

# **De l'égalité des attentes institutionnelles en EPS à la diversité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s d'éducation physique et sportive au secondaire 1 dans le canton du Jura.**

---

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de : Andy Terrier

Sous la direction de : Régis Léchenne

Bienne, mai 2021

## Remerciements

L'achèvement de ce travail est l'opportunité pour moi de remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont soutenu durant ce temps d'étude et pendant les deux années de ce cursus de Master. Il me tient à cœur de distinguer le soutien de certaines personnes.

En premier lieu, je souhaite remercier Monsieur Régis Léchenne pour sa disponibilité et son implication dans la collaboration que nous avons entretenue.

De plus, rien n'aurait été possible sans la participation et l'honnêteté des cinq enseignant-e-s ayant participé à mon étude. Je les remercie pour leur confiance et leur autorisation à sonder leurs classes.

Je souhaite également remercier mes parents pour leur soutien en toutes circonstances.

Finalement, je souhaite remercier ma petite amie pour son aide, ses relectures ainsi que son soutien sans faille.

## Résumé

Les attentes de l'institution en matière d'évaluation tendent vers un idéal égalitaire. Cependant, le Plan d'études romand (PER) ne propose pas de système d'évaluation commun permettant de répondre directement à ces attentes. Le système évaluatif en EPS dépend d'un éventuel programme interne au sein des établissements ou de choix individuels de l'enseignant-e. Par conséquent, l'enseignant-e dispose le plus souvent d'une grande liberté dans la mise en œuvre de ses pratiques évaluatives. Ces dernières sont rendues complexes par l'hétérogénéité des élèves qu'elles-ils rencontrent.

Dans ce travail, les conceptions des enseignant-e-s en lien avec l'évaluation et la mise en œuvre de celle-ci seront étudiées. Ces différentes pratiques évaluatives seront ensuite soumises aux élèves afin de recueillir leurs perceptions. L'objectif est de vérifier si les attentes égalitaires des institutions sont confirmées par les élèves ou si un sentiment d'injustice subsiste quant aux évaluations.

Les critères des différents enseignant-e-s lors de la mise en œuvre des pratiques évaluatives sont mis en commun afin de recueillir la diversité des conceptions et des choix liés aux évaluations. Les sentiments d'injustice des élèves en rapport avec les différentes pratiques évaluatives ont ensuite été prélevés. La finalité est de vérifier le décalage parfois décrit dans la littérature entre l'égalité attendue par les institutions et la réalité des pratiques évaluatives.

### Mots-clés :

- Éducation physique et sportive
- Pratiques évaluatives
- Égalité
- Différenciation
- Sentiment d'injustice

### Liste des abréviations :

EPS : Éducation physique et sportive

PER : Plan d'études romand

## Table des matières

Remerciements .....	i
Résumé .....	ii
Table des matières .....	3
Introduction.....	7
1 Problématique et question de recherche.....	10
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....	10
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	10
1.1.2 Intérêt de l'étude .....	12
1.2 État de la question .....	12
1.2.1 Les fonctions et les dispositifs d'évaluation en EPS.....	13
1.2.1.1 L'évaluation diagnostique.....	13
1.2.1.2 L'évaluation sommative et formative.....	13
1.2.1.3 L'auto-évaluation .....	14
1.2.1.4 La co-évaluation.....	14
1.2.2 Les effets de l'évaluation .....	14
1.2.3 L'égalité ou l'équité .....	15
1.2.4 La différenciation en EPS .....	16
1.2.4.1 Les causes de la différenciation en EPS.....	17
1.2.4.2 Des barèmes adaptés aux classes hétérogènes .....	18
1.2.5 Les perceptions des élèves .....	20
1.3 Question et objectifs de recherche .....	23
1.3.1 Question de recherche .....	23
1.3.2 Objectifs de recherche.....	24
2 Démarche méthodologique.....	25
2.1 Les fondements de la démarche.....	25

2.1.1	Recherche qualitative et quantitative .....	25
2.1.2	Démarche compréhensive .....	25
2.1.3	Approche inductive et déductive.....	26
2.1.4	Enjeu ontogénique.....	26
2.1.5	Visée heuristique .....	26
2.2	Nature du Corpus.....	27
2.2.1	Les variables.....	27
2.2.2	Les méthodes de récoltes de données .....	27
2.2.2.1	L'entretien semi-directif : .....	27
2.2.2.2	Le questionnaire (Annexe 3) : .....	28
2.2.3	Protocole de recherche .....	31
2.2.4	Sélection de l'échantillon.....	31
2.3	Les méthodes d'analyse des données .....	32
2.3.1	Règles de retranscription des entretiens.....	32
2.3.2	Traitement des données.....	34
2.3.2.1	Entretiens semi-directifs.....	34
2.3.2.2	Questionnaires.....	34
3	Présentation et interprétation des résultats .....	36
3.1	L'utilisation de l'évaluation.....	36
3.2	Pratiques évaluatives égalitaires ou équitables .....	37
3.2.1	Les bénéfices d'une pratique évaluative équitable .....	38
3.2.2	La planification et l'organisation de pratiques équitables .....	38
3.2.3	Les apports pédagogiques des pratiques évaluatives équitables .....	39
3.2.4	Une note 6 difficilement accessible à toutes et tous .....	40
3.2.5	L'utilisation du jugement et de barèmes.....	41
3.2.5.1	Les barèmes .....	41
3.2.5.2	L'évaluation critérielle .....	42

3.2.5.3	Le jugement .....	42
3.3	Pratiques évaluatives différenciées .....	43
3.3.1	La diversification des évaluations .....	44
3.3.1.1	L'évaluation psychosociale .....	44
3.3.1.2	L'évaluation de la progression .....	45
3.3.2	La flexibilité de l'évaluation .....	46
3.3.3	L'adaptation de l'évaluation .....	46
3.3.4	La modification de l'évaluation.....	47
3.4	Perceptions des pratiques évaluatives .....	48
3.4.1	La perception de l'injustice par les enseignant·e·s.....	48
3.4.2	La perception de l'évaluation par les élèves.....	49
3.4.2.1	Affinité avec l'évaluation .....	49
3.4.2.2	Affinité avec les pratiques équitables.....	49
3.4.2.3	La perception de la différenciation.....	50
3.4.2.4	Le sentiment d'injustice.....	51
3.4.2.5	Communication des enseignants.....	53
	Conclusion .....	56
	Liste des figures et tableaux.....	60
	Bibliographie.....	62
Annexe 1 : Guide d'entretien	Guide d'entretien .....	I
1.	Discussion d'accueil.....	I
2.	Démarrage de l'entretien .....	I
3.	Corps de l'entretien.....	II
4.	Clôture .....	IV
Annexe 2 : Contrat de recherche	.....	V
Annexe 3 : Questionnaire.....	.....	VI



# Introduction

## Contexte

La liberté pédagogique permet aux enseignant·e·s de faire leurs propres choix dans la mise en œuvre de leurs pratiques et en particulier en matière d'évaluation. Celle-ci conduit à une importante diversité en matière de pratiques évaluatives de la part du corps enseignant. Dans l'optique d'une application éthique de l'évaluation, celui-ci trouve des solutions pour s'adapter à l'hétérogénéité des classes qu'il rencontre. Dans ce contexte, la difficulté à élaborer des évaluations objectives et équitables est mise en exergue (Lentillon-Kaestner, 2014). De plus, le personnel enseignant est mené à réaliser des choix, faire des compromis et prendre des précautions (Mougenot, 2015). Les enseignant·e·s d'EPS peuvent être influencés en fonction de leurs observations et de leurs sensibilités à différentes valeurs, ainsi leurs choix sont très personnels et permettent d'alimenter de vifs débats.

Le Plan d'études romand (PER) indique au corps enseignant la liste des apprentissages que doivent contenir leurs séquences, mais n'impose aucune exigence concernant les évaluations. Il laisse également à l'enseignant·e la liberté d'évaluer toutes ou parties des disciplines sportives qu'elle-il va aborder. Parfois, c'est de l'établissement que vient l'uniformisation des pratiques en imposant une planification des séquences et des évaluations, mais laisse l'enseignant·e disposer d'une grande marge de manœuvre pour répondre aux exigences du PER.

La situation de l'EPS est bien particulière. En effet, le sport possède sa propre culture dont l'une des valeurs est de comparer les performances afin de mettre en valeur les meilleures d'entre-elles. A contrario, le système éducatif suggère aux enseignant·e·s d'adapter leurs pratiques afin de donner à chacun·e la même chance de réussir. En somme, il est intéressant de soulever le paradoxe d'un système scolaire valorisant l'équité pour répondre aux attentes d'une évaluation éthiquement juste dans une discipline valorisant culturellement la performance.

Depuis des années, une évolution des pratiques a permis de progresser d'une mesure de la performance vers une évaluation qui tend à adapter les objectifs aux compétences des élèves (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). La diversité au sein des classes est grande et les enseignant·e·s disposent également de libertés pour y faire face en différenciant et en adaptant leurs pratiques aux profils des élèves. Plusieurs niveaux de différenciation peuvent être utilisés afin de répondre aux besoins de chacun·e (Dubois, 2016).

Les enseignant·e·s ont également pour mission de promouvoir la santé et de donner goût à l'activité physique. Il est essentiel de guider les élèves vers un comportement auto-déterminé en stimulant



leur motivation intrinsèque. Les élèves peuvent potentiellement développer différents sentiments vis-à-vis d'une pratique évaluative. Tout d'abord, si cette dernière est adaptée aux besoins de l'élève, celui-celle-ci développe une motivation (Verger & Verger-Gourson, 2000). Si l'élève ne perçoit pas le lien entre les résultats obtenus et les efforts consentis, il développe un sentiment d'injustice (Lentillon-Kaestner, 2014). Par conséquent, la motivation et le sentiment d'injustice sont deux indicateurs permettant de mesurer l'efficacité des pratiques évaluatives mises en place par les enseignant-e-s.

De part mon expérience dans l'enseignement de l'EPS, j'ai pu observer la difficulté de mettre en place des pratiques répondant aux besoins de tous les élèves. Il m'est apparu que l'adaptation de mes pratiques et de mes évaluations reposait principalement sur mes propres ressources. Les choix que j'ai effectués en fonction de mes observations me semblaient être le meilleur compromis possible pour répondre aux attentes de tous les élèves. Cependant, tant les discussions avec mes collègues que le peu de retours de la part de mes élèves me laissaient penser qu'une autre manière de faire était possible. Depuis lors, divers questionnements germent dans mon esprit. Ils portent sur les sensibilités auxquelles répondent les enseignant-e-s pour s'adapter aux besoins des élèves ainsi que sur la perception des élèves face à la diversité des pratiques proposées par les enseignant-e-s.

### **Notions abordées**

Lorsqu'un enseignant-e soumet une évaluation à une classe, elle-il adopte une position en fonction de ses sensibilités aux valeurs d'égalité et d'équité. L'égalité donne à chacun-e les mêmes objectifs et les mêmes conditions de réalisation. L'équité donne à chaque élève les mêmes chances de réussite. Elle s'adapte aux élèves et fixe des objectifs individualisés (Poutoux, 2012). L'enjeu est de comprendre quels compromis les enseignant-e-s font afin de répondre à l'une ou l'autre de ces valeurs. Chacun de leurs choix peut alimenter le sentiment d'injustice car, en pratique, il s'agit de maintenir ou d'enlever des avantages préexistants liés à des facteurs tels que la morphologie ou le genre.

Pour comprendre la différenciation, il s'agit de classer les adaptations faites par les enseignant-e-s en niveaux de différenciation. En effet, Dubois (2016) et Caron (2008) nous suggèrent l'utilisation de la diversité et de la flexibilité comme moyens permettant à tou-te-s les élèves d'évoluer dans le même cadre. Ils ajoutent que l'adaptation et la modification sont utiles lorsque les besoins des élèves en difficulté les imposent.

Les sentiments que développent les élèves sont de précieux indicateurs permettant de mesurer l'efficacité des pratiques mises en place par les enseignant-e-s. Ainsi, les études montrent que 40% des élèves ressentent un sentiment d'injustice lors des leçons d'EPS (Lentillon-Kaestner, 2014). À

l'inverse, certain-e-s auteur-e-s affirment que des pratiques adaptées génèrent la motivation (Verger-Verger-Gourson, 2000). L'interprétation des perceptions des élèves est un élément central dans la mise en œuvre des pratiques. Ainsi ces différentes notions vont être abordées dans notre étude.

### **Plan du travail**

Tout d'abord, ce travail présente la problématique et décrit les différents types d'évaluation utilisés sur le terrain. Les notions d'égalité et d'équité sont développées avant de prendre connaissance de la différenciation mise œuvre en fonction des différents facteurs de différenciation identifiés. Par la suite, la problématique identifie la question et les objectifs de recherche.

Ensuite, la méthodologie se déroule en deux temps. Premièrement, les sensibilités des enseignant-e-s envers les valeurs d'égalité et d'équité sont récoltées dans une démarche qualitative grâce à des entretiens semi-directifs. Les conceptions des enseignant-e-s sont analysées et mises en commun afin de représenter les réalités du personnel enseignant interrogé. Deuxièmement, des questionnaires sont distribués aux élèves des enseignant-e-s afin de mesurer l'efficacité des pratiques mises en place. Ces informations quantitatives sont également analysées et sont mises en relation avec les conceptions de leur enseignant-e.

Par la suite, l'analyse des résultats commence par la retranscription des entretiens et l'interprétation de ceux-ci. Une analyse des questionnaires à travers des statistiques descriptives s'ensuit afin de recueillir les perceptions des élèves.

Finalement, une discussion des résultats et la mise en relation des pratiques évaluatives avec les perceptions des élèves sont réalisées. Elle permet d'identifier l'influence des différentes pratiques évaluatives sur le sentiment d'injustice ou la motivation des élèves. Ce travail est conclu en répondant à la question de recherche ainsi qu'en portant un regard réflexif sur la recherche.

# 1 Problématique et question de recherche

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

De nos jours, la question autour de l'évaluation en EPS est très présente dans les établissements scolaires. En effet, le Plan d'études romand ne donne que peu d'informations concernant la mise en œuvre du processus d'évaluation et laisse une large liberté aux enseignant·e·s. Dans le Canton du Jura, il existe un plan de cheminement qui amène quelques précisions, mais plusieurs éléments restent en suspens. De surcroît, l'hétérogénéité des élèves est très présente dans les classes actuelles, ce qui représente un défi pour le corps enseignant. Celui-ci est parfois amené à adapter les évaluations en fonction des besoins des élèves, ce qui peut provoquer un sentiment d'injustice de la part du reste de la classe.

Lors de ce travail, nous aborderons de nombreux facteurs qui influencent les enseignant·e·s dans l'élaboration de leurs pratiques évaluatives.

Lors de nos pratiques professionnelles, il nous est arrivé de me retrouver face à des situations devant lesquelles nous nous sommes demandés jusqu'à quel point est-ce que nous pouvions mettre en place des pratiques différenciées tout en évitant le sentiment d'injustice et en guidant les élèves vers un comportement autodéterminé. C'est ainsi que le questionnement lié à l'élaboration des évaluations sommatives nous est apparu.

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Plusieurs partenaires sont impliqués dans la thématique entourant l'évaluation. Les institutions se servent des évaluations comme indicateur permettant ou interdisant la promotion de l'élève. Les établissements ont la possibilité de cadrer l'évaluation afin de mettre en place une cohérence intra-muros. Finalement, les élèves réagissent émotionnellement aux évaluations qui leur sont soumises. Quelles sont les exigences institutionnelles auxquelles se doit de répondre le personnel enseignant ?

#### **Les prescriptions mises en avant par le Canton du Jura**

Une évaluation certificative en EPS est une note qui compte pour la moyenne générale et qui permet la promotion de l'élève (Allain, Dériaz, Voisard & Lentillon-Kaestner, 2016). En Suisse, l'attribution du statut certificatif à la note d'EPS dépend de décisions cantonales. Dans le canton du Jura, l'évaluation

en EPS est non certificative. Cette loi figure dans l'article 153 alinéa 3 de l'ordonnance scolaire de canton du Jura de 1993<sup>1</sup>.

Art 153	<sup>3</sup> Au degré secondaire, les disciplines qui déterminent l'orientation des élèves (cours à niveau et cours à option) font l'objet d'une évaluation chiffrée ; pour les autres disciplines, des appréciations non chiffrées peuvent être utilisées avec l'accord du département.
---------	--

Dans d'autres cantons, comme Genève, Neuchâtel, Fribourg et Berne, la note est certificative (Lentillon-Kaestner 2014). Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2018) estiment que l'attribution d'une note certificative, ou simplement l'absence de notes, ne représenterait pas une meilleure méthode de communication qu'une autre et n'influencerait pas les résultats des élèves.

### **Le plan de cheminement<sup>2</sup>**

Le plan de cheminement élaboré par le département de la formation, de la culture et des sports (DFCS) est un document qui suggère un cadre dans lequel peut exercer le corps enseignant d'EPS. Cependant, celui-ci n'impose que peu de contraintes au personnel enseignant. Concernant l'évaluation, le document suggère de varier les différentes formes d'évaluation et que trois à quatre évaluations semestrielles seraient appropriées. Il propose également d'établir des plans d'établissement qui permettent d'instaurer une certaine cohérence entre les différent·e·s enseignant·e·s. Dans le cas où il est mis en place, ce plan d'établissement doit contenir les cycles d'apprentissages que les enseignant·e·s peuvent appliquer librement par la suite. Les évaluations peuvent également figurer dans ce plan. Le document donne, en effet, une place centrale à l'adaptation de l'enseignement en fonction des situations.

Le Plan de cheminement estime que le contenu de l'évaluation doit être orienté vers des tâches complexes. Deux tabelles doivent être utilisées pour pouvoir évaluer les élèves de la manière la plus juste. En effet, Brau-Anthony et Cleuziou (2005) affirment qu'utiliser de manière complémentaire une table de référence mesurant la performance de l'élève et une autre table mesurant ses compétences psychosociales est recommandée.

Dans un tel contexte, le corps enseignant élabore ses pratiques de façon à répondre à sa propre éthique de l'évaluation. Quelle est la marge d'interprétation restante aux enseignant·e·s entre libertés et contraintes ?

