



**HAL**  
open science

## Evaluation certificative en éducation physique et sportive et épistémologie de l'évaluateur

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan

► **To cite this version:**

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan. Evaluation certificative en éducation physique et sportive et épistémologie de l'évaluateur. Contextes et Didactiques, 2020, 16, 10.4000/ced.2178 . hal-04116584

**HAL Id: hal-04116584**

**<https://amu.hal.science/hal-04116584v1>**

Submitted on 4 Jun 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

# **Evaluation certificative en Education Physique et Sportive et épistémologie de l'évaluateur**

**Stéphane Brau-Antony Université de Reims Champagne-Ardenne**

stephane.brau-antony@univ-reims.fr

**Vincent Grosstephan Université de Reims Champagne-Ardenne**

vincent.grosstephan@univ-reims.fr

## **Résumé**

L'article a pour but de rendre compte de l'activité réelle d'enseignants d'Education Physique et Sportive dans le cadre de la certification aux examens où les prescriptions officielles imposent aux enseignants de faire usage d'un référentiel. L'objectif vise à accéder à l'épistémologie de l'évaluateur à partir d'un cadre de référence qui croise les apports de l'ergonomie et des recherches en didactique. Les deux études présentées portent d'une part sur la mise en place d'un dispositif au cours duquel dix enseignants d'Education Physique et Sportive sont confrontés à l'évaluation de six élèves en boxe française et d'autre part sur un moment de délibération au cours duquel deux évaluateurs doivent noter 19 élèves en tennis de table. Les résultats montrent que les évaluateurs mobilisent leurs propres référents y compris quand ils disposent de référentiels d'évaluation. Ces référents reposent sur leur conception personnelle des pratiques physiques et sportives enseignées ainsi que sur des visées éducatives absentes des référentiels institutionnels. Ces résultats permettent de mettre au jour l'épistémologie en actes des évaluateurs et une série de déterminants qui agissent sur l'activité des évaluateurs.

## **Mots-clés**

Activité, certification, Education Physique et Sportive, évaluateur, référentiel

## **Abstract**

The article aims to report on the actual activity of Physical Education and Sports teachers in the context of certification in exams where official requirements require teachers to use a reference system. The objective is to access the epistemology of the assessor from a reference framework that crosses the contributions of ergonomics and didactic research. The two studies presented concern, on the one hand, the implementation of a system during which ten Physical and Sports Education teachers are confronted with the evaluation of six students in French boxing and, on the other hand, a deliberation moment during which two evaluators have to grade 19 students in table tennis. The results show that the evaluators mobilize their own referents even when they have evaluation referentials at their disposal. These referents are based on their personal conception of the physical and sports practices taught as well

as on educational aims that are absent from the institutional reference systems. These results reveal the epistemology in action of the evaluators and a series of determinants which act on the activity of the evaluators.

### **Key words**

Activity, certification, Physical and Sports Education, evaluator, referential

## **1. Introduction**

La professionnalité des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) est depuis l'instauration de textes sur les examens fortement empreinte de préoccupations en matière d'évaluation si bien que la relation pédagogique est parfois saturée par cette évaluation (David, 2000). Ce contexte professionnel nous invite à rendre compte de ce que sont aujourd'hui les pratiques d'évaluation certificative des enseignants d'EPS et à analyser le système de références des évaluateurs (Figari, 1994) quand ils sont amenés à porter un jugement sur les prestations des élèves dans les pratiques physiques sportives et artistiques (PPSA) programmées dans les établissements.

Les situations de travail que nous étudierons s'inscrivent dans un contexte institutionnel où les enseignants sont tenus de faire usage de référentiels de certification officiels. Ces référentiels prescrivent en quelque sorte le travail des évaluateurs et constituent une aide à la décision pour les enseignants (Auteurs, 2014). Le référentiel fait office de ressource, « il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action (Cros et Raisky, 2010 : 107). Ainsi dans les référentiels d'EPS l'épreuve d'évaluation est spécifiée et renvoie aux compétences déterminées par les programmes. Trois niveaux de compétences sont évalués à partir de critères (ce par rapport à quoi on évalue) et d'indicateurs (ce à partir de quoi on évalue) auxquels sont attribués des points, deux évaluateurs dont l'enseignant responsable de la classe participent à l'évaluation des productions des élèves, la note sur 20 est issue d'une délibération entre les deux évaluateurs.

Les pratiques d'évaluation certificative étant fortement prescrites par les textes officiels, on peut donc s'interroger sur l'intérêt de les documenter dans la mesure où les marges de manœuvre des évaluateurs semblent minimales. On pourrait de fait considérer que l'évaluation réalisée par les enseignants correspond peu ou prou aux prescriptions exogènes (Six, 1999) qui leur sont assignées. Est-ce la raison pour laquelle comme le soulignent Mottier Lopez et Dechamboux (2017) peu de travaux de recherche ont examiné la façon dont ces référentiels sont susceptibles d'être transformés par les enseignants au fil de leur activité d'évaluation ?

