction ou de jugement normatif.

Au cœur de notre projet de recherche se trouve également la notion d'outils. En effet, l'évaluation formative en soi n'est qu'un concept. De fait, les enseignants d'EPS lorsqu'ils veulent mettre en place une évaluation qui serait formative, créent ou prennent appui sur des outils qui leurs permettent de la mettre en œuvre concrètement dans les pratiques de classe. L'outil d'évaluation formative est donc la traduction sur le plan « opérationnel » de la notion d'évaluation formative et des idées qui la traversent.

1.2.Motif de notre projet de recherche

Nous sommes deux étudiants en Master MEEF 2nd degré Option EPS à l'INSPE de Nantes et durant les différents stages que nous avons pu réaliser au cours de notre cursus, nous avons été confrontés, non sans peine, à la question de l'évaluation et du choix des modalités par l'enseignant d'EPS pour évaluer les élèves. Par ailleurs, une interrogation qui nous a préoccupés et qui est devenue récurrente au fil des années est : comment articuler la thématique de l'évaluation à celle des apprentissages des élèves ? C'est donc tout naturellement que nous nous sommes intéressés à cette thématique afin de mieux percevoir ses enjeux sous-jacents, les diverses conceptions des enseignants sur le sujet, et surtout de construire une expérience professionnelle « réfléchie » sur le sujet.

1.3.Structure du mémoire

Sur la base des considérations précédentes, nous présentons dans ce mémoire le travail de recherche mené au cours de cette année 2020 / 2021 selon la structure suivante :

Dans un premier chapitre, nous présentons la revue de littérature que nous avons établie sur le sujet. Celle-ci a pour objectif de définir plus précisément les termes de notre sujet, de faire une synthèse des travaux autour de l'évaluation formative, et d'inventorier une liste non-exhaustive d'outils pouvant servir à réaliser une évaluation formative.

Dans un second chapitre, nous présentons le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés pour recueillir nos données et en référence auquel nous avons reformulé notre question de recherche. Celle-ci s'est centrée sur l'analyse des conceptions de trois enseignants expérimentés, à propos de l'évaluation formative et des conditions concrètes de sa mise en œuvre.

Dans un troisième chapitre, nous présentons notre méthodologie de recueil et d'analyse des données. Notre étude des conceptions des enseignants s'est fondée sur des entretiens semi-directifs et sur une analyse qualitative inductive des propos des enseignants au cours de ces entretiens.

Dans un quatrième chapitre, nous exposons les résultats de notre étude, en thématissant les conceptions des enseignants interrogés en référence aux trois pôles du « triangle pédagogique » de Houssaye.

Puis dans un cinquième chapitre, nous discutons des résultats de cette étude, en relation avec nos questions de départ et la littérature du domaine. Nous développons également quelques-unes des limites et des perspectives de ce travail.

CHAPITRE 2. REVUE DE LITTÉRATURE

Cette section vise à définir plus précisément les termes de notre sujet, puis à faire un bilan des travaux autour du thème d'étude, et enfin à lister de manière non-exhaustive quelques outils permettant de réaliser une évaluation formative utilisés sur le plan professionnel.

2.1.Définitions

La notion d'évaluation formative a été introduite par Scriven dans les années 1960 en opposition au concept d'évaluation sommative. C'est l'analyse des méthodologies d'évaluation des curricula et les travaux sur les pédagogies de maîtrise qui ont conduit à distinguer ces deux formes d'évaluation. La fonction pédagogique de l'évaluation formative rompt avec la logique normative (Mougenot, 2015). Autrement dit, elle ne peut contribuer à hiérarchiser les élèves et elle participe à la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage (Allal, Bain, & Perrenoud, 1993). Selon Brau-Anthony & David « *L'évaluation formative informe plus qu'elle ne sanctionne et se focalise sur le processus d'apprentissage des élèves* » (Brau-Anthony & David, 2002, p. 80). Elle a un double impact. Premièrement, sur l'enseignant en lui permettant d'ajuster son dispositif pédagogique en fonction de l'analyse des effets de son action. Deuxièmement, sur l'apprenant en lui permettant de réguler son activité en prenant ainsi conscience des difficultés auxquelles il est confronté dans son parcours de formation. Toujours selon Brau-Anthony & David (2002), l'évaluation formative « *doit ainsi aider l'élève à reconnaître et corriger ses erreurs.* »

Selon Allal (1979), l'évaluation formative s'opérationnalise à travers les étapes suivantes :

- L'enseignant recueille des informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves.

- Il interprète ces informations en diagnostiquant les facteurs qui sont à l'origine de ces difficultés

- Il adapte son enseignement en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

En résumé, l'évaluation formative peut être raccrochée aux termes employés par Benoît Hamon en 2013, qui évoquait une évaluation positive, simple et lisible tout en valorisant les progrès et encourageant les initiatives. L'évaluation formative constitue donc une aide et un accompagnement à l'apprentissage pour les élèves.

2.2. Etat des travaux sur l'évaluation formative

2.2.1. Une aide à l'apprentissage pour les élèves

De nombreuses propositions professionnelles ont émergé autour d'outils mettant en place une évaluation formative. L'idée principale qui ressort des propositions professionnelles est que cette l'évaluation formative serait une aide à l'apprentissage.

Nunziati (1990) avait déjà évoqué le fait que l'évaluation formative permettait aux élèves de se situer dans leurs apprentissages et de stimuler leurs progrès sur un point précis. Plus récemment, Mougenot (2015) précise que l'évaluation formative a deux principaux avantages dont le fait de « permettre à l'élève de mieux cerner les attentes » de l'enseignant (Mougenot, 2015, p. 4). Permettre aux élèves de connaître les attendus leur permettrait ainsi de se situer dans les apprentissages car ils pourraient facilement juger l'écart entre les attendus et là où ils en sont.

Sur l'idée d'une évaluation formative comme vecteur d'apprentissage, Gibon (2015) propose une évaluation qui se veut positive, exigeante et transparente. Premièrement, positive dans le sens où l'évaluation formative doit permettre à l'élève, à travers des indicateurs que Gibon appelle Niveau 1 et Niveau 2, de mieux visualiser ses progrès à court et moyen terme. Ces indicateurs ont pour objectif d'être le plus simple possible afin de faciliter la compréhension et l'accessibilité de tous les élèves. Tout cela dans un souci de bienveillance et d'universalité comme le rappelle la loi d'orientation de 2013. Deuxièmement, exigeante dans la mesure où la loi d'orientation de 2013 fixe comme objectif « *une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun* ». De ce fait, l'exigence que propose Gibon passe par le fait de fixer un certain niveau d'exigence, c'est-à-dire, viser des objectifs ambitieux mais réalistes, au sein des séquences d'enseignement proposées. Ce niveau d'exigence devant permettre aux élèves de réellement apprendre et de se transformer. Troisièmement, transparente dans la mesure où selon Gibon, l'évaluation se doit d'être lisible. La lisibilité doit concerner les élèves sur les attendus,

ce qui a été acquis et ce qu'il reste à apprendre. Mais également pour l'enseignant et les parents. Cette logique évaluative est d'ailleurs commune à d'autres propositions professionnelles.

Par ailleurs, le groupe EPIC (Évaluation par indicateur de compétence) reprend les mêmes idées d'une évaluation formative vecteur d'apprentissage. Les auteurs de ce groupe considèrent qu'une évaluation par indicateurs de compétences se doit d'être « au service de la réussite de tous » et une aide à l'apprentissage (Rossi, Gibon, & Rössli, 2016). L'évaluation par indicateur de compétence repose sur l'apprentissage d'une compétence choisie par l'enseignant en relation avec l'utilisation d'un score parlant de type 1001 où le quantitatif révèle le qualitatif (Bellard, 2006). Ce système de score repose sur l'attribution de points en fonction d'un comportement moteur. Par exemple, si l'objectif de l'enseignant en Volley-Ball est la construction collective de l'attaque, alors les élèves qui marqueront le point en trois touches ou plus auront mille points, les élèves qui marqueront le point en deux touches auront cents points, dix points pour un point marqué en une touche et un point pour un point marqué sur une faute adverse. L'utilisation de ces scores constitueraient « *des repères objectifs pour s'auto et se co-évaluer en direct* » (Rossi et al., 2016). L'idée du groupe EPIC est qu'à travers ce système, cela permet aux élèves d'avoir des repères régulièrement au cours du cycle. Cela permet ainsi aux élèves de voir leurs éventuels progrès, afin d'inscrire l'apprenant « *dans un cercle vertueux de l'effort et de la persévérance scolaire* » (Rossi et al., 2016) mais cela informe également l'élève sur ses manques. Enfin, l'évaluation par indicateur de compétence permet aussi de guider l'élève dans ses apprentissages. Rossi et al. (2016) parlent même de « *fléchage des apprentissages* ». Le système de score y participe en orientant l'élève sur ses faiblesses et donc en l'aiguillant sur des axes de travail prioritaires.

De plus, le Collectif de Réflexion sur l'Intervention en EPS (CRIEPS) s'est également beaucoup penché ces dernières années sur la question de l'évaluation formative et des outils permettant sa mise en place notamment à travers leurs travaux sur l'Évaluation par Capitalisation. Sans reprendre les mêmes termes, leur logique est la même que celle de Gibon et du groupe EPIC. Selon eux, baser son enseignement sur l'évaluation par capitalisation aurait plusieurs avantages. Tout d'abord, cela permettrait d'accompagner les progrès de l'élève sur la base d'indicateurs visibles. Cela lui permettrait ainsi de se situer dans ses apprentissages et de savoir ce qui lui reste à apprendre (Simon-Malleret, Mayeko, Dietsch, Le Gall, & Serfaty, 2015). L'objectif affiché serait de tendre vers une évaluation positive pour l'élève, qui acte ses progrès, le renseigne sur ses apprentissages et son travail, tout en s'éloignant définitivement

d'une évaluation sanction, discriminante, voire stigmatisante (Evain, 2013). C'est ce que le CRIEPS appelle "échelonner" et "capitaliser", à savoir décortiquer l'objet d'apprentissage en plusieurs étapes, que l'élève doit franchir au fur et à mesure de sa progression. De fait, l'élève voit ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre.

2.2.2. L'évaluation comme éducation à la persévérance et à l'effort

Les travaux du CRIEPS autour de l'évaluation formative ont également mis en évidence que cela permettrait de rendre explicite le lien entre erreur et réussite. En effet, Chouinard, Plouffe et Roy (2004) ont montré que la répétition d'expériences insatisfaisantes favoriserait chez l'élève le développement de croyances négatives sur soi. Ces croyances engendreraient des comportements scolaires inadaptés qui à donner plus d'importance à l'impact affectif de l'échec au lieu de les motiver à réussir. De tels élèves en arrivent à voir l'échec comme inéluctable et à éviter l'effort. Toutefois, construire des compétences suppose d'abandonner ce que l'on sait faire pour se projeter dans un apprentissage complexe, incertain, jalonné de tâtonnements, d'échecs et/ou de régressions momentanées (Teulier & Nourrit-Lucas, 2008). Ainsi, le fait d'atteindre une étape, de la valider sans le risque de redescendre de niveaux permettrait à l'élève de se projeter plus facilement dans l'apprentissage et d'accepter plus facilement l'erreur et l'échec.

De plus, utiliser l'évaluation par capitalisation en tant qu'évaluation formative aurait également un impact sur la motivation et l'engagement des élèves. En effet, selon (GrandClément & Simon-Malleret, 2017) décortiquer l'objet d'enseignement choisi en plusieurs étapes qui peuvent être associées à l'échelle de note classique de 0 à 20 offrirait la perspective suivante à l'élève : se projeter vers l'étape suivante, qui n'est que la répétition de l'étape précédente avec une contrainte supplémentaire, l'élève stabilise ce qu'il a appris et construit d'essais en essais les conditions de sa réussite future. Ce faisant, il fait l'expérience concrète qu'il existe un lien entre les résultats obtenus et les efforts consentis de leçon en leçon (Martin-Krumm & Sarrazin, 2004). Ainsi lorsque quelque chose se débloque et permet de franchir une nouvelle étape après une ou deux leçons infructueuses, la joie ressentie est d'autant plus grande que cette petite victoire aura été difficile à conquérir. Cette expérience tangible donne un ancrage fort à un discours pédagogique valorisant la persévérance et donnant toute sa place au droit à l'erreur, là où trop souvent, l'expérience vécue par l'élève va à l'encontre du discours de l'enseignant.

2.2.3. Controverses apportées

Chabauty, Joing, Potdevin et Vors (2016) lors d'une étude menée au sein de l'Académie de Lille, ont recueilli le ressenti d'élèves confrontés à une évaluation par compétence. Les résultats recueillis vont pourtant à l'encontre des avantages décrits précédemment. En effet, les élèves confrontés à une évaluation par compétence avec différents niveaux de maîtrise ont indiqué que cette évaluation n'était pas souvent révélatrice des progrès, pas souvent considérée comme une aide à l'apprentissage et était une source de stress. Concernant le manque de révélation des progrès, ce sont 66,8% des élèves de l'étude qui se rendent compte rarement de leurs progrès (à la fin de la séquence) tandis que seulement 3,8% se rendent compte presque à chaque leçon de leurs progrès (21,2% lors des résultats d'évaluation et 9,8% jamais). Ces chiffres invitent alors les auteurs de cette enquête lilloise à conclure que « *les élèves ne se voient pas forcément progresser au cours d'une séquence d'apprentissage* ». Concernant ce système évaluatif comme aide à l'apprentissage, les résultats corroborent l'idée qu'elle informe l'élève sur ce qu'il y a à apprendre (58,2% des élèves) mais montrent que 41,8% des élèves ne savent pas comment faire pour progresser. Enfin, les résultats de l'étude lilloise ont montré que 63% des élèves vivent l'évaluation, aussi « positive » qu'elle puisse être pensée, comme étant stressante engendrant une peur de l'échec. A partir des constats de cette étude, Averty (2017) montre que les échelles descriptives doivent s'accompagner d'une démarche informative et explicative pour ainsi répondre aux besoins d'identification des progrès réalisés mais également aux besoins d'aide à l'apprentissage. Autrement dit, il est nécessaire de renseigner l'élève sur son niveau mais il est d'autant plus nécessaire de lui permettre de savoir comment faire pour passer à l'étape supérieure.

2.3.Exemples d'outils évaluatifs

2.3.1. Les échelles descriptives

Un premier outil mis en place lors d'évaluation formative renvoie aux échelles descriptives. Elles s'appuient sur les travaux de Gérard Scallon (2004) d'une part, Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez (2011) d'autre part. Elles peuvent se définir de la façon suivante : « *ce qui permet d'apprécier les degrés d'acquisition d'une compétence attendue* ». L'évaluation de la compétence est basée sur des critères de réussite qu'il convient de maîtriser pour pouvoir passer au degré d'acquisition supérieur. De fait, l'apprentissage de la compétence

est décliné en plusieurs étapes, généralement quatre, que l'élève doit franchir au fur et à mesure de sa progression.

Les programmes Collège de 2015 (BO n°11 du 26 Novembre 2015) reprennent ces outils sans les nommer dans la mesure où à travers les repères de progressivité, il est écrit que « *l'ensemble des compétences et des champs d'apprentissages sont abordés pendant le cycle. Il revient à l'équipe pédagogique d'en planifier le choix et la progression* ». De la même manière, les ressources didactiques et pédagogiques adressés aux enseignants d'EPS proposent un traitement des Attendus de Fin De Cycle (AFC) en déclinant ces derniers en 4 étapes (objectifs d'apprentissages non atteints, partiellement atteints, atteints et dépassés) qu'ils qualifient comme étant des « *étapes et repères de progression* ».

2.3.2. L'évaluation par capitalisation

Le CRIEPS a créé son propre outil d'évaluation formative : l'évaluation par capitalisation. Le principe de cet outil consiste à cibler un objet d'enseignement sur une certaine durée, minimum quatre leçons (GrandClément & Simon-Malleret, 2017), et à décortiquer cet objet d'enseignement en une succession d'étapes que l'élève doit franchir. Chaque étape correspond à une note et un principe majeur de cet outil est qu'une fois que l'élève a atteint une étape, il a donc la note correspondante et ne peut redescendre à l'étape inférieure (GrandClément & Simon-Malleret, 2017). Le CRIEPS, depuis 2015, a proposé à partir d'articles l'opérationnalisation de cet outil. En effet, l'évaluation par capitalisation a notamment été testée en Acrosport (GrandClément et al, 2017), en Demi-Fond (Simon-Malleret, Mayeko, Le Gall, Dietsch, & Avogadro, 2016), et en Gymnastique (Simon-Malleret et al., 2015).

2.3.3. L'évaluation par indicateurs de compétence

L'évaluation par indicateurs de compétence est un outil d'évaluation proposé par le groupe EPIC (Rossi et al., 2016). Cet outil évaluatif est constitué de plusieurs étapes. Premièrement, les auteurs proposent dans un premier temps d'analyser la compétence attendue et les fiches ressources afin de cibler les objets d'enseignement prioritaires. Deuxièmement, l'idée est d'identifier les observables de la performance afin de les traduire en indicateurs quantitatifs permettant de révéler la compétence attendue. C'est à cette étape qu'ils utilisent le système de score parlant présenté précédemment. Troisièmement, il s'agit d'identifier la

dynamique d'apprentissage proposée aux élèves en liaison avec les révélateurs moteurs, méthodologiques et sociaux. C'est-à-dire que le groupe EPIC prend le parti à l'échelle de la séquence de confronter régulièrement les élèves à un DERC (Dispositif d'évaluation révélateur de la compétence) basé sur une situation complexe associée au score parlant. A l'échelle de la leçon, le groupe EPIC propose des allers-retours entre situation simple, décontextualisée, qu'Ubaldi et Philippon (2003) appellent « petite boucle » et situation complexe également appelée « grande boucle ». Une autre étape consiste à identifier les conditions et outils du recueil de données, c'est-à-dire que l'ensemble des scores de l'élève doit être regroupés au sein d'un carnet d'entraînement ou sur l'ENT. L'idée du groupe EPIC est de « *mettre en banque* » les résultats obtenus afin de guider l'élève et de lui rendre compte de ses progrès.

A partir de cette revue de littérature où nous avons défini l'évaluation formative, puis fait état des travaux concernant la mise en place d'une évaluation formative sur l'activité des élèves et enfin listé quelques outils d'évaluation, notre étude vise à cerner les conceptions d'enseignants expérimentés sur l'utilisation d'outils d'évaluation formative pour favoriser les apprentissages des élèves. Pour cela, il est donc nécessaire de s'intéresser à leurs conceptions, préoccupations et le cadre théorique de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990) semble le plus prédisposé pour analyser cela.

CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique dans lequel nous avons inscrit cette étude : la démarche inductive de la « Grounded Theory » ou « Théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990)

3.1. La Grounded Theory ou Théorie ancrée

La *Grounded Theory* ou « théorie ancrée » est définie en opposition contre les approches hypothético-déductives dans lesquelles les chercheurs partent de postulats et émettent des hypothèses pour déduire des explications des phénomènes, les données empiriques servant à mettre à l'épreuve des hypothèses participant à un processus d'application des théories existantes (Guillemette, 2006). A l'inverse, la Grounded Theory est présentée comme une démarche inductive où les données recueillies servent de point d'appui au développement d'une « théorie » s'appuyant directement sur les données recueillies (Guillemette, 2006). La Grounded Theory repose donc sur le postulat suivant : « *les chercheurs peuvent et doivent développer de la théorie à partir de données de terrain* » (Brito, 2012).

Cette « théorie », qui est essentiellement une méthodologie de recherche, vise donc à construire le « *système organisé de catégories émergeant des données non structurées* » (Strauss et al., 1990). Cette démarche repose sur trois étapes, que nous utiliserons pour analyser nos données empiriques, après la retranscription des entretiens.

- (a) le découpage des protocoles verbaux en "unités de sens" (meaning units) et l'étiquetage (creating tags) de ces unités de sens,
- (b) la création de catégories regroupant les unités de sens (creating categories),
- (c) la modélisation des catégories (conceptualizing of categories).

La première étape consiste donc à « découper » la transcription des entretiens en « unités de sens ». Une unité de sens est « *un fragment de texte (...) compréhensible en soi, et contenant une idée, épisode ou élément d'information* » (Tesch, 1990, p. 116). Il s'agit donc, à partir du texte, « *d'identifier les idées ou éléments d'information isolables, puis d'étiqueter ceux-ci sous*

un libellé univoque, et compréhensible indépendamment de son contexte » (Strauss et Corbin, 1990).

La deuxième étape consiste à créer des catégories en comparant les unités de sens entre elles et à regrouper ces dernières en fonction de leurs similitudes, vis-à-vis de leurs caractéristiques (*features*) et de leurs propriétés (*properties*). Cette même étape est reproduite sur les catégories afin d'établir des catégories plus larges. Il s'agit donc de formaliser l'ensemble des catégories et macro-catégories représentant la conception des personnes interrogées.

Enfin, la phase ultime de l'analyse conduit à la construction d'un "modèle conceptuel" (conceptual model) : représentation de l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des macro-catégories et catégories. La stratégie de modélisation s'organise en deux temps (Côté, Salmela, Trudel, & Baria, 1995). Le premier temps consiste à identifier les composantes générales du modèle (broad components) et ses éventuelles composantes périphériques. Dans notre cas, nous nous sommes référés au « triangle pédagogique » de Houssaye, mettant en relation les pôles « enseignant », « élève » et « savoir », pour spécifier les composantes générales du modèle. Le second consiste à classer, et mettre en relation, les différentes macro-catégories et catégories, dans le cadre des composantes générales. Cette démarche aboutit à l'élaboration du modèle général, structurant nos résultats.

Les deux dernières étapes de l'analyse doivent être conduites conformément à trois principes essentiels de la "Théorie ancrée" :

- La "méthode de la comparaison constante" (constant comparative method),
- Le critère de la "saturation théorique" (theoretical saturation),
- La procédure du "double codage en aveugle".

La méthode de la comparaison constante consiste en une démarche itérative (en allers et retours entre les catégories et les données) permettant d'affiner progressivement les distinctions entre les catégories, par la comparaison systématique de leurs contenus.

Le critère de la saturation théorique consiste à adopter le principe suivant : lorsque l'analyse d'un entretien supplémentaire ne conduit pas à la création de nouvelles catégories, alors on peut considérer que le modèle est "saturé", et qu'il offre une bonne représentation de

l'objet étudié. Ce critère assure un degré de généralité satisfaisant aux modèles construits (Strauss et Corbin, 1990).

La procédure du double codage en aveugle accrédite la validité de la catégorisation des unités de sens, et de la construction des catégories et macro-catégories. Elle consiste à mesurer le taux d'accord entre deux chercheurs après le double codage d'un entretien réalisé séparément. Le taux d'accord généralement considéré comme satisfaisant est supérieur à 85%.

3.2.Question de recherche

L'objectif de notre étude fût donc d'analyser l'utilisation d'outils visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves en prenant appui sur le témoignage de trois enseignants d'EPS. Plus précisément nous nous sommes intéressés aux préoccupations, aux intentions et à l'expérience professionnelle de trois enseignants expérimentés afin de cerner leurs conceptions dans l'utilisation d'outils servant une évaluation formative favorables aux apprentissages.

CHAPITRE 4. METHODE

4.1. Conditions contractuelles

Notre travail de recherche nécessitant de recueillir le témoignage d'enseignant d'EPS, nous avons pris soin de nous mettre en règle au regard des exigences universitaires pour entreprendre l'activité de recherche. Nous avons dans un premier temps demandé oralement aux trois enseignants d'EPS pressentis pour participer aux entretiens s'ils étaient d'accord pour participer à notre étude. Dans un deuxième temps nous leur avons transmis un formulaire de consentement éclairé (Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé) qui expliquait plus en détail notre démarche, l'objet de notre étude ainsi que les conditions de confidentialité et de diffusion. Ce formulaire précisait que chaque témoignage serait enregistré et constituerait le support de notre mémoire et que l'ensemble des données recueillies serait traité en toute confidentialité.

4.2. Participants

Dans le cadre de notre recherche nous avons donc sollicité trois enseignants d'EPS (A, B et C) que nous connaissions déjà. Nous recherchions des enseignants ayant une expérience de terrain d'au moins 10 années dans l'enseignement de l'EPS, ainsi qu'une expérience reconnue concernant l'utilisation d'outils visant à réaliser une évaluation formative. Ces deux critères étaient essentiels afin de recueillir un maximum d'informations pour notre étude. L'enseignant d'EPS A de sexe masculin était âgé d'une trentaine d'années et possédait une expérience en tant qu'enseignant d'EPS au collège et en tant que formateur au STAPS. Celui-ci avait enseigné une dizaine d'années en région parisienne et formé des candidats à l'agrégation interne d'EPS au sein de l'académie de Créteil puis est devenu formateur à temps plein au sein de l'UFR STAPS de Nantes. L'enseignant d'EPS B de sexe masculin était âgé d'une quarantaine d'années et enseignait en collège au moment de l'étude, tout en intervenant ponctuellement au sein de l'INSPE de Nantes pour former les étudiants sur l'enseignement du biathlon athlétique en EPS. L'enseignant d'EPS C de sexe masculin était âgé d'une quarantaine d'années et possédait une expérience en tant qu'enseignant d'EPS au collège et en tant que formateur à l'INSPE. Celui-ci enseignait l'EPS au collège au moment de l'étude et était aussi formateur au sein de l'INSPE de Nantes. En plus de cela, les enseignants d'EPS A et C avaient déjà publié de nombreux

articles professionnels relatifs à l'enseignement de l'EPS dont certains concernent l'évaluation formative.

4.3. Recueil de données

Après avoir obtenu l'accord des trois enseignants d'EPS concernés et transmis le formulaire de consentement éclairé, nous avons contacté séparément chacun des trois enseignants afin de convenir d'un rendez-vous pour recueillir leurs témoignages.

Nous avons recueilli les témoignages à l'aide d'entretiens semi-directifs. Plus précisément il s'agissait de poser un certain nombre de questions ouvertes en lien avec des thématiques précises que nous avons définies au préalable afin de récolter un maximum d'informations sur l'évaluation formative. Les différentes thématiques abordées en lien avec l'évaluation formative étaient les suivantes : Apprentissage, Motivation, Engagement, Sentiment de compétence, Individualisation des apprentissages, Caractéristiques des élèves, Niveau de classe et APSA. L'idée était de poser des questions ouvertes pour engager la discussion avec les différents enseignants tout en balayant nos différentes thématiques et surtout en se rattachant à leurs conceptions, leurs préoccupations sur le sujet.

Afin de nous aider à mener nos entretiens nous avons au préalable mis au point un guide d'entretien semi-directif (Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif). Ce guide était composé d'un préambule pour introduire et expliquer notre objet d'étude aux différents enseignants d'EPS, de questions très larges en lien avec l'évaluation formative pour démarrer la discussion et d'un ensemble de questions en lien avec nos thématiques pour nous permettre de recueillir un maximum d'informations en lien avec l'objet d'étude.

Le premier entretien avec l'enseignant d'EPS A a eu lieu le vendredi 5 mars 2021 en présentiel à l'UFR STAPS de Nantes et a duré 55 minutes. Le second entretien avec l'enseignant d'EPS B a eu lieu le mercredi 10 mars 2021 en présentiel au sein du Collège X (le lieu de travail de l'enseignant d'EPS B) et a duré 39 minutes. Pour ces deux entretiens nous avons pris appui sur notre guide d'entretien semi-directif afin d'engager et de mener à bien la discussion et nous avons utilisé l'enregistreur vocal Windows afin d'enregistrer l'ensemble des échanges que nous avons pu avoir. Le troisième entretien avec l'enseignant C a eu lieu le jeudi 11 mars 2021 en distanciel via l'application Zoom et a duré 42 minutes. Pour ce troisième

entretien nous avons aussi pris appui sur notre guide d'entretien semi-directif et nous avons pu enregistrer nos échanges avec la fonction enregistrement de l'application Zoom.

4.4.Procédure d'analyse

Nous avons analysé chaque entretien séparément afin d'identifier les points de convergence et de divergence entre les différents enseignants d'EPS interrogés.

La procédure d'analyse s'est déroulée en quatre étapes en suivant la méthodologie de la Grounded Theory (Strauss et Corbin, 1990). La première étape était consacrée à la retranscription des protocoles verbaux issus des entretiens. Dans une deuxième étape nous avons découpé les protocoles verbaux en unité de sens. Dans une troisième étape nous avons créé des catégories et macro-catégories regroupant les unités de sens. Pour finir, dans une quatrième étape nous avons abouti à la construction d'un modèle conceptuel qui représente l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des catégories et macro-catégories.

4.4.1. Retranscription des protocoles verbaux

Afin d'être en mesure de récolter un maximum d'informations, nous avons retranscrit mot pour mot la totalité des entretiens que nous avons menés. Pour cela nous avons écouté soigneusement chaque entretien pour retranscrire les propos des enseignants sur un fichier Word. A l'issue de cette phase de retranscription nous avons donc trois fichiers, distincts, un pour chaque entretien (Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A ; Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B ; Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignant C)

4.4.2. Découpages des protocoles verbaux en unité de sens

Une fois la retranscription des protocoles verbaux finalisée, nous avons procédé à leurs découpages en unités de sens. Plus précisément il s'agissait d'explicitier les propos tenus par les enseignants d'EPS interrogés. Pour chaque idée développée, nous avons donc une unité de sens. Pour cette phase d'analyse nous avons utilisé un fichier Excel de façon à avoir pour chaque ligne du tableau une idée développée par les enseignants interrogés ainsi que l'unité de sens correspondant (Tableau 1). Au total nous avons 60 unités de sens pour l'enseignant A (Annexe 6: Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l' Enseignant A), 58 unités de sens pour l'enseignant B (Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unités

de sens puis en catégories pour l'enseignant B) et 64 unités de sens pour l'enseignant C (Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégories pour l'Enseignant C) (cf. Extrait Tableau 1).

Protocoles verbaux	Unités de sens
Ça me paraît être assez intéressant et pour qu'elle soit utile pour l'élève il faut lui donner les moyens de se situer là-dedans et donc proposer des grilles avec des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à la compétence.	Il paraît nécessaire de donner des repères et des grilles aux élèves pour qu'ils puissent se situer dans la compétence.
Maintenant ça fait quelques années que je mets ça en place et au début je cherchais un peu mes niveaux. Après on peut faire des niveaux sur tout, donc on peut se prendre la tête longtemps. Mais bon là je me concentre juste sur ce que je veux évaluer.	L'idée ce n'est pas vraiment de faire des niveaux sur tout mais plutôt de proposer une grille sur ce qu'on veut vraiment évaluer.

Tableau 1: Découpage des protocoles verbaux en unité de sens

4.4.3. Création des catégories et macro-catégories regroupant les unités de sens

Après avoir découpé les protocoles verbaux en unités de sens, nous avons créé des catégories pour regrouper nos unités de sens. Pour cela nous sommes d'abord partis des unités de sens afin d'identifier des similitudes entre elles dans le but de les ranger dans des catégories de rang supérieur par la suite. Pour effectuer ce travail nous avons utilisé notre tableau Excel en ajoutant une colonne « Catégories » (Tableau 2). A l'issue de cette phase de catégorisation nous avons au total 25 catégories (Annexe 9 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens). Les catégories sur lesquelles nous nous sommes appuyés émanent principalement de ce qui se dit dans les articles et revues professionnelles (cf. Extrait Tableau 2).

Protocoles verbaux	Unités de sens	Catégories
Ça me paraît être assez intéressant et pour qu'elle soit utile pour l'élève il faut lui donner les moyens de se situer là-dedans et donc proposer des grilles avec des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à la compétence.	Il paraît nécessaire de donner des repères et des grilles aux élèves pour qu'ils puissent se situer dans la compétence.	Accessibilité pour l'élève
Maintenant ça fait quelques années que je mets ça en place et au début je cherchais un peu mes niveaux. Après on peut faire des niveaux sur tout, donc on peut se prendre la tête longtemps. Mais bon là je me concentre juste sur ce que je veux évaluer.	L'idée ce n'est pas vraiment de faire des niveaux sur tout mais plutôt de proposer une grille sur ce qu'on veut vraiment évaluer.	Activité didactique de l'enseignant

Tableau 2 : Création des catégories émanant des unités de sens

Concernant le regroupement des catégories en macro-catégories, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorisé par Houssaye en 1988. Dans son modèle de compréhension pédagogique, Houssaye définit tout acte pédagogique et didactique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : L'enseignant, l'élève et le savoir. Il nous est apparu pertinent de choisir ce modèle pour nos macro-catégories car l'acte évaluatif est une situation pédagogique et didactique qui met en jeu l'enseignant, l'élève et les savoirs tout en ayant des conséquences sur chacun(cf.ExtraitTableau3).

Protocoles verbaux	Unités de sens	Catégories	Macro-catégories
Ça me paraît être assez intéressant et pour qu'elle soit utile pour l'élève il faut lui donner les moyens de se situer là-dedans et donc proposer des grilles avec des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à la compétence.	Il paraît nécessaire de donner des repères et des grilles aux élèves pour qu'ils puissent se situer dans la compétence.	Accessibilité pour l'élève / Se situer dans les apprentissages	ELEVE
Maintenant ça fait quelques années que je mets ça en place et au début je cherchais un peu mes niveaux. Après on peut faire des niveaux sur tout, donc on peut se prendre la tête longtemps. Mais bon là je me concentre juste sur ce que je veux évaluer.	L'idée ce n'est pas vraiment de faire des niveaux sur tout mais plutôt de proposer une grille sur ce qu'on veut vraiment évaluer.	Activité didactique de l'enseignant	ENSEIGNANT
Parce avec une évaluation formative si tu fais ça sur une séance, il faut pouvoir s'organiser, il faut pouvoir aller voir tous les élèves et ça peut prendre pas mal de temps. Il faut absolument prioriser ce que tu vas regarder chez les élèves sinon tu n'auras jamais le temps de voir tout le monde. Tu vas regarder l'assurage, la technique de grimpe, le départ de voie par exemple.	La mise en place de cette évaluation formative nécessite de s'organiser, il est donc nécessaire de prioriser ce qui sera évaluer.	ACTIVITE EVALUATIVE DE L'ENSEIGNANT	ENSEIGNANT

Tableau 3: Création des macro-catégories en fonction des catégories

A l'issue de cette double phase de catégorisation, nous nous sommes retrouvés avec le concept et « l'image » que chaque enseignant porte sur notre thème d'étude à savoir l'utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves

4.4.4. Construction du modèle conceptuel

Le modèle conceptuel du triangle pédagogique d'Houssaye (enseignant, élève, savoir) nous a guidé dans la création de nos macro-catégories. En effet l'ensemble des catégories qui ont émergé des unités de sens faisait directement référence à ce modèle. Nous avons donc fait le choix de ranger l'ensemble de nos catégories dans trois macro-catégories (enseignant, élève, savoir) et c'est à partir de ces macro-catégories nous avons organisé nos résultats en reprenant les trois pôles du triangle d'Houssaye.

CHAPITRE 5. RESULTATS

Ce chapitre vise à présenter les résultats issus de notre analyse. Les résultats ont été organisés autour des trois macro-catégories : L'enseignant, l'élève et le savoir. Il s'agit de mettre en évidence les catégories reflétant les conceptions communes des enseignants à propos de l'évaluation formative, telles qu'elles ont été mises en évidence à l'issue de l'analyse des entretiens semi-directifs, tout en soulignant également la façon dont certaines conceptions sont plus singulières et propres à un enseignant.

