

Chapitre 18

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION

JACQUES MÉARD ET ANNABELLE GRANDCHAMP

ÉLÉMENTS DE DÉFINITIONS

L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES LORS DES ÉVALUATIONS EN EPS

Qu'elle prenne la forme d'une sanction sommative ou d'un accompagnement en classe, qu'elle soit destinée aux parents et à la société (certificative), à l'enseignant (formatrice) ou à l'élève (formatrice) (Nunziati, 1990), l'évaluation est le moment où convergent toutes les problématiques d'enseignement et d'apprentissage. Elle semble notamment influencer la façon dont l'élève s'engage dans le travail scolaire (Pulfrey, Buchs et Butera, 2011).

Avant d'entamer la réflexion sur les spécificités de l'engagement de l'élève en EPS, en rapport avec les formes d'évaluation, il est nécessaire de revenir sur la définition de ce concept.

Engagement et motivation

L'engagement de l'élève est analysé par les psychologues selon trois pôles : comportemental (*on-task attention*, effort, persistance), émotionnel (intérêt, enthousiasme, absence de colère, d'anxiété et d'ennui), et cognitif (stratégies d'apprentissage sophistiquées) (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Selon Schaufeli et Bakker (2004), il s'agit d'un état d'esprit positif épanouissant et caractérisé par de la vigueur, de l'implication et de la persévérance. Ces auteurs montrent aussi d'autres construits psychologiques qui lui sont associés tels que l'énergie émotionnelle conduisant à manifester de la sympathie et de l'empathie envers les autres et une vivacité cognitive ainsi qu'un affect positif.

Cet état d'engagement est en rapport avec trois besoins psychologiques de base : le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence et les relations avec les autres (Ryan et Deci, 2000). L'autonomie implique que l'on ait l'impression d'être à l'origine de ses actions et donc qu'on en est responsable. Le besoin de compétence est référé au sentiment d'efficacité sur l'environnement qui permet la stimulation, la curiosité et la recherche de nouvelles choses. Mais ce sentiment d'efficacité doit être étayé d'une reconnaissance par des autres significatifs (ceux dont le regard et le jugement ont une importance) et par un sentiment d'appartenance à un collectif. Cette conception permet dès à présent de tisser des liens entre l'engagement de l'élève et les évaluations, notamment certificatives, qui sont obligatoires et à travers lesquelles son sentiment de compétence est susceptible d'être affecté.

Si cette stricte définition psychologique pourrait faire croire

que l'engagement est finalement une conséquence de la motivation, le travail réalisé en psychologie sociale tend à contredire cette conception. En effet, selon Joule et Beauvois (2006), « *l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé* ». Et l'on comprend que ce concept intéresse l'éducation : comment convaincre un élève de s'engager dans les apprentissages et les évaluations afférentes ? En effet, selon ces auteurs, qui s'appuient par exemple sur des expériences auprès de fumeurs ou de consommateurs de viande, il est possible mais difficile de convaincre par « persuasion » (approche cognitive ou théorie de la motivation) ou par « soumission à l'autorité ». Le fait de jouer sur l'engagement des personnes, et non plus sur la persuasion ou la soumission à l'autorité, serait plus efficace. La principale différence entre la motivation et l'engagement est donc que ce dernier part de l'action et que cette action dépend de la situation et des circonstances dans lesquelles elle se réalise. Autrement dit, cette conception implique que l'on pourrait motiver un élève en l'engageant grâce à des situations spécifiques. Plus qu'une conséquence de la motivation (les attitudes ou la personnalité du sujet) l'engagement serait alors un moyen de transformer ses comportements mais aussi ses attitudes.

L'engagement en EPS

Ainsi, les expériences d'évaluation pourraient avoir un effet direct sur l'engagement de l'élève en EPS. Concrètement, posons par exemple que cet élève n'aime pas être noté en EPS (attitude, démotivation) et donc qu'il y est désengagé la plupart du temps. Mais, à l'occasion de tel test particulièrement bien critérié, ou de telle évaluation différenciée ou de telle procédure de co-évaluation dans laquelle il est incité à s'impliquer, imaginons qu'il réussisse aux yeux de tous et de façon régulière. Dans cette situation, il est probable qu'il s'engage de plus en plus (en décalage par rapport à son attitude habituelle concernant la certification et les apprentissages en général). Cet engagement peut produire une sorte de cercle vertueux en même temps qu'il change sa perception de l'évaluation certificative en EPS (attitude, motivation).

Ce scénario simpliste permet de montrer l'inversion du rapport de causalité entre engagement et motivation. Ici, c'est l'échange avec l'environnement qui engage et cet engagement est susceptible d'impacter la motivation de l'élève en EPS. On repère une proximité entre cette conception et celle défendue par les approches situées ou encore par le courant de l'intérêt en situation (*situational interest*). Mais les auteurs montrent aussi qu'ajouter

un acte engageant à un message persuasif permet d'améliorer l'impact que ce dernier produit à lui seul – l'inverse est également vrai : ajouter un message persuasif à un acte engageant produit un effet plus fort que l'engagement seul (Girandola, 2003 ; Joule et Beauvois, 2006). De plus, concernant cette acception du concept d'engagement selon les sciences de gestion, il convient de rester vigilant et de ne pas établir trop vite des rapprochements hasardeux avec des problématiques éducatives comme celle de l'évaluation.