Nous rejoignons les deux auteurs pour souligner qu'il y a un intérêt à problématiser les rapports entre les éléments contenus dans les référentiels et d'autres types d'éléments qui peuvent intervenir dans le jugement de l'enseignant. Les enseignants peuvent ainsi mobiliser d'autres références car ils ont tendance à « référentialiser » les référentiels (Allal et Mottier-Lopez, 2009) afin de donner du sens au jugement qu'on leur demande de produire quand ils évaluent les apprentissages des élèves. Ils n'hésitent pas à s'appuyer sur leurs propres normes pour fonder leur jugement. En d'autres termes nous pensons que l'étude de l'épistémologie de l'évaluateur (Tourmen et Mayen, 2012) pourrait constituer une voie de recherche prometteuse pour comprendre les déterminants qui agissent sur les pratiques d'évaluation des enseignants à partir de l'hypothèse selon laquelle ces derniers ne sont pas toujours assujettis aux prescriptions officielles. Les enseignants se dotent ainsi d'une certaine autonomie pour construire leur propre système de références en s'autorisant à prendre des distances avec les référentiels institutionnels.

Afin de rendre compte de l'épistémologie de l'évaluateur le cadre de référence que nous avons retenu croise les apports de l'ergonomie et des recherches en didactique. Nous évoquerons dans un premier temps en quoi ces approches nous semblent pertinentes pour avoir accès à l'activité de l'évaluateur. Dans un second temps nous présenterons quelques résultats de recherche ayant permis de cerner les contours de l'épistémologie de l'évaluateur dans le cadre de l'évaluation aux examens en EPS.

## **2. Cadre conceptuel**

### **2. 1. Une approche ergonomique du travail des évaluateurs**

Bien que ne se situant pas dans une approche ergonomique de l'évaluation un certain nombre de travaux ont pointé les écarts entre ce que demande l'institution scolaire et ce que font les enseignants quand ils portent une appréciation sur les productions des élèves en vue de mettre une note. Merle (1996) a ainsi mis en évidence une série d'arrangements plus ou moins conscients (arrangement pour soi et arrangement externe vis-à-vis des parents et de l'administration) auxquels se livrent les enseignants en pointant les mécanismes relatifs à la fabrication des notes. Les enseignants malgré les injonctions qui leur sont faites (rendre l'évaluation la plus objective et la plus équitable possible mais aussi agir avec bienveillance) n'hésitent pas à bricoler les notes. En EPS Cogérino (2009) décrit le même type de phénomène, les écarts entre les pratiques des évaluateurs et les prescriptions issues des textes aux examens s'avèrent notables et multiples. Cela s'explique notamment par des problèmes de faisabilité et l'envie de corriger des injustices liées à l'hétérogénéité des ressources des élèves de façon à ne

pas noter la seule prestation motrice (prise en compte de l'investissement ou de l'engagement des élèves dans les tâches). Ces travaux nous renseignent sur les éléments qui alimentent le système de références de l'évaluateur à partir des préoccupations qui lui sont propres et qui le conduisent à prendre un certain nombre de décisions telles que s'empêcher de mettre de mauvaises notes au prétexte que les normes d'excellence retenues par l'institution scolaire (Auteur, 2001, Perrenoud, 1984) sont très éloignées des compétences réelles des élèves.

Convoquer certains concepts de l'ergonomie de l'activité (Leplat, 1997) nous semble judicieux pour appréhender le travail réel de l'enseignant qui évalue et plus particulièrement quand l'évaluation est pilotée par l'utilisation de référentiels. Le projet des ergonomes vise à conduire une « analyse du travail par l'activité » (Roth, 2018 : 45) en partant du principe que « rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent » (Di Ruzza et Halévy : 51). En effet l'ergonomie de l'activité selon une approche historico-culturelle (Vygotski, 1929/2004) s'appuie sur l'idée selon laquelle l'activité et son développement ne sont pas directement accessibles par l'observation directe, ce qui suppose de partir de traces qu'il faut reconstruire en ayant recours à des méthodes d'observation indirectes telles que les autoconfrontations (Clot, 2008).

Nous privilégierons dans cet article la visée épistémique de l'ergonomie dont l'objectif est de produire des connaissances relatives aux savoirs et raisonnements utilisés par les acteurs en contexte de travail. La perspective transformative qui guide l'intervention ergonomique sera mise en suspens, le propre de cette intervention consistant à soutenir les efforts des travailleurs afin qu'ils puissent se développer et contribuer à la transformation de leur propre milieu de travail.

Cette approche théorique a pour finalité de tenter de rendre visible le travail des professionnels. Il s'agit de le documenter dans le détail, d'en cerner les contours selon les contextes d'exercice, d'identifier les ressorts de l'activité des professionnels mais aussi les conflits que vivent les sujets à travers l'accomplissement des multiples tâches qu'ils ont à effectuer : quelles sont les ressources qu'ils mobilisent pour se débrouiller des situations de travail auxquelles ils ont à faire face ? Quelles sont les tensions auxquelles ils sont soumis pour répondre aux buts qui leur sont assignés tout en tenant compte des mobiles qu'ils se fixent en réponse à leurs préoccupations ?

