

**Sujet :** « *L'évaluation constitue un outil d'analyse des problématiques d'une discipline en cours de constitution en reflétant, d'une part, l'ensemble des tensions au sein du système éducatif et en permettant, d'autre part, de mieux situer chaque discipline dans les transformations de ce dernier. L'évaluation permet à la fois de préciser les fonctions privilégiées par cet enseignement et son rôle dans la structuration d'une culture scolaire* » (L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009) Michaël Attali, Jean Saint-Martin)

**Que proposez-vous dans cet établissement pour faire de l'évaluation un moyen d'accompagnement de tous les élèves mais aussi un outil pertinent de validation et de certification des compétences ?**

### Préambule pour contextualiser le sujet

Dans une perspective historique, « *d'abord organisée autour d'une rationalité conduisant à faire peu de cas de l'élève, l'évaluation s'est progressivement ouverte sur les élèves jusqu'à les faire participer à son dispositif* » (M.Attali, J.Saint-Martin, L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels, Les Sciences de l'éducation, n°43, 2010).

Les formes et les fonctions de l'évaluation sont aujourd'hui complexes, certaines sont plutôt axées sur l'accompagnement des élèves, d'autres plutôt sur la validation et la certification des compétences, mais aucune ne peut être aujourd'hui dissociée des problématiques d'enseignement et d'apprentissage.

### 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, et notamment des fonctions d'accompagnement, de validation, ou encore de certification.

Accompagner, c'est aller avec quelqu'un où il va en même temps que lui. Par extension, c'est soutenir, assister, aider. Accompagner l'élève, c'est lui donner des repères pour l'aider à se situer et savoir où il peut aller. La fonction d'accompagnement de l'évaluation, c'est simplement aider celui qui apprend, ce qui correspond à la définition de l'enseignement. En ce sens évaluer est une procédure d'enseignement au service des apprentissages des élèves qui construisent des compétences. Traditionnellement c'est surtout aux évaluations diagnostique, formative et formatrice que cette fonction est associée ; mais nous expliquerons que l'évaluation sommative aussi peut, à certaines conditions, accompagner les élèves dans leur progression.

Valider une compétence, c'est vérifier, confirmer son appropriation par les élèves. Le parcours de formation des élèves est jalonné d'évaluations qui ont pour objet de valider des compétences. Faire de l'évaluation un outil pertinent de validation des compétences c'est envisager des modalités qui permettent de contrôler que ce qui est appris est une « vraie » compétence, et pas seulement une connaissance, une attitude, ou une technique. Comme une compétence est « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun de Compétences, de Connaissances, et de Culture, BO n°17 du 23 avril 2015), alors valider une compétence, c'est vérifier que ce qui a été appris ne permet pas de réaliser une seule performance, ou réussir une seule tâche, mais bien résoudre un ensemble de tâches réunies par un problème commun (une famille de situations). Valider une compétence, c'est donc évaluer l'adaptabilité des apprentissages dans une tâche complexe. La pertinence renvoie donc surtout au lien intelligible (l'adéquation) entre ce qui est évalué, ce qui est appris, et ce qui est enseigné : des compétences. Cette pertinence suppose des critères fiables d'évaluation. Le plus souvent ce positionnement se fait à la fin d'une séquence d'enseignement, voire à la fin d'un cycle, mais la validation des compétences peut aussi s'organiser de façon continue en procédant étapes par étapes. Notons que cette validation est classiquement associée à une note sur vingt points. Des approches plus récentes 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). C'est sans doute le cas dans l'établissement cité en référence au sein duquel « le rapport à la note est souvent générateur de tensions certains visant très haut voire trop haut et sont souvent déçus par celle-ci alors que d'autres souffrent de la comparaison avec les meilleurs » (fiche contexte). L'évaluation par compétences consiste, à partir d'une tâche complexe, à vérifier le niveau d'acquisition des compétences à partir d'indicateurs de compétences qui sont hiérarchisés selon une échelle « maîtrisé / acquis / en cours d'acquisition / non acquis ». Enfin un outil pertinent de validation des compétences c'est aussi un outil adapté à la diversité des élèves, en adoptant le principe qu'il n'y a pas qu'un seul « chemin » pour être compétent. Une évaluation pertinente est en ce sens une évaluation qui reconnaît plusieurs types de réussites en EPS (et pas seulement la « norme » de la performance étalonnée selon un barème).

Quant à la certification des compétences, elle consiste aussi à valider des compétences, mais dans le cadre d'un examen de l'Education Nationale : le Diplôme National du Brevet (DNB), le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP), ou encore les Baccalauréats (Bac et Bac Pro). Certifier, c'est garantir, attester que l'élève a bien construit les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme.

**Questionnement (il y a beaucoup trop de questions mais elles permettent de montrer les axes de traitement possible du sujet. Dans un devoir 3 ou 4 questions sont suffisantes)**

En quoi évaluer ce n'est pas sanctionner, mais plutôt accompagner les élèves vers la réussite ? Comment mettre l'évaluation au service des apprentissages des élèves et de la régulation de leur progression ? Quels mécanismes pour apprendre sont facilités par l'évaluation ? Comment l'évaluation permet-elle de jalonner pour chaque élève son processus de construction des compétences ? En quoi en plus des apprentissages moteurs l'évaluation peut-elle servir des apprentissages méthodologiques et sociaux ? En quoi est-elle même un véritable processus d'apprentissage que les élèves manipulent pour construire des compétences ? Pourquoi apprendre en s'autoévaluant c'est « réussir et comprendre » (J.Piaget, 1974), apprendre à apprendre, et au-delà mieux se connaître ? Toutes les formes d'évaluation peuvent-elles être mises au service de l'accompagnement des élèves, même l'évaluation sommative ?

Comment « passer vers une évaluation par compétences » (axe prioritaire du collège) ? Comment valider les compétences à l'issue d'une période d'enseignement ? Comment évaluer prioritairement ce qui a été enseigné, et donc ce qui a été appris ? Comment vérifier l'adaptabilité des apprentissages pour vraiment valider des compétences et pas seulement mesurer des performances ? Comme concevoir et mettre en œuvre « une évaluation positive, simple, et lisible » qui prenne en compte la forte diversité des élèves dans cet établissement (fiche contexte) ?