En EPS, l'engagement des élèves se manifeste notamment par l'intensité et la densité d'activité physique en classe. Cette corrélation, qui facilite le travail méthodologique, a conduit de nombreux chercheurs à procéder par observation pour mesurer le degré d'engagement de l'élève dans cette discipline et juger par là même de la qualité de l'enseignement. On pense aux travaux déjà anciens sur le « temps d'apprentissage », qui mettaient l'accent sur les actions « sur la tâche » et « hors-tâche » de l'élève en rapport avec son inactivité (Brunelle, Tousignant et Godbout, 1996), ou plus récemment aux tentatives avec podomètres. Ces travaux en micro-enseignement montrent par exemple depuis plusieurs décennies la corrélation entre le climat de classe, la posture aidante de l'enseignant (notamment les rétroactions positives et personnalisées) sur l'engagement de l'élève (Piéron, 1996).

L'évaluation en EPS et l'engagement des élèves

Dans la lignée des travaux sur la motivation autodéterminée (Ryan et Deci, 2000), une multitude d'études anglo-saxonnes mettent en évidence des possibles effets d'évitement chez les élèves dès que la perspective d'une note est envisagée (Pulfrey, Buchs et Butera, 2011), surtout chez les filles (Ridgers, Fazy et Fairclough, 2007). Cette tendance est d'autant plus forte qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche systématique de performance et de compétition en classe, étayée par un discours sportif (Sävenbom, Haugen et Bulie, 2014). Ces conclusions tendent à entériner l'idée selon laquelle une activité trop contrôlante de l'enseignant impacte négativement l'autonomie et la compétence des élèves, entraînant de la colère, de l'anxiété, ce qui contribue à leur désengagement dans le travail scolaire (Reeves et Tseng, 2011). D'ailleurs, il semble qu'au niveau mondial l'évaluation en EPS tend à se dégager peu à peu des procédures traditionnelles (prise de performances, tests) pour présenter une dimension de plus en plus formative et formatrice (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail et Macdonald, 2013), si bien que la distinction, assez claire en théorie entre les fonctions certificative et formative contraste par des chevauchements et une confusion dans la pratique.

Dans une étude menée en France, Lentillon-Kaestner (2008) a pointé plusieurs spécificités qui viennent compléter le tableau dessiné précédemment. La note d'EPS sert souvent à « remonter la moyenne » par rapport aux notes des autres disciplines, même si cette importance est relativisée par le faible coefficient de l'EPS aux examens. Mais la majorité des élèves relève des injustices lors de ces évaluations, notamment à cause de la composition des barèmes. « *Au total, 99 % des élèves pensent qu'une note juste ne doit pas prendre en compte seulement la performance mais d'autres éléments comme les efforts, les progrès ou l'investissement [...]. Il faudrait pour ces élèves davantage individualiser les notes aux*

capacités physiques de chacun et à leur investissement » (Lentillon-Kaestner, 2008, p. 55). Comme nous le verrons, ce type de conception est partagé par bon nombre d'enseignants d'EPS et marque par là une spécificité de cette discipline (envisage-t-on de baisser la part de la performance en mathématiques et à individualiser l'évaluation en fonction des capacités de chacun ?). De plus, comme les barèmes sont perçus comme aléatoires, des soupçons de subjectivité peuvent émerger chez les élèves, impactant négativement leur engagement, surtout chez les garçons. Les injustices perçues concernent d'abord les procédures d'évaluation (justice procédurale) et non les notes obtenues (justice distributive) (Lentillon-Kaestner, 2014). Ce sentiment d'injustice n'est pas omniprésent, ni même majoritaire dans les classes d'EPS, mais il existe (Butera, Buchs et Darnon, 2011).

L'enseignant qui évalue

Parce qu'il est facilement observable, l'engagement des élèves en EPS représente sans doute l'un des indicateurs principaux de l'enseignant pour mesurer le degré d'activité d'apprentissage des élèves, les déviations ou encore les moments de passivité. Dans cette perspective, on peut avancer que, pour l'enseignant, il représente l'un des moyens d'évaluer de manière formative. Collier (2011) souligne que les obstacles rencontrés par les enseignants d'EPS au moment de l'évaluation proviennent essentiellement :

- de leur sensibilité au désengagement ou à l'engagement minime des élèves (*socialization*) ;
- de leurs propres croyances (*teacher beliefs*) qui les poussent à évaluer le comportement, l'engagement et la participation plutôt que les apprentissages moteurs, cognitifs et affectifs ;
- de leurs difficultés dans le cours d'EPS à trouver des procédés conformes à ce qu'ils ont appris en théorie (*learning how to effectively assess and evaluate*).