Nos résultats sont donc structurés autour des quatre thèmes suivants :

- Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'enseignant.
- Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'élève.
- Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle des savoirs.
- Mise en évidence des conceptions singulières des différents enseignants interrogés.

5.1.Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'enseignant

Il s'agit ici de mettre en évidence comment les enseignants interrogés conçoivent et mettent en œuvre un outil visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves.

5.1.1. Une réflexion précise pour concevoir un outil efficace et appropriable par tous les élèves

Les enseignants interrogés sont d'accord sur le fait que la mise en place d'un outil (quel qu'il soit) visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves nécessite une réflexion de leur part. Les enseignants émettent notamment l'idée que les échelles descriptives doivent être cohérentes vis-à-vis de l'objet d'apprentissage. Cela implique donc, de leurs points de vue, de réfléchir de façon précise à la formalisation de chacune des étapes

permettant de progresser dans l'objet d'apprentissage et de choisir avec soin les différents indicateurs. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée.

A propos de la formalisation des étapes de l'échelle descriptive, l'enseignant A a notamment déclaré « *Pour moi, c'est super important que t'aies un objet d'apprentissage. Mais le chemin à cet objet d'apprentissage, il faut qu'il soit jalonné de plein d'étapes et que chaque étape soit très proche de la précédente, que la marche à franchir d'une étape à l'autre ne soit pas démesurée* » . Dans cet extrait, l'enseignant A met en avant que les étapes de l'échelle descriptive doivent être proches les unes des autres pour permettre aux élèves de réussir à franchir les étapes. Cette idée est appuyée par l'enseignant B « *il faut que ton échelle soit faite de façon à ce que d'un niveau à l'autre la difficulté ne soit pas trop grande. A la limite entre le 3 et le 4 pourquoi pas mettre un peu de difficulté. Le niveau 1 c'est vraiment la coordination de base, après tu as toujours des élèves qui sont en difficulté, le niveau 2 c'est un élève qui réussit davantage mais on n'est pas encore dans la compétence maîtrisée. Il ne faut pas que tes niveaux tu les construis avec un fossé énorme, il faut que ça soit accessible. Il faut juste un paramètre en plus* ». Plus précisément il s'agit de faire en sorte que l'étape 2 soit la même que l'étape 1 mais avec une contrainte supplémentaire. De cette façon, l'échelle descriptive qui est proposée aux élèves se veut progressive et vise à favoriser les apprentissages en donnant aux élèves la possibilité d'une réussite rapide d'objectifs rapprochés et nombreux, marquant pas à pas de « petits progrès » tout au long de l'apprentissage.

L'enseignant C a quant-à-lui déclaré : « *Après comme j'ai dit, sur les indicateurs il y a une réflexion à avoir et des fois ce n'est pas forcément la bonne. Des fois je me dis que si je fais ça [« ça » : choisir des indicateurs sans prendre en compte les caractéristiques des élèves], je vais en pénaliser certains (les élèves)* ». Dans cet extrait l'enseignant d'EPS interrogé met en avant que le choix des indicateurs peut avoir un impact sur la réussite des élèves. En effet, de son point de vue, il est possible que l'évaluation formative proposée à l'étude des élèves soit trop conséquente et/ou trop complexe. Plus précisément il s'agit pour lui de mettre en évidence qu'un trop grand nombre d'indicateurs et/ou des indicateurs trop complexes peut rendre l'utilisation de l'échelle descriptive difficile pour les élèves. De cette façon, l'échelle descriptive pourrait être peu accessible pour une partie des élèves, et l'outil pourrait ne pas être favorable à leurs apprentissages.

Sur le même thème, l'enseignant C a évoqué l'une des solutions permettant de rendre l'échelle descriptive plus accessible aux élèves, en la construisant avec eux : « *Ça peut arriver de construire aussi les bandeaux (les étapes) soit sur le coach soit sur le juge chronométrateur en athlétisme. En gros on part d'une situation et après on fait émerger c'est quoi un bon coach ? C'est quoi un bon observateur / chronométrateur ? Qu'est-ce qu'il doit faire ? Qu'est-ce qu'il doit éviter de faire ? On fait émerger des choses qu'on essaie de hiérarchiser pour construire les bandeaux (les étapes)* ». En impliquant les élèves dans la construction de l'échelle descriptive, l'idée pour cet enseignant est de permettre une meilleure compréhension de leur part, leur permettre de comprendre la logique de construction de l'outil et ainsi faciliter son appropriation.

En résumé, les enseignants d'EPS interrogés insistent sur le fait de réfléchir à la formalisation de l'outil visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves avant de le proposer à ces derniers. D'une part, cela passe notamment par le fait de construire des étapes cohérentes avec l'objet d'apprentissages et que ces étapes soient accessibles pour tous les élèves. D'autre part, cela passe par le fait de choisir des indicateurs compréhensibles par les élèves et appropriables par eux dans le but de favoriser leurs apprentissages.

5.1.2. Un enseignant qui accompagne les élèves pour faciliter l'utilisation de l'outil et favoriser leurs apprentissages

Les enseignants interrogés avancent l'idée que la façon dont les enseignants interviennent auprès de leurs élèves a une incidence sur leurs apprentissages. Plus précisément le fait d'explicitier l'outil et son contenu, de tenir un discours concret en lien avec ce qu'ils vivent et d'apporter des régulations permet d'accompagner les élèves et favorise leurs apprentissages. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée.

Concernant l'explicitation de l'outil utilisé pour réaliser une évaluation formative, l'enseignant B a déclaré « *Après l'idée c'est à la première séance de la séquence, c'est de présenter tout aux élèves. On va travailler ça [« ça » : un objet d'apprentissage précis], à la moitié de la séquence il y aura cette évaluation-là (évaluation qui prend appui sur une échelle descriptive) et final il y aura ça [« ça » : une partie de la compétence attendue] qui sera attendu* ». Dans cet extrait l'enseignant B met en avant que l'outil doit être présenté aux élèves

de façon explicite pour les aider à comprendre comment celui-ci fonctionne. L'idée est aussi de présenter ce qu'il y a à apprendre et ce qui est attendu en lien avec l'échelle descriptive pour favoriser les apprentissages des élèves.

A propos du discours à tenir devant les élèves, l'enseignant A a déclaré « *Quand je te parle de relation pédagogique, pour moi, c'est hyper important parce que je pense que les mots du prof ont une importance capitale. Mais par contre, tes mots ne portent que s'ils s'ancrent sur du concret. Si la réalité de ce qu'ils vivent contredit le discours que tu leur portes, t'es plus crédible. Tu vois, ils se disent « Bah, c'est du flan, en fait, ce qu'il me raconte ». Si, par contre, tu as un discours qui rentre en résonance avec ce qu'ils vivent là maintenant tout de suite, tu deviens un adulte dont la parole est importante pour eux et donc pour la suite quand tu leur dis quelque chose, ça a du poids. Je te dis ça, parce que tu vois pour revenir sur l'évaluation formative, justement, j'ai toujours été convaincu de ça depuis la formation initiale, depuis que je suis étudiant. J'ai toujours pensé que les mots du prof ont une importance capitale.* ». Dans cet extrait l'enseignant A précise que le discours de l'enseignant doit entrer en résonance avec les expériences concrètes vécues par les élèves. Autrement dit si les mots de l'enseignant sont en décalage avec l'outil utilisé et ce qu'il y a à apprendre, cela risque de créer de la confusion et un désengagement de la part des élèves dans l'évaluation formative. Il convient donc, pour les enseignants interrogés, d'avoir un discours qui accompagne les élèves dans ce que l'on souhaite leur faire apprendre.

L'enseignant C a quant à lui déclaré « *Là où ça bloque aussi c'est qu'il y a véritablement besoin d'un étayage, d'un guidage des élèves parce que quand je le fais avec les 6èmes en début d'année, ils ont toujours tendance à se mettre sur une évaluation où ils ne se survalorisent pas et ils ne se dévalorisent pas trop non plus. C'est-à-dire qu'ils se positionnent dans la case un peu moyenne sans véritablement prendre en compte les observables quoi. Et du coup ils essaient de se mettre dans une sorte de généralité un peu comme tout le monde. Et donc il y a vraiment besoin d'un étayage, l'évaluation elle n'est pas aléatoire, elle s'appuie sur des choses qu'on a vues* ». A travers cet extrait l'enseignant C met en avant la nécessité d'accompagner les élèves pour se situer sur l'échelle descriptive. Plus précisément il s'agit de guider les élèves sur les observables à prendre en compte pour éviter de se situer de façon aléatoire sur l'échelle descriptive. En effet si les élèves ne se situent pas correctement sur l'échelle descriptive, ces derniers auront alors plus de difficultés à identifier ce qui peut les aider à progresser dans les apprentissages. Plus précisément il s'agit de permettre à l'élève d'identifier ce qu'il doit faire

progresser, cela est notamment souligné par l'enseignant C « *Oui c'est ça, c'est je me situe mais pour en tirer des conséquences pour mes futurs actions. Et donc là souvent comme je l'ai dit ces conséquences on les généralise et je pense que c'est bien quand on peut au maximum personnaliser, après des fois on le fait de manière orale mais souvent pas assez* ». Dans cet extrait l'enseignant met en avant le fait que l'élève doit se situer pour orienter ses futures actions. Cependant l'enseignant C précise aussi qu'il est intéressant de personnaliser la régulation, il peut s'agir d'aiguiller les élèves de manière individuelle par un questionnement ou un apport de contenus précis.

En résumé les trois enseignants interrogés se rejoignent sur le fait que le rôle de l'enseignant est primordial pour faciliter l'utilisation d'outil visant à réaliser une évaluation formative chez les élèves. Plus précisément il s'agit d'accompagner les élèves par un discours qui entre en résonance avec ce qu'ils vivent, d'apporter des régulations et d'explicitier l'outil utilisé.

5.1.3. Organisation de l'enseignant vis-à-vis de son outil pour le rendre fonctionnel

Concernant la mise en œuvre d'un outil visant à réaliser une évaluation formative, les enseignants d'EPS interrogés émettent l'idée qu'il est nécessaire de s'organiser pour éviter que l'outil proposé aux élèves accapare tout le temps de l'enseignant d'EPS. Les exemples suivants permettent d'illustrer cette idée.

Concernant l'organisation de la mise en œuvre de l'outil évaluation par capitalisation, l'enseignant A a déclaré « *Et donc, du coup, en fait avec ces règles-là [« ces règles-là » : l'enseignant indique aux élèves qu'il passe les voir une fois en fin de leçon dans un ordre prédéfini et uniquement dans cet ordre], je ne passe qu'une fois, vous avez droit à une chance, Mais par contre, je peux valider toutes les étapes que vous avez validé en un seul coup. Ben, il y a potentiellement là-dedans une éducation à l'autonomie qui se joue parce que du coup, les gamins sont incités à bosser tout seuls en mon absence* ». Dans cet extrait l'enseignant A met en avant un mode d'organisation pour venir valider les étapes qui ont été franchies par les élèves. L'idée avec ce mode d'organisation est d'éviter que les élèves interpellent l'enseignant sans cesse au cours de la leçon pour qu'il vienne valider les étapes de façon à libérer du temps pour l'enseignant afin qu'il puisse observer ses élèves et réguler leurs apprentissages. L'enseignant A met aussi en avant qu'il est tout à fait possible de venir réguler les élèves lors

de la phase de validation d'étapes, cela est notamment mis en avant dans l'extrait suivant : « *quand tu viens valider, tu régule en même temps. En fait, ton activité de régulation est intégrée à ton activité de validation* ».

Sur le même sujet l'enseignant B a déclaré « *Parce qu'avec une évaluation formative si tu fais ça sur une séance, il faut pouvoir s'organiser, il faut pouvoir aller voir tous les élèves et ça peut prendre pas mal de temps. Il faut absolument prioriser ce que tu vas regarder chez les élèves sinon tu n'auras jamais le temps de voir tout le monde. Tu vas regarder l'assurance, la technique de grimpe, le départ de voie par exemple* ». A travers cet extrait l'enseignant B met en avant la nécessité de s'organiser pour venir évaluer les élèves. Plus précisément il s'agit de définir précisément à l'avance ce que l'on veut évaluer pour pouvoir orienter son regard et venir voir tous les élèves au cours de la leçon.

En résumé les enseignants d'EPS interrogés sont d'accord sur la nécessité de s'organiser de façon précise afin que l'outil visant à réaliser une évaluation formative soit fonctionnel. Cela peut passer par le fait de cibler de façon précise ce que l'on souhaite évaluer et valider chez nos élèves ou encore de mettre en place un système de rotation pour venir voir les élèves. L'idée de ces différentes organisations est de permettre à l'enseignant de se dégager du temps pour son activité de régulation.

5.2. Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle de l'élève

Il s'agit ici de présenter ce que doit mettre en jeu et favoriser un outil pour qu'il puisse être au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves, du point de vue des enseignants interrogés.

5.2.1. Un outil d'évaluation formative qui doit favoriser l'engagement des élèves en difficulté au même titre que les élèves en réussite

Un des premiers points sur lequel les trois enseignants interrogés sont en accord est que l'outil utilisé doit favoriser l'engagement de tous les élèves. Pour viser cela, ils prennent notamment l'exemple de deux outils particuliers : l'évaluation par capitalisation, et une échelle descriptive avec quatre niveaux progressifs avec des indicateurs pour se situer et pour passer à l'étape supérieure. L'idée qui ressort de leur propos est que ces outils doivent engager tous les

élèves, en passant par l'élève en difficulté mais également l'élève en réussite. Les exemples suivants permettent d'illustrer notre idée.

A propos de l'engagement des élèves et notamment des élèves en difficulté, l'Enseignant A a notamment déclaré « *Et pour les élèves les moins en confiance avec leurs capacités, il y a un truc. Ce qui est important au niveau psychologique, c'est que les premières étapes, elles, soient facilement validables par tout le monde. En gros, tu vois dès la première séance, il faut que même le gamin de ta classe le plus en difficulté ait validé deux, trois étapes. Pour pas qu'un élève se dise OK, mais en fait, « moi, tu vois, je suis au niveau zéro du truc. J'ai passé toute une séance au niveau zéro du truc. Moi, je suis une chèvre internationale* », et je pense que c'est important d'y faire attention. ». Dans cet extrait, l'Enseignant A explique que l'outil d'évaluation par capitalisation favorise l'engagement des élèves en difficulté à condition qu'ils puissent valider facilement les premières étapes de la compétence. Autrement dit, l'élève qui est en difficulté ne doit pas être bloqué, et avoir le sentiment de stagner dès le début sous peine de le démotiver et de l'ancrer encore plus dans ses représentations négatives. D'ailleurs, l'enseignant A, l'explique très bien, à travers cet extrait « *le blocage il va intervenir mais il faut qu'il intervienne une fois que le processus est engagé* ». Il s'agit donc bien de favoriser l'engagement des élèves les plus en difficulté pour leur redonner confiance dans un premier temps pour qu'ensuite une fois confrontés à une « stagnation », ils continuent à s'engager.

L'enseignant A explique également que l'outil qu'il présente doit aussi favoriser l'engagement des élèves les plus en réussite. En effet, il dit « *Qu'est-ce qu'on fait du gamin qui torche tout et qui a 20 tout de suite ? Ben ça, ça arrive. Et moi, ce que j'ai observé, c'est que ces gamins-là, justement, le moteur n'est plus la note pour eux. Tu vois, une fois qu'ils ont eu 20, leurs réflexes à ces gamins-là, ce n'est pas de se poser sur leurs fesses et d'attendre que ça passe. Ils viennent te voir et te disent et maintenant ? Et maintenant, qu'est-ce que je fais ? Et ça, pour moi, c'est super révélateur du fait qu'un gamin en fait, à partir du moment où il s'est senti compétent où il vit quelque chose de valorisant à la fois pour lui et socialement aux yeux de la classe, ça génère une émotion super forte. Et donc, du coup, en fait, c'est un peu comme une drogue. Il veut la revivre encore. Donc, il va pousser le truc plus loin.* ». L'idée qui ressort de ce passage est qu'une fois que l'élève s'est senti compétent et qu'il a atteint l'objectif demandé par l'enseignant, l'élève veut continuer à s'engager et apprendre de nouvelles habiletés, compétences

Sur cette même thématique, l'enseignant B a quant à lui déclaré que « *Alors les niveaux ça a un effet très positif parce qu'il y en a qui veulent directement viser le niveau 3 et 4. Ils cherchent vraiment à progresser pour atteindre le meilleur niveau possible. Certains savent qu'ils sont au niveau 1 et l'idée c'est de les accompagner pour les aider à progresser et atteindre au moins le niveau 2 pour tendre vers le niveau 3 que j'attends.* ». L'idée qui ressort de son propos qu'une échelle descriptive avec quatre niveaux progressifs favorise l'engagement des élèves. En effet, il explique que ce qui engage les élèves, c'est la perspective d'atteindre le niveau 3 et 4 et que tous les élèves, sans exception veulent l'atteindre « *Alors après ça catalyse les énergies, dès que tu mets les niveaux, les élèves veulent atteindre le meilleur niveau* ». Et pour favoriser encore plus l'engagement de ceux qui seraient en réussite rapidement, il explique que le niveau 4 se doit d'être dur et compliqué à atteindre pour que les élèves qui veulent l'atteindre s'engagent réellement et se donnent les moyens d'y arriver « *Le niveau 4 doit être assez ambitieux, si tu as la moitié de la classe au niveau 4, ce niveau est peut-être à revoir* ».

L'enseignant C évoque quant à lui plusieurs points pour engager les élèves. Tout d'abord, il annonce qu'une de ses préoccupations majeures est d'engager les élèves pour qu'ils progressent. En effet, il dit que « *Donc sur ce qui m'anime, l'aspect il peut être double, favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage, leurs donner un peu une perspective de là où ils doivent aller voilà ou ce qui est attendue, expliciter un peu tout ça et puis les accompagner quoi, les aider dans leur apprentissage* ». Et pour y arriver, il dit clairement qu'utiliser une échelle descriptive avec quatre niveaux le lui permet « *Et je trouve que cet outil justement facilite l'explicitation de ce qui est attendu, clarifie le contrat didactique entre moi et les élèves et donc pour moi du coup c'est un levier d'engagement vers les apprentissages, ça permet une construction du sens pour les élèves* ». Selon lui, cet outil doit donner aux élèves l'horizon à atteindre et le chemin par lequel il faut passer pour y arriver tout en valorisant les progrès de l'élève et cela constitue pour l'enseignant C un véritable levier pour engager les élèves comme le montre l'extrait suivant « *En fait je trouve que cela favorise les apprentissages dans le sens où on donne un horizon finalement aux élèves, on leur dit vers où il faut aller par rapport à ce qui est attendu. Par contre je me suis rendu compte que si on pouvait valoriser un peu le progrès qui est accompli ou ce qu'ils réussissaient pendant une séance etc. au regard de ce qui était attendu, bah ça pouvait les inciter à plus pratiquer ou à plus s'engager dans les apprentissages* ».

En résumé, les trois enseignants interrogés sont d'accord sur le fait que si l'enseignant utilise un outil (quel qu'il soit) au service d'une évaluation formative, cet outil doit favoriser l'engagement de tous les élèves, c'est-à-dire, ceux qui sont en difficulté aussi bien que ceux qui sont en réussite et qui ont besoin d'apprendre davantage que l'objectif fixé par l'enseignant, afin qu'ils soient vus et vécus comme une aide à l'apprentissage.

5.2.2. Un outil qui doit permettre à l'élève de s'informer sur son niveau de compétence

Un autre point sur lequel les trois enseignants sont en accord sur l'utilisation d'outil au service d'une évaluation formative est le fait de permettre aux élèves de situer par rapport à leurs acquis et leurs manques. L'idée qui ressort de leur propos est que l'outil doit permettre à l'élève de se situer vis-à-vis de l'exigence finale que l'enseignant a fixée mais aussi de se situer à un instant précis et ce de manière régulière pour avoir des repères et ainsi voir l'évolution. Les extraits suivants permettent d'illustrer cette idée.

L'enseignant C évoque l'importance de l'outil (échelles descriptives) pour rendre compte des progrès à un instant précis mais aussi au cours d'une séquence. En effet, il précise « *J'ai eu l'occasion de pas mal réfléchir sur l'évaluation formative concernant mes choix d'enseignement ou l'impact que cela a sur les élèves pour qu'ils puissent se rendre compte de leurs progrès ou du chemin qu'il reste à accomplir* ». Dès lors, l'outil doit permettre à l'élève de situer son niveau à un moment précis grâce au progrès qu'il réalise en franchissant les niveaux mais également en l'informant sur ses manques en référence au niveau qui lui reste à atteindre. Sur ce dernier point, l'enseignant C évoque également l'importance de l'outil comme fil rouge au sein de la séquence. Il dit « *Et donc c'est pour ça que l'évaluation formative je m'en sers d'un jalon tout au long de la séquence et justement pour faire prendre conscience aux élèves que bah l'évaluation ce n'est pas juste une séance ou je n'ai pas de deuxième chance derrière. C'est vraiment une démarche où on se rend compte des progrès, là où on peut s'améliorer. Donc j'utilise pas mal d'échelle descriptive avec des comportements attendus ou soit avec des indicateurs chiffrés* ». Ainsi, cela permet à l'élève de situer son niveau de compétence de leçons en leçons et ainsi de voir ses progrès.

L'enseignant A évoque la même idée : « *Pour moi, elle n'a pas d'intérêt en soi. Si elle ne renseigne pas l'élève en continu sur ce qu'il faut apprendre, c'est à dire vers quel horizon tu*

le projette à long terme et sur où il en est dans le processus. Et du coup, ça pour moi, ça devrait se matérialiser de façon super concrète. Sur quoi je dois arriver à la fin ? Et quelles sont les étapes matérielles que je dois valider ? ». Autrement dit, l'évaluation par capitalisation qu'il propose doit permettre à l'élève de voir ce qui est attendu comme exigence finale et donc de situer l'objectif à atteindre, tout en lui permettant de savoir où il en est dans le processus d'apprentissage. Le fonctionnement de son outil permet d'ailleurs à l'élève de situer son niveau de compétence à un instant précis tout en sachant que comme l'élève y est confronté à chaque leçon, il situe son niveau de compétence régulièrement et peut ainsi se voir progresser comme le montre cet extrait « Donc, l'idée derrière, est un peu multiple, c'est d'abord pouvoir se voir progresser, c'est avoir le temps de progresser à son rythme parce que ta note à la fin de la première séance, tu peux avoir deux ou tu peux avoir 6, mais ce n'est pas fini ».

L'enseignant B reprend exactement les mêmes idées dans le sens où l'outil qu'il utilise (échelles descriptives à quatre niveaux) permet aux élèves de savoir ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas comme en atteste l'extrait suivant « Ça permet de voir les élèves qui ne maîtrisent pas certaines choses, de faire un bilan sur la classe des éléments à travailler. Donc tu vas permettre à l'élève de connaître son résultat et de se situer par rapport à une exigence ».

En résumé, les trois enseignants sont en accord sur le fait qu'un outil au service d'une évaluation formative doit permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages régulièrement en l'informant sur ce qu'il doit atteindre, ses acquis et donc les progrès qu'il a réalisés mais également sur les manques qu'il doit combler. Cela va dans le sens d'un outil au service d'une évaluation « positive et lisible », c'est-à-dire qui valorise les progrès et informe l'élève sur son niveau.

5.2.3. Un outil qui doit mettre en jeu l'activité réflexive de l'élève et le rendre acteur

De façon consensuelle pour les trois enseignants interrogés, l'évaluation formative doit mettre en jeu l'activité réflexive de l'élève et le rendre acteur. En effet, l'idée qui ressort de leurs propos est qu'il est nécessaire pour l'élève de se situer dans ses apprentissages comme nous l'avons expliqué précédemment mais qu'il est d'autant plus nécessaire que l'élève puisse réfléchir, faire émerger les contenus qui vont lui permettre de progresser et de franchir les étapes de l'échelle descriptive. Pour cela, l'outil doit être conçu de sorte que chaque étape fournisse à

l'élève le comportement attendu sans lui dévoiler pour autant les contenus qui vont lui permettre de progresser. Cela va dans le sens d'un outil au service d'une évaluation qui encourage les initiatives. Pour illustrer notre propos, nous allons prendre appui sur divers extraits que nous allons commenter.

Tout d'abord, l'enseignant C déclare « *Et après c'est leur faire prendre conscience que là tu vois tu as reçu un disque en mouvement, pourquoi ? Qu'est ce qui t'empêche d'aller plus haut pour l'instant. C'est les amener à les faire réfléchir sur leurs attitudes pour essayer d'évoluer quoi* ». A travers cet extrait, il explique qu'il faut amener les élèves à comprendre ce qui les empêche de franchir les étapes de l'échelle descriptive et à réfléchir aux solutions pour pallier à ces difficultés. Selon l'enseignant C, l'idée est de ne pas forcément apporter toutes les solutions aux élèves mais plutôt de les questionner pour faire émerger les contenus comme en témoigne cet extrait « *Alors ça peut varier après l'idée c'est quand même de les questionner sur qu'est-ce que tu pourrais faire ou questionner les élèves qui ont déjà un palier supérieur pour savoir ce qu'ils font pour arriver là et que peut-être d'autres ne font pas* ». De la même manière, il semble important pour l'enseignant C de faire verbaliser la classe entière pour mutualiser les contenus et ainsi que chaque élève puisse les tester une fois qu'il est bloqué à une étape.

L'enseignant B adhère également à cette conception : « *Si tu confrontes ta classe à un problème et que tu dis par exemple quand vous êtes à cette hauteur là pour reprendre l'escalade vous devez me donner la couleur de la prise qui se situe à la dégaine supérieure. Là tu ne leur dis pas comment faire, ça va être aux élèves de chercher pour trouver la solution, l'idée c'est de faire expérimenter par les élèves* ». Il s'agit donc de questionner les élèves quand ils sont face à un problème pour qu'ils tentent de trouver des solutions par eux-mêmes.

En résumé, l'idée est que l'élève sache à travers l'outil (échelle descriptive) ce qui est attendu sans pour autant que cet outil ne lui indique comment faire pour y parvenir. A partir de différents constats, les enseignants B et C mettent en avant l'importance de questionner les élèves pour qu'ils fassent émerger par eux-mêmes les contenus leur permettant de progresser.

5.2.4. Des outils évaluatifs qui valorisent le droit à l'erreur

L'enseignant A et C partagent l'idée selon laquelle l'outil évaluatif qu'il utilise et l'évaluation formative de manière général doit valoriser le droit à l'erreur.

En effet, l'enseignant A à travers l'évaluation par capitalisation part du principe que l'élève en atteignant une étape et donc une note maîtrise le niveau en question. Ainsi, l'évaluation par capitalisation est construite de sorte que l'élève ne puisse redescendre de niveau et donc de note. Selon l'enseignant A, cette idée encourage les élèves à se tromper et échouer car ils savent que leur note ne peut pas descendre mais peut seulement monter. Il l'explique dans l'extrait suivant : *« C'est le fait que classiquement, quand tu fais une évaluation, tu bosses, tu fais ton évaluation, tu as une note et après, on passe à un autre aspect du programme et du coup, les gamins à aucun moment, ils ont la possibilité de revenir sur ce qu'ils ont fait pour essayer de faire mieux. Et ça a plusieurs conséquences. La première, c'est qu'en faisant ça, tu dis que l'erreur est une faute à l'élève. C'est que ben là t'avais l'idéal, Et toi, t'es là par rapport à l'idéal. Donc t'as 12, ou 8. Et du coup, en fait, tu vaux ça. Et le but, c'est que les gamins comprennent qu'ils en sont là. Mais qu'ils peuvent aller plus loin. C'est toujours possible ».*

En ce qui concerne l'enseignant C, sa conception de l'évaluation l'amène à faire comprendre aux élèves que l'évaluation, ce n'est pas juste une séance où l'élève n'a pas de deuxième chance derrière mais que c'est plutôt quelque chose de positif, qui peut aider l'élève à progresser en le poussant à se tromper, à échouer pour recommencer et par la suite y arriver. Cette idée est exprimée dans cet extrait : *« Et donc c'est pour ça que l'évaluation formative je m'en sers d'un jalon tout au long de la séquence et justement pour faire prendre conscience aux élèves que bah l'évaluation ce n'est pas juste une séance ou je n'ai pas de deuxième chance derrière. C'est vraiment une démarche où on se rend compte des progrès, là où on peut s'améliorer. Donc j'utilise pas mal d'échelle descriptive avec des comportements attendus ou soit avec des indicateurs chiffrés ».*

En résumé, ces deux enseignants considèrent que l'outil évaluatif qu'ils utilisent et l'évaluation formative doit valoriser le droit à l'erreur pour que ça soit réellement favorables aux apprentissages des élèves.

5.2.5. Des outils pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

Les trois enseignants interrogés sont unanimes sur le fait que l'outil évaluatif pour être au service des apprentissages des élèves doit permettre aux élèves d'évoluer à leurs rythmes et en fonction de leurs besoins.

En effet, l'enseignant A explique dans le cas de l'évaluation par capitalisation qu'il est important de laisser l'élève progresser à son rythme et de lui faire comprendre que la note qu'il obtient à la séance 1 n'a rien de définitif et qu'il a les autres leçons pour augmenter cette note comme il le précise dans cet extrait : « *Donc, l'idée derrière, est un peu multiple, c'est d'abord pouvoir se voir progresser, c'est avoir le temps de progresser à son rythme parce que ta note à la fin de la première séance, tu peux avoir deux ou tu peux avoir 6, mais ce n'est pas fini* ». Il explique également que cette idée n'est possible qu'à la condition que la note qu'obtient l'élève ne peut redescendre. Autrement dit, la note de l'élève ne peut que monter au fil des leçons et en cela, ça favorise les élèves à aller à leur rythme.

L'enseignant B se concentre plutôt sur l'échelle descriptive qui va permettre de faire émerger les besoins des élèves. En effet, il dit « *L'idée c'est de réguler, de voir le niveau d'acquisition des élèves pour donner la priorité à une compétence plutôt qu'à une autre ou éventuellement faire deux groupes dans ta séance. Un groupe qui est en difficulté sur tel élément et un groupe qui est plus à l'aise mais qui est en difficultés sur un autre élément. Tu peux différencier au sein de ta classe en fait. Tu les confronte à une situation commune et après tu les régules, ça peut se faire comme ça* ». L'échelle descriptive utilisée par les élèves sert justement à identifier le niveau d'acquisition des élèves, de voir les besoins de chacun afin par la suite d'opérer une différenciation pédagogique.

L'enseignant C déclare quant à lui « *Alors moi j'utilise deux grandes solutions qui peuvent palier à l'hétérogénéité. Soit l'aiguillage différencié, ça veut dire que si je suis à tel niveau ça veut dire que je rencontre telles difficultés donc je vais plutôt aller travailler telle habileté alors que d'autres vont aller travailler d'autres habiletés* ». Autrement dit, il s'appuie sur son outil d'évaluation pour gérer l'hétérogénéité de sa classe et orienter les élèves en fonction de leurs besoins.

En résumé, les trois enseignants partagent l'idée selon laquelle l'outil qu'ils utilisent, pour être favorable aux apprentissages des élèves, doit prendre en compte leur hétérogénéité en permettant aux élèves d'évoluer à leur rythme et d'orienter le travail en fonction de leurs besoins.

5.3. Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative au regard du pôle des savoirs

5.3.1. Un outil qui doit s'appuyer sur un ciblage des contenus moteurs

La question du ciblage est une condition qui, pour les trois enseignants d'EPS, semble nécessaire. En effet, ils évoquent respectivement le fait que pour qu'un outil au service d'une évaluation formative soit favorable aux apprentissages des élèves, il faut que les apprentissages moteurs soient ciblés. Nous allons étayer cette idée sur la base de quelques extraits d'entretiens.

Tout d'abord, l'enseignant A met en avant que toute évaluation formative au service des apprentissages des élèves doit s'appuyer sur un ciblage de ces apprentissages, sans quoi les élèves ne pourraient progresser. Il l'explique parfaitement ici « *Ces deux façons de travailler, le ciblage et l'évaluation par capitalisation pour moi oui, moi, j'ai vu des progrès, des progrès beaucoup plus importants et surtout, le plus important pour moi, c'est que j'ai vu des gamins qui ne nourrissaient aucun espoir sur leur propre capacité à faire des choses, en EPS qui sortait de certains cycles en ayant complètement changé de regard* ». L'évaluation par capitalisation doit selon l'enseignant A s'accompagner d'un ciblage, emblématique de la culture : « *Ce truc là, ça ne va pas sans un ciblage, c'est à dire que tu choisis un objet d'enseignement, tu ne choisis pas au hasard. Tu choisis un objet d'enseignement qui est emblématique, c'est à dire que, très concrètement, il faut que le gamin ça le fasse un peu rêver. Quand tu lui dis « bah voilà, à la fin du trimestre, tu sauras faire ça. » Il faut qu'il ait un peu les yeux qui brillent* ». Cela consiste donc à choisir un objet d'enseignement (le ciblage) et à le décortiquer en plusieurs étapes que l'élève devra franchir. Et selon cet enseignant, l'évaluation par capitalisation vient rendre compte des progrès vis-à-vis du ciblage comme il le précise ici « *L'évaluation vient se greffer là-dessus (le ciblage), c'est à dire qu'elle vient rendre compte des progrès* ».

L'enseignant B partage le même point de vue. Pour lui, il est important d'associer une échelle descriptive avec 4 niveaux pour atteindre une compétence précise « *Voilà, en fait je pars du principe qu'en sport collectif il faut atteindre la cible quand même, donc je travaille les choses pour donner aux élèves les moyens de le faire. Donc handball par exemple, passe, remise, prise d'intervalle avec un défenseur qui a un rôle réduit donc il y a une prise d'information et ensuite la coordination sur le tir. Et donc c'est pour éviter que les élèves soient statiques et qu'ils dépendent des autres tout le temps pour qu'ils puissent apprendre à aller*

vers le but et tirer. Donc je fais un peu un travail décontextualiser mais c'est un peu obligatoire par moment pour que chaque élève soit en capacité d'atteindre la cible. Et ça avec une évaluation formative ça permet à l'élève de valider une compétence spécifique.

En résumé, les enseignants interrogés sont d'accords sur le principe que l'outil qui sert à évaluer de manière formative les élèves doit s'appuyer sur un ciblage du point de vue moteur car premièrement le ciblage évite à l'enseignant de rentrer dans une EPS zapping et deuxièmement, si l'outil s'appuie sur plein de contenus non ciblés, alors l'outil perd de sa cohérence et risque de « perdre » les élèves le rendant ainsi contre-productif vis-à-vis des élèves et des apprentissages. A leurs yeux, ce n'est qu'à cette condition (ciblage) que l'outil utilisé sera au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages moteurs des élèves

5.3.2. Un outil d'évaluation formative qui doit permettre des apprentissages méthodologiques et sociaux

Les enseignants interrogés sont en accords sur le fait que l'outil qu'il utilise pour évaluer leurs élèves doit permettre des apprentissages méthodologiques et sociaux, en plus des apprentissages moteurs évoqués dans la sous-partie précédente. Toutefois, l'enseignant A se refuse à évaluer l'autonomie par exemple mais a quand même l'ambition de faire progresser les élèves sur ce point. Les extraits suivants vont permettre d'illustrer notre propos.

