



www.aeeps.org/regionales/paris-ile-de-france

Paris, le 14 janvier 2016

Les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS : entre sphères privée et publique

Intérêt d'une analyse didactique clinique

Marie-France Carnus

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Toulouse,
UMR Education, Formation, Travail, Savoirs - Université de Toulouse - FRANCE

D'où je parle...

- ▶ Enseignante d'EPS
 - ▶ Pendant plus de vingt ans en collège et en lycées
 - ▶ Des expériences dans plus de trente établissements scolaires
- ▶ Formatrice d'enseignants depuis 20 ans
 - ▶ Formation initiale et continue des enseignants d'EPS
 - ▶ Enseignants du premier et du second degré
 - ▶ La thématique de l'évaluation
- ▶ Chercheure en didactique clinique de l'EPS
 - ▶ Articulations entre savoir(s) et sujet(s)
 - ▶ Direction de travaux sur la problématique de l'évaluation
- ▶ Membre de jurys de concours EPS
 - ▶ CAPEPS et agrégation d'EPS (interne et externe)
 - ▶ Pilote d'épreuves et vice-présidente du CAPEPS
- ▶ Directrice adjointe à la formation continue à l'ESPE de Toulouse ²Midi-Pyrénées

Objectifs de la conférence

- ▶ Contextualiser et délimiter la problématique de l'évaluation en EPS
- ▶ Souligner l'intérêt et la pertinence d'une analyse **didactique clinique** pour la compréhension des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS
 - ▶ Des pratiques en tensions entre sphères privée et publique
- ▶ Illustrer cette pertinence par la présentation de vignettes didactiques cliniques de trois enseignants d'EPS
- ▶ Perspectives en formation d'enseignants

PLAN

- ▶ Contexte institutionnel et attendus de l'institution
- ▶ Détour terminologique
- ▶ Les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS en matière d'évaluation
- ▶ Problématique et question de recherche
- ▶ Le champ de la didactique clinique
 - ▶ Options théoriques, conceptuelles et notionnelles
 - ▶ Conséquences méthodologiques
- ▶ Trois vignettes didactiques cliniques
 - ▶ Construction de cas en EPS dans trois enseignements différents
- ▶ Conclusion et perspectives pour la formation d'enseignants
- ▶ Références bibliographiques

Contexte institutionnel français

- ▶ L'évaluation : une question scolairement vive
 - ▶ Chantier ministériel ouvert en juin 2014
- ▶ Réformes de la formation des enseignants (depuis 2005)
- ▶ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (B.O. du 25 juillet 2013)
- ▶ **L'évaluation** une « compétence professionnelle attendue qui s'acquiert et s'approfondit dès la formation initiale et se poursuit tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue »
- ▶ Une compétence commune à tous les professeurs praticiens experts des apprentissages
 - ▶ **Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves**

Les attendus de l'institution : la sphère publique

▶ Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- ▶ En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- ▶ Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- ▶ Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- ▶ Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- ▶ Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- ▶ Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Et des tensions d'origines institutionnelle et disciplinaire

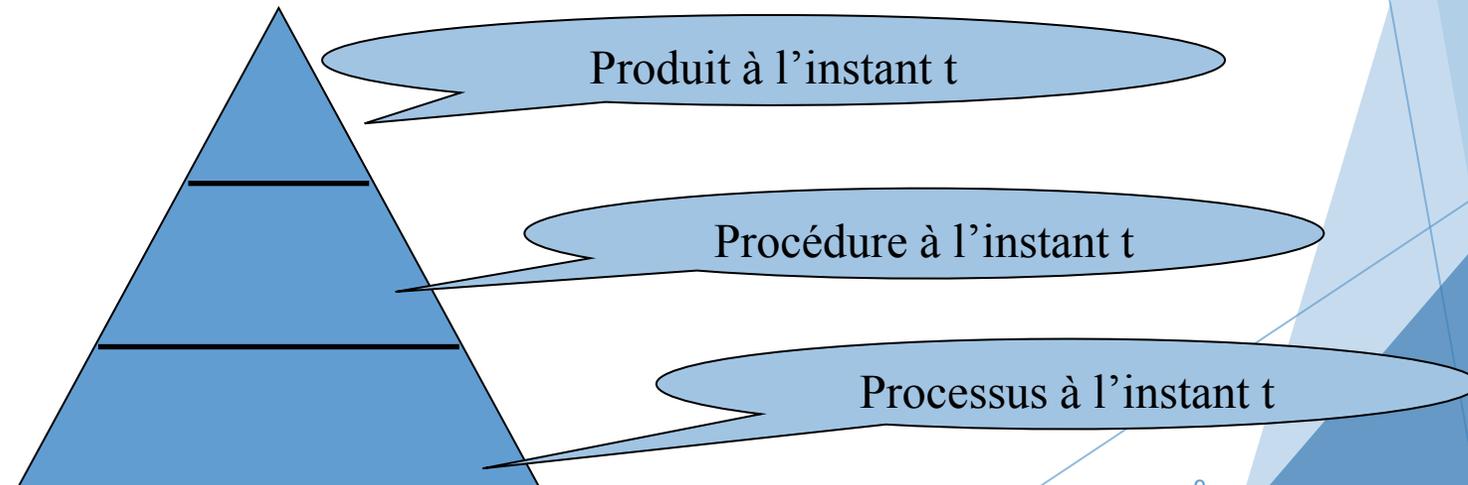
- ▶ En France, une injonction paradoxale est faite aux enseignants depuis 2006
 - ▶ Évaluer des compétences et noter
- ▶ Discipline d'expérience, l'EPS occupe une place originale dans le système éducatif français où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages
 - ▶ En EPS, l'approche par **compétence** fait partie d'une culture disciplinaire
 - ▶ Et en même temps la **performance** est constitutive des pratiques physiques, sportives et artistiques
- ▶ **Performance et compétence sont donc au cœur de l'évaluation en EPS**
- ▶ Qu'en est-il des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS ?
 - ▶ Non dits, zones d'ombre et arrangements évaluatifs (David, 2003)