La validation s'effectue-t-elle forcément après le processus de formation, ou peut-elle être intégrée aux apprentissages dans le cadre d'une évaluation continue ? Est-il possible d'accompagner et de valider en même temps ? Ou faut-il s'en tenir à la formule plus « classique » accompagner d'abord pendant le temps de l'enseignement et de l'apprentissage, puis valider ensuite pendant le temps de la validation ou de la certification ? Dans cet établissement où au cycle 4 « le rapport à la note est souvent générateur de tensions » (fiche contexte), l'équipe pédagogique (voire l'équipe éducative) doit-elle décider d'évaluer seulement par compétences, sans note, pour améliorer le climat scolaire ?

Comment envisager des modalités certificatives qui-delà de la séquence permettent de valider les compétences de l'ensemble d'un cycle, voire de l'ensemble d'une formation ? Comment rendre ces modalités justes, équitables, en évitant de « récompenser » le travail, mais en valorisant les progrès ?

### **Problématique 1**

Classiquement l'enseignant enseigne pour « faire apprendre » les élèves, et ensuite il évalue les acquis. Nous soulignerons au contraire dans ce devoir que les relations entre l'enseignement, l'apprentissage, et l'évaluation sont complexes et multidirectionnelles. L'évaluation est une procédure qui accompagne les progrès, c'est aussi un outil de validation voire de certification des compétences, c'est encore un objet d'apprentissage car savoir s'évaluer, c'est savoir apprendre.

Nous expliquerons que dans le cadre d'une approche par compétences (axe prioritaire du collège), l'évaluation favorise la construction des compétences en optimisant les mécanismes qui permettent d'apprendre, elle valide ces compétences en vérifiant si elles permettent de résoudre une situation complexe, et elle incarne aussi l'un des processus essentiels pour apprendre. Avec l'évaluation formatrice notamment, évaluation et apprentissage ne sont plus juxtaposés mais ils se confondent : s'évaluer avec expertise en effet, c'est savoir apprendre, et au-delà devenir capable de « s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (Programme du lycée général et technologique, 2019).

### **Problématique 2 (autour de la cohérence entre enseigner, apprendre, et évaluer)**

Nous montrerons qu'enseigner, apprendre, évaluer ne sont pas des actions déconnectées les unes des autres, et que c'est à l'enseignant, au sein de son équipe pédagogique, de construire une congruence entre l'enseignement, l'apprentissage, et l'évaluation : ce qui est enseigné et ce qui est appris, ce sont des compétences, et donc ce qui doit être évalué, ce sont aussi des compétences. Nous expliquerons que cette congruence est la condition pour que l'évaluation soit à la fois un moyen pour accompagner tous les élèves et un outil pour valider les compétences, voire les certifier dans le cadre d'un examen. Dans cet établissement qui manque de « cohérence d'ensemble » (fiche contexte) entre le collège et le lycée, nous ferons des propositions pour réunir les équipes EPS autour d'un projet global permettant d'accompagner les élèves à l'échelle de leur parcours de formation. Enfin nous soulignerons que les compétences sont des acquisitions qui ne s'évaluent pas « n'importe comment » : seules des situations complexes au sein desquelles s'articulent des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux peuvent véritablement vérifier que ce qui est appris en EPS permet à tous les élèves de « s'engager de façon autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (Programme du lycée d'enseignement général et technologique, 2019).

### **Problématique 3 (sans doute plus élaborée car elle met davantage en tension les concepts clés : accompagner, valider, et certifier)**

Nous défendrons l'idée selon laquelle la fonction d'accompagnement de l'évaluation et sa fonction de validation / certification ne sont pas opposées, ni même séparées, mais elles sont souvent associées, et même parfois presque confondues. D'une part car pour mieux ajuster son enseignement aux particularités de sa classe et accompagner les transformations de ses élèves, l'enseignant diagnostique d'abord les compétences déjà validées. D'autre part car l'évaluation sommative ou certificative doit valider prioritairement ce qui a été enseigné, et donc ce qui a été appris. Enfin parce que la validation ne vient pas toujours à la fin d'une séquence d'enseignement, elle est parfois intégrée à celle-ci : accompagner chaque élève dans sa progression, c'est alors valider des étapes de l'apprentissage. L'enseignant valide les compétences au fur et à mesure de leur construction, ou de façon plus « formatrice » encore, c'est l'élève lui-même qui valide les indicateurs de compétences en cheminant de façon autonome dans son parcours de formation. L'évaluation n'est alors plus seulement un outil pour accompagner ou pour valider, elle est le principal processus pour apprendre, en permettant à chaque élève de « définir ses points forts et faibles » (axe prioritaire du collège), pour au-delà « devenir acteur de sa formation » (axe prioritaire du lycée).

#### **Problématique 4 (élaborée autour de l'évaluation, mais peut-être moins « en prise » avec la commande spécifique du sujet)**

En partant du principe qu'évaluer, ce n'est pas seulement noter, nous montrerons que l'évaluation, malgré ses formes différentes, est in fine toujours au service des apprentissages de l'élève, car il n'y a pas d'enseignement réussi sans construction de compétences qui permettent de « faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun, 2015). Qu'elle diagnostique, qu'elle informe, qu'elle mesure, qu'elle situe, qu'elle objective les progrès, qu'elle accompagne un cheminement, qu'elle valide ou même qu'elle note, l'évaluation doit en effet toujours se mettre au service de celui qui apprend (en tenant compte de ses propres ressources). C'est pourquoi nous montrerons comment construire des dispositifs d'évaluation positifs, simples et lisibles qui favorisent la clarté du but, qui donnent du sens, qui stimulent l'engagement, qui jalonnent clairement le cheminement pour apprendre, qui soulignent les progrès, qui optimisent la connaissance des résultats, qui aident à comprendre les erreurs pour mieux les corriger, qui développent des démarches autonomes, qui valident les acquis sans sanctionner, et qui certifie les compétences de façon juste sans humilier. Avec le choix d'une « évaluation par compétences » (axe prioritaire du collège), nous dédramatiserons l'évaluation pour mieux la faire accepter, pour « apaiser le rapport à la performance » (fiche contexte), et au-delà pour en faire le principal processus permettant d'apprendre, et savoir se former toute sa vie.

