

Sujet : « *La culture de l'évaluation est la condition des progrès des systèmes éducatifs. Elle se traduit par l'évaluation des politiques conduites et des dispositifs mis en place, par l'évaluation des établissements dans une logique d'accompagnement et de soutien ainsi que par l'évaluation des acquis des élèves tout au long de leur parcours pour apporter des réponses mieux adaptées à leurs besoins. L'éducation nationale met en place différentes méthodes d'évaluation scientifiques, reconnues au plan international, et respectueuses des données personnelles des élèves* » (J.-M. Blanquer, extrait, conférence de presse du 29 août 2017).

L'évaluation peut-elle être au service de l'épanouissement des élèves ?

Contextualisation

Dans le cadre d'une étude sur le bien-être et la qualité de vie des enfants, les réponses des écoliers et collégiens au questionnaire BE-scol montrent que 62 % d'entre eux n'apprécient pas les évaluations et que 66 % ont peur d'avoir de mauvaises notes. D'après cette étude, « *le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement (...) : le stress lié à la peur des contrôles ou d'être interrogé est la première cause de leur malaise à l'école* » (Le bien-être des élèves à l'école et au collège, in *Education & Formations* n°88-89, 2015).

Même si l'évaluation souffre d'une représentation plutôt négative chez les élèves, nous expliquerons comment au contraire il est possible de la mettre au service de leur épanouissement. Mais à certaines conditions seulement qui inspirent des interventions volontaristes...

Définition des concepts clés

« *Dans son acception la plus large, le terme d'évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères* ». Cette définition de G.Noizet et J.-P.Caverni (*Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Paris, 1978) met l'accent sur l'idée qu'évaluer, c'est avant tout juger, en comparant quelque chose à une référence.

Néanmoins, le jugement n'est qu'une étape, c'est pourquoi la définition de J.-M.de Ketele (*L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986) est sans doute plus complète, dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui nous paraît essentiel dans l'évaluation, c'est à dire la prise de décision : « *l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision* ».

L'évaluation consiste donc à juger pour décider. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation sert plusieurs fonctions, auxquelles correspondent plusieurs formes (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative). En ce sens, il n'y a pas une, mais des évaluations en Education Physique et Sportive, et l'évaluation ne se réduit pas à la notation, qui n'en est qu'un aspect. D'ailleurs de récentes approches dites « évaluation par compétences » tendent à délégitimer la note au prétexte qu'elle produirait de la fragilisation narcissique et de la résignation (Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire*, PUF, Paris, 2018). L'évaluation par compétences consiste, à partir d'une tâche complexe, à vérifier le niveau d'acquisition des éléments constitutifs des compétences (les connaissances, les capacités et les attitudes évaluées selon une échelle maîtrisé / acquis / en cours d'acquisition / non acquis).

D'après la définition de l'Académie Française de 1986, l'épanouissement est défini comme un « *développement complet et harmonieux* » (9^e édition du dictionnaire, en cours de rédaction). L'épanouissement renvoie donc au développement de l'être humain, qui s'exprime par de nouveaux pouvoirs d'action, de réaction, et de réflexion dans l'environnement physique et social. La notion d'épanouissement suppose aussi un développement complet, c'est-à-dire une évolution qui ne se réduit pas seulement à quelques facultés. S'épanouir, c'est se développer de façon harmonieuse et équilibrée. L'épanouissement de l'adolescent concerne donc l'évolution de ses capacités intellectuelles pour raisonner et juger, psychoaffectives pour affirmer son identité de façon autonome et responsable, sociale pour interagir avec autrui, et motrices pour agir physiquement dans l'environnement.

Mais la notion d'épanouissement suppose aussi une forme de plénitude, voire de bonheur : être épanoui, c'est avoir confiance en soi, se réaliser, se connaître, se sentir en sécurité, s'aimer soi-même. S'épanouir, c'est jouir de ses facultés et éprouver des satisfactions dans sa vie intellectuelle, affective, physique, sociale. Pour accéder au bien-être, à l'École, mais aussi au-delà.

Poser la question de l'évaluation au service de l'épanouissement des élèves, c'est donc se demander si les différentes modalités d'évaluation qui jalonnent l'acte d'enseignement peuvent « faire grandir » les élèves, et favoriser leur bien-être.

Questionnement (trop long, mais il y a en réalité cinq questions principales)

En quoi et à quelles conditions l'évaluation contribue-t-elle à « faire grandir » les élèves ? Comment dédramatiser l'évaluation aux yeux des élèves, et même « renverser » sa connotation négative pour en faire un élément de progression ?

En quoi l'évaluation ne sert-elle pas uniquement à faire le bilan et à noter ? Comment en faire un instrument d'apprentissage et de progrès ? En quoi l'évaluation est-elle un véritable processus d'apprentissage que les élèves manipulent pour construire des compétences ? Pourquoi apprendre en s'autoévaluant c'est apprendre à apprendre, et au-delà s'épanouir ?

Plutôt que de fragiliser voire de résigner, comment l'évaluation permet-elle aux élèves de se sentir compétents, et au-delà de prendre confiance en eux ? Comment favorise-t-elle un climat motivationnel de maîtrise favorable aux progrès, et non un climat motivationnel de performance centré sur les comparaisons interindividuelles ?

A quelles conditions l'évaluation participe-t-elle à l'épanouissement de tous les élèves, et pas seulement des plus performants ? Comme le chemin unique valorise toujours les mêmes élèves, comment l'évaluation peut-elle prendre en compte différentes voies de réussite ?

Suffit-il de supprimer les notes pour mettre l'évaluation au service de l'épanouissement de tous les élèves ?

Problématique 1 (la plus « classique »)

Nous montrerons que l'évaluation dans le système éducatif oscille entre deux attracteurs opposés : d'un côté un pôle positif par lequel l'évaluation permet d'apprendre et d'apprendre à apprendre, implique l'élève dans sa formation en le rendant plus autonome et plus responsable, et stimule le sentiment de compétence et au-delà la confiance en soi. De l'autre côté un pôle négatif, notamment du côté de la note, celle-ci étant souvent perçue comme génératrice de stress, d'injustice, de découragement, voire de fragilisation narcissique, de honte, ou d'humiliation (questionnaire BE-Scol, 2015).