Détour terminologique

- ▶ La performance
- ▶ La compétence
- ▶ L'évaluation

La performance

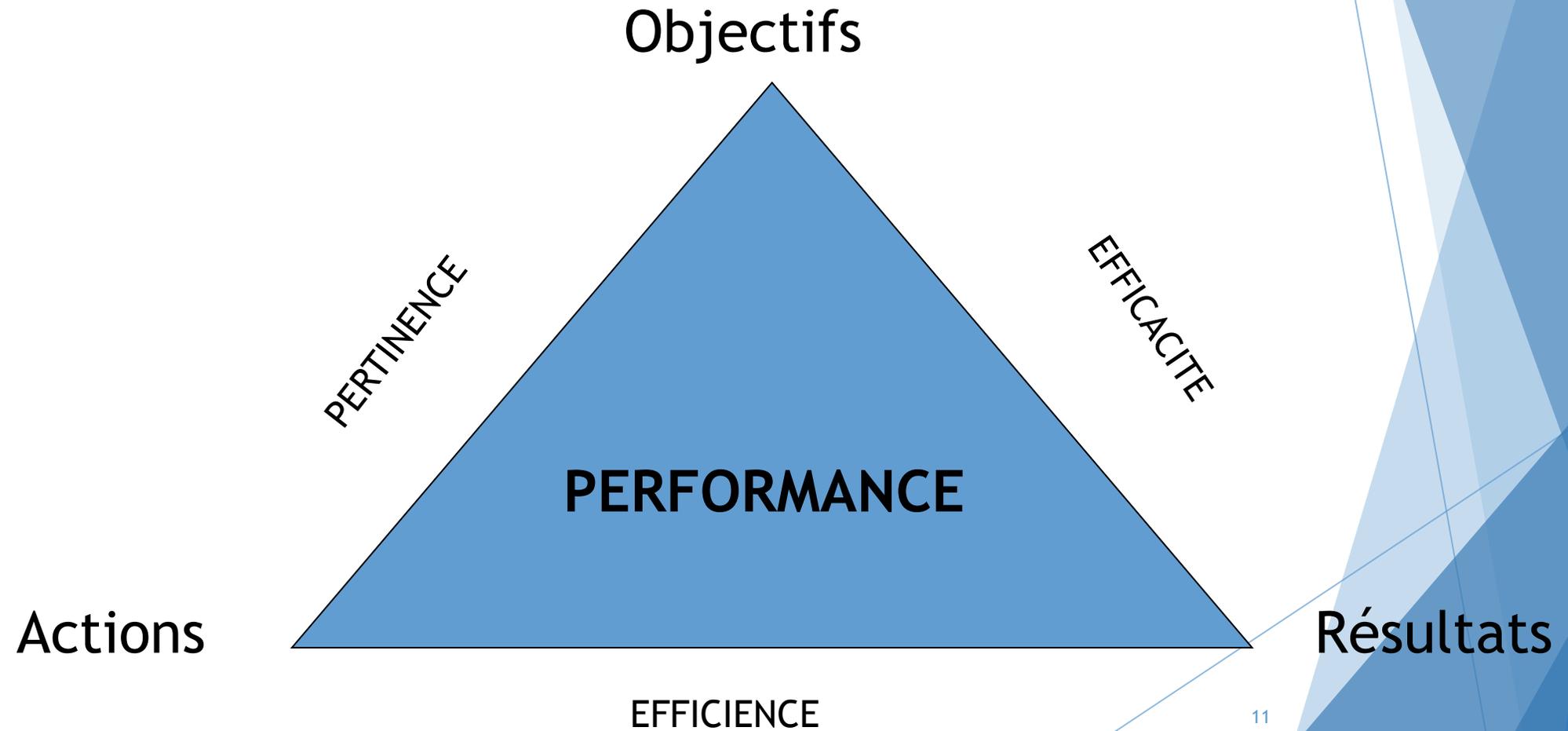
- ▶ Résultat de l'action = produit
- ▶ Moyens mis en œuvre = procédures
- ▶ La partie visible d'un processus à un instant donné