#### **Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement (une nette préférence néanmoins pour le plan n°2) :**

**Plan 1 :** autour des concepts clés au centre du libellé : accompagner, valider, certifier

- ◇ Partie 1 : pendant la séquence d'enseignement : une évaluation qui accompagne tous les élèves dans la construction des compétences (= comment l'évaluation aide à apprendre)
- ◇ Partie 2 : à la fin de la séquence d'enseignement : une évaluation qui valide les compétences ou qui les certifie dans le cadre d'un examen de l'éducation nationale (= comment l'évaluation fait le bilan des compétences construites)
- ◇ Partie 3 : l'accompagnement et la validation sont liés pendant la séquence : une évaluation qui valide les compétences au fur et à mesure de l'apprentissage, et une évaluation qui accompagne les élèves en validant étapes par étapes des indicateurs de compétences (= comment valider c'est accompagner).

**Plan 2 :** toujours autour des concepts clés, mais ils sont ici davantage « mis en tension ». Sans doute le plan le plus pertinent pour traiter la spécificité de ce sujet.

- ◇ Partie 1 : une évaluation qui accompagne les élèves durant la séquence, puis qui valide ou qui certifie ces mêmes compétences (congruence) à la fin de la séquence (= modèle « séparé » entre accompagnement et validation)
- ◇ Partie 2 : une évaluation où l'enseignant valide les compétences au fur et à mesure de leur maîtrise pendant la séquence d'enseignement (= évaluation sommative continue)
- ◇ Partie 3 : une évaluation où l'élève apprend en validant lui-même des indicateurs de compétences pendant la séquence d'enseignement (= modèle « intégré » entre accompagnement et validation).

**Plan 3 :** autour des formes de l'évaluation (plus « classique » : attention à bien « coller » au sujet)

- ◇ Partie 1 : l'évaluation diagnostique : elle valide des compétences en amont pour identifier les compétences à construire pendant la séquence
- ◇ Partie 2 : l'évaluation formative : elle indique à l'élève des indicateurs de compétences pour l'aider à se situer et se diriger dans son apprentissage (« savoir où j'en suis pour mieux savoir où je peux aller »). L'évaluation formatrice va plus loin dans l'implication de l'élève qui valide lui-même ces indicateurs au fur et à mesure de son cheminement (« grâce à l'évaluation j'apprends et j'apprends à apprendre »).
- ◇ Partie 3 : l'évaluation sommative ou certificative : elle valide les compétences soit en fin de séquence, soit en fin de cycle (certificative), mais elle peut aussi être intégrée à la phase d'enseignement / apprentissage sous la forme d'une évaluation continue. Ici doit être abordée la question de la note.

**Plan 4 :** autour des caractéristiques « fortes » de l'établissement décrites dans le contexte (mais très difficile de faire toujours le lien avec l'accompagnement et/ou la validation, concepts qui doivent être présents dans chaque argument : la priorité, ce n'est jamais le contexte, c'est toujours la réponse apportée à la commande du sujet)

- ◇ Partie 1 : « passer vers l'évaluation par compétences pour apaiser le rapport à la performance et à la dérive de la méritocratie » et « favoriser la réussite des élèves en mettant l'accent sur les progrès réalisés plus que sur le résultat final obtenu » pour des élèves pour qui « le rapport à la note est souvent générateur de tensions certains visant très haut voire trop haut et sont souvent déçus par celle-ci alors que d'autres souffrent de la comparaison avec les meilleurs ».
- ◇ Partie 2 : « rendre les élèves acteurs de leur formation » et les « responsabiliser » pour « leur permettre de donner du sens à leur présence dans l'établissement » dans un contexte où « les élèves se projettent peu, leur investissement est très moyen » et où « la perception de ses compétences et la vision de l'avenir sont encore floues ».

◇ Partie 3 : réunir les équipes EPS du collège et du lycée autour d'un projet commun incluant l'évaluation car « il existe deux projets d'EPS distincts ». Cette cohérence retrouvée à l'échelle du parcours de formation permettra d'« accompagner les élèves dans leur parcours de formation », de « s'appuyer sur les parcours pour construire les compétences », tout en permettant un « repérage précoce des difficultés ».

**Arguments possibles à développer proposés ci-dessous (« en vrac » : certains sont un peu redondant car certaines idées se recourent) :**