Nous expliquerons comment l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre les dispositifs d'évaluation avant, pendant, et après les séquences d'apprentissage, de façon à amener le curseur du côté positif et faire de l'évaluation un levier de l'épanouissement de tous les élèves. Afin que collégiens et lycées, quelles que soient leurs différences, utilisent l'évaluation pour apprendre et progresser en EPS, et pour éprouver des réussites significatives qui leur permettront de se développer de façon harmonieuse et équilibrée.

Problématique 2 (centrée sur la relation entre apprendre et s'épanouir)

En partant du principe que ce sont avant tout les progrès significatifs et concrètement éprouvés dans la pratique diversifiée des APSA qui concourent à l'épanouissement des élèves, nous expliquerons en quoi et comment les évaluations mises en œuvre en EPS favorisent les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des adolescents, quelles que soient leurs particularités, leurs ressources, ou leurs difficultés. Nous soulignerons qu'en « *apportant des réponses mieux adaptées à leurs besoins* » (J.-M. Blanquer, 2017), l'évaluation aide les élèves à se situer, se diriger, à identifier leurs progrès, à mieux se connaître, à prendre confiance en soi, à devenir plus autonomes, sans forcément se comparer, ni aux autres, ni à une norme. C'est en cela que l'évaluation, au lieu de rabaisser les uns et de glorifier les autres, participe au développement et au bien-être de tous les élèves.

Problématique 3 (centrée sur un climat scolaire positif : la plus évoluée)

Dans un contexte où « *le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement* » (Le bien-être des élèves à l'école et au collège, in *Education & Formations* n°88-89, 2015), nous essaierons de réhabiliter l'évaluation en montrant comment la mettre au service d'un enseignement à la fois « *bienveillant et exigeant* » (circulaire de rentrée 2015) permettant l'épanouissement de tous les élèves dans une Ecole « *qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible* » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, BO n°17 du 23 avril 2015). Nous expliquerons notamment comment les évaluations, lorsqu'elles ne se réduisent pas à la note, permettent d'apprendre, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à vivre ensemble, de se connaître pour s'engager plus lucidement, et de prendre confiance en soi en éprouvant des satisfactions sources de fierté. C'est pourquoi à revers de son image négative, l'évaluation peut être le ressort d'un climat scolaire serein au sein duquel « *les élèves se sentent bien à l'école, pour de meilleures performances scolaires* » (L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?, Cnesco, 2017).

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour des conditions pour que l'évaluation soit favorable à l'épanouissement de tous les élèves

- ◇ Partie 1 : l'évaluation doit porter sur les apprentissages (juger ce que les élèves font, pas ce qu'ils sont) et contribuer à un climat motivationnel de maîtrise en permettant aux élèves de « se voir » progresser

- ◇ Partie 2 : l'évaluation doit être conçue pour « *impliquer l'élève dans son évaluation* » (Evaluer pour faire réussir les élèves, GRAF, Académie de Nantes, 2014) et elle doit être claire et transparente
- ◇ Partie 3 : l'évaluation doit prendre en compte la diversité des élèves en permettant la réussite par des voies différenciées (pas un « chemin » unique pour réussir)

Plan 2 : autour d'une déclinaison de l'épanouissement

- ◇ Partie 1 : l'évaluation au service de l'autonomie des élèves
- ◇ Partie 2 : l'évaluation au service de la connaissance de soi des élèves
- ◇ Partie 3 : l'évaluation au service du bien-être des élèves.

Plan 3 : autour d'une déclinaison des types d'apprentissages pour lesquels l'évaluation est efficace

- ◇ Partie 1 : l'évaluation est favorable aux apprentissages moteurs
- ◇ Partie 2 : l'évaluation est favorable aux apprentissages méthodologiques
- ◇ Partie 3 : l'évaluation est favorable aux apprentissages sociaux.

Plan 3 (bis) : autour d'une déclinaison des types d'apprentissages pour lesquels l'évaluation est efficace

- ◇ Partie 1 : l'évaluation permet aux élèves de transformer leur motricité habituelle
- ◇ Partie 2 : l'évaluation permet aux élèves d'apprendre à apprendre et de mieux se connaître
- ◇ Partie 3 : l'évaluation aide les élèves à mieux vivre ensemble en s'engageant positivement au sein d'un groupe.

Plan 4 : autour d'une déclinaison des types d'évaluation

- ◇ Partie 1 : en quoi et comment les évaluations diagnostiques et formatives sont favorables à l'épanouissement de tous les élèves.
- ◇ Partie 2 : en quoi et comment l'évaluation formatrice est favorable à l'épanouissement de tous les élèves.
- ◇ Partie 2 : en quoi et comment l'évaluation sommative est favorable à l'épanouissement de tous les élèves.

Plan 5 : autour d'un plan dialectique (thèse, antithèse, synthèse)

- ◇ Partie 1 : oui l'évaluation est favorable à l'épanouissement des élèves
- ◇ Partie 2 : non l'évaluation n'est pas favorable à l'épanouissement des élèves
- ◇ Partie 3 : à quelles conditions d'enseignement l'évaluation est favorable à l'épanouissement de tous les élèves.

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1

= autour des conditions pour que l'évaluation soit favorable à l'épanouissement de tous les élèves

Votre travail = choisir les arguments que vous trouvez pertinents et les rédiger (ou les simplifier) en les illustrant

Partie 1 : l'évaluation doit porter sur les apprentissages (juger ce que les élèves font, pas ce qu'ils sont) et contribuer à un climat motivationnel de maîtrise en permettant aux élèves de « se voir » progresser

- **Argument 1** : pour contribuer à l'épanouissement des élèves, il faut une congruence entre l'enseignement, les apprentissages, et l'évaluation : ce que l'enseignant enseigne, ce que les élèves apprennent, et ce qui est évalué doivent être liés par des liens intelligibles. Il s'agit d'évaluer ce qui a été appris, et d'apprendre ce qui est enseigné. L'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative, formatrice ou sommative concerne les apprentissages visés à l'échelle de la séquence ou du cycle. C'est notamment le cas de l'évaluation par compétences dont les critères portent sur les éléments constitutifs des compétences, et sur la possibilité de les « agréger » pour résoudre une tâche complexe. Ce type d'évaluation contribue au bien-être car les élèves qui éprouvent le plus de plaisir en cours sont ceux qui perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise (Goudas & Biddle, 1994). Ainsi les adolescents prennent confiance en eux et entretiennent une relation plus apaisée avec l'évaluation, car

ils ressentent que celle-ci ne « sanctionne » pas leur personne (ce qu'ils sont), mais elle apprécie leurs progrès (ce qu'ils font).