Olivier SENECHAL (2004)

- ▶ La performance est une notion relative aux objectifs que l'on se fixe, aux résultats que l'on obtient, et aux actions mises en œuvre pour produire ces résultats, grâce à des moyens donnés.
- ▶ Ainsi la performance peut-elle être « décomposée » en trois sous-notions que sont la pertinence, l'efficacité et l'efficacé.

En résumé



Performance et compétence

- ▶ La performance n'est qu'un indicateur parmi d'autres de la compétence
- ▶ Distinction, opérée à l'origine par Chomsky entre la **performance produite** et les **compétences possédées** mais non forcément engagées dans une activité donnée.
- ▶ Qu'entend-on par compétence ?

La compétence : une notion polémique, non stabilisée, polysémique, heuristique

- ▶ Emprunt, importation ou transposition ?
- ▶ Nécessité ou vogue éducative ?
 - ▶ L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation (Romainville, M. (1996))
 - ▶ *L'énigme de la compétence en éducation*, Dolz, J. , Ollagnier, E. (2000).
- ▶ D'un ensemble de ressources pour l'action à la mobilisation en situation de ces ressources.

Un consensus aujourd'hui

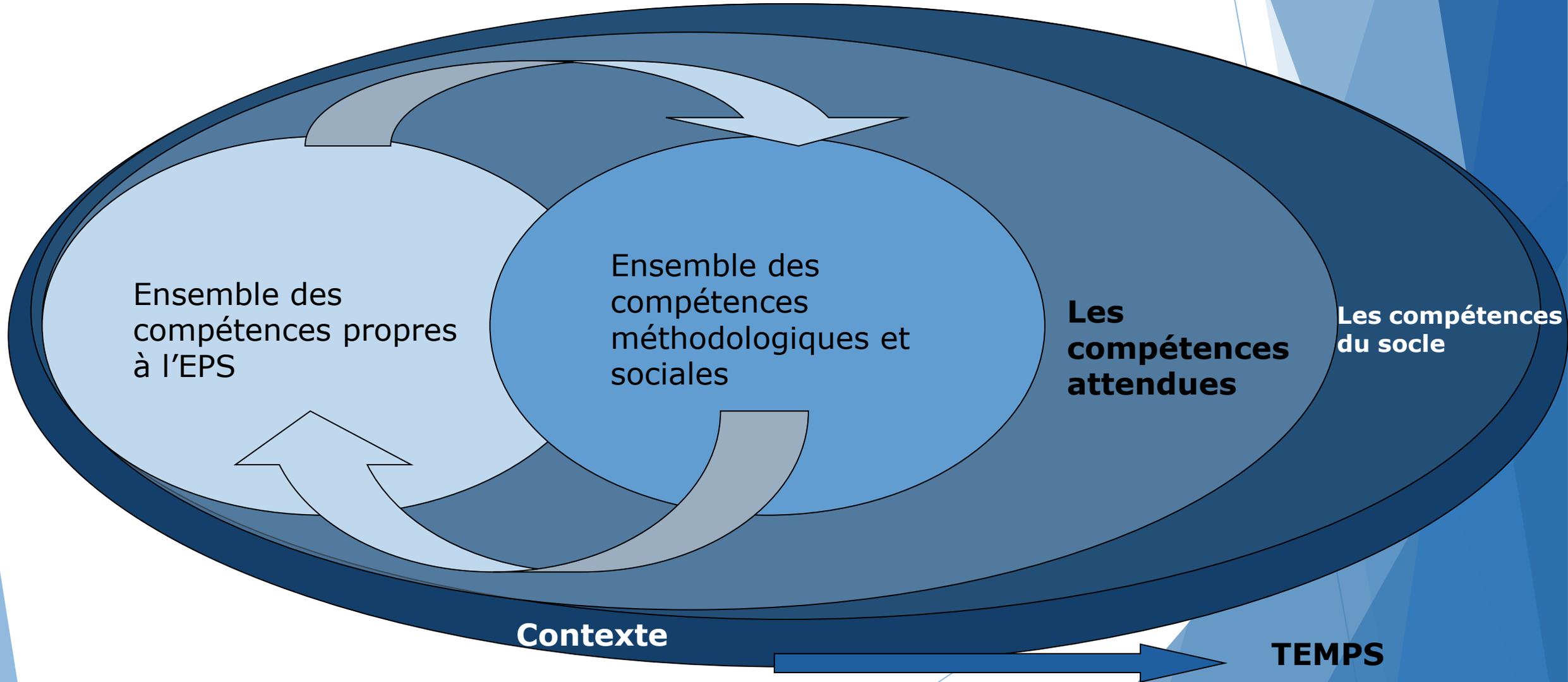
- ▶ Une mobilisation, en situation, de ressources pour agir à bon escient