- Une évaluation qui diagnostique en amont les ressources qui manquent pour ajuster les contenus d'enseignement. Ici l'enseignant valide les compétences déjà construites pour ajuster l'enseignement à la diversité des élèves en permettant un « repérage précoce des difficultés pour travailler sur les besoins prioritaires des élèves » (axe prioritaire du lycée, fiche contexte). Cette forme d'évaluation de début de séquence permet de circonscrire ce qui sera validé à la fin de la période d'apprentissage car il n'est pas question de « tout enseigner ». « Faire apprendre » suppose en effet des choix référencés aux conduites singulières des élèves : il faut « cibler » de véritables « pas en avant » accessibles à tous (J.-L. Ubaldi *Une EPS de l'anti-zapping*, Revue EPS n°309, 2004) afin de construire à l'échelle de l'établissement un « curriculum local de formation » (V. Debuchy, *Les nouveaux programmes d'EPS*, in Revue EPS n°372, 2016). Avec l'évaluation diagnostique l'enseignant « prévoit » les compétences à valider à la fin de la séquence et leurs modalités de validation. Si les élèves sont à la fois informés des résultats de l'évaluation diagnostique et des modalités d'évaluation finale, ils comprennent le sens de leur engagement pendant la séquence et peuvent se mettre en projet.
- Une évaluation formative qui permet aux élèves d'apprécier leur progrès et de réajuster leur projet de formation ou de performance en les aidant à « savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller » (C. Delorme, *L'évaluation en question*, Paris, ESF, 1987). A condition d'être facilement accessible cette forme d'évaluation aide les élèves à apprendre en les informant sur leur propre cheminement et en « les renseignant régulièrement sur leur degré d'acquisition » (Programme du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). L'évaluation formative optimise les processus de connaissance du résultat et de connaissance de la performance, qui d'après les modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur sont les conditions principales pour apprendre : « la connaissance des résultats est la condition sine qua non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur » (P. Simonnet, *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris, 1985). L'efficacité de cet accompagnement suppose que cette évaluation soit simple et lisible : les représentations schématiques portant sur des indicateurs de compétences (cibles, étoiles à plusieurs branches, diagrammes, échelles...) sont à cet égard celles qui ont la plus grande efficacité didactique.
- Une évaluation formatrice qui permet d'apprendre (enjeux moteurs), qui permet d'apprendre à apprendre (enjeux méthodologiques), et qui permet d'apprendre avec les autres (enjeux sociaux). Avec l'évaluation formatrice ce n'est plus l'enseignant qui accompagne « de l'extérieur » l'élève dans son processus de transformation, c'est l'apprenant qui devient « gestionnaire de la régulation de l'apprentissage » (G. Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Il progresse en évaluant constamment ses actions et en validant des indicateurs de compétences en manipulant des outils simples mis à disposition par l'enseignant. L'auto-évaluation (ou la co-évaluation) lui permet « de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier ses actions, et d'autogérer ses erreurs » (*ibid.*). L'évaluation formatrice est une forme d'évaluation continue et au fil de l'eau qui invite les élèves à devenir les acteurs (et non les consommateurs) de leur formation (axe prioritaire du lycée) : ils apprennent à prendre des initiatives, à « se responsabiliser » (*ibid.*), ils « construisent des comportements sociaux » (objectif de l'EPS, 2019) et gagnent en autonomie d'action. En impliquant les élèves dans la validation des éléments constitutifs des compétences, chaque adolescent comprend ce qu'il faut apprendre (il « voit » les compétences à construire). Enfin l'évaluation formatrice n'est pas seulement destinée à faire réussir les élèves, elle tend à les faire « réussir et comprendre » (Piaget, 1974) en les formant à « savoir s'entraîner » (objectif de l'EPS, 2019). Ce type d'évaluation cible donc les trois dimensions articulées des compétences.
- **Autre façon de proposer l'argument en proposant une progressivité didactique entre évaluation formative et formatrice :**  
L'évaluation formatrice peut être mise au service d'une approche par compétences, approche valorisée aujourd'hui pour « faire apprendre » les élèves, et envisagée dans ce collège pour « apaiser le rapport à la performance » (fiche contexte). A partir d'une tâche complexe qui est la situation « repère » des progrès, il s'agit de vérifier puis de « travailler » les éléments constitutifs des compétences (les connaissances, les capacités et les attitudes évaluées selon une échelle maîtrisée / acquis / en cours d'acquisition / non acquis). Le modèle didactique de la grande boucle et des petites boucles que proposent Ubaldi & Philippon (*Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball*, in Revue EPS n°299, n°2003) permet de « faire construire » les compétences à partir des difficultés rencontrées par les élèves : la grande boucle correspond à la situation de référence (authentique) qui est une situation complexe qui « porte » les compétences à construire. Les petites boucles sont des « détours » vers des situations d'apprentissage plus ou moins décontextualisées (ateliers, drill, situations problèmes...) censées permettre de résoudre un problème particulier (situations « remédiatrices » de la grande

boucle). Dans ce modèle « grande boucle / petite boucle », il existe deux modalités graduées d'accompagnement des élèves. Si c'est l'enseignant qui « dirige » chaque élève vers la situation « petite boucle » pour lui la plus utile pour apprendre, alors l'évaluation n'est que formative : les élèves comprennent ce qui « leur manque », et donnent du sens à ce qui leur est proposé pour progresser (par exemple en sports collectif il peut être judicieux de commencer par le « match » avec une évaluation par indicateurs compétences, pour donner ensuite du sens aux situations d'apprentissage différenciées proposées dans la séance à partir des déficits observés). Mais si ce sont les élèves qui « cheminent » eux-mêmes d'une situation à l'autre après s'être auto- ou co-évalués dans la situation complexe de référence (grande boucle), alors l'évaluation devient formatrice. Ainsi en saut en hauteur il est possible de proposer plusieurs ateliers « spécialisés » centrés sur un besoin d'apprentissage repéré à partir d'une évaluation précisément critériée en situation « globale » de prise de performance : un atelier franchissement, un atelier course d'élan, un atelier liaison course/impulsion, un atelier détente/pliométrie... Dès que le critère de réussite d'un atelier est validé, alors l'élève s'engage dans une autre « petite boucle ». C'est de cette façon que 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).