- **Argument 2 :** l'évaluation est épanouissante pour les élèves si elle leur permet de se « voir » progresser. Quand l'élève perçoit que ses résultats sont dus à sa compétence se développe un sentiment de compétence source de satisfaction personnelle (S.Harter, 1978). Pour A.Bandura (*Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck Université, Paris, 2003), le *sentiment d'efficacité personnelle* (système de croyances sur sa capacité à réaliser des performances particulières) est au fondement de la motivation et du bien-être : il « *réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression* » (J.Lecomte, *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, in Savoirs, hors-série n°5, 2004). Plus globalement le sentiment de compétence est aussi un des éléments constitutifs de la confiance en soi et de l'estime de soi, lesquelles sont au centre de l'épanouissement des êtres humains (C.André, *Imparfaits, libres et heureux*, O.Jacob, Paris, 2006). Entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, les évaluations permettent de poser des jalons qui aident les élèves à percevoir qu'ils se rapprochent des objectifs fixés, via des réussites concrètement éprouvées. S'épanouir en EPS ce n'est pas seulement apprendre, c'est savoir que l'on a appris. C'est ce que permet l'évaluation en optimisant la connaissance des résultats de son action (R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993), mais à condition que les critères soient suffisamment précis et concrets pour être facilement perceptibles, et mieux encore pour être manipulables par les élèves eux-mêmes.
- **Argument 3 :** évaluer, ce n'est pas forcément noter. Moins que l'évaluation en général, c'est la notation qui produit du stress à l'École, de la fragilisation narcissique, voire de la résignation : « *la mauvaise note produit des sentiments de nullité, honte scolaire, dépréciation de soi, démotivation, haine des professeurs, rejet de l'école, résignation acquise* » (P.Merle, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*, 2012). Contribuer à l'épanouissement de tous les élèves (et pas forcément des « meilleurs »), suppose la généralisation de formes d'évaluation qui forment, qui éduquent, qui favorisent la réussite, et non qui classent, qui comparent, qui sélectionnent, pour finalement glorifier les uns et rabaisser les autres dans une atmosphère anxiogène. L'évaluation par compétences (qui concerne toutes les formes d'évaluation) porte sur des compétences à évaluer qui sont connues à l'avance par les élèves. Elle juge ce qu'il faut apprendre sur la séquence ou le cycle, et elle permet d'« *évaluer sans dévaluer* » (G.de Vecchi, 2001). Quatre niveaux de validation sont retenus : « non-acquis », « en cours d'acquisition », « acquis », « maîtrisé ». Associés à des critères précis observés au sein d'une tâche complexe, ces niveaux de maîtrise permettent de donner du sens aux résultats des élèves en faisant le bilan de leurs points forts et de leurs points faibles. Généralisés à toutes les APSA et au-delà à toutes les disciplines d'enseignement de l'établissement, ce système d'évaluation par compétences « recentre » l'attention des élèves vers ce qu'il faut apprendre en renforçant un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992), au lieu de renforcer un climat de performance qui produit souvent du décrochage chez les plus fragiles. Car s'épanouir, c'est progresser et se développer, c'est rarement se comparer.

Partie 2 : l'évaluation doit être conçue pour « *impliquer l'élève dans son évaluation* » (Evaluer pour faire réussir les élèves, GRAF, Académie de Nantes, 2014) et elle doit être claire et transparente

- **Argument 1 :** l'évaluation est infantilissante lorsqu'elle « tombe du ciel » : elle est parfois perçue comme la toute-puissance du professeur qui vient « sanctionner » les élèves. Pour être épanouissante, l'évaluation doit être transparente : le sociologue Pierre Merle milite pour « *contractualiser les pratiques d'évaluation* » (*L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?*, 2012), et André Antibii invite les enseignants à « *passer de la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance* » (2008). Lorsque les élèves ne savent pas sur quoi ils seront évalués, ils s'engagent au mieux par seule recherche du plaisir immédiat, au pire par obligation, mais cet engagement n'a pas de sens. Ils ne comprennent pas leur note, et pensent que celle-ci vient seulement « récompenser » ou « sanctionner » leurs qualités intrinsèques. C'est pourquoi l'enseignant doit d'abord « *définir clairement les objectifs d'apprentissage de la séquence et les rendre visibles aux élèves* » (Evaluer pour faire réussir les élèves, GRAF, Académie de Nantes, 2014). Puis l'évaluation sommative doit être simple, claire, explicite, transparente (A.Antibii, *Les notes : la fin du cauchemar*, Nathan, Paris, 2007), et présentée aux élèves dès le début de la séquence. « *Fréquemment les critères de réussite sont relativement flous et implicites. Il faut absolument les expliciter et en informer les élèves* » (G.de Vecchi, *Evaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris, 2011). Il est même possible de proposer une ou plusieurs évaluations « blanches » avant l'échéance terminale afin de rassurer les élèves, renforcer leur confiance, tout en désacralisant l'évaluation.
Sans pour autant que le temps dévolu à l'évaluation « phagocyte » le temps pour apprendre : pour s'engager sereinement en EPS au sein d'un climat de classe apaisé les élèves ne doivent pas se sentir constamment jugés. Prendre du plaisir dans la pratique des APSA suppose de ne pas toujours se sentir « scrutés » par des évaluations omniprésentes. Pour J.-M.de Ketele, la démarche sommative ne devrait

pas concerner des apprentissages en cours d'acquisition (L'évaluation conjuguée en paradigmes, in *Revue française de pédagogie* n° 103, 1993). A moins que le principal processus d'apprentissage soit justement l'évaluation, comme c'est le cas avec l'évaluation formatrice (→ *nuance, rebond, et lien avec l'argument suivante*).