---

<sup>1</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

<sup>2</sup> [https://www.jura.ch/Htdocs/Files/v/29676.pdf/Departements/DFCS/SEN/Plans\\_etudes/180800\\_Plan-de-cheminement\\_EPS\\_cycle3.pdf?download=1](https://www.jura.ch/Htdocs/Files/v/29676.pdf/Departements/DFCS/SEN/Plans_etudes/180800_Plan-de-cheminement_EPS_cycle3.pdf?download=1)

## **Entre différenciation pédagogique et éthique de l'évaluation**

L'égalité et l'équité sont deux valeurs influençant l'élaboration de l'évaluation. L'enseignant·e possède ces propres sensibilités face à ces deux valeurs et met en place des pratiques évaluatives qui découlent de celles-ci. L'enseignant·e fait les compromis nécessaires afin de répondre à sa vision éthique de l'évaluation, ainsi qu'à ses valeurs dont découle l'adaptation des pratiques.

La différenciation est mise en place par l'enseignant·e afin de prendre en compte les besoins des élèves. Elle est étroitement liée aux valeurs d'égalité et d'équité dans la mesure où la différenciation permet de combler les désavantages liés aux compétences des élèves. De plus, elle permet de fixer des objectifs qui stimulent la motivation de chacun·e.

Si les enseignant·e-s élaborent leurs évaluations selon leur propre éthique, ce sont bien les élèves qui sont évalué·e-s. Les enseignant·e-s souhaitent favoriser l'envie de faire du sport en générant la motivation. Cependant, la présence de sentiments d'injustice dans les classes révèle que chaque élève n'a pas les mêmes perceptions des pratiques auxquelles elles-ils sont confrontés.

### **1.1.2 Intérêt de l'étude**

L'intérêt de cette recherche consiste à comprendre l'importance des différentes valeurs dans l'élaboration d'une évaluation. Recueillir les sensibilités des enseignant·e-s et la répercussion de celles-ci dans leurs pratiques permet de déterminer l'influence des valeurs d'égalité et d'équité. Ensuite, recueillir les pratiques évaluatives différenciées des enseignant·e-s permet de comprendre la mise en œuvre de ces valeurs. De plus, l'intérêt est de comprendre jusqu'où la différenciation peut être mise en place et quels niveaux de différenciation sont privilégiés. Finalement, déterminer l'efficacité de ses pratiques évaluatives différenciées est essentiel. Elle permet de vérifier que l'enseignant·e remplisse ses objectifs en matière de motivation et d'envie de faire du sport.

Ce travail est une opportunité unique de répondre à cette question et de comprendre les nuances et les compromis qui influencent l'enseignant·e lors de l'élaboration des pratiques évaluatives. Mener ce travail permet d'adopter une posture réflexive sur nos propres pratiques et de les adapter en fonction de nos travaux. En effet, l'élaboration de ce travail nous guide à développer un regard critique sur notre manière de concevoir l'évaluation en EPS.

## **1.2 État de la question**

Dans ce chapitre, les différentes notions liées à la question de recherche sont développées. Dans un premier temps, les concepts liés à l'évaluation sont présentés. Par la suite, le travail met en avant les valeurs d'égalité et d'équité ainsi que les pratiques différenciées possibles. Pour terminer, les perceptions des élèves liées aux pratiques évaluatives sont développées.

### 1.2.1 Les fonctions et les dispositifs d'évaluation en EPS

L'évaluation se définit comme étant la prise d'informations qu'effectue un·e acteur·e (enseignant·e ou élève) sur des comportements ou des performances identifiables d'élèves en les rapportant à des normes ou à des objectifs (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013). Il est question de réaliser un bilan de compétences de l'élève à un moment précis. Marcoux, Fagnant, Loye et Ndinga (2014) estiment que cela fait partie d'une récolte d'informations permettant une prise de décision qui peuvent être en lien avec l'attribution d'une note ou d'un choix pédagogique.

#### 1.2.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est utilisée en début de séquence afin d'obtenir les informations nécessaires au déroulement du cycle. Elle permet à l'enseignant·e d'adapter et d'orienter son enseignement aux besoins des élèves. Marcoux, Fagnant, Loye et Ndinga (2014) prétendent que l'évaluation diagnostique est utilisée « autant pour améliorer une action en cours que pour orienter une nouvelle action à entreprendre » (p.119). Ainsi, pour l'élève, elle permet de se situer en début de séquence et de se rendre compte de l'état de ses compétences.

#### 1.2.1.2 L'évaluation sommative et formative

L'évaluation sommative a lieu en fin de séquence et permet de vérifier et valider les compétences acquises et la réussite de l'élève (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). Elle débouche souvent sur une note qui représente l'outil de comparaison des résultats. Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2018) mettent en avant que l'évaluation sommative devient certificative lorsque celle-ci compte pour la promotion de l'élève. De plus, les auteur·e·s relèvent les dérives possibles de l'évaluation certificative qui peut se faire parfois au détriment de la diversité et des besoins de l'élève.

Les évaluations sommatives et diagnostiques répondent aux besoins du système éducatif. Cependant, l'évaluation s'est développée et elle est maintenant aussi utilisée pour s'assurer que les moyens de formation mis en œuvre correspondent aux caractéristiques et aux besoins des élèves (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). Ainsi, l'évaluation formative intervient en cours de séquence et permet à l'élève de se rendre compte des compétences qu'il lui reste à améliorer pour atteindre les objectifs fixés. Cette forme d'évaluation donne également les informations nécessaires à l'enseignant·e pour qu'il puisse au mieux réguler les situations (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). Par conséquent, l'évaluation formative permet de faire le bilan intermédiaire des compétences de l'élève. Brau-Anthony et Cleuziou (2005) ajoutent que cette démarche est essentielle, car elle permet à l'élève comme à l'enseignant·e de se rendre compte des difficultés qui limitent les apprentissages et ainsi de proposer des remédiations possibles.

### 1.2.1.3 L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est un dispositif d'évaluation qui est réalisé par l'élève sur ses propres compétences en fonction des objectifs qui lui sont fixés ou qu'elle-il s'est fixé elle-lui-même. Cette forme d'évaluation permet à l'élève de développer une posture réflexive sur ses propres compétences (Jorro, 2013). Ainsi, l'élève est amené-e à comprendre les objectifs de l'évaluation. Le corps enseignant peut utiliser cette évaluation comme moyen de communication, mais également pour comparer l'auto-évaluation à une de ses propres évaluations afin de vérifier si les évaluations sont cohérentes et si les objectifs sont compris.

### 1.2.1.4 La co-évaluation

La co-évaluation est également un dispositif d'évaluation qui permet d'atteindre les mêmes buts de l'auto-évaluation. Elle se définit comme étant une évaluation par les pairs (Grenier & Beaudouin, 2012). Selon Grenier et Beaudouin (2012), l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation peuvent « optimiser l'utilisation de ces précieuses minutes en EPS » (p.189) Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) affirment que ces dernières évaluations favorisent l'estime de soi et la motivation.

## 1.2.2 Les effets de l'évaluation

Il est évident que les enseignant-e-s bénéficient d'une grande liberté pour confectionner leurs évaluations. Cependant, l'action d'évaluer n'est pas simple et les choix à opérer ne sont pas évidents.

« L'action d'évaluer est souvent problématique pour l'enseignant : elle donne lieu à un foisonnement de questions, de compromis à réaliser, de précaution à prendre, d'autant plus si l'on s'inscrit dans une conception éthique de l'évaluation. » (Mougenot, 2015, p.157)

De nos jours la majorité des attentes institutionnelles se focalisent encore sur les résultats représentés par la notation issue de l'évaluation sommative. L'utilisation des autres types d'évaluation dépend des choix pédagogiques de l'enseignant-e.

Les élèves se doivent de combler les attentes de l'institution, mais aussi celles de leurs parents. Ces devoirs représentent une pression certaine pour des élèves qui interprètent parfois la note comme étant le reflet d'elles-eux-mêmes. Selon Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016), elle peut également être perçue comme un outil pour sanctionner les erreurs. Leur étude prouve d'ailleurs que le soutien de l'enseignant-e est moins perçu lorsque la séquence se termine par une évaluation sommative. Dans ce contexte, on comprend mieux l'anxiété que peuvent représenter les évaluations sommatives pour l'élève.

### 1.2.3 L'égalité ou l'équité

Pour l'enseignant-e, être juste d'un point de vue égalitaire correspond à évaluer chaque élève selon les mêmes critères. En revanche, l'équité considère la justice en prenant en compte les inégalités chez les élèves (Poutoux, 2012). Dans cette optique, les inégalités induisent une adaptation des évaluations de la part de l'enseignant-e pour les rendre équitables (Poutoux, 2012). Winz-Wirth (2020) prétend que l'égalité ne peut permettre à toutes et tous d'accéder à la réussite scolaire. En effet, il apparaît que la réussite scolaire dépend des résultats. La solution serait-elle à chercher dans une pratique évaluative équitable ?

Les travaux de Dubois (2016), Poutoux (2012) ainsi que Brau-Anthony et Cleuziou (2005) ont permis d'élaborer ce tableau comparatif de l'égalité et de l'équité.

Évaluation égalitaire	Évaluation équitable
Mesure de performance	Jugement de l'enseignant souhaité
Mêmes critères	Prise en compte des caractéristiques des élèves
Mêmes conditions	Critères adaptés
Aucune adaptation	Aménagements pédagogiques
Mêmes barèmes	Barèmes différenciés
Mêmes objectifs	Mêmes chances d'atteindre les objectifs

Tableau 1: Comparaison de l'égalité et de l'équité

Pour répondre à un besoin d'égalité en EPS, Brau-Anthony & Cleuziou (2005) affirment que la mesure et la comparaison des performances avec un barème unique est un moyen efficace et souvent utilisé par les enseignant-e-s. Ils ajoutent que, pour rendre l'évaluation équitable, il faut comparer les résultats de chaque élève avec un groupe d'élèves dont le profil est semblable. Le jugement de l'enseignant-e permet également de se séparer de la mesure de performance pour se focaliser sur l'acquisition des apprentissages. Selon Brau-Anthony & Cleuziou (2005), trop souvent, la mesure est encore préférée au jugement, car elle est facile à utiliser et est représentative de la performance. Par contre, le jugement doit être justifié par l'enseignant-e qui doit interpréter une situation complexe.

Pozzo Di Borgo (2019) met en évidence le sentiment d'injustice que peuvent procurer les évaluations égalitaires. Poutoux (2012) poursuit :

« Être juste, ici, ce n'est pas donner à tous les mêmes choses, ce n'est pas évaluer les élèves selon les mêmes exigences de droit. Être juste, ici, c'est observer une juste différence de traitement, une juste inégalité de fait. Il s'agit de prendre en compte la situation de chacun au moment où l'on réfléchit aux droits de chacun. » (p. 9)



En EPS, l'hétérogénéité est très présente et le corps enseignant est amené à apporter nombre d'adaptations à ses pratiques. Les enseignant·e·s éprouvent une difficulté de taille dans l'élaboration de leur évaluation qui est de traduire les compétences à évaluer en critères observables (Lentillon-Kaestner, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008). Ainsi, cette difficulté constitue un problème pour élaborer des évaluations objectives et représentatives des compétences des élèves. Lentillon-Kaestner (2014) confirme cette affirmation : « En somme, l'ensemble de ces travaux met en exergue qu'il est difficile de construire une évaluation objective et équitable » (p. 92)

Cette difficulté n'est pas sans conséquence. Elle induit une forte diversité concernant les pratiques évaluatives des enseignant·e·s dans un système qui recherche toujours plus d'égalité de traitement.

#### 1.2.4 La différenciation en EPS

L'évaluation peut être différenciée de plusieurs manières. Dubois (2016) les nomme « Niveaux de différenciation ». Premièrement, il convient de séparer ces niveaux en deux parties: les niveaux de différenciation qui concernent tous les élèves et ceux qui ne concernent que les élèves en difficulté (Dubois, 2016 ; Leroux & Paré 2016 ; Caron 2008).

Parmi les niveaux de différenciation touchant tous les élèves, la diversification (Caron, 2008) et la flexibilité (Dubois, 2016) permettent d'incorporer la différenciation aux pratiques en gardant tou·te·s les élèves dans le même cadre. La diversification est définie comme étant la variation des activités soumises aux élèves (Caron, 2008). Ainsi, l'enseignant·e donne aux élèves une plus grande chance de réussir, car elle·il n'évalue pas toujours les mêmes compétences (Caron, 2008). La flexibilité consiste à offrir aux élèves une certaine souplesse et à leur proposer différentes tâches leur permettant de remplir les critères de l'évaluation. Ainsi, chaque élève peut arrêter son choix par rapport à ses besoins et ses capacités personnels (Dubois, 2016).

Les « niveaux de différenciation » ne touchant que certains élèves sont les suivants : l'adaptation et la modification (Dubois, 2016). L'adaptation consiste en une aide apportée à l'élève afin qu'il puisse réaliser la même évaluation que le reste de la classe (Dubois, 2016). Les objectifs et les critères de réussite ne sont pas modifiés. La modification est associée à un changement apporté au sein même de l'évaluation. L'élève n'a pas la même évaluation que les autres (Dubois, 2016). Les objectifs de l'élève ainsi que les critères de réussite peuvent être modifiés. Le tableau 2 représente les différentes notions citées dans ce chapitre sur la base des travaux de Dubois (2016) et Caron (2008).

Niveaux de différenciation			
Pour toute la classe		Pour les élèves en difficulté	
Diversification	Flexibilité	Adaptation	Modification

Les disciplines et les évaluations proposées aux élèves sont variées. Plusieurs compétences différentes sont évaluées.	Des choix sont laissés aux élèves quant à la réalisation de l'évaluation.	Une aide est apportée à l'élève afin qu'il puisse réaliser la même évaluation que les autres.	L'évaluation est modifiée et l'élève ne fait plus la même évaluation que les autres.
Les objectifs et les critères de réussites restent inchangés.			Les objectifs et les critères de réussite sont modifiés.

Tableau 2: Niveaux de différenciation

#### 1.2.4.1 Les causes de la différenciation en EPS

En EPS, l'hétérogénéité est de plusieurs natures qu'il s'agit d'identifier et de mettre en relation avec la littérature afin de prendre connaissance de l'état de la situation. Grenier (2013) définit la différenciation pédagogique comme étant « la prise en compte par les enseignants des différences existantes entre les élèves pour favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage » (p. 26).

De manière générale, Philippe Meirieu (1995) estime qu'il faut tout mettre en œuvre afin de garder l'élève au cœur de l'action et que l'enseignant-e doit adapter son comportement en conséquence et s'attribuer au maximum un rôle régulateur. Cependant, elle-il doit permettre de guider l'élève vers la réussite des différents objectifs formulés en début de séquence. L'évaluation choisie devrait permettre d'atteindre les objectifs ou, pour le moins, de juger des écarts qui séparent l'élève des objectifs. Cela rejoint les propos de Grenier et Beaudouin (2012) qui affirment que les élèves « souhaitent la prise en compte de la performance, de la participation, de l'effort et des comportements dans l'évaluation » (p. 187).

#### La morphologie

La morphologie est également un facteur de différenciation qui touche tout particulièrement l'EPS. La différenciation morphologique inclut elle-même plusieurs variables comme la taille, le poids ou d'éventuels handicaps moteurs. Le personnel enseignant est amené à réfléchir à des adaptations pédagogiques durant toute l'élaboration de leurs séquences, mais aussi concernant l'évaluation. Une pratique évaluative différenciant tous les facteurs morphologiques semble d'une extrême complexité et pose problème aux enseignant-e-s (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Brau-Anthony et Cleuziou (2005) appuient le fait que les barèmes ne sont que peu sensibles aux différences morphologiques. Par conséquent, l'utilisation de ces derniers ne serait pas sans conséquence pour l'élève.

## Le genre

Parmi les différents facteurs de différenciation, les différences liées aux caractéristiques de genre influencent particulièrement l'apprentissage (Grenier, 2013). La mixité des classes est un principe de base de notre système scolaire. La différenciation mise en place par les enseignant·e·s de toutes les autres disciplines pour s'adapter aux caractéristiques de genre est un débat qui est de toute autre nature que celui qui touche l'EPS. En effet, la différenciation liée aux sexes en EPS occupe une place centrale et nécessite parfois des adaptations lors de l'enseignement, mais aussi lors des évaluations (Grenier 2013). Les différences de sexe impliquent forcément une hétérogénéité physique et physiologique qui peut directement influencer la performance. Ce phénomène, impactant spécifiquement l'EPS, a provoqué des adaptations institutionnelles. L'ordonnance scolaire du 29 juin 1993<sup>\*3</sup> du canton du Jura spécifie d'ailleurs que la mixité des classes peut être discutée en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS :

Art 138:           <sup>1</sup> Les filles et les garçons reçoivent un enseignement identique, organisé selon un programme unique et dispensé dans des classes mixtes. À l'école secondaire toutefois, l'enseignement de l'éducation physique peut être dispensé partiellement en classes séparées.

Ainsi, certains établissements du canton ont pris le parti de privilégier un enseignement séparé entre les deux sexes.

### 1.2.4.2 Des barèmes adaptés aux classes hétérogènes

Malgré les avantages reconnus d'une évaluation par compétence, il reste courant que les enseignant·e·s optent pour une mesure des performances. Il convient d'adapter les barèmes en fonction des différences des élèves (Grenier J. & Beaudouin C., 2012). À cet égard, il est évident qu'en observant la liste des facteurs de différenciation susmentionnés la tâche paraît complexe et ardue.

Les études menées depuis plusieurs années tendent à confirmer que les pratiques sportives sont genrées aux yeux des élèves (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002). Ainsi, on peut s'attendre à ce qu'une injustice puisse être perçue quant aux choix des disciplines qui sont évaluées durant l'année. Certaines études ont montré que les enseignant·e·s prennent plus en compte les attentes des garçons que celles des filles sans que ceci ne soit volontaire de leur part. (Cogérino, 2007)

Ces différences liées aux genres ne se limitent pas aux choix des disciplines, mais également aux résultats. En effet, selon Brau-Antony & Cleuziou (2005) il n'est pas raisonnable d'attendre les

---

<sup>\*3</sup> <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

mêmes performances des garçons et des filles. Ils suggèrent d'adapter les barèmes en fonction des genres et cela pour chaque discipline. Dans cette optique, le résultat d'un élève devrait être comparé avec les résultats d'autres élèves du même âge et du même genre. Mais l'injustice peut apparaître chez les élèves qui ignorent que ces barèmes sont issus de comparaisons réfléchies avec d'autres élèves. Elles-Ils auront la perception qu'un barème avantage un sexe plutôt qu'un autre. Pour cela, il semble important d'expliquer aux élèves l'élaboration des barèmes liés aux évaluations.