- L'évaluation sommative de fin de séquence est traditionnellement perçue comme un outil de validation (voire de certification) des compétences, mais à certaines conditions elle est aussi un moyen d'accompagnement de tous les élèves dans leurs apprentissages. Pour que l'évaluation sommative ait une vraie fonction didactique (et pas seulement une fonction de validation), les enseignants doivent informer les élèves sur les modalités d'évaluation terminale dès le début de la séquence : « *le maître doit attacher beaucoup d'importance à l'intégration par l'élève des critères de performance en communiquant très tôt ses attentes dans le cadre d'un contrat didactique* » (J.-M. de Ketele, *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986). Se projeter vers une échéance est un mécanisme important pour apprendre. Les critères deviennent ce qui guide les conduites motrices : l'apprenant se fait une idée claire du but à atteindre, et il s'organise pour se rapprocher de ce but. A condition d'être précisément critériée, positive, simple et lisible, l'évaluation sommative n'est plus appréhendée comme une sanction « génératrice de tensions » (fiche contexte) : elle stimule au contraire l'engagement en donnant une perspective réalisable. « *La connaissance du but, de l'objectif à atteindre, est toujours pour l'homme quelque chose qui l'aide à se motiver* » (C.Daujeard, *Animation et dynamisation de la classe*, CRDP de Bourgogne, Dijon, 2002). Ici c'est la perspective claire et la compréhension des modalités de validation qui deviennent un moyen d'accompagner les élèves dans leur progression.
- Il est aussi possible de « mailler » l'évaluation formatrice et l'évaluation sommative. Dans le cadre d'une évaluation par compétences, les élèves s'autoévaluent sur des situations qui « portent » les éléments constitutifs de la compétence à construire, et lorsqu'ils se sentent « prêts », ils demandent eux-mêmes la validation à l'enseignant. Ce dispositif est possible si les modalités formatrices d'accompagnement et les modalités sommatives de validation reposent sur les mêmes critères (par exemple faire valider une voie avec une contrainte spécifique en escalade, ou en élément gymnique, ou une figure en acrosport...). Il est possible d'envisager des modalités d'évaluation sommative qui « mixent » une partie validation en cours de séquence à la demande de l'apprenant, et une partie validation de fin de séquence sur une tâche complexe afin de vérifier l'adaptabilité de ce qui a été appris.
- Il est même envisageable d'aller encore plus loin dans l'implication des élèves pour les « rendre acteurs de leur formation » et les « responsabiliser » (fiche contexte) en articulant plus finement la fonction d'accompagnement et la fonction de validation. Il s'agit de faire co-construire les critères pour donner à l'évaluation un caractère encore plus participatif. En cela l'élève apprend mieux en préparant lui-même la validation. Partant du principe que l'on comprend et que l'on accepte mieux quelque chose que l'on a choisi, l'élève ne « subit » plus l'évaluation, et celle-ci prend forcément du sens. D'autant que la multiplication des critères d'évaluation, 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). Même l'évaluation qui valide peut donc aussi être « pilotée » (en partie) par les apprenants : ceux-ci choisissent alors eux-mêmes, voire conçoivent, certains éléments de validation des compétences. En plus de les « responsabiliser » (fiche contexte), cela permet à l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves, très présente dans le contexte de cette cité scolaire. Et cela permet de « lier » de façon encore plus intelligible la formation et la validation.

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. 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. Ainsi la « bonne note » n'est pas réservée au prototype de l'élève « sportif » doté de quelques qualités physiques et techniques « indispensables », car les possibilités d'exceller ne correspondent plus à un modèle unique.

- La validation des compétences en EPS ne s'effectue pas forcément à la fin de la période de formation. Dans le cadre d'une évaluation sommative continue, l'enseignant envisage une validation des compétences intégrée à la période

d'enseignement : « au cours des situations d'apprentissage et au fil des leçons, les enseignants veilleront à (...) renseigner régulièrement les élèves sur leur degré d'acquisition » (Programme du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Cette forme d'« *évaluation continue et au fil de l'eau* » consiste à planifier « *des rendez-vous évaluatifs qui apprennent aux élèves à se préparer et à se confronter à des échéances* » (L'esprit général du programme lycée 2019, Eduscol, août 2019). Ainsi l'évaluation qui valide devient elle-même un moyen d'accompagnement car elle procède par des validations « étapes par étapes » qui permettent de baliser pour chaque élève son propre cheminement pour apprendre. C'est aussi une évaluation qui « favorise la réussite des élèves en mettant l'accent sur les progrès réalisés plus que sur le résultat final obtenu » (axe prioritaire pour le lycée, fiche contexte). Enfin par un phénomène d'habitude s'estompe le ressenti anxiogène souvent associé à l'évaluation ponctuelle terminale qui « tranche » sans possibilité d'appel.

- Mais il est possible aussi de proposer un argument qui « nuance » l'idée précédente (voire presque qui la contredit : ici peut s'exprimer la conception de l'étudiant, futur enseignant) : Néanmoins évaluer de façon continue ce n'est pas « assimiler » toutes les situations d'apprentissage à des situations de validation des compétences : l'enseignant doit construire des tâches pour apprendre, et des tâches pour évaluer. Sous prétexte de « mailler » l'accompagnement et la validation, il ne faut pas tout mélanger ! Les référentiels nationaux ont à cet égard parfois été la source de « certaines dérives » : « *des pratiques de bachotage de ces référentiels ont pu être repérées ; celles-ci pouvaient nuire à la poursuite d'enjeux plus généraux de formation des élèves* » (L'esprit général du programme lycée 2019, Eduscol, août 2019). D'autant qu'être compétent, c'est par définition être capable de s'adapter à une « *situation inédite* » (Socle commun, 2015).

Ce principe de « séparation » entre l'accompagnement et la validation permet aussi aux élèves d'éviter de se sentir toujours observés, jugés, évalués : un climat de classe apaisé, c'est un climat délesté de cette impression d'être toujours « sous contrôle », surtout au cycle 4 de ce collège où « on ressent une double pression celle de l'excellence pour les meilleurs élèves issus des classes favorisés et un mal être croissant pour les autres » (fiche contexte).

- Une évaluation qui accompagne et qui valide exige une congruence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris, et ce qui est évalué. Cette congruence se concrétise par la notion de compétence, qui incarne à la fois les enjeux de formation et de validation : ce qui est appris ce sont des compétences, donc ce qui est évalué ce sont aussi des compétences. Placer les compétences au centre du processus de formation et de validation, c'est proposer aux apprenants plusieurs « chemins » de réussite, et donc plusieurs façons d'être reconnu et valorisé par l'évaluation (car il est possible d'être compétent en articulant différemment ses connaissances, ses capacités, et ses attitudes).

A condition d'être cohérente avec la compétence à construire, la tâche complexe incarne le lien entre accompagnement et validation : parfois la situation complexe (par exemple une situation d'opposition en sport collectif ou de raquette) permet d'apprendre, parfois elle permet surtout de valider. Mais nous pensons que ce qui doit rester premier, c'est bien l'apprentissage, non la validation : c'est pourquoi « *les professeurs ont à évaluer ce qu'ils ont enseigné (et non à enseigner ce qu'ils doivent évaluer)*. Ceci redonne la main aux équipes sur la conception des situations et des outils d'évaluation » (L'esprit général du programme lycée 2019, Eduscol, août 2019).