- **Argument 2** : s'épanouir, c'est se développer, grandir, c'est être plus autonome, plus responsable. Avec l'évaluation formatrice, les élèves sont acteurs du processus d'évaluation. Celle-ci permet en effet de rendre l'apprenant « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » à partir de la maîtrise de l'auto-évaluation, « *véritable clef de voûte du système* » pour « *planifier ses actions, et autogérer ses erreurs* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers Pédagogiques n°280, 1990). Elle favorise la réussite, mais au-delà, elle aide à « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, 1974) : en apprenant en s'autoévaluant, les élèves apprennent à s'autoévaluer, donc ils apprennent à apprendre. L'apprenant s'épanouit car il ne « reçoit » pas un enseignement, il construit sa progression en étant « *le propre architecte de son savoir* » (E.Cauzinille-Marmèche, 1990). L'évaluation formatrice « *représente la finalité ultime que tout enseignant devrait viser...faire en sorte que chaque élève puisse, seul, gérer ses apprentissages en s'appuyant sur une évaluation continue de son travail* » (G.de Vecchi, *Evaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris, 2011). Les effets favorables envers l'épanouissement concernent aussi la connaissance de soi : en s'autoévaluant, l'élève repère ses forces et ses faiblesses, ses progrès et ses difficultés. S'épanouir, c'est se connaître soi-même. Comme les élèves sont orientés vers des critères de maîtrise et non vers des critères de comparaison, le climat de classe est apaisé et favorable à des interactions épanouissantes (Goudas & Biddle, 1994). Enfin, les élèves ont le sentiment de pratiquer et d'apprendre de façon « libre » : ce sentiment d'autodétermination est un levier important du plaisir éprouvé (Deci & Ryan, 1985).
- **Argument 3** : souvent l'évaluation discrimine et classe, avec le co-repérage (S.Delarche, C.Perez-Cano, 2017), elle intègre et unit. Lorsque l'évaluation formatrice repose sur l'observation des camarades dans le cadre d'interactions sociales collaboratives, les élèves s'épanouissent au sein de groupes restreints. En plus de repérer ce qu'il y a à apprendre, la co-observation aide à intégrer pour soi les critères de réalisation et les indicateurs de compétence car « *le fait d'expliquer à autrui permet de clarifier sa propre pensée* » (L.V.Vigotsky, *Pensée et langage*, 1934). Ce type d'évaluation s'enrichit lorsqu'elle est associée à des remédiations adaptées aux difficultés repérées, lesquelles peuvent être intégrées à la conduite d'un projet personnel. Au-delà les élèves se sentent utiles, ils apprennent à communiquer, à être solidaires, à dialoguer en justifiant leur point de vue. L'épanouissement des élèves, c'est aussi leur intégration sociale. Pour autant la multiplication des critères d'observation, même dans une perspective formatrice, n'entraîne pas toujours l'engagement volontaire des élèves : « *il y a en effet quelque naïveté à penser que les élèves vont faire leur les critères formulés par l'enseignant, même bien expliqués par lui et en nombre raisonnable* » (F.Castinaud, *L'évaluation formative et formatrice*», in *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Editions CANOPE, 2014). C'est pourquoi il est possible d'aller plus loin en invitant les élèves à co-construire les critères pour donner à l'évaluation un caractère encore plus participatif. L'élève s'épanouit car il ne « subit » plus l'évaluation, il la construit lui-même.
- **Argument 4** : « *Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends* » (B.Franklin, XVIIIe siècle). Il est possible d'impliquer l'élève aussi dans l'évaluation sommative en lui donnant la possibilité de choisir le moment de la validation. Instaurer des évaluations « sur demande » suppose que l'élève identifie quand il se sent prêt en ayant connaissance des attendus du professeur. L'apprenant a la possibilité de s'exercer de façon autonome dans un certain nombre de situations « tests » et lorsqu'il estime que les critères de réussite sont satisfaits, alors il sollicite lui-même la validation par l'enseignant. En cas d'échec, il sait qu'il peut solliciter plus tard une seconde chance. L'évaluation est positive car elle est centrée sur la réussite, et elle ne « surprend » plus dans un contexte où « *50% des élèves déclarent avoir peur de se tromper* » (questionnaire BE-scol, 2015). Ce n'est plus une évaluation sanction discriminante et stigmatisante, mais une évaluation qui participe à la responsabilisation des élèves, lesquels deviennent acteurs de leur formation. Cette « formule » d'évaluation « sur demande » permet de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves. Les adolescents apprennent aussi à mieux se connaître, car ce dispositif de choix repose sur l'analyse de leur propre pratique et l'auto-appréciation de leurs compétences. Enfin et peut-être surtout, s'épanouir en EPS, c'est avoir le droit de se tromper.

→ **Exemple de J.-P.Averty (L'évaluation évaluée, e-novEPS n°13, 2017)** : « Dans le cadre d'une séquence de gymnastique avec une classe de 6ème, chaque élève a pour objectif de construire un parcours multi-agrès. Cinq familles gymniques sont à intégrer et pour chacune d'elles, chacun doit se positionner sur un niveau de difficulté allant de A à E. Il s'agit d'un premier niveau de choix offert aux élèves : le « quoi présenter ». Une particularité de cette séquence tient au fait que les élèves ont un autre niveau de choix possible : le « quand présenter ». Ils peuvent déterminer le moment où ils souhaitent présenter leurs parcours. Ils ont l'opportunité de présenter leur parcours entre les séances 6 et 9 (ils ne

passent donc pas à tour de rôle lors de l'ultime séance) à partir du moment où ils pensent avoir les compétences nécessaires pour réussir au mieux ce dernier. Il est légitime de penser que les élèves retardent leur passage pour avoir un temps de travail préparatoire plus conséquent, mais, un deuxième voire un troisième essai est possible pour chaque élève (néanmoins deux essais ne peuvent être réalisés dans la même séance). Ainsi, après un premier essai, chacun se voit proposer une rétroaction personnalisée, soit par l'enseignant, soit par un autre élève puisque le travail de jugement constitue le fil rouge méthodologique et social de cette séquence. L'objectif est de faire en sorte que le passage suivant soit encore mieux réussi. Ces informations apportées par un tiers peuvent, soit concerner les procédures motrices à mettre en œuvre pour mieux réussir un élément ou pour tenter la réalisation d'un élément gymnique de difficulté supérieure, soit concerner des procédures plus méthodologiques notamment sur les connaissances à prendre en compte pour réaliser un choix réfléchi et cohérent. Cette modalité évaluative qui offre le choix du moment et la possibilité d'un second voire d'un troisième essai a pour ambition d'atténuer l'effet néfaste de la peur. Elle cherche, en outre, à favoriser la construction chez les élèves, d'un rapport positif à l'erreur, en faisant de cette dernière un levier pour analyser sa pratique et un outil pour construire de nouvelles compétences ».