Le travail des enseignants n'échappe pas à ces interrogations, la dimension à la fois située et subjective de l'activité de l'enseignant amène à faire l'hypothèse d'une part d'autonomie des pratiques professionnelles par rapport aux prescriptions déterminées par l'institution scolaire, Hubault et Bourgeois (2004) parlent à ce titre d'inaliénabilité du travail. Cela implique de

décrire et d'analyser ce qui se joue subjectivement dans le travail de l'enseignant, ce dernier par exemple peut avoir l'intention de bien faire son travail en respectant ce que prescrit le référentiel d'évaluation. Pour autant, son travail peut être empêché (Clot, 2008) au motif qu'il est dans l'impossibilité de faire ce qu'on lui demande de faire (le référentiel est par exemple trop exigeant par rapport au niveau des élèves). Autrement dit le voulu, le possible et l'impossible font partie du travail réel, celui-ci déborde le travail réalisé et la tâche prescrite, le travail réel est finalement le résultat d'une lutte entre plusieurs actions possibles. L'enseignant procède alors à des compromis, à des arbitrages qui peuvent être assumés mais également mal vécus par ce dernier obligé de renoncer au mandat qu'on lui confie en ayant le sentiment d'avoir mal fait son travail. Le renoncement peut déboucher sur une perte de maîtrise, être considéré comme une source de souffrance au point d'avoir l'impression de tricher avec l'institution et d'enfreindre certaines règles d'éthique professionnelle.

L'usage des référentiels de certification appréhendée dans la perspective ergonomique nous incite à analyser le poids des multiples prescriptions (Daniellou, 2002 ; Saujat et Serres, 2014) qui influent sur le travail de l'enseignant ainsi que sur le rapport que celui-ci entretient avec ces prescriptions. Sont ainsi distinguées des prescriptions descendantes (programmes, référentiels, apports des formateurs ...) et des prescriptions remontantes, par exemple celles qui sont construites par une équipe pédagogique mais également les auto-prescriptions de l'enseignant qui personnalise les prescriptions exogènes qui lui sont adressées. Le référentiel de certification peut ici être considéré comme un artefact (Rabardel, 1995) qui modifie l'activité de l'évaluateur dans la mesure où dans un premier temps cela nécessite qu'il le prenne en main. Dans un second temps l'évaluateur va mettre le référentiel à sa main en fonction du contexte dans lequel il intervient, c'est dans ce cadre notamment que les autoprescriptions entrent en jeu.

Ce processus de personnalisation ou de reconfiguration des prescriptions externes a été mis en évidence dans le cadre de la certification en EPS au baccalauréat. Les enseignants jouent ainsi avec les règles institutionnelles, ce qu'ils évaluent étant parfois relativement éloigné des éléments du curriculum formel présents dans le référentiel. Ils se livrent en permanence des compromis avec l'institution, avec leurs collègues, en lien avec les prestations des élèves lors de l'épreuve d'évaluation en n'hésitant pas à « tordre » les référentiels mis à leur disposition (Auteur, 2014).

## **1.2. Une approche didactique de la certification**

Les travaux de recherche abordant la certification sous l'angle didactique restent assez peu développés. Raisky (1996) identifie le parcours des savoirs dans la chaîne transpositive,

l'évaluation qui vise à certifier les résultats d'un apprentissage se situe à l'interface entre le travail de l'enseignant relatif aux savoirs enseignés et le travail de l'élève (quels sont les savoirs qu'il s'est appropriés ?). Chevallard (1986) met par ailleurs en évidence le rôle joué par les épreuves d'évaluation et notamment les interrogations écrites qui constituent le moteur de l'avancée du processus didactique, une sorte de rite de passage qui fixe l'ensemble des exigences qu'il apparaît légitimes d'imposer aux élèves. L'épreuve d'évaluation ponctue ainsi la séquence d'enseignement-apprentissage, elle s'appuie sur les savoirs enseignés de façon à vérifier leur acquisition par les élèves.

D'autres travaux s'intéressent aux liens entre les activités didactiques menées par les enseignants et la certification. Mottier Lopez et al. (2012) montrent que les évaluations terminales ne suivent pas toujours les recommandations institutionnelles. Les plans d'études ne constituent pas nécessairement la référence majeure pour les enseignants quand ils élaborent leur dispositif d'évaluation. Ce sont principalement les activités didactiques réellement effectuées avec les élèves qui permettent de choisir ce qui sera évalué. Cette approche qui met au jour les décalages entre le prescrit officiel et l'activité réelle des évaluateurs rejoint les recherches se proposant d'étudier le curriculum acquis par les élèves au regard du curriculum prescrit et du curriculum en actes (Lenoir, 2011). Musard (2018) combine ainsi les apports de la sociologie du curriculum et ceux des approches comparatistes en didactique pour explorer la dynamique curriculaire au sein de laquelle l'évaluation constitue une composante importante, elle permet de documenter l'avancée du savoir dans le temps didactique et le curriculum tel qu'il s'évalue.

En EPS les premiers travaux de recherche se réclamant d'une approche didactique de la certification (David, 2000) ont mis en évidence que le processus de construction des référentiels par les enseignants d'EPS butait sur un certain nombre d'obstacles liés d'une part à la définition des objets d'évaluation (critères et indicateurs) au regard de la nature de la PPSA enseignée et d'autre part sur la caractérisation des attendus et normes d'excellence permettant de définir ce qu'est un élève physiquement éduqué à la fin de sa scolarité. Ainsi les objets d'évaluation retenus dans les référentiels d'évaluation portent la trace des savoirs enseignés mais font l'objet de débats entre les enseignants n'ayant pas les mêmes conceptions de ce qu'il y a à enseigner et à évaluer dans les différentes PPSA. Par ailleurs les normes d'excellence qui sont à l'état d'implicite dans le curriculum formel<sup>1</sup>, mettent en tension deux systèmes de références dominants chez les évaluateurs. Pour les uns l'évaluation doit rendre compte de ce qu'il est

<sup>1</sup> Dans l'EPS du début des années 2000, les prescriptions officielles restent relativement floues sur les compétences et connaissances attendues, l'élaboration des référentiels relève de la responsabilité des équipes pédagogiques.

possible d'apprendre en EPS compte tenu du temps d'apprentissage disponible, les normes sont alors internes à l'école. Pour les autres, ces normes doivent prendre appui sur le modèle de la haute performance, elles sont donc externes à l'école (Auteur, 2002) car elles renvoient à des apprentissages réalisés dans d'autres institutions (clubs sportifs ou associations) ou dans le cadre d'apprentissages non formels.