- Accompagner tous les élèves pour mieux les « faire apprendre », ce n'est pas diaboliser la notion de performance. Comme Alain Becker nous pensons que « *se détourner de la performance (...) serait une faute disciplinaire historique pour l'EPS* » (Annexe 3, *La performance, un droit pour toutes et tous !*, Edito du hors-série n°10, EPS et Société, 2014, Annexe 4). Réserver la performance aux uns et l'équilibre personnel aux autres serait en effet contre-productif, même au nom de la démocratisation de l'enseignement et de la réussite pour tous.

(La notion de compétence elle-même n'est pas antinomique avec la notion de performance, bien au contraire : à l'origine de sa définition, Noam Chomsky, célèbre linguiste, définissait dans sa « *grammaire générative* » la compétence comme la possibilité de produire une infinité de performances (des phrases grammaticales justes). Pour Chomsky la performance est « *l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes* » (Aspects de la théorie syntaxique, 1965).

Nous pensons que la performance, vue comme un résultat objectivable tourné vers la recherche d'efficacité, doit avoir sa place dans le processus de la validation des compétences. La performance est une production d'une certaine valeur, mais une valeur évolutive : ce qui peut être vu comme une performance chez un débutant ne l'est plus chez un expert. Afin de concilier fonction d'accompagnement et fonction de validation sans marginaliser les élèves aux aptitudes physiques les plus modestes, nous militons pour une prise en compte de la performance relative dans l'évaluation. Il s'agit d'une performance rapportée aux ressources de l'élève, utile pour éviter que la performance apprécie davantage les facteurs héréditaires que les compétences acquises. Par exemple en demi-fond évaluer les élèves sur le pourcentage de VMA maintenu, ou en relais sur la différence entre les temps additionnés et le meilleur temps de l'équipe, ou en course de haies sur la différence entre le 60 mètres plat et le 60 mètres haies, ou encore en javelot sur la différence entre le lancer d'un vortex et le lancer du javelot, etc. Ainsi chaque élève peut devenir performant « à son niveau » : être compétent ce n'est pas réaliser la meilleure performance d'un groupe, c'est être capable de réaliser SA meilleure performance pour « *devenir champion de soi-même* » (G. Hanula, E. Llobet, J-Y Saulnier. Revue Enseigner l'EPS n°267 octobre 2015) (Pour un exemple développé en demi-fond, voir S. Bernard, L. Peyre & W. Rössli, *L'EPIC, un outil au service de la réussite de tous en demi-fond*, in revue "Enseigner l'EPS" n° 269, AEEPS, 2016). Ainsi l'évaluation valide moins des prédispositions préalables que des compétences apprises en EPS.

Néanmoins nous pensons aussi que « *la performance brute ne doit pas disparaître complètement de l'évaluation* » car la seule prise en compte de la performance relative peut « *conduire à des résultats incompréhensibles pour les élèves* » (W.Röösli, *L'évaluation par indicateurs de compétence avec EPIC*, La café pédagogique, en ligne, 2017). Tout est question d'équilibre pour prendre en compte la diversité des élèves, valider leurs compétences, et en même temps rester crédible.

- L'un des exemples de ce devoir devra porter sur une évaluation certificative, par exemple en montrant comment pour le baccalauréat sont évalués les AFL1, AFL2, et AFL3 (et donc les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences) à partir d'une même tâche complexe.

### Réponses à la problématique : proposition 1

Evaluer est un geste professionnel complexe qui dans l'EPS d'aujourd'hui déborde très largement la note attribuée à une performance codifiée. C'est un geste professionnel au service de l'enseignement, au service de l'apprentissage, et au service de la certification. Du côté de l'accompagnement, l'évaluation permet de situer, de jalonner, de donner du sens, de motiver, d'impliquer, de responsabiliser, de rendre autonome, de construire des comportements sociaux... Du côté de la validation elle permet de vérifier l'acquisition et l'opérationnalité de compétences au sein de situations complexes. Enfin du côté de la certification, elle attribue une note qui, en se compensant avec celles des autres matières d'enseignement, aboutit à l'obtention d'un diplôme.

Mais ces fonctions ne sont pas indépendantes : l'axe principal de notre réflexion a été de démontrer les liens entre accompagnement et validation. Le modèle le plus « classique » est celui de l'enseignant qui accompagne puis qui valide. Mais il est aussi possible d'accompagner en validant étapes par étapes. Ou de valider en début de séquence pour mieux « faire apprendre » pendant la séquence. Ou de faire de la perspective de la validation un moyen d'accompagner en donnant du sens. Ou encore d'intégrer complètement la validation au processus d'accompagnement à partir d'une implication des élèves dans le contrôle de leur progression.

### Réponses à la problématique : proposition 2

Evaluer est un geste professionnel complexe qui ne se réduit pas à la notation. D'autant que celle-ci provoque souvent de la fragilisation narcissique et parfois de la résignation (Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire*, PUF, Paris, 2018), particulièrement au cycle 4 de cette cité scolaire où « la note est souvent génératrice de tensions » (fiche contexte). Conformément à l'un des axes principaux pour ce collège (fiche contexte) nous avons surtout présenté les contours d'une évaluation par compétences, qui est la forme d'évaluation la plus efficace pour « mailler » l'accompagnement des élèves et la validation de leurs compétences. Nous avons aussi milité pour une évaluation « *positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles* » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République). Une évaluation qui accompagne davantage qu'elle ne sanctionne. Qui valide en informant davantage qu'elle ne classe ou ne sélectionne.

Et lorsque la note reste nécessaire pour certifier dans le cadre d'un examen de l'éducation nationale, nous pensons qu'elle peut avoir du sens si elle est expliquée, cohérente avec ce qui a été enseigné, et pertinente avec les compétences à valider. Le problème est moins la note que le caractère arbitraire, incompris, ou injuste qu'a parfois l'évaluation lorsqu'elle est mal calibrée.

