

CHABAUTY Benjamin (PRAG), Collège Jules Ferry, Douai  
VORS Olivier (MCF) ESPE Aix Marseille Université  
POTDEVIN François (MCF) FSSEP Lille  
JOINING Isabelle (MCF) FSSEP Lille

Mots clés : Analyse de pratique, évaluation, compétence, progrès, équité, représentation

### *Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note*

Depuis une vingtaine d'années, il existe une incitation croissante à se référer à la notion de compétence dans les stratégies d'enseignement. Dans ce contexte, des expérimentations liées aux évaluations « par compétences », ou « sans note » voient le jour. La finalité est ambitieuse car ces nouveaux modes d'évaluation seraient susceptibles de mettre fin aux effets néfastes de la notation traditionnelle : stress de la comparaison constante, biais de subjectivité, diminution de l'estime de soi des élèves et dégradation du climat de classe, baisse de la persévérance scolaire et incompréhension du métier d'élève (e.g. Barjolle & Rousseau, 2013 ; Buchs, Darnon & Butera, 2011). Pourtant une partie de la profession reste sceptique quant à ces plus-values proclamées (Crahay, 2006). Il nous semble donc intéressant, dans le cadre d'une recherche axée sur « l'analyse des pratiques », de vérifier au niveau local, les effets d'un système d'évaluation sans note, sur les représentations des élèves et sur les pratiques enseignantes. Cette recherche a permis d'accompagner une expérimentation « sixième sans note » et d'aider les enseignants à pratiquer un « tâtonnement éclairé » en vue d'améliorer l'efficacité de ce système d'évaluation. Dans cet article nous présenterons à la fois les résultats de notre recherche portant sur toutes les disciplines ainsi que les pistes de travail proposées par l'équipe EPS suite à cette étude. Ainsi pour enrichir la réflexion, nos propos croiseront des éléments de recherche et des éléments de discussion professionnelle.

## **1- Contexte et méthodologie**

Notre enquête s'effectue au sein d'un collège urbain, situé à Douai, accueillant une population mixte issue de quartiers résidentiels et populaires. Une expérimentation de "classe sans note" a été mise en place en 2013. Cette expérimentation est portée sur trois classes de sixième conduites par une majorité d'enseignants volontaires. Ces classes ont été constituées, sans recrutement particulier. Les élèves et leurs parents ont été informés en deux temps : d'abord lors de la journée de rentrée, puis lors d'une réunion d'information.

Deux types de questionnaires ont été utilisés : l'un à destination des élèves, l'autre à destination des enseignants. Nous nous sommes appuyés, lors de leur construction, sur des questionnaires effectués au sein de l'académie de Poitiers (Briaud & Glomot pour le Service médical du Rectorat de Poitiers et Barjolle & Rousseau, 2013) que nous avons adaptés afin de mieux répondre aux objectifs de notre étude. Par exemple, beaucoup de questions ouvertes ont été ajoutées afin de saisir les usages des acteurs. Les questionnaires ont été diffusés à l'issue de la première année d'expérimentation.

Les données recueillies ont été traitées quantitativement et qualitativement. Quantitativement, un traitement statistique des questionnaires nous a permis de faire émerger des tendances car l'échantillon statistique (96 élèves et 9 enseignants issus des trois classes sans note) ne permet pas une généralisation des données. De plus, nous avons effectué des comparaisons entre les

réponses des élèves et celles des enseignants, et en fonction d'éléments reconnus comme pertinents par la littérature du domaine : élèves se considérant comme plutôt faibles scolairement VS élèves se considérant comme plutôt forts ; élèves ayant déjà été confrontés à la note dans les années antérieures VS élèves n'ayant jamais été confrontés à la note ; perception des élèves VS perception des enseignants.

Qualitativement, nous avons traité les questions ouvertes ainsi que les échanges qui se sont poursuivis avec les enseignants et en particulier avec les enseignants d'EPS. Le traitement des données s'est fait de manière itérative afin d'identifier des régularités caractéristiques des pratiques, selon un cheminement apparenté aux approches inductives (Strauss & Corbin, 1990).