Des études plus récentes (Auteur, 2014) confirment ces résultats. Si le jugement de l'évaluateur est aujourd'hui fortement prescrit, le référentiel étant adossé aux compétences des programmes, les préoccupations des enseignants les poussent à remettre en cause pour partie les attentes de l'institution scolaire. Cela se manifeste par exemple par une modification de l'épreuve d'évaluation en la rendant plus ajustée aux possibilités des élèves, par une révision des exigences attendues par rapport à certains profils d'élèves et plus particulièrement ceux qui sont en difficulté d'apprentissage ou par le choix d'objets d'évaluation en dehors du curriculum prescrit.

Le croisement des approches ergonomique et didactique pour analyser l'activité des évaluateurs nécessite d'étudier leurs situations de travail en montrant que les évaluateurs mobilisent entre autres une théorie de la construction du savoir et de la manière dont on apprend les programmes (Shadish, Cook et Levinton, 1991). Cela amène Tourmen et Mayen (2012) à considérer l'évaluateur comme un épistémologue en actes où la question des savoirs ou compétences en jeu dans une évaluation des apprentissages fait partie des préoccupations des évaluateurs. Ainsi dans une évaluation utilisant des référentiels de compétences, le système de références des évaluateurs s'ajuste en permanence en comparant les compétences attendues par l'institution et celles qui sont manifestées par les élèves (Bonniol et Vial, 1997).

Dans cet article nous nous appuyerons sur deux matériaux de recherche pour analyser l'activité des évaluateurs en tentant d'identifier les déterminants qui pèsent sur le jugement des enseignants d'EPS faisant usage de référentiels prescrits par l'institution. Seront précisées la démarche méthodologique et les résultats principaux issus des données que nous avons produites. Ces résultats permettront de caractériser l'épistémologie en actes des évaluateurs.

### **3. Quand le jeu avec les prescriptions officielles soulève des questions didactiques**

Dans cette recherche conduite auprès de dix enseignants d'EPS chevronnés (10 à 18 ans d'exercice), le recueil de données se présentait de la façon suivante : les enseignants ont été confrontés à l'évaluation de productions d'élèves de Troisième en boxe française restituées par un enregistrement vidéo. Ces traces vidéos ont été fournies par un des enseignants. La consigne



donnée aux enseignants avait pour but de visionner les prestations de six élèves (trois filles et trois garçons) s'affrontant sur trois rings différents et, à l'aide du référentiel de certification, d'attribuer une note à chacun des élèves. Le choix des six élèves a été fait par l'enseignant responsable de la classe, les élèves ayant des niveaux contrastés. Une fois l'évaluation terminée les enseignants ont été amenés à comparer leurs notes et à les justifier. Les échanges entre les enseignants ont été enregistrés et transcrits lors de cette phase d'analyse collective des notes, ils ont été traités de la manière suivante : le premier temps a consisté à identifier les objets de discours (de quoi parle-t-on quand les notes sont restituées collectivement ?) et à repérer comment un objet de discours peut se trouver reconverti en objet de débat (confrontation de points de vue divergents sur cet objet), les enseignants étant incités à argumenter et échanger leurs points de vue. Le second temps a cherché à documenter les différentes sources de prescriptions (prescriptions descendantes et prescriptions remontantes) évoquées par les enseignants lors des débats. Enfin le troisième temps avait pour objectif de réaliser une analyse didactique de ces différentes sources de prescriptions : choix ou aménagement de l'épreuve d'évaluation, critères et indicateurs en lien avec les objets d'évaluation retenus, articulation entre les savoirs enseignés et les savoirs évalués.

Les résultats montrent que le premier point de désaccord entre les évaluateurs porte sur le choix de l'épreuve d'évaluation et sa remise en cause par l'enseignant responsable de la classe. Alors que la prescription officielle vise à installer les élèves dans une situation d'affrontement où il s'agit d'évaluer l'efficacité du combattant, l'épreuve d'évaluation présentée dans la vidéo est une situation dans laquelle les élèves coopèrent. Les échanges entre les évaluateurs portent alors sur la possibilité ou pas de transgresser l'épreuve officielle au motif pour l'enseignant responsable de la classe qu'elle ne permet pas de rendre compte des choix didactiques qu'il a opérés au cours du cycle. Il précise que ces choix qu'il a initiés ont été soumis à l'équipe d'enseignant d'EPS qui les a validés. Cette prescription remontante vise ainsi à mieux maîtriser les aspects sécuritaires liés à la pratique de la boxe française, à prendre en considération le niveau réel des élèves et à privilégier certains objets d'enseignement.