Premièrement, l'enseignant A met en avant que son outil, son dispositif d'évaluation formative permet aux élèves d'apprendre sur le pôle méthodologique et social à travers une éducation de la personne. En effet, il évoque que « *Si tu prends le salto ou le saut de main où on a des choses qui sont des éléments acrobatiques, qu'on a travaillé en gym, que j'avais ciblé. Je disais que c'est à la fois dérisoire et essentiel. Le salto, il est dérisoire parce qu'en gros, à la fin de la scolarité, tu vois pour sa vie future si le gamin ne sait pas faire le salto, il s'en remettra, mais par contre, je pense que c'est essentiel parce que en faisant le chemin vers le salto au passage, le gamin, il apprend des trucs qui sont essentiels, que sont la persévérance, l'autonomie, le fait de s'entraider en se parant, etc. Et ça, pour moi, c'est des enjeux d'éducation de la personne qui dépassent de très loin le simple enjeu disciplinaire. Mais par contre, le truc, c'est que ce truc-là n'existe pas sans le salto pour moi. C'est pour ça que je dis dérisoire et essentiel* ». Dès lors, l'outil évaluatif permet aux élèves de développer des compétences sur le pôle méthodologique et social car les élèves sont amenés à travailler seuls ou en équipe pour

avancer, débloquent des étapes et ainsi augmenter leur note comme en témoigne cet extrait « *Et donc, du coup, en fait avec ces règles-là, je passe qu'une fois, vous avez droit à une chance, Mais par contre, je peux valider toutes les étapes que vous avez validé en un seul coup. Ben, il y a potentiellement là-dedans une éducation à l'autonomie qui se joue parce que du coup, les gamins sont incités à bosser tout seul en mon absence* ». Le fonctionnement de l'outil permet aussi d'éduquer à la persévérance dans le sens où il y a des élèves qui vont avoir du mal à progresser, à atteindre certaines étapes et qu'une fois qu'elles sont atteintes, l'élève fait le lien entre efforts consentis et résultats obtenus et ça l'encourage à continuer et persévérer dans ses efforts pour progresser davantage dans la séquence mais également dans tous les domaines de la vie. L'enseignant A l'explique à travers cet extrait « *Et en fait, ce gamin-là, il s'y est mis. Il s'est rendu compte que sur les premières étapes, ce n'était pas facile, mais il y arrivait, qu'en fait il avançait. Et puis, au bout de la quatrième, la cinquième séance, il me faisait des roulades, doubles roulades élevées qui n'étaient vraiment pas dégueulasse du tout au niveau de l'enroulement vertébrale, etc.* ».

L'enseignant B considère également le fait que l'outil permette des apprentissages méthodologiques. En effet, il déclare « *Après il y a les méthodes d'apprentissages, c'est leur capacité d'organisation mais aussi de réguler une petite variable, voilà si tu leurs dit vous réussissez vous faites ça et si vous ratez vous faites ça, c'est leur capacité à le faire. S'ils sont capables de le faire ça veut dire qu'ils sont quand même une idée de leur réussite et de leur niveau de compétence. Et en fonction ils adaptent pour réussir mieux* ». Autrement dit, le pôle méthodologique est aussi présent dans l'évaluation formative notamment à travers la capacité de l'élève à se situer et à identifier sa réussite via l'outil (échelle descriptive).

La même idée est évoquée par l'enseignant C. En effet, il déclare « *Donc ça c'est un apprentissage aussi, notamment quand je leur demande de s'auto évaluer ou de se co-évaluer. Le fait de s'auto-évaluer ou de co-évaluer un partenaire par l'outil est un apprentissage méthodologique. De plus, il évoque également que la notion de tutorat ou d'entraide qui sont des apprentissages méthodologiques et sociaux peuvent être atteints en utilisant l'outil d'échelle descriptive. Ainsi, il évoque que « Sinon j'aime bien aussi utiliser l'aspect aide, entraide, tutorat. En gros des élèves qui ont atteint tel palier peuvent aller aider d'autres qui sont plus en difficulté. L'élève qui est un peu plus en réussite va aller accompagner les autres élèves qui sont potentiellement plus en difficulté sur le palier.*

En résumé, les trois enseignants sont en accords sur le fait d'utiliser l'outil d'évaluation formative pour atteindre des apprentissages méthodologiques et sociaux.

5.3.3. Des outils évaluatifs utilisés sur des activités dites « individuelles »

Les enseignants interrogés sont d'accords sur le fait qu'il est plus facile et confortable d'utiliser un outil au service d'une évaluation formative qui serait favorables aux apprentissages dans des activités (APSA) dites « individuelles ».

En effet, l'enseignant A déclaré « *Moi, je sais que ce que je pouvais faire en gym, en demi-fond, en Tennis de Table, ça marchait assez bien. En escalade, je fais maintenant, ça marche relativement bien aussi. Tous les sports où tu peux isoler, relativement isolée, l'activité du gamin, ça marche assez bien. Par contre, dans les sports collectifs, ça, c'est très compliqué. Je ne dis pas que c'est impossible parce que tu vois, j'ai des collègues qui ont repris le truc et qui commencent à aboutir à des trucs intéressants* ». Il est selon lui plus facile d'évaluer de manière formative via un outil un élève sur les activités physiques sportives et artistiques (APSA) dites « individuelles », où le comportement de l'élève ne dépend que de lui.

L'enseignant B éprouve le même ressenti. En effet, il déclare que « *Les activités de raquette, aucun problème. Ensuite tout ce qui est un peu gymnique ou artistique, ça se fait très bien aussi. Lorsque tu demandes un enchaînement de 5 éléments au sol par exemple, à un moment donné tu as l'élève qui fait son enchaînement face à son jury qui vérifie donc ça fait apprendre l'élève juge et l'élève gymnaste et puis ils peuvent vérifier qu'il y a bien les attentes. Après tu peux augmenter la difficulté sur l'élément ou faire la même chose sur un deuxième agrès* ». Pour lui, il faut faire en sorte d'évaluer l'élève de manière individuelle pour minimiser l'impact collectif comme il le dit dans l'extrait suivant : « *Donc quand je suis en sport collectif il faut vraiment que la note de l'élève corresponde à ce qu'il a fait quoi, donc pour moi il faut minimiser l'impact du collectif, il faut faire en sorte que cette évaluation soit individuelle* ».

En résumé, l'enseignant A et B préfèrent utiliser leurs outils dans des activités dites individuelles pour que ces derniers soient au service d'une évaluation formative favorables aux apprentissages.

5.4. Mise en évidence des conceptions singulières des différents enseignants interrogés

Cette section vise à mettre en évidence les conceptions singulières des différents enseignants. Par conception singulière, nous entendons une notion ou un thème évoqué par un seul enseignant au cours des entretiens semi-directifs. Pour autant, il se peut que le thème évoqué par un enseignant soit aussi partagé par les autres enseignants, mais qu'ils ne le considèrent pas aussi important que les autres au point de ne pas l'évoquer.

5.4.1. Une évaluation par capitalisation génératrice d'émotions

Selon l'enseignant A, l'évaluation par capitalisation est génératrice d'émotions, positives comme négatives, qui vont dans tous les cas être formatrices pour l'élève et l'aider dans ses apprentissages. Plus précisément, il déclare que *« Du coup, voilà l'évaluation formative, Pour moi, ça fait partie des choses qui font ressortir des expériences fortes à la fois des expériences fortes de réussite, mais aussi des expériences où il n'y a pas de réussite, où il y a de l'échec, où il y a de la frustration et du découragement, du doute également. Et ces émotions-là, c'est un terreau super fort pour nouer la relation avec les élèves »*. Pour lui, l'émotion positive consiste à faire vivre aux élèves des événements marquants de la culture. Il donne des exemples dans cet extrait *« Et en fait, je pense que si on y réfléchit bien, ce truc, il existe dans toutes les activités. Tu vois, il y a des choses pour moi qui contiennent tout le cœur de l'activité. C'est par exemple le jour où tu poses un salto en gym. C'est le jour où, en sport de raquette, tu vas claquer un smash ou tu vas prendre ton adversaire à contrepied. Tu vois, tu vas marquer un beau point comme ça. C'est le jour où tu vas faire une passe décisive, le jour où tu vas marquer un but »*. Et selon lui, une fois que l'élève a goûté à ces émotions positives, alors l'élève est rentré dans un processus d'apprentissage car il a envie de revivre ces émotions positives comme il le dit précisément ici : *« Et en fait, à partir du moment où un gamin, il a vécu cette expérience de dire de se surprendre lui-même, il y a une machine qui est enclenchée. Il a envie de recommencer, de revivre »*.

Mais selon lui, les émotions négatives sont aussi génératrices d'apprentissages dans le sens où selon l'enseignant A, ça donne à l'enseignant un ancrage pour expliquer à l'élève l'importance de répéter, persévérer... Et pour l'enseignant A, ces moments sont formateurs pour l'élève comme il l'explique *« C'est des souvenirs d'échec et je trouve que les moments*

d'échec sont aussi des moments super formateurs parce que ça te donne un ancrage pour dire des choses à tes élèves ». Enfin, il considère que les émotions négatives liées à l'échec, la frustration sont nécessaires d'être vécues en EPS dans le sens où l'élève y sera confronté tôt ou tard et qu'il est préférables pour l'élève d'y être confronté à l'école dans la mesure où il peut bénéficier d'un accompagnement pour les traverser comme en atteste cet extrait : « Pour moi, tu vas jouer, travailler les émotions en EPS, et pas uniquement faire vivre des émotions positives. C'est aussi confronter les élèves à des émotions négatives qui sont difficiles à affronter et apprendre à les traverser ».

5.4.2. L'évaluation formative comme point d'étape

L'enseignant B envisage l'évaluation formative comme un point d'étape permettant de valider des compétences qui seront au service de l'évaluation finale. Cela est notamment mis en avant dans l'extrait suivant : « *Après personnellement je me rends compte que je fais de plus en plus des évaluations formatives avec la volonté de valider des compétences pour avoir une base. Comme ça après ça me permet d'aller sur un autre travail avec les élèves. Et ce travail je m'en sers par la suite. A un moment donné je mets un stop dans mon cycle en milieu de séquence avec une évaluation formative, ils savent que ça peut être noté et si ce n'est pas noté de toute façon ça sert pour la suite et ça sera noté plus tard donc* ». L'idée est de prendre appui sur ce que les élèves ont validé afin d'orienter le futur travail dans le but de se rapprocher de la compétence attendue. L'idée à travers ce point d'étape est de pouvoir confronter les élèves à l'exigence finale mais de façons amoindries comme il l'explique dans l'extrait suivant : « *De toute façon l'évaluation formative j'ai envie de dire que c'est l'évaluation finale mais avec un peu moins d'éléments que l'on peut avoir en fin de séquence* ». A travers ce point d'étape l'enseignant d'EPS cherche valider les acquis des élèves tout en leurs permettant de se situer par rapport à l'évaluation finale.

5.4.3. Les connaissances et l'expérience de l'enseignant comme facteurs limitants

L'enseignant C met en avant que parfois les connaissances de l'enseignant relatives à une activité peuvent constituer un facteur limitant à la mise en place d'un outil visant à réaliser une évaluation formative. Cela est notamment mis en avant dans l'extrait suivant : « *Je ne dirais pas que c'est le champ ou les APSA sur lesquels c'est plus difficile. Notamment au niveau moteur ce qui poserais le plus souci en fait, finalement c'est la connaissance que moi j'ai de*

cette APSA ou du champ et qui fait que des fois ça peut être plus difficile d'anticiper ou de traduire l'activité de l'élève dans la compétence quoi. C'est plus cet aspect-là, c'est-à-dire que des fois ça m'est arrivé de taper trop haut ou au contraire c'était peut-être trop bas par rapport aux compétences réels des élèves. En fait c'est l'expérience de l'activité adaptative de l'élève au sein du champ qui peut permettre de rendre compte qui j'ai visé trop quoi ». L'enseignant C met en avant que le manque de connaissances et/ou d'expérience relative à une activité ou un champ d'apprentissage peut rendre difficile la formalisation et la mise en œuvre de l'outil. En effet si le manque de connaissances et/ou d'expériences conduisent l'enseignant à concevoir un outil peut adapter aux réponses motrices des élèves, alors celui-ci sera peu favorable aux apprentissages.

CHAPITRE 6. DISCUSSION

Ce chapitre a deux objectifs. Premièrement, il s'agit de synthétiser et de commenter les résultats et de leurs implications, au regard des questions initiales, mais aussi plus largement au regard des connaissances acquises par les travaux antérieurs. Il conviendra aussi de discuter les limites de ces résultats, en précisant les limites de validité et de généralisation des résultats. Deuxièmement, il s'agit de développer les apports et les perspectives en termes de conséquences pratiques professionnelles pour les enseignants d'EPS.

6.1. Synthèse des résultats au regard des questions de recherche et des connaissances acquises par les travaux antérieurs

6.1.1. Evolution des pratiques évaluatives : évaluation formative vs évaluation sommative

Pour débiter notre mémoire, nous avons mis en évidence les enjeux professionnels autour de la question de l'évaluation et notamment la nécessité de faire évoluer les pratiques évaluatives. Certains auteurs ont mis en évidence l'importance de changer les pratiques professionnelles évaluatives et de se passer de l'évaluation sanction, discriminante, qui compare les élèves entre eux (évaluation sommative) pour passer à une évaluation « positive » qui aide les élèves dans le processus d'apprentissage (évaluation formative).

Les résultats autour de la conception des trois enseignants d'EPS sur le sujet mettent en évidence l'importance de considérer l'évaluation comme uniquement formative et de se passer de l'évaluation sanction qui se passe uniquement en fin de séquence d'apprentissage, et vis-à-vis de laquelle les élèves ne disposent que « d'une seule chance ». Les préoccupations de l'enseignant tournent autour du fait que les élèves puissent être évalués constamment ou du moins régulièrement pour ainsi connaître leur niveau de compétence à un moment donné tout en essayant à chaque séance de progresser. De fait, les élèves disposent de « plusieurs chances », au gré de leurs essais successifs au cours de la séquence.

6.1.2. L'évaluation formative et les outils associés constituent-ils réellement une aide à l'apprentissage selon les trois enseignants ?

Les travaux issus des revues scientifiques et/ou professionnelles mettent en évidence que l'évaluation formative constitue une aide à l'apprentissage. Nos résultats, qui mettent en évidence la conception et les préoccupations de trois enseignants et formateurs expérimentés sur le sujet viennent corroborer cette idée.

Ainsi, ces résultats soutiennent l'idée que l'évaluation formative et les outils qui y sont associés sont favorables aux apprentissages dans la mesure où ils requièrent un travail précis de l'enseignant dans la conception de l'outil évaluatif, dans l'accompagnement des élèves et dans l'organisation mise en place au cours des séances où il évalue les élèves. Le but étant pour lui de rendre l'outil évaluatif le plus efficace, simple et lisible pour les élèves.

De la même manière, l'évaluation formative et les outils associés constituent une aide à l'apprentissage selon les trois enseignants interrogés dans la mesure où l'outil d'évaluation formative permet aux élèves d'entrer dans le processus d'apprentissage en permettant à tous les élèves de s'engager dans les tâches. Cela permet aussi aux élèves de persévérer dans la logique de l'apprentissage en leur permettant de se situer et d'avoir des repères tout au long de leur cheminement dans cet apprentissage. Cela favorise également chez les élèves le sentiment d'un « droit à l'erreur », en modifiant progressivement leurs représentations du statut de l'échec ou de la « stagnation » dans les apprentissages, ces derniers devenant des événements ordinaires et inhérents à tout apprentissage. Ainsi, le dépassement de leur peur de l'échec et de son éventuelle stigmatisation peut favoriser chez les élèves la préoccupation de persévérer et de progresser en dépit d'éventuelles difficultés.

Enfin, selon les trois enseignants d'EPS interrogés, pour que l'évaluation formative et les outils associés soient favorables aux apprentissages, elle doit permettre des apprentissages moteurs, c'est-à-dire que l'outil doit s'appuyer sur un ciblage permettant un réel pas en avant moteur chez les élèves, mais aussi des apprentissages méthodologiques et sociaux.

6.1.3. Conception des enseignants au regard des controverses apportées par l'Académie de Lille

L'étude de l'académie de Lille mettait en évidence que les élèves confrontés à une évaluation par compétence ne se voyaient pas forcément progresser au cours d'une leçon ou une séquence d'apprentissage. L'étude mettait également en avant le fait que si l'évaluation par compétence informait l'élève sur ce qu'il y avait à apprendre, elle n'informait pas l'élève sur comment faire pour progresser. A partir de ces constats, les conceptions des trois enseignants viennent répondre à ces interrogations. En effet, sur le premier point, concernant la difficulté des élèves à se voir progresser sur une leçon ou sur une séquence d'apprentissage, les trois enseignants mettent en avant l'idée d'évaluer continuellement (l'évaluation par capitalisation pour l'enseignant A ou les échelles descriptives pour l'enseignant C) ou régulièrement (pour l'enseignant B) sur la base d'indicateurs visibles et observables. Les trois enseignants utilisent un système d'étapes et de paliers que l'élève franchit au fur et à mesure de sa progression. Ainsi, selon les trois enseignants, cela favorise la capacité de l'élève à se voir progresser. Sur le second constat, c'est-à-dire que les élèves ne savent pas comment faire pour progresser, les trois enseignants proposent des solutions différentes pour y remédier. Tout d'abord, l'enseignant A qui utilise l'évaluation par capitalisation construit ses étapes de sorte que la formulation de l'étape indique à l'élève ce qu'il faut faire pour la valider. Ainsi, une étape n'est que la formulation exacte de l'étape précédente mais avec un niveau de contraintes supplémentaires. Pour l'enseignant C, pour que les élèves puissent savoir comment faire pour progresser, il met en avant l'idée de faire émerger les critères qui permettent de progresser par les élèves par les élèves eux-mêmes.

6.2.Limites de validité de l'étude

Les résultats que nous avons obtenus sont le fruit de trois entretiens semi-directifs qui consistaient à identifier les conceptions, les préoccupations des trois enseignants sur l'utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorables aux apprentissages des élèves. Bien que les trois enseignants représentent une diversité d'enseignant dans le sens où un enseignant interrogé exerce depuis plus de 15 ans en collège, un enseignant commence en tant que formateur au CAPEPS externe mais sort de près de dix ans d'enseignement en région parisienne et un autre enseignant exerce en tant que formateur pour les enseignant d'EPS au sein d'un INSPE tout en enseignant en collège en parallèle, ils ont une conception assez

commune sur le sujet malgré quelques points de singularité chez certains. Toutefois, le nombre d'entretiens menés nous semble pas suffisant pour permettre une large généralisation de ces résultats, bien qu'ils constituent un point d'appui intéressant pour comprendre les conceptions et préoccupations des enseignants d'EPS sur le sujet.

6.3. Conséquences pratiques professionnelles autour de la conception et de la mise en œuvre d'un outil fonctionnel permettant de réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves

Afin de concevoir et mettre en œuvre un outil fonctionnel visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages, il s'agit au regard de nos résultats de mettre en avant des conditions à respecter.

Notre première condition renvoie à un outil qui se veut cohérent au regard des apprentissages visés. Premièrement il s'agit de cibler un objet d'apprentissage de façon à découper celui-ci en plusieurs étapes afin de le mettre à l'étude de nos élèves à travers l'outil. Deuxièmement il s'agit de faire en sorte que les indicateurs entrent en résonance avec l'objet d'apprentissage visé. Il est donc nécessaire d'avoir une réflexion sur le choix des indicateurs afin que ces derniers traduisent bien l'objet d'apprentissage mis à l'étude de nos élèves. Le ciblage d'un objet d'apprentissage et le choix des indicateurs en lien avec ce dernier permet d'avoir un outil cohérent favorable aux apprentissages des élèves.

Notre deuxième condition renvoie à un outil que se veut accessible aux élèves. Plus précisément il s'agit de faire en sorte que l'outil que l'on propose ne soit pas trop complexe pour nos élèves. Il paraît donc nécessaire d'avoir une réflexion sur le choix et le nombre d'indicateurs qui seront présent sur l'outil. Les indicateurs chiffrés sont à privilégier par rapport aux observables dans la mesure du possible car ils sont plus faciles à prélever pour nos élèves. Concernant le choix des observables, il peut être intéressant de les construire en collaboration avec les élèves. Il s'agit là de formuler les observables en langage élèves afin de les rendre plus compréhensible. Concernant le nombre d'indicateurs, il paraît intéressant d'en avoir une quantité raisonnable de façon à ne pas submerger les élèves d'informations au risque de rendre l'outil inutilisable par ces derniers. Cette réflexion sur le choix et le nombre d'indicateurs permet aux élèves de situer plus facilement leur niveau de compétence en lien avec l'objet

d'apprentissage visé. En ce sens, cela permet à l'outil d'être favorable aux apprentissages des élèves.

Notre troisième condition renvoie à un outil qui se veut progressif pour les élèves. Plus précisément il s'agit de concevoir un outil jalonné d'un certain nombre d'étapes pour permettre aux élèves de progresser vers l'objet d'apprentissage. Il faut faire en sorte que les différentes étapes soient proches les unes des autres pour permettre aux élèves de les franchir plus facilement. De plus il paraît intéressant d'avoir des premières étapes très accessibles de façon à engager les élèves dans une démarche d'apprentissage. Cette logique de progressivité de l'outil à travers les différentes étapes permet à tous les élèves de progresser vers l'objet d'apprentissage. En ce sens, l'outil proposé est favorable aux apprentissages de toutes et tous.

Notre quatrième condition renvoie à un outil qui se veut viable pour l'enseignant d'EPS. Plus précisément il s'agit de faire en sorte que l'outil proposé n'accapare pas tout le temps de l'enseignant de façon à ce que celui-ci puisse se dégager du temps pour réguler ses élèves en activité. En effet un outil visant à réaliser une évaluation formative peut induire une sollicitation accrue des élèves, notamment pour demander à l'enseignant de venir valider une étape ou pour venir aider les élèves à se situer. Par conséquent il est nécessaire de s'organiser de façon précise afin que l'enseignant puisse à la fois venir apporter des régulations à ses élèves et venir valider des étapes en lien avec l'outil. Pour cela il peut s'agir de venir voir les élèves pour valider les étapes selon un ordre prédéfinis et à des moments précis de la leçon. Avec ce type d'organisation l'enseignant d'EPS peut venir voir tous les élèves au cours de la leçon ce qui rend l'outil proposé fonctionnel et favorable aux apprentissages.

Les quatre conditions que nous venons de développer à partir de l'analyse de nos résultats contribuent à la conception et mise en œuvre d'un outil fonctionnel visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves.

CHAPITRE 7. CONCLUSION

L'objectif de notre projet de recherche était l'analyse des conceptions de trois enseignants d'EPS expérimentés relatives à l'utilisation d'outils au service d'une évaluation formative qui serait favorables aux apprentissages des élèves. L'étude que nous avons menée a pu mettre en évidence les apports suivants. L'utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorables aux apprentissages suppose d'articuler les trois pôles du triangle de Houssaye à savoir l'enseignant, les élèves et les savoirs. En effet, l'activité de l'enseignant est déterminante pour concevoir un outil efficace et appropriable par tous les élèves. Ensuite, l'outil évaluatif doit avoir un impact positif chez l'élève en l'inscrivant dans le processus d'apprentissage. Enfin, l'outil évaluatif doit permettre des apprentissages moteurs, mais aussi méthodologiques et sociaux. Néanmoins, l'étude que nous avons menée dispose d'une limite dans la mesure où si le nombre d'entretiens et les résultats que nous avons identifiés sont un point d'appui important et intéressant, ils ne sont pas suffisants pour avoir une conception représentative des enseignants d'EPS sur le sujet d'étude même si les trois enseignants d'EPS interrogés représentent une diversité d'enseignants dans leurs parcours notamment.

Ces résultats et cette étude ont eu pour ambition de continuer d'ancrer dans le débat professionnel l'utilité d'évaluer les élèves de manières formatives et donc de changer les pratiques professionnelles sur l'évaluation. Cette étude ouvre également la perspective de créer son propre outil pour évaluer les élèves de manière formative. Enfin cette étude peut également ouvrir la réflexion sur une question professionnelle vive : dans quelle mesure le fait d'évaluer continuellement ou régulièrement peut-il empêcher l'enseignant d'enseigner ?

CHAPITRE 8. REFERENCES

- Allal, L. (1979). Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (1993). Evaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence. Dans L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 9-27). Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestle.
- Averty, J.-P. (2017). L'évaluation évaluée. *Revue e-nov EPS*, 13, 1-9.
- Bellard, S. (2006). Évaluation : quand le quantitatif révèle le qualitatif. *Revue EPS*, 321, 31-35.
- Brau-Antony, S., & David, B. (2002). Les modèles en EPS. *Revue EPS*, 297, 79-83.
- Brito, O. (2012). *Méthodologie: La «Grounded Theory»*. Consulté le 04 05, 2021, sur http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Rech_Methodo_La_theorie_ancree.html
- Chabauty, B., Vors, O., Potdevin, F., & Joing, I. (2016). Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note. *Dossier Enseigner l'EPS*, 2, 1-11.
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 143-162.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., & Baria, A. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of Sport and exercise psychology*, 17, 1-17.
- Di Martino, A., & Sanchez, A.-M. (2011). *Socle Commun et compétences*. esf éditeur.
- Evain, D. (2013). Les pratiques d'évaluation. *Revue e-nov EPS*, 4, 1-5.
- Gibon, J. (2015). Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. *Enseigner l'EPS*, 265, 7-12.

- GrandClément, P., & Simon-Malleret, L. (2017). Accords et acro : pour que tous les élèves apprennent en EPS !. *Les dossiers "Enseigner l'EPS"*, 3, 132-138.
- Guillaumé, J.-L. (1994). De l'évaluation à la notation, pour dépasser l'illusion gaussienne. *Revue EPS*, 250, 29-32.
- Guillemette, F. (2006). *L'approche de la Grounded Theory; pour innover?* Article, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Hadji, C. (2016). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*. Berne, Paris: Peter Lang.
- Martin-Krumm, C., & Sarrazin, P. (2004). Théorie des styles explicatifs et performance sportive : fondements théoriques, données empiriques et perspectives. *Movement & Sport Sciences*, 52, 9-43.
- Mougenot, L. (2015). Évaluer pour faire apprendre : L'évaluation formative différée en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 39, 225-241.
- Mougenot, L. (2021). *Évaluation et curriculum en EPS: controverses actuelles*. Consulté le Avril 28, 2021, sur <https://curriculum.hypotheses.org/536>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Rossi, D., Gibon, J., & Röösl, W. (2016). L'évaluation par indicateur de compétence. *Enseigner l'EPS*, 268, 2-6.
- Scallon, G. (2004). *Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris: De Boeck.
- Simon-Malleret, L., Mayeko, T., Dietsch, G., Le Gall, B., & Serfaty, J.-M. (2015). Évaluer et identifier ses progrès en EPS. *Revue EPS*, 365, 20-23.

- Simon-Malleret, L., Mayeko, T., Le Gall, B., Dietsch, G., & Avogadro, S. (2016). Ralentir en Demi-Fond : un paradoxe à dépasser pour l'EPS. *Revue EPS*, 369, 70-73.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software*. Londres: 1st Edition.
- Teulier, C., & Nourrit-Lucas, D. (2008). L'évolution des coordinations lors de l'apprentissage d'habiletés motrices complexes. *Movement & Sport Sciences*, 64, 35-47.
- Ubaldi, J.-L., & Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en Basket-Ball. *Revue EPS*, 299, 67-72.

CHAPITRE 9. TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Tableau 1: Découpage des protocoles verbaux en unité de sens.....</u>	<u>22</u>
<u>Tableau 2 : Création des catégories émanant des unités de sens.....</u>	<u>22</u>
<u>Tableau 3: Création des macro-catégories en fonction des catégories.....</u>	<u>23</u>

CHAPITRE 10. ANNEXES

<u>Annexe 1: Formulaire de consentement éclairé</u>	<u>54</u>
<u>Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif.....</u>	<u>56</u>
<u>Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A.....</u>	<u>58</u>
<u>Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B.....</u>	<u>71</u>
<u>Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignant C.....</u>	<u>78</u>
<u>Annexe 6: Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignant A</u>	<u>85</u>
<u>Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignant B</u>	<u>91</u>
<u>Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégories pour l'Enseignant C</u>	<u>97</u>
<u>Annexe 9 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens.....</u>	<u>105</u>

Annexe 1: Formulaire de consentement éclairé

NOTICE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT ECLAIRE

1. **Titre du projet :** Analyse de l'utilisation d'outils visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves : Recueil de trois témoignages d'enseignants d'EPS.

Étude conduite dans le cadre du Mémoire de recherche M2 MEEF EPS.

2. **Noms et prénoms des étudiants conduisant l'étude**

- Florent Falque
- Stevan Fraquet

3. **Enseignant responsable du suivi du projet :**

Jacques Saury, Professeur à l'UFR STAPS de Nantes, 25 bis bd Guy Mollet, BP 72206 - 44322 Nantes Cedex 3. jacques.saury@univ-nantes.fr (02 51 83 72 04)

4. **Lieu l'étude :**

INSPE de Nantes

5. **But du projet :**

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et les conceptions d'enseignants, relatives à un thème d'intérêt pour l'enseignement / l'apprentissage en EPS (l'utilisation d'outils permettant une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves), par la mise en jeu d'une méthodologie d'entretien permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

6. **Ce que l'on attend de vous :**

Vous serez invité à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions sur l'utilisation d'outils permettant une évaluation formative en EPS (échelles descriptives, évaluation par capitalisation, fiches d'observations...)

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

7. **Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :**

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

2. Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.
3. Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

9. Diffusion :

Cette étude donnera lieu à un mémoire écrit et à une soutenance orale dans le cadre strict de la formation Master 2 MEEF EPS.

10. Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

11. Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
Nom, Prénom - Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif

Objet de l'étude : Utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorable aux apprentissages des élèves : Analyse de trois témoignages d'enseignants d'EPS expérimentés

Préambule :

- « Est-ce que tu es toujours d'accord pour que j'enregistre ? Évidemment cet enregistrement restera confidentiel et ne sera communiqué à personne. Les noms seront changés, etc. »
- « Dans cet entretien, je souhaiterais recueillir ton point de vue sur des outils que tu as pu manipuler en EPS, visant à réaliser une évaluation formative favorable aux apprentissages. Je n'attends pas de réponse particulière, seulement TON point de vue sur ce thème. Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse...c'est vraiment ce que tu penses qui m'intéresse, etc. ».

Questions pour démarrer l'entretien : (à choisir parmi celles écrites)

- Pour commencer, ce qui nous intéresse c'est de connaître ton point de vue sur l'évaluation formative, sur les outils permettant sa mise en place, et son impact sur les apprentissages.
- Selon vous, est-ce que l'évaluation formative doit prendre une place importante en EPS ? Pourquoi ?
- Comment concevez-vous la place de l'évaluation formative en EPS ?
- Quelles sont vos préoccupations lorsque vous mettez en place une évaluation formative avec vos élèves ?

Apprentissages

- Quel est votre point de vue sur les apprentissages (moteurs, méthodologiques, sociaux) en lien avec la mise en place d'évaluation formative ?
- Quelles sont selon vous les conditions pour qu'une évaluation formative soit favorable aux apprentissages des élèves ?
- Quels obstacles/limites ?

Motivation :

- Y a-t-il un impact sur la motivation des élèves ?
- Ce paramètre doit-il être selon vous une préoccupation majeure ?

Engagement :

- Est-ce qu'on peut observer plus d'engagement de la part des élèves dans les apprentissages ? Comment peut-on l'expliquer ?

Sentiment de compétence :

- En quoi cela permet de développer le sentiment de compétence selon vous ? Avez-vous un exemple concret ?
- Sur quoi tu t'appuies (connaissances...) pour dire ça ?

Individualiser les rythmes d'apprentissage :

- En quoi cela permet d'individualiser les apprentissages selon vous ? Avez-vous un exemple concret ?

Caractéristique des élèves (fonctionne mieux avec qui) :

- Y a-t-il des profils d'élèves ou de classes avec qui la mise en place d'évaluation formative est intéressante ? Quelles formes d'évaluation formative ?
- Au contraire, est-ce que ce type d'évaluation peut être difficile à mettre en place avec certains élèves ? Lequel ?

Niveau de classe :

- Selon vous, est-ce que tous les élèves (cycle 3/cycle 4/lycée) sont capables de manipuler ce type d'évaluation ?

APSA :

- Des APSA plus propices à l'évaluation formative ?
- Des difficultés à mettre en place avec certaines APSA selon vous ?

Annexe 3 : Retranscription Entretien Enseignant A

Retranscription Entretien Semi-Directif 5 Mars 2021

Enseignant A

Chercheur 1 : Donc pour commencer, on va partir d'une question large, c'est connaître tout point de vue sur l'évolution formative, sur les outils qui permettent sa mise en place et son impact sur les apprentissages en général.

Enseignant A : Alors, sur mon point de vue sur l'évaluation formative, bah, c'est assez simple. Moi, je n'envisage pas autrement que formative l'évaluation. Pour moi, elle n'a pas d'intérêt en soi. Si elle ne renseigne pas l'élève en continu sur ce qu'il faut apprendre, c'est à dire vers quel horizon tu le projette à long terme et sur où il en est dans le processus. Et du coup, ça pour moi, ça devrait se matérialiser de façon super concrète. Sur quoi je dois arriver à la fin ? Et quelles sont les étapes matérielles que je dois valider ?

Chercheur 1 : On va y revenir mais tu as utilisé certains outils. Tu peux en détailler quelques-uns ?

Enseignant A : Bah alors, moi, j'ai beaucoup travaillé avec ce que j'ai appelé l'évaluation par capitalisation. Même si je n'aime pas trop le terme, je n'ai pas trouvé mieux. L'idée, c'est de dire qu'on arrête de mettre des notes uniquement en fin d'apprentissage, mais qu'en fait la note, elle suit l'élève tout au long du parcours. Et l'idée, en fait est très simple, c'est que t'as une classe où tout le monde par de 0. Parce que je considère que même s'il y en a qui apprennent plus vite que d'autres, quand tu commences, tu commences au début. Et puis ensuite, tout le monde a 4, 5, 6 séances pour aller le plus loin possible dans un parcours qui est jalonné d'étapes et à chaque étape, correspond à barreau de l'échelle de note. En fait, l'évaluation par capitalisation, c'est considérer la note comme une échelle qu'on gravit plutôt que comme un couperet qui tombe comme ça à la fin d'un trimestre et sur laquelle on ne peut pas trop revenir. Donc, l'idée derrière, est un peu multiple, c'est d'abord pouvoir se voir progresser, c'est avoir le temps de progresser à son rythme parce que ta note à la fin de la première séance, tu peux avoir deux ou tu peux avoir 6, mais ce n'est pas fini. La note, tu reprends la même à la séance précédente et tu continues à améliorer ce que tu avais déjà commencé à initier. Et puis, le troisième principe qui me tient à cœur dans l'évaluation, c'est le droit à l'erreur, puisque ça dans l'évaluation scolaire classique, je trouve que c'est le gros problème qui engendre un rapport négatif à l'évaluation. C'est le fait que classiquement, quand tu fais une évaluation, tu bosses, tu fais ton évaluation, tu as une note et après, on passe à un autre aspect du programme et du coup, les gamins à aucun moment, ils ont la possibilité de revenir sur ce qu'ils ont fait pour essayer de faire mieux. Et ça a plusieurs conséquences. La première, c'est qu'en faisant ça, tu dis que l'erreur est une faute à l'élève. C'est que ben là t'avais l'idéal, Et toi, t'es là par rapport à l'idéal. Donc t'as 12, ou 8. Et du coup, en fait, tu vaux ça. Et le but, c'est que les gamins comprennent qu'ils en sont là. Mais qu'ils peuvent aller plus loin. C'est toujours possible. Ça, c'est la première chose. Et le deuxième truc, c'est que quand on passe à autre chose, on leur dit implicitement aux gamins que ça ne sert à rien de retravailler puisqu'après, on repart sur quelque chose de nouveau. Donc, il y avait aussi derrière une volonté d'éduquer à la persévérance, de dire « Bah, on en est là, on n'est pas toujours fort tout de suite. Mais par contre, on peut le devenir à condition d'y mettre les moyens ».