Importation en milieu scolaire

(décret du 11 juillet 2006)

- ▶ Chaque grande **compétence** du socle est conçue comme une **combinaison**
 - ▶ de **connaissances** fondamentales pour notre temps,
 - ▶ de **capacités** à les mettre en œuvre dans des situations variées,
 - ▶ mais aussi **d'attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'EPS en milieu scolaire



Les compétences attendues en EPS

- ▶ Pour construire les compétences du programme, il est nécessaire de s'appuyer sur des activités physiques, sportives et artistiques. Pour chaque APSA, des **acquisitions**, appelées **compétences attendues** sont définies.
- ▶ Chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre (ou cinq) compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales.

Instabilité du concept dans les programmes

- ▶ « Un flou conceptuel alarmant » (Delignières, 2009)
- ▶ Quatre niveaux de définition (compétences du socle commun, propres à l'EPS, méthodologiques et sociales, attendues dans les APSA)
- ▶ Compétences attendues dans les APSA
 - ▶ Une grande hétérogénéité dans les dispositifs d'acquisition : de la situation complexe à la tâche fermée
 - ▶ Juxtaposition des composantes méthodologiques et techniques (et non articulation)
- ▶ Entre intention éducative large et exigence d'une habileté spécifique, perdurent de nombreux malentendus qui pèsent sur les pratiques.

La compétence = une résultante

Le Boterf (1998)

- ▶ Un savoir agir
- ▶ Un vouloir agir
- ▶ Un pouvoir agir

Les objets de l'évaluation : performance et/ou compétence ?

Apprentissage, entraînement : ressources, combinaison et mobilisation

SAVOIR AGIR

Compétence

Motives et motifs d'agir

Confiance

Contexte incitatif

Conditions d'organisation de la pratique

Contexte facilitateur

VOULOIR AGIR

POUVOIR AGIR

Le contexte de l'évaluation

Qu'est-ce qu'évaluer ?

- ▶ Maccario Bernard (1982)
- ▶ Evaluer c'est :
 - ▶ Prélever des informations **pertinentes**
 - ▶ Emettre un **jugement** au regard d'un **réfèrent**
 - ▶ Prendre une **décision**

D'où plusieurs questions

- ▶ Quelles informations ?
 - ▶ Pertinence au regard des objectifs poursuivis
 - ▶ Critères et **indicateurs**
- ▶ Quel référent ?
 - ▶ Explicite, implicite
- ▶ Quelle décision ?
 - ▶ Certifier, noter, réguler, attester d'un degré d'atteinte des objectifs, valider une compétence, etc.

Quatre idées forces sur l'évaluation

- ▶ L'évaluation repose sur un jugement de valeur
 - ▶ L'objectivité absolue n'existe pas
- ▶ L'évaluation a un coût
 - ▶ Un compromis entre précision et faisabilité, entre objectivité et subjectivité
- ▶ La notion de référence
 - ▶ Mise en rapport d'un référent et d'un référé. Le référent est souvent implicite. Jusqu'où l'explicitier ?
- ▶ Les notions de validité
 - ▶ Fiabilité et de reproductibilité

Mais également...