Sur le terrain, les sentiments peuvent être partagés entre les filles et les garçons. Les unes trouveraient que le barème n'est pas suffisamment adapté et que les disciplines correspondent plus aux attentes des garçons et les autres qui trouveraient que les filles bénéficient d'un barème trop avantageux pour des disciplines et qu'aucun barème ne répond à leurs difficultés. Toutefois, Lentillon-Kaestner (2014) estime que l'écart des notes entre les filles et les garçons est « à l'avantage des garçons dans toutes les académies et s'amplifie avec le temps : +0.5 point en 1984-1985 (Davisse 1986), +0.8 points en 1985-1986 (Combaz, 2000), +1.1 points en 1995-1997 (Cleuziou, 2000), +1.31 points en 1997-1998 (Groupe de travail académique de Lyon, 1998) » (p. 90)

Si la mesure peut être utilisée de manière équitable ou égalitaire, selon Brau-Antony et Cleuziou (2005), il est parfois nécessaire d'ajouter le jugement à la mesure des résultats des élèves, car toutes les habiletés ne sont pas mesurables. Enseignant-e-s comme élèves ont tendance à voir la mesure comme rassurante alors qu'elle masque souvent beaucoup de subjectivité (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005).

### **L'évaluation psychosociale**

Brau-Anthony et Cleuziou (2005) affirment que les compétences psychosociales sont les grandes oubliées de la plupart des pratiques évaluatives. Le Plan d'études romand inclut pourtant cette notion en lui attribuant des critères précis. Selon lui, l'EPS doit « contribuer au développement des capacités transversales » comme le développement de la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Elle doit également « contribuer à la formation générale » qui comprend les cinq domaines suivants : santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et l'exercice de la démocratie ainsi que les interdépendances sociales.

Une évaluation psychosociale est pourtant une opportunité d'évaluer les élèves sur des critères qui sont équitables. À cet égard, Grenier et Beaudouin (2012) estiment que les élèves peuvent percevoir cette note comme une menace qui permet à l'enseignant-e d'agir sur la note d'un élève en cas de mauvais comportement. Cependant, elles-ils poursuivent en démontrant que les élèves perçoivent l'évaluation des comportements attendus comme un moyen d'augmenter la note. En effet, « les

élèves de cette étude ne semblent percevoir qu'un aspect de la situation : soit la récompense associée aux comportements attendus » (Grenier & Beaudouin, 2012, p. 188).

L'évaluation des compétences doit être basée sur des critères observables et mesurables afin que les élèves puissent comprendre cette note (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Dans les faits, Lentillon-Kaestner (2014) affirme que les enseignant-e-s éprouvent de nombreuses difficultés dans l'élaboration d'autres critères que ceux de performance et de maîtrise d'exécution. De surcroit, Cogérino et Mnaffagh (2008) nuancent l'utilisation de ces critères dont l'objectivité n'est pas garantie. Pour les auteur-e-s, « Évaluer la participation ou les progrès revient à donner à l'élève un retour sur une « côte d'amour » dont il est l'objet ». (p. 29)

### 1.2.5 Les perceptions des élèves

Tout d'abord, il est nécessaire de mettre en avant l'importance à apporter aux perceptions des élèves concernant les pratiques évaluatives de leurs enseignant-e-s, mais aussi d'en connaître les limites. En effet, Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) affirment qu'interroger les élèves ne permet pas de décrire avec exactitude la réalité, mais, en revanche, permet de mesurer l'efficacité de l'enseignant-e.

Comprendre les perceptions des élèves vis-vis de l'évaluation est nécessaire, car celles-ci influencent le comportement qu'adopte l'élève dans l'activité (Grenier & Beaubouin, 2012). Par conséquent, le corps enseignant est amené à réfléchir à la mise en place de pratiques évaluatives adaptées aux élèves dans le but de valoriser leur perception de leurs propres compétences et de les impliquer dans les tâches. Grenier et Baudouin (2012) affirment qu'il s'agit d'un élément majeur pour amener les élèves à pratiquer davantage d'activités physiques.

De surcroit, Grenier et Beaudouin (2012) affirment que « Les élèves perçoivent qu'ils doivent être évalués pour progresser. Ils mettent ainsi à l'avant-plan le rôle de régulation des apprentissages » (p. 185). À cet égard, Grenier et Beaudoin (2012) estiment que l'évaluation peut générer de la motivation chez certain-e-s élèves alors que Lentillon (2014) estime que l'évaluation est source de sentiments d'injustice.

La perception de l'évaluation dépend également de la perception du soutien de l'enseignant-e. Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) définissent le soutien comme étant « une aide à l'élève et à son apprentissage ; l'enseignant porte de l'intérêt aux élèves, s'occupe de chacun et les encourage dans leur accomplissement » (p. 77). Ils ajoutent que le soutien de l'enseignant-e engendre des sentiments positifs de la part de l'élève tels que le bien-être et que les élèves auraient plus de motivation. La perception du soutien peut se mesurer de manière objective en interrogeant

les enseignant·e·s sur leurs pratiques ou de manière subjective en interrogeant les élèves sur leur perception du soutien (Allain, Dériaz, Voisard & Lentillon-Kaestner, 2016).

### **Le sentiment d'injustice**

« Je travaillais toujours plus que les autres, et je n'obtenais jamais les meilleures notes. J'ai donc grandi avec ce sentiment d'injustice en me comparant aux autres » (Pozzo di Borgo, 2019, p.4). L'auteur de cette phrase soulève le sentiment d'injustice que peut générer l'évaluation dans le système scolaire. En complément, Poutoux (2012) affirme que le sentiment d'injustice apparaît aussitôt qu'un·e élève n'est pas évalué comme les autres. Par conséquent, il peut apparaître aussi bien lors d'une évaluation égalitaire où tout le monde n'a pas les mêmes chances de réussite que lors d'une évaluation équitable dont les aménagements pédagogiques profitent aux élèves les moins performant·e·s.

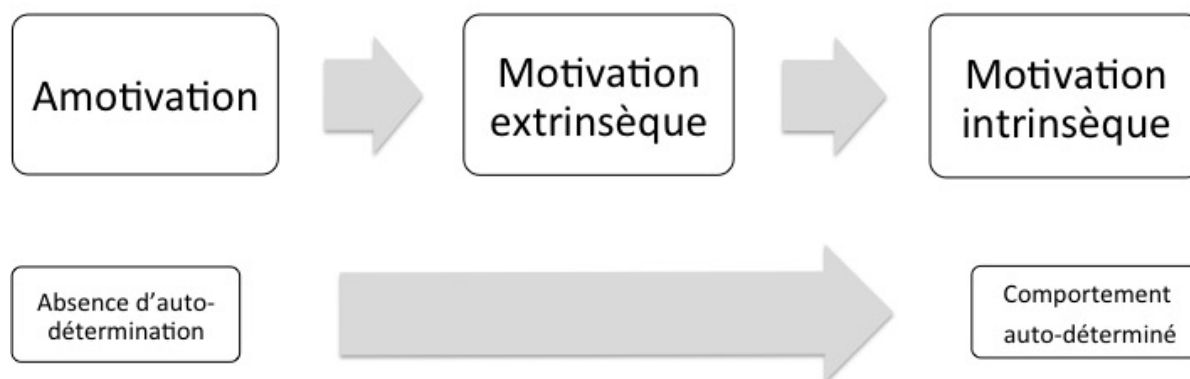
Une étude de Lentillon-Kaestner (2008) a permis de mesurer le sentiment d'injustice dans les classes. Les résultats confirment la présence de sentiment d'injustice dans les classes dont une large majorité est liée à l'évaluation. En effet, 45% des élèves du collège ressentent un sentiment d'injustice (Lentillon-Kaestner, 2008). De plus, celle-ci est décomposée en plusieurs types de justice : la justice procédurale en relation avec les procédures d'évaluation et la justice distributive en relation avec la note obtenue (Lentillon-Kaestner, 2008). Ainsi, les résultats de l'auteure justifient totalement le lien établi dans ce travail entre les procédures d'évaluation et le sentiment d'injustice. De plus, Lentillon-Kaestner (2008) ajoute que l'injustice peut aussi être liée à l'incompréhension des barèmes. Cependant, cette injustice est moins présente que l'injustice distributive et procédurale.

Dans un système scolaire qui se dit égalitaire et qui se veut de plus en plus équitable, la différenciation entre les filles et les garçons s'est vite imposée. Brau-Anthony & Cleuziou (2005) affirment qu'il faut y adapter les enseignements et les évaluations. Cependant, les garçons obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les filles (Lentillon-Kaestner, 2014). À cet égard, le sentiment d'injustice peut être perçu de manière plus fréquente par les filles. Toutefois, Lentillon-Kaestner (2014) estime que « bien qu'ils soient en plus grande réussite, les garçons et les élèves qui ont un score élevé sur l'échelle de masculinité (androgynes, typés masculins) perçoivent davantage d'injustice au niveau de la notation en éducation physique ». De plus, l'auteure estime que ce sentiment d'injustice présent davantage chez les garçons s'explique par le fait que les filles se satisfont de leur note alors que, pour les garçons, cette note les confronte aux perceptions très positives qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs performances.

### **La motivation**

La différence de motivation d'un élève à l'autre pour la discipline sportive elle-même ou pour les pratiques sportives constitutives est une évidence. Cependant, cette situation n'est pas figée et le corps enseignant a les moyens de motiver les élèves grâce à leurs pratiques (Verger & Gourson-Verger, 2000). En l'occurrence, Grenier et Beaudouin (2008) affirment que l'évaluation a un impact significatif sur la motivation d'un-e élève.

Pour mieux comprendre ce phénomène, Vallerand et Thill (1993) utilisent le continuum de l'auto-détermination qui permet d'amener un apport théorique sur les différentes formes motivationnelles. La motivation varie selon les élèves, selon les disciplines académiques et, dans le cadre de l'EPS, selon les pratiques sportives enseignées. De plus, le niveau de motivation implique un comportement plus ou moins auto-déterminé de l'élève par rapport à la tâche proposée.



*Figure 1: Le continuum de l'auto-détermination*

Premièrement, Verger et Verger-Gourson (2000) décrivent les trois formes motivationnelles proposées :

- L'amotivation signifie l'absence de motivation.
- La motivation extrinsèque est issue d'un ensemble d'éléments extérieurs qui motive l'élève à participer à une discipline qu'il n'apprécie pas.
- La motivation intrinsèque est identifiée lorsque l'élève y trouve une satisfaction personnelle.

Verger et Gourson-Verger (2000) estiment qu'il est essentiel de valoriser l'élève et de prendre en compte toutes les compétences afin d'éveiller la motivation intrinsèque. Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) ajoutent que le soutien de l'enseignant-e mène à une motivation autodéterminée. Il faut maintenir l'élève au cœur de l'action et cela ne se produit que lorsque l'enseignement leur est adapté (Meirieu, 1995).

L'environnement scolaire a plutôt tendance à guider les élèves non-motivé-e-s vers une motivation extrinsèque. En effet, le contexte scolaire, les mesures institutionnelles et d'autres facteurs liés aux

établissements et aux enseignant·e·s incitent les élèves à faire le choix de la participation active et à afficher un comportement acceptable pour satisfaire les exigences et éviter une mauvaise note dont elles·ils se sentent sous la menace (Grenier & Beaudouin, 2012). Les travaux de Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Keastner (2016) nuancent cette affirmation et démontrent que l'élève perçoit moins le soutien de son enseignant·e lorsqu'elle·il est noté. De ce fait, la présence de notes peut diminuer la motivation de l'élève qui a besoin d'être encouragé·e, aidé·e et soutenu·e par son enseignant·e pour être motivé·e (Verger & Verger-Gourson, 2000).

Dubois (2016) explique que les évaluations égalitaires condamnent certain·e·s élèves à échouer. En effet, elle provoque l'échec des élèves qui perdent en motivation. De surcroît, Dubois (2016) estime que l'évaluation différenciée est une pratique équitable et favorise la motivation des élèves. Caron (2008) affirme cependant que la mise en place de ce type d'évaluation peut générer une incompréhension de la part des autres élèves qu'il s'agit de mesurer.

L'influence de la motivation permet d'augmenter l'implication des élèves dans les tâches qui leur sont proposées, mais aussi d'engendrer le plaisir lors des cours d'EPS (Grenier & Beaudouin, 2012). La communication peut être plus difficile avec un élève en situation de décrochage. De plus, le manque d'investissement des élèves démotivé·e·s complique passablement la communication. Afin de guider les élèves vers la motivation et un comportement auto-déterminé dans les tâches, Verger et Verger-Gourson (2000) recommandent une approche différenciée qui consiste à « déterminer la forme d'enseignement et l'organisation du contenu les plus adaptées au profil de l'apprenant » (p. 38).

### 1.3 Question et objectifs de recherche

Notre question et nos objectifs de recherche découlent de la littérature mise en avant lors de la problématique. Nos objectifs nous permettront de nous guider tout au long de notre travail.

#### 1.3.1 Question de recherche

Dans notre étude, beaucoup d'enjeux sont étudiés et permettent l'élaboration de la question de recherche. La diversité des pratiques évaluatives des enseignant·e·s constitue le point de départ de la recherche. Celles-ci seront mises en commun et confrontées aux perceptions qu'ont les élèves de ces pratiques. Ainsi, la question de recherche impliquant tous ces enjeux est la suivante :

**Quelles sont les conceptions du corps enseignant en matière de pratiques évaluatives face à l'hétérogénéité des classes lors des leçons d'EPS au secondaire 1 dans le Canton du Jura et comment les élèves perçoivent-ils ces pratiques?**



### 1.3.2 Objectifs de recherche

Dans un premier temps, l'étude cible les pratiques évaluatives de cinq enseignant·e·s du canton du Jura. Grenier et Beaudouin (2012) prétendent qu'il n'y aurait pas de cadre théorique qui permettrait d'étudier l'ensemble des pratiques évaluatives des enseignant·e·s. De ce fait, trois objectifs sont fixés et permettent de répondre à la question de recherche :

- *Objectif 1 : Recueillir les sensibilités du personnel enseignant concernant les valeurs d'égalité et d'équité ainsi que la prise en compte de celles-ci dans l'élaboration de leurs évaluations.*

Pour atteindre cet objectif, les enseignant·e·s d'EPS sont interrogés sur leurs visions des valeurs d'égalité et d'équité. Il leur est demandé d'expliquer comment se traduisent leurs visions lors de l'élaboration de leurs évaluations. L'équilibre à trouver entre ces deux valeurs est complexe et certaines difficultés peuvent apparaître lors de la mise œuvre de barèmes.

- *Objectif 2 : Recueillir les pratiques évaluatives différenciées des enseignant·e·s dans le but de les analyser par niveau de différenciation.*

Pour parvenir à cet objectif, la seconde partie de l'entretien a pour but de détailler précisément les moyens de différenciations mis en place par les enseignant·e·s. Chaque pratique est classée selon les niveaux de différenciation définis par la littérature. Des solutions sont amenées à des situations concrètes vécues par les enseignant·e·s. Les justifications, les nuances et les limites sont mises en perspective afin de structurer une problématique et un raisonnement complexes.

- *Objectif 3 : Mesurer l'efficacité des pratiques évaluatives du corps enseignant auprès de leurs élèves en recueillant les perceptions de ces derniers vis-à-vis des différentes pratiques.*

Pour remplir cet objectif, un questionnaire est distribué à une classe par l'enseignant·e interviewé·e. Ce questionnaire cherche à mesurer le degré de satisfaction des élèves face aux différentes pratiques évaluatives. La dernière partie de l'entretien vise à décrire les moyens mis en œuvre par les enseignant·e·s pour que l'évaluation soit perçue positivement. La motivation ainsi que le sentiment d'injustice sont mesurés et la communication des enseignant·e·s autour de la note est étudiée.

## 2 Démarche méthodologique

### 2.1 Les fondements de la démarche

Dans ce chapitre les fondements de la démarche sont présentés. Ainsi les choix de types de recherche, de démarches et d'approches sont exposés. La visée et l'enjeu de la recherche sont également précisés.

#### 2.1.1 Recherche qualitative et quantitative

La méthode qualitative met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène et est utilisée pour recueillir les connaissances intériorisées des personnes qui font face aux enjeux de notre étude (Fortin 2016). L'expérience ou les perceptions d'un·e individu·e peuvent notamment être récoltées par le biais d'une entrevue entre un individu·e et la·le chercheur·e. Cette dernière joue un rôle actif dans son étude. La démarche qualitative permet surtout d'étudier les phénomènes complexes grâce à des entretiens flexibles (Fortin, 2016). Cette étude peut contenir des spécificités méthodologiques qui répondent aux besoins de l'étude (Fortin, 2016). Le choix d'une méthode qualitative pour recueillir les sensibilités et les pratiques des enseignant·e·s se justifie tout à fait par la complexité de l'élaboration d'une évaluation (Lentillon-Kaestner, 2014).

La méthode quantitative permet d'obtenir des résultats numériques à partir de différentes mesures de variables. Ces résultats « sont susceptibles d'être généralisés à d'autres populations ou contextes. » (Fortin, 2016, p. 268). Elle ajoute que la·le chercheur·e formule ses questions de façon à éliminer les facteurs étrangers qui pourraient influencer les résultats. Lors d'une démarche quantitative, les questions et les objectifs de recherche sont établis avant la récolte de données, alors que l'utilisation de la méthode qualitative peut influencer les objectifs et la question de recherche en fonction des résultats. (Fortin, 2016). Ces principes justifient l'utilisation d'une méthode quantitative afin de récolter les perceptions des élèves soumis·e·s aux évaluations des enseignant·e·s interviewé·e·s. En effet, il est particulièrement intéressant que les résultats obtenus dans la classe sondée puissent être généralisés aux autres classes de l'enseignant·e.

#### 2.1.2 Démarche compréhensive

Cette étude s'inscrit dans une démarche dite compréhensive. En effet, l'intérêt accordé au terrain et à l'expérience des enseignant·e·s ont guidé la construction de cette étude. Selon Charmillot et Seferdjeli (2002), la démarche compréhensive se focalise sur le sens. D'une part, elles affirment que ce sont les humains qui réagissent au contexte dans lequel ils exercent. D'autre part, les auteures ajoutent que ce sont également ces humains qui créent eux-mêmes une partie de ce contexte. Dans

le cadre de ce travail, la démarche compréhensive permettra de s'intéresser aux humains que sont les enseignant·e·s et les élèves dans leur contexte commun.

### 2.1.3 Approche inductive et déductive

D'une part ce travail est réalisé dans une approche déductive. La déduction est définie comme étant « le fait d'aller du général au particulier (de l'abstrait au concret) » (Messier, 2016, p. 74). Les entretiens menés auprès des enseignant·e·s recueillent premièrement le rapport personnel qu'elles-ils entretiennent avec l'évaluation ainsi que la manière dont ce rapport se traduit dans leurs pratiques.