Chercheur 1 : En fait, si je comprends bien, ce que tu viens de dire, c'est vraiment tes préoccupations quand tu mets en place cet outil. C'est vraiment ce que tu cherches à faire ?

Enseignant A : Ouais, ouais, c'est très lié à une conception de l'éducation physique. Concernant l'éducation tout court. Justement, apprendre aux élèves à apprendre aussi.

Chercheur 2 : T'as évoqué le fait de sécuriser l'apprentissage, le droit à l'erreur. As-tu d'autres préoccupations sur l'évaluation formative en générale ?

Enseignant A : Oui, il y a un truc qui va avec. Ce qui se joue un peu en filigrane de ça, c'est aussi diminuer le poids de la comparaison sociale. Parce qu'en fait, ce qui se joue dans une classe, c'est que les gamins, si tu ne leur donne pas d'outils pour objectiver ce qu'ils savent faire, et à quel point ils sont forts ou pas, ils vont se débrouiller autrement pour s'évaluer et pour se jauger. Ils vont regarder autour d'eux et ils vont se dire « Ils sont beaucoup plus forts que moi. Cela, ils sont à peu près au même niveau. Donc moi, je fais plutôt partie des nuls. » En faisant ça, ils apprennent à se jauger en se comparant et à s'évaluer de façon formative. Après, il ne faut pas se leurrer, ça n'annihile pas la comparaison sociale, mais par contre, ça donne un moyen de se jauger qui est alternatif. Et du coup, ça fait que la comparaison sociale, ce n'est pas le seul moyen pour jauger de sa compétence.

Chercheur 2 : Parce que si tu donnes des critères aux élèves, ils vont aller plus facilement vers ces critères-là d'abord,

Enseignant A : Voilà et du coup, tu leur donnes la possibilité que la satisfaction émane du fait de se voir progresser. « Là, c'était mieux que la dernière fois ». Et puis de trouver une satisfaction à ce truc. Je bosse, j'avance alors que si tu ne leur donne pas ces outils pour se voir progresser, ils vont se comparer aux autres. Et comme tout le monde avance plus ou moins aux mêmes rythmes, l'impression que ça va leur donner, c'est qu'ils vont stagner. Ils vont avoir l'impression de stagner. Et deux, ils vont intérioriser l'idée qu'être fort, c'est être meilleure que les autres. Et ça, je ne vous refais pas la théorie de la motivation, mais pour moi, derrière ça façonne des types d'individus qui ont un rapport au monde qui est particulier.

Chercheur 2 : Il peut y avoir des élèves qui sont centrés sur la comparaison sociale ?

Enseignant A : Evidemment, j'insiste là-dessus. Je ne dis pas que faire ça, ça permet de supprimer complètement la comparaison sociale. Je ne dis même pas qu'il faut le faire. Par contre, je dis qu'il faut être attentif au fait que la comparaison sociale ne soit pas le seul moyen de se jauger.

Chercheur 1 : Bon, OK, et d'un point de vue générale, au niveau des apprentissages moteurs, méthodologiques ou sociaux dans leur globalité, est ce que quand toi tu mets en place justement ces outils-là, tu observes un impact sur les apprentissages ? Tu l'as vu de manière visible ?

Enseignant A : C'est-à dire ? Est ce qu'il y a vraiment un progrès ? Ou est ce qu'il y a le moteur, le méthodologique et le social en même temps ?

Chercheur 1 : Plutôt sur les progrès que tu voyais quand tu mettais en place cet outil !

Enseignant A : En termes de retours d'expérience, je ne sais pas si c'est efficace dans l'absolu. Par contre, je sais que moi, dans mon évolution professionnelle, on va dire que c'était le jour et la nuit, entre le moment où j'évaluais classiquement et le moment où j'ai évalué par

capitalisation et où j'avais quelque chose d'abouti sur l'évaluation par capitalisation. Ça, c'est évident, mais c'est évident parce qu'en fait, ce n'est pas simplement l'évaluation. En fait, c'est de me mettre à aller vers ce processus. Ça a transformé en profondeur mes pratiques professionnelles. On a déjà parlé, mais ce truc là, ça ne va pas sans un ciblage, c'est à dire que tu choisis un objet d'enseignement, tu ne choisis pas au hasard. Tu choisis un objet d'enseignement qui est emblématique, c'est à dire que, très concrètement, il faut que le gamin ça le fasse un peu rêver. Quand tu lui dis « bah voilà, à la fin du trimestre, tu sauras faire ça. » Il faut qu'il ait un peu les yeux qui brillent. Voilà le ciblage. Pour moi, c'est ça et c'est ne faire ça et ne faire que ça pendant longtemps. Ensuite, l'évaluation vient se greffer là-dessus, c'est à dire qu'elle vient rendre compte des progrès et donc, en fait, ces deux outils, ces deux façons de travailler, le ciblage et l'évaluation par capitalisation pour moi oui, moi, j'ai vu des progrès, des progrès beaucoup plus importants et surtout, le plus important pour moi, c'est que j'ai vu des gamins qui ne nourrissaient aucun espoir sur leur propre capacité à faire des choses, en EPS qui sortait de certains cycles en ayant complètement changé de regard. Encore une fois, il ne faut pas se mentir, ils n'avaient pas forcément accompli des trucs incroyables objectivement. Mais par contre, à leur échelle, ils avaient fait beaucoup, beaucoup plus que ce qu'ils se pensaient capable de faire. Et en fait, à partir du moment où un gamin, il a vécu cette expérience de dire de se surprendre lui-même, il y a une machine qui est enclenchée. Il a envie de recommencer, de revivre.

Chercheur 1 : Ça, c'est déjà un apprentissage en soi.

Enseignant A : Je suis d'accord avec toi, c'est déjà un apprentissage en soi.

Chercheur 1 : Sur ce que tu viens de dire, as-tu des exemples précis

Enseignant A : Ah oui ! Plein

Chercheur 1 : Tu peux en détailler quelques-uns ?

Enseignant A : Bah ouais. Par exemple, je vois sur l'apprentissage du salto, je crois que j'ai une vidéo sur mon ordi, je pourrais vous la montrer. J'ai un gamin en surpoids qui lui, quand je lui ai dit qu'on allait faire gymnastique pour lui, c'était plié d'avance. Et en fait, ce gamin-là, il s'y est mis. Il s'est rendu compte que sur les premières étapes, ce n'était pas facile, mais il y arrivait, qu'en fait il avançait. Et puis, au bout de la quatrième, la cinquième séance, il me faisait des roulades, doubles roulades élevées qui n'étaient vraiment pas dégueulasse du tout au niveau de l'enroulement vertébral, etc. C'était plutôt bon et du coup, je lui ai dit : "Écoutes, là, t'as pas validé toutes les étapes, mais c'est la dernière séance, tu peux essayer le Salto et donc aller au trampoline, je vais te parer". Et puis il a tourné son salto, il a tourné, il a posé sur les pieds et là, il n'en revenait pas. Il n'en revenait pas et m'a dit « mais je n'aurais jamais cru que je pourrais faire un salto un jour ». Et puis, j'ai un autre souvenir de ça. J'en ai plein. C'est des souvenirs d'échec et je trouve que les moments d'échec sont aussi des moments super formateurs parce que ça te donne un ancrage pour dire des choses à tes élèves. Des choses parce que le moment est émotionnellement fort. Des choses qui portent. Donc c'est un gamin qui, à la fin du temps que je leur avais alloué, c'est un gamin qui était plutôt fort en EPS d'habitude. Et qui n'était pas arrivé aussi loin que ce qu'il pensait et du coup, il était hyper déçu, hyper frustrés et a demandé « est ce que je peux recommencer, est ce que je pourrais faire la semaine prochaine ? ». Et là, je dis « non, tu vois, là, t'avais quatre séances. Si on reprend la séance 1, la séance 2, la séance 3 et la 4, Qu'est-ce que tu as fait ? Est-ce que tu as l'impression d'avoir vraiment assez essayé

? » Et je dis, par exemple « Qu'est-ce que tu as fait, par exemple ? » Il me dit « Il y avait les tapis, j'étais assis, j'ai discuté, etc. ». Et là, je dis « ben ouais, tu vois que ce n'est pas toi et le fait que la gymnastique, ce n'est pas fait pour toi, mais c'est que t'avais du temps, et tu n'as pas géré de façon optimale ce temps. Donc ça, ça doit être une leçon pour la prochaine fois. La prochaine fois, il faut que tu saches que tu as plusieurs séances pour faire la même chose ». Enfaite, si tu veux arriver à un truc, il faut t'arracher. Ça s'est conclu là-dessus, mais derrière le gamin, je n'ai pas réussi à avoir ce que je voulais avec lui sur cette séquence de gymnastique. Mais par contre, je suis toujours son prof sur la suite de l'année et sur la suite de l'année, ce moment, je pense qu'il a été fondateur parce que à chaque fois que je venais le voir, je lui disais « Et là, franchement, tu ne fais pas grand-chose ? ». « Ah oui, c'est vrai ! ». Et du coup, ça, c'est un truc qui tue. C'est une expérience fondatrice qui nourrit la relation entre toi et le gamin. Donc, je pense qu'il y a des potentiels bénéfiques à court terme. Tu mets en place une évaluation formative sur le salto. T'as des gamins ça les amène effectivement aux saltos et t'a des gamins, ça ne les amène pas au salto, mais par contre, ça crée des points d'appui pour la suite.

Chercheur 1 : Ça permet une prise de conscience de l'élève dans le sens j'aurais dû persévérer, plus répété, pour atteindre mon objectif.

Enseignant A : C'est au-delà d'une prise de conscience. Quand je te parle de relation pédagogique, pour moi, c'est hyper important parce que je pense que les mots du prof ont une importance capitale. Mais par contre, tes mots ne portent que s'ils s'ancrent sur du concret. Si la réalité de ce qu'ils vivent contredit le discours que tu leur porte, t'es plus crédible. Tu vois, ils se disent « Bah, c'est du flan, en fait, ce qu'il me raconte ». Si, par contre, tu l'es choppes et que t'as un discours qui rentre en résonance avec ce qui vivent là maintenant tout de suite, tu deviens un adulte dont la parole est importante pour eux et donc pour la suite quand tu leur dis quelque chose, ça a du poids. Je te dis ça, parce que tu vois pour revenir sur l'évaluation formative, justement, j'ai toujours été convaincu de ça depuis la formation initiale, depuis que je suis étudiant. J'ai toujours pensé que les mots du prof ont une importance capitale. Du coup, quand je suis rentré, j'ai beaucoup parlé, beaucoup pris à part pour expliquer des trucs machins et je me suis rendu compte que justement, en fait, ça ne suffit pas. Tu vois les mots tout seul ne porte pas, les mots, ça ne porte pas. S'ils ne s'articulent pas sur des expériences concrètes, tangibles. Et donc, une fois que tu as fait ce constat-là, la question, c'est comment tu construis des expériences qui vont donner du poids à tes mots. Du coup, voilà l'évaluation formative, Pour moi, ça fait partie des choses qui font ressortir des expériences fortes à la fois des expériences fortes de réussite, mais aussi des expériences où il n'y a pas de réussite, où il y a de l'échec, où il y a de la frustration et du découragement, du doute également. Et ces émotions-là, c'est un terreau super fort pour nouer la relation avec les élèves.

Chercheur 1 : Tu parlais de bénéfique à court terme ou à long terme, selon les élèves, est ce que tu as pu observer quand tu mettais en place cet outil des obstacles ou des limites, des inconvénients ?

Enseignant A : L'inconvénient le plus évident, c'est que ça ne marche pas, ça ne marche pas aussi bien ou aussi facilement, En tout cas, dans toutes les activités. Moi, je sais que ce que je pouvais faire en gym, en demi-fond, en Tennis de Table, ça marchait assez bien. En escalade, je fais maintenant, ça marche relativement bien aussi. Tous les sports où tu peux isoler, relativement isolée, l'activité du gamin, ça marche assez bien. Par contre, dans les sports collectifs, ça, c'est très compliqué. Je ne dis pas que c'est impossible parce que tu vois, j'ai des collègues qui ont repris le truc et qui commencent à aboutir à des trucs intéressants. Bon, en

tout cas, ce n'est pas aussi simple à mettre en place d'une activité à l'autre. Et puis, il y a des activités où ton évaluation, ça va être la colonne vertébrale de ta séquence, c'est à dire tout va s'organiser là-dessus, et t'as des activités où ton évaluation, ça va être un truc un peu périphérique qui ne va pas prendre une importance capitale dans ton format pédagogique. Après, au niveau inconvénients, je trouve qu'il y a un truc où il faut être super vigilant, c'est la viabilité de l'outil, c'est à dire que ça peut vite devenir une usine à gaz si tu ne fais pas attention. C'est à dire qu'en gros, tu passes ton temps à évaluer et tu te happer par les gamins qui sont tout le temps en demande. Du coup, ils t'appellent tout le temps. Ils savent que à chaque fois qu'ils ont validé un truc, la note monte, eh bien du coup, ils t'appellent tout le temps. Et donc, du coup, ça fait que si tu ne mets pas en place des cadres pour limiter ce phénomène-là, ben toi, tu te fais happer, tu passes ton temps à évaluer, à valider et du coup, tu enseignes plus vraiment.

Chercheur 1 : Tu as pu forcément le temps pour réguler même si tu peux réguler quand tu viens valider !

Enseignant A : Ouais, ouais, ouais ! Tout à fait ! Même si, comme tu dis, quand tu viens valider, tu régule en même temps. En fait, ton activité de régulation est intégrée à ton activité de validation. Mais surtout, le problème, c'est que tu deviens un peu esclave des sollicitations des gamins. Et ça, ça crée plusieurs niveaux de problèmes. Le premier niveau, c'est qu'avec une classe difficile, si tu ne crées pas de la distance par rapport à ça, tu peux te faire déborder. Parce que du coup, quand tu es absorbé par le fait de passer de groupe en groupe à valider, tu n'as plus un regard global sur la classe. Et donc, ça peut vite devenir le bordel. C'est le premier truc et le deuxième truc, c'est que ça peut créer une situation d'inéquité parce que la tendance, la pente de l'enseignant, c'est d'aller vers les signaux les plus forts. Et donc, en gros, tu vas aller vers ceux qui te sollicitent le plus et ceux qui n'osent pas, tu ne vas pas aller les voir. Du coup, ça, c'est un deuxième écueil important. Quand tu te rends compte de ça, et ce que j'ai fait, je m'impose une discipline de je passe toujours dans le même ordre par tous les groupes, comme ça, je suis sûr que ça fonctionne. Et le 3ème truc, c'est qu'en termes d'éducation, en fait, tu ne leur rends pas service parce que tu les rends dépendants de toi. En revanche, cet inconvénient s'est petit à petit transformés en avantage parce qu'à partir du moment où tu mets des règles en place, moi les règles, c'était assez simple, C'était en gros, « je passe une fois vous voir, et puis après, vous ne me voyez pas tant que je n'ai pas fait le tour de tout le monde et ce n'est pas la peine de m'appeler celui qui m'appelle, je ne viens pas le voir. Bah, en fait, et je leur disais par contre quand je passe vous voir, je valide toutes les étapes que je vois. Donc quand je ne suis pas là, organisez-vous pour potentiellement valider beaucoup d'étapes. Par contre, vous avez droit qu'à une chance. Donc, si vous vous ratez, par exemple, parce que vous vous l'étiez réussi une fois, mais vous n'avez pas ensuite retravaillé pour le stabiliser, pour être sûr qu'avec le stress lié à ma présence, ça marchera. Tant pis pour vous ». Et donc, du coup, en fait avec ces règles-là, je passe qu'une fois, vous avez droit à une chance, Mais par contre, je peux valider toutes les étapes que vous avez validé en un seul coup. Ben, il y a potentiellement là-dedans une éducation à l'autonomie qui se joue parce que du coup, les gamins sont incités à bosser tout seul en mon absence.

Chercheur 1 : Du coup, il y a aussi des apprentissages méthodologiques et sociaux qui se greffent à ça ?

Enseignant A : Tout à fait. Alors justement, moi, oui, je suis convaincu de ça sur l'apprentissage méthodologique et même au niveau éducation. Ce que j'avais écrit dans un article là-dessus, c'est que si tu prends le salto ou le saut de main où on a des choses qui sont

des éléments acrobatiques, qu'on a travaillé en gym, que j'avais ciblé. Je disais que c'est à la fois dérisoire et essentiel. Le salto, il est dérisoire parce qu'en gros, à la fin de la scolarité, tu vois pour sa vie future si le gamin ne sait pas faire le salto, il s'en remettra, mais par contre, je pense que c'est essentiel parce que en faisant le chemin vers le salto au passage, le gamin, il apprend des trucs qui sont essentiels, que sont la persévérance, l'autonomie, le fait de s'entraider en se parant, etc. Et ça, pour moi, c'est des enjeux d'éducation de la personne qui dépassent de très loin le simple enjeu disciplinaire. Mais par contre, le truc, c'est que ce truc-là n'existe pas sans le salto pour moi. C'est pour ça que je dis dérisoire et essentiel. Et le deuxième truc, je suis convaincu qu'ils apprennent ça, enfin, qu'ils peuvent l'apprendre. Je parle de tout ce qui est méthodologique et social. Ils peuvent l'apprendre en chemin. Mais par contre, moi, je suis très attaché au fait qu'ils l'apprennent pour eux. Ils n'apprennent pas pour m'en rendre compte et donc pour cette raison, je me refuse à l'évaluer. Je pars du principe que la maîtrise de salto, le niveau de maîtrise de l'objet d'enseignement témoigne en creux de la maîtrise des compétences méthodologiques et sociales. Parce que je suis désolé, je suis un peu long là-dessus, mais si tu te mets à évaluer l'autonomie. Je ne sais pas du style combien de fois tu as appelé le prof. Ce genre de choses-là, tu n'éduques plus à l'autonomie, tu éduque le gamin à te montrer des signes extérieurs, de l'autonomie. Et donc, du coup, là, pour moi, on n'est plus dans une éducation qui est émancipatrice. Une éducation où l'élève s'élève, justement, mais c'est plutôt une éducation à la soumission aux normes scolaires. C'est être capable de montrer qu'on est conforme à ce qu'on attend de vous. Et ça, moi, pour moi, ça ne fait pas de l'éducation. Ça, c'est du dressage.

Chercheur 2 : Il faut vraiment cibler et que ça soit difficilement atteignable. C'est ce cheminement-là qui fait que ...

Enseignant A : Tu as tout à fait raison de le souligner. Pour moi, c'est super important que l'horizon à atteindre il soit difficile et valorisant.

Chercheur 2 : Et intéressant pour l'élève parce que sinon, si ce n'est pas intéressant ...

Enseignant A : Pour moi, l'intérêt, justement, il est contenu dans ces deux trucs. Tu veux que ça soit difficile, que ça ne soit pas donné d'avance et que ça soit valorisant socialement. Tu vois, pour moi, l'idée, c'est ça. J'aime bien cette formule aussi de dire que quand l'élève, il est arrivé au bout du chemin, il appartient au monde de ceux qui savent faire. Tu vois, il y a une fierté de se dire OK, ça je sais le faire ! Ça, c'est hyper important. Et en fait, je pense que si on y réfléchit bien, ce truc, il existe dans toutes les activités. Tu vois, il y a des choses pour moi qui contiennent tout le cœur de l'activité. C'est par exemple le jour où tu poses un salto en gym. C'est le jour où, en sport de raquette, tu vas claquer un smash ou tu vas prendre ton adversaire à contrepied. Tu vois, tu vas marquer un beau point comme ça. C'est le jour où tu vas faire une passe décisive, le jour où tu vas marquer un but. Je dis le jour où, parce que je pense que c'est super important de considérer que nous, enseignants en STAPS, ces expériences-là sont plus ou moins banales parce qu'on les a vécus plusieurs fois, mais il ne faut pas oublier qu'on a un public scolaire qui est hétérogène et il y a certains élèves pour qui, si on n'y prend pas, si on n'y fait pas attention, ces exigences ne sont jamais accessibles. Et pour moi, faire vivre la culture, c'est ça. C'est de pouvoir avoir des occasions de faire vivre ces moments-là où tout le monde aura accès. Du coup, si on se donne ce pari là et là, je reviens sur le ciblage, on choisit un truc, on se dit OK, c'est ce truc-là qui contient toute la culture des activités et on met le paquet dessus. On se donne les moyens pour que le maximum d'élèves puisse y arriver.

Chercheur 2 : Et du coup, on peut même parler de sentiment de compétence et de confiance chez les élèves sur la maîtrise d'un salto, après, je me sentirais se sentir compétent sur différentes choses en EPS.

Enseignant A : Alors oui ! Si tu prends les théories là-dessus, en gros, l'estime de soi repose sur plusieurs sentiments de compétence et en effet descendant, c'est à dire que l'estime de soi, les sentiments de compétence gonflent l'estime de soi et ensuite l'estime de soi rayonne, sur les différents sentiments de compétence. Du coup, ce que tu dis, c'est plutôt appuyé par l'idée que si je deviens fort en Gymnastique en posant un salto, je vais peut-être alimenter ma confiance en moi sur le fait d'être fort en sport en général, de pouvoir devenir fort en sport en général et en tout cas pour moi. Alors ça, je ne sais pas si c'est avéré, je n'en sais rien. En tout cas, la théorie plaide plutôt en faveur de ça. Par contre, ce que je pense, c'est que en vivant des expériences spécifiques comme ça sur le salto, sur le demi-fond, sur n'importe quelle activité, tu développes des croyances qui sont plus ou moins fonctionnelles ensuite, pour l'apprentissage et moi, la croyance que je veux qu'il développe, c'est quand je fais des efforts, ça donne des résultats. Parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui pensent que la réussite est plus liée au talent qu'à l'investissement qu'on y met et du coup, il y a plein d'élèves qui partent avec l'idée que c'est joué d'avance, qu'on est fort ou pas dans l'absolu. Et moi, ce que je cherche aussi avec l'évaluation formative, c'est faire vivre des expériences dans lesquelles cette croyance se déconstruit pour en construire une autre alternative. Je pense qu'une fois que tu as construit ça, tu as construit ce rapport au monde-là, mais en fait, tout est possible. Il suffit d'y consacrer le temps nécessaire. Après, c'est une attitude générale qu'il a construit en gymnastique, mais ça peut rayonner sur après d'autres activités et d'autres domaines de ta vie.

Chercheur 2 : Ça nécessite par contre d'être bien balisée par étapes et qu'il y ait une réussite à chaque fois pour les élèves.

Enseignant A : Ouais, ouais, t'as raison de le souligner, c'est ce que j'appelle échelonner. Pour moi, c'est super important que t'aies un objet. Tu vois vraiment au bout du tunnel, t'aies un objet qui soit valorisant, mais le chemin à cet objet, il faut qu'il soit jalonné de plein d'étapes et que chaque étape soit très proche de la précédente, que la marche à franchir d'une étape à l'autre ne soit pas démesuré pour que l'élève, justement, puisse vivre concrètement ce truc. Bon, ben, je fais, ça avance, je fais ça avance. Je fais ça jusqu'à un moment donné où, évidemment, ça n'avancera pas. Parce que, à mon avis, il va arriver à ses limites et ça va stagner et ce moment là aussi, il est intéressant parce que du coup, l'élève vit concrètement le fait que OK, il y a un moment où ça ne marche pas tout de suite, ça ne marche pas au premier essai et donc il va falloir accepter de rater pour recommencer pour finalement valider l'étape suivante. Et pour les élèves les moins en confiance avec leurs capacités, il y a un truc. Ce qui est important au niveau psychologique, c'est que les premières étapes, elles, soient facilement validables par tout le monde. En gros, tu vois dès la première séance, il faut que même le gamin de ta classe le plus en difficulté ait validé deux, trois étapes. Pour pas qu'un élève se dise OK, mais en fait, « moi, tu vois, je suis au niveau zéro du truc. J'ai passé toute une séance au niveau zéro du truc. Moi, je suis une chèvre internationale », et je pense que c'est important d'y faire attention. Et puis. C'est important aussi que dans les premières étapes, il se voit avancer rapidement. Et donc, ça veut dire qu'en gros, si t'as prévu cinq étapes, il faut les subdiviser en dix étapes pour que la progression soit encore plus visible.

Chercheur 1 : Mais du coup, en faisant ça, en faisant les étapes, les premières étapes qui restent accessibles, tu fais en sorte que toute la classe y parviennent, du moins sur les premières étapes et que personne ne soit bloqué à l'étape 1.

Enseignant A : Le blocage il va intervenir, mais il faut qu'il intervienne une fois que le processus est engagé.

Chercheur 2 : En fait tu crées l'envie d'abord ?

Enseignant A : Alors, plus exactement. En fait, il ne faut pas être angélique. Le premier moteur pour certains gamins, et notamment ceux qui ne sont pas chauds à la base pour faire EPS avec toi, Le premier moteur, c'est la peur, c'est à dire que tu leur dis que tout le monde commence à zéro. Donc, si tu restes assis sur tes fesses, tu vas rester à zéro. Et du coup, les mecs qui ne veulent pas avoir 0, ils bougent. Le truc, c'est que j'assume ce truc-là, à condition que la peur de la mauvaise note ne soit pas le moteur de l'engagement des élèves sur toute la séquence. Et justement, je pense que ce format d'évaluation, il a pour intérêt de faire passer le gamin de la peur, de la mauvaise note à l'envie de la bonne, mais pas de la bonne note pour avoir une bonne note mais la bonne note comme symbole de sa compétence. Et justement, en fait, les gamins qui ne sont pas trop confiants, tu vois au début, ils font parce qu'ils ne veulent pas avoir zéro. Et puis quand ils arrivent à 6 7, bon ben là, tu peux les chauffer et leur dire "OK, tu vois, là, t'étais pas hyper confiant, mais tu vois bien qu'en fait, ça n'a rien d'insurmontable. T'es capable, en fait, ça peut se faire ». Du coup, là, tu vois, c'est un soulagement pour eux parce qu'ils se disent qu'il y a moyen de faire quelque chose. Et petit à petit, ils se disent, mais en fait, je peux avoir dix, et si je peux avoir 10, je peux avoir 12 puis 14 et ainsi de suite. C'est super important.

Chercheur 1 : Ce que tu disais, c'est que je peux avoir 12, mais du coup, à condition de se donner les moyens. Et par rapport aux élèves, qui sont en facilités, qui sont à l'aise et pour qui, les premières étapes, sont une formalité as-tu pu observer des élèves qui, justement, refusaient de s'engager parce que la première étape était trop facile du style « Je ne vais pas faire ça. Je préfère directement les étapes supérieures. »

Enseignant A : Alors je te réponds à ta question et après, je vais même aller plus loin que ça. Tu as des élèves qui demandent « est ce que je peux aller directement là et là ?" Du coup, la réponse est systématiquement non. Si, en fait, si tu veux aller là-bas, ça se gagne, tu vois. Et donc il va falloir que ça se gagne et ça se prouve que tu dois me montrer, que tu as construit ce qu'il faut pour essayer cette étape-là, que tu veux essayer en sécurité. Donc tu vas passer par les mêmes étapes que tout le monde. Si tu les passes en cinq minutes, très bien, mais tu vas y passer. Ça, ce n'est pas négociable. Ensuite, je pense que derrière ta question c'est qu'est-ce qu'on fait du gamin qui torche tout et qui a 20 tout de suite ? Ben ça, ça arrive. Et moi, ce que j'ai observé, c'est que ces gamins-là, justement, le moteur n'est plus la note pour eux. Tu vois, une fois qu'ils ont eu 20, leurs réflexes à ces gamins-là, ce n'est pas de se poser sur leurs fesses et d'attendre que ça passe. Ils viennent te voir et te disent et maintenant ? Et maintenant, qu'est-ce que je fais ? Et ça, pour moi, c'est super révélateur du fait qu'un gamin en fait, à partir du moment où il s'est senti compétent où il vit quelque chose de valorisant à la fois pour lui et socialement aux yeux de la classe, ça génère une émotion super forte. Et donc, du coup, en fait, c'est un peu comme une drogue. Il veut la revivre encore. Donc, il va pousser le truc plus loin. Et c'est là où je pense que tu vois, la peur de la mauvaise note s'efface derrière la satisfaction d'apprendre des choses et de savoir faire des choses. Et donc, voilà un gamin qui te dit après le

20, qu'est-ce que je fais ? C'est un gamin qui est passé de la peur de mauvaises notes à l'envie d'apprendre. Et donc, concrètement, qu'est-ce que tu fais, toi, en tant qu'enseignant ? Ben c'est simple, tu dis T'as 20, maintenant, c'est fini pour toi, donc t'auras 20 mais pas 22. Par contre, t'a réussi le salto groupé ? On va faire un salto tendu.

Chercheur 1 : Tu complexifies encore plus ?

Enseignant A : Oui et pour moi, c'est là où on a réussi. C'est quand tu vois l'intérêt de la note qui s'efface. On va dire que la note, c'était un tuteur. Au début, tu vois que c'est ce qui les fait avancer et je ne suis pas hyper fier de cela parce que c'est un peu avilissant. Tu vois ce truc, de travailler pour une note, moi, ça ne me fait pas rêver ça dans mon métier de faire ça, mais par contre, je pense que ce n'est pas naïf. Les élèves sont comme ça, ils sont tout en partie pilotés par la note. Donc il faut les prendre comme ils sont. Mais par contre, il faut conserver l'ambition que la note s'efface derrière la satisfaction d'apprendre.

Chercheur 2 : Par rapport aux caractéristiques des élèves ? As-tu des publics avec lesquels vraiment l'évaluation formative, c'est à mettre en place absolument. Et au contraire, où c'est plus difficile ? Public favorisé ou défavorisé par exemple.

Enseignant A : Alors, le format d'évaluation que moi j'ai mis en place est apparu. Je ne suis pas levé un matin en disant je vais faire une évaluation par capitalisation. Cette évaluation s'est développée petit à petit pour répondre à des problèmes professionnels, c'est à dire que concrètement, j'étais en galère avec mes classes et du coup, il fallait que je trouve des solutions pour que ça soit moins le bordel dans ma classe et que mes élèves apprennent mieux. Donc, ce format d'évaluation là, il s'est développé face à un public difficile. Ce que je peux te dire, et du coup, c'est que c'est particulièrement adapté à un public d'élèves difficiles, c'est à dire des élèves qui sont turbulents, des élèves qui ont des problèmes avec les règles, des problèmes, des élèves qui ont un rapport pas facile à l'école, des élèves qui justement ne sont pas toujours très confiants dans leur capacité à apprendre et qui, du coup, se réfugient dans des activités clandestines. Parce que ça, ça c'est un truc qu'ils maîtrisent bien. Donc, ça marche très bien avec ce public-là, notamment parce que tu vois quand tu un élève qui arrive comme ça, qui te regarde dans les yeux en te disant " je ne fais pas. Mettez moi 0". Tu te dis OK, cet élève-là, il a construit un rapport à l'école ou la mauvaise note ne lui fait plus peur du tout. Mais par contre, à part ça, c'est que cet élève-là, si tu lui donnes la possibilité d'avoir 20, d'un coup ça va l'intéresser. Est-ce que ça dit ça ? C'est que les élèves, ils ont construit cette posture de mise à distance de la note, de dire je m'en fous de la note parce qu'on les a toujours habitués au fait que les bonnes notes n'étaient pas pour eux, en fait. Et donc, du coup, ce format d'évaluation, permet de raccrocher, pas toujours évidemment, mais certains de ces gamins-là, parce qu'il leur donne une porte de sortie par le haut. Pour ces gamins, c'est hyper important de ne pas perdre la face. Donc, si tu leur donne une occasion de conserver la face et de sortir par le haut, il y a une possibilité de bien travailler avec eux et de construire autre chose. Je me suis un peu égaré. Ce n'est pas tout à fait ça ta question. Est que ça marche avec d'autres ? Je n'en sais rien. Parce que quand j'ai commencé, j'ai fait ma première année de stage avec un public ultra favorisé et après, j'ai fait tout le reste de mon parcours dans un collège de banlieue parisienne où c'était un public plutôt difficile. Donc je ne sais pas si, si je revenais avec un public favorisé, ça fonctionnerait. Moi, mon intuition, c'est que globalement, ce qui marche avec un public difficile marche avec tous les publics et spécifiquement sur ce format d'évaluation là. Je pense que ça marcherait très bien avec des élèves très scolaires parce que, en gros, ils veulent une bonne note. Le contrat est clair dès le début. Pour eux, ils font ce qu'il y a à faire. Ils voient leur note progresser, ils ne

sont pas pris au piège, ne sont pas pris au dépourvu. Donc, je ne vois pas trop pourquoi ça ne marcherait pas avec un public favorisé.

Chercheur 1 : Tu as mis ça en place avec des étudiants même si l'université, ce n'est pas l'école.

Enseignant A : Avec des étudiants et ça fonctionne. Après, tu vois, je ne suis pas allé jusqu'au niveau de structuration autour de l'évaluation que j'avais avec un public de collégiens.

Chercheur 1 : Mais la démarche était la même ?

Enseignant A : Oui, oui, ça avec des étudiants. Ça fonctionne parfaitement !

Chercheur 2 : Par rapport au niveau, c'était des collégiens de la 6ème à la 3ème. Du coup, ça a marché de la même manière entre les différents niveaux ?

Enseignant A : Oui, une fois qu'ils ont compris le principe, ça marche

Chercheur 1 : Est-ce que t'était le seul à mettre en place ça, ou aussi d'autres collègues qui mettaient en place ce format d'évaluation ?

Enseignant A : Alors ? Moi, j'étais coordo. Du coup, ce truc-là, évidemment, je l'ai proposé. Après, chacun s'est approprié le truc à sa sauce et moi, j'ai toujours été attaché à la liberté pédagogique. Donc je ne voulais pas imposer un cadre commun dans lequel, potentiellement, les collègues ne se retrouvaient pas. Après, sur cette base-là, on a quand même réussi à se retrouver sur des choses. Par exemple, sur quel objet d'enseignement ciblé ? Comment est-ce qu'on construisait l'évaluation avec des étapes ? Après, je sais que j'avais des collègues qui étaient un peu réticents au fait d'évaluer vraiment par capitalisation, c'est à dire tout au long de la séquence. Parce que, il faut bien le dire, c'est que cette forme d'évaluation, il fait ressortir de façon très forte les émotions. C'est à dire que voilà, quand ça commence à bloquer, il y a des gamins qui se découragent. Il y a des gamins qui s'énervent, il y a des gamins qui se mettent en colère et moi, je trouve ça super intéressant, mais ce n'est pas forcément toujours super facile à vivre. Et donc, je pense que ça fait partie des obstacles pour certains. Pour revenir à ta question, je ne sais pas trop si les collègues dans mon bahut ont mis en place ça. Je sais qu'en tout cas, notre projet de PS, il a été calqué là-dessus. Maintenant, je n'ai pas été voir dans leurs cours. Ce que je sais, c'est que j'ai proposé ça sur des formations AEEPS et j'ai eu des retours de collègues d'ailleurs qui l'ont testé et qui trouvaient que dans leur contexte à eux, ça fonctionnait plutôt bien en termes d'apprentissage et ça leur apporter aussi un confort d'enseignement, parce qu'en fait ta démarche, elle tient la route, tu la maîtrise et les gamins s'éclatent. Toi, c'est confortable parce que tu fais toujours la même chose sur quatre, cinq séances, tu fais toujours la même chose. Donc, quand ton évaluation est calée à 4 5 séances qui sont prêtes d'affilée et parce que ce format-là, cette façon de travailler non plus sur des séances individuelles, mais sur des blocs de 5 6 séances, ça facilite l'instauration de routine. C'est à dire que tes gamins sont là, ils savent qu'à la séance suivante, ils vont reprendre de là où ils étaient et ils vont revenir. Et donc, du coup, tes séances, elles se mettent en place un peu tout seul. Tu animes l'échauffement et après, c'est parti. On repart sur la situation principale, les gamins, ils savent où ils en sont. Le travail se met en place.