- ▶ Pourquoi et pour qui évaluer ?
 - ▶ L'institution, la formation, la promotion, la sanction, l'élève, les parents, etc.
- ▶ Quoi évaluer ?
 - ▶ **Les objets de l'évaluation**
 - ▶ Compétences (CP, CMS, CA, socle)
 - ▶ Ressources (connaissances, capacité, attitudes)
 - ▶ Performance à l'instant t
 - ▶ Critères et indicateurs
- ▶ Comment ?
 - ▶ Dans quel dispositif ?
 - ▶ En direct ou en différé ?
- ▶ Quand ?
 - ▶ La temporalité
- ▶ Qui évalue ?
 - ▶ Compétence et autorité de l'évaluateur
- ▶ **Une compétence complexe et difficile à construire...**

Difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS en matière d'évaluation

- ▶ Pertinence et cohérence des choix en matière d'évaluation
- ▶ La spécification des indicateurs
- ▶ La difficulté à passer d'une évaluation de la performance à une évaluation de la compétence
- ▶ La nécessité de multiplier les évaluations
- ▶ L'évaluation des outils : fiabilité et reproductibilité
- ▶ Et que dire de l'opacité des pratiques d'évaluation et des arrangements évaluatifs ?

Autres difficultés repérées

- ▶ Touchent à la fois les enseignants **débutants** et les enseignants **expérimentés** (Carnus, 2011)
 - ▶ Des écarts entre contenus d'enseignement et contenus d'évaluation
 - ▶ L'implication de l'élève
 - ▶ La conception des dispositifs d'évaluation
 - ▶ Le passage de l'évaluation à la notation
 - ▶ Le coût temporel de l'évaluation dans les cursus d'enseignement, etc.
- ▶ **Et un déficit de formation dans le domaine**
 - ▶ Initiale et continue

Problématique et questions de recherche

- ▶ La compétence à évaluer est révélatrice de la professionnalité enseignante (Carnus & Terrisse, 2006). En l'absence de formation initiale et continue, elle se construit de manière singulière au fil des institutions et des expériences traversées.
- ▶ Tout enseignant possède un « déjà-là » en matière d'évaluation
 - ▶ Produit d'une histoire singulière notamment dans l'institution scolaire
- ▶ Les pratiques évaluatives (Pédèches & Carnus, 2013) et les arrangements évaluatifs (David, 2003) : effets de loupe des tensions qui animent les sujets enseignants
- ▶ De l'enseignement à l'évaluation, que nous apprennent les écarts entre ce qui est prescrit par l'institution, ce qui est effectivement transmis et ce qui est évalué ?
- ▶ Entre sphères privée et publique : quelles tensions et quels choix délibérés, consentis, concédés ou insus en matière d'évaluation ?

La didactique clinique : une orientation de recherche émergente et heuristique

- ▶ Emergence aux alentours des années 2000 (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013)
 - ▶ Articulation d'une dimension didactique et d'une clinique du sujet
- ▶ Centrée sur le suivi des enjeux de savoir dans le cadre d'une relation ternaire
 - ▶ Qu'est ce qui s'enseigne ? Qu'est qui s'évalue ? Quels écarts ?
- ▶ Prise en compte des influences extérieures et des facteurs internes propres aux sujets
 - ▶ Culturelle, disciplinaire, institutionnelle, **personnelle**
- ▶ Prise en compte de la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs, à l'institution, à l'épreuve de l'évaluation
 - ▶ En lien avec un « déjà-là »
- ▶ Une théorie du sujet pris dans le didactique qui intègre la dimension de l'inconscient (Assujetti-Singulier-**Divisé**)

De l'enseignement à l'évaluation

- ▶ Des écarts entre
 - ▶ Ce qui est à enseigner (= les programmes) et ce qui est effectivement enseigné
 - ▶ Ce qui est enseigné et ce qui est évalué
 - ▶ Révélateurs de tensions et parfois de conflits chez les sujets enseignants
 - ▶ Divisés entre ce qu'il faut faire (sphère publique) et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de faire (sphère privée) = un « impossible à supporter »
- ▶ Une autre lecture du fonctionnement didactique et des pratiques évaluatives
- ▶ Comment repérer et analyser ces écarts ?

