



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2021

Évaluer pour se développer. Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015

Grandchamp Annabelle

Grandchamp Annabelle, 2021, Évaluer pour se développer. Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_046741D910803

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Évaluer pour se développer

Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique
vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015

Tome 1. Corps de la thèse

THESE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences du sport et de l'éducation physique

par

Annabelle Grandchamp

Directeur de thèse

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Co-directeur de thèse

Professeur honoraire, Jacques Méard

Jury

Professeur, Stéphane Brau-Antony

Professeure, Farinaz Fassa Recrosio

Professeur honoraire, Jacques Méard

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Professeur et Lecteur, Gonzague Yerly

LAUSANNE

2021



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Grégory QUIN, Directeur de thèse, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Jacques MÉARD, Co-directeur de thèse, Professeur honoraire de la Haute École Pédagogique de Lausanne
- Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur à l'Université de Reims Champagne-Ardenne
- Farinaz FASSA RECROSIO, Professeure à l'Université de Lausanne
- Gonzague YERLY, Professeur à la Haute École pédagogique de Fribourg, Lecteur de l'Université de Fribourg

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Annabelle GRANDCHAMP, intitulée :

« Évaluer pour se développer.

**Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants
d'éducation physique vaudois suite à l'introduction des nouvelles
évaluations cantonales de 2015 »**

Nicky LE FEUVRE
Doyenne

Lausanne, le 2 novembre 2021

Résumé

Cette thèse vise à analyser le développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud dans un contexte de réforme. L'innovation tient à l'introduction en 2015 de nouvelles évaluations cantonales obligatoires dans un contexte non certificatif. La littérature sur le sujet a émergé dès les années 1970, animée par la volonté de rationaliser l'enseignement et de rompre avec la notation-sanction. Ces travaux sont toutefois à l'origine de confusions entre fonctions et démarches évaluatives : améliorer les apprentissages sans prendre trop de temps, ne pas discriminer les élèves peu performants tout en restant juste. L'évaluation continue ainsi à générer des tensions et de l'inconfort pour l'enseignant d'EPS, ce qui conduit à des ajustements, des arrangements évaluatifs conscients ou non.

Sur ces sujets, le contexte vaudois est spécifique, du fait de l'absence de certification en EPS pendant une longue période, puis d'un cadre d'évaluation sommative standardisé depuis cinq ans. Dans ce contexte, le but est de mieux comprendre le processus qui conduit un enseignant d'EPS à mettre en œuvre de nouvelles épreuves d'évaluation sommatives prescrites, notamment les préoccupations qui le poussent à y introduire des adaptations, voire à les détourner.

Le cadre théorique est celui de la clinique de l'activité qui associe la psychologie culturaliste (Clot, 2008). La méthode qui découle de ce cadre consiste en une étude longitudinale (un an) de l'activité de six enseignants, par le biais d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. Les données ont été traitées avec la méthode de Bruno et Méard (2018) dans le but de repérer les invariants du développement.

Les résultats montrent que les enseignants d'EPS vaudois sont en proie à des tensions en lien avec le sens d'une évaluation standardisée dans un contexte non noté. Ils partagent le même motif, à savoir faire réussir les élèves, particulièrement ceux qui sont en difficulté. Les situations d'évaluation sommative sont sources de conflits intrapsychiques pour les enseignants d'EPS qui oscillent entre des préoccupations dirigées tantôt vers le bien-être et l'apprentissage des élèves, tantôt vers leur propre confort. Les résultats révèlent un développement potentiel du pouvoir d'agir essentiellement par le sens, en raison de la spécificité des évaluations qui limite le réinvestissement de leurs prises de conscience lors de la situation d'évaluation suivante. Ils mettent également en évidence les effets des interactions au sein des collectifs de travail sur ce développement. Enfin, ils confirment la nécessité d'un meilleur accompagnement des enseignants lors d'une réforme et ouvrent des perspectives d'innovation dans le domaine de la formation à l'évaluation des enseignants d'EPS novices et expérimentés.

Éducation physique - Évaluation - Activité évaluative - Enseignant - Apprentissage - Réforme

Abstract

This thesis aims to analyze the development of the evaluative activity of physical education teachers (PE teachers) in the canton of Vaud in a context of reform. The innovation lies in the introduction in 2015 of new compulsory cantonal evaluations in a non-certificatory context. Literature on the subject emerged in the 1970s, driven by the desire to rationalize teaching and to break away from an evaluation-sanction. However, those works have encouraged the emergence of a confusion between the functions and approaches of assessment: improving learning without using too much time, avoiding discrimination against low-performing pupils while remaining fair. Evaluation thus continues to generate tensions and discomfort for the PE teacher, leading to conscious or unconscious evaluative adjustments and arrangements.

Around those topics, the context of the canton of Waadt is quite specific, due to the absence of certification in PE since the 1970s, but also due to a new standardized summative assessment framework since 2015. In this context, our aim is to better understand the processes that leads PE teachers to implement new prescribed summative assessment tests, in particular resistance and concerns that might push him or her to introduce adaptations or even to divert from the prescribed forms.

The theoretical framework is based on the « clinique de l'activité » which combines influences from a culturalist psychology (Clot, 2008). The method based on this framework consists of a longitudinal study (here for one year) of the activity of six teachers, through 'self-confrontation interviews' and 'cross-referenced interviews'. Data were then processed using Bruno and Méard's method (2018), in order to identify developmental invariants.

Our results show that the PE teachers in the canton of Waadt are experiencing tensions related to the new standardized summative assessment framework in a non-graded context. They often share the same ambition, which is to make students succeed, particularly those who are in difficulty. Summative assessment situations are source of intrapsychic conflict for PE teachers who oscillate between, on the one hand concerns for the well-being and learning of students and, and the other hand, for their own comfort. Our results reveal a potential development of a "power in action" through the meaning of the teaching, due to the specificity of the evaluation framework which limits the reinvestment of their awareness until the next evaluation. Results also highlight the effects of interactions within PE teachers groups (within each schools) on their development. Finally, they confirm the need for better support for teachers during a reform and open up prospects for innovation in the field of training in evaluation for novice and experienced PE teachers.

Physical education - Assessment - Evaluation - Teacher - Learning - Reform

Le *tome 2* de cette thèse de doctorat qui contient les *verbatim* des entretiens est consultable en ligne sur le serveur académique lausannois (SERVAL) (<https://serval.unil.ch>)

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier celles et ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée durant ce travail de thèse et m'ont soutenue durant cinq ans :

Jacques Méard et **Grégory Quin** pour leurs directions respectives empreintes de beaucoup d'attention et de bienveillance. Je vous remercie pour la qualité des échanges et pour vos conseils qui m'ont permis de construire progressivement des compétences en recherche, mais aussi pour toutes les relectures que vous avez réalisées (de la thèse, ainsi que de mes publications).

Les membres du jury : Madame **Farinaz Fassa**, Messieurs **Stéphane Brau-Antony** et **Gonzague Yerly** pour la lecture de mon manuscrit et pour avoir accepté de composer le jury de ce travail de doctorat.

Françoise Bruno pour son aide et son expertise du traitement de mes données.

Le comité de direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud sans qui ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Line, Doris, Janine, Arthur, Nathan et **Serge** pour leur participation et leur engagement à cette recherche-intervention. Je vous remercie pour l'intérêt et l'enthousiasme portés à cette étude.

Tous les collègues de l'Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'EPS dont la responsable, **Vanessa Lentillon-Kaestner**, et son prédécesseur, **Gianpaolo Patelli** pour leur soutien et leur confiance durant ce mandat. J'adresse des remerciements particuliers à mes deux collègues de thèse, **Magali Descœudres** et **Sandra Jourdan**, pour leur aide et leur soutien indéfectible.

Mon papa (François Knecht) pour sa grande disponibilité durant les dernières semaines de rédaction et pour sa relecture minutieuse.

Ma famille et tout particulièrement **ma maman** (Marie-Madeleine Mahout) qui a toujours été présente malgré notre éloignement géographique. Mais aussi **Tiphaine**, ma fille de 11 ans, qui s'est montrée patiente et compréhensive lorsque, des heures durant, je planchais sur ma thèse.

Mes amis, Gabrielle, Rebecca, Christine, Fred, Bettina, Anne, Simone, Pauline, Silvana (et toutes celles et ceux que j'oublie dans la précipitation de cette fin de rédaction) pour leur présence, leur écoute et leur soutien à un moment ou l'autre de ce long périple.

Et enfin, mon conjoint **Gérard** qui, dans les bons et les mauvais moments, m'a continuellement soutenue avec force et bienveillance. Il a assumé les tâches quotidiennes sans jamais se plaindre, ni me faire le moindre reproche. En arrivant au terme de ce parcours, je tiens à lui adresser tout mon amour et mon respect en insistant sur le fait que, sans lui, ce projet n'aurait jamais pu aboutir.

SOMMAIRE

Introduction	7
Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes	12
La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS	16
Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation	33
Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015	55
Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche	67
Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme.....	70
1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants.....	71
1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS.....	82
1.3. Les questions de recherche.....	89
Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.	91
2.1. Le contexte de la recherche-intervention	91
2.2. Le recueil de données.....	101
2.3. Le traitement des données	112
Troisième partie : présentation des résultats de l'étude	123
3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS	123
3.2. Les dynamiques de développement	199
Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude.....	265
4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme	265
4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ? ..	280
4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS	291
4.4. Synthèse de la quatrième partie	302
Cinquième partie : conclusion	306
5.1. Limites de l'étude	306
5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois	309
5.3. Perspectives de prolongement	312
Références bibliographiques	315
Table des illustrations	330
Table des matières	332
Annexes.....	337

NB : Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Introduction

Le présent projet de recherche vise à analyser le développement des pratiques évaluatives des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud. Le but est double : d'abord, dans le champ de la psychologie du travail appliquée à l'enseignement, il s'agit de mieux comprendre l'activité des enseignants et leurs effets en termes d'évaluation sommative ; ensuite, les résultats de cette recherche pourraient avoir une fonction d'outil également dans la formation initiale et continue en valorisant et en éclairant la place de l'évaluation dans le métier d'enseignant d'EPS. En effet, les apports des formations, notamment en ce qui concerne la définition et l'utilité de l'évaluation formative en EPS, sont réels. Existent notamment des interprétations différentes des formes d'évaluation par les enseignants d'EPS, ainsi que des écarts entre leurs conceptions et leurs discours selon Mougnot et Dugas (2014).

Une pré-enquête menée durant les premiers mois de notre recherche doctorale a permis de pointer ces différences, autrement dit de confirmer ces données dans le contexte vaudois. Or, il faut reconnaître que l'évaluation signe un acte spécifique d'enseignant et que, dans ce sens, elle devrait faire l'objet d'une attention particulière dans les modules de formation initiale et continue. En ce sens, il est même légitime de se demander si une formation initiale centrée sur l'évaluation et la notation ne serait pas pertinente (Carnus & Terrisse, 2006 ; Pasquini, 2021). En effet, la compétence à évaluer est un indicateur pertinent rendant compte de la compétence à enseigner et par conséquent de la professionnalité de l'enseignant.

Ainsi, notre projet de thèse vise donc en même temps à produire du savoir et, à terme, à énoncer des préconisations et des pistes pour une prise en compte d'une analyse réflexive sur l'activité évaluative dans la formation des enseignants d'EPS, novices et expérimentés. Notre étude porte plus spécifiquement sur le nouveau cadre cantonal d'évaluation en lien avec le PER (Plan d'Études Romand), introduit depuis 2015, et sur la façon dont il est mis en œuvre et adapté par les enseignants d'EPS. L'intérêt de réaliser une recherche sur ce sujet dans ce contexte tient au fait que, dans le canton de Vaud, jusqu'à un passé récent, l'évaluation en EPS ne faisait l'objet d'aucune évaluation sommative standardisée. À ce sujet, l'introduction de six évaluations cantonales obligatoires a apporté du changement dans les établissements vaudois et les enseignants ont dû progressivement modifier leurs programmes en vue de s'adapter aux nouvelles directives instaurant notamment un nombre minimal d'évaluations sommatives par année. L'objectif de cette thèse est donc de comprendre comment les enseignants d'EPS s'approprient ces nouvelles prescriptions et d'analyser les dispositifs

évaluatifs qu'ils mettent en place pour favoriser les apprentissages et l'engagement des élèves, ainsi que les relations entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes.

L'intérêt porté, dans notre recherche, à l'évaluation sommative se justifie par des enjeux sociaux et professionnels. Des pratiques évaluatives de qualité doivent non seulement s'aligner aux objectifs définis dans le Plan d'études romand (PER), mais aussi être en accord avec les coutumes locales qui caractérisent les pratiques pédagogiques (Hay & Penney, 2009). L'importance de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage est parfois sous-estimée, ce qui s'explique en partie par un manque de formation à l'évaluation (Pasquini, 2021). Cela se traduit par un écart entre les préconisations officielles qui prévoient la mise en place de différentes formes d'évaluations (diagnostique, formative, formatrice et sommative) et les pratiques en classe qui révèlent la prédominance de l'évaluation sommative, qui consiste à vérifier les acquis des élèves en fin de cycle d'apprentissage (Brau-Antony & Cleuziou, 2005 ; Mougenot & Dugas, 2014). L'évaluation sommative constitue une étape importante du processus d'apprentissage (Allain et al., 2016 ; Mougenot, 2016b), mais n'est pas une fin en soi, dans la mesure où elle laisse peu de place à l'élève et à son développement (MacPhail & Halbert, 2010). L'évaluation est un processus dynamique qui s'inscrit dans une perspective d'inachèvement (Ardoino & Berger, 1989). Les logiques de « contrôle » (produit) et de « apprentissage » (processus) sont bien complémentaires et ne doivent pas s'opposer l'une à l'autre (Mottier Lopez, 2009). Si les enseignants d'EPS sont plus nombreux à mettre en place des dispositifs d'évaluation formative que leurs collègues des autres disciplines (Mougenot, 2013), on constate toutefois une difficulté constante à mettre en place une évaluation différenciée qui permette à chaque élève d'évoluer à son rythme sans pour autant prendre trop de temps. La complexité de l'acte d'évaluer qui découle de ces difficultés est fortement sous-estimée, ce qui se traduit par des difficultés d'opérationnalisation pour les enseignants d'EPS (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dans le canton de Vaud, la faible attention portée à l'évaluation dans les instituts de formation initiale et continue, mais aussi le manque d'accompagnement des enseignants dans le terrain lors des réformes de l'évaluation, confirment cette tendance à sous-estimer les enjeux éducatifs et sociaux de l'évaluation. En parcourant une vaste littérature scientifique à l'échelle nationale et internationale depuis une vingtaine d'années, on s'aperçoit que l'évaluation scolaire est au cœur des débats dans les systèmes éducatifs. Récemment, de nombreux auteurs continuent de s'intéresser de près à cette problématique, que ce soit en EPS ou dans les autres matières enseignées (Hadji, 2016 ; Laveault, 2016 ; Leirhaug, 2016 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Mottier Lopez & Pasquini, 2017 ; Pasquini, 2021). Ces travaux révèlent des tensions autour de la difficulté à réaliser une évaluation de qualité qui rende compte, avec fiabilité et pertinence, des apprentissages des élèves.

L'intérêt pour ce sujet de thèse trouve également son origine dans des questionnements personnels. En tant qu'enseignante spécialiste d'EPS durant une vingtaine d'années et praticienne formatrice

(tutrice) durant 10 ans, l'évaluation en EPS a toujours été importante pour moi, bien que source de dilemmes et de contradictions. C'est au regard de ces tensions et ces questionnements intenses, auxquels je ne réussissais pas à trouver de réponses, qu'est née l'idée de consacrer une partie de mon activité professionnelle à un doctorat sur cette problématique. Lors de mes cinq dernières années d'enseignement au secondaire 1, j'ai pris conscience que l'évaluation pouvait être un levier pour engager les élèves, à condition qu'elle ait du sens et qu'elle soit cohérente. Pour illustrer ma motivation initiale et mon type d'implication dans ce sujet, j'ai envie de rapporter une anecdote qui se situe durant l'année 2015-2016 à propos d'une élève de classe d'Accueil (élèves peu scolaires), peu intéressée par l'EPS et l'activité physique en général. Elle assistait aux cours sans entrain ni plaisir, et opposait parfois des refus à faire ce que je lui demandais. Son attitude a radicalement changé après une évaluation de Volleyball où j'avais pris la liberté de proposer une co-évaluation (entendue ici et dans toute la thèse comme une évaluation entre pairs, conformément à l'expression commune employée en EPS) dans le cadre de l'évaluation cantonale Jeux 11^e. Un peu réfractaire au début, elle s'est ensuite gentiment prise au jeu et a fini par apprécier cette tâche. Au-delà du plaisir à évaluer ses pairs, cette évaluation lui a permis de comprendre le sens du jeu, les placements sur le terrain et d'intégrer progressivement les règles. À partir de ce jour, son comportement a changé. Son engagement durant les cours d'EPS s'est fortement et durablement amélioré. Cette expérience m'a fait prendre conscience de la fonction intégrative de l'évaluation sommative qui dépasse le « contrôle des acquis » des élèves en fin d'apprentissage. J'ai donc ressenti l'envie d'étudier les enjeux sociaux et éducatifs de l'évaluation en EPS.

Dans ma posture d'enseignante, de cheffe de file (coordonnatrice d'équipe pédagogique d'établissement dans une discipline) et, plus récemment, de formatrice à la HEP du canton de Vaud, je constate que les tensions liées à l'évaluation en EPS sont toujours vives, notamment en ce qui concerne le maintien ou non d'une évaluation sommative non notée. En 2015, l'introduction des évaluations cantonales standardisées dans un contexte non certificatif m'a sérieusement interrogée sur le sens de cette réforme et sur les intentions de ses concepteurs. De plus, les débats apparents observés dans mon établissement scolaire à l'époque et les échos des séances de chefs de file réunissant les responsables des équipes pédagogiques, ont exacerbé ma curiosité et mon envie d'analyser les tenants et aboutissants de cette réforme pour comprendre pourquoi elle provoquait autant de réactions chez mes collègues. Mais cet intérêt personnel pour un sujet peut, à un certain point, se révéler un piège dans la perspective d'une démarche scientifique. En effet, avant de commencer l'étude, j'avais déjà mené une réflexion approfondie sur l'évaluation et la réforme de 2015. J'avais construit des interprétations et, on le sait, celles-ci peuvent non seulement orienter les pistes de recherche mais aussi s'insinuer clandestinement dans la démarche, sous la forme d'hypothèses et même de certitudes préétablies. Cette question de mon implication incite donc à une

vigilance. Nous y reviendrons à propos de la pré-enquête (prologue), de la méthode (voir partie 2) et en conclusion (partie 5).

C'est donc la dimension subjective du métier, qui en contexte de réforme semble toucher tous les enseignants qui m'intéresse (Saujat, 2010). Il convenait d'investiguer le quotidien des enseignants d'EPS vaudois, d'entrer dans leur vécu professionnel pour essayer de comprendre ce qui les anime et *a contrario* les freine, voire les met en souffrance. La perspective de réussir à conceptualiser l'activité évaluative des enseignants vaudois m'est aussi apparue comme un moyen de renforcer l'exceptionnalité de cette discipline scolaire et de révéler le professionnalisme des enseignants d'EPS parfois mis en doute par les autorités de tutelle, les collègues des autres branches, voire dans l'opinion publique en général.

Au-delà des considérations sociales, professionnelles et personnelles, ce travail de thèse est aussi porteur d'une dimension « technologique » afin d'étayer les dispositifs de formation initiale et continue, notamment par le recours aux méthodologies de l'autoconfrontation.

Dans le prolongement de ces motivations professionnelles d'enseignante et de formatrice, ce travail doctoral m'est aussi apparu comme un défi scientifique permettant de trouver des réponses à une problématique professionnelle qui peine à trouver une issue, un consensus. La plupart des études s'intéressent aux effets des différentes formes d'évaluation sur les élèves, que ce soit sur leurs apprentissages (moteurs, sociaux ou cognitifs), leur motivation ou leur autonomie, d'autres portent sur les enseignants et aux contraintes auxquelles ils sont soumis. Mais la question de la subjectivité de ces acteurs au travail est peu abordée. En s'intéressant à la dimension subjective du métier, c'est-à-dire à l'enseignant, dans un contexte particulier exempt de toute certification, cette recherche rend compte des difficultés auxquelles il est confronté, mais aussi de la satisfaction et de la santé au travail dont il peut bénéficier lorsqu'il évalue ses élèves.

La thèse présentée ici est organisée en six temps (voir Figure 1) : dans un prologue, la problématique générale sera développée sur la base d'une revue extensive de la littérature autour de l'évaluation en EPS, sur les spécificités du contexte vaudois et les caractéristiques de la réforme mise en œuvre en 2015 ; dans les première et deuxième parties, nous présenterons le cadre théorique qui présente les concepts mobilisés pour l'analyse et la méthode mise en œuvre pour le traitement des données ; puis, dans les troisième et quatrième et cinquième parties, nous exposerons les résultats et leur discussion au regard des questions de recherche et de la littérature ; enfin, la cinquième partie consacrée à la conclusion précisera les pistes transformatives de cette recherche doctorale, en termes de dispositifs de formation, et scientifiques pour prolonger ce travail.

Figure 1. Tableau des parties de la thèse

Prologue	Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes
Partie 1	Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme
Partie 2	Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme
Partie 3	Troisième partie : présentation des résultats de l'étude
Partie 4	Quatrième partie : discussion des résultats
Partie 5	Cinquième partie : conclusion

Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes

Les pratiques d'évaluation continuent d'alimenter de nombreux débats dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés (López-Pastor et al., 2013). Dans le champ scolaire, et ces dernières années, l'évaluation est au centre des attentions de la communauté éducative ces dernières années, à la fois comme moyen de réguler les enseignements, et comme élément emblématique de la continuité ou du renouvellement des pratiques d'enseignement. Gérard (2013) a mis en évidence le fait que l'évaluation contribue à une meilleure efficacité et équité des systèmes éducatifs (*ibid.*). Bien que cet objet ait été largement analysé et discuté, la littérature ne témoigne pas d'un consensus conceptuel (De Ketele, 2012). De nombreuses contradictions persistent entre les concepts théoriques et les pratiques des enseignants (Lau, 2016). Une discipline illustre ce paradoxe mieux qu'aucune autre, l'éducation physique et sportive (EPS), où de nombreuses réformes et prescriptions à propos des examens montrent cette absence de consensus (Avery, 2012 ; Holt/Hale & Persse, 2015 ; Larsson & Nyberg, 2017 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug et al., 2016 ; MacPhail & Murphy, 2017) ainsi que les confusions qui persistent dans les conceptions des enseignants et des politiques (López-Pastor et al., 2013).

Dans la sphère francophone, le champ de recherche sur l'évaluation dans cette discipline a connu un fort développement au début des années 1980, notamment en France par l'effet croisé d'un accroissement des préoccupations didactiques et de l'instauration d'épreuves en cours de formation au baccalauréat (Maccario, 1984). Depuis cette période, la question de l'évaluation n'a cessé de s'immiscer dans les débats professionnels et scientifiques en EPS (Mottier Lopez, 2009). Les travaux de la communauté scientifique de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE) se sont, par exemple, intéressés aux tensions entre les différentes évaluations, qu'il s'agisse des évaluations externes (niveau *macro*) ou des pratiques évaluatives en classe (niveau *micro*). Bien qu'elle fasse l'objet de nombreuses études scientifiques, force est de constater que l'évaluation scolaire pose de nombreux problèmes aux enseignants, notamment en ce qui concerne la notation (Hadji, 2016 ; Pasquini, 2021). Un des signes les plus marquants de cette absence de consensus tient d'ailleurs en la multiplication des concepts qui, selon les auteurs et les cultures respectives, se rejoignent parfois, mais se contredisent ou se chevauchent souvent. La littérature francophone met en lumière une confusion récurrente entre la fonction et la démarche des différentes formes d'évaluation, sans doute à l'origine des contradictions perçues par les enseignants (De Ketele, 2010). « L'enjeu est le sens et les utilisations faites de l'évaluation (en tant que processus et produit) à des fins de régulation individuelle et collective dans une logique de développement formatif et/ou de contrôle » (Mottier Lopez, 2009, p. 16). Si la logique de « contrôle » (vérification des acquis) fait partie du processus d'évaluation, une autre logique, que Vial (2001)

appelle la logique du « reste », donne de l'importance à la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Dans les métiers de la formation, cette dimension formative au service du développement de l'élève doit compléter la vérification des acquis de l'évaluation sommative. De plus, Jorro (2016) met en évidence que l'évaluation est une activité professionnelle complexe, pour laquelle il est important de prendre en compte le contexte de l'action, le déroulement et les enjeux du processus évaluatif, ainsi que l'interaction entre évalué et évaluateur. Selon Cardinet (1992), l'évaluation se distingue du jugement de valeur et nécessite un savoir-agir en situation. Dès lors, l'ambiguïté de la posture de l'enseignant, à la fois « contrôleur » et « conseiller », souligne l'importance d'identifier clairement les domaines de compétences professionnelles qu'il doit acquérir s'il veut conduire une évaluation utile en termes d'apprentissage (Jorro, 2016).

On pourrait penser que cet objet, largement analysé et discuté, a débouché sur un consensus conceptuel. Or, le constat que l'on peut faire est loin d'être univoque, dans la mesure où les pratiques de terrain et les conceptions évoluent, ne serait-ce que sous l'impulsion des nouvelles prescriptions à propos des examens. À l'image de la France qui a connu un certain nombre de réformes scolaires depuis les années 1990 (réformes du Baccalauréat et introduction du Socle commun de compétences dès 2005), la Suisse a vécu de grands bouleversements durant ces 30 dernières années, notamment dans le canton de Vaud. Ainsi, en 1996, la réforme « École vaudoise en mutation » (EVM) a considérablement chamboulé le paysage scolaire, en modifiant notamment le cadre de l'évaluation. En 2010, l'entrée en vigueur du Plan d'Études Romand (PER) définissant les contenus d'apprentissage en termes de compétences au cours de la scolarité obligatoire pour la Suisse romande (CIIP - Conférence intercantonale de l'instruction publique -, 2010), a également impacté les pratiques évaluatives des enseignants. Cette « entrée par les compétences » a pu être perçue comme complexe (Gérard, 2010 ; Hadji, 2016) et pose encore des difficultés aujourd'hui à ceux qui sont supposés la mettre en œuvre sur le terrain, notamment les enseignants débutants (Genelot et al., 2016). En effet, le fait d'envisager les contenus d'enseignement en termes de compétences peut être perçu comme le signe d'une mouvance behavioriste qui imprègne la plupart des pays occidentaux depuis le début des années 1990 (Lenzen, 2012), mais on y repère aussi la volonté légitime de mieux prendre en compte la nature des savoirs dans leur complexité, notamment sur le plan cognitif. Selon Bezeau, Musard et Deriaz (2021, p. 15-16), le PER « *priorise une entrée culturelle par des champs d'apprentissage ou des axes thématiques liés aux spécificités des APS* » plutôt qu'une entrée par les compétences. Ainsi, les travaux de Chevallard (1985) et du courant didactique en général ont œuvré pour dépasser les visions comportementalistes et s'approcher des processus complexes présidant à l'apprentissage des contenus. Fondant leurs modèles sur le concept de *transposition didactique*, ils ont cherché à se démarquer du « curriculum formel » pensé par la noosphère (instance représentée, selon les contextes, par le ministère de l'éducation, les directions générales, les chercheurs, les

formateurs, etc.) pour mieux identifier le « curriculum réel », c'est-à-dire les contenus effectifs que les enseignants mettent en œuvre dans leurs cours (Chevallard, *ibid.* ; Lenzen, Poussin, et al., 2012). Mais, depuis plusieurs décennies, ce travail d'investigation des savoirs construits par l'enseignant et les élèves a simultanément rendu ces derniers moins limpides, moins directement appréhendables, donc évaluables, par le praticien. Ce constat vaut surtout dans des disciplines comme l'EPS où le savoir s'exprime en actes, en l'absence de traces écrites pouvant rendre compte des raisonnements développés par l'apprenant jusqu'à sa performance (par exemple le devoir de mathématique déroulant les différentes étapes de la résolution d'un problème, le devoir d'histoire, la dissertation, voire la dictée). Concrètement, lorsqu'un élève réalise un enchaînement gymnique, l'enseignant ne dispose comme seule trace de la prestation à évaluer que sa propre observation fugace, éventuellement complétée par des notes prises en direct à partir de critères préétablis. Sauf si la situation est enregistrée à la vidéo, lorsqu'une passe est manquée en basket-ball, peut-il identifier l'origine de l'erreur (le placement de l'élève passeur, du réceptionneur, la maladresse du passeur, du réceptionneur, la perception tardive du réceptionneur, etc.) ? À la fausse évidence des tables Letessier qui rapportaient directement une performance à une note (Letessier, 1952), à l'apparente clarté des batteries d'objectifs opérationnels décrits dans la pédagogie par objectifs (Eisenbeis & Maccario, 1979 ; Marsenach, 1978), l'enseignement par compétences substitue une complexité qui plonge l'enseignant-évaluateur dans des difficultés objectives.

Cette tendance est alimentée aussi par l'absence de définition communément partagée de la notion de compétences. En fait, les travaux s'accordent sur deux caractéristiques majeures : 1) la compétence est située et 2) elle ne se définit pas en dehors des situations conçues pour l'enseigner et l'évaluer. Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) parlent de « congruence entre les habiletés d'un individu et les exigences de la tâche à accomplir » (*ibid.*, p. 5). Mais il n'y a pas de consensus sur le reste de sa définition, notamment sur les composantes de la compétence (des connaissances ? des procédures ? mais aussi des attitudes ?), ni sur la largeur du spectre des situations dans lesquelles elle est supposée se déployer.

On le voit, la traduction des objets d'apprentissage en termes de compétences complexifie le travail des enseignants dans la mesure où, contrairement aux simples connaissances, immédiatement visibles, les compétences au cœur des pratiques doivent être identifiées et analysées de manière à être exploitées à bon escient (Lenzen, 2012). On comprend donc que les enseignants aient besoin de temps pour s'appropriier les nouveaux plans d'études et élaborer une transposition didactique pertinente et adaptée aux réalités du terrain. Or, l'instabilité qu'a connue l'école vaudoise durant les trois dernières décennies explique en partie les tensions vécues par les enseignants. L'EPS n'échappe pas à la règle, et la succession des réformes scolaires a sans doute attisé les résistances et la méfiance à l'égard de la tutelle (Grandchamp et al., 2020). Pour mieux comprendre les enjeux de la réforme de l'évaluation

en EPS de 2015 et ses effets sur les pratiques évaluatives des enseignants, il y a lieu connaître les spécificités du contexte scolaire et les particularités de l'EPS vaudoise en termes d'évaluation.

Nous avons donc fait le choix de découper ce prologue en trois temps :

- D'abord, nous présentons l'évolution des pratiques évaluatives en EPS dans différents contextes nationaux. Le but est ici de mettre en lumière les tensions et confusions qui persistent entre les concepts théoriques et les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS et présenter les nouvelles approches dites « alternatives » apparues dans certains pays en réponse à une insatisfaction en termes d'apprentissage des évaluations traditionnelles. À travers une revue de littérature internationale, nous montrons que les tensions et contradictions sont à l'origine de nombreux débats dans les systèmes éducatifs des autres pays industrialisés (López-Pastor et al., 2013). Bien que les pratiques d'évaluation en EPS aient été largement analysées et discutées, la littérature révèle la persistance de confusions et contradictions dans les conceptions et les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2018). L'intérêt de la recherche pour de nouvelles approches évaluatives ne décline pas ces dernières années et de nombreuses réformes en EPS ont vu le jour. Plus répandues dans les pays anglo-saxons, des approches « alternatives » ouvrent la voie à une évaluation plus formative, voire « formatrice », dans laquelle les élèves sont davantage responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages, favorisant ainsi la réussite et l'engagement des élèves (Méard & Grandchamp, 2017).

- Puis, nous portons notre attention sur le contexte national et cantonal, et plus particulièrement sur les aspects politico-historiques de l'École vaudoise et de son EPS. Cette partie vise à présenter les spécificités de l'enseignement et de l'évaluation de l'EPS dans ce contexte. Par une analyse approfondie des conceptions dominantes de la discipline et les logiques institutionnelles du milieu, nous montrons que les réformes successives des 30 dernières années et l'essor des épreuves standardisées ont fragilisé la confiance des enseignants envers les autorités et induit une distanciation progressive des enseignants par rapport aux instructions officielles. Nous présentons ainsi les étapes qui ont marqué l'évolution de l'évaluation en EPS dans le canton de Vaud et les divers livrets (supports d'évaluation) utilisés jusqu'à la réforme de 2015.

- Enfin, nous nous intéressons aux spécificités et enjeux de la réforme de l'évaluation sommative de 2015, notamment par l'intermédiaire d'une étude exploratoire (pré-enquête menée en 2016-2017) qui met en lumière l'origine des méfiances apparentes des enseignants d'EPS lors de l'entrée en vigueur du nouveau cadre cantonal d'évaluation (Grandchamp et al., 2020). Nous verrons que les tensions et contradictions vécues par les enseignants d'EPS vaudois font écho aux réactions déjà observées dans la littérature lors des réformes scolaires au niveau national et international. L'instabilité institutionnelle de ces 30 dernières années explique partiellement les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation en EPS de 2015.

Les trois temps de ce prologue vont nous permettre de formuler un questionnement qui, avant l'exposé de notre première partie dédiée à notre le cadre théorique, doit aussi dessiner le périmètre de l'objet d'étude de la thèse pensé dans le cadre épistémologique de la psychologie du travail, mais avec une conscience aiguë des implications historiques et sociologiques des dynamiques analysées.

La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS

La littérature reconnaît généralement l'importance de l'évaluation en EPS dans un but d'efficacité et d'équité de l'enseignement (Grandchamp et al., 2018). L'évaluation fait partie du processus enseignement-apprentissage et il est impossible qu'un apprentissage ait lieu sans évaluation (Brau-Antony, 2001 ; Stobart, 2011). Gérard (2013, p. 76) analyse l'étymologie du mot « évaluer » dont les racines indo-européennes et latines lui donnent le sens de « *faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, en montrer la force et la puissance* ». Mais des études européennes mettent en lumière la confusion qui règne au sein de ces pratiques évaluatives, notamment entre évaluation sommative et formative (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Mougnot, 2013, 2016b ; Mougnot & Dugas, 2014 ; Stobart, 2011). Des études mettent également en évidence une ambiguïté autour des différentes fonctions de l'évaluation (De Ketele, 2010), ambiguïté qui semble être à l'origine de tensions et contradictions marquant les pratiques évaluatives en EPS et qu'il y a lieu de clarifier. Une analyse des différentes fonctions d'évaluation dans cette discipline au travers des travaux scientifiques les plus récents semble donc nécessaire au préalable pour comprendre les enjeux de chacune d'entre elles, pour dissiper certaines ambiguïtés et dépasser les confusions.

Les différentes fonctions de l'évaluation

Évaluer consiste donc à apprécier la valeur d'une chose, en l'occurrence une prestation d'élève en EPS. Cette « appréciation » prend la forme d'une « information en retour ». Mais, derrière cette définition, les différentes pratiques rassemblées sous le vocable d'évaluation sont diverses selon les destinataires de cette « information en retour » et selon la fonction que l'on cherche à lui faire jouer. Cette diversité et cette hétérogénéité des pratiques sont liées à ces différentes fonctions possibles. De Ketele (2010, p. 30-31) distingue au moins trois fonctions principales de l'évaluation :

- *la fonction d'orientation* : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ;
- *la fonction de régulation* : évaluer pour améliorer une action en cours. Cette fonction est mieux connue dans le monde scolaire sous l'appellation d'évaluation formative, concept créé par Scriven en 1967 ;
- *la fonction de certification* : évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée.

Déjà repérée déjà par Scriven (1967) et Bloom (1971), il semble donc que la confusion entre évaluation certificative et évaluation formative persiste depuis une cinquantaine d'années. Les travaux de recherche en docimologie ont ainsi porté essentiellement sur les notes comme échelles de mesure des performances. Ceci a eu pour conséquence qu'aux yeux de nombre de praticiens, « l'évaluation se résumait à attribuer une note fiable pour sanctionner la réussite des apprentissages » (De Ketele, 2010). Cette conception n'est pas sans risque, car elle consiste à réduire l'évaluation à la seule fonction de « sanction ». Hadji (2016, p. 123) dénonce la « quantophrénie » de l'évaluation, qui consiste à systématiquement quantifier les apprentissages par des notes chiffrées, ce qui a pour conséquence d'envisager les problématiques scolaires et éducatives selon une philosophie du *management*, autrement dit d'outil de pilotage (Yerly & Maroy, 2017). Dans cette optique, la note est un outil de mesure des performances scolaires qui ne tient pas compte du réel évalué. De plus, l'usage obsessionnel de la note et le climat de compétition qu'elle induit renforce le caractère anxiogène de l'école.

En outre, les auteurs s'accordent sur le fait que le processus évaluatif consiste à confronter un référent à un référé (*ibid.*), mais ils divergent sur la finalité du processus : pour les uns, il s'agit de « porter un jugement sur » ; pour les autres, de « fonder une prise de décision ». Si la langue française utilise le même concept pour les deux types d'évaluation, les anglophones distinguent l'*assessment* lorsque l'évaluation se rapporte aux apprentissages, et l'*evaluation*, lorsqu'elle porte sur les dispositifs (Allal, 2012 ; Collier, 2011). Selon Hadji (2012), le terme « *assessment* » possédant les mêmes racines que le verbe « asseoir » de la langue française, se réfère à une démarche permettant de collecter des traces pour fonder les « assises » d'un jugement d'appréciation. Les travaux des chercheurs en évaluation ont bien montré qu'il existe plusieurs fonctions possibles de l'évaluation et que la confusion entre ces différentes fonctions est très fréquente dans l'esprit des enseignants (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Harlen & James, 1997). Même dans la littérature de recherche, la distinction entre formatif et sommatif est loin d'être claire (Stobart, 2011). Ainsi des tests en classe, destinés à suivre la progression des élèves, sont considérés comme de l'évaluation formative bien que les informations recueillies n'aient aucune fonction régulatrice. Dans ce contexte, le terme de « mini-évaluations sommatives » semble plus adapté (*ibid.*, p. 43).

Selon Vial (2001), l'évaluation correspond tantôt à une situation de bilan (évaluation sommative) tantôt à un processus de développement de l'élève (évaluation formative). Si l'évaluation sommative consiste en un « contrôle » des acquis des élèves à un moment précis, elle doit être considérée comme un processus et non pas comme un produit (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020 ; MacPhail & Halbert, 2010). Placée en général en fin de cycle d'enseignement, l'évaluation sommative en EPS fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage (Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013) dans lequel elle est associée à l'évaluation diagnostique, réalisée en début de cycle pour évaluer le niveau

initial de l'élève, et à l'évaluation formative qui se déroule durant l'ensemble des leçons dans le but d'informer les enseignants sur les apprentissages et le progrès des élèves (MacPhail & Halbert, 2010). Selon Allal & Mottier Lopez (2005), l'évaluation formative se décline en trois types de régulation qui concernent tantôt l'enseignant (*rétroactive* et *proactive*) tantôt les élèves (*interactive*) (p. 269-270). Cette dernière a pour but d'associer les élèves au processus d'apprentissage par un suivi individualisé et des *feedbacks* (Stobart, 2011). Pour différencier ces trois approches pédagogiques, Scallon invente en 1982 la notion d'« évaluation formatrice » dont la finalité principale est l'autorégulation des apprentissages grâce à la connaissance et l'appropriation des critères par les élèves (Nunziati, 1990). L'évaluation formatrice enrichit ainsi la fonction régulatrice de l'évaluation formative en aidant les élèves à repérer leurs apprentissages et leurs progressions (David, 2006). De par sa dimension éducative, elle guide les pratiques évaluatives en mettant l'accent sur le développement d'habiletés et de compétences transférables (Abonnen & Boda, 2016).

Certains mettent en exergue le vaste potentiel de l'évaluation formative, notamment grâce à l'auto-évaluation et la co-évaluation (Morrissette & Nadeau, 2011). Dans le contexte français, notons que cette dernière a émergé en EPS dans les années 1980, face aux nouvelles difficultés rencontrées par les professionnels suite à une réforme instituant une évaluation en cours de formation (les enseignants ne pouvant simplement plus évaluer seuls dans les délais impartis, ils sollicitèrent les élèves, d'abord pour recueillir des données, puis développèrent des dispositifs de plus en plus raffinés, dans lesquels les élèves étaient de plus en plus impliqués) (Brau-Antony, 1991 ; Méard, 1987). Quarante ans plus tard, les chercheurs montrent qu'en collaborant entre eux et avec l'enseignant au cours de ces auto- et co-évaluations, les élèves intègrent activement les critères d'évaluation et se responsabilisent (Mougenot, 2013). En plus des savoirs théoriques et disciplinaires, ils acquièrent des capacités transversales tantôt stratégiques et réflexives, tantôt sociales et relationnelles (Bezeau et al., 2021 ; PER, 2010). Cet ensemble d'apprentissages favorise le développement individuel des élèves au détriment de la compétition et de la sélection, et donne ainsi du sens au « métier d'élève » (Morrissette & Nadeau, 2011).

Avant de définir les modalités d'une évaluation, il y a donc lieu de questionner la fonction de l'évaluation, en lien avec son destinataire : l'élève pour le renseigner sur son processus d'apprentissage et le favoriser, pour lui permettre de se situer parmi d'autres ou selon une norme de classe, locale ou nationale ; l'enseignant pour le renseigner sur les effets d'un dispositif ou de sa démarche et l'aider à améliorer son enseignement ; les parents d'élèves pour les renseigner sur le niveau de leur enfant ; la société pour appréhender les effets des programmes, le degré d'atteinte de ces programmes, au regard des moyens alloués, ou pour sélectionner les individus supposés être les plus compétents ou méritants. Ce questionnement retentit enfin sur ce qu'on souhaite évaluer ainsi que sur les outils mis en œuvre, sachant que ces derniers varient selon l'objet à évaluer.

Les auteurs soulignent l'importance d'une réflexion en amont afin d'identifier la fonction d'une évaluation et d'en définir la démarche (De Ketele, 2010 ; Vial, 2001). Si la littérature a tendance à opposer l'évaluation formative à l'évaluation sommative (Ardoino & Berger, 1989), les travaux les plus récents tendent à montrer qu'il est préférable de ne pas les opposer, considérant que l'évaluation est liée dans sa globalité à l'environnement des apprentissages et de l'enseignement (Lau, 2016). L'évaluation ne doit pas être « monomaniacque », à l'image de l'évaluation normative dont l'unique fonction est de classer les élèves (Hadji, 2016). Et, si le principe est de privilégier l'évaluation formative et informative, force est de reconnaître que chaque logique d'évaluation est légitime, y compris celle du contrôle (Mottier Lopez, 2009). D'un point de vue théorique, le processus d'évaluation (les apprentissages) se distingue du produit fini (le contrôle de acquis), mais les deux demeurent complémentaires et indissociables (Ardoino & Berger, 1989).

La confusion entre les fonctions et les démarches de l'évaluation

Une hypothèse consiste à avancer que les contradictions vécues par les enseignants quand ils évaluent sont peut-être les conséquences d'une confusion entre fonction et démarche de l'évaluation (De Ketele, 2010). Si la première se rapporte au « pourquoi » de l'évaluation, la deuxième constitue le « comment ». L'analyse des pratiques révèle que, pour la plupart des enseignants, l'évaluation sommative est assimilée à l'évaluation certificative. Et l'on peut penser que les travaux de Scriven ont contribué à alimenter cette confusion dans les instituts de formation. Si la fonction de l'évaluation formative est de réguler l'apprentissage en cours (Allal & Mottier Lopez, 2005), celle de l'évaluation sommative peut-être certificative (certifier socialement une action considérée comme terminée par une note) ou informative (renseigner sur les apprentissages, les acquis ou les difficultés des élèves) (Hadji, 2016). Une étude écossaise et anglaise souligne les risques inhérents à cette confusion conceptuelle dans les pratiques évaluatives comme, par exemple, le fait de matérialiser l'évaluation formative par des mini tests sommatifs qui n'ont aucune fonction régulatrice et augmentent la charge évaluative des enseignants (Harlen & James, 1997).

L'EPS n'échappe pas à ce constat et la clarification de ces termes permet peut-être de mieux comprendre les dilemmes ressentis par les enseignants lorsqu'ils doivent attribuer une note à la prestation d'un élève en EPS (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Brown & Penney, 2016 ; Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003). Les dispositifs d'*evaluation* contribuent au même titre que l'*assessment* à la valeur de l'EPS aux yeux des politiques (Collier, 2011), mais l'évaluation ne peut toutefois se limiter à sa fonction informative (transmettre des informations sur les apprentissages). Sa finalité doit être également l'amélioration des apprentissages, ce qui implique une évaluation cohérente et efficace alignée sur les objectifs et contenus d'apprentissage (Brau-Antony & Grosstephan, 2006 ; Hay & Penney, 2009).

Dans les textes officiels, les procédures d'évaluation sont censées ne pas avoir la même fonction ni être mises en œuvre au même moment (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Mais dans la pratique, ces distinctions ne sont pas toujours aussi clairement observées et les enseignants se réfèrent souvent à la fonction de certification en mettant une note, mais n'évaluent pas toujours de manière pertinente, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences (Collier, 2011). Si l'évaluation formative (fonction de régulation) est connue de beaucoup d'enseignants en théorie, il n'en va pas de même dans la pratique (Mougenot & Dugas, 2014). Il existe donc un décalage entre les intentions des enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre (Bourghouts et al., 2017). Selon Mougenot et Dugas (2014), si 97% des enseignants d'EPS interrogés disent utiliser l'évaluation formative, régulièrement ou non, seuls 11% d'entre eux la proposent lors de chaque cycle d'apprentissage sans jamais la noter. Mougenot (2013) relève que cette « évaluation formative déformée » (qui consiste à noter les évaluations formatives) contribue à détourner la finalité du dispositif aux yeux des élèves qui, dans ces conditions, se soucient davantage de la note chiffrée que des critères d'évaluation. Butera et ses collaborateurs ont également montré que dans un contexte plus général, la répétition de cette pratique détournée peut avoir des effets néfastes sur les élèves (Butera et al., 2011).

Les débats entre les fonctions régulatrices de l'évaluation et celles normatives du contrôle semblent donc se perpétuer. Apparaissent donc régulièrement des tensions entre évaluation sommative et formative, entre une logique de *contrôle* permettant d'assurer une égalité de traitement et une régulation *dialogique* s'inscrivant dans une logique de développement et d'apprentissage permettant à chacun d'atteindre les objectifs (Mottier Lopez, 2009). Cette distinction touche à la conception qu'ont les enseignants de l'évaluation, notamment en ce qui concerne les principes de justice. Luisoni et Monnard (2020) définissent trois visions de ce qu'est une école juste. Premièrement, on peut considérer qu'elle est juste lorsqu'elle permet à chacun de réussir selon son mérite (égalité des chances) ; deuxièmement, lorsqu'elle garantit le même traitement pour tous (égalité) ; enfin, lorsqu'elle différencie les attentes en fonction des besoins des élèves (équité). L'évaluation formative fonde ses principes sur cette vision de la justice. Confrontés à la double mission de former et de sélectionner, on comprend que les enseignants soient soumis à des tensions et des contradictions. Les résultats de cette étude fribourgeoise révèlent que la dimension de justice avec laquelle ils sont le plus en accord est « l'égalité de traitement » (*ibid.*, p. 449). Ils mettent toutefois en lumière des conceptions différentes selon le niveau de scolarité dans lequel ils enseignent. Ainsi, les enseignants du secondaire 1 (cycle 3, correspondant aux niveaux « 5^e, 4^e et 3^e de collège » en France) semblent davantage attachés au mérite que leurs homologues du primaire (cycle 1, correspondant aux niveaux « Grande section de maternelle à CE1 » en France). De plus, les pratiques évaluatives des enseignants du cycle 3 sont très faiblement influencées par le niveau des élèves (*ibid.*). On comprend aisément que, dans un contexte noté, l'évaluation laisse peu de place à l'élève dans la mesure où l'évaluation sommative

est considérée comme un produit et non un processus (MacPhail & Halbert, 2010). On peut donc légitimement se demander quelle serait la place accordée aux élèves dans un contexte libéré de sa fonction certificative comme celui de l'EPS vaudoise (voir partie suivante). En d'autres termes, le niveau et le parcours des élèves influenceraient-ils autant le jugement évaluatif des enseignants du cycle 3 que le mérite en l'absence de notes promotionnelles ? Mougnot (2016a) relève que, plus les enseignants considèrent que l'évaluation certificative est source de stress pour les élèves, moins ils attribuent de notes. Des chercheurs dénoncent les effets négatifs de la notation sur le stress et l'anxiété des élèves (Hadjji, 2012 ; Merle, 2012). Une récente étude russe met en évidence que le stress lié à la note nuit à l'apprentissage lorsque la tâche à réaliser n'est pas maîtrisée. Le stress ressenti serait plus important chez les filles que chez les garçons (Prokofieva et al., 2017). On comprend dès lors les risques engendrés par l'augmentation du nombre d'évaluations sommatives et la multiplication des épreuves standardisées sur la santé des élèves. A l'inverse, il semble que les commentaires encourageants et constructifs dans le cadre de stratégies d'apprentissage centrées sur l'élève réduisent l'anxiété et favorisent leur sentiment de compétence des élèves (Ridgers et al., 2007).

Dans la littérature internationale, l'évaluation formative en EPS est souvent présentée comme plus utile pour aider les élèves à progresser que l'évaluation sommative (Mougnot & Dugas, 2014). La relation entre évaluation sommative et formative donne lieu à des avis contradictoires : si certains auteurs prétendent qu'une distinction entre ces deux types d'évaluation doit être maintenue, d'autres estiment que l'évaluation sommative peut aussi favoriser l'apprentissage (Leirhaug, 2016). Selon Lau (2016), il est temps de dépasser le clivage entre le « mauvais » sommatif et le « bon » formatif. Mottier Lopez (2009) insiste de son côté sur « la légitimité de chaque logique, y compris celle de contrôle » et précise que l'enjeu est la cohérence du sens et des utilisations faites des différentes formes d'évaluation.

On le voit, les problèmes semblent donc liés à un manque de clarté quant à ce qu'on souhaite évaluer et pourquoi une telle évaluation est retenue, comme indiqué précédemment. On se rend compte, à la lumière de cette littérature scientifique et professionnelle, qu'à l'absence de consensus conceptuel à propos des fonctions et démarches fait écho une polyphonie de pratiques marquées par les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS quand il s'agit d'évaluer leurs élèves. S'il existe une volonté partagée d'améliorer les pratiques évaluatives en EPS, les enseignants d'EPS rencontrent des difficultés pour les opérationnaliser (Leirhaug & MacPhail, 2015). Il semble bien que pour les enseignants, qu'ils soient débutants ou non, la complexité de l'évaluation soit fortement sous-estimée. Une récente étude romande montre en effet que l'activité évaluative des enseignants novices dans cette discipline est souvent corrélée à des situations émotionnellement marquantes vécues par eux en classe (Descœudres & Méard, 2019). Les critiques à l'égard des évaluations prescrites dénoncent à

la fois un manque de temps (Braxmeyer et al., 2005) et une charge administrative trop importante (Descœudres, 2019).

Les confusions et contradictions entre les concepts, la complexité de la gestion de l'évaluation en milieu scolaire, ainsi que les enjeux sociétaux liés à l'EPS placent les enseignants face à de nombreux dilemmes pour répondre au mieux à leurs préoccupations, elles-mêmes dilemmatiques. Les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS ont fait l'objet de nombreuses recherches et continuent aujourd'hui d'alimenter les débats au sein des systèmes éducatifs des pays industrialisés (Grandchamp et al., 2018).

L'évaluation au centre des préoccupations en EPS

On pourrait penser que ce sont les confusions et l'absence persistante de consensus dans les conceptions des enseignants, des politiques et même des chercheurs, qui expliquent les nombreuses réformes et prescriptions à propos des examens (Avery, 2012 ; Holt/Hale & Persse, 2015 ; Larsson & Nyberg, 2017 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug et al., 2016 ; MacPhail & Murphy, 2017). Ou, comme Jacques Ardoino et Guy Berger (1989), on peut avancer que la multiplication des réformes relatives à l'évaluation est un des signes d'une interrogation plus profonde sur le sens de l'enseignement et de l'éducation dans nos systèmes scolaires occidentaux.

En EPS, la question de l'évaluation des élèves est une préoccupation prégnante en France depuis le milieu du XX^e siècle (Letessier, 1952), avec une accélération à partir des années 1980, comme nous l'avons vu en introduction de ce prologue. Et ce sont les enjeux de justice et d'équité qui sont au cœur des réflexions portant sur l'évaluation en EPS. De nombreuses études françaises mettent en lumière les tensions vécues par les enseignants lorsqu'ils doivent noter les élèves et la manière dont les professionnels contournent les prescriptions en réponse à leurs préoccupations (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino, 2009, 2011 ; Merle, 1996). Par exemple, une importante révision des programmes a ainsi vu le jour à la fin des années 1990 visant à réduire les inégalités entre élèves (Cogérino & Mnaffakh, 2008).

Cette « ébullition » de la profession pour les débats certificatif/formatif de l'évaluation en EPS, en lien avec les questions d'équité et de justice, trouve sans doute son origine dans certaines spécificités de la discipline qui en font un lieu où les tensions et les contradictions sont exacerbées : sans parler du statut secondaire de l'EPS, le fait par exemple que l'évaluation s'y réalise « à chaud » (c'est-à-dire sans traces de productions des élèves que l'enseignant peut analyser de façon approfondie) (Mougenot, 2013) peut conduire à imaginer des types de formation spécifiques (Brau-Antony & Grosstephan, 2006). Comme nous l'évoquerons plus loin, la discipline EPS partage sur ces points des préoccupations communes avec d'autres enseignements telles que celui de la technologie, de la musique, des compétences de communication en langues étrangères (Aubin, 2010) ou encore de

l'oralité en langue première (Simard et al., 2010). On doit noter aussi le fait que les élèves performants le soient la plupart du temps parce qu'ils ont construits des compétences en dehors de l'école (ce qui est beaucoup moins le cas en mathématiques, sciences, histoire, etc.), ce qui amplifie les effets potentiellement pervers de la certification et attise les discussions sur la place à accorder à une évaluation « pour apprendre » (Méard & Grandchamp, 2017).

Les limites des notes pour évaluer des compétences

En EPS, l'évaluation des compétences dépasse largement la seule maîtrise d'habiletés motrices et implique la prise en compte du temps de l'apprentissage et du caractère généralisable du savoir au travers de multiples situations (Grandchamp et al., 2018). Les travaux en docimologie ont porté essentiellement sur les notes comme échelle de mesure des performances, ce qui a eu pour conséquence qu'aux yeux de nombreux praticiens, l'évaluation se résumait à attribuer une note fiable pour sanctionner la réussite des apprentissages. Or, il apparaît de façon peu contestable que l'évaluation n'est pas une mesure et que la note ne peut évaluer le réel (Hadji, 2016). Dans la plupart des systèmes scolaires, l'évaluation des apprentissages se construit à partir d'un décompte de points, dont la somme ou un pourcentage permet d'attribuer une note. Si le point est la modalité de pondération la plus courante, il induit « un phénomène de compensation qui invalide la cohérence de la note » (Pasquini, 2021, p. 78). En d'autres termes, la compensation des points perturbe la cohérence entre la note et les apprentissages. Des travaux en Sciences de l'éducation (De Ketele, 2012 ; Hadji, 2012, 2016 ; Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Pasquini, 2018, 2021) montrent que l'élaboration d'évaluations sommatives centrées sur les apprentissages des élèves est un processus complexe, dynamique et situé. Ces auteurs évoluent en contexte certificatif et de ce fait, remettent en question la fiabilité du système de notation des apprentissages en France et en Suisse romande. Pour Pasquini (2021) notamment, « l'utilisation des points représente un écueil important dans une construction de note référée à l'apprentissage » dans la mesure où les points qui la construisent sont des outils de mesure standardisés visant à quantifier un objet » (p. 75). On se situe ici dans le paradigme de l'*évaluation mesure* (De Ketele, 2012) où la note ne peut rendre compte de la complexité des apprentissages qu'elle est censée certifier.

Or, cette conception réductrice du processus évaluatif n'est pas sans risque et le travail scientifique pointe les risques d'arbitraire et de subjectivité dans la notation en EPS (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Hay & McDonald, 2008 ; Zhu, 2015). Autrement dit, l'évaluation objective n'existe pas en EPS (Lentillon-Kaestner, 2008). Évaluer consiste à apprécier la valeur d'une prestation d'élèves en EPS dans plusieurs situations, ce qui rend inadéquate l'évaluation des compétences par une note (Collier, 2011) car celle-ci laisse notamment échapper le caractère transférable du savoir construit ainsi que les processus sous-jacents à cette construction par les élèves.

La plupart des études montre que la note, en tant que source de motivation extrinsèque, ne suscite pas l'envie de réussir mieux que les autres et limite l'investissement et les performances en jouant négativement sur les but d'accomplissement (Pulfrey et al., 2011). En France, des actions en vue de supprimer la note se sont d'ailleurs multipliées dans l'ensemble des disciplines au cours de cette dernière décennie (Butera et al., 2011 ; Genelot et al., 2016). Ainsi, lors d'une évaluation en EPS expurgée de sa dimension certificative, les élèves ressentent davantage l'aide de l'enseignant, leurs relations s'améliorent, ceux qui sont plus faibles se sentent moins discriminés (Leirhaug & MacPhail, 2015). Sur ce point, une étude comparative a porté sur plusieurs Cantons suisses, dont celui de Vaud, où les élèves ne sont pas notés (Allain et al., 2016). Les auteurs confirment que, dans ces conditions (canton de Vaud), les élèves, surtout les moins performants, s'y sentent davantage soutenus par leurs enseignants que dans le canton de Genève (où l'EPS est notée) (*ibid.*). Les notes constituent toutefois des points de repères pour les élèves et leurs parents dans la mesure où elles leur sont familières. S'il ne faut pas forcément supprimer la note, il est nécessaire de l'accompagner d'un système de communication des résultats clair et individualisé. Dans la perspective d'une évaluation informative et constructive, Hadji (2016) relève que les enseignants doivent non seulement expliciter leurs attentes et les critères d'évaluation, mais surtout éviter de « sanctionner » les élèves par une note. Selon cet auteur, « il appartient à chaque enseignant, pour ce qui relève de sa liberté pédagogique, de mettre en œuvre une évaluation pédagogique qui soit la plus constructive possible » (p. 135). Pour Pasquini (2021), la note est un outil pertinent pour déterminer le parcours scolaire des élèves à partir du moment où elle est fondée sur une construction fiable. Si la note est toujours communiquée, la manière dont elle est construite ne s'inscrit pas toujours dans un raisonnement centré sur les apprentissages. Pour être valide, la note devrait donc refléter la nature du jugement évaluatif. C'est la condition pour que le système enseignement-apprentissage-évaluation puisse s'inscrire dans le paradigme d'une « évaluation pour les apprentissages » (*AfL*) qui, comme le rappelle cet auteur, est « l'une des finalités les plus importantes de l'évaluation scolaire aujourd'hui » (Pasquini, 2021, p. 7).

L'omniprésence du certificatif et les limites des évaluations traditionnelles en EPS

Des critiques émergent régulièrement à l'égard des évaluations traditionnelles en EPS, à l'instar des tests de condition physique, qui ne répondraient plus aux exigences pédagogiques actuelles visant l'éducation de l'enfant dans son entier (*holistic approach*) (Dyson, 2014). Un enseignement de qualité impliquerait une évaluation inscrite dans une perspective socio-culturelle critique (*social-critical perspective*). Or, malgré cette littérature étendue (Butera et al., 2011), force est de constater que l'évaluation sommative reste encore dominante (Brau-Antony, 2001 ; Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; Mougenot, 2016a). De nombreuses études révèlent que les enseignants d'EPS recourent plus fréquemment à des évaluations traditionnelles basées sur des connaissances ou

des performances, plus faciles à noter et laissant apparemment moins de place à la subjectivité (Constantinou, 2017 ; López-Pastor et al., 2013 ; Mougenot, 2013). Au Royaume-Uni par exemple, près de 90% des enseignants utilisent les *Physical Fitness Tests (PFTs)* dans leur programme (López-Pastor et al., 2013).

Par ailleurs, l'analyse des pratiques évaluatives en EPS montre que la plupart des évaluateurs de terrain confondent l'évaluation sommative et certificative (De Ketele, 2010). Cette dernière fait référence au jugement d'un produit ou d'une opération à partir d'informations et est utilisée pour certifier socialement ou sélectionner (De Ketele, 2010 ; Richard, 2016). Il s'agit donc d'une fonction en réponse à une finalité permettant de définir le « pourquoi » de l'évaluation. Le concept d'évaluation sommative se réfère plutôt au « comment », relevant d'une démarche qui consiste à attester de la maîtrise ou non des acquis des élèves à un moment précis (Lentillon-Kaestner, 2008 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Elle n'induit donc pas toujours la mise en place d'un système de notation, réduit à la seule fonction de « sanction » dans le but de porter un jugement. Ce malentendu entre certificatif et sommatif incite à opposer « évaluation sommative » à « évaluation formative » (Mougenot, 2013 ; Mougenot & Dugas, 2014). Mais au vu de ce qui précède, une évaluation sommative pourrait être réalisée sous forme d'un contrôle en cours d'apprentissage et répondre à des fonctions d'orientation (préparer une nouvelle action) ou de régulation. Ce raisonnement apparaît déterminant dans le contexte de l'évaluation en EPS lorsque certains pays proposent des évaluations sommatives non certificatives (Allain et al., 2016). La confusion fréquente entre évaluation sommative et certificative met le doigt sur un des nœuds du système et permet peut-être de mieux comprendre les contradictions chez les élèves et les enseignants (Cogérino, 2009). Cette confusion est souvent mise en rapport chez les auteurs avec les dilemmes ressentis par les enseignants lorsqu'ils doivent mettre une note en EPS (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Brown & Penney, 2016 ; Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003). Là encore, les dispositifs semblent dépendre de l'objet à évaluer. Et les chercheurs soulignent l'importance d'une réflexion en amont afin d'identifier la fonction d'une évaluation (De Ketele, 2010 ; Vial, 2001).

Certains avancent qu'une EPS de qualité doit articuler *curriculum, pedagogy and assessment* (contenu, pédagogie et évaluation) (Penney et al., 2009). Or, cet alignement n'est pas toujours effectif et les pratiques évaluatives des enseignants ne sont pas toujours en accord avec les programmes scolaires en vigueur (Nazari et al., 2017 ; Oh & Graber, 2017 ; Redelius & Hay, 2012), mais plutôt sur leur « épistémologie pratique », en rapport avec leurs conceptions mouvantes et de plusieurs types (Brau-Antony & Grosstephan, 2017). Sur ce point, la question de la prise en compte ou non de facteurs sociaux et affectifs dans l'évaluation en EPS est au cœur des débats (Collier, 2011 ; Glennon et al., 2015 ; Melograno, 2007). Les spécificités de cette discipline font naître des avis divergents au sein de la communauté pédagogique et scientifique : les enseignants d'EPS se préoccuperaient

davantage de l'équité (justice distributive) tenant compte des différences entre élèves que d'une égalité (justice procédurale) préconisée dans les textes officiels (Cogérino & Mnaffakh, 2008), même si l'étude de Lentillon-Kaestner (2014) sur les injustices perçues par les élèves en EPS nuance ce constat en pointant que les élèves sont aussi sensibles à l'équité. De même, pour certains enseignants d'EPS, les facteurs tels que le comportement, l'effort, la participation et les progrès ne peuvent être considérés comme des objectifs d'apprentissage évalués et notés (Melograno, 2007). D'autres avancent au contraire que l'évaluation en EPS ne doit pas se limiter à des facteurs cognitifs et moteurs, pour assurer l'égalité des chances face aux pratiques physiques scolaires fortement sexuées (Glennon et al., 2015 ; Lentillon-Kaestner, 2014), aux différences morphologiques entre élèves et aux écarts d'activités physiques extra-scolaires (Collier, 2011). Selon Lentillon-Kaestner (2008), cet avis est largement partagé par les élèves qui pensent qu'une évaluation juste ne doit pas tenir compte uniquement de la performance, mais valoriser aussi les efforts, les progrès et l'investissement. L'EPS apparaît comme bien davantage qu'une activité physique, elle permet la transmission de valeurs, par le recours au jeu notamment (Dyson, 2014). Ainsi, les standards américains *National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education* définis par *Society of Health And Physical Educators* en 2014 (SHAPE America, 2014) incluent le domaine affectif et émotionnel. Une récente étude américaine montre toutefois les dérives liées à la prise en compte de ces standards, à propos desquels les élèves perçoivent que la notation est influencée davantage par la participation ou le comportement que par les aptitudes physiques (Zhu, 2015). Cette étude met en lumière le manque de connaissances des élèves en ce qui concerne les attentes fixées par les normes en EPS, ce qui peut engendrer une démotivation pour l'apprentissage. Cela plaide encore en faveur de la conception et de la mise en œuvre d'outils adaptés en vue d'un alignement entre pratiques évaluatives et standards nationaux (Holt/Hale & Persse, 2015 ; Lorson & Mitchell, 2016 ; Martin et al., 2015 ; Melograno, 2007 ; Oh & Graber, 2017).

Évaluer avec des approches alternatives

Pour dépasser ces problématiques, de nouvelles démarches concernant l'évaluation émergent de l'enseignement ainsi que de la recherche en éducation. En milieu anglophone, le concept de *formative assessment* de Scriven (1967) a fortement évolué et désigne aujourd'hui des méthodes variées. Dans les pays anglo-saxons, l'évaluation formatrice telle que nous la définissons plus haut fait écho à des approches dites « alternatives » nées à la fin des années 1990 (Black & Wiliam, 1998) et dont les plus répandues sont *Assessment for Learning (AfL)* et *Authentic assessment* (López-Pastor et al., 2013). L'intérêt de la recherche pour ces nouvelles approches évaluatives va croissant (Lorente-Catalan & Kirk, 2014) et, aux États-Unis, en Norvège, Grande-Bretagne, Irlande, Australie et Espagne, des tentatives innovantes ouvrent la voie à une évaluation plus formative, voire « formatrice » dans

laquelle les élèves sont davantage responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; MacPhail & Halbert, 2010 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; O'Connor et al., 2016). Dans l'*AfL*, les activités d'évaluation sont des activités d'apprentissage (Smith, 2016b). Hayward (2015) va même jusqu'à proposer de supprimer la préposition « pour » afin que l'évaluation devienne un apprentissage.

Ces démarches, impliquant les élèves dans le processus d'évaluation et favorisant les apprentissages en situation réelle, augmenteraient significativement le niveau de réussite et l'engagement des élèves (López-Pastor et al., 2013 ; Méard & Grandchamp, 2017 ; Siedentop, 1998).

Le choix de l'*AfL* traduit par « évaluation pour les apprentissages » est présenté comme un moyen pertinent pour améliorer les apprentissages des élèves, en tenant compte par exemple des progrès (Tolgfors, 2018), ainsi que les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS (Leirhaug & MacPhail, 2015). En contexte francophone, cette orientation prend de l'importance dans les travaux de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), mais semble peu répandue dans les pratiques scolaires, contrairement à ce qu'on observe dans les pays anglo-saxons (De Ketele, 2012). Dans cette approche basée sur les théories constructivistes, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage (MacPhail & Halbert, 2010). Ils sont censés construire leurs connaissances dans l'interaction avec les pairs par le biais de la co-évaluation et de l'auto-évaluation (Arslan et al., 2013). Dans une démarche globale visant leur autonomie, ils seraient plus impliqués et assimileraient mieux les critères d'évaluation. Les travaux de Black et William dès les années 1990 ont mis en évidence les effets positifs de l'*AfL* sur les apprentissages des élèves. L'*AfL* n'exclut pas les évaluations sommatives, ni la notation dans la mesure où celle-ci est valide et socialement juste (Hay & Penney, 2009). Une étude réalisée en Norvège sur les effets positifs attendus de cette approche sur les notes des élèves vient corroborer cette affirmation : en l'absence d'alignement entre les pratiques formatives et sommatives (notation), la mise en place de l'*AfL* n'influence pas les notes des élèves (Leirhaug, 2016).

Bien que de nombreux chercheurs reconnaissent que cette approche peut améliorer significativement les apprentissages des élèves, son application pratique peut générer des difficultés pour les enseignants et un certain nombre de prérequis sont nécessaires (Arslan et al., 2013 ; López-Pastor et al., 2013). D'autres études américaines et néerlandaises soulignent les changements philosophiques et pédagogiques nécessaires, ainsi que le besoin de mettre en place des moyens d'évaluation fiables qui correspondent aux standards nationaux. Ils concluent à la nécessité d'un accompagnement des enseignants (Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Rink et al., 2007). Mais les exemples et les descriptions sur la manière de mettre en place une *AfL* sur le terrain sont encore rares (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Inspirée par le modèle *Sport Education* de Siedentop (1998), une autre orientation alternative en matière d'évaluation en EPS est *Authentic assessment* (évaluation authentique) (Siedentop, 1998 ; Wallhead & O'sullivan, 2005). Le but est ici de développer la responsabilisation des élèves, leur confiance en soi et leur coopération par un jeu d'interactions. Une récente étude américano-portugaise dans le cadre d'un programme en volleyball sur trois saisons révèle qu'il est préférable d'implanter des séquences de longue durée dans une approche authentique (Araújo et al., 2017). Ainsi en respectant les caractéristiques authentiques d'un sport, les évaluations associées à cette approche sont supposées agir sur le plaisir des élèves (Dyson, 2014) et les valeurs sociales dont la persévérance (Harvey et al., 2014), ce qui aurait un effet positif sur leur engagement et la durée de leur motivation intrinsèque (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Spittle & Byrne, 2009), en les orientant vers des buts de maîtrise plutôt que vers des buts de performance ou de reconnaissance sociale. On remarque aussi que ces tentatives rejoignent les préoccupations des chercheurs en didactique français (Brau-Antony & Cleuziou, 2005). Le modèle *Teaching Games for Understanding model (TGfU)*, développé au Royaume-Uni, est un exemple de dispositif, appliqué à l'enseignement des sports collectifs, qui s'inscrit dans cette approche. Une étude australienne met en évidence l'impact sur l'intérêt des élèves d'une méthode de travail appelée *Take action*, basée sur la collaboration et supposée favoriser l'engagement critique des élèves selon une approche authentique (O'Connor et al., 2016).

Basées sur l'idée que l'évaluation doit être intégrée au processus enseignement-apprentissage, ces initiatives trouvent leurs racines dans les travaux américains, mais aussi québécois (Pauline Desrosiers) et français (Chantal Amade-Escot) des années 1990 qu'on peut regrouper sous le vocable d'*Integrated Assessment* (évaluation intégrée) (Hay & Penney, 2009). Ils introduisent le principe d'une culture de l'évaluation (*Assessment culture*) qui se substituerait à la culture du test (*Test culture*) qui, elle, se référerait davantage à la mesure et la notation des connaissances et des habiletés motrices. Smith (2016a) définit le concept de *Sustainable assessment* (« évaluation durable » p. 6, trad. libre). Cet auteur insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle forme d'évaluation, mais plutôt d'une fonction de l'évaluation formative qui préconise l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage, notamment grâce au *feedback*. Dans cette perspective, les élèves sont amenés non seulement à formuler des *feedbacks* sur leurs propres apprentissages, mais aussi sur ceux de leurs pairs. Ils participent aussi à la définition des objectifs et à l'élaboration des critères d'évaluation (*ibid.*). En francophonie, on utilise volontiers le concept de « régulation » et de « co-régulation » pour signifier cette fonction de l'évaluation qui a pour but d'aider l'élève à comprendre sa démarche et à identifier ses difficultés (Allal, 2010, 2016 ; Laveault, 2017). L'élève devient ainsi un acteur critique de son apprentissage grâce à la médiation bienveillante de l'enseignant (Vygotski, 1978). Pour Smith (2016a), la relation maître-élève détermine le succès d'un apprentissage

participatif et distingue une « évaluation pédagogique » d'une « évaluation non pédagogique » (p. 4, trad. libre). L'élève doit donc être partie prenante, ce qui ne peut se réaliser que s'il existe un respect mutuel entre lui et son enseignant. Ces espaces de co-régulation devraient être des « occasions de dialogue, d'échange et de réflexion, collective et individuelle, qui permettent de co-réguler tant l'apprentissage que l'enseignement » (Laveault, 2017, p. 27). En Norvège, par exemple, bien que les autorités reconnaissent la puissance de l'*AfL* pour améliorer les résultats des élèves aux évaluations externes, il semble que peu de ressources soient allouées au développement d'outils pédagogiques pour favoriser les apprentissages (Smith, 2016b).

Les limites des approches alternatives

L'analyse de la littérature récente sur les pratiques évaluatives en EPS met en évidence plusieurs points forts de ces nouvelles approches. Ces différentes orientations alternatives convergent vers le projet d'une évaluation motivante, empreinte de sens et « responsabilisante ». Fortes de leur orientation formative, voire formatrice, ces évaluations ouvrent des perspectives dans le but d'améliorer l'enseignement de l'EPS, même si leur implantation dans les pratiques rencontre un certain nombre d'obstacles.

En effet, les limites des évaluations alternatives en EPS sont relevées par deux études australiennes : Hay et Penney (2009) soulignent que, pour être efficace, une évaluation en EPS doit être non seulement juste et en accord avec les programmes, mais également orientée vers les apprentissages, réalisée dans un contexte global et validée par des outils fiables. L'interdépendance de ces quatre facteurs est donc fondamentale (*ibid.*, p. 400). Les réformes de ces dernières années dans de nombreux pays sont certainement apparues en réponse à ces préoccupations. De même, Georgakis et Wilson (2012) relèvent des divergences entre les objectifs d'apprentissages en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation. Les auteurs affirment que, malgré les changements réalisés depuis les années 1990 dans le domaine de l'évaluation en éducation, peu de recherches se sont intéressées à observer les répercussions de ces innovations sur les pratiques d'évaluation en EPS. Les résultats de cette étude montrent que le manque d'alignement entre les programmes et les pratiques limite fortement les possibilités d'exploiter les avantages potentiels de l'*AfL*. L'implantation d'une évaluation alternative réussie exige du temps et des ressources, et les enseignants doivent y être préparés et accompagnés (López-Pastor et al., 2013).