Partie 3 : l'évaluation doit prendre en compte la diversité des élèves en permettant la réussite par des voies différenciées (pas un « chemin » unique pour réussir)

- Argument 1** : comme évaluer c'est juger, l'évaluation de l'enseignant commence avec les feedback qu'il communique aux élèves. Afin de participer à l'épanouissement des élèves, ceux-ci doivent porter sur leurs réalisations en référence à des critères d'apprentissage précis : « *le drame de l'échec est celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est* » (O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980). Les feedback ont le pouvoir de participer à l'épanouissement des élèves lorsqu'ils rassurent, lorsqu'ils participent à l'installation d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992), et lorsqu'ils favorisent la connaissance des résultats en apportant une information utile individualisée et centrée sur la nature des erreurs (R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993). Les rétroactions positives agissent également positivement sur les croyances d'efficacité personnelle (A.Bandura, 1988), d'autant que l'étude Be-scol (2015) montre que « *près de 50 % des élèves souhaiteraient qu'il(s) les félicite(nt) davantage* ». A l'enseignant de communiquer régulièrement et équitablement des feedback descriptifs, prescriptifs ou interrogatifs (M.Piéron, *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Revue EP&S, Paris, 1992) centrés sur les réalisations des apprenants (donc sur la maîtrise). Les feedback sont une évaluation des réalisations des élèves qui ne doivent pas se restreindre à des jugements de valeur, mais plutôt apporter des informations utiles et personnalisées pour accompagner chacun dans sa progression : aider ceux qui échouent à corriger leurs erreurs, et consolider les acquis chez les autres. Pour autant le professeur ne doit pas s'interdire de rétroagir opportunément de façon plus « affective » sous la forme d'encouragements et de félicitations, notamment auprès des plus fragiles. Les feedback sont une forme de communication de l'enseignant vers les élèves qui peut avoir un effet de résilience (B.Cyrulnik, *EPS interroge Boris Cyrulnik*, in Revue EPS n°309, 2004), à condition de contribuer à un climat bienveillant et « informant », et non à un climat « contrôlant » (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996).

L'enseignant peut aussi envisager des dispositifs de co-construction des compétences car l'idéal, dans une perspective de développement méthodologique et social de tous, est de déléguer aux élèves la possibilité de s'échanger des feedback entre eux. A condition encore une fois que les critères d'évaluation soient suffisamment clairs et concrets pour chacun puisse se les approprier.

- Argument 2** : les évaluations diagnostiques (en début de séquence) et formative (en cours de séquence) sont des évaluations pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves. Elles permettent de comprendre les conduites motrices des élèves, d'identifier les éléments constitutifs des compétences qui font le plus défaut, de comprendre les difficultés rencontrées, afin d'apporter à chacun des remédiations adaptées, et afin de mieux assurer des acquisitions progressives. Par exemple l'enseignant peut choisir de constituer des groupes de besoin basés sur l'identification de difficultés d'apprentissage communes. Les groupes de besoin (contrairement aux groupes de niveaux) ont l'avantage de ne pas « classer » puisqu'en leur sein des apprenants de niveaux différents sont réunis (D.Hauw, *Les groupes en EPS*, in *Le groupe*, J.P.Rey, édition Revue EP&S, Paris, 2000). Ces évaluations contribuent donc indirectement à l'épanouissement des élèves en « *apportant des réponses mieux adaptées à leurs besoins* » (J.-M.Blanquer, 2017) afin que tous progressent mieux. Mais elles contribuent aussi à un effet plus « direct » si les résultats de ces évaluations (pourtant réalisées par l'enseignant) sont communiqués aux élèves pour leur permettre « *de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller* » (C.Delorme, *L'évaluation en question*, ESF, Paris, 1987). Les élèves ne sont plus des consommateurs passifs de l'enseignement, ils deviennent des acteurs de leur progression car celle-ci prend du sens. En impliquant les adolescents dans le dispositif, l'enseignant contribue à les « faire grandir ».