## 2- Résultats

### 2.1- Système d'évaluation sans note et compréhension des attentes de l'enseignant.

Une analyse croisée des questionnaires élèves et enseignants nous invite à penser qu'un système d'évaluation sans note inciterait l'enseignant à être plus explicite et faciliterait la compréhension par l'élève de ce qui est attendu. Les résultats montrent que 56% des enseignants interrogés ont modifié leur manière d'évaluer. Les modifications apportées sont essentiellement en faveur d'une clarification des critères d'évaluation (pour 80 % des enseignants ayant modifié leur manière d'évaluer). Ils expliquent qu'ils "*détaillent beaucoup plus les items*" et précisent leurs "*attentes avant les évaluations*", ou que cette forme d'évaluation "*oblige l'enseignant à déterminer avec précision les compétences sur lesquelles il travaille à chaque séance*". Certains enseignants admettent que cette expérimentation a également modifié leur manière d'évaluer en dehors des seules classes sans note.

Les élèves comprennent les attentes des enseignants dans ce dispositif. En effet, ils sont 69 % à comprendre très clairement ce qui est attendu d'eux lors des évaluations (moyenne des réponses = 8/10). Toutefois, les élèves les plus faibles ont des problèmes de compréhension. Une analyse détaillée des résultats montre qu'il persiste une iniquité entre les élèves. Si nous ne nous intéressons qu'aux élèves qui se considèrent comme moyens ou faibles, ils ne sont plus que 33% à comprendre ce qui est attendu d'eux lors des évaluations.

Le décalage existant entre le sentiment de clarté qu'ont les enseignants et la perception des élèves les plus faibles peut être expliqué par quatre sources d'incompréhension :

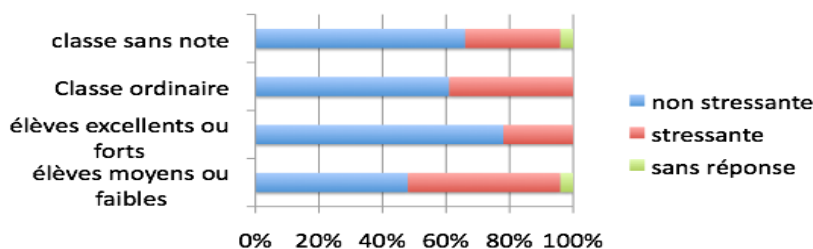
- la première peut être attribuée à une disparité de pratique entre enseignants. Faute d'un cadre commun sécurisant, les élèves peuvent être déstabilisés et perdre confiance ;
- la seconde pourrait résulter du nombre d'items retenus par discipline qui nuit à l'élève en l'empêchant de se centrer sur l'essentiel ;
- la troisième source d'incompréhension peut être relative à la formulation de ces items. En effet, le jargon disciplinaire, utilisé dans les programmes, est souvent repris tel quel par les enseignants pour décrire les apprentissages recherchés. Or il est parfois non compris par les personnes non initiées et ne facilite pas la lisibilité de ce qui est attendu ;
- enfin, les outils de communication utilisés pourraient représenter une autre source d'incompréhension, car leur accès n'est pas aussi aisé pour tous les élèves et leurs parents.

Les enseignants interrogés semblent avoir conscience de ces dérives et s'interrogent : "*Quelle trace des évaluations donner aux parents et comment faire en sorte que cela soit facilement compréhensible ?*".

## 2.2- Système d'évaluation sans note et déterminants d'apprentissages

Notre enquête révèle qu'un système d'évaluation sans note a des effets mitigés sur l'apprentissage des élèves. Du point de vue des enseignants, ce système permettrait aux élèves d'aborder l'évaluation avec moins de stress et moins de concurrence (78% des enseignants interrogés) et augmenterait la persévérance des élèves les plus faibles.

Mais cela semble moins évident lorsque l'on se penche sur les réponses des élèves car seuls 66% d'entre eux répondent ne pas être stressés par l'évaluation et seulement 48% des élèves faibles et moyens (Graphique 1).



Graphique 1 : Ressenti des élèves par rapport à l'évaluation

Toutefois, d'après les enseignants ce système stimulerait moins les élèves les plus performants et aboutirait à moins de rigueur : *“les élèves sont moins désireux d'apprendre les leçons car avoir un non acquis est vague et ne les "choque" pas, ils ne sont pas désireux d'atteindre le niveau excellent, car le niveau acquis suffit.”* Ainsi les élèves sont *“Moins stressés, certes, mais moins rigoureux aussi.”* (Discours de deux enseignants).