Ces limites sont particulièrement visibles en ce qui concerne l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour évaluer en EPS. En effet, les travaux sur ce sujet sont nombreux, notamment sur l'utilisation des tablettes numériques qui favorisent l'obtention de l'information en retour pour l'élève. Ces outils qui permettent de bénéficier de traces à chaud (et à froid) sur sa prestation ou celle d'un autre élève apparaissent, du côté de l'enseignant, comme de

possibles accélérateurs du renouvellement des pratiques alternatives d'évaluation, notamment en EPS (Harvey & Gittins, 2014 ; Palao et al., 2015). Ils soulignent le potentiel de ces évaluations alternatives pour que l'élève apprenne, pour augmenter son engagement en l'impliquant dans des auto et des co-évaluations (Lu-Ho et al., 2016). Mais ces travaux évaluent peu les effets réels de ces NTIC et ne sont pas prolongés par une meilleure connaissance de ces NTIC par les enseignants (Kretschmann, 2015) ni par leur massification dans les pratiques de terrain (Cain, 2010).

On réalise à la lecture de ces travaux récents sur l'évaluation en EPS que les pratiques traditionnelles restent bien présentes malgré la masse d'études tendant à montrer leurs effets non souhaitables. Il y a donc lieu de se demander pourquoi ces approches n'ont pas réussi à gagner l'ensemble de la communauté internationale de l'EPS. De notre point de vue, la zone d'ombre qui reste à éclairer concerne « l'activité de l'enseignant qui évalue ».

Le relatif conservatisme des pratiques évaluatives est d'abord à mettre en lien avec la complexité fortement sous-estimée d'une pratique scolaire pour laquelle une formation est nécessaire. L'ambiguïté de la posture de l'enseignant, à la fois « contrôleur » et « conseiller », implique d'identifier clairement les domaines de compétences professionnelles qu'il doit acquérir en vue d'une évaluation utile en termes d'apprentissage. Sur ce point, il faut d'ailleurs remarquer que la multiplication des contrôles continus et des évaluations en cours de formation, si elle permet de contourner les points faibles des contrôles ponctuels, accentuent cette ambiguïté chez l'enseignant. Dinan Thompson et Penney (2015) soulignent les lacunes en ce qui concerne les connaissances de l'évaluation face aux difficultés des pratiques évaluatives pour les enseignants. Les auteurs insistent dès lors sur le besoin de former les enseignants dans ce domaine et de développer leur esprit critique (Carnus & Terrisse, 2006). Évaluer ne se limite pas à suivre des recettes et l'activité évaluative des enseignants doit faire l'objet d'une réflexion fondée sur des connaissances acquises en formation (Smith, 2016a). On parvient à un constat analogue à propos des enseignements et de l'évaluation en musique et en langues où sont juxtaposées des incitations de chercheurs en faveur d'approches communicationnelles et basées sur l'autoscopie ou la co-évaluation et des pratiques qui peinent à intégrer ces recommandations (Aubin, 2010 ; Simard et al., 2010).

À ce sujet, il est frappant de constater que de nombreux enseignants d'EPS déclarent donner la priorité à l'évaluation-régulation alors qu'en fait, le sommatif est souvent omniprésent dans leur démarche. Des études norvégiennes montrent que le dialogue est souvent absent dans le processus d'apprentissage, ce qui ne favorise pas le développement des élèves. Les enseignants croient faire de l'*AfL* (intégrée dans les textes officiels depuis une dizaine d'années), mais ils maintiennent une forme de régulation monodirectionnelle (monologue) (Smith, 2016a).

Tout se passe comme si le discours argumentatif de l'évaluation pour l'apprentissage, formative, authentique, était intégré, mais ne suffisait pas à surmonter les difficultés de l'action. Ou alors comme

si d'autres logiques, plus impérieuses, prenaient le pas sur la dimension formative de l'évaluation (garder le contrôle du groupe-classe ? éviter à tout prix le sentiment d'injustice chez les élèves ?). Si l'on considère l'hypothèse d'une continuité des pratiques évaluatives imputable en fin de cause à la complexité professionnelle d'évaluer « pour les apprentissages », la discipline EPS apporte des contraintes surajoutées, au moins sur trois points, ainsi que nous l'avons rapidement mentionné plus haut. En effet, comme en musique, en technologie et en langues à l'oral, la prestation de l'élève dans cette discipline ne laisse pas souvent de trace (dans le meilleur des cas, une empreinte dans le sable du sautoir, un temps sur chronomètre en natation). Dans ces conditions, mettre en place une évaluation « pour apprendre » est sensiblement plus difficile que lors de la résolution d'un problème mathématique dont le résultat reste inscrit sur un papier que l'on peut analyser et faire analyser *a posteriori* : en EPS, si l'élève chute après avoir réalisé une figure gymnique, l'analyse doit se faire à chaud à partir du souvenir visuel et proprioceptif de la figure réalisée. L'arsenal à mettre en œuvre pour que celle-ci soit possible devient compliqué (définir un ou deux critères accessibles à l'élève ou à l'élève-observateur, traduire ces critères en images, en sensations, etc.). La complexité est redoublée par le fait que les prestations d'élèves sont en EPS souvent dépendantes les unes des autres : concrètement, quel est l'élève responsable d'une passe manquée en sports collectifs ? Le passeur ou le réceptionneur ? Enfin, troisième spécificité de l'EPS qui augmente encore la complexité de l'évaluation « pour les apprentissages » : ceux-ci portent souvent sur des activités de performance ou compétitives. Dès lors, l'enseignant peut toujours minimiser les comparaisons entre élèves ou par rapport à des barèmes, « accorder un statut positif à l'erreur » pour accompagner les apprentissages, il n'empêchera pas certains élèves de vouloir courir plus vite que leurs camarades ou de donner la priorité au résultat du match. Paradoxalement, plus l'évaluation sera « authentique » dans ces activités, plus ces effets pervers risqueront de se multiplier, réintroduisant la comparaison à une norme interne et externe.

Le relatif immobilisme des pratiques évaluatives en EPS trouve aussi sans doute son origine chez l'enseignant dans les dilemmes liés à deux motivations simultanées et difficilement compatibles : en interne, l'obligation d'accompagner l'élève, de susciter l'engagement de la classe ; en externe, l'obligation de rendre des comptes. Et il n'est finalement pas étonnant que les enseignants soient focalisés sur les performances et la certification, dans une école ancrée dans un *accountability system* (Dinan Thompson & Penney, 2015) et dans un contexte social qui prône la compétitivité. Obligés de « rendre des comptes », ils sont traversés néanmoins par des tensions et des incertitudes face aux possibles injustices liées à ce type d'évaluation-contrôle et à ses conséquences négatives sur l'engagement et l'apprentissage des élèves.

À ce sujet, la question de la subjectivité devient le point d'achoppement de l'activité évaluative. Elle ne peut être évitée à propos d'activités motrices complexes et permet en outre une compréhension

fine des situations. Mais les éventuelles défaillances du jugement des enseignants liées à cette subjectivité peuvent aussi créer un sentiment d'injustice chez les élèves (Lentillon-Kaestner, 2008), mais aussi chez l'enseignant lui-même. Un phénomène relevé par la littérature francophone attire l'attention sur ce point car il tend à étayer l'hypothèse d'un dilemme fondamental lorsqu'un enseignant évalue en EPS : les « arrangements évaluatifs » (Cogérino, 2009 ; David, 2003). Il s'agit de pratiques évaluatives consistant à réévaluer *a posteriori* et de façon clandestine une note donnée à des élèves à des épreuves d'évaluation (lors de contrôles en cours de formation pour l'examen national du baccalauréat, en fin d'études secondaires). Concrètement, les enseignants jugeant que tel élève peu engagé ou perturbateur obtient de trop bons résultats baissent sa note à l'insu de tous. À l'inverse, ils augmentent de la même manière la note d'élèves peu performants mais engagés. Si ce type de pratiques injustes et même illégales peut être jugé sévèrement, notamment pour leur subjectivité qui confine à l'arbitraire, on peut noter qu'elles émergent de tiraillements intenses ressentis face à des évaluations certificatives ponctuelles, rendant seulement compte de différences de niveaux, indépendamment des efforts consentis par l'élève et des progrès réalisés. On pourrait dire avec certains auteurs que, moralement, ces pratiques clandestines sont indéfendables, mais qu'éthiquement, la plupart des enseignants d'EPS français ne peuvent pas faire autrement (Méard & Klein, 2001). Le conflit de valeurs sous-jacent aux évaluations formatives et certificatives en EPS apparaît ici à son point culminant. En dehors du contexte spécifique de l'EPS, Laveault (2017) précise que « la mise en place de pratiques d'évaluation favorisant le soutien de l'apprentissage suppose la coordination d'initiatives de toute sorte, tant au plan des politiques, de la formation et du développement professionnel continu du personnel enseignant que de la culture d'évaluation » (p. 27).

Synthèse

L'évaluation est au cœur des débats dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés. Les récentes réformes de l'évaluation à travers le monde révèlent une volonté partagée par la noosphère internationale d'améliorer les pratiques évaluatives, notamment en EPS, et de favoriser des apprentissages durables et de qualité. Une vaste littérature internationale met en lumière la complexité de cette pratique scolaire dont l'importance est souvent minimisée, notamment dans les instituts de formation. Les études font état de confusions et contradictions au niveau de la fonction de l'évaluation et des objets évalués. L'absence de consensus conceptuel relevée dans la littérature francophone et anglophone montre l'ampleur du phénomène et la complexité des enjeux autour de la question de l'évaluation. Dans les conceptions des politiques et des enseignants, la place de l'élève et de son développement global semble gagner du terrain sur les apprentissages moteurs et les performances. Les tensions relatives à la notation en EPS sont apparues en réponse à des préoccupations éducatives

et sociétales dès lors que la recherche a révélé les effets pervers des notes sur la motivation et l'engagement des élèves. Dans certains pays, des approches alternatives visant à rendre l'élève acteur de son développement et renforçant le sens de apprentissages se sont développées. Notre revue de littérature fait toutefois état de la persistance de l'évaluation certificative et de la pérennité des évaluations traditionnelles. Plusieurs études montrent en effet les freins à l'implantation des méthodes alternatives, à l'instar de l'*Assessment for learning (AfL)* qui peinent à se généraliser dans le terrain. Si les enseignants d'EPS partagent les valeurs éthiques de l'*AfL*, ils dénoncent la charge organisationnelle et temporelle qu'elle occasionne et ont du mal à trouver les moyens de la mettre en œuvre. Une réflexion préalable doit donc être menée sur les tenants et aboutissants de l'évaluation en EPS. En d'autres termes, une évaluation de qualité passe par une définition préalable de ses objectifs, ainsi que l'identification préalable des objets et les critères à évaluer. Face à la complexité de ces enjeux en EPS, les études soulignent non seulement la nécessité d'un alignement entre les textes officiels et les pratiques pédagogiques, mais aussi un besoin réel de former les enseignants à l'évaluation.

Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation

L'EPS vaudoise n'échappe pas à ces spécificités, c'est pourquoi il nous semble intéressant d'analyser plus en profondeur les enjeux et logiques institutionnelles qui encadrent la discipline dans ce contexte. Dans cette sous-partie, nous allons nous intéresser à l'histoire de l'EPS vaudoise et aux éléments qui ont marqué l'évolution de son système d'évaluation jusqu'à la réforme de 2015.

En effet, la réforme cantonale de l'évaluation en EPS de 2015, qui encadre les pratiques enseignantes au moment où nous réalisons cette étude et rédigeons cette thèse, est le produit de différentes dynamiques socio-historiques des systèmes scolaires, saisis entre des enjeux locaux, nationaux et internationaux (Grandchamp et al., 2020). Ces contextes constituent du reste, autour du cas vaudois, un véritable laboratoire pour comprendre les transformations de l'évaluation pour une branche spécifique. De fait, les défiances apparentes des enseignants d'EPS vaudois vis-à-vis de cette réforme sont partiellement liées cette succession de réformes qui vise à aligner les savoirs enseignés, les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation (Hadji, 2016). Dans ce contexte aussi, la persistance des pratiques évaluatives relevée dans la littérature semble s'expliquer en partie par le manque de formation des enseignants à l'évaluation sommative (Mottier Lopez & Pasquini, 2017). Dans de nombreux cantons suisses, les épreuves externes dont la fonction se situe entre l'évaluation des apprentissages et celle du système scolaire se multiplient (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). En terre vaudoise, les réformes successives qui ont marqué l'école depuis les années 1990 révèlent la complexité et les enjeux contradictoires des systèmes scolaires en Suisse romande (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009).

Les réformes scolaires et l'essor des évaluations externes

Ces vingt dernières années ont été marquées par de nombreuses réformes des systèmes scolaires (Hadji, 2016) qui prennent appui sur de vastes évaluations externes à l'échelle européenne et mondiale (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Comme dans d'autres pays d'Europe francophone, les systèmes d'éducation en Romandie mettent en place des épreuves standardisées selon le modèle anglo-saxon des évaluations externes à l'image des enquêtes PISA (de l'anglais *Programme for International Student Assessment*) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs (OCDE, 2019). En 2018, 79 pays dont la Suisse ont participé à cette étude internationale qui, en principe, a lieu tous les trois ans et porte sur les compétences en lecture, mathématiques et sciences des élèves de 15 ans. Reportée en raison de la situation sanitaire liée au COVID19, la prochaine enquête PISA doit avoir lieu en 2022. D'autres, telles les évaluations internationales TIMSS (*Trends in international mathematics and science study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ayant lieu dans de nombreux pays voisins portent sur les résultats des élèves dans les mêmes disciplines. Les épreuves externes, conçues par une entité extérieure à la classe, sont en pleine expansion depuis la fin des années 2000 (Yerly, 2017a). En Norvège, face à l'augmentation des évaluations externes au plan national, « les enseignants doivent couramment choisir entre un apprentissage à court terme ou à long terme » (Laveault, 2016, p. 184, trad. libre). Les enseignants se trouvent donc face au dilemme de préparer les élèves à l'évaluation sommative (*Teaching to the test*) pour améliorer les résultats aux évaluations externes de plus en plus fréquentes ou de favoriser les apprentissages durables des élèves (Smith, 2016b).

En Suisse, l'intérêt pour ces modalités d'évaluation centrées sur les résultats va croissant dans plusieurs cantons, mais des études révèlent des conflits de logique entre la régulation des apprentissages et l'évaluation à large échelle (Dierendonck & Fagnant, 2014 ; Duru-Bellat, 2009). Ainsi, les évaluations standardisées se sont multipliées à tous les niveaux de scolarité obligatoire. Dans le cadre de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire (Harmos) (CDIP, 2007), les épreuves de référence (ECR) visent à harmoniser les pratiques des enseignants, particulièrement en matière d'évaluation (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Les épreuves externes s'étendent aujourd'hui à l'ensemble de l'école obligatoire (5^e à 11^e H) et ont pour effet de favoriser la qualité des apprentissages en offrant une meilleure visibilité des progrès des élèves. Elles servent également de base aux justifications et décisions des enseignants, réduisant ainsi leur charge de travail (Gilléron & URSP, 2003). Yerly (2017b) met toutefois en évidence les tensions vécues par les enseignants fribourgeois face à l'essor des évaluations externes qui, outre leurs fonctions pédagogiques, deviennent des outils de politique éducative. Bien qu'ils jouissent d'une liberté pédagogique préservée, les enseignants se sentent jugés et contrôlés face au manque de transparence

quant aux finalités et usages de ces épreuves. Et l'on peut noter à ce sujet une contradiction à vouloir évaluer de façon sommative (débouchant sur un classement par pays, discipline par discipline, niveau par niveau, distribuant dès lors les bons points et les mauvais points) des systèmes d'enseignement où l'on préconise par ailleurs d'évaluer de façon formative et personnalisée. Cette méfiance à l'égard des réelles intentions des autorités fait écho au contexte du canton de Vaud où les réformes successives ont fait l'objet de nombreuses critiques, à l'instar d'EVM dans les années 1990 (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009).

De l'EVM à la LEO : 20 ans d'instabilité de l'école vaudoise

Depuis la fin du XXe siècle, l'école vaudoise connaît une période d'innovations. Malgré un accueil initial relativement favorable au départ, elle s'expose progressivement à des multiples critiques de la part des politiques, des parents et des enseignants, notamment à propos de l'évaluation (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Lors de la réforme EVM de 1996, les notes et les moyennes chiffrées sont remplacées par des appréciations pour qualifier les acquis des élèves (Gilléron Giroud & Ntamakiliro, 2010 ; Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Si un des objectifs d'EVM est de réduire le stress à l'école en maintenant un niveau d'exigence adapté au monde professionnel (Pinto, 2017), cette réforme a un impact négatif sur les enseignants, déstabilisés par un manque de directives strictes et une absence d'accompagnement, alors que dans le même temps, le vote de la loi fédérale sur les HES (dont font partie les HEP) va amorcer des transformations profondes dans les formations des enseignants. Dans le même temps, la mise en œuvre de ces nouvelles méthodes pédagogiques, telles que l'enseignement individualisé, la pédagogie compensatoire et l'évaluation formative, pose des difficultés concrètes pour les enseignants (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Si cette réforme a le mérite d'avoir initié un changement de mentalité au sein de l'école (Bourgeois, 1996), la suppression des notes et des moyennes provoque toutefois de fortes réactions d'insécurité tant chez les enseignants que chez les parents. Ainsi, quatre ans seulement après l'entrée en vigueur d'EVM, une initiative populaire invite les Vaudois à se prononcer sur un éventuel retour des notes qui, en 2005, aboutit à un compromis sur la question de l'évaluation en concédant un retour à la notation dès la 5^e année (10-11 ans), tandis que les appréciations restent de vigueur au primaire (4 à 9 ans). On peut penser que l'échec de cette réforme est lié en partie à un conservatisme ancré dans les représentations et le fonctionnement de l'école et de la société vaudoises. Le retour à des formes d'évaluation plus traditionnelles et l'influence de l'origine sociale et culturelle sur les résultats scolaires soulignent l'absence de consensus entre les actions et les intentions (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Au final, ces changements successifs de modalités d'évaluation éclairent la complexité et les contradictions d'un système scolaire qui peine à envisager une autre manière d'évaluer l'apprentissage des élèves (Gilléron & URSP, 2003).

Les années suivantes voient se succéder d'autres changements dans l'école vaudoise. En 2010, une initiative « Ecole 2010 » prônant un retour à une école classique est contrée par un contre-projet du Département compatible avec le nouveau concordat Harmos entrée en vigueur en 2008. Les changements majeurs de cette réforme sont la bascule du cycle de transition des 5^e et 6^e (CYT5-6) du secondaire au primaire (Fabre, 2009), donc un allongement de la scolarisation au niveau primaire qui, avec la transformation de l'école enfantine (Cycle initial) en Premier cycle primaire, dure maintenant huit années ; mais aussi le maintien des deux filières -Voie secondaire à baccalauréat (VSB) pour les élèves destinés au secondaire supérieur et Voie secondaire générale (VSG) pour les élèves destinés à suivre une formation professionnelle initiale ou l'école de culture générale / école de commerce, et enfin la suppression de la Voie secondaire à option (VSO), considérée trop souvent comme une voie de garage (Pinto, 2017). La fusion de la VSG et de la VSO conduit à la création d'une voie générale (VG) et à la mise en place d'un enseignement à niveau dans trois branches principales. Dès le premiers mois de l'application de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) en 2014, les tensions et les angoisses face à la complexité de cette nouvelle loi surgissent chez les enseignants et les parents. En 2016, des enseignants pointent le malaise existant au sein de l'école vaudoise et accusent la LEO de pénaliser les élèves fragiles au lieu de promouvoir, comme l'était son objectif principal, une école équitable et perméable. Dans ce contexte de crise, il est également reproché au Département son manque d'écoute et la non prise en considération des préoccupations des enseignants (*ibid.*). Les réformes successives de l'éducation ont fragilisé l'école vaudoise et entamé sans doute la confiance des enseignants à l'égard des politiques. La rapidité avec laquelle cette réforme EVM est entrée en vigueur est un autre facteur à l'origine des hésitations des politiques et d'une vaste partie des enseignants et parents (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). En EPS, l'accueil mitigé de la réforme de l'évaluation de 2015 s'inscrit dans ce contexte de vingt années d'instabilité institutionnelle (Grandchamp et al., 2020).

Les enseignants face à la succession des réformes

On le sait, la réaction des professionnels au changement est souvent teintée de suspicion, voire de défiances explicites. Ce constat incite certains auteurs à interroger la multiplicité des prescriptions institutionnelles qui, à un certain degré, constitue non pas une ressource mais une contrainte supplémentaire pour le corps enseignant (Méard & Bruno, 2008). Chez les enseignants expérimentés, toute réforme entraîne des émotions fluctuantes, parfois intenses (Cross & Hong, 2012), proches de celles ressenties par les enseignants débutants. D'abord réfractaires aux changements occasionnés, ils traversent ensuite différentes étapes pour aboutir à une phase d'acceptation qui leur fait envisager de nouveaux avantages (Kübler-Ross, 1975). Ainsi, une étude sur les réformes scolaires en Suisse souligne que toute mise en œuvre d'innovations ne peut être imposée sans que les enseignants se

l'approprient, ce qui exige une formation et un accompagnement (Périsset-Bagnoud, 2002). En l'absence de contrôle institutionnel, existe un risque de distanciation des enseignants d'EPS vis-à-vis de textes officiels, notamment pour les plus anciens (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La plupart des auteurs insistent sur la nécessité d'aider les enseignants à intégrer les nouvelles injonctions dans leurs programmes (passage du niveau *macro structurel* au niveau *micro structurel*). De plus, il semble que les réformes basées sur des principes d'équité et centrées sur des compétences et la qualité de l'enseignement ont un meilleur taux de réussite que celles basées sur la compétition, la motivation et les sanctions (Darling-Hammond, 2012). Dans ce cadre, le sujet de l'évaluation constitue un exemple emblématique de ce phénomène. Ainsi, au niveau international, il apparaît que les réformes relatives aux évaluations externes ont une efficacité limitée sur les pratiques d'enseignement (Rozenwajn & Dumay, 2014). Les professionnels disent souvent regretter un manque d'information et d'accompagnement, ce qui est interprété comme un manque de transparence qui provoque chez eux une suspicion de contrôle de la part de la tutelle (Yerly, 2017b).

De cette succession de réformes dans le canton de Vaud entre 1996 et 2016, nous retenons deux éléments qui font écho à ce que nous disions précédemment : une réforme scolaire doit non seulement s'accompagner d'un suivi et d'un soutien des enseignants, mais également prendre en compte leurs réalités et leurs préoccupations. Selon Périsset-Bagnoud (2002), il est nécessaire d'impliquer les enseignants dans les décisions politiques et institutionnelles dans la mesure où « sans le savoir ni le vouloir, les praticiens préparent le terrain des directives officielles de demain, dans un climat de négociations permanentes. Car les professionnels situent nécessairement leur action, certes à des degrés d'acceptation très variables, par rapport à l'injonction administrative et politique » (p. 67). En d'autres termes, toute innovation ne peut être intégrée que lorsqu'elle est interprétée et remaniée par les praticiens dans un contexte social, politique et culturel qui non seulement situe l'action, mais de fait la dirige. Selon cette auteure, les tensions qui émanent de l'interaction entre les différents acteurs de l'école sont nécessaires au développement des pratiques enseignantes et des curriculum. Sans cette relation édictée et vivante, les incessantes réformes scolaires et la multiplication des évaluations externes risquent de déposséder les enseignants de leur pouvoir d'initiative en les assimilant à des techniciens de l'éducation plutôt qu'à des praticiens responsables. Pasquini (2021) met en garde contre cette obsession du changement, source de déqualification qui conduit à une déprofessionnalisation progressive des enseignants. Des évaluations standardisées peuvent ainsi corrompre les pratiques évaluatives afin d'optimiser la réussite des élèves aux épreuves externes (Yerly, 2017a). Si cet effet « enseigner pour l'épreuve » tend à réduire les occasions d'apprentissage, il nuit aussi au sens de l'enseignement et de l'évaluation (Pasquini, 2021, p. 134). Les résultats aux épreuves externes ne reflètent donc pas les apprentissages des élèves. En réaction à cet essor des évaluations externes à large échelle, la littérature francophone fait état de nombreuses recherches

visant à développer des outils d'évaluation adaptés à la pédagogie par compétences (Dierendonck & Fagnant, 2014). Cette approche présente l'intérêt de mettre l'accent sur le sens des apprentissages dans la mesure où il est attendu des élèves qu'ils mobilisent leurs savoirs dans des situations complexes et variées (Demonty et al., 2015).

La généralisation de l'approche par compétences

La littérature dans son ensemble conclut à une nécessaire cohérence entre les savoirs enseignés et les pratiques évaluatives (Mottier Lopez & Pasquini, 2017), mais des études belges et luxembourgeoises soulignent les logiques contradictoires entre les évaluations externes à large échelle et l'approche par compétences (Dierendonck & Fagnant, 2014 ; Lafontaine et al., 2009). Largement adoptée dans la plupart des systèmes scolaires depuis les années 1990, la notion de compétence s'est imposée en France en 2005 lors de la mise en place du « socle commun de connaissances et de compétences » en réponse à une insatisfaction du système d'évaluation (Genelot et al., 2016). Définie comme un savoir complexe intégrant des connaissances, des attitudes, des savoir-faire à mobiliser en vue de résoudre des situations problèmes, la compétence ne peut plus être appréhendée par des tâches simplistes (De Ketele, 2010 ; Scallon, 2004). De récentes expérimentations visant à remettre en question le recours à la notation sont corrélées à cette « entrée par les compétences » mais elles ont révélé une forte instabilité didactique de la notion dans les pratiques évaluatives. La suppression de la note induit une confusion chez les enseignants qui se sentent contraints d'évaluer « par » des compétences (outil) plutôt que d'évaluer des compétences (objet). Pour Hadji (2016), il est souhaitable d'intégrer l'évaluation dans les pratiques pédagogiques et de repenser les objets d'évaluation en cohérence avec les savoirs enseignés. Dans la mesure où ces nouveaux objets d'apprentissage ont été récemment intégrés dans les textes officiels, il est important d'aider les enseignants à se les approprier et à les intégrer à leur enseignement avant d'exiger qu'ils soient capables de les évaluer (Genelot et al., 2016). Plus particulièrement en EPS, le choix des compétences visées, ainsi que la manière de les évaluer sont déterminants pour renforcer la valeur de cette discipline scolaire (Collier, 2011). Le paradigme de *l'approche par compétences* s'est développé dans le cours d'EPS grâce aux études PISA (Hayoz et al., 2021). Selon Weinert (2001), le développement des compétences exige une interaction constructive entre l'enseignant et ses élèves pour leur permettre de faire face à des situations exigeantes. Dans les textes officiels, la mise en place d'une évaluation des compétences présuppose de travailler sur des cycles longs, soit six à dix doubles leçons (CIIP, 2020 ; Hayoz et al., 2021). Une étude réalisée dans le canton de Genève met toutefois en évidence l'écart entre les savoirs savants définis dans le PER et les savoirs enseignés. Cette distanciation des enseignants par rapport au *curriculum* formel s'explique en partie par le décalage entre la réalité du métier et les prescriptions (Lenzen, Poussin, et al., 2012). Les auteurs indiquent que les choix curriculaires des enseignants

d'EPS sont moins influencés par les instructions officielles que par les conceptions générales qu'ils ont des disciplines. Ainsi, par exemple, l'évaluation cantonale de Chorégraphie 9^e prescrite par la réforme vaudoise de 2015 est-elle en porte-à-faux avec les pratiques usuelles de certains enseignants d'EPS qui émettent des réticences à considérer la danse comme une discipline à enseigner durant les cours d'EPS (Grandchamp et al., 2020). En dehors du contexte de l'EPS, Pasquini (2021) nous rend attentifs au fait que le PER, pensé en termes de compétences mais libellé en objectifs, est un « curriculum qui décrit ce que les élèves doivent apprendre » (PER, 2010, p. 20), mais il ne constitue pas un référentiel d'évaluation. Le Plan d'études ne donne en effet « aucun renseignement sur les modalités, les temps, le contenu, la forme ou les critères des évaluations, ni sur les exigences relatives aux différents cycles ou disciplines » (Pasquini, 2018, p. 95). En ce sens, on comprend aisément qu'il puisse exister un écart entre les savoirs enseignés définis dans le PER et les savoirs évalués par les enseignants. Des études romandes, notamment en mathématiques, français et allemand se sont intéressées au développement de modèles évaluatifs susceptibles de répondre aux exigences d'une évaluation adaptée au PER, dont le modèle de l'« alignement curriculaire élargi » qui, selon Pasquini (2018), conceptualise « le rapport entre cohérence de l'alignement curriculaire élargi et validité de l'évaluation » (p. 76). On pense alors au « cercle vertueux » défini par Laveault (2008) qui indique que « le jugement professionnel contribue à améliorer les pratiques d'évaluation et ces pratiques permettent en retour une meilleure réflexion sur les résultats, sur le suivi de l'élève et le support à lui apporter » (p. 493). On comprend, comme le précise Allal (2012), « la formulation d'un jugement évaluatif implique la mise en relation du singulier (tout ce que l'évaluateur sait de l'individu concerné) et du général (savoirs disciplinaires formels, normes et règles institutionnelles) afin de décider d'une action à la fois bien adaptée et bien contextualisée » (p. 190). L'enseignant doit donc être outillé pour que son jugement évaluatif soit qualitatif, systémique et contextuel et que ses actions (prises d'informations et décisions) soient au service des apprentissages des élèves (Pasquini, 2021). Le jugement professionnel est vu davantage comme un « acte de discernement » que comme un jugement normé (Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Selon Pasquini (2018), une évaluation sommative alignée curriculairement, c'est-à-dire dont les critères rendent visibles les objectifs, produit des jugements plus proches des apprentissages des élèves. À l'instar de l'alignement curriculaire défini par Hay & Penney (2009), le modèle d'Anderson (2002) postule une cohérence entre les programmes (curriculum), les pratiques enseignantes et l'évaluation (Pasquini, 2021). En d'autres termes, Anderson (2002) définit ce modèle comme étant « le niveau de cohérence entre les objectifs du curriculum et l'évaluation, entre les objectifs du curriculum et les activités d'apprentissage, et enfin entre l'évaluation et les activités d'apprentissage » (p. 257, trad. libre). L'analyse de ces trois relations permet aux enseignants d'assurer une « cohérence curriculaire » (Pasquini, 2021, p. 56).

Cette pratique de jugement doit toutefois être instrumentée (Figari, 2012). Le modèle de l'« alignement curriculaire élargi », qui conceptualise le rapport de cohérence entre le curriculum et la validité de l'évaluation, s'appuie en partie sur le paradigme de *l'évaluation de la maîtrise des apprentissages* qui « induit des jugements réalisés en référence aux objectifs, et met au centre l'efficacité des apprentissages et la régulation au travers d'un jugement professionnel situé » (Pasquini, 2018, p. 78). Pour Pasquini (2021), « L'élaboration d'épreuves évaluatives sommatives est ainsi conçue comme un processus complexe, dynamique, contextuel, centré sur les apprentissages » (p. 55). Le modèle du « jugement professionnel » conceptualise que le jugement évaluatif de l'enseignant est de nature clinique et situé (Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Ce jugement évaluatif « en acte » se co-construit entre les dimensions psychologiques de l'évaluateur et le milieu socio-culturel (*ibid.*, p. 26).

Depuis le début des années 2000, c'est toutefois un autre modèle qui est au centre de l'attention de la recherche en évaluation, notamment en EPS, à savoir l'approche par compétences (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001). Selon Hayoz et ses collaborateurs (2021), une compétence combine non seulement des connaissances et des habiletés, mais implique aussi la motivation et la volonté des élèves à résoudre des situations complexes. Ces auteurs illustrent cette interaction par l'exemple du Volleyball où la construction du jeu exige des élèves la mobilisation conjointe de connaissances tactiques, d'habiletés techniques, mais aussi d'une volonté collective et individuelle de construire l'action en trois touches. Au regard de cet exemple, on comprend la complexité de formuler des critères pertinents et fiables permettant d'évaluer la compétence d'un élève à réaliser une action de jeu efficace. Selon plusieurs auteurs, cette approche est toutefois peu adaptée à la forme scolaire et à la notation en raison de la mobilisation complexe des concepts (Allal, 2002 ; Pasquini, 2018, 2021). Les enseignants débutants admettent que les évaluations prescrites les aident à construire des cycles d'enseignement-apprentissage cohérents, bien qu'elles puissent parfois les enfermer dans un mode opératoire qui ne leur convient pas. Dans le canton de Vaud, les enseignants novices perçoivent un écart entre les intentions des évaluations prescrites et le discours au sujet d'une évaluation tenant compte du contexte véhiculé dans leur institut de formation (Descœudres, 2019).

Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) mettent en garde contre les effets pervers de la généralisation de l'approche par compétences en EPS, plus particulièrement à propos des « *Compétences personnelles et sociales* en éducation physique et sportive » développée par l'Office fédéral du Sport suisse (OFSP, 2010, p. 6 -11) et largement diffusée dans les textes officiels helvétiques en EPS. Ces compétences concernent plusieurs aspects comme l'*autoréflexion* et l'*autogestion* (compétences personnelles) ainsi que la *communication*, la *coopération*, la *gestion des conflits* et la *morale* (compétences sociales). Ces auteurs soulignent le risque d'une perte de sens pour les élèves lié à une « déculturation » des disciplines enseignées (Lenzen, Dénervaud, et al., 2012). Comme nous l'avons

signalé dès l'introduction de ce prologue, la traduction des objets d'apprentissage en termes de compétences complexifie le travail des enseignants dans la mesure où, contrairement aux simples connaissances, immédiatement visibles, les compétences au cœur des pratiques ne peuvent être qu'induites à partir d'actions observables. Les savoirs construits par l'enseignant et les élèves deviennent moins limpides, moins directement appréhendables, donc évaluable, par le praticien.

On comprend dès lors la difficulté d'appréhender une compétence en dehors de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation. Celle-ci est donc nécessairement située et doit respecter la culture épistémologique de l'EPS (*ibid.*). L'OFSPPO, en collaboration avec certains cantons suisses, a développé un outil « Qualité en éducation physique et sportive » (Qeps.ch, voir <http://www.qeps.ch>), pour mieux évaluer les compétences des élèves en EPS. Des tests axés sur la pratique permettent d'évaluer des compétences disciplinaires à large échelle et ainsi dresser un bilan des acquis par rapport à des normes établies pour chaque degré scolaire. Si la noosphère genevoise a développé sa propre version inspirée de Qeps.ch plus en phase avec les spécificités cantonales (Lenzen, Poussin, et al., 2012), ce n'est pas le cas dans le canton de Vaud où la transposition didactique des compétences définies dans le PER n'a pas fait l'objet d'une analyse préalable.

Les conceptions dominantes de la discipline EPS et les logiques institutionnelles du canton de Vaud

En Suisse, comme chez nos voisins Français, l'évaluation en EPS est l'objet de débats depuis de nombreuses années. Autour du cas français, Attali et Saint-Martin (2010) relèvent que la particularité de l'EPS provient de son système d'évaluation. La discipline oscille entre des enjeux culturels et éducatifs qui la font basculer vers l'utilité tantôt scolaire, tantôt sociale. Cette identité fait écho au contexte helvétique où les finalités de l'EPS conjuguent des intentions citoyennes (analogie entre la classe et la société), des visées hygiéniques (besoin de mouvement), hédonistes (besoin de plaisir) et des valeurs de dépassement de soi (Cordoba & Lenzen, 2018). Dans le canton de Vaud, l'EPS constitue un cas singulier, notamment par son système d'évaluation sommative sans note depuis les années 1980 (Quin, 2014), à la différence d'autres cantons : Jura, attribution de notes, mais non certificatives (non promotionnelles) ; Genève, attribution de notes certificatives (promotionnelles) (Lentillon-Kaestner et al., 2018). L'EPS vaudoise fait figure d'exception dans le paysage pédagogique suisse et international. Cette spécificité octroie une grande autonomie aux enseignants d'EPS vaudois (choix des thèmes, durée des cycles d'enseignement, arrangements locaux dans la classe avec les élèves, etc.) (Grandchamp et al., 2020). En même temps, ceux-ci semblent se préoccuper davantage du plaisir des élèves que leurs homologues genevois et jurassiens et sont moins centrés sur les apprentissages moteurs que sur la personne de l'élève (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Ils mettent l'accent sur le développement des « valeurs affectives » chez les élèves qui, de leur côté,

surtout les filles et les garçons les moins sportifs, se sentent davantage soutenus par l'enseignant qu'à Genève et dans le Jura (Allain et al., 2016).

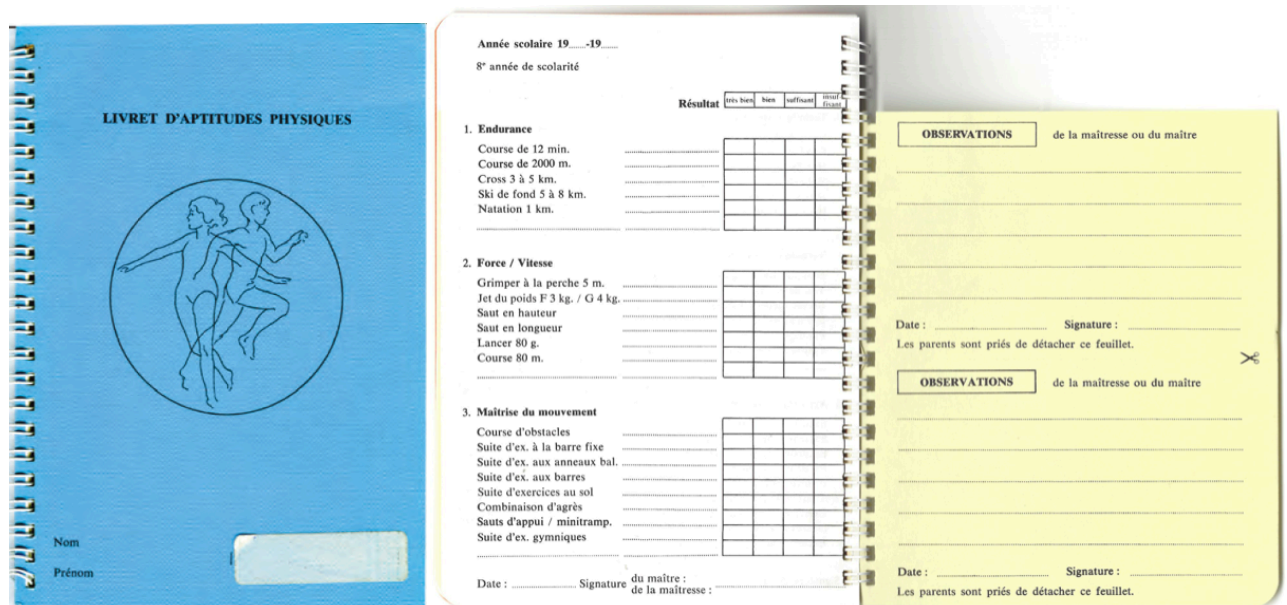
L'autre spécificité de ce contexte est institutionnel et tient en ce que ces enseignants d'EPS vaudois dépendent de deux hiérarchies : le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) pour l'organisation scolaire générale, et celui de l'économie, de l'innovation et du sport (DEIS) pour ce qui concerne la mise en œuvre des moyens d'évaluation, par l'intermédiaire du Service de l'éducation physique et du sport (SEPS) (Cordoba & Lenzen, 2018 ; Quin, 2014). Ce découpage institutionnel singulier de la gouvernance de l'EPS dans le canton de Vaud confère à cette discipline scolaire un statut foncièrement ambigu : discipline régionale par son plan d'études, c'est-à-dire ses programmes (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, CIIP, 2010), mais fédérale par ses manuels d'accompagnement à destination des enseignants (Cordoba & Lenzen, 2018). Si l'on ajoute à ces éléments les dynamiques historiques qui ont induit des transformations profondes du paysage scolaire (en 1996, la réforme EVM qui conduit, dans toutes les disciplines, à la mise en place d'une évaluation à visée formative, non notée ; en 2010, la Réforme « Ecole 2010 » qui prône au contraire un retour à une école classique et enfin l'arrivée de la LEO), on mesure à quel point les changements d'orientation des textes officiels peuvent donner lieu à des imbroglios dans les pratiques, y compris en EPS. Enfin, la nouvelle importance donnée au sport-santé dans les justification de la place de l'EPS à l'école et le possible démantèlement de la tutelle fédérale (Quin & Hayoz, 2021), expliquent en partie les tensions qui animent la discipline et lui donnent un horizon pour le moins flou (Lenzen, Poussin, et al., 2012).

Les premiers livrets d'éducation physique (EP)

La Suisse a vécu une évolution importante quant aux finalités de l'EPS depuis la fin du XIXe siècle (Cordoba & Lenzen, 2018). Cette histoire est marquée par plusieurs éditions de manuels fédéraux d'EPS définissant les intentions éducatives officielles dès 1876, ainsi que la création d'un premier livret vaudois pour l'évaluation en 1977 (voir Figure 2). Il s'en suit une succession de réformes jusqu'en 2015 où un nouveau cadre d'évaluation en EPS introduit des évaluations cantonales obligatoires (Grandchamp et al., 2020). C'est la première fois que des évaluations standardisées sont imposées au corps enseignant vaudois, dans un contexte où il faut également souligner que les tutelles sur la formation des enseignants se sont transformées au gré de la structuration des HEP en lieu et place des anciennes Écoles normales et que la formation initiale – disciplinaire en sciences du sport - a connu une « universitarisation » accélérée depuis la fin des années 1990 (Quin, 2016). Nous pouvons d'ailleurs souligner ici que l'histoire du passage des Écoles normales aux HEP est encore un objet relativement peu étudié, mais dont les contenus pourraient apporter de nombreux éléments intéressants à la compréhension des systèmes scolaires contemporains.

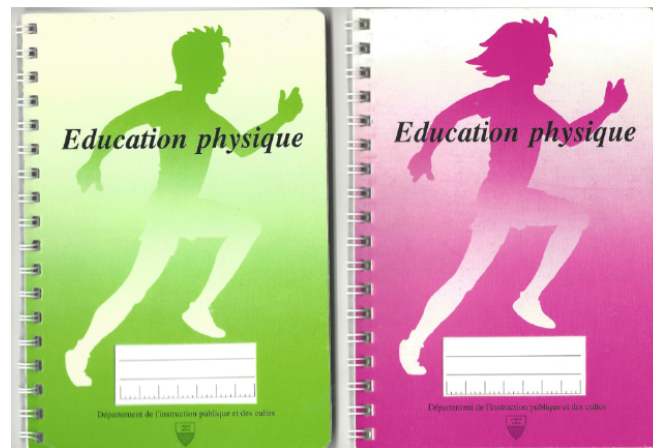
La particularité du premier livret d'aptitudes physiques à la fin des années 1970 tient au fait qu'il recueille les résultats des élèves dans le but de les confronter davantage à leurs progrès qu'aux performances de leurs camarades (Quin, 2014). Ce mode d'évaluation revendique une ambition pédagogique en améliorant la qualité de l'information par des observations personnalisées et une volonté de rompre avec une EPS centrée sur les performances et la compétition. Les résultats recueillis dans ce livret d'aptitudes physiques s'inscrivent dans une double perspective tantôt normative tantôt critériée. S'ils permettent à l'élève de comparer ses propres performances, année après année, des appréciations (suffisant, bien, très bien) visent à situer ces mesures selon des normes cantonales.

Figure 2. Page de couverture, page des résultats et feuillet d'observation pour la 8^e année du livret d'aptitudes physique de 1977 (DIPC, 1977)



Dès 1989, un second livret d'aptitudes physiques (AP) publié par le Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) en collaboration avec l'Office de l'éducation physique de la jeunesse (OEPJ). Dans le bulletin semestriel des élèves, la notes est remplacée par la mention « Livret AP » (Livret d'aptitudes physiques - Directives générales d'utilisation p. 2). Ce cahier, fortement ancré dans une logique « éducation physique » est davantage une information aux parents qu'un outil pour développer la pratique sportive. Précisons que ce livret se décline en deux versions, un « vert » pour les garçons et un « rose » pour les filles proposant des barèmes genrés (voir Figure 3).

Figure 3. Page de couverture des livret d'aptitudes physique de 1989 (DIPC, OEPJ, 1989)



Bien qu'un rapport édité par le SEPS en 1992 montre une réelle intention des enseignants d'EPS vaudois d'adopter une évaluation à caractère formatif, aucun outil officiel ne précise d'éventuels objectifs ou critères d'évaluation (SEPS, 1992).

Les fondements de l'EPS vaudoise révélés au-travers d'un nouveau livret

Dès la rentrée 1997-1998, la réforme EVM prévoit la mise en place d'un *dossier d'évaluation* qui accompagne l'élève tout au long de sa scolarité et vise non seulement la formation de l'élève, mais aussi un dialogue renforcé avec les parents (Loi scolaire, 1^{er} août 1997 et Cadre général de l'évaluation, septembre 2000) (Gilléron & URSP, 2003). La partie « synthèses » de ce *Portfolio* contient un carnet d'informations périodiques qui donne la possibilité aux enseignants d'émettre un avis sur les apprentissages des élèves. En 2005, une révision du cadre général d'évaluation prévoit que les documents officiels relatifs à l'EPS (*ibid.*) soient rassemblés dans ce dossier d'évaluation. Mais, en 1998, une commission « Nouveaux moyens d'évaluation de l'Éducation physique (EP) » décide de supprimer la rubrique EP du carnet d'information (procès-verbal de la séance 3 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation de l'EP, le 2 décembre 1998) et préfère opter pour un livret spécifique proposé aux élèves du secondaire 1 (collège). Au printemps 2001, le Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire (SENEPS) et le SEPS, considérant que le livret d'EP répond aux objectifs fondamentaux d'EVM, décident d'adapter le texte du dossier d'évaluation en précisant à la rubrique des *Activités corporelles* : « Se référer aux documents d'évaluation de l'éducation physique et sportive » (Courrier du SENEPS et du SEPS adressé aux directrices et directeurs des établissements scolaires primaires et secondaires, ainsi qu'aux présidentes et présidents des commissions scolaires, le 30 mai 2000).

Les questions autour du rôle du livret d'EP et le besoin de clarifier la place de l'EPS vaudoise dans le paysage scolaire imprégné par la réforme d'EVM animent les huit membres de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation de l'EP chargés d'élaborer des fiches périodiques et créer une

évaluation cantonale (procès-verbal de la séance 13 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 18 janvier 2000). Si l'évaluation périodique est de la responsabilité des établissements scolaires, l'évaluation annuelle est régie par le canton. À l'aube de la création du cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* en 1999, les responsables de l'EPS vaudoise peinent à trouver un consensus en ce qui concerne l'évaluation de leur discipline. Selon l'ancien directeur de la formation pédagogique du Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP), « les propositions liées aux documents EVM représentent pour beaucoup un bon en arrière » dans la mesure où ces injonctions vont à l'encontre de la démarche de suppression de la note en 1986 reconnaissant la spécificité de l'EPS (Quin, 2014). Les responsables de l'EPS souhaitent créer un document à visée informative reconnu dans le règlement d'application de la loi scolaire (procès-verbal de la séance 7 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 avril 1999). On observe à cette époque une volonté de renforcer l'exceptionnalité de l'EPS déjà revendiquée par la suppression de la note dans les années 1980 (*ibid.*). Quant à l'évaluation formative largement préconisée dans le courant EVM et matérialisée grâce au *dossier d'évaluation*, les archives analysées semblent révéler des avis divergents au sein de la commission. Si certains membres souhaitent limiter l'usage du livret d'EP dans un but informatif, d'autres projettent d'y intégrer des indicateurs de progression et d'auto-évaluation. Les responsables ont donc du mal à trouver un outil qui permette de concilier des intentions formatives et informatives dans une démarche sommative (De Ketele, 2010). Il faudra en effet près de deux ans (de juin 1998 à mai 2000) pour que la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP édite un nouvel outil d'évaluation aligné aux *manuels fédéraux d'éducation physique* de 1998 (Cordoba & Lenzen, 2018). Les contraintes liées à EVM limitent toutefois la marge de manœuvre du SEPS, lequel va aussi progressivement devoir abandonner ses fonctions autour de la formation des enseignants dans ces années 1995-2000 (Quin, 2016), notamment en ce qui concerne l'évaluation du domaine affectif (procès-verbal de la séance 11 de la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 11 novembre 1999), à l'instar de la volonté de s'engager et participer (Glennon et al., 2015).

Outre les tensions liées à la double fonction (formative et/ou informative) de l'évaluation, l'analyse des archives du SEPS concernant le projet de création du nouveau livret d'évaluation (Projet LEP 7-9) révèle que la question de laisser la liberté aux établissements de définir leurs programmes et imposer simultanément une évaluation sommative est au cœur des débats. Le *dossier d'évaluation* proposé par EVM (Gilléron & URSP, 2003) remplit en partie ces fonctions, mais il reste à déterminer le rôle et la forme d'un document simple et fonctionnel propre à l'EPS (procès-verbal des séances 9 et 13 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 16 juin 1999 et 18 janvier 2000). Assurer une certaine cohérence avec le plan d'études - à cette époque le Plan d'études vaudois (PEV) - devient alors un levier pour une évaluation en EPS efficace (Grandchamp et al., 2020). Pour

favoriser l'adéquation entre les pratiques évaluatives et les textes officiels, les membres de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP optent pour la logique des manuels fédéraux (entrée par six domaines - *Vivre son corps, s'exprimer, danser - Se maintenir en équilibre, grimper, tourner - Courir, sauter, lancer - Jouer - Plein air - Natation* - jugée plus claire pour les enseignants) plutôt que l'entrée par les trois savoirs (*Savoir - Savoir-faire - Savoir-être*) proposée dans le PEV (procès-verbal de la séance 15 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 mars 2000). Dans un contexte de réforme EVM qui place l'évaluation formative au centre des préoccupations, une nécessaire remise en question de la fonction du livret d'évaluation en EPS s'impose, mais aussi celle d'une organisation annuelle ou périodique (trimestrielle) de l'évaluation sommative.

Cet outil d'évaluation coordonne à la fois l'entrée par les trois savoirs, les objectifs généraux du PEV et la structure par groupes d'activités (six domaines des manuels fédéraux), mais il introduit également une notion chère à la réforme EVM : le cycle d'apprentissage (Directives à l'intention du corps enseignant, p. 35).

Tout d'abord, les nouveaux moyens d'évaluation sont introduits dans les cycles primaires où ils sont testés durant l'année 2000-2001. *Mon livret 1^{er} & 2^e cycles* fait ainsi l'objet de nombreuses critiques de la part des enseignants qui dénoncent une surcharge de travail et un risque d'une évaluation trop subjective par l'emploi des termes génériques « savoir-faire » et « savoir-être » (procès-verbal de la séance 18 de la commission sur les nouveaux moyens d'évaluation d'EP, le 28 juin 2000 et Editorial *24heures* du 19 février 2001 p. 2). De plus, il est reproché au nouveau livret d'éducation physique (LEP) d'utiliser son propre système d'évaluation formative à deux niveaux (VA pour « en voie d'acquisition » et A pour « acquis ») alors que la structure d'EVM prévoit un système d'évaluation à quatre niveaux (NA « non acquis » - EVA « en voie d'acquisition » - A « acquis » - LA « largement acquis ») (voir « La gym fait mutation », article du quotidien *24heures*, 19 février 2001, p. 11). Ce manque d'adéquation au niveau des codes utilisés crée la confusion, notamment chez les parents (lettre envoyée au SEPS par huit enseignantes d'un établissement de l'agglomération lausannoise le 6 novembre 2000). La lourdeur administrative de ce nouvel outil et l'intellectualisation jugée excessive de l'EPS semble donc déranger les enseignants généralistes des cycles primaires qui reprochent une trop forte marginalisation de l'EPS (Répertoires de remarques à propos du LEP émanant des groupes d'animation pédagogique).

Une version provisoire réservée aux élèves de 5^e (10-11 ans) est proposée aux établissements afin de recenser les avis du terrain en vue de la version définitive prévue pour la rentrée 2002. Cette première mouture se présente sous la forme de fiches dont une page comportant six domaines, une fiche de six tests de condition physique et enfin une page répertoriant les diverses performances et expériences des élèves. Dès la rentrée 2002, le nouveau LEP (voir Figure 4), intitulé *Education physique et*

sportive 5^e-9^e (DFJ, 2002), est introduit dans les degrés secondaires de la 5^e à la 9^e (10 à 16 ans). Réédité en 2004, puis 2008, cet outil devient le document officiel d'évaluation de l'EPS de la scolarité secondaire inférieure. Ce cahier répertorie trois types d'informations (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020) : 1) les performances mesurées dans différents domaines (course, saut en longueur, saut en hauteur, endurance, lancer, grimper, natation, etc.) pour chaque année scolaire de la 5^e à 9^e (7^e à 11^e Harmos) , 2) les résultats obtenus aux tests de condition physique (force, souplesse, agilité, vitesse, endurance, détente) pour chaque degré concerné avec une zone « santé » pour les filles et les garçons, 3) un recueil des activités enseignées et/ou évaluées et visées d'apprentissage dans chacun des six domaines des manuels fédéraux et des indications concernant des camps ou des joutes, également pour chaque niveau de scolarité (voir Figure 5). S'il permet de rendre compte de la progression des performances des élèves au cours de leur scolarité obligatoire (pages « *Mes résultats* » et « *Tests de condition physique* »), les modalités quant à la manière dont l'évaluation sommative doit être réalisée ne sont pas définies dans les prescriptions cantonales (Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020). Les enseignants peuvent mentionner les acquis des élèves en inscrivant une croix ou une appréciation dans les espaces à disposition et inscrire des commentaires en fonction des apprentissages réalisés par l'élève (Allain et al., 2016).

Une des principales critiques à l'égard de ce cahier d'évaluation tient au fait qu'il rend compte davantage des activités réalisées par les élèves durant les cours d'EPS que de leurs apprentissages. Par ailleurs, souvent peu documenté par les enseignants, il ne donne pas une image satisfaisante du travail des enseignants d'EPS, ce qui fait craindre, à l'époque, une détérioration de la crédibilité de la discipline (Grandchamp et al., 2020).

Le cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* valorise davantage les pratiques sportives dans les contenus évalués que les livrets précédents (Quin, 2014), à l'instar de ce que l'on retrouve aussi dans les derniers manuels fédéraux parus dans le courant des années 1990. De facto, ces livrets se basent sur les six domaines des manuels fédéraux (*Vivre son corps, s'exprimer, danser - Se maintenir en équilibre, grimper, tourner - Courir, sauter, lancer - Jouer - Plein air - Natation*) et les trois savoirs (*Savoir - Savoir-faire - Savoir-être*). Ce nouvel outil constitue le document officiel de l'évaluation de l'EPS au secondaire 1 utilisé par les enseignants d'EPS durant les 15 années qui ont précédé la réforme de 2015.

Figure 4. Extrait du cahier *Éducation physique et sportive 5^e-9^e* (DFJ, 2002)

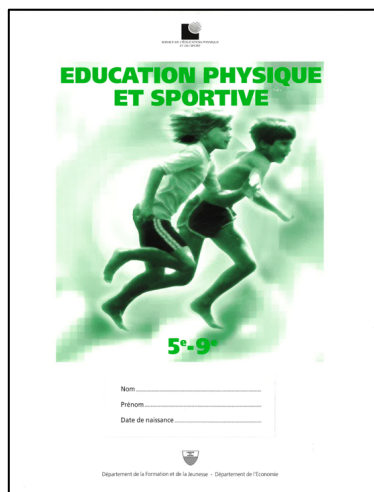
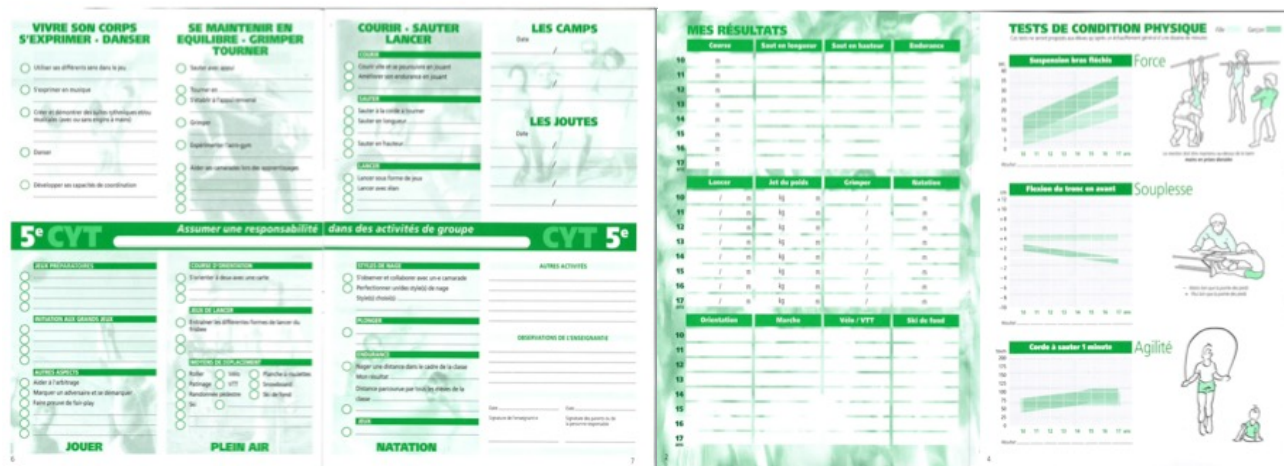


Figure 5. Extraits du livret d'évaluation avant la réforme de 2015



Les origines de l'évaluation sommative non notée

Ce long détour par les méandres institutionnels de l'EPS vaudoise se justifie parce qu'il démontre que les problématiques qui traversent la discipline dans ce contexte sont les mêmes que celles rencontrées par l'EPS française par exemple. Quel objet d'évaluation ? Comment assurer une équité entre élèves ? Comment prendre en compte le « mérite » de l'élève non performant ? Du côté de l'enseignant, comment ne pas passer trop de temps à évaluer ? Mais ce détour ne parvient toujours pas à faire comprendre l'origine de l'évaluation sommative non notée, qui constitue la principale spécificité du canton de Vaud.

À la fin de l'année 1972, le Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) charge un groupe de travail d'« étudier les problèmes posés par la note de gymnastique » (Quin, 2014, p. 247). Si celui-ci se rallie unanimement à l'idée d'une EPS non certificative en 1973, il faut attendre 1986 pour que Conseil d'État décide d'abolir définitivement la notation en EPS dans le canton de Vaud (*ibid.*). Il ne s'agit que d'une absence de note et non d'une absence d'évaluation, évaluation que l'on

espère, initialement, renforcer en supprimant la note. Cette disposition structurelle conditionne les différentes composantes de l'enseignement de l'EPS, à la fois le statut de la branche au sein des établissements et les conceptions professionnelles des enseignants (Lentillon-Kaestner et al., 2018), ainsi que l'engagement des élèves (Méard & Grandchamp, 2017). De fait, dans une enquête réalisée dans le canton de Vaud en 1992 par le SEPS, il ressort que 75% des enseignants interrogés déclarent axer leur enseignement sur des « valeurs socio-affectives » (SEPS, 1992, p. 3), ce qui souligne un paradoxe entre les orientations de l'évaluation et celles des enseignants. La récente étude que nous évoquons plus haut et qui compare les conceptions et les pratiques d'enseignement dans le canton de Vaud à celles de deux autres cantons de Suisse romande dont les modalités d'évaluation sommative différentes (pour rappel, Jura : note non certificative ; Genève : note certificative), montre que les enseignants vaudois se préoccupent davantage du plaisir des élèves que leurs collègues genevois et jurassiens (Lentillon-Kaestner et al., 2018) et qu'ils sont moins centrés sur les contenus que sur la personne de l'élève. Enfin, rappelons que les élèves se sentent davantage soutenus par leur enseignant dans ce contexte sans note (Allain et al., 2016). Si les résultats de cette étude laissent penser que les enseignants vaudois sont favorables à une évaluation sommative sans note, un sondage réalisé dans le cadre des Journées cantonales de formation continue à la HEP en 2010, fait apparaître un paysage plus mitigé et des avis moins homogènes. La communauté des enseignants de l'EPS vaudoise semble donc partagée au sujet de la note en EPS et la décision de la supprimer dans les années 1980 incombe davantage aux politiques et aux responsables de l'EPS qu'aux enseignants eux-mêmes, lesquels étaient d'ailleurs plutôt mitigés sur la réforme dans les années 1980, notamment dans les niveaux primaires où l'on craignait une surcharge de travail autour des livrets (Quin, 2014).

Aujourd'hui, le DFJC souhaite maintenir une évaluation de l'EPS à caractère informatif sans note et, dans ce sens, la LEO précise que « l'évaluation de l'EPS doit faire l'objet d'une communication spécifique » (*Espace pédagogique* n° 52 - avril 2016 p. 1). Toutefois, le règlement d'application de la loi sur l'éducation physique et le sport (RLEPS) précise que « les enseignants évaluent les aptitudes physiques, les connaissances et les compétences des élèves conformément aux moyens officiels spécifiques à l'EPS et aux directives édictés par le département en charge de la formation en collaboration avec le service » (art. 20 du Règlement d'application de la loi sur l'éducation physique et le sport du 24 juin 2015). Si la notation incite à la comparaison sociale, le livret d'évaluation est davantage centré sur l'élève et donne des indications personnalisées (Allain et al., 2016).

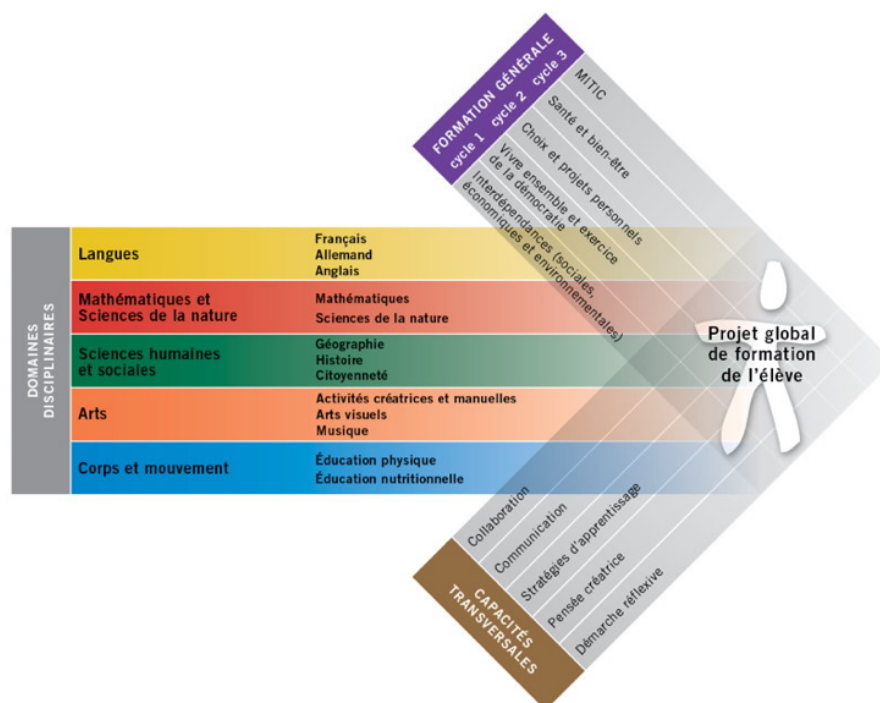
La question de la note certificative en EPS continue d'alimenter les débats au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois encore divisée à ce sujet. L'étude intercantonale réalisée par Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) relève qu'une majorité des enseignants d'EPS reconnaît l'influence positive de la note certificative sur l'investissement et les résultats des élèves. Les auteurs mettent également en lumière des effets moins favorables, notamment en ce qui concerne

le sentiment de compétence des élèves en difficulté. Allain, Deriaz, Voisard et Lentillon–Kaestner (2016) confirment que, dans le contexte non certificatif du canton de Vaud, les élèves, surtout les moins performants, se sentent davantage soutenus par leurs enseignants que dans le canton de Genève où l’EPS y est notée.

La réforme de 2015 et l’introduction des évaluations cantonales obligatoires

L’étude qui est présentée dans cette thèse porte sur la façon dont les enseignants d’EPS du canton de Vaud reçoivent, s’approprient et finalement mettent en œuvre la dernière réforme portant sur l’évaluation dans cette discipline, celle de 2015. Cette réforme avait pour but, entre autres, d’entrer en cohérence avec le Plan d’études romand (PER) (voir Figure 6 - <https://www.plandetudes.ch>).

Figure 6. Plan d’études romand : projet global de la formation de l’élève



Celui-ci a pour objectif d’harmoniser les pratiques enseignantes entre les différents cantons romands, mais les exigences en matière d’évaluation sommative diffèrent d’un canton à l’autre (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Il définit les contenus d’apprentissage des élèves durant leurs 11 années d’école obligatoire et permet aux enseignants de situer leur travail, la place et le rôle de leurs disciplines dans le cursus global de formation de l’élève. Le PER (CIIP, 2010) est structuré selon trois entrées : domaines disciplinaires (déclinaison des différentes disciplines enseignées), formation générale (thématiques transversales aux domaines disciplinaires : *santé et bien-être* ; *vivre ensemble et exercice de la démocratie* ; *choix et projets personnels* ; *Médias, images et technologies de l’information et de la communication (MITIC)* ; *interdépendances sociales, économiques, environnementales*) et capacités transversales (compétences développées dans le cadre d’activités en

classe : *collaboration ; communication ; stratégies d'apprentissage ; pensée créatrice ; démarche réflexive*).

Ce plan d'études s'inscrit dans le contexte de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire (Harmos) et de la Convention scolaire romande (CSR). Commun à tous les cantons membres de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique) de la Suisse romande et du Tessin, le PER s'inscrit dans le contexte de l'accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire voté sur le plan fédéral en 2006. Ce concordat Harmos (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007) prévoit une répartition des 11 années de scolarité obligatoires en trois cycles (cycle 1 : 1H à 4H - cycle 2 : 5H à 8H - cycle 3 : 9H à 11H) (Luisoni & Monnard, 2020). En Suisse romande, l'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement se réalisent à l'échelle régionale. Les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud se sont ainsi regroupés pour réfléchir à un nouveau plan d'études romand. Une fois accepté par le canton de Vaud, le PER entre en vigueur dans l'école vaudoise en 2011 et remplace officiellement le PEV.

Concernant l'EPS, les programmes d'établissement et les moyens d'évaluation d'usage en 2011 ne répondent plus aux nouvelles prescriptions. La numérotation des années de la scolarité obligatoire de l'ancien cahier « *Education physique et sportive 5^e-9^e* » ne correspond non seulement plus à la nouvelle dénomination des années scolaires de Harmos (7H-11H), mais surtout l'entrée par les objectifs généraux du PEV définis sous l'angle des trois savoirs n'est plus compatible avec les objectifs du PER et leurs composantes.

Afin d'aligner les moyens d'évaluation de l'EPS aux prescriptions cantonales et remédier à ce décalage, le DFJC mandate le SEPS, en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), en vue de coordonner la mise en place d'un nouveau cadre cantonal d'évaluation de l'EPS, conformes au PER et aux moyens d'enseignement officiels fédéraux. En novembre 2011, le SEPS, en collaboration avec la DGEO, convie les enseignants vaudois à participer à un *groupe de travail PER Évaluation pour le secondaire 1 (GT-PER)* pour mettre à jour des moyens d'évaluation de l'EPS pour le 3^e cycle de la scolarité obligatoire (degré secondaire 1). Le SEPS dirige et pilote ce groupe de travail, mais souhaite s'immiscer le moins possible dans les réflexions des membres pour leur laisser une certaine liberté (Grandchamp et al., 2020). La réforme de l'évaluation de l'EPS dans le canton de Vaud de 2015 s'inscrit donc dans une évolution plus globale visant une harmonisation des exigences en matière d'évaluation scolaire et d'enseignement en Suisse romande (Ntamakiliro & Tessaro, 2010).

Comme nous l'avons vu, les programmes d'EPS vaudois ont fait l'objet de nombreuses modifications durant ces vingt dernières années, ce qui a contraint les acteurs de terrain à des modifications et des aménagements successifs (PV des séances de la Commission sur les nouveaux moyens d'évaluation

d'EP de 1998 à 2000 et PV du GT-PER de 2012-2014 ; notes de séances des chefs de files d'établissements, c'est-à-dire des coordonnateurs d'équipes). En premier lieu et en 2003-2004, les équipes pédagogiques (files d'EPS) sont tenues de revoir leurs programmes d'établissement dans le but d'y intégrer les références au nouveau document officiel d'évaluation « *Education physique et sportive 5^e-9^e* » et aux manuels fédéraux. En 2007, le SEPS demande aux chefs de file d'ajouter une colonne « évaluation » dans les programmes d'établissement ou de mettre en évidence l'évaluation préconisée directement dans le livret d'évaluation (notes d'une séance des chefs de file, le 1^{er} mai 2007). Puis, en 2010-2011, les enseignants d'EPS doivent adapter les programmes aux injonctions du PER sans que soit exigé, à ce stade, une révision de l'évaluation. Certains établissements mettent en place des évaluations communes dans le but d'assurer une certaine coordination des pratiques et une continuité des apprentissages de la 5^e à la 9^e (7H à 11H) (procès-verbal d'une séance de file d'un établissement de la Côte, le 19 août 2010).

Enfin, le projet de notre étude de thèse a émergé quand, au printemps 2016, le SEPS, en accord avec la DGEO, a demandé aux enseignants d'EPS d'adapter leurs programmes d'établissement en y insérant les nouvelles évaluations cantonales de 2015 (voir annexe C p. 343). Les mises à jour des programmes devaient être réalisées pour décembre 2016 (*Espaces pédagogiques* n° 52 - avril 2016, p. 5), ce qui a obligé les enseignants à réaliser les modifications dans un délai relativement court.

Ces changements répétés ont sans doute contribué à développer un sentiment de lassitude chez les enseignants vaudois. La rapidité avec laquelle la réforme de 2015 a été implantée donne aux enseignants le sentiment d'avoir été mis au pied du mur et d'être obligés de modifier une fois de plus leurs programmes (Grandchamp et al., 2020).

Concernant le cycle 3 (secondaire 1, collège), la réforme de 2015 prescrit six « évaluations cantonales » obligatoires, soit deux par année, alignées sur les attentes fondamentales du PER, complétées par six à dix « évaluations d'établissement », définies par l'équipe d'EPS de chaque établissement. Tandis que chaque enseignant jouissait jusqu'alors d'une liberté importante concernant le choix des activités supports, des modalités et même des opportunités d'évaluations ainsi que des durées de cycles d'enseignement, il s'est désormais agi pour lui de mettre en place un minimum de huit évaluations par an, soit quatre par semestre (Grandchamp et al., 2020). Aujourd'hui encore, les évaluations obligatoires concernent : *Athlétisme* et *Chorégraphie* en 9^e, *Coordination* et *Jeux* (tactique et technique) en 10^e, *Agrès* et *Jeux* (arbitrage et comportement de jeu) en 11^e. On mesure donc que cette réforme a des conséquences programmatiques sur l'enseignement dispensé par les enseignants. Le but affiché n'est pas de contrôler ni de juger les pratiques, même si les programmes d'établissement doivent être rendus au SEPS en décembre 2016 pour s'assurer que les nouvelles évaluations cantonales y sont effectivement intégrées.

Certaines évaluations s'attachent à évaluer plutôt des habiletés motrices (*Athlétisme, Coordination et Agrès*), d'autres visent l'évaluation de compétences plus complexes (*Chorégraphie et Jeux*). Les barèmes sont définis pour chacune des évaluations, de même que les critères, à l'exception de la Chorégraphie où les enseignants ont la possibilité d'en modifier certains. Sur décision du Département, les résultats des élèves ne sont pas notés et n'ont pas de valeur promotionnelle mais ils sont associés à des codes : "E" pour « Entraîné » (les objectifs ont été travaillés, mais n'ont pas été atteints), "R", "BR" et "TBR" pour « Réussi », « Bien réussi » et « Très bien réussi ». À l'issue de chaque semestre, les enseignants d'EPS saisissent les résultats des élèves à toutes les évaluations sur une plateforme cantonale informatisée, nommée GEEPS-EO (Gestion de l'évaluation en éducation physique et sportive dans l'enseignement obligatoire). Cet outil permet de documenter des bulletins semestriels destinés aux élèves et à leurs parents, puis, une fois signés, de les classer dans le *Recueil des évaluations des 2^e et 3^e cycles de 2015* (voir Figure 7). Il comprend également les six tests de condition physique et un tableau des performances des élèves semblable à l'ancien livret (voir annexe C p. 344 et 346).

Figure 7. Recueil des évaluations de 2^e et 3^e cycles de 2015



Synthèse

Les 20 dernières années ont été marquées par de nombreuses réformes des systèmes scolaires formant l'« espace suisse de la formation », selon la formulation de l'article 61 de la Constitution fédérale. Face aux défis d'une école juste et égalitaire, on observe une insatisfaction des législateurs vis-à-vis des systèmes d'évaluation et une volonté d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages. A cette fin, et dans le but d'harmoniser les pratiques enseignantes, certains cantons

romands mettent en place des épreuves standardisées selon le modèle anglo-saxon des évaluations externes. La multiplication de ces modalités d'évaluation au cours de ces dernières années, en Romandie notamment, semble recevoir un accueil mitigé de la part des enseignants qui n'en perçoivent pas toujours le sens ni l'utilité. L'école vaudoise n'échappe pas à cette tendance et les réformes successives vécues durant ces 30 dernières années contribuent à créer un climat d'instabilité qui fragilise la confiance des enseignants envers les autorités politiques et administratives. De plus, comme dans d'autres contextes, l'entrée en vigueur du PER en 2010 entérine la notion de compétence dont la complexité pose un certain nombre de problèmes aux enseignants, notamment lorsqu'ils doivent évaluer ces nouveaux objets d'apprentissage.

Dans le canton de Vaud, l'EPS constitue une discipline singulière de par son système d'évaluation non noté et sa gouvernance institutionnelle divisée entre deux départements (DFJC et DEIS). La suppression de la note dans les années 1980 vise en un sens à renforcer la spécificité de l'EPS vaudoise centrée sur le développement de l'élève en ciblant une évaluation informative et formative. Les premiers livrets d'évaluation permettent aux élèves de se confronter à leurs propres progrès et d'améliorer la communication des résultats. Si ces finalités s'accordent aux intentions de la réforme EVM de 1996, les responsables de l'EPS souhaitent se démarquer en créant un nouveau livret d'évaluation adapté aux manuels fédéraux. Durant les nombreuses séances de préparation de ce nouvel outil, se pose déjà la question de la liberté laissée aux établissements de définir leurs programmes et d'imposer ou non une évaluation sommative. Le cahier *Education physique et sportive 5^e-9^e* devient le document officiel d'évaluation durant les 15 années qui ont précédé la réforme. S'agissant davantage d'un recueil d'activités réalisées durant les cours d'EPS, ce livret ne rend pas vraiment compte des apprentissages des élèves.