D'autre part, cette étude s'inscrit dans une approche inductive. L'intérêt porté aux expériences des enseignant·e·s sur le terrain mène la recherche sur des sujets qui n'étaient pas prévus selon la littérature initialement utilisée. Dans ce cas, l'approche inductive suit la définition de Messier (2016) pour qui l'induction est « le fait d'aller du particulier au général (ou du concret à l'abstrait) » (p.74).

Anadon et Guillemette (2007) mettent en avant l'intérêt d'une approche à la fois déductive et inductive. En effet, ils estiment que toute approche inductive implique nécessairement des moments de déduction.

### 2.1.4 Enjeu ontogénique

Cette recherche constitue un enjeu de recherche ontogénique. En effet, ce travail constitue une occasion pour la·le chercheur·e de perfectionner sa pratique professionnelle en apprenant des expériences des différent·e·s enseignant·e·s interrogé·e·s. Van Der Maren (2014) estime que la recherche ontogénique implique les acteur·e·s à la fois comme objets et comme sujets de la recherche. Elle ajoute que l'objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel et que, dans une profession, l'outil principal est la·le professionnel·le elle·lui-même. Dans ce travail, les enseignant·e·s et les élèves sont à la fois les objets et les sujets de l'étude.

### 2.1.5 Visée heuristique

Ce travail est élaboré dans une visée heuristique. Il cherche à faire des découvertes et à trouver les pratiques de mise en œuvre des évaluations. Il s'agit ensuite de comprendre le fondement de ces pratiques et d'adapter la documentation à l'objet de la recherche. La recherche permet à l'enquêteur·trice de développer ses propres pratiques d'enseignant·e. Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) affirment que lors d'une étude à visée heuristique, « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p.165). En effet, cette recherche part de la compréhension du contexte et des pratiques évaluatives avant de les expliquer.

## 2.2 Nature du Corpus

Dans ce chapitre, les méthodes de récolte de données seront explicitées à travers l'entretien semi-directif et le questionnaire.

### 2.2.1 Les variables

Fortin (2010) définit la variable indépendante comme étant une variable qui est présumée influencer la variable dépendante ou être la cause du changement de celle-ci. Lors de ce travail, les choix entourant les évaluations établies par les enseignant-e-s correspondent aux variables indépendantes et les ressentis des élèves par rapport à ces choix correspondent aux variables dépendantes.

Dans ce travail, deux méthodes de recherche sont utilisées pour répondre aux besoins de l'étude. Une première méthode est mise en place pour recueillir les données liées aux cinq enseignant-e-s ayant participé aux entretiens. Une seconde méthode a permis de récolter les perceptions de leurs élèves.

### 2.2.2 Les méthodes de récoltes de données

#### 2.2.2.1 *L'entretien semi-directif :*

L'entretien semi-directif est un type d'entretien lors duquel la structure est souple, l'intérêt est porté sur la personne interviewée qui est libre de sortir du cadre pour donner son propre avis. En effet, cela permet d'apporter de la richesse tant aux questions posées qu'aux réponses possibles (Blanchet & Gotman, 1992). L'entretien semi-directif est donc idéal pour répondre précisément à un sujet de recherche. Blanchet et Gotman (1992) poursuivent :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les systèmes normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. » (p. 27)

L'entretien semi-directif est parfaitement adapté aux objectifs de cette étude, étant donné que les pratiques évaluatives sont peu connues (Grenier, 2013). De surcroît, l'entretien semi-directif peut-être explicatif ou compréhensif. L'entretien explicatif cherche à décrire précisément la procédure pour mettre à jour un champ d'informations considéré jusqu'à présent comme inaccessible. En revanche, l'entretien compréhensif s'intéresse au savoir de la personne interrogée et les questions peuvent être adaptées en fonction des réponses précédentes. L'opinion du chercheur-e ne doit pas influencer l'interviewé-e.

Tous les entretiens se sont déroulés dans des conditions similaires afin qu'aucun élément extérieur ne puisse venir influencer les résultats. Cependant, pour des raisons sanitaires, un de ces entretiens a

dû se réaliser à distance grâce à l'utilisation d'une plateforme numérique. La durée des entretiens varie entre 22 et 52 min.

### **Le guide d'entretien (Annexe 1)**

Pour parvenir à répondre à la question de recherche, la·le chercheur·e peut établir un guide d'entretien qui lui permet de ne pas perdre de vue ses objectifs au cours de ces entrevues. Blanchet et Gotman (1992) affirment que le guide d'entretien structure l'interrogation et qu'il est organisé en thèmes. Ils ajoutent qu'il est important que la·le chercheur·e soit à l'aise avec son guide et qu'elle·il n'ait pas à le consulter.

La structure du guide d'entretien suit l'organisation globale suggérée par Giroux et Tremblay (2002) dans leurs travaux :

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Discussion d'accueil</li><li>2. Démarrage de l'entretien</li><li>3. Le corps de l'entretien</li><li>4. Clôture de l'entretien</li></ol> |
|--|

*Tableau 3: Plan de l'entretien*

La première étape consiste à accueillir la personne interviewée dans une atmosphère calme de façon à ce qu'aucun élément extérieur ne vienne perturber le déroulement de l'entretien. L'interviewé·e est averti·e sur le contenu et le déroulement de l'entrevue. Le démarrage consiste à poser une question générale à la personne interrogée de manière à le mettre à l'aise. Lors du corps de l'entretien, la·le chercheur·e pose les questions qui lui permettront de répondre à la question de recherche. Une pré-clôture permet à l'interlocuteur·rice d'alimenter la discussion sur un sujet qui n'a pas encore été abordé et qui est susceptible d'enrichir la recherche. La clôture est l'occasion pour la·le chercheur·e de remercier la personne sondée pour le temps consacré à l'étude.

Lorsque l'informateur·rice aborde un sujet et qu'un approfondissement est souhaitable, il est important d'avoir prévu des questions de relance pour inciter aux développements. Elles permettent également d'avoir une idée plus précise des pensées de la personne interviewée lorsqu'une réponse n'est pas comprise ou univoque (Giroux & Tremblay, 2002). Les stratégies d'intervention permettent de reformuler les questions si elles ne sont pas comprises.

#### *2.2.2.2 Le questionnaire (Annexe 3) :*

Le questionnaire utilisé a pour objectif d'obtenir des renseignements quantitatifs quant aux perceptions des élèves puisqu'il permet de « recueillir l'information factuelle sur des événements ou

des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin & Gagnon, 2010, p.326)

Le questionnaire est un excellent moyen de recueil de données quantitatives. Selon Fieulaine (s.d.) , il permet de mesurer de manière quantitative un phénomène connu et de comparer les résultats entre les différent·e·s individu·e·s qui y répondent. À cet égard, l’auteur ajoute que le questionnaire permet de répondre de manière représentative à une problématique en dirigeant les questions de manière adaptée. Chacune de ces questions doit correspondre à un item et l’ensemble du questionnaire doit être cohérent (Fortin & Gagnon, 2010).

Les questions du questionnaire doivent être posées de façon à ce qu’il n’y ait qu’une seule manière de les comprendre. La question ne doit pas non plus influencer la réponse de la personne à laquelle le questionnaire est soumis (Fortin & Gagnon 2010).

Selon les recommandations de Fieulaine (s.d.), il est demandé aux enseignant·e·s que le remplissage du questionnaire se déroule dans des conditions qui évitent toute influence extérieure. Comme les élèves sont probablement en salle, il leur est demandé de ne pas communiquer durant ce temps.

## **Questions**

Dans la première partie du questionnaire, une brève description de l’étude et une présentation de l’enquêteur·rice permet de créer une relation enquêteur-enquêté·e. Comme le précise Fieulaine, (s.d.), cette partie est un lieu de dialogue entre l’enquêteur·rice et l’enquêté·e. De plus, un rappel garantissant l’anonymat doit apparaître afin de sécuriser l’individu·e questionné·e.

Quelques données personnelles doivent être demandées pour le besoin de l’étude. Le sexe et l’année de scolarité pouvant être des variables, il est important qu’ils apparaissent dans le questionnaire.

Le but du questionnaire étant de représenter la perception des élèves, le choix est fait de mesurer leur niveau d’adhésion en relation avec les situations proposées. Les questions en éventail correspondent au type de question adéquat (Fortin, 2012). Fieulaine (s.d.) estime que la question en éventail est « plus adaptée pour étudier les opinions, attitudes, représentations et permet d’adopter une formulation plus nuancée, et de faire des propositions variées donc plus conformes à la réalité psychologique » (p. 2). Les questions ouvertes ne sont pas adaptées à la mesure du niveau d’adhésion.

Lors de ce questionnaire, les choix sont forcés. C’est-à-dire qu’il oblige la personne interrogée à choisir une unique réponse parmi celles proposées. Cette méthode se justifie, car plusieurs choix

possibles compliqueraient la comparaison des résultats lors de l'analyse (Fieulaine, s.d.). De plus, les réponses sont proposées sous forme d'échelles. Cet outil est utilisé pour mesurer la perception des individu·e·s en permettant d'établir leur position concernant une situation donnée.

Les questions doivent être posées de manière claire, précise et sans ambiguïté. Fieulaine (s.d.), Fortin et Gagnon (2010) ont permis d'établir quelques principes :

1. Utilisation d'un vocabulaire simple.
2. Un seul concept utilisé par question.
3. Les concepts ne sont pas directement transposables en question.
4. Formulation compréhensible de tous
5. Ne jamais laisser apparaître de présupposés dans la question
6. Prévoir des questions-filtres afin de ne pas stigmatiser l'enquête.
7. Formuler des phrases courtes sans utiliser de double négation.
8. Préciser lorsqu'on souhaite l'opinion de l'enquête. « D'après vous, ... »

*Tableau 4: Principes de formulation des questions*

L'ordre des questions est réfléchi de façon à mener le questionnaire. Comme pour l'entretien, la première question conditionne l'état d'esprit dans lequel le questionnaire va se dérouler. Elle doit aborder le thème de manière globale. Cette question doit être soigneusement réfléchie de façon à ne pas aborder trop violemment le sujet, mais également à donner envie à la personne sondée de continuer le questionnaire et d'y répondre sérieusement. Les questions ouvertes sont généralement un choix judicieux pour manifester de l'intérêt que l'on porte à l'enquête en début de questionnaire.

Par la suite, les questions s'enchainent en allant des questions générales aux questions particulières, des questions simples aux questions complexes selon l'approche suggérée par Fortin et Gagnon (2010). Les questions personnelles ne sont pas posées afin d'éviter qu'un malaise ne s'installe.

### **Choix de l'échelle**

Une échelle de Likert est choisie afin de récolter les mesures. Fortin et Gagnon (2010) décrivent l'utilisation d'une telle échelle :

« L'échelle de Likert est une échelle additive qui consiste en une série d'énoncés exprimant un point de vue sur un sujet. On demande aux participants leur degré d'accord ou de désaccord en choisissant entre des catégories de réponses possibles (p. ex de quatre à sept) pour chaque énoncé. Les énoncés se rapportent habituellement sur des attitudes ou des traits psychologiques. » (p. 333)

Fieulaine (s.d.) affirme que les échelles doivent être élaborées de façon homogène et équilibrée. Cinq termes uniques sont proposés allant de « pas d'accord » à « d'accord » en incluant un niveau équivalent permettant à l'élève de manifester son indifférence. La suggestion de Fortin et Gagnon (2010) de proposer un nombre de points impairs afin de laisser une case neutre au centre est suivie.

Les réponses proposées à l'enquête se présentent comme suit :

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

*Figure 2: Réponses proposées aux questions*

Comme le recommandent Fortin et Gagnon (2010), le questionnaire est testé dans une classe ne faisant pas partie de l'étude afin de s'assurer de son efficacité.

### 2.2.3 Protocole de recherche

Un contrat de recherche est établi de façon à représenter les savoirs partagés par les deux participant·e·s avant le début de l'entretien (Blanchet, Ghiglione, Massonat, & Trognon, 1987). Les auteur·e·s mentionnent les éléments convenus lors de la prise de contact. Ainsi, les deux intervenant·e·s ont connaissance que l'étude s'inscrit dans le cadre d'un travail de Master. Le contrat de recherche (Annexe 2) stipule que la retranscription réalisée garantit l'anonymat de la personne questionnée selon le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande (2002). En contrepartie, l'enquêté·e autorise la·le chercheur à enregistrer l'entretien à des fins de retranscription.

### 2.2.4 Sélection de l'échantillon

L'échantillon défini par Fortin et Gagnon (2010) se traduit comme étant « la population auprès de laquelle des informations seront recueillies » (p.49). Les auteures ajoutent que cette population doit posséder des caractéristiques semblables qui sont définies par des critères de sélection. Dans cette étude, les caractéristiques de sélection sont d'enseigner l'EPS au niveau secondaire 1.

Afin de répondre au mieux aux critères de la recherche qualitative auprès du personnel enseignant, la décision est prise d'utiliser un type d'échantillonnage par choix raisonné. À dire vrai, cette méthode permet d'accorder de l'importance aux expériences des enseignant·e·s plutôt que de faire une représentation de la population (Fortin, 2010). Ainsi, l'échantillonnage du corps enseignant est orienté en fonction des besoins de l'étude. Les interviews de cinq enseignant·e·s sont nécessaires afin d'obtenir les résultats escomptés.



Dans cette étude, l'échantillonnage est sélectionné de sorte à se rapprocher d'une parité des sexes (2 enseignantes et 3 enseignants). Les cinq enseignant-e-s interviewé-e-s travaillent dans 3 établissements différents répartis dans les trois districts du Canton du Jura : Delémont, porrentruy et Franches-Montagnes.

De la même manière, une classe par enseignant-e est interrogée afin de mesurer les perceptions de plusieurs élèves dans des contextes différents. Ainsi, le nombre d'élèves interrogé-e-s par enseignant-e est semblable et aucun-e enseignant-e n'a une plus grande influence sur les résultats. Chaque classe réagit aux pratiques de son enseignant-e. En se référant aux définitions de Fortin (2010), les enseignant-e-s constituent la variable indépendante alors que les élèves représentent la variable dépendante.

Enseignant-e	Années d'expérience	Année scolaire de la classe	Nombre d'élèves Total : 87	Composition de la classe 50 filles 37 garçons
A	4 ans	9H	20 élèves	10 filles 10 garçons
B	15 ans	10H	14 élèves	7 filles 7 garçons
C	25 ans	10H	19 élèves	7 filles 12 garçons
D	18 ans	9H	20 élèves	12 filles 8 garçons
E	10 ans	11H	14 élèves	14 filles 0 garçon

Tableau 5: Tableau d'échantillonnage

## 2.3 Les méthodes d'analyse des données

### 2.3.1 Règles de retranscription des entretiens

Si le contenu de l'entretien constitue le cœur de l'analyse, l'écoute et la retranscription font partie du processus. La retranscription des données est réglementée afin de garantir une représentativité des faits. Par la suite, les données peuvent être analysées. En effet, l'analyse est définie comme consistant à sélectionner et à extraire les informations susceptibles de confronter les hypothèses aux faits (Blanchet & Gotman, 1992).

L'intégralité des entretiens est retranscrite de manière à conserver la représentativité des résultats et préserver une certaine cohérence due à l'aspect compréhensif de la démarche. De cette façon, les contradictions et les nuances peuvent être mises en évidence.

Les retranscriptions sont fidèles aux entretiens semi-directifs qui sont réalisés. Elles doivent également être compréhensibles et se faire dans le respect de la personne interviewée afin de respecter la pensée de celui/celle-ci.

Concernant la retranscription, les suggestions de Deslauriers (1991) sont suivies :

- Le document transcrit doit rendre justice aux différent·e·s participant·e·s et il doit être établi dans le respect des droits et de la dignité des personnes qu'il concerne.
- Le document présente une expérience orale directe ; il prévaut toujours sur la transcription.
- Le transcripteur doit se soucier de rendre le document transcrit le plus accessible possible aux lecteur·rice·s.
- Le transcripteur doit s'attacher au sens de ce qu'il transcrit et intervenir pour lever toute ambiguïté créée par le passage à l'écrit.
- Dans le même document transcrit, des difficultés semblables devraient être résolues de manière identique.

Une transcription première doit être généreuse et fournir le plus de renseignements possible ; une information superflue peut toujours être éliminée alors que l'inverse n'est pas vrai.

*Tableau 6: Règles de retranscription*

Pour respecter les différents principes susmentionnés, le système de retranscription de ce travail se présente sous cette forme :

La retranscription des entretiens suit et est fidèle aux suggestions de Deslauriers (1991) et Blanchet et Gotman (1987) et dont les principes de retranscriptions se basent sur une méthode dite non-mécanique :

Principes de retranscription	Exemples
Ramener certaines injections à leur forme écrite.	« Heuh ... Ben » devenant « Eh bien »
Restaurer les négations pour faciliter la relecture.	« Je pense pas » devenant « Je ne pense pas »
Remplacer une expression relâchée par un équivalent plus soutenu.	« Je les boost. » devenant « Je les motive. »
Les ponctuations oubliées sont également ajoutées afin de faciliter la relecture.	

*Tableau 7: Principes de retranscription*

Codes utilisés :

X → Chercheur·e
A, B, C, D et E → Enseignant·e·s
(...) les pauses
(.) micro-pauses
(nom du bruit) par exemple (rire)

Tableau 8: Codes de retranscription

## 2.3.2 Traitement des données

### 2.3.2.1 Entretiens semi-directifs

Deslauriers (1991) prétend que, dans le traitement de données, tout est affaire de codage. Il s'agit de fixer les règles de celui-ci afin de découper les informations obtenues par l'observateur·rice. Il poursuit en décrivant le processus permettant d'établir son propre système de codage. Dans ce travail, le code utilisant des couleurs est utilisé. Tout d'abord, il est essentiel de repérer les noyaux de sens, qui sont des « énoncés possédant un sens complet en eux-mêmes et qui serviront à toute classification ou codification ultérieure. Le décodage initial doit être descriptif afin de pouvoir se retrouver dans l'entretien retranscrit. » (L'Ecuyer, 1987, p.55). Il est essentiel de connaître les points de vue des personnes interviewées afin d'être le plus cohérent possible. Cela permettra ensuite d'analyser les données de manière affinée dans les meilleures conditions. Des catégories doivent être élaborées de façon à respecter les thématiques choisies. Une information ne peut être classée que dans une seule catégorie.

Afin de représenter au mieux les entretiens, des marquages de couleurs sont utilisés pour identifier les thèmes abordés. L'objectif est de donner de la visibilité au contenu. Les enjeux soulevés spécifiquement par les enseignant·e·s sont étudiés plus en profondeur.