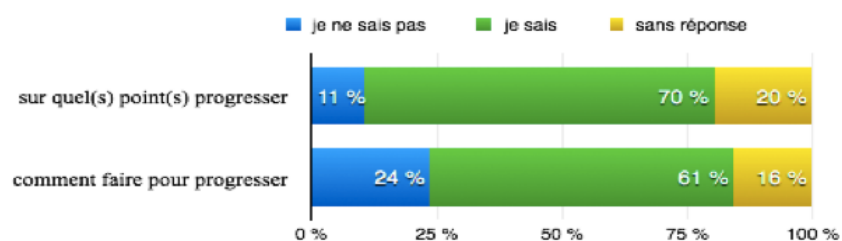
## 2.3- Système d'évaluation sans note et visibilité des progrès

Le système d'évaluation sans note utilisé n'est pas perçu de manière unanime comme un outil permettant à l'élève de mieux comprendre ses erreurs et où il se situe dans les apprentissages. En effet, 15% des élèves ne se rendent pas compte de leur progrès (28 % des élèves faibles et moyens). Lorsqu'ils s'en rendent compte, ils sont 42% à ne s'en apercevoir qu'à la fin du trimestre au moment de la remise des bulletins. Autrement dit les élèves ne se voient pas systématiquement progresser au cours d'une séquence d'apprentissage. Or la perception de ses propres progrès au cours d'une phase d'apprentissage est un point clé de la motivation à apprendre et de la persévérance dans ce processus. D'après les résultats évoqués ici, ils sont donc près de 66% à ne pas bénéficier de ce levier motivationnel.



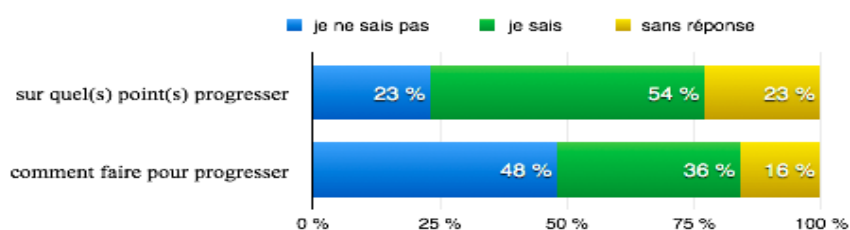
Graphique 2 : Moment de la perception des progrès par les élèves

Avec un système d'évaluation sans note, 13 % des élèves ayant répondu à l'item disent ne pas savoir sur quel(s) point(s) progresser, et ils sont 29 % à ne pas savoir comment faire pour progresser.



Graphique 3 : Compréhension des attentes de l'enseignant par les élèves

Chez les élèves plus en difficulté scolaire, les pourcentages d'incompréhension sont plus marqués (Graphique 2).



Graphique 4 : Compréhension des attentes de l'enseignant par les élèves faibles

Pour les enseignants, cette lacune d'une évaluation sans note est également révélée : *“je n'arrive pas à situer le niveau de mes élèves, à part les très bons et les très faibles. Je suis dans l'incapacité d'aider les élèves à améliorer ce qui doit l'être car ce système de compétences est trop imprécis pour moi”* ; *“il est très difficile d'expliquer où se situe l'élève, les compétences ne leur "parlent" pas.”* D'autres enseignants expliquent avoir des difficultés à : *“situer les élèves par rapport à eux-mêmes et donc évaluer s'ils sont en progrès ou pas.”* Ainsi il semble que pour ces enseignants l'approche par compétence incite à une vision plutôt binaire des apprentissages (réussi ou non), et ne permet pas une analyse plus fine des étapes d'acquisition. Ces témoignages sont en corrélation avec les réflexions de pédagogues (Delatouche, 2012 ; Perrenoud, 1997) pour qui le caractère binaire de la validation des compétences (« oui » ou « non ») semble poser problème car elle écrase les degrés de progression (« en cours d'acquisition », « à renforcer ») souvent utilisés par ailleurs. Le flou qui entoure la notion « en cours d'acquisition » est souligné. En effet, un enseignant traduit les difficultés ressenties par la *“nécessité d'un travail approfondi”* pour *“réussir à délimiter l'acquis du « en cours d'acquisition » et le « en cours d'acquisition » du « non acquis »”*. Ainsi, après une année d'expérimentation, peu d'enseignants sont totalement satisfaits des outils d'évaluation qu'ils ont construits.