L'épreuve d'évaluation qui prend la forme d'un duo et non pas d'un duel est ici pilotée par des choix didactiques du point de vue des savoirs enseignés. Selon l'enseignant responsable de la classe « *la touche à la tête est un apprentissage central dans la logique de l'activité (...) elle se travaille en duo mais pas en duel par manque de souplesse quand la jambe elle part* ». Elle repose sur la prise en compte des ressources des élèves et par conséquent sur l'ajustement des situations didactiques pour permettre aux élèves de construire les transformations visées. La situation de duo où les élèves travaillent en partenariat balise le cycle d'apprentissage, elle en

constitue le fil conducteur : « *la logique de l'activité consiste à toucher à la tête, dans tous les sports de combat la logique de duo elle existe* ». Il convient alors d'après l'enseignant responsable de la classe de mettre en cohérence la situation d'évaluation avec les apprentissages réalisés par les élèves dans des situations proposant un enchaînement de techniques : « *alors que je les ai travaillées en cours, et du coup si je n'évalue qu'en situation d'assaut, je n'évalue plus ce que j'ai travaillé en cours* ». Cette prise de position pose la question de l'articulation entre ce qui est enseigné et ce qui est à évaluer et donc la possibilité pour les enseignants de choisir des épreuves d'évaluation en rupture avec le prescrit officiel. Ce point de vue fait débat parmi les dix évaluateurs autour du respect des exigences du référentiel institutionnel : peut-on s'autoriser à s'en affranchir pour éviter le risque de « *déboucher sur des notes catastrophiques (...) si je mettais les vraies notes, j'aurais entre 0 et 7 les derniers ils ont entre 10 - 12* » (autre enseignant) et met au jour le dilemme professionnel suivant : faut-il privilégier l'adaptation au niveau réel des élèves ou respecter le principe d'équité (la même épreuve d'évaluation pour les élèves qui passent l'examen quel que soit leur niveau ?).

Le second point qui alimente le débat entre les dix enseignants concerne le choix des critères et indicateurs. Les enseignants pointent la difficulté dans un temps très court d'observation de s'appuyer sur les indicateurs prescrits par le référentiel, ce qui les engage à construire collectivement d'autres indicateurs plus facilement observables. Ainsi l'indicateur grand volume d'enchaînements avec une efficacité relative pour marquer les points de transforme en « *cherche à reprendre l'avantage sur l'adversaire et quelques enchaînements* ». Quant à l'indicateur efficacité réelle pour marquer des points, il devient « *reste au centre du ring* ». Cette modification des indicateurs peut être qualifiée de travail de référentialisation (Figari, 1994) dans la mesure où les évaluateurs reconstruisent le référent mis à leur disposition pour rendre les procédures d'évaluation les plus viables possibles. Ils reconfigurent ainsi le prescrit institutionnel, un enseignant signale par exemple qu'il est mis en difficulté par les éléments figurant dans le référentiel car il « *n'est pas spécialiste de boxe française, je prends des indices macro et je regarde surtout si les élèves ont un grand volume d'activité, j'ai l'impression que lui il est meilleur que les autres (...) il se déplace beaucoup* ».

Les échanges autour du choix des indicateurs font également apparaître des divergences de conception de la boxe française du point de vue de ses enjeux en termes d'apprentissage : que doit-on apprendre au regard de la pratique sociale de référence (Martinand, 1987) boxe française afin de construire une pratique scolaire de cette PPSA et quelles sont les démarches didactiques favorisant l'appropriation d'un certain nombre de savoirs techniques et tactiques ? Le choix des indicateurs atteste nous semble-il de façons différentes d'envisager la boxe

française, son enseignement en milieu scolaire et par conséquent ce qu'il faut évaluer. Pour les uns, ce qui est caractéristique de l'efficacité du combattant c'est un grand volume d'activité et de déplacements alors que pour l'enseignant responsable de la classe spécialiste de sports de combat « *celui qui est au centre du ring c'est celui qui domine le combat* ». Le volume d'activité n'est donc pas, selon lui, un indicateur pertinent. En effet pour juger le niveau de compétence d'un élève en boxe française, il ne suffit pas de se déplacer en permanence mais d'adopter une position stratégique permettant de faire basculer le rapport de forces en sa faveur. Cela signifie que la conquête du centre du ring constitue un enjeu de formation majeur qui peut être travaillé à la fois dans des situations de duo ou de duel.

Que nous apprennent ces résultats du point de vue de l'épistémologie de l'évaluateur ? Si les prescriptions exogènes adressées aux enseignants sont retravaillées car elles provoquent parfois de l'empêchement c'est parce que les évaluateurs construisent une théorie d'action à usage professionnel qui a des conséquences pratiques sur leur propre jugement (Auteurs, 2018). Les résultats montrent que les questions didactiques sont au cœur du sens que les enseignants attribuent à leur activité évaluative, ils refaçonnent ainsi les moyens mis à leur disposition (Amigues, 2003). On ne peut donc réduire le jugement de l'évaluateur à une forme d'assujettissement vis-à-vis des textes officiels, ce que souligne l'analyse des échanges entre enseignants portant sur :

- le choix des objets d'évaluation en lien avec les savoirs enseignés au cours du cycle et les conceptions des enseignants relatives à la PPSA enseignée ;
- la détermination d'une nouvelle épreuve d'évaluation afin de la faire correspondre aux intentions didactiques d'un des enseignants ;
- les acquisitions possibles des élèves au regard des contraintes du temps didactique (durée des cycles et capacité de mobilisation des élèves sur les apprentissages) et de l'hétérogénéité des élèves.