La question des notes certificatives, supprimées dans les années 1980, continue d'animer les débats parmi les autorités, les responsables de la discipline et les enseignants. Si l'influence positive de la note certificative sur l'investissement et les résultats des élèves est reconnue par de nombreux enseignants romands, des effets moins favorables sont toutefois perçus à propos des élèves en difficulté. En 2015, la réforme de l'évaluation n'a pas pour but de raviver le débat de la note en EPS, mais vise à harmoniser les pratiques enseignantes en matière d'évaluation sommative dans l'alignement du PER. Un nouveau *Recueil des évaluations des 2^e et 3^e cycles* est créé et un groupe de travail, chargé de coordonner la mise en place du nouveau cadre cantonal d'évaluation pour le cycle 3, définit six « évaluations cantonales » obligatoires. Ces évaluations standardisées complètes les « évaluations d'établissement » définies par l'équipe d'EPS. Dès son introduction, cette réforme engendre des réactions variées et des résistances de la part des enseignants quant au sens et à l'usage de ces nouvelles prescriptions. Une pré-enquête menée en 2016-2017 a pour but de comprendre et analyser ces tensions.

Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015

Dans la dernière partie de ce prologue, nous portons notre réflexion sur la manière dont les enseignants d'EPS vaudois conçoivent l'évaluation et ses enjeux. Une pré-enquête réalisée durant l'année scolaire 2016-2017 a permis de confronter les intentions des concepteurs de la réforme au ressenti de six enseignants d'EPS. L'analyse des données recueillies auprès de cinq spécialistes d'EPS de secondaire 1 (collège), deux femmes et trois hommes, de 30 à 40 ans, ainsi que quatre concepteurs de la réforme, c'est-à-dire des membres du groupe de travail ayant préparé la réforme pour le législateur (un enseignant d'EPS de terrain, un conseiller pédagogique du SEPS et deux formateurs d'enseignants d'EPS) a mis en lumière les tensions et contradictions liées au nouveau cadre cantonal d'évaluation sommative (Grandchamp et al., 2020). Notons qu'au cours de cette pré-enquête, le point central a été celui de la posture de la chercheuse (ancienne enseignante) afin que des croyances préalables ne viennent orienter par avance les pistes de recherche et les hypothèses. De là, il a été recherché une « neutralité » dans la démarche, aussi bien au niveau des enseignants (volontairement choisis pour leurs différences de points de vue) que dans les modalités d'entretiens (non inductrices de réponses) et la retranscription des données (intégralement retranscrites). Nous verrons que les tensions analysées au niveau individuel et collectif à l'occasion cette réforme font écho aux difficultés rapportées dans la littérature. Dans un contexte sans note qui privilégie l'accompagnement et le soutien aux élèves, les dilemmes des enseignants d'EPS qui évaluent leurs élèves semblent similaires à ceux relevés dans d'autres contextes.

Nous l'avons vu, les précédentes réformes de l'évaluation sommative en EPS en terre vaudoise ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des professionnels. Ce nouveau cadre cantonal d'évaluation de 2015 a également suscité des réactions au sein de la communauté des enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2020). Notre pré-enquête réalisée en 2016-2017 dans le cadre de notre étude doctorale met en effet en lumière des tensions face à la réforme de 2015. L'analyse des données d'entretiens menés auprès de cinq enseignants d'EPS de secondaire 1 indiquent que l'entrée en vigueur de cette réforme de l'évaluation sommative a suscité des doutes, teintés d'incompréhensions et de critiques de la part des enseignants. On peut se demander si l'origine de ce phénomène observé suite aux réformes dans ce domaine n'est pas à chercher dans ces tensions qui traversent l'activité des enseignants, tenus de suivre le nouveau cadre règlementaire de leur hiérarchie sans toutefois remettre en cause les compromis trouvés dans la classe avec les élèves. En fait, pour une implication des enseignants dans le processus et une assimilation de la culture d'évaluation, il apparaît souvent chez eux un besoin de participation à la conception, à l'administration, mais aussi à l'analyse des résultats lors d'une réforme (Mons, 2009). Dans le cadre de la réforme qui nous intéresse, les

décisions prises en amont correspondent à des « prescriptions descendantes » (émanant de la tutelle en direction des acteurs de terrain) (Mottier Lopez & Tessaro, 2010).

Ces tensions font écho aux propos de quatre concepteurs de la réforme qui font part des visions divergentes au sein même du *GT-PER* composé d'un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe), deux professeurs formateurs de la Haute école pédagogique (HEP) vaudoise et quatre enseignants d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique).

Les résultats de notre pré-enquête semblent s'inscrire dans le prolongement des études réalisées dans d'autres pays, ainsi que des données issues d'une enquête locale non publiée, menée par le SEPS, montrant que, si les deux tiers (67%) des participants se déclarent satisfaits nouveaux moyens d'évaluation, certaines critiques persistent (Enquête SEPS « Évaluations du 3^e cycle - Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles », mai 2018) (Grandchamp et al., 2020). Si les données d'entretiens de cette pré-enquête auprès des enseignants semblent indiquer que la réforme a suscité une satisfaction globale, il apparaît aussi que celle-ci est teintée d'incompréhensions et de quelques critiques, Surtout, elles fournissent des précisions sur les tensions vécues par les enseignants d'EPS. Nous avons analysé et identifié six tensions (1) *les modifications récurrentes des programmes d'établissement* ; 2) *la nécessité d'un temps d'adaptation* ; 3) *l'utilité contestée de la réforme* ; 4) *la pertinence inégale des thèmes et des évaluations* ; 5) *les contradictions sous-jacentes de la réforme* ; 6) *le degré limité de liberté dans l'application de la réforme*) qui trouvent leur origine dans des « conflits inter et intra psychiques » dans le « système d'activité » des enseignants (Engeström, 2000). Dans les sous-chapitres qui suivent, nous avons fait le choix de regrouper les tensions 2 et 3, ainsi que 3 et 4.

Les modifications récurrentes des programmes d'établissement

Les cinq enseignants évoquent la succession de réformes concernant leur métier. Un des participants résume le sentiment partagé en se disant « *agacé que tous les cinq ans ça change* ». Il affiche son manque de motivation face à ces modifications répétées qui l'empêchent de mesurer les effets des réformes précédentes et génèrent un sentiment d'instabilité. De fait, comme nous avons tenté de le montrer, après la révision des programmes d'établissement en EPS en 2004, après l'ajout en 2007 d'une colonne « Évaluation » à ces programmes, puis en 2011 l'entrée en vigueur du PER autour de quatre nouveaux axes thématiques (*Condition physique et santé, Activités motrices et/ou d'expression, Pratiques sportives, Jeux individuels et collectifs*), la publication de la réforme de 2015 apparaît comme un soubresaut supplémentaire, obligeant les enseignants d'EPS avant la fin de l'année civile 2016 à mettre leurs programmes d'établissement en rapport avec les nouvelles évaluations cantonales (*Espaces pédagogiques*, n° 52, avril 2016, p. 5). Les enseignants voient dans cette succession de prescriptions une accentuation du rapport hiérarchique dans l'organisation de travail : « *C'est toujours cette image de prof de sport flemmard qu'on traîne et puis, pour arrêter*

qu'on dise qu'on est des flemmards, on va montrer qu'on fait un programme (...) on a un boulot différent des autres, on a une autre image (...) je trouve nul qu'on n'assume pas cette image ».

Au-delà, cette réaction fait écho aux dynamiques scolaires englobant l'EPS vaudoise (rappelons qu'en 1996, la réforme « EVM » conduisait toutes les disciplines à une évaluation à visée formative, non notée ; en 2010, la Réforme « École 2010 » qui prônait au contraire un retour à la note). L'EPS vaudoise fait toujours figure d'exception dans ce paysage pédagogique suisse et international du fait de son système d'évaluation sommative sans note. Le paradoxe est qu'avant la réforme de 2015, les enseignants de ce canton « évaluaient les élèves sur un livret « Éducation physique » spécifique pour la scolarité secondaire 1, datant de la fin des années 1990 (procès-verbal de la séance 3 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 2 décembre 1998). Ce document officiel d'évaluation a été utilisé par les enseignants durant les quinze années qui ont précédé la réforme de 2015. Mais, hormis son incohérence avec le PER dès 2010, cet ancien cahier répertoriait davantage des activités réalisées par les élèves que leurs apprentissages, il était peu documenté par les enseignants, ce qui ne donnait pas une image satisfaisante du travail des enseignants d'EPS et pouvait nuire à la crédibilité de la discipline. Comme on l'a vu aussi, il était délaissé par les enseignants, les élèves et les parents.

La nécessité d'un temps d'adaptation et le besoin d'accompagnement des enseignants

La réserve des enseignants à propos de la réforme est accentuée par le délai court octroyé en 2016 pour sa mise en place. Les enseignants interrogés ne saisissent pas aisément ses enjeux, notamment dans les établissements où le programme préexistant leur donnait satisfaction. Une enseignante regrette de devoir renoncer à des évaluations « *qui marchaient bien* » au profit des nouvelles évaluations : « *c'est très frustrant de se dire que ça fait des années qu'on peaufine nos évaluations et que là on va les laisser tomber* ». Elle ajoute que la nouveauté induit le besoin de s'organiser pour mettre en place un programme réalisable et repenser son application collectivement dans l'équipe. Un autre participant ajoute qu'il a dérogé à la prescription en renonçant à mettre en œuvre les évaluations cantonales durant l'année 2016-2017 (ce qui était toléré par le SEPS).

Le caractère imparfait de certaines évaluations est admis par les concepteurs qui reconnaissent que l'implantation trop rapide sur le terrain a pu nuire à la crédibilité de cette réforme : « *Dans l'idéal, il aurait fallu intégrer petit à petit ces évaluations dans le terrain en commençant par les 9^e (13 ans) (...) on est conscient que les choses se sont faites un peu rapidement, maintenant ça ne tenait pas la route d'avoir un document marqué 5^e -9^e alors que les élèves sont en 7^e -11^e (11 à 15 ans) !* ». Mais les entretiens avec les membres du GT-PER et les archives mettent en évidence des tensions institutionnelles avant la publication de la réforme. Par exemple, le déroulement des activités du GT-PER a été retardé par la gestion informatique des nouveaux moyens d'évaluation : le refus du DFJC de laisser l'EPS entrer dans la plateforme concernant toutes les autres disciplines au printemps 2013

(procès-verbal de la séance 14 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 1^{er} novembre 2012) et la suspension momentanée des travaux du GT-PER décrétée par la DGEO. Ces hésitations entre les deux instances hiérarchiques ont fini par impacter l'activité des praticiens : ainsi, le SEPS a dû créer un outil de gestion informatique spécifique, mais celui-ci n'a été opérationnel qu'au début de l'année scolaire 2015-2016. Le temps mis à disposition des enseignants pour s'approprier et intégrer ces nouveaux objets d'apprentissage (compétences définies par le PER) et ce nouvel outil (le recueil d'évaluation) est en partie à l'origine de leur défiance (Genelot et al., 2016 ; Grandchamp et al., 2020). La rapidité avec laquelle cette réforme de l'évaluation a été introduite dans les établissements fait écho à la levée de boucliers d'une grande partie des enseignants et des parents lors de la mise en application du projet de réforme scolaire EVM, quelques années plus tôt (Gilléron Giroud & Tessaro, 2009). Rappelons que la mise en œuvre d'innovations dans le contexte scolaire nécessite la formation et l'accompagnement des enseignants (Périsset-Bagnoud, 2002).

L'utilité contestée de la réforme et la pertinence inégale des thèmes et des évaluations

L'une des tensions présente dans l'activité évaluative des enseignants interrogés est que l'évaluation sommative prend trop de temps, notamment à cause d'un nombre trop important d'évaluations cantonales et d'établissement, ce qui nuit d'après eux/elles à la qualité de l'enseignement « *car au final, on a trop et on ne fait pas bien les choses !* ». Ce sentiment de ne plus pouvoir bien faire son métier à cause de contraintes surajoutées par la réforme émerge de la plupart des entretiens.

Or, dans le système d'activité des concepteurs de la réforme, le nombre d'évaluations cantonales a été l'objet d'une longue négociation. Les débats opposaient d'un côté une volonté de ne définir que le nombre d'évaluations cantonales, les enseignants étant jugés capables de choisir non seulement le nombre total d'évaluations souhaitable, mais également leur support ; de l'autre, se dessinait une tendance à « *définir toutes les évaluations* » (Grandchamp et al., 2020, p. 490). La négociation a abouti à un compromis instituant deux évaluations cantonales obligatoires par an, complétées par huit à douze évaluations laissées au choix des équipes pédagogiques.

Les données montrent donc des tensions entre les visions plus ou moins normatives de la réforme chez les concepteurs. Certains reconnaissent que certaines évaluations sont plus chronophages et exigent une plus grande préparation que d'autres (Chorégraphie 9^e, Jeux 10^e-11^e et Agrès 11^e). Mais tous les participants avouent que la complexité de ces évaluations a aussi pour objectif d'inciter les enseignants à prévoir des cycles d'apprentissage de plusieurs leçons et prévenir ainsi le *zapping* facilité à la suite de la suppression de la note depuis les années 1980. Il y a donc une volonté du GT-PER de mettre en place un travail de longue durée où les enseignants construisent davantage les compétences des élèves.

Une autre tension concerne le contenu de la réforme lui-même, notamment la nature des évaluations retenues. Ainsi, pour l'évaluation de la Coordination (10^e), les enseignants interrogés remettent en cause son intérêt même, reprochant notamment le manque de linéarité entre les différents exercices, ainsi que la limitation à quelques exercices imposés alors que ce domaine offre un panel d'activités très vaste. De même, certains enseignants apprécient d'évaluer la Chorégraphie en 9^e, d'autres, moins à l'aise dans cette activité d'expression, émettent plus de réticences. Un questionnaire émerge aussi quant à l'ordre chronologique des évaluations, par exemple aux raisons d'évaluer une chorégraphie en 9^e et les agrès en 11^e.

Si l'on analyse les données d'entretien des membres du GT-PER, on se rend compte que le choix des thèmes des évaluations cantonales a aussi donné lieu à d'âpres débats qui ont abouti à proposer deux thèmes par année. Les intentions de ce groupe étaient d'amener les enseignants à travailler dans les quatre axes thématiques du PER concernant l'EPS (santé, expression-coordination, athlétisme-agrès, jeux) : « *on dessinait un élève qui avait parcouru un peu tous les domaines importants pour son développement corporel au cours de la scolarité* » (*ibid.*, p. 491). En fonction des expériences et représentations des membres du groupe, il fut décidé de proposer la Chorégraphie en 9^e, en raison notamment de la jeunesse des élèves, jugés moins rétifs à ce thème que des élèves plus grands. Les Agrès ont été placés en 11^e (15 ans) de manière à laisser un maximum de temps dès la 7^e (11 ans) pour travailler toutes les familles de mouvements. Enfin, deux évaluations de Jeux ont été réparties en 10^e (14 ans) et en 11^e (15 ans), en raison de la forte présence de ces activités dans l'EPS vaudoise et l'ambition de rechercher la responsabilisation des élèves par le biais de l'arbitrage et de l'attitude en 11^e. Cette double introduction des Jeux présentait aussi l'avantage d'aborder successivement les apprentissages techniques et tactiques en 10^e, puis l'aspect social en 11^e.

Les contradictions sous-jacentes de la réforme

Ces différents aspects ont sans doute accentué dans le système d'activité des enseignants les tensions relatives à l'utilité de la réforme et à la pertinence des thèmes. Un des concepteurs reconnaît qu'un document faisant état des réflexions du GT-PER aurait dû accompagner ces prescriptions, ce qui aurait permis aux travailleurs de terrain de les mettre en œuvre plus facilement et de comprendre certains choix. En effet, l'incohérence de certaines évaluations apparaît aux participants de notre étude mais sans qu'ils/elles puissent repérer son origine : par exemple, entre des épreuves technicistes et précisément critériées en Athlétisme (en 9^e) et en Coordination (en 10^e) et des épreuves « autonomisantes » en Chorégraphie (en 9^e) et en Jeux (en 11^e), et d'autres davantage laissées à l'appréciation de l'évaluateur en Jeux (en 10^e) et en Agrès (en 11^e).

Or, les entretiens avec les concepteurs de la réforme portent un éclairage sur ces contradictions apparentes en mettant en évidence que des divergences préexistaient au sein de leur système d'activité

(Grandchamp et al., 2020). Rappelons une nouvelle fois que le GT-PER était composé de sept personnes : un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe), deux professeurs formateurs de la Haute école pédagogique (HEP) vaudoise et quatre enseignants d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique). Certains membres voulaient baser la réforme sur les enjeux et fondements de l'EPS (« *on se pose un moment, on réfléchit à ce qu'on a envie que l'évaluation physique scolaire dans le canton de Vaud soit et on amène ensuite les évaluations* »), d'autres avaient une vision plus pragmatique, sans discuter les fondements de l'évaluation en EPS. De plus, des conceptions sous-jacentes différentes se dessinaient : certains préconisaient l'ouverture, la responsabilisation et l'autonomie des enseignants en incitant ces derniers à interpréter les évaluations pour se les approprier. D'autres souhaitaient plutôt proposer des évaluations précises dans le but de standardiser les pratiques et de les améliorer. Enfin, une troisième partie du groupe cherchait à prendre appui sur les pratiques existantes, faisant fi d'une réflexion préalable sur les enjeux et les fondements de l'évaluation de l'EPS.

Cette hétérogénéité correspond sans doute aux différences de conceptions entre praticiens, mais elle apparaît contradictoire à leurs yeux car les compromis issus de ces divergences n'ont pu être suffisamment explicités. Le « produit fini » a été transmis aux enseignants, indirectement *via* les séances de chefs de file (coordonnateurs pédagogiques) (procès-verbal de la séance 1 du groupe de travail sur les moyens d'évaluation, le 28 mars 2019), sans texte d'accompagnement. Les conseillers pédagogiques du SEPS s'étaient toutefois proposés en soutien sur demande des établissements, opportunité rarement exploitée par les enseignants. Ce manque de communication a contraint chaque enseignant, dans ses classes, à mettre en œuvre finalement des évaluations plus ou moins alignées avec ses propres convictions et conceptions.

Le degré de liberté limité dans l'application de la réforme

Dans les entretiens, il apparaît que certains enseignants, attachés à la liberté de choisir les activités supports et leurs évaluations, sont réticents face au caractère obligatoire des évaluations cantonales dans la réforme. Cette obligation limite leur marge de manœuvre dans les transactions avec les élèves en classe, notamment les moins performants ou les perturbateurs. Afin de maintenir l'engagement des élèves et une ambiance apaisée dans la classe, plusieurs participants déclarent d'ailleurs prendre la liberté de modifier certains exercices jugés inadéquats ou de les adapter, notamment en réduisant le nombre d'exercices (Agrès 11^e). Face à la complexité de certaines évaluations ou en réponse à des préoccupations de justice, les enseignants procèdent régulièrement aussi à des « arrangements évaluatifs » (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaïfakh, 2008 ; David, 2000 ; Grandchamp et al., 2018). Or cette question du degré de liberté laissé aux enseignants divise le GT-PER : octroyer aux praticiens la possibilité de modifier à leur guise les évaluations cantonales est

apparue comme une opportunité pour les uns, une perspective inconcevable pour d'autres. On perçoit, là aussi, des tensions au sein du collectif des concepteurs, entre des visions plus normatives ou plus développementales. Si certains membres souhaitaient laisser les enseignants décider par eux-mêmes, d'autres voulaient définir l'ensemble des évaluations pour impacter les pratiques d'enseignement, à prévenir le *zapping* en allongeant les cycles d'enseignement et en incitant les enseignants à sortir de l'évaluation de la performance ou des situations technicistes (Cordoba & Lenzen, 2018).

Le résultat en demi-teinte (des évaluations obligatoires et d'autres à la discrétion des équipes d'établissement) a abouti à un document non uniforme, qui peut constituer une certaine richesse dans la mesure où il reflète la diversité des pratiques du terrain, mais dont la logique, là aussi, est restée masquée pour les principaux acteurs sociaux (ici les enseignants).

La réforme de l'évaluation de 2015 : entre soutien pédagogique et contrôle institutionnel

On l'a dit, les choix curriculaires des enseignants sont davantage influencés par les conceptions qu'ils ont des disciplines enseignées que par les instructions officielles (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La recherche relève toutefois que les enseignants non spécialistes de l'EPS (ceux du primaire) se réfèrent davantage aux prescriptions que les spécialistes de la discipline dans le secondaire (*ibid.*). Ces conclusions se vérifient dans le contexte vaudois dans la mesure où, contrairement au secondaire 1 (cycle 3, collège), les recueils d'évaluation, ainsi que les planifications « clé en main », ont été très bien accueillis par les enseignants généralistes des cycles primaires (cycles 1 et 2). À l'image des enseignants d'EPS débutants, ceux-ci reconnaissent que les évaluations prescrites les guident dans la construction de leurs cycles d'enseignement et les aident à définir des objectifs d'apprentissages (Descœudres, 2019).

En ce qui concerne l'évolution des conceptions des enseignants selon le niveau d'ancienneté, les études donnent lieu à des résultats contradictoires. L'étude menée par Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) semble toutefois démontrer une tendance des enseignants d'EPS genevois à se distancer progressivement des instructions officielles au cours de leur carrière en légitimant cette autonomie curriculaire par leur expérience. Les anciens ne sont toutefois pas les seuls à considérer les textes officiels comme inadaptés aux contraintes du terrain et aux réalités du métier. Les plus jeunes seraient également plus enclins à suivre les programmes définis par les équipes pédagogiques. Les stratégies adaptatives et interprétatives des enseignants par rapport aux prescriptions officielles s'expliquent par l'« effet équipe d'EPS » (niveau *méso-structurel*) tenant compte des conditions matérielles locales et des élèves (Lenzen, Poussin, et al., 2012, p. 139). Le climat d'instabilité qu'a vécu l'école vaudoise ces dernières décennies et la succession des réformes de l'EPS contribuent certainement à renforcer cet « effet équipe d'EPS » (Grandchamp et al., 2020).

Dans le canton de Vaud, on observe également une autonomisation des enseignants d'EPS face à la réforme de 2015, qui s'explique sans doute par une méfiance à l'égard des autorités de tutelle, dont le SEPS. En effet, le découpage institutionnel singulier de la gouvernance de l'EPS vaudoise permet également d'expliquer partiellement les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de 2015, y compris au niveau de la formation des enseignants. Jusqu'à la création de la Haute école pédagogique (HEP) en 2001, la formation des enseignants d'EPS était assurée par le Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP) et le SEPS pour la partie pédagogique (Quin, 2016). Aujourd'hui, le SEPS qui, on le rappelle, est rattaché au DEIS a dû renoncer à la formation pédagogique des enseignants, mais garde la main mise sur les programmes d'EPS et l'évaluation en collaboration avec la DGEO qui régit les programmes et les lois scolaires. On comprend qu'une lutte de pouvoir entre ces différentes instances ait pu fragiliser l'identité de l'EPS vaudoise déjà déstabilisée par les nombreux changements de gouvernance institutionnelle de son système de formation. On est en effet passé d'un cursus relativement uniformisé et standardisé dans le cadre du CFMEP à une formation actuelle orientée davantage vers les sciences du mouvement et du sport au sein de l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL) (*ibid.*). Ces propos font écho au contexte genevois où le faible impact des instructions officielles sur les programmes des enseignants s'expliquent non seulement par une absence de contrôle institutionnel, mais aussi par une certaine nostalgie des anciennes formations de la part des praticiens et un rejet des théories issues des sciences de l'éducation (Lenzen, Poussin, et al., 2012). En terre vaudoise, l'EPS est sans doute marquée par un conflit de génération entre les défenseurs d'une EPS caractérisée par une forte « didactisation » des pratiques sportives et ceux qui revendiquent « leur droit à créativité et à l'auto-assignation des finalités de leurs enseignements » (*ibid.*, p. 150) . Ce « modèle didactique » issu des manuels fédéraux d'EPS édités entre 1971 et 1985 préconise des cycles d'enseignement de cinq ou six leçons et une structuration uniformisée de la leçon d'EPS (Cordoba & Lenzen, 2018). L'approche techniciste des leçons de jeux collectifs trouve d'ailleurs son origine dans ces prescriptions qui prévoient une organisation de la leçon en cinq étapes dans ces activités : échauffement - entraînement d'un geste technique - exercices décontextualisés - jeu à la fin - retour au calme.

L'orientation des manuels fédéraux de 1998 et la formation initiale des enseignants d'EPS à l'ISSUL contribuent au développement d'une EPS plus scientifique et moins standardisée (*ibid.*). L'EPS s'intéresse désormais à la conduite motrice et le sport devient un moyen et non un but en soi. La « sportivisation » de l'EPS, très présente dans les manuels précédents, fait place à une approche plus holistique des apprentissages visant l'éducation de l'enfant dans son entier (Grandchamp et al., 2018). Imprégnée sans doute du mouvement EVM, l'EPS vaudoise place l'élève au centre de son apprentissage et valorise la pédagogie de projet. Pour l'élève, réussir ne suffit plus, il doit aussi comprendre les stratégies. Ainsi, les compétences transversales gagnent du terrain sur les

apprentissages moteurs, et l'effort et la persévérance des élèves sont valorisés. Cordoba et Lenzen (2018) mettent également en évidence une conception hédoniste priorisant le plaisir des élèves et la nécessité avant tout de les faire « bouger ». À ce sujet, l'étude menée par Lentillon-Kaestner et al. (2018) confirme que les enseignants d'EPS vaudois valorisent davantage le plaisir des élèves que leurs homologues genevois. Devenue un *leitmotiv* dans les textes officiels suisses dès les années 1970 et 1980 (Cordoba & Lenzen, 2018), la notion de plaisir en EPS reste aujourd'hui au centre des préoccupations des enseignants romands et constitue une composante inhérente de la leçon d'EPS. Les effets démontrés par Biddle et Goudas (1994) du plaisir et de l'estime de soi sur la motivation intrinsèque sont partagés par les enseignants d'EPS vaudois. Les élèves seraient davantage sensibles aux aspects affectifs et émotionnels que par des considérations liées à la santé.

La réforme de l'évaluation 2015 résulte donc de la conjugaison de divers facteurs politiques, institutionnels et culturels qui ont marqué l'EPS vaudoise durant ces trente dernières années. Pour le SEPS, l'introduction de six évaluations cantonales obligatoires répond à une volonté d'harmoniser les pratiques d'évaluation sommative (Yerly, 2017b). À l'image des épreuves externes dans le canton de Fribourg, ces évaluations cantonales aident les enseignants à identifier les attentes définies dans le PER et prévenir le *zapping*, c'est-à-dire le changement rapide et donc les raccourcissements fréquents des cycles d'apprentissage, raccourcissements négociés à chaud avec les élèves dans les classes vaudoises et conduisant progressivement à un appauvrissement des apprentissages au profit du plaisir immédiat (Grandchamp et al., 2020).

L'intention prioritaire de la tutelle lors de cette réforme est bien d'améliorer la qualité des apprentissages en EPS et de rompre avec cette pédagogie induite par le renoncement aux « cycles d'enseignement » dans la dernière génération des manuels fédéraux (Cordoba & Lenzen, 2018). Si le but affiché de ce nouveau cadre cantonal d'évaluation n'est ni de contrôler, ni de juger les pratiques (Grandchamp et al., 2020), on ne peut s'empêcher de penser qu'il constitue peut-être une opportunité pour le SEPS de justifier sa légitimité à l'égard de sa hiérarchie. En aidant les enseignants à coordonner leur enseignement et leurs pratiques évaluatives avec les textes officiels, le GT-PER favorise ainsi la transposition didactique des compétences définies dans le PER dont la formulation était de prime abord obscure pour les enseignants (Lenzen, Poussin, et al., 2012). La mise en place d'évaluations cantonales communes et obligatoires ne constitue-t-elle pas également un moyen indirect de renouer avec une EPS plus uniforme et standardisée telle qu'elle était préconisée dans les manuels de 1971 et 1985 ? Le fait d'imposer un nombre minimum d'évaluations sommatives par année n'est-il pas un moyen détourné de réintroduire des cycles d'enseignement de cinq ou six leçons ? Si le SEPS n'est pas une instance de contrôle et ne souhaite pas être perçu comme tel, la méfiance apparente des enseignants d'EPS vaudois face à la réforme de 2015 (notamment à propos des évaluations cantonales obligatoires) nous amènent à penser que ceux-ci ne partagent pas tous ce

point de vue. La réforme de 2015 réintroduit un certain contrôle de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie des enseignants était devenue très grande depuis les réformes des années 1980 (Grandchamp et al., 2020).

Les tensions entre enseignants et concepteurs relevées dans notre pré-enquête ont été accentuées par des avis divergents au sein-même du GT-PER : qu'il s'agisse de la volonté d'impacter les pratiques d'enseignement par l'évaluation sommative ou au contraire de responsabiliser les enseignants, qu'il s'agisse de la volonté de faire de l'EPS une discipline « sérieuse » ou au contraire d'entretenir la spécificité vaudoise (au prix d'une relégation de l'EPS), qu'il s'agisse de prôner des évaluations justes mais portant sur des micro-habiletés ou au contraire une évaluation de compétences complexes mais moins précises, les débats, chez les concepteurs de la réforme, traduisent bien les dynamiques qui traversent une EPS vaudoise dont les enjeux sont encore l'objet de discussions. Mais, si l'on pouvait espérer que les différentes conceptions au sein du GT-PER entrent en résonance avec celles également disparates des enseignants, les conditions institutionnelles, notamment le sentiment d'urgence dans la mise en œuvre de la réforme, ne semblent pas avoir contribué à faire de cette résonance un chœur à l'unisson. Ces divergences entre les objectifs d'apprentissages affichés en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation, sont régulièrement observés dans d'autres pays (Georgakis & Wilson, 2012).

Les résultats de notre pré-enquête montrent aussi que le manque d'alignement entre les programmes et les pratiques en usage multiplie les freins dans la mise en œuvre de la réforme. Comme l'indiquent Hay et Penney (2009), pour être efficace, l'évaluation en EPS doit être en accord avec les programmes, mais également orientée vers les apprentissages et validée par des outils fiables. Les réformes de ces dernières années dans de nombreux pays sont certainement apparues en réponse à ces préoccupations. Dans le contexte vaudois, on observe un alignement réussi avec le PER, mais aussi, ça ou là, un décalage entre les pratiques évaluatives des enseignants d'EPS et les prescriptions cantonales. Comme dans d'autres contextes, se posent les questions de la communication aux enseignants des intentions du groupe de travail et de leur accompagnement lors de la mise en place de la réforme (Yerly, 2017b). Celles-ci apparaissent comme des éléments décisifs pour qu'une réforme recueille vite l'adhésion des acteurs de terrain et soit rapidement mise en œuvre (Périsset-Bagnoud, 2002).

Au-delà, cet élément renvoie à la question de la prescription, de l'enchaînement rapide d'injonctions institutionnelles qui augmente le sentiment de devoir appliquer des décisions prises « plus haut », ce qui impacte la professionnalisation des enseignants (Pasquini, 2021). Concrètement, elle les empêche de stabiliser des dispositifs, de leur donner du sens et de « reprendre la main sur leur métier » (Bruno et al., 2013 ; Méard & Bruno, 2008). Dans leur revue de littérature, Rozenwajn et Dumay (2014) insistent sur ces conséquences potentiellement négatives des réformes relatives à l'évaluation :

l’alignement des contenus d’enseignement sur le contenu des tests, la réduction du temps attribué aux matières non testées et la limitation des innovations pédagogiques et de la réflexivité des enseignants. Cette tendance à la sur-prescription est redoublée dans le contexte helvétique du fait des particularités locales (les systèmes d’éducation dépendent des cantons) associées à une quête affichée d’harmonisation nationale (Ntamakiliro & Tessaro, 2010).

Reste la question de la place de l’EPS dans ce débat. L’argument central en faveur du maintien d’une évaluation de l’EPS sans note (et avec le moins d’évaluations obligatoires possibles) repose sans doute sur le fort sentiment d’appartenance des enseignants d’EPS vaudois à une communauté qui défend une discipline permettant un regard différent sur les élèves et étant mieux perçue par ceux-ci dans le canton de Vaud que dans d’autres cantons (Allain et al., 2016 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Paradoxalement, le fait de ne pas noter les élèves, loin de fragiliser la discipline, est en effet corrélé avec une identité et une confiance en soi plus fortes dans cette communauté. Celle-ci revendique l’objectif central de « plaisir de la pratique physique » qui permet de mieux intégrer les élèves peu performants dans les classes. Cette spécificité accorde au corps enseignant une liberté importante (le choix des activités-soutiens, des éléments à évaluer, de la durée des cycles d’enseignement, le degré d’exigence dans les apprentissages). Plus exactement, elle autorise les enseignants d’EPS vaudois à négocier avec les élèves.

Synthèse

L’analyse des données d’entretiens recueillies durant notre pré-enquête met en lumière des intentions et avis contradictoires des concepteurs de la réforme qui sont sans doute le reflet de divergences au sein de la communauté des enseignants, ainsi que les tensions vécues par cinq enseignants d’EPS.

Du côté des enseignants, le traitement de nos données nous a permis d’identifier et analyser six tensions (rappelons-les : 1) *les modifications récurrentes des programmes d’établissement* ; 2) *la nécessité d’un temps d’adaptation* ; 3) *l’utilité contestée de la réforme* ; 4) *la pertinence inégale des thèmes et des évaluations* ; 5) *les contradictions sous-jacentes de la réforme* ; 6) *le degré de liberté limité dans l’application de la réforme*). Si certaines font écho à celles rapportées dans la littérature à propos des réformes, d’autres trouvent leur origine dans le contexte particulier de l’EPS vaudoise. Certains enseignants remettent en question l’utilité et le sens des évaluations obligatoires dans un contexte non certificatif et dénoncent le nombre annuel trop élevé d’évaluations. Ils s’interrogent également quant à la pertinence des choix des thèmes et remettent en question la nature des évaluations imposées.

La rapidité avec laquelle la réforme de 2015 a été introduite dans le terrain et le manque d’accompagnement ont contraint les enseignants à mettre en œuvre des évaluations plus ou moins alignées avec leurs propres convictions et conceptions. Face à la complexité de certaines évaluations

ou par souci d'équité, les enseignants procèdent à des arrangements évaluatifs en modifiant certains exercices jugés inadéquats ou en les adaptant au niveau de la classe. Si les enseignants généralistes apprécient les prescriptions descendantes dans la mesure où elles les guident dans la construction de leur enseignement, les spécialistes se distancient plus aisément des textes officiels. L'autonomisation des enseignants d'EPS s'explique notamment par l'« effet équipe d'EPS » qui légitime davantage les aménagements locaux de la réforme au sein des collectifs de travail.

Fragilisée par l'instabilité institutionnelle et politique de ces dernières décennies, la confiance à l'égard des autorités s'amenuise. Les changements de gouvernance de la formation initiale des enseignants d'EPS attise sans doute les tensions par un conflit générationnel entre les nostalgiques d'une EPS uniformisée et les défenseurs d'une approche plus orientée vers les sciences de l'éducation.

Si la mise en place des évaluations cantonales communes aident les enseignants à aligner leurs pratiques évaluatives aux compétences définies dans le PER, on peut penser que cette réforme constitue non seulement un moyen indirect et non affiché de « contrôler » les pratiques enseignantes, mais aussi une opportunité pour le SEPS de justifier sa légitimité. Pour être efficace, l'évaluation en EPS doit être en accord avec les programmes, orientée vers les apprentissages et validée par des outils fiables. Mais, dans un contexte non noté, l'existence d'un cadre cantonal d'évaluation standardisé peut être remis en question dans la mesure où il réduit la marge de manœuvre des enseignants. L'obligation d'appliquer des décisions prises « plus haut » peut faire courir le risque d'une « déprofessionnalisation » des enseignants (devenant de simples applicateurs) et d'une perte de sens. À travers le tour d'horizon des recherches internationales de ces vingt dernières années, nous constatons que l'évaluation est au centre des préoccupations dans les textes officiels et dans les pratiques enseignantes. Les travaux portent notamment sur l'écart entre les prescriptions institutionnelles et leur mise en application, qui aboutit régulièrement sur des modifications. Dans le cas particulier de notre étude, certains enseignants d'EPS vaudois peinent à trouver du sens lorsqu'ils réalisent des évaluations cantonales obligatoires dans un contexte non certificatif, ce qui les conduit à dévier de la prescription cantonale, voire à l'occulter. Au paradoxe exprimé d'une évaluation sommative commune et obligatoire dans un contexte non noté, s'ajoute celui de l'absence de contrôle institutionnel lors de l'application de cette réforme.

Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche

Dans ce prologue, nous avons dans un premier temps discuté de la complexité et des controverses relatives à l'évaluation en milieu scolaire, notamment en EPS. Au vu de la littérature internationale, nous avons pu comprendre que celle-ci est l'objet de débats quasiment ininterrompus depuis une quarantaine d'années. Malgré la multiplicité et la qualité des travaux sur le sujet, il apparaît deux permanences au cours de cette très longue période : d'abord les confusions ne sont toujours pas dissipées à propos des démarches et surtout des fonctions de l'évaluation en EPS. Plutôt régulatrice ou plutôt contrôlant, supposée servir prioritairement plutôt l'élève, l'enseignant ou le système scolaire, traversée par des impératifs de justice mais visant aussi à soutenir l'engagement et les apprentissages des élèves, visant à prendre en compte les savoirs construits et les processus sous-jacents à cette construction mais également contrainte par des impératifs de faisabilité, donc de clarté et de simplicité, l'évaluation dans cette discipline est au centre de tiraillements incessants. Le second fil rouge qui émerge de ces débats consiste en une omniprésence du certificatif et, corollairement, en une certaine lenteur dans la mise en œuvre de procédures d'évaluation alternatives. Autrement dit, malgré les tentatives répétées des législateurs et les arguments des chercheurs, la notation et le contrôle par l'enseignant, avec leur symbolique de sanction, restent la référence aux yeux de nombreux praticiens, surtout dans le contexte européen francophone qui concerne notre étude. Ces deux permanences interrogent sur le décalage éventuel entre « ce qui est dit » et « ce qui est fait » en matière d'évaluation en EPS, comme si celle-ci avançait à des vitesses différentes selon les protagonistes, ceux qui édictent ou mènent des recherches sur son évolution, et ceux qui la mettent en œuvre au quotidien dans les classes. Il ne s'agit pas ici de noircir le tableau car le glissement des pratiques existe bel et bien depuis les années 1980 mais il semble obéir à un rythme lent et chaotique, marqué par des tensions et des dilemmes. Il ne s'agit pas non plus de dénigrer le travail des enseignants mais de constater que les dynamiques de changement suivent des logiques indépendantes. Sur le terrain, et c'est tout à fait légitime, tout se passe comme si les conseils et les injonctions de la tutelle ou de la noosphère ne pesaient pas bien lourd en regard des transactions avec les élèves au jour le jour dans les classes. Et c'est bien à ce niveau que l'on peut comprendre la confusion des fonctions et la permanence de la certification. Prosaïquement, pour beaucoup d'enseignants d'EPS, l'évaluation certificative continue à apparaître comme un moyen d'engager les élèves ponctuellement, de contrôler la classe, d'appliquer une certaine justice en classe et d'offrir aux usagers et à la hiérarchie l'image d'une discipline sérieuse, d'un enseignement rigoureux.

Dans un deuxième temps, ce questionnement a été décliné localement, précisément en Suisse dans le canton de Vaud, qui représente le contexte de notre étude. Il faut dire que ce contexte présente de nombreux intérêts si le projet est de mieux comprendre l'activité des enseignants d'EPS évaluant leurs élèves. En effet, d'une part s'y déploie une « EPS sans notes », d'autre part une réforme a été

mise en œuvre depuis 2015. Ces deux caractéristiques nous ont semblé favorables au regard de notre projet d'analyse dans la mesure où elles autorisent un éclairage inhabituel sur l'évaluation en EPS et sur ceux qui la font. C'est la raison pour laquelle il est apparu utile de retracer le processus institutionnel ayant conduit à cette réforme, spécifiquement les jeux institutionnels, la succession des réformes, le dialogue pas toujours cohérent entre les différents programmes et les modalités d'évaluation correspondantes, les prescriptions hétérogènes, les logiques contradictoires au centre desquelles les enseignants d'EPS vaudois ont continué à enseigner et évaluer leurs élèves. En donnant une profondeur historique aux interrogations relatives à l'évaluation en EPS dans un contexte donné et à un moment donné, l'intérêt est d'ailleurs autant de souligner les spécificités de ce contexte que ses points communs avec d'autres. On se rend compte que les débats sont les mêmes en France, au Québec, en Australie, même si l'aboutissement de ces dynamiques est singulier dans le canton de Vaud.

Enfin, afin de compléter cette discussion de départ, nous avons cherché dans un troisième temps à rendre compte des résultats d'une pré-enquête, réalisée auprès de quelques enseignants d'EPS vaudois dans les années qui ont suivi la réforme de 2015. Le but était ici de confirmer nos intuitions de départ concernant les tensions vécues par les acteurs à la suite de cette nouvelle prescription. Il apparaît que les praticiens ont ressenti cette réforme de façon ambiguë, d'une part comme un renouvellement souhaitable des modalités d'évaluation dans cette discipline, d'autre part comme une source de désorganisation de leur activité. Si une réaction de ce type face à une réforme a été repérée régulièrement chez les professionnels de l'enseignement par la littérature scientifique, celle-ci se complexifie dans ce cadre local par plusieurs éléments : la dimension hétérogène des tests (sans doute en lien avec l'hétérogénéité du groupe de concepteurs), les contradictions apparentes entre l'obligation de évaluations standardisées dans une discipline sans certification, la pression temporelle et l'absence d'accompagnement pour mettre en œuvre la réforme.

Ce prologue en trois temps de discussion nous incite à suggérer des pistes de recherches afin de gagner en compréhension à propos des problématiques d'évaluation en EPS et de contribuer, à terme, à faire gagner les acteurs en efficacité et en santé (Clot, 1999). **La première piste** consiste à sonder l'activité réelle des enseignants, au travers d'une recherche clinique dont l'enjeu serait à la fois épistémique et transformatif (Clot & Leplat, 2005). Autrement dit, il s'agira d'analyser « à grain fin » l'activité évaluative des enseignants d'EPS confrontés à la réforme de 2015, de mettre en lumière les tensions qu'ils rencontrent. Quels sont leurs motifs quand ils évaluent ? Par quels dilemmes leur activité est-elle traversée ? Quelles sont leurs préoccupations, les opérations qu'ils maîtrisent, celles qu'ils ne maîtrisent pas ? Quand jugent-ils « faire du bon travail » quand ils évaluent ? Quelle est leur activité empêchée ? Suivent-ils ou s'écartent-ils de la prescription ? Un peu ou beaucoup ? Individuellement ou collectivement ?

En complément, **la seconde piste** de recherche concernera le développement professionnel de ces enseignants évaluateurs. En effet, pour dépasser le constat habituel de soi-disant sempiternelles « résistances au changement », le but de notre étude est de mettre à jour, dans l'activité des enseignants d'EPS, les tensions mais aussi les éventuels moyens mis en œuvre pour les dépasser. Il s'agira donc de pointer les glissements susceptibles de s'opérer dans leur activité évaluative, d'identifier leurs innovations, leurs capacités d'adaptation et de « réplique » face aux contraintes organisationnelles et matérielles, ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour répondre aux prescriptions. Dans quelles circonstances ce processus développemental émerge-t-il ? Les nouvelles prescriptions sont-elles détournées, sont-elles « renormalisées », individuellement ou collectivement ? Les adaptations trouvent-elles une origine dans un déplacement de motif ? Un remplacement de motifs ? Dans la construction de nouveaux outils ? De nouvelles opérations ?

Ces deux axes d'investigations au plus près des acteurs (l'analyse de leur activité et de leur développement face à une réforme relative à l'évaluation en EPS) nous paraissent utiles car, comme le soulignent Georgakis et Wilson (2012), on constate des divergences entre les objectifs d'apprentissages en EPS et les points de vue des enseignants en ce qui concerne l'évaluation, ce qui expliquerait le décalage fréquent entre les positionnements des uns et des autres. Dinan Thompson et Penney (2015) soulignent, eux aussi, les lacunes en ce qui concerne les connaissances de l'évaluation face aux difficultés des pratiques évaluatives pour les enseignants. Malgré les multiples réformes et innovations depuis les années 1990 dans le domaine de l'évaluation en éducation, peu de recherches se sont intéressées à leurs répercussions sur les pratiques évaluatives effectives en EPS.

Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d’agir des enseignants d’EPS en situation d’évaluation sommative lors d’une réforme

Pour envisager ces questions, nous avons réalisé une étude réclamant un cadre théorique que nous présentons dans cette partie et qui permettra de formuler, en troisième partie de thèse, les questions de recherche définitives (avec les concepts retenus).

Le cadre théorique de l’étude réalisée repose sur une analyse clinique de l’activité (Clot, 1999, 2008) ayant donné lieu à un programme doctoral (chronologiquement, Moussay, 2009 ; Zimmermann, 2013 ; Bruno, 2015 ; Dir, 2017 ; Descœudres, 2019). Cette analyse emprunte des concepts à la fois à la Théorie de l’Activité (la « *Cultural Historical Activity Theory* » - CHAT) (Bruner, 1991, 1996 ; Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1931/2014) et à l’ergonomie (Amigues, 2003 ; Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955 ; Schwartz, 1997 ; Wisner, 1995).

Ce cadre théorique vise à analyser finement l’activité des enseignants d’EPS, en mettant le focus sur cette activité en contexte de réforme, et ainsi, à étudier les tensions et les contradictions dont le dépassement peut conduire à développer les acteurs. Contrairement à une approche mono-référencée, il permet selon nous d’éclairer la complexité des situations d’enseignement. Pour notre objet d’étude, l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois en contexte de réforme, il nous paraît en effet nécessaire de faire usage d’un ensemble de ressources théoriques issues de la psychologie développementale et de l’ergonomie qui, mobilisées séparément, n’offriraient pas un modèle cohérent pour comprendre l’activité évaluative des enseignants d’EPS en contexte de réforme (enjeu épistémique), et d’autre part, d’en favoriser le développement (enjeu développemental).

Parce que notre objet de recherche concerne un contexte de réforme à propos duquel de nombreux acteurs sont amenés à coopérer et à se confronter (élèves, enseignants, direction d’établissement, prescripteurs), nous avons ajouté à l’approche clinique de l’activité d’Yves Clot, le modèle développemental d’Engeström (2000, 2001). Celui-ci, qui représente la troisième génération de la théorie de l’activité, envisage l’activité du travailleur comme un système relevant de plusieurs pôles, lui-même en rapport avec l’activité d’autres membres de l’organisation de travail. Pour ces raisons, le modèle d’Engeström est qualifié de « systémique » ou d’ « holistique ». Il nous semble pouvoir embrasser les tensions vécues par les enseignants d’EPS du fait des interactions institutionnelles lorsqu’ils évaluent leurs élèves en contexte de réforme. Engeström (1987, 2000) préconise le développement d’outils conceptuels qui permettent de comprendre les dynamiques sous-jacentes d’un système d’activité. Ainsi, notre étude tente de mieux comprendre ce qui se joue dans l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois et offre aussi l’opportunité d’étudier le processus de

développement de cette activité par la mise en évidence de contradictions, inhérentes à toute activité humaine (Dir, 2017 ; Groleau & Mayere, 2009). Si les concepts développés par Engeström (2000) permettent de décrire les différents pôles d'un système d'activité et de rendre compte des tensions qui le caractérisent, ceux de Clot offrent quant à eux les outils psychologiques nécessaires à cette analyse. Notons que la clinique de l'activité et l'approche holistique d'Engeström sont compatibles car elles prennent racine dans la psychologie historico-culturaliste. Au vu du sujet de notre étude, elles nous apparaissent complémentaires.

Cette première partie est déclinée en trois temps :

- dans un premier temps, nous présenterons les concepts utiles des théories de l'activité pour une analyse développementale et holistique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois ;
- dans un second temps, nous pointerons la dimension davantage clinique et ergonomique de cette activité de travail ;
- enfin, un troisième temps sera consacré à la formulation des questions de recherche.

1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants

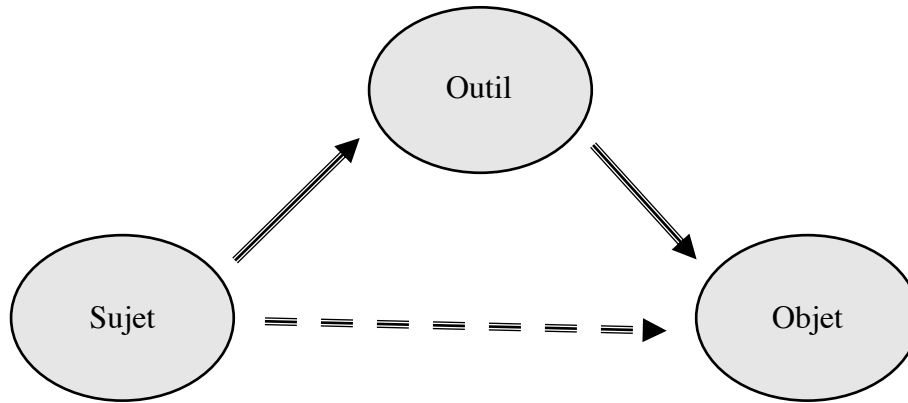
1.1.1. L'apport de la 1^{re} génération de travaux sur la théorie de l'activité

La première génération des travaux portant sur la théorie de l'activité fait principalement référence aux travaux de Vygotski (entre 1920 et 1930) qui soulignent l'importance de la dimension sociale de l'activité humaine comme source et ressource du développement des fonctions psychiques supérieures. C'est donc la participation du sujet à des pratiques socialement organisées qui permet le développement de ses fonctions psychologiques.

Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique (Vygotski, 1960, p. 197).

Selon la psychologie historico-culturelle (*CHAT*), le développement des fonctions psychiques du sujet est basé sur l'intériorisation de « signes culturels », des « outils » qui lui sont adressés et qu'il s'approprie selon certaines conditions (voir Figure 8).

Figure 8. Le modèle de Vygotski, 1931/2014



Dans le contexte particulier de notre recherche, nous considérons donc que l'enseignant d'EPS est destinataire de signes culturels, gestes, paroles et règles de métier qui se transmettent au cours d'échanges, par exemple lors de séances d'équipes pédagogiques ou à l'occasion d'une formation continue. Ensuite, il « greffe » ces signes reçus, échangés (dans « l'interpsychique ») pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir dans un contexte nouveau (ils les rapatrient dans « l'intrapsychique ») (Bertone et al., 2006 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2008 ; Moussay, Flavier, et al., 2011). L'approche historico-culturelle précise que ce processus développemental implique des débats psychiques à l'intérieur de la conscience humaine du sujet entre plusieurs options simultanées et concurrentes. Ces débats trouvent leur origine dans les situations sociales et se manifestent au cours des échanges entre individus qui visent le même but. Les discussions et controverses entre les interlocuteurs engagent un processus de mise en concurrence et d'évaluation à propos des signes échangés. Selon la *CHAT*, ces conflits interpsychiques sont ensuite rapatriés par le sujet dans son psychisme jusqu'à devenir des conflits intrapsychiques (CIP). Ces débats sont alors menés dans l'intimité de sa conscience et alimentent momentanément des doutes, des hésitations et des empêchements (Clot, 1999). Ces CIP se traduisent concrètement par un ensemble d'actions possibles, souvent concurrentes, pour atteindre un but.

Ainsi, pour évaluer ses élèves, l'enseignant d'EPS se trouve en permanence confronté à plusieurs manières de faire (Bertone et al., 2003) et opère des choix en tenant compte des contraintes temporelles, organisationnelles et des réactions des élèves en classe, mais aussi en tenant compte des signes adressés par les différents interlocuteurs (tuteur, collègues, parents) (Moussay, Flavier, et al., 2011 ; Moussay et al., 2009). Ces signes sont rarement univoques et peuvent avoir un caractère prescriptif (Méard & Bruno, 2008). Dans le cadre de notre recherche, l'enseignant d'EPS à qui l'on demande d'évaluer les élèves en respectant le nouveau cadre d'évaluation imposé par la réforme de 2015 reçoit un certain nombre de signes, sous forme d'indications, de textes officiels. Face à ces nouvelles prescriptions relayées par le SEPS, via les chefs de file de chaque établissement scolaire, il

est confronté à des difficultés de mise en œuvre et des préoccupations accentuées. Les échanges et débats au sein du collectif de travail (la file EPS) au sujet des nouvelles prescriptions et de leur mise en œuvre induisent un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique à l'origine d'un développement potentiel. Notre postulat théorique révèle donc que le développement des fonctions psychiques supérieures des enseignants d'EPS en contexte de réforme est un processus basé sur un échange de signes en situation sociale (milieu de travail) qui engendrent des conflits intrapsychiques.

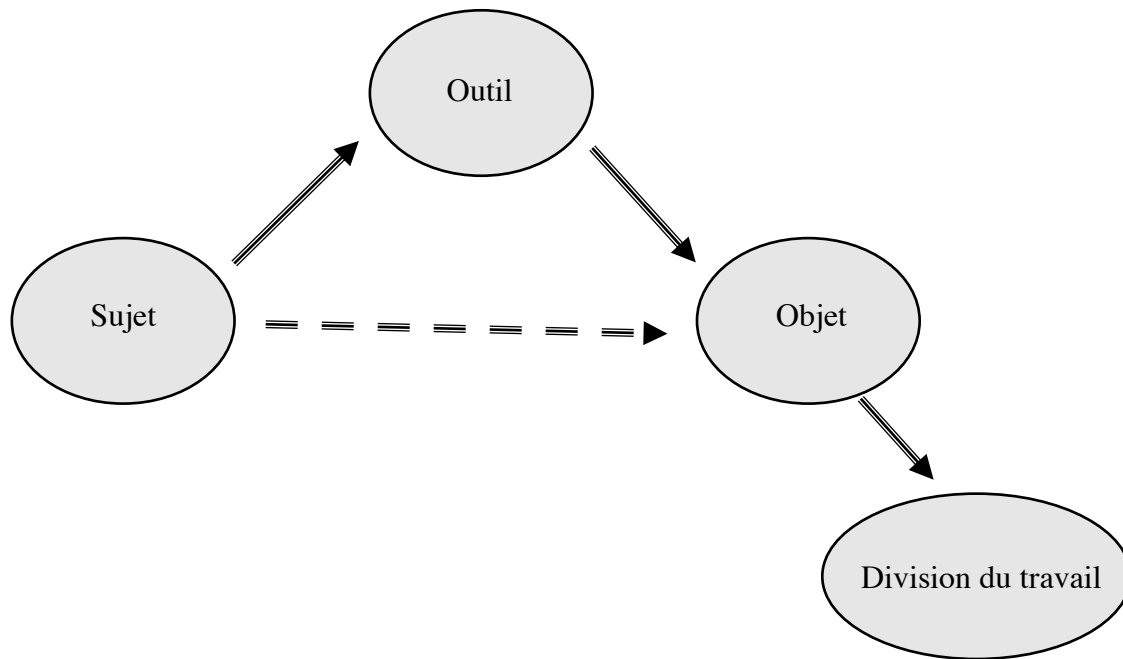
De la psychologie historico-culturelle de Vygotski (1978), retenons deux principes :

- d'abord, le processus d'intériorisation des signes culturels est décrit selon deux phases : celle « d'apprentissage » grâce à l'implication de tiers, c'est-à-dire du social, puis, par le biais de conflits intrapsychiques, celle de « développement » qui repose sur une appropriation de ces signes comme sources. Pour Vygotski, c'est l'obligation de choisir entre plusieurs possibles qui permet le développement de son activité ;
- ensuite, Vygotski ne découpe pas le psychisme du sujet, ni son développement, selon des sphères indépendantes les unes des autres. Selon lui, le cognitif, l'émotionnel, l'intentionnel, le volitif, le social sont indissociables, comme le rappelle Descœudres (2019). Ainsi, son travail porte en grande partie sur les fonctions psychiques supérieures comme la mémoire ou la résolution de problèmes (le cognitif) mais le développement de ces fonctions est lié selon lui à la capacité du sujet à être affecté (l'émotionnel) et à motiver ses actions (l'intentionnel) ; enfin, tout ce processus n'est possible que par des outils issus des situations sociales et dans un contexte d'échanges et de confrontations sociales (Vygotski, 1931/2014).

1.1.2. L'apport de la 2^e génération des théories de l'activité (Leontiev, 1976, 1984)

La deuxième génération de travaux de la psychologie historico-culturaliste est représentée par le travail de Leontiev (1976, 1984) qui analyse la part subjective de l'activité en l'associant aux problématiques de sens et d'efficacité. Si l'approche vygotkienne spécifie que toute action est intentionnelle dans l'activité humaine et que le développement humain peut être étudié grâce à la triade « sujet-outil-objet », les travaux de Leontiev soulignent la nature collective de l'activité humaine, à la différence de l'activité animale. Pour cet auteur, les êtres humains sont devenus humains lorsqu'ils sont parvenus à dissocier leurs actions de leurs motifs pour se diviser le travail, autrement dit, lorsqu'ils sont parvenus à se répartir les tâches en fonction d'un objectif commun (voir Figure 9).

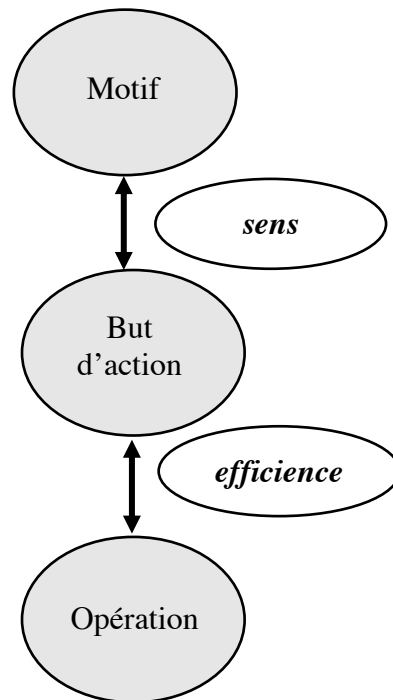
Figure 9. Le rapport entre motif (objet) et division du travail dans l'activité chez Leontiev (1984)



Concernant notre étude, cette division du travail se manifeste par le travail coordonné des élèves, de l'enseignant, de ses collègues et des concepteurs de la réforme. À propos des évaluations cantonales, une première source de conflits intrapsychiques apparaît dès lors que certains protagonistes de ce « motif commun » ne réalisent pas la tâche qui leur incombe. Au premier plan de ces protagonistes, on peut penser à des classes d'élèves qui ne s'engagent pas ou qui cherchent à dévier l'évaluation voire à influencer l'évaluateur. Mais il est possible aussi que des divergences puissent émerger au sein des équipes pédagogiques, lorsque tel ou tel enseignant déroge aux décisions communes. Enfin, il est possible que certains concepteurs de la réforme, juxtaposant par exemple des évaluations basées sur les apprentissages techniques et des évaluations prenant uniquement en compte l'attitude coopérative des élèves, soient considérés par certains enseignants comme « ne jouant pas le jeu ».

Dès lors, Leontiev représente l'activité du sujet par une structure « en trois étages » : - l'activité (rapportée à un motif qui est « l'écho du motif des autres ») - l'action (rapportée à un but, qui s'effectue par des opérations) - l'opération (procédure, rapportée à un instrument). Une activité englobe donc nécessairement au moins un motif, une action et une opération et nécessite des instruments pour se réaliser (voir Figure 10).

Figure 10. La structure de l'activité chez Leontiev (1984)



Cette dynamique entre motif, action et opération est envisagée comme l'origine du développement du sujet. Leontiev rejoint ici Vygotski sur l'importance de « l'outil », qu'il soit un geste ou l'usage d'un artefact quelconque (un sifflet pour arbitrer un jeu sportif, un tableau effaçable pour expliquer une configuration de salle de sport aux élèves). Et l'intérêt majeur du modèle de Leontiev est qu'il permet de distinguer dans l'activité au travail une dimension « d'efficience » qui correspond au rapport opération-but d'action, et une dimension « de sens » qui correspond au rapport but d'action-motif. Comme le fait remarquer Clot (2008), les travaux de cet auteur montrent la double indexation permanente de l'activité humaine : d'une part aux exigences du « faire » (efficience), avec ses contraintes matérielles, de temps, de maîtrise technique et d'engagement corporel, d'autre part à la mémoire, aux raisonnements, aux objectifs, aux intentions de la personne humaine, et qui sont vitaux pour elle (sens).

Rapporté à notre contexte d'étude, l'activité évaluative des enseignants d'EPS apparaît comme l'appropriation par le sujet de formes variées d'activités et de pratiques d'évaluation. Cette appropriation se matérialise par la maîtrise d'outils professionnels (langagiers, conceptuels, matériels) conçus culturellement et historiquement en fonction du sens que les professionnels attribuent à ceux-ci à court terme (ce qui pousse le sujet à agir), rapportés à des valeurs et visées à long terme. Mais l'apport de la deuxième génération de la *CHAT* (Leontiev, 1975, 1976) pousse plus loin cette analyse en liant les problématiques du sens et de l'efficience. Ainsi, selon cette structure à trois étages, l'activité de l'enseignant d'EPS est soumise à des impasses où, sur le versant de l'efficience (opération infaisable malgré son but d'action), il ne peut réaliser ce qu'il veut faire (par

exemple, il ne peut évaluer lui-même la totalité des élèves à l'évaluation d'après en 45 minutes), ou sur le versant du sens (but d'action décalé par rapport à son motif) il ne peut pas agir comme il le voudrait (par exemple, il ne peut pas dans telle évaluation rendre justice à tel élève qui a progressé mais qui est peu performant).

Sur le plan du « sens », l'activité de travail est essentiellement coopérative puisque le sujet agit selon des motifs qui s'expriment toujours dans des finalités collectives. Le sens donné à l'activité est donc partagé par un collectif de sujets (Engeström parlera de « communauté ») qui partagent le même but (par exemple, pour les enseignants d'EPS, engager les élèves ou les rendre autonomes). Mais ce partage du motif n'en est pas moins vital pour le sujet (Leontiev parle d'ailleurs de « mobile vital ») car, dans les significations partagées, chacun y injecte son histoire et ses propres priorités. Pour Leontiev, le sens (personnel) et la signification (contextuelle et sociale) ne se confondent pas. C'est donc le sens qui s'exprime dans les significations et non l'inverse comme le préconisent plusieurs linguistes et psychologues (Bruno, 2015). L'auteur illustre la dissociation sens-signification par l'exemple suivant : le 6 juin 1944 est une date connue par tous comme le jour du débarquement des Alliés en Normandie) (signification) mais ceux qui y ont perdu un proche, voire qui y ont pris part et ceux qui sont nés bien des années plus tard, lui confèrent un sens différent. Leontiev distingue les « motifs seulement compris » de ceux « réellement agissants ».

Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Son but conscient est d'assimiler le contenu de l'ouvrage. Mais quel est le sens particulier que prennent pour l'élève ce but, et par conséquent l'action qui lui correspond ? Cela dépend du motif qui stimule l'activité réalisée dans l'action de lecture. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente. Autrement dit, pour trouver le sens personnel, il faut déceler le motif y correspondant (Leontiev, 1976, p. 89).

Ces distinctions font écho dans notre étude à ces enseignants pour qui telle évaluation cantonale renvoie à un « motif seulement compris » (par exemple, la nécessité de se conformer à l'harmonisation des évaluations pour tous les élèves vaudois) et d'autres pour qui telle évaluation cantonale fait écho à un « motif réellement agissant » (par exemple, la nécessité pour « mes » élèves garçons de faire de la danse avec des élèves filles sans être confrontés à une logique compétitive).

De plus, le sens qu'un travailleur donne à son activité n'est ni univoque et ni statique. Ainsi les chercheurs qui ont adopté ce modèle théorique dans le milieu de l'enseignement, par exemple Moussay (2009), Bruno (2015), Zimmermann (2016), Dir (2017) ou Descœudres (2019), mettent en évidence que l'activité des enseignants en situation est indexée à plusieurs motifs simultanés (par exemple, valoriser les élèves qui réalisent le mieux ce qui est demandé et encourager les élèves qui échouent). Concrètement chaque action, renvoyant à des opérations précises, « est suspendue » en

quelque sorte à ces intentions multiples. Or, les contraintes du travail ne permettent pas toujours d'atteindre toutes les visées projetées et, dans ces cas, c'est-à-dire pratiquement tout le temps dans ces métiers, ces motifs simultanés deviennent des motifs concurrents. Et les évaluations sommatives représentent un moment particulièrement illustratif de ce type de conflit intrapsychique du fait de motifs concurrents. Prosaïquement, et pour reprendre l'exemple évoqué plus haut, comment s'y prendre dans telle évaluation aux agrès pour valoriser les élèves qui réalisent le mieux ce qui est demandé et encourager les élèves qui échouent ? Et si l'on n'y parvient pas, on est dans l'obligation d'éliminer un des deux motifs. Lequel choisir ? Ne pas valoriser ceux qui réussissent en attribuant à tous l'avis officiel « *Très bien réussi* » ? Ne pas encourager les quelques élèves qui échouent en leur attribuant à eux seuls l'avis le plus faible (« *Entraîné* ») ? Selon les auteurs, cette concurrence de motifs est à l'origine de nombreux conflits intrapsychiques, donc à la source des processus de développement chez les enseignants, notamment les enseignants débutants. Ce processus se traduit concrètement par des déplacements de motifs (réaliser la même action pour un motif différent de précédemment) ou par le renforcement de motifs partagés avec d'autres, ce qui conduit à des modifications des façons de faire, des actions et opérations, bref à un gain d'efficience.

Au niveau de l'*efficience*, l'analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants vaudois implique de rapporter le but de leurs actions aux opérations qu'ils réalisent. Ces dernières constituent des modalités de réalisation qui permettent d'atteindre le but de l'action. Ces modalités correspondent à des savoir-faire, des techniques apprises par le sujet grâce à l'appropriation d'instruments construits par les générations précédentes (Zimmermann, 2016). L'activité du sujet se développe dès lors qu'une transformation des opérations à l'aide d'outils se réalise. L'outil est donc un objet social qui cristallise les opérations effectuées grâce à lui (contrairement à l'outil des animaux). Ces opérations, c'est-à-dire pour l'enseignant, ces gestes, ces paroles, ces modes d'organisation du travail des élèves, ces formes d'intervention, sont construites au contact de professionnels du même métier ou construites de façon empiriques par l'expérience. Dans le cas de l'enseignant, on sait également qu'il puise ces éléments d'apprentissage dans l'observation des professeurs qu'il a côtoyés dans son long parcours d'élève et d'étudiant. Ces connaissances en actes sont la plupart du temps infra-conscientes, de même que leur apprentissage. On peut même supposer que de nombreuses opérations sont reproduites mécaniquement, par habitude ou mimétisme, sans que leur réalisation ne soit liée solidement à des buts d'action, encore moins à des motifs.

Néanmoins, à propos du processus de développement professionnel, les résultats de Leontiev, confirmés par les auteurs ayant eu recours à son modèle dans le milieu de l'enseignement, mettent en évidence le fait que certains gestes inédits, certaines réactions non prévues par le professionnel face à une situation inattendue, peuvent avoir des effets surprenants et aboutir chez lui à « une prise de conscience de certaines opérations, passées et nouvelles ». Dans ces cas, assez fréquents en classe

d'EPS, surtout lorsqu'on apprend le métier, cette prise de conscience conduit l'enseignant non seulement à gagner en efficacité, c'est-à-dire à s'approprier des opérations de plus en plus adaptées, mais aussi à des modifications de son activité. En d'autres termes, en réponse à des gestes inédits aux effets imprévus, de nouveaux buts apparaissent, ce qui implique des déplacements de motifs, la création de nouveaux motifs. Dès 1998, Méard et Bertone offraient plusieurs exemples frappants de cette dynamique. Notamment, ils relataient le cas d'un enseignant en gymnastique qui, face à l'impossibilité imprévue d'évaluer tous ses élèves dans tous les éléments gymniques à apprendre, sollicita de façon improvisée certains élèves pour qu'ils participent à l'évaluation de leurs camarades à propos des éléments gymniques qu'ils avaient eux-mêmes réussis. Cette nouvelle opération eut des effets inattendus, notamment grâce à l'implication et au sérieux des élèves évaluateurs et de l'engagement généralisé de l'ensemble de la classe. En deux leçons, cet enseignant renforça et stabilisa ce nouveau dispositif de co-évaluation systématique qui ne lui permit pas seulement d'être plus efficace (que tous les élèves soient évalués à tous les éléments gymniques), mais aussi qui lui fit déplacer l'ordre de ses motifs prioritaires (le sens). Précisément, ce dispositif de co-évaluation devenait l'outil prioritaire d'engagement et d'autonomisation des élèves dans ses classes d'EPS et il le déclina dans d'autres activités, dans d'autres classes (Méard & Bertone, 1998).

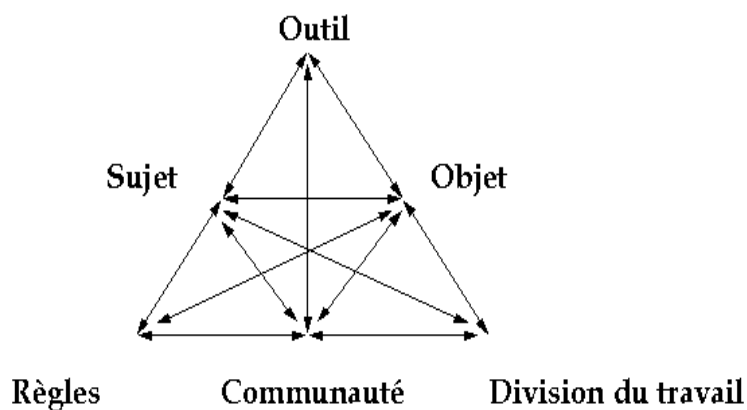
Ce qui émerge ici dans ces travaux sur le développement professionnel des enseignants (Moussay, *op. cité* ; Bruno, *op. cité* ; Zimmermann, *op. cité* ; Descœudres, *op. cité*), c'est donc un processus de développement qui peut être initié « par le sens » (du haut vers le bas dans la Figure 10), autrement dit par une formation continue, ou par des conflits intrapsychiques du fait de tensions, de controverses avec des pairs, ou face à une nouvelle prescription. Dans ce cas, on peut dire que le développement professionnel est initié « par le sens », ce qui pousse à terme l'enseignant à trouver de nouveaux buts et de nouvelles opérations, c'est-à-dire à gagner en efficacité. À d'autres occasions, comme nous venons de le voir dans l'exemple rapporté par Méard et Bertone, le développement peut être initié « par l'efficacité » (du bas vers le haut dans la Figure 10), par de nouvelles opérations non programmées et efficaces qui, à terme, le conduisent à revisiter ses motifs, son activité. Ce double mouvement spiralaire est sans doute à l'origine de tout développement professionnel et il est compréhensible grâce aux postulats que nous empruntons à Leontiev.

1.1.3. L'apport de la troisième génération des théories de l'activité (tensions entre systèmes d'activité)

Les travaux de troisième génération en référence aux théories d'Engeström (2000) insistent sur la dimension collective de l'activité. Les travaux d'Engeström succèdent à ceux de Powell (1990) qui identifie trois formes principales d'organisation du travail : a) une organisation « hiérarchique » qu'on retrouve dans les grandes corporations ou bureaucraties. Si cette organisation présente

l'avantage de garantir les standards nécessaires à la production de masse traditionnelle, elle est limitée par sa rigidité ; b) une organisation selon le « modèle du marché » qui, flexible, prévaut dans les grandes entreprises où la compétitivité à outrance tend à exclure toute possibilité de collaboration et de réciprocité ; c) un « modèle en réseau » qui favorise le développement de collaborations au-delà des frontières habituelles et permet des échanges entre les différents pôles. Ce modèle permet en effet d'analyser un système d'activité collectif en relation avec d'autres systèmes d'activités grâce au développement d'outils conceptuels permettant d'analyser les « réseaux et perspectives multiples des systèmes d'activité en interaction » (Engeström, 2005, p. 62). La modélisation de l'activité selon Engeström (1987), à la suite des travaux de 1^{re} et 2^e générations de Vygotski et Leontiev, postule l'existence de règles et de normes, parfois implicites, partagées par une communauté (ici les enseignants d'EPS vaudois). Cette orientation complète ainsi le modèle culturaliste en y ajoutant la dimension socio-institutionnelle de l'activité : les règles, la division du travail et la participation à une communauté. La triade sujet-outil-objet précédemment modélisée par Vygotski et Leontiev (chapitre 1.1.2) peut donc être schématisée selon la Figure 11.

Figure 11. Modélisation de l'activité d'après Engeström (1987)



Dans ce modèle de représentation systémique de l'activité, les six pôles (sujet, objet, outils, division du travail, communauté, règles) qui composent un système d'activité, sont en interrelation. Cette matrice sociale comprenant à la fois des personnes et des outils, permet d'étudier les tensions et les contradictions (dans et entre différents systèmes d'activité) dont le dépassement peut conduire à faire évoluer le système et les acteurs.

Ainsi, dans notre étude, les systèmes d'activité évaluative des enseignants d'EPS sont soumis à des tensions qui découlent d'une forme d'organisation en même temps « hiérarchique » (décision descendante) et « en réseau » (décision partagées, collaboration). Les enseignants agissent en alternance selon des directives institutionnelles imposées par la tutelle (SEPS, DGEO, directions d'établissement) et selon des décisions prises horizontalement au sein du collectif (la file EPS). De plus, les tensions peuvent émerger au sein d'un même collectif de travail, lorsque certains enseignants

visent plutôt le développement de leurs élèves et d'autres plutôt la conformité à des normes. Ainsi l'activité de chaque enseignant est, à propos des situations d'évaluation, le point de confrontation entre une tendance à « les appliquer », « les faire pour les faire » (parce qu'elles sont prescrites) et la recherche d'un sens à leur mise en œuvre, pour lui-même et pour les élèves.