Ces frustrations sont traduites par une volonté forte de revenir à une notation traditionnelle. En effet, pour 44% des enseignants interrogés la note leur manque, essentiellement car *“le système par compétences semble bien vague et imprécis”* ou que *“la note est beaucoup plus précise et permet vraiment d'évaluer les progrès des élèves”*. Elle constitue aussi un *“ curseur simple, facilement lisible de tous et permet de positionner*

*rapidement la réussite ou non.*” Chez les élèves cette volonté de revenir à la note est également évoquée. Ainsi 56 % des élèves ne sont pas satisfaits par cette manière d’évaluer (contre seulement 28 % pour les élèves ayant déjà été évalués sans note les années précédentes) ; 81 % des élèves souhaitent donc être notés (90 % des garçons). Les trois raisons les plus souvent évoquées concernent :

- 1) Pour mieux se situer dans la classe, se comparer (32 %) ;
- 2) Sans raison précise (20%) ;
- 3) Pour voir si on progresse (13,5%).

Il semble donc que le système d’évaluation sans note utilisé ne satisfasse pas un grand nombre d’usagers, cela en raison surtout d’une difficulté à cerner où l’élève se situe par rapport aux apprentissages recherchés ou par rapport aux autres.

### 3- Incidence de ces résultats sur le renouvellement des pratiques d’évaluations

Nous allons présenter dans cette partie certaines propositions de l’équipe pédagogique d’EPS qui ont émergé à la suite de cette présente recherche, équipe EPS à laquelle nous faisons partie. Face aux ambiguïtés et aux désaccords présentés précédemment, plusieurs pistes d’évolution ont été envisagées. Les réflexions avancées ont sans aucun doute été influencées par les formations continues proposées dans l’académie de Lille, et dans lesquelles Messieurs J. Lemaire et F. Lebrun (enseignants d’EPS responsables de la formation continue), ont joué un rôle important. Ces réflexions ne sont pas encore abouties et nous interrogent toujours. Nous vous ferons part également de notre questionnement.

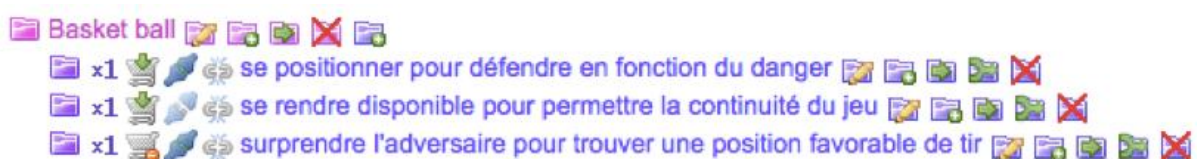
Dans cette démarche d’amélioration, le logiciel sacoche a été retenu comme l’outil le plus propice pour travailler et communiquer avec les usagers. Ce logiciel permet, entre autre, à chaque enseignant de construire « son livret de compétence disciplinaire » et le rend accessible à l’élève et ses parents « en temps réel ». Il permet aussi de générer un bilan individuel des compétences toutes disciplines confondues.

#### 3.1- Rendre lisible la compétence

Afin d’aider tous les élèves à comprendre les attendus de l’enseignant, un travail de lisibilité sur la compétence a été fait par l’équipe EPS. Il peut se découper en trois étapes :

1. Considérer la compétence attendue à travers les différents « objets d’enseignement » qui la composent. Nous entendons par “objet d’enseignement”, ce qu’il y a à apprendre et étudier pour résoudre les problèmes posés par les situations dans lesquelles s’exprime la compétence visée. Il peut s’agir de « compétence intermédiaire ».
2. Sélectionner, parmi ces objets, celui ou ceux qui paraissent les plus pertinents pour le niveau visé, et pour la classe concernée.
3. Reformuler ces objets en termes plus familiers, dans une phrase simple.

En basket ball, ce travail pour rendre lisible la compétence attendue, peut aboutir au référentiel suivant :



Capture d’écran 2 : référentiel de compétences en basket ball créé sur sacoche, année 2014-2015

Si ce travail a permis de mieux cibler les attendus de fin cycle, il nous semble que le nombre d'items retenus soit encore trop important, et brouille toujours le message et l'efficacité des apprentissages et de leur mobilisation en situation d'évaluation.