Conséquences méthodologiques

- ▶ **Une approche qualitative**
- ▶ **La construction du cas**
 - ▶ Constitutive de l'approche clinique « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999)
 - ▶ Construire le cas, c'est interroger le sujet enseignant dans ses décisions professionnelles
 - ▶ En grande partie déterminées par son histoire personnelle, professionnelle et sociale = son déjà-là
- ▶ **Une temporalité reconstruite**
 - ▶ Le déjà-là : entretiens anté et accès aux intentions relatives aux contenus à enseigner
 - ▶ L'épreuve : observations filmées de séances d'enseignement et d'évaluation et accès aux contenus transmis et évalués
 - ▶ L'après-coup : entretiens post et accès à la reconstruction par le sujet du sens qu'il donne à ces écarts
- ▶ **Des vignettes didactiques cliniques**
 - ▶ Qui cristallisent et synthétisent les éléments saillants de la construction du cas

Trois vignettes didactiques cliniques

Gérard, enseigne le lancer du poids en lycée

Léa, enseigne la gymnastique en collège

Michèle, enseigne la course d'orientation en collège

Qu'ont-ils l'intention d'enseigner ?

Que transmettent-ils ?

Qu'évaluent-ils ?

Et qu'en disent-ils ?

Gérard : *lancer le poids mais quelle galère !*

- ▶ Enseignant chevronné : expérimenté et spécialiste
 - ▶ « *J'avais pigé le truc de la transmission des forces du bas vers le haut c'est ça qui est au cœur des lancers* »
- ▶ Un rapport « *calculateur* » à la notation
 - ▶ « *sans trop forcer, j'atteignais des notes correctes en disque mais comme j'avais des lacunes ailleurs, il m'a fallu m'entraîner énormément pour augmenter mes performances... jusqu'à l'overdose* »
- ▶ Enseigne l'activité lancer du poids en lycée avec des élèves de seconde
 - ▶ « *Lancer le poids, mais quelle galère ! Encore le disque, ça a une esthétique, t'as un beau chemin de lancement à exploiter, mais le poids quelle galère, j'essaie depuis quelques années de convaincre mes collègues de supprimer le poids...* ».
- ▶ De l'enseignement à l'évaluation, quels seront les choix de Gérard ?

De l'enseignement à l'évaluation

- ▶ Les intentions relatives aux contenus à enseigner
 - ▶ *Faire transpirer les élèves, faire des efforts et être persévérant*
 - ▶ *Utiliser le chemin de lancement en toute sécurité en insistant sur la coordination, le timing, le rythme, l'explosivité pour transmettre la vitesse à l'engin*
 - ▶ *L'objectif c'est au final d'améliorer ses performances*
- ▶ Les contenus transmis
 - ▶ Maintes fois présenté et démontré par Gérard : « *le truc à piger* » « *l'optimisation du chemin de lancement* »
 - ▶ Technique d'élan : la volte habituellement utilisée pour le lancer du disque
- ▶ Les contenus évalués et notés
 - ▶ Utilisation du chemin de lancement sur 15 points (pas de dévolution aux élèves)
 - ▶ Performance sur 5 points

Entre sphères privée et publique

- ▶ Les arrangements évaluatifs entre concession et renoncement
- ▶ *C'est vrai qu'on est dans une activité de performance et que je me mets en marge de ce que font les collègues mais au fond de moi je suis convaincu que j'ai raison même si c'est difficile à expliquer parfois aux élèves et aux parents...*
- ▶ *Je pourrai faire moitié moitié mais en même temps, s'ils ont pigé le truc c'est qu'ils ont bossé, qu'ils ont fait des efforts et pas besoin d'une autre note, de toutes manières leurs efforts finiront pas payer et ça j'aimerai qu'ils le comprennent*
- ▶ *5 points pour la perf c'est maigre et il y a des élèves qui du coup ont tout misé sur la maîtrise et qui m'ont fait des gestes un peu artificiels... ils sont malins à leur place j'aurai fait pareil*
- ▶ *De toutes façons, évaluer et noter c'est deux choses différentes et noter c'est vraiment pas ce qui m'intéresse le plus dans ce métier*

Léa : *j'adore la gymnastique !*

- ▶ Enseignante débutante et spécialiste
 - ▶ « *J'adore la gymnastique, elle m'a beaucoup apporté.../ ... c'est une activité où on se sent souvent seul et où il faut répéter, se corriger, prendre des risques* »
- ▶ Un rapport ambivalent à l'évaluation : la meilleure et la pire des sanctions
 - ▶ « *et tout ce travail pour que ce soit parfait et être la meilleure, il n'y a que ça qui compte* »
 - ▶ « *y a rien de pire que de voir un élève en échec* »
- ▶ Enseigne pour la première fois l'activité gymnastique en collège avec des élèves de cinquième
 - ▶ « *C'est sûr que c'est pas comme en club. En même temps, il faut avoir des exigences techniques. J'ai aussi envie que les élèves apprennent à travailler ensemble* ».
- ▶ De l'enseignement à l'évaluation, quels seront les choix de Léa ?