L'organisation « en réseau » des systèmes d'activité des enseignants d'EPS dans le canton de Vaud en contexte de réforme de l'évaluation fait apparaître un pouvoir partagé entre la tutelle (SEPS, DGEO, GT-PER) qui détermine le cadre cantonal d'évaluation (choix des deux évaluations cantonales obligatoires et nombre d'évaluations par année) et les enseignants qui, au sein de la file d'EPS (collectif de travail), définissent et construisent des évaluations d'établissement en tenant compte des directives institutionnelles. Dans le contexte de la réforme de l'évaluation en EPS de 2015, la confusion des responsabilités ressentie par les enseignants peut être analysée par quatre concepts développés par Engeström (2000) : a) le concept « d'agentivité » qui, proche du concept de « pouvoir d'agir » en clinique de l'activité (Clot, 2008), se réfère au pouvoir d'initiative et de co-décision des acteurs, autrement dit à leur opportunité individuelle et collective de prendre des initiatives, des décisions et de développer une autonomie dans leur travail (Engeström, 2008) ; b) le « travail en nœuds » (*knotworking*), dans lequel le centre d'initiative change régulièrement ; c) la « co-configuration » reposant sur le principe d'une collaboration interactive dans laquelle « le client ou l'utilisateur devient d'une certaine manière le partenaire du fabricant », par exemple à travers des prises de décision collectives ; enfin d) le « franchissement de frontière » (*boundary crossing*) qui décrit d'empiètement du travail de l'un par l'activité d'un autre.

Ces concepts sont éclairants concernant le sujet qui nous occupe : celui « d'agentivité » s'exprime lorsque certains enseignants d'EPS s'autorisent à s'écarter de la prescription et modifient, voire contournent, les évaluations cantonales bien qu'elles soient obligatoires. On peut aussi relever le passage d'une instance à l'autre dans le pouvoir de décision, caractérisant un « travail en nœuds » lorsqu'à certains moments, la prescription prime, et qu'à d'autres, les enseignants d'EPS se réfèrent aux décisions de la file ou prennent leurs propres décisions. Dans le cadre d'une co-évaluation, lorsque le système d'activité de l'enseignant d'EPS entre en relation avec le système d'activité des usagers, les élèves, nous retenons le concept de « co-configuration ». Ainsi, en négociant et en participant aux prises de décision, les élèves amènent l'enseignant à changer de posture et modifier son activité évaluative. Selon le quatrième concept développé par Engeström (2006), le « *boundary crossing* », des tensions émergent lorsque le métier de l'un empiète sur le métier de l'autre. Ainsi, par exemple, l'intervention d'un conseiller pédagogique du SEPS ou un chef file pour dire à un enseignant d'EPS comment s'y prendre illustre bien ce « franchissement de frontière » entre différents métiers ou systèmes d'activité (sans parler des négociations implicites en classe entre élèves et enseignant, négociations qui ne décrivent pas l'exercice d'un pouvoir univoque de ce

dernier). Cet « empiètement » de l'activité des uns sur l'activité des autres crée ainsi des tensions qui s'expliquent par une limitation de liberté et une perte de pouvoir de décision.

Pour Engeström (1999), dans les sociétés humaines, le sens donné à l'activité est partagé par une communauté d'acteurs qui poursuivent le même motif. Ainsi, l'activité du sujet, dirigée vers un objet, s'inscrit dans le cadre d'une communauté supposée partager le même objet. Cet auteur considère qu'il ne faut pas mettre la focale sur les acteurs (qui sont dispersés et remplaçables) mais sur les objets du travail et des discours (ce vers quoi est orientée l'activité). Comme le suggère Dir (2017), il convient de rendre visibles les contradictions d'un système d'activité donné et d'amener un collectif dans un premier temps à les analyser, puis, dans un second temps, à les résoudre, dans un second temps, notamment en repensant l'objet. Pour Boutet, Chauvin et Gress (2010), ces contradictions ne se manifestent qu'indirectement au travers de perturbations (déviations par rapport à un script standard), ruptures et petites innovations vécues quotidiennement. Les obstacles, les conflits et les désaccords à l'origine des tensions vécues amènent les acteurs à mobiliser et développer de nouvelles formes d'organisation qui génèrent le développement du système. Autrement dit, l'analyse des différents pôles et leur relation entre eux au sein des systèmes d'activité permet de mettre en lumière les contradictions qui caractérisent l'activité et ainsi de rendre compte de l'évolution de l'activité (Bonneau, 2010 ; Dir, 2017 ; Owen, 2008). Les travaux de la 3^e génération de la théorie de l'activité nécessitent de tenir compte non seulement de l'histoire de l'activité analysée, des règles les régissant et de celles qui se sont construites de manière informelle, mais également des controverses identifiables. Ne se limitant pas à l'action, à un niveau local, la théorie de l'activité inspirée par Engeström s'intéresse au contexte social, culturel et historique mais également au développement de l'activité dans le temps (Bonneau, 2010).

1.1.4. Application au contexte de la recherche

L'étude du système d'activité des enseignants d'EPS en situation d'évaluation nécessite une analyse selon plusieurs pôles : les sujets, leurs motifs (l'objet de l'activité) ; l'identification du degré d'appropriation des outils et le contexte de leur utilisation (outils) ; les règles de fonctionnement implicites et explicites et le degré d'appropriation des prescriptions (règles) ; les échanges (communauté) ; les tâches de chacun en lien avec la répartition de ces tâches et les types éventuels de dépendance et de subordination entre acteurs (division du travail) (voir Figure 11 p. 79).

L'identification préalable des tensions et contradictions qui caractérisent les systèmes d'activité des enseignants d'EPS vaudois en contexte de réforme de l'évaluation (approche holistique) est indispensable pour comprendre et initier le développement de leur activité évaluative. Rappelons que le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS peut donc être appréhendé comme un processus dynamique, situé au sein de systèmes d'activités qui nécessitent de prendre en compte

l'« agentivité » des acteurs, le « franchissement de frontière », le « travail en nœuds » et la « co-configuration » (Engeström, 1999). Dans cette perspective, nous convoquons les concepts et méthodes issus de la psychologie développementale et de l'ergonomie française.

1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS

Pour analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS en contexte de réforme, dans une visée à la fois compréhensive et transformative, notre choix s'est porté sur une approche clinique qui offre un cadre adéquat à la compréhension des dynamiques professionnelles des enseignants d'EPS vaudois. Comme le précise Bruno (2015), l'activité humaine est culturellement située et tournée à la fois vers un objet (une visée) et vers autrui. L'activité est donc « dirigée » (Clot, 1999) et s'inscrit dans des situations singulières.

1.2.1. Une activité évaluative multi-prescrite, entre social et subjectivité

Plus spécifiquement pour notre objet d'étude, nous mettrons la focale sur les spécificités de l'ergonomie de l'activité enseignante qui permettent d'identifier et de comprendre les conflits inhérents à l'activité enseignante qui sont à la source des dynamiques professionnelles (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2002, 2007 ; Yvon & Garon, 2006). Sans conflit, sans obstacle, sans contradiction, il n'y a ni développement des pratiques ni développement des sujets eux-mêmes (Yvon & Garon, 2006). Les méthodes proposées permettent donc de provoquer le développement recherché en transformant les obstacles en nouvelles ressources pour le développement. Ainsi, l'ergonomie du travail selon Saujat (2004, p. 97) vise à « rendre leur centralité aux activités des individus et des acteurs sociaux dans l'élaboration des ressources de leur action et de leur développement ». Cet avis est partagé par des auteurs ayant privilégié initialement des approches didactiques (Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Si l'objectif de notre étude est de progresser dans la compréhension de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois en contexte de réforme, sa spécificité réside dans la multiplicité des prescripteurs institutionnels (PER, DGEO, SEPS, GT-PER, directeurs d'établissement) (Méard & Bruno, 2008 ; Méard & Moussay, 2007) et les contraintes contextuelles auxquelles les enseignants d'EPS sont confrontés lorsqu'ils évaluent leurs élèves. Les recherches qui portent sur l'activité des enseignants soulignent que ces derniers sont en permanence amenés à faire des choix entre plusieurs manières de faire qui s'opèrent dans des conditions contraignantes, sous pression temporelle (Ria & Charliès, 2003). La spécificité du travail enseignant tient dans le caractère dynamique, contradictoire et situé des savoirs (Durand, 1996 ; Gélin et al., 2007). L'activité évaluative des enseignants d'EPS est constituée d'hésitations qui augmentent au contact d'une classe agitée et bruyante. Le caractère

dilemmatique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est aujourd'hui renforcé du fait de la rapidité avec laquelle la réforme de l'évaluation sommative en EPS de 2015 est entrée en vigueur dans les établissements scolaires et le manque d'explicitation quant aux intentions de ce nouveau cadre cantonal d'évaluation.

Si l'on analyse avec le regard de l'ergonome les conditions sociales dans lesquelles sont énoncées les prescriptions adressées aux enseignants d'EPS, on s'aperçoit que les « injonctions de faire » (Daniellou, 1996) sont formulées en amont par une autorité (Plans d'études, Instructions officielles, conseillers pédagogiques) et non en aval à partir des besoins des élèves et des enseignants. À cela s'ajoute le fait qu'à la manière de toutes les prescriptions, celles-ci ne précisent pas les manières de faire. Elles sont formulées en termes de situations d'évaluation à organiser selon des principes assez génériques qui, si elles autorisent des marges de manœuvre aux enseignants pour s'adapter à la variabilité des situations, proposent rarement des modes opératoires et des moyens pour atteindre les buts visés. Maggi (2003) fait ainsi la distinction entre les « situations discrétionnaires » dans lesquelles les travailleurs disposent d'un pouvoir d'initiative important et les « situations tayloriennes » dont la prescription détermine non seulement le but de la tâche mais aussi les modes opératoires. Le travail enseignant, caractérisé par la grande variété des situations d'enseignement qui exigent d'eux qu'ils prennent des initiatives, est fondamentalement discrétionnaire, particulièrement dans les systèmes d'éducation occidentaux (Sensevy et al., 2005). Ainsi, l'activité évaluative de l'enseignant d'EPS est caractérisée par une forte densité de prescriptions et de contraintes en même temps qu'une absence d'indications sur les modes opératoires (Moussay, 2009 ; Saujat, 2004b). L'hypothèse qui émerge ici est celle selon laquelle les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS, qui doivent évaluer leurs élèves en suivant une prescription discrétionnaire, sont liées en grande partie à cette paradoxale « obligation d'initiative » qui les contraint à concevoir et mettre en œuvre des opérations originales tout en tenant compte de l'imprévisibilité des conditions de travail et des règles du genre (Méard & Bruno, 2009 ; Zimmermann, 2016). Les tâches discrétionnaires accroissent donc le coût du travail des professionnels de première ligne (ici les enseignants d'EPS) qui doivent en permanence inventer les moyens d'opérationnaliser le prescrit (Maggi, 1996). Si une prescription discrétionnaire est négociable, donc plus impliquante, elle peut toutefois mettre le travailleur en difficulté. À un certain degré de « taylorisme » ou de « discrétion », la prescription devient source de souffrance, jusqu'à devenir une prescription « impossible ». Ainsi, par exemple, lorsque, pour un enseignant d'EPS, une évaluation cantonale imposée paraît chronophage ou décalée par rapport au niveau de ses élèves, le travailleur va soit adapter la prescription, soit ne pas faire ce qui lui est demandé. Clot (2008) parle alors de « *dé liaison lorsque le travailleur met en place des mécanismes de défense, qui, contrairement aux mécanismes de riposte, induit une diminution du pouvoir d'agir* ».

Pour comprendre les effets de la réforme (nouvelle règle prescrite) sur le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS du canton de Vaud, nous mettrons le *focus* sur leurs conflits intrapsychiques, au regard des caractéristiques des « injonctions de faire » qui leur sont adressées (multiplicité de prescripteurs et de prescriptions floues et formulées en amont). Comme le remarque Moussay (2009, p. 33), les concepts de la clinique de l'activité permettent d'établir un lien dans l'activité de travail entre le social (le collectif) et la subjectivité du sujet. L'enseignant d'EPS vit son activité évaluative en mobilisant son corps, son expérience, son histoire, dans un contexte social, en coordination avec d'autres membres du collectif (de la file EPS) qui partagent les mêmes motifs (Daniellou, 1996).

1.2.2. La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité

Selon Bruno (2015), le travail, en tant que lieu d'affrontement entre l'énergie individuelle et les prescriptions (qu'elles proviennent de l'institution, de prescripteurs intermédiaires comme le SEPS ou les équipes de direction), constitue un espace de construction de la subjectivité. Cette dernière se mobilise lorsque le sujet se confronte aux normes dans une situation de travail. Pour Daniellou (1996), c'est l'impossibilité de les mettre en débat au sein du collectif de travail qui constitue une source de risque pour la santé du travailleur. Sur le versant social, le travail est fondamentalement rencontre et échange avec les autres, physiquement présent ou non. Il est même ce qui permet de sortir de soi (Lhuillier, 2006). Sur le versant de la subjectivité, « *l'activité possède un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience prive de ses conflits vitaux* » (Clot, 1999, p. 119). Le sujet réalise des actions mais son activité comprend aussi la « part empêchée », c'est-à-dire ce qu'il ne fait pas, ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il aurait voulu ou pu faire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Parce que l'activité ne se réduit pas à l'action, l'étude clinique de l'activité permet de s'intéresser non seulement à ce que le sujet fait (activité réalisée), mais aussi à ce qu'il ne fait pas ou qu'il est empêché de faire (Clot, 1999). Cette approche clinique rend compte ainsi des composantes réalisées, mais aussi non réalisées, de l'activité et éclaire l'opposition entre travail prescrit et travail réel proposée par l'ergonomie francophone (Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955). Clot (1999) relève que la subjectivité des acteurs est inhérente à l'activité de travail et qu'elle implique une dimension développementale potentielle du travail dans la mesure où le sujet « y met de soi » (Méard, 2009). Dans cette approche clinique, la dimension de santé au travail occupe une place aussi importante que celle d'efficacité du travail avec laquelle un dialogue permanent s'instaure. Le développement potentiel se joue dans les compromis qu'il opère entre d'une part « ce qu'on lui demande de faire », les prescriptions et les contraintes des situations de travail, d'autre part « ce que ça lui demande ... de faire ce qu'on lui demande de faire », c'est-à-dire la part subjective de son expérience au travail, sa fatigue, son coût psychologique (Saujat, 2007). Rapporté à notre sujet

d'étude, l'enseignant d'EPS évalue en composant avec la réalité des situations de travail. Les contraintes auxquelles il est confronté ne constituent pas seulement des freins à l'action (Clot, 1995), mais lui permettent d'envisager d'autres possibles. Il peut arriver toutefois que l'enseignant d'EPS ne réussisse pas à avoir prise sur son milieu de travail en dépassant les contraintes de la situation de travail (par exemple, faire passer tous les élèves à une évaluation en une seule leçon). Cette activité « empêchée », « contrariée », « différée » (Clot, 1999) peut fortement peser sur l'enseignant et conduit à des ressentis variés qui sont parfois sources de difficultés au travail. Cette dimension subjective de l'activité se révèle en particulier à l'occasion d'une réforme de l'évaluation dont les nouvelles prescriptions confrontent les enseignants d'EPS, surtout les débutants, à des conflits de logiques (pourquoi faut-il le faire ?) et un manque de solutions opératoires (comment faire ce qui est à faire ?) (Méard & Bruno, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2004b).

1.2.3. La « renormalisation » de la prescription par le collectif de travail

Travailler demande en permanence aux sujets de trier les prescriptions (par exemple pour un enseignant, différencier son enseignement et proposer la même situation d'évaluation à tous les élèves). Or le travailleur est moins impliqué par ce qu'il fait que par ce qu'il voudrait faire et ne parvient pas à faire (c'est l'empêchement de l'activité qui est la plus coûteuse (Bruno, 2015, p. 71). L'évaluation en EPS exige en permanence des adaptations que le sujet isolé peine à assumer. Le groupe formé par le collectif de travail (les collègues de la file) permet de ne pas se trouver seul face au choix entre différents possibles. Le groupe « prend ainsi soin du travail » en réélaborant des règles de métier grâce aux débats de normes au sein d'une équipe pédagogique. Le collectif de travail a donc une fonction essentielle, notamment dans le cas des renormalisations des prescriptions (Schwartz, 1997), c'est-à-dire à des « ajustements humains » (*ibid.*) des règles émanant de la tutelle, en vigueur dans l'établissement scolaire ou dispensées dans les instituts de formation. Le développement du pouvoir d'agir du sujet est donc favorisé par les débats, les controverses et les conflits à propos de l'évaluation entre les membres d'un collectif de travail (Clot, 1999, 2008). On le voit, ce concept de *pouvoir d'agir* induit une reprise de l'initiative des travailleurs. En ce sens, il est proche de celui d'*agentivité* (Engeström,) ou de celui d'*empowerment*, en sociologie et en psychologie sociale, même si ce dernier, par l'inflation de son utilisation même, a perdu de sa précision et semble se détourner de sa signification émancipatrice originelle (Calvès, 2009).

Si *a priori*, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel peut être qualifié de « résidu » (perspectives taylorienne) (Clot, 1999), il représente *a posteriori* une source de développement dans la mesure où une renormalisation se réalise par le collectif de travail ou, pour reprendre les concepts d'Engeström, la « communauté ». Mais si cette renormalisation collective n'existe pas, il y a risque de dérive.

Concernant le sujet qui nous intéresse, les enseignants vaudois travaillent en collectif au sein d'une « file » d'EPS pour définir et réaliser des « évaluations d'établissement » qui conviennent à cette communauté (la file d'EPS) et répondent aux exigences de la tutelle. Cette « renormalisation » par le collectif de travail peut se réaliser dans le cadre des « évaluations d'établissement », mais pas dans le cas des évaluations cantonales dont les situations et les critères imposés par la tutelle, ne sont pas destinés à être rediscutés au sein du collectif. Si certaines évaluations cantonales sont très précisément décrites (tayloriennes), d'autres laissent une grande marge de liberté aux enseignants (discrétionnaires), ce qui peut provoquer des conflits intrapsychiques, des tensions dans les systèmes d'activité.

1.2.4. L'activité évaluative au carrefour d'un « genre » et d'un « style »

Pour mieux comprendre le poids, mais aussi la ressource que constitue le collectif de travail dans l'activité du travailleur enseignant, il est utile d'évoquer le concept de « genre », que Clot (1999) définit comme « *un système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (p. 43-44). C'est un ensemble de règles implicites de métier qui permettent de réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et vers l'objet. Le collectif, garant des règles du « genre professionnel » représente donc une « source » d'apprentissage et de développement. Comme l'énonce Zimmermann (2016, pp. 55 *seq.*), pour l'enseignant, c'est un canevas « prêt à agir », un répertoire d'actes convenus ou au contraire considérés comme déplacés dans un milieu donné, un stock social d'activités disponibles lui permettant d'agir dans diverses situations de travail (Clot, 1999). Il est un trait d'union entre les acteurs.

Les travaux de Prot (2007) sur l'évaluation reprennent le concept de genre et insistent sur la dimension collective du travail, qui se comprend en considérant le genre comme un ensemble de connaissances implicites, peu verbalisées, qui constituent comme une gamme de sous-entendus tacites et partagés que tout un groupe peut mobiliser spontanément pour riposter aux incidents et aux imprévus. Le genre traduit donc le fait qu'entre l'organisation du travail et le sujet, les collectifs professionnels réorganisent la tâche, ce qui permet de reconnaître les membres de ce collectif (Yvon, 2001). Le genre n'est toutefois ni un système d'obligations, ni un ensemble de normes ou de modèles ; il ne se revendique pas non plus comme une ressource fermée, stabilisée (*ibid.*). Le genre évolue continuellement et se nourrit au gré des retouches (action des enseignants) que ses membres lui octroient (Ouvrier-Bonnez et al., 2001). Pour rester vivant, le genre, commun aux travailleurs qui exercent le même métier, nécessite une expression des styles au sein de controverses professionnelles (Clot & Faïta, 2000).

Rapporté à notre sujet d'étude, le « genre » s'exprime, par exemple, au travers de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui, sans qu'ils sachent vraiment pourquoi, évaluent leurs élèves après quatre ou cinq leçons passées sur un même thème, quels que soient la situation d'évaluation ou le niveau atteint par les élèves (et indépendamment des connaissances scientifiques relatives aux apprentissages moteurs, montrant que ceux-ci ne peuvent être stabilisés après quatre ou cinq leçons de 45 minutes).

Le style du travailleur est une déclinaison personnelle, donc singulière du genre (Clot, 1999). Il correspond à la distance que le sujet interpose entre lui et le genre professionnel auquel il participe, ou encore à une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques (*ibid.* ; Bruno, 2015, p. 71 ; Zimmermann, 2016, p. 56). Le style est un re-travail du genre par un sujet qui se libère des contraintes du métier, sans les nier, pour les transformer en ressources personnelles. Cet effort d'émancipation de l'individu, grâce au genre et non pas contre lui, est guidé par un souci d'efficacité mais aussi de santé (Méard & Zimmermann, 2012). C'est par le développement de sa propre expérience au genre que le sujet peut prendre ses distances et se développer (Clot, 1999). « *Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes* » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Dans notre étude, le genre s'exprime dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui partagent le principe selon lequel l'évaluation est réalisée exclusivement par l'enseignant (les élèves étant uniquement « évalués »). Selon le style de certains enseignants, les tentatives d'impliquer les élèves dans un dispositif de co-évaluation constituent un exemple d'émancipation de certains enseignants qui, à terme, contribueront peut-être à faire évoluer le genre vers de nouvelles manières d'évaluer en EPS.

1.2.5. Le développement de l'activité évaluative au regard d'un métier multidimensionnel

Pour prolonger cette réflexion sur les concepts de genre et de style, pour mieux comprendre le dialogue entre l'un et l'autre dans l'activité enseignante et les éventuelles dynamiques de développement qui peuvent en découler, il convient de définir l'activité des enseignants comme une activité multidimensionnelle où quatre dimensions du métier sont identifiées. À la suite de Bruno, (2015, pp. 72 *seq.*) et de Zimmermann, 2016, pp. 59 *seq.*), nous empruntons donc à Clot (2008) la définition du métier à travers ses quatre instances pour définir les multiples dimensions qui caractérisent l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois. La première dimension du métier est l'instance *impersonnelle*, qui définit les tâches, les procédures et organise le travail. Elle est constituée de la prescription endogène (les règles de métier, les valeurs communes et le corps des savoirs) et exogène (les injonctions institutionnelles et politiques). Rapporté à notre étude, l'instance impersonnelle fait référence au PER et au cadre cantonal d'évaluation. La seconde est l'instance

transpersonnelle constituée de l'histoire du métier, son héritage collectif (Clot parle à ce propos de « collectif sédimenté »). Cette dimension est le reflet de l'organisation du travail des collectifs de travail qui œuvrent pour faire vivre le métier. Dans le canton de Vaud par exemple, le plaisir à procurer aux élèves est au centre des préoccupations des enseignants d'EPS, comme l'ont mis en évidence Allain, Deriaz, Voisard et Lentillon-Kaestner (2016). Cette « règle de métier », non dite explicitement, est véhiculée dans la culture locale de plusieurs générations d'enseignants (Cordoba & Lenzen, 2018) d'EPS. La troisième instance est *interpersonnelle* et se caractérise par les relations interindividuelles, hiérarchiques ou horizontales (entre pairs) sur un même lieu de travail. Elle se réfère au dialogue entre le travailleur et ses collègues autour de l'objet de travail, ce que Clot (2008) appelle « le collectif vivant ». Enfin, la dernière dimension, représentée par le dialogue que le sujet entretient avec lui-même dans son activité, est l'instance *personnelle*. Elle comprend l'histoire personnelle et professionnelle du sujet engagé dans une activité. Ces quatre instances sont en permanence présentes et liées dans l'activité de travail des professionnels. En cas de « déliaison », lorsque, par exemple, un enseignant d'EPS n'a pas l'occasion d'échanger avec ses collègues, soit parce qu'il est le seul enseignant de sa discipline ou parce qu'il est en permanence obligé de changer de bâtiment à la pause, cela risque d'entraîner une diminution du pouvoir d'agir (Bruno, 2015, p. 72). Proche de « l'agentivité » d'Engeström qui se revendique lui aussi de l'approche psychologique de Vygotski, le concept de pouvoir d'agir (Clot, 2008) rejoint cette idée de création professionnelle qui permet, individuellement et collectivement, de « prendre la main » sur son activité. Il renvoie au pouvoir de résister au pouvoir, mais en tant que concept psychologique, il place au centre la question de la santé du travailleur. Le développement du pouvoir d'agir vise la (re)conquête de la qualité du travail en situation.

1.2.6. L'activité évaluative des enseignants d'EPS : une activité organisée, instrumentée et dirigée

Comme celle de tout travailleur, l'activité évaluative de l'enseignant est organisée, instrumentée et dirigée. Son organisation est structurée par la prescription, instance impersonnelle, mais aussi par l'histoire du métier, instance transpersonnelle. Nous pouvons la qualifier d'instrumentée car elle s'appuie sur des outils porteurs d'une histoire, d'une culture, transformés par les travailleurs enseignants en instruments par l'insertion dans leur activité (l'instrument étant l'outil en usage dans l'activité). Elle est enfin dirigée vers soi-même, vers son objet et vers l'activité d'autrui centrée sur cet objet (Bruno, 2015, p. 72). Par exemple, dans l'EPS vaudoise, le recours fréquent dans la salle de sport à un « chantier annexe » (où la moitié de la classe joue en autonomie) lors d'une évaluation représente « l'instrumentalisation » d'une forme d'organisation (objet) à une moitié de classe. L'enseignant en fait un instrument au service des buts qu'il poursuit (occuper les élèves pour qu'il

puisse se concentrer sur son évaluation). En même temps, la vision ergonomique de notre cadre clinique permet aussi d'entrevoir que l'objectif de ce « chantier annexe » renvoie autant à des objectifs d'efficacité qu'à des soucis de confort dans l'exercice du métier, c'est-à-dire de santé au travail (pour diminuer le stress de l'évaluation de la classe entière).

Cet exemple souligne que l'objet de l'activité évaluative de l'enseignant est multiple, comprenant à la fois les savoirs à transmettre et les activités des élèves (Yvon & Garon, 2006). Dans l'activité évaluative, ces deux objets entretiennent un rapport d'alternance fonctionnelle, avec une activité tantôt tournée vers la présentation des contenus à évaluer, tantôt vers l'activité des élèves, cette activité étant alternativement objet et moyen pour atteindre ses buts. L'activité évaluative de l'enseignant d'EPS est donc quadruplement dirigée : vers lui-même, vers les savoirs à transmettre, vers l'activité des élèves et enfin vers l'activité des autres acteurs de l'établissement scolaire portant sur ces objets (le corps enseignant, l'équipe de direction, les prescripteurs...).

1.3. Les questions de recherche

Suite au prologue étayé par une revue de littérature et une pré-enquête, et à l'exposé des postulats théoriques retenus (partie 1), les questions de recherche sont les suivantes :

Comment se caractérise l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme ?

Précisément, lors des évaluations

- Quels sont les motifs prioritaires et les buts d'action des enseignants ?
- Quelles sont les opérations mises en œuvre par les enseignants en rapport avec leurs motifs et buts d'action ?
- Quels types de tensions, formes de coopération existe-t-il dans le système d'activité des enseignants ?
- Par quels conflits intrapsychiques leur activité est-elle traversée, en rapport avec des tensions et contradictions dans le système d'activité ?

Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?

Précisément, lors des évaluations

- Les enseignants se développent-ils professionnellement face aux exigences de la réforme ?
- Les nouvelles prescriptions sont-elles renormalisées par les collectifs de travail ?
- Quand ils se développent, ce développement est-il initié par des conflits intrapsychiques ?
- En rapport avec quelles tensions du système d'activité, ces conflits intrapsychiques apparaissent-ils ?
- Quand ils se développent, ce développement est-il initié par de nouvelles opérations ?
- À quelles occasions ces nouvelles opérations sont-elles construites ?

Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.

Dans cette deuxième partie, nous présentons la méthode utilisée dans notre étude en rapport avec le cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008) . Il s'agit d'une recherche-intervention en milieu scolaire à visée heuristique et développementale (Leplat, 1997) auprès d'enseignants spécialistes d'EPS de secondaire 1 (collège). Nous définissons le terme de recherche-intervention, en référence à Mérini et Ponté (2008) et Martinand (2000) :

Une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et « transformative ». L'enjeu est de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise dans le champ professionnel ou connaît une mutation dans les pratiques, mais on attend d'elle, dans le même temps, une transformation indirecte de ces pratiques. La recherche-intervention a donc une intention d'utilité en produisant des méthodes, des connaissances, en identifiant des sources qui donnent matière à des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (Martinand, 2000).

Après la présentation du contexte et des participants, nous décrirons la méthodologie employée dans cette recherche-intervention, le dispositif mis en place et l'échéancier des différents moments de l'intervention.

2.1. Le contexte de la recherche-intervention

2.1.1. L'origine du projet et la pré-enquête

Notre étude s'est déroulée dans le canton de Vaud (Suisse) auprès d'enseignants spécialistes d'EPS exerçant dans des classes du secondaire 1 (classes de 9H à 11H, correspondant à des élèves de 12 ans à 15 ans). Ce projet est parti d'une initiative personnelle suite à l'introduction d'une réforme de l'évaluation au secondaire 1 (cycle 3) en 2015 comprenant la mise en place de six évaluations cantonales obligatoires. Si la réforme date bien de 2015, elle n'a été introduite dans les établissements scolaires vaudois qu'à partir de la rentrée 2016 (voir chapitre du prologue intitulé « La réforme de 2015 et l'introduction des évaluations cantonales obligatoires » p. 52). C'est donc durant cette année de transition qu'a mûri l'idée de réaliser une recherche-intervention auprès des enseignants durant une année scolaire en menant une analyse ergonomique de leur activité évaluative.

Durant l'année qui a précédé notre recherche-intervention, soit en 2016-2017, nous avons réalisé une pré-enquête dont nous avons délivré les éléments plus haut, en prologue. Premièrement, nous avons mené des entretiens compréhensifs avec des membres du GT-PER pour comprendre les logiques qui

avaient présidé à la conception de cette réforme. Ces entretiens compréhensifs avaient pour objectif de vérifier si les impressions et contradictions pressenties reposaient sur des tensions et confusions réelles à l'intérieur du groupe. Deuxièmement, nous avons effectué 15 visites de classes dans deux établissements vaudois au cours desquelles nous avons recueilli des données ethnographiques (discussions informelles avec les enseignants et les élèves, prises de notes d'observation). Au printemps 2017, nous avons également mené des entretiens compréhensifs de 45 minutes en moyenne auprès de cinq enseignants d'EPS dans le but de documenter précisément les différentes tensions face à ce nouveau cadre d'évaluation. Le questionnement portait sur les perceptions de l'utilité de l'évaluation de l'EPS (*Penses-tu que l'évaluation en EPS est utile ? Pourquoi ?*), les préoccupations et difficultés rencontrées (*Qu'est-ce qui te préoccupe lorsque tu évalues tes élèves ? Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu évalues ?*) et les adaptations réalisées en lien avec les évaluations cantonales (*As-tu respecté les prescriptions cantonales en ce qui concerne les évaluations obligatoires ? Quelles adaptations as-tu mis en place face aux problèmes rencontrés ?*). Ces entretiens ont permis tantôt de dégager des axes problématiques, tantôt de vérifier la pertinence de nos questions de recherche (voir annexe B p. 340)

En complément de la revue de littérature, la finalité de cette pré-enquête était de préciser le sujet de notre recherche, à partir de la réalité des enseignants d'EPS vaudois et des concepteurs. Les données issues des entretiens ont été transcrites et anonymisées. Une reconstruction compréhensive concernant les tensions a été opérée en parallèle par deux chercheurs travaillant séparément (Grandchamp et al., 2020). L'objectivation s'est construite peu à peu à partir d'hypothèses suggérées par les entretiens (Grimault-Leprince, 2011).

2.1.2. Les entretiens avec les concepteurs de la réforme de 2015

Parmi les sept membres du groupe GT-PER qui a conçu le nouveau cadre cantonal d'évaluation, nous avons décidé d'en contacter quatre. Notre choix s'est donc porté sur deux adjoints pédagogiques du SEPS et deux formateurs en didactique de l'EPS à la HEP Vaud. Précisons que l'un des deux formateurs enseigne encore l'EPS à mi-temps dans un établissement scolaire de la région lausannoise. Tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio. Au début de chaque entretien, la chercheuse (CH) a pris soin de préciser le but de l'entretien en informant l'intervenant de l'intérêt de connaître et comprendre les enjeux lors de la conception des évaluations cantonales afin de pouvoir alimenter notre problématique. Dans un premier temps, la CH posait des questions générales et organisationnelles concernant l'origine du nouveau cadre cantonal d'évaluation et les motifs pour lesquels les évaluations cantonales ont été mises en place. Nous cherchions également à savoir comment le GT-PER s'était formé, comment il fonctionnait. Dans un deuxième temps, la chercheuse s'est penchée plus précisément sur l'avis du concepteur interrogé dans le but de connaître ses motifs

personnels et ses représentations de l'évaluation de l'EPS. Nous avons également demandé aux concepteurs s'ils étaient satisfaits du fonctionnement du GT-PER et du produit : le nombre annuel d'évaluations, le choix des thèmes et des tests. Dans ce sens, nous avons confronté leurs avis concernant la plus-value du nouveau recueil par rapport à l'ancien livret afin de saisir leurs intentions. Un troisième moment était consacré à une discussion en lien avec les retours du terrain connus à ce jour. Certains concepteurs étant membres du SEPS, il était intéressant de connaître les premiers échos reçus lors des séances des chefs de file (coordonnateurs pédagogiques d'EPS dans les établissements) dans la perspective de les mettre en lien avec notre expérience et nos observations *in situ* pour alimenter notre problématique. Cette discussion offrait l'occasion de savoir si une révision du cadre cantonal d'évaluation était prévue en regard des appréciations des enseignants.

Les entretiens se sont déroulés sous la forme d'une discussion ouverte laissant la possibilité de dévier au gré des échanges. Les questions n'étaient donc pas posées au même moment dans tous les entretiens et leurs formulations pouvaient différer en fonction de la situation (voir « guide d'entretien des concepteurs de la réforme de 2015 » annexe B p. 339).

2.1.3. Les enseignants d'EPS de la pré-enquête

Dans le cadre de notre pré-enquête, cinq enseignants ont accepté que nous assistions à leurs cours d'EPS dans le but de prendre des notes ethnographiques. Les leçons visitées ne se limitaient pas aux évaluations sommatives réalisées en fin de cycle d'apprentissage. Toutes les périodes s'inscrivaient dans une séquence qui serait évaluée, mais nos visites pouvaient tout aussi bien avoir lieu durant une phase de préparation à l'évaluation. Le moment des visites était donc principalement choisi en fonction des disponibilités de la chercheuse et des enseignants concernés. Ces immersions nous ont permis d'identifier des axes de thématiques que nous mettions en rapport avec notre revue de littérature en cours, confrontant les ressentis des enseignants vaudois aux problématiques rencontrées sur la scène internationale. Rappelons qu'au cours de cette étape, la chercheuse s'est efforcée d'adopter une posture de neutralité (voir ci-dessus, prologue) Pour éviter les biais liés à son passé d'enseignante et de cheffe de file. Cette comparaison, basée sur nos intuitions, a fait l'objet d'une communication lors de la Biennale de la HEP en mai 2018 (Grandchamp & Quin, 2018).

A l'issue de la pré-enquête, tous les enseignants d'EPS ont fait part de leur désir de continuer leur collaboration à cette recherche pour l'année suivante.

2.1.4. Les participants de la recherche-intervention

(NB : les participants à l'étude sont évoqués dans cette thèse par des prénoms d'emprunt)

Notre recherche-intervention s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018 dans deux établissements scolaires vaudois. Pour obtenir un quota suffisant de participants à notre recherche-intervention, nous avons contacté un sixième enseignant d'EPS (qui avait montré un intérêt dans la

démarche de pré-enquête). Finalement, la répartition des six participants était la suivante : quatre enseignants dans l'établissement 1 (ES1) et deux enseignants dans l'établissement 2 (ES2). Le hasard a voulu que nous retenions un nombre équivalent d'hommes et de femmes, soit respectivement trois enseignants et trois enseignantes (voir Figure 12 p. 97) :

- LINE, 28 ans, enseignante EPS et géographie dans des classes de 7P à 11S. Après un Bachelor obtenu à l'ISSUL en 2012, elle a complété sa formation par un Master en APAS (Activités physiques adaptées et santé) terminé en 2014. Elle a ensuite poursuivi sa formation professionnelle à la HEP du canton de Vaud par un Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I en EPS et géographie (les enseignants sont souvent bivalents en Suisse). Au moment de l'étude, elle enseigne depuis deux ans dans ces deux matières (dont cinq classes en EPS). Depuis la rentrée 2016, elle complète son enseignement par la fonction de maîtresse de classe (professeur principal) en 9^e voie générale (9VG). Elle donne également de l'animation pédagogique en EPS dans les classes primaires du cycle 1 (3-4P, élèves de 6-7 ans) et des cours de natation aux cycles 1 et 2 (3-4-5-6P, élèves de 6-9 ans).

- ARTHUR, 30 ans, enseignant d'EPS et de géographie au secondaire 1 (9S à 11S, élèves de 12 à 15 ans) dans six classes. En complément de son enseignement, il est également médiateur scolaire. ARTHUR est titulaire d'un Bachelor et d'un Master en sciences du sport et géographie à l'ISSUL, ainsi que d'un Master en enseignement pour le secondaire 1 et 2 de la HEP Vaud. Il enseigne ses deux disciplines depuis quatre ans.

- NATHAN, 40 ans, enseignant EPS au secondaire 1 (9S à 11S). En complément de son enseignement dans 11 classes différentes, il est également responsable du Sport facultatif et du matériel. Après une formation d'enseignant à l'école enfantine (maternelle) à l'École Normale, NATHAN obtient un Brevet fédéral d'Éducation physique au Centre de formation des maîtres d'éducation physique (CFMEP) de l'Université de Lausanne en 2001. Il enseigne l'EPS depuis 16 ans en secondaire 1.

- JANINE, 30 ans, enseignante d'EPS et d'italien dans 8 classes de 9S à 11S. Au moment de l'étude, elle officie également comme cheffe de file d'EPS en complément de son enseignement. JANINE possède un Bachelor en sciences du Sport et italien à l'ISSUL, ainsi qu'un Master en enseignement au secondaire 1 de la HEP Vaud. Elle enseigne l'EPS depuis quatre ans et l'italien depuis une année.

- DORIS, 34 ans, enseignante d'EPS et d'anglais au secondaire 1 (9S à 11S). Travaillant à temps partiel, elle enseigne dans trois classes, dont deux d'EPS. Elle est titulaire d'un Master universitaire en sciences du sport et anglais à l'ISSUL, ainsi qu'un Master en enseignement pour le secondaire 1 et 2 de la HEP Vaud. DORIS enseigne ses deux matières depuis neuf années en secondaire 1.

- SERGE, 35 ans, est enseignant d'EPS et de géographie dans quatre classes de la 7P (élèves de 9 ans) à la 11H (élèves de 15 ans). Il complète cette activité par différents mandats, dont chef de file EPS, responsable matériel et praticien formateur (tuteur de stage). Détenteur d'une licence universitaire à l'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique (ISSEP), devenu plus tard l'ISSUL, il enseigne depuis 11 ans ses deux disciplines aux cycles 2 (7-8P) et 3 (9-11S) (élèves de 9 à 12 ans).

Le niveau de formation, les disciplines enseignées ainsi que le nombre d'années d'expérience varient d'un participant à l'autre. Cette mixité offre un aperçu quasi complet de la communauté des enseignants d'EPS allant du novice à l'enseignant expérimenté. Nous avons en effet l'intention que nos participants aient une durée d'expérience professionnelle diverse dans la mesure où celle-ci pouvait influencer la manière dont les enseignants appréhendaient l'évaluation, notamment l'absence de certification. Selon nous, l'opportunité de compter parmi nos six participants, un enseignant monovalent (qui n'enseigne que l'EPS) et cinq bivalents (qui enseignent une autre matière que l'EPS) constituait une richesse dans la mesure où elle ouvrait un espace de discussion autour de la question de l'évaluation notée (respectivement en anglais, en italien et en géographie) et non notée (en EPS).

2.1.5. Les caractéristiques des établissements de la recherche-intervention

Notre choix s'est porté sur les deux établissements où nous avons réalisé notre pré-enquête. Il s'agit d'un établissement secondaire (cycle 3) et d'un établissement mixte, c'est-à-dire regroupant primaire et secondaire (cycles 1 à 3) situés dans la ceinture lausannoise. Nous avons privilégié ces établissements où nous avons pu établir un contact de confiance avec les enseignants d'EPS durant la phase de pré-enquête. Leur situation géographique, relativement proche de la HEP, était également favorable dans la mesure où nous allions devoir nous y rendre fréquemment pour le recueil de données. Durant la pré-enquête, nous avons également pu nous rendre compte que les deux établissements se trouvaient *a priori* au même stade d'appropriation de la réforme et intégraient progressivement les nouvelles évaluations cantonales à leur programme annuel. En effet, il aurait été difficile de choisir un établissement dans lequel les enseignants n'avaient pas encore décidé de modifier leurs habitudes et se contentaient de suivre leur ancien programme dans le déni de cette réforme. Une dernière caractéristique qui nous a semblé favorable est qu'un des établissements sépare les filles des garçons lors des leçons d'EPS tandis que l'autre préconise la mixité des classes. Cette différence de fonctionnement nous paraissait intéressante dans la mesure où elle pouvait, peut-être, avoir une incidence sur les pratiques évaluatives des enseignants. Nous terminerons en précisant que la possibilité d'accès au terrain dans le canton de Vaud est semée d'embûches et que les restrictions institutionnelles ont fortement limité notre choix, puisque le DFJC a refusé de nous ouvrir la porte des établissements lausannois. En fin de compte, nous avons obtenu l'accès à deux établissements

vaudois, ce qui convenait parfaitement pour une étude qualitative et longitudinale. En juin 2017, les demandes d'autorisation ont été envoyées aux directions des deux établissements scolaires, qui ont répondu positivement.

2.1.6. Les caractéristiques des classes et des élèves

Le choix des classes a été réalisé d'entente avec les participants et la CH en fonction des contraintes organisationnelles réciproques. Après discussion, nous avons sélectionné une classe pour chacun des participants, soit deux classes de 9^e (moyenne d'âge 12-13 ans), deux classes de 10^e (moyenne d'âge 13-14 ans) et enfin deux classes de 11^e (moyenne d'âge 14-15 ans).

La classe de 10^e de LINE

Il s'agit d'une classe « mixte » qui regroupe 14 filles issues de deux classes différentes, à savoir huit élèves de 10VG et sept élèves d'une classe d'Accueil (Acc). L'effectif de cette dernière a varié durant l'année scolaire en raison des arrivées et départs d'élèves. Certaines filles n'ont été présentes que quelques mois, voire quelques semaines, durant l'année scolaire 2017-2018 lors de laquelle s'est déroulée cette étude. Précisons que, contrairement aux élèves de 10VG qui ont suivi un parcours scolaire classique, les filles de la classe d'Accueil sont majoritairement allophones et ont parfois intégré cet établissement scolaire en cours d'année. Avant leur arrivée, nombre d'entre elles n'avaient jamais suivi de cours d'EPS, ni même pratiqué un sport en dehors de l'école.

La classe de 10^e de DORIS

La classe mixte de 10VG retenue pour cette étude est composée de 18 élèves dont 13 garçons et cinq filles. Outre une répartition inégale entre les filles et les garçons, il s'agit d'une classe relativement homogène et participative. Le niveau moyen des élèves n'est pas très élevé bien que certains soient jugés comme performants.

La classe de 9^e d'ARTHUR

Il s'agit d'une classe mixte de 9VG de 18 élèves dont 11 garçons et sept filles. Bien qu'ARTHUR reconnaisse une certaine difficulté pour certains élèves à se concentrer et être attentifs, il relève le dynamisme et la vivacité de cette classe.

La classe de 9^e de NATHAN

La classe mixte de 9VG choisie pour cette recherche compte 20 élèves avec une parité filles-garçons parfaite (10 filles et 10 garçons). Le niveau des élèves de cette classe est peu homogène dans la mesure où il y a des élèves très performants et d'autres en très grande difficulté.

La classe de 11^e de JANINE

Cette classe mixte de 11VP (Voie prégymnasiale) est constituée de 24 élèves dont 15 garçons et neuf filles. L'engagement des élèves est bon et JANINE relève une bonne cohésion au sein de la classe. Le niveau de performance est toutefois assez hétérogène, tant du côté des garçons que des filles.

La classe de 11^e de SERGE

Il s'agit enfin d'une classe de 11VP composée de 19 garçons issus de deux classes différentes. Si le niveau moyen des élèves est assez élevé, quelques garçons sont un peu en marge, notamment dans les jeux collectifs. L'engagement de la classe est relativement bon également.

Suite aux accords institutionnels des directions, les enseignants ont pu transmettre les demandes d'autorisation de filmer aux parents des élèves concernés par la recherche-intervention (voir annexe B p. 341). À l'instar des enseignants, les élèves sont cités dans notre étude par un prénom d'emprunt.

Nous proposons ci-après un tableau récapitulatif des caractéristiques des enseignants et des classes ayant participé à notre étude (voir Figure 12).

Figure 12. Enseignants et classes participant à la recherche-intervention

	Total	Âge
Enseignants		
- masculin ARTHUR, NATHAN et SERGE	3	30-40
- féminin LINE, DORIS et JANINE	3	28-34
Classes		
9 ^e VG mixte	2	12-13
10 ^e VG mixte et Accueil filles	2	13-14
11 ^e VG mixte et VP garçons	2	14-15

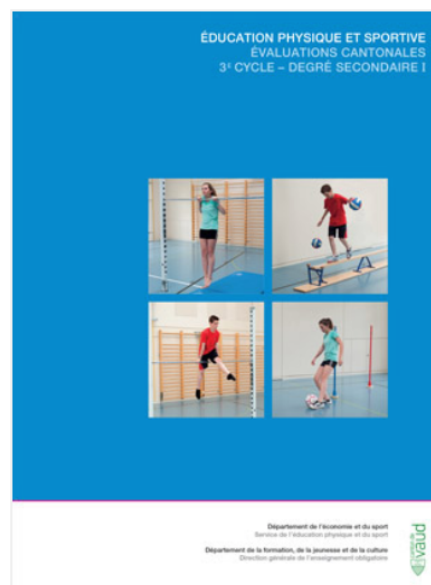
2.1.7. Les évaluations sommatives

Durant l'année 2017-2018, suite à la réforme de 2015, les enseignants d'EPS du secondaire 1 étaient tenus de réaliser entre huit et douze évaluations sommatives par an¹ durant le cycle 3 (9^e à 11^e), dont six « évaluations cantonales » obligatoires (deux par niveaux de classe réparties entre les deux semestres). Les autres évaluations sommatives étaient à créer par la file d'EPS de l'établissement.

¹ Depuis la rentrée 2019, le nombre annuel d'évaluations a été revu à la baisse et est aujourd'hui entre six et dix.

Une brochure de 21 pages (voir Figure 13) répertorie les six évaluations cantonales obligatoires du degré secondaire 1 (cycle 3) : *Athlétisme 9^e* (p. 4-5), *Chorégraphie 9^e* (p. 6-7), *Coordination 10^e* (p. 8-9), *Jeux 10^e* (p. 10-13), *Agrès 11^e* (p. 14-17) et *Jeux 11^e* (p. 18-19). Si les trois premières pages précisent brièvement les intentions du GT-PER en mettant en évidence notamment le respect de l’alignement curriculaire entre les évaluations cantonales et le PER, elles précisent également le mode d’évaluation et l’obligation de communiquer les résultats aux élèves et à leurs parents à l’aide d’une feuille semestrielle transmise pour signature au terme de chaque semestre (p. 3). Enfin, les deux dernières pages de la brochure (p. 20-21) proposent respectivement le tableau de synthèse des six évaluations cantonales (voir Figure 15 p. 99) et les principaux contacts et liens Internet.

Figure 13. Brochure des évaluations cantonales pour les enseignants d’EPS



Cette brochure contient donc la description des six évaluations cantonales obligatoires. Chacune précise l’axe thématique et le thème (activité support), la situation d’évaluation, les critères d’observation et le barème ("E" pour "Entraîné", "R" pour "Réussi", "BR" pour "Bien Réussi" et "TBR" pour "Très Bien Réussi") (voir Figure 14). Un deuxième document officiel s’ajoute au recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles : la brochure intitulée « Directives scolarité obligatoire » qui fait non seulement référence à la LEO et son règlement d’application (RLEO), mais rappelle aussi les règles d’utilisation des documents liés à l’évaluation sommative de l’EPS vaudoise. Cette brochure est consultable dans les annexes (voir annexe C p. 343).

Figure 14. Exemple de communication d'une évaluation cantonale

CM32/9.2 – Chorégraphie	← Axe thématique et thème
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	← Description de la situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt). 	← Critères d'observation
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	← Barème

Figure 15. Synthèse des évaluations cantonales

CM33/9.1 – Athlétisme	CM32/9.2 – Chorégraphie
Effectuer toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics:	Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.
<ul style="list-style-type: none"> • course de haies • saut d'obstacles • saut en longueur • lancer à une et deux mains 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt).
Chaque élément de l'évaluation est réussi ou échoué.	
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>
CM32/10.1 – Coordination	CM34/10.2 – Jeux
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
<ul style="list-style-type: none"> • saut à la corde • équilibre sur un banc • saut à la grande corde 	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	<ul style="list-style-type: none"> • défendre efficacement • s'organiser pour marquer • maîtriser la balle, le ballon ou le volant
<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>	<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>
CM33/11.1 – Agrès	CM34/11.2 – Jeux
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
	<ul style="list-style-type: none"> • gérer le match et intervenir à propos (arbitrage) • respecter les règles • s'engager dans le jeu de manière adaptée
<p>E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points</p>	<p>E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points</p>

Les documents officiels que nous venons de présenter (voir annexe C p. 343) ne se réfèrent qu'aux évaluations cantonales obligatoires. En complément, les files d'EPS devaient concevoir et mettre en œuvre des « évaluations d'établissement » (dans un programme annuel propre à chaque établissement) (Grandchamp et al., 2020). Les programmes annuels de nos deux établissements respectifs (ES1 et ES2) différaient par leur forme (couleurs et nombre de pages) et par leur contenu (à l'exception des évaluations cantonales communes) (voir annexe F p. 369). Le nombre d'évaluations d'établissement par degré n'est pas le même (autorisé par les directives cantonales). Par exemple, l'ES1 proposait six évaluations d'établissement en 10^e contre cinq dans l'ES2. De plus, l'ES1 proposait des évaluations facultatives alors que l'ES2 insérait des évaluations formatives réalisées par l'enseignant et entre élèves.

Pour le recueil de données de notre étude clinique, les enseignants ont réalisé 19 évaluations (5 cantonales / 14 d'établissement). Précisons qu'une évaluation d'établissement supplémentaire, **Tchoukball 10^e ****, a été abordée par ARTHUR dans son EC sans qu'elle fasse l'objet d'une auto-confrontation (voir Figure 16).

Figure 16. Tableau des thèmes (activités supports) pour les évaluations analysées

	Évaluations cantonales*	Évaluations d'établissement**
9^e	Chorégraphie	Basket (ES2)
		Mini trampoline (ES2)
		Barre fixe (ES2)
10^e	Coordination	Grande Corde (ES1)
	Jeux	Anneaux (ES1)
		Anneaux (ES2)
		Saut en hauteur (ES1)
		Saut en hauteur (ES2 - critériée)
		Barres asymétriques (ES1)
		Chorégraphie (ES1)
	<i>Tchoukball</i> (ES2) ¹	
11^e	Jeux (Arbitrage / Comportement)	Double-dutch (ES1)
	Agrès	Parkour (ES1)
		Renversement (ES2)
		Saut en hauteur (ES2 - Concours)

¹ Évaluation abordée uniquement dans l'entretien compréhensif

Rappelons que ces planifications, en rapport avec le PER, structurent les apprentissages du domaine Corps et mouvement (CM) autour des quatre axes thématiques définis dans le PER (CIIP, 2010) : *CM31 Condition physique et santé* ; *CM32 Activités motrices et/ou expression* ; *CM33 Pratiques sportives* ; *CM34 Jeux individuels et collectifs*. Les informations relatives à ces axes peuvent être consultées dans le document « Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement » *via* le lien informatique indiqué dans les annexes (voir annexe C p. 342).

2.2. Le recueil de données

La recherche-intervention a débuté par un entretien compréhensif (EC) par participant. Réalisés durant les deux premières semaines de rentrée scolaire, les EC avaient pour but de faire un état des préoccupations en lien avec l'évaluation sur la base des expériences vécues l'année précédente et d'explorer les projections de chacun pour l'année 2017-2018. En complément, cet entretien a permis d'expliquer la méthodologie d'intervention que nous souhaitions mettre en place et renforcer le lien de confiance avec les enseignants. Dans la mesure où la mise en débat de leur activité évaluative pouvait s'avérer déstabilisante et gênante pour les participants, les règles de confidentialité ont été énoncées clairement par la CH (anonymat de toutes les données, non divulgation d'informations à la tutelle, aux pairs, etc.).

Le recueil des données destinées à être traitées de façon rigoureuse a consisté en des entretiens d'auto-confrontation simple (ACS), des entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC), précédés par des observations et des enregistrements vidéo de leçons d'évaluation sommative, et enfin un retour au collectif (RC) rassemblant les six participants pour clore la recherche-intervention.

2.2.1. Le dispositif de recherche

De plus, conformément à notre cadre théorique, les enseignants participant à cette recherche-intervention étaient supposés devenir parties prenantes du processus et en retirer un bénéfice en termes de développement professionnel (Yerly & Kappeler, 2015). En plus de répondre aux questions de recherche dans une visée compréhensive, cette étude clinique devait accompagner la réflexion des enseignants dans une visée transformative. Ce principe a permis d'établir les bases du contrat de recherche. Dans un souci de transparence, le protocole de recherche et les attentes respectives ont été clairement explicités en amont. Les problématiques analysées se sont limitées exclusivement à des situations de travail excluant toute critique ou attaque personnelle. Durant le processus, la CH a adopté une posture horizontale, exempte de tout jugement, pour favoriser la réflexion professionnelle et l'implication des enseignants. Durant les visites filmées, la CH prenait des notes complémentaires en vue de la préparation des ACS ou ACC. Si durant le recueil de données, la CH a sollicité l'avis des élèves à quelques occasions, elle a opté pour une posture de retrait afin de ne pas les distraire, ni

les perturber. Ces derniers ont été informés de la thématique et des enjeux de cette étude en insistant sur le fait que la focale portait sur l'activité de l'enseignant.

Le contrat de recherche pour nos six participants à l'étude était le suivant :

1. Les leçons d'évaluation sommative (qu'il s'agisse d'une évaluation cantonale ou d'établissement) étaient filmées à l'aide d'une tablette numérique par la CH.
2. La CH choisissait ensuite deux extraits de quatre à cinq minutes chacun à analyser. Cette option méthodologique du choix des extraits par la CH, distincte du protocole habituel en clinique de l'activité, a paru justifié pour plusieurs raisons : d'abord, par manque de temps et par peur d'une trop grande lourdeur de l'étude pour les participants (sinon, ceux-ci auraient été obligés de visionner tout l'enregistrement avant l'ACS) ; ensuite, les extraits étaient choisis par la CH en fonction des « marques de développement » tels que définis par Bruno (2015), c'est-à-dire les situations où le participant manifestait en situation des signes comme un rire, un trouble apparent, un énervement, des hésitations ou encore des décisions interrompant le cours de la leçon. Ces signes semblaient garantir une auto-affectation et des conflits intrapsychiques tels qu'ils sont requis dans la méthodologie habituelle d'entretien dans ce cadre théorique de la clinique de l'activité.
3. Les ACS se déroulaient selon la disponibilité des enseignants et de la CH et dans un délai le plus proche possible de l'évaluation vécue. Le lieu était choisi à la convenance des deux protagonistes.
4. Après un ou deux ACS, deux enseignants étaient conviés à participer à une ACC en présence de la CH et analysaient conjointement des extraits ayant déjà fait l'objet d'une ACS ou non.

Au terme de cette année scolaire 2017-2018, un total de 44 leçons d'évaluation sommative ont été filmées. Pour mener nos entretiens d'autoconfrontation, nous avons retenu 24 enregistrements vidéo concernant 19 évaluations (cinq cantonales et 14 d'établissement). En complément, 33 entretiens ont été menés, dont six EC, 20 ACS, six ACC et un RC, réalisés entre août 2017 et juin 2018 (voir Figure 17 et Figure 18 p. 110). Chaque entretien est répertorié par un numéro et de la date de l'entretien (par exemple LINE ACS1 Grande corde 10^e ** 20171106, pour un entretien d'ACS ayant été effectué avec LINE le 6 novembre 2017).

Figure 17. Tableau chronologique des EC, ACS, ACC et du RC

	08/2017	09/2017	10/2017	11/2017	12/2017	01/2018	02/2018	03/2018	04/2018	05/2018	06/2018	Total
LINE		EC		ACS1 ACS2	ACS3			ACC1	ACS4 ACS5	ACC2	RC	1 EC 5 ACS 2 ACC 1 EC
ARTHUR		EC		ACS1			ACS2	ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
NATHAN		EC		ACS1				ACC1	ACS2	ACC2	RC	1 EC 2 ACS 2 ACC 1 RC
DORIS		EC			ACS1		ACS2	ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
JANINE	EC				ACS1 ACS2			ACC1	ACS3	ACC2	RC	1 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
SERGE		EC		ACS1	ACS2			ACC1	ACS3 ACS4	ACC2	RC	1 EC 4 ACS 2 ACC 1 RC
Total	1 EC	5 EC		5 ACS	5 ACS		2 ACS	3 ACC	8 ACS	3 ACC	1 RC	6 EC 20 ACS 6 ACC 1 RC

2.2.2. L'enregistrement vidéo des leçons

Les enregistrements vidéo ont été réalisés à l'aide d'une tablette numérique et d'un trépied. La leçon complète (de 45 ou 90 minutes) était filmée en mode grand angle de manière à visualiser un maximum d'éléments. La CH était toujours présente, à l'exception d'une leçon où l'enseignante a dû filmer elle-même son évaluation d'Arbitrage (JANINE ACS2 Jeux 11^e * 20171220). Au besoin, la CH pouvait modifier l'orientation de la caméra ou zoomer sur un évènement particulier (un rassemblement d'élèves lors d'une consigne, un problème survenu dans un « chantier annexe », des échanges entre l'enseignant et un élève, ...). Elle s'efforçait toutefois de rester discrète et n'interagissait ni avec l'enseignant, ni avec les élèves à l'exception de deux leçons lors desquelles la CH a interrogé les élèves quant à la situation d'évaluation vécue (co-évaluation de Volleyball réalisée par JANINE dans le cadre de l'évaluation **Jeux 11^e *** et co-évaluation proposée par LINE lors de l'évaluation **Coordination 10^e ***). Durant les leçons, la CH prenait également des notes ethnographiques dans un cahier en vue de la préparation des autoconfrontations (thématiques récurrentes, événements imprévus, contradictions, ...). Ces repères l'aidaient à sélectionner les deux extraits qui seraient ensuite analysés avec les enseignants lors des entretiens ACS et ACC et à préparer la discussion.

2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation simple (ACS)

Sur l'ensemble des leçons filmées (44 au total), la CH a choisi de sélectionner les plus intéressantes selon elle. Par exemple, certaines évaluations de « performance », à l'instar du concours de saut en hauteur ou du test des 12 minutes, n'ont pas fait l'objet d'une autoconfrontation. L'activité évaluative de l'enseignant lors de ces « tests » ne semblait pas pertinente du fait qu'elle se limitait à une mesure de la hauteur maximale en saut dorsal, respectivement la distance réalisée durant une course de 12 minutes. De plus, sachant que les ACS devaient avoir lieu dans les jours qui suivaient la leçon filmée, soit environ une semaine, nous avons dû renoncer à certaines évaluations si les disponibilités du participant ne permettaient pas une rencontre dans un délai adéquat. Rappelons que le programme annuel des établissements (voir annexe F p. 369) impactait fortement le suivi des évaluations dans la mesure où les enseignants clôturaient leur cycle d'enseignement de quatre ou cinq leçons par une évaluation sommative. Cette dernière avait donc lieu à une date précise indépendamment de la recherche en cours. Parfois, des évaluations (sur un même thème ou non) avaient lieu le même jour chez deux enseignants différents, obligeant la CH à faire un choix.

On rappelle qu'en clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), les entretiens d'autoconfrontation relèvent des « méthodologies indirectes » (Yvon & Clot, 2003) et constituent par là des instruments d'intervention et d'enquêtes privilégiés. Dans ce contexte, le chercheur tente de susciter l'activité dialogique des acteurs à partir de traces de leur activité. Au cours des ACS de notre étude, les enseignants étaient amenés à rendre compte de leur activité au cours d'extraits de leur leçon (choisis en amont par la CH en fonction de ses observations et ses prises de notes). En reformulant leurs propos, en pointant un évènement lors du visionnage ou en partageant ses impressions, la CH cherchait à connaître les préoccupations et les dilemmes des enseignants lorsqu'ils évaluaient les élèves. Les questions et relances de la CH avaient pour but de mieux comprendre les raisons qui les poussaient à agir de telle ou telle manière (ou à ne pas agir) et d'accéder ainsi à leur « activité réelle » (Clot, 1999). La confrontation des enseignants à leur propre image de travailleur en activité, accompagnés dans leur réflexion professionnelle par une CH « complice de l'enquête », visait à explorer de nouvelles possibilités d'action et à formuler de nouvelles opérations. C'est le versant « intervention » de cette démarche.

La prise en compte des données subjectives de l'activité du travailleur constitue la *plus-value* de ce mode d'entretiens. Les entretiens d'ACS (mais aussi d'ACC) offrent des potentialités de développement importantes pour les enseignants qu'ils soient novices (Descœudres, 2019) ou plus expérimentés (Bruno, 2015). Lors du visionnement de situations d'évaluation, les participants prenaient conscience de leur activité en la revivant, tout en la transformant. Grâce aux échanges avec la CH, ils réalisaient ce qu'ils n'avaient pas réussi à faire, ce qu'ils n'avaient pas voulu faire, ce qu'il auraient dû faire, ce qu'ils auraient voulu effectuer en situation de travail (Zimmermann, 2013). La

controverse induite par la CH favorisait ainsi l'évocation des contradictions et des préoccupations parfois concurrentes des enseignants susceptibles de documenter cette part « empêchée » de leur activité. Définis comme des vecteurs de développement potentiel de l'activité du travailleur, ces conflits intrapsychiques étaient fortement recherchés par la CH.

Concrètement, ces ACS avaient lieu dans les établissements scolaires des participants, dans un endroit calme, à l'abri des collègues et des élèves. Assis côte à côte derrière l'ordinateur posé sur une table, l'enseignant et la CH visionnaient ensemble les deux extraits. L'enseignant était libre de commencer par regarder l'extrait complet sans intervenir ou de mettre en pause le déroulement de la vidéo s'il souhaitait réagir. Le visionnement des extraits se faisaient en général avec le son sauf lorsque le bruit ambiant rendait la discussion inaudible (par exemple, lors de dribbles répétés). La CH pouvait également interrompre la vidéo à sa guise.

En début d'entretien, la CH avait pour habitude de contextualiser l'extrait de manière à ce que l'enseignant sache à quel moment il avait eu lieu (« *Le premier extrait, c'était l'entraînement de la « Montée du ventre » et puis après, l'extrait 2 c'était justement avec le « Tour d'appui » en plus et le moment où tu contrôles* » ARTHUR ACS3 Barre fixe 9^e ** 20171129). C'était également durant ces premières minutes d'entretien qu'elle demandait à l'enseignant de donner des précisions quant aux modalités de l'évaluation comme le nombre de périodes de préparation, l'organisation de la leçon ou encore le choix des critères d'évaluation (« *Une chose juste que je n'ai pas bien comprise, par rapport à la feuille, par rapport aux critères [...] « Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter », c'est le premier critère ! Tu as fait comment finalement ?* » LINE ACS1 Grande corde 10^e ** 20171106). L'ACS commençait donc en règle générale par la recontextualisation de l'extrait, le ressenti de l'enseignant (« *Comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ?* » LINE ACS3 Coordination 10^e * 20171204), mais aussi ses impressions générales au sujet de l'évaluation concernée (« *Globalement, est-ce que tu es satisfait de cette évaluation ?* » SERGE ACS2 Agrès 11^e * 20171204).

Au cours de l'ACS, il ne s'agissait aucunement de suivre un « guide d'entretien » qui aurait pu appauvrir l'échange dialogique et par là, limiter le développement potentiel du pouvoir d'agir du travailleur (Bruno, 2015). Le rôle de la CH était donc d'accéder à l'activité réelle de l'enseignant (dont la part empêchée de son activité) en posant diverses questions et en formulant des commentaires pour susciter la controverse et ainsi « faire prendre conscience » et « accompagner le développement ». Ceci dit, chaque entretien contenait des repères incontournables propres à notre cadre méthodologique, par exemple :

- Rappeler le contrat de collaboration et le rôle de la CH :

CH : « Moi, je ne suis pas du tout là pour dire que les évaluations sont bien ou que ce n'est pas bien ! Je suis vraiment totalement neutre, il faut::: voilà, il faut dire réellement ce que tu en penses ! » (TP7, ARTHUR ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180202)

- Demander ce que le participant a ressenti lors de ce moment d'évaluation :

CH : « *Comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ?* » (TP1, LINE ACS3 Coordination 10^e * 20171204)

- Demander à l'enseignant pourquoi il s'y est pris de telle ou telle façon en privilégiant les motifs plutôt que les opérations :

CH : « *Pourquoi est-ce que tu ne fais pas finalement que les élèves se regardent eux-mêmes ?* » (TP50, SERGE ACS1 Double-dutch 11^e ** 20171120). La CH cherchait à accéder aux motifs qui amenaient SERGE à évaluer lui-même plutôt que de déléguer l'évaluation aux élèves.

- Interroger les motifs profonds de l'enseignant, c'est-à-dire ses mobiles vitaux :

CH : « *Pourquoi c'est important pour toi qu'ils le réussissent à ce moment-là ?* » TP141, NATHAN ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180501). Par cette question, la CH visait à accéder aux représentations profondes de cet enseignant pour qui la réussite le jour de l'évaluation était importante.

- Susciter la controverse suite à des propos contradictoires :

CH : « *Donc ça veut dire que tu ne prends pas en compte les deux premières phases ?* » (TP355, NATHAN ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180501)

Ou encore en évoquant son propre avis :

CH : « *Est-ce qu'il n'y a pas le risque, aussi, à un moment donné, justement, que des élèves peut-être moins à l'aise se réfugient un peu derrière ce rôle-là, plutôt que d'aller s'entraîner pour essayer de progresser ?* » (TP111-113 JANINE ACS3 Renversement 11^e ** 20180404)

- Évoquer des solutions alternatives si l'évaluation était à refaire :

CH : « *Si c'était à refaire, justement, tu consacrerai moins de temps ? Plus de temps ?* » (TP19 LINE ACS4 Chorégraphie 10^e ** 20180326)

Ou encore si les modalités d'évaluation étaient différentes :

CH : « *Si ça comptait, typiquement, comme une- s'il y avait une note certificative, tu ferais comment ? Enfin je veux dire, tu changerais quoi ? Tu ferais différemment ?* » (TP82-TP84 DORIS ACS2 Anneaux 10^e ** 20180213)

- Généraliser une manière de faire :

CH : « *Une petite question, dans le « Respect des règles connues », est-ce que le fait que les joueurs respectent l'arbitre, est-ce que tu prendrais ça en compte, ici ?* » (TP184, JANINE ACS2 Jeux 11^e * 20171220)

- Revenir sur une contradiction ou une incohérence formulée par l'enseignant

CH : « *On va peut-être juste reprendre peut-être ce que tu avais dit [...] par rapport aux critères, hein, à propos de l'élan que tu regardais [...] Ça c'est tes critères à toi, hein, parce que là ce n'est pas forcément défini dans la prescription ?* (TP231-TP237, ACS2 NATHAN Mini Trampoline 9^e ** 20180501)

Chaque entretien d'ACS faisait l'objet d'un enregistrement vidéo à l'aide d'une tablette posée sur un trépied. La distance entre les protagonistes et ce dispositif devait être suffisante pour pouvoir discerner les extraits de leçons visionnés, entendre le discours et identifier le langage non-verbal. Cet enregistrement vidéo avait pour but d'associer les propos des acteurs à l'image visualisée à l'écran de l'ordinateur conformément à la démarche méthodologique définie par Bruno et Méard (2018). La durée des ACS variaient de 45 à 60 minutes.

2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC)

Les entretiens d'ACC, regroupant deux participants, avaient lieu après un ou deux entretiens d'ACS selon leurs programmes d'évaluation en cours. À cette occasion, chaque enseignant était amené à commenter les traces de son activité évaluative en présence d'un pair qui pouvait intervenir à sa guise pour questionner, débattre ou contredire l'activité de son collègue. De ces moments d'échanges et de confrontation pouvaient émerger des conflits interpsychiques ainsi que des « solutions partagées ». La durée des ACC était d'environ 60 minutes. Le choix des enseignants à confronter était réalisé par la CH. Lors de la première série d'entretiens d'ACC, cette dernière a sélectionné les enseignants par degré afin de favoriser l'émergence de discussions potentiellement liées à l'âge des élèves. Puis, lors des deuxièmes entretiens d'ACC, elle a décidé de confronter les participants selon leurs préoccupations et les caractéristiques de leur activité évaluative qui s'étaient dégagées lors des autoconfrontations précédentes.

Comme pour les entretiens d'ACS, les extraits analysés étaient choisis par la CH en fonction des évaluations filmées les plus récentes. Ces extraits portaient généralement sur l'activité évaluative d'un des deux participants puisqu'il était rare qu'ils fissent la même évaluation au même moment. Dans cinq cas sur six, les entretiens d'ACC réalisés ne constituaient pas vraiment une autoconfrontation croisée au sens de Clot et Faïta (2000), dans la mesure où seule l'activité évaluative d'un des deux participants faisait l'objet d'un visionnage. Par exemple, lors de l'ACC1 de LINE et DORIS à propos de l'évaluation **Barre asymétrique 10^e ****, seule l'activité de LINE était discutée et DORIS intervenait uniquement à propos de la vidéo de sa collègue. Dans ce cas précis, DORIS se basait sur son expérience aux barres asymétriques avec ses élèves de 11^e pour débattre avec LINE. L'ACC1 de NATHAN et ARTHUR concernant l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** se basait sur les

extraits vidéo de NATHAN. Bien qu'ARTHUR ait vécu cette évaluation cantonale à la même période, celle-ci n'a pas pu être filmée. Précisons que ces deux participants avaient réalisé cette évaluation cantonale à deux mois d'intervalle alors qu'ils enseignent dans le même établissement et suivent *a priori* le même programme. Nous sommes conscients que l'un des deux enseignants ne pouvait réaliser son activité autrement qu'en l'expliquant à son collègue, et que par-là, il n'avait pas la possibilité de se donner des nouveaux buts d'action en expliquant sa propre activité. Mais, pour des raisons organisationnelles, principalement liées au programme des enseignants, il nous était impossible de confronter deux participants sur une trace d'activité réciproque suffisamment récente pour qu'elle soit significative. Le seul entretien d'ACC où il a été possible de confronter l'activité des deux enseignants sur une même évaluation concerne l'ACC1 **Jeux 11^e *** 20180301 de JANINE et SERGE, sans qu'il soit toutefois possible de faire une ACS en amont. Le choix des extraits qui ont fait l'objet de cet ACC s'est porté tantôt sur une évaluation « Arbitrage » au Football de SERGE réalisée le 5 février 2018, tantôt sur une co-évaluation de « Comportement » au Volleyball de JANINE effectuée le 23 janvier 2018. Si dans l'idéal, il aurait fallu confronter l'activité des deux participants sur le volet « Arbitrage » de l'évaluation **Jeux 11^e *** (voir annexe D p. 362), cela n'a pas pu se réaliser en raison de la chronologie de ces évaluations. En effet, l'évaluation « Arbitrage » de JANINE s'étant déroulée en décembre 2017, il nous paraissait plus pertinent d'exploiter le développement de son activité évaluative au-travers d'une évaluation plus récente.

Pour conclure, la CH a dû faire des choix quant aux extraits visionnés durant les entretiens d'ACC de manière à ce que les évaluations vécues par les enseignants soient non seulement les plus récentes possibles, mais également les plus pertinentes au regard de ses observations. Sur les six évaluations qui ont fait l'objet d'un entretien d'ACC durant l'étude, trois avaient préalablement fait l'objet d'un entretien d'ACS par l'un ou l'autre des participants (les contraintes liées au programme des enseignants compliquaient le suivi des entretiens d'ACS pour chaque évaluation réalisée). Il s'agissait de l'évaluation cantonale **Jeux 10^e *** de DORIS et de deux évaluations d'établissement, soit **Barre fixe 9^e **** d'ARTHUR et **Mini trampoline 9^e **** de NATHAN. Ces extraits, analysés durant la deuxième série d'ACC, ont tous fait l'objet d'une ACS avec au moins l'un des deux participants. Toutefois, lors des trois premiers entretiens d'ACC, nous avons préféré confronter les enseignants sur la base d'extraits qui n'avaient pas pu faire l'objet d'un entretien d'ACS dans le but de recueillir des données pour un maximum d'évaluations sommatives.

Les ACC ont été menées dans le même esprit que les ACS. En plus des axes de questionnement décrits au sujet des ACS, le rôle de la CH durant ces entretiens consistait principalement à :

- Favoriser les échanges entre les deux enseignants présents :

CH : l'auto-confrontation croisée, l'idée c'est de vous confronter sur une situation [...] Donc l'idée, c'est de passer l'enregistrement, il y en a deux. Je passe peut-être le premier. LINE explique ensuite

un petit peu- [...] comment l'évaluation se passe, ce que vous avez décidé aussi, est-ce que c'est une évaluation commune ? Est-ce que c'est une évaluation facultative ? Le contexte de la classe, parce que c'est quand même assez particulier ! Et puis ensuite, on lance l'enregistrement et puis après on discute un petit peu des différentes choses. Moi, je peux aussi poser des questions, mais chacun peut intervenir ! (TP1-TP9, LINE et DORIS ACC1 Barres asymétriques 10^e ** 20180308).