De plus, des verbatims sont mis en évidence et des illustrations sont réalisées afin d'avoir une vision globale des perceptions des enseignant·e·s sur les pratiques évaluatives. Ces données sont alors mises en commun avec celles des autres entretiens.

### 2.3.2.2 Questionnaires

L'analyse des questionnaires conduit à une analyse statistique descriptive afin de représenter au mieux et de manière efficace les perceptions des élèves. En effet, Fortin et Gagnon (2010) justifient le choix de cette méthode d'analyse :

« La statistique descriptive sert à résumer un ensemble de données, ce qui permet de caractériser l'échantillon et de répondre aux questions de recherche. La statistique est aussi employée pour caractériser des associations entre deux variables. » (p. 407)

Les élèves peuvent être regroupé-e-s en fonction de leur classe, de leur sexe et de leur année de formation. Le calcul d'une moyenne arithmétique pour chaque question permet de mesurer le taux d'adhésion des différents groupes. Fortin et Gagnon (2010) mettent en avant les avantages du calcul de la moyenne puisqu'elle permet de « prendre en compte toutes les données de l'échantillon et de se prêter aux transformations mathématiques » (p. 395).

L'écart-type est calculé afin de mesurer la dispersion des résultats, comme le prétendent Fortin et Gagnon (2010), l'écart-type est « une mesure de dispersion des scores d'une distribution, qui tient compte de la distance de chaque score par rapport à la moyenne du groupe » (p.398). Les auteures ajoutent que « plus il est élevé, plus la dispersion est grande ; plus il est faible, plus les données se concentrent autour de la moyenne » (p. 398).

Finalement, il convient de nuancer la perception de la réalité des élèves par rapport à la réalité effective. En effet, Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) affirment que « ce que disent les élèves correspond à des constructions de leur réalité et ne signifie pas que leurs propos reflètent la réalité (...) Néanmoins, il sont un bon indicateur de l'efficacité de l'enseignant» (p. 77).

### 3 Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, les résultats de l'étude sont exposés. Les données sont traitées et analysées de manière à ce que l'interprétation des résultats soit à la fois représentative de ce qu'il se passe dans la classe des enseignant·e·s interrogé·e·s et réaliste. Les résultats sont décomposés en trois parties qui sont en relation avec les trois objectifs en lien avec la question de recherche. Ces trois parties s'intitulent « Pratiques évaluatives égalitaires ou équitables », « Pratiques évaluatives différenciées » et « Perceptions des pratiques évaluatives ».

#### 3.1 L'utilisation de l'évaluation

Tou·te·s les enseignant·e·s travaillent par séquence et utilisent l'évaluation sommative. La majorité des enseignant·e·s n'intègrent l'évaluation sommative qu'à quelques-unes de leurs séquences par semestre. L'utilité que perçoit le corps enseignant dans l'évaluation est très personnelle. À cet égard, l'évaluation sommative est utilisée selon la définition de Lentillon-Kaestner (2008) qui permet « de vérifier les acquis, de totaliser à l'issue de la période d'apprentissage l'ensemble des compétences » (p. 49).

Utilisation de l'évaluation sommative	Extraits de verbatims
Planifier l'année	« C'est mon fil conducteur pour organiser mes cycles et mes thèmes pendant l'année. » (Enseignante C)
Valoriser l'EPS	« L'évaluation, je l'utilise pour donner du poids à l'éducation physique. » (Enseignant D)
Communiquer l'objectif attendu	« Ça me permet aussi de leur montrer l'objectif final à atteindre pour un thème ou une séquence donnée. » (Enseignante C)
Motiver l'élève	« L'élève, je pense que ça lui met un petit coup de pression au niveau de sa motivation. (...) Je pense que ça peut encourager certains élèves à aller de l'avant. » (Enseignante E)
Répondre aux attentes des institutions	« Mon objectif c'est d'avoir une note. Parce que, pour moi, il n'y aurait pas besoin de faire un test. » (Enseignante C)

Tableau 9: Utilisation de l'évaluation sommative

Les propos de l'enseignante E concernant la motivation que peut générer l'évaluation sont confirmés par les travaux de Grenier et Beaudouin (2012) qui mettent en avant que l'évaluation est un outil pour motiver les élèves. L'évaluation est une contrainte qui peut mener l'élève à une motivation extrinsèque (Verger & Verger-Gourson, 2000).

## Les différents types d'évaluations utilisés par les enseignant·e·s interviewé·e·s

D'autres fonctions et dispositifs d'évaluation sont utilisés ponctuellement par les enseignant·e·s :

Fonctions et dispositifs d'évaluation utilisés	Extraits de verbatims
Auto-évaluation	« Finalement, c'est une sorte d'évaluation sommative, mais sous forme d'auto-évaluation où les élèves ont un certain poids » (Enseignante C)
Évaluation formative	« Je fais aussi des évaluations formatives parce que je leur donne des listes d'objectifs et on travaille dessus durant le cycle. » (Enseignant A)
Co-évaluation	« C'est souvent moi aussi qui leur dis de s'évaluer par deux. Un du binôme évalue l'autre. » (Enseignante E)
Évaluation diagnostique	« Au début de chaque thème, on fait du global-analytique-global. Je regarde ce que les élèves sont capables de donner. Après, moi, j'adapte mon évaluation en fonction de ce qu'ils peuvent donner. » (Enseignante E)

Tableau 10: Fonctions et dispositifs d'évaluation utilisés

L'utilisation de plusieurs types d'évaluation dans le processus d'apprentissage est bénéfique pour les élèves. En effet, Grenier et Beaudouin (2012) estiment que l'utilisation d'évaluations autres que sommative permet d'optimiser le temps consacré au développement des compétences. À dire vrai, ces évaluations permettent à l'élève d'acquérir une perception plus représentative de ses actions lors des tâches.

### 3.2 Pratiques évaluatives égalitaires ou équitables

Les enseignant·e·s d'EPS font face à une forte hétérogénéité dans leurs classes et sont amené·e·s à introduire la différenciation dans leurs pratiques. De surcroît, élaborer des pratiques évaluatives différenciées permet de répondre aux besoins des élèves. L'enseignant B décrit de façon pertinente le contexte dans lequel il évolue et la complexité de la situation dans laquelle il se trouve:

« C'est vrai que si on classait les élèves par niveaux sportifs en début d'année, ce serait moins compliqué, mais c'est difficile à mettre en place. On aurait probablement une équité qui serait un peu plus facile à atteindre, mais comme nous ne l'avons pas, j'essaie de compenser pour garder tout le monde motivé dans la classe. » (Enseignant B)

L'enseignant B met en évidence les difficultés de faire face à un public hétérogène en classe d'EPS. En effet, cette affirmation rejoint les propos de Lentillon-Keastner (2014) pour qui « il est difficile de construire une évaluation objective et équitable ».

### 3.2.1 Les bénéfices d'une pratique évaluative équitable

Les enseignant·e·s ont catégorisé deux profils d'élèves pour lesquels un traitement équitable est bénéfique :

Profils d'élèves bénéficiant des pratiques équitables	Extraits de verbatims
Handicaps physiques	« J'ai une élève qui a une jambe qui est un peu plus petite que l'autre. (...) C'est un élément dont je tiens compte pour qu'il n'y ait pas une égalité de traitement, mais une équité de traitement puisqu'elle n'a pas cette aptitude. » (Enseignant B)
Différences de compétence	« En effet, tout le monde ne part pas avec les mêmes dispositions au départ » (Enseignante C)

Tableau 11: Profils des élèves bénéficiant de pratiques équitables

La première de ces catégories identifiées par l'enseignant B correspond à ce que Verger et Gourson-Verger (2000) définissent comme étant une inaptitude partielle caractérisant un « handicap moteur ou fonctionnel nécessitant un aménagement des APS pratiquées » (Verger & Gourson-Verger, 2000, p.1). Ils poursuivent en relevant le fait que ces inaptitudes peuvent souvent mener à des dispenses et qu'il est nécessaire de mettre en place des aménagements pour garder l'élève motivé·e.

La seconde catégorie identifiée par l'enseignante C représente les prédispositions désavantageuses incluant un déficit de compétences motrices, sociales ou de performance. Il s'agit des différences qu'un·e enseignant·e doit prendre en compte pour favoriser l'apprentissage (Grenier, 2013).

### 3.2.2 La planification et l'organisation de pratiques équitables

Afin de répondre aux différentes attentes en termes d'équité, les enseignant·e·s mettent en avant certains moyens utilisés dans la planification et dans l'organisation autour de l'évaluation.

Moyens associés aux pratiques équitables	Extraits de verbatims
Utiliser et se référer aux évaluations diagnostiques	« J'essaie de prendre en compte ce que les élèves sont déjà capables de faire. (...) Je tiens compte de ces différences de niveau à la base. » (Enseignant D)
Communiquer les objectifs	« Je fais des listes d'objectifs et je suis disponible pour les aider. Je leur amène un soutien et ça, c'est équitable » (Enseignant A)
Valoriser l'évaluation technique	« Je sais que certaines personnes n'ont pas les aptitudes pour faire de bonnes performances et je compense en évaluant la technique. La technique, tout le monde en est capable. » (Enseignant A)

Tableau 12: Moyens associés aux pratiques équitables

L'enseignant D affirme que la prise en compte des aptitudes initiales de l'élève permet d'adapter la suite de l'apprentissage en prenant en compte les différences de compétence. Cette approche est soutenue par la démarche de Verger et Verger-Gourson (2000) puisqu'elle « aide à déterminer la forme d'enseignement et l'organisation du contenu les plus adaptées au profil de l'apprenant » (Verger & Verger-Gourson, 2000, p.38).

Les enseignant·e·s affirment que, lors de l'évaluation, elles-ils ont la possibilité d'évaluer la performance, la technique ou combiner l'évaluation de ces dernières. Elles-Ils perçoivent la mesure de performance comme répondant aux valeurs égalitaires et défavorisant les élèves en difficulté. En revanche, l'évaluation de la technique est perçue par l'enseignant A comme un moyen d'amener de l'équité dans ses évaluations et de donner aux élèves désavantagé·e·s la même chance de remplir les objectifs qu'au reste de la classe. Ainsi, la valorisation de l'évaluation technique par rapport à l'évaluation de la performance est perçue par les enseignant·e·s comme étant équitable.

### 3.2.3 Les apports pédagogiques des pratiques évaluatives équitables

Les enseignant·e·s identifient les bénéfices d'une pratique penchant plus tôt vers l'équité.

Enjeux pédagogiques de l'évaluation équitable	Extraits de verbatims
Générer ou préserver la motivation	« Le but est vraiment d'inciter les élèves à bouger un maximum et à les garder motivés pour cette activité physique. » (Enseignant B)
Encourager et transmettre l'envie de faire du sport	« C'est aussi pour encourager les élèves et le but, pour moi, est qu'un élève croche dans le sport et de ne pas les démotiver par une note d'éducation physique. » (Enseignant B)
Éviter les blessures	« En faisant comme cela, le problème est que l'élève le moins doué n'acquiert pas les compétences en rapport avec certains exercices plus difficiles. Malgré cela, je pense qu'il a plus de chance de se blesser qu'autre chose donc ça n'a pas de sens. » (Enseignante C)

Tableau 13: Enjeux pédagogiques de l'évaluation équitable

Verger & Verger-Gourson (2000) distinguent trois formes motivationnelles présentes chez les élèves : L'amotivation où l'élève ne distingue pas la relation entre ses actions et ses résultats et se désintéresse de la discipline. La motivation extrinsèque pour satisfaire les attentes de l'enseignant·e ou du système. Ici, la note est une source de motivation extrinsèque. Finalement, la motivation



intrinsèque se traduit par une participation active de l'élève qui cherche à se satisfaire elle-même. À cet égard, l'enseignant B voit en l'évaluation un moyen de motiver ses élèves.

### 3.2.4 Une note 6 difficilement accessible à toutes et tous

Malgré leur volonté de donner un caractère équitable à leurs évaluations, il est difficile pour les enseignant-e-s d'affirmer clairement si la note 6 est accessible à tou-te-s les élèves. En effet, si trois d'entre eux admettent que cette note ne peut pas être atteinte par tou-te-s les élèves, deux enseignant-e-s confirment que la note est bien accessible à toutes et tous, mais en nuancant leurs propos. Voici la réponse de l'enseignant D lorsqu'on lui demande si la note 6 est accessible à tou-te-s les élèves :

« Je dirais que oui. Dans la majorité des disciplines, j'essaie de demander des exercices qui sont accessibles à tous. Pour que même ceux qui font du foot puissent avoir 6 en agrès et qu'une jeune fille qui fait de la gym puisse l'avoir dans d'autres disciplines. » (Enseignant D)

Les enseignant-e-s se montrent toutefois prudent-e-s et nuancent leurs propos en admettant quelques limites :

Limites identifiées	Extraits de verbatims
Une prédisposition désavantageuse	« Si un élève a une morphologie qui est vraiment désavantageuse et qu'il arrive à faire les exercices comme les autres, il peut avoir 6 aussi. Il n'y a aucun problème avec ça. Simplement, c'est clair que pour ce type de personnes-là, il y a plus de difficultés. » (Enseignant D)
Un temps temps d'apprentissage restreint	« Alors c'est clair que pour l'élève qui, au départ, a un niveau très bas en natation ce sera plus compliqué. En effet, il y a quand même l'objectif de technique qui ne pourra clairement pas être atteint à cause du petit nombre de leçons. Ce qui fait que, pour lui, le 6 sera quand même compliqué. » (Enseignant B)

Tableau 14: Limites identifiées pour atteindre la note 6

L'enseignant D admet que malgré les adaptations, la note 6 reste difficilement accessible pour un-e élève désavantagé-e morphologiquement. L'enseignant B affirme que les quatre à six semaines consacrées par cycle d'apprentissage en EPS ne suffisent pas aux élèves en difficulté pour progresser suffisamment. En effet, Godbout, Brunelle et Tousignant (1983) relèvent l'importance du temps d'apprentissage consacré aux tâches.

Toutefois, les enseignant·e·s souhaitent préserver certains principes qui empêchent que la note 6 soit accessible à tou·te·s.

Ancrages égalitaires	Extraits de verbatims
Partir d'un pied d'égalité	« J'essaie de faire en sorte que, pendant l'évaluation, ils aient tous les mêmes conditions. » (Enseignant D)
Prendre en compte les aptitudes	« Pour moi, il est important qu'il y ait des évaluations de performances. Ça fait partie du jeu. Ma fois, celui qui est nul en math, il fait son évaluation comme les autres. » (enseignante C)

Tableau 15: Ancrages égalitaires des enseignant·e·s

Pour les enseignant·e·s interrogé·e·s, certains aspects de l'évaluation restent basés sur des principes liés à la culture sportive. En effet, la valorisation des aptitudes et l'égalité des chances font partie de la culture sportive et influencent encore les évaluations d'EPS. Ces résultats confortent les travaux de Lemonnier (2010) pour qui la culture sportive du passé se répercute encore sur les pratiques actuelles.

### 3.2.5 L'utilisation du jugement et de barèmes

Afin d'évaluer leurs élèves, les enseignant·e·s utilisent des outils leur permettant de guider leurs évaluations.

#### 3.2.5.1 Les barèmes

Le barème est l'outil arithmétique et normatif permettant le calcul de la note le plus utilisé et le plus sécurisant pour l'enseignant·e. Certain·e·s enseignant·e·s de l'étude ont démontré des sensibilités très différentes à l'égard des barèmes pouvant être utilisés lors des évaluations. L'enseignant D juge l'utilisation des barèmes comme étant peu représentative des compétences des élèves.

« J'utilise très peu de barèmes. Je trouve qu'ils ne sont pas représentatifs. Même pour le 80 mètres, si tu arrives sur la piste et il fait 30 degrés à l'ombre, le barème tombe à l'eau. » (Enseignant D)

Le barème est critiqué par l'enseignant D qui utilise d'autres moyens afin d'évaluer ses élèves. Selon Brau-Anthony et Cleuziou (2005), les enseignant·e·s doivent opérer un jugement de valeur afin d'élaborer des critères correspondant à leurs pratiques.

Étant identifiée par les enseignant·e·s comme une pratique inéquitable, la mesure de performance tient malgré tout encore une place prépondérante chez les enseignant·e·s pourtant sensibles aux valeurs d'équité (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005). Pour les enseignant·e·s, la valorisation des évaluations techniques par rapport aux évaluations de performance permet d'approcher l'équité et

d'élaborer des évaluations plus justes. Ces propos sont validés par Cogérino et Mnaffakh (2008) pour qui l'évaluation d'autres compétences que celles de performance rend l'évaluation plus objective et équitable.

### *3.2.5.2 L'évaluation critérielle*

Les enseignant-e-s décrivent à plusieurs reprises leurs différentes pratiques leur permettant d'évaluer la technique. Les enseignant-e-s utilisent des critères afin de pouvoir décomposer les éléments pour chiffrer l'acquisition d'une compétence et les mettre en relation avec la mesure des performances.

« Je me suis rendue compte que plus j'arrive à être précise sur ce que j'observe plus c'est facile à évaluer. Si j'évalue un départ des starting-blocks, je fais une feuille avec des critères que je leur transmets. Ensuite, je les filme car je n'arrive pas à tout voir sur le moment. Cela me permet d'évaluer ces critères et de remplir ma feuille. » (Enseignante C)

Pour l'enseignante C, l'élaboration de critères observables est fondamentale. Elle met en évidence le manque d'objectivité en l'absence de ces critères. L'avis de cette enseignante correspond aux travaux de Brau-Anthony et Cleuzieu (2005) pour qui il est important de fixer des critères pour prélever les informations lors d'une évaluation. Concernant ces critères, les auteurs ajoutent : « C'est ce à partir de quoi le jugement est porté. On se situe ici au niveau des indicateurs ou des indices que l'évaluateur va saisir sur la réalité observée. » (Brau-Anthony & Cleuziou, 2005, p. 35)

L'enseignant A perçoit négativement l'évaluation de la progression. Pour lui, celle-ci n'est basée sur aucun critère observable et est subjective.

« Je sais que certains enseignants évaluent la progression. Moi, je trouve que c'est très compliqué et qu'on entre dans la subjectivité. (...) Ça me semble très complexe et, là, on pourrait avoir des réclamations et de l'injustice, je pense. » (Enseignant A)

Cette critique envers cette subjectivité rejoint les propos de Cogérino et Mnaffakh (2008) pour qui l'évaluation des progrès et de la participation sans l'utilisation de critères observables peut revenir à donner une « côte d'amour » aux élèves.

### *3.2.5.3 Le jugement*

Certain-e-s enseignant-e-s mettent en avant le jugement des compétences des élèves pour corriger une part de l'évaluation qui semble inéquitable. Il s'agit pour eux d'un moyen d'atteindre l'équité.