De nombreux auteurs indiquent que les enseignants sont traversés de préoccupations simultanées et concurrentes quand ils évaluent. En EPS comme dans d'autres disciplines, l'engagement de l'élève et celui de l'enseignant sont liés (Broeckelman-Post, Tacconelli, Guzmán, Rios, Calero et Latif, 2016 ; Reeve, 2009). L'engagement des élèves est un des objectifs centraux du métier tout autant que le principal indicateur de réussite ou d'échec de l'enseignement.

Ces éléments nous conduisent à identifier de façon plus approfondie les formes d'évaluation pratiquées dans cette discipline.

APPORTS DE LA RECHERCHE

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS ET LES FORMES D'ÉVALUATION

Les effets potentiellement néfastes de la certification

Plusieurs auteurs soulignent l'impact parfois négatif des évaluations certificatives concernant l'engagement des élèves dans les apprentissages en EPS. Il s'agit notamment du courant « *assessment for learning* » (évaluation

pour apprendre) qui cherche à identifier les effets d'une évaluation orientée exclusivement sur sa dimension formatrice (Kniffin et Baert, 2015 ; Leirhaug et MacPhail, 2015). Faut-il dès lors envisager une évaluation privée de sa dimension certificative ? Allain, Deriaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) se sont intéressés au cas particulier de l'EPS dans le Canton de Vaud en Suisse, où les élèves ne sont pas notés dans cette discipline. Ces auteurs ont mis notamment en évidence que, dans ces conditions, les élèves s'y sentent davantage soutenus par leurs enseignants. En effet, le fait de gommer la certification tend à privilégier les effets des interventions aidantes de l'enseignant. Conformément aux conclusions de Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami et Pianta (2016), ces interventions influencent positivement l'engagement des élèves ainsi que la nature de leurs relations. De plus, les traditionnelles discriminations de genre paraissent atténuées, ainsi que le nombre de dispenses d'EPS (Attali et Saint-Martin, 2010). Contrairement à ce qui pourrait être attendu, ni le statut de la discipline ni l'identité professionnelle des enseignants du Canton de Vaud ne semblent souffrir de cette particularité.

Le but affiché de ce type d'évaluation exclusivement formative et formatrice est d'exclure l'échec possible des élèves les moins performants et d'impacter leur engagement sur le long terme. Il existe en France un courant important de réflexion qui présente des affinités avec ce type d'option, privilégiant le plaisir, pointant les limites et les effets pervers d'une EPS trop structurée, trop sérieuse, à l'évaluation trop sommative, qui désengage un nombre important d'élèves (Lavie et Gagnaire, 2014).

Néanmoins, du côté des enseignants, les résultats sont moins homogènes sur cette question. Mougnot (2013) montre par exemple que la plupart des enseignants d'EPS privilégient l'évaluation sommative et s'accordent pour en faire, entre autres, une occasion de maintien de l'engagement de l'élève. Mais les travaux ne sont pas concordants sur les effets de l'évaluation certificative sur l'engagement des élèves. Cette auteure montre que, pour les enseignants d'EPS français, la certification impacte positivement la motivation et l'engagement des élèves. Ce constat est conforté par l'étude américaine de Mercier et Iacovelli (2014) pointant cet effet potentiellement bénéfique d'évaluations certificatives réintroduites dans les cours d'EPS sur l'engagement et la persistance des élèves

Enfin, on observe qu'en l'absence d'échéances précises, de comptes à rendre au niveau des résultats, cette pratique de l'EPS cherchant à évacuer la certification pose des interrogations sur la qualité de l'enseignement. Par exemple, les cycles y sont souvent réduits à deux ou trois séances et les négociations avec les élèves à propos des thèmes et activités supports des leçons prennent le dessus sur la définition d'objectifs et sur le principe d'un enseignement planifié (Allain *et al.*, 2016).

L'évaluation authentique

D'autres études se sont penchées sur la mise en place d'une évaluation certificative « authentique » pour engager les élèves en EPS. Ce courant est fortement représenté Outre-Atlantique (*authentic assessment*) (évaluation authentique). Par exemple, Fencel (2014) montre les effets positifs sur l'engagement de l'élève en EPS

des formes d'évaluation correspondant à des situations variées empreintes de sens, en lien avec d'autres disciplines ou avec la vie courante. Évaluer les élèves dans ces conditions aurait un impact sur les apprentissages mais aussi sur le stress. Dans cette optique, l'enjeu de l'évaluation consiste à permettre aux élèves de mieux comprendre les raisons de leur niveau de performance (Collier, 2011).