- Susciter le débat, la controverse :

CH : « Qu'est-ce que tu en penses, LINE ? [...] Dans une évaluation, tu ferais une distinction entre celui qui réussit avec le caisson et celui qui réussit ici avec aide ou pas forcément ? » (TP104-TP106, LINE et ARTHUR ACC2 Barre fixe 9^e ** 20180514)

Ou encore :

CH : « Toi, tu es d'accord avec ça ? » (TP204, ARTHUR et NATHAN ACC1 Chorégraphie 9^e * 20180302)

Ce type d'entretien comportait un double enjeu : d'une part de permettre aux enseignants d'intégrer une communauté, un « genre », d'autre part de partager entre travailleurs des façons de faire et de penser le métier et ainsi produire des contradictions (conflits interpsychiques) qui, rapatriées chez le sujet, provoquaient des conflits intrapsychiques (Clot, 1999).

En conclusion, la méthode des ACS et ACC réalisées à partir de traces vidéo de l'activité évaluative des enseignants d'EPS avait pour but de leur permettre de vivre leur expérience une seconde fois (Clot parle « d'expérience au carré ») dans un nouveau contexte grâce à un questionnement *a posteriori* sur l'activité réalisée (Clot, 2004). Grâce à ce « travail sur le travail », les enseignants révélaient leur activité réelle (c'est-à-dire la part réalisée mais aussi la part non réalisée) et pouvaient envisager de la dépasser. Ainsi, par exemple, l'évocation d'une nouvelle action ou d'une nouvelle opération, l'apparition d'un nouveau motif ou encore le déplacement d'un motif prioritaire, était supposé favoriser un développement potentiel de l'activité évaluative du sujet (Yvon & Clot, 2003).

Figure 18. Tableau récapitulatif des 19 évaluations concernées par les ACS et ACC

	LINE	ARTHUR	NATHAN	DORIS	JANINE	SERGE
ACS1	Grande corde 10 ^e **	Basket 9 ^e **	Basket 9 ^e **	Saut en hauteur 10 ^e ** (ES2)	Saut en hauteur 11 ^e **	Double-dutch 11 ^e **
ACS2	Anneaux 10 ^e ** (ES1)	Mini trampoline 9 ^e **	Mini trampoline 9 ^e **	Anneaux 10 ^e ** (ES2)	Jeux 11 ^e *	Agrès 11 ^e *
ACS3	Coordination 10 ^e *	Barre fixe 9 ^e **		Jeux 10 ^e *		Jeux 11 ^e *
ACS4	Chorégraphie 10 ^e **					Parkour 11 ^e **
ACS5	Saut en hauteur 10 ^e ** (ES1)					
ACC1	Barres asymétriques 10 ^e **	Chorégraphie 9 ^e * (de NATHAN)	Chorégraphie 9 ^e *	Barres asymétriques 10 ^e ** (de LINE)	Jeux 11 ^e *	Jeux 11 ^e *
ACC2	Barre fixe 9 ^e ** (d'ARTHUR)	Barre fixe 9 ^e **	Mini trampoline 9 ^e **	Jeux 10 ^e *	Jeux 10 ^e * (de Doris)	Mini trampoline 9 ^e ** (de NATHAN)

* évaluations cantonales

** évaluations d'établissement

2.2.4. Le retour au collectif (RC)

Au terme du recueil de données, en juin 2018, l'ensemble des participants a été convié à une dernière rencontre, le « retour au collectif ». À cette occasion, la CH a présenté ses premières esquisses de résultats à partir des traces recueillies dans les ACS et ACC dans le but de susciter un ultime débat entre professionnels, mais aussi de confirmer ou non les interprétations de la CH. Le support préparé par la CH consistait en un diaporama rappelant tout d'abord quelques éléments liés à la réforme de 2015 et les buts poursuivis au-travers de cette étude clinique. Cette première partie du RC était réalisée *ex cathedra* de manière à introduire les premiers résultats. Puis, la CH a choisi de présenter l'activité évaluative de chacun des participants en prenant appui sur une des évaluations réalisées. Durant cette seconde partie, les participants étaient invités à réagir librement entre eux et la prise de parole était fortement encouragée pour susciter les accords ou les désaccords et favoriser l'émergence de nouvelles idées ou propositions. Cinq évaluations ont été retenues, dont trois évaluations cantonales * (Chorégraphie 9^e, Jeux 10^e et Jeux 11^e) et deux évaluations d'établissement ** (Barre fixe 9^e et Anneaux 10^e). Pour chacune de ces évaluations, la CH s'est efforcée de présenter les choix opérés par le participant concerné au regard de ses principales préoccupations. L'intention de la CH était de provoquer un débat collectif en confrontant les enseignants aux pratiques évaluatives des uns et des autres, révélant de nombreux écarts entre le travail prescrit et le travail réel (Méard & Saujat, 2008).

En fin de RC, la CH a sollicité les participants sur la question de la note en EPS, source de tensions récurrentes dans la communauté des enseignants vaudois (Grandchamp et al., 2020). Cette séance

s'est terminée par un questionnement sur le ressenti des participants au terme de cette étude clinique du point de vue professionnel :

- CH : « *Comment vous sentez-vous dans votre pratique évaluative ?* »

Et personnel :

- CH : « *Comment avez-vous vécu cette année ?* »

Les données recueillies lors du RC ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo, puis d'une retranscription partielle à partir des thématiques identifiées dans les ACS et ACC. Les extraits de *verbatim* issus du RC (voir annexes du *tome 2*²) ont été traités à l'aide de la méthode de Bruno et Méard (2018) afin de leur conférer la même légitimité que celle des autres entretiens.

2.2.5. Synthèse du recueil de données

Au total, LINE et SERGE ont effectué huit entretiens (EC, ACS, ACC et RC), ARTHUR, DORIS et JANINE sept et enfin NATHAN, six. Rappelons que tous les participants ont pris part au RC le 7 juin 2018. Au terme de cette étude, nous dégageons donc un *corpus* de six EC, 20 entretiens d'ACS, six entretiens d'ACC et enfin un RC (voir Figure 19).

Figure 19. Synthèse des entretiens

Participants	EC	ACS	ACC*	RC**	Total
LINE	1	5	2	1	8
ARTHUR	1	3	2	1	7
NATHAN	1	2	2	1	6
DORIS	1	3	2	1	7
JANINE	1	3	2	1	7
SERGE	1	4	2	1	8
Total	6	20	6	1	33

* Chaque ACC est réalisé avec deux participants

** Un seul RC réalisé avec tous les participants

² Le *tome 2* de cette thèse de doctorat qui contient les verbatim des entretiens est consultable sur le serveur académique lausannois (SERVAL) <https://serval.unil.ch>

2.3. Le traitement des données

2.3.1. La transcription des données

Les données issues des entretiens ont été retranscrites en *verbatim* à l'aide du logiciel *Transana* selon les normes de transcription *Jeffersonian Transcription notation* (voir annexe H p. 389). Cet outil offrait de nombreux avantages par rapport à une retranscription « manuelle » dans la mesure où le *verbatim*, associé à la vidéo, facilitait l'observation simultanée de l'image, du discours et de la gestuelle des acteurs. De plus, les fonctionnalités de *Transana* comme l'insertion possible de *Time codes* (pour situer le passage dans la temporalité de l'entretien) et les raccourcis clavier (comme revenir en arrière de cinq ou dix secondes) facilitaient la retranscription, mais aussi l'utilisation des données.

Lors de cette première étape du traitement, nous avons tenté de restituer les échanges le plus fidèlement possible et sans interprétation en tenant compte des pauses, des silences, des hésitations et des répétitions. Les changements d'intonation de la voix (chuchotement, accentuation, exclamations, etc.) ont également été insérés dans les transcriptions. Enfin, nous avons retranscrit le langage « non-verbal », c'est-à-dire les gestes et les manifestations émotionnelles (un rire, un sourire, un soupir, etc.). Pour chaque *verbatim*, nous avons numéroté les tours de parole (TP) et indiqué la personne qui s'exprimait par « CH » s'il s'agissait de la chercheuse et par la première lettre en majuscule du prénom de l'enseignant. Ainsi, par exemple, lors d'un échange entre la CH et LINE, nous notions :

- C : « *Donc tu n'as fait que le badminton ?* »
- L : « *[Ouais !] Après on a aussi un tournoi de foot, en 10^e !* » (TP31-TP32, LINE EC 20170911)

Les [...] indiquent ici que le discours de LINE chevauche celui de la CH.

Nous avons étiqueté chaque transcription par le nom de l'enseignant concerné (ou des enseignants concernés), par le type d'entretien dont il s'agissait (EC, ACS, ACC), par le nom de l'évaluation analysée et enfin par la date de son enregistrement. Par exemple : « SERGE ACS1 Double-dutch 10^e ** 20171120 » pour un entretien d'autoconfrontation simple réalisé le 20 novembre 2017 au sujet de l'évaluation d'établissement 10^e de Double-dutch. Dans le corps de la thèse, nous avons opté pour un étiquetage abrégé lors de la présentation des extraits analysés, par exemple « ACS1 de SERGE ». Enfin, tous les noms de personnes (autres enseignants, élèves, etc.) et de lieux qui auraient pu permettre une identification du terrain de l recherche-intervention ont été supprimés ou modifiés. Une fois le travail de retranscription terminé, nous avons pu procéder à la deuxième phase du traitement

des données qui consistait à repérer et à coder, dans le matériau langagier issus des entretiens, des indicateurs de développement potentiel.

2.3.2. L'outil de codage du matériau langagier

Afin de répondre à nos questions de recherche et fonder la validité de nos résultats, nous avons utilisé une méthode de traitement des données empruntée à celle de créée par Bruno (2015) et validée par Bruno et Méard (2018). Ces auteurs ont en effet recensé des « indicateurs de développement » issus de divers travaux en clinique de l'activité. Cette démarche constitue un outil de codage du matériau langagier en adéquation avec le cadre théorique de notre recherche. Cette méthode rassemble la totalité des critères issus des travaux de ce courant théorique à propos du développement de l'activité professionnelle durant ces 15 dernières années :

« Ces éléments de définition argumentés et fondés théoriquement d'indicateurs de développement éprouvés apparaissent dispersés dans de nombreuses publications : ainsi Saujat (2010) a travaillé de façon approfondie sur l'orientation alternée centrifuge-centripète, ainsi que sur le développement à l'intersection des différents milieux où se déploie l'activité (en référence notamment à Malrieu, 1996) ; Faita (2007) a recherché les indices de développement dans la généralisation, Amigues (2003) dans la mise en tension entre les différentes instances du métier, Moussay (2009) et Zimmermann (2013) sur le développement biphasé entre sens et efficacité, Miossec (2011) sur la création de nouveaux buts, (...). La plupart de ces indicateurs ont été fondés théoriquement par Clot (1999, 2008, 2011) » (Bruno, 2015, pp. 111-112).

Selon nous, cette méthode a permis une objectivation des données en rapport avec nos questions de recherche (analyse de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois suite à la réforme de 2015 et du développement de cette activité). Bien que Bruno et Méard (2018) préconisent un repérage préalable de « marques » dans le matériau langagier (c'est-à-dire des zones où des indicateurs de développement potentiel pourraient apparaître), nous avons préféré renoncer à cette étape initiale dans la mesure où les normes de transcription *Jeffersonian Transcription notation* permettaient un « marquage » des zones de développement potentiel, comme l'expression des émotions :

- N : « *Ouais, alors là ouais ben, clairement ! ((Grimace puis rire))* » (TP56, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Ou les hésitations :

- N : « *Mouais, il n'y a pas- cette classe, ouais, alors il y a eu- c'était plus marqué sur les- les tirs en foulée.* » (TP78, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Ou encore le langage non-verbal :

N : « *Je ne sais pas ce que j'ai décidé, est-ce que c'était les coudes ((mouvement de bras)) ou est-ce que j'ai trouvé que sa balle était trop ((mouvement balistique du bras))* (TP9, NATHAN ACS1 Basket 9^e ** 20171127)

Dans un premier temps, nous avons donc identifié les huit « indicateurs de développement potentiels » dans le matériau langagier des 33 entretiens retranscrits de cette étude. Dans les *verbatim* structurés en un tableau à deux colonnes (à l'exception du RC où nous n'avons retenu que les extraits pertinents au regard de nos questions de recherche), nous avons surligné ces indicateurs à l'aide de huit couleurs distinctes (voir Figure 20) dans la colonne de gauche. Dans un deuxième temps, nous avons commenté la situation ou l'indicateur dans la colonne de droite.

Figure 20. Codes couleur pour identifier les indicateurs de développement potentiel

Indicateur 1	Auto-affectation : rouge écarlate
Indicateur 2	Tension entre les instances du métier : vert forêt
Indicateur 3	Développement potentiel biphasé, entre sens et efficience : gris clair
Indicateur 4	Conflits intrapsychiques : Azur
Indicateur 5	Changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge : jaune
Indicateur 6	Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.) : bleu ciel
Indicateur 7	Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations) : vert chartreuse
Indicateur 8	Création de nouveaux buts : magenta

Indicateur 1 : les signes d'auto-affectation

Les signes d'auto-affectation correspondent à la manière dont les acteurs sont affectés par une situation, par exemple lorsque l'enseignant ne parvient pas à évaluer les élèves ou qu'il perçoit une injustice à l'égard de certains élèves. Dans les énoncés des acteurs, on peut relever des sourires voire des rires, des mouvements de surprise, un lexique marqué par l'émotion. L'auto-affectation du sujet face à l'inadéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il se voit faire, est non seulement un moment initiateur du mouvement dialogique (Bournel Bosson, 2011), mais aussi une ouverture vers de nouveaux possibles (Thievenaz, 2014). Ajoutons que Clot (2009), en référence à Spinoza, précise que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Nous avons donc interprété les signes d'auto-affectation tels l'étonnement ou l'émotion des acteurs au sein des entretiens, comme des indicateurs de développement potentiel de leur pouvoir d'agir.

Figure 21. Indicateur 1 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP254-TP257)

254. D : Ben, moi, j'ai plutôt l'impression que si tu leur- les laisses faire (élèves) des exercices trop faciles, elles vont faire n'importe quoi !

255. L : Ouais, mais je les ai sous contrôle parce que je suis- du coup, moi, je suis rassurée ! Et du coup- ouais

Auto-affectation : LINE est rassurée d'avoir les élèves sous-contrôle

256. CH : Mais tu as peur de quoi au fait ?

257. L : Moi, j'ai peur qu'elles se blessent ! Mais ça, c'est parce que j'ai aussi eu beaucoup de blessures à la gym !

Auto-affectation : LINE a peur que les élèves se blessent, car elle a déjà eu de nombreuses blessures à la gym

Indicateur 2 : la tension entre les instances du métier

La tension entre les instances du métier - personnelle, impersonnelle, interpersonnelle, transpersonnelle - se manifeste concrètement par l'emploi rapproché par exemple, du « je », « moi », puis du « on », « nous » et du « il faut » (Clot, 1999). Ces énoncés successifs sont les signes du dialogue serré de l'activité du professionnel entre ce qui est prescrit (instance impersonnelle), ce qui est d'usage dans le métier (instance transpersonnelle), ce qui est habituel dans le collectif de travail (instance interpersonnelle), et ce qu'il trouve personnellement comme issue (instance personnelle). Ils permettent de pointer les désaccords, les zones de tension, et de déployer un éventail d'autres possibles. Les confrontations de ces instances (par exemple lorsque dans la même phrase l'enseignant d'EPS évoque sa propre manière d'évaluer (instance personnelle) et ce que la tutelle (SEPS, DGEO) lui demande de faire (instance impersonnelle) dans les prescriptions cantonales) provoquent dans l'activité du travailleur des dynamiques dans son processus de développement (Amigues, 2003).

Figure 22. Indicateur 2 - extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP309-TP312)

309. CH : Est-ce que ça aurait du sens de faire quelque chose qui mette en avant les progrès ? Par rapport à un nombre de points, par exemple ? Ou d'évaluer une progression aussi dans l'évaluation ?

310. N : Ah !!! Ça, j'ai toujours été pour, hein, évaluer le progrès ! [...] c'est quelque chose d'assez compliqué à mettre en place et::: et là, on va vraiment partir dans de la différenciation, parce que je pense que pour évaluer le progrès, ben du coup, tu- tu dois vraiment prendre élève par élève ! Euh::: je ne sais pas si j'aurais le temps pour ce genre de chose ! Donc, c'est peut-être aussi pour ça que je le fais implicitement-

Tension entre les instances du métier : tension entre l'instance personnelle (« je », « moi ») et transpersonnelle (« on » et « tu ») et...

311. CH : [Hum-hum]

312. N : euh::: moi ! Mais effectivement, moi, depuis- depuis le début que j'enseigne, moi j'ai toujours été frustré par ces évaluations, parce qu'on ne tient pas compte de la progression !

... interpersonnelle (« on ») en référence au collectif de travail (la file d'EPS)

Indicateur 3 : le développement potentiel biphasé, entre sens et efficience

Cet indicateur touche la dynamique des énoncés impliquant des compromis entre le sens des actions et leur efficience (Moussay, 2009). Le développement potentiel biphasé correspond par exemple au dialogue entre les motifs simultanés de l'enseignant (sens) et les actions associées qu'il considère comme efficace (efficience). « Évaluer les élèves » est en effet à la fois objet (faire apprendre les

élèves) et instrument (mesurer une performance ou une prestation pour « faire apprendre ») de son activité de travail (Saujat, 2004a). Selon Bruno et Méard (2018, p. 46), « *ces conflits entre sens et efficacité peuvent conduire à un développement du pouvoir d'agir, lorsque le développement change de base, entre sens et efficacité* ».

Figure 23. Indicateur 3 - extrait de l'ACS2 de JANINE (TP236-TP239)

236. CH : Mais est-ce qu'une fille comme ça (<i>élève Chiara</i>), justement, le fait de faire plus longtemps, est-ce que ça va la rendre plus à l'aise ?	La CH introduit une controverse à propos d'une évaluation Jeux arbitrage 11 ^e *
237. J : Mais en fait (.) Moi, c'était- là, là c'était plutôt par (.) MOI, pour voir un petit peu si elle:: si elle décrochait, j'aurais peut-être dû lui dire (.) « <i>Viens à côté de moi ! On regarde ensemble, on discute et puis ensuite tu refais !</i> »	Développement entre le sens et l'efficacité : JANINE a donné plus de temps à Chiara (efficacité) pour lui permettre de s'habituer à l'arbitrage (sens)
238. CH : Ouais	
239. J : Ça j'aurais pu ! Et:: l'erreur que j'ai faite, en fait, c'est:: (.) mardi ! Elle a fait du Vo- elle est partie- elle faisait du Volley et puis euh:: moi j'ai fait avec ceux qui n'avaient pas passé ! Et, elle, j'aurais dû la prendre à côté de moi, pour regarder et la faire repasser !	JANINE exprime la part empêchée de son activité sur le versant de l'efficacité : elle aurait dû co-arbitrer avec Chiara pour l'aider à observer le jeu (sens) et l'évaluer seule une autre fois (efficacité)

Dans un premier temps, JANINE octroie plus de temps à Chiara pour son évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage dans le but qu'elle s'habitue à observer le jeu. En évoquant la part empêchée de son activité grâce à la controverse de la CH, on assiste à un développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens et de l'efficacité qui lui permet de proposer une autre manière de s'y prendre « *j'aurais dû la prendre à côté de moi* » pour aider Chiara à observer ses pairs et reporter l'évaluation « *pour regarder et la faire repasser !* ».

Indicateur 4 : les conflits intrapsychiques

Décrits comme des débats internes chez le travailleur, les conflits intrapsychiques constituent une source de développement potentiel de l'activité des professionnels (Moussay, Méard, et al., 2011 ; Vygotski, 1978). La méthode de l'autoconfrontation permet de révéler et activer ces conflits grâce aux controverses du chercheur et des autres participants (ce n'est d'ailleurs qu'à cette condition que le conflit intrapsychique peut provoquer un développement). À propos de l'évaluation en EPS, cet indicateur peut provenir de motifs concurrents simultanés, d'un manque d'opérations pour atteindre son but (ou tendre vers son motif) ou encore de l'écart entre l'activité prescrite et réalisée (pour exemple, voir Figure 24).

Figure 24. Indicateur 4 - extrait de l'ACS3 de LINE (TP1-TP2)

1. CH : Donc avant peut-être qu'on regarde (.) donc j'ai sélectionné deux passages, peut-être juste que tu me dises un petit peu ben ce que tu en as pensé ? Comme ça, sans regarder. Et puis comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ? *(première co-évaluation organisée par LINE à propos d'une évaluation de coordination 10°)*

2. L : [Hum !] ((LINE sourit)) Ben ce que j'en ai pensé- je pense que je le referais, parce que j'ai trouvé intéressant qu'elles se mettent à la place aussi de celles qui regardent ! Euh::: et puis celle qui se fait regarder aussi par une copine ! Après, euh::: ça a pris quand même pas mal de temps. Donc il y a quand même beaucoup de moments où elles ne font pas grand-chose !

Conflit intrapsychique : Pour LINE, l'évaluation par les pairs est intéressante (jouer le rôle d'observateur), mais prend trop de temps et limite le temps d'activité.

Indicateur 5 : le changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge

L'activité peut être orientée vers soi-même, son confort, sa santé, le renforcement de son identité (dynamique centripète) ou vers l'atteinte d'un but relatif à l'objet de travail (dynamique centrifuge). À ce propos, Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941/1968) le principe « d'alternance fonctionnelle » pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel la recherche d'efficacité serait tournée tantôt vers soi-même (dynamique centripète, marquée par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, tournée vers l'objet de l'activité) (Saujat, 2010 ; Wallon, 1941/1968). Un développement potentiel se produit lorsqu'il existe un équilibre entre les deux orientations, et où celle qui domine dans le discours n'efface pas totalement l'autre (Bruno, 2015).

Figure 25. Indicateur 5 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP578-TP580)

578. L : (...) des fois je me dis ben heureusement qu'il y a des éval- ça me permet vraiment- ouais, de pouvoir organiser mon ↑année !

Changement d'orientation de l'activité : L'évaluation permet à LINE de structurer son programme annuel (centripète)

579 : CH : Hum-hum

580. L : De donner du sens (.) à moi ! Enfin, à ce que je dis- à ce que je propose, mais aussi à::: je pense pour elles ! Mais après, il y a quand même- et puis ouais, quand elles euh::: elles sont forcées de::: de se ↑montrer, de se mettre à nu un peu, etc. (...)

L'évaluation a un effet positif sur le développement des élèves (se produire devant autrui) (centrifuge)

Sur le versant centripète, LINE explique que l'évaluation lui permet d'organiser son année. En ce sens, les évaluations la guident et l'aident à structurer son programme. On observe un glissement du centripète au centrifuge lorsque LINE explique que, selon elle, se produire devant les autres lors d'une évaluation a aussi un effet bénéfique sur le développement des élèves.

Indicateur 6 : le développement à l'intersection de différents milieux

Les auteurs parlent d'un développement à l'intersection de différents milieux lorsque, dans ses énoncés, le professionnel fait un lien explicite entre l'activité analysée *in situ* avec le chercheur et des

expériences passées, ou à venir, dans d'autres « milieux » (milieu de la recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, lieu de formation, etc.) (Bruno & Méard, 2018). Celui-ci constitue le point de départ d'un développement potentiel du pouvoir d'agir. C'est en « *instaurant des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie* » que le sujet se construit en tant que personne (Malrieu, 1996).

Figure 26. Indicateur 6 - extrait de l'ACS3 de JANINE (TP357)

357. J : (...) ben tu vois, c'est comme- l je ne sais plus, quand j'étais à la HEP, une fois il y avait monsieur Merlot qui donnait un cours et puis je:: ça m'avait vachement fait *tilter*, ↑ parce que déjà là, c'était ce genre de trucs qui- je n'arrivais pas encore à le poser dans ma tête, parce que c'est trop frais et puis tu n'as pas de recul, mais (.hhh) c'est des trucs qui me gênaient ! Et puis j'avais parlé une fois d'un gamin qui avait répondu euh:: « Ouais:: mais ce n'est pas juste euh (.) moi du Foot, j'en fais depuis dix ans, j'ai:: "Bien réussi" et puis lui il n'en fait pas et il a "Très bien réussi" ! » Et puis l'autre, il lui avait dit « Mais:: » enfin c'est Merlot qui lui avait dit « Mais sur ce que tu m'as présenté là, au niveau de tes progrès et de l'implication, je ne peux pas te mettre "Très bien réussi" ! »

358. CH : Hum-hum

359. J : « Alors que lui, il n'a jamais touché un ballon et puis regarde comment il joue ! »

360. CH : Ouais, ben voilà, ouais !

361. J : Mais ça, je crois qu'ils sont capables de l'accepter (.) à cet inverse-là, tu vois ?

Développement à l'intersection de différents milieux : JANINE rapporte deux expériences passées : l'une lors d'un cours en institut de formation (où le formateur avait fait une remarque à un élève performant qui avait obtenu un moins bon résultat parce qu'il avait moins progressé et s'était peu impliqué) et l'autre dans une de ses classes (où un élève ne comprenait pas pourquoi il avait obtenu un moins bonne appréciation)

JANINE pense que les élèves forts sont capables d'accepter cette « injustice » d'obtenir un résultat équivalent, voire inférieur à un élève moins performant qui a beaucoup progressé

Dans cet énoncé, nous identifions, outre le milieu de la recherche (sa classe de 11VG lors de l'évaluation Renversement 11^e**), deux autres milieux : l'institut de formation initiale de JANINE et une classe d'une année précédente. En recyclant simultanément ces expériences dans la situation visionnée, JANINE réussit à se positionner quant à la question de la prise en compte des progrès dans le jugement évaluatif, ce qui confirme selon notre cadre méthodologique un développement potentiel de son pouvoir d'agir.

Indicateur 7 : le processus de généralisation

Ce septième type d'indicateurs concerne, pour les acteurs, la généralisation d'une manière de faire, d'un geste ou d'une pratique (Saujat, 2004b). On peut voir cet indicateur comme la création d'un « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel. Le processus de généralisation constitue un indicateur de développement potentiel (Bruno, 2015) lorsque le sujet « stabilise » une réponse perçue comme efficace ou adaptée et qu'il en fait une règle transférable dans d'autres situations (Faïta, 2001).

Figure 27. Indicateur 7 - extrait de l'ACS3 de DORIS (TP338-TP340)

338. D : (...) des filles qui sont un peu rondes, mais qui essaient et puis qui n'arrivent pas, là ça m'embête ! Alors soit je mets "Entraîné" et puis je mets une remarque positive, soit j'essaie de::: ((Doris tousse)) trouver un truc pour qu'ils aient "Réussi", effectivement! (.) Mais euh::: si c'est mérité, parce qu'ils ne font rien, qu'ils ne s'impliquent pas-	Processus de généralisation : soit DORIS ajoute une remarque positive au « Entraîné », soit elle trouve un moyen pour faire réussir les élèves en difficulté. Mais si l'élève ne s'implique pas ...
339. CH : Ouais	
340. D : ben là, ça ne me pose pas de souci !	... elle n'hésite pas à lui mettre « Entraîné »

Lorsque, par exemple aux Agrès, des élèves en surpoids s'engagent mais ne réussissent pas, DORIS énonce plusieurs « règles » sur le versant de l'efficacité : soit elle rédige un commentaire positif valorisant l'engagement de l'élève, soit elle essaie de « trouver un truc » pour qu'il réussisse. Cet énoncé généralise une manière d'évaluer chez DORIS en tenant compte de l'engagement des élèves.

Indicateur 8 : la création de nouveaux buts

Selon Miossec (2011), l'énonciation de nouveaux buts constitue également un organisateur du développement potentiel de l'activité du sujet. Comme le mentionne Bruno et Méard (2018, p. 51), « le processus de généralisation présenté au point précédent permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité (on rejoint ici l'idée d'un développement biphasé, alternativement sur le volet de l'efficacité et du sens). Par exemple, lorsque l'enseignant, par crainte que les élèves manquent d'idées, propose une chorégraphie clé-en main.

Figure 28. Indicateur 8 - extrait de l'ACC de NATHAN (TP493)

493. N : (...) l'année prochaine, je repars sur de la co-évaluation individuelle, on va dire, je vais appeler ça comme ça ! MAIS- alors, je vais peut-être plus ouvrir sur la création par les élèves !	Création de nouveaux buts : NATHAN envisage de refaire une co-évaluation individuelle (chaque élève est évalué par deux observateurs) en proposant aux élèves de créer leur chorégraphie
---	--

Lors de la situation analysée, NATHAN énonce un nouveau but « je vais peut-être plus ouvrir sur la création par les élèves ». En permettant aux élèves de créer leur propre chorégraphie (efficacité), il tend vers un nouveau motif (sens), à savoir impliquer davantage les élèves.

2.3.3. La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage

Un double codage des chercheurs a été mise en œuvre dans un souci de validité des résultats de l'étude (Pourtois & Desmet, 1988). L'auteur de la thèse (chercheur 1) a exposé plusieurs extraits analysés au regard des questions de recherche à un membre de l'équipe de recherche volontaire (chercheur 2). Les indicateurs utilisés lors du traitement des données ont donc été régulièrement présentés et commentés par la CH (chercheur 1).

Puis, un codage complet d'un des entretiens d'ACC (voir annexes du tome 2) par un troisième chercheur (chercheur 3) a permis de vérifier le niveau de conformité à la méthode. Ce double codage, réalisé de façon indépendante, a donné lieu à une comparaison simultanée des deux traitements de données. Le taux d'accord a été jugé conforme (taux supérieur à 90%). Néanmoins, quelques désaccords ont amené les deux chercheurs à coder un dernier entretien en parallèle, puis à échanger immédiatement après ce codage. Cette ultime étape a encore induit une amélioration du taux d'accord sur le repérage des indicateurs.

2.3.4. Les dernières étapes du traitement des données

Au cours du codage des indicateurs de développement potentiel dans le matériau langagier, nous avons identifié les « préoccupations récurrentes » des participants que l'on a qualifié de « chantiers » (voir chapitre 4.2.7). La terminologie du « chantier » a été définie d'une part pour rendre compte des motifs saillants des acteurs, d'autre part pour offrir une lecture plus fluide du processus de développement potentiel de l'activité évaluative des enseignants. Nous avons donc répertorié les principaux « chantiers » de chaque participant dans un tableau (voir annexe K p. 390). Un « chantier » est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques (CIP) sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Il trouve sa source dans l'évocation de préoccupations récurrentes lors des entretiens. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens d'EC, d'ACS ou d'ACC (voir Figure 29) et leur apparition est intimement liée à l'évaluation elle-même. Ainsi par exemple, au sujet de LINE, le « chantier 1 » (préoccupation liée au besoin de contrôler, à la difficulté à déléguer la responsabilité et à faire confiance aux élèves) abordé dans l'EC ne réapparaît que lors de l'ACS3 concernant une évaluation par les pairs. Si le nombre de « chantiers » variaient sensiblement d'un participant à l'autre (de 15 à 20), nous avons pu observer la récurrence de certaines préoccupations chez tous les participants.

Figure 29. Tableau chronologique des 15 « chantiers » de LINE

Dates	Type d'entretien	Évaluations concernées	Chantiers
11.09.17	EC	Coordination 10 ^e *, Anneaux 10 ^e **, Chorégraphie 10 ^e **, Jeux 10 ^e *	1, 3, 5, 11
06.11.17	ACS1	Grande corde 10 ^e **	7, 8, 9, 13
27.11.17	ACS2	Anneaux 10 ^e **	2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11
04.12.17	ACS3	Coordination 10 ^e *	1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13
08.03.17	ACC1	Barres asymétriques 10 ^e **	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13
26.03.18	ACS4	Chorégraphie 10 ^e **	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12
23.04.18	ACS5	Saut en hauteur 10 ^e **	1, 4, 6, 8, 10, 11
14.05.18	ACC2	Barres fixes 9 ^e **	1, 2, 3, 4, 5, 14, 15

L'analyse de ces « chantiers » nous a ensuite permis de dégager trois axes prioritaires qui s'articulaient autour du « contrôle », de la gestion de la « diversité » des élèves et de ce qui incombe à la « prescription ». À partir de ces différentes thématiques, nous avons pu identifier que ces « préoccupations récurrentes » avaient lieu à divers niveaux : la tutelle, l'enseignant et enfin les élèves. Nous avons donc pu définir des tensions dans et entre ces trois « systèmes d'activité » que nous avons pu mettre en rapport avec les résultats du codage et nos questions de recherche.

Après avoir validé ce traitement par le double codage d'un autre chercheur, nous avons tenté de déterminer des récurrences dans la dynamique de développement pour chaque participant.

Les situations des six enseignants de cette recherche-intervention ont été traitées de manière diachronique, ce qui a permis une analyse fine de l'évolution de leur activité évaluative tout au long de l'année.

À terme, notre but consistait à établir des scénarios de développement permettant une comparaison entre participants et l'émergence de différences et de points communs (invariants du développement), pour répondre à nos questions de recherche.

2.3.5. Synthèse du traitement des données

En guise de synthèse, voici un tableau récapitulatif présentant les différentes étapes du traitement des données de l'étude (voir Figure 30).

Figure 30. Les étapes du traitement des données

1. Retranscription des données *verbatim*
2. Identification des « indicateurs de développement potentiel » dans le matériau langagier
3. Identification des préoccupations récurrentes (« chantiers ») de chaque participant
4. Identification des tensions dans les différents « systèmes d'activité » pour chaque participant
5. Mise en rapport des indicateurs de développement potentiel avec les préoccupations récurrentes des participants et les tensions dans les différents « systèmes d'activité »
6. Repérage des invariants du développement de l'activité évaluative des participants
7. Mise en rapport des « chantiers » et tensions dans les différents « systèmes d'activité » avec les questions de recherche
8. Triangulation avec un autre chercheur après chaque étape

Le traitement des données de recherches cliniques est souvent discuté en raison d'un manque d'objectivité, de fiabilité ou de généralisation possible des résultats. Sur ce point, la littérature en clinique de l'activité paraît, selon nous, particulièrement adaptée et convaincante, tant du point de vue théorique que de celui des résultats obtenus (Grosstephan & Brau-Antony, 2018). En revanche, les indicateurs de développement potentiel utilisés dans les recherches cliniques étaient jusqu'alors dispersés dans divers travaux. La contribution de Bruno et Méard (2018), en proposant un outil de traitement des données qui recense la totalité des indicateurs issus de la clinique de l'activité révélant un développement potentiel, permet de rendre nos traitements de données objectivables afin de satisfaire au principe de réfutabilité de toute recherche. Enfin, une triangulation de plusieurs chercheurs à propos de l'outil de codage réalisé sur la retranscription d'un entretien complet a permis d'éprouver la validité de cette procédure.

Les résultats issus de ce traitement sont présentés dans la partie suivante (Partie 3).

Troisième partie : présentation des résultats de l'étude

Les résultats de notre étude sont issus des données analysées à partir des entretiens compréhensifs, mais surtout des données analysées à partir de la méthode exposée précédemment : les entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ainsi que le retour au collectif réalisés avec six enseignants d'EPS. Ils sont présentés en deux temps, correspondant aux deux questions de recherche qui structurent cette étude :

- d'abord, dans le contexte de la réforme de 2015, l'identification des tensions entre les différents systèmes d'activité (enseignant, équipe pédagogique, tutelle, élèves, partenaires de l'école) (partie 3.1). Ces analyses ont pour but de caractériser l'activité évaluative des participants et, pour cela, elles mettent en rapport cette activité des enseignants avec les systèmes d'activité des autres protagonistes de la réforme : la tutelle, les files (équipes pédagogiques) et les élèves. Elles conduisent à mettre à jour les soubassements de cette activité réelle, c'est-à-dire les motifs, les buts d'action et les opérations des participants ainsi que les conflits intrapsychiques qui les traversent. Ce premier temps des résultats comprend cinq sous-parties ;

- ensuite, l'évolution des « préoccupations récurrentes » dans l'activité de chaque participant (partie 3.2), c'est-à-dire des objets de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, le développement potentiel et les dynamiques de développement effectif des participants (six sous-parties). Cette deuxième partie s'inscrit donc dans une perspective développementale, au travers de l'évolution de ces « préoccupations récurrentes », c'est-à-dire la dimension diachronique de l'activité évaluative des six enseignants qui ont pris part à notre étude. Ce second temps des résultats comprend six sous-parties.

3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS

NB : Dans les extraits issus des entretiens, les propos en gras correspondent à du discours direct.

Les résultats de notre étude mettent en évidence un certain nombre de tensions dans l'activité des enseignants lorsqu'ils évaluent leurs élèves dans différentes disciplines et selon diverses modalités. Le traitement de nos données montre tout d'abord qu'il existe des tensions entre les trois systèmes d'activité des enseignants, de l'équipe pédagogique et de la tutelle (SEPS, DGEO, concepteurs des évaluations cantonales, ...). Au travers des entretiens réalisés avec nos six participants, nous avons identifié et analysé des règles formelles et informelles issues du matériau langagier de LINE, ARTHUR, NATHAN, DORIS, JANINE et SERGE. Notre attention sera portée sur chacun des pôles de l'activité : règles, objet, outils, communauté, division du travail.

3.1.1. Les règles formelles et informelles non conformes au cadre prescriptif

S'écarter de la prescription

L'analyse de nos données met en lumière la récurrence de tensions en lien avec les règles formelles et informelles auxquelles les enseignants sont confrontés. C'est le cas par exemple de JANINE qui, au cours de son ACS2, exprime sa volonté de donner du sens à ses évaluations au risque de devoir s'écarter de la prescription imposée par la tutelle. Lors de l'évaluation cantonale de **Jeux 11^e ***, cette enseignante prend le parti d'évaluer séparément l'Arbitrage et le Comportement de jeu, considérant la capacité à gérer un match et à intervenir à propos (voir Figure 31 - critère 1) comme un aspect très important pour le développement des élèves. Elle choisit donc une forme de co-évaluation où un duo d'élèves jouent respectivement le rôle d'arbitre et d'observateur.

Figure 31. Évaluation cantonale Jeux 11^e *

CM34/11.2 – Jeux
Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à : <ul style="list-style-type: none">• gérer le match et intervenir à propos (arbitrage)• respecter les règles• s'engager dans le jeu de manière adaptée
E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points

Le choix des jeux s'est porté sur le Basketball, le Handball et le Football. La situation d'évaluation est donc une forme de tournoi multisports lors duquel les élèves passent d'un type de jeu à l'autre en variant le nombre de joueurs sur le terrain. Les arbitres doivent donc maîtriser les règles de ces trois jeux orientés, bien qu'ils n'arbitrent pas systématiquement dans les trois jeux. On le voit, JANINE n'hésite pas à s'écarter de la prescription et à renoncer à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » pour trouver une alternative qui a davantage de sens pour elle et les élèves (TP54 et TP66).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP54)

*De base, pour moi, dans l'évaluation, c'est cette partie-là qui est la plus importante ! ((JANINE entoure la partie "Arbitrage" de l'évaluation cantonale Jeux 11^e *)) Et puis après il y a cette partie-là avec le « Comportement », mais comme je te disais l'autre fois, moi ça me pose- parce que finalement, dans une classe comme celle-ci (.) euh « Respecte les règles connues » et « adopte un comportement respectueux », je peux mettre quasiment- je peux mettre 3 points à tout le monde, quoi ! Donc au final, ce n'est pas très*

objectif ! Donc je ne sais pas encore (.) quel système je vais mettre en place ! Il faut que je réfléchisse (.) Je vais utiliser ces points-là ! ((JANINE parle des 6 points « Comportement »)).

JANINE précise que dans cette classe de 11VP, évaluer le « comportement » et « le respect des règles » n'est pas objectif dans la mesure où tous les élèves auraient obtenu les 6 points, ce qui manque de sens pour cette enseignante. JANINE envisage donc une évaluation complémentaire qui lui permette de respecter le barème à neuf points imposé par la prescription cantonale, mais qui lui convienne mieux que les critères de comportement définis par la tutelle (TP58). Lors du RC en fin d'année, elle réexplique son besoin de s'appropriier les évaluations.

Extrait de JANINE lors du RC

*Je me rends compte que je m'octroie une grosse liberté par rapport à tout ça ! Ça ne m'empêche pas de penser que je fais mon boulot correctement, je fais ce qu'on me demande (.) si je devais le faire tel quel comme ça, je me dirais « **Certains trucs, non, là je ne suis pas d'accord !** » Ça ne me va pas, je n'arrive pas à m'approprier ça ! Je le ferais pour faire ce qu'on me demande, alors que là, en me les appropriant et en les changeant (.) Alors je change pas mal de choses, mais du coup ça fait sens pour moi, ça fait sens dans ce que j'ai envie d'amener aux élèves. Et du coup, ça ne me met pas dans une situation inconfortable ! Par contre, si je dois faire cette évaluation d'Arbitrage comme elle est là ou le comportement de jeu comme il est là, ben là je me dirais que je fais juste du remplissage et ça ne m'intéresse pas ! (RC enregistrement 2 - JANINE 48'54'')*

En s'écartant de la prescription dans le cadre de cette évaluation **Jeux 11^e ***, JANINE réussit à y trouver du sens, tant pour elle que pour ses élèves (« *je change pas mal de choses, mais du coup ça fait sens pour moi, ça fait sens dans ce que j'ai envie d'amener aux élèves* »). Elle insiste sur son besoin de s'approprier la prescription et éviter l'inconfort de devoir faire du « remplissage ».

Si le traitement de nos données montre que les modifications initiées par les enseignants répondent à des tensions liées au manque de sens, notre analyse révèle également que certains enseignants sont davantage enclins à s'écarter de la prescription par manque de temps. C'est le cas notamment d'ARTHUR et SERGE qui, par souci d'économie et d'efficacité, ont choisi de modifier certaines évaluations. SERGE a, par exemple, préféré renoncer à prendre en compte l'« enchaînement » des cinq exercices de l'évaluation Agrès 11^e * (voir Figure 32). En exprimant son activité empêchée lors de son ACS2, il révèle l'écart entre le prescrit et la réalisation possible en salle avec des élèves « *ils n'étaient que 15-16, hein, donc euh à 20 ou 24 tu::: hihi, tu oublies! Entre ce qui a été pensé et puis la réalisation euh::: sur le terrain, il y a::: enfin, c'est deux mondes!* » (TP147-TP149).

Figure 32. Évaluation Agrès 11^e *

CM33/11.1 – Agrès	
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	
E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points	BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points

Dans son **ASC3**, ARTHUR explique avoir, par exemple, adapté la prescription de l'évaluation d'établissement **Barre fixe 9^e **** par manque de temps (voir Figure 33). L'analyse des données de cet entretien montre que cet enseignant avait à cœur de faire cette évaluation avant les vacances de Pâques pour pouvoir passer à une autre discipline à la rentrée (TP78-TP80). Pour rappel, cette évaluation d'établissement propose quatre exercices à la barre fixe (« Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon »).

Figure 33. Évaluation Barre fixe 9^e ** de l'ES2

CM23 - Barre fixe	
Rotations avant et arrière	
Montée du ventre, tour d'appui arrière, tourner en avant, Napoléon	
E: 0 à 2 point R: 3 à 4 points	BR: 5 à 6 points TBR: 7 à 8 points

ARTHUR a donc fait le choix cette année de demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes la réussite ou non des différents mouvements et de noter leurs résultats sur une feuille commune.

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP78-TP80)

J'ai un peu adapté parce que::: j'avais moins de temps ! C'est un peu ça ! Et puis, parce qu'effectivement, euh::: voilà, si une fois tu n'arrives pas à le faire, mais que sur cinq minutes tu arrives à le faire au moins une fois, je me suis dit ben pourquoi pas ! [...] À la base, c'était parce que j'avais peu de temps et puis je voulais clôturer juste avant les vacances, ↓comme ça::: comme ça c'est bon ! Je me suis dit comme ça, ben on est::: on est efficace ! Quelqu'un qui veut bien bosser la « Montée du ventre » cinq minutes, ben il y va et puis (.) s'il réussit une fois, ben il sera (.) ouais, il aura "Réussi" !

Outre son choix de faire une auto-évaluation, ce qui va à l'encontre du principe partagé par de nombreux enseignants de contrôler l'évaluation (voir plus loin partie 4.2.6), ARTHUR s'écarte également de la prescription imposée par son collectif de travail en remplaçant certains exercices par d'autres. Il a donc choisi de supprimer le « Grand Napoléon » (figure gymnique à la barre fixe) que les élèves n'ont pas eu le temps de préparer (TP328) et de remplacer le « Soleil » par le « Tour d'appui en arrière » avec la corde parce trop peu d'élèves étaient capables de le réussir (TP338-TP340). On réalise donc qu'ARTHUR s'écarte de la prescription de la file EPS par manque de temps, lorsque les exercices prescrits, trop exigeants au regard du niveau de préparation des élèves, risquent de compromettre leur réussite.

Après le déficit de sens de certains tests et le manque de temps, le niveau de compétence des élèves constitue la troisième contrainte qui justifient à leurs yeux des écarts à la prescription. Ainsi, une tension dans l'activité évaluative de NATHAN, lors de l'évaluation de **Chorégraphie 9^e ***, se traduit par une modification des quatre critères proposés par l'évaluation cantonale (voir Figure 34) en raison d'un manque de compétence attendu des élèves. Si pour cette évaluation cantonale, deux critères parmi les quatre définis par la tutelle peuvent être modifiés au bon vouloir des établissements scolaires, deux autres doivent toutefois être conservés.

Figure 34. Évaluation cantonale Chorégraphie 9^e *

CM32/9.2 – Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1pt). 	
E: 0 et 1 point	BR: 3 points
R: 2 points	TBR: 4 points

Or, dans le cas de cet enseignant, on observe que tous les critères ont été modifiés. L'analyse des données de l'EC de NATHAN en début d'année scolaire met en exergue ses craintes que la danse ne motive pas les élèves (TP26) et que les critères officiels qu'il juge très techniques soient trop difficiles pour des élèves non-initiés (TP34). Il choisit donc une forme de co-évaluation où deux élèves observateurs évaluent un camarade à l'aide d'une grille comportant les quatre critères suivants : « Ensemble pour le départ », « Dynamisme », « Connaissance des mouvements », « Ensemble pour le final ». Chaque critère vaut donc deux points selon l'appréciation suivante : « Non » zéro point ; « Presque » un point ; « Oui » deux points (voir annexe E p. 365).

L'équipe pédagogique (la file EPS) de NATHAN a pris la liberté de définir d'autres critères dans leur programme d'établissement mais le choix de cet enseignant s'est porté, en plus, sur l'attribution de deux points par critère au lieu d'un point selon la prescription cantonale (voir Figure 35 et annexe E p. 364).

Figure 35. Évaluation cantonale renormalisée par le collectif de travail de l'ES2

CM 32/9.2 - Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> - Débute la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts) - Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts) - Propose une pose de début et une pose de fin (2pts) - Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts) 	
E: 0 - 2 point	BR: 5-6 points
R: 3-4 points	TBR: 7-8 points

NATHAN s'est donc écarté légèrement de la prescription renormalisée par le collectif de travail en simplifiant encore un peu les critères (en supprimant par exemple « *Effectue au moins deux formations spatiales différentes* » et en séparant le 3^e critère « *Propose une pose de début et une pose de fin* » pour en faire deux critères distincts « *Ensemble pour le départ* » et « *Ensemble pour le final* »), mais en conservant un barème à huit points en accord à une décision préalable de l'équipe pédagogique de ne plus utiliser les demi points.

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP44, TP46 et TP61)

Moi je n'ai pas mis de 0,5 parce qu'on a dit qu'on ne mettait plus de 0,5, mais::: après, si toi-, de toute façon, c'est personnel ! ↑ On s'en fout (.) ↓ je pense [...] Parce que dans les::: parce que, si tu te souviens, qu'on avait dit que nos évaluations- [...] Moi, ben on m'avait dit qu'on ne mettait plus 0,5 parce que ça ne jouait plus !

NATHAN a donc fait le choix d'attribuer deux points à chaque critère en réponse à l'un de ses motifs « être fidèle à la prescription », mais également dans le souci d'évaluer moins sévèrement les élèves : *Moi je trouve ça::: pour moi, pour moi euh::: "Réussi" ou "Loupé", je trouve ça- je trouve ça trop sévère!* (TP72 et TP74). Précisons que, parallèlement à la co-évaluation mise en place où chaque élève évalue un pair, NATHAN a lui aussi décidé d'évaluer tous les élèves individuellement. L'analyse des données de l'ACC1 indique que NATHAN est gêné par le fait de devoir choisir entre 1 ou 0 point et souhaite pouvoir affiner ses résultats par des demi points en réponse à son motif « que les élèves réussissent ». Le traitement de nos données montre que la question du nombre de points attribués fait émerger un conflit intrapsychique chez NATHAN, qui précise que sa tendance à vouloir favoriser la réussite des élèves risque de provoquer une surévaluation des résultats des élèves.

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP84)

Je me suis rendu compte que::: <si je ne mettais que:::> ben zéro ou "Réu"- enfin, "Loupé" ou "Réussi" (.hhh) ben j'étais embêté pour ceux qui n'avaient pas tout à fait "Réussi", mais ↓j'ai plutôt tendance à voir positif et puis je mettais "Réussi" ! Et du coup, ils avaient tous "BR" ou "TBR" ! C'est pour ça que je me suis dit, ben en::: doublant les points, ça me permet peut-être d'affiner un peu plus ! [...] Mais::: ↓je crois que c'est hyper personnel, ça ! C'est parce que moi je n'aime pas mettre euh::: des::: ↑enfin dès le moment qu'ils ont bossé::: et puis que- ben ce n'est pas des danseurs !

NATHAN explique donc avoir choisi de doubler les points pour affiner son jugement évaluatif et être ainsi plus juste. Cet enseignant est affecté par le fait de devoir sanctionner des élèves non danseurs du moment qu'ils s'engagent. Il invoque l'instance personnelle (« je crois que c'est hyper personnel ») pour justifier son écart à la prescription.

DORIS s'écarte aussi de la prescription en raison de la contrainte « niveau des élèves ». Dans ses autoconfrontations, elle dit commencer par tester une première fois les évaluations en suivant la prescription. Ainsi, lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36), DORIS explique faire le choix de tester le nouveau barème défini par le collectif de travail (TP185) (voir annexe G p. 382).

Figure 36. Évaluation Anneaux 10^e ** de l'ES2

CM23 - Anneaux balançants	
Créer et réaliser une suite aux anneaux balançants. Chaque élément réussi rapporte le nombre de points indiqués	
Balancés 2; Demi-tour 2; Tour complet 3; Mi-renversé avec plan incliné 2; Mi-renversé 3; Bras fléchis 3; Sortie arrière 1; Sortie demi-tour 2; Sortie salto 3	
E: 0 à 8 point	BR: 11 à 12 points
R: 9 à 10 points	TBR: 13 à 16 points

Mais cette enseignante juge le barème inadéquat car trop difficile au regard du niveau des élèves, par exemple Stéphane (TP173).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP173)

Moi, je trouve que c'est haut ! (# 4) Lui (Stéphane), typiquement, avec tout ce qu'il fait ! S'il avait réussi ses « Balancés », réussi ses « Demi-tour », il faisait son « Mi-renversé au sol » et sa « Sortie demi-tour », ça vaudrait, je trouve, un « Réussi » ! Or s'il réussit tout ça, il n'a même pas "Réussi" ! 2, 4, 6, 7, 8 ((Doris recompte les points)) Il a

"Entraîné" ! Donc lui, s'il avait bien réussi ses::: « Balancés » et puis ses « Demi-tour », je trouve que c'est dommage qu'il n'ait pas::: qu'il n'ait pas "Réussi" !

DORIS est affectée par le fait que Stéphane, même s'il a réussi parfaitement ses exercices, n'obtient pas "R" (réussi). Cette tension entre les instances personnelle (« je trouve ») et interpersonnelle (« c'est haut ») indique que DORIS n'est pas d'accord avec le barème défini par la file d'EPS. Plus tard dans le **RC**, cette enseignante précise « je vais modifier comment je le sens moi ! » (RC enregistrement 2 - DORIS 53'53'').

De son côté, pour certaines évaluations, SERGE s'écarte de la prescription définie par la file « inconsciemment ». C'est le cas, par exemple, de l'évaluation d'établissement **Double-dutch 11^e **** lors de laquelle les élèves doivent réaliser trois exercices, dont un commun à tous valant un point (« Tourner deux cordes régulièrement ») et deux à choix parmi une liste de 17 exercices avec des niveaux de difficulté différents (voir annexe G p. 384). L'engagement des élèves est également pris en compte (un point) pour tous les élèves (voir Figure 37).

Figure 37. Évaluation Double-Dutch 11^e ** de l'ES1

CM32 - Double dutch	
Effectuer différents mouvements dans une ou deux grandes cordes qui tournent	
Engagement dans l'activité (1) Tourner régulièrement deux longues cordes (1) Réussir 2 exercices de niveau 2,3,4 (resp 1,2,3 pts).	
E: 0 à 2 point	BR: 5 à 7 points
R: 3 à 4 points	TBR: 8 à 8 points

Lors de l'**ACS1**, SERGE indique qu'il s'est écarté inconsciemment de la prescription basée sur un maximum de huit points en modifiant sa manière de compter les points. En effet, au lieu de comptabiliser les points obtenus pour les deux exercices à choix, il a fait la moyenne des points de ces deux exercices, ce qui permet d'obtenir un maximum de cinq points au lieu de huit.

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP157 à TP163)

157. S: *Ouais ! La manière que j'ai peut-être pris ici::: il y a plus de poids donné à ces deux colonnes, en fait ! ((SERGE montre les deux premières colonnes))*
158. CH: *Hum-hum*
159. S: *Parce que, potentiellement, le maximum qu'ils peuvent faire, c'est::: c'est 3 points, plus::: c'est 5 points ! Donc ce serait euh 2 points sur les 5 maximum qui sont donnés ! Alors que::: si euh::: Sinon, il y aurait 8 points donc ce serait 2 points sur les 8 ! Enfin, ma manière de faire donne plus de poids- ((Serge montre les deux premières colonnes « Tourner deux cordes régulièrement » et « Engagement dans l'activité »))*

160. CH: [Ouais !] Ouais

161. S: à l'engagement et puis à::: ce principe de base, mais je pense que:::

162. CH: Mais ça, tu l'as fait sans te rendre compte ou c'était:::

163. S: [Sans me rendre compte, ouais] parce que, au lieu de regarder le barème, j'ai regardé la mauvaise colonne !

SERGE prend donc conscience que sa manière de compter les points donne davantage d'importance au critère lié à la capacité des élèves à tourner les deux cordes (critère 1) et à leur engagement dans l'évaluation (critère 2). Il s'est donc inconsciemment écarté de la prescription en réponse à l'un de ses motifs « engager les élèves » et l'un de ses buts d'action relevé au TP191 « *L'activité s'appelle « Double-dutch », donc pour moi l'élève qui fait une activité « Double-dutch », il doit être capable de tourner deux cordes!* ».

L'analyse du cas de SERGE indique que cet enseignant s'écarte de la prescription en réponse à ses motifs « que les élèves aient du plaisir » et « que les élèves réussissent » pour que « que les élèves s'engagent », ce qui, comme nous le verrons au chapitre 3.1.3, constitue pour SERGE un mobile vital.

Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève

Si l'analyse de nos données montre que certains participants s'écartent de la prescription définie par la tutelle et/ou le collectif de travail, nous relevons une autre tension dans l'activité des enseignants d'EPS liée à la manière d'évaluer les élèves. Le traitement de nos données révèle en effet que certains enseignants évaluent de façon globale, c'est-à-dire sans prise en compte systématique des points dans une grille d'observation critériée.

Lors de son ACS2 portant sur le test cantonal **Jeux 11^e ***, dont on le rappelle, JANINE s'est écartée en le divisant en deux évaluations distinctes (Arbitrage de trois jeux collectif en Basket, Handball et Football / Comportement de jeu en Volleyball), cette enseignante explique avoir choisi d'utiliser les trois indicateurs de l'évaluation cantonale « parfois-souvent-toujours » pour chacun de ses quatre critères « siffler et s'imposer », « gestes et explications », « indique les conséquences de la faute » et « se déplace » (TP24) permettant d'évaluer la capacité de l'élève à « gérer le match et intervenir à propos » (voir Figure 31) plutôt que de définir des points. Elle relève que ces indicateurs « parfois-souvent-toujours » lui conviennent bien dans le cadre d'une « évaluation globale » qui, dans son discours, signifie « non critériée » (TP42) et qui tend à prendre en compte l'évolution des élèves (TP44) (voir annexe E p. 368).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP42 et TP44)

C'est quelque chose que je regardais quand même de manière très globale, hein ! Je ne me suis pas amusée à dire « Là, non, non, non, (il n'a qu'un critère), donc 1 point ! »

C'est quelque chose- ↑j'ai::: j'ai gardé ce "Parfois - souvent - toujours", ça je trouvais pas mal ! Je trouve que ça allait bien pour une::: pour une évaluation comme ça ! [...]

j'avais ces quatre critères, dans la tête, où je savais que- ben voilà, si euh::: en fonction de ce que je voyais, s'ils ne se déplaçaient pas, ↓ben (.) ↑Et puis je regardais un petit peu sur la longueur ce que ça donnait et ↓puis euh, et puis j'arrivais à ces 3, 2 et 1 points !

Cet extrait illustre bien la tension dans l'activité évaluative de JANINE qui, en quête de sens et dans un souci d'économie de soi, choisit d'évaluer (et de faire évaluer les élèves) de manière globale sans s'astreindre à une attribution systématique d'un certain nombre de points pour chaque critère. Le traitement de nos données de l'ACS3 de JANINE confirme cette tendance dans le cadre d'une évaluation d'établissement aux agrès, précisément l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 et annexe G p. 387).

Figure 38. Évaluation Renversement 11^e ** de l'ES2

CM23 - Sauts d'appui	
Renversement au minitrampoline Ne présenter qu'une seule des quatre situations.	
1 pt: depuis caisson, appui renversé, puis "crêpe"	
2 pts: depuis mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe	
3 pts: élan, saut sur mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe	
4 pts: renversement	
E: 1 à 1 point	BR: 3 à 3 points
R: 2 à 2 points	TBR: 4 à 4 points

Dans cet ACS3, l'enseignant précise que les prescriptions doivent être un support pour les enseignants, notamment les débutants (TP423). Mais, au vu de son expérience, elle s'autorise à s'écarter du prescrit car elle dit connaître les critères, savoir ce qu'elle doit regarder. Paradoxalement, pour elle, quand on évalue avec des points, le jugement évaluatif manque d'objectivité (TP427). Elle ajoute que, dans le cadre d'une co-évaluation, il est plus facile pour les élèves de dégager une tendance et d'expliquer leur avis (TP154) que d'attribuer des points à partir de critères précis (TP439). Pour ces raisons, elle évalue globalement les élèves (TP425).

D'un point de vue ergonomique, on remarque d'ailleurs le caractère discrétionnaire de cette évaluation cantonale **Jeux 11^e *** (voir annexe D p. 362). En effet, les trois critères définis dans la prescription cantonale (voir Figure 31 p. 124) correspondent en effet à des comportements attendus des élèves. Mais ce sont les enseignants d'EPS qui sont supposés, en tant que spécialistes, les traduire en critères « observables ». Cet exemple illustre bien une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui de la tutelle liée à l'agentivité des acteurs. La prescription telle qu'elle est formulée impose une prise de décision des enseignants, collectivement ou individuellement, dans le but de développer leur autonomie dans leur travail, mais aussi par souci de reconnaissance de leur professionnalisme.

Un autre cas illustre cette tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la tendance à évaluer les élèves globalement. C'est le cas de NATHAN qui, comme JANINE, relève la difficulté d'évaluer les élèves sur la base d'un seul essai, par exemple lors de l'évaluation **Basketball 9^e **** (voir Figure 39). Dans son ACS1, NATHAN explique ne pas avoir la grille d'évaluation (voir annexe G p. 370) sous les yeux lorsqu'il évalue les élèves pour ne pas être « bloqué » par les critères (TP72).

Figure 39. Évaluation Basketball 9^e ** de l'ES2

CM34 - Basket	
Dribble, tir en foulée, arrêts 1/2tps, pivot, passe piston	
1 pt./élément. Slalom: chgt. main, regard, fluidité. Arrêts 1-2 tps, pivot, passe. 4 TIRS: élévation, 2 pas, panier.	
E: 0 à 10point	BR: 14 à 16points
R: 11 à 13points	TBR: 17 à 18points
Résultat: R	

L'analyse de nos données montre que NATHAN adapte la grille d'évaluation « après coup » en fonction du nombre de points en jeu et du barème. Sur le moment, NATHAN soustrait des points en fonction des erreurs qu'il observe sans en préciser la cause, notamment parce que la synthèse générée et distribuée aux élèves en fin de semestre ne précise pas les critères par objet évalué. Seule l'appréciation finale ("E", "R", "BR" ou "TBR") apparaît en bas de la vignette (voir Figure 39).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP80)

Je pourrais- après quand je revois ma feuille, savoir si c'était les yeux ou le rythme, je n'en sais rien, mais dans le fond, il y a:: vu qu'on ne redonne pas une feuille que tu rends aux élèves où c'est marqué tout- euh, je n'ai pas besoin, enfin je ne pense pas que ce soit très important ! Mais euh je sais que des fois c'était aussi au niveau du rythme, ce n'était pas forcément les yeux, mais:: je trouvais le rythme trop mou ou alors ce bras qui ne servait à rien du tout (.) ou alors euh::: je dirais que si j'enlevais 1 point, c'est qu'il y avait les yeux, le rythme ou alors euh::: perte de maîtrise de la balle pendant le slalom, tu vois, le demi-point c'est vraiment le petit truc (.) le rythme, les yeux ! Le point, c'est que le slalom il n'est pas maîtrisé !

L'analyse du discours de NATHAN met en lumière la part empêchée de son activité évaluative lorsqu'il explique renoncer à attribuer systématiquement un point par élément (par exemple, trois points sont en jeu pour le slalom selon les trois critères « changement de main », « regard » et « fluidité ») dans la mesure où les feuilles de résultats ne permettent pas de savoir quels critères ont

été atteints ou non par les élèves (voir annexe G p. 388). Bien que la prescription définie par la file le préconise, NATHAN tend à porter un jugement global de la prestation des élèves, notamment parce qu'il n'est pas très au clair avec la version actuelle de cette évaluation d'établissement dont le nombre d'essais au « Tir en foulée » (exercice 2) a été récemment modifié par le collectif : « *J'ai, dans ma tête aussi, le::: comment dire, l'évaluation globale, enfin l'attitude globale de l'élève où euh::: ben je, je réadapte ça.* » (TP92). NATHAN explique que, de manière générale, il déduit un demi-point lorsqu'un élève fait une petite erreur et le point complet si le mouvement évalué n'est pas maîtrisé (TP80).

Un autre cas met en lumière cette tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la notation différée des points pour obtenir le total correspondant au niveau perçu par l'enseignant. Il s'agit de LINE qui, lors de son ACS2 en lien avec l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40), explique compléter partiellement la grille d'évaluation (voir annexe G p. 375) et faire en sorte que le total corresponde à la valeur de la prestation observée dans sa globalité (TP379).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP379)

Je pense que je ne remplis pas forcément toute la grille ! Je me dis ça, ça vaut "BR" et puis après je regarde ma grille et puis je me dis ben ouais ça ce n'était pas bon et puis j'essaie de::: de faire en sorte que ça corresponde !

À l'instar de NATHAN qui s'arrange *a posteriori* pour que le total de points corresponde à l'appréciation voulue, LINE soustrait des points sans forcément noter systématiquement le ou les critères non atteints par les élèves (TP282).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP282)

Après les pas (.) je lui (Fantine) ai enlevé, je n'ai pas mis le point parce que::: (.) il n'y avait pas tout le temps deux pas ! Des fois elle en fait trois ! (.) ↓ Il me semble ((CH recherche le passage vidéo)) ou c'était peut-être la tenue du corps que je voulais enlever ? ↓ Et puis que je me suis trompée de colonne.

LINE n'a pas octroyé le point pour les « 2 pas » (voir Figure 40 - 3^e critère « Balancer ») à Fantine mais elle ne sait pas tout à fait pourquoi. Elle ajoute que la raison est peut-être aussi qu'elle n'a pas fait ses deux pas à chaque balancer. LINE a enlevé le point au critère « Pas » (voir Figure 40) du moment que ce n'était pas parfait (TP292).

Figure 40. Évaluation Anneaux 10^e ** de l'ES1

CM33 - Anneaux balançants	
Effectuer une suite de mouvements aux anneaux balançants	
Balancer : position du corps (1), rythme (1), 2 pas (1). Éléments techniques : 1/2 tour (0-3), flexion bras (0-3), susp mi-renversée (0-3) Sortie : pt mort (1), équilibre (1) et tenue (1)	
E: 0 à 5 point	BR: 9 à 13points
R: 6 à 8 points	TBR: 14 à 15points

L'analyse du discours de LINE indique donc, de manière générale, qu'elle enlève quelque chose, même si cela ne correspond pas au bon critère, afin d'obtenir un résultat adapté au mouvement évalué (TP294). Si, en regardant le mouvement global d'un élève, quelque chose la dérange, elle soustrait un point sans chercher précisément à identifier ce qui est mal exécuté (TP296 et TP298). La tension dans l'activité évaluative de LINE est perceptible dans son discours lorsqu'elle relève s'être trompée de colonne (TP282). Face à l'impossibilité de noter systématiquement tous les points à partir de l'observation de huit critères (voir annexe G p. 375), LINE note parfois les points dans la mauvaise colonne, ce qui peut être considéré comme un « détournement de critères ».

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP296 et TP298)

En tout cas il y avait quelque chose qui me dérangeait dans ses balancés, hihi ! ((LINE rit)) [...] Alors sur ces- sur les 3 points que je donne aux balancés, c'est vrai que::: ce n'était pas::: parfait, donc j'ai mis que 2 sur les 3 !

Cette enseignante relève qu'en fin d'évaluation **Anneaux 10^e ****, les résultats obtenus par les élèves correspondent bien au niveau qu'elle a pu observer durant les entraînements. Elle trouve que son jugement « global » correspond à leurs prestations et qu'en évaluant de manière globale, le résultat final est juste (TP127). Le traitement de nos données indique que LINE est affectée par sa manière d'attribuer les points. Son rire et ses hésitations trahissent une gêne qu'elle assume toutefois dans la mesure où l'appréciation finale bénéficie aux élèves.

Les résultats de notre étude montre que d'autres enseignants d'EPS ont tendance à évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève. C'est le cas aussi d'ARTHUR qui, dans son **EC** déjà, explique être influencé par le barème pour déterminer l'appréciation finale des élèves (TP114). Cette tension sur le versant centripète de son activité s'exprime au-travers d'une difficulté à choisir entre les trois indicateurs « parfois - souvent - toujours » (voir annexe D p. 355) lors de l'évaluation **Jeux 10^e *** (voir Figure 41). ARTHUR considère l'appréciation des critères comme très subjective (TP104) dans la mesure où, de peur de pénaliser ou surestimer les élèves, il explique sa tendance à mettre « souvent » (deux points) dans 50% des cas (TP112).

Figure 41. Évaluation cantonale Jeux 10^e *

CM34/10.2 – Jeux
Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à : <ul style="list-style-type: none">• défendre efficacement• s'organiser pour marquer• maîtriser la balle, le ballon ou le volant
E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP112 et TP114)

Ouais, je ne sais plus, mais c'est::: c'est très dur de- de- de les différencier ! De- de::: « Toujours », est-ce que c'est toujours ? C'est jamais toujours ! ((rires)) Et du coup, ben::: la moitié des fois tu mets celui du milieu (.) pour ne pas te tromper, pour ne pas le pénaliser, mais::: pour ne pas::: le surestimer, donc voilà ! Mais après tu sais que::: il y a le barème derrière et si tu mets un 2, c'est le bon nombre, donc je ne sais pas si tu comprends ? [...] Moi je vois le résultat final !

L'emploi des pronoms « tu » et « te » (caractérisant l'instance transpersonnelle) indique que cette tendance à mettre souvent « Toujours » (« la moitié des fois tu mets celui du milieu ») est considérée par ARTHUR comme une règle de genre.

L'étude indique que l'activité évaluative d'ARTHUR répond ici à une préoccupation centrifuge dans la mesure où, pour cet enseignant, les trois indicateurs prescrits dans l'évaluation cantonale de **Jeux 10^e **** (« parfois - souvent - toujours ») sont surtout importants pour la communication des résultats aux élèves lors des feedbacks (TP122). Il explique en effet que cela lui sert de base, dans le cas du 1^{er} critère « Se replie de manière efficace » (voir Figure 41), pour pouvoir justifier auprès d'un élève : « Tu t'es replié bien en défense, par contre au niveau technique, on voit que ce n'est pas bon, mais::: » (TP122). S'il considère ce fonctionnement « à rebours » comme contraire à ce qui « devrait être fait » (collecter des points à partir de critères pour obtenir un total et attribuer un résultat en fonction d'un barème), ARTHUR estime que cela correspond néanmoins au niveau mérité des élèves (TP118). À la fin de l'énoncé ci-dessus (EC TP112 - TP114), ARTHUR s'extrait du « genre » en passant à l'instance personnelle (« Moi, je vois le résultat final »). Cette tension entre les instances transpersonnelle et personnelle est sans doute à mettre en lien avec cette activité empêchée qui consiste à attribuer un avis en tenant compte du barème.

Dans le contexte de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42), ARTHUR confirme cette propension à observer les sauts de manière globale. Cette évaluation d'établissement se réalise en deux temps. La première partie est une évaluation de « Saut en hauteur ». Il s'agit d'une évaluation de performance lors de laquelle les élèves doivent franchir un élastique à 160 cm (un point) ou 180 cm (deux points) à l'aide d'un mini trampoline et atterrir sur un gros tapis surélevé les pieds en premier. Précisons que si l'élastique est touché, l'essai est manqué. La seconde partie de l'évaluation concerne les « Sauts de base ». Il s'agit d'une évaluation technique « critériée » comprenant trois sauts différents : Sauts « en extension », « avec demi-tour » et « roulé » (voir annexe G p. 372). Pour chacune de ces formes, deux points (à savoir le maximum de points) sont obtenus lorsque les trois phases - l'élan, le saut et la réception- sont maîtrisés ; un point est attribué si deux éléments sur trois sont maîtrisés. Précisons que lorsqu'un élève ne réussit qu'une phase sur trois, il n'obtient aucun point.

Figure 42. Évaluation Mini trampoline 9^e ** de l'ES2

CM23 - Minitrampoline	
Saut en hauteur et sauts de base au minitrampoline	
- Saut en hauteur: 160cm = 1 pt / 180cm = 2 pts - Saut en extension, saut avec demi-tour, saut roulé: 2 pts si élan, saut et réception réussis / 1 pt si 2 éléments sur 3 sont réussis	
E: 0 à 3 point	BR: 6 à 7 points
R: 4 à 5 points	TBR: 8 à 8 points

Dans son **ACS2**, ARTHUR est traversé par des préoccupations qui alternent entre une orientation centripète et centrifuge. Il explique en revivant l'évaluation du « Saut extension » d'une élève, Maya, avoir renoncé instinctivement à tenir compte du critère « rester deux-trois secondes à la réception » annoncé aux élèves le jour de l'évaluation, jugeant que la qualité globale du saut de cette élève valait un point (TP144). Comme il l'a déjà précisé dans son EC, ARHTUR explique avoir donné ce critère de réception aux élèves dans le but qu'ils comprennent qu'ils doivent maintenir l'équilibre à la station (TP122). Si ARTHUR a évalué globalement le saut de Maya, sans tenir compte précisément des critères annoncés, c'est en réponse à l'un de ses motifs « que les élèves réussissent ». Ainsi, pour rétablir une certaine équité, ARTHUR s'est écarté de la prescription définie par le collectif de travail « 1 point si deux éléments sur trois sont maîtrisés ». Lorsque la chercheuse demande à ARHTUR s'il trouve juste que Maya puisse obtenir zéro point pour son « Saut extension », ARTHUR explique s'être adapté naturellement en renonçant à ce qu'il avait annoncé (TP141 à TP144).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP142 et TP144)

141. CH : *Ouais ! Et puis ça, justement, après euh::: si tu prends du recul par rapport à ça, est-ce que::: est-ce que justement d'appliquer cette règle-là ne va pas... enfin Maya, typiquement, elle aurait eu 0 point ! Est-ce que c'est::: est-ce que ça te paraît cohérent, juste ?*
142. A : *[Non, c'est...] Non, non non justement !*
143. CH : *[Voilà]*
144. A : *Mais c'est pour cela que finalement ben j'ai::: je ne me suis pas dit ok je laisse tomber euh les deux-trois secondes, mais je l'ai fait un peu euh::: c'était un peu naturel parce que finalement son saut il est super, à mon avis ! Celui de Maya, il ne vaut pas 0, il ne vaut pas 2, mais il vaut ↓ au moins un des points, donc euh::: voilà, j'ai un peu laissé tomber les deux-trois secondes à la fin !*

L'analyse de nos données montre qu'ARTHUR développe une stratégie (évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève) visant à ce que « les élèves réussissent » (TP144). Il explique avoir pris conscience que « rester deux-trois secondes à la réception » est un critère purement esthétique qui, selon lui, n'est pas nécessaire à la réussite du saut (TP156). Dans le cadre du troisième saut de cette évaluation, le « Saut roulé », il prend conscience de la contradiction d'évaluer ce saut sur la base des mêmes critères - l'élan, le saut et la réception - que pour le « Saut extension » et le « Saut demi-tour » (TP159). L'analyse du discours d'ARTHUR fait émerger un conflit intrapsychique lié à un écart entre activité prescrite et activité réalisée. Il réalise en effet, dans le cas du « Saut roulé », qu'imposer le critère des « deux-trois secondes en équilibre à la réception » n'est pas fondé dans la mesure où les élèves se retrouvent assis à la limite du tapis en fin de saut. Cela n'a donc pas de sens de leur demander de se relever par la suite et de rester deux-trois secondes à la station avant de repartir (élément sur lequel il dit d'ailleurs n'avoir jamais insisté durant les entraînements) (TP165). L'enseignant prend conscience du décalage entre son activité réalisée (ne pas prendre en compte la réception dans le cadre du « Saut roulé ») et l'activité prescrite (évaluer la réception des trois formes de saut) mais aussi de la prescription définie par le collectif de travail (TP278 à TP282) qui impose d'évaluer la réception des trois sauts (voir Figure 42), pour évaluer plus globalement le « Saut roulé ». Le traitement de nos données montre des tensions dans l'activité évaluative d'ARTHUR, dans la mesure où il oscille d'un élève à l'autre entre une évaluation qui tient compte des trois critères, dont la réception, et une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale du saut. Si dans le cas de Maya, il n'a pas tenu compte de la réception du « Saut roulé » (TP165), il a soustrait un point à Nadine parce qu'elle ne s'est pas remise debout à la réception (TP239). Son activité empêchée se traduit par l'incohérence de ne pas avoir évalué tous les élèves en tenant compte des trois critères. ARTHUR prend donc conscience du décalage entre ce qu'il aurait dû faire, communiquer plus clairement les critères aux élèves durant les entraînements (TP264) et ce qu'il a fait (tenir compte du critère de la réception uniquement pour une partie des élèves).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP278 à TP282)

278. A : *Non, non ! Non, mais moi aussi ça- ((ARTHUR tousse)) Si::: si je repense maintenant (.) Pour moi, l'enjeu de ce saut, de ce saut-là, c'était vraiment "tourner" !*
279. C : *Hum-hum*
280. A : *Et rester en l'air un bon moment !*
281. CH : *CH: hum-hum! Donc tu voulais la phase de vol ?*
282. A : *Ou:::ais, mais c'est aussi parce que::: euh::: pendant les entraînements, je me suis rendu compte que ça, ça faisait peur et du coup, j'ai complètement oublié le::: l'atterrissage !*

Bien qu'il relève avoir défini les trois critères « l'élan, le saut et la réception » le jour de l'évaluation de **Mini trampoline 9^e ****, ARTHUR explique s'être focalisé davantage sur la phase de vol du « Saut roulé » que sur la réception durant les entraînements. L'analyse de son activité évaluative met en lumière un manque d'alignement entre ce qu'il voulait faire et ce qu'il a fait (TP284). Si cette tension révélée amène ARTHUR à décrire comment il aurait dû s'y prendre, c'est-à-dire différencier les critères selon la forme de saut (TP294), l'enseignant semble davantage affecté par le manque de clarté de ses consignes (TP298) que par la prescription qui impose, pour chacun des trois sauts, d'attribuer 2 points maximum sur la base de l'observation des trois critères - l'élan, le saut et la réception -. Il évoque une tension liée à la possible confusion perçue par les élèves, pour qui il est difficile de comprendre qu'ils n'obtiennent qu'un point lorsque deux critères sur trois sont maîtrisés (TP306).