### 3.2- Maintenir un projet d'apprentissage précis pour tous

Pour initier et maintenir l'engagement de tous les élèves dans les apprentissages, l'équipe EPS a réfléchi sur les grilles de compétences. Cette recherche l'a amenée à dépasser les trois paliers d'acquisition des compétences « non acquis », « en cours d'acquisition », « acquis » communément utilisés. Les problèmes de ces paliers étaient de trois ordres : d'une part « en cours d'acquisition » correspondait à une étape intermédiaire opaque pour les élèves ne leur permettant pas de savoir ce qu'ils ont acquis et comment progresser ; d'autre part, une fin d'acquisition marquée par le palier « acquis » ou « expert » qui n'invite pas l'élève à envisager un niveau supérieur. Enfin le terme de « en cours d'acquisition » ne pouvait être qu'une étape temporaire, or certains élèves terminent le cycle à cette étape ! Un dilemme apparaissait entre conclure l'évaluation de la compétence sur un « non acquis » (alors que certains éléments étaient acquis) ou sur un « acquis » (alors que tout n'était pas acquis). Cette analyse a incité l'équipe EPS à envisager deux pistes d'évolution :

1. Fonctionner sous une forme curriculaire : il nous est apparu plus pertinent, conformément aux préoccupations de certains chercheurs (Allal, 2007), de nous référer à des « niveaux d'acquisition » plutôt qu'à un palier d'excellence qui est atteint ou pas atteint. Ainsi l'élève peut valider ses acquisitions par paliers de complexité sans jamais être « en cours d'acquisition » ... ou plutôt, en étant en permanence « en cours d'acquisition du niveau supérieur ». Nous cherchons donc à construire des grilles de compétences qui forment un continuum constitué de 4 à 6 niveaux d'acquisition et qui puissent être utilisées sur l'ensemble de la scolarité. Ainsi, et conformément à une approche curriculaire, tous les élèves pourraient progresser à leur rythme et sans être limités.

	non acquis	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
<b>surprendre l'adversaire pour trouver une position favorable de tir</b>	je fais <b>toujours la même action quand je reçois le ballon</b> ; Je ne tire jamais ou je tire dans n'importe quelle position.	J'adopte une <b>position</b> de double ou <b>triple menace</b> . Je me rapproche pour tirer.	En plus, <b>je feinte</b> pour faciliter mes actions et j'évite les passes en cloche. je tire en <b>position favorable</b> en dosant.	En plus, je peux accélérer le jeu en choisissant rapidement l'action la plus efficace, ou bien temporiser. Je tire en <b>conditions favorables</b> (sans adversaire devant), sinon je libère. Je suis capable de tirer en courant.	En plus, je peux jouer "en une touche" car j'ai pris des informations avant grâce à une <b>tête gyrophare</b> . Je suis capable d'enchaîner dribble et passe. je suis efficace au tir.

Tableau 1 : niveaux d'acquisition d'un objet d'enseignement en basket ball

#### *Intégrer la vidéo des niveaux en basket ball*

2. Définir les comportements typiques de chaque niveau : il semble intéressant de pouvoir caractériser chaque niveau d'acquisition par une attitude, une posture, ou un enchaînement d'actions, qui témoigne d'une mise en activité de processus internes. Cela nous permet de porter notre observation davantage sur l'activité développée par l'élève que sur le résultat de ses actions, et ainsi d'être davantage dans une logique de compétence (Van der Maren & Loye, 2011). La position de « triple menace », adoptée au moment de la réception d'un ballon, semble être révélatrice en basket-ball d'un premier niveau d'acquisition dans lequel l'élève

cherche à temporer et prendre des informations pour mieux choisir les actions à effectuer. Elle sera remplacée dans un second temps par « une tête gyrophare », qui témoigne d'une intention de prendre des informations en permanence sur le jeu, avant même de recevoir le ballon, dans l'optique de jouer plus rapidement. Ces postures existent dans chaque APSA : la position d'attention dans les sports de raquette ; la position de garde dans les sports de combat ; la position de moindre effort en escalade. Une question demeure : ces postures doivent-elles être enseignées ? ou, au contraire, doivent-elles résulter d'autres enseignements sans jamais être abordées directement ?

### 3.3- Rendre visible la progression

Les résultats de cette recherche ont aussi amené l'équipe EPS à rendre visible la progression des élèves. Pour que la grille de compétences construite prenne tout son sens pour l'élève et lui donne des indications sur les apprentissages réalisés et ceux qui lui restent à faire, nous nous sommes orientés vers une évaluation continue des différents objets d'enseignement. Le logiciel sacoche offre la possibilité à l'enseignant de remplir, à échéance régulière, la grille d'évaluation, rendant alors visible la progression des élèves sur un même objet d'enseignement. En fonctionnant ainsi nous nous rapprochons d'un type d'évaluation formative au quotidien suggéré par M.-F. Legendre et J. Morissette permettant une banalisation de l'évaluation et garantissant un meilleur contrôle des apprentissages par les élèves et leurs parents (Legendre & Morissette, 2011).