De l'enseignement à l'évaluation

- ▶ Les intentions relatives aux contenus à enseigner
 - ▶ *L'objectif c'est d'acquérir les bonnes techniques pour tourner et se renverser c'est le programme*
 - ▶ *La rigueur, les placements, la prise de risque ça fait partie de la gym*
 - ▶ *Faire travailler ensemble les élèves, en EPS c'est un véritable enjeu*
- ▶ Les contenus transmis
 - ▶ La prise de risque pour les meilleurs, le placement pour les plus faibles en situation décontextualisée (échauffement)
 - ▶ Ateliers aménagés pour tourner et se renverser
 - ▶ L'aide et la parade
- ▶ Les contenus évalués et notés
 - ▶ Positions de départ et d'arrivée sur 5 points
 - ▶ Difficulté des figures réalisées 3 fois de suite sur 10 points
 - ▶ Aide et parade sur 5 points

Entre sphères privée et publique

- ▶ Des arrangements évaluatifs : concessions ou renoncements ?
- ▶ *Petit à petit je me suis rendue compte que j'avais baissé mon seuil d'exigence. Je sentais que j'avais mis la barre un peu haut*
- ▶ *Je suis contente de ce que ça a donné surtout le travail sur l'aide et la parade il y a eu de vrais progrès même si coté gym c'est hyper frustrant je ne sais pas ce qu'il va leur rester j'espère qu'ils y auront pris un peu de plaisir*
- ▶ *J'ai vraiment préparé ce cycle et en même temps j'ai l'impression d'avoir improvisé pendant tout le cycle... jusqu'au dispositif d'évaluation où j'ai bricolé un montage pour rendre compte aussi de ce qu'on avait fait et finalement le résultat des notes est pas si mal.../... y a pas d'élève vraiment sur la touche ça me paraît juste.../... en tout cas je n'ai pas eu de réclamations*
- ▶ *10 points pour la technique des éléments gymniques ça reste correct.../...c'est frustrant*
- ▶ *Évaluer c'est éprouvant*

Michèle : *je redoute toujours la période de la course d'orientation !*

- ▶ Enseignante expérimentée et non spécialiste
 - ▶ *Quand je suis arrivée au collège et que j'ai découvert la course d'orientation dans la programmation, j'ai eu d'entrée une appréhension. C'est difficile à expliquer. Je n'ai jamais pratiqué cette activité pendant mes études.*
- ▶ Un rapport « critique » à l'évaluation
 - ▶ *« la note, ça ne veut pas dire grand-chose. Quand je pense qu'au CAPEPS, je suis tombée à l'oral sur la course d'orientation et que j'ai eu 16 ! En aucun cas, ça ne reflète des compétences, pas même des connaissances. C'est beaucoup de chance ! »*
- ▶ Enseigne l'activité course d'orientation en collège avec des élèves de 5^{ème}
 - ▶ *« En fait c'est ma bête noire. Je redoute toujours la période de la course d'orientation.../... le plus difficile c'est d'accepter de perdre le contrôle visuel des élèves, de les lâcher dans la forêt, je sais que c'est ridicule »*
- ▶ De l'enseignement à l'évaluation, quels seront les choix de Michèle ?

De l'enseignement à l'évaluation

- ▶ Les intentions relatives aux contenus à enseigner
 - ▶ *Faire travailler ensemble les élèves*
 - ▶ *Le repérage, l'orientation, la prise d'information et de décision*
 - ▶ *L'objectif c'est quand même de s'orienter en toute sécurité dans des lieux inconnus en courant. Je reste sur un premier niveau de compétence*
- ▶ Les contenus transmis
 - ▶ La sécurité en course d'orientation, mise en place d'un règlement spécifique
 - ▶ Travail collaboratif à 3 en milieu familier (3 leçons) puis en milieu inconnu (3 leçons dont la dernière d'évaluation)
 - ▶ Technique de repérage : la liaison carte - terrain et points remarquables et lignes directrices
- ▶ Les contenus évalués et notés
 - ▶ Respects des consignes de sécurité, tenue et mise à jour d'un classeur spécifique sur 10 points (5 + 5)
 - ▶ Nombre de balises trouvées lors de l'épreuve finale sur 5 points (note collective, groupe de 3)
 - ▶ Temps réalisé sur le parcours final sur 5 points (note collective, groupe de 3. Les élèves doivent franchir ensemble la ligne d'arrivée)
 - ▶ Si dépassement du temps maximum (10 minutes) - 3 points par minute de dépassement