Le traitement de nos données montre qu'ARTHUR ne remet pas en question la prescription définie par le collectif de travail, mais qu'il s'en écarte de manière non conscientisée. L'auto-confrontation révèle qu'il oscille entre une évaluation critériée du « Saut extension » et une évaluation plus globale du « Saut roulé » tout en tenant compte du facteur émotionnel (la peur) que procure ce saut chez les élèves (préoccupation centrifuge). Si cette tension fait émerger, chez cet enseignant, un sentiment d'arbitraire à l'égard des élèves (TP264), ARTHUR ne relève aucune inadéquation de la prescription. L'analyse de son activité réelle montre qu'il s'écarte de la prescription définie au sein du collectif de travail (la file EPS), sans que cela ne l'affecte. Pour ARTHUR, ce qui est important est davantage la cohérence entre ce qui a été annoncé aux élèves concernant les critères et ce sur quoi ils sont évalués finalement. Ainsi, pour prévenir toute confusion, il exprime qu'il aurait dû dire aux élèves dès le départ « *Ok ben l'atterrissage, il faut arriver debout POINT! Sinon je vous enlève le point !* » *Et ça! Et ben, je ne l'ai pas fait!* (TP326). ARTHUR ajoute que, s'il avait préalablement communiqué aux élèves qu'ils n'obtiendraient le point « réception » que s'ils se relevaient directement après leur « Saut roulé » (activité empêchée), il n'aurait pas hésité à soustraire un point même si le saut était globalement bon (TP336).

3.1.2. Les règles non formalisées dans les prescriptions

Les résultats de notre étude font également état de tensions entre le système d'activité de l'enseignant et des règles non formalisées mais qui correspondent à des principes partagés par la « communauté » des enseignants d'EPS vaudois. Des tensions avec ces règles informelles, qu'on pourrait nommer « règles du genre », sont identifiées dans l'activité évaluative de plusieurs participants. Plus précisément, il s'agit d'une tendance au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois à prendre en compte, de manière informelle, l'effort et la persévérance, ainsi que les progrès des élèves dans un jugement évaluatif continu.

Prendre en compte l'engagement et la persévérance

Ainsi, LINE, par exemple, récompense davantage l'effort et la persévérance des élèves que la réussite des critères. Dans son ACS1 qui concerne l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** (voir Figure 43 et annexe G p. 374), elle exprime sa difficulté à mettre « Entraîné » à l'élève Fantine, en difficulté mais très investie.

Figure 43. Évaluation Corde à tourner 10^e ** de l'ES1

CM32 - Corde à tourner	
Franchir en courant des cordes qui tournent (espacement 10-12m)	
Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter (2 essais) (1) Traverser 2 cordes qui tournent avec soi (1) Trav. 2 cordes ... contre soi (1) Trav. 1 corde avec puis 1 corde contre soi, un aller-retour (1)	
E: 0 à 1 point	BR: 3 à 0 points
R: 2 à 0 points	TBR: 4 à 0 points

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP229)

Je ne lui aurais pas un- je ne lui aurais pas mis un "TBR", mais pour moi, elle a- elle était là aux entraînements, elle a::: elle a essayé de faire- euh::: elle est::: enfin ouais, elle s'est donnée de la peine d'essayer ! Donc pour moi, elle a réussi, ouais !

Pour LINE, il est important de valoriser les élèves en difficulté qui s'impliquent et s'investissent. Le fait que Fantine ait persévéré et soit ensuite venue s'enquérir de son résultat (ce que beaucoup d'autres élèves ne font pas) amène LINE à lui accorder le "R" (Réussi) dans la mesure où, lors du dernier exercice, alors que l'élève doit franchir deux cordes qui tournent dans le sens opposé à deux reprises (« Traverser une corde avec puis une corde contre soi, un aller-retour »), elle a vu Fantine partir « presque au bon moment pour sauter » la corde tournant « contre soi » (TP253). Un conflit intrapsychique émerge du discours de LINE qui craint qu'un résultat négatif ("E") provoque le

désengagement de cette élève pour qui venir à l'école et au cours d'EPS est déjà une épreuve en raison d'un handicap physique (TP255).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP255)

Je sais que c'est un- c'est la prem- c'est la seule aussi qui est venue après et je sais que::: si, là, je lui dis « Non, tu as loupé », enfin::: je pense qu'elle n'a plus envie de venir, enfin::: il y a aussi ce côté où::: c'est déjà difficile pour elle de venir à la gym (.) l'école c'est difficile ! Euh::: pour la valoriser aussi !

L'analyse de cet extrait révèle un des motifs prioritaires de LINE « engager les élèves en difficulté en EPS ». En réponse à ce motif, LINE valorise l'engagement et la persévérance (but d'action) des élèves qui ont de la difficulté mais *a contrario*, elle ne baisse pas le résultat des élèves non investis. Chez les élèves qui sont à l'aise, LINE ne tient pas compte de l'engagement. Dans le cadre de cette évaluation **Corde à tourner 10^e ****, elle dit ne pas baisser l'appréciation si une élève, à l'instar d'Yvana, réussit les critères mais ne s'engage pas suffisamment lorsqu'elle tourne la corde (TP386).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP386)

C'est vrai que des- ben une Yvana, ben elle ne s'engage peut-être pas très très bien non plus, parce qu'elle ne tourne pas la corde très bien pour sa copine etc., mais elle est très à l'aise ! Donc là je ne peux pas- là, je ne peux pas::: donc ça va dans un sens, pour pousser vers le haut, mais ça ne va pas redescendre !

L'investissement des élèves n'est donc pris en compte que dans la mesure où cela peut les favoriser, ce qui traduit une préoccupation sur le versant centrifuge de l'activité évaluative de LINE. Elle relève toutefois ne pas mettre " Réussi " à une élève qui n'essaie pas. C'est le cas de Mireille qui n'a pas essayé de sauter (TP259). LINE est affectée par le fait de ne pas pouvoir valoriser davantage l'implication des élèves.

De même, ARTHUR est également soucieux de récompenser l'effort et la persévérance des élèves en difficulté. C'est le cas notamment lors de la deuxième partie de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42 p. 137) lors de laquelle, on le rappelle, les élèves devaient réaliser trois formes de saut (extension, demi-tour et roulé). Lors de son **ACS2**, un conflit intrapsychique émerge de son discours quant à la difficulté de reconnaître le niveau supérieur de certains élèves tout en saluant la persévérance des moins performants (TP390), à l'instar de Robin qui souffre de problèmes de coordination (TP384).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP390)

D'un côté, effectivement, pourquoi (.) ben il (Robin) s'est donné et il s'est entraîné ! Pourquoi lui mettre "Entraîné" ? Mais de l'autre côté euh::: il y a une sacrée différence entre lui et pas mal d'autres, donc euh::: Donc oui ! Donc oui, j'ai toujours ce sentiment que les évaluations qu'on fait paraissent trop simples, mais parce que tu as en tête l'idée que ça doit être difficile !

ARTHUR est donc tiraillé entre une envie de récompenser l'engagement des élèves en difficulté en réponse à son motif « que les élèves réussissent » et une volonté de valoriser les aptitudes physiques et sportives des élèves plus performants. À l'évocation de la chercheuse d'un barème relativement favorable aux élèves puisque seuls deux élèves n'obtiennent pas le "R" lors de cette évaluation (TP388), une tension entre les instances impersonnelle et interpersonnelle émane de son discours (TP390). Pour expliquer ce conflit intrapsychique, ARTHUR exprime une « règle de genre », non formalisée dans les textes officiels, mais véhiculée par le métier, qui consiste à vouloir que les évaluations en EPS soient difficiles. Pour cet enseignant, c'est peut-être cette conception partagée par la communauté des professeurs d'EPS d'avoir des évaluations difficiles, qui contribue à l'émergence de tensions dans leur activité évaluative lorsqu'ils sont amenés à évaluer des évaluation cantonales et d'établissement dont le barème est peu exigeant. Comme nous l'avons vu précédemment, ARTHUR ne remet pas en question la prescription définie par son collectif de travail et respecte le barème imposé sans se demander s'il reflète le niveau réel des élèves. Dans le cas précis qui nous intéresse, cet enseignant se dit satisfait de l'énergie déployée par les élèves lors de cette évaluation d'établissement (TP394) ainsi que des résultats dans la mesure où rares sont les élèves qui ont eu "E" et que la majorité a obtenu "BR" (TP392). Si le traitement de nos données montre qu'ARTHUR souhaite valoriser les performances des élèves (TP390), le motif prioritaire pour lui est « que les élèves réussissent ». Il cherche donc à concilier deux motifs concurrents : « être fidèle à la prescription » et « faire réussir les élèves » non seulement en évaluant globalement les sauts, c'est-à-dire en s'éloignant instinctivement des critères annoncés (voir chapitre 4.1.1), mais aussi en tenant compte de manière implicite de l'engagement des élèves en difficulté.

Si l'analyse de nos données indique qu'ARTHUR prend en considération de manière informelle l'implication et la persévérance des élèves dans son jugement évaluatif, NATHAN, de son côté, procède un peu différemment. Ce dernier explique, dans son ACS2, tenir compte de l'effort fourni par un élève en difficulté (Thomas) qui a tellement donné de sa personne pour terminer sa course d'obstacles, qu'il a fini par vomir à l'arrivée (TP435 et TP439).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP439)

Moi je pars toujours dans le::: « Thomas, je te félicite, >tu es allé jusqu'au bout !< Ok, ton temps il n'est pas bon, mais tu es allé JUSQU'au bout », c'est ÇA moi qui m- « c'est ce que je voulais voir avec toi » quoi !

NATHAN se dit très sensible et veille à ne pas blesser, ni discriminer cet élève en difficulté. Il explique valoriser ouvertement les efforts de Thomas en présence des autres élèves (TP435). Dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il l'encourage et fait son maximum pour lui permettre d'obtenir un point par saut au lieu du zéro point qu'il obtient généralement (TP496). Pour le « Saut roulé », par exemple, l'enseignant autorise Thomas à sauter sans course d'élan, à partir du mini trampoline pour lui laisser une chance d'essayer (TP429 et TP431). Le traitement de nos données révèle donc que NATHAN différencie ses critères d'évaluation en réponse à son motif prioritaire « que les élèves en difficulté s'engagent ». Différencier est donc un but d'action mais celui-ci entre néanmoins en concurrence avec un autre motif que cet enseignant exprime : « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ». Une tension dans l'activité évaluative émerge de son discours lorsqu'il explique sa manière d'attribuer les points, à savoir déduire un point sur un maximum de deux points par saut dès qu'il identifie une erreur (TP425). Si cette manière d'évaluer est au détriment des élèves les plus performants dans la mesure où NATHAN exige la perfection pour leur attribuer les deux points (TP472), elle tend à favoriser les élèves en difficulté. Son expérience des agrès l'amène à prendre en compte implicitement plusieurs critères et à repérer nombre d'erreurs potentielles ce qui limite la possibilité d'obtenir les deux points. Ce système induit donc que des sauts de qualité fort différente sont récompensés par un même nombre de points. NATHAN reconnaît que son jugement évaluatif diffère d'un élève à l'autre, ce qu'il dit d'ailleurs expliquer aux élèves (TP300).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP300)

*Des fois ça c'est- ça aussi, je n'hésite pas à dire devant les élèves « **Regarde depuis où tu pars, et puis lui d'où il part ! Est-ce que tu penses que si vous faites le même saut, je dois vous mettre la même évaluation ?** » Mais ça c'est des moments de discussion qu'on a à la fin et je leur laisse toujours la possibilité, ben, de poser des questions ou alors- ne pas râler, mais s'ils ont- s'ils n'ont pas compris quelque chose, ils peuvent venir me demander !*

NATHAN explique son activité évaluative par sa « dimension sociale » qui l'amène à prendre en compte les différences entre les élèves (TP302) en réponse à son motif « que les élèves réussissent » (TP304). Comme nous l'avons vu précédemment dans le cas de LINE qui craint que les élèves en difficulté ne se désengagent en EPS et perdent confiance en eux s'ils échouent leur évaluation,

NATHAN a peur de les dégoûter de l'EPS (TP306). Bien qu'en fin d'ACS2, il prenne conscience que les conditions d'évaluation ne sont pas les mêmes pour tous les élèves alors qu'il souhaiterait que ce soit le cas (TP550), il n'envisage pas de modifier la prescription en modifiant, par exemple, le nombre de points maximum par saut. Pour cet enseignant, passer de deux à trois points impliquerait une prise en compte implicite de davantage de critères, ce qui risquerait de le mettre en difficulté dans la mesure où il devrait justifier les points à partir de plusieurs critères identifiés (au lieu d'un seul actuellement). La rapidité avec laquelle les sauts se réalisent rendrait l'évaluation plus difficile si plus de points étaient en jeu et conduirait, selon lui, à une perte d'objectivité (TP550-TP554). En réponse à son mobile vital « que l'évaluation soit simple » NATHAN préfère rester fidèle à la prescription définie par son collectif de travail, notamment pour tester les nouvelles évaluations (TP178). Il craint qu'en attribuant plus de points par saut, son jugement évaluatif soit au final moins juste.

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP550)

Je pense que s:::i je mets- moi, je me pauserais avec les 3 points ! Et::: je serais (.) j'aurais l'impression d'être m:::oins <juste> ! Alors, peut-être que dans la globalité, le fait d'avoir plus de points, ce serait plus <fin> ! Mais je pense que je me perdrais et j'aurais, comme je t'ai dit, plutôt tendance à monter et d'être moins::: moins juste ! Tandis que là, ben dans le fond, c'est <pour tout le monde> la même chose ! ((NATHAN fait le signe des guillemets avec les doigts)) alors effectivement on a vu, hein, ces petites différences, ces ↓décalages ou euh::: personnellement, à un certain moment je vais faire une différence ! MAIS::: tu- ouais, comme je dis, c'est "Très bien réussi", c'est "Réussi" enfin::: plus ou moins, ou "loupé" ! Et::: je pense que pour une évaluation qui est aussi rapide que le « Saut » c'est plus facile que de rajouter des points !

Son activité évaluative décrite précédemment (déduire un point dès qu'une erreur est identifiée) rétablit à ses yeux une certaine égalité dans la mesure où il agit de la même façon pour l'ensemble des élèves (TP550). On relève toutefois une part empêchée de son activité évaluative qui se manifeste dans sa gestuelle lors de l'entretien. Le signe de guillemets réalisé par NATHAN dans cet extrait révèle une tension sur le versant centrifuge de son activité. S'il aimerait que les conditions soient les mêmes pour tous les élèves, il a conscience qu'il n'y arrive pas. Il justifie ses choix sur le versant centripète de son activité évaluative (c'est plus simple et moins chronophage pour lui d'évaluer les sauts sur deux points dans la mesure où il lui suffit de repérer un critère non maîtrisé et de déduire un point). Mais on remarque que l'augmentation du nombre de points attribués implique, pour NATHAN, la prise en compte de plusieurs critères implicites, ce qui perturbe son activité évaluative (TP552 et TP554).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP552 et TP554)

Là, je pense que c'est pour nous, pour évaluer, parce que::: [...] Ouais, plus simple, parce que, de nouveau euh::: ben si tu rajoutes des critères (.) il y en a un où tu n'es pas tout à fait sûr, tu vas lui faire refaire son saut (.) ça va reprendre du ↑temps ! Ça va::: moi dès le moment que tu me mets plusieurs critères, j'y réfléchis à ces critères !

NATHAN s'exprime au nom de son collectif de travail lorsqu'il dit qu'évaluer sur deux points est plus simple. Il partage donc ce choix discuté au sein de la file, mais il va plus loin dans son argumentation en se positionnant personnellement face au risque de se perdre en augmentant le nombre de points par saut. NATHAN passe du « je » au « tu », donc exprime à la fois son avis personnel, son style, qu'il rapporte au genre.

DORIS, à l'image de NATHAN, propose aux élèves en difficulté une situation d'évaluation allégée (« Saut roulé » depuis le mini trampoline) et valorise l'engagement des élèves peu performants en leur donnant, par exemple, des essais supplémentaires. C'est en effet le cas de l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36 p. 129) lors de laquelle elle explique, dans son **ACS2**, laisser la possibilité aux élèves qui souhaitent s'améliorer de refaire leur enchaînement aux anneaux (TP101).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP101)

Ceux qui ont envie de refaire, ben je leur laisse la possibilité de refaire ! Je ne vais pas dire à un élève « Non, tu ne refais pas une deuxième fois ! » Ça ce serait injuste et inégal, mais ceux qui ont envie, ben je les laisse ↑refaire ! Et puis ↓ceux qui n'ont pas envie, ben::: Ben ↑tant pis pour eux !

DORIS explique octroyer un essai supplémentaire aux élèves qui le souhaitent dans le cadre d'une évaluation non certificative, ne la dérange pas, même si cela peut être considéré comme un traitement de faveur, source d'inégalité. Pour DORIS, si l'évaluation en EPS était certificative, elle serait plus stricte et donnerait deux essais à tous les élèves, ni plus ni moins (TP93 et TP95). L'analyse de nos données montre qu'elle s'autorise à prendre en compte l'implication et la persévérance des élèves dans la mesure où l'évaluation sommative en EPS ne compte pas. Un conflit intrapsychique émerge toutefois de son discours lors du **RC** en lien avec le fait de favoriser l'équité en EPS alors que c'est l'égalité qui prime dans les autres branches.

Extrait de DORIS lors du RC

Des fois je suis partagée (.) ceux qui rament à la gym, je n'aime pas leur mettre que des « E », mais::: des fois je me dis c'est dommage pour celui qui est vraiment bon à la gym qu'on soit plus sympa avec les autres par rapport au scolaire. De temps en temps, je me dis « est-ce que c'est vraiment juste que ce soit équité à la gym alors que tout le reste, c'est égalité ! » (RC enregistrement 2 - DORIS 4'28'')

DORIS relève toutefois que le principe d'équité (qui consiste à tenir compte des différences entre élèves) n'est envisageable qu'en contexte non noté et ajoute que « *du moment que c'est une matière qui compte dans la moyenne, tu dois faire comme les autres matières* » (RC enregistrement 2 - DORIS 7'37'').

Ainsi, en référence à l'évaluation de l'enchaînement de David, l'analyse du discours de DORIS met en évidence sa prise en compte implicite de l'engagement des élèves dans son jugement évaluatif. Plus précisément, cette enseignante dit que David mérite son « E » dans la mesure où il n'a pas voulu refaire son enchaînement. Si DORIS reconnaît que cet élève a le niveau pour réussir l'évaluation **Anneaux 10^e ****, elle estime que par manque d'engagement et de persévérance, il n'a pas saisi l'opportunité de refaire un essai, notamment pour y ajouter un élément (les deux « Demi-tours ») et améliorer sa sortie (perte d'équilibre à la réception) (TP43 et TP45).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP45)

Il n'a fait que le « Tour complet » ! Or, les demi-tours du « Tour complet » ne comptent pas ! La « Sortie » il est tombé ! Et puis du coup, c'est pour ça qu'il a::: qu'il a "Entraîné" ! Je lui ai proposé de refaire en plus ! On l'entend sur la vidéo et puis il dit qu'il ne veut pas ! [...] Alors que s'il avait refait, qu'il avait rajouté les deux « Demi-tours », qu'il avait réussi sa « Sortie », il aurait eu 9 points, il aurait eu "Réussi" ! S'il avait fait- il aurait pu avoir facilement "Réussi" euh::: avec son niveau !

La tension dans l'activité évaluative de DORIS, évoquée précédemment en lien avec l'usage de la grille qui empêche les enseignants d'EPS de prendre en compte les progrès des élèves lors d'une évaluation sommative (TP103), se retrouve ici. L'usage de la grille imposée par le collectif de travail amène l'enseignante à proposer un deuxième essai aux élèves dont le total de points n'atteint pas le seuil du "R" au mépris de la qualité technique des mouvements. Sans grille, on le rappelle, elle admet qu'elle aurait sans doute octroyé le "R" à David (TP103). Cette tension est directement liée à un motif partagé avec NATHAN (que l'évaluation sommative en EPS, à l'instar des autres disciplines, est un examen qui prend en compte le résultat le jour de l'évaluation) (TP79). Cette tension dans son activité évaluative est liée à des motifs concurrents : « que les élèves réussissent », « que les élèves persévèrent » et « que les mêmes conditions soient offertes à tous les élèves ». DORIS est donc aux prises entre une envie de prendre en compte les progrès, l'engagement dans l'évaluation sommative et une envie de se conformer aux prescriptions imposées ici par le collectif (conflit intrapsychique). Le traitement de nos données indique que JANINE, dans son activité évaluative, récompense également l'engagement et la persévérance des élèves. C'est le cas dans le cadre de l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 p. 132) lors de laquelle l'enseignante explique ne pas pouvoir mettre "E" à une élève en difficulté qui s'implique (TP341), bien qu'elle ne réussisse pas l'exercice lui permettant d'avoir "R", à savoir effectuer un appui renversé en appui sur un caisson après trois

sauts d'élan sur un mini trampoline et chuter en position dorsale sur un gros tapis à l'image d'une « crêpe » (voir annexe G p. 387).

Selon le barème défini par la file d'EPS, le seuil du "Réussi" se situe à deux points. Lors de son **ASC3**, JANINE rapporte que Marielle n'est pas capable, dans les conditions actuelles, c'est-à-dire en consacrant quatre ou cinq leçons de préparation, de réussir un « Renversement » à deux points. Une tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec la prescription définie par le collectif de travail émerge ici. JANINE est affectée par le fait qu'un élève en difficulté ne puisse réussir l'évaluation, car cela va à l'encontre d'un de ses motifs prioritaires « que les élèves en difficulté réussissent ». Ainsi, dans la perspective d'une séance prévue en fin d'année scolaire au sein de la file d'EPS pour faire le bilan des évaluations d'établissement, JANINE explique ce qui la dérange dans cette évaluation d'après (TP337).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (T337 à TP341)

*Moi, j'ai vraiment tout noté ce qui me dérangeait ! Et puis en fait, je réalise que, par évaluation, il y a des fois deux-trois trucs ! [...] Moi, ce côté (.) « **Tu as fait ça, tu ne peux pas avoir "Réussi !"** » Mais pourquoi ? (.) Ben, Marielle, elle n'est pas capable de faire un "Renversement" ! Elle ne le sera jamais, probablement ! Enfin, je ne sais pas- en tout cas pas actuellement avec le temps qu'on a ! [...] Par contre::: elle a fait- elle n'arrivait déjà pas à faire l'« Appui renversé », elle a réussi, elle s'est donnée ! Elle a fait l'« Appui renversé » euh::: avec euh- tu sais- rouler après, enfin, elle fait plein de trucs ! Elle arrive enfin à faire ça (.) « **Ah, non, avec ça tu ne peux avoir que "E" !** » °Moi je trouve dommage !*

JANINE perçoit cette situation comme une injustice à l'égard de Marielle qui a appris à faire un « Appui renversé » suivi d'une roulade, mais qui, au vu du peu de périodes consacrées à cette thématique, n'est pas en mesure de réussir un « Appui renversé » sur un caisson suivi d'une chute sur un gros tapis (forme valant deux points). Pour l'enseignante, l'enjeu de l'EPS (instance transpersonnelle) tient davantage à ce que les élèves apprennent à dépasser leurs peurs qu'à la réussite d'un exercice (TP345). Elle pense que les élèves sont touchés par leurs prestations en EPS indépendamment du fait que cela ait ou non un impact pour leur vie future. L'analyse du discours de JANINE fait donc émerger une tension dans son activité évaluative en lien avec ses motifs concurrents « que les élèves en difficulté réussissent » et « que les élèves dépassent leurs peurs ».

Extrait de l'ACS3 de JANINE (T345)

On ne se rend pas compte, mais je crois quand même que (.) ça les touche quand même quand tu leur dis « Ah ben tu as eu un "Très bien réussi" » même °↓si ça ne veut rien dire pour leur vie future, j'entends ! ↑De nouveau, qu'est-ce qu'on cherche là-dedans, dans la vie future ? C'est en tout cas pas qu'elle soit capable de tenir un « Appui renversé », c'est qu'elle ait réussi à dépasser ses craintes, etc.

L'étude fait émerger une tension chez JANINE entre ses instances personnelle et interpersonnelle, liée au fait que c'est le collectif de travail qui détermine les seuils de réussite et choisit les exercices (TP347). Bien qu'elle peine à exprimer clairement son ressenti (soupirs et hésitations), JANINE pense que les enseignants d'EPS valorisent trop les apprentissages moteurs dans l'évaluation en EPS, notamment les formes finales (TP363). Pour cette enseignante, l'objectif recherché en EPS est davantage centré sur des valeurs éthiques et sociales que dans les autres matières où l'important est d'acquérir des connaissances (TP367).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP363 et TP367)

C'est mon avis, mais (.) on valorise certainement trop le::: (.) ↑les formes finales ou le truc à faire, tu vois ? Peut-être que si on::: (.) ouais, je ne sais pas comment dire- c'est difficile à::: expliquer encore maintenant ! Je crois que dans une année, j'arriverais mieux à t'expliquer ce que je ressens, mais (.hhh) [...] On ne recherche pas la même chose à la gym (.) en tout cas, moi, c'est plus des valeurs sociales, de vie, de::: dépassement de soi etc. que je cherche à la gym ! [...] On ne recherche pas les mêmes finalités, je trouve, que (.) que dans une autre branche où finalement ben voilà, c'est comme ça ! Après c'est un autre débat, mais est-ce qu'on- on a quand même la chance, je pense, d'avoir cette- cette no:::te, cette évaluation qui ne compte pas !

JANINE considère en effet le contexte non certificatif de l'EPS vaudoise comme une chance pour les enseignants de pouvoir valoriser d'autres aspects chez leurs élèves, à l'instar des valeurs sociales, éthiques et le dépassement de soi (TP367). Elle s'autorise à mettre une focale sur d'autres aspects et prendre en compte les progrès (TP369). Comme nous l'avons vu précédemment pour le cas de DORIS, elle précise que les exigences doivent être les mêmes pour tous les élèves lorsque l'évaluation en EPS est promotionnelle, mais pas forcément dans le cas d'une évaluation qui ne compte pas. L'analyse du discours de JANINE fait donc apparaître une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle : les enseignants d'EPS se doivent de proposer des évaluations valides dont les exigences sont les mêmes pour tous uniquement lorsque l'évaluation est certificative (TP371). JANINE dit également être affectée lorsqu'il manque un demi-point à un élève dans son autre matière enseignée, l'italien, et évoque une tension en lien avec le système scolaire qui impose des exigences

communes à tous (TP369). Pour elle, ce n'est pas le rôle de l'EPS scolaire de sanctionner les élèves en difficulté (TP311). En évoquant le genre, JANINE confronte les enseignants en milieu scolaire dont le rôle est davantage d'amener les élèves à se dépasser qu'à former des sportifs l'instar d'une formation universitaire (TP313).

En réponse à son motif « que les élèves en difficulté réussissent », JANINE a fait le choix, lors de cette évaluation **Renversement 11^e ****, de s'écarter de la prescription définie par le collectif de travail en ajoutant un point « bonus » pour l'assurance (TP309), ce qui a permis aux élèves en difficulté d'avoir « R » (TP381).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP381)

*Moi j'ai fait un barème avec un +1 pour le::: Renversement- pour le::: l'Assurance !
Comme ça, ça permettait à ceux-là qui avaient réussi ((JANINE montre la forme valant
1 point)) d'avoir quand même le "Réussi" (.) par rapport au barème !*

À l'instar de LINE qui, rappelons-le, n'octroie pas le "Réussi" à Mireille puisqu'elle n'a pas essayé de sauter à la grande corde, JANINE n'hésite pas à mettre "E" à un élève qui ne s'engage pas. C'est le cas d'Adrien qui n'a pas pris la peine d'essayer de faire un « Appui renversé » (TP313).

Enfin, le traitement de nos données montre que SERGE, lui aussi, partage cette règle du genre qui consiste à récompenser l'engagement et la persévérance des élèves. À l'instar de JANINE, cet enseignant estime qu'un élève qui se donne de la peine doit obtenir un avis « Réussi » (TP205 et TP207). Ainsi, dans son **ACS2** à propos de l'évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir Figure 32 p. 126),

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP205 et TP207)

Je trouve qu'en sport, l'élève qui se donne de la peine et puis s'il a de la difficulté, il devrait réussir ! Mais je pense que c'est pour ça qu'on a jamais- enfin, le "E" ce n'est pas "Échec", c'est "Entraîné" ! C'est pour dire que « du moment que tu te donnes de la peine, finalement euh- (...) tu as fait l'essentiel, tu as essayé, quoi ! ».

Dans cet extrait, SERGE explique que le choix imposé par la tutelle (SEPS et GT-PER) de signifier la non-réussite d'un exercice évalué par un avis "Entraîné" a pour but d'encourager les élèves à essayer plutôt que de les sanctionner par un échec. Lors du **RC**, SERGE évoque à nouveau cette tension entre égalité et équité dans un contexte non certificatif.

Extrait de SERGE lors du RC

*Moi, je trouve que l'élève qui s'est donné la peine et qui a essayé, qui a progressé, moi j'ai aussi de la peine (.) de temps en temps il y a un "E" qui tombe, c'est vrai ! Mais l'élève qui s'est donné de la peine, qui a progressé, j'essaie de lui mettre "R". C'est la seule branche où il y a ce côté plaisir qui existe un petit peu. Pour moi, c'est garder cette carotte de dire « **vas-y, tu vas y arriver !** » et puis qu'ils aient plaisir à continuer pour la prochaine évaluation. Si ça comptait, peut-être que j'en mettrais, parce que ce serait « juste » ! On a la chance de pouvoir les pousser en avant et leur dire « **aime bouger, aime le sport !** » Au lieu de dire « **non ben tu as "E" !** » (RC Enregistrement 2 - SERGE 6'08'')*

SERGE insiste sur l'exceptionnalité de l'EPS qui, parmi toutes les disciplines scolaires, est « *la seule branche où il y a ce côté plaisir qui existe un petit peu* ». Pour cet enseignant, la prise en compte des progrès et de la participation est possible, voire recommandée, dans la mesure où l'évaluation est non certificative. Si la note en EPS comptait, le plaisir et la persévérance des élèves ne pourraient être pris en compte, car l'évaluation devrait être « *juste* », au sens de « la même pour tous ». En l'absence de note certificative, le traitement de nos données met donc en exergue que l'ensemble des participants tendent à prendre en compte l'engagement et la persévérance dans leur jugement évaluatif. Mais, à l'instar de DORIS qui précise en mobilisant l'instance transpersonnelle « *Du moment que c'est une matière qui compte dans la moyenne, tu dois faire comme les autres matières* » (RC Enregistrement 2 - DORIS 7'37''), on comprend que pour les enseignants d'EPS vaudois, cette tension entre équité et égalité est intimement liée à la fonction de l'évaluation, c'est-à-dire au fait qu'elle soit certificative ou non.

Évaluer de manière continue

Après la mise en évidence d'une tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois liée au fait de prendre en compte l'engagement et la persévérance des élèves dans leur jugement évaluatif, l'analyse de nos données met en lumière une seconde tension en lien avec la tendance, également partagée par les membres de la communauté des enseignants d'EPS vaudois, d'évaluer les élèves de manière continue, c'est-à-dire à tenir compte de manière informelle des observations antérieures réalisées durant les entraînements lors de l'évaluation sommative. L'ensemble des participants de notre étude disent tenir compte de cette évolution des élèves dans leur jugement évaluatif en fin de séquence et ce, dans le cadre de diverses évaluations. C'est le cas par exemple de SERGE qui, à l'occasion de son évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir Figure 32 p. 126) révèle dans son **ACS2** pouvoir évaluer un élève sans avoir besoin de regarder précisément sa prestation du moment. C'est le cas durant le passage de l'élève Thierry à propos duquel l'enseignant explique ne

pas avoir regardé attentivement cet élève dans la mesure où il le suit depuis deux ans et connaît ses forces et faiblesses. Il sait sur quoi focaliser son attention, par exemple les « Deux-pas » des « Balancés » aux anneaux de Thierry, ce qui ne l'oblige pas à regarder précisément tous les exercices (TP169 à TP173).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP169 à TP173)

Là, en cherchant le tableau, où il en est, etc., je le regarde beaucoup moins ! Mais je le connais cet élève, ça fait deux ans que je l'ai donc euh::: Hihi ! [...] Ce qui m'intéressais c'était son- ses « Deux pas » ! Donc je sais que les premiers « Balancés », il n'y a pas forcément besoin de les regarder à fond, mais- Hahaha ! ((SERGE rit))

L'analyse de cet extrait indique que SERGE est affecté par ce fonctionnement. Ses rires révèlent cette affectation face aux traces de son activité évaluative qui peut être vue comme un manque de rigueur. Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge dans le matériau langagier de cet enseignant qui a à cœur d'« être sérieux » dans son enseignement et son activité évaluative mais qui cherche également à ce que l'évaluation ne soit pas trop compliquée à gérer en réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que l'évaluation soit simple ». Si SERGE admet que sa connaissance des élèves influence son activité évaluative, il évite de juger l'attitude des élèves lors de l'évaluation sommative (TP297).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP297)

J'ai évité de::: regarder l'attitude ! Après, ma connaissance de l'élève faisait que (.) je sais- disons que >je n'aurais même pas eu besoin de regarder< et puis je savais déjà ce qu'il allait me montrer, plus ou moins !

ARTHUR est également en proie à une tension en lien avec la difficulté de juger un élève uniquement sur sa prestation le jour de l'évaluation sommative. Un conflit intrapsychique émerge de son discours lors de son EC à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 10^e** * (voir Figure 41 p. 136). Si ARTHUR dit avoir été favorablement surpris par le rendement de cette évaluation cantonale qui favorise le mouvement des élèves de par sa situation de jeu à effectif réduit - trois contre trois dans les jeux orientés- (TP98 et TP100) et du fait que les matchs sont très courts - cinq minutes - (TP102), il relève que les trois indicateurs « parfois - souvent - toujours » permettant d'obtenir un à trois points pour les trois champs d'observation imposés par la prescription (voir annexe D p. 355) induisent une évaluation peu pertinente et très subjective sur un si court laps de temps (TP104).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP102 et TP104)

Tu fais des matchs très courts et puis c'est très intense aussi ! [...] Après, pour les critères d'évaluation, euh, dans ce cas-là, c'est très subjectif ! Tu as les trois euh::: niveaux « parfois, souvent et toujours ».

Cette évaluation cantonale **Jeux 10^e *** impose que l'observation des élèves se réalise durant « un match de cinq minutes maximum à trois contre trois pour les jeux orientés » (voir annexe D p. 355). L'analyse de cet **EC** indique qu'ARTHUR, à l'image de ses collègues, est affecté par le dilemme de juger sur la prestation du moment sans tenir compte de ce qu'il a vu lors des entraînements ou d'envisager une évaluation plus continue prenant en compte l'évolution des élèves. Cette tension liée à son activité empêchée d'évaluer tous les élèves en ne les regardant jouer que durant les cinq minutes contraint l'enseignant à prendre également en considération ce qu'il a vu lors des leçons précédentes (TP108). L'étude met donc en évidence une tension dans l'activité évaluative d'ARTHUR en lien avec la prescription imposée par la tutelle. Un conflit intrapsychique lié à la difficulté de juger un élève uniquement sur la base de sa prestation le jour de l'évaluation sommative émerge de son discours. En souriant à deux reprises lorsqu'il explique comment il s'y prend, on perçoit que l'enseignant est légèrement affecté par ce dilemme et envisage une évaluation plus continue prenant en compte l'évolution des élèves durant le cycle complet de Football (TP108).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP108)

*Quand tu fais l'évaluation- Ok ben tu regardes Karine (.) et puis Karine, en fait, tu l'as déjà regardée euh::: pendant le, pendant trois cours ! Et en fait, il y a ça aussi qui, qui reste ! Et tu, tu sais ce qu'elle a fait les trois cours précédents, donc euh::: est-ce que j'évalue sur le cycle entier ou bien je regarde seulement ces cinq minutes ? Et je me suis rendu compte que, voilà, je savais déjà que, ben Lionel, il fait du Foot, il a toujours été top, donc je regarde 30 secondes, je vois qu'il est top, ok « toujours - toujours - toujours » ! Et c'est bon ! Donc euh::: ((sourire)) Voilà ! Je leur avais dit « **Ok, on s'entraîne et puis aujourd'hui on fait l'évaluation** », mais finalement je me suis rendu compte qu'il y avait déjà tout le vécu derrière qui me disait ok, ben lui c'est déjà tout bon ! ((sourire))*

Cette préoccupation est présente tout au long de l'année car, plusieurs mois plus tard, lors de son **ACS3** en lien avec l'évaluation **Barres fixes 9^e **** (voir Figure 33 p. 126) pour laquelle, on le rappelle, ARTHUR a fait le choix d'une auto-évaluation, celui-ci confirme que la connaissance du niveau des élèves l'aide à prévenir un jugement évaluatif inadéquat des élèves et limiter les risques de tricheries (TP152). Cette tension en lien avec le système d'activité des élèves est reprise au chapitre 4.1.5.

A l'inverse, NATHAN et DORIS ont quant à eux plutôt tendance à évaluer uniquement sur la base de la prestation le jour de l'évaluation sommative. Ainsi, NATHAN, lors de l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, sanctionne un élève performant lorsqu'il rate son essai parce qu'il estime que, si cet élève prend le risque de présenter une forme ambitieuse, il doit assumer le risque de le manquer (vu la grande expérience de cet élève aux agrès).

Si DORIS s'efforce de manière générale à ne tenir compte que de la prestation ponctuelle, elle se heurte à la même problématique qu'ARTHUR lors de l'évaluation **Jeux 10^e ***, à savoir de ne pas réussir à voir tous les élèves en cinq minutes. Cette activité empêchée, évoquée dans son **ACS3**, concerne particulièrement les élèves dit « moyens » pour lesquels elle a besoin de prendre du temps pour bien regarder de façon approfondie (TP84 à TP90).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP84 à TP90)

84. *D : J'essayais de regarder un peu tout le monde, après j'essayais de regarder une équipe ! Après je me suis dit « **Bon, je regarde d'abord ceux pour qui c'est un peu plus::: s:::imple ! Peut-être ceux qui sont euh (.) ceux qui sont plus forts** », je trouve que ça va beaucoup plus vite, hein ! On sait qu'ils sont forts, donc on regarde « **Ouais bon c'est bon, c'est bon, voilà !** »*
85. *CH : Ouais !*
86. *D : Après, peut-être ceux qui sont un peu::: moins bons, c'est aussi facile ! (.) Alors voilà !*
87. *CH : Ouais*
88. *D : Et puis ceux qui sont, après, un peu plus compliqués, je trouve que c'- enfin, au milieu, je trouve que c'est difficile ! Entre le::: ouais, le "Bien réussi", c'est difficile, je trouve !*
89. *CH : Et puis là, dans le cadre de ce groupe-là ? Tu disais justement « **Ben les forts, alors-** », c'est lesquels qui t'ont posé le plus de problèmes ?*
90. *D : Alors là, il n'y avait pas vraiment de forts ! Il n'y avait pas de footballeurs, dans cette équipe ! Euh::: (.) à part Damien, qui était pas mal, mais il a::: je lui ai enlevé quelques points pour la précision ! Un point, je crois, mais c'était assez facile ! Mais après (.) euh:::m::: bon les deux ((DORIS montre des élèves sur l'écran)) ils ne faisaient rien du tout, donc c'était facile, ils avaient 1 partout ! Par contre les autres, Loïc, Gilles et Sébastien, (.) ça prend du temps à bien regarder, à::: savoir quoi leur mettre !*

L'analyse de nos données indique une tension dans l'activité évaluative de DORIS en lien avec la situation d'évaluation imposée par la tutelle (instance impersonnelle), dans la mesure où la prescription cantonale impose des matchs d'une durée de cinq minutes (voir annexe D p. 355). Si durant ce laps de temps, elle parvient à évaluer les plus forts et les moins performants, elle n'a pas le temps de se faire une idée sur les élèves moyens. Ainsi DORIS incarne le genre lorsqu'elle dit : *On sait qu'ils sont forts, donc on regarde « **Ouais bon c'est bon, c'est bon, voilà!** »* (TP84), ce qui signifie que l'ensemble des enseignants d'EPS procède de cette manière.

Une tension en lien avec le choix du jeu défini par le collectif de travail, à savoir le Football, émerge également dans cet ACS3 lorsque DORIS remet en question ce choix (TP352 à TP356) après que la chercheuse lui a demandé si elle rencontre les mêmes difficultés en évaluant le Handball en 11^e (TP349).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP352 à TP356)

Je pense qu'au Handball, tu vois mieux euh::: (.) j'ai l'impression que c'est spécifique au Foot (.) que c'est compliqué ! Le Handball, je trouve que tu vois bien si une passe elle est réussie ou pas ! Ça va <plus lentement>, c'est plus facile ! Le foot, je trouve que c'est difficile pour eux, à maîtriser ! Pour beaucoup, à maîtriser au pied ! Et du coup, c'est::: ça part dans tous les sens ! Au Handball, je trouve que c'est plus facile à voir, les critères ! Je pense que c'est vraiment le Foot qui me dérange où je trouve que techniquement c'est difficile, il n'y en a <pas beaucoup> qui arrivent, tu as les footballeurs et puis les autres ! Et puis je trouve que les autres ils galèrent !

DORIS navigue entre les instances personnelle à transpersonnelle pour expliquer que l'évaluation est compliquée à réaliser dans la mesure où le Foot pose des problèmes techniques pour une partie des élèves. Ce manque de maîtrise des élèves non footballeurs complexifie l'activité évaluative de DORIS qui ne réussit pas à observer le comportement de jeu des élèves. Si pour elle, cette évaluation en contexte de jeu a du sens, le choix du Football n'est pas idéal sur un terrain réduit (demi salle) (TP366). Elle remet également en question la situation d'évaluation qui impose un jeu sans gardien et une zone de but interdite d'accès à adapter aux dimensions du terrain (voir annexe D p. 355). Elle précise être autant gênée que les élèves par cette zone de but qui n'est pas clairement délimitée par des lignes (TP370). DORIS s'exprime au nom du genre en disant que non seulement cela a davantage de sens pour les élèves de jouer avec un gardien et des buts, mais aussi que, pour les enseignants, il est plus facile de voir le jeu sur un plus grand terrain (passage du centrifuge au centripète).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP370)

Ça nous a chaque fois embêté cette zone ! On ne sait pas si tu es dans la zone, pas dans la zone ? Le ballon dans la zone, est-ce qu'on a le droit de le::: faire une- enfin::: c'est un peu compliqué cette zone ! Si tu joues normalement à effectif réduit (.) je pense que ça a plus de sens pour eux, c'est le VRAI jeu entre guillemet ! Et puis euh::: c'est plus facile à voir sur un grand terrain !

L'analyse de nos données révèle que l'enseignante est affectée par cette évaluation cantonale qu'elle juge inadaptée au Football et qui la met en difficulté. Lors de l'ACC2 en présence de JANINE, elle exprime une auto-affectation en lien avec son activité empêchée « *Moi, c'était un CAUCHEMAR de faire cette évaluation! je n'arrivais pas à VOIR, je n'arrivais pas à suivre!* »

(TP101) ou encore « *Mais là, c'était cata, ouais!* » (TP109). DORIS emploie des termes plus forts que lors de son ACS3. Mais, bien qu'elle soit convaincue que le choix du jeu n'est pas adapté pour une évaluation sur un terrain réduit (TP206 et TP208) parce qu'il pose non seulement des problèmes techniques pour certains élèves, mais également pour elle (TP210), elle ne remet pas en question la décision du collectif de travail de proposer le Football.

L'activité évaluative des enseignants vaudois est donc marquée par une tension entre les instances impersonnelle (la tutelle) et interpersonnelle (le collectif de travail) en lien avec une tendance partagée par la communauté (règle de genre) d'évaluer les élèves de manière globale et continue. Les enseignants d'EPS de notre étude s'écartent de la prescription lorsqu'ils utilisent partiellement, voire pas du tout, les grilles des évaluations cantonales ou d'établissement. Leur activité évaluative répond à des préoccupations centrifuges (modifier les exercices ou adapter le barème) et centripètes (ne pas perdre trop de temps ou réussir à évaluer un mouvement instantané). Dans le chapitre suivant, nous allons donc présenter les principaux mobiles vitaux et motifs d'action qui guident l'activité évaluative de nos participants.

3.1.3. Les mobiles et motifs compatibles avec le genre

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'activité évaluative des enseignants d'EPS est dirigée par des motifs communs, des règles du genre, mais aussi par des motifs partagés au sein du collectif de travail orientés respectivement sur le versant centrifuge et centripète de leur activité. L'analyse de nos données met en exergue un certain nombre de motifs partagés par les enseignants d'EPS engagés dans notre étude. Premièrement, nous identifions un motif prioritaire centrifuge dans le matériau langagier de tous les participants, à savoir l'engagement et la réussite des élèves en EPS. Tous les enseignants de notre étude sont en effet préoccupés par la difficulté qu'ils rencontrent parfois d'engager les élèves, notamment dans l'évaluation sommative. Si tous sont favorables à la réussite des élèves en difficulté, certains comme ARTHUR, DORIS et SERGE sont également sensibles au fait d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves. Mais l'opérationnalisation de ce motif engendre des conflits intrapsychiques.

Ainsi par exemple, lors de son ACS1 dans le contexte de l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** (voir Figure 43 p. 140), LINE admet avoir aidé une élève en difficulté à réussir son évaluation en lui accordant le point au 4^e critère « Traverser une corde avec puis une corde contre soi, un aller-retour » (TP231).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP231)

Elle a réussi la partie « aller », retour » elle l'a réussi une fois, mais une fois elle l'a enjambée (.) elle l'a enfourchée ! Donc pour moi, elle a quand même essayé ! Donc pour moi, elle a quand même réussi, ouais !

Dans cet extrait, LINE accorde la réussite à Fantine qui n'a que partiellement réussi son dernier passage. Ses propos répétés à deux reprises « *pour moi* » marqués par l'instance personnelle indiquent qu'elle s'écarte intentionnellement des critères définis par le collectif de travail (l'instance interpersonnelle) et décide de faire réussir l'élève.

De la même façon, en réponse à son motif de favoriser la réussite des élèves en difficulté, NATHAN, à l'occasion de l'évaluation **Basketball 9^e **** plus précisément lors du « Tir en foulée » (Voir Figure 39 p. 133), rétablit l'équité en ne pénalisant pas les tirs effectués à deux mains pour les élèves de petite taille (TP98).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP98)

Le fait de lancer avec les deux mains ((NATHAN fait le geste de piston)), je compte comme un demi-point ! Parce que si tu es déjà bien sur les deux pieds et puis ben, ouais ils ont ((geste des bras contre le haut)) (.) je veux dire, faut être grand, faut déjà sauter haut pour y aller avec une main, il y en a beaucoup qui lancent encore avec les deux mains ! Je ne le compte pas aussi sévèrement que, justement, quand tu t'es trompé de pied !

NATHAN favorise donc la réussite des élèves plus petits, donc potentiellement en difficulté lors des tirs en foulée en accordant moins d'importance à certains critères (tir à deux mains) qu'à d'autres (se tromper de pied d'appui) en réponse au motif « être équitable ». Nous verrons d'ailleurs au chapitre 4.1.4 en lien avec les outils mobilisés par les enseignants que NATHAN, en porte-à-faux avec deux générations de prescriptions, confond les critères définis par le collectif de travail dans l'évaluation **Basketball 9^e **** avec les anciens critères de l'évaluation précédant la réforme. NATHAN se dit d'ailleurs satisfait lorsque la majorité des élèves ont "R". Dans le cas où il n'est pas satisfait, il fait une remédiation avant de passer à une autre thématique (TP138 et TP140).

Ainsi, chez certains de nos enseignants, l'envie de prendre en compte les différences de niveaux et la volonté d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves entraînent des conflits intrapsychiques lors de l'opérationnalisation. C'est le cas par exemple d'ARTHUR, qui, dans le cadre de son évaluation **Mini trampoline 9^e **** (voir Figure 42 p. 137), explique avoir fait le choix d'évaluer une nouvelle élève aux mêmes conditions que ses camarades, bien qu'elle ait manqué certains entraînements (TP26). Il propose à cette élève de faire tous les sauts prescrits et de lui mettre des points comme aux autres élèves, notamment parce qu'il n'a pas de plan B. Un conflit intrapsychique émerge de son activité évaluative en lien avec le fait de compter ou non une évaluation dont les conditions ne sont pas adaptées. Sachant qu'aucune remédiation n'est possible pour cette élève, ARTHUR hésite à lui mettre « Entraîné » car selon lui « *c'est mieux que de ne rien avoir* » (TP32). Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle liée à l'ambiguïté du terme "Entraîné" est donc à l'origine d'un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de l'enseignant. Plus loin dans cet **ACS2**, il exprime ne pas

avoir les mêmes attentes pour tous les élèves et admet accorder des points à une élève en difficulté (TP208), ce qui va à l'encontre de son motif d' « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ».

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP208-TP210)

*Ça c'est aussi parce que::: une bon tiers des filles surtout n'arrivaient pas à faire ce saut !
Mais elles arrivaient là::: à deux à l'heure et puis hop- [...] elles s'arrêtaient et puis elles
faisaient- elles faisaient une roulade ! Du coup, voilà j'ai::: typiquement, j'ai dû un peu
insister ! Et puis là, après j'ai focalisé plus sur le fait de tourner, même s'il y a::: voilà,
ce n'est pas::: ce n'est pas un saut (.) ↑évident à faire !*

Comme il l'explique dans cet extrait, ARTHUR n'a pas pris en compte le critère « phase de vol » qu'il avait pourtant annoncé en début d'évaluation parce qu'une partie des élèves (un tiers des filles) ne réussissait pas à respecter la phase de vol, notamment par manque de vitesse.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, LINE est également favorable à la réussite des élèves en difficulté, elle explique dans son **ACS1** que c'est principalement le cas face à un public de grandes élèves du cycle 3 (TP419). Chez les élèves plus jeunes du cycle 2, elle dit être plus sensible à l'égalité de traitement dans la mesure où, contrairement à ses filles de 10^e, les élèves des petites classes et surtout les garçons viennent plus facilement demander leur résultat en fin de leçon (TP423).

Relevons que LINE et ARTHUR évoquent que cette tension en lien avec le fait d'avoir des traitements différents en fonction des élèves relève surtout d'une peur de la réaction des élèves. En favorisant la réussite des élèves en difficulté dans un contexte non certificatif et en présence d'élèves peu réactifs, LINE pense que cela pose moins de problème dans la mesure où elle n'a pas à justifier sa manière de faire (TP421). ARTHUR va même jusqu'à dire, dans son **ACS3**, que cette « injustice » rend service aux élèves (TP222).

Une autre enseignante, DORIS, est aussi aux prises avec un dilemme entre une envie que les élèves réussissent et une volonté d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves. Dans son **ACS2**, elle révèle être affectée par le nombre trop important d'élèves qui ne réussissent pas, même si elle juge l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 36 p. 129) difficile et sa classe peu performante (TP201). Lorsque la chercheuse lui demande si elle envisage de modifier les résultats des élèves après le visionnement lors de l'autoconfrontation, elle explique préférer y renoncer dans la mesure où elle devrait le faire pour tous les élèves. Elle estime que cela prendrait trop de temps de filmer et revisionner chaque évaluation et pour chaque élève (TP77). DORIS explique toutefois que si l'EPS était promotionnelle, à l'instar de l'anglais (2^e branche enseignée par DORIS), elle s'y prendrait peut-être différemment (TP79-TP81).

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP79-TP81)

Si tu dois faire ça pour chaque évaluation, chaque élève euh::: tu perds trop de temps ! Ma foi c'est euh::: (# 3) c'est comme tous les examens, c'est la même chose ! C'est sur le moment, c'est comme ça et puis euh::: et puis ce serait peut-être euh::: une branche où ça compterait dans les points- ce serait peut-être de l'anglais, ce serait peut-être différent ! [...] Alors que là où ça, ça::: ce n'est pas::: qu'il ait "Bien réussi" ou "Très bien réussi" ça ne lui fait pas louper son année (.) ou réussir son année ou enfin::: ((DORIS hausse les épaules)) Voilà, c'est sur le moment euh:::

Ces motifs concurrents (« faire réussir les élèves », « offrir les mêmes conditions à tous »), à l'origine de conflits intrapsychiques, sont également repérés dans l'activité évaluative de SERGE à l'occasion de son ACS3 portant sur l'évaluation **Jeux 11^e ***. Lors de cette évaluation sur l'arbitrage, deux élèves, Thierry et Émile, arbitrent à tour de rôle un match de « Balle à deux camps » avec ballons de physiothérapie (TP137). SERGE a conscience que l'arbitrage de ce jeu est plus facile que l'arbitrage d'un match de Football, où il y a un nombre plus important de règles. Cependant, il ne conçoit pas de traiter les élèves différemment en proposant, par exemple, à Mathieu d'arbitrer un match de Football complet alors qu'Émile, moins à l'aise, ait la consigne de ne se concentrer que sur une ou deux règles (TP194).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP194)

*Tu ne peux pas dire> ben::: est-ce que tu dis à Émile « **Toi, je t'évalues sur deux règles et puis Mathieu comme tu fais du Basket-** » bon il fait du Foot en l'occurrence- « **Toi, je te laisserais arbitrer le match !** »*

En utilisant le pronom « tu », SERGE souligne ainsi une tendance partagée au sein de la communauté des enseignants d'EPS (le genre) de proposer des situations d'évaluation identiques à tous les élèves. À la controverse amenée par la chercheuse remettant en cause l'égalité de traitement, qui ne peut être garantie lorsque l'évaluation est réalisée dans différents jeux avec des règles de complexité variables, SERGE revendique la possibilité qu'ont les élèves de choisir le jeu qu'ils souhaitent évaluer et dit ne pas trouver juste qu'un bon élève ait des conditions plus difficiles que d'autres (TP208).

Ces tensions dans l'activité évaluative en lien avec le motif « que les élèves réussissent » est donc au cœur de conflits intrapsychiques qui amènent les enseignants à prendre en compte les différences entre élèves de manière informelle, parfois inconsciente. Le traitement de nos données révèle toutefois que le mobile vital qui explique pourquoi ces enseignants ont à cœur que les élèves réussissent diffère de l'un à l'autre. Ainsi, JANINE et LINE veillent à ce que les élèves réussissent pour les inciter à se dépasser et prendre confiance en eux. Par exemple, dans son ACS3 dédiée, on le rappelle, à l'évaluation **Renversement 11^e ****, JANINE explique que pour elle, l'enjeu de l'EPS est

avant tout que les élèves apprennent à dépasser leurs craintes (TP345). LINE exprime, lors de son ACC1 à propos de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** (voir Figure 44), avoir peur que les élèves perdent confiance en elles en raison d'un « E » (TP516).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP516)

Je ne voudrais pas, en fait, que ce soit m- que ce soit moi qui fasse qu'ils n'aient plus confiance en eux::: à cause d'un « E ».

Faire en sorte que les élèves réussissent est donc pour LINE un moyen d'éviter la perte de confiance des élèves et un risque de désengagement des élèves en EPS à plus long terme.

Figure 44. Évaluation Barres asymétriques 10^e ** de l'ES1

CM33 - Barres asymétriques	
Créer un enchaînement aux barres asymétriques d'après des mouvements proposés	
Tenue du corps (2 pts) 1 entrée à choix parmi 3 (2 pts) 1-2 éléments de liaison (3 pts) 1 sortie à choix parmi 2 (2 pts)	
E: 0 à 3 point	BR: 7 à 9 points
R: 4 à 6 points	TBR: 10 à 11 points

SERGE, dans son ACS4, explique avoir à cœur d'inciter les élèves à oser (TP160) et de transmettre des valeurs de persévérance (TP200), en l'occurrence grâce à l'évaluation **Parkour 11^e **** (voir Figure 45).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP160 et TP200)

*Des fois j'évalue aussi euh::: l'acharnement entre guillemets, de dire « **Ouais, il a quand même essayé !** » Ce n'est pas encore incroyable, mais- (.) Lui ((SERGE parle de Cédric)), par rapport aux deux autres, il a essayé ! [...] Finalement, c'est le meilleur message qu'on peut leur donner ! C'est que dans la vie, il faut un peu essayer des choses « **ben tu ne vas pas y arriver nickel mais au moins, tu auras vraiment essayé !** » Et puis pas juste une fois à moitié, quoi !*

Cet énoncé est à la fois marqué par l'instance transpersonnelle « *c'est le meilleur message qu'on peut leur donner* » et personnelle (ce que SERGE évalue). Si SERGE dit évaluer « l'acharnement » des élèves, il le justifie au nom du genre, c'est-à-dire, d'une intention partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois de transmettre des valeurs de persévérance.

Figure 45. Évaluation Parkour 11^e ** de l'ES1

CM32 - Parkour	
Effectuer un WallSpin après un saut au minitrampoline	
Appel 2 pieds sur MT (1) et appui 2 mains sans s'accrocher au banc (1) Rotation grpée et arrivée équil. à 2pieds (0-2) WallSpin banc au reck = R(2) WS banc+mur = BR(4) WS contre mur = TBR(4)	
E: 0 à 5 point	BR: 10 à 13 points
R: 6 à 9 points	TBR: 14 à 0 points

L'analyse de nos données fait toutefois également apparaître que cet enseignant favorise la réussite des élèves, notamment en insistant et en proposant une remédiation, pour prévenir les comportements perturbateurs (TP78) et les stratégies d'évitement (TP80 et TP82).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP80 et TP82)

Je suis resté là à insister « Mais non, vous allez y arriver, ce n'est pas que vous n'êtes pas capables ! » Donc euh::: pour leur montrer que ce n'est pas juste parce qu'ils n'ont pas envie, qu'ils pourront aller faire autre chose après, quoi ! [...] Ça va les empêcher de::: de prendre l'habitude de faire n'importe quoi parce qu'ils veulent après euh s'amuser de leur côté !

Ce glissement du centrifuge vers le centripète est au cœur de l'activité évaluative de SERGE qui souhaite que les élèves s'engagent afin de lui permettre de maintenir un certain contrôle de la classe, donc une certaine tranquillité, ce qui constitue un autre motif prioritaire de cet enseignant.

La recherche de contrôle des élèves est repérable chez d'autres enseignants de notre étude. Ainsi, LINE a-t-elle confié lors de son EC avoir de la difficulté à déléguer l'évaluation aux élèves par manque de confiance en leur capacité à juger leurs pairs de manière objective (TP60). Ce besoin de contrôler non seulement les élèves, mais aussi l'évaluation est également relevé par LINE dans son ACS2 à propos de l'évaluation Anneaux 10^e **. En effet, par crainte des accidents, cette enseignante surveille l'évaluation en restant en permanence à côté des élèves pour assurer la sécurité (mobile vital) au risque de désengager les élèves plus performantes pour lesquelles les exercices évalués sont trop faciles. Un conflit intrapsychique émerge donc de l'activité évaluative de LINE qui peine à gérer conjointement les élèves qui n'ont jamais fait d'anneaux (par exemple, certaines élèves allophones de la classe d'Accueil) et les autres qui ont les capacités de faire des formes plus complexes (TP156). D'autres enseignants partagent cette tendance au contrôle, ce qui se traduit par une difficulté à déléguer l'évaluation aux élèves, lors d'une co-évaluation, par exemple. C'est le cas de DORIS, ARTHUR, SERGE et NATHAN, dont le développement potentiel de leur activité évaluative est

présenté au chapitre 3.2. Nous verrons que ces enseignants confrontés à la réforme de 2015 et à leur activité évaluative « au carré », se mettent à tester la co-évaluation à des stades différents en cours d'année. A cette occasion, apparaissent deux autres motifs prioritaires partagés par nos enseignants, à savoir que l'évaluation soit simple et qu'elle ne prenne pas trop de temps du moment que l'évaluation n'a aucune incidence sur la promotion des élèves. En reprenant l'extrait de l'**ACS2** de DORIS dont nous venons de parler (la perspective de filmer et « revisionner » chaque évaluation), une tension entre les instances transpersonnelle « *tu perds trop de temps* » et impersonnelle (le contexte non certificatif de l'évaluation sommative en EPS) émerge de son discours. Cette tension sur le versant centripète de son activité évaluative se retrouve chez d'autres participants. En effet, l'analyse de nos données met en exergue que tous les enseignants de notre étude ont à cœur que les situations d'évaluation, les critères et/ou les barèmes soient simples et que l'évaluation ne prenne pas trop de temps.

LINE exprime, par exemple dans son **EC**, avoir le sentiment de passer son temps à évaluer, ce qui l'empêche de faire autre chose (TP2). Si elle n'évoque pas systématiquement cette préoccupation dans ses autoconfrontations, elle révèle, dans son **ACS2** concernant l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40 p. 135), sa frustration de ne pas pouvoir prendre le temps de faire d'autres activités en dehors des évaluations, notamment avec ses élèves allophones (TP156). Cette tension en lien avec le nombre d'évaluations imposé par son collectif (voir chapitre 3.1.5 à propos des tensions en lien avec le collectif de travail) révèle que le manque de temps est une préoccupation incessante pour cette jeune enseignante qui, on le rappelle, n'a connu que la réforme.

Ainsi, dès les **EC**, plusieurs enseignants, à l'instar de LINE, ARTHUR et DORIS expriment leurs préoccupations d'avoir des évaluations peu chronophages et faciles à réaliser. En fin d'**ACS1** au sujet du concours de Saut en hauteur (qui a eu lieu quelques jours avant l'évaluation Basketball 9^e **), ARTHUR explique attribuer un essai nul dans le cas où un élève met trop de temps à sauter (TP353). Pour lui, il est impératif de tenir le *timing* et d'être efficace. DORIS affiche également dans son **EC** une volonté de gagner du temps, notamment en profitant des échauffements pour préparer les élèves à l'évaluation (TP14). Ce motif est également au premier plan de l'activité de DORIS, ce que révèlent ses propos à l'**ACS2**, **ACS3** et **ACC2**. Par exemple, dans son **ACS3** à propos de l'évaluation **Jeux 10^e ***, elle explique avoir fait le choix, après une tentative infructueuse d'évaluer tous les élèves, puis par équipe, de commencer par focaliser son attention sur les élèves les plus performants non seulement parce que c'est plus simple à évaluer, mais aussi parce que cela prend moins de temps que pour les élèves moyen (TP90). Bien qu'elle apprécie les évaluations de « Comportement de jeu », DORIS a sous-estimé le temps que prendrait cette évaluation (TP116). Elle est affectée par la difficulté à évaluer du Football sur un terrain réduit. Selon elle, un terrain plus grand permet de mieux voir le jeu (TP70), notamment parce que les élèves sont plus espacés. Elle pense donc qu'elle pourrait

mieux évaluer la qualité des échanges et prendrait moins de temps à mettre les points si le jeu se déroulait sur un plus grand terrain (TP78).

Extrait de l'ACS3 de DORIS (TP78)

J'ai trouvé que c'était difficile ! C'était difficile à voir ! Alors est-ce que c'est parce que le terrain est aussi un peu petit ? Je me dis que peut-être plus grand, c'est plus facile à voir des bonnes passes, c'est un peu moins le chenit, qu'ils sont tous sur la balle ! (.) Mais euh::: ouais, j'ai trouvé, je trouve difficile à (.) C'est lent, enfin c'est::: ouais, ça prend beaucoup de temps à mettre les critères ! Enfin à mettre les points, je trouve ! Parce que c'est difficile à voir !

Cet énoncé est à la fois marqué par l'instance impersonnelle (la situation d'évaluation à trois contre trois sur un terrain réduit imposée par la tutelle) et personnelle « *je trouve difficile* », voire transpersonnelle « *c'est plus facile à voir* », « *c'est difficile à voir* » ce qui sous-entend « pour les enseignants ».

Enfin, dans son ACC2, DORIS explique commencer de manière générale par respecter la prescription principalement dans un but de simplification (TP401). Dans le cadre de cette évaluation cantonale **Jeux 10^e ***, elle se heurte toutefois à l'impossibilité d'évaluer tous ses élèves à partir des trois critères imposés (voir Figure 41 p. 136) sur un terrain réduit.

L'analyse de nos données met en exergue une autre tension liée à des motifs concurrents. Il s'agit du cas d'ARTHUR qui, lors de son EC, évoque ses intentions de développer la technique par le jeu (TP52) et de mettre la priorité sur le jeu (TP68). Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge de son activité. ARTHUR souhaite idéalement clore la séquence de Tchoukball par le tournoi annuel ce qui implique de faire l'évaluation **Tchoukball 10^e **** (voir Figure 46) durant les périodes allouées à la préparation du tournoi. Cette évaluation se réalise sous la forme d'un parcours de quatre postes effectués par deux (voir annexe G p. 379). Si les quatre exercices correspondent aux phases de jeu spécifiques au Tchoukball, elle est artificielle puisqu'elle se réalise sans adversaire et va donc à l'encontre du motif d'ARTHUR de « faire jouer les élèves ».

Figure 46. Évaluation Tchoukball 10^e ** de l'ES2

CM34 - Tchoukball	
Enchaîner les gestes de base du tchoukball dans un parcours.	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points	
E: 0 à 7 point	BR: 10 à 11 points
R: 8 à 9 points	TBR: 12 à 15 points

Le traitement des données indique que cet enseignant perçoit l'évaluation comme utile dans la mesure où les élèves ressentent une pression à devoir se présenter seuls devant les autres et que ce parcours, contrairement à une évaluation en contexte de jeu trop compliquée et chronophage, permet d'évaluer rapidement toutes les phases de jeu et l'engagement des élèves (TP72).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP72)

Elle est utile dans le sens que::: ben tu as un moment où l'élève est seul devant la classe, déjà, donc euh::: voilà ! C'est une certaine pression ! Et puis ben en une minute tu vois toutes les phases de- de jeu, bien sûr sans adversaire, mais tu vois tout ! Et::: essaie de faire la même chose dans le jeu, c'est trop compliqué, je n'arrive pas ! Disons, ou bien tu le fais, mais sur cinq heures de leçon ! (sourire) Donc tu fais cette évaluation comme ça tu vois toutes les phases (.) tu vois aussi l'engagement des- de chaque personne.

À ce stade, l'enseignant ne réussit pas à évaluer les élèves en contexte de jeu. Il passe ainsi de l'instance personnelle « *je n'arrive pas* » en évoquant son activité empêchée au-travers de l'instance transpersonnelle « *tu le fais, mais sur cinq heures de leçons* » pour souligner que pour réussir à évaluer les élèves en contexte de jeu au Tchoukball, cela prend beaucoup trop de temps.

Ce motif initial « faire jouer les élèves » est partagé par plusieurs enseignants de notre étude. Ainsi, ARTHUR, NATHAN, DORIS, JANINE ET SERGE expriment-ils, dès le début de l'année scolaire, une volonté de donner plus de place au jeu global dans leurs leçons d'EPS et favoriser l'autonomie des élèves. Rappelons que la prescription cantonale pour l'évaluation des jeux collectifs en 10^e et 11^e (voir annexe D p. 355 et 362) impose des situations de jeu au détriment d'exercices décontextualisés et que les intentions évoquées par les enseignants dans leurs **EC** sont sans doute liées à une progressive adaptation à la réforme de 2015. Si cette perspective d'une approche par le jeu semble appréciée et reconnue par nos participants, nous verrons au chapitre 4.2 que sa mise en application pose des problèmes aux enseignants d'EPS en manque d'opérations pour répondre à ce motif initial de « faire jouer les élèves ». Ainsi, comme nous venons de le voir, ARTHUR continue-t-il à évaluer les élèves sous la forme d'un parcours, alors qu'il a à cœur de les faire principalement jouer durant les entraînements. Dans le cadre de son **ACS1** à propos de l'évaluation **Basketball 9^e ****, il justifie d'ailleurs cette apparente contradiction par le fait que cette évaluation décontextualisée (parcours et tirs en foulée) a été décidée par la file d'EPS (TP195). Cette tension en lien avec le collectif de travail, abordée plus précisément au chapitre 4.1.5, est au cœur de l'activité évaluative d'ARTHUR qui explique que, s'il devait mettre des notes certificatives en EPS, il évaluerait les élèves dans le jeu (TP191).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP191)

Si je devais mettre une vraie note (.) je ne ferais probablement pas ça, parce que::: parce que::: ça ne donne pas grand-chose (.) je ferais plutôt quelque chose axé sur le jeu, alors !

SERGE explique aussi que les évaluations en contexte de jeu font davantage plaisir aux élèves. Lors de son ACS2 à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, il dit apprécier d'évaluer les élèves en contexte de jeu en réponse au motif « favoriser le plaisir des élèves » (TP461). Lors de son EC déjà, cet enseignant évoque l'intention de proposer des activités ludiques aux élèves, notamment dans le cadre de l'entraînement d'endurance (TP54). Ce motif de « favoriser le plaisir des élèves » peut être considérée comme une règle de genre puisqu'elle est partagée par tous les enseignants de notre étude (voir chapitre 3.1.2). Sur le versant centripète de l'activité évaluative de LINE et de SERGE, un autre mobile vital émerge : se sentir utiles pour être en santé au travail. Lors de son ACS3, LINE dit avoir décidé de faire une co-évaluation lors de l'évaluation cantonale de **Coordination 10^e *** (voir Figure 47) par souci d'économie de soi, dans la mesure où cette évaluation déclinée en trois situations « saut à la corde - équilibre sur un banc - saut à la grande corde » prend une énergie et un temps considérable, vu les trois niveaux dans les neuf exercices imposés (voir annexe D p. 353).

Figure 47. Évaluation cantonale Coordination 10^e *

CM32/10.1 – Coordination	
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	
<ul style="list-style-type: none">• saut à la corde• équilibre sur un banc• saut à la grande corde	
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	
E: 0 à 2 points	BR: 4 à 6 points
R: 3 points	TBR: 7 à 9 points

SERGE et LINE ont aussi en commun le besoin de se sentir utiles. Ce motif, également centripète, a une incidence sur leur activité évaluative, par exemple chez SERGE qui, lors de son ACC1 à propos de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e ***, explique ne pas être inactif durant les matchs gérés et arbitrés par deux élèves.

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP260)

Moi, j'ai::: j'ai la feuille à chaque fois et puis je note plutôt les coches euh « Comportement »- enfin, je ne suis pas inactif, ↑ce n'est pas parce qu'ils arbitrent ↓que je ne fais rien !

En notant les coches dans sa grille d'observation selon six critères de « Comportement » qu'il a défini pour son évaluation (TP227), SERGE conforte son sentiment d'utilité. Pour ces deux enseignants, évaluer les élèves constitue un but d'action qui leur permet de se sentir utile et de valoriser leur activité.

Le chapitre suivant s'intéresse aux outils mobilisés ou non par les enseignants et met en lumière les tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants en lien avec l'utilisation des grilles d'observation et la mise en place d'une évaluation déléguée partiellement, voire complètement, aux élèves.

3.1.4. Les outils mobilisés ou non par les enseignants

Utiliser des grilles d'observation

L'étude met en lumière l'existence de tensions en lien avec les outils utilisés (ou détournés, voire délaissés) par les enseignants. C'est le cas, par exemple, de SERGE qui modifie la grille d'observation de l'évaluation **Jeux 11^e ***. Dans son **ACC1**, confronté à JANINE, il explique avoir choisi de réaliser cette évaluation cantonale sur la durée en évaluant les élèves lors de chaque leçon durant un semestre. Il a défini six critères de « Comportement » et met des coches pour sanctionner les comportements inadaptés. Pour ce qui est des critères de « Comportement », il a défini les critères « aide ses camarades », « encourage et félicite », « ne respecte pas les règles », « vocabulaire inadapté », « violence et provocation », « ne s'engage pas dans les activités » (voir annexe E p. 366) qu'il a pris en compte durant plusieurs leçons consécutives. SERGE explique donc avoir modifié la grille d'observation officielle (voir annexe D p. 362) pour pouvoir prendre en compte les comportements inadaptés et irrespectueux à l'égard des autres élèves ou de l'arbitre à chaque leçon. Lors de son **ACS2**, SERGE explique précisément ses buts d'action (TP493 et TP495).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP493 et TP495)

C'est au deuxième semestre, à chaque leçon de jeux, que je vais::: je prends- j'ai aussi un tableau, je prendrais note des::: des comportements un petit peu déplacés, du vocabulaire qui ne va pas ! [...] Et puis avec le nombre de coches qu'ils auront à la fin du semestre, ben::: ça tirera vers le bas::: ou pas les::: les notes de comportement, notamment !

La notation régulière de coches dans sa grille d'observation permet donc à SERGE de répondre à l'un de ses buts d'action « rendre les élèves respectueux », mais cela lui permet surtout de se sentir utile, ce qui, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3, constitue un mobile vital pour cet enseignant.