Chercheur 1 : Et je reviens par rapport à ce que tu dis sur le fait que c'était générateur d'émotions. Toi, sur ton expérience personnelle, as-tu beaucoup été confronté à ces émotions négatives ?

Enseignant A : A fond. Oui, mais pour moi...

Chercheur 1 : Les élèves arrivaient quand même à dépasser ce stade là où généralement ils restaient bloqués ?

Enseignant A : Y'a de tout. Il y a de tout, mais en fait, pour moi, justement, ce truc-là, c'est la vie. En fait, tu vois, et moi, je préfère que mes élèves ils vivent ce genre d'émotions qui sont hyper fortes maintenant avec moi, c'est à dire un adulte référent qui est capable de les accompagner, à les traverser, ces émotions au lieu de s'y confrontés plus tard sans avoir été armés pour les gérer. Donc, oui, c'est des moments difficiles. Il y a des moments qui sont super fort en émotions pour eux et pour moi, parce qu'il y a des moments où vraiment tu sors rincer de cours, mais tu sais pourquoi tu le fais. Mais à mon sens, c'est ma conception qui est nécessaire dans le processus d'éducation. Pour moi, tu vas jouer, travailler les émotions en EPS, et pas uniquement faire vivre des émotions positives. C'est aussi confronter les élèves à des émotions négatives qui sont difficiles à affronter et apprendre à les traverser. Je repense à ce que je disais tout à l'heure concernant le fait d'échelonner et de baliser ton objet d'enseignement d'étapes. Le plus important pour que ça marche, ce genre de truc, c'est que les étapes soient consistantes l'une avec l'autre, c'est à dire qu'en gros, il ne faut pas qu'il y ait une étape et que l'étape d'après, ça soit complètement autre chose. Tu vois, et je dis ça parce que j'ai déjà vu soit des étudiants sur des oraux, soit des collègues me montrer des trucs ou je ne sais pas, par exemple, ils faisaient une évaluation. Moi, je te dis n'importe quoi, mais c'est juste pour que vous voyez le truc, une évaluation où l'étape pour avoir 4, c'est de faire une roulade avant, l'étape pour avoir 5, c'est de faire un ATR contre le mur. Et là, là, ça fonctionne plus. Parce que pour que les élèves, ils apprennent vraiment, il faut qu'ils répètent sur un noyau dur sur le plan moteur. Donc là, par exemple, si tu veux aller vers le salto avant, il faut qu'ils répètent sur l'enrôlement vertébral, sur la liaison entre le moment de l'impulsion et le moment de l'enroulement, et tu vois, en fait, si tu fais des étapes, qui ne sollicitent pas le même problème moteur. En fait, il n'y a pas de répétition là-dessus, donc ça, c'est super important, que ton échouage soit construit avec des étapes ou une étape est l'exacte répétition de la précédente, mais avec juste une petite contrainte de plus.

Chercheur 2 : Faut toujours que l'étape précédente soit un point d'appui avec une contrainte de plus ?

Enseignant A : Exactement, c'est exactement ça. Moi, ça, je me réfère à une définition de la compétence que je me suis donnée. Pour moi, la compétence, c'est être capable de faire la même chose dans des situations de plus en plus contraignantes. Du coup, ça veut dire concrètement que l'étape après, je ne sais pas par exemple la roulade avant, c'est une double roulade avant, c'est à dire enchaîner deux roulades avant. Parce que là, t'as le même problème moteur, mais tu rajoutes le problème de la conservation de la vitesse. Et puis après ça, l'étape, ça va être, on va dire, une roulade avant légèrement élevé, c'est à dire une roulade où tu vas devoir aller poser les mains très loin. Parce que là, du coup, tu vas avoir un truc ou tu vas devoir retrouver la situation d'enroulement vertébrale qui te servent à conserver la vitesse. Mais tu vas le faire après une étape ou t'a dû t'allonger vers l'avant. Et donc tu vas devoir du coup gérer ce truc de t'allonger, ouvrir pour refermer derrière et puis après, tu vas allonger la phase de vol. Du coup, tu vas rajouter l'aspect émotionnel, l'aspect peur. Et puis après, tu vas allonger la phase de vol et envoyer vers le haut pour aller vers le salto. Donc là, tu vas engendrer des problèmes

de repère dans l'espace, mais tu vois que ce qui se greffe sur un problème est toujours le même, celui de l'enroulement vertébrale du corps.

Chercheur 1 : En faisant ça, ça crée du sens pour l'élève puisqu'il se dit que, bah le fait de si on sépare les étapes et qu'elles n'ont rien à voir entre elles, l'élève ne va pas forcément comprendre le cheminement.

Enseignant A : Oui, c'est ça. C'est là où tu viens parce que ça pourrait marcher. Tu pourrais dire voilà, tu es évalué par capitalisation, mais tu fais un peu de ça, peut-être un peu de ça. Et à la fin, ça fait 20. Mais ça, ouais, ça fait 20, mais ça ne fait pas apprendre.

Chercheur 2 : Y'a un souci de progressivité, de progression et de construction de sens chez l'élève

Enseignant A : Oui et dans la formulation des étapes, et je sais si vous vous êtes fait cette remarque mais souvent, quand tu regardes les échelles descriptives à quatre niveaux qui sont proposées par les collègues, il est beaucoup mentionné, ce que les gamins ne savent pas faire. Et donc, du coup ça, ça explique au gamin pourquoi il en est là et pourquoi il n'a pas plus, mais par contre, ça ne l'informe pas sur ce qu'il faut faire pour passer à l'étape suivante. Et en fait, il y a un truc tout con, celle de s'astreindre à ne dire que ce que le gamin sait faire à l'étape et du coup, ce qu'il doit savoir faire à l'étape suivante. Tu vois du coup les échelles descriptives sont plus simples. Etape 1, c'est faire ça. Etape 2 C'est faire ça de plus. Etape 3 C'est faire ça encore en plus. Et du coup, là, ton échelle, tu vois, tu n'as plus besoin de ta deuxième colonne. Il a validé l'étape 2, ok j'ai validé l'étape 2. Je regarde l'étape 3 et l'étape 3, elle me dit ce que je dois faire de plus.

Chercheur 1 : On avait vraiment essayé de s'attacher à cela, de formuler les parties, se situer en terme positif, et toujours, en essayant d'apporter une contrainte supplémentaire.

Chercheur 2 : C'était vraiment des critères de réalisation qu'on apportait, qui étaient ciblés pour éviter d'en avoir trop.

Chercheur 1 : Mais sur le peu de séance, on l'a mis en place. Moi, je l'ai mis en place trois séances d'affilée, ce n'était pas assez. Au début, c'était un peu long. C'était un nouvel outil. Ils ne comprenaient pas forcément, et ça a mis du temps à se mettre en place. Après, c'est comme tout.

Chercheur 2 Moi j'étais en Demi-Fond, c'était plus compliqué, parce qu'en terme de critères pour les aider à progresser ...

Enseignant A : Après, tu vois il y'a des activités où il n'y a pas forcément de critères. Tu vois, il faut juste en bouffer quoi. S'acharner et se confronter au problème. Le truc, c'est l'enseignement, je trouve, ça ne repose pas toujours sur les conseils que tu donnes. Ça repose aussi parfois simplement sur comment tu configure ta situation pour qu'elle pose un problème. Et ensuite, c'est le fait de se confronter de façon répétée à ce problème qui va faire que le gamin va construire les solutions adaptatives. Mais en tout cas, tu vois que je trouve ça super intéressant votre démarche de dire voilà les étapes et pour chaque étape, qu'est-ce qu'il faut faire pour passer à l'étape suivante. Et en fait, je me suis posé le même problème et je ne sais pas si ça donnera la même chose pour vous, parce qu'après, chaque trajectoire est différente. Mais

moi, plus ça allait, plus mes outils se sont simplifiés. Et tu vois, je pense que si vous suivez un peu le même cheminement, vous allez finir par supprimer la deuxième colonne pour qu'elle s'intègre dans la première et pour que les élèves aient qu'une colonne à lire.

Chercheur 2 : Je suis assez d'accord car nos outils sont assez chargés, alors même qu'on essaye de cibler au maximum, mais c'est vrai que j'essaye de mettre cela en place depuis 2 ans dans mes stages...et je trouve que ça cadre vachement l'activité des élèves et c'est top.

Enseignant A : Bah ouais, ouais, je trouve que plus tu vois, plus tu avances, quand tu construis des trucs toi-même parce que ça répond à des problèmes que t'as, plus tu avances, plus tu simplifie. En fait, et en fait, c'est rigolo parce qu'à la fin, quand t'as un truc vraiment fonctionnel, quand tu regardes ton truc, tu dis mais c'est tout con. Enfin, pourquoi je n'ai pas fait ça directement ? Paradoxalement, je trouve que c'est vachement compliqué de construire un outil simple. Ça demande vachement de temps. D'ailleurs, Léonard de Vinci disait ça. Il y a une phrase de Vinci qui dit la simplicité est la sophistication ultime. Ce qu'on fait dans le boulot, c'est ce truc de tu vas chercher, tu vois le petit truc simple, fonctionnel, qui marche pour tes gamins, qui marche pour toi et que toi, t'as du temps et que tu ne passes pas ton temps à gérer des dispositifs qui sont des usines à gaz.

Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant B

Retranscription entretien semi-directif du 10 Mars 2021 (Enseignant B)

Chercheur 1 : Je vais te résumer ce qu'on cherche à faire. L'idée c'est de recueillir ton expérience sur l'utilisation d'outils visant à réaliser une évaluation formative. L'idée c'est de comprendre ce qui te préoccupe, tes intentions, ce que tu faisais, sur la mise en place d'outil visant à réaliser une évaluation formative. Après on va rentrer dans les détails en abordant plusieurs thématiques, l'idée ce n'est pas vraiment de te poser des questions mais plutôt d'avoir une discussion. Du coup pour commencer, ce qui nous intéresse c'est de connaître ton point de vue sur l'évaluation formative, les outils permettant sa mise en place et son impact sur les apprentissages.

Enseignant B : Alors l'évaluation formative on est bien d'accord, c'est celle qui est en cours de séquence qui est une manière de tester les élèves sur les attentes. C'est une évaluation constructive pour l'évaluation finale derrière.

Chercheur 1 : Oui on est d'accord sur cette définition.

Enseignant B : Donc ce que je pense c'est que c'est un outil qui peut être efficace. Pour l'évaluation formative, l'avantage c'est de pouvoir confronter les élèves à une situation qui pourrait être assez proche de celle qu'on pourrait avoir à la fin. Ou alors c'est confronté les élèves à un instant T qui permet de juger du niveau de compétence pour évoluer sur autre chose. Donc ça renseigne les élèves et ça renseigne aussi le prof sur la faisabilité de son évaluation et donc c'est formatif à la fois pour l'élève et pour l'enseignant ce qui permet d'ajuster les objectifs derrière et l'organisation. Ça me paraît être assez intéressant et pour qu'elle soit utile pour l'élève il faut lui donner les moyens de se situer là-dedans et donc proposer des grilles avec des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à la compétence. Alors il y a le côté binaire, c'est maîtrisé ou ce n'est pas maîtrisé, après il peut y avoir des choses intermédiaires.

Chercheur 1 : Justement pendant tes cours est ce que tu as utilisé des outils précis ?

Enseignant B : Alors tu peux avoir le support vidéo qui est hyper intéressant. Mon avis ce n'est pas filmer les élèves pour les évaluer quand on est chez soi. Ma conception perso, la vidéo c'est pendant le cours. Ce n'est pas filmer pour l'amener chez soi, parce que je l'ai fait une fois et tu t'aperçois que c'est décontextualisé, tu ne vois pas les élèves de la même façon, c'est moins bien. Par contre quand tu l'utilises juste après pour que l'élève se voit ou pendant le cycle pour que ça leur sert de mémoire dans certaines activités pour le cours suivant si c'est des chorégraphies et tout ça. Après l'outil vidéo il est vraiment très intéressant pour que l'élève il se voit dans l'action. Et donc il sera lui-même juge de ce qu'il fait et ça c'est très bien parce que l'élève des fois il pense qu'il réussit alors que pas du tout et inversement il y en a qui pense ne pas réussir alors que c'est très bien. Donc l'outil vidéo il peut être intéressant à ce moment-là. Et pas le côté je filme avec la sanction et note, je ne suis pas trop pour ce côté-là.

Chercheur 2 : Du coup justement tu nous as parlé de grilles de niveau, est ce que justement ton outil vidéo tu le couplerais à cela ?

Enseignant B : Alors je travaille toujours avec 4 niveaux dans les compétences que j'évalue. Alors soit c'est très bien détaillé soit je leurs expliquent rapidement la philosophie des

différents niveaux 1, 2, 3, 4 et puis quand ils connaissent les niveaux, ils se regardent et ils peuvent estimer leur niveau par rapport à ce qui est attendu mais il faut qu'ils connaissent les différents niveaux et les repères d'apprentissages quoi. Le niveau 1 c'est toujours le minimum, même si on n'y arrive pas très bien c'est acquis tout de suite quasiment.

Chercheur 1 : Et du coup les niveaux que tu mets en place dans tes séances, est ce que tu considères que c'est formatif ?

Enseignant B : Ouais, ça me sert en permanence en fait pour toutes les évaluations pour que ce soit une auto-évaluation au sein du cours ou une évaluation plus formative à l'instant T ou alors pour l'évaluation formative. De toute façon l'évaluation formative j'ai envie de dire que c'est l'évaluation finale mais avec un peu moins d'éléments que l'on peut avoir en fin de séquence.

Chercheur 1 : Et donc quand tu mets en place ça avec tes élèves, quel objectif tu vas avoir sur tes élèves, et quel impact tu veux sur tes élèves ?

Enseignant B : L'idée c'est de réguler, de voir le niveau d'acquisition des élèves pour donner la priorité à une compétence plutôt qu'à une autre ou éventuellement faire deux groupes dans ta séance. Un groupe qui est en difficulté sur tel élément et un groupe qui est plus à l'aise mais qui est en difficultés sur un autre élément. Tu peux différencier au sein de ta classe en fait. Tu les confronte à une situation commune et après tu les régules, ça peut se faire comme ça.

Chercheur 2 : Et du coup si tu on rentre plus dans le détail concernant les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. Comment tu envisages ça dans ton évaluation formative ? Est-ce que les trois sont pris en compte ?

Enseignant B : Alors souvent l'évaluation formative c'est sur le moteur le plus souvent que j'ai fait. Après quand tu places les élèves en situation, tu as des situations très élaborées, complexes on va dire où tu évalues leurs capacités motrices mais à côté de ça leur capacité d'organisation. Après il y a différents rôles, l'observateur par exemple avec quel retour on fait avec les élèves, là il y a des petites choses à apprendre. Donc ça relève plus du sociale. Après il y a les méthodes d'apprentissages, c'est leur capacité d'organisation mais aussi de réguler une petite variable, voilà si tu leurs dit vous réussissez vous faites ça et si vous ratez vous faites ça, c'est leur capacité à le faire. S'ils sont capables de le faire ça veut dire qu'ils sont quand même une idée de leur réussite et de leur niveau de compétence. Et en fonction ils adaptent pour réussir mieux.

Chercheur 2 : Oui d'un point de vue méthodologique il y a déjà une démarche des élèves.

Enseignant B : En fait avec l'évaluation formative tu leurs mets une situation assez globale et à partir de là c'est toi qui mets les ingrédients. Si tu veux du très complexe et globale et bah tu mets toutes les compétences. Si tu es plus sur du moteur, tu peux très bien faire une évaluation formative où tu mets de côté, en fait tu priorises une compétence par rapport à une autre. Après savoir utiliser les variables et les ajuster c'est important quand même.

Chercheur 1 : Est-ce que tu aurais des exemples précis sur ce que tu as pu mettre en place ? Quelles grilles de niveaux ? Quelles APSA ? Quels impacts sur les apprentissages ?

Enseignant B : Alors j'avoue que je fais souvent une évaluation en cours de cycle qui peut être assez formative pour réguler. Là j'ai tendance à faire une évaluation en cours de séquence pour déjà valider des compétences. Après si ce n'est pas validé, on continue de les travailler mais ça pose déjà des bases. En escalade je les confronte à l'exigence finale sur une grimpe de voie avec différents critères, avec les assureurs, les cotations des voies. Ils savent déjà quel parcours ils vont faire. Ils s'engagent sur la voie qu'ils pensent pouvoir faire à leur meilleur niveau. Afin je mets de contraintes, ils ne montent pas forcément jusqu'en haut. Parce avec une évaluation formative si tu fais ça sur une séance, il faut pouvoir s'organiser, il faut pouvoir aller voir tous les élèves et ça peut prendre pas mal de temps. Il faut absolument prioriser ce que tu vas regarder chez les élèves sinon tu n'auras jamais le temps de voir tout le monde. Tu vas regarder l'assurance, la technique de grimpe, le départ de voie par exemple. D'un point de vue méthodo tu peux regarder le remplissage d'une fiche de résultats.

Chercheur 1 : Par rapport à ce que tu dis en escalade tu fonctionnes par 4 niveaux ?

Enseignant B : Alors je fonctionne toujours par 4 niveaux pour l'assureur et le grimpeur. Après j'ai des niveaux pour l'organisation, je mets ça dans l'implication, méthode de travail quoi. Celui qui ne fait pas, le fait d'être actif c'est une méthode de travail, si je ne fais rien ce n'est pas la bonne méthode de travail on va dire.

Chercheur 2 : Toi en tant qu'enseignant quand tu as fait cette évaluation au milieu du cycle, qu'est-ce que tu en fais ?

Enseignant B : Bah ça permet de faire un point d'étape important, ça confronte tous les élèves à une exigence commune. Ils la connaissent, ils savent qu'à la fin c'est la même chose en plus élaboré éventuellement ou pas d'ailleurs. Ça permet de voir les élèves qui ne maîtrisent pas certaines choses, de faire un bilan sur la classe des éléments à travailler. Donc tu vas permettre à l'élève de connaître son résultat et de se situer par rapport à une exigence. Ensuite on a les élèves qui maîtrisent, ce qui peut permettre d'aller travailler autre chose une fois qu'ils ont franchi une étape.

Chercheur 1 : Tu dis connaissance du résultat par l'élève, c'est permis parce que dans tes grilles de niveaux tu as des indicateurs ?

Enseignant B : Oui c'est ça, pour le niveau 1 c'est l'élève qui ne va pas franchir la première dégainé par exemple si c'est une question de hauteur et pour les niveaux 3 et 4 c'est l'élève qui va prendre l'information en cours de grimpe c'est-à-dire qu'il va pouvoir décoller les épaules, le bassin, regarder le mur et regarder en dessous. Après il y a les attitudes de grimper en plante de pied, celui qui privilégie l'action des bras par rapport aux jambes. Donc là il y a l'idée de donner des critères simples aux élèves qui permettent de faire les 4 niveaux.

Chercheur 2 : On est d'accord que pour cette évaluation il n'y a pas forcément de note ?

Enseignant B : Oui

Chercheur 2 : Est-ce que selon toi les élèves sont quand même motivés pour se situer ?

Enseignant B : Oui alors après tout dépend de ton mode de présentation de la chose. Le fait de dire que c'est noté ça recentre quasiment tout le monde. Ils sont toujours bien meilleur

à ce moment-là parce qu'il faut réussir. Après tu peux éventuellement rentrer dans une note provisoire avec la possibilité de l'améliorer par la suite. Après personnellement je me rends compte que je fais de plus en plus des évaluations formatives avec la volonté de valider des compétences pour avoir une base. Comme ça après ça me permet d'aller sur un autre travail avec les élèves. Et ce travail je m'en sers par la suite. A un moment donné je mets un stop dans mon cycle en milieu de séquence avec une évaluation formative, ils savent que ça peut être noté et si ce n'est pas noté de toute façon ça sert pour la suite et ça sera noté plus tard donc. L'idée ce n'est pas d'employer le terme d'évaluation formative avec les élèves mais plutôt de parler de point d'étape par rapport à ce qu'on veut faire à la fin, on confronte à l'évaluation mais l'évaluation elle est plus tard. L'avantage de mettre en place des évaluations formatives c'est de permettre de valider certaine compétence et de ne pas avoir à tout évaluer sur les deux derniers cours car c'est assez compliqué.

Chercheur 1 : Si je reviens un peu sur la motivation et l'engagement, est ce que tu penses que le fait d'organiser tes contenus en 4 niveaux ça a un impact sur la motivation des élèves ? Le fait de décliner l'objet d'apprentissage en plusieurs niveaux ça peut rendre la compétence plus accessible entre guillemet ? Est-ce que les étapes intermédiaires permettent de plus motiver les élèves ?

Enseignant B : Alors les niveaux ça a un effet très positif parce qu'il y en a qui veulent directement viser le niveau 3 et 4. Ils cherchent vraiment à progresser pour atteindre le meilleur niveau possible. Certains savent qu'ils sont au niveau 1 et l'idée c'est de les accompagner pour les aider à progresser et atteindre au moins le niveau 2 pour tendre vers le niveau 3 que j'attends. Le niveau 4 doit être assez ambitieux, si tu as la moitié de la classe au niveau 4, ce niveau est peut-être à revoir. Alors après ça catalyse les énergies, dès que tu mets les niveaux les élèves ils veulent atteindre le meilleur niveau.

Chercheur 2 : Et puis en fait ça engage absolument tous les élèves parce que ceux qui sont à l'aise le niveau 4 peut les transcender et les élèves plus en difficulté, c'est les étapes intermédiaires qui vont les engager.

Enseignant B : Maintenant ça fait quelques années que je mets ça en place, au début je cherchais un peu mes niveaux. Après on peut faire de niveaux sur tout, donc on peut se prendre la tête tellement on peut en faire. Mais bon là je me concentre juste sur ce que je veux évaluer. Et ponctuellement je fais de des grilles avec des niveaux pour différencier dans la leçon et permettre à tous de progresser.

Chercheur 1 : Est-ce que le fait de mettre des grilles de niveau ça te laisse du temps pour observer et réguler les élèves.

Enseignant B : Alors effectivement quand je leurs donne les niveaux, ça leur permet de faire et ils savent tout seul en fait. Moi ça me dégage la responsabilité de leur dire toi tu es niveau 1 et toi tu es niveau 2 en fait. Je fonctionne avec une fiche où sont notées les compétences et à partir de cette fiche, ils s'auto-évaluent. Donc ils fonctionnent un peu tout seul avec une forme d'autonomie. Et le fait de prendre le temps à la fin du cours de noté le niveau qu'on a atteint, ça permet un suivi pour les élèves. Et des fois ils sont même plus sévères que moi.

Chercheur 1 : Est-ce que ça t'est déjà arrivé d'avoir des élèves qui reste bloqué au niveau 1 et 2 et que du coup ça crée l'effet inverse et que ça les démotive complètement parce qu'ils n'arrivent pas à passer à l'étape supérieure.

Enseignant B : Non parce qu'il faut que ton échelle soit faite de façon à ce que d'un niveau à l'autre la difficulté ne soit pas trop grande. A la limite entre le 3 et le 4 pourquoi pas mettre un peu de difficulté. Le niveau 1 c'est vraiment la coordination de base, après tu as toujours des élèves qui sont en difficulté, le niveau 2 c'est un élève qui réussit davantage mais on n'est pas encore dans la compétence maîtrisée. Il ne faut pas que tes niveaux tu les construisent avec un fossé énorme, il faut que ça soit accessible. Il faut juste un paramètre en plus.

Chercheur 1 : En fait le niveau supérieur, c'est la même chose avec un critère supplémentaire ?

Enseignant B : Oui c'est ça. Sur de l'escalade ça peut être une hauteur supplémentaire, ou une attitude supplémentaire en imposant un changement de pied pour grimper pour le niveau 2 par exemple. Il faut expliquer à l'élève qu'en faisant ça il passe le niveau.

Chercheur 2 : Je voulais savoir comment tu mettais en place tes grilles dans tes cours exactement ? Est-ce que tu as une seule fiche pour toute la classe ou alors tu distribues des fiches aux élèves pour qu'ils les manipulent.

Enseignant B : Alors il y a un peu de tout. J'ai une fiche générale qui traverse toute ma séquence que je leur donne au début et que je récupère à la fin et qui es vraiment le support d'évaluation. Ensuite pendant le cours je mettais en place des exercices en leur donnant aussi 4 niveaux assez facile à décliner. Parfois j'utilises le tableau en leur distant voilà aujourd'hui cet exercice c'est le cœur du cours, il faut savoir faire ça et avec les exercices qu'on va faire vous aller devoir vous situer niveau 1, 2, 3 ou 4. En tennis de table j'utilise très fréquemment le fait de mettre des niveaux au tableau. Après je ne suis pas pour une fiche qui va être jetable, c'est-à-dire je fais une fiche pour un cours et elle ne sert plus quoi et puis ce n'est pas écologique en plus. Maintenant je ne fais plus de fiche juste pour un cours. Par contre ils vont avoir une fiche qui va les suivre tout au long de la séquence et là je réfléchis pour l'améliore, comme quoi il n'est jamais trop tard. Sur ma fiche de compétence qui suit les élèves sur la séquence, je laisse un espace en dessous de chaque compétence pour qu'ils puissent prendre des notes, qu'ils mettent leurs résultats, leurs sensations, la voie qu'on a réussie, quelle dégage, c'est un petit bloc-notes perso.

Chercheur 2 : Concernant les élèves, est ce qu'il y a des profils avec qui l'évaluation formative marche beaucoup mieux ou contraire plus difficile.

Enseignant B : Alors l'évaluation formative, c'est plutôt l'élève qui est en difficulté, qui est un peu noyé dans tout ça. Donc c'est plutôt l'élève qui n'est pas scolaire, qui n'écoutes pas forcément les consignes ou vite fait et quand tu mets en place une évaluation critériée bah là c'est un échec parce qu'ils font une activité mais sans trop savoir pourquoi ils le font. Donc ils vont faire l'activité et avoir un résultat mais derrière il n'y aura pas la réflexion pour se dire là je suis à tel niveau ou j'ai tel décalage avec les autres ou avec les attentes. Donc avec ce profil d'élèves l'effet de l'évaluation formative est un peu atténué. Après il y a beaucoup de profil d'élève scolaire, centré sur le résultat et motiver pour avoir le meilleur résultat possible donc là

ouais ils se confrontent un peu aux critères d'évaluation. Et ce n'est pas forcément un résultat mesuré, ça peut être juste bien faire si on impose une gestuelle par exemple et là on des élèves qui peuvent être très attentif aux critères donnés sur l'évaluation formative et sur l'évaluation en générale d'ailleurs.

Chercheur 2 : Pour les élèves les plus en difficultés comme tu dis, est ce que tu penses que si tu mets en place ton outil toute l'année il peut s'y retrouver du coup ?

Enseignant B : Alors ça donne un repère de l'avoir toute l'année après soit tu dis que ton outil c'est l'évaluation formative et tu dis qu'au 4^{ème} cours de chaque séquence il y aura une évaluation intermédiaire qui va nous servir à ça, ça et ça. Si ta démarche auprès des élèves c'est de dire je mets une note entre parenthèse mais ce n'est pas la vraie note, c'est un passage. Donc là ça peut les intéresser parce qu'ils peuvent savoir à quelle note ils peuvent prétendre si on est sur la note, c'est discutable parce qu'aujourd'hui on est plutôt sur des compétences. Donc si ton outil c'est l'évaluation formative sur le 4^{ème} cours oui. Mais en fait je ne mets pas un outil identique dans toutes les activités.

Chercheur 2 : Après c'est surtout la démarche d'avoir un outil similaire, peut-être que ça va guider les élèves ?

Enseignant B : Alors entre les activités je ne vais pas avoir le même outil. Après l'idée c'est à la première séance de la séquence, c'est de présenter tout aux élèves. On va travailler ça, à la moitié de la séquence il y aura cette évaluation là et final il y aura ça qui sera attendu.

Chercheur 1 : Tu disais que tes niveaux permettaient aux élèves de se situer, est-ce que c'est toi qui leur indiques comment il faut faire pour passer du niveau 1 au niveau 2, niveau 2 au niveau 3 et niveau 3 au niveau 4 ? En fait tout ce qui touche aux critères de réalisation.

Enseignant B : Alors en fait pour une évaluation formative c'est moi, par contre ils n'y sont pas venus par hasard, parfois tu leurs poses une situation ou un problème et là tu fais émerger donc ça peut venir d'eux mais après je sais où je veux aller donc ça vient de moi finalement. Mais si c'est eux qui verbalisent, ils vont être confrontés à ce que je veux. C'est toujours l'enseignant qui pose les conditions de l'évaluation quand même.

Chercheur 1 : Du coup c'est toi qui leur donnes de manière orale s'ils sont bloqués ?

Enseignant B : Si tu confrontes ta classe à un problème et que tu dis par exemple quand vous êtes à cette hauteur là pour reprendre l'escalade vous devez me donner la couleur de la prise qui se situe à la dégaine supérieure. Là tu ne leur dis pas comment faire, ça va être aux élèves de chercher pour trouver la solution, l'idée c'est de faire expérimenter par les élèves.

Chercheur 2 : Est-ce que selon toi tu as des APSA où l'évaluation formative elle est très propice ou justement dans certaines APSA tu ne l'as jamais fait car c'est trop compliqué ?

Enseignant B : Alors je pense que c'est toujours possible. Après j'ai tendance à le faire toujours dans les mêmes activités. Après il y a des activités où c'est plus contraignant par ce qu'on est en extérieur où il faut manipuler des fiches, des choses comme ça. La piscine ce n'est pas toujours simple non plus. Dans un gymnase c'est toujours facile et pour toutes les activités ça reste faisable. Après quand tu es à la piscine, tu mets en place un parcours et ils se confrontent

aux différentes étapes du parcours et puis on fait un point d'étape à un moment donné pour savoir ce qui n'a pas été réussi. Donc pour la semaine prochaine, vous vous inscrivez colonne 1, 2 ou 3 et on travaillera ça.

Chercheur 1 : Quand tu dis qu'il y a des APSA plus facile, tu penses à quelles APSA en particulier ?

Enseignant B : Alors les activités de raquette, aucuns problèmes. Ensuite tout ce qui est un peu gymnique ou artistique, ça se fait très bien aussi. Lorsque tu demandes un enchaînement de 5 éléments au sol par exemple, à un moment donné tu as l'élève qui fait son enchaînement face à son jury qui vérifie donc ça fait apprendre l'élève juge et l'élève gymnaste et puis ils peuvent vérifier qu'il y a bien les attentes. Après tu peux augmenter la difficulté sur l'élément ou faire la même chose sur un deuxième agrès.

Chercheur 1 : Et sur les sports collectifs ?

Enseignant B : Alors la difficulté, c'est l'évaluation collective. Alors je suis totalement contre d'une évaluation d'un élève qui dépend des autres. Je donne un exemple, dans une autre matière tu as un élève qui n'a pas fait son boulot et les deux prennent une mauvaise note à alors qu'il y en a un qui a bossé et pas l'autre quoi, ça moi non. Donc quand je suis en sport collectif il faut vraiment que la note de l'élève corresponde à ce qu'il a fait quoi, donc pour moi il faut minimiser l'impact du collectif, il faut faire en sorte que cette évaluation soit individuelle. Alors l'évaluation formative à ce moment-là ça serait pour améliorer un collectif et par contre une évaluation formative individuelle en sport collectif c'est plus compliqué. Après je le fais quand même mais c'est sur un exercice et pas sur une situation complexe, une situation de tir ou une coordination, passe, remise ou prise d'intervalle et là je peux mettre un niveau sur cette coordination particulière ou cette compétence spécifique de l'élève.

Chercheur 2 : Dans ce cas-là tu cibles une compétence pour répondre à une situation complexe ?

Enseignant B : Voilà, en fait je pars du principe qu'en sport collectif il faut atteindre la cible quand même, donc je travaille les choses pour donner aux élèves les moyens de le faire. Donc handball par exemple, passe, remise, prise d'intervalle avec un défenseur qui a un rôle réduit donc il y a une prise d'information et ensuite la coordination sur le tir. Et donc c'est pour éviter que les élèves soient statiques et qu'ils dépendent des autres tout le temps pour qu'ils puissent apprendre à aller vers le but et tirer. Donc je fais un peu un travail décontextualiser mais c'est un peu obligatoire par moment pour que chaque élève soit en capacité d'atteindre la cible. Et ça avec une évaluation formative ça permet à l'élève de valider une compétence spécifique.

Chercheur 2 : Donc ton évaluation formative elle peut prendre un caractère décontextualiser comme tu l'as dit et dans d'autres activités ça peut être confronté l'élève à la situation complexe sous forme d'étape.

Enseignant B : Oui une situation complexe amoindri, si on fait un biathlon par exemple tu peux avoir course, lancer, course que tu répètes. Là tu peux faire juste sur un enchaînement plutôt que sur l'épreuve complète que tu auras à la fin.

Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignant C

Retranscription entretien semi-directif du 11 Mars 2021 (Enseignant C)

Etudiant 1 : Tout d'abord je vais t'expliquer notre démarche. Nous avons contacté des enseignants d'EPS pour recueillir le point de vue sur l'évaluation formative et sur les outils qu'ils ont pu mettre en place avec leurs élèves. Ce qui nous intéresse c'est ton point de vue, ton ressenti et ton expérience sur le sujet. Pour commencer je vais te poser une question assez générale : Quel est ton point de vue de façon générale sur l'évaluation formative et sur les outils que tu as pu mettre en place au cours de ta carrière en lien avec cette évaluation formative ?