#### **4. L'activité des évaluateurs dans le processus de délibération**

La situation de travail analysée porte sur un moment de délibération entre deux évaluateurs qui fait suite à un temps d'observation des élèves en train de jouer au tennis de table au cours duquel les deux enseignants circulent entre les tables pour construire leur appréciation du niveau de jeu des élèves à partir du référentiel institutionnel. Il s'agit d'une classe de Première baccalauréat professionnel. La classe a été divisée en deux demi-groupes, chaque enseignant ayant la responsabilité d'un des deux groupes. La délibération se fait tout de suite après l'observation en prenant les élèves par ordre alphabétique. Le recueil de données porte d'une

part sur l'enregistrement audio-vidéo de la délibération et d'autre part sur deux entretiens d'autoconfrontation simple au cours desquels chacun des enseignants est invité à commenter les traces filmées de la délibération restituées par l'enregistrement. C'est l'enseignant qui définit lui-même ce qu'il souhaite commenter, l'intervention du chercheur consistant principalement à favoriser l'explicitation par l'enseignant de ce qu'il dit, de ce qu'il fait, de ce à quoi il pensait, percevait et ressentait (Van der Maren et Yvon, 2009).

Comme dans la recherche précédente, le jugement que portent les deux enseignants n'est pas exclusivement étayé par des données présentes dans le référentiel : « *nous c'est ce qu'on voit au bac* » (enseignant n°1). Cela suppose de procéder à quelques arrangements vis-à-vis de ce que prescrit le législateur, l'enseignant n°1 s'adresse ainsi à l'enseignant n°2 en insistant sur le fait qu'il faut tenir compte « *des intentions des élèves* » et ne pas être centré uniquement sur l'efficacité des actions. C'est en quelque sorte une manière de valoriser les réponses prometteuses par exemple des stratégies qui ne débouchent pas forcément sur le gain du point. Si les questions didactiques sont moins présentes dans cette situation de délibération reste que le système d'attentes des deux enseignants au regard des éléments du curriculum à évaluer sont discutés par les deux protagonistes qui conviennent que les niveaux de jeu à évaluer sont très éloignés des attentes institutionnelles. L'enseignant n°1 souligne qu'il « *a souvent conscience de sur-évaluer* » voire « *de donner un coup de pouce* ».

Les savoirs évalués ne découlent donc pas directement des savoirs à enseigner issus des programmes, les informations prélevées au cours du cycle dans les situations d'apprentissage comme dans les situations de match qui préparent les élèves à l'évaluation forment peu à peu le jugement des évaluateurs. Lors de la phase de délibération les deux enseignants comparent les niveaux des élèves les uns par rapport aux autres et n'hésitent pas à activer ce qu'ils ont pu voir au cours du cycle. Tout se passe comme si pour certains élèves la situation d'évaluation terminale venait confirmer le niveau de jeu constaté au cours du cycle, le niveau de jeu considéré comme faible est souvent compensé par l'implication des élèves dans les situations d'apprentissage ou par quelques indices attestant que les élèves ont progressé (« *on juge à l'affectif* », enseignant n°2). L'utilisation du on n'est d'ailleurs pas neutre, elle est la marque d'une préoccupation partagée pour laquelle les évaluateurs n'hésitent pas à « *gonfler la note* » (enseignant n°1) pour encourager les élèves en difficulté y compris quand ils ont à faire face à « *un gars un peu pénible* » qu'il faut aussi mettre en valeur « *parce ce qu'il faut penser qu'on l'a l'année prochaine* » (enseignant n°1). La temporalité de l'évaluation certificative est donc organisée sur un empan temporel très étendu, il y a avant l'évaluation qui renvoie à l'investissement des élèves pendant le cycle et à leur mobilisation sur les apprentissages, à

l'évaluation proprement dite qui est un temps institué et à un après car les enseignants retrouvent les élèves l'année suivante.

Par ailleurs ce moment de délibération peut être appréhendé comme une situation de communication qui permet de mettre au jour des actes de langage. Dans cette perspective le discours tenu par les deux évaluateurs n'est plus seulement perçu comme une transmission d'informations mais comme une forme d'action (Kerbrat-Orecchioni, 1980) : « le sens des délibérations est de surmonter les évaluations divergentes et d'élaborer un motus vivendi qui satisfait les différentes parties prenantes (Merle, 2007 : 164) ». Au cours de la délibération chacun des protagonistes argumente pour justifier sa note. Les actes de langage peuvent ainsi être traités dans une problématique de l'influence en identifiant les enjeux psychologique et social des actes de langages d'une part et d'autre part les processus langagiers qui participent à cet acte d'influence. Chareaudeau (2008) souligne que l'on peut analyser ces interactions langagières à l'aide de quatre indicateurs.

Le premier indicateur concerne l'entrée en contact avec l'autre afin de tenter d'imposer sa position à son interlocuteur, ce qui instaure des positions de supériorité/infériorité et des rapports de place (Goffman, 1987) différents (positions haute ou basse). Pendant la délibération, chacun des évaluateurs cherche à influencer l'autre en annonçant sa note en premier, c'est souvent le cas de l'enseignant n°1 qui propose « *une approche globale de la note* » avant de la détailler à partir des critères et indicateurs du référentiel et d'autres référents qui lui sont propres.