Toutefois, certains problèmes persistent et n'ont trouvé que des solutions transitoires. En effet, le document visible par l'élève révèle le niveau atteint, mais la description de ce niveau n'est pas visible. Afin de permettre à l'élève de savoir ce qu'il doit améliorer pour passer au niveau suivant, nous nous sommes appuyés sur la fonction "commentaires" mise en place dans le logiciel sacoche dans lesquels nous indiquons ce qu'il manque à l'élève pour atteindre le niveau supérieur.

*Intégrer la vidéo de sacoche.*

### 3.4- Éduquer au changement de contexte et le prendre en compte dans l'évaluation

Les évolutions envisagées au cours de ces années d'expérimentation vont essentiellement dans le sens d'une évaluation formative, or, selon l'équipe EPS, il persiste un intérêt à maintenir des évaluations sommatives. Ceci pour deux raisons principales :

1. Ces évaluations sont présentes dans le cursus scolaire pour certifier d'un niveau atteint, et sont culturellement ancrées à certains moments de ce parcours ;
2. La compétence doit pouvoir s'exprimer dans un contexte différent mais familier (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006, Carette, 2009).

La question s'est donc posée de savoir comment prendre en compte l'évaluation terminale sans remettre en cause le chemin parcouru. L'idée est débattue de proposer un nouvel item : "re-mobiliser ses acquis lors de l'évaluation" qui se construirait de manière transversale sur l'ensemble des activités (Tableau 1).

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Je ne suis pas appliqué. je ne participe pas.	Je participe, mais je suis pris par l'enjeu, et fais moins bien que d'habitude, ou je baisse les bras.	Je gère l'enjeu, et suis capable de pratiquer à mon niveau.	Je suis stimulé par l'enjeu, je m'applique davantage et fait mieux que d'habitude.

Tableau 2 : Niveaux d'acquisition pour l'item « re-mobiliser ses acquis »

Cette organisation, nous paraît intéressante dans le sens où elle permet de préserver ce moment quelque peu sacralisé et émotionnellement fort de l'évaluation terminale dans lequel certains élèves peuvent se dépasser, ou au contraire être inhibés, et ceci sans remettre en cause leur progression réalisée au cours du cycle. Ainsi, l'enseignant n'a plus besoin d'ajuster son évaluation pour prendre en compte l'investissement des élèves. Un principe semble être sous-jacent à ce nouvel item : il serait possible d'être « expert » de chaque niveau d'acquisition, c'est-à-dire être capable de mobiliser les contenus acquis lors de la séquence (même si tout n'est pas acquis) dans une « situation complexe et inédite ».

Par cet item, l'enseignant a également une nouvelle responsabilité, celle de former l'élève aux situations plus ou moins stressantes afin qu'il soit capable de gérer la pression et d'évoluer à son meilleur niveau quel que soit le contexte. Ceci invite certainement à faire évoluer certaines de nos pratiques enseignantes.

### 3.5- Organisation des cycles sur la scolarité

Il reste à construire ces situations complexes et inédites. Elles devront permettre à l'élève de s'exprimer quel que soit son niveau d'acquisition, tout en intégrant de nouveaux degrés de complexité au fur et à mesure de la scolarité. Il est possible de schématiser le lien entre progression de la situation et progression du niveau de compétence de l'élève de la manière suivante :

	après X heures de pratique scolaire d'une APSA				après Y h de pratique scolaire d'une APSA			
	Situation de complexité faible				situation de complexité moyenne			
Objet évalué n°1	comportement de niveau 1 acquis	Comportement de niveau 2 acquis	Comportement de niveau 3 acquis	Comportement de niveau 4 acquis	comportement de niveau 1 acquis	Comportement de niveau 2 acquis	Comportement de niveau 3 acquis	Comportement de niveau 4 acquis
Objet évalué n°2	comportement de niveau 1 acquis	Comportement de niveau 2 acquis	Comportement de niveau 3 acquis	Comportement de niveau 4 acquis	comportement de niveau 1 acquis	Comportement de niveau 2 acquis	Comportement de niveau 3 acquis	Comportement de niveau 4 acquis