Enseignant C : Donc j'ai eu l'occasion de pas mal réfléchir sur l'évaluation formative concernant mes choix d'enseignement ou l'impact que cela a sur les élèves pour qu'ils puissent se rendre compte de leurs progrès ou du chemin qu'il reste à accomplir. Selon moi l'acte évaluatif est un outil assez puissant et j'en suis persuadé. Finalement l'enseignement est beaucoup piloté par l'évaluation mais plutôt en tant qu'évaluation « carotte » ou un peu sanction qui ferait tenir un peu les élèves en leurs disant il faut que tu apprennes bien parce que tu vas être évalué. Par contre je pense que pour les élèves les plus en difficultés, quand ils se sont fait la raison que peu importe leur travail bah ils auront des mauvaises notes, ils ne travaillent plus et l'évaluation « carotte » elle tient plus. Par contre je me suis rendu compte que si on pouvait valoriser un peu le progrès qui est accompli ou ce qu'ils réussissaient pendant une séance etc. au regard de ce qui était attendu, bah ça pouvait les inciter à plus pratiquer ou à plus s'engager dans les apprentissages. Et donc du coup moi j'ai essayé plusieurs trucs qui ont plus ou moins marché. J'utilise pas mal des échelles descriptives au niveau formatif notamment avec les différentes étapes de progression qui pourraient amener vers la compétence travaillée. J'utilise pas mal des indicateurs chiffrés aussi que je traduis en palier de progression en utilisant les 4 niveaux qui sont exploités depuis la réforme du collège de maîtrise insuffisante vers la très bonne maîtrise. Et donc des fois j'utilise des indicateurs chiffrés parce que je trouve qu'ils parlent bien aux élèves, qu'ils sont assez accessibles et visibles pour les élèves. La difficulté c'est de faire en sorte que ces indicateurs chiffrés ils traduisent bien la compétence qui est visée. Là par exemple en Ultimate, j'utilise pas mal comme indicateur le temps de possession. C'est des choses sur lesquelles j'ai réfléchi de façon à rendre plus accessible résultat de l'évaluation aux élèves et aussi à les inviter à réfléchir à comment faire pour passer d'un palier à un autre en fait. Derrière ce résultat brut, l'idée c'est de mettre en valeur ce qu'ils ont fait de bien ou ce qu'ils ne font pas encore assez bien. Mais c'est surtout les amener à réfléchir sur ce qu'ils doivent faire pour aller plus haut quoi pour mieux réussir. Et donc c'est pour ça que l'évaluation formative je m'en sers d'un jalon tout au long de la séquence et justement pour faire prendre conscience aux élèves que bah l'évaluation ce n'est pas juste une séance ou je n'ai pas de deuxième chance derrière. C'est vraiment une démarche où on se rend compte des progrès, là où on peut s'améliorer. Donc j'utilise pas mal d'échelle descriptive avec des comportements attendus ou soit avec des indicateurs chiffrés.

Etudiant 2 : Concernant tes préoccupations quand tu mets en place un tel outil. Est-ce que tu peux nous indiquer quelles sont tes préoccupations pour toi en tant qu'enseignant ? Sachant que tu as déjà évoqué le fait de permettre aux élèves de passer d'un palier à un autre.

Enseignant C : Donc il a plusieurs préoccupations qui m'animent. Déjà le fait d'engager les élèves dans les apprentissages, c'est-à-dire que pour moi c'est une source d'engagement, un levier pour favoriser leur engagement dans les apprentissages. Et puis aussi

le fait de se rendre compte de ce que je fais et finalement m'inviter à réfléchir à ce que je dois faire. Donc c'est vraiment une aide à l'apprentissage quelque part. J'utilise souvent l'image de l'échelle, c'est-à-dire que j'ai mes quatre barreaux d'échelle ou mes quatre niveaux qui correspondent aux quatre barreaux d'échelle. J'utilise souvent cette image là et l'idée c'est comment je fais pour passer d'un barreau à l'autre. Et du coup j'utilise l'idée d'une petite flèche derrière laquelle on va mettre des mots, c'est ce que je dois faire de mieux, là où je dois m'améliorer. Donc sur ce qui m'anime, l'aspect il peut être double, favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage, leurs donner un peu une perspective de là où ils doivent aller voilà ou ce qui est attendue, expliciter un peu tout ça et puis les accompagner quoi, les aider dans leur apprentissage.

Etudiant 1 : Du coup si je reviens sur ce que tu as dit, selon toi est ce que ça tourne principalement autour des apprentissages moteurs ou tu essaies d'articuler les trois dans tes préoccupations ? Quand tu mets en place ton évaluation formative avec ton outil, est ce que tu essaies de prendre en compte les trois dimensions (motrices, méthodologiques et sociales) ?

Enseignant C : Alors ça peut prendre en compte les trois, enfin ça dépend des séquences. Je peux avoir différents bandeaux. C'est-à-dire un bandeau des fois un peu plus moteur, des fois un bandeau méthodologique. Ça dépend de ce que je cible et ces bandeaux ils apparaissent en fonction du moment dans la séquence et de la priorité que je mets. Par exemple là en ce moment j'ai des 4^{ème} SEGPA, on commence une séquence de Basket. Le premier bandeau évaluatif que je vais faire apparaître il est lié au rôle d'arbitre, voilà et notamment lié à la communication de l'arbitre et entre les joueurs. Je fais cette focale vraiment là-dessus au départ parce qu'au regard des caractéristiques des élèves, je sais que si on ne passe pas là au départ ça va être compliqué. Donc l'idée c'est que ça se superpose avec les autres bandeaux. Après l'idée c'est que sur la compétence générale c'est les trois ou quatre bandeaux qui sont pris en compte quoi. J'essaie toujours, après à ça dépend des séquences, il y a que deux dimensions, des fois il y en a trois ça dépend mais j'essaie toujours d'avoir des évaluations formatives sur les différentes dimensions avec une focale plus ou moins importante en fonction des caractéristiques élèves. Pour certaines classes je vais partir directement sur le bandeau moteur et puis on reviendra un peu plus tard sur le bandeau méthodo et sociale parce que ce n'est pas la priorité alors que d'autre fois c'est le contraire.

Etudiant 1 : Du coup par rapport aussi à ce que tu disais avant, si je comprends bien quand tu utilises tes échelles descriptives, tu as bien une colonne qui permet à l'élève de se situer et des indicateurs qui vont leur permettre de passer à une étape supérieure, c'est bien ça ?

Enseignant C : Alors oui, mais ils ne sont pas toujours inscrits. Des fois les indicateurs c'est ce qu'on va construire ensemble finalement, notamment quand c'est des indicateurs chiffrés. Vu que le comportement n'est pas observable et que c'est des données brutes. C'est en gros, je suis à tel niveau sur cet indicateur, si je veux passer au niveau supérieur qu'est-ce qu'on doit faire ou qu'est-ce que je peux faire pour passer. Donc là finalement on va ressortir tous les critères de réalisation. Et du coup le bandeau il devient un support à l'émergence des contenus d'apprentissages.

Etudiant 1 : Et mis à part ces deux éléments, un plutôt informatif et un qui permet plutôt de progresser, est ce que tu as d'autres éléments qui te paraissent essentiels lorsque tu mets en place une évaluation formative ?

Enseignant C : Alors au niveau de la démarche tu veux dire ?

Etudiant 1 : Oui au niveau de ta démarche

Enseignant C : Alors après ça dépend je ne le fais pas à chaque fois mais notamment lorsqu'on travaille sur des rôles sociaux avec les plus jeunes ou même avec les plus grand. Ça peut arriver de construire aussi les bandeaux soit sur le coach soit sur le juge chronométré en athlé. En gros on part d'une situation, donc ils font l'expérience du rôle et après on fait émerger c'est quoi un bon coach, c'est quoi un bon observateur/chronométré avec les élèves para rapport à l'expérience qu'ils ont vécus, qu'est-ce qu'il doit faire ? Qu'est-ce qu'il doit éviter de faire ? On fait émerger des choses qu'on essaie de hiérarchiser pour construire les bandeaux quoi. Un bon chronométré il est attentif pour déclencher le chrono au bon moment, il reste bien fixer sur son coureur, il l'arrête au bon moment etc. Et du coup je me sers souvent d'une carte mentale pour faire émerger les différents critères et après on essaie de les hiérarchiser. Donc ça je ne le fais pas à chaque fois parce que c'est chronophage et j'aime bien le faire en début d'année sur une des deux séquences qu'ils ont parce que en fait ça les amène à prendre conscience de comment moi après je vais construire mes évaluations et du coup ça facilite je trouve l'appropriation des évaluations que moi je vais apporter par la suite. Je trouve que ça a cet impact-là. C'est vrai que ça prend un peu de temps, donc je ne le fais pas chaque fois et plutôt sur des rôles sociaux qui peuvent amener à différents comportements quoi.

Etudiant 1 : J'allais en venir et tu me dis si je me trompe mais quand tu mets en place là ce que tu viens de dire, toi derrière ce que tu veux c'est une meilleure appropriation et un peu créer du sens chez l'élève.

Enseignant C : C'est exactement ça. Ça en fait je le fais parce que j'ai fait l'expérience d'échelles descriptives que j'apportais moi-même, notamment au début et que j'apportais tous les bandeaux, avec des mots qu'ils ne connaissent pas forcément etc. On s'aperçoit que finalement c'est bien sur le papier mais concrètement ils ne s'approprient pas l'outil donc ça a peu de sens. Donc l'idée de construire un bandeau avec eux en début d'année, c'est leur faire prendre conscience de la logique de construction et de voir que derrière chaque case finalement il y a un comportement attendu, un palier qui mène vers la compétence attendue. Et donc du coup ça facilite après l'appropriation des outils que moi je peux apporter. Et ça facilite du coup ce qui va être lié à l'autoévaluation ou à la co-évaluation. Et je prends toujours la même forme d'outil quoi. Mes échelles elles sont toujours de la même couleur avec les mêmes bandeaux et les mêmes cases etc. C'est des outils qui sont toujours exploités de la même façon.

Etudiant 2 : Pour guider les élèves un peu c'est ça ?

Enseignant C : Oui c'est ça, pour qu'ils aient des habitudes de travail sur les outils. Pour qu'ils aient juste à décrypter l'intérieur de la case et pas l'outil en tant que tel.

Etudiant 2 : Et du coup cette démarche-là que tu as faite, tu penses que c'est faisable aussi bien avec une classe de 6^{ème} que de 3^{ème} ou il y a des profils d'élèves avec qui c'est plus compliqué ?

Enseignant C : Alors eh, en fait je dirais que la démarche est exploitable tout le temps. Ce qui va varier c'est la finesse des indicateurs et le nombre d'indicateurs sur lesquels on va s'appuyer pour cette évaluation formative. Alors c'est pour ça que moi j'aime bien notamment

sur l'aspect moteur exploité des indicateurs chiffrés parce que ça facilite la lecture. C'est des données qui sont concrètes, elles ont juste à être prélevées entre guillemets. Et après si j'utilise des observables un peu plus qualitatifs. Là où ça va varier des plus jeunes ou moins jeunes ou vis-à-vis des élèves un peu plus en difficultés vers des élèves qui ont un peu plus d'autonomie au niveau de l'apprentissage, c'est vraiment sur le nombre d'observables et sur la qualité que nécessite l'observation quoi. Des fois en fonction des profils d'élèves on va s'appuyer sur un indicateur en particulier pour leur permettre de prendre conscience du bandeau évaluatif, pour qu'il n'y a pas trop de choses à comprendre.

Etudiant 2 : En fait à prélever les données chiffrées c'est beaucoup plus simple pour les élèves.

Enseignant C : A prélever et même à prendre conscience. Si je prends l'exemple du démarquage par exemple. Si je donne des observables sur les démarquages, ils sont liés au changement de rythme à l'espace dans lequel je reçois le disque, en fait ça va faire beaucoup de chose à observer. Tandis que si ma compétence de démarquage elle se traduit par le nombre de disque que je reçois en déplacement, c'est ça mon indicateur chiffré. Bon au début il y a un petit travail avec l'élève pour savoir ce que c'est recevoir un disque en déplacement. Mais tu vois si mon palier insuffisant c'est 0, après c'est de 1 à 3 etc. En fait ils vont pouvoir percevoir plus facilement là où ils se situent plutôt que sur des données observables. Et après c'est leur faire prendre conscience que là tu vois tu as reçu un disque en mouvement, pourquoi ? Qu'est ce qui t'empêche d'aller plus haut pour l'instant. C'est les amener à les faire réfléchir sur leurs attitudes pour essayer d'évoluer quoi.

Etudiant 2 : Tes données chiffrées ça va être par exemple nombre de démarquages, nombre de courses, nombre de passes.

Enseignant C : Oui en fait c'est ça, c'est des indicateurs qui doivent traduire la compétence que je travaille finalement. Ça peut être des compétences collectives. En Ultimate avec les plus petits j'axe vachement sur la conservation. En gros l'indicateur collectif pour la classe c'est le temps qu'ils ont réussi à conserver le disque sur une rencontre de dix possessions. Ça va me dire que plus le temps il évolue, plus ils arrivent à enchaîner des passes, le porteur du disque il arrive un peu à se défaire du marquage pareil pour le non porteur de disque, ils font des choix un peu plus raisonnés. Pour les plus grand l'indicateur que j'ai choisi c'est ce que j'ai appelé « la passe qui casse » en fait, c'est le nombre de passe qui permet de progresser. Ça va amener à augmenter l'utilisation du pied de pivot et amener ses partenaires à proposer des solutions en mouvement et en s'organisant collectivement. Et pour moi ce nombre de passe qui casse elle traduit le fait de progresser collectivement vers l'avant. Et du coup c'est des indicateurs chiffrés qui sont facilement perceptibles par les élèves et qui traduisent des données entre guillemets fiables. C'est plus simple à voir que si l'équipe s'organise collectivement avec des comportements à observer qui sont très complexes à percevoir.

Etudiant 2 : Donc le score est révélateur de la compétence un peu comme le SCU.

Enseignant C : Oui c'est un peu ça l'idée, c'est réfléchir à des indicateurs chiffrés qui vont traduire la compétence en construction quoi.

Etudiant 1 : Depuis le début là on a un peu évoqué tout ce que ça pouvait apporter. Est-ce que toi tu as pu observer à l'inverse des limites à ton outil ? Des choses qui fonctionnaient peut-être moins ?

Enseignant C : Alors il y a l'aspect volume. Ça va m'arriver de réfléchir à mon évaluation avant que je lance ma séquence pour la proposer aux élèves ensuite. Si je fais ça, hormis avec de très bons élèves, je sais que ça ne marchait pas parce que c'était trop complexes. Il faut qu'ils vivent les choses et que les bandeaux soient apportés petit à petit, qu'ils puissent s'en imprégner pour que ça devienne vraiment une aide à l'apprentissage. Donc il y a cet aspect-là sur le volume que l'on apporte aux élèves.

Etudiant 1 : En progressivité ?

Enseignant C : Oui soit les bandeaux les uns après les autres. Soit jouer sur la lisibilité des comportements, des observables. Il faut que ça soit accessible et compréhensible. Là où ça bloque aussi c'est qu'il y a véritablement besoin d'un étayage, d'un guidage des élèves parce que quand je le fais avec les 6èmes en début d'année, ils ont toujours tendance à se mettre sur une évaluation où ils ne se survalorisent pas et ils ne se dévalorisent pas trop non plus. C'est-à-dire qu'ils se positionnent dans la case un peu moyenne sans véritablement prendre en compte les observables quoi. Et du coup ils essaient de se mettre dans une sorte de généralité un peu comme tout le monde. Et donc il y a vraiment besoin d'un étayage, l'évaluation elle n'est pas aléatoire, elle s'appuie sur des choses qu'on a vues. Donc ça c'est un apprentissage aussi, notamment quand je leur demande de s'auto évaluer ou de se co-évaluer. Après comme j'ai dit sur les indicateurs il y a une réflexion à avoir et des fois ce n'est pas forcément la bonne. Des fois je me dis si je fais ça je vais en pénaliser certains alors que cela ne traduit pas les comportements des élèves qui ont progressé. Il y a toujours des petites limites comme ça. Après en limite ce qui est important et que je ne fais pas peut-être pas assez avant et ce que je ne fais sans doute pas assez encore c'est de ne pas rester à la simple information, mais l'information pour aller plus loin quoi. Ce n'est pas le résultat brut d'un instant qui nous intéresse mais c'est si tu as fait ça mais on cherche à aller plus loin. Des fois on ne prend pas assez le temps de le faire de façon assez personnalisée qui pourrait être beaucoup plus porteuse. Et ça ce n'est pas toujours évident à faire ou on le fait mais qu'avec quelqu'un. Ce n'est vraiment pas facile d'aller dans la personnalisation quoi.

Etudiant 2 : Donc ça rejoint l'idée que se situer c'est bien mais ce n'est pas suffisant.

Enseignant : Oui c'est ça, c'est je me situe mais pour en tirer des conséquences pour mes futures actions. Et donc là souvent comme je l'ai dit ces conséquences on les généralise et je pense que c'est bien quand on peut au maximum personnaliser, après des fois on le fait de manière orale mais souvent pas assez.

Etudiant 2 : Et ces conséquences, c'est les élèves eux même qui vont aller vers les critères ou c'est toi qui vas leur apporter ou c'est les deux ?

Enseignant C : Alors ça peut varier après l'idée c'est quand même de les questionner sur qu'est-ce que tu pourrais faire ou questionner les élèves qui ont déjà un palier supérieur pour savoir ce qu'ils font pour arriver là et que peut-être d'autres ne font pas. Après on essaie de mutualiser un peu ensemble quoi pour partager les contenus d'apprentissages pour chacun puissent s'en imprégner et les tester par la suite.

Etudiant 1 : Tout à l'heure tu as dit que l'une de tes préoccupations c'était d'engager les élèves. Est-ce que quand tu mettais en place ton outil, tu le percevais cet engagement et est-ce que c'était pour tous les élèves ?

Enseignant C : En fait je trouve que cela favorise les apprentissages dans le sens où on donne un horizon finalement aux élèves, on leur dit vers où il faut aller par rapport à ce qui est attendu. Et trop souvent moi dans mes leçons je sais vers quoi je veux aller or ce n'était pas le cas pour mes élèves. Et je trouve que cet outil justement il facilite l'explicitation de ce qui est attendu, il clarifie le contrat didactique entre moi et les élèves et donc pour moi du coup c'est un levier d'engagement vers les apprentissages, ça permet une construction du sens pour les élèves. Après est-ce que ça facilite la construction du sens chez tous les élèves ? Ce n'est pas si évident que ça. Au-delà de ça il faut que le climat de classe soit positif pour engager les élèves dans les apprentissages. Et c'est là que l'accompagnement personnalisé des rétroactions des élèves va avoir une importance parce qu'ils sont sensibles à ça. La remarque du prof peut être un vecteur fort pour qu'ils s'engagent.

Etudiant 1 : Est-ce que tu penses que le fait de proposer des étapes intermédiaires pour atteindre le niveau quatre avant, ça peut aussi renforcer ce sentiment mobilisateur ? Ils peuvent se dire que c'est des étapes plus accessibles donc et on va être plus en réussite au début et ça peut justement les booster.

Enseignant C : Oui je vois ce que tu veux dire, après moi j'exploite moins la logique de Lucas sur les paliers et la capitalisation. Je pense que ça peut être super intéressant d'avoir cette idée de progressivité pour aller au maximum de ses possibilités. Moi je suis plutôt sur la clarification des quatre niveaux de maîtrise qui traduisent la compétence travaillée en faisant la preuve au maximum du niveau atteint un maximum de fois pour faire preuve de sa compétence. C'est l'idée de ne pas faire la preuve une seule fois, mais plutôt l'idée de récurrence dans la compétence. Après c'est aussi l'idée que tout ce qui est réussi on va le garder et ce qui n'a pas été réussi, ce n'est pas grave, on le met de côté. Et après on s'en sert pour se demander pour là tu as bloqué, pourquoi tu n'as pas pu atteindre ta performance cible. Et on essaie de réfléchir pour qu'au prochain essaie cela soit meilleur.

Etudiant 1 : Quand tu dis que lorsque quelque chose est réussi et validé par l'élève tu le garde, tu cherches aussi à jouer sur leur sentiment de compétence, dire qu'ils sont fiers de ce qu'ils ont réussi. Enfin je pense ?

Enseignant C : Oui il y a cet aspect-là, c'est la reconnaissance aussi tu travail accompli. Tu as fait les efforts pour aller vers ce qui est attendu, donc on le reconnaît publiquement entre guillemets quoi.

Etudiant 2 : Par rapport à ton expérience, est-ce que tu as déjà utilisé l'évaluation formative sur toutes les APSA ? Et est-ce que selon toi il y a des APSA où c'est plus facile où c'est plus propice ou au contraire c'est plus compliqué ?

Enseignant C : Alors moi j'utilise toujours les mêmes outils peu importe le champ d'apprentissage. Je ne dirais pas que c'est le champ ou les APSA sur lesquels c'est plus difficile. Notamment au niveau moteur ce qui poserait le plus souci en fait, finalement c'est la connaissance que moi j'ai de cette APSA ou du champ et qui fait que des fois ça peut être plus difficile d'anticiper ou de traduire l'activité de l'élève dans la compétence quoi. C'est plus cet

aspect-là, c'est-à-dire que des fois ça m'est arrivé de taper trop haut ou au contraire c'était peut-être trop bas par rapport aux compétences réels des élèves. En fait c'est l'expérience de l'activité adaptative de l'élève au sein du champ qui peut permettre de rendre compte qui j'ai visé trop quoi. Après on s'arrange, l'échelle peut évoluer un petit peu. Donc je ne dirais pas que c'est l'APSA en tant que tel mais plutôt la connaissance de l'enseignant sur l'activité des élèves dans une APSA qui éventuellement rendre les choses un peu plus compliqués.

Etudiant 1 : On sait qu'au niveau d'une classe il y a beaucoup d'hétérogénéité et de diversité, est-ce que toi quand tu mets en place ton évaluation formative avec ton outil tu arrives à gérer cette diversité et comment tu le fais ?

Enseignant C : Alors tu veux dire par rapport à l'outil en tant que tel ?

Etudiant 1 : Oui et même au regard de tes dispositifs.

Enseignant C : Alors moi j'utilise deux grandes solutions qui peuvent palier à l'hétérogénéité. Soit l'aiguillage différencié, ça veut dire que si je suis à tel niveau ça veut dire que je rencontre telles difficultés donc je vais plutôt aller travailler telle habileté alors que d'autres vont aller travailler d'autres habiletés. Donc ça je le fais plutôt assez facilement sur le champ s'apprentissage quatre où je suis à l'aise où je vais pouvoir mettre en place des ateliers pour permettre aux élèves de progresser sur une habileté. Sinon j'aime bien aussi utiliser l'aspect aide, entraide, tutorat. En gros des élèves qui ont atteint tel palier peuvent aller aider d'autres qui sont plus en difficulté. L'élève qui est un peu plus en réussite va aller accompagner les autres élèves qui sont potentiellement plus en difficulté sur le palier.

Etudiant 1 : Sur l'aiguillage c'est plutôt toi qui orientes l'élève sur l'atelier ou c'est plutôt les élèves eux-mêmes par rapport aux indicateurs. En gros l'élève se situe et disant je me situe là mais j'ai des difficultés à faire ça donc je m'oriente vers tel atelier ou c'est toi qui les aiguille.

Enseignant C : Alors moi j'aiguille très régulièrement à part mes élèves de 3^{ème} parce qu'un des enjeux de formation du projet EPS où on est c'est d'apprendre les élèves à choisir. Et donc du coup on a un travail sur le choix avec l'aiguillage mais le choix c'est une compétence en tant que tel. Donc si on veut que ça soit intéressant il faut que les élèves soient armés sur comment on fait un choix car sinon ça va être des choix fait au hasard ou des choix par défaut ou des choix par affinité. L'idée c'est de leur montrer que le choix se fait sur la connaissance que l'on a de soi, sur ce que j'ai envie d'atteindre comme objectif. Et donc on construit ça en s'appuyant sur les outils, sur la connaissance de soi en lien avec des indicateurs ou des observables etc. C'est un travail que je fais essentiellement avec les 3^{èmes} parce que c'est vrai que c'est un travail super intéressant mais qui nécessite des apprentissages derrière.

Etudiant 1 : Il y a de réel apprentissages méthodologique derrière.

Enseignant C : Complètement oui.

Annexe 6: Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l' Enseignant A

Retranscription	Unité de sens	Catégories
Même si, comme tu dis, quand tu viens valider, tu régule en même temps. En fait, ton activité de régulation est intégrée à ton activité de validation	L'enseignant régule en même temps qu'il évalue	ACTIVITE EVALUATIVE DE L'ENSEIGNANT
Quand je te parle de relation pédagogique, pour moi, c'est hyper important parce que je pense que les mots du prof ont une importance capitale. Mais par contre, tes mots ne portent que s'ils s'ancrent sur du concret. Si la réalité de ce qu'ils vivent contredit le discours que tu leur porte, t'es plus crédible. Tu vois, ils se disent « Bah, c'est du flan, en fait, ce qu'il me raconte ». Si, par contre, tu l'es choppes et que t'as un discours qui rentre en résonance avec ce qui vivent là maintenant tout de suite, tu deviens un adulte dont la parole est importante pour eux et donc pour la suite quand tu leur dis quelque chose, ça a du poids. Je te dis ça, parce que tu vois pour revenir sur l'évaluation formative, justement, j'ai toujours été convaincu de ça depuis la formation initiale, depuis que je suis étudiant. J'ai toujours pensé que les mots du prof ont une importance capitale. Du coup, quand je suis rentré, j'ai beaucoup parlé, beaucoup pris à part pour expliquer des trucs machins et je me suis rendu compte que justement, en fait, ça ne suffit pas. Tu vois les mots tout seul ne porte pas, les mots, ça ne porte pas.	Les mots de l'enseignant doivent s'accompagner et rentrer en résonance avec des d'expériences concrètes.	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT
Qu'en termes d'éducation, en fait, tu ne leur rends pas service parce que tu les rends dépendants de toi	Evaluer à la demande des élèves dessert les élèves	APPRENTISSAGES METHODO ET SOCIAUX
Si tu prends le salto ou le saut de main où on a des choses qui sont des éléments acrobatiques, qu'on a travaillé en gym, que j'avais ciblé. Je disais que c'est à la fois dérisoire et essentiel. Le salto, il est dérisoire parce qu'en gros, à la fin de la scolarité, tu vois pour sa vie future si le gamin ne sait pas faire le salto, il s'en remettra, mais par contre, je pense que c'est essentiel parce que en faisant le chemin vers le salto au passage, le gamin, il apprend des trucs qui sont essentiels, que sont la persévérance, l'autonomie, le fait de s'entraider en se parant, etc. Et ça, pour moi, c'est des enjeux d'éducation de la personne qui dépassent de très loin le simple enjeu disciplinaire. Mais par contre, le truc, c'est que ce truc-là n'existe pas sans le salto pour moi. C'est pour ça que je dis dérisoire et essentiel	Réussir le salto n'est pas le plus important, c'est la façon dont l'élève fait le chemin pour y arriver (persévérance, autonomie...)	APPRENTISSAGES METHODO ET SOCIAUX
Je suis convaincu qu'ils apprennent ça, enfin, qu'ils peuvent l'apprendre. Je parle de tout ce qui est méthodologique et social. Ils peuvent l'apprendre en chemin. Mais par contre, moi, je suis très attaché au fait qu'ils l'apprennent pour eux	Les apprentissages méthodo et sociaux sont au service de l'élève et non pour en rendre compte à l'enseignant	APPRENTISSAGES METHODO ET SOCIAUX
Ils n'apprennent pas pour m'en rendre compte et donc pour cette raison, je me refuse à l'évaluer	Les apprentissages méthodo et sociaux ne s'évaluent pas	APPRENTISSAGES METHODO ET SOCIAUX
Donc, je pense qu'il y a des potentiels bénéfiques à court terme. Tu mets en place une évaluation formative sur le salto. T'as des gamins ça les amène effectivement aux saltos et t'a des gamins, ça ne les amène pas au salto, mais par contre, ça crée des points d'appui pour la suite.	L'éval formative permet bénéfice à court terme (pas en avant moteur vis à vis du ciblage) et à plus long terme (prise de conscience de l'élève,	APPRENTISSAGES MOTEUR

	éducation à la persévérance... Suite aux situations d'échec...)	
Je pars du principe que la maîtrise de salto, le niveau de maîtrise de l'objet d'enseignement témoigne en creux de la maîtrise des compétences méthodologiques et sociales.	L'apprentissage moteur est lié à l'apprentissage méthodo et sociaux	APPRENTISSAGES MOTEUR, METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
Moi, je sais que ce que je pouvais faire en gym, en demi-fond, en Tennis de Table, ça marchait assez bien. En escalade, je fais maintenant, ça marche relativement bien aussi. Tous les sports où tu peux isoler, relativement isolée, l'activité du gamin, ça marche assez bien. Par contre, dans les sports collectifs, ça, c'est très compliqué. Je ne dis pas que c'est impossible parce que tu vois, j'ai des collègues qui ont repris le truc et qui commencent à aboutir à des trucs intéressants.	L'éval par capitalisation est plus facile à mettre en place selon les activités	APSA
Et donc, du coup, en fait avec ces règles-là, je passe qu'une fois, vous avez droit à une chance, Mais par contre, je peux valider toutes les étapes que vous avez validé en un seul coup. Ben, il y a potentiellement là-dedans une éducation à l'autonomie qui se joue parce que du coup, les gamins sont incités à bosser tout seul en mon absence.	Il y'a une éducation à l'autonomie dans le fait de laisser qu'une chance aux élèves pour présenter toutes les étapes qu'ils pensent maîtriser	AUTONOMIE
Mais si tu te mets à évaluer l'autonomie. Je ne sais pas du style combien de fois tu as appelé le prof. Ce genre de choses-là, tu n'éduques plus à l'autonomie, tu éduque le gamin à te montrer des signes extérieurs, de l'autonomie. Et donc, du coup, là, pour moi, on n'est plus dans une éducation qui est émancipatrice. Une éducation où l'élève s'élève, justement, mais c'est plutôt une éducation à la soumission aux normes scolaires. C'est être capable de montrer qu'on est conforme à ce qu'on attend de vous. Et ça, moi, pour moi, ça ne fait pas de l'éducation. Ça, c'est du dressage.	L'éducation à l'autonomie doit être émancipatrice pour l'élève	AUTONOMIE
Donc, ce format d'évaluation là, il s'est développé face à un public difficile. Ce que je peux te dire, et du coup, c'est que c'est particulièrement adapté à un public d'élèves difficiles, c'est à dire des élèves qui sont turbulents, des élèves qui ont des problèmes avec les règles, des problèmes, des élèves qui ont un rapport pas facile à l'école, des élèves qui justement ne sont pas toujours très confiants dans leur capacité à apprendre et qui, du coup, se réfugient dans des activités clandestines.	Efficacité de ce format évaluatif pour un public difficile	CARACTERISTIQUES ELEVES
Moi, mon intuition, c'est que globalement, ce qui marche avec un public difficile marche avec tous les publics et spécifiquement sur ce format d'évaluation là. Je pense que ça marcherait très bien avec des élèves très scolaires parce que, en gros, ils veulent une bonne note. Le contrat est clair dès le début. Pour eux, ils font ce qu'il y a à faire. Ils voient leur note progresser, ils ne sont pas pris au piège, ne sont pas pris au dépourvu. Donc, je ne vois pas trop pourquoi ça ne marcherait pas avec un public favorisé.	Efficacité probable avec un public favorisé	CARACTERISTIQUES ELEVES
Ce truc là, ça ne va pas sans un ciblage, c'est à dire que tu choisis un objet d'enseignement, tu ne choisis pas au hasard. Tu choisis un objet d'enseignement qui est emblématique, c'est à dire que, très concrètement, il faut que le gamin ça le fasse un peu rêver. Quand tu lui dis « bah voilà, à la fin du trimestre, tu sauras faire ça. » Il faut qu'il ait un peu les yeux qui brillent	L'évaluation par capitalisation (formative) doit s'accompagner d'un ciblage, emblématique de la culture	CIBLAGE
Le troisième principe qui me tient à cœur dans l'évaluation, c'est le droit à l'erreur, puisque ça dans l'évaluation scolaire classique, je trouve que c'est le gros problème qui engendre un rapport négatif à l'évaluation.	L'évaluation formative doit encourager le droit à l'erreur	DROIT A L'ERREUR
C'est le fait que classiquement, quand tu fais une évaluation, tu bosses, tu fais ton évaluation, tu as une note et après, on passe à un autre aspect du programme et du coup, les gamins à aucun moment, ils ont la possibilité de revenir sur ce qu'ils ont fait pour essayer de faire mieux. Et ça a plusieurs conséquences. La première, c'est qu'en faisant ça, tu dis que	L'évaluation classique ne permet pas le droit à l'erreur et ne permet pas aux élèves de comprendre leurs erreurs	DROIT A L'ERREUR

l'erreur est une faute à l'élève. C'est que ben là t'avais l'idéal, Et toi, t'es là par rapport à l'idéal. Donc t'as 12, ou 8. Et du coup, en fait, tu vauX ça. Et le but, c'est que les gamins comprennent qu'ils en sont là. Mais qu'ils peuvent aller plus loin. C'est toujours possible		
Et le deuxième truc, c'est que quand on passe à autre chose, on leur dit implicitement aux gamins que ça ne sert à rien de retravailler puisqu'après, on repart sur quelque chose de nouveau. Donc, il y avait aussi derrière une volonté d'éduquer à la persévérance	L'évaluation classique ne permet pas une éducation à la persévérance	EDUCATION A LA PERSEVERANCE
Et en fait, ce gamin-là, il s'y est mis. Il s'est rendu compte que sur les premières étapes, ce n'était pas facile, mais il y arrivait, qu'en fait il avançait. Et puis, au bout de la quatrième, la cinquième séance, il me faisait des roulades, doubles roulades élevées qui n'étaient vraiment pas dégueulasse du tout au niveau de l'enroulement vertébral, etc.	Le fait de partir de rien et d'essayer permet de progresser	EDUCATION A LA PERSEVERANCE
. Parce que, à mon avis, il va arriver à ses limites et ça va stagner et ce moment là aussi, il est intéressant parce que du coup, l'élève vit concrètement le fait que OK, il y a un moment où ça ne marche pas tout de suite, ça ne marche pas au premier essai et donc il va falloir accepter de rater pour recommencer pour finalement valider l'étape suivante	L'élève va finir par stagner, échouer et va devoir recommencer pour progresser	EDUCATION A LA PERSEVERANCE
Du coup, voilà l'évaluation formative. Pour moi, ça fait partie des choses qui font ressortir des expériences fortes à la fois des expériences fortes de réussite, mais aussi des expériences où il n'y a pas de réussite, où il y a de l'échec, où il y a de la frustration et du découragement, du doute également. Et ces émotions-là, c'est un terreau super fort pour nouer la relation avec les élèves.	L'évaluation formative et par capitalisation est vecteur d'émotions: positive comme négative	EMOTIONS
Pour moi, tu vas jouer, travailler les émotions en EPS, et pas uniquement faire vivre des émotions positives. C'est aussi confronter les élèves à des émotions négatives qui sont difficiles à affronter et apprendre à les traverser	L'enseignant d'EPS doit faire vivre des émotions en EPS positive comme négatives	EMOTIONS
Et en fait, je pense que si on y réfléchit bien, ce truc, il existe dans toutes les activités. Tu vois, il y a des choses pour moi qui contiennent tout le cœur de l'activité. C'est par exemple le jour où tu poses un salto en gym. C'est le jour où, en sport de raquette, tu vas claquer un smash ou tu vas prendre ton adversaire à contrepied. Tu vois, tu vas marquer un beau point comme ça. C'est le jour où tu vas faire une passe décisive, le jour où tu vas marquer un but	Il existe dans toutes les activités, des événements marquants à faire vivre aux élèves	EMOTIONS / APSA
Du coup, si on se donne ce pari là et là, je reviens sur le ciblage, on choisit un truc, on se dit OK, c'est ce truc-là qui contient toute la culture des activités et on met le paquet dessus. On se donne les moyens pour que le maximum d'élèves puisse y arriver.	Le ciblage permet entre autres de faire vivre ces émotions à tous les élèves	EMOTIONS / CIBLAGE
Et en fait, à partir du moment où un gamin, il a vécu cette expérience de dire de se surprendre lui-même, il y a une machine qui est enclenchée. Il a envie de recommencer, de revivre.	Lien entre expérience positive et volonté de persévérer	EMOTIONS / EDUCATION A LA PERSEVERANCE
Qu'est-ce qu'on fait du gamin qui torche tout et qui a 20 tout de suite ? Ben ça, ça arrive. Et moi, ce que j'ai observé, c'est que ces gamins-là, justement, le moteur n'est plus la note pour eux. Tu vois, une fois qu'ils ont eu 20, leurs réflexes à ces gamins-là, ce n'est pas de se poser sur leurs fesses et d'attendre que ça passe. Ils viennent te voir et te disent et maintenant ? Et maintenant, qu'est-ce que je fais ? Et ça, pour moi, c'est super révélateur du fait qu'un gamin en fait, à partir du moment où il s'est senti compétent où il vit quelque chose de valorisant à la fois pour lui et socialement aux yeux de la classe, ça génère une émotion super forte. Et donc, du coup, en fait, c'est un peu comme une drogue. Il veut la revivre encore. Donc, il va pousser le truc plus loin.	L'élève qui réussit tous veut apprendre davantage et revivre des émotions fortes	EMOTIONS / ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES

<p>. C'est des souvenirs d'échec et je trouve que les moments d'échec sont aussi des moments super formateurs parce que ça te donne un ancrage pour dire des choses à tes élèves.</p>	<p>Les situations d'échec sont formatrices pour l'élève</p>	<p>EMOTIONS / PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Je dis le jour où, parce que je pense que c'est super important de considérer que nous, enseignants en STAPS, ces expériences-là sont plus ou moins banales parce qu'on les a vécus plusieurs fois, mais il ne faut pas oublier qu'on a un public scolaire qui est hétérogène et il y a certains élèves pour qui, si on n'y prend pas, si on n'y fait pas attention, ces exigences ne sont jamais accessibles. Et pour moi, faire vivre la culture, c'est ça. C'est de pouvoir avoir des occasions de faire vivre ces moments-là où tout le monde aura accès.</p>	<p>Ces événements marquants peuvent être inaccessibles pour un public scolaire</p>	<p>EMOTIONS/ CARACTERISTIQUES ELEVES</p>
<p>Par contre, ce que je pense, c'est que en vivant des expériences spécifiques comme ça sur le salto, sur le demi-fond, sur n'importe quelle activité, tu développes des croyances qui sont plus ou moins fonctionnelles ensuite, pour l'apprentissage et moi, la croyance que je veux qu'il développe, c'est quand je fais des efforts, ça donne des résultats</p>	<p>Vivre des expériences marquantes permet de développer le lien entre efforts consentis et résultats obtenus</p>	<p>EMOTIONS/ EDUCATION A LA PERSEVERANCE</p>
<p>Et pour les élèves les moins en confiance avec leurs capacités, il y a un truc. Ce qui est important au niveau psychologique, c'est que les premières étapes, elles, soient facilement validables par tout le monde. En gros, tu vois dès la première séance, il faut que même le gamin de ta classe le plus en difficulté ait validé deux, trois étapes. Pour pas qu'un élève se dise OK, mais en fait, « moi, tu vois, je suis au niveau zéro du truc. J'ai passé toute une séance au niveau zéro du truc. Moi, je suis une chèvre internationale », et je pense que c'est important d'y faire attention.</p>	<p>Les premières étapes doivent être super accessibles pour garantir une réussite de tous</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Le blocage il va intervenir, mais il faut qu'il intervienne une fois que le processus est engagé.</p>	<p>La stagnation de l'élève doit intervenir une fois que l'élève est engagé dans le processus d'apprentissage</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Le premier moteur, c'est la peur, c'est à dire que tu leur dis que tout le monde commence à zéro. Donc, si tu restes assis sur tes fesses, tu vas rester à zéro. Et du coup, les mecs qui ne veulent pas avoir 0, ils bougent.</p>	<p>La peur de la mauvaise note est le premier motif d'engagement</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Le truc, c'est que j'assume ce truc-là, à condition que la peur de la mauvaise note ne soit pas le moteur de l'engagement des élèves sur toute la séquence.</p>	<p>Cette peur de la note ne doit être pas le motif d'engagement sur toute la séquence</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Mais par contre, il faut conserver l'ambition que la note s'efface derrière la satisfaction d'apprendre.</p>	<p>La note ne doit plus devenir le seul motif d'engagement</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES / RAPPORT A LA NOTE</p>
<p>Et justement, je pense que ce format d'évaluation, il a pour intérêt de faire passer le gamin de la peur, de la mauvaise note à l'envie de la bonne, mais pas de la bonne note pour avoir une bonne note mais la bonne note comme symbole de sa compétence.</p>	<p>L'éval formative doit permettre de faire passer l'élève de la peur de la note à l'envie d'une bonne note comme symbole de la compétence</p>	<p>ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES/ RAPPORT A LA NOTE</p>
<p>Pour moi, l'intérêt, justement, il est contenu dans ces deux trucs. Tu veux que ça soit difficile, que ça ne soit pas donné d'avance et que ça soit valorisant socialement. Tu vois, pour moi, l'idée, c'est ça. J'aime bien cette formule aussi de dire que quand l'élève, il est arrivé au bout du chemin, il appartient au monde de ceux qui savent faire. Tu vois, il y a une fierté de se dire OK, ça je sais le faire</p>	<p>L'élève éprouve de la fierté à réussir quelque chose de difficile et à appartenir au monde de ceux qui savent faire</p>	<p>ESTIME DE SOI</p>
<p>L'estime de soi repose sur plusieurs sentiments de compétence et en effet descendant, c'est à dire que l'estime de soi, les sentiments de compétence gonflent l'estime de soi et ensuite l'estime de soi rayonne, sur les différents sentiments de compétence. Du coup, ce que tu dis, c'est plutôt appuyé par l'idée que si je deviens fort en Gymnastique en posant un salto, je vais peut-être alimenter ma confiance en moi sur le fait d'être fort en sport en général, de pouvoir devenir fort en</p>	<p>Le fait de réussir dans une activité semblerait permettre aux élèves de se sentir plus en confiance pour réussir dans d'autres activités</p>	<p>ESTIME DE SOI</p>

sport en général et en tout cas pour moi. Alors ça, je ne sais pas si c'est avéré, je n'en sais rien. En tout cas, la théorie plaide plutôt en faveur de ça.		
Et justement, en fait, les gamins qui ne sont pas trop confiants, tu vois au début, ils font parce qu'ils ne veulent pas avoir zéro. Et puis quand ils arrivent à 6 7, bon ben là, tu peux les chauffer et leur dire "OK, tu vois, là, t'étais pas hyper confiant, mais tu vois bien qu'en fait, ça n'a rien d'insurmontable. T'es capable, en fait, ça peut se faire ». Du coup, là, tu vois, c'est un soulagement pour eux parce qu'ils se disent qu'il y a moyen de faire quelque chose. Et petit à petit, ils se disent, mais en fait, je peux avoir dix, et si je peux avoir 10, je peux avoir 12 puis 14 et ainsi de suite.	Le fait de franchir les étapes rapidement permet aux élèves les moins en confiance de se sentir capables	ESTIME DE SOI
Pour moi, c'est super important que t'aies un objet. Tu vois vraiment au bout du tunnel, t'aies un objet qui soit valorisant, mais le chemin à cet objet, il faut qu'il soit jalonné de plein d'étapes et que chaque étape soit très proche de la précédente, que la marche à franchir d'une étape à l'autre ne soit pas démesuré pour que l'élève, justement, puisse vivre concrètement ce truc	L'objet d'enseignement doit être décomposé en plein d'étapes, proches les unes des autres que l'élève doit franchir	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Je repense à ce que je disais tout à l'heure concernant le fait d'échelonner et de baliser ton objet d'enseignement d'étapes. Le plus important pour que ça marche, ce genre de truc, c'est que les étapes soient consistantes l'une avec l'autre, c'est à dire qu'en gros, il ne faut pas qu'il y ait une étape et que l'étape d'après, ça soit complètement autre chose.	Les étapes doivent être proches les unes des autres avec une contrainte supplémentaire à chaque fois	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Tu leur donnes la possibilité que la satisfaction émane du fait de se voir progresser. « Là, c'était mieux que la dernière fois ». Et puis de trouver une satisfaction à ce truc	La satisfaction de l'élève vient du fait de se voir progresser	PLAISIR
Ces deux façons de travailler, le ciblage et l'évaluation par capitalisation pour moi oui, moi, j'ai vu des progrès, des progrès beaucoup plus importants et surtout, le plus important pour moi, c'est que j'ai vu des gamins qui ne nourrissaient aucun espoir sur leur propre capacité à faire des choses, en EPS qui sortait de certains cycles en ayant complètement changé de regard	Le ciblage et l'éval par capitalisation produisent des progrès en termes d'apprentissages pour l'élève	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Quand tu as un élève qui arrive comme ça, qui te regarde dans les yeux en te disant " je ne fais pas. Mettez moi 0". Tu te dis OK, cet élève-là, il a construit un rapport à l'école ou la mauvaise note ne lui fait plus peur du tout. Mais par contre, à part ça, c'est que cet élève-là, si tu lui donnes la possibilité d'avoir 20, d'un coup ça va l'intéresser.	Ce format évaluatif permet à certains élèves de changer de rapport à l'école	RAPPORT A L'ECOLE
En fait, l'évaluation par capitalisation, c'est considérer la note comme une échelle qu'on gravit plutôt que comme un couperet qui tombe comme ça à la fin d'un trimestre et sur laquelle on ne peut pas trop revenir	La note n'est pas quelque chose de fixe. Elle bouge en fonction de la progression de l'élève	RAPPORT A LA NOTE
Au début, tu vois que c'est ce qui les fait avancer et je ne suis pas hyper fier de cela parce que c'est un peu avilissant. Tu vois ce truc, de travailler pour une note, moi, ça ne me fait pas rêver ça dans mon métier de faire ça, mais par contre, je pense que ce n'est pas naïf. Les élèves sont comme ça, ils sont tout en partie pilotée par la note. Donc il faut les prendre comme ils sont.	Les élèves sont pilotés par la note	RAPPORT A LA NOTE
. Ce qui se joue un peu en filigrane de ça, c'est aussi diminuer le poids de la comparaison sociale. Parce qu'en fait, ce qui se joue dans une classe, c'est que les gamins, si tu ne leur donne pas d'outils pour objectiver ce qu'ils savent faire, et à quel point ils sont forts ou pas, ils vont se débrouiller autrement pour s'évaluer et pour se jauger	L'évaluation formative doit permettre aux élèves de se juger par rapport à eux-mêmes	RAPPORT A SOI / AUX AUTRES
Je bosse, j'avance alors que si tu ne leur donne pas ces outils pour se voir progresser, ils vont se comparer aux autres	Nécessité de donner des outils aux élèves pour qu'ils évitent d'être sur des buts de performance	RAPPORT A SOI / AUX AUTRES
Parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui pensent que la réussite est plus liée au talent qu'à l'investissement qu'on y met et du coup, il y a plein d'élèves qui partent avec l'idée que c'est joué d'avance, qu'on est fort ou pas dans l'absolu	Les élèves ont des croyances qui les empêchent de s'investir	RAPPORT AU SAVOIR

Et moi, ce que je cherche aussi avec l'évaluation formative, c'est faire vivre des expériences dans lesquelles cette croyance se déconstruit pour en construire une autre alternative.	L'évaluation formative permet de construire une nouvelle croyance par rapport au savoir	RAPPORT AU SAVOIR
Pour moi, elle n'a pas d'intérêt en soi. Si elle ne renseigne pas l'élève en continu sur ce qu'il faut apprendre, c'est à dire vers quel horizon tu le projette à long terme et sur où il en est dans le processus. Et du coup, ça pour moi, ça devrait se matérialiser de façon super concrète. Sur quoi je dois arriver à la fin ? Et quelles sont les étapes matérielles que je dois valider ?	L'évaluation formative doit renseigner l'élève sur ce qu'il a apprendre	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Donc, l'idée derrière, est un peu multiple, c'est d'abord pouvoir se voir progresser, c'est avoir le temps de progresser à son rythme parce que ta note à la fin de la première séance, tu peux avoir deux ou tu peux avoir 6, mais ce n'est pas fini	Le fait de voir évoluer sa note permet de voir et de rendre compte de ses progrès	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
L'évaluation vient se greffer là-dessus, c'est à dire qu'elle vient rendre compte des progrès	L'éval formative vient rendre compte des progrès vis à vis du ciblage	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
C'est important aussi que dans les premières étapes, il se voit avancer rapidement. Et donc, ça veut dire qu'en gros, si t'as prévu cinq étapes, il faut les subdiviser en dix étapes pour que la progression soit encore plus visible.	L'élève doit se voir progresser rapidement	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Dans la formulation des étapes, et je sais si vous vous êtes fait cette remarque mais souvent, quand tu regardes les échelles descriptives à quatre niveaux qui sont proposées par les collègues, il est beaucoup mentionné, ce que les gamins ne savent pas faire. Et donc, du coup ça, ça explique au gamin pourquoi il en est là et pourquoi il n'a pas plus, mais par contre, ça ne l'informe pas sur ce qu'il faut faire pour passer à l'étape suivante.	Les échelles descriptives ont souvent un aspect informationnel mais pas explicatif	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES /COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF
Et en fait, il y a un truc tout con, celle de s'astreindre à ne dire que ce que le gamin sait faire à l'étape et du coup, ce qu'il doit savoir faire à l'étape suivante. Tu vois du coup les échelles descriptives sont plus simples. Etape 1, c'est faire ça. Etape 2 c'est faire ça de plus. Etape 3 c'est faire ça encore en plus. Et du coup, là, ton échelle, tu vois, tu n'as plus besoin de ta deuxième colonne. Il a validé l'étape 2, ok j'ai validé l'étape 2. Je regarde l'étape 3 et l'étape 3, elle me dit ce que je dois faire de plus.	Aspect informationnel et explicatif présent dans l'éval par capitalisation	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES /COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF
Au niveau inconvenients, je trouve qu'il y a un truc où il faut être super vigilant, c'est la viabilité de l'outil, c'est à dire que ça peut vite devenir une usine à gaz si tu ne fais pas attention. C'est à dire qu'en gros, tu passes ton temps à évaluer et tu te happer par les gamins qui sont tout le temps en demande. Du coup, ils t'appellent tout le temps. Ils savent que à chaque fois qu'ils ont validé un truc, la note monte, eh bien du coup, ils t'appellent tout le temps. Et donc, du coup, ça fait que si tu ne mets pas en place des cadres pour limiter ce phénomène-là, ben toi, tu te fais happer, tu passes ton temps à évaluer, à valider et du coup, tu enseignes plus vraiment.	L'éval formative et par capitalisation peut vite devenir ingérable pour l'enseignant	VIABILITE POUR L'ENSEIGNANT
Mais surtout, le problème, c'est que tu deviens un peu esclave des sollicitations des gamins	Passer son temps à évaluer nous rend esclaves des élèves	VIABILITE POUR L'ENSEIGNANT
Parce que du coup, quand tu es absorbé par le fait de passer de groupe en groupe à valider, tu n'as plus un regard global sur la classe	Dilemme entre évaluer les groupes et la gestion de la classe	VIABILITE POUR L'ENSEIGNANT
Et le deuxième truc, c'est que ça peut créer une situation d'inéquité parce que la tendance, la pente de l'enseignant, c'est d'aller vers les signaux les plus forts. Et donc, en gros, tu vas aller vers ceux qui te sollicitent le plus et ceux qui n'osent pas, tu ne vas pas aller les voir	Evaluer à la demande des élèves peut créer des situations d'inéquité	VIABILITE POUR L'ENSEIGNANT
Quand tu te rends compte de ça, et ce que j'ai fait, je m'impose une discipline de je passe toujours dans le même ordre par tous les groupes, comme ça, je suis sûr que ça fonctionne	Nécessité de cadrer son activité d'évaluation pour éviter les situations d'inéquité	VIABILITE POUR L'ENSEIGNANT

Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'Enseignant B

Retranscription	Unités de sens	Catégories
Ça me paraît être assez intéressant et pour qu'elle soit utile pour l'élève il faut lui donner les moyens de se situer là-dedans et donc proposer des grilles avec des repères qui permettent aux élèves de se situer par rapport à la compétence.	Il paraît nécessaire de donner des repères et des grilles aux élèves pour qu'ils puissent se situer dans la compétence.	Accessibilité pour l'élève / Se situer dans les apprentissages
Maintenant ça fait quelques années que je mets ça en place et au début je cherchais un peu mes niveaux. Après on peut faire des niveaux sur tout, donc on peut se prendre la tête longtemps. Mais bon là je me concentre juste sur ce que je veux évaluer.	L'idée ce n'est pas vraiment de faire des niveaux sur tout mais plutôt de proposer une grille sur ce qu'on veut vraiment évaluer.	Activité didactique de l'enseignant
Parce avec une évaluation formative si tu fais ça sur une séance, il faut pouvoir s'organiser, il faut pouvoir aller voir tous les élèves et ça peut prendre pas mal de temps. Il faut absolument prioriser ce que tu vas regarder chez les élèves sinon tu n'auras jamais le temps de voir tout le monde. Tu vas regarder l'assurance, la technique de grimpe, le départ de voie par exemple.	La mise en place de cette évaluation formative nécessite de s'organiser, il est donc nécessaire de prioriser ce qui sera évaluer.	ACTIVITE EVALUATIVE DE L'ENSEIGNANT
L'avantage de mettre en place des évaluations formatives c'est de permettre de valider certaine compétence et de ne pas avoir à tout évaluer sur les deux derniers cours car c'est assez compliqué.	L'avantage de mettre en place des évaluations formatives c'est le fait de pour voir valider des compétences tout au long de la séquence et pas uniquement à la fin.	ACTIVITE EVALUATIVE DE L'ENSEIGNANT
Ensuite pendant le cours je mettais en place des exercices en leur donnant aussi 4 niveaux assez facile à décliner. Parfois j'utilises le tableau en leur distant voilà aujourd'hui cet exercice c'est le cœur du cours, il faut savoir faire ça et avec les exercices qu'on va faire vous aller devoir vous situer niveau 1, 2, 3 ou 4. En tennis de table j'utilise très fréquemment le fait de mettre des niveaux au tableau.	Il m'arrive de proposer un exercice qui renvoie à ce que je veux faire apprendre à mes élèves et de le décliner en 4 niveaux pour qu'ils puissent se situer vis à vis de ce qu'il y a à apprendre.	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT
Alors entre les activités je ne vais pas avoir le même outil. Après l'idée c'est à la première séance de la séquence, c'est de présenter tout aux élèves. On va travailler ça, à la moitié de la séquence il y aura cette évaluation là et final il y aura ça qui sera attendu.	Selon les activités l'outil n'est pas le même, par contre la démarche est identique, c'est à dire le fait de présenter l'évaluation aux élèves et de mettre en place une évaluation formative au milieu de la séquence.	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT
Alors en fait pour une évaluation formative c'est moi, par contre ils n'y sont pas venus par hasard, parfois tu leurs poses une situation ou un problème et là tu fais émerger donc ça peut venir d'eux mais après je sais où je veux aller donc ça vient de moi finalement.	Alors dans l'idée c'est plutôt moi qui vais donner les critères de réalisations aux élèves pour passer d'un niveau à l'autre.	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT
Sur ma fiche de compétence qui suit les élèves sur la séquence, je laisse un espace en dessous de chaque compétence pour qu'ils puissent prendre des notes, qu'ils mettent leurs résultats, leurs sensations, la voie qu'on a réussie, quelle dégain, c'est un petit bloc-notes perso.	A travers la fiche de séquence, les élèves ont la possibilité de prendre des notes sur leurs résultats, leurs réussites et leurs échecs de façon à organiser le suivi.	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE

Après il y a différents rôles, l'observateur par exemple avec quel retour on fait avec les élèves, là il y a des petites choses à apprendre. Donc ça relève plus du sociale.	Après la dimension sociale peut apparaître dans l'évaluation formative, notamment à travers le rôle d'observateur.	APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
Après il y a les méthodes d'apprentissages, c'est leur capacité d'organisation mais aussi de réguler une petite variable, voilà si tu leurs dit vous réussissez vous faites ça et si vous ratez vous faites ça, c'est leur capacité à le faire. S'ils sont capables de le faire ça veut dire qu'ils sont quand même une idée de leur réussite et de leur niveau de compétence. Et en fonction ils adaptent pour réussir mieux.	Le méthodologique est aussi présent dans l'évaluation formative, notamment à travers la capacité des élèves à identifier et à situer leur réussite.	APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
En fait avec l'évaluation formative tu leurs mets une situation assez globale et à partir de là c'est toi qui mets les ingrédients. Si tu veux du très complexe et globale et bah tu mets toutes les compétences. Si tu es plus sur du moteur, tu peux très bien faire une évaluation formative où tu mets de côté, en fait tu priorises une compétence par rapport à une autre.	L'idée c'est de mettre une situation assez globale et complexe si tu veux évaluer plusieurs compétences ou au contraire cibler une compétence précise, tout dépend de ce que l'on veut évaluer.	APPRENTISSAGES MOTEUR METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
Alors souvent l'évaluation formative c'est sur le moteur le plus souvent que j'ai fait.	La plupart du temps mes évaluations formatives sont orientées sur le versant moteur.	APPRENTISSAGES MOTEURS
Alors je pense que c'est toujours possible. Après j'ai tendance à le faire toujours dans les mêmes activités. Après il y a des activités où c'est plus contraignant par ce qu'on est en extérieur où il faut manipuler des fiches, des choses comme ça. La piscine ce n'est pas toujours simple non plus. Dans un gymnase c'est toujours facile et pour toutes les activités ça reste faisable. Après quand tu es à la piscine, tu mets en place un parcours et ils se confrontent aux différentes étapes du parcours et puis on fait un point d'étape à un moment donné pour savoir ce qui n'a pas été réussi. Donc pour la semaine prochaine, vous vous inscrivez colonne 1, 2 ou 3 et on travaillera ça.	Je pense que c'est toujours possible de mettre en place une évaluation formative. Mais globalement pour les activités en gymnase c'est plus facile.	APSA
Alors les activités de raquette, aucuns problèmes. Ensuite tout ce qui est un peu gymnique ou artistique, ça se fait très bien aussi. Lorsque tu demandes un enchaînement de 5 éléments au sol par exemple, à un moment donné tu as l'élève qui fait son enchaînement face à son jury qui vérifie donc ça fait apprendre l'élève juge et l'élève gymnaste et puis ils peuvent vérifier qu'il y a bien les attentes. Après tu peux augmenter la difficulté sur l'élément ou faire la même chose sur un deuxième agrès.	L'évaluation formative est facile à mettre en place dans les sports de raquette, les activités gymniques et artistiques.	APSA
Alors la difficulté, c'est l'évaluation collective. Alors je suis totalement contre d'une évaluation d'un élève qui dépend des autres. Je donne un exemple, dans une autre matière tu as un élève qui n'a pas fait son boulot et les deux prennent une mauvaise note à alors qu'il y en a un qui a bossé et pas l'autre quoi, ça moi non.	Après sur les sports collectifs la difficulté c'est l'évaluation collective car le fait de dépendre des autres n'est pas toujours représentatif de ce que l'élève sait faire individuellement.	APSA
Donc quand je suis en sport collectif il faut vraiment que la note de l'élève corresponde à ce qu'il a fait quoi, donc pour moi il faut minimiser l'impact du collectif, il faut faire en sorte que cette évaluation soit individuelle.	Il faut faire en sorte que l'évaluation soit individuelle pour minimiser l'impact collectif.	APSA
Alors l'évaluation formative, c'est plutôt l'élève qui est en difficulté, qui est un peu noyé dans tout ça. Donc c'est plutôt l'élève qui n'est pas scolaire, qui n'écoutes pas forcément les consignes ou	L'élève qui n'est pas attentif risque d'être en difficulté vis à vis de l'évaluation formative car il ne va pas forcément savoir de	CARACTERISTIQUES DES ELEVES

vite fait et quand tu mets en place une évaluation critériée bah là c'est un échec parce qu'ils font une activité mais sans trop savoir pourquoi ils le font.	situer avec les critères et donc il peut avoir des difficultés à progresser.	
Donc ils vont faire l'activité et avoir un résultat mais derrière il n'y aura pas la réflexion pour se dire là je suis à tel niveau ou j'ai tel décalage avec les autres ou avec les attentes. Donc avec ce profil d'élèves l'effet de l'évaluation formative est un peu atténué.	Avec ce type d'élève, il va s'engager mais sans avoir de réflexions sur le fait de se situer par rapport à la compétence.	CARACTERISTIQUES DES ELEVES
Après il y a beaucoup de profil d'élève scolaire, centré sur le résultat et motivé pour avoir le meilleur résultat possible donc là ouais ils se confrontent un peu aux critères d'évaluation. Et ce n'est pas forcément un résultat mesuré, ça peut être juste bien faire si on impose une gestuelle par exemple et là on des élèves qui peuvent être très attentif aux critères donnés sur l'évaluation formative et sur l'évaluation en générale d'ailleurs.	Les élèves plus scolaires vont être motivé pour atteindre le meilleur niveau et vont être assez attentif aux critères donnés.	CARACTERISTIQUES DES ELEVES
Alors l'évaluation formative à ce moment-là ça serait pour améliorer un collectif et par contre une évaluation formative individuelle en sport collectif c'est plus compliqué. Après je le fais quand même mais c'est sur un exercice et pas sur une situation complexe, une situation de tir ou une coordination, passe, remise ou prise d'intervalle et là je peux mettre un niveau sur cette coordination particulière ou cette compétence spécifique de l'élève.	En sport collectif l'évaluation formative peut se centrer sur un exercice en particulier.	CIBLAGE
Voilà, en fait je pars du principe qu'en sport collectif il faut atteindre la cible quand même, donc je travaille les choses pour donner aux élèves les moyens de le faire. Donc handball par exemple, passe, remise, prise d'intervalle avec un défenseur qui a un rôle réduit donc il y a une prise d'information et ensuite la coordination sur le tir. Et donc c'est pour éviter que les élèves soient statiques et qu'ils dépendent des autres tout le temps pour qu'ils puissent apprendre à aller vers le but et tirer. Donc je fais un peu un travail décontextualiser mais c'est un peu obligatoire par moment pour que chaque élève soit en capacité d'atteindre la cible. Et ça avec une évaluation formative ça permet à l'élève de valider une compétence spécifique.	L'idée se de faire une évaluation formative sur une habileté un peu décontextualisée qui servira pour la compétence plus globale à atteindre.	CIBLAGE
Oui une situation complexe amoindri, si on fait un biathlon par exemple tu peux avoir course, lancer, course que tu répètes. Là tu peux faire juste sur un enchaînement plutôt que sur l'épreuve complète que tu auras à la fin.	L'idée ça peut être de découper la compétence globale pour travailler de façon plus spécifique une partie de la compétence.	CIBLAGE
Ma conception perso, la vidéo c'est pendant le cours. Ce n'est pas filmer pour l'amener chez soi, parce que je l'ai fait une fois et tu t'aperçois que c'est décontextualisé, tu ne vois pas les élèves de la même façon, c'est moins bien.	La vidéo peut être intéressant d'un point de vue formatif mais il faut l'utiliser directement pendant le cours et non après le cours car sinon on voit les élèves de manière décontextualisée.	COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF
Alors effectivement quand je leurs donne les niveaux, ça leur permet de faire et ils savent tout seul en fait. Moi ça me dégage la responsabilité de leur dire toi tu es niveau 1 et toi tu es niveau 2 en fait. Je fonctionne avec une fiche où sont notées les compétences et à partir de cette fiche, ils s'auto-évaluent. Donc ils fonctionnent un peu tout seul avec une forme d'autonomie.	Le fait de donner les niveaux aux élèves permet un travail en autonomie.	ELEVE ACTEUR
Mais si c'est eux qui verbalisent, ils vont être confrontés à ce que je veux. C'est toujours l'enseignant qui pose les conditions de l'évaluation quand même.	Après l'idée ça peut être de les questionner pour faire émerger les critères et les faire verbaliser.	ELEVE ACTEUR
Si tu confrontes ta classe à un problème et que tu dis par exemple quand vous êtes à cette hauteur là pour reprendre l'escalade vous devez me donner la couleur de la prise qui se situe à la dégaine	L'idée c'est de questionner les élèves de leur poser un problème pour qu'ils expérimentent et qu'ils trouvent la solution.	ELEVE ACTEUR

supérieure. Là tu ne leur dis pas comment faire, ça va être aux élèves de chercher pour trouver la solution, l'idée c'est de faire expérimenter par les élèves.		
Oui alors après tout dépend de ton mode de présentation de la chose. Le fait de dire que c'est noté ça recentre quasiment tout le monde. Ils sont toujours bien meilleur à ce moment-là parce qu'il faut réussir. Après tu peux éventuellement rentrer dans une note provisoire avec la possibilité de l'améliorer par la suite.	L'évaluation formative engage les élèves mais cela dépend de la manière dont on présente la chose.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Alors les niveaux ça a un effet très positif parce qu'il y en a qui veulent directement viser le niveau 3 et 4. Ils cherchent vraiment à progresser pour atteindre le meilleur niveau possible. Certains savent qu'ils sont au niveau 1 et l'idée c'est de les accompagner pour les aider à progresser et atteindre au moins le niveau 2 pour tendre vers le niveau 3 que j'attends.	Le fait de construire une grille avec 4 niveaux est motivant pour les élèves car ils veulent atteindre les meilleurs niveaux.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Le niveau 4 doit être assez ambitieux, si tu as la moitié de la classe au niveau 4, ce niveau est peut-être à revoir.	Le niveau 4 doit être suffisamment ambitieux pour engager les élèves.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Alors après ça catalyse les énergies, dès que tu mets les niveaux les élèves ils veulent atteindre le meilleur niveau.	Les élèves cherchent à atteindre le meilleur niveau.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Alors il y a le côté binaire, c'est maîtrisé ou ce n'est pas maîtrisé, après il peut y avoir des choses intermédiaires.	Il est possible d'intégrer des étapes intermédiaires dans la compétence	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Non parce qu'il faut que ton échelle soit faite de façon à ce que d'un niveau à l'autre la difficulté ne soit pas trop grande. A la limite entre le 3 et le 4 pourquoi pas mettre un peu de difficulté. Le niveau 1 c'est vraiment la coordination de base, après tu as toujours des élèves qui sont en difficulté, le niveau 2 c'est un élève qui réussit davantage mais on n'est pas encore dans la compétence maîtrisée. Il ne faut pas que tes niveaux tu les construisent avec un fossé énorme, il faut que ça soit accessible. Il faut juste un paramètre en plus.	Il faut construire l'outil de façon à ce qu'il n'y a pas trop d'écart entre 2 niveaux pour permettre aux élèves de passer d'un niveau à l'autre.	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Oui c'est ça. Sur de l'escalade ça peut être une hauteur supplémentaire, ou une attitude supplémentaire en imposant un changement de pied pour grimper pour le niveau 2 par exemple.	Par exemple ça peut être le fait de demander une hauteur supplémentaire en escalade et/ou d'ajouter un critère.	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Après je ne suis pas pour une fiche qui va être jetable, c'est-à-dire je fais une fiche pour un cours et elle ne sert plus quoi et puis ce n'est pas écologique en plus. Maintenant je ne fais plus de fiche juste pour un cours.	J'évite d'utiliser des fiches pour l'évaluation formative qui vont me servir juste pour un cours.	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
Par contre ils vont avoir une fiche qui va les suivre tout au long de la séquence et là je réfléchis pour l'améliorer, comme quoi il n'est jamais trop tard.	L'idée c'est plutôt de mettre en place une fiche qui va les suivre pendant toute la séquence.	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF
L'idée c'est de réguler, de voir le niveau d'acquisition des élèves pour donner la priorité à une compétence plutôt qu'à une autre ou éventuellement faire deux groupes dans ta séance. Un groupe qui est en difficulté sur tel élément et un groupe qui est plus à l'aise mais qui est en difficultés sur un autre élément. Tu peux différencier au sein de ta classe en fait. Tu les confronte à une situation commune et après tu les régules, ça peut se faire comme ça.	L'idée avec cette grille c'est d'identifier le niveau d'acquisition des élèves pour prioriser ce qu'il faut travailler par la suite.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Alors j'avoue que je fais souvent une évaluation en cours de cycle qui peut être assez formative pour réguler. Là j'ai tendance à faire une évaluation en cours de séquence pour déjà valider des compétences. Après si ce n'est pas validé, on continue de les travailler mais ça pose déjà des bases.	J'utilise l'évaluation formative en cours de séquence pour valider des compétences et pour orienter le travail en fonction des problèmes rencontrés par les élèves.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES

Ensuite on a les élèves qui maîtrisent, ce qui peut permettre d'aller travailler autre chose une fois qu'ils ont franchi une étape.	Pour les élèves qui maîtrisent cela permet d'orienter le travail sur les prochaines leçons.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Après personnellement je me rends compte que je fais de plus en plus des évaluations formatives avec la volonté de valider des compétences pour avoir une base. Comme ça après ça me permet d'aller sur un autre travail avec les élèves. Et ce travail je m'en sers par la suite. A un moment donné je mets un stop dans mon cycle en milieu de séquence avec une évaluation formative, ils savent que ça peut être noté et si ce n'est pas noté de toute façon ça sert pour la suite et ça sera noté plus tard donc.	J'utilise beaucoup l'évaluation formative en cours de séquence pour valider des compétences et orienter le travail pour les leçons à venir. Ce qui est validé par les élèves va nous servir par la suite.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
L'idée ce n'est pas d'employer le terme d'évaluation formative avec les élèves mais plutôt de parler de point d'étape par rapport à ce qu'on veut faire à la fin, on confronte à l'évaluation mais l'évaluation elle est plus tard.	J'aime bien parler de point d'étape et non d'évaluation aux élèves. L'idée c'est le point d'étapes nous sert pour l'évaluation finale.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Et ponctuellement je fais de des grilles avec des niveaux pour différencier dans la leçon et permettre à tous de progresser.	Par contre je fais des grilles de niveaux pour différencier les apprentissages au sein de la leçon.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Alors il y a un peu de tout. J'ai une fiche générale qui traverse toute ma séquence que je leur donne au début et que je récupère à la fin et qui es vraiment le support d'évaluation.	J'utilise une fiche générale qui suit les élèves toute la séquence et qui sert de support pour l'évaluation.	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Donc là ça peut les intéresser parce qu'ils peuvent savoir à quelle note ils peuvent prétendre si on est sur la note, c'est discutable parce qu'aujourd'hui on est plutôt sur des compétences.	Si tu leur dis que c'est noté ça va les engager.	RAPPORT A LA NOTE
Donc ce que je pense c'est que c'est un outil qui peut être efficace. Pour l'évaluation formative, l'avantage c'est de pouvoir confronter les élèves à une situation qui pourrait être assez proche de celle qu'on pourrait avoir à la fin.	L'évaluation formative permet de confronter les élèves à une situation proche de l'évaluation finale	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Ou alors c'est confronté les élèves à un instant T qui permet de juger du niveau de compétence pour évoluer sur autre chose.	L'évaluation formative permet de juger le niveau de compétence de l'élève à un instant T	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Donc ça renseigne les élèves et ça renseigne aussi le prof sur la faisabilité de son évaluation et donc c'est formatif à la fois pour l'élève et pour l'enseignant ce qui permet d'ajuster les objectifs derrière et l'organisation.	L'évaluation formative permet d'informer l'élève et l'enseignant sur le niveau de compétence	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Par contre quand tu l'utilises juste après pour que l'élève se voit ou pendant le cycle pour que ça leur sert de mémoire dans certaines activités pour le cours suivant si c'est des chorégraphies et tout ça.	La vidéo c'est intéressant pour permettre à l'élève d'avoir un retour sur l'action. On peut garder une trace pour el cours suivant.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Après l'outil vidéo il est vraiment très intéressant pour que l'élève il se voit dans l'action. Et donc il sera lui-même juge de ce qu'il fait et ça c'est très bien parce que l'élève des fois il pense qu'il réussit alors que pas du tout et inversement il y en a qui pense ne pas réussir alors que c'est très bien. Donc l'outil vidéo il peut être intéressant à ce moment-là.	L'idée avec l'outil vidéo c'est d'avoir un retour sur l'action pour l'élève. Il pourra être juge de ce qu'il fait.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Et pas le côté je filme avec la sanction et note, je ne suis pas trop pour ce côté-là.	Je n'utilise pas la vidéo pour sanctionner avec une note mais plutôt d'un point de vue formatif avec le retour sur l'action.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Alors je travaille toujours avec 4 niveaux dans les compétences que j'évalue. Alors soit c'est très bien détaillé soit je leurs expliquent rapidement la philosophie des différents niveaux 1, 2, 3, 4 et puis quand ils connaissent les niveaux, ils se regardent et ils peuvent estimer leur niveau par rapport	Lorsque je travaille avec des grilles, j'utilises toujours 4 niveaux qui seront expliciter pour permettre aux élèves de se situer.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES

à ce qui est attendue mais il faut qu'ils connaissent les différents niveaux et les repères d'apprentissages quoi.		
Ouais, ça me sert en permanence en fait pour toutes les évaluations pour que ce soit une auto-évaluation au sein du cours ou une évaluation plus formative à l'instant T ou alors pour l'évaluation formative. De toute façon l'évaluation formative j'ai envie de dire que c'est l'évaluation finale mais avec un peu moins d'éléments que l'on peut avoir en fin de séquence.	L'évaluation formative que je mets en place permet à mes élèves de s'auto-évaluer et de se situer par rapport à l'exigence finale.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
En escalade je les confronte à l'exigence finale sur une grimpe de voie avec différents critères, avec les assureurs, les cotations des voies. Ils savent déjà quel parcours ils vont faire. Ils s'engagent sur la voie qu'ils pensent pouvoir faire à leur meilleur niveau. Après je mets de contraintes, ils ne montent pas forcément jusqu'en haut.	En escalade je confronte les élèves à l'exigence finale pour qu'ils puissent identifier ce qu'ils sont capables de faire.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Bah ça permet de faire un point d'étape important, ça confronte tous les élèves à une exigence commune. Ils la connaissent, ils savent qu'à la fin c'est la même chose en plus élaboré éventuellement ou pas d'ailleurs.	L'idée c'est de permettre aux élèves de se situer par rapport à l'exigence finale.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Ça permet de voir les élèves qui ne maîtrise pas certaines choses, de faire un bilan sur la classe des éléments à travailler. Donc tu vas permettre à l'élève de connaître son résultat et de se situer par rapport à une exigence.	Cela permet d'identifier ce qui est maîtrisé par les élèves et ce qui ne l'ai pas.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Oui c'est ça, pour le niveau 1 c'est l'élève qui ne va pas franchir la première dégainé par exemple si c'est une question de hauteur et pour les niveaux 3 et 4 c'est l'élève qui va prendre l'information en cours de grimpe c'est-à-dire qu'il va pouvoir décoller les épaules, le bassin, regarder le mur et regarder en dessous. Après il y a les attitudes de grimper en plante de pied, celui qui privilégie l'action des bras par rapport aux jambes. Donc là il y a l'idée de donner des critères simples aux élèves qui permettent de faire les 4 niveaux.	L'idée c'est de prendre appui sur des critères simples et des observables pour permettre aux élèves de se situer dans les 4 niveaux.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Et le fait de prendre le temps à la fin du cours de noter le niveau qu'on a atteint, ça permet un suivi pour les élèves. Et des fois ils sont même plus sévères que moi.	Le fait de noter le niveau que l'on a atteint à la fin du cours permet d'organiser le suivi.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES
Alors ça donne un repère de l'avoir toute l'année après soit tu dis que ton outil c'est l'évaluation formative et tu dis qu'au 4ème cours de chaque séquence il y aura une évaluation intermédiaire qui va nous servir à ça, ça et ça. Si ta démarche auprès des élèves c'est de dire je mets une note entre parenthèse mais ce n'est pas la vraie note, c'est un passage.	Le fait d'utiliser l'outil toute l'année ou d'avoir toujours une évaluation formative à un moment précis de la séquence permet de donner des repères aux élèves et de les guider.	SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES

Annexe 8 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégories pour l'Enseignant C

Protocoles verbaux	Unité de sens	Catégories
J'utilise pas mal des indicateurs chiffrés aussi que je traduis en palier de progression en utilisant les 4 niveaux qui sont exploités depuis la réforme du collège de maîtrise insuffisante vers la très bonne maîtrise. Et donc des fois j'utilise des indicateurs chiffrés parce que je trouve qu'ils parlent bien aux élèves, qu'ils sont assez accessibles et visibles pour les élèves.	Les indicateurs chiffrés sont accessibles et lisibles pour les élèves.	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
C'est des choses sur lesquelles j'ai réfléchi de façon à rendre plus accessible le résultat de l'évaluation aux élèves.	Les indicateurs chiffrés permettent de rendre le résultat plus accessible aux élèves .	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Et je prends toujours la même forme d'outil quoi. Mes échelles elles sont toujours de la même couleur avec les mêmes bandeaux et les mêmes cases etc. C'est des outils qui sont toujours exploités de la même façon.	Le fait de fonctionner avec le même outil permet une meilleure appropriation chez les élèves.	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Oui c'est ça, pour qu'ils aient des habitudes de travail sur les outils. Pour qu'ils aient juste à décrypter l'intérieur de la case et pas l'outil en tant que tel.	Fonctionner avec le même outil permet de créer des habitudes de travail.	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Alors c'est pour ça que moi j'aime bien notamment sur l'aspect moteur exploité des indicateurs chiffrés parce que ça facilite la lecture. C'est des données qui sont concrètes, elles ont juste à être prélevées entre guillemets. Et après si j'utilise des observables un peu plus qualitatifs.	Les indicateurs chiffrés sont plus faciles à prélever et facilitent la lecture pour les élèves.	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Après est-ce que ça facilite la construction du sens chez tous les élèves ? Ce n'est pas si évident que ça.	Après l'outil ne fait pas sens chez tous les élèves	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Ça en fait je le fais parce que j'ai fait l'expérience d'échelles descriptives que j'apportais moi-même, notamment au début et que j'apportais tous les bandeaux, avec des mots qu'ils ne connaissent pas forcément etc. On s'aperçoit que finalement c'est bien sur le papier mais concrètement ils ne s'approprient pas l'outil donc ça a peu de sens.	Lorsque l'évaluation formative est apportée par l'enseignant, on se rend compte qu'elle n'est pas toujours bien comprise par les élèves (vocabulaire peu adapté, peu de sens).	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Et du coup c'est des indicateurs chiffrés qui sont facilement perceptibles par les élèves et qui traduisent des données entre guillemets fiables. C'est plus simple à voir que si l'équipe s'organise collectivement avec des comportements à observer qui sont très complexes à percevoir.	Les indicateurs chiffrés sont plus faciles à manipuler que des observables pour les élèves	ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Alors eh, en fait je dirais que la démarche est exploitable tout le temps. Ce qui va varier c'est la finesse des indicateurs et le nombre d'indicateurs sur lesquels on va s'appuyer pour cette évaluation formative.	L'évaluation formative est exploitable tout le temps, ce qui va varier c'est la précision et le nombre d'indicateur sur lesquels on va s'appuyer.	ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT
Après comme j'ai dit sur les indicateurs il y a une réflexion à avoir et des fois ce n'est pas forcément la bonne. Des fois je me dis si je fais ça je vais en pénaliser certains alors que cela ne traduit pas les comportements des élèves qui ont progressé. Il y a toujours des petites limites comme ça.	L'enseignant d'EPS doit avoir une réflexion sur la mise en place de son outil évaluatif pour que celui-ci soit cohérent et au service des apprentissages	ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT

<p>Je ne dirais pas que c'est le champ ou les APSA sur lesquels c'est plus difficile. Notamment au niveau moteur ce qui poserait le plus souci en fait, finalement c'est la connaissance que moi j'ai de cette APSA ou du champ et qui fait que des fois ça peut être plus difficile d'anticiper ou de traduire l'activité de l'élève dans la compétence quoi. C'est plus cet aspect-là, c'est-à-dire que des fois ça m'est arrivé de taper trop haut ou au contraire c'était peut-être trop bas par rapport aux compétences réels des élèves. En fait c'est l'expérience de l'activité adaptative de l'élève au sein du champ qui peut permettre de rendre compte qui j'ai visé trop quoi.</p>	<p>La difficulté concernant la mise en place d'une évaluation formative peut résider dans la connaissance de l'enseignant d'EPS vis à vis d'une activité ou d'un champ d'apprentissage</p>	<p>ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>
<p>Donc je ne dirais pas que c'est l'APSA en tant que tel mais plutôt la connaissance de l'enseignant sur l'activité des élèves dans une APSA qui éventuellement rend les choses un peu plus compliqué</p>	<p>Le manque de connaissance de l'enseignant d'EPS dans une activité peut rendre compliqué le fait de mettre en place une évaluation formative</p>	<p>ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>
<p>Oui soit les bandeaux les uns après les autres. Soit jouer sur la lisibilité des comportements, des observables. Il faut que ça soit accessible et compréhensible.</p>	<p>Il est aussi possible de jouer sur la complexité des comportements observables pour les rendre accessible et compréhensible pour les élèves</p>	<p>ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT / ACCESSIBILITE POUR LES ELEVES</p>
<p>Alors il y a l'aspect volume. Ça va m'arriver de réfléchir à mon évaluation avant que je lance ma séquence pour la proposer aux élèves ensuite. Si je fais ça, hormis avec de très bons élèves, je sais que ça ne marchait pas parce que c'était trop complexes.</p>	<p>Il est possible que l'évaluation formative proposée à l'étude des élèves soit trop conséquente et trop complexe</p>	<p>ACTIVITE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT/ ACCESSIBILITE POUR LES ELEVES</p>
<p>Là où ça bloque aussi c'est qu'il y a véritablement besoin d'un étayage, d'un guidage des élèves parce que quand je le fais avec le 6ème en début d'année, ils ont toujours tendance à se mettre sur une évaluation où ils ne se survalorisent pas et ils ne se dévalorisent pas trop non plus. C'est-à-dire qu'ils se positionnent dans la case un peu moyenne sans véritablement prendre en compte les observables quoi. Et du coup ils essaient de se mettre dans une sorte de généralité un peu comme tout le monde. Et donc il y a vraiment besoin d'un étayage, l'évaluation elle n'est pas aléatoire, elle s'appuie sur des choses qu'on a vus.</p>	<p>Il est souvent nécessaire que l'enseignant accompagne les élèves sur l'évaluation formative pour que celle-ci soit au service de l'apprentissage.</p>	<p>ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>
<p>Des fois on ne prend pas assez le temps de le faire de façon assez personnalisée qui pourrait être beaucoup plus porteuse. Et ça ce n'est pas toujours évident à faire ou on le fait mais qu'avec quelqu'un. Ce n'est vraiment pas facile d'aller dans la personnalisation quoi.</p>	<p>Il est intéressant d'essayer d'apporter des régulations personnalisées pour aider les élèves</p>	<p>ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>
<p>Oui c'est ça, c'est je me situe mais pour en tirer des conséquences pour mes futures actions. Et donc là souvent comme je l'ai dit ces conséquences on les généralise et je pense que c'est bien quand on peut au maximum personnaliser, après des fois on le fait de manière orale mais souvent pas assez.</p>	<p>Il faut essayer de tirer des conclusions par rapport aux résultats de l'action sans pour autant tirer des conclusions générales. Intervenir de façon personnalisée pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves</p>	<p>ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>

Alors moi j'aiguille très régulièrement	Dans la plupart des cas c'est moi qui vais aiguiller les élèves sur ce qu'ils doivent travailler	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT
Il faut qu'ils vivent les choses et que les bandeaux soient apportés petit à petit, qu'ils puissent s'en imprégner pour que ça devient vraiment une aide à l'apprentissage. Donc il y a cet aspect-là sur le volume que l'on apporte aux élèves.	Il peut être intéressant d'apporter les contenus au fur et à mesure pour que l'évaluation constitue une aide à l'apprentissage	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT/ ACCESSIBILITE POUR LES ELEVES
Donc ça je le fais plutôt assez facilement sur le champ s'apprentissage quatre où je suis à l'aise où je vais pouvoir mettre en place des ateliers pour permettre aux élèves de progresser sur une habileté.	La mise en place d'ateliers différenciés est assez facile dans les activités où je me sens à l'aise	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT/ CARACTERISTIQUES ELEVES
Sinon j'aime bien aussi utiliser l'aspect aide, entraide, tutorat. En gros des élèves qui ont atteint tel palier peuvent aller aider d'autres qui sont plus en difficulté. L'élève qui est un peu plus en réussite va aller accompagner les autres élèves qui sont potentiellement plus en difficulté sur le palier.	Afin de pallier à l'hétérogénéité des élèves la mise en place de tutorat est intéressant	ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT/ CARACTERISTIQUES ELEVES
Bon au début il y a un petit travail avec l'élève pour savoir ce que c'est recevoir un disque en déplacement. Mais tu vois si mon palier insuffisant c'est 0, après c'est de 1 à 3 etc. En fait ils vont pouvoir percevoir plus facilement là où ils se situent plutôt que sur des données observables.	Il est nécessaire pour les élèves de comprendre ce qu'il faut observer.	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE
Et après c'est leur faire prendre conscience que là tu vois tu as reçu un disque en mouvement, pourquoi ? Qu'est ce qui t'empêche d'aller plus haut pour l'instant. C'est les amener à les faire réfléchir sur leurs attitudes pour essayer d'évoluer quoi.	Il faut amener les élèves à comprendre ce qui les empêche de progresser et à réfléchir aux solutions pour pallier à ces difficultés.	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE
Alors ça peut varier après l'idée c'est quand même de les questionner sur qu'est-ce que tu pourrais faire ou questionner les élèves qui ont déjà un palier supérieur pour savoir ce qu'ils font pour arriver là et que peut-être d'autres ne font pas.	L'idée ce n'est pas forcément d'apporter toutes les solutions aux élèves, mais plutôt de les questionner pour faire émerger les contenus	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE
Après on essaie de mutualiser un peu ensemble quoi pour partager les contenus d'apprentissages pour chacun puissent s'en imprégner et les tester par la suite.	L'idée c'est aussi de mutualiser les contenus qui ont émergé à l'issue des questionnements	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE / ELEVE ACTEUR
et aussi à les inviter à réfléchir à comment faire pour passer d'un palier à un autre en fait. Derrière ce résultat brut, l'idée c'est de mettre en valeur ce qu'ils ont fait de bien ou ce qu'ils ne font pas encore assez bien. Mais c'est surtout les amener à réfléchir sur ce qu'ils doivent faire pour aller plus haut quoi pour mieux réussir.	Les indicateurs chiffrés permettent d'inciter les élèves de réfléchir à comment faire pour progresser	ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE / PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES

Donc ça c'est un apprentissage aussi, notamment quand je leur demande de s'auto évaluer ou de se co-évaluer.	Le fait d'être capable de se situer dans les apprentissages constitue un apprentissage en soi	APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
à part mes élèves de 3ème parce qu'un des enjeux de formation du projet EPS où on est c'est d'apprendre les élèves à choisir. Et donc du coup on a un travail sur le choix avec l'aiguillage mais le choix c'est une compétence en tant que tel.	Pour des élèves de fin de collège le fait de laisser le choix est intéressant pour leur apprendre à faire des choix	APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
Donc si on veut que ça soit intéressant il faut que les élèves soient armés sur comment on fait un choix car sinon ça va être des choix fait au hasard ou des choix par défaut ou des choix par affinité. L'idée c'est de leur montrer que le choix se fait sur la connaissance que l'on a de soi, sur ce que j'ai envie d'atteindre comme objectif. Et donc on construit ça en s'appuyant sur les outils, sur la connaissance de soi en lien avec des indicateurs ou des observables etc. C'est un travail que je fais essentiellement avec les 3èmes parce que c'est vrai que c'est un travail super intéressant mais qui nécessite des apprentissages derrière.	Si on laisse la possibilité aux élèves de faire des choix, il faut d'abord apprendre aux élèves à savoir comment faire pour choisir	APPRENTISSAGES METHODOLOGIQUE ET SOCIAUX
J'utilise pas mal des échelles descriptives au niveau formatif notamment avec les différentes étapes de progression qui pourraient amener vers la compétence travaillée.	L'utilisation d'échelle descriptive constitue un outil pour atteindre la compétence attendue	APPRENTISSAGES MOTEURS, METHODOLOGIQUES ET SOCIAUX
Alors ça peut prendre en compte les trois, enfin ça dépend des séquences. Je peux avoir différents bandeaux. C'est-à-dire un bandeau des fois un peu plus moteur, des fois un bandeau méthodologique. Ça dépend de ce que je cible et ces bandeaux ils apparaissent en fonction du moment dans la séquence et de la priorité que je mets.	L'évaluation formative prend en compte les trois versants (moteur, méthodologique et sociale), cependant il s'agit de cibler l'un des versants en fonction des priorités lors de la séquence.	APPRENTISSAGES MOTEURS, METHODOLOGIQUES ET SOCIAUX
Par exemple là en ce moment j'ai des 4ème SEGPA, on commence une séquence de Basket. Le premier bandeau évaluatif que je vais faire apparaître il est lié au rôle d'arbitre, voilà et notamment lié à la communication de l'arbitre et entre les joueurs. Je fais cette focale vraiment là-dessus au départ parce qu'au regard des caractéristiques des élèves, je sais que si on ne passe pas là au départ ça va être compliqué. Donc l'idée c'est que ça se superpose avec les autres bandeaux.	Ce qui est ciblé par l'évaluation formative dépende des caractéristiques des élèves.	CARACTERISTIQUES ELEVES
Là où ça va varier des plus jeunes ou moins jeunes ou vis-à-vis des élèves un peu plus en difficultés vers des élèves qui ont un peu plus d'autonomie au niveau de l'apprentissage, c'est vraiment sur le nombre d'observables et sur la qualité que nécessite l'observation quoi.	En fonction de l'âge et du niveau des élèves, le nombre d'observables va varier dans l'évaluation formative.	CARACTERISTIQUES ELEVES
Ça peut être des compétences collectives. En Ultimate avec les plus petits j'axe vachement sur la conservation. En gros l'indicateur collectif pour la classe c'est le temps qu'ils ont réussi à conserver le disque sur une rencontre de dix possessions. Ça va me dire que plus le temps il évolue, plus ils arrivent à enchaîner des passes, le porteur du disque il arrive un peu à se défaire du marquage pareil pour le non porteur de disque, ils font des choix un peu plus raisonnés. Pour les plus grand l'indicateur que j'ai choisi c'est ce que j'ai appelé « la passe qui casse » en fait, c'est le nombre de passe qui permet de progresser. Ça va amener à augmenter	En fonction du niveau de classe les indicateurs choisis ne sont pas forcément les mêmes.	CARACTERISTIQUES ELEVES

<p>l'utilisation du pied de pivot et amener ses partenaires à proposer des solutions en mouvement et en s'organisant collectivement. Et pour moi ce nombre de passe qui casse elle traduit le fait de progresser collectivement vers l'avant.</p>		
<p>Alors moi j'utilise deux grandes solutions qui peuvent palier à l'hétérogénéité. Soit l'aiguillage différencié, ça veut dire que si je suis à tel niveau ça veut dire que je rencontre telles difficultés donc je vais plutôt aller travailler telle habileté alors que d'autres vont aller travailler d'autres habiletés.</p>	<p>Afin de pallier à l'hétérogénéité des élèves, la différenciation pédagogique constitue un levier intéressant</p>	<p>CARACTERISTIQUES ELEVES</p>
<p>Des fois en fonction des profils d'élèves on va s'appuyer sur un indicateur en particulier pour leur permettre de prendre conscience du bandeau évaluatif, pour qu'il n'y a pas trop de choses à comprendre.</p>	<p>En fonction des caractéristiques des élèves il peut être intéressant de cibler des indicateurs en particulier.</p>	<p>CARACTERISTIQUES ELVES / CIBLAGE</p>
<p>Si je prends l'exemple du démarquage par exemple. Si je donne des observables sur les démarquages, ils sont liés au changement de rythme à l'espace dans lequel je reçois le disque, en fait ça va faire beaucoup de chose à observer. Tandis que si ma compétence de démarquage elle se traduit par le nombre de disque que je reçois en déplacement, c'est ça mon indicateur chiffré.</p>	<p>Sur le démarquage il peut être intéressant de cibler du nombre de passe que je reçois en déplacement.</p>	<p>CIBLAGE</p>
<p>Après l'idée c'est que sur la compétence générale c'est les trois ou quatre bandeaux qui sont pris en compte quoi. J'essaie toujours, après à ça dépend des séquences, il y a que deux dimensions, des fois il y en a trois ça dépend mais j'essaie toujours d'avoir des évaluations formatives sur les différentes dimensions avec une focale plus ou moins importante en fonction des caractéristiques élèves. Pour certaines classes je vais partir directement sur le bandeau moteur et puis on reviendra un peu plus tard sur le bandeau méthodo et sociale parce que ce n'est pas la priorité alors que d'autre fois c'est le contraire.</p>	<p>Ce qui est ciblé dans l'évaluation formative dépend des caractéristiques des élèves dans l'activité, l'idée est quand même d'essayer de mettre en place une évaluation formative sur les différents bandeaux (moteur, méthodologique et sociale)</p>	<p>CIBLAGE / CARACTERISTIQUES ELEVES</p>
<p>La difficulté c'est de faire en sorte que ces indicateurs chiffrés ils traduisent bien la compétence qui est visée. Là par exemple en Ultimate, j'utilise pas mal comme indicateur le temps de possession.</p>	<p>Il faut que les indicateurs chiffrés traduisent la compétence visée</p>	<p>COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF</p>
<p>Où en fait c'est ça, c'est des indicateurs qui doivent traduire la compétence que je travaille finalement.</p>	<p>Il faut faire en sorte que les indicateurs traduisent la compétence travaillée.</p>	<p>COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF</p>
<p>Où c'est un peu ça l'idée, c'est réfléchir à des indicateurs chiffrés qui vont traduire la compétence en construction quoi.</p>	<p>Les indicateurs chiffrés doivent traduire la compétence attendue ou ce qui est visé</p>	<p>COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF</p>
<p>Alors oui, mais ils ne sont pas toujours inscrits. Des fois les indicateurs c'est ce qu'on va construire ensemble finalement, notamment quand c'est des indicateurs chiffrés. Vu que le comportement n'est pas observable et que c'est des données brutes. C'est en gros, je suis à tel niveau sur cet indicateur, si je veux passer au niveau supérieur qu'est-ce qu'on doit faire ou qu'est-ce que je peux faire pour passer. Donc là finalement on va ressortir tous les critères de réalisation. Et du coup le bandeau il devient un support à l'émergence des contenus d'apprentissages.</p>	<p>Parfois les indicateurs sont construits avec les élèves en faisant émerger les critères de réalisation par questionnement.</p>	<p>ELEVE ACTEUR</p>

Alors après ça dépend je ne le fais pas à chaque fois mais notamment lorsqu'on travaille sur des rôles sociaux avec les plus jeunes ou même avec les plus grand. Ça peut arriver de construire aussi les bandeaux soit sur le coach soit sur le juge chronométrateur en athlétisme. En gros on part d'une situation, donc ils font l'expérience du rôle et après on fait émerger c'est quoi un bon coach, c'est quoi un bon observateur/chronométrateur avec les élèves par rapport à l'expérience qu'ils ont vécus, qu'est-ce qu'il doit faire ? Qu'est-ce qu'il doit éviter de faire ? On fait émerger des choses qu'on essaie de hiérarchiser pour construire les bandeaux quoi. Un bon chronométrateur il est attentif pour déclencher le chrono au bon moment, il reste bien fixé sur son coureur, il l'arrête au bon moment etc. Et du coup je me sers souvent d'une carte mentale pour faire émerger les différents critères et après on essaie de les hiérarchiser.	L'évaluation formative peut se construire en collaboration avec les élèves (faire émerger les critères et les hiérarchiser).	ELEVE ACTEUR
Donc ça je ne le fais pas à chaque fois parce que c'est chronophage et j'aime bien le faire en début d'année sur une des deux séquences qu'ils ont parce que en fait ça les amène à prendre conscience de comment moi après je vais construire mes évaluations et du coup ça facilite je trouve l'appropriation des évaluations que moi je vais apporter par la suite. Je trouve que ça a cet impact-là. C'est vrai que ça prend un peu de temps, donc je ne le fais pas chaque fois et plutôt sur des rôles sociaux qui peuvent amener à différents comportements quoi.	Le fait de construire l'évaluation formative avec les élèves permet une meilleure compréhension de l'évaluation.	ELEVE ACTEUR / ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Donc l'idée de construire un bandeau avec eux en début d'année, c'est leur faire prendre conscience de la logique de construction et de voir que derrière chaque case finalement il y a un comportement attendu, un palier qui mène vers la compétence attendue. Et donc du coup ça facilite après l'appropriation des outils que moi je peux apporter. Et ça facilite du coup ce qui va être lié à l'autoévaluation ou à la co-évaluation.	Construire les bandeaux de l'évaluation formative avec les élèves, permet à ces derniers de comprendre la logique de construction pour aller vers la compétence attendue. Cela facilite l'appropriation de l'outil.	ELEVE ACTEUR / ACCESSIBILITE POUR L'ELEVE
Donc il a plusieurs préoccupations qui m'animent. Déjà le fait d'engager les élèves dans les apprentissages, c'est-à-dire que pour moi c'est une source d'engagement, un levier pour favoriser leur engagement dans les apprentissages.	L'évaluation formative est source d'engagement dans les apprentissages (préoccupation de l'enseignant interrogé)	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Donc sur ce qui m'anime, l'aspect il peut être double, favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage, leurs donner un peu une perspective de là où ils doivent aller voilà ou ce qui est attendu, expliciter un peu tout ça et puis les accompagner quoi, les aider dans leur apprentissage.	Les préoccupations sont doubles, engager les élèves dans les apprentissages et les aider à progresser pour les amener vers la compétence attendue.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES / PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Finalement l'enseignement est beaucoup piloté par l'évaluation mais plutôt en tant qu'évaluation « carotte » ou un peu sanction qui ferait tenir un peu les élèves en leurs disant il faut que tu apprennes bien parce que tu vas être évalué.	L'évaluation sanction est très présente et est utilisée pour engager les élèves (si je ne travaille pas alors je n'aurais pas une bonne note)	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Par contre je me suis rendu compte que si on pouvait valoriser un peu le progrès qui est accompli ou ce qu'ils réussissaient pendant une séance etc. au regard de ce qui était attendu, bah ça pouvait les inciter à plus pratiquer ou à plus s'engager dans les apprentissages.	Le fait de valoriser les réussites et les progrès accomplis permet d'engager les élèves dans les apprentissages	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
En fait je trouve que cela favorise les apprentissages dans le sens où on donne un horizon finalement aux élèves, on leur dit vers où il faut aller par rapport à ce qui est attendu.	Le fait de donner un but (compétence attendue) à atteindre permet d'engager les élèves dans les apprentissages	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES

Et je trouve que cet outil justement il facilite l'explicitation de ce qui est attendu, il clarifie le contrat didactique entre moi et les élèves et donc pour moi du coup c'est un levier d'engagement vers les apprentissages, ça permet une construction du sens pour les élèves.	L'outil (échelle avec 4 niveaux) en lui-même permet de clarifier ce qui est attendu et c'est pour ça que c'est un levier pour engager les élèves et donner du sens	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Au-delà de ça il faut que le climat de classe soit positif pour engager les élèves dans les apprentissages.	Un climat de classe positif est très important pour engager les élèves dans les apprentissages	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Et c'est là que l'accompagnement personnalisé des rétroactions des élèves va avoir une importance parce qu'ils sont sensibles à ça. La remarque du prof peut être un vecteur fort pour qu'ils s'engagent.	Accompagner les élèves de façon personnalisée peut avoir une importance, en effet la remarque du prof engage les élèves	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES
Par contre je pense que pour les élèves les plus en difficultés, quand ils se sont fait la raison que peu importe leur travail bah ils auront des mauvaises notes, ils ne travaillent plus et l'évaluation « carotte » elle tient plus.	L'évaluation "carotte" ne permet pas d'engager les élèves les plus en difficulté, car s'ils sont persuadés d'avoir une mauvaise note, ils ne travailleront plus.	ENGAGEMENT DANS LES APPRENTISSAGES / ELEVE EN DIFFICULTE
Oui il y a cet aspect-là, c'est la reconnaissance aussi tu travail accompli. Tu as fait les efforts pour aller vers ce qui est attendu, donc on le reconnaît publiquement entre guillemets quoi.	Le fait de valider les acquis permet une reconnaissance du travail réalisé par les élèves	ESTIME DE SOI
Moi je suis plutôt sur la clarification des quatre niveaux de maîtrise qui traduisent la compétence travaillée en faisant la preuve au maximum du niveau atteint un maximum de fois pour faire preuve de sa compétence. C'est l'idée de ne pas faire la preuve une seule fois, mais plutôt l'idée de récurrence dans la compétence.	Le fait de clarifier explicitement les 4 niveaux de l'outil qui traduisent la compétence travaillée est très important pour que les élèves maîtrisent les différents niveaux	FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF / COHERENCE DE L'OUTIL EVALUATIF
Après en limite ce qui est important et que je ne faisant peut-être pas assez avant et ce que je ne fais sans doute pas assez encore c'est de ne pas rester à la simple information, mais l'information pour aller plus loin quoi. Ce n'est pas le résultat brut d'un instant qui nous intéresse mais c'est si tu as fait ça mais on cherche à aller plus loin.	Il faut essayer tant que possible d'aller plus loin que le simple résultat et chercher à l'analyser pour permettre à l'élève de progresser	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Après c'est aussi l'idée que tout ce qui est réussi on va le garder	Ce qui est acquis par les élèves est gardé pour le reste de la séquence	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
et ce qui n'a pas été réussi, ce n'est pas grave, on le met de côté. Et après on s'en sert pour se demander pour là tu as bloqué, pourquoi tu n'as pas pu atteindre ta performance cible. Et on essaie de réfléchir pour qu'au prochain essaie cela soit meilleur.	Ce qui n'a pas été réussi permet aux élèves de se poser des questions pour comprendre ce qui manque dans l'optique de réaliser des nouvelles tentatives	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES
Et puis aussi le fait de se rendre compte de ce que je fais et finalement m'inviter à réfléchir à ce que je dois faire. Donc c'est vraiment une aide à l'apprentissage quelque part. J'utilise souvent l'image de l'échelle, c'est-à-dire que j'ai mes quatre barreaux d'échelle ou mes quatre niveaux qui correspondent aux quatre barreaux d'échelle. J'utilise souvent cette image là et l'idée c'est comment je fais pour passer d'un barreau à l'autre.	L'évaluation formative est une aide à l'apprentissage car elle m'invite à réfléchir à ce que je dois faire pour progresser. Comment faire pour passer d'une étape à l'autre (métaphore de l'échelle).	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES / ACTIVITE REFLEXIVE DE L'ELEVE
Je pense que ça peut être super intéressant d'avoir cette idée de progressivité pour aller au maximum de ses possibilités.	L'idée de mettre en place une progressivité avec l'outil évaluatif est très intéressant dans la mesure où cela permet aux élèves d'aller au maximum de leurs possibilités	PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES / FORMALISATION DE L'OUTIL EVALUATIF

<p>Et donc c'est pour ça que l'évaluation formative je m'en sers d'un jalon tout au long de la séquence et justement pour faire prendre conscience aux élèves que bah l'évaluation ce n'est pas juste une séance ou je n'ai pas de deuxième chance derrière. C'est vraiment une démarche où on se rend compte des progrès, là où on peut s'améliorer. Donc j'utilise pas mal d'échelle descriptive avec des comportements attendus ou soit avec des indicateurs chiffrés.</p>	<p>L'évaluation formative permet aux élèves de se voir progresser tout au long d'une séquence en multipliant les tentatives.</p>	<p>SE SITUER DANS LES APPRENTISSAGES / PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES</p>
<p>Donc j'ai eu l'occasion de pas mal réfléchir sur l'évaluation formative concernant mes choix d'enseignement ou l'impact que cela a sur les élèves pour qu'ils puissent se rendre compte de leurs progrès ou du chemin qu'il reste à accomplir.</p>	<p>L'évaluation formative permet de rendre compte des progrès et renseigne l'élève sur ce qu'il reste à apprendre</p>	<p>SE SITUER DANS SES APPRENTISSAGES</p>

Annexe 9 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
Catégories (Macro-catégories)	Activité évaluative de l'enseignant (Enseignant) Activité pédagogique de l'enseignant (Enseignant) Apprentissages méthodologiques et sociaux (Savoir) Apprentissage moteur (Savoir) APSA (Savoir) Autonomie (Savoir et élève) Caractéristiques des élèves (Elève) Ciblage (Savoir) Droit à l'erreur (Elève) Education à la persévérance (Savoir et élève) Emotions (Elève) Engagement dans les apprentissages (Elève) Estime de soi (Elève) Formalisation de l'outil évaluatif (Enseignant) Plaisir (Elève) Progression dans les apprentissages (Savoir) Rapport à la note (Elève) Rapport à soi / aux autres (Elève) Rapport au savoir (Elève) Se situer dans les apprentissages (Elève) Viabilité pour l'enseignant (Enseignant)	Accessibilité pour l'élève (Elève) Activité didactique de l'enseignant (Enseignant) Activité évaluative de l'enseignant (Enseignant) Activité pédagogique de l'enseignant (Enseignant) Activité réflexive de l'élève (Elève) Apprentissages moteur, méthodologiques et sociaux (Savoir) APSA (Savoir) Caractéristiques des élèves (Elève) Ciblage (Savoir) Cohérence de l'outil évaluatif (Enseignant) Elève acteur (Elève) Engagement dans les apprentissages (Elève) Formalisation de l'outil évaluatif (Enseignant) Progression dans les apprentissages (Savoir) Rapport à la note (Elève) Se situer dans les apprentissages (Elève)	Accessibilité pour l'élève (Elève) Activité didactique de l'enseignant (Enseignant) Activité pédagogique de l'enseignant (Enseignant) Activité réflexive de l'élève (Elève) Apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux (Savoir) Caractéristiques des élèves (Elève) Ciblage (Savoir) Cohérence de l'outil évaluatif (Enseignant) Elève acteur (Elève) Engagement dans les apprentissages (Elève) Estime de soi (Elève) Formalisation de l'outil évaluatif (Enseignant) Progression dans les apprentissages (Savoir) Se situer dans les apprentissages (Elève)

Résumé

La notion d'évaluation formative et les outils qui permettent sa mise en place sont au cœur de notre projet de recherche. L'ambition de notre projet de recherche, en s'appuyant sur une démarche inductive issue de la Grounded Theory, a été d'analyser la conception, les préoccupations de trois enseignants d'EPS expérimentés au regard de l'utilisation d'outils au service d'une évaluation formative favorables aux apprentissages des élèves. En analysant ces entretiens à partir d'un modèle conceptuel (le triangle de Houssaye), nous avons mis en évidence selon les trois pôles du triangle, des conceptions communes et singulières aux trois enseignants sur l'utilisation d'outils évaluatifs qui sont favorables aux apprentissages.

Evaluation Formative – Outils – Apprentissages – Elèves – EPS