Le traitement de nos données met en évidence un autre cas de modification de la grille d'observation. Il s'agit de JANINE, qui, comme nous l'avons vu précédemment, choisit d'utiliser une autre grille

d'observation plus adaptée au Volleyball et à une évaluation par les pairs (voir annexe E p. 368) que celle mise à disposition des enseignants dans le recueil d'évaluation cantonale (voir annexe D p. 362). Ainsi, dans son **ACC1**, l'enseignante précise que les deux critères de cette co-évaluation sont 1) « mon camarade respecte les règles du jeu » et 2) « mon camarade adopte un comportement respectueux envers les autres » en tenant compte à la fois du « *fair-play* », mais aussi de la « communication », à savoir dire « j'ai » et laisser de la place aux autres (TP19).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP19)

J'ai envie de la faire (évaluation « Comportement ») - enfin, avec ce côté observation que je voulais introduire et je trouvais que pour le volley c'était (.hhh) c'était facilité ! Et puis l'autre chose, c'est que ben::: dans ce critère « Adopte un comportement respectueux », je trouve que c'est assez vague (.) quand on parle de « fair-play » ! Et je trouve qu'au Volley, il y a- cet aspect justement de communication (.) où ils doivent respecter aussi la place de l'autre dans le jeu ! Et du coup, je trouvais intéressant de le mettre euh::: enfin, c'était un argument en plus pour moi de faire ça avec le Volley !

Si, pour JANINE, le Volleyball se prête bien à une évaluation de « Comportement », la grille imposée par la tutelle ne permet pas une observation suffisamment outillée. Elle a donc créé sa propre grille d'observation en l'adaptant au contexte d'une co-évaluation en Volleyball (TP37).

Un autre type de tension apparaît chez DORIS, à propos d'une grille d'observation imposée par le collectif de travail (la file). Lors de son **ACS2**, cette enseignante indique qu'en utilisant la grille de l'évaluation **Anneaux 10^e **** de son établissement (voir annexe G p. 382) qui comptabilise les points de six mouvements « Balancés », « Demi-tour », « Tour complet », « Suspension mi-renversée », « Suspension bras-fléchis » et « Sortie », elle ne peut prendre en compte les progrès des élèves (TP103). Dans le cadre de cette évaluation d'établissement, les élèves choisissent donc parmi neuf formes, dont deux sont déclinées en différents niveaux de difficulté. Ainsi, par exemple, la « Suspension mi-renversée » réalisée à l'arrêt ou à l'aide d'un plan incliné vaut deux points, alors que ce même mouvement enchaîné après des balancés permet d'obtenir trois points, à condition qu'il soit correctement effectué.

L'analyse du discours de l'**ACS2** de DORIS indique que, dans le cadre de cette évaluation aux **Anneaux 10^e **** lors de laquelle les élèves doivent enchaîner un maximum d'éléments de leur choix (voir Figure 36 p. 129), les résultats obtenus par l'addition des points ne correspondent pas forcément à l'appréciation que DORIS aurait mis si elle avait évalué globalement l'enchaînement des élèves (TP103). C'est le cas par exemple de l'élève David à qui DORIS aurait octroyé le " Réussi " si elle avait évalué son enchaînement sans tenir compte des points.

Extrait de l'ACS2 de DORIS (TP103)

Là tu ne peux pas tenir compte des ::: des progrès ! Mais peut-être que si tu fais sans ça ((DORIS pose la main sur la grille)), oui ! David, par exemple, si tu fais sans ta feuille avec tes points que tu comptes (.) je pense que facilement je lui mettrais "Réussi" ! Parce que::: tout d'un coup, il a eu le déclic et puis il voit que c'est super, il est content ! Et puis ça m'embête qu'il ait "Entraîné" là !

En réalisant un enchaînement basique, mais assez bien réalisé selon l'enseignante, David comptabilise deux points pour ses « Balancés », trois points pour son « Tour complet » et un point pour sa « Sortie arrière », soit un total de six points ce qui ne lui permet pas d'atteindre l'avis "R" (réussi) dont le seuil est à huit points. Si, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.2, DORIS estime que David mérite l'avis "E" (entraîné) par son manque d'engagement puisqu'il a refusé de refaire son enchaînement (TP111 et TP113), elle admet qu'en évaluant globalement la prestation de David, elle lui aurait certainement mis l'avis "R" (TP103). Cette autoconfrontation lui fait prendre conscience que la quantité prime sur la qualité et qu'une révision de cette évaluation d'établissement s'impose (TP509). Une tension entre l'instance personnelle et interpersonnelle dans l'activité évaluative de DORIS liée à l'inadéquation de la prescription définie par le collectif de travail émerge de son discours. C'est également le cas lorsque, visionnant l'enchaînement de Guy, elle prend conscience d'avoir été trop sévère en lui soustrayant un demi-point à son « Tour complet » et à sa « Sortie demi-tour » (TP65). L'enseignante pense que Guy, au vu du nombre d'éléments présentés, aurait dû avoir "TBR" (très bien réussi) alors que son total de 12 points ne lui attribue que l'avis "BR" (bien réussi) (TP61). L'activité empêchée de DORIS révèle donc une tension sur le versant centrifuge de son activité évaluative, dans la mesure où elle estime que Guy mérite l'avis "TBR". Elle invoque l'instance transpersonnelle qui renvoie au genre en disant que les enseignants ne peuvent tenir compte des progrès lors d'une évaluation sommative s'ils utilisent une grille critériée avec des points. Ne pouvant prendre en compte les progrès de l'élève par une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève, l'activité de DORIS est donc le lieu de tensions entre trois instances (personnelle, interpersonnelle et transpersonnelle) (TP103).

Les conflits intrapsychiques liés au fait d'utiliser une grille de critères ou d'évaluer de façon non critériée les prestations des élèves est partagée par tous les participants de notre étude. Les enseignants sont tiraillés entre une manière de faire qui respecte les prescriptions (utiliser les grilles définies par la tutelle ou le collectif de travail) et une façon d'évaluer plus globale, presque instinctive, en réponse à des motifs sur le versant centripète de leur activité (ne pas perdre trop de temps, être capable d'évaluer un mouvement instantané), respectivement des buts d'action orientés vers le versant centrifuge (prendre en compte les observations durant les entraînements, les progrès et l'engagement des élèves) pour « que les élèves réussissent » (motif).

L'analyse des données révèle une autre tension en lien avec les outils utilisés par les enseignants, notamment en rapport avec le passé des enseignants. Il s'agit du cas de NATHAN qui, lors de son évaluation **Basketball 9^e ****, évalue ses élèves en se référant à la fois à l'ancienne prescription d'établissement et à la nouvelle grille. Lors de son **ACS1**, NATHAN se souvient que l'ancienne évaluation (version 2010) qui imposait cinq tirs en foulée favorisait trop la réussite des élèves. Ainsi, cette évaluation d'établissement avait fait l'objet de nombreuses discussions au sein de la file. Or, NATHAN n'est pas très au clair avec la version actualisée en 2015 de cette évaluation **Basketball 9^e **** (voir annexe G p. 370), notamment parce qu'il n'utilise pas la grille d'observation (TP92).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP92)

Alors, c'est qu'il y a avait::: sur les trois trucs, trois « Tirs en foulée », il y avait::: il y avait quelque chose à revoir (.) et puis, je sais que cette évaluation on en a souvent parlé- on a souvent dû réadapter par rapport au « Tir en foulée », qu'il y en avait cinq, que ça remontait trop l'évaluation, donc souvent après, j'ai, dans ma tête aussi, le::: le::: comment dire, l'évaluation globale, enfin l'attitude globale de l'élève où euh::: ben je, je réadapte ça (.) je ne vais pas forcément mettre 0 point !

Cette confusion entre les différentes versions l'amène à proposer un nombre d'essais réduit (trois au lieu de quatre) et prendre en compte des critères différents de ceux imposés par le collectif. C'est par exemple le cas des « Tirs en foulée » effectués à deux mains dont nous avons parlé précédemment (voir chapitre 3.1.3), qui traduit une tension entre les instances personnelle et interpersonnelle. L'activité évaluative de NATHAN est ici marquée par une tendance à s'écarter de la prescription davantage par omission que par choix délibéré. En déduisant des points de manière informelle, NATHAN porte un jugement global sur la prestation des élèves et prend en compte de manière implicite leur comportement. Il dit par exemple juger plus sévèrement les élèves qui n'ont pas leurs affaires (TP378). On comprend ici que chaque enseignant est tenté d'introduire dans les outils d'évaluation des critères supplémentaires correspondant à des motifs et des buts propres et que, de ce fait, il est incité également à négliger des critères prescrits qui lui semblent moins pertinents.

Mettre en place une évaluation partagée avec les élèves

Le traitement des données met en lumière une autre tension en lien avec les outils que les enseignants mobilisent pour évaluer leurs élèves. C'est le cas, par exemple, de NATHAN qui, dans le cadre de son évaluation **Chorégraphie 9^e *** met en place une évaluation par les pairs. Dans son **ACC1**, NATHAN explique avoir demandé à des binômes d'élèves d'évaluer un danseur sur la base de quatre critères simplifiés (voir annexe E p. 365) inspirés de l'évaluation cantonale renormalisée (voir Figure 35 p. 128) . Comme c'est la première fois qu'il fait de la danse avec des élèves, son manque de compétence perçu l'incite à impliquer les élèves non seulement pour l'évaluation, mais aussi à

déléguer la responsabilité de la préparation de la chorégraphie à trois « danseuses », c'est-à-dire à des élèves jugées plus compétentes que les autres (TP27 et TP29).

Extrait de l'ACC1 de NATHAN (TP27 ET TP29)

Les moments d'entraînement, en gros, on a tout de suite fait trois groupes ! Chaque danseuse s'occupait d'un groupe (.) et puis euh ben::: ils ont appris- alors, il y a plusieurs moments où ils ont appris la chorégraphie ! Et puis euh::: ben ça faisait déjà deux leçons où ils s'obser- alors, ils s'entraînaient et puis chaque groupe passait au moins une fois ! Et je les avais déjà entraînés à::: se- ouais, à se faire des commentaires, à se co-évaluer, je dirais ! Et puis alors pour moi, mes critères d'évaluation- [...] à la fin ils::: si tu veux, à chaque moment quand il y avait un groupe qui avait passé, au lieu qu'ils aient une feuille, on le faisait oralement ! Comme ça, le danseur avait directement son retour !

NATHAN explique avoir préparé les élèves à se co-évaluer déjà durant les entraînements en réponse à son manque d'expertise et à l'un de ses motifs « que les élèves s'entraident ». Il explique également avoir réalisé cette opération par envie de tester la co-évaluation et de profiter de la présence de la chercheuse pour vivre cette nouvelle expérience (TP610). Pour NATHAN, les interactions entre élèves sont importantes, notamment aux agrès où il insiste l'entraide et l'assurance. Bien qu'il n'ait jamais évalué formellement l'assurance, il précise lors du **RC** : « *c'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup avec les élèves euh::: notamment l'entraide euh s'assurer. Ça correspond aussi au mémoire que j'ai fait ! Mais je ne l'ai jamais évalué, ça !* » (RC enregistrement 1 - NATHAN 32'30''). Cette remarque indique un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » lorsque NATHAN, fait le lien avec un outil développé (son travail de mémoire) durant sa formation.

Une autre tension dans l'activité évaluative sur le versant de l'efficience apparaît chez ARTHUR qui, à l'occasion de son évaluation **Barre fixe 9^e **** (voir Figure 33 p. 126), met en place une auto-évaluation lors de laquelle les élèves doivent entraîner et évaluer quatre exercices à la barre fixe « Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon » (voir annexe G p. 373) et jugent eux-mêmes de la réussite ou non des différents mouvements en notant leurs résultats sur une feuille commune. Dans son **ACS3**, ARTHUR explique son choix de laisser les élèves s'auto-évaluer non seulement pour favoriser leur autonomie (TP72), mais aussi en réponse à sa préoccupation de clore cette évaluation d'établissement avant les vacances de Pâques (TP80). Comme nous l'avons dit au chapitre 3.1.3, l'un des mobiles vitaux d'ARTHUR « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » entre ici en concurrence avec un autre motif « contrôler les élèves ». Pour réussir à terminer son évaluation à temps, ARTHUR fait le choix de renoncer à

évaluer lui-même tous les élèves. Un conflit intrapsychique émerge donc entre le fait de laisser les élèves s'auto-évaluer ou tout gérer soi-même (TP72).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP72 à TP80)

72. A : *Donc, oui, l'idée, c'était vraiment de les laisser euh indépendants. ↑Il y a quand même des gens qui bossent bien, mais::: ce n'est pas évident pour moi de tout gérer en même temps ! Ben je ne peux pas !*

73. CH : *Hum-hum! Mais- Ouais, vas-y !*

74. A : *Mais oui, en même temps, ça donne la possibilité à::: tout le monde de passer au moins une fois ! °↓Mais::: je ne suis pas:::*

75. CH : *Parce que ce choix, justement, de::: parce que toi, tu es quand même assez souvent- enfin, on va dire, avant, plus dans des évaluations où tu::: regardais toi ! Tu vois, il y avait ce côté euh::: Tu m'avais dit, hein, que c'était assez important pour toi, du moment solennel de faire l'évaluation devant tout le monde !*

76. A : *[Oui ! Faire devant tout le monde, ouais !]*

77. CH : *Et là, du coup, tu as décidé de changer cette euh:::*

78. A : *[Mais j'ai] un peu adapté parce que::: j'avais moins de temps ! C'est un peu ça ! Et puis, parce qu'effectivement, euh::: voilà, si une fois tu n'arrives pas à le faire, mais que sur cinq minutes tu arrives à le faire au moins une fois, je me suis dit ben pourquoi pas !*

79. CH : *[Ok] Hum-hum*

80. A : *Mais oui, à la base, c'était parce que j'avais peu de temps et puis je voulais clôturer juste avant les vacances, ↓comme ça::: comme ça c'est bon ! Je me suis dit comme ça, ben on est::: on est efficace ! Quelqu'un qui veut bien bosser la « Montée du ventre » cinq minutes, ben il y va et puis (.) s'il réussit une fois, ben il sera (.) ouais, il aura "Réussi" !*

Conscient de la difficulté pour lui d'évaluer tous les élèves lui-même (TP72) et par souci que certains élèves ne trichent (TP146), ARTHUR effectue un contrôle régulier des diverses formes auto-évaluées en demandant à quelques élèves de démontrer l'exercice qui vient d'être évalué (TP142). Il se dit content car il réussit à faire cette évaluation en une période de 45 minutes (TP106), mais aussi parce que la modalité choisie favorise la réussite des élèves engagés, dans la mesure où ceux-ci ont cinq minutes seulement pour réussir chaque exercice (TP80).

Concernant la co-évaluation, l'analyse de nos données met en lumière une autre tension au sujet de l'évaluation d'établissement **Renversement 11^e **** lors de laquelle JANINE fait le choix, à l'image de l'évaluation cantonale Jeux 11^e d'arbitrage, de partager l'évaluation avec les élèves (voir Figure 38). Rappelons que pour réussir cette évaluation, les élèves doivent obtenir au moins deux points, ce qui correspond à la forme 2, à savoir effectuer un « Appui renversé » depuis un caisson après trois sauts d'élan sur un mini trampoline et chuter en position dorsale sur un gros tapis à l'image d'une « crêpe » (voir annexe G p. 387). Les élèves peuvent choisir eux-mêmes la forme qu'ils souhaitent évaluer et s'entraînent selon leur niveau sur trois ateliers. Lors de son ACS3, JANINE précise avoir

renormalisé la prescription définie par son collectif en choisissant d'évaluer l'Assurance, mais de le comptabiliser comme un « bonus » (dans la mesure où ce critère ne fait pas partie de la prescription définie par la file d'EPS) pour favoriser la réussite des élèves en difficulté (voir chapitre 4.1.3) (TP381). Si initialement, JANINE avait prévu que chaque groupe d'élèves évalue un autre groupe à un moment donné durant la leçon (TP106), ceci n'a pas été le cas pour tous puisque seuls les élèves performants ont eu l'opportunité d'évaluer leur pairs avec l'aide de JANINE (TP110). JANINE explique son activité empêchée par le manque de temps, qui ne lui a pas permis de s'approprier l'évaluation, et réfléchir à une organisation efficace de sa « renormalisation » (TP399).

En revivant cette leçon lors de son ACS3, JANINE prend conscience du manque de rendement de son évaluation (TP60 et TP174), ce qui l'affecte dans la mesure où cela va à l'encontre d'un de ses motifs (« que les élèves bougent ») (TP184). Celui-ci entre en tension, lors de cette évaluation **Renversement 11^e ****, avec sa volonté « que les élèves s'évaluent entre eux », ce qui déclenche un conflit intrapsychique. Elle révèle même qu'en l'absence de la chercheuse ce jour-là, elle aurait peut-être renoncé à organiser une co-évaluation formelle avec des groupes et des tournus (rotations de rôles et de fonctions) et aurait demandé de temps en temps aux élèves d'évaluer avec elle (TP210).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP210)

*Je me suis faite un peu prendre par le temps parce que, tout d'un coup, je me suis rendue compte que ça prendrait plus de temps ! Je voulais quand même les évaluer (.) Peut-être que- j'avoue, hein ! Peut-être qu'en:: temps normal, si tu n'avais pas été là, en voyant comme ça avait- que ça prenait plus de temps que prévu (.) soit j'aurais décidé à un moment de dire « **Stop, vous venez là, on sépare avec des bancs, vous faites un jeu !** » Je l'aurais peut-être fait ! Ou alors j'aurais dit « **J'abandonne l'idée de la co-évaluation comme ça !** » Je l'aurais faite plus à la « one again » ! Je passe vers eux, je demande de temps en temps à un ou deux de faire avec moi et puis:: j'oublie mon idée de tournus ou comme ça ! Ça j'avoue peut-être que ça aurait été (.) plus le cas !*

L'analyse de l'activité réelle révèle une tension sur le versant de l'efficacité. De fait, si ses motifs et buts d'action sont connus, elle peine à mettre en place une co-évaluation formelle qui permette d'y répondre. L'activité empêchée de JANINE révèle un conflit intrapsychique entre une volonté de faire une évaluation formelle (faire co-évaluer tous les élèves en organisant des rotations de rôles et de fonctions) et une réalité organisationnelle et temporelle qui impose une évaluation informelle (demander à quelques élèves d'évaluer leurs pairs).

Mettre en place un « chantier annexe »

Une des conséquences de la réforme de l'évaluation de 2015 est que, de par sa dimension formelle, critériée, elle oblige concrètement les enseignants à réaliser ces évaluations en demi-classe, donc de prévoir des « chantiers annexes », c'est-à-dire une autre activité réalisée parallèlement dans une partie de la salle, durant les leçons d'évaluation. Or ces chantiers annexes au cours desquels les élèves sont autonomes sont à l'origine de nombreuses hésitations. Quatre de nos participants les mettent régulièrement en place alors que deux autres préfèrent en général y renoncer. C'est le cas par exemple de JANINE qui, lors de son ACS1 dédiée à l'évaluation **Saut en hauteur 11^e **** (Concours) précise renoncer à faire une autre activité pour ne pas perdre trop de temps « *Je fais très rarement, moi, sur une demi salle! Donc euh::: en général c'est deux installations (de la même évaluation) »* (TP69).

Durant son ACS3 à l'occasion de l'évaluation **Renversement 11^e ****, elle prend toutefois conscience que le manque de rendement observé aurait pu être limité par un chantier annexe (TP176 et TP178).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP176 et TP178)

Je n'aurais pas dû faire tout le monde ensemble, ça m'aurait permis d'avoir un meilleur rendement, parce que là, forcément avec ces trois postes, il n'y a pas beaucoup d'autres possibilités que de::: faire n'importe quoi quand tu n'as plus rien à faire ! [...] J'aurais dû mettre une activité en plus, je ne l'ai pas fait !

L'analyse de l'activité empêchée de JANINE s'explique par le fait que cette évaluation a duré plus longtemps que ce qu'elle avait imaginé sur la base des prestations observées lors du dernier entraînement et du temps pris pour cette même évaluation dans une autre classe de 11^e (TP182). JANINE prend conscience lors de son ACS3 qu'elle n'a pas su maintenir la motivation de tous les élèves en leur donnant autre chose à faire (TP188).

ARTHUR explique dans son ACS1, lors de l'évaluation **Basketball 9^e ****, ne pas mettre en place de chantier annexe « *pour garder ce cadre un peu plus, voilà, tout le monde regarde l'évaluation, même si finalement, tout le monde était là::: à faire n'importe quoi! ((sourire)) Euh::: ouais, mais je- je n'ai pas envie avec eux de::: de les laisser faire autre chose »* (TP183). Son sourire est une marque d'auto-affectation qui trahit une activité empêchée (ne pas réussir à contrôler la classe malgré une organisation censée le permettre), ce qui confirme une orientation sur le versant centripète de son activité. Outre son motif de contrôler les élèves (voir chapitre 3.1.3), ARTHUR évoque le manque d'autonomie des élèves lors d'une précédente leçon. Dans le but que les élèves perçoivent par eux-mêmes l'intérêt des apports techniques pour réussir à jouer, il avait mis en place un chantier annexe de jeu. Cette mauvaise expérience l'a amené à indiquer qu'il ne pouvait laisser les élèves jouer en autonomie (TP187).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP187)

*J'ai essayé, je leur avais dit « **Ok vous voulez jouer, ok ben jouez !** » et puis ben à la fin, ils m'ont dit « **Ouais, Monsieur, l'autre il marchait, l'autre il me poussait et tout c'était n'importe quoi !** » [...] Du coup, je me suis dit « **Non, je ne les laisse pas jouer seuls !** »*

Son activité évaluative réelle (renoncer au chantier annexe) est donc à mettre en relation un de ses motifs initiaux exprimé dans son **EC**, à propos de l'évaluation **Tchoukball 10^e **** (voir Figure 46 p. 162), « que les élèves aient la pression » (TP72).

Extrait de l'EC d'ARTHUR (TP72)

Elle (l'évaluation) est utile dans le sens que::: ben tu as un moment où l'élève est seul devant la classe.

Au cours de son **ACS2**, LINE explique mettre généralement en place un chantier annexe lors des évaluations d'agrès. Si elle utilise en principe une moitié de salle pour cette activité secondaire, elle explique être limitée par le manque d'espace disponible dans le cadre de l'évaluation **Anneaux 10^e **** dans la mesure où ces engins occupent une grande partie de la salle (TP39). Elle dit, par exemple, mettre en place un chantier annexe de Unihockey lors de l'évaluation aux barres fixes pour limiter l'attente qui peut désengager les élèves (TP41), mais aussi pour que les élèves n'aient pas l'impression de perdre leur temps (TP43).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP41 à TP45)

*Pour les barres fixes, je suis là au fond, du coup souvent je mets un jeu euh Unihock' ou comme ça de l'autre côté! Parce que comme ça, elles ont quand même un peu l'impression de faire- parce que l'attente, ça peut aussi démotiver euh::: de l'engin et de l'évaluation en général! [...] Tandis que, si elles ont l'impression de faire quand même une autre activité, elles ne se disent pas « **J'ai perdu deux::: enfin deux périodes à ne rien faire !** ». Donc oui, souvent je mets quand même une autre activité, ouais !*

L'analyse de cet extrait met en évidence des buts d'action et des motifs sur le versant centrifuge de son activité évaluative. LINE est toutefois aux prises avec d'autres préoccupations plus centripètes, à savoir ne pas être dérangée lorsqu'elle évalue. Elle explique donc que le succès d'un chantier annexe dépend non seulement de l'évaluation, mais également de la classe. LINE reconnaît ne pas vouloir être dérangée quand elle évalue et met la priorité sur l'évaluation au détriment du chantier annexe (TP51). Lors de son **ACS5** consacré à l'évaluation **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 48), LINE exprime d'ailleurs son activité empêchée *je n'aurais pas dû les laisser jouer derrière! (.) Parce que moi ça me déconcentrait!* (TP114).

Figure 48. Évaluation Saut en hauteur 10^e ** de l'ES1

CM33 - Saut en hauteur	
Réaliser un saut en hauteur dorsal (Fosbury), alliant technique et performance	
Course: rythme, appel, courbe (0-3) Elévation: jambe, bras, rotation (0-3) Franchissement: montée hanches, ramener jambes, réception (0-3) % de sa taille franchi : 70% (+2pts = BR), 80% (+2pts = TBR)	
E: 0 à 5 point	BR: 10 à 11 points
R: 6 à 9 points	TBR: 12 à 13 points

Elle révèle donc qu'elle n'aurait pas dû laisser les élèves qui attendent leur tour jouer dans l'autre demi-salle, non seulement parce que cela la dérange, mais aussi que cela déconcentre les élèves (TP116). Elle ajoute que si c'était à refaire, elle ne laisserait pas jouer les élèves en attente et qu'avec son autre classe, elle y renonce d'office (TP118).

On mesure bien ici, pour l'enseignante évaluatrice, la tension entre l'agacement d'être déconcentrée par des élèves bruyants qui jouent au ballon dans son dos et la résignation d'immobiliser les élèves pendant les longs moments en EPS. Cette tension dans l'activité réelle de LINE en lien avec le risque d'être dérangée durant l'évaluation par la mise en place d'un chantier annexe concerne également DORIS. Cette dernière est également favorable à proposer ce type d'atelier complémentaire durant ses leçons d'évaluation. C'est notamment le cas lors de l'évaluation **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 49) où elle laisse la possibilité aux élèves de jouer au Football sur une demi-salle en autonomie. Elle explique ne pas porter beaucoup d'attention à ce chantier annexe dans la mesure où elle se concentre sur l'évaluation technique du Saut en hauteur (TP148).

Extrait de l'ACS1 de DORIS (TP148)

Comme c'était une évaluation, je n'ai pas tellement regardé ce qu'ils faisaient au Foot derrière ! Mais euh::: ouais, là tu es obligé de faire deux groupes de toute façon !

L'analyse de cet extrait indique une tension entre les instances personnelle et transpersonnelle. Elle explique son activité empêchée (« je n'ai pas tellement regardé ») par une pratique partagée au sein la communauté de faire deux groupes (« tu es obligé de faire deux groupes »). Au-travers de cette « règle de métier », DORIS pense que cette évaluation exige la mise en place d'un chantier annexe en autonomie pour éviter, comme le dit LINE, que les élèves attendent (TP150).

Figure 49. Évaluation Saut en hauteur 10^e ** de l'ES2

CM33 - Hauteur	
Evaluation critériée_saut en hauteur	
Chaque critère =2pt 1) élan: en courbe, 3 derniers pas rythmés 2) appel: genou jambe libre qui monte (épaule opposée) et 1/4 tour 3) franchiss.:hanches hautes 4) Récept: sur fesse ou dos, perpen	
E: 0 à 3 point	BR: 5 à 6 points
R: 4 à 4 points	TBR: 7 à 8 points

Mais, contrairement à sa collègue qui se dit parfois dérangée par l'atelier annexe, DORIS réussit mieux à se focaliser sur l'évaluation en raison du nombre réduit d'élèves sur une même installation (TP150).

Extrait de l'ACS1 de DORIS (TP150)

Comme ça euh::: je m'occupe plus de::: je ne sais pas, je suis plus focus sur le- l'évaluation ! J'ai moins d'élèves ! [...] Moi je trouve que c'est mieux ! Je ne sais pas, si je fais qu'une installation (.) moi, je ne vois pas le::: je ne vois pas le point, parce qu'ils attendent tous euh::: ils « poireautent » et ils ne font rien, quoi !

Si elle est plutôt favorable à cette pratique largement partagée au sein de la communauté des enseignants vaudois, elle exprime une réserve en lien avec le choix du jeu. Ainsi, lors de son ACS2 dans le cadre de l'évaluation **Anneaux 10^e ****, DORIS explique que le choix du jeu effectué dans ce type d'activité complémentaire en autonomie annexe n'est pas opportun (TP273) en raison du manque de technique des élèves (TP271). Lors de son ACS3 dédié à l'évaluation **Jeux 10^e *** de Football, elle revient sur l'inadéquation du Volleyball en autonomie notamment en raison des ballons perdus qui roulent et pénètrent dans la zone de l'évaluation. Fréquemment interrompue pour intervenir et recadrer les élèves du chantier annexe, elle exprime son activité réelle « *je n'aurais pas dû faire du volley à côté!* » (TP524).

Le traitement de nos données montre donc que plusieurs enseignants de notre étude mettent habituellement en place des activités annexes au moment des évaluations. NATHAN exprime dans son ACS1 que « *c'est fini ce moment où il y en a qu'un seul qui est évalué et puis que les 20 autres sont posés et qu'ils attendent* » (TP536). Il explique faire du Streetbasket avec les élèves de 9^e et du Volleyball avec les classes de 11^e (TP534) pour favoriser l'autonomie des élèves, ce qui constitue, on le rappelle, l'un des motifs initiaux et prioritaires de NATHAN (voir chapitre 3.1.3).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP536)

Mon activité à côté::: soit ça va être un jeu, par exemple, ben ça peut être un « mini Basket » sous les- sous les paniers ! Avec les 11e, je fais « Hauteur-Volley », et ben le « Volley », depuis le début de l'année que je leur ai donné les conseils, tout ça, je les laisse autonomes !

SERGE de son côté, cherche davantage à occuper ses élèves. Cet enseignant propose régulièrement un atelier annexe à ses élèves durant les évaluations, d'autant plus que, durant cette année scolaire 2017-2018, il a eu la chance d'avoir deux salles adjacentes à disposition. SERGE exprime toutefois les limites de cette « règle de métier ». Lors de son ACS2, il révèle que si l'activité annexe fonctionne bien en début de leçon, il observe régulièrement une baisse d'engagement au bout d'un certain temps, ce qui, au regard du qualificatif « *les flemmards* » attribué aux élèves, semble l'affecter (TP311).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP311)

Au début oui ! C'est comme souvent (.) Au début oui et puis après le::: le soufflé redescend et puis euh (.hhh) c'est pour ça qu'après j'ai fait un terrain avec ceux qui voulaient jouer un petit peu plus engagé et puis les::: flemmards.

Les résultats de notre étude montrent donc qu'il existe de nombreuses tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants d'EPS, que ce soit dans le cadre des prescriptions cantonales imposées par la tutelle ou dans le cadre des évaluations d'établissement dont les prescriptions sont définies par le collectif de travail (la file d'EPS). L'activité professionnelle apparaît donc bien comme l'instance où ces prescriptions se heurtent aux contraintes du travail (les réactions des élèves, leur degré d'engagement, leurs niveaux de compétence, le temps disponible, le matériel disponible. ...), obligeant les enseignants à sortir par le haut des conflits intrapsychiques ainsi produits et à trouver des compromis opératoires.

3.1.5. La division du travail

En reprenant les concepts définis par Leontiev et Engeström (voir chapitre 1), l'EPS vaudoise est constituée de plusieurs systèmes d'activité partageant les mêmes motifs, à savoir « que les élèves pratiquent » et « que les élèves apprennent ». Si chaque système d'activité (que ce soit celui de la tutelle ou celui des enseignants d'EPS) ont des objectifs communs, les actions qu'ils mettent en œuvre pour les atteindre sont dissociées les unes des autres. L'organisation structurelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt en « réseau » engendrent des tensions et des contradictions à mettre en lien avec le fait qu'une partie des décisions sont prises en amont par la tutelle, et qu'une autre partie se décide au sein des collectifs de travail (les équipes pédagogiques). Le travail des enseignants d'EPS n'est donc pas isolé, et leur activité évaluative est en étroite relation avec d'autres systèmes d'activité voisins tel celui de la tutelle (DGEO, SEPS, membres du GT-PER), dont les activités corrélées à l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois concernent, par exemple, la mise en forme a) du *Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles* édité conjointement par le Département de l'économie et du Sport et le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, sous la direction du SEPS et de la DGEO à partir des choix élaborés par le groupe de travail PER Évaluation secondaire (GT-PER) (voir Figure 7 p. 53), b) des deux brochures (voir Figure 50) qui édictent les règles formelles du cadre cantonal d'évaluation et c) des outils sous la forme de grilles d'observation (voir Figure 51) à disposition des enseignants (voir annexe C p. 343).

Figure 50. Brochures définissant les règles formelles et les outils d'évaluation



Figure 51. Exemple de grille d'observation : Chorégraphie 9^e *

9 ^E ANNÉE		ÉVALUATION – CHORÉGRAPHIE							
Grille d'observation									
Classe: _____			Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution	Débuté la nouvelle séquence sur le 1 ^{er} temps des phrases musicales	Maitrise le changement direct lent/rapide ou rapide/lent	Exécute toutes les séquences sans erreur			Évaluation obtenue (sur 4 points)
N ^o	Nom	Prénom	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt			
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									

7

L'organisation structurelle de l'EPS vaudoise explique en partie les tensions que les enseignants rencontrent dans leur activité évaluative. Le système d'activité des enseignants se heurte donc à d'autres systèmes d'activité (celui de la tutelle, des autres enseignants, du collectif de travail et enfin celui des élèves). Dans cette partie, les résultats sont présentés en trois niveaux : 1) les tensions avec le système d'activité de la tutelle, c'est-à-dire en lien avec le cadre cantonal d'évaluation et les situations des évaluations cantonales, 2) les tensions avec le système d'activité du collectif de travail et des enseignants d'autres disciplines et enfin 3) Les tensions avec le système d'activité des élèves.

Les tensions avec le système d'activité de la tutelle

L'analyse de nos données met en lumière des tensions en lien avec le système d'activité lié au contexte non certificatif de l'évaluation sommative dans le canton de Vaud. La plupart des enseignants de notre étude sont plutôt favorables à une évaluation non notée, donc non promotionnelle. L'analyse des données du RC révèle que la relation maître-élèves et la sécurité constituent les principales préoccupations des participants. Devoir mettre des notes certificatives en EPS serait très difficile à moins de se limiter à des mesures de performances. Pour ARTHUR, il deviendrait donc très compliqué de tenir compte de la progression des élèves. Par l'emploi des pronoms « *tu* » et « *on* », ARTHUR incarne le genre qui prône des arrangements évaluatifs en faveur des élèves. Il révèle qu'en contexte certificatif, la communauté des enseignants d'EPS vaudois seraient incités à y renoncer au détriment de la réussite et de la sécurité des élèves.

Extrait d'ARTHUR lors du RC

Tu mesures comment ? Si on tient compte de l'évolution, ça devient très compliqué ! Et puis à ce moment-là, on ne peut plus faire des arrangements, être un peu plus cool avec un élève, parce qu'il y a des notes. (...) On passerait notre période de gym avec des critères, à être concentrés sur l'évaluation plutôt que sur la sécurité, plutôt qu'au rapport à l'élève. (RC enregistrement 2 - ARTHUR 32'38'')

NATHAN, de son côté, se dit prêt à renoncer à son métier si l'EPS devenait certificative. Tantôt, sur le versant centripète, il y voit trop de complications administratives, tantôt sur le versant centrifuge, il se sentirait incapable de faire échouer un élève en difficulté, mais investi.

Extrait de NATHAN lors du RC

Si on vient à nous imposer des notes qu'on doit mettre dans NEO au-delà de tous les problèmes administratifs, je change de métier. Moi ça ne m'intéresse pas de devoir mettre des notes qui vont pouvoir faire louper ou réussir son année à un élève ! De nouveau, je serais trop embêté avec celui qui n'a pas le physique pour faire du sport ! (...)
*Je n'aimerais vraiment pas qu'il y ait des notes certificatives euh je pense qu'on se met un « auto-goal » ! Enfin, ça me ferait ne plus aimer ce métier ! Trop de complications et puis euh (# 3) d'ambiguïté avec moi-même « **le pauvre, il s'est donné tout ce qu'il pouvait et il n'y arrive pas** » euh::: je lui fais louper son année ! (.) Je pense que je n'y arriverais pas ! (RC enregistrement 2 - NATHAN 28'37'')*

Si NATHAN, ARTHUR et JANINE ont un avis tranché sur la question, SERGE est plus mitigé. Ses propos lors du RC révèlent un conflit intrapsychique en lien avec la réforme de 2015. D'un côté, SERGE apprécie la liberté que le contexte non certificatif offre aux enseignants de pouvoir « pousser » un élève méritant. De l'autre, il ne voit pas la note comme une contrainte supplémentaire

dans la mesure où la réforme de 2015 impose déjà un nombre important d'évaluations. Pour SERGE, mettre un avis ou une note revient au même.

Extrait de SERGE lors du RC

*Le boulot a changé en deux-trois ans, c'est impressionnant ! Aujourd'hui, on planifie notre année pour avoir le bon nombre de notes à entrer dans GEEPS-EO ! Alors on fait ces évaluations cantonales qui nous prennent trois mois chacune, plus mesurer la longueur, le machin, on arrive à 15-20 évaluations par année, on ne fait QUE ÇA ! (...) C'est vrai que moi, chaque six mois je change d'avis, est-ce qu'il faut des notes ou non ? Avec tout ce qu'on nous impose, mettre une note, ça ne changerait rien ! (...) En fait, 6 ou "TBR", ça revient au même, hein ! Et puis d'un autre côté, effectivement on a cette marge de manœuvre aujourd'hui qui est agréable parce qu'on peut pousser un élève qui a quand même essayé, alors qu'il n'a pas atteint le « R » mais **Allez vas-y, je t'encourage** ! On est plus dans l'humain et heureusement, parce que sinon on perd beaucoup de chose ! C'est quand même un peu dans notre métier, c'est d'être en relation avec des gens, de les pousser ! (RC enregistrement 2 - SERGE 33'32'')*

L'analyse de nos données montre que la question de la note certificative en EPS anime les participants de notre étude. Cette tension avec le système d'activité de la tutelle (qui impose la réforme) est déterminante dans la mesure où elle conditionne d'autres tensions liées à l'évaluation en EPS, notamment en ce qui concerne le choix des évaluations cantonales obligatoires et le nombre annuel d'évaluations. En mobilisant l'instance transpersonnelle, SERGE exprime le paradoxe de l'activité évaluative des enseignants vaudois confrontés à l'obligation de faire autant d'évaluations alors que l'EPS ne compte pas (« Avec tout ce qu'on nous impose, mettre une note, ça ne changerait rien ! » et de l'autre une volonté de préserver la relation maître-élèves (« On est plus dans l'humain et heureusement ») en maintenant la possibilité de « pousser » un élève en difficulté, ce qui est considéré comme une « règle de métier ».

Lors du **RC**, SERGE explique qu'il se laisse peu de marge de manœuvre par rapport aux évaluations cantonales. S'il essaie de s'y tenir dans la mesure où ce sont des injonctions provenant de la tutelle, il reconnaît les subir et les faire subir aux élèves « *les cantonales, je les subis et je les fais subir aux élèves, je pense ! Ils le ressentent assez probablement, hihi ! Je leur dis bien **Dans le canton de Vaud, en 11^e, on évalue ça !*** » (RC enregistrement 2 - SERGE 51'51'')

À propos des évaluations cantonales, une première tension avec le système d'activité de la tutelle que nous avons identifié dans nos données concerne l'évaluation **Coordination 10^e ***. Elle est en lien avec le caractère discrétionnaire de cette prescription cantonale. LINE exprime en effet dans son **ACS3** ne pas savoir si la progression doit être respectée, c'est-à-dire si les élèves doivent valider le niveau inférieur pour pouvoir essayer l'exercice suivant ou si les trois exercices d'un même domaine

(voir annexe D p. 353) sont indépendants les uns des autres (TP244). Elle explique avoir fait le choix de laisser les élèves essayer toutes les variantes, bien qu'on puisse aussi décider de ne pouvoir faire le niveau 2 que si on réussit le niveau 1, et ainsi de suite (TP242). Un conflit intrapsychique émerge toutefois dans son discours lié au temps que cela prend si les élèves essaient tous les exercices (TP244) et la frustration que peuvent ressentir les élèves de ne pouvoir, par exemple, essayer un exercice du niveau 3 sans avoir réussi le niveau 2 (TP268).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP244 et TP268)

*C'est vrai que::: une qui n'arrive- une Fantine, par exemple, qui n'arrive déjà pas le 1 (.)
c'est clair que::: elle va aller mettre les ballons ((LINE mime le geste de dribble avec deux ballons)), ils vont rouler::: donc on perd du temps [...]
Ça peut aussi être frustrant ! Une telle va quand même se dire, je suis sûre, à la corde
« je n'arrive pas le slalom, mais j'essaie quand même en arrière ».*

Cet extrait révèle une tension sur le versant centripète (cela prend du temps de laisser les élèves essayer toutes les variantes) et centrifuge (c'est frustrant pour les élèves de devoir réussir le niveau inférieur avant d'essayer le suivant) de son activité évaluative.

LINE explique également que les conditions dans lesquelles certains exercices doivent être réalisés ne sont pas claires. Elle exprime cette tension liés au caractère discrétionnaire de la prescription définie par la tutelle dans le cas par exemple des exercices « en sautant à la corde » du domaine 1 (voir Figure 47 p. 164) qui n'indiquent pas si le déplacement doit se faire dans la largeur ou la longueur de la salle (TP288).

Extrait de l'ACS3 de LINE (T288)

Est-ce qu'après il faut faire sur une longueur de sa:::lle ? Enfin, tu vois, ça c'est de nouveau des choses euh::: c'est un peu à chacun de faire ! Je sais qu'il y en a qui le font dans ce sens ! ((LINE montre une largeur de salle))

L'analyse de cette tension entre les instances transpersonnelles (« à chacun », « il y en a ») et impersonnelle (« il faut ») révèle que LINE confronte la prescription définie par la tutelle à ce que font les autres enseignants d'EPS. Elle ne se positionne pas clairement bien que la vidéo montre qu'elle a choisi de faire réaliser l'exercice sur une demi-longueur de salle (aller-retour)

Une autre tension avec le système d'activité de la tutelle apparaît dans le cas de JANINE qui, lors de son ACS3, reconnaît la chance qu'ont les enseignants d'EPS vaudois de ne pas avoir à mettre de notes certificatives « on a quand même la chance, je pense, d'avoir cette- cette note, cette évaluation qui ne compte pas ! » (TP367), ce qui leur permet de poursuivre des objectifs plus éducatifs et sociaux, comme apprendre à se dépasser. Lors de son ACC2, elle explique toutefois que, selon elle, les concepteurs de la réforme de 2015 (SEPS et GT-PER) avaient conscience que les enseignants

devaient adapter les évaluations à leurs élèves et qu'ils ont volontairement laissé une certaine liberté aux enseignants du canton de s'écarter de la prescription en fonction des besoins de leurs élèves (TP337).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP337)

*Moi je l'avoue, hein, je- plus les années avancent, plus::: ben moi je trouve super utile, hein, ces évaluations, mais par contre, je me- je prends aussi beaucoup de recul ! Et puis je me permets aussi cette vision de- « **Qu'est-ce que tu penses de ton élève ?** » Au-delà de ces critères, au-delà de ce cadre ? Parce que j'ai l'impression, en tout cas, que dans ces évaluations, c'est un peu l'idée qu'ils en ont donné! Ils nous ont donné des critères très larges (.) finalement ! Typiquement les ↑Agrès, les Jeux en 10^e, etc. du coup, c'est large ! Du coup, j'ai l'impression que la volonté c'est aussi un petit peu de- (.) d'avoir cette possibilité de::: d'adapter ! Enfin je ne sais pas si je me trompe peut-être, mais- je n'ai pas l'impression qu'on a voulu trop nous cloisonner ! Et du coup, ben du coup je me le permets parce que je pense que- avec le temps, on apprend aussi à conn- il n'y a que nous qui connaissons nos élèves !*

L'analyse de cet extrait met en tension les instances personnelle, impersonnelle (la tutelle) et transpersonnelle (les enseignants d'EPS). JANINE exprime que son ressenti l'autorise à prendre du recul et lui permet d'affiner les critères de certaines évaluations cantonales, notamment **Jeux 10^e *** et **Agrès 11^e ***, qu'elle juge très larges.

Si, comme JANINE, NATHAN n'est pas favorable aux notes en EPS, il explique lors du **RC** avoir été favorable à une évaluation certificative en début de carrière.

Extrait de NATHAN lors du RC

Au début de ma carrière, je me disais que les notes allaient peut-être motiver ceux qui n'en ont rien à faire. Avec le temps, je me suis rendu compte que malheureusement pas, parce que celui qui n'a pas envie de bosser en Allemand, ben il ne bossera pas et c'est pareil en sport, hein, il ne faut pas rêver ! Hihi ! (...) Ma vision a passablement changé entre le début de mon enseignement et maintenant. (RC enregistrement 2 - NATHAN 37'04'')

Avec l'expérience, il explique avoir pris conscience que la note n'est pas nécessaire pour motiver les élèves. DORIS est quant à elle mitigée et pense que la note en EPS peut motiver les élèves. SERGE est le plus favorable à la note (**ACC1 TP284**) car, pour lui, la certification valorise l'EPS et motive les élèves à se donner de la peine. Si l'analyse de nos données montre que la question de l'effet de la note en EPS sur la motivation des élèves n'est pas unanime, nous observons que l'activité évaluative de nos participants est influencée par le contexte non noté de l'EPS vaudoise. Ainsi, rappelons-le,

ARTHUR explique dans son **ACS1** dédiée à l'évaluation **Basketball 9^e **** que, s'il devait mettre des notes, il modifierait la forme de son évaluation et ferait jouer les élèves au lieu de faire une évaluation décontextualisée : « *Si je devais mettre une vraie note [...] je ferais plutôt quelque chose axé sur le jeu* » (TP191).

L'enseignant ne s'autorise donc pas à modifier la situation de cette évaluation d'établissement dans la mesure où elle ne compte pas et admet la faire *parce qu'il faut la faire* (TP195). S'il y avait une note certificative en EPS, ARTHUR proposerait une évaluation en contexte de jeu. On retrouve une similitude dans l'activité évaluative de NATHAN qui admet, lors de son **ACS1** en référence à la même évaluation, renoncer à noter systématiquement un point par élément dans la mesure où les feuilles de résultats ne permettent pas de savoir quels critères ont été atteints ou non par les élèves (TP80). On comprend que ces deux enseignants se satisfont d'une évaluation peu formelle, par économie de soi. Comme nous l'avons vu précédemment, évaluer les élèves en contexte de jeu et noter systématiquement les points dans une grille d'évaluation demandent une énergie et du temps que les enseignants ne sont pas prêts à investir dans un contexte non noté (voir chapitre 3.1.3)

L'analyse des données révèle une autre tension en lien avec les évaluations cantonales obligatoires imposées aux enseignants d'EPS depuis la réforme de 2015. C'est le cas de SERGE qui explique, dans son **EC**, que l'évaluation **Agrès 11^e *** pose des problèmes logistiques liés à la quantité de matériel à mettre en place (TP94).

Extrait de l'EC de SERGE (TP94)

Physiquement, quand je sais que je dois ensuite vider ma salle pour partir dans un autre collège (.) installer autre chose, je ne me vois pas installer un truc d'agrès, etc. alors que je ne peux pas le laisser pour un collègue ou::: enfin:::

Pour lui, cette évaluation cantonale sous la forme d'un « Jardin d'Agrès » nécessite beaucoup de matériel. Il souhaite donc que la mise en place du matériel soit moins pénible, en évitant de devoir mettre en place et ranger la salle ; mais cela exige qu'une classe de même degré, ayant les mêmes évaluations, lui succède, ce qui n'est pas le cas le jour où il a sa classe de 11VP (TP96). Dans son **ACS2** à l'occasion de l'évaluation **Agrès 11^e ***, SERGE confirme être davantage tracassé par son organisation et son *timing* que par le niveau des élèves (TP385 à TP393), autrement dit par le fait que la tutelle lui impose une évaluation difficile à opérationnaliser (TP237).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP237)

Quand je vois le temps que ça prend par élève, ↓je me dis euh (# 3) ↑soit je n'ai pas trouvé la bonne formule encore, soit euh::: pf::: (.) soit ça fait « caqu' » qu'on nous impose ça, quoi ! Enfin pour moi, c'est tellement plus logique de faire un cycle d'anneaux et puis tu::: voilà, tu évalues les- peut-être les quelques-uns qu'on te demande, là ! ((SERGE montre la feuille avec les exercices imposés))

Une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle (« on nous impose ça ») émerge du discours de SERGE qui se sent contraint par le système d'activité de la tutelle de faire une évaluation qui ne lui convient pas (« pour moi »). Ses habitudes (qu'il associe au genre en employant le « tu ») d'évaluer un cycle d'anneaux comprenant les quelques exercices imposés par la prescription (voir annexe D p. 359), c'est-à-dire étape par étape, lui semblent plus logiques et plus faciles à gérer et à évaluer (TP243 et TP249). SERGE et ses collègues cherchent un moyen de contourner la prescription pour éviter le « jardin d'agrès » (TP253) et cet avis est partagé par les chefs de file d'EPS (TP255). Dans son ACS2, cet enseignant avoue être fortement dérangé par les évaluations cantonales et explique qu'il est difficile de faire comprendre aux élèves qu'il n'a pas le choix du moment qu'on lui demande de les organiser (TP425 à TP231). Cette tension dans l'activité évaluative de SERGE est source de souffrance pour cet enseignant. Dans son ACS3, il se dit tiraillé entre le souci de faire son devoir en évaluant souvent les élèves et la fatigue ressentie à être toujours en train d'évaluer (TP94). Il ne constate pas d'évolution quant aux effets de la réforme sur l'engagement des élèves (TP80), mais il se sent lassé par le comportement de certaines classes (TP90) et peine à percevoir le sens d'une évaluation sommative obligatoire non certificative. Un conflit intrapsychique émerge dans son discours lorsque, de son ACS3, il se dit tiraillé entre un besoin d'évaluer beaucoup (pour faire son devoir et pour que les élèves aient des résultats qui leur permettent de se situer) et une lassitude ressentie d'être en permanence en train d'évaluer (TP94).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP94)

Ça fait une quantité de résultats et::: d'être tout le temps en train de noter, en fait ça::: il y a des fois où je trouve normal ! Parce que finalement, ça leur permet de voir aussi qu'en 8e ils doivent lancer à telle distance et puis en 11^e à telle distance ! Il faut bien une fois que ça soit noté ! (.) Et puis d'un autre, on est tout le temps en train de faire ça et::: (.) ça me fatigue !

Le traitement de nos données révèle aussi que SERGE est l'enseignant parmi nos six participants qui évalue le plus les élèves. En effet, il précise, dans son ACS3 réalisée en mars, avoir déjà effectué 12 évaluations depuis la rentrée d'août. SERGE tient à respecter la prescription imposée par la tutelle, à savoir réaliser huit à douze évaluations par an, et va même au-delà de la limite supérieure en prévoyant

d'en faire une quinzaine d'ici la fin de l'année scolaire (TP92). Cet enseignant explique que, du moment qu'une thématique a été travaillée avec les élèves, il évalue les élèves pour voir où ils en sont (TP236). Il précise que pour lui, c'est la gestion des résultats sur la plateforme GEEPS-EO qui l'affecte et qui est pénible pour les enseignants (TP236), ainsi que les récentes modifications en 2018 de la prescription quant au nombre réduit d'évaluations (TP238). C'est également le cas de NATHAN qui exprime lors du **RC** détester le nouveau système d'évaluation « *Tu sais ce que je pense de ces feuilles ((NATHAN sourit)) Moi, ça ne me pose aucun problème de faire quelque chose de complètement différent ! Si par hasard je venais à donner une feuille, je donnerais les critères que j'ai utilisés* ». NATHAN se dit donc prêt à modifier les feuilles de synthèse à la main, ce qui l'affecte beaucoup : « *C'est pour cela que je déteste ce nouveau système d'évaluation !* » (RC enregistrement 1 - NATHAN 17'30''). NATHAN est donc prêt à modifier les feuilles de résultats des élèves *a posteriori* pour pouvoir choisir lui-même ses propres critères.

L'analyse de nos données révèle que LINE est également d'avis que l'usage de GEEPS-EO (voir tutoriel en annexe C p. 342) complique son activité dans la mesure où, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.1, elle doit créer sa propre « vignette » dans le logiciel si elle décide de faire une évaluation personnelle. Ainsi, dans son **ACS2**, LINE explique que cet outil imposé par la réforme contraint les enseignants à suivre les décisions de la file d'EPS (TP469 à TP471).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP469 à TP471)

Si maintenant j'ai envie de faire, je ne sais pas, un cycle de::: je ne sais pas (.) de::: ↓de cirque, ben::: ↑c'est beaucoup plus dur à le mettre ! [...] Ou alors je dois me créer mon évaluation cirque ! Mais comme elle n'est pas dans les évaluations et puis qu'on en a quand même (.) une obligatoire et puis deux d'établissement et puis- alors oui, je peux le faire ! On n'est pas obligé ! ((LINE parle du fait de faire ou non six évaluations alors que le minimum prescrit est de quatre)) Mais après, dans la file, c'est vrai qu'on s'est dit qu'on faisait euh::: on faisait euh ben celles d'établissement, on les faisait quand même, comme ça, ça faisait une cohérence d'établissement où tous les 10^e font cette éval, tous les::: donc si je ne les fais pas, après ben c'est de nouveau repartir sur ce qu'on ne voulait pas !

Il est intéressant de constater que l'activité de LINE est en tension à la fois avec l'instance impersonnelle (l'utilisation GEEPS-EO imposée par la tutelle pour éditer les « vignettes »), mais aussi l'instance interpersonnelle (les décisions de la file d'EPS) qui prescrit un nombre minimum de six évaluations par semestre au lieu des quatre minimum qu'impose la tutelle. Ce « travail en nœuds » dans lequel le centre d'initiative change régulièrement entre les différentes instances (impersonnelle, interpersonnelle et personnelle) traduit ces tensions entre systèmes d'activité et explique les tensions dans l'activité évaluative de LINE (TP438). L'analyse de nos données lors de son **ACS4** montre, par exemple, une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui de la tutelle (TP438).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP438)

Comme on doit rendre des comptes, ben::: on le fait plus pour ça que, au fond- c'est vrai, peut-être qu'on oublie un peu maintenant le fait que::: l'important, c'est ça (!) (!) On doit le faire !

L'usage répété du pronom « on » (instance transpersonnelle) de cet extrait exprime une tension dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois qui, depuis la réforme de 2015, restent garants de l'évaluation (voir chapitre 3.2.6) davantage parce qu'ils doivent rendre des comptes à la tutelle (entrer et éditer les résultats des élèves dans le logiciel GEEPS-EO) que pour favoriser le développement des élèves.

De son côté, SERGE révèle dans son ACS3 être affecté par le fait d'avoir autant de contraintes imposées par la tutelle dans un contexte non certificatif, mais il est également conscient que, si l'évaluation en EPS était promotionnelle, les enseignants seraient davantage contrôlés et la tutelle exigerait certainement des résultats encore plus précis (TP64).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP64)

Si ça commençait à compter vraiment, euh on serait tellement plus contrôlés, on nous demanderait des::: sûrement des comptes rendus bien plus précis etc. que::: on serait encore plus euh::: encore plus serrés dans ce qu'on doit faire, donc euh::: je ne sais pas où on va !

Dans cet extrait, SERGE dialogue entre les instances impersonnelle et transpersonnelle. Un conflit intrapsychique est donc au cœur de son activité évaluative lorsqu'il énonce, incarnant le genre, « je ne sais pas où on va ». Dans son ACS4, cette tension se révèle de nouveau dans son discours lorsqu'il choisit de faire ce qui lui est demandé en s'économisant (TP278 et TP296). Malgré une frustration perçue et évoquée par la chercheuse (TP301), il explique privilégier sa vie privée et avoir fait le choix de mettre moins d'énergie à l'école. On le voit, à ce niveau aussi, les orientations centripète et centrifuge de l'activité professionnelle de chacun sont intriquées, montrant que les problématiques d'efficacité au travail et de santé au travail sont interdépendantes.

Les tensions avec le système d'activité du collectif de travail, des enseignants d'autres disciplines et des partenaires de l'école

Le système d'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est mis en tension avec d'autres systèmes d'activité, à savoir celui du collectif de travail de l'établissement (les enseignants de la file EPS) et les collègues des autres disciplines. Les activités respectives de ces différents acteurs impactent donc l'activité évaluative des enseignants d'EPS qui sont amenés à faire des choix, parfois contradictoires, pour répondre au mieux à leurs préoccupations et aux contraintes contextuelles et organisationnelles de leur métier.

Ces tensions perceptibles dans l'activité évaluative de nos six enseignants sont liées à des rapports de force au sein du collectif de travail et des rivalités entre enseignants d'EPS et enseignants d'autres disciplines. Par exemple, SERGE relève, dans son ACS4, un manque de cohésion au sein de son collectif de travail (la file d'EPS de son établissement) et il le met en lien avec le manque d'intérêt des élèves du cycle 3 qu'il perçoit pour l'évaluation en EPS (TP116)

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP116)

Peut-être que c'est une question de philosophie dans la file, hein ! Peut-être qu'on n'insiste pas assez, qu'on n'est pas::: assez soudés à vraiment tirer dans le même sens en disant « Non, mais::: ça, ça ne va pas les gars ! Pour avoir le "Réussi" et avec Monsieur X ce sera la même chose, c'est ça et pas autre chose ! » Là, comme on est::: je ne sais pas !

Le manque d'intérêt des élèves, déjà évoqué par SERGE lors de son EC (TP6 à TP10), est donc ici associé au manque de cohésion des enseignants de la file d'EPS de l'ES1 qui comptent également des enseignants généralistes (enseignants du primaire), contrairement à l'ES2 qui ne regroupe que des spécialistes (enseignants d'EPS du secondaire). Cette tension entre les instances personnelle et interpersonnelle est également présente dans le matériau langagier de sa collègue LINE qui, dans son ACS2 et son ACS4, explique suivre les décisions du collectif de travail pour avoir une cohérence au sein de la file, notamment par loyauté envers ceux qui font l'effort de faire ce qui est prescrit (TP276).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP276)

Au final, on s'est dit qu'on la faisait (.) tous pour qu'il y ait une cohérence ! Est-ce que par rapport aux autres qui eux font l'effort de le faire, est-ce que moi j'ai le droit- je- enfin est-ce que déjà ils le font ? Je ne sais même pas, hein !

Cet énoncé révèle une tension entre les instances personnelle et interpersonnelle liée au fait que l'enseignante se demande si ses collègues font vraiment comme elle ou non. Le sentiment de loyauté envers son collectif trouve sa place dans le motif exprimé par LINE lors de l'EC « faire bien son travail » (voir chapitre 3.1.3). Dans son ACS2, elle évoque également une tension en lien avec son statut de spécialiste qui se doit d'évaluer pour montrer l'importance de l'EPS aux yeux de ses collègues généralistes du primaire (TP461).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP461)

Je me dis qu'on est quand même des spécialistes ! Si on n'arrive pas à en faire euh cinq ou six euh::: enfin j'ai en plus cette pression euh voir mes collègues des fois qui sont en 7^e-8^e qui font six éval ! Et puis quand je dis que j'en n'ai fait que quatre ((LINE se moque d'elle-même)) enfin, je suis un peu la spécialiste et puis j'en fais moins qu'eux, quoi !

Bien qu'elle fasse une évaluation de plus que le minimum exigé, LINE est mal à l'aise avec le fait de faire moins d'évaluations que des collègues généralistes. Dans cet extrait, elle mobilise l'instance transpersonnelle « *on est quand même des spécialistes* » qu'elle confronte à l'instance interpersonnelle, c'est-à-dire son collectif de travail composé également d'enseignants généralistes. Son activité évaluative est donc animée par, sinon un rapport de forces, du moins des comparaisons entre différents statuts au sein du collectif de travail. Ainsi dans son ACC2 par exemple, l'enseignante exprime que le fait de devoir justifier les points à l'aide de critères (TP526) est davantage une tension avec le système des enseignants des autres disciplines qu'avec celui des élèves qui ne prêtent que peu d'attention au nombre de points qu'ils obtiennent (TP536).

Cette comparaison, voire cette rivalité entre enseignants, est évoquée également dans l'ACC1 de SERGE, qui dit regretter de ne pas avoir de notes dans NEO à l'image des enseignants des autres disciplines (TP446). Ce complexe vis-à-vis des collègues des branches dont l'évaluation est certificative influence l'activité évaluative de cet enseignant, dans la mesure où il fait tout son possible pour réaliser ses six évaluations par classe dans GEEPS-EO. Son activité évaluative est également liée au regard que les parents d'élèves pourraient porter à son travail (TP446), ce qui représente une confrontation supplémentaire entre son système d'activité et celui des parents.

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP446)

*J'essaie vraiment d'avoir mes six vignettes, d'avoir rempli cette fiche ! Déjà que::: par rapport aux collègues, on n'a pas de notes dans NEO, on n'a pas de- pas de- pas de::: ! Les parents euh lisent à peine de cahier de gym (.) donc euh::: si en plus ils se disent « **Non, mais attends...** » ((SERGE lève la grille et imite le parent qui regarde les résultats de son enfant)) **Maintenant il n'y a même plus d'images** » ((SERGE rit)) donc euh ils doivent commencer à essayer de lire dans le critère et ils ne comprennent rien du tout !*

Cet extrait indique que SERGE prend à cœur que son travail soit reconnu par les parents des élèves (voir chapitre 3.1.3). L'analyse de cet extrait met en exergue une tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS, celui des enseignants des autres disciplines, celui des partenaires de l'école (ici les parents) et le système d'activité de la tutelle, évoqué précédemment, qui a mis en forme le *Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles* (voir annexe D p. 343). Le paradoxe pour SERGE est qu'en même temps il a été refusé aux enseignants d'EPS du canton de Vaud l'accès à NEO (programme récapitulatif des évaluations notées de tous les élèves de tous les établissements dans toutes les disciplines) (voir prologue p. 48). En effet, si la DGEO a mandaté le SEPS pour créer ce nouveau cahier d'évaluation, c'est elle qui a pris la décision d'interdire l'accès à NEO bien que le SEPS y soit favorable. Cet « empiètement » de l'activité de la DGEO et du SEPS sur l'activité évaluative des enseignants d'EPS, ce « franchissement de frontières » entre la DGEO et le SEPS crée ainsi des tensions dans le système d'activité de SERGE. Et ces tensions sont si fortes qu'elles sont sources de

souffrance et de frustration pour l'enseignant, comme en témoigne, dans son **ACS3**, son aveu de ne pas se sentir reconnu en conseil de classe, les notes en EPS n'entrant pas dans NEO (TP60). Dans son **ACC1**, SERGE explique également devoir laisser une certaine liberté à son collectif de travail (TP480 et TP482), qui n'apprécie pas les critères trop précis (TP489). Si pour lui, la réforme a permis de structurer le programme d'établissement de l'EPS et de mieux coordonner les activités des enseignants de la file, il trouve le cadre imposé trop restrictif (tensions entre instances personnelle et impersonnelle). Comme nous l'avons pour LINE, l'activité de SERGE est en proie à des tensions avec le système d'activité de son collectif de travail, composé de généralistes et de spécialistes. Dans son **ACS3**, SERGE explique qu'en séance de file, ses collègues font rarement des retours sur les évaluations. Il ne sait donc pas s'ils les font effectivement ou non, ce qui constitue un conflit inter-psychique (TP76).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP76)

*Maintenant en séance de file, des fois j'attends un peu des retours des collègues euh « **Ben qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qu'on peut améliorer ?** » etc. Et puis là, en général c'est::: c'est le néant, quoi ! Tu te dis ben soit ils s'en foutent, soit c'est qu'ils ne les font pas::: comme ils sont censés les faire et puis qu'ils font déjà chacun comme ils veulent, donc ils évitent de trop en parler !*

SERGE est tiraillé entre l'envie d'être précis dans son évaluation (en définissant des critères précis) et la crainte de provoquer des oppositions de ses collègues (TP108). L'écart entre son activité évaluative qui utilise par exemple une grille d'observation critériées et celle de ses collègues qui se contentent d'observer les élèves explique, selon lui, la difficulté à avoir une dynamique d'établissement dans la mesure où chacun fait un peu comme il l'entend (TP78 et TP108).

Une autre situation illustre cette tension avec le système d'activité du collectif de travail lorsque cet enseignant souhaite rester fidèle à la prescription imposée par la file au risque de devoir réduire la préparation des élèves. Ainsi, par exemple, lors de son **EC**, SERGE explique qu'il adapte son programme aux décisions prises au sein de son collectif de travail.

Extrait de l'EC de SERGE (TP52)

En principe je mettais le « Javelot » plutôt aux mois de mai-juin, puis comme en fait euh::: une décision de file c'était de le mettre plutôt avant le::: avant les vacances d'octobre par rapport au nombre d'autres évaluations qu'on avait au 2^e semestre, ça marchait plus trop bien, donc euh::: comme j'aimerais pouvoir faire le « Javelot » avant les vacances d'octobre, je fais très vite les « 12 minutes ».

On comprend donc que l'enseignant, par décision de la file EPS, se sent contraint de faire du « Javelot » en automne, ce qui le pousse à réduire le temps de préparation de son évaluation

d'endurance (Test des « 12 minutes »). Cette tension entre les instances interpersonnelle (décision du collectif de travail) et personnelle (ses habitudes professionnelles) est au cœur de l'activité évaluative de SERGE qui l'amène à renoncer à ses habitudes pour rester fidèle à la prescription.

L'analyse des données recueillies montrent toutefois que SERGE est peu affecté par cette limitation du temps de préparation dans la mesure où il estime que les élèves progressent peu dans les disciplines de performance telles que le grimper aux perches, le lancer du poids ou la course d'endurance (TP70). À la différence des agrès (par exemple l'évaluation **Parkour 11^e ****) où les élèves ont besoin des explications techniques de l'enseignant pour se préparer à l'évaluation sommative, SERGE pense que, dans le cadre de l'endurance, l'évolution des performances des élèves dépend davantage de leur envie de s'entraîner que de l'activité de l'enseignant. Il précise que la marge de progression des élèves à l'école, contrairement à ce qui se passe dans les clubs, est limitée, dans la mesure où les élèves ne font ce qui leur est demandé qu'à partir du moment où cela ne dure pas trop longtemps (TP68). Le traitement de nos données révèle que, pour SERGE, réduire le temps de préparation de l'évaluation d'endurance est une adaptation en réponse à l'un de ses motifs « que les élèves aient du plaisir ». Préparer les élèves au test d'endurance (12 minutes) durant plusieurs semaines risque selon lui de compromettre leur engagement (TP70-TP72).

Extrait de l'EC de SERGE (TP70-72)

*L'endurance, c'est juste une question de volonté et puis voilà ! Faut s'entraîner pour vraiment progresser [...] ou bien tu te dis que sur tes sept double périodes, vraiment tu::: tu bosses à fond que des trucs d'endurance, etc. Et puis, tu engueules chaque élève qui a un petit peu mal aux genoux ou qui a de l'asthme, en disant « **Je ne veux pas le savoir, maintenant je veux que tu arrives à un meilleur résultat à la semaine 7 !** » ((sourire))*

Pour SERGE, la culture locale de l'EPS vaudoise diffère de celle de la France dans la mesure où la volonté et l'engagement des élèves prime sur le nombre de périodes consacrées à la préparation de l'évaluation (TP74). L'analyse du matériau langagier de cet enseignant laisse transparaître toutefois une auto-affectation, associée à des conflits intrapsychiques, lorsqu'il ponctue son discours par un rire et un sourire et insiste sur le caractère personnel de son activité (TP72, TP74 et TP76). Toutefois SERGE renonce à modifier l'évaluation prescrite, au risque de devoir passer plus de temps à préparer les élèves dans le contexte particulier des évaluations aux agrès (contrairement à ARTHUR qui, comme nous venons de le voir, s'écarte de la prescription par manque de temps). C'est le cas lors de l'évaluation de **Parkour 11^e **** au cours de laquelle les élèves doivent réaliser une progression méthodologique du « *Wall Spin* » (voir Figure 45 p. 160) qui consiste, lors d'un saut, à venir s'appuyer avec les deux mains contre un mur, avant de tourner au-dessus de son bras inférieur).

Pour cette évaluation d'établissement, SERGE a donc opté pour trois formes progressives (trois niveaux "R", "BR" et "TBR") que les élèves travaillent puis évaluent étape par étape (voir annexe G

p. 386). Dans son **ACS4**, SERGE dit être conscient que le niveau de sa classe 11VP est relativement élevé et précise qu'avec d'autres élèves moins performants, il prendrait peut-être plus de temps pour préparer cette évaluation d'établissement facultative (au choix des enseignants), mais resterait fidèle à la situation et aux critères définis dans la prescription (TP158). Il est important de signaler que SERGE, en tant que chef de file et spécialiste de cette discipline, a conçu lui-même cette évaluation d'établissement. Pour lui, la réussite de la forme finale du « *Wall Spin* » définie précédemment (niveau 3 - "TBR") dépend surtout de la volonté, du courage (oser) et des capacités physiques (TP160) des élèves indépendamment du temps consacré à répéter la forme intermédiaire (niveau 2 - les deux mains sont posées sur un banc qui est posé obliquement contre le mur) permettant d'obtenir un "BR" (voir annexe G p. 386).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP158-TP160)

158. *S : Après, avec une autre classe, ce sera les mêmes critères, mais je passerais peut-être plus de temps à entraîner le premier et le deuxième poste-*

159. *CH : Hum-hum*

160. *S : tandis que là, je sais que c'est juste une question d'oser et de se lancer deux ou trois fois en plus ! Euh il n'y a pas besoin de passer une heure de plus sur le "Bien réussi" ! Ceux qui ont envie, qui (.) qui ont les capacités, ils vont le faire !*

Précisons que SERGE, en tant que chef de file et concepteur principal des évaluations d'établissement, est moins amené à modifier la prescription dans la mesure où il n'a pas besoin de passer par une étape d'appropriation. Cela explique en grande partie sa faible émergence de conflits intrapsychiques sur ce sujet.

Néanmoins, on peut dire globalement que la plupart des participants à notre étude suivent les prescriptions définies par le collectif de travail. C'est le cas notamment de NATHAN qui, lors de son **EC**, explique s'adapter aux décisions de son collectif de travail pour suivre un programme commun (TP74). De même, dans son **ACC2**, il dit renoncer aux demi-points bien que personnellement il y soit plutôt favorable dans la mesure où cela permet d'évaluer plus finement les élèves (TP462). Il se rallie à l'avis de la majorité de ses collègues (TP464) qui estiment que la suppression des demi points simplifie le jugement évaluatif (TP448).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP464 et TP466)

Je le faisais ! Mais euh::: dans la dernière discussion qu'on a eu- ↓enfin moi je me suis adapté à la majorité- on a dit plus de demi-points ! [...] Donc c'est pour ça! Donc, MOI là où (.) je dirais, par rapport à mes critères (.) <je ne suis pas tout à fait satisfait !> J'ai pris un petit peu plus large, justement, en étant peut-être un petit peu plus gentil, un peu moins::: strict !

Cette tension dans son activité évaluative en lien avec la suppression des demi-points pour être en accord avec les décisions de la file est à l'origine d'un conflit intrapsychique chez NATHAN qui prend conscience que cette simplification favorise plutôt les élèves en difficulté au détriment des plus performants (TP468).

Cette nécessaire loyauté envers le collectif de travail se retrouve également dans l'activité de DORIS et d'ARTHUR. Ces deux enseignants de l'ES2 commencent en général par tester les évaluations sans s'en écarter. DORIS, lors de son ACS2, dit à propos de l'évaluation **Anneaux 10^e **** « *C'est la première fois que je fais celle-là avec ce barème! Et puis je voulais essayer avec ce barème, pour voir!* » (TP185). De plus, elle s'efforce de suivre la prescription, qu'elle soit cantonale ou d'établissement, comme elle le précise à propos de l'évaluation **Jeux 11^e *** dans son ACS3 : « *Il y a une zone de but, donc moi j'ai vraiment essayé de me tenir à ça avec une demi salle!* » (TP32) et dans son ACC2 : « *J'ai fait exactement la même évaluation que c'était écrit dans le carnet!* » (TP14).

Si dans leurs EC respectifs, DORIS et ARTHUR expliquent s'astreindre à faire toutes les évaluations prescrites (par la tutelle et par le collectif de travail) dans la mesure où ce sont des tests communs, ARTHUR s'écarte plus facilement de la prescription que DORIS en réponse aux besoins des élèves. Si cette enseignante a suivi la prescription de l'évaluation **Anneaux 10^e **** malgré le niveau faible des élèves, ARTHUR, dans son ACS3, explique avoir modifié certains exercices de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** jugés trop compliqués pour les élèves (TP340).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP340)

Pour moi c'était trop difficile ! Le « Tour d'appui en avant » sans aide, pour moi, c'était trop difficile ! Il fallait une étape euh::: intermédiaire, donc euh::: je l'ai enlevé pour mettre euh::: pour mettre le tour en avant avec la corde.

ARTHUR remet en question les exercices proposés dans cette évaluation d'établissement dans la mesure où il les considère hors de portée pour ses élèves. Il s'autorise donc à s'écarter de la prescription définie par son collectif de travail pour répondre aux besoins de ses élèves en choisissant une « *étape intermédiaire* » qui rend le « Tour d'appui en avant » à la barre fixe plus accessible. Cette tension entre les instances personnelle (proposer un exercice allégé avec une corde à sauter qui permet de maintenir le bassin à la barre) et interpersonnelle (le collectif impose le « Tour d'appui en avant » ainsi que le « soleil » sans corde) (voir annexe G p. 373).

L'analyse des données révèle une autre tension avec le système d'activité du collectif de travail chez cet enseignant, notamment à propos de l'évaluation **Basketball 9^e **** (voir Figure 39 p. 133) qui, on le rappelle, se réalise en deux temps, sous la forme d'un parcours et de quatre « Tirs en foulée » (voir annexe G p. 370). Dans son ACS1, ARTHUR exprime que cette évaluation d'établissement manque

de sens et que la transposition des gestes techniques dans le jeu pose problème à de nombreux élèves (TP5).

Extrait de l'ACS1 d'ARTHUR (TP5)

À mon avis, c'est ce qu'on demande-là qui est- qui n'est pas tellement intéressant ! Parce que::: parce qu'on voit que tout le monde fait son slalom plus ou moins bien, mais il y a le regard qui manque pas mal de fois (.) Mais après, ben les arrêts, en fait euh::: ça ne sert pas à grand-chose, c'est presque un pas de danse et je pense qu'ils ne savent pas exactement pourquoi ils le font (.) et puis de toute façon, quand tu transposes cela dans le jeu, ils oublient tout ça et ils jouent.

ARTHUR, dans cet extrait, fait dialoguer plusieurs instances : personnelle (« à mon avis », « je pense »), interpersonnelle « ce qu'on demande-là » et enfin transpersonnelle (« quand tu transposes cela dans le jeu »). Il souligne le manque de sens de cette évaluation créée par son collectif pour lui et ses élèves, car les déplacements et mouvements qu'elle impose (« Slalom - Arrêts 1 tps/2 pts - Pivot ») réalisés de manière décontextualisée ne sont pas transférables en contexte de jeu.