« J'attribue des points par exercices et je consacre une partie de la note à l'impression générale. (...) L'impression générale, ce n'est pas seulement faire ce que je leur demande et que ce soit bien fait.

C'est aussi le fait qu'ils aient progressé et qu'ils se soient engagés. Ça permet d'avoir une note qui est à peu près équitable. » (Enseignant D)

Brau-Anthony et Cleuziou (2005) soulignent en effet les bénéfices du jugement lorsqu'il « n'est pas possible de réaliser les opérations de mesure souhaitables » (p. 131). Ils poursuivent en mettant en évidence que ce genre de pratique est parfois inconfortable pour les enseignant·e·s qui ont de la peine à justifier leurs critères et l'exactitude des résultats. L'enseignant D admet, en effet, que cette pratique n'est pas toujours facile à justifier. La communication autour de la note est moins recherchée par l'enseignant bien qu'il soit à l'aise et convaincu de l'objectivité de cette pratique.

« C'est clair que ça rend la note plus difficile à justifier. Après, si on me demande de justifier je suis tout à fait au clair avec moi-même et je peux le faire sans soucis. (...) Malgré les difficultés, la progression et la volonté étaient présentes et je n'ai aucun souci à les prendre en compte dans mon évaluation. » (Enseignant D)

### 3.3 Pratiques évaluatives différenciées

Les enseignant·e·s sont amenés·e· à travailler avec une certaine hétérogénéité dans leurs classes. Il est par conséquent difficile pour elles-eux de décrire la méthode leur permettant de mettre en place une différenciation adaptée à tou-te-s les élèves. Lentillon-Kaestner (2014) met en évidence les difficultés des enseignant·e·s à adapter leur pratique devant tant de facteurs. L'auteure poursuit et affirme que le métier d'enseignant·e est une multitude de compromis et d'adaptations. L'enseignante C différencie le processus « enseignement-apprentissage-évaluation ». En effet, la différenciation ne s'applique pas uniquement à l'évaluation, mais celle-là est réalisée bien auparavant lors de la construction des différents apprentissages.

« Si un élève n'arrive pas à faire une tâche, je m'adapte pour lui en proposer une autre. (...) Avant l'évaluation, j'observe des difficultés et je dois m'adapter durant les exercices. Après, ils ont la possibilité d'obtenir ces adaptations dans les choix que je leur propose à l'évaluation. Dans les variantes d'évaluation que je leur propose, on est très proche de ce qu'on a exercé en salle. » (Enseignante C)

Pour l'enseignante C, les exercices proposés durant la séquence ont une forte influence sur l'évaluation. Ils lui permettent de mettre en place les aménagements qui sont proposés pendant l'évaluation grâce à son observation. À cet égard, la différenciation est étudiée globalement allant du diagnostic des difficultés jusqu'à l'évaluation. Durant (2012) et Dubois (2016) affirment justement que l'évaluation doit être dans le prolongement de la différenciation qui est mise en place précédemment. Cette approche permet à l'enseignante C de réguler ses pratiques en fonction des besoins des élèves qui persistent et qui évoluent.

### 3.3.1 La diversification des évaluations

La diversification est centrale dans l'approche des enseignant·e·s pour différencier leurs évaluations. Plusieurs méthodes sont avancées pour prendre en compte les besoins des élèves.

« J'essaie de varier les disciplines pour ne défavoriser personne. Un élève de petite taille aura certainement un avantage sur certaines évaluations et pas sur d'autres. Ça dépend. En essayant de varier les genres d'évaluation, tout le monde y trouve son compte. » (Enseignante C)

L'enseignante C illustre avec efficacité les bienfaits de la diversification décrite par Caron (2008) comme étant le fait de varier les disciplines et les évaluations afin que des compétences différentes soient évaluées pour ne pas favoriser ou défavoriser un groupe d'élèves.

#### 3.3.1.1 L'évaluation psychosociale

Du point de vue des enseignant·e·s interrogé·e·s, l'évaluation des compétences psychosociales fait partie intégrante de leurs pratiques évaluatives en EPS. Ils estiment que l'évaluation de ces compétences est une note qui est mise sur une base équitable et offre aux élèves l'opportunité d'être évalué·e·s sur d'autres compétences. Par conséquent, l'évaluation psychosociale est perçue comme un moyen de diversifier les compétences évaluées. Grenier et Beaudouin (2012) ajoutent que les élèves la perçoivent comme un moyen d'augmenter leurs notes.

Application de l'évaluation psychosociale	Extraits de verbatim
Influence sur la moyenne	« Je mets toujours une note de participation et d'investissement (...). Une note qui les pousse vers le haut si j'estime que la note qu'il eut pourrait être un peu rehaussée par cette note-là. Pour les autres, si c'est un élève qui ne participe pas beaucoup, mais qui a de bonnes compétences la note peut un peu descendre quand même aussi sa note. » (Enseignant B)
Évaluation complète	« Je mets une note qui est juste consacrée à ça une fois par semestre. Elle englobe l'engagement, la participation aux leçons et à la mise en place et aux rangements du matériel. Il y a aussi le fait de jouer le jeu dans une équipe. » (Enseignant D)
Critères ajoutés à une autre évaluation	« Il m'arrive d'ajouter à la fin d'une évaluation deux critères évaluant ces capacités psychosociales ou le savoir-être. » (Enseignante C)
Auto-évaluation	« Il m'est aussi arrivé de faire des feuilles d'évaluations sur ces critères en demandant aux élèves de s'auto-évaluer. » (Enseignante C)

Tableau 16: Application de l'évaluation psychosociale

Brau-Anthony et Cleuziou (2005) prétendent que l'évaluation des capacités psychosociales est fondamentale. Par conséquent, les auteurs rejoignent les pratiques des enseignant-e-s qui mettent en place des pratiques qui laissent aux capacités psychosociales leur importance. De nombreuses affirmations traduisent la difficulté d'évaluer ces capacités et mettent en évidence certaines limites.

« Je me rends de plus en plus compte à quel point ce n'est pas évident d'observer ça. (...). Ça m'arrive souvent de mettre ce genre de critères, mais il m'arrive d'être empruntée. En plus, je suis tellement à fond pendant mes leçons que c'est vraiment difficile d'observer ça en plus. » (Enseignante C)

L'enseignante C confirme les difficultés mises en avant par Lentillon (2012). Celle-ci relève que l'élaboration de critères observables n'est pas chose facile lorsqu'il ne s'agit pas de compétences en lien avec la performance ou la maîtrise d'exécution.

### *3.3.1.2 L'évaluation de la progression*

Certain-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s ajoutent un critère d'évaluation lié à la progression de l'élève. Pour l'enseignant D, évaluer la progression est un moyen de rendre ces pratiques plus équitables.

« J'ai pour habitude d'avoir un objectif technique où j'inclus l'évaluation de la progression et un objectif de performance. Ça me permet d'équilibrer mon évaluation et de me rapprocher de l'équité. » (Enseignant D)

L'enseignant A nuance ces propos en mettant en évidence les difficultés relatives à la mesure et à l'évaluation de la progression.

« Je sais que certains collègues évaluent la progression. Et moi je trouve que c'est très compliqué et qu'on entre dans la subjectivité. Après, c'est un point de vue. On peut évaluer le progrès, mais pour ça il faudrait deux à trois mois de pratique. Ce serait possible seulement dans certaines disciplines. Par exemple, en sprint, on a un résultat qui est très précis et on pourrait mesurer une progression. Après pour ce qui est des sports collectifs, c'est très compliqué à évaluer la progression. Surtout qu'on peut être bon un jour et un autre jour être mauvais. » (Enseignant A)

Pour l'enseignant A, il y a trop de facteurs qui entravent une évaluation objective du progrès et, de facto, ne parviendrait pas à justifier l'utilisation d'une telle pratique. Cette analyse confirme les propos de Lentillon-Kaestner (2014) selon qui la mise en place de critères est délicate lorsqu'il s'agit d'évaluer ces compétences. Les écrits de Brau-Anthony et Cleuziou (2005) confirment les ressentis de l'enseignant A et soulèvent l'inconfort des enseignant-e-s pour justifier leurs évaluations lorsque les mesures ne sont pas objectives.

### 3.3.2 La flexibilité de l'évaluation

Les enseignant·e·s mentionnent la présence de flexibilité dans la mise en place d'une partie de leurs évaluations selon la définition de Dubois (2016). En effet, pour répondre aux attentes d'équité, les enseignant·e·s proposent à tou·te·s les élèves différents choix à l'intérieur de l'évaluation. Cette souplesse permet de prendre en compte les intérêts et les besoins de tou·te·s les élèves y compris les plus en difficulté (Dubois, 2016).

« Si j'adapte quelque chose, c'est que j'observe des difficultés pour atteindre un objectif. Dans ce cas, j'adapte l'évaluation à la classe. » (Enseignant D)

Afin que chaque élève puisse avoir accès à des choix qui lui correspondent, les enseignant·e·s offrent plusieurs options possibles aux élèves afin qu'elles-ils puissent réaliser l'évaluation. Selon l'enseignante C, l'évaluation par groupe est une méthode flexible permettant aux élèves de se répartir les choix en fonction des compétences de chacun.

« Parfois, j'évalue par groupe et j'impose des éléments à faire par au moins un membre du groupe. Dans un groupe, il y a des élèves sportifs et d'autres moins. L'élève moins sportif peut laisser les éléments les plus difficiles aux autres et contribuer en réalisant les éléments les plus accessibles. » (Enseignante C)

Pour l'enseignant A, l'élaboration d'évaluations comportant plusieurs choix permet à chaque élève de pouvoir remplir les objectifs attendus.

« Je laisse parfois plusieurs choix aux élèves pour réaliser leur évaluation. » (Enseignant A)

Ce choix laissé aux élèves permet d'individualiser la pratique évaluative et correspond à la flexibilité de l'évaluation décrite par Dubois (2016). Par conséquent, cette flexibilité permet de s'adapter aux besoins des élèves en permettant à tou·te·s les élèves de pratiquer dans les mêmes conditions.

### 3.3.3 L'adaptation de l'évaluation

#### Les aménagements pédagogiques

Deux mises en œuvre différentes sont identifiées dans l'utilisation des aménagements pédagogiques durant les évaluations.

Conséquences des aménagements pédagogiques	Extraits de verbatims
Aucune conséquence sur la note	« Ça ne m'arrive pas tout le temps et parfois ça surprend les élèves, mais s'il réalise l'élément correctement, je ne prends pas en compte l'aide qu'ils ont pu avoir grâce à la forme qu'ils ont choisie. Si ces choix me permettent d'observer les critères, ils

	obtiennent les mêmes points même s'ils ont eu de l'aide. » (Enseignante C)
Conséquences sur la note	« Dans ce cas, je laisse plusieurs choix aux élèves pour réaliser l'évaluation et ces choix contiennent des aménagements. Si j'imposais la même évaluation à tout le monde, il y aurait des élèves que je ne pourrais tout simplement pas évaluer. (...) Par contre, c'est sur je tiens compte des choix des variantes dans la notation. » (Enseignant A)

Tableau 17: Conséquences des aménagements pédagogiques

L'enseignante C met en place des évaluations qui ne pénalisent pas les choix comportant les aménagements pédagogiques. Elle admet toutefois que même les élèves sont parfois surpris-es par ce choix. Dubois (2016) affirme qu'une telle pratique permet de répondre aux besoins des élèves et correspond aux valeurs d'équité. En effet, l'enseignante adapte la façon dont se vit l'évaluation, mais sans modifier les exigences et sans modifier le critère d'évaluation.

Pour certain·e·s enseignant·e·s, la mise en place d'aménagements pédagogiques n'est pas systématique, car les élèves ciblé·e·s n'en auraient pas vraiment besoin.

« Ce genre d'élèves ne partent de rien et, le jour de l'évaluation, ils me prouvent souvent qu'ils ont quand même une bonne maîtrise des exercices. (...) Tenir compte de la morphologie, si ça ne pénalise pas, je ne vois pas pourquoi le faire. » (Enseignant D)

L'enseignant D met en effet en évidence l'importance de l'observation durant le processus d'apprentissage. Cette position est soutenue par Leroux et Paré (2016) pour lesquels il est indispensable d'observer l'élève pour récolter les informations nécessaires à une éventuelle mise en place de différenciation dans l'évaluation.

### 3.3.4 La modification de l'évaluation

Les enseignant·e·s ne différencient pas leurs évaluations techniques par rapport aux sexes. Ils estiment que ce facteur ne limite pas la réalisation des critères prévus dans leur évaluation.

« En 9H, l'éducation physique est mixte et j'utilise le même barème. Ensuite, les classes sont séparées et ça enlève ce problème. En 9H, les garçons sont moins évolués que les filles et je trouve qu'il y a très peu d'écart et il y aurait très peu à corriger d'un barème à l'autre. » (Enseignant D)

En performance, afin de compenser les désavantages physiques et physiologiques liés au sexe, l'enseignant B utilise deux barèmes différents. Cela lui permet de rééquilibrer les chances de chacun.



Dubois (2016) définit ce niveau de différenciation comme étant une modification, car les exigences ou les critères d'évaluations sont modifiés.

« Quand il s'agit de performance, comme en natation où les élèves sont chronométrés, et il y a des questions physiques qui font qu'il y a une différence. Là, j'ai mes deux barèmes. » (Enseignant B)

Dubois (2016) valorise cette pratique permettant, selon lui, de tenir compte des besoins des apprenant·e·s et cela découle d'une valeur d'équité. De plus, Brau-Anthony et Cleuziou (2005) valorisent l'adaptation des barèmes en fonction du profil des élèves évalué·e·s.

### 3.4 Perceptions des pratiques évaluatives

Dans cette partie des résultats, les affirmations des enseignant·e·s sont mises en relation avec les réponses aux questionnaires des élèves. Le questionnaire couvrant les représentations des élèves sur de nombreuses thématiques, il est décidé de présenter en priorité les résultats les plus significatifs de l'étude.

#### 3.4.1 La perception de l'injustice par les enseignant·e·s

Les entretiens avec les enseignant·e·s ont permis de mettre en évidence que l'observation de sentiment d'injustice n'est pas fréquente chez le personnel enseignant.

« Je n'ai pas souvent remarqué de formes d'injustice de leur part. » (Enseignante E)

L'enseignante C ajoute que l'observation du sentiment d'injustice n'est pas aisée.

« Honnêtement, peut-être que je ne le vois pas, mais je n'ai pas l'impression d'avoir tant d'élèves qui ressentent des injustices. Ce n'est pas évident de se mettre à la place de tout le monde. » (Enseignante C)

La difficulté de détecter le sentiment d'injustice mis en avant par les enseignant·e·s est confirmée par Lentillon-Kaestner (2008) qui affirme que « l'évaluation est le domaine où les élèves perçoivent le plus d'injustices, mais ces injustices ne provoquent que peu de réactions : les élèves ressentent un sentiment d'impuissance face aux enseignants. » (p. 49)

Un enseignant expose une expérience dans laquelle le sentiment d'injustice se fait ressentir. Il met en avant le phénomène selon lequel des élèves réclament non par injustice, mais plutôt pour améliorer leur note.

« Il m'arrive d'avoir des réclamations. (...) Dans ce cas, je suis d'accord de revoir le critère en question, mais je réévalue le tout. Ce que moi je perçois comme une injustice, certaines fois c'est une manière de gagner des points chez certains. Et ça devient presque injuste pour moi aussi. J'essaie d'être carré dans mon évaluation. Finalement je pense qu'on peut toujours réclamer. » (Enseignant A)

### 3.4.2 La perception de l'évaluation par les élèves

Dans le cadre de cette recherche, 50 filles et 37 garçons élèves sont interrogé-e-s. Il convient de préciser qu'il s'agit de 4 classes mixtes et d'une classe composée uniquement de filles.

Pour rappel, les élèves doivent exprimer leur degré d'adhésion en rapport avec plusieurs affirmations en reportant leurs réponses sur une échelle de Lickert à cinq possibilités de réponses. Ainsi, 1 représente un désaccord avec l'affirmation associée et 5 représente un accord, 3 représente un avis neutre et une position indifférente sur la question.

Il convient tout d'abord de nuancer la perception de la réalité des élèves par rapport à la réalité. En effet, les perceptions des élèves ne sont pas toujours représentatives des événements vécus en salle. Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) affirment que « ce que disent les élèves correspond à des constructions de leur réalité et ne signifie pas que leurs propos reflètent la réalité (...) Néanmoins, ils sont un bon indicateur de l'efficacité de l'enseignant » (p. 77).

#### 3.4.2.1 Affinité avec l'évaluation

##### Statistiques descriptives

	Q0 : Je souhaiterais ne pas être noté en EPS.
Valides	87
Manquantes	0
Moyenne	2.943
Écart-type	1.425

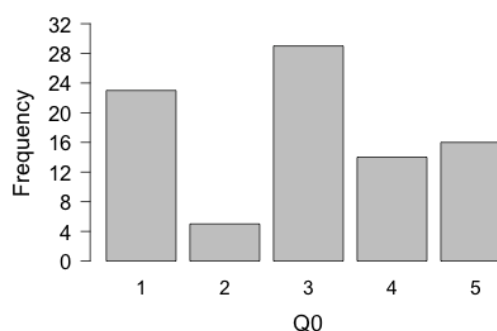


Tableau 18: Perceptions de la notation

Sans en identifier les causes, ces résultats montrent des différences d'affinité avec l'évaluation au sein des classes d'EPS. L'écart-type traduit des avis très différents d'un élève à l'autre. L'inconfort de certain-e-s élèves face à l'évaluation ouvre le débat sur la pertinence de l'évaluation elle-même. Cela reflète le propos des enseignant-e-s qui se donnent pour but de générer la motivation.

#### 3.4.2.2 Affinité avec les pratiques équitables

La partie 1 du questionnaire a pour but de récolter les sentiments des élèves par rapport à des situations associées à des valeurs égalitaires ou équitables.