À la manière de Dyson (2014), pour qui le rapport que l'élève entretient avec les savoirs enseignés est souvent minimisé, un courant essentiellement didactique met le focus en France depuis les années 1980 sur la nécessité de mettre en place des évaluations certificatives authentiques, c'est-à-dire en rapport avec les activités supports des apprentissages (Amade-Escot, 2007). L'idée qui prévaut ici est que l'évaluation certificative impacte l'engagement si elle s'insère dans un enseignement signifiant. Ainsi, de même qu'en sciences l'élève est confronté à des situations d'expérimentation, l'enseignant d'EPS place les élèves dans des « situations de référence » qui reprennent les fondamentaux et l'émotion spécifique de l'activité physique sportive et artistique (APSA) et servent de configuration pour les évaluations certificatives. Ce choix passe par l'évitement de situations d'évaluation trop morcelées, par exemple sur tel ou tel élément technique en jeux collectifs, en natation ou en gymnastique, qui viderait la certification des enjeux centraux de l'activité support (Carnus et Terrisse, 2006).

Mais cette tendance à l'authenticité dans les évaluations en EPS pour engager l'élève aurait aussi deux effets non souhaitables : elle accentuerait, notamment dans les sports compétitifs, les différences de performances et de perception de leurs performances chez les élèves, au détriment des filles, les confrontant au « vrai sport » (Ridgers, Fazy et Fairclough, 2007), faisant la promotion de l'atteinte de la performance (*ego orientation*) (orientation vers soi) plutôt que la promotion de la tâche (*task orientation*) (orientation vers la tâche) (Spittle et Byrne, 2009). De plus, elle s'opérerait souvent au prix d'imprécisions sur les feedbacks individuels, par exemple en sports collectifs où ce type de procédure conduit à focaliser l'attention des élèves sur les aspects stratégiques et tactiques (Mougnot, 2013). C'est aussi le cas de certaines APSA complexes, c'est-à-dire impliquant des enchaînements d'actions diverses dans un milieu incertain, ou encore des situations dans lesquelles les actions des différents protagonistes sont imbriquées et dépendantes les unes des autres, comme les sports de raquettes ou collectifs. Or, cette confusion concernant les buts à atteindre ou les critères pris en compte réduit l'efficacité formatrice de l'évaluation. Elle augmente aussi la sensation de subjectivité, voire d'arbitraire, d'une évaluation qui serait « à la tête du client », produisant le sentiment d'injustice évoqué précédemment (Lentillon-Kaestner, 2014 ; Cogérino, 2009).

Les co-évaluations

La littérature scientifique a cherché à analyser les dispositifs qui associent les élèves à l'évaluation certificative (Kearney, 2013). Sur ce point, comme nous le faisons remarquer deux décennies plus tôt, force est de constater que les procédures sont très disparates (Méard, Bertone et Joseph, 1996) : la co-évaluation peut se limiter à une simple observation outillée (par exemple, le recueil du nombre d'entrées en possession du ballon d'une

équipe comparé au nombre de tirs) ou à une prise de données chronométrées, ce qui remplit des fonctions formative et formatrice. Elle peut requérir des interprétations de la part des élèves, ce qui implique une maîtrise de critères plus fins, parfois plus nombreux. Co-évaluer son camarade en saut en longueur ou en football ne requiert pas les mêmes compétences d'observation et d'interprétation des conduites. La co-évaluation peut aussi être réalisée à deux, par équipes, mise en place de façon réciproque ou en rotation. Enfin, elle peut conduire plus ou moins directement à l'attribution de notes, ce qui lui confère une fonction certificative.

L'engagement des élèves est différent en fonction de ces différentes formes et de l'activité enseignée. La littérature récente est polarisée sur les types de co-évaluation plutôt formative et formatrice (Collier, 2011), c'est-à-dire qui rendent les élèves évaluateurs pour mieux réguler et favoriser leurs apprentissages. Les deux aspects conduisent à impacter positivement l'engagement des élèves dans la mesure où ils sont dépendants les uns des autres (donc ont des buts partagés). De plus, l'assimilation des critères serait meilleure en situation de co-évaluation et d'auto-évaluation qu'en enseignement frontal (Fencl, 2014 ; Mougnot, 2013). La généralisation d'outils (par exemple les tablettes numériques et leurs applications) qui permettent de garder des traces de l'activité facilite et renforce dans certaines conditions ces effets bénéfiques (Lu-Ho, Iwen et Gwo-Jen, 2016).

Globalement, le fait d'associer les élèves aux évaluations conduit donc à les engager de façon importante. On remarquera que la co-évaluation prend aussi pour objet de travail la responsabilité elle-même, à propos d'apprentissages disciplinaires (voir le concept de *assessment for accountability* ou évaluation responsabilisante) (Fencl, 2014). Mais celle-ci doit être organisée de façon progressive, pensée comme tout apprentissage de savoir, « didactisée » pourrait-on dire.