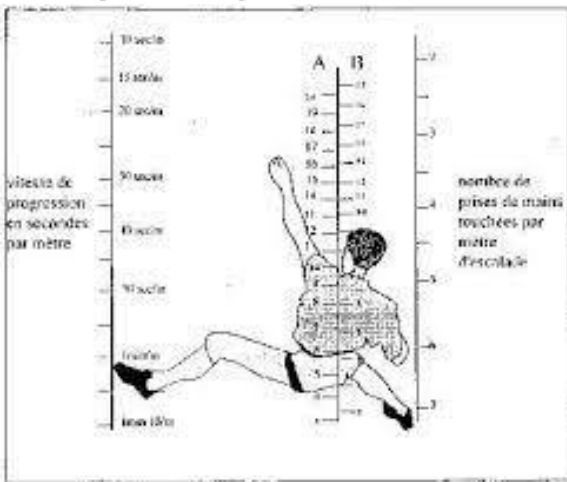
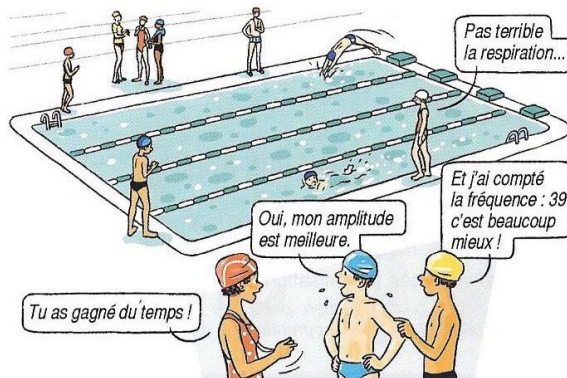
### Ouverture (engagée et militante)

Et si on arrêta d'évaluer ? Si on faisait de l'EPS une matière d'enseignement originale où l'élève apprend et joue sans se sentir toujours observé, épié, jugé, comparé, classé ? Nous pensons qu'accompagner les élèves, les aider à apprendre pour construire des compétences ne suppose pas forcément l'omniprésence des dispositifs évaluatifs. Selon B.Maccario, « *l'évaluation est le lieu de valorisation de la discipline* » (Théorie et pratique de l'évaluation dans la pratique des APS. Vigot, Paris, 1982) : l'évaluation ne servirait-elle pas surtout l'intégration orthodoxe de notre discipline et l'homomorphisme scolaire (P.Arnaud, 1989) plus que les progrès de nos élèves ? Ainsi que le soulignait de façon un peu provocatrice C.-M.Prévost, « *c'est dans les prisons que la densité des grilles est la plus importante* » (L'EPS en France, essai d'anthropologie humaniste. PUF, Paris, 1991).

# Annexes

## Annexe 1 :

### LA SITUATION D'ÉVALUATION CHOISIE



## Annexe 2

Numéro spécial n°88/89 « Education et Formation » du ministère de l'EN (décembre 2015).

<b>Rapport aux évaluations</b>	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison	65 %	61 %	68 %
	J'ai peur de montrer mon travail aux parents	29 %	27 %	31 %
	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	47 %	52 %	40 %
	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents	52 %	50 %	64 %
	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66 %	60 %	75 %



## Annexe 3

Extrait de l'édito du Hors-Série n°10 d'EPS et société « La performance, un droit pour toutes et tous ! » (A. Becker, septembre 2014) :

« Trois ans de réflexion et de débats nous ont convaincu-e-s : se détourner de la performance, comme de la compétition en EPS, ou encore biaiser avec elles serait une faute disciplinaire historique pour l'EPS, « discipline d'enseignement », une erreur épistémologique, s'agissant de sa nature, de la « culture des cultures » qu'elle est censée transmettre de façon critique. Et pourtant beaucoup de raisons poussent à l'abandon de cette référence s'agissant d'éducation. [...] Une école qui bute sur les défis de la démocratisation, de l'émancipation de toutes et tous et qui, finalement cédant aux réalités, pense que les performances scolaires ne valent que pour les « héritier-e-s » ou que pour celles et ceux qui en ont les moyens... et que pour les autres, bienveillance, compassion, « équilibre personnel » suffisent à accompagner leur échec programmé, leur non entrée en culture, leur marginalisation. »

## Annexe 4

Le diplôme du baccalauréat est délivré, dans la voie générale et dans la voie technologique, au vu des résultats obtenus par le candidat, d'une part à des **épreuves terminales qui représentent 60% de sa note globale**, et d'autre part aux évaluations organisées pendant sa scolarité en classes de **première et de terminale dans le cadre d'un contrôle continu qui représente 40% de sa note globale**.

Chaque note prise en compte pour le baccalauréat, au titre des enseignements obligatoires, est affectée d'un coefficient ([tableau des coefficients en annexe](#)). La somme de ces coefficients est de 100.

Les cinq épreuves terminales représentent 60% des coefficients au titre des enseignements obligatoires. Elles sont constituées des épreuves anticipées de français (affectées d'un coefficient 10), de l'épreuve de philosophie (avec un coefficient 8 dans la voie générale et un coefficient 4 dans la voie technologique), de deux épreuves d'enseignement de spécialité (dotée chacune d'un coefficient 16) et d'une épreuve orale dite « Grand Oral » (dont le coefficient est de 10 dans la voie générale et 14 dans la voie technologique).

### L'évaluation de l'enseignement commun d'éducation physique et sportive

En éducation physique et sportive, l'évaluation certificative s'effectue dans le cadre d'un contrôle en cours de formation (CCF) pour les candidats scolaires ou lors d'un examen ponctuel terminal pour les candidats individuels [5].

Le candidat scolaire est évalué, pendant **l'année de terminale**, sur trois épreuves reposant sur trois activités physiques, sportives et artistiques (APSA). La note finale obtenue par le candidat est la moyenne de ces trois épreuves. Lorsqu'un établissement est, pour des raisons techniques ou matérielles, dans l'impossibilité d'offrir l'une des trois APSA retenues dans l'ensemble certificatif, le chef d'établissement peut être exceptionnellement autorisé par le recteur et après expertise de l'inspection pédagogique, à proposer deux APSA au lieu des trois. En cas d'impossibilité majeure, attestée par les corps d'inspection, de réaliser au moins deux des APSA retenues dans l'ensemble certificatif, l'établissement peut demander auprès du recteur l'autorisation d'inscrire ses élèves à l'examen ponctuel terminal.