### Statistiques descriptives

	Q1 :Lors d'une évaluation en EPS, la note 6 doit être accessible à tous les élèves.	Q2 :Lorsqu'on m'évalue en EPS, ma performance doit être la principale composante.	Q3 : Je trouverais injuste que l'enseignant adapte les conditions d'une évaluation pour un autre élève.	Q4 :Je trouverais injuste que tous les élèves soient évalués avec le même barème.	Q5 :Je trouverais injuste que l'enseignant ne s'adapte jamais aux difficultés des « moins sportifs » durant une évaluation.
<b>Valides</b>	87	87	86	87	86
<b>Manquantes</b>	0	0	1	0	1
<b>Moyenne</b>	3.954	3.299	2.721	2.586	3.512
<b>Écart-type</b>	1.284	1.268	1.395	1.369	1.395

Tableau 19: Perceptions de l'égalité et de l'équité

Les élèves plébiscitent clairement une note 6 accessible à tous. Ce résultat reflète leurs attentes d'équité qu'ils ont envers leur enseignant·e lorsqu'ils sont évalué·e·s. En revanche, les avis légèrement favorables des élèves quant à la prise en compte de la performance comme principale composante de l'évaluation, démontrent que ceux-ci gardent à l'idée que les meilleurs résultats doivent être récompensés. De plus, il semble que l'élaboration de barèmes différenciés ou de conditions différenciées pendant l'évaluation correspond aux perceptions d'équité chez les élèves. Cogérino et Mnaffakh (2008) identifient le barème différencié comme outil permettant de rendre les pratiques évaluatives équitables. Cependant, les auteur·e·s soulèvent les difficultés d'élaborer des barèmes adaptés à tous les profils.

#### 3.4.2.3 La perception de la différenciation

Deux facteurs liés à la différenciation sont identifiés dans les entretiens avec les enseignant·e·s. Il est demandé aux élèves leurs perceptions sur les avantages ou les désavantages que peuvent générer les différences de genre et morphologiques.

### Statistiques descriptives

	Q6 :Je pense qu'être un garçon est un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué en EPS.	Q7 :Je pense qu'être une fille est un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué en EPS.	Q8 : Je pense que la morphologie (taille, corpulence, ...) constitue un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué.
<b>Valides</b>	87	87	87
<b>Manquantes</b>	0	0	0
<b>Moyenne</b>	2.529	2.632	3.506
<b>Écart-type</b>	1.319	1.399	1.337

Tableau 20: Avantages liés aux genres et à la morphologie

Les différences liées aux sexes sont identifiées comme minimales de la part des enseignant·e·s qui recourent éventuellement à des barèmes différenciés en cas de besoins. Ces résultats confirment que les élèves ne perçoivent que peu d'avantages ou de désavantages à appartenir au sexe masculin ou féminin. En revanche, les élèves perçoivent davantage les différences morphologiques comme avantages ou désavantages. Il semble que les aménagements mis en place pour atteindre l'équité ne combleront pas les inconvénients d'une morphologie désavantageuse. Cogérino et Mnaffakh (2008) mettent en avant les difficultés des enseignant·e·s pour élaborer des barèmes prenant en compte la morphologie.

#### 3.4.2.4 Le sentiment d'injustice

Le questionnaire permet de relever la fréquence d'élèves ayant déjà ressenti un sentiment d'injustice vis-à-vis d'une évaluation.

##### Statistiques descriptives

	Q9 : J'ai déjà ressenti un sentiment d'injustice vis-à-vis d'une évaluation.	Q10 : Je trouve que les évaluations d'EPS sont souvent injustes.
<b>Valides</b>	87	87
<b>Manquantes</b>	0	0
<b>Moyenne</b>	3.080	2.598
<b>Écart-type</b>	1.480	1.262

Tableau 21: Perceptions du sentiment d'injustice

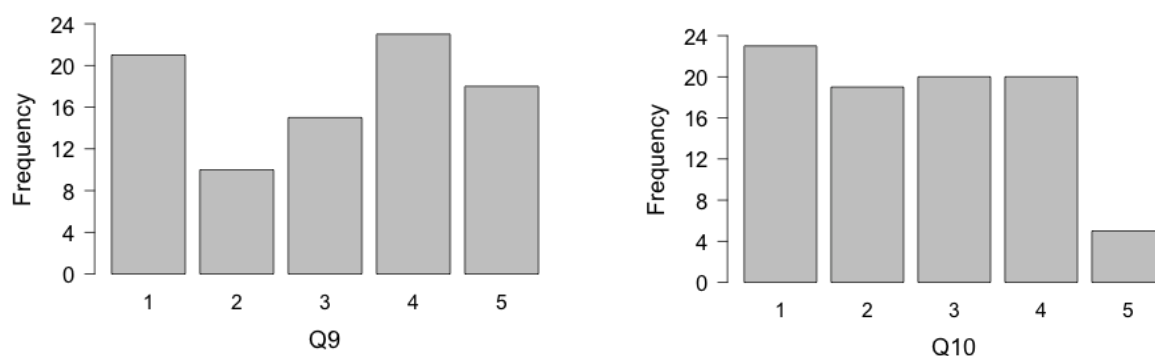


Figure 3: Graphiques représentant le sentiment d'injustice

Ces résultats mettent en évidence le fait que le sentiment d'injustice est bel et bien présent dans les classes malgré les moyens mis en œuvre pour l'éviter. Ceci va dans le sens des travaux de Lentillon-Kaestner (2014) qui relèvent que les élèves ressentent de l'injustice malgré le fait que les enseignant·e·s ne le perçoivent pas. Il faut cependant noter que seul·e·s 5 élèves sur 86 se disent « D'accord » avec le fait que les évaluations sont « souvent injustes ». Le plus souvent, ce sentiment d'injustice est donc ressenti ponctuellement. Lentillon-Kaestner (2014) ajoute que « les injustices

sont stratégiques et perçues prioritairement dans les domaines qui importent pour la personne » (p. 101).

Une différence a toutefois été observée en fonction du sexe des apprenants :

**Tableau comparatif**

		<b>Q9 : J'ai déjà ressenti un sentiment d'injustice vis-à-vis d'une évaluation.</b>					
<b>F/G</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>
Filles	Effectifs	13	5	9	12	11	50
	Pourcentage	26.0 %	10.0 %	18.0 %	24.0 %	22.0 %	100.0 %
Garçons	Effectifs	8	5	6	11	7	37
	Pourcentage	21.6 %	13.5 %	16.2 %	29.7 %	18.9 %	100.0 %
Total	Effectifs	21	10	15	23	18	87
	Pourcentage	24.1 %	11.5 %	17.2 %	26.4 %	20.7 %	100.0 %

*Tableau 22: Comparaison de la perception d'injustice ponctuelle*

**Tableau comparatif**

		<b>Q10 : Je trouve que les évaluations d'EPS sont souvent injustes.</b>					
<b>F/G</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>
Filles	Effectifs	13	14	11	9	3	50
	Pourcentage	26.0 %	28.0 %	22.0 %	18.0 %	6.0 %	100.0 %
Garçons	Effectifs	10	5	9	11	2	37
	Pourcentage	27.0 %	13.5 %	24.3 %	29.7 %	5.4 %	100.0 %
Total	Effectifs	23	19	20	20	5	87
	Pourcentage	26.4 %	21.8 %	23.0 %	23.0 %	5.7 %	100.0 %

*Tableau 23: Comparaison entre les sexes d'une évaluation souvent injuste*

Il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les filles (24% « Plutôt d'accord » et 22% « D'accord ») et les garçons (29.7% « Plutôt d'accord » et 18.9% « D'accord ») concernant un sentiment d'injustice ponctuel, en revanche, une différence est observée concernant une perception souvent injuste de l'évaluation. En effet, les garçons (29.7% « Plutôt d'accord » et 5.4% « D'accord ») sont plus nombreux à se déclarer en accord avec le fait que les évaluations sont souvent injustes que les filles (18% « Plutôt d'accord » et 6% « D'accord »). Ces résultats correspondent aux travaux de Lentillon-Kastner (2014) pour qui l'injustice augmente proportionnellement à l'indice de masculinité des élèves. L'auteure ajoute qu'en éducation physique, « les attentes de réussites des garçons ne sont pas comblées alors qu'elles le sont largement chez les filles » (Lentillon-Kaestner, 2014, p. 102).

Au total, 47.1% des élèves répondent ressentir ponctuellement une injustice vis-à-vis d'une évaluation. Ces résultats sont très proches de ceux de Lentillon-Kaestner (2008) qui décrivent que 45% des élèves ressentent le sentiment d'injustice.

Les injustices sont plutôt procédurales que distributives (Lentillon-Kaestner, 2014). Concernant les injustices procédurales, Lentillon-Kaestner (2014) met en avant trois types d'injustice que sont la composition des barèmes, la manière d'être évalué et la méconnaissance des barèmes. Selon ses travaux, les deux premiers sont les principaux facteurs d'injustice alors que la méconnaissance des barèmes n'est que rarement responsable.

#### Statistiques descriptives

	<b>Q11 : Lors des évaluations, les tâches à réaliser sont adaptées à mes capacités personnelles.</b>	<b>Q17 : Lorsque je suis évalué, je connais toujours les objectifs que je dois remplir et les critères de réussite.</b>
<b>Valides</b>	86	86
<b>Manquantes</b>	1	1
<b>Moyenne</b>	3.128	3.849
<b>Écart-type</b>	1.362	1.232

*Tableau 24: Perceptions des objectifs et des critères de réussite*

Ces résultats montrent que les élèves admettent que les objectifs et les critères de réussite leur sont communiqués (Q17). Le taux d'adhésion des élèves est en revanche moins élevé lorsqu'on leur demande si les tâches proposées lors des évaluations leur sont adaptées (Q11). Ces résultats confirment ce qu'avance Lentillon-Kaestner (2014) selon qui la manière d'être évalué génère plus d'injustices que la méconnaissance des barèmes.

Durant les entretiens, les enseignant·e·s ont mis en avant les raisons qui expliquent que le sentiment d'injustice soit peu présent dans leurs classes. Selon l'enseignant B, la mise en pratique d'une approche équitable en est la raison :

« J'ai l'impression que par ce que je mets en place, je permets aux élèves d'avoir une certaine équité et je parviens à éviter ce sentiment d'injustice. » (Enseignant B)

#### 3.4.2.5 Communication des enseignants

Plusieurs enseignant·e·s affirment que leur communication permet d'améliorer la perception qu'ont leurs élèves vis-à-vis de leur évaluation. Selon Boizumault et Cogérino (2012), la communication autour de l'évaluation peut être de deux natures. D'une part, elle peut contribuer à mettre en place une situation en transmettant les objectifs, les critères de réussite ou un complément des consignes. D'autre part, elle peut contribuer à la régulation en encourageant les élèves et en leur proposant des feed-back.

Aspects de la communication utilisés par les enseignants	Extraits de verbatims
Le soutien et l'encouragement	« Il y a beaucoup de dialogue, je discute souvent avec eux, je les soutiens. Je les encourage. » (Enseignante E)
La communication des objectifs et des critères	« Je leur communique quels sont les objectifs, sur quoi ils vont être évalués. Donc, durant la période où on traite ce sport-là, ils savent à quoi s'attendre. Je leur communique mes critères et avant l'évaluation je leur répète encore. C'est peut-être pour ça qu'il y a moins de réclamations. » (Enseignant A)

Tableau 25: Aspects de la communication des enseignant-e-s

Pour les enseignant-e-s, la communication est un élément central pour que leur évaluation soit perçue de manière positive. L'enseignant A insiste particulièrement sur l'importance d'informer les élèves sur les objectifs et les critères de réussite. Concernant la communication des objectifs, l'enseignante E décrit les avantages de l'utilisation de plusieurs fonctions d'évaluation:

« Ça permet de faire une évaluation avant l'évaluation finale. Ils peuvent voir où ils en sont et se remémorer les objectifs. Ils sont déjà dans le rythme. » (Enseignante E)

Brau-Anthony et Cleuziou (2005) confirment les bienfaits d'une communication rigoureuse des objectifs et des critères de réussite. De plus, un autre aspect de la communication concerne le soutien apporté aux élèves. L'enseignante E soutient ses élèves durant les activités à travers les encouragements et le dialogue. La mesure du soutien auprès des enseignant-e-s confirme les bienfaits mis en avant par Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016) dans leurs travaux. Ces affirmations rejoignent les travaux de Boizumault et Cogérino (2012) pour qui la communication est utile autant pour décrire la situation et les objectifs d'apprentissage que pour la régulation, le feedback et les encouragements.

#### Statistiques descriptives

	Q12 : Je me sens soutenu moralement et encouragé par mon enseignant lorsque je suis en difficulté durant une évaluation.	Q13 : Je trouverais juste que les garçons obtiennent de meilleures notes que les filles, car je trouverais juste que nous soyons évalués sur nos performances.	Q14 : Lorsque deux barèmes sont utilisés (un pour les filles et un pour les garçons), je trouve que les filles sont trop avantagées.	Q15 : Je trouverais injuste qu'une personne moins athlétique que moi obtienne une meilleure note.
<b>Valides</b>	86	84	85	86
<b>Manquantes</b>	1	3	2	1
<b>Moyenne</b>	3.640	1.679	2.847	2.756
<b>Écart-type</b>	1.283	1.174	1.585	1.495

Tableau 26: Variables influençant l'injustice (Partie 1)

Ces résultats confirment que le soutien amené par les enseignant-e-s est bien perçu par les élèves (Q12). Cette perception du soutien des élèves correspond aux résultats de Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016). Ces résultats confirment l'efficacité des mesures décrites par l'enseignante E (Tableau 25) pour qui le soutien tient une place déterminante pour éviter la démotivation et le sentiment d'injustice.

De plus, lorsque deux barèmes sont utilisés pour évaluer les filles et les garçons, il semble que les élèves ne s'entendent pas quant à l'utilisation pratique de ces barèmes (Q14). En effet, si la moyenne est proche du neutre, la dispersion est importante. Ensuite, selon les élèves, la réalisation de meilleures performances ne justifie pas le fait que les garçons obtiennent de meilleures notes (Q13). Le faible écart-type à cette question montre une faible dispersion des résultats.

Elles-Ils sont partagé-e-s concernant la prise en compte des compétences initiales dans l'évaluation. Les élèves trouvent plutôt injuste qu'un-e élève ayant moins de capacités sportives qu'un autre obtienne une meilleure note (Q15)

#### Statistiques descriptives

	<b>Q16 : Je trouverais injuste qu'une personne moins motivée que moi obtienne une meilleure moyenne.</b>	<b>Q18 : Lorsque je suis évalué, on me communique de façon détaillée mes résultats en les comparant aux objectifs.</b>	<b>Q19 : Je pense qu'être motivé améliore ma moyenne annuelle.</b>
<b>Valides</b>	86	86	86
<b>Manquante</b>	1	1	1
<b>Moyenne</b>	3.628	3.605	4.291
<b>Écart-type</b>	1.372	1.331	1.004

*Tableau 27: Variables influençant l'injustice (Partie 2)*

Pour les élèves, la prise en compte de la motivation est essentielle, la réponse moyenne de 3.63 (Q16) démontre que leur besoin de reconnaissance vis-à-vis de leur motivation est fort. Elles-Ils estiment d'ailleurs largement qu'être motivé-e augmente leur moyenne annuelle (Q19). Ces résultats démontrent que les pratiques des enseignant-e-s répondent aux attentes des élèves. Ces résultats sont cohérents avec les propos de Grenier et Beaudoin (2012) selon qui les élèves souhaitent l'évaluation de leurs capacités transversales et de leur comportement. La bonne communication des enseignant-e-s autour de l'évaluation psychosociale n'est certainement pas étrangère à l'obtention des résultats.



## Conclusion

### Discussion des résultats

Premièrement, il convient d'affirmer que face aux libertés qui leur sont laissées, chaque enseignant·e met en place des pratiques évaluatives qui correspondent à ses propres sensibilités. Le corps enseignant élabore une différenciation pour répondre aux besoins des élèves. Dans ce contexte, la question de recherche est rappelée :

**Quelles sont les conceptions du corps enseignant en matière de pratiques évaluatives face à l'hétérogénéité des classes lors des leçons d'EPS au secondaire 1 dans le Canton du Jura et comment les élèves perçoivent-ils ces pratiques?**

Le premier objectif de l'étude cherche à *recueillir les sensibilités du personnel enseignant concernant les valeurs d'égalité ainsi que la prise en compte de celles-ci dans l'élaboration de leurs évaluations*. Il convient de souligner que tous les enseignant·e·s relèvent de nombreux bénéfices liés à une pratique équitable. Ainsi, générer la motivation et transmettre l'envie de faire du sport semblent convaincre le corps enseignant à adopter des pratiques équitables. Pour y parvenir, les enseignant·e·s utilisent majoritairement une évaluation critérielle permettant de valoriser la technique par rapport à la performance. Le jugement des compétences et l'utilisation de barèmes différenciés sont également évoqués. Elles·Ils ajoutent que la communication et la régulation autour des objectifs pour permettre à l'élève de progresser jouent un rôle important.

Les enseignant·e·s identifient quelques limites empêchant la mise en place de pratiques équitables. En effet, l'hétérogénéité liée à la morphologie des élèves est une difficulté relevée par les enseignant·e·s. De plus, le temps à disposition semble être insuffisant pour permettre aux élèves ayant des besoins particuliers de développer suffisamment leurs compétences. Les conclusions de ce travail convergent vers les travaux de Lentillon-Kaestner (2014) pour qui de nombreuses difficultés se posent afin de mettre en place des évaluations objectives et équitables. De plus, les compromis à réaliser et les précautions à prendre correspondent aux propos de Mougenot (2015) concernant une vision éthique de l'évaluation.

Le deuxième objectif consiste à *recueillir les pratiques évaluatives différenciées des enseignant·e·s dans le but de les analyser par niveau de différenciation*. Il semble que les moyens mis en avant des enseignant·e·s relèvent de la diversification des évaluations ainsi que de la flexibilité de celles-ci. Elles sont régulièrement utilisées afin de permettre à tou·te·s les élèves d'évoluer dans le même cadre. Ces résultats rejoignent les travaux de Caron (2008) et Dubois (2016) pour qui la diversification et la flexibilité permettent de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenant·e·s. Varier les

disciplines et les critères évalués sont souvent mentionnés par le corps enseignant pour diversifier les compétences évaluées. Ainsi, l'évaluation des capacités psychosociales est mise en place afin de varier les disciplines proposées. Ensuite, les enseignant·e·s accordent volontiers une aide aux élèves en difficulté afin que celles·eux-ci puissent réaliser les tâches demandées et ainsi être évalué·e·s. Bien que la mise en place de ces aménagements pédagogiques ait souvent une répercussion sur la note, cette aide amener aux élèves correspond aux travaux de Dubois (2016) qui définit cette pratique comme étant l'adaptation de l'évaluation. Selon l'auteur, elle permet de « changer la manière dont se vit l'évaluation » (p. 3) et prend en compte les besoins des apprenant·e·s. Finalement, il arrive au personnel enseignant de modifier les objectifs pour certains groupes d'élèves. Cette modification de l'évaluation selon Dubois (2016) concerne principalement les barèmes différenciant les genres lorsque les compétences de performance sont évaluées. Selon les enseignant·e·s, l'évaluation des compétences de performances avantagerait plutôt les garçons sans la modification de celle-ci.