Des évaluations qui cherchent à prendre en compte les différences entre élèves

Un quatrième aspect est abordé dans les travaux scientifiques relatifs à l'évaluation : prendre en compte les différences entre élèves pour maintenir l'engagement de tous. L'objectif est de limiter dans l'évaluation certificative le poids des acquis des élèves, par exemple par des barèmes différenciés ou la prise en compte des progrès. En cherchant par exemple à entretenir la participation des élèves les plus « faibles » au cours des évaluations, l'enseignant d'EPS fait de l'engagement un enjeu majeur de son enseignement. En même temps, ce type d'option d'évaluation lui fait gagner en efficacité : favoriser les apprentissages, éviter l'échec (Abonnen et Boda, 2016 ; Mougnot et Dugas, 2014), assurer un enseignement de qualité (Dyson, 2014), renforcer la reconnaissance de l'EPS (Collier 2011), réduire le sentiment d'injustice (Cogérino et Mnaffakh 2008), responsabiliser les élèves.

Outre ces objectifs qui peuvent s'avérer concurrents, les formes d'évaluation qui cherchent à tenir compte des différences de départ entre élèves achoppent la plupart du temps sur des questions de faisabilité (Mougnot, 2013). En athlétisme, par exemple, on peut imaginer des procédures de différenciation basées sur la comparaison entre les performances de début et de fin de cycle. Certains

enseignants construisent ainsi des barèmes non plus sur des échelles de performances mais sur des échelles de comparaison de performances. Il faut alors multiplier les données, procéder à une évaluation diagnostique tout en masquant aux élèves la procédure et le barème final, ce qui est compliqué mais réalisable. En revanche, dans les activités artistiques ou les sports collectifs, le projet est impossible. Mougnot (2013) rappelle très justement que l'enseignant bute sur ces difficultés de faisabilité dans certaines APSA (lorsqu'il doit observer l'élève en direct et porter un jugement critérié) car les tentatives de différenciation par la prise en compte des progrès représentent une contrainte ajoutée. Dans les conditions concrètes d'évaluation d'une classe de trente élèves, notamment dans les activités duelles ou par équipes, le défi est simplement impossible à relever.

De plus, une des particularités de l'EPS tient à ce que les élèves performants le sont la plupart du temps parce qu'ils ont construit des compétences en dehors de l'école (ce qui est beaucoup moins le cas dans les autres disciplines). L'injustice liée à la non-différenciation est donc plus forte en EPS que dans d'autres disciplines et la tension qu'elle provoque au moment des évaluations est, selon nous, à l'origine d'anomalies dans les évaluations en EPS, en rapport avec la question de l'engagement des élèves, comme par exemple la tentation de baisser la note d'élèves performants mais perturbateurs.

Ainsi, comme l'analyse finement Cogérino (2000, 2009), l'histoire de l'EPS en France est marquée par des tentatives répétées de prendre en compte dans les notes au baccalauréat des aspects tels que « l'assiduité et l'application des élèves » (jusqu'en 1983), puis « leur participation » (jusqu'en 1993), puis des « savoirs d'accompagnement » (jusqu'en 2001), puis les « composantes méthodologiques des compétences » dans les années 2000. Cette particularité de la discipline trouve son explication dans la volonté de l'enseignant de réduire les écarts de performance entre élèves par l'introduction d'une « autre chose » (Méard et Klein, 2001) susceptible de les pondérer. Autre anomalie : à l'examen du baccalauréat en EPS, les enseignants français procèdent de façon régulière à des « arrangements évaluatifs » qui conduisent la plupart du temps à diminuer la note des élèves peu engagés et à augmenter la note de ceux qui se donnent de la peine (David, 2000 ; Brau-Antony et Hubert, 2014).

Ces particularités traduisent des dilemmes concernant la prise en compte de l'engagement des élèves dans l'évaluation en EPS. Celle-ci concentre des préoccupations simultanées et peu compatibles. Tout d'abord parce que les variations de l'engagement y sont particulièrement saillantes, du fait de l'émotion que peut susciter la réussite ou l'échec dans les pratiques physiques et sportives, du fait aussi d'un possible sentiment d'injustice que l'évaluation peut faire émerger chez les élèves en lien avec les conditions d'équité, du fait enfin que le jugement de la prestation implique dans les perceptions des uns et des autres le risque d'un jugement de la personne de l'élève, de ses soi-disant « dons », de ses limites, voire de ses handicaps. Ensuite, parce que cet engagement est lui-même objet d'évaluation, en tant que signe de l'effort ou au contraire de la désinvolture de l'élève, venant ainsi complexifier, voire contrarier les éléments d'évaluation par des critères implicites et subjectifs.

APPORTS DE LA RECHERCHE

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Concernant l'engagement de l'élève en EPS en rapport avec les formes d'évaluation, la littérature scientifique porte d'abord la focale sur les effets potentiellement néfastes de la certification. La plupart des travaux montrent que lorsque les formes d'évaluations gomment cette dimension certificative au profit d'une « évaluation pour apprendre », les élèves ressentent davantage l'aide de l'enseignant, leurs relations s'améliorent, ceux qui sont plus faibles se sentent moins discriminés. Du côté de l'enseignant, la certification sert néanmoins d'outil pour engager certains élèves.