Cet enseignant s'installe dans une position d'autorité (deuxième indicateur) car il est lui-même spécialiste de tennis de table (c'est un pratiquant de bon niveau), il intervient également dans le milieu de l'entraînement (« *je procède comme ça en club* ») ce qui provoque une forme d'autocensure chez l'enseignant n°2. Celui-ci se sent souvent affecté par cette situation (données d'autoconfrontation) mais parvient peu à peu à imposer son point de vue et à rallier l'autre enseignant notamment pour les élèves qu'il connaît bien puisqu'il les a eus au cours du cycle.

Le troisième indicateur porte sur la façon dont chaque évaluateur essaie de toucher l'autre afin de faire en sorte que l'autre adhère sans résistance à son point de vue en jouant sur le registre émotionnel. C'est le cas pour les élèves considérés comme « *méritants* » à qui on va ajouter des points ou pour un « *élève qui se barre* » (enseignant n°1) pendant la séance d'évaluation pour lequel des transactions s'opèrent entre les deux évaluateurs. L'enseignant n°1 souhaite « *mettre zéro* » car il estime que ce comportement est inacceptable alors que l'enseignant n°2 avance des arguments relatifs à son implication en cours et à ses progrès tout au long du cycle.

Enfin, finalement c'est l'enseignant n°2 qui impose sa note au prétexte que ce type de décision a aussi été pris pour un élève turbulent évoqué plus haut (le « *gars un peu pénible* »). Le dernier indicateur est relatif au mode d'organisation de son discours pour argumenter et convaincre l'autre. L'enseignant n°1 amène l'autre enseignant vers son domaine de compétences. En tant que spécialiste de tennis de table, il cherche à rationaliser son jugement en insistant sur les dimensions technico-tactiques du jeu et en donnant des preuves empiriques fondées sur les informations qu'il a recueillies sur les productions des élèves. Il mobilise ainsi un registre de lecture des réalisations des élèves (Bouthier, 2008 ; Auteur, 2019) fondé sur ses expériences de pratiquant (Loizon et Carnus, 2014) et d'entraîneur de manière à faire valoir la validité de son point de vue d'autant plus que l'enseignant n°2 ne dispose pas du même type de ressources. En quoi ces résultats nous renseignent-ils sur l'épistémologie de l'évaluateur ? Comme le montrent les arguments développés par chacun des protagonistes un certain nombre d'arrière-plans alimentent le jugement des évaluateurs et notamment la connaissance de la PPSA enseignée particulièrement mise en avant par l'enseignant n°1 pour objectiver son évaluation et persuader l'autre de son expertise pour évaluer les prestations des élèves. Il est ainsi capable de se mettre en quête des informations pertinentes pour repérer très rapidement le niveau des élèves. On note également que les enseignants sont sensibles à des dimensions qui ne relèvent pas uniquement de la maîtrise technique et tactique du tennis de table, ils poursuivent des visées éducatives plus larges (Musard, 2018) absentes du référentiel au regard de leur propre système de valeurs : il faut ainsi valoriser les attitudes des élèves méritants, qui plus est en lycée professionnel voire pratiquer une forme d'évaluation bienveillante tenant compte du profil des élèves. Enfin l'évaluation déborde le cadre strict de la passation de l'épreuve à un temps T, les deux enseignants soulignent que cette évaluation peut se faire en cours de cycle et qu'on ne peut pas se satisfaire d'une évaluation de fin de cycle comme seul moment pour évaluer les apprentissages des élèves. Ils font ainsi appel à leur mémoire professionnelle d'enseignant et d'évaluateur dans des contextes variés (les deux évaluateurs ont aussi été enseignants en collège) en adoptant cette position commune.

## **5. Discussion et conclusion**

Les résultats de ces deux recherches ont permis de mettre en évidence d'un point de vue ergonomique que l'activité réelle des évaluateurs obéit à un certain nombre d'arbitrages entre ce que les prescriptions officielles demandent de faire aux enseignants et ce qu'ils arrivent à faire ou ne pas faire compte tenu des contraintes des situations de travail rencontrées. Les évaluateurs tissent ainsi des compromis avec les référentiels officiels en les ajustant au niveau

des élèves puisque les attentes affichées dans les référentiels s'avèrent peu opérantes dans le jugement évaluatif de l'enseignant (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Les attentes préexistantes formelles issues du prescrit institutionnel sont ainsi confrontées aux attentes informelles des évaluateurs de manière à orienter leur jugement évaluatif (Figari et Remaud, 2014). Des compromis apparaissent également dans le cadre de la délibération, la co-évaluation impose ainsi aux deux enseignants de construire des solutions acceptables parce que négociées pour mettre une note qui soit la plus juste possible. Le recours à des référents multiples et variables dans ce moment de délibération peut être rapproché des logiques à l'œuvre dans d'autres disciplines d'enseignement (Filali, 2017).

Les résultats ont aussi permis de montrer qu'il est possible d'analyser la certification sous l'angle didactique. La question des savoirs à évaluer au regard de ce que les élèves ont appris pendant les séquences d'apprentissage de même que les démarches didactiques utilisées par les enseignants constituent une préoccupation importante si bien que l'évaluation certificative peut être considérée comme un fait didactique à part entière (Bain, 1988 ; David, 2003).