Entre sphères privée et publique

- ▶ Des arrangements évaluatifs entre concessions et renoncements
- ▶ *Je sais que je ne respecte pas tout à fait l'essence de l'activité mais cela oblige les élèves à être solidaires et en même temps cela me rassure un peu*
- ▶ *Ils sont encore petits et ils ont besoin d'intégrer les consignes de sécurité. C'est très scolaire mais comme ils savent qu'ils vont être évalués dessus, ils font davantage attention*
- ▶ *En principe les notes sont bonnes. L'an dernier j'ai un groupe qui est arrivé 5 minutes après tous les autres. J'ai cru que je les avais perdus. Depuis cette année, je mets des pénalités de retard !*
- ▶ *Je reconnais que le dispositif d'évaluation est un peu particulier. Je l'annonce aux élèves et aux parents dès le début et en tout cas il me permet de gérer le cycle de course d'orientation.../...ça ne pose pas de problème à mes collègues*

Discussion et conclusion

- ▶ A travers la présentation de ces vignettes, nous avons accédé au cœur de tensions
 - ▶ Entre sphères privée et publique
 - ▶ Évaluation et notation
 - ▶ Compétence et performance
 - ▶ Instruction et éducation, etc.
- ▶ Les solutions apportées par les sujets enseignants relèvent d'arrangements évaluatifs, de concessions et de renoncements, de compromis voir de compromissions qui s'inscrivent dans une logique personnelle et une épistémologie professionnelle fortement marquées par un déjà-là et un rapport singulier à l'évaluation.
- ▶ *In fine*, l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant (Pédèches & Carnus, 2013)
- ▶ L'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives des enseignants
 - ▶ Un autre regard sur le métier d'enseignant
 - ▶ Un autre regard sur l'évaluation

Une nouvelle voie pour la formation des enseignants ?

- ▶ De nombreux acteurs du système scolaire s'interrogent aujourd'hui sur la formation initiale et continue des enseignants en voie de refonte plus ou moins profonde
- ▶ Certains pensent que le compagnonnage devrait constituer l'essentiel du cursus de professionnalisation des maîtres
- ▶ D'autres sont convaincus qu'un savoir théorique et/ou pragmatique apporte plus sûrement les contenus et repères indispensables
- ▶ Entre imitation de pratiques et acquisition de savoirs et savoirs faire rationnels, la didactique clinique permet d'entrevoir une troisième voie non exclusive des deux premières : celle de préparer les enseignants ou futurs enseignants à une confrontation avec soi-même et les aider à affronter les inéluctables tensions entre sphères privée et publique.

Métoudi, M. (2013) in Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS (eds.), Collection Recherche et formation. Paris. p. 5-6.

Quelques éléments bibliographiques

- ▶ Brau- Antony S, Cleuziou J.-P. (2005), *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles*, Paris, Editions Actio.
- ▶ Cahiers pédagogique n° 26, mars 2012 : « Développer des compétences en EPS », dossier coordonné par Cathy Patinet
- ▶ Carnus, M.F. Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation, *Savoirs*, Paris, 12, 56-73.
- ▶ Carnus M.F., Garcia-Debanc C. et Terrisse A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. La pensée sauvage, Grenoble
- ▶ Carnus, MF. (2011). Former les enseignants à l'évaluation ? Oui, mais comment ? *Actes du 23^{ème} colloque international de l'ADMEE, Evaluation et enseignement supérieur*, 12-14 janvier 2011, Université Paris 5.
- ▶ Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS (éds.). Paris.
- ▶ Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA: MIT Press.
- ▶ David, B. (2003). *Évaluation et notation en éducation physique et sportive*.⁴³ *Regard sur la formation et perspectives de recherche*. INRP, Paris.

- ▶ Delignières, D. *Complexité et compétence*, éditions revue EPS, 2009.
- ▶ Dolz, J. , Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- ▶ Le Boterf, G. 2008. *Repenser la compétence*. Les Éditions d'Organisation.
- ▶ Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot.
- ▶ Romainville, M. (1996), L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- ▶ Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université, 2000.
- ▶ Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, De Boeck Université, 2004.
- ▶ Sénéchal, O. (2004). *Pilotage des systèmes de production vers la performance globale*. Habilitation à diriger des recherches de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis (UVHC), Laboratoire LAMIH
- ▶ Pédèches, P., Carnus, M.-F. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball. In MF Carnus & A Terrisse (dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS (eds.). Collection Recherche et formation. Paris. 71-80.
- ▶ Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* De Boeck. Bruxelles.



www.aeeps.org/regionales/paris-ile-de-france