Tableau 3 : une organisation « spiralaire » des apprentissages en EPS

Dans une telle organisation, les objets enseignés restent les mêmes durant toutes la scolarité, donnant alors un temps long d'apprentissage qui peut prendre une forme spiralaire (l'élève revient sur le même objet plusieurs fois dans un cycle scolaire et dans sa scolarité), permettant une différenciation en terme de vitesse d'acquisition. L'élève peut donc progresser selon deux modalités : d'une part en améliorant son comportement au fur et à mesure des séances ; d'autre part en étant capable de produire le même comportement dans une situation de plus en plus complexe. Il nous paraît que cette évolution de la situation de référence peut s'envisager en fonction du nombre d'heures de pratique effectué et/ou du niveau scolaire (sixième, cinquième, quatrième, troisième,). Un paradoxe peut apparaître : un élève peut être dérouté par le fait que, en changeant de situation, son comportement moteur régresse.



En basket ball, les situations pourraient évoluer de la manière suivante :

Niveau de complexité	faible	Moyen	élevé
Composante sociale	1 contre 1 avec joueur relais	2 contre 2 avec un joueur joker dans chaque équipe	3 contre 3
Composante réussite	Tir en zone proche raté mais qui touche planche et anneau = 1 pts Tir en zone proche réussi qui touche la planche = 10pts Autre tir réussi = 1 pts	Tir en zone proche raté mais qui touche planche et anneau = 1 pts Tir en zone proche réussi qui touche la planche = 10pts Autre tir réussi = 1 pts	Tir en zone proche réussi qui touche la planche = 3pts Autre tir réussi = 1 pts Rebond = 1 pts
Composante spatiale	½ terrain de basket ball (12x10m)	Terrain de basket ball dans la largeur du gymnase (12x20m)	
Composante temporelle	3x 3min pour que chacun débute dans un des rôles (attaquant, défenseur, joueur relais). Droit à 2 temps mort de 30 secondes.	3x 3min pour que chacun débute dans un des rôles (joueur de champ, joueur joker) 1 min entre chaque temps de jeu,	3x3 minutes
Composante motrice	Le joueur relais n'a pas le droit de marquer ni de dribbler. Le défenseur ne peut pas prendre le ballon pendant le dribble ou dans les mains (que sur interception, rebond ou contre) Les règles d'or sont appliquées : non contact, reprise de dribble, marcher, tenu, dribble à deux main.	Le défenseur ne peut pas prendre le ballon pendant le dribble ou dans les mains (que sur interception, rebond ou contre). Les règles d'or sont appliquées : non contact, reprise de dribble, marcher, tenu, dribble à deux main.	Le défenseur ne peut pas prendre le ballon pendant le dribble ou dans les mains (que sur interception, rebond ou contre). Les règles d'or sont appliquées : non contact, reprise de dribble, marcher, tenu, dribble à deux main.
Composante cognitive	L'engagement se fait depuis la ligne de touche, soit par le joueur de relais, soit par le joueur attaquant.	Le joueur joker ne peut intervenir dans le jeu que si on lui fait la passe. Le joueur joker circule le long de la touche et choisi l'endroit où il veut recevoir le ballon. Le joueur joker doit retourner sur la ligne de touche lorsque son équipe perd le ballon Interdiction de dribbler dans sa moitié de terrain.	Le joueur qui marque sur tir, sort du terrain le temps d'une possession de balle adverse. Il peut entrer sur le terrain à n'importe quel endroit le long de la ligne de touche.  Le joueur qui prend le rebond n'a pas le droit de dribbler

Tableau 4 : évolution de la complexité des situations en basket ball

Il est possible d'opposer à cette organisation, un autre type de fonctionnement dans lequel une seule réponse motrice est attendue par rapport à un objet d'évaluation unique. L'élève progresse alors en mobilisant ses acquis dans des situations de plus en plus complexes, (ou le laissant de plus en plus autonome.)

1 <sup>er</sup> cycle de 10 heures			2 <sup>ème</sup> cycle de 10 heures		
Objet évalué n°1			Objet évalué n°2		
Acquis dans une situation de niveau 1	Acquis dans une situation de niveau 2	Acquis dans une situation de niveau 3	Acquis dans une situation de niveau 1	Acquis dans une situation de niveau 2	Acquis dans une situation de niveau 3

Tableau 5 : une organisation des apprentissages en EPS par modification des objets enseignés

Ici c'est l'objet sur lequel se centre notre enseignement qui change en fonction du nombre d'heures de pratique effectué du niveau scolaire (sixième, cinquième, quatrième, troisième, ...).