- Argument 3 :** tous les élèves doivent pouvoir s'épanouir en EPS autour de la pratique des APSA. Même ceux qui ont peu de qualités physiques, lesquels sont souvent « *les plus éloignés de la pratique physique et sportive* » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015). L'évaluation doit « ouvrir » les possibilités de réussite, et non les « réduire » à certaines ressources seulement. C'est pourquoi les situations complexes sont préférées pour évaluer sommativement car il y est possible de réussir selon différentes associations de ressources. Les élèves peuvent « compenser » un manque de ressources motrices ou physiologiques par exemple, par des ressources neuro-informationnelles ou psychologiques (J.P.Famose, M.Durand, *Aptitudes et performance motrice*, Revue EPS, Paris, 1988). Les situations complexes permettent de prendre en compte la diversité car elles n'imposent pas un chemin unique pour réussir : plusieurs configurations de ressources sont recevables pour être compétent, c'est-à-dire pour s'adapter au problème posé. De plus elles apprécient véritablement les compétences, car ces tâches mesurent l'aptitude des élèves au réinvestissement. Par exemple en gymnastique sportive plusieurs éléments de valorisation permettent de réussir : par la difficulté des éléments gymniques choisis, par la maîtrise de leur exécution, par la richesse des éléments de liaison, par l'originalité de l'enchaînement. Mieux encore, les élèves peuvent choisir une « dominante » d'évaluation selon la perception qu'ils ont de leurs forces et de leurs faiblesses. Dans l'exemple précédent, filles et garçons choisissent alors d'être évalués sur 12 points sur la difficulté et 8 points sur la maîtrise et l'originalité, ou le contraire. Les élèves s'épanouissent car ils comprennent qu'ils ont aussi des chances d'obtenir une bonne note : celle-ci n'est pas toujours réservée au prototype de l'élève « sportif » doté de quelques qualités physiques et techniques « indispensables ».
- Argument 4 :** pour s'adapter à la diversité et prévenir l'échec (et la dévalorisation narcissique qu'elle produit), l'enseignant peut « *concevoir des systèmes "coups de pouce"* » pour « *aider un élève en difficulté à surmonter les obstacles qui pourraient l'empêcher de mener la tâche à son terme* » (Evaluer pour faire réussir les élèves, GRAF, Académie de Nantes, 2014). C'est notamment utile dans la pratique des APSA lorsque des ressources motrices ou physiologiques « bloquent » la réussite. L'élève s'épanouit car il réussit enfin dans une activité qu'il pensait ne pas être « faite » pour lui. Dans le cadre de l'évaluation, l'élève est alors amené à choisir son « coup de pouce » : par exemple en escalade il est possible d'utiliser (une seule fois) une prise qui n'appartient pas à la voie, ou en gymnastique sportive une aide (et pas seulement une parade) peut être autorisée pour intégrer un élément acrobatique dans un enchaînement, etc. Là encore en impliquant davantage l'apprenant, l'évaluation participe à la construction de son autonomie tout en l'aidant à mieux se connaître.
- Argument 5 :** pour contribuer à l'épanouissement de tous les élèves, faut-il en finir avec les notes ? L'annexe de la loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'Ecole de la République invite à « *faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves* », pour « *éviter une 'notation-sanction' à faible valeur pédagogique* ». C'est aussi la thèse de Pierre Merle (2014), lequel souligne que les notes créent des « *comparaisons sociales forcées* » (être « au-dessus » ou « en dessous » des autres élèves) qui produisent chez ceux qui obtiennent les moins bonnes notes des prophéties auto-réalisatrices négatives (P.Bressous et P.Pansu, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, Paris, 2003) et qui transforment les classements scolaires en hiérarchies sociales. Pour Pierre Merle, « *supprimer les comparaisons sociales forcées a pour objet de faire prévaloir les logiques d'apprentissage sur les logiques sélectives* ». Les notes sont aussi une entrave à l'épanouissement de tous les élèves considérés dans leur diversité car au lieu de favoriser une (saine) émulation, une compétition favorable à leur motivation, elle produit du découragement et du décrochage : « *au mieux la note encourage les bons élèves, et décourage les autres. En ce sens, elle crée des différences ; elle contribue à l'échec scolaire* ». Et même pour les meilleurs élèves la note ne les « épanouit » pas forcément, car la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux (F.Butera, C.Buchs, C.Darnon, *L'évaluation une menace ?*, PUF, Paris, 2011) : « *l'essentiel n'est plus d'apprendre, comprendre, se passionner mais d'être parmi les premiers* » (P.Merle, 2014). La note n'épanouit pas, car elle n'est pas favorable à la construction du « vivre ensemble » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015).

→ Exemple ici avec une évaluation sommative par compétences, sans notation :

Réponse à la problématique (trop longue, mais en réalité trois « pistes » de réponse sont proposées)

Finalement une évaluation qui participe à l'épanouissement, c'est une évaluation qui fait apprendre les élèves (O.Rey, A.Feyfant, *Évaluer pour (mieux) former*, in Dossier de veille de l'IFÉ n°94, Lyon, 2014). D'abord elle leur fait « plus » apprendre : les élèves augmentent leurs pouvoirs moteurs utiles dans la pratique des APSA. Mais elle leur fait aussi « mieux » apprendre : les élèves apprennent d'une certaine façon, une façon qui les implique, qui les rend « acteurs », pour construire de façon « imbriquée » avec les apprentissages moteurs, des apprentissages méthodologiques et sociaux (V.Debuchy, 2016). C'est pourquoi LES évaluations que l'enseignant d'EPS conçoit et met en œuvre sont au service de l'épanouissement de tous les élèves car elles contribuent à la construction d'un citoyen lucide (il apprend à mieux se connaître pour faire des choix adaptés à

ses possibilités), autonome (il apprend à piloter son propre processus de transformation), physiquement éduqué (il transforme ses façons habituelles de faire grâce à la connaissance des résultats de son action), et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble (il apprend à communiquer, à collaborer, à interagir avec les autres dans un climat collaboratif apaisé).

Mais à condition que l'évaluation ne se réduise ni à la notation ni aux classements, à condition qu'elle ne soit pas arbitraire, à condition qu'elle ne sacralise pas les seules comparaisons interindividuelles, à condition qu'elle porte avant tout sur « *les acquis des élèves* » (J.-M. Blanquer, 2017) en lien avec les compétences à construire, à condition qu'elle soit transparente, contractualisée, et annoncée à l'avance, à condition qu'elle ne soit pas utilisée comme un instrument de menace pour « pousser » les élèves au travail, à condition qu'elle soit précisément et concrètement critériée pour donner du sens aux apprentissages, à condition qu'elle ne soit pas perçue par les élèves comme une « récompense » de leurs efforts, à condition qu'elle implique les élèves dans le pilotage de leur propre progression, à condition qu'elle ne soit pas un « couperet » mais puisse au contraire donner une seconde chance aux élèves, voire leur permettre de choisir eux-mêmes le moment de leur évaluation, à condition qu'elle soit au service d'une différenciation pédagogique prenant en compte les besoins des élèves et la nature de leurs difficultés d'apprentissage, à condition qu'elle repose sur des situations complexes suffisamment « ouvertes » pour permettre la réussite par des voies différenciées, et à condition qu'elle soit parfois dévolue aux élèves eux-mêmes dans le cadre d'interactions sociales de co-évaluation ...