Par ailleurs ont été mis au jour les déterminants qui agissent sur l'épistémologie en actes des évaluateurs confirmant d'autres résultats. Même si les évaluateurs construisent leur jugement de manière dynamique et plus ou moins contrôlée ce qu'attestent les moments de délibération (Tourmen, 2015), ils mobilisent leurs propres référents (Hadji, 1997) y compris quand ils disposent de grilles d'évaluation. Ces référents reposent sur leur conception personnelle des PPSA enseignées (Auteur, 2001) ainsi que sur d'autres types d'objectifs liés à des attitudes face au travail scolaire (Musard, 2018). Cette épistémologie en actes ne peut se comprendre qu'à la lumière de la microculture de la classe et les pratiques qui y sont associées (Mottier Lopez et Allal, 2010) ce qui explique un certain nombre de décisions prises lors de la co-évaluation, les évaluateurs étant en effet très attentifs aux caractéristiques des élèves de lycée professionnel.

Comme l'indiquent Tourmen et Mayen (2012 : 71), les évaluateurs mobilisent également leur expérience d'autres situations d'évaluation, « c'est-à-dire des situations où il ont pu faire l'expérience des phénomènes », par exemple avec d'autres classes, dans d'autres types d'établissement ou dans d'autres PPSA. Ils développent ainsi des connaissances relatives à leur activité d'évaluateur au fil de leurs expériences vécues. Les deux auteurs posent également la question de la singularité de ces épistémologies en actes, sont-elles spécifiques à chaque évaluateur selon son profil, sa formation, son univers de travail, ses croyances, ses préférences ? Peut-on au contraire comme semble le montrer certains résultats faire l'hypothèse que ces épistémologie en actes possèdent des caractéristiques génériques ou communes ? Nous pourrions ainsi faire l'hypothèse que les gestes évaluatifs (Jorro, 2000) constituent des traces

d'un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) dans lequel les individus sont reliés par une expérience professionnelle reconnue par leurs pairs, une sorte de mémoire collective à laquelle on peut se référer et que l'on peut faire évoluer. On peut également faire l'hypothèse que ces gestes évaluatifs sont en relation avec l'histoire du métier et celle de la discipline scolaire. L'EPS a conquis son statut de discipline d'enseignement à part entière à partir du moment où elle a su comme ses consœurs construire un appareil docimologique au plus proche de la forme scolaire (Chervel, 1988) si bien que les gestes évaluatifs méritent que l'on s'y intéresse car ils sont une composante essentielle de la professionnalité des enseignants d'EPS.

## **Bibliographie**

- Allal, L. et Mottier-Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolê* (Hors-série). 1, 5-16.
- Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation intégrée à la didactique. Dans M. Gather-Thurler et P. Perrenoud (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maîtres ?* (p. 21-37). Service de la recherche sociologique de Genève, Cahier n° 26.
- Bonniol, J. J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Auteur (2001).
- Auteur (2014).
- Chareaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherches. *Revue histoire de l'éducation*, 38, 59-119. Paris : INRP.
- Chevallard, Y. (1986). Pour une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J. M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (p. 31-59). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cogérino, G. (2009). Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spirale*, 43, 9-19.



Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation. « Référentiel ». *Recherche et Formation*, 64, 105-116.

David, B. (2000). *Education Physique et Sportive. La certification au baccalauréat*, Documents et travaux de recherche en éducation, 39. Paris : INRP.

David, B. (2003). *Evaluation et notation en éducation physique et sportive*, Documents et travaux de recherche en éducation, 50. Paris : INRP.

Auteur, (2002).

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. 37<sup>ème</sup> congrès Self 2. *Les évolutions de la prescription*. Aix en Provence.

Di Ruzza, R. et Halévy, J. (2003). *De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*. Paris : L'Harmattan.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Filali, A. (2017). *Evaluation certificative et co-évaluation des élèves de terminales STI2D en cours d'enseignement technologique-langue vivante 1*. Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation. Université Reims Champagne-Ardenne.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Les éditions de Minuit.

Auteur (2019).

Auteurs (2018).

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

Hubault, F. et Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *@ctivités*, 1/1, 34-53.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Kerbrat-Orecchioni (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 25, 13-28.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

Loizon, D. et Carnus, M. F. (2014). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 33, 30-48.

Martinand, J. L. (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1/2, 23-29.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspective* (p. 237-249). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. et Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 6/18, 159-175.

Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-construction référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9, 12-29.

Musard, M. (2018). *La dynamique curriculaire en Education Physique et Sportive. Vers une approche comparatiste en didactique*. Habilitation à diriger des recherches. Université Bourgogne Franche-Comté.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand-Colin.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). Bruxelles : De Boeck.

Roth, X. (2018). Peut-on légitimement parler d'analyse de l'activité ? In F. Hubault, *La centralité du travail* (p. 37-47). Toulouse : Octares.

Saujat, F. et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.

Shadish, W. R., Cook, T. D. et Levinton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation Theories of Practice*. Newbury Park : Sage publications.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle Lille 3.

Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38/2, 111-144.

Tourmen, C. et Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? Dans L. Mottier Lopez, L. et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 63-77) Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren J. M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherche qualitative : recherches comparatives*, hors série, 7, 42-63.

Vygotski L. S. (1929/2004). Psychologie concrète de l'homme. Dans M. Brossard (dir.), *Lectures et perspectives de recherche en éducation* (p. 225-255). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.