Le dernier objectif a pour but de *mesurer l'efficacité des pratiques évaluatives du corps enseignant auprès de leurs élèves en recueillant la construction de la réalité de ces dernier·ère·s vis-à-vis des différentes pratiques*. Les enseignant·e·s n'identifient que peu de sentiments d'injustice dans leurs classes comme le confirment les travaux de Lentillon-Kaestner (2014). Malgré cela, en se référant aux travaux de Lentillon-Kaestner (2014), force est de constater que le sentiment d'injustice n'a pas disparu des salles d'EPS. En effet, c'est près de 47% des élèves admettent avoir déjà ressenti de l'injustice vis-à-vis d'une évaluation et près de 29% la ressentent de manière fréquente. Les résultats obtenus sont dans le même ordre de grandeur que ceux de Lentillon-Kaestner (2014) pour qui 45% des élèves ressentent le sentiment d'injustice. Lentillon-Kaestner (2014) nuance toutefois les injustices perçues en affirmant que « les injustices sont stratégiques et perçues prioritairement dans les domaines qui importent pour la personne. » Ainsi, si le sentiment d'injustice est en effet présent de manière ponctuelle dans les classes interrogées, tou·te·s les élèves ne sont pas sensibles aux mêmes facteurs. Si les élèves sont en faveur d'une note 6 accessible à tou·te·s, elles·ils ne sont pas d'accord sur le moyen d'y parvenir. En effet, elles·ils ne rejettent ni le fait d'être évalué·e·s sur leurs performances, ni le fait d'être évalué·e·s dans les mêmes conditions, ni le fait d'être évalué·e·s avec le même barème. En revanche, elles·ils souhaitent que leur motivation soit prise en considération et influence le résultat de l'évaluation (Q16) ce qui semble être le cas (Q19).

Les résultats ont permis des d'identifier quels sont les facteurs face auxquels les élèves ressentent de l'injustice. La morphologie d'un·e élève est perçue comme donnant un plus gros avantage ou désavantage que le fait d'être une fille ou un garçon. De plus, il semble que l'efficacité de la communication des enseignant·e·s et de leur soutien soit vérifiée. En effet, une large majorité des

élèves connaissent toujours les objectifs qu’elles-ils doivent réaliser durant l’évaluation. De plus, la majorité des élèves se sent soutenue par leur enseignant·e. Par conséquent, si le sentiment d’injustice est bien présent dans les classes interrogées, le corps enseignant est parvenu à identifier les attentes des élèves en matière d’évaluation.

### **Limites de la démarche**

Le questionnaire distribué aux élèves aurait permis d’étudier plus en détail la provenance du sentiment d’injustice et ses impacts. Cependant, devant tant d’interprétations possibles, des choix ont dû être effectués afin de répondre le plus précisément possible à la question de recherche.

Il convient de souligner qu’interroger un·e enseignant·e sur ses pratiques représente un exercice particulier et inhabituel. Les enseignant·e·s ont probablement envie de donner une bonne image du métier et de leur pratique. Le risque d’une description idéalisée de leurs pratiques est possible. De la même manière, les informations recueillies auprès des élèves sont à interpréter avec toute la précaution que nécessite une telle démarche. En effet, Allain, Dériaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2018) affirment que les réponses des élèves correspondent à des constructions de leur réalité, ce qui ne signifie pas que leurs réponses reflètent la réalité. En revanche, ils estiment que la méthode utilisée est un bon indicateur de l’efficacité de l’enseignant·e.

De plus, il est apparu qu’une recherche qualitative auprès des élèves aurait permis d’étudier les différents facteurs d’injustice de manière plus détaillée. Il est en effet délicat d’identifier quels sont les élèves ressentant une injustice pour chacun des facteurs. Des entretiens avec des élèves auraient permis de mieux décrire leurs sentiments et d’identifier quelles sont les sources de l’injustice.

Force est de constater qu’aucun recul du sentiment d’injustice n’est constaté depuis les travaux de Lentillon-Kaestner (2014). Il est cependant intéressant de souligner que les enseignant·e·s sont parvenu·e·s à identifier les pratiques auxquelles les élèves sont sensibles. Assurément, il est intéressant de suivre l’évolution de la situation dans le futur. En effet, la littérature semble démontrer que les causes du sentiment d’injustice sont nombreuses et qu’il sera impossible de répondre aux sensibilités de chacun·e. Pour répondre à ce questionnement, réaliser une recherche qualitative grâce à des entretiens auprès des élèves nous semble être pertinente. De plus, après avoir réalisé cette étude, il convient de débattre de la place de l’évaluation dans le système scolaire actuelle. En effet, dans l’approche d’une évaluation par compétences, rendre la note d’EPS certificative n’est-il pas pertinent ? À l’inverse, devant la difficulté à mettre en place des pratiques adaptées et l’injustice que provoque l’évaluation, n’est-il pas préférable d’abandonner l’évaluation en EPS ?

En commençant cette étude, une telle variété de résultats n'était pas attendue. En effet, la diversité des pratiques face à la problématique de l'évaluation a permis de découvrir les diverses approches possibles. L'interprétation des résultats nous a incité à adopter une posture réflexive sur nos propres pratiques. La complexité de ce sujet encourage à relever les nombreux défis liés aux pratiques évaluatives qui se poseront lors des prochaines années.

## Liste des figures et tableaux

Tableau 1 : Comparaison de l'égalité et de l'équité .....	14
Tableau 2 : Niveaux de différenciation .....	16
Tableau 3 : Plan de l'entretien .....	27
Tableau 4 : Principes de formulation des questions .....	29
Tableau 5 : Tableau d'échantillonnage .....	31
Tableau 6 : Règles de retranscription .....	32
Tableau 7 : Principes de retranscription .....	32
Tableau 8 : Codes de retranscription .....	33
Tableau 9 : Utilisation de l'évaluation sommative .....	35
Tableau 10 : Fonctions et dispositifs d'évaluation utilisés .....	36
Tableau 11 : Profils des élèves bénéficiant de pratiques équitables .....	37
Tableau 12 : Moyens associés aux pratiques équitables .....	37
Tableau 13 : Enjeux pédagogiques de l'évaluation équitable .....	38
Tableau 14 : Limites identifiées pour atteindre la note 6 .....	39
Tableau 15 : Ancrages égalitaire des enseignant·e·s .....	40
Tableau 16 : Application de l'évaluation psychosociale .....	43
Tableau 17 : Conséquences des aménagements pédagogiques .....	45
Tableau 18 : Perceptions de la notation .....	48
Tableau 19 : Perceptions de l'égalité et de l'équité .....	49
Tableau 20 : Avantages liés aux genres et à la morphologie .....	49
Tableau 21 : Perception de sentiment d'injustice .....	50
Tableau 22 : Comparaison de la perception d'injustices ponctuelles selon les genres .....	51
Tableau 23 : Comparaison de la perception d'injustice globale selon les genres .....	51

Tableau 24 : Perceptions des objectifs et des critères de réussite.....	52
Tableau 25 : Aspects de la communication des enseignant·e·s.....	53
Tableau 26 : Variables influençant l'injustice (Partie 1).....	53
Tableau 27 : Variable influençant l'injustice (Partie 2).....	54
Figure 1 : Le continuum de l'auto-détermination.....	21
Figure 2 : Réponses proposées aux questions.....	30
Figure 3 : Graphiques représentant le sentiment d'injustice.....	50

## Bibliographie

Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N. & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3(3), 73-87. <https://doi.org/10.3917/sta.113.0073>

Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N. & Lentillon-Kaestner, V. (2018) *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-La-Neuve, Belgique: EME Editions.

Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? Recherche qualitative: les question de l'heure (5), 26-37.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J., & Trognon, A. (1987). *Les techniques en sciences sociales : observer, questionner*. Paris : Dunod.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 4(4), 67-79. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>

Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.

Caron, J. (2008). Différencier au quotidien. Montréal: Chenelière Education.

Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives: La place du terrain dans la construction de l'objet : *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. Document interne.

Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps*, 1(1), 25-42. [tps://doi.org/10.3917/sta.075.0025](https://doi.org/10.3917/sta.075.0025)

Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122. <https://doi.org/10.4000/rfp.2109>

Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : Guide pratique. Montreal: MDrawHill.

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation: une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (74), 79-87.

Dubois, B. (2016). Oser l'évaluation différenciée. Repéré à <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/11/Oser-l%C3%A9valuation-diff%C3%A9renci%C3%A9e.pdf>.

Dupin de Saint-André, M., Montésinot-Gelet, I. & Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 13 (2), 159-176.

Fieulaine, N. (n.d.). Le questionnaire. *Cours M1 « Approche quantitative en psychologie sociale »*.

Fontayne, P., Sarrazin, P. & Famose, J. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Movement & Sport Sciences*, 1(1), 45-66. <https://doi.org/10.3917/sm.045.0045>

Fortin, M.-F. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal : Chenelière Éducation.

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2010) Fondements et étapes du processus de recherche : *Méthodes quantitative et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). Méthodologie des sciences humaines. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Godbout, P., Brunelle, J., & Tousignant, M. (1983). Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. *Research quarterly for exercise and sport*, 54(1), 11-19.

Grenier, J. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec*. Maîtrise en Science de l'éducation, Université de Sherbrooke.

Grenier, J. & Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 165-198.

Jorro, A. (2013). Auto-évaluation. L. Paquay, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur, 41-44. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041>

L'Ecuyer, R. (1987). Les méthodes de recherche qualitatives. Québec : *Presses de l'université de Québec*, 49-65.



- Lemonnier, J. (2010). Culture sportive lycéenne: Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ?. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.3917/cdle.029.0007>
- Leroux, M. & Paré, M. (2016). Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Montréal : Chenelière Education.
- Lentillon-Kaestner, V. & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : Sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*. 68, 79-95.
- Lentillon-Kaestner, V.(2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en Education Physique et Sportive. *Revue STAPS*, 79, 49-66.
- Lentillon-Kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustive chez les élèves : les apports d'une approche mixtes. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 17, 89-108.
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. & Ndinga, P. (2014). Chapitre 7. L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Louvain-La-Neuve : *De Boeck Supérieur*, 117-125.
- Meirieu, P. (1995) *Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros*. In Vers le changement... espoirs et craintes. Actes de premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève.
- Messier G. (2016) Démarche déductive ou inductive? Là est la question!. *Vivre le primaire*, 29(2), 74-75.
- Mougenot, L. (2015). Chapitre 4. L'évaluation scolaire en France : la spécificité de l'EPS. Belgique : De Boeck Supérieur, 157-174. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0157>
- Poutoux, V. (2012). L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ? Repéré à [http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation\\_differeencieeVS3-3.pdf](http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differeencieeVS3-3.pdf).
- Pozzo Di Borgo, B. (2019). Au-delà du lourd tribut des notes : témoignage d'une jeune enseignante. *Educateur*, (11), 4-5.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Louvain-la-Neuve, Belgique: *De Boeck Supérieur*, 101-105.
- Vallerand, R.J. & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Laval : *Editions études vivantes*, 3-39.

Verger, M. & Verger-Gourson, N. (2000). L'absentéisme en EPS : Manque de motivation ou inaptitude ? *Revue EPS*, (282), 37-41.

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Winz-Wirth, K. (2020) Egalité. Équité, comment penser l'éducation ? *Educateur* (3), 3.

## Annexe 1 : Guide d'entretien

### Guide d'entretien

Abréviations :

PE = programme d'établissement

#### 1. Discussion d'accueil

- Remerciements
- Objectif de l'entretien et rôle de chacun
- Termes du contact de recherche et signature de celui-ci
- Déroulement de l'entretien (explication des 3 parties)
- Autorisation d'enregistrer

#### 2. Démarrage de l'entretien

Questions fondamentales	Questions de relance	Précisions
Une certaine liberté est laissée aux enseignants et cela conduit à des pratiques évaluatives qui peuvent être très différentes. En quelques mots, comment décrivez-vous la manière dont vous utilisez l'évaluation.	De quelle manière utilisez-vous l'évaluation ?  Quelle est pour vous l'utilité de l'évaluation ?	- Préparez-vous vous-même vos évaluations ou existe-t-il un PE ?  - Quels types d'évaluation utilisez-vous et dans quel but ?

### 3. Corps de l'entretien

#### Valeurs d'égalité et d'équité

Question fondamentale	Questions de relance	Précisions
<p>Lors du processus d'évaluation, plusieurs valeurs peuvent être mises en avant. Je souhaite principalement me pencher sur celles de l'égalité et de l'équité. Quelles sont vos perceptions par rapport à ces deux valeurs ?</p> <p>Comment adaptez-vous vos évaluations pour répondre à cette égalité/équité ?</p> <p>Comment avez-vous adapté vos barèmes afin de répondre à ces valeurs ?</p>	<p>Le programme répond-il à vos sensibilités ?</p> <p>Selon vous, quels sont les bénéfices d'une évaluation plutôt équitable/égalitaire ?</p> <p>Avez-vous plutôt tendance à mesurer les performances de vos élèves ou à utiliser le jugement ?</p> <p>Comment évaluez-vous les capacités psychosociales (attitude, communication, etc.) de vos élèves ?</p> <p>Vos barèmes sont-ils équitables ou les adaptez-vous par la suite ?</p>	<p>Par conséquent, la note 6 devrait être accessible (ou non) à chaque élève ?</p> <p>Utilisez-vous aussi la mesure des performances / le jugement lors de vos évaluations.</p>

## Différentiation

Question fondamentale	Questions de relance	Précisions
Quels dispositifs de différenciation mettez-vous en place lors de vos évaluations ?	A quoi vous référez-vous quand vous élaborez vos objectifs en lien avec l'évaluation ?	Comment vous adaptez-vous aux différences de genre ?  Comment vous adaptez-vous aux différentes morphologies ?
Comment adaptez-vous les barèmes ? Comment ont-ils été conçus ?	Quels aménagements pédagogiques avez-vous l'habitude de mettre en œuvre lors de vos évaluations ?	Comment gérez-vous les différents degrés de motivation chez vos élèves ?

## Perception des élèves

Question fondamentale	Questions de relance	Précisions
C'est vous qui évaluez, mais ce sont vos élèves qui sont évalués. Quel est votre regard sur le sentiment d'injustice que pourraient avoir vos élèves en réponse à vos pratiques évaluatives ?	Que mettez-vous en place pour éviter le sentiment d'injustice ?  Selon vous, d'où pourrait provenir le sentiment d'injustice ?  Selon vous, quels sont les moyens que vous mettez en œuvre et qui vous permettent d'éviter le sentiment d'injustice ?  Vos critères d'évaluation sont-ils toujours observables ?	

Comment qualifieriez-vous votre communication avec vos élèves autour de l'évaluation ?	Comment transmettez-vous les objectifs et les barèmes ?	Utilisez-vous d'autres types d'évaluations (formative, autoévaluation, etc.) ?  La note est-elle mise dans le carnet hebdomadaire ?
--	---	---

## 4. Clôture

### Pré-clôture

Y a-t-il encore quelque chose que vous souhaiteriez ajouter et dont nous n'avons pas encore parlé ?

### Explications du questionnaire

### Remerciements

## **Contrat de recherche**

Le chercheur et l'interviewé(e) prennent connaissance, en signant ce document, des conditions de recherche suivantes:

- L'entretien est enregistré.
- Les données sont traitées de manière confidentielle et seront anonymisées.
- Les données sont uniquement utilisées à des fins scientifiques et dans le cadre de ce travail de Master.
- Une fois les données analysées, l'enregistrement sera effacé.

Nom, Prénom et signature du chercheur: \_\_\_\_\_

Nom, prénom et signature de l'interviewé(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

# L'évaluation en EPS

## Questionnaire pour les élèves

Cette enquête a pour but de recueillir les sentiments d'élèves du secondaire 1 lorsqu'ils sont évalués en EPS. Dans ce questionnaire différentes affirmations te seront proposées. Pour chacune d'elles, entoure un chiffre sur l'échelle associée juste en dessous.

### Informations personnelles :

Année scolaire : \_\_\_\_\_

Sexe :

- ☐ Fille
- ☐ Garçon

Dernière moyenne d'EPS représentative : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est anonyme et sera utilisé dans le cadre d'un travail de mémoire à la HEP BEJUNE.

Ces données seront détruites une fois que les statistiques auront été faites à partir des résultats.

Auteur : Andy Terrier



Toutes les questions ci-dessous sont uniquement en lien avec l'EPS !

Réponds aux questions en entourant le chiffre correspondant à ton avis :

0. Je souhaiterais ne pas être noté en EPS.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

## PARTIE 1

---

1. Lors d'une évaluation en EPS, la note 6 doit être accessible à tous les élèves.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

2. Lorsqu'on m'évalue en EPS, ma performance doit être la principale composante.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

3. Je trouverais injuste que l'enseignant adapte les conditions d'une évaluation pour un autre élève.  
(Exemple : Parcours plus facile)

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

4. Je trouverais injuste que tous les élèves soient évalués avec le même barème.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

5. Je trouverais injuste que l'enseignant ne s'adapte jamais aux difficultés des « moins sportifs » durant une évaluation.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

## PARTIE 2

---

6. Je pense qu'être un garçon est un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué en EPS.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

7. Je pense qu'être une fille est un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué en EPS.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

8. Je pense que la morphologie (taille, corpulence, ...) constitue un avantage ou un désavantage lorsque je suis évalué.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

## PARTIE 3

---

9. J'ai déjà ressenti un sentiment d'injustice vis-à-vis d'une évaluation.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

10. Je trouve que les évaluations d'EPS sont souvent injustes.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

11. Lors des évaluations, les tâches à réaliser sont adaptées à mes capacités personnelles.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

12. Je me sens soutenu moralement et encouragé par mon enseignant lorsque je suis en difficulté durant une évaluation.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

13. Je trouverais juste que les garçons obtiennent de meilleures notes que les filles car je trouverais juste que nous soyons évalués sur des performances.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

14. Lorsque deux barèmes sont utilisés (un pour les filles et un pour les garçons), je trouve que les filles sont trop avantagées.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

15. Je trouverais injuste qu'une personne moins athlétique que moi obtienne une meilleure moyenne.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

16. Je trouverais injuste qu'une personne moins motivée que moi obtienne une meilleure moyenne.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

17. Lorsque je suis évalué, je connais toujours les objectifs que je dois remplir et les critères de réussite.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

18. Lorsque je suis évalué, on me communique de façon détaillée mes résultats en les comparant aux objectifs.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

19. Je pense qu'être motivé améliore ma moyenne annuelle.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	D'accord
1	2	3	4	5

Merci pour ta participation !