Quant à la note, force est de constater qu'elle contribue rarement à l'épanouissement des élèves, ou alors au mieux des meilleurs seulement. Ce qui importe pour que l'évaluation soit au service de l'épanouissement, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même : pas besoin de note pour cela. Et s'il existe une note, l'élève doit être en mesure de la comprendre en lien avec ce qu'il a appris. Rappelons-nous qu'étymologiquement, « évaluer » c'est faire apparaître de la valeur, c'est valoriser. Pour cela il faut que l'évaluation soit une démarche, et pas seulement une mesure.

ANNEXES :

I : évaluation sans note

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

« *Les dossiers Enseigner l'EPS : L'observation et l'évaluation* ». 2015

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).

2 : L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Philippe Perrenoud Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2000 (extraits)

Mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité.

Sur ce dernier point, le combat est engagé, contre l'idéologie du don, les attentes élitistes d'une partie des consommateurs d'école, les politiques molles de nombreux systèmes éducatifs plus prompts à se réclamer d'une pédagogie différenciée qu'à la soutenir par des actes, des moyens, des formations, des accompagnements. Les obstacles sont de taille, mais l'approche par compétences, si elle les renouvelle, ne les crée pas de toutes pièces. L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à faire des deuils dans le domaine des disciplines ? prêts à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage ? prêts à affronter la résistance des élèves qui réussissent et de leurs familles ? prêts à mécontenter de nombreux professeurs qui sont attachés au *statu quo*, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ?

On peut en douter. Or, si l'approche par compétences reste une " demi réforme ", qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise.

Comme souvent, le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence des réformes et le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place. Au vu des évolutions parallèles dans de nombreux pays développés, on peut craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire - des textes, des programmes - et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets d'établissements...

Jerome Bruner disait récemment dans un entretien accordé au *Monde* : A mon sens, le but de l'école n'est pas de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d'être. Il faut que les élèves s'approprient une culture, intègrent des connaissances à partir des questions qu'ils se posent. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C'est ainsi que l'on s'approprie la culture, que l'on devient membre actif d'une société.

Si la réforme curriculaire perd de vue cette idée majeure, elle ne fera que substituer des textes à des textes. Or, l'enjeu est de changer des pratiques...

3 : plaisir et EPS

Didier Delignières et Christine Garsault, *Apprentissage, culture et utilité sociale: La question du plaisir en EPS*, Journées de l'AEEPS, Montpellier, 16 mai 1998. (extraits)

Traditionnellement on considère que le plaisir, dans la pratique sportive, est associé au jeu, à l'expérience de sensations fortes ou à la satisfaction de besoins d'affiliation. Il s'agit d'une représentation fortement ancrée, et en particulier chez de nombreux enseignants d'EPS qui nous ont souvent affirmé que la source principale du plaisir en sport résidait dans l'affrontement compétitif.

En fait un certain nombre de travaux récents (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Goudas & Biddle, 1994) ont montré que le plaisir éprouvé dans la pratique des APS est essentiellement lié d'une part au sentiment d'auto-détermination (c'est-à-dire le fait de pratiquer une activité de son propre gré), et d'autre part à l'accroissement du sentiment de compétence (c'est-à-dire le sentiment de maîtriser les tâches rencontrées au cours de la pratique).....

Le plaisir ainsi défini se démarque du simple amusement, du défoulement ponctuel. Il s'agit d'une satisfaction plus profonde, à l'égard de soi-même et de son activité, et aux retentissements plus profonds et plus durables. Il est notamment étroitement lié au renforcement de l'estime de soi (Fox & Corbin, 1989; Coleman & Iso-Ahola, 1993).

Ces liens entre apprentissage et plaisir ont en particulier été clairement démontré dans le cadre des cours d'EPS. Un certain nombre de travaux ont montré de manière répétée que les élèves qui éprouvent le plus de plaisir sont ceux qui sont orientés vers la maîtrise (c'est-à-dire ceux qui se fixent des objectifs de progrès et d'apprentissage), ou qui perçoivent le climat de la classe comme orienté vers la maîtrise (voir par exemple Delignières & Perez, 1998; Goudas & Biddle, 1994). Paradoxalement, on ne retrouve le plus souvent aucune relation significative entre orientation compétitive et plaisir. Lorsque cette relation existe, elle est plutôt négative.

4 : enquêtes CNETCO

Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré l'existence de liens entre les deux variables. Elles ont démontré que les scores de réussite scolaire et la satisfaction de vie sont significativement et positivement corrélés (Crede, Wirthwein, Mc Elvany & Steinmayr, 2015), que la réussite scolaire de l'élève est significativement et positivement corrélée aux relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, à la santé psychologique, au ressenti envers l'établissement scolaire et à son sentiment d'appartenance à l'école (Murray-Harvey, 2010). Le bien-être des élèves est notamment lié aux performances scolaires en science, mathématiques et lecture (Kirkcaldy, Furnham, Siefen & 2004) et les performances scolaires associées au bien-être à l'école sont des indicateurs permettant de prédire les parcours scolaires des élèves et notamment le décrochage scolaire (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014). Dans le même sens, les recherches sur le climat scolaire, qui intègrent les questions de bien-être à l'école, confirment la relation positive entre performance scolaire et bien-être. Par exemple, la synthèse proposée par Thapa et ses collègues[1] (2013) montre que la promotion d'un fort sentiment d'appartenance à l'école améliore la motivation et l'implication des élèves, et que le développement d'une culture de travail coopérative favorise l'amélioration des résultats de l'ensemble des élèves. Selon Astor, Benbenishty & Estrada (2009)[2], la bonne qualité du climat scolaire permet d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire.

Enfin, la qualité de vie des enseignants est corrélée à celle des élèves : cette interaction repose sur la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves, mais aussi de leur vécu et des situations dans lesquelles ils se trouvent.

Agir sur le climat scolaire, le travail émotionnel, les représentations du métier et le recrutement des enseignants peut être un facteur d'amélioration de ces interactions (Jeffrey et Sun, 2006).

Les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit les variables performances scolaires et qualité de vie des élèves : est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être à l'école ? Des études longitudinales qui étudient l'évolution sur plusieurs années des performances des élèves et de leur bien-être à l'école peuvent permettre de répondre à cette interrogation. Mais elles demeurent à ce jour très peu nombreuses.