- Le deuxième focus de la recherche concerne le rapport entre l'engagement des élèves et le sens des situations. Plusieurs auteurs soulignent l'impact positif des situations d'évaluation « authentiques » en EPS, c'est-à-dire porteuses de l'essence de l'activité, même si celles-ci, par la subjectivité des critères qu'elles impliquent, peuvent avoir des conséquences non souhaitables.

- De nombreuses études portent en troisième lieu sur les différentes évaluations qui associent les élèves à la procédure. L'effet de ces co-évaluations sur l'engagement en EPS des élèves est souligné, ainsi que sur la responsabilisation de l'élève qui est amené à maîtriser et à manipuler des critères et à interagir avec ses pairs.

- Enfin, les chercheurs pointent la multiplicité de formes d'évaluation qui prennent en compte les différences entre élèves. Cette prise en compte apparaît comme une condition incontournable pour engager les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage en EPS, ce qui incite l'enseignant à valoriser autre chose que la motricité de l'élève, et même à procéder à des « arrangements évaluatifs ».

PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

**RENDRE FORMATRICE
L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE
AFIN D'ENGAGER L'ÉLÈVE**

Nous choisissons ici de présenter nos propres recommandations que l'on pourrait résumer ainsi : rendons l'évaluation certificative formatrice pour engager tous les élèves. En effet, dans l'activité d'enseignement obligatoire, la distinction entre des actions qui relèveraient strictement d'une évaluation formatrice et d'autres qui seraient strictement certificatives nous apparaît discutable. Cela consisterait à juxtaposer, du côté de l'élève, des moments d'engagement soi-disant autodéterminé et des moments de conformation dans un contexte global de contrôle. La perspective qui nous semble la plus fertile consiste donc à intégrer l'évaluation certificative – à laquelle les élèves français sont tellement habitués – dans le processus d'apprentissage pour en gommer ses effets néfastes. Cette option nous semble reposer sur trois grandes orientations, aucune n'étant obligatoire ou exclusive.

Il s'agit tout d'abord d'éviter la dimension ponctuelle de l'évaluation certificative, qui entraîne régulièrement des injustices, du fait de circonstances toujours variables

pouvant conduire tel élève habituellement performant à échouer (et vice-versa). Sur ce point, il est possible, même dans certaines activités supports comme l'athlétisme, la gymnastique ou la natation sportive, dans lesquelles cette dimension de performance ponctuelle est pourtant essentielle (réaliser un exploit, battre un record...), de multiplier les prises de performance pour évaluer à partir de la meilleure performance (conserver le meilleur temps après trois courses de 80 m), ou pour se baser sur une moyenne (établir non pas un barème de 100 m en crawl mais de 3 x 100 m en crawl). Cette première orientation permet également de privilégier la dimension « accompagnement » par rapport à la dimension « contrôle » de la certification, ce qui peut passer par la prise en compte des progrès de l'élève. Il est tout simplement possible d'étaler la certification sur plusieurs séances, par exemple en évaluant la maîtrise progressive de mouvements gymniques tout au long d'un cycle, de séance en séance, à l'initiative de l'élève (Méard et Bertone, 2009).

Il s'agit aussi de limiter les facteurs internes et stables, liés au gabarit, à la physiologie de l'élève d'une part, aux apprentissages extrascolaires d'autre part. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il faut tout faire selon nous pour évacuer de la certification ce qui est « donné » à l'avance. Nous sommes donc favorables à l'introduction de compétences autres que motrices dans la notation (les rôles de chorégraphe en danse, de juge en lutte, d'arbitre, etc.), sous formes de barèmes cumulés ou de nomogrammes. L'enjeu est ici de focaliser l'évaluation sur ce qui est enseigné, par exemple par des barèmes centrés sur la comparaison d'une course en plat et d'une course de haies (ou d'un cumul de 2 x 50 m et un 100 m en relais pour une dyade d'élèves). Cette orientation a souvent pour conséquence de déléguer des responsabilités aux élèves, de leur faire endosser des rôles de chorégraphe en danse, de juge en lutte, d'arbitre qui, en multipliant les champs de compétences, multiplient les opportunités de réussir en EPS.

Il s'agit ensuite de rendre les élèves dépendants les uns des autres au cours des évaluations : nous sommes de fervents défenseurs d'une certification de prestations collectives, c'est-à-dire par dyades, par groupes ou par équipes (avec la même note pour tous ou une partie commune de la note individuelle). Les effets d'entraide et de négociation entre élèves de ces procédures compensent à nos yeux très largement les éventuels soucis d'équité. Pour les mêmes raisons, nous prôtons une multiplication des co-évaluations impliquantes, c'est-à-dire débouchant sur des notes, ce qui rend évaluateur et évalué dépendant. Les multiples travaux que nous avons réalisés dans ce domaine conduisent de façon régulière à constater des améliorations décisives de l'engagement des élèves. Mais pour y parvenir, il s'agit de construire les « compétences enseignantes à la co-évaluation » afin d'éviter les tricheries, conflits ou autres dérives.