Ces deux organisations présentent des avantages et aussi des limites, et il peut paraître plus ou moins avantageux de choisir l'une ou l'autre en fonction de l'APSA étudiée.

#### 4- De nouvelles modalités d'évaluation

L'ensemble de ces réflexions s'est accompagné de tentatives pour renouveler les modalités d'évaluation. Parmi celles testées, l'évaluation "autogérée" présente un certain nombre d'avantages que nous désirons vous présenter ici.

L'évaluation autogérée, permet de rendre les élèves un peu plus acteurs de leur évaluation en leur laissant le choix de la situation et/ou du moment, et/ou du niveau sur lesquels ils veulent être évalués. Ce fonctionnement facilite alors la différenciation dans l'acte même d'évaluer. Afin d'inciter les élèves à se faire évaluer, il est important de leur permettre de recommencer une évaluation ratée. Toutefois le nombre d'évaluations, et leur espacement dans le temps, devront être limités de manière à favoriser l'analyse des erreurs, la découverte de nouvelles solutions et les progrès. Ainsi l'élève est incité à s'auto-évaluer par rapport à des critères de réussite prédéterminés, et à s'entraîner pour pouvoir se faire évaluer dans de bonnes conditions. Comme le soulignent certains auteurs (Clerc, 2012), l'élève entre alors dans une véritable démarche de construction de compétence, c'est-à-dire qu'il ne sait pas seulement faire, il sait aussi ce qu'il sait faire et comment il le fait.

*Intégrer la vidéo sur l'évaluation autogérée*

#### 5- Conclusion

Les résultats de notre recherche ont montré que cette expérimentation de classe sans note n'a pas été convaincante immédiatement : il ne suffit pas d'enlever les notes pour créer les conditions d'un climat serein et de la réussite de tous. Par contre, ce renoncement aux notes a mis en évidence des lacunes de l'évaluation qui seraient sans doute restées cachées, car habituelles. Ceci a favorisé l'ouverture de la réflexion et l'évolution des pratiques de l'équipe EPS.

Les mises en œuvre évoquées et les nouvelles perspectives qui en découlent, nous semblent aller dans le sens d'une évaluation « bienveillante » et « exigeante ». Elles portent sur plusieurs points :

1. Rendre lisible la compétence par la définition d'objets d'enseignement ;
2. Maintenir un projet d'apprentissage pour tous par la définition de niveaux d'acquisition de la compétence ;

3. Rendre visible la progression de l'élève en le situant sur ces niveaux à différents moments du cycle
4. Prendre en compte le changement de contexte dans une évaluation sommative.

Toutefois les modifications apportées suite à la mise en place de ce système d'évaluation nécessitent encore des améliorations car elles semblent être moins bien assimilées par les élèves les plus en difficultés scolairement et pourraient leur porter préjudice. Il nous semble donc important de prolonger nos réflexions pour permettre :

1. A l'élève d'être davantage acteur de son évaluation pour aller s'informer et savoir à quel niveau d'acquisition il se situe ;
2. De dépasser l'écrit comme support de communication principal ;
3. De questionner les TICE, qui représentent un outil de suivi intéressant favorisant la visibilité des progrès, mais qui est susceptible, a contrario, de pénaliser certains élèves, à la fois en terme d'accessibilité et en terme d'exploitation des données.

## 5- Bibliographie

- Allal L. (2007). *Régulation des apprentissages : Orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation*. In: Allal Linda & Mottier Lopez Lucie (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Barjolle E. & Rousseau P. (2013). *Classes sans notes dans l'Académie de Poitiers résultats du questionnaire enseignants*. Poitiers, Rectorat.
- Buchs C., Darnon C. & Butera F. (dir.) (2011). *L'évaluation, une menace?* Paris, PUF.
- Carette V. (2009). *Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du «cadrage instruit»*. In: Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (dir.). *Évaluations en tension*. Bruxelles, De Boeck.
- Crahay M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- Delatouche A. (2012). *La difficile appropriation du livret d'attestation*. In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris, Le Manuscrit.
- Legendre M.-F. & Morrissette J. (2011). *L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées*. *Education Sciences & Society*, n° 2, p.133-147.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris, ESF.
- Rey B. (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité veille et analyses, n° 76, p. 2-18.
- Rey B., Carette V., Defrance A. & Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.
- Scallon G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, De Boeck.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills: SAGE.
- Tardif M. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Van der Maren J.-M. & Loye N. (2011). *À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques*. *Education Sciences & Society*, n° 2, p. 40-53.