C'est le cas de l'étude réalisée récemment en France auprès de 295 écoliers et collégiens suivis pendant 3 années (Bacro, Guimard, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2017). Elle montre, au moyen d'analyses de médiation et de régressions logistiques, que **le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante** (de l'année 1 à l'année 2 et de l'année 2 à l'année 3). Ainsi, les élèves qui se sentent bien à l'école ont de meilleurs résultats scolaires l'année suivante, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les autres élèves ; en contrôlant le type d'établissement (écoles/collèges), les résultats des analyses de médiation indiquent que la relation entre le bien-être scolaire (score global) en année 1 et les performances scolaires en année 3 est entièrement médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle en année 3 ; il en est de même en considérant des dimensions du bien-être scolaire des élèves, telle que leur satisfaction des relations avec les enseignants. **Plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une incidence positive sur leurs performances scolaires.**

5 : LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

LES REPONSES DES ECOLIERS ET DES COLLEGIENS AU QUESTIONNAIRE BE-SCOL

Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des élèves par rapport à leur vie à l'école et au collège ?

Éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans l'échantillon global

Les éléments de satisfaction :

Les réponses indiquent que les enfants se sentent globalement en sécurité puisque seuls 13 % d'entre eux déclarent avoir peur à l'école ou au collège. Par ailleurs, 29 % des élèves ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école, 27 % ont peur que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter et 23 % craignent de se faire taper par les autres élèves.

De même, s'agissant des relations paritaires, la satisfaction des élèves est élevée : près des trois quarts des élèves pensent qu'ils sont appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. 29 % considèrent qu'il est difficile de se faire des amis à l'école/au coll.ge. Les élèves sont également plutôt satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En effet, plus de 70 % d'entre eux répondent qu'ils s'y sentent bien, que leur(s) salle(s) de classe leur convient (conviennent), qu'ils aiment leur classe et qu'ils sont satisfaits de leur(s) enseignant(s). Parmi les autres points positifs, on note que seuls 30 % des élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents. De m.me, s'agissant des relations avec les enseignants, 69 % des élèves considèrent que leur(s) enseignant(s) les aide(nt) suffisamment et 67 % que leur(s) enseignant(s) sait(savent) les intéresser à ce qu'ils font à l'école/au collège. Enfin, 85 % des élèves sont contents d'apprendre de nouvelles choses et 65 % déclarent être contents d'aller à l'école/au collège.

Les éléments d'insatisfaction

Les appréciations négatives concernent en particulier la dimension « satisfaction à l'égard des activités » puisque 57 % des élèves pensent qu'ils travaillent trop à l'école/au collège. Ils sont 59 % à affirmer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison et près de 62 % à ne pas apprécier les évaluations. Le rapport des élèves à l'égard des évaluations paraît aussi négatif sur les autres items relevant de ce th.me. Ainsi, 66 % des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes et 64 % ont peur quand leur enseignant met un mot dans le cahier de liaison ou leur carnet de correspondance ; environ 50 % des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices et avoir peur quand l'enseignant parle avec leurs parents. Pour les relations avec leur(s) enseignant(s), 42 % considèrent qu'ils ont du mal à faire respecter les règles de la classe, près de 50 % souhaiteraient qu'il(s) les félicite(nt) davantage et 58 % qu'il(s) explique(nt) davantage les choses difficiles. Enfin, bien que les élèves se sentent globalement en sécurité, 54 % disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement.

Synthèse

En conclusion, cette analyse descriptive montre que les enfants se sentent globalement en sécurité dans leur établissement et qu'ils sont satisfaits des relations paritaires, ce qui confirme les données d'enquêtes nationales [Sauneron, 2013]. Par ailleurs, ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En revanche, les trois autres dimensions du bien être scolaire font l'objet d'appréciations plus négatives. Ainsi, plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent davantage et qu'ils expliquent davantage les choses difficiles. Ceci rejoint les résultats de PISA 2009 [OCDE, 2010] selon lesquels seul un élève français sur deux

déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être. Les différences d'appréciation entre collégiens et écoliers apparaissent sur de nombreux items.

Avec l'âge et l'entrée dans l'adolescence, les collégiens se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits des relations paritaires que les écoliers. En revanche, comparativement aux écoliers, ce qui fait le cœur de leur « métier d'élève » (les relations avec les enseignants, la vie dans la classe, les activités scolaires et le rapport à l'évaluation) est nettement moins apprécié. Le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement, confirmant les résultats de l'enquête de l'AFEV 2012 [Bavoux, Pugin, 2012], selon laquelle, pour une proportion importante d'élèves d'école primaire et de coll.ge relevant des quartiers d'intervention de l'association, le stress lié à la peur des contrôles ou d'être interrogé est la première cause de leur malaise à l'école.

Enfin, les analyses descriptives montrent que les élèves et les collégiens sont plutôt satisfaits de certains aspects de leur vie scolaire, et notamment des relations paritaires, de leur classe, des relations avec leurs enseignants. Majoritairement, ils se sentent en sécurité, même si ce sentiment est relativement instable, et ils sont contents d'aller à l'école et d'apprendre des choses nouvelles. Mais les évaluations que font les élèves et les collégiens renvoient, pour nombre d'entre elles, aux aspects négatifs du système scolaire français souvent critiqués ou mis en évidence dans les comparaisons internationales : mesures de remédiations aux difficultés scolaires vécues comme stigmatisantes, manque d'encouragements de la part des enseignants, peur des évaluations négatives, sentiment d'insécurité. La fréquence de ces difficultés est suffisamment élevée pour ne pouvoir être imputée aux seules caractéristiques individuelles des enfants : elle interroge la pédagogie, d'autant que le mal-être des élèves a des incidences sur les résultats académiques. En 2012, la concertation pour la « Refondation de l'école » plaidait pour une école bienveillante. Nos résultats montrent que bien du chemin reste à faire pour que les élèves, en France, soient mieux accompagnés en classe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, plutôt qu'être placés dans des dispositifs de remédiation, pour qu'ils bénéficient d'évaluations formatives plutôt que d'évaluations sanctions qui les découragent, et pour qu'on valorise leurs compétences plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leur trajectoire scolaire [Florin et Vrignaud, 2007].