Nous avons bien conscience que ce type de recommandations, listées de la sorte, fait toujours courir le risque de dessiner une pédagogie de l'idéal, un métier virtuel. Répétons donc qu'aucune de ces orientations n'est obligatoire ou exclusive. De plus, les choix en termes de pédagogie relèvent d'options philosophiques et politiques et nous pouvons concevoir qu'aux yeux de certains de nos collègues, par exemple, il soit injuste de ne pas distinguer davantage – et donc de récompenser par des notes – les élèves performants en EPS.

Néanmoins, pour résumer, il nous semble que lorsqu'on parvient à distribuer la certification tout au long d'un cycle d'enseignement et/ou à impliquer les élèves dans l'évaluation en leur offrant de la liberté, en leur donnant des responsabilités et/ou en les rendant dépendants les uns des autres, leur engagement tend à augmenter de façon sensible, parfois de façon spectaculaire (Méard et Bertone, 2009). Ces recommandations cherchent explicitement à rompre avec une distinction accompagnement/contrôle peu pertinente dans le concret de l'enseignement de l'EPS obligatoire en France. De ce point de vue, nous ne critiquons pas chez les collègues ce que Mougenot appelle la « *confusion entre évaluation formative et sommative* » (2013, p. 146). Nous y voyons au contraire un moyen pour limiter les effets pervers d'une distinction peu pertinente sur le terrain. En rendant l'évaluation certificative formatrice, on intègre l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et l'on fait paradoxalement du contrôle un outil puissant d'accompagnement du travail des élèves.

Ce qui est visé ici, ce n'est pas un engagement axé sur une motivation ponctuelle (comme le plaisir instantané ressenti dans telle ou telle situation, la recherche d'une médaille, d'une récompense ou d'une note) mais plutôt un engagement fondé sur une activité « autonome ». Autrement dit, l'idée que nous défendons, à la lumière de la recherche et de nos expériences professionnelles, tient à ce que l'engagement des élèves peut être obtenu de façon privilégiée lors des évaluations en EPS grâce à leur propre maîtrise des tenants et des aboutissants de l'évaluation certificative, c'est-à-dire leur propre maîtrise du contrôle.

PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES CE QU'IL FAUT RETENIR

- Concernant les recommandations relatives à l'engagement de l'élève en EPS, la recherche nous incite à faire le choix de rompre avec la dichotomie théorique entre les fonctions formatrice et certificative de l'évaluation.

- Dans la pratique, la piste la plus prometteuse consiste donc paradoxalement à rendre l'évaluation certificative formatrice. Cette option implique par exemple d'éviter la dimension ponctuelle de l'évaluation certificative qui entraîne régulièrement des injustices et des désengagements. Dès lors, c'est « l'accompagnement » qui prend le dessus sur le « contrôle » et ses effets potentiellement néfastes.

- De plus, il est nécessaire selon nous de limiter au maximum les facteurs internes et stables de la performance motrice, liés au gabarit, à la physiologie de l'élève d'une part, liés aux apprentissages extrascolaires d'autre part. Même si cette orientation se déploie aux dépens de l'objectivité des résultats et des classements, elle nous semble plus juste et surtout plus efficace si l'on veut susciter et maintenir l'engagement de tous les élèves.

- Enfin, rendre l'évaluation certificative formatrice passe par des situations où les élèves sont dépendants les uns des autres, soit par des prestations et des notes collectives, soit par des co-évaluations requérant des interprétations, c'est-à-dire une maîtrise de critères fins et complexes que les élèves manipulent et s'appliquent réciproquement de façon responsable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abonnen (D.), Boda (B.), « L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS », *Actes de la Biennale de l'AEEPS des 17-18 octobre 2015*, Saint-Mandé, AEEPS, 2016, p. 8-13.

► Allain (M.), Deriaz (D.), Voisard (N.), Lentillon-Kaestner (V.), « Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive », *STAPS*, n° 113, 2016, p. 73-87.

Amade-Escot (C.), *Le didactique*, Paris, Éditions EP&S, 2007.

Ardoino (J.), Berger (G.), « Fondements de l'évaluation et démarche critique », *AECSE*, n° 6, 1989, p. 3-11.

Attali (M.), Saint-Martin (J.), « L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009) », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 43(3), 2010, p. 55-81.

Becker (E. S.), Goetz (T.), Morger (V.), Ranellucci (J.), « The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – an experience sampling analysis », *Teaching and Teacher Education*, n° 43, 2014, p. 15-26.

► Brau-Antony (S.), Hubert (B.), « Curriculum en éducation physique et sportive et évaluation certificative au baccalauréat », *Questions vives*, n° 22, 2014, p. 67-82.

Broeckelman-Post (M. A.), Tacconelli (A.), Guzmán (J.), Rios (M.), Calero (B.), Latif (F.), « Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement », *Communication Education*, n° 65(2), 2016, p. 204-212.

Brunelle (J.), Tousignant (M.), Godbout (P.), *Le temps d'apprentissage. Antécédents, réalisations, perspectives*, Québec, Université de Laval, 1996.