Une commission académique d'harmonisation et de proposition de notes d'éducation physique et sportive, présidée par le recteur d'académie ou son représentant, arrête la liste académique des épreuves de l'enseignement commun, valide les protocoles d'évaluation des établissements, et harmonise les notes des épreuves du contrôle en cours de formation. Les résultats des travaux de cette commission d'harmonisation sont transmis au jury du baccalauréat. **La note de CCF est la seule note retenue pour l'EPS au baccalauréat.** Les moyennes annuelles ne sont pas prises en compte. Le jury dispose toutefois, à titre d'information, du livret scolaire du candidat sur lequel figurent notamment les appréciations des professeurs sur l'investissement de l'élève et l'évolution de ses apprentissages.

Voie générale			Voie technologique		
Première	Terminale	Total cycle	Première	Terminale	Total cycle

Enseignements obligatoires évalués en épreuves terminales

Français	10		10	10		10
Philosophie		8	8		4	4
Enseignement de spécialité 1		16	16		16	16
Enseignement de spécialité 2		16	16		16	16
Grand oral		10	10		14	14
		<b>60</b>				<b>60</b>

Enseignements obligatoires ne faisant pas l'objet d'épreuves terminales

Enseignement de spécialité de 1 <sup>re</sup>	8		8	8		8
Histoire-géographie	3	3	6	3	3	6
Langue vivante A	3	3	6	3	3	6
Langue vivante B	3	3	6	3	3	6
Enseignement scientifique (voie générale) ou mathématiques (voie technologique)	3	3	6	3	3	6
Éducation physique et sportive		6	6		6	6
Enseignement moral et civique	1	1	2	1	1	2
			<b>40</b>			<b>40</b>

<b>Tous enseignements obligatoires</b>			<b>100</b>			<b>100</b>
--	--	--	------------	--	--	------------

## Annexe 5

Cité scolaire M Serres comprenant 1400 élèves, 800 au collège et 600 lycée (LEGT, 2 BTS tourisme et hôtellerie restauration et 1 classe prépa) ; secteur de recrutement urbain et péri urbain ; csp moyenne à haute ; réussite DNB sup à la moyenne mais on note une hétérogénéité importante et notamment un taux d'élèves en difficulté sur cet examen qui croît d'année en année. Ce constat se dessine dès l'entrée en 6<sup>e</sup>. on note aussi une difficulté importante face aux élèves de seconde qui peinent à se mettre dans le rythme imposé du lycée. La réussite au bac est dans la moyenne académique.

Les axes prioritaires définies pour le lycée sont les suivants :

1. Apprentissages et réussite :

-Favoriser la réussite des élèves en mettant l'accent sur les progrès réalisés plus que sur le résultat final obtenu.

-S'appuyer sur une mixité au sein des classes, de façon à participer à l'équité et à l'ouverture sociale

-s'attacher au repérage précoce des difficultés pour travailler sur les besoins prioritaires des élèves.

2. Orientation :

-Favoriser la poursuite en études supérieures au travers de bilans de compétences réguliers

-Développer une ouverture sur l'extérieur tant professionnelle que culturelle

3. Vie de l'élève :

-Responsabiliser les élèves

-Les rendre acteurs de leur formation

-Leur permettre de donner du sens à leur présence dans l'établissement

Les axes prioritaires définies pour le collège sont les suivants :

1. Apprentissages et réussite :

-accompagner les élèves dans leur parcours de formation

-S'appuyer sur les parcours pour construire les compétences

-En s'attachant au repérage précoce des difficultés

2. Orientation :

-Favoriser l'orientation vers le lycée

-définir ses points forts et faibles

3. Vie de l'élève :

-Engager les élèves vers la citoyenneté

- passer vers l'évaluation par compétences pour apaiser le rapport à la performance et à la dérive de la méritocratie

L'équipe éducative : en eps on note une équipe distincte entre le collège et le lycée. Une équipe mixte souvent jeune au collège et plus âgée au lycée. Il existe 2 projets d'EPS distincts ; 1 au collège et 1 au lycée. La cohérence d'ensemble est à rechercher tant au niveau de la programmation en EPS ou à l'AS mais aussi au niveau des objectifs poursuivis.

Programmation :

6<sup>e</sup> : athlétisme épreuves combinées courses lancers ; endurance ; natation escalade ; volley rugby ; cirque danse

5<sup>e</sup> : relais escalade basket acrosport step muscu en quinzaine

4<sup>e</sup> : vitesse escalade hand danse step muscu en quinzaine

3<sup>e</sup> : épreuves combinées courses lancers, escalade acrosport rugby step muscu en quinzaine

2<sup>e</sup> : natation vitesse, course d'orientation, muscu ou step, volley

1<sup>ère</sup> terminale / menu 1 : sauvetage step badminton menu 2 : sauvetage esc hand menu 3 : sauvetage muscu volley

Caractéristiques élèves

Cycle 3 : les élèves sont très dynamiques parfois trop ; l'hétérogénéité sociale et scolaire est peu ressentie en EPS du fait de cet engagement totale tournée vers le plaisir avant tout

Cycle 4 : les méfaits de l'adolescence pèsent et on observe une démotivation croissante et une augmentation des élèves décrocheurs. Le nombre de comportements excessifs et parfois violent est en hausse. On ressent une double pression celle de l'excellence pour les meilleurs élèves issus des classes favorisés et un mal être croissant pour les autres. Le rapport à la note est souvent générateur de tensions certains visant tres haut voire trop haut et sont souvent déçus par celles-ci alors que d'autres souffrent de la comparaison avec les meilleurs ; si cela est atténué en EPS cela reste prégnant dans les autres matières

Classes de seconde : le choix de la mixité sociale et scolaire a été fait pour la constitution des classes. Cela donne une disparité forte entre celles-ci ; la dynamique de groupe ne fonctionnant pas toujours. Certains élèves là encore ne se sentent pas toujours à leur place et en EPS se surengagent pour exister ou se distinguent par des comportements inappropriés. L'objectif du bac ne génère pas de motivation positive particulière. Les élèves se projettent peu, leur investissement est très moyen.

Classes de première et terminale : les projets s'affinent pour les uns avec à propos alors que pour d'autres la perception de ses compétences et la vision de l'avenir sont encore floues. L'EPS est encore perçue par certains comme pas très importante, même pour valider le bac.