Butera (F.), Buchs (C.), Darnon (C.), « Introduction », *L'évaluation, une menace ?*, PUF, 2011, p. 9-12.

Carnus (M.-F.), Terrisse (A.), « La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS », *Savoirs*, n° 3(12), 2006, p. 55-74.

► Cogérino (G.), « Évaluation et représentation de l'effort en EPS », in Delignières(D.) (dir.), *L'effort*, Paris, Éditions EP&S, 2000, p. 91-107.

Cogérino (G.), « Enseignement d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité », *Spirale*, n° 43, 2009, p. 9-19.

Cogérino (G.), Mnaffakh (H.), « Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort », *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008, p. 111-122.

Collier (D.), « Increasing the value of physical education », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n° 82(7), 2011, p. 38-41.

David (B.), *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 2000.

Dyson (B.), « Quality physical education : a commentary on effective physical education teaching », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n° 85(2), 2014, p. 144-152.

Fredricks (J. A.), Blumenfeld (P. C.), Paris (A. H.), « School engagement : potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, n° 74, 2004, p. 59-109.

Girandola (F.), *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2003.

Joule (R.-V.), Beauvois (J.-L.), *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris, PUF, 2006.

Kearney (S.), « Improving engagement : the use of "authentic self- and peer-assessment for learning" to enhance the student learning experience », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, n° 38(7), 2013, p. 875-891.

Kniffin (K. M.), Baert (H.), « Maximizing learning through assessment in middle and high school physical education », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n° 86(4), 2015, p. 7-16.

- Lavie (F.), Gagnaire (P.) (dir.), *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*, Paris, AEEPS, 2014.
- Leirhaug (P. E.), MacPhail (A.) « It's the other assessment that is the key': three norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning », *Sport, Education and Society*, n° 20(5), 2015, p. 624-640.
- Lentillon-Kaestner (V.), « Les élèves du second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive », *STAPS*, n° 79, 2008, p. 49-66.
- Lentillon-Kaestner (V.), « Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 17, 2014, p. 89-108.
- Lu-Ho (H.), Iwen (H.), Gwo-Jen (H.), « Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course », *Computers and Education*, n° 96, 2016, p. 55-71.
- Méard (J.), Bertone (S.), « Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas », *STAPS*, n° 83, 2009, p. 87-99.
- Méard (J.), Bertone (S.), Joseph (G.), « Pratiques co-évaluatives en éducation physique et sportive ? Analyse des discours professionnels et fondements théoriques », *Éducation et Recherche (CH)*, n° 1(18), 1996, p. 58-72.
- Méard (J.), Klein (G.), « Les programmes d'EPS "lycées". Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants », *Revue EPS*, n° 291, 2001, p. 9-15.
- Mercier (K.), Iacovelli (T.), « Summative assessments : how we improved our high school physical education program », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n° 85(2), 2014, p. 14-18.
- Mougenot (L.), *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive*, tome 1, Université René Descartes-Paris V, 2013.
- Mougenot (L.), Dugas (É.), « Formation et pratique des enseignants : regard porté sur l'évaluation en EPS », *Spiral-E*, n° 53, 2014, p. 67-83.
- Nunziati (G.), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, n° 280, 1990, p. 47-64.
- Piéron (M.), *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*, Paris, Éditions Revue EPS, 1993.
- Pulfrey (C.), Buchs (C.), Butera (F.), « Why grades engender performance-avoidance goals : the mediating role of autonomous motivation », *Journal of Educational Psychology*, n° 103(3), 2011, p. 683-700.
- Reeve (J.), « Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive », *Educational Psychologist*, n° 44(3), 2009, p. 159-175.
- Reeve (J.), Tseng (C. M.), « Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities », *Contemporary Educational Psychology*, n° 36(4), 2011, p. 257-267.
- Ridgers (N. D.), Fazy (D. M. A.), Fairclough (S. J.), « Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education », *British Journal of Educational Psychology*, n° 77, 2007, p. 339-349.
- Ruzek (E. A.), Hafen (C. A.), Allen (J. P.), Gregory (A.), Mikami (A. Y.), Pianta (R. C.), « How teacher emotional support motivates students : the mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence », *Learning and Instruction*, n° 42, 2016, p. 95-103.
- Ryan (R. M.), Deci (E. L.), « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, n° 55(1), 2000, p. 68-78.
- Sävenbom (R.), Haugen (T.), Bulie (M.), « Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject ? », *Physical Education and Sport Pedagogy*, n° 20(6), 2014, p. 629-646.
- Schaufeli (W. B.), Bakker (A. B.), « Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement : a multi-sample study », *Journal of Organizational Behaviour*, n° 25, 2004, p. 293-315.
- Spittle (M.), Byrne (K.), « The influence of sport education on student motivation in physical education », *Physical Education and Sport Pedagogy*, n° 14(3), 2009, p. 253-266.