Le système d'activité de LINE rencontre aussi une tension avec le système d'activité du collectif de travail. Dans son **ACS2**, cette jeune enseignante explique rester fidèle à la prescription par principe et par loyauté vis-à-vis du collectif de travail (TP477) mais, selon elle, le nombre d'évaluations imposé par le collectif limite le temps à disposition pour d'autres activités non évaluées et pour s'occuper des élèves allophones (TP156), ce qui traduit également une tension avec le système d'activité des élèves.

Les tensions avec le système d'activité des élèves

Le traitement de nos données met en lumière des tensions dans l'activité évaluative de nos six enseignants en lien avec le système d'activité des usagers, à savoir les élèves. C'est par exemple le cas de LINE qui, dans son **ACS4** dédiée à l'évaluation **Chorégraphie avec un ballon 10^e **** (voir Figure 52 et annexe G p. 377), explique que les évaluations communes permettent d'éviter que les élèves ne comparent les enseignants entre eux.

Figure 52. Évaluation Chorégraphie avec ballon 10^e ** de l'ES1

CM32 - Choré avec ballon	
Présenter en groupe une suite de mouvements en musique avec un ballon	
Présenter la choré 2x de suite (1) Début + fin distincts (1) Être en rythme (1) et synchro (groupe) (1) Exécution sans erreur (0-3) Débuter la nouvelle séquence sur le 1er tps (0-3)	
E: 0 à 3 point	BR: 6 à 7 points
R: 4 à 5 points	TBR: 8 à 0 points

Comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3, le besoin de reconnaissance constitue un mobile vital pour LINE dans son activité évaluative, consistant ici à suivre la prescription de la file en proposant une chorégraphie avec ballon, bien que ses élèves n'apprécient pas forcément cette activité (TP284). Faire les mêmes évaluations a du sens pour LINE dans la mesure où cela permet aux élèves de se rendre compte qu'il n'y a aucun traitement de faveur et que les classes de même degré suivent le même programme (TP308 et TP310).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP308 et TP310)

*Ça a du sens, ouais ! Mais en fait on l'a beaucoup vu l'année passée (.) où euh::: quand ils- parce qu'aussi peut-être les horaires, ils venaient à la gym et pui:::s du coup, ils savaient qu'à côté on faisait la même chose ! Donc il n'y a pas ben « avec **Monsieur Gaston on ne fait jamais la choré !** » [...] Cette volonté, ouais ! De ne pas que ce soit avec ben le prof euh::: « avec **Mme Roduit on fait des agrès, mais avec Monsieur Tarin, on fait du Parkour et puis qu'avec Monsieur Gaston, on fait euh::: des jeux de balles !** »*

Cet énoncé montre que l'activité évaluative de LINE est en prise entre une volonté d'annihiler toute concurrence au sein du collectif (tension avec le système d'activité du collectif de travail), mais aussi un besoin de prévenir le désengagement des élèves (tension avec le système d'activité des élèves). En faisant les mêmes évaluations que ses collègues, elle réduit non seulement les rapports de force au sein du collectif de travail, mais espère également réussir à engager les élèves, ce qui, rappelons-le, constitue un des motifs prioritaires de cet enseignante (voir chapitre 3.1.3).

L'analyse de nos données met en évidence un autre cas de tension entre le système d'activité des élèves et celui de SERGE. Celui-ci, lors de son ACC1 où il visionne son évaluation **Jeux 11^e ***, révèle que derrière sa consigne de demander aux élèves d'arbitrer et de gérer un match complet (y compris la formation des équipes et le rappel des règles), se cache une volonté que les élèves se mettent à sa place et prennent conscience de l'attitude négative de certains d'entre eux (TP240).

Extrait de l'ACC1 de SERGE (TP240)

Et c'est eux qui le gèrent, qui l'arbitrent (.) et puis ils font les équipes ! Le but c'est aussi qu'ils se mettent aussi une fois <à la place du prof> en disant « Ah tiens, mais ils sont chiants ces copains, quand même ! Ils n'écoutent jamais, etc. » Donc ils se mettent une fois dans notre peau et puis euh::: quand il faut tirer les équipes ou euh::: annoncer deux-trois bricoles !

L'activité évaluative réelle de SERGE, guidée par une préoccupation centripète, laisse ici entrevoir un rapport de force entre lui et les élèves. En même temps, il invoque ici le genre au travers de l'instance transpersonnelle (« à la place du prof », « dans notre peau »). C'est également dans le but de prévenir et sanctionner les actions perturbatrices que SERGE choisit d'évaluer le « Comportement » durant tout le semestre.

Dans le cas de LINE, on repère également une tension avec le système d'activité des élèves en lien avec la sécurité. L'enseignante, lors de son ACS2 à propos de l'évaluation **Anneaux 10^e ****, dit craindre les accidents. Par peur que les élèves aient les mains qui glissent, notamment lorsqu'ils ont la tête en bas (TP178 et TP186), LINE renonce à montrer des exercices plus ambitieux sans surveillance rapprochée aux élèves performantes de peur qu'elles fassent « n'importe quoi » (TP156 à TP160).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP156 à TP160)

Ce n'est PAS facile, parce que j'ai autant des débutantes-débutantes, euh::: qui n'ont jamais fait d'anneaux de leur vie, vu qu'elles viennent de::: du Pérou, etc. Autant j'ai elle ((LINE montre Yvana d'un mouvement de tête vers l'écran)) qui aurait bien aimé peut-être faire- avec elle, j'aurais pu faire d'autres choses ! Mais::: je ne peux pas me dédoubler ! [...] Si je lui montre d'autres choses (.) moi j'ai peur que quand j'ai le dos tourné elles- ça fasse n'importe quoi ! [...] Surtout que, elle (Yvana), ce n'est pas la fille qui est la plus concentrée non plus euh::: et (.) à qui je fais confiance !

Un conflit intrapsychique émerge donc du discours de LINE qui est tiraillée entre une envie de montrer des exercices plus difficiles pour engager l'élève Yvana et la crainte des accidents, liées notamment à une chute d'un élève aux anneaux l'année précédente (TP182). Comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.3., d'autres enseignants sont soumis à cette tension en lien avec la sécurité des élèves, notamment dans les activités aux agrès (comme les anneaux et le mini trampoline). À ce propos, SERGE évoque d'ailleurs dans son EC que certains exercices de l'évaluation **Agrès 11^e ***, posent des problèmes d'intégrité corporelle pour les élèves (TP100).

Le temps que les enseignants décident de consacrer à la préparation des évaluations représente également une source de tensions avec le système d'activité des élèves. En effet, plusieurs de nos

participants disent limiter le temps de ces préparations (quatre à cinq périodes de 45 minutes en moyenne pour chaque test) dans le but de tenir le programme, à l'instar de DORIS, ARTHUR et SERGE. Ce dernier révèle toutefois dans son **EC** que ce choix de faire des cycles courts est également lié à la crainte que les élèves ne se désengagent (TP58).

Extrait de l'EC de SERGE (TP58)

Avec eux (la classe de 11VP de SERGE), ça ne va pas poser de problèmes, mais une autre classe elle n'aurait juste plus envie de courir si on faisait cinq leçons d'Endurance.

Les données ethnographiques recueillies durant l'année de notre étude indiquent que cette tendance à limiter le temps de préparation à quatre ou cinq périodes est non seulement commune aux six enseignants de notre étude, mais constitue également une règle de genre partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois (autrement dit, dans le canton de Vaud, la durée d'un cycle d'enseignement dans une activité physique donnée est généralement de quatre à cinq séances). Cette activité s'explique d'une part par une tension avec le système d'activité de la tutelle qui impose un certain nombre d'évaluations sommatives, mais aussi par le système d'activité des élèves dont les enseignants pensent qu'ils peineraient à s'engager dans des cycles plus longs. Ce sont ici les variations d'engagement des élèves sur la durée qui servent d'indicateurs aux enseignants pour moduler le temps d'enseignement jugé par eux « supportable » et qui marque le point de frottement entre les deux systèmes d'activité.

Le dernier type de tension entre le système d'activité des enseignants d'EPS et celui des élèves concerne également une habitude, une coutume, une règle implicite relevant du « genre » dont nous avons préalablement parlé au chapitre 3.1.4 et qui consiste pour l'enseignant à vouloir rester garant de l'évaluation. L'analyse de nos données montre en effet que rares sont les enseignants de notre échantillon qui, en début d'année, délèguent ou partagent l'évaluation avec les élèves. La plupart des enseignants craignent en effet un manque d'objectivité des élèves, voire des tricheries et des collusions. C'est le cas par exemple d'ARTHUR qui, lors de son **ACS3** dédiée à son évaluation **Barre fixe 9^e ****, contrôle quelques élèves (surtout les garçons) à l'issue de l'auto-évaluation pour s'assurer qu'ils ne trichent pas (TP146).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP146)

C'est moi qui ai choisi euh::: « Alors toi, toi et toi, tu montres une fois ! » Voilà, j'ai choisi parce que je savais peut-être qu'il::: qu'il pouvait y avoir des::: des gens qui ont triché ! D'ailleurs, quand j'ai annoncé- je pense que c'était le cours d'avant- j'ai annoncé à::: à la classe que je le ferais comme ça ! Et je pense que c'était Maya qui m'a dit « Ah, mais Monsieur, donc on peut tricher ? »

L'activité évaluative d'ARTHUR est donc traversée par la peur que les élèves faussent leurs résultats dans le cadre de leur auto-évaluation. Il choisit donc d'effectuer des contrôles pour prévenir cette dérive et prend soin de l'annoncer aux élèves lors de la leçon précédente. La crainte d'un manque d'objectivité du jugement évaluatif des élèves est également identifié chez NATHAN et ARTHUR lors de l'ACC1 dédiée à l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** et chez LINE lors de l'ACS3 à propos de l'évaluation **Coordination 10^e ***.

Seule JANINE explique partager dès le début de l'année la responsabilité de l'évaluation avec les élèves. En revanche, lors de l'évaluation **Renversement 11^e ****, elle est confrontée à une autre préoccupation. Dans son ACS3, par exemple, elle dit renoncer à faire évaluer les élèves sur la base de points à attribuer selon des critères précis (TP439). Selon elle, il est plus facile pour les élèves de dégager une tendance et d'expliquer leur avis que de mettre des points (TP154). C'est donc sur le versant de l'efficacité des élèves au cours des co-évaluations critériées qu'émerge la tension.

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP154)

*À un moment donné, il y en a une qui est venue dire « **Non, mais Madame, moi je mettrais "Bien réussi" !** » Je lui ai dit « **Bon ben, on va bien regarder alors, si tu veux !** » Parce que moi je n'étais pas d'accord ! Je lui avais mis "Réussi" ! Mais finalement c'était vrai ! Ce qu'elle disait c'était vrai ! Elle me disait « **Mais regardez, vous voyez, elle bouge tout le temps ! De temps en temps, elle reste derrière** » Mais en fait, ce que moi j'essaie de faire, au-delà des critères, tout ça, je m'en fiche qu'ils regardent trois trucs ou comme ça ! C'est qu'ils expliquent ce qu'ils voient !*

Dans le cadre d'une co-évaluation, lorsque le système d'activité de l'enseignant d'EPS entre en relation avec le système d'activité des élèves, nous retenons le concept de « co-configuration ». Ainsi, en négociant et en participant aux prises de décision, les élèves amènent l'enseignant à changer de posture et modifier son activité évaluative.

3.1.6. Synthèse de la partie 3.1

Cette première partie permet, dans le cadre prescriptif discrétionnaire de la réforme de 2015, dans lequel la tutelle laisse volontairement la possibilité aux enseignants d'EPS de s'approprier une partie des évaluations, d'identifier des tensions dans leur activité, en lien avec les outils et règles tantôt imposés, tantôt laissés au libre choix des équipes pédagogiques.

Ces tensions se manifestent d'abord par de nombreux écarts par rapport aux règles définies par la prescription. Ces entorses ne sont pas spécifiques à l'activité réelle de cette catégorie de travailleurs. Leur origine est à chercher dans ce que les enseignants d'EPS considèrent comme un temps insuffisant pour mettre en œuvre les situations d'évaluation ou encore, notamment pour les évaluations cantonales, dans le fait qu'ils jugent certaines situations inadéquates par rapport au niveau

des élèves. Par exemple, pour ne pas pénaliser injustement ceux qui échouent à une évaluation, les enseignants procèdent à des évaluations globales. Autrement dit, les critères proposés par la tutelle (dans les évaluations cantonales) ou par la file (dans les situations d'établissement) ne sont pas utilisés systématiquement, certains sont délaissés ou utilisés *a posteriori*, comme moyens de vérification de l'avis global.

De plus, au-delà de la stricte prestation motrice des élèves, les enseignants prennent en compte leur engagement et leur persévérance, jugeant que ces aspects sont prioritaires par rapport à la performance elle-même. Dès lors, ils font souvent preuve d'une certaine tolérance dans l'application des critères et l'attribution des avis, spécifiquement vis-à-vis des élèves engagés et persévérants, mais peu performants. Dans le même ordre d'idée, ils remplacent les situations ponctuelles prescrites par une évaluation en continu, répartie sur plusieurs leçons. Le but avoué est que tout élève engagé obtienne au minimum l'avis "Réussi", afin justement de ne pas grever cet engagement dans les évaluations et cycles suivants.

Les mobiles profonds qui sous-tendent ces distorsions de la prescription peuvent être résumés de la façon suivante : que les élèves dépassent leurs craintes, ne perdent pas confiance et acquièrent à terme des valeurs de persévérance. Mais ces ressorts butent dans la pratique sur d'autres motifs concurrents, ce qui produit dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS des conflits intrapsychiques récurrents : en effet, il s'agit par exemple de faire réussir les élèves peu performants mais sans que les principes d'équité ne soient écornés ; de même, il faut que l'évaluation soit simple et peu coûteuse en temps mais il faut aussi que les élèves ne s'ennuient pas, trouvent du sens et jouent.

Au niveau des outils mobilisés par les enseignants, on observe aussi des frottements dans l'activité réelle. Ainsi les grilles d'observation leur apparaissent souvent inadaptées ou en décalage avec leur appréciation globale. Par exemple, elles rendent impossible la prise en compte des progrès dans ces évaluations sommatives. Cette question de l'opérationnalisation des motifs visés concerne aussi régulièrement les co-évaluations qui apparaissent comme de nouveaux outils permettant d'obtenir des compromis acceptables. Mais *a priori* celles-ci font perdre trop de temps. Dès lors, les enseignants sont tentés de mettre en place des chantiers annexes, c'est-à-dire des activités parallèles à l'atelier où se déroule la situation d'évaluation. Or, dans ces chantiers, les élèves ne sont pas autonomes et, là aussi, se pose la question des outils à mettre en place pour que ceux-ci restent actifs et non perturbateurs.

Sur le plan de la division du travail, l'activité évaluative des enseignants d'EPS apparaît d'abord en tension avec la tutelle. Pour les acteurs, le nombre d'évaluations prescrit par la réforme est trop important et certaines évaluations cantonales ne sont pas réalisables. Pour eux, il existe surtout une contradiction majeure entre d'une part le nombre, la précision et la rigueur des évaluations, d'autre part l'absence de notes. S'entrechoquent ici des motifs contradictoires à propos du « sérieux-pas

sérieux » de la discipline EPS, du plaisir des élèves et finalement de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS vaudois.

Ensuite, l'étude met en évidence des tensions avec le collectif de travail. On aurait pu croire que les files (équipes pédagogiques) seraient les instances de négociations et de renormalisation de la prescription institutionnelle, c'est-à-dire des instances d'apaisement des tensions. C'est en effet souvent le cas. Toutefois, l'analyse des données révèle aussi que ces équipes ne sont pas toujours homogènes (associant des enseignants spécialistes du secondaire et des enseignants généralistes du primaire) et fonctionnent de manière plus ou moins démocratique. En d'autres termes, chaque enseignant tient une posture vis-à-vis des évaluations d'établissement (décidées par la file) qui ressemble à sa posture vis-à-vis des évaluations cantonales imposées. Dès lors, ces évaluations d'établissement représentent souvent des prescriptions, par rapport auxquelles chacun s'autorise des écarts.

Enfin, l'activité des enseignants d'EPS au moment des évaluations sommatives n'échappe pas aux tensions habituelles avec le système d'activité des élèves. Comme à tout moment de l'exercice du métier, il s'agit pour le professionnel de prévenir les comportements perturbateurs, de rester le garant de l'évaluation, d'éviter les accidents et de faire pratiquer et progresser.

3.2. Les dynamiques de développement

Dans cette deuxième partie des résultats, nous présentons les éléments de résultats relatifs au développement potentiel et réel de l'activité évaluative des six enseignants d'EPS vaudois ayant pris part à l'étude. Nous analysons les principales contradictions identifiées dans l'activité évaluative au travers de l'évolution de « préoccupations récurrentes », c'est-à-dire des objets de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Chacune de ces préoccupations se déploie sur des périodes plus ou moins longues et selon plusieurs étapes. Pour chaque participant, elle peut être énoncée en continu dans tous les entretiens ou, à l'inverse, elle peut émerger lors d'un entretien, puis « couvrir » plusieurs mois, avant d'être à nouveau invoquée à l'occasion d'une auto-confrontation à telle ou telle nouvelle situation.

L'analyse des données de notre étude conduit à distinguer six préoccupations récurrentes partagées par plusieurs participants, voire tous, des plus récurrentes aux plus occasionnelles au regard des différentes évaluations sommatives.

3.2.1. S'autoriser à prendre des initiatives

Comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des participants s'écartent de la prescription définie par la tutelle et/ou le collectif de travail en modifiant non seulement les situations d'évaluation

par manque de sens ou de temps, mais aussi en fonction du niveau des élèves. Cependant, pour l'enseignant, ces divergences avec « ce qu'on lui demande de faire » sont instables, et constituent des compromis mouvants issus d'un processus dynamique. C'est le cas par exemple de JANINE, qui, en début d'année déjà, annonçait son intention de faire des évaluations différentes de celles définies dans le programme d'établissement. Cet extrait issu de son **EC** rend compte d'une volonté d'avoir une approche plus transversale qui évite de cloisonner les disciplines sportives.

Extrait de l'EC de JANINE (TP2 et TP4)

Cette année, que ce soit avec les 9^e, 10^e, 11^e au début de l'année maintenant, je ne repars plus totalement directement dans ce qu'on a décidé de faire, c'est-à-dire 9^e Basket, Tchouk, ou bien Volley, je fais un petit moment- un petit peu plus sur des capacités transversales, c'est-à-dire que je travaille sur des activités avec différents ballons (.) plus quelque chose où::: vraiment j'essaie de faire ressortir de ça toutes les capacités qui sont multiples dans tous les sports, tu vois, l'anticipation, l'observation, etc. [...] On verra ce que ça donne, mais je pense que ça peut les préparer- ouais, un peu plus euh::: un peu plus global, puis ils comprendront peut-être mieux après quand on va dans le spécifique.

JANINE se projette dans d'autres buts (ce qui aboutit à diverger de ce qui a été défini par l'équipe pédagogique) en travaillant sur des compétences et habiletés plus « transversales » (capacités de coordination, anticipation, etc.), notamment dans le but d'amener les élèves à être capables de s'arbitrer (TP2). Elle trouve que les pratiques dans son établissement « cloisonnent » les apprentissages et se centrent trop sur les gestes spécifiques. Selon elle, une des conséquences est par exemple que les élèves manquent souvent de coordination. Elle propose donc des jeux avec différents ballons dans le but de préparer les élèves de manière plus globale pour qu'ils comprennent mieux par la suite les spécificités de chaque jeu (TP4). Si elle décide de s'écarter de la prescription et l'assume par la quête de sens, elle a besoin de temps pour s'approprier la prescription, puis la « renormaliser ». C'est par exemple le cas de l'évaluation **Renversement 11^e **** lors de laquelle elle met en place un co-évaluation semi-formelle en demandant aux élèves de s'assurer. Lors de son **ACS3**, elle révèle vouloir tester l'évaluation telle qu'elle est prescrite (voir Figure 38 p. 132) dans la mesure où elle n'avait pas le temps de la modifier. À l'image de ses collègues DORIS et ARTHUR, elle explique avoir besoin de la vivre une fois pour prendre conscience de ce qui dysfonctionne (TP399). En expliquant son activité lors de l'**ACS3**, JANINE prend conscience de son activité empêchée : avoir voulu impliquer tous les élèves dans la co-évaluation (TP263). Un conflit intrapsychique émerge dans le discours de JANINE qui prend conscience qu'elle ne réussit pas à concilier deux de ses motifs « que les élèves bougent » et « que les élèves s'évaluent entre eux » (TP216). D'après elle, cette recherche de compromis opératoires est accélérée par les entretiens avec la chercheuse qui l'incite à modifier ses intentions (TP230). Elle précise qu'elle aurait dû évaluer chaque groupe à l'aide de deux

élèves ou ne faire évaluer que les élèves du groupe avancé et être ainsi plus en adéquation avec ce qu'elle aime faire, des évaluations informelles et continues. L'analyse de l'activité réelle de JANINE lui permet de formuler un nouveau but, à savoir prendre en compte l'assurage de manière informelle (TP405), en récompensant par exemple les élèves qui s'engagent en leur mettant des coches sur les quelques semaines de préparation à l'évaluation (TP407), un peu à l'image de l'activité de SERGE à l'occasion de l'évaluation cantonale Jeux 11^e où il explique évaluer le comportement des élèves à chaque leçon de jeu.

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP405 et TP407)

Sur le long terme ! Je ferais un::: comme il fait SERGE ! Je ferais une sorte de truc où::: sans vraiment leur en parler, en voyant un peu comment eux ils s'assurent entre eux- [...] Mais surtout en voyant comment eux, ils::: se mettent en avant pour faire ça, en fait ! [...] J'aimerais voir quels sont les::: (.) les réflexes, tu vois ! [...] J'ai- c'est surtout ça, en fait, je pense avec des coches, un truc sur quatre semaines pour voir combien de fois ils sont allés d'eux-mêmes (.hhh) Je pense plus un truc comme ça ! Ça, ça m'intéresserait pas mal !

L'enseignante révèle s'autoriser à s'écarter de la prescription si elle en ressent le besoin ou si, par exemple, le barème ne lui convient pas (TP453) mais elle est, comme plusieurs de ses collègues, plutôt favorable au maintien des évaluations communes (TP421). Pour JANINE, les prescriptions doivent être un support pour les enseignants, notamment les débutants (TP423). Mais avec l'expérience, elle n'hésite pas à prendre des initiatives dans la mesure où elle maîtrise les critères et sait ce qu'elle doit regarder. Ainsi, JANINE préfère évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève sans mettre des points (TP425). En fin d'entretien, elle relève l'intérêt du dispositif d'ACS et ACC qui lui permet de réfléchir à son activité, ce qui est plus difficile à faire seule (TP411). L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel biphasé chez cette enseignante qui, grâce à l'autoconfrontation et aux échanges avec ses pairs, prend conscience de ses difficultés et formule en fin d'année de nouveaux buts d'action et de nouvelles opérations, à savoir par exemple noter régulièrement l'engagement des élèves et prendre en compte les tâches d'assurage.

Le traitement de nos données met en lumière une autre dynamique de développement potentiel en lien avec le fait de « négocier avec la prescription ». Il s'agit des cas d'ARTHUR et NATHAN qui, à l'image de JANINE, apprécie d'avoir des évaluations communes et suivent en général le programme imposé par la tutelle et le collectif de travail. Dans son EC, ARTHUR reconnaît faire les évaluations communes même s'il ne les apprécie pas, à l'instar de l'évaluation **Coordination 10^e *** (voir annexe D p. 353) qu'il trouve inintéressante (TP82 et TP84). Toutefois, en fonction du temps à disposition, de ses compétences et du niveau des élèves, il s'autorise à introduire des modifications. C'est le cas par exemple lors de l'évaluation **Chorégraphie 9^e *** pour laquelle il s'est largement

inspiré de la prescription renormalisée par le collectif de travail (voir Figure 35 p. 128). À la manière de son collègue NATHAN (voir chapitre 3.1.1), il explique lors de l'ACC1 avoir remodifié les critères prévus par le collectif de travail en les formulant de manière simplifiée - « Début », « Synchronisation », « Mouvements corrects » et « Fin » - (voir annexe E p. 365). ARTHUR et NATHAN préconisent la simplicité notamment en raison de la nouveauté que constitue cette évaluation cantonale puisque c'est la première fois qu'ils font de la danse avec leurs élèves (TP345).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR et NATHAN (TP343 à TP351)

343. A : *Mais en même temps, moi je me suis dit « ben voilà vous êtes un groupe, c'est un travail de groupe, donc il faut, il faut y aller ! Donc si toi tu es bon, ben tu essaies de me donner quelque chose et moi j'essaie de:: de prendre tout ça », mais:::*
344. N : *[Hum-hum] Ouais, c'est ce qu'on vise tout le temps, la collaboration, l'entraide::: ↓c'est sûr*
345. A : *[Oui, oui!] Il y a des limites ! Après, moi, bon, c'était la première année que::: je faisais ça, je me suis dit bon je vais le faire assez- je pense que c'est le plus simple des simples, c'est ça ! Donc, voilà*
346. N : *°C'est aussi pas mal simple aussi, hein ! Hahaha !*
347. A : *[↑Ouais:::], mais::: mais bon, (.) ça j'ai un tableau par euh::: par groupe (alors que toi:::)*
348. N : *Oui ! Bien sûr*
349. A : *[Mais bon,] (.) et puis::: et puis voilà, mais je trouve que::: ce qui est intéressant dans ton truc c'est::: que tu axes sur un élève ! Tu observes- ben, chaque élève, chaque groupe de deux-*
350. N : *Ouais*
351. A : *observent un seul élève ! Et là, ouais ((ARTHUR hoche la tête)), je pense que::: c'est plus facile pour eux euh:::*

Si ARTHUR s'autorise à modifier les situations d'évaluation et à simplifier les critères, il respecte toutefois les barèmes (en l'occurrence, en quatre points, comme l'indique l'évaluation cantonale (voir figure 31 p. 127) en adéquation avec le logiciel GEEPS-EO qui ne permet ni de mettre des demi-points, ni de modifier les barèmes des évaluations cantonales) (TP50 à TP57). NATHAN, on le rappelle, choisit au contraire un barème à huit points en référence à l'évaluation renormalisée par l'équipe pédagogique.

L'analyse du traitement des données de cet ACC1 met en lumière un conflit intrapsychique vécu par ARTHUR et directement en lien avec la prescription cantonale qui suppose que les élèves doivent « créer une chorégraphie » seuls ou en groupe (voir annexe D p. 351). Selon lui, le fait de laisser les élèves créer leur suite de pas se heurte à l'impossibilité de répondre à l'un de ses motifs « offrir les mêmes conditions à tous les élèves » (TP513), ce qui explique en partie pourquoi il choisit de faire des entorses à l'évaluation cantonale qui, dans le respect du PER (CM32 - *Consolider ses capacités*

de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication en créant une chorégraphie), demande aux élèves de créer une chorégraphie. ARTHUR décide de proposer une suite de pas créée durant l'année précédente par le collectif de travail et donc connue des élèves ayant doublé leur année scolaire (TP205). Si, dans la prescription définie par le collectif (voir annexe E p. 364), la chorégraphie faisant l'objet de l'évaluation cantonale contient la suite de pas imposée (2 x 32 temps), les élèves doivent la compléter d'une partie créée (2 x 32 temps). Comme NATHAN, ARTHUR considère non seulement qu'il est difficile pour un non danseur de créer une chorégraphie (TP203), mais aussi que le succès de cette évaluation cantonale **Chorégraphie 9^e *** dépend de la présence de *leaders* pour engager la classe (TP205 et TP210).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP205 et TP210)

Franchement, ça dépend tellement de la classe ! Parce que si tu as::: déjà dix::: dix garçons qui font du foot, ça change- ce n'est pas::: ce n'est pas évident ! Après, ben moi, je suis tombé euh::: dans les deux classes que j'ai, euh::: dans une classe, les 9VG4, il y en a trois qui ont répété l'année, donc ils avaient déjà fait la choré- je ne sais plus si c'était avec toi ou::: [...] et puis dans l'autre classe il y a::: deux ou trois qui sont::: des vrais moteurs et puis ils sont enthousiastes, donc ils ont, ils ont menés euh::: toute la classe !

ARTHUR pense toutefois que le fait de demander aux élèves de créer leur chorégraphie est susceptible de favoriser leur implication (TP588). Confronté à l'activité évaluative expliquée de NATHAN, il prend conscience qu'une évaluation **Chorégraphie 9^e *** individualisée peut répondre à l'un de ses autres motifs « que les élèves s'engagent ». À la différence de NATHAN où chaque élève est évalué individuellement par deux camarades, ARTHUR préconise une évaluation collective lors de laquelle chaque groupe évalue les autres groupes selon ses quatre critères (TP252) en réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que l'évaluation soit simple » (voir chapitre 3.1.3) et un autre motif « que les élèves s'entraident » (TP343). L'analyse de nos données met en exergue un développement potentiel biphasé dans la mesure où ARTHUR et NATHAN mettent en place de nouvelles opérations lors de l'évaluation **Chorégraphie 9^e ***, à savoir une co-évaluation qu'ils n'avaient encore jamais testée. Lors de cette **ACC1**, ils se disent satisfaits de l'engagement des élèves et de leur capacité à se co-évaluer sérieusement (TP478), alors qu'au préalable, ils émettaient des réserves (TP543). Rassuré par l'expérience positive vécue cette année (TP573-579) et confronté à l'activité évaluative de son collègue, ARTHUR envisage d'autres possibles, notamment une co-évaluation individualisée, sans aller à l'encontre de son motif « que l'évaluation soit simple » pour les élèves et pour lui (TP519 et TP521).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP519 et TP521)

*Moi, de mon côté, je pense que je ferais une::: [...] co-évaluation individuelle ! Hihihhi !
Ça, je pense que ça serait quelque chose de::: de plus efficace que ça ! (.) Donc euh- je
pense que je vais peut-être repartir là-dessus, mais finalement que::: chaque groupe de
deux, euh::: analyse ↓ les mouvements d'un seul euh::: danseur ou danseuse.*

L'émergence de son motif « que les élèves s'entraident » lors de cette autoconfrontation croisée (TP343) amène ARTHUR à mettre en place une nouvelle opération dans le cadre de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** à savoir d'ajouter trois ou quatre points pour prendre en compte l'assurage (**ACS3** - TP336). L'enseignant alterne donc entre une dynamique centripète, tournée vers son propre confort et une dynamique centrifuge orientée vers des enjeux éducatifs et pédagogiques. D'un côté, il trouve important d'avoir un cadre commun pour chaque évaluation (**ACS3** TP399 et TP370) et il est favorable à ce que tous les élèves d'un même degré fassent les mêmes évaluations (**ACC2** TP969) ; d'un autre côté, il s'autorise à modifier le contenu des évaluations en fonction des besoins des élèves. C'est pour rappel le cas de l'évaluation **Barre fixe 9^e **** lors de laquelle (voir chapitre 4.1.1) il explique, dans son **ACS3**, renoncer à certains exercices trop ambitieux au profit d'autres formes plus accessibles aux élèves (TP340).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP340)

*Pour moi c'était trop difficile ! Ou le « Tour d'appui en avant » sans aide pour moi c'était
trop difficile ! Il fallait une étape euh::: intermédiaire, donc euh::: je l'ai enlevé pour
mettre euh::: pour mettre le tour en avant avec la corde.*

Si comme nous l'avons vu précédemment, ARTHUR suit en principe le programme et apprécie les évaluations communes, il adapte toutefois les évaluations aux besoins des élèves et aux contraintes temporelles imposées par le programme d'établissement (quatre à cinq leçons en moyenne dédiées à un thème). Dans son **ACC2**, il insiste sur l'importance d'un programme commun en 9^e pour assurer le suivi des élèves en cas de redoublement (préoccupation centrifuge) pour que les élèves sachent que tout le monde fait le même programme (préoccupation centrifuge et centripète), ce qui (comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.5 dans le cas de LINE) légitime le travail de l'enseignant (TP939 à TP947). Le développement de l'activité évaluative d'ARTHUR et NATHAN se révèle principalement au cours de cette étude dans leur tentative de déléguer l'évaluation aux élèves tout en gardant un contrôle sur les résultats pour s'assurer de la qualité de leur jugement, qu'ils soient co- ou auto-adressés. Si ces enseignants ont d'abord fait le choix de confier l'évaluation aux élèves pour gagner du temps, ils constatent des apports bénéfiques sur leurs engagements et leur propension à collaborer. On perçoit ici une dynamique de développement basée sur la spirale sens-efficience-sens, dans laquelle l'opérationnalisation réussie d'un dispositif (ici la co-évaluation) conduit à modifier le but qu'il était

censé viser au départ, modifiant son « sens » et le faisant glisser de la fonction d'outil à la fonction de but en soi (plus précisément d'opération à but d'action).

À ce sujet, l'analyse des données du **RC** indiquent un développement potentiel de plusieurs participants. C'est le cas, par exemple, de **LINE** qui se dit satisfaite de ses tentatives de co-évaluation même si *a priori* elle reconnaît avoir de la peine à déléguer l'évaluation aux élèves.

Extrait de LINE lors du RC

Moi, c'est plus que j'ai de la peine à lâcher, en fait ! J'ai envie de contrôler ! (...) C'est moi la maîtresse, c'est moi qui évalue ! Donc c'est souvent pour ça que je n'y pense pas, mais depuis que je fais cette recherche, j'essaie aussi de varier un peu et puis::: ouais, ça marche ! Après::: j'aime bien que ça soit juste et puis des fois, quand je vois que c'est-que ce n'est pas bien fait, j'ai de la peine à lâcher ! (RC enregistrement 1 - LINE 19'16'')

Le dispositif mis en place durant cette étude et plus particulièrement les autoconfrontations ont incité **LINE** à varier ses modalités d'évaluation « *depuis que je fais cette recherche, j'essaie aussi de varier un peu* ». Lorsque la CH lui demande si cela lui pose un problème de faire évaluer les élèves, **LINE** reconnaît que cette manière de faire lui permet de s'économiser.

Extrait de LINE lors du RC

Ça me pose un peu un problème, mais maintenant, j'essaie de le faire (.) ça va aussi bien ! Ça me soulage un peu et je suis contente ! (RC enregistrement 1 - LINE 20'24'')

Si à ce stade, **LINE** justifie son activité évaluative (faire co-évaluer les élèves) sur le versant centripète (« *ça me soulage un peu* »), **DORIS** et **JANINE** s'orientent davantage vers le centrifuge et voient la co-évaluation comme un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Extrait de JANINE lors du RC

Moi je sais que c'est plus le côté formatif et::: puis le fait d'être autonome etc. Moi ce que je recherche dans l'évaluation, c'est ce que l'élève fait dans son évaluation, mais aussi ce que l'autre est capable d'y voir ! (...) Mon évaluation elle est là pour avoir une photo à un moment donné de ce que j'ai fait sur plusieurs semaines, mais c'est aussi là pour que les gens que j'utilise pour observer aient cette vision globale et puis euh::: pour moi c'est formateur pour eux aussi, en fait ! (RC enregistrement 1 - JANINE 26'03'')

L'analyse de cet énoncé révèle l'enjeu éducatif de la co-évaluation perçu par **JANINE**. Sa collègue **DORIS** partage l'intention formatrice de ce but d'action.

Extrait de DORIS lors du RC

Je pense que ça apporte beaucoup, pour l'élève, d'évaluer ! Il regarde des choses qu'il ne regarde peut être pas normalement ou il apprend des choses- ouais, des critères auxquels il n'aurait pas forcément pensé, même si tu les donnes comme ça, tu es moins attentif que si tu dois évaluer ! (RC enregistrement 1 - DORIS 26'45'')

Si ces deux enseignantes disent ne pas être gênées par le fait de modifier les évaluations (« *Comme JANINE, je n'ai pas de problème à modifier ces évaluations* » RC enregistrement 2 - DORIS 53'54''), LINE, de son côté, suit la prescription par principe sans la remettre en question dans la mesure où, comme elle l'explique dans son EC, elle a commencé à enseigner avec la réforme (TP104). Par manque de temps (TP12), elle avoue toutefois avoir de la difficulté à respecter les injonctions cantonales de faire quatre évaluations par semestre, sans compter les deux évaluations « à choix » préconisées par son collectif de travail (TP22).

Extrait de l'EC de LINE (TP22)

Il y a une cantonale, trois d'établissement et puis déjà celles-là, j'ai de la peine à::: les faire ! Donc après il y en a deux qu'on peut encore prendre de notre tableau (.) ou alors aller faire des personnelles (.) mais::: bon après, c'est aussi- ça te fait de l'administratif et::: là, c'est vrai que les vignettes elles sont faites (.) et c'est vrai que là, avec toutes les autres choses que j'ai à côté, ça m'arrange aussi de rester dans ces vignettes ! Mais, dans le futur, je::: je pense que ça me bloquerait !

L'analyse de cet extrait révèle une tension dans l'activité évaluative de LINE entre les instances impersonnelle (le cadre cantonal d'évaluation), interpersonnelle (le choix de la file d'ajouter deux évaluations à choix) et personnelle. Un conflit intrapsychique émerge dans son discours lorsqu'elle exprime d'une côté être soulagée de pouvoir utiliser les évaluations présentes dans GEEPS-EO (vignettes) mais regrette de l'autre de ne pas pouvoir faire d'autres évaluations en dehors de celles du programme d'établissement. Dans le cadre des évaluations en jeux collectifs, LINE ne s'autorise pas à choisir une deuxième évaluation de jeu en 10^e dans la mesure où son collectif de travail ne le prescrit pas (TP38). Les nombreuses répétitions et hésitations repérées dans son matériau langagier indique toutefois que LINE n'est pas très au clair sur les attentes de son établissement qui, selon elle, n'ont pas fait l'objet d'une discussion (TP40 et TP42).

Extrait de l'EC de LINE (TP40 et TP42)

Enfin, moi, c'est comme cela que je l'ai compris, mais c'est vrai que, du coup (.) [...] Pour l'instant je crois que c'est::: on n'en a pas vraiment discuté plus que ça !

D'ailleurs, au fil des évaluations sommatives et des entretiens d'auto-confrontation, des conflits intrapsychiques émergent dans l'activité évaluative de LINE. Cette jeune enseignante est tiraillée

entre d'une part une volonté de prendre des initiatives personnelles, d'autre part un souci de cohésion au sein de son établissement, donc une nécessaire conformation aux évaluations programmées. Elle explique, par exemple, dans son **ACS2**, pouvoir créer une évaluation personnelle (de cirque) et ne pas être obligée de faire six évaluations par semestre. Mais, par souci de cohérence vis-à-vis des élèves et pour ne pas nuire aux efforts de cohésion du collectif, LINE reste finalement fidèle au programme commun (TP471). Néanmoins, on peut considérer que, même sans la mettre en œuvre concrètement à ce moment, cette évaluation personnelle de cirque telle qu'elle est mise en perspective par l'enseignante est déjà un signe tangible de développement professionnel.

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP471)

Je peux le faire (créer une évaluation personnelle) ! On n'est pas obligé ! ((LINE parle du fait de faire ou non six évaluations alors que le minimum prescrit est de quatre)) Mais après, dans la file, c'est vrai qu'on s'est dit qu'on faisait euh::: on faisait euh ben celles d'établissement, on les faisait quand même, comme ça, ça faisait une cohérence d'établissement où tous les 10^e font cette éval, tous les::: donc si je ne les fais pas, après ben c'est de nouveau repartir sur ce qu'on ne voulait pas !

Cette loyauté envers son collectif de travail est également évoquée plus tard à l'occasion de son **ACS4** lorsqu'elle est confrontée aux traces de son activité lors de l'évaluation **Chorégraphie avec ballon 10^e **** (voir Figure 52 p. 194). En effet, au cours de la préparation de cette évaluation d'établissement, LINE demande aux élèves d'inventer des mouvements en complément de la suite imposée par le collectif de travail. Lorsque la chercheuse amène la controverse en lui demandant ce que cela impliquerait pour elle de tenir compte de la partie de la chorégraphie créée par les élèves (TP87), l'enseignante énonce qu'elle se sent « bloquée » par le fait de s'écarter de la prescription définie par son collectif de travail (TP88). Là encore, même si le développement n'est pour le moment que « potentiel », l'analyse des données montre explicitement que l'activité de l'enseignante se situe dans une dynamique.

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP87 à TP92)

87. CH : *Mais qu'est-ce qui te changerait dans cette grille, si tu comptais la partie qu'elles inventent ?*
88. L : *Il faudrait que je rajoute, ↑mais le problème c'est que celle-là, elle est (.) on l'a décidée ensemble ! C'est ÇA qui me bloque en fait !*
89. CH : *Parce que c'est quoi qui ne joue pas, en fait ?*
90. L : *Ben c'est qu'à aucun moment il n'y a::: l'histoire d'inventer ! On a décidé de ne pas l'évaluer en 10^e !*
91. CH : *Non, mais si finalement cette partie inventée-*
92. L : *Mais cela veut dire que je dois changer l'évaluation ! Ça veut dire que ce n'est plus l'évaluation d'établissement qu'on avait décidé entre nous ! C'est juste ça !*

LINE est tiraillée entre une préoccupation centripète (rester fidèle à son collectif de travail) et une préoccupation sur le versant centrifuge de son activité évaluative : faire créer une suite de pas aux élèves pour éviter qu'elles s'ennuient (TP62 et TP64).

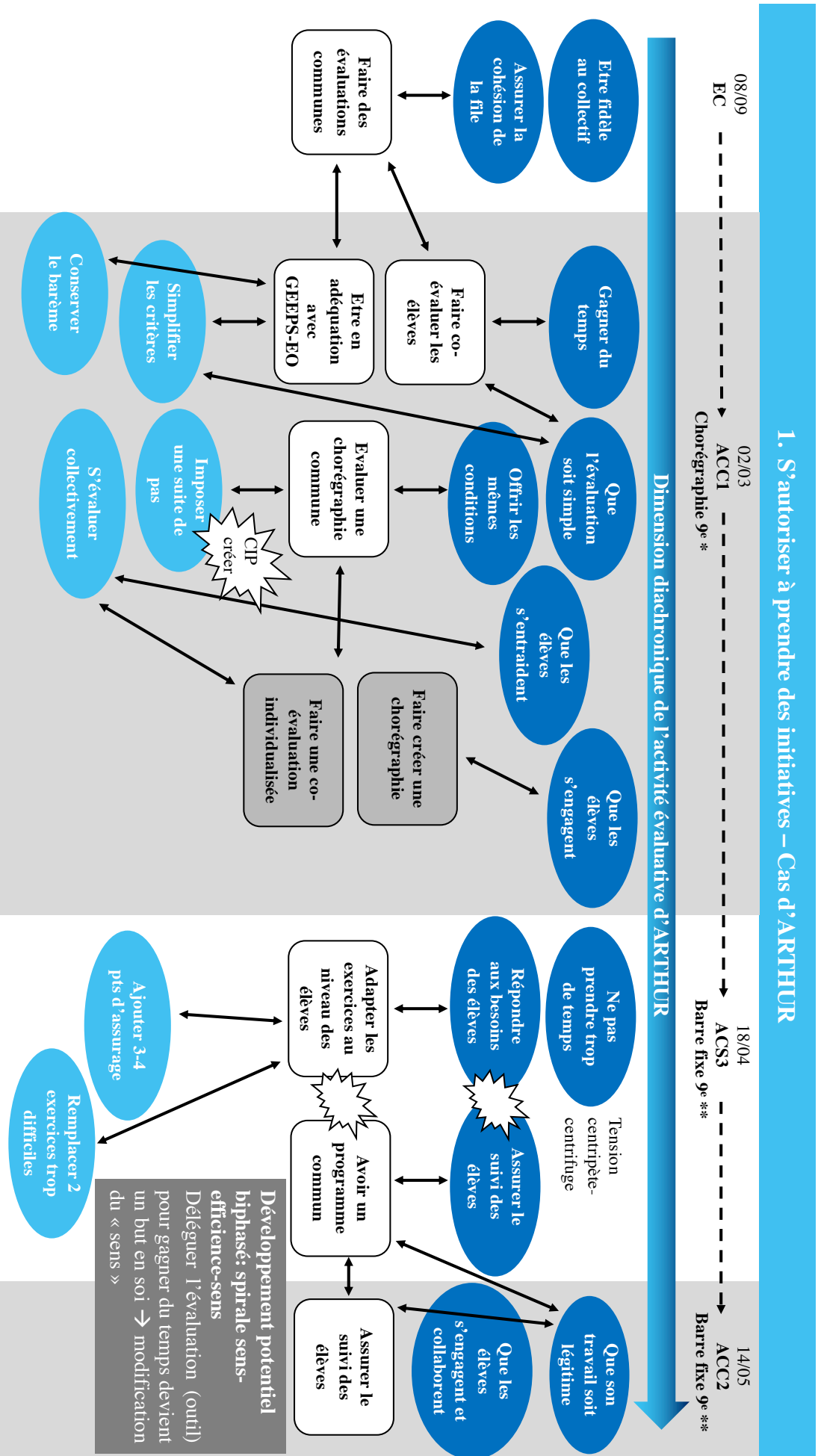
Extrait de l'ACS4 de LINE (TP62 et TP64)

*Si c'était à refaire, si je les voyais s'ennuyer (.) j'aurais::: je leur aurais dit « **ben inventez encore plus !** » [...] Et puis même si je n'évalue pas ! Mais ça leur donne- parce que d'un côté je me dis qu'on n'a pas besoin d'évaluer tout ce qu'ils font ! D'ailleurs, le bout inventé, je ne l'ai pas évalué en fait ! Ça ne donne aucun point !*

Un autre conflit intrapsychique émerge dans l'activité évaluative de LINE, celui de devoir évaluer ou non tout ce qui se fait durant les cours d'EPS (TP64). En renonçant à évaluer la partie inventée par les élèves, LINE reste fidèle non seulement aux décisions de la file, mais aussi à la conception partagée par le genre qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer toutes les activités en EPS « *on n'a pas besoin d'évaluer tout ce qu'ils font* ».

En fin d'année, lors de son ACC2, elle évolue en nuancant son penchant vers la conformité à l'équipe pédagogique. Pour elle à ce moment de sa réflexion, le collectif définit les évaluations mais elle peut s'autoriser à les adapter et même à s'écarter de la prescription (TP964) au-delà des doutes évoqués dans l'EC et l'ACS2. Cette prise de conscience constitue un développement potentiel par le sens de l'activité évaluative de LINE. Si, comme d'autres enseignants de notre étude, elle est favorable aux évaluations communes, elle réalise en fin d'année qu'elle peut prendre des initiatives sans que cela nuise à la cohésion du collectif de travail, ni à la cohérence de l'équipe aux yeux des élèves au sein de l'établissement. Le développement potentiel de son activité évaluative lui permet aujourd'hui d'envisager de s'adapter davantage aux besoins de ses élèves et aux spécificités de ses classes.

Figure 53. - S'autoriser à prendre des initiatives - Schéma du cas d'ARTHUR



3.2.2. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée

Le traitement de nos données met en évidence un développement potentiel de l'activité évaluative de plusieurs enseignants de notre étude en lien avec la manière d'évaluer les élèves. Un conflit inter-psychique émerge dans le discours de ces enseignants d'EPS entre une évaluation réalisée à l'aide d'une grille de critères et une évaluation plus globale et spontanée. C'est le cas par exemple de JANINE qui, dès l'EC en début d'année scolaire exprime cette volonté d'évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève (TP42). JANINE fait notamment référence à l'évaluation 9^e au mini trampoline où l'instantanéité du mouvement limite l'objectivité de son jugement évaluatif. Elle pense également qu'il est difficile pour un enseignant de prendre en compte ces trois critères en même temps (TP73). Cette tension l'a amenée, au cours de sa carrière, à modifier sa manière de fonctionner et à évaluer plus globalement les élèves en prenant en compte leur évolution (TP46).

Extrait de l'EC de JANINE (TP42 et TP46)

*Je regarde de manière globale, le jeu (.) suivant::: selon certains critères, bien sûr, mais::: [...] je me suis rendue compte encore l'année passée (.) je suis restée dans cette évaluation du Mini trampoline (.) [...] en fait l'année passée je m'amusaient encore à mettre des- tu vois, des fois des coches sur le point, des trucs « **ok, là il a fait ça !** » Et puis maintenant, je n'ai plus tellement envie de rentrer là-dedans parce que je me rends compte que::: déjà ça va tellement vite ! C'est tellement subjectif, tu es tout seul à évaluer, que::: maintenant j'ai plus::: et puis au final, je le faisais déjà avant, c'est-à-dire que::: c'est comme si je prenais la photo au moment où le gamin il fait, et puis tu as déjà ton idée, tu l'as déjà observé avant- tu l'as observé plein de fois pendant les échauffements, pendant::: pendant les cours, etc. J'ai- je n'ai plus tellement envie de rentrer sur des points comme ça, tu vois, j'ai plus envie d'être dans du global.*

L'emploi répété du pronom « tu » (instance transpersonnelle) indique que la prise en compte des observations antérieures constitue une « règle de métier ». Si JANINE reconnaît que ce changement va prendre du temps à se mettre en place (TP46), elle précise ne considérer les antécédents que lorsqu'ils sont favorables aux élèves (TP48). Elle explique que les points l'aident à prendre sa décision, mais qu'elle a déjà une idée globale du résultat qu'elle veut mettre à l'élève (TP50). Pour JANINE qui fait référence à l'évaluation Barre fixe 9^e **, cela ne fait pas sens de se focaliser sur un élément non maîtrisé dans la mesure où l'élève réussit d'autres mouvements (TP52). On mesure bien ici la défiance vis-à-vis de la dimension ponctuelle de l'évaluation et de ce qui est considéré par l'enseignante comme des effets pervers.

Lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage pour laquelle, on le rappelle, elle fait le choix de renoncer à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » (TP66), JANINE

définit quatre critères « Siffler et s'imposer - Gestes et explications - Conséquence de la faute - Se déplacer » (TP24 et TP26). Elle explique utiliser les trois indicateurs de l'évaluation cantonale (« parfois - souvent - toujours »), dans la mesure où ils conviennent bien à une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève. JANINE explique son activité réelle en précisant ne pas soustraire de points si un des critères n'est pas respecté (TP42).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP42)

C'est quelque chose que je regardais quand même de manière très globale, hein ! Je ne me suis pas amusée à dire « Là, non, non, non, il n'a qu'un critère, donc 1 point ! »

C'est quelque chose- ↑j'ai::: j'ai gardé ce « Parfois - souvent - toujours », ça je trouvais pas mal ! Je trouve que ça allait bien pour une::: pour une évaluation comme ça !

Ce qui importe à JANINE pour cette évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, c'est que les élèves s'imposent et interviennent à propos. Elle n'exige pas que les élèves connaissent les gestes d'arbitrage des trois sports (le Basketball, le Handball et le Football), mais plutôt, selon les extraits vidéos visionnés, qu'ils soient capables de gérer un match, suivre le ballon et prendre une décision. Elle remet donc en question la pertinence de la grille d'évaluation imposée par la tutelle, qui ne permet pas de mettre zéro point lorsque le critère n'est pas atteint (TP168). JANINE a choisi une forme de co-évaluation où deux d'élèves jouent respectivement le rôle d'arbitre et d'observateur, mais c'est elle qui fixe l'appréciation finale de l'arbitre sur la base d'une discussion avec l'observateur. Lors de cette autoconfrontation, JANINE s'exprime d'ailleurs en « je », ce qui révèle qu'elle tend à garder le contrôle de l'évaluation tout en impliquant les élèves (TP44).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP44)

J'avais ces quatre critères, dans la tête, où je savais que- ben voilà, si euh::: en fonction de ce que je voyais, s'ils ne se déplaçaient pas, ↓ben (.) ↑Et puis je regardais un petit peu sur la longueur ce que ça donnait et ↓puis euh, et puis j'arrivais à ces 3, 2 et 1 points !

Confrontée à l'évaluation d'une élève en difficulté, cette enseignante prend conscience, lors de l'ACS2, que son activité évaluative est influencée par le parcours et l'histoire des élèves (TP275). Comme nous l'avons relevé au chapitre 3.1.2, cette tendance est partagée par plusieurs enseignants de notre étude et peut être considérée comme une « règle de genre », revenant finalement à prendre en compte l'évolution de l'élève avant l'évaluation, c'est-à-dire à évaluer de façon continue. JANINE réalise toutefois qu'elle juge différemment deux élèves, Chiara et Marielle, pour une prestation équivalente (TP275). Elle explique que Marielle mérite de réussir dans la mesure où elle a fait de gros progrès (TP277), elle ne peut pas en dire autant de Chiara qui a été absente à plusieurs entraînements. Un développement potentiel de l'activité évaluative de cette enseignante émerge dans son discours dans la mesure où, en revivant l'évaluation de Marielle, elle est affectée par l'écart entre

sa perception sur le moment et sa vision lors de l'ACS2 (TP275). Cette prise de conscience amène JANINE à envisager de préciser sur la feuille d'évaluation les absences fréquentes de Chiara pour pallier ce manque d'équité (TP279). JANINE prend conscience de l'influence du parcours des élèves dans le jugement des enseignants (TP285).

Extrait de l'ACS2 de JANINE (TP283 et TP285)

Finale­ment là, moi, la défense par rapport à Chiara et puis elle (Marielle), c'est, c'est-pour moi, c'est ça, je n'avais pas la même vision ! Si je regarde de l'extérieur, en me disant « Non, mais::: enfin, c'est la même chose, quoi ! » Sauf que (.) en tant qu'enseignante, avec la séquence qu'on a faite, ben::: je n'ai peut-être pas le même regard ! [...] Il y a toujours le truc derrière !

Les hésitations et répétitions dans le discours de JANINE confirment l'auto-affectation liée à un écart de perception. En mobilisant les instances transpersonnelle (« en tant qu'enseignante », « qu'on a faite ») et personnelle (« moi », « je », « en me disant »), elle exprime une activité partagée par la communauté. Relevons que, dans cet ACS2, JANINE incarne fréquemment le genre (instance transpersonnelle) pour décrire et analyser son activité.

Lors de son ACC1, JANINE explique son activité évaluative à l'occasion de la deuxième partie de l'évaluation **Jeux 11^e** * concernant l'évaluation du « Comportement ». Affectée, on le rappelle, par le fait d'évaluer ces critères sociaux et affectifs (voir Figure 31 p. 124) sur une durée de quelques minutes dans la mesure où les élèves font en sorte de répondre aux attentes et obtiennent tous trois points (TP4), JANINE fait le choix d'évaluer différemment le respect des règles et le *fair-play* (critères 2 et 3). Cela révèle un développement potentiel biphasé dans la mesure où cette décision découle d'une tension entre ce qu'on lui demande (instance impersonnelle) et ses valeurs (instance personnelle). Elle explique à son collègue SERGE les motifs et buts d'action qui l'ont amenée à proposer une co-évaluation au Volleyball sans supervision de l'enseignant (TP10).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP10)

À partir du moment où je m'étais engagée dans cette euh::: cette évaluation comme ça, la réflexion elle est venue après, après la discussion qu'on a eu aussi ensemble ! [...] Je ne voulais pas la faire exactement comme je l'avais faite sur les trois jeux, Handball, Foot et puis c'était quoi, Basket ! Parce que ben voilà, ils::: je voulais quelque chose de nouveau et surtout je me suis dit ben je vais (.) utiliser cette évaluation pour qu'ils s'observent eux-mêmes ! Et je trouvais que c'était beaucoup plus facile d'observer dans le volley qu'on avait déjà travaillé (.) beaucoup avec le tournoi ! Du coup, ben j'ai fait une grille d'évaluation avec les mêmes critères, mais où eux s'observaient et puis du coup euh::: au moins là, il y avait cet aspect d'observation ! Et puis je les ai laissé pas mal

autonomes, donc euh::: voilà, c'était::: c'était un peu l'idée de rajouter quelque chose parce que pour moi, telle quelle, pris comme ça dans les jeux qu'on avait travaillé sur quatre semaines, ça ne faisait pas de sens !

JANINE explique donc avoir choisi le Volleyball parce que, pour elle, cela ne faisait pas sens d'évaluer le comportement dans le même contexte que l'évaluation d'arbitrage. Elle tient à ce que le jeu soit nouveau et que les élèves s'observent (buts d'action). Son activité évaluative se développe dans la mesure où c'est la première fois qu'elle délègue l'entière responsabilité de l'évaluation sommative aux élèves en réponse à un motif déjà exprimé lors de l'**ACS1** (« que les élèves soient libres et autonomes ») (TP59). L'analyse de son activité réelle lors de son évaluation **Saut en hauteur 11^e **** montre qu'elle est en proie à des motifs concurrents, à savoir laisser les élèves en autonomie ou les contrôler (TP115 et TP181). Ceux-ci persistent lors de l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage malgré une envie exprimée de laisser de la liberté aux élèves. Lors du second temps de cette évaluation cantonale, JANINE a donc su dépasser cette tension, ce qui révèle un développement potentiel sur le versant de l'efficacité. Lors de l'**ACC1**, elle commente l'activité évaluative de SERGE en marquant de l'intérêt pour sa démarche de laisser les élèves gérer un match de dix minutes (TP352 à TP372). Elle reconnaît avoir de la difficulté à lâcher prise (TP352), même si cette confrontation lui permet de prendre conscience de son activité empêchée et d'envisager d'autres possibles dans le cadre de l'évaluation **Jeux 11^e *** (TP372).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP372)

Moi je trouve hyper intéressant et franchement, c'est quelque chose que je pourrais euh::: il faudrait que je me l'approprie moi, mais euh::: je trouve la manière de faire euh::: bien !

En évaluant la manière dont les élèves gèrent un match durant une période complète, à l'image de la classe de SERGE, et en leur laissant le choix du jeu, JANINE répondrait non seulement à son motif orienté vers le centrifuge « que les élèves soient libres et autonomes », mais aussi à un de ses motifs initiaux « donner du sens » sur le versant centripète (voir chapitre 3.1.3). À ce stade, on perçoit donc un développement potentiel par le sens de l'activité évaluative de JANINE. Un nouveau but d'action en lien avec une évaluation **Jeux 11^e *** réalisée en continu émerge de l'activité évaluative qu'elle décrit. Lors de l'**ACC2** où elle est confrontée à l'activité évaluative de DORIS dans le cadre de l'évaluation **Jeux 10^e *** (voir Figure 41 p. 136), elle précise avoir choisi une formule hybride comprenant sa propre évaluation selon les critères définis par la tutelle et une co-évaluation des élèves sur la base d'autres critères (TP113) dans le but de les engager davantage dans l'évaluation (TP148). Elle ajoute que le fait de demander aux élèves de lui faire un retour sur ce qu'ils observent permet de les impliquer non seulement dans l'évaluation, mais aussi dans les cours d'EPS en général et de les

rendre autonomes (TP176). Ce type de « compromis opératoire » est un des éléments essentiels du développement professionnel.

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP176)

Mon but c'est que (.) ils soient autonomes ! Et du coup, en étant autonomes, en étant capables de me donner un retour sur ↑ce qu'ils voient, en les impliquant, en leur posant des questions, ben ils le sont aussi beaucoup plus dans d'autres activités ! Et du coup, c'est pour ça que moi je le fais comme ça, parce que j'aime vraiment beaucoup (.)

L'analyse de ces extraits lors de l'ACC2 met en évidence une inflexion sensible de l'activité évaluative de JANINE en lien avec les évaluations en jeux collectifs. Les prises de conscience liées à l'évaluation cantonale d'arbitrage en 11^e (évoquées en fin d'ACC1) sont réinvesties dans le contexte de l'évaluation Jeux 10^e * que JANINE a réalisé avec une classe de 10^e en fin d'année scolaire en réponse à ses motifs. On observe donc un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité mais aussi à un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » (où, à partir d'une situation initiale, l'acteur fait migrer dans une autre situation une réflexion ou un outil développé), voire à un début de généralisation. Elle continue toutefois à contrôler la qualité du jugement évaluatif des élèves en leur posant des questions (TP132) et en leur demandant de se justifier (TP335).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP335)

Je demande vraiment une explication et le fait de formuler et de s'observer, pour moi ça leur permet aussi d'intégrer les règles, intégrer aussi un peu le (.) à force d'observer, je suis convaincue qu'ils comprennent aussi que::: qu'il faut se déplacer, que ci, que ça !

JANINE est convaincue que son activité évaluative aide les élèves à intégrer les règles et à comprendre les principes du jeu, mais elle pense qu'il est nécessaire de les préparer à se co-évaluer. Pour cette enseignante, être capable de s'observer correctement est un objectif de fin de scolarité, même si la qualité de cette observation est un peu moindre que celle de l'enseignant. Néanmoins, JANINE a conscience que les élèves doivent être accompagnés dans ce processus durant les leçons de préparation à l'évaluation sommative (TP148).

Extrait de l'ACC2 de JANINE (TP148)

*Peut-être que tu perds un tout petit peu en qualité ? Mais je pense- pour moi, en tout cas c'est un de mes objectifs euh::: à la fin de 11^e, c'est qu'ils soient capables d'observer quelque chose correctement ! Après, c'est clair qu'on est obligé- tu ne peux pas arriver comme ça, en l'ayant jamais fait, et puis dire « **tu observes tel et tel !** ».*

JANINE explique à DORIS que son fonctionnement prend plus de temps dans la mesure où elle effectue plusieurs *turnus* et qu'elle prend le temps d'échanger avec les élèves (TP117). Son

efficience lui permet de répondre à ses motifs prioritaires (« que l'évaluation ait du sens » et « que les élèves s'évaluent entre eux »), ce qui nous conduit à entrevoir un développement potentiel par l'efficience.

Le fait d'évaluer de façon globale concerne également LINE, ce qui permet aussi de montrer, sur ce point, le développement de son activité évaluative. En effet, dans son **ACS2**, cette enseignante met en lumière que, dans le cadre de son évaluation **Anneaux 10^e ****, elle évalue globalement pour « être plus juste ». Elle explique en effet que, de cette façon, le résultat final des élèves correspond assez bien à la valeur des prestations dans leur globalité (TP127).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP127)

C'est vrai que là, je trouvais que c'était assez juste, quand je regarde leurs prestations !

Je trouve que c'est assez::: juste, ce qui ressort dans mes notes !

Lors de l'**ACC1**, LINE prend toutefois conscience qu'en évaluant globalement, sans prendre en compte chaque critère défini dans la grille (voir annexe G p. 376), elle favorise la réussite des élèves en difficulté (TP466). C'est à propos de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** lors de laquelle LINE propose un enchaînement composé d'une entrée, de trois éléments intermédiaires (« Balance », « Crochet » et « Montée du ventre ») et d'une sortie. La prescription définie au sein du collectif de travail (voir Figure 44 p. 159) impose en effet une entrée dynamique (deux points), trois éléments techniques (six points) et une sortie avec réception en équilibre (deux points). Un dernier point est attribué au gainage durant l'enchaînement. Si le choix des exercices est laissé à la liberté des enseignants de la file d'EPS, la grille d'évaluation commune et le barème à 11 points doivent être respectés.

L'analyse de nos données révèle que LINE choisit d'évaluer de manière globale, à l'aide de la grille qu'elle remplit uniquement lorsque les élèves n'ont pas tous les points (TP447), c'est-à-dire lorsque les exercices sont partiellement réussis. Elle utilise donc la grille de manière globale sans procéder critère par critère (TP447).

L'analyse du discours de cette enseignante montre qu'elle ressent le besoin de soutenir les élèves en difficulté, par exemple Fantine qui s'implique et qui a plaisir à réussir (TP475). Elle lui accorde le "R" (TP466), même si la grille de points n'est pas respectée (TP470). De plus, même si elle précise avoir besoin des critères lorsqu'elle prépare l'évaluation, elle avoue que le fait de prendre en compte tous les critères au lieu de regarder globalement lui fait perdre du temps sur le moment (orientation centripète) (TP464).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP464 et TP466)

Des fois ça m- enfin j'ai l'impression que quand je réfléchis à l'évaluation, ça m'est utile ! Mais des fois, c'est vrai que pendant l'évaluation euh::: ouais ça::: je perds du ↑temps alors que je pourrais juste euh les regarder et puis c'est vrai que souvent euh::: on les regarde et puis on arrive à se dire si c'était très bien, si c'était bien ou si c'était juste bien ou si ce n'était pas bien ! Enfin::: [...] des fois, en fait, c'est plus pour moi où je me dis ben est-ce que j'ai (.) est-ce que je suis cohérente avec tout le monde ? Parce que, quand on fait sans grille, des fois, j'ai l'impression ben que du coup- [...] Elle (Fantine) n'osait même pas faire la roulade ! Et puis que là, elle le fait ! Euh::: alors si elle le fait, mais qu'il n'est pas parfait ou <je n'en sais rien> ! (.) Ben, dans une éval globale, je vais peut-être lui mettre "R", alors que si je comptais mes points ce serait "E" !

L'analyse de ces deux extraits montre que LINE a à cœur que les élèves en difficulté réussissent à partir du moment où ils s'investissent. Elle est sensible en effet au désengagement des élèves qui, comme Fantine, peuvent perdre confiance en eux en recevant un "E" (TP516). Dès lors, elle prend conscience à ce moment de l'ACC1 qu'elle accorde beaucoup d'importance à l'évaluation en référence à son passé d'élève qui vivait l'évaluation en EPS comme un moment important. LINE a peur d'être à l'origine de la perte de confiance des élèves (voir chapitre 3.1.3). L'analyse de son discours met en lumière que, pour elle, cette tendance à évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève est partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois. Dans l'entretien, elle passe en effet de l'instance personnelle à l'instance transpersonnelle lorsqu'elle dit « *je pourrais juste euh les regarder et puis c'est vrai que souvent euh ::: on les regarde et puis on arrive à se dire si c'était très bien, si c'était bien ou si c'était juste bien ou si ce n'était pas bien !* » (TP464). Pour LINE, cette manière de s'y prendre, parce qu'elle est partagée par le genre, est valide. Elle revient ensuite à l'instance personnelle pour justifier l'usage d'une grille qu'elle explique par un souci de cohérence envers les élèves (TP466) et baser les appréciations sur des critères : « *tu dois quand même te justifier avec des points* » (ACC2 - TP526).

Retenons donc de cette analyse que LINE tend à évaluer de façon non critériée, à l'image de JANINE, par souci d'économie de soi et pour ne pas perdre trop de temps, mais également parce qu'elle pense que cela favorise la réussite des élèves en difficulté dans la mesure où elle tient compte en partie des observations antérieures des élèves dans son jugement global lors de l'évaluation sommative. L'analyse de nos données fait donc apparaître une convergence de considérations centripètes et centrifuges lors de son activité évaluative. Le choix d'évaluer sans noter systématiquement tous les points sur une grille de critères répond à deux de ses motifs « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » (TP464) et « que les élèves ne perdent pas confiance » (TP516) tournés respectivement vers le centripète car, on le rappelle, LINE est affectée par le sentiment de ne faire qu'évaluer et de ne pas

avoir le temps de s'occuper des élèves allophones (voir chapitre 3.1.5), et le centrifuge, à savoir l'engagement des élèves en difficulté dans les cours d'EPS.

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP516)

Je ne voudrais pas, en fait, que ce soit- que ce soit moi qui fasse qu'ils n'aient plus confiance en eux::: à cause de::: de cette euh- ouais, mais c'est vrai ! Peut-être que j'accorde trop d'importance à cette évaluation MOI ! Ou peut-être parce que c'est aussi moi, quand j'étais élève, pour moi c'était important ! Et peut-être que c'est vrai que, du coup, je::: je ne me mets pas à leur place ou::: ou en fait, peut-être que pour eux ce n'est pas si important que ça euh:::

L'analyse de cet extrait montre que l'enseignante transpose sa propre conception de l'évaluation et notamment l'importance que ce moment solennel avait pour elle en tant qu'élève. Mais elle prend conscience du risque d'un potentiel décalage entre sa perception de l'évaluation en EPS et celles de ses élèves.

Le traitement de nos données indique également un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens dans la mesure où, grâce aux interventions de DORIS et de la chercheuse, elle prend conscience que son activité évaluative favorable aux élèves en difficulté provoque l'ennui et le désengagement des élèves plus performantes (TP224). Cette tension ne semble pas résolue à la fin de cette unité thématique (TP293), malgré l'argumentaire que lui fournit DORIS, qui représente le genre et lui propose à la fois des manières possibles de faire (efficacité) et des raisons d'agir (sens) (TP232 à TP248).

Extrait de l'ACC1 de DORIS (TP232 à TP248)

Je pense que si tu en as trois ou quatre qui sont un peu meilleures, il f:::audrait leur donner quelque chose d'un peu plus difficile et qu'elles puissent travailler entre elles, quitte à ce que::: la première fois que tu montres l'enchaînement, enfin que tu pars sur un enchaînement de base pour tout le monde, et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile [...] Tu le leur montres une fois ! Mais peut-être quitte à filmer euh::: à filmer la fois où tu leur montres ! Et puis après elles peuvent regarder et faire entre elles ! ↓Que ce soit un peu plus difficile ! [...] Dès le moment où elles maîtrisent la base, que tu donnes ! Après, tout ce qu'elles font ce n'est que du bonus ! Donc si tu leur demandes plus difficile (.) euh et puis qu'elles bossent entre elles, même si tu n'es pas là ben:::

En utilisant le « tu », DORIS tente d'enrôler LINE dans la communauté et lui propose d'entrer dans le genre via la mise en œuvre de son scénario. On observe toutefois un développement potentiel sur

le versant du sens lorsque LINE prend conscience que les évaluations que propose son établissement sont trop faciles, dans le sens où tous les élèves obtiennent trop facilement le "R" (TP377).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP377)

Je pense que::: je pense que dans beaucoup de nos évaluations, les critères sont trop::: enfin (.) c'est trop facile, je pense !

L'évocation de cette tension entre les instances personnelle (« *je pense* ») et interpersonnelle (« *nos évaluations* ») montre un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE grâce notamment à la controverse de DORIS.

Un dernier cas illustre bien cette tendance, dans l'activité des enseignants d'EPS, à évaluer de façon non critériée l'action globale des élèves. Il s'agit de SERGE qui, lors de son évaluation **Double-dutch 11^e **** (voir Figure 37 p. 130), ne s'est pas référé au barème des points pour mettre ses appréciations aux élèves (TP135). SERGE procède à rebours, c'est-à-dire qu'il évalue globalement puis s'arrange pour que le total des points correspondent à cette appréciation (TP141). Dans l'extrait ci-dessous tiré de son **ACS1**, SERGE explique avoir noté globalement les élèves à l'aide de l'encadré au bas de sa feuille d'évaluation qui récapitule les attentes pour chacune des appréciations (voir annexe G p. 384). Ainsi, par exemple, pour obtenir "BR", un élève doit présenter deux exercices de niveau 3.

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP139 et TP141)

*Je ne leur avais pas encore fait le feedback ! Mais pourtant je suis sûr que ça::: ben ça, ça correspond vraiment à la réalité ! Et Honnêtement, avec mes stagiaires aussi, je leur dis « **mais il y a des critères** « **machin** », etc. Et au fond tu te rends compte que tu pourrais très bien mettre juste les prénoms, regarder l'élève et puis dire « **Ouais, ça c'est excellent, bravo, très bien !** » « **Émile ? Non pas besoin de regarder !** » « **Euh Émile ?** » Non, mais::: enfin, tous ces critères, c'est très beau, mais au fond (.) je me rends compte que malgré tout, souvent, je dis euh::: pas trop fort- ((SERGE sourit puis rit)) mais::: tous ces points, tu essaies de t'arranger pour que l'élève que tu penses avoir "Bien réussi", tes points jouent pour qu'il ait "Bien réussi" ! Et euh::: ça c'est juste pour euh::: ((SERGE rit)) mettre du poids à l'évaluation, mais:::*

L'analyse du discours de SERGE révèle une gêne assumée d'évaluer les élèves de manière globale sans se contraindre à noter systématiquement tous les critères. Pour cet enseignant, les grilles de critères servent surtout à donner du poids à l'évaluation en EPS (TP141). Si des indicateurs d'auto-affectation sont identifiés dans son matériau langagier « *je dis euh::: pas trop fort- ((SERGE sourit puis rit))* », il assume ces révélations partagées par le genre. Dans son discours, en effet, il s'exprime en utilisant le pronom « *tu* » lorsqu'il décrit son activité évaluative. Il mobilise donc l'instance transpersonnelle, le genre, pour justifier que sa manière de faire est partagée par la communauté des

enseignants d'EPS vaudois. À l'instar d'ARTHUR (EC TP118), il procède de manière rétroactive lorsqu'il construit ses grilles d'évaluation (TP145).

Extrait de l'ACS1 de SERGE (TP145)

*C'est comme ça que je crée mes tableaux. Je me dis « **ben tiens, l'élève qui devrait arriver plus ou moins comme ça! Euh::: à qui je mettrais "Bien réussi", il aurait combien de points ?** » Et ça c'est::: du coup, c'est un peu comme ça que je fais mes tableaux ! Maintenant, le jour où il y a des notes ↑officielles, dans NEO ! ((SERGE sourit puis rit))
Hi, hi, peut-être que je changerais un peu mes tableaux ! Hahaha !*

Le traitement des données montre que cet enseignant modifierait sa manière de faire dans le cas d'un retour à une évaluation certificative en EPS (TP145 et TP147). Cette tension entre l'instance personnelle (voire transpersonnelle) et l'instance impersonnelle (l'absence de notes promotionnelles en EPS) s'exprime dans son activité évaluative. Dans la mesure où le contexte est non certificatif, il s'autorise à évaluer les élèves de manière globale (voir chapitre 3.2.2). Mais d'après lui toutefois, les résultats seraient sans doute les mêmes en comptant les points qu'en évaluant globalement « *du coup, je compterais vraiment les points de cet exercice! [...] je pense que ça ne changerait rien au final!* » (TP147 et TP149). Ceci rejoint les propos tenus précédemment par cet enseignant lorsqu'il dit que l'utilisation d'une grille de critères dans son activité évaluative sert principalement à donner de l'importance à une évaluation « qui ne compte pas ».

C'est lors de l'ACC1 où SERGE est confronté à l'activité évaluative de JANINE dans le contexte de l'évaluation **Jeux 11^e *** que les données mettent en lumière un développement potentiel de son activité évaluative. Lors son ACS3 dédiée à cette même évaluation cantonale, il avoue que cet entretien croisé précédent avec sa collègue a changé sa façon de considérer la critérisation des évaluations non certificatives. Il explique qu'avant cette confrontation à l'activité évaluative de sa collègue qui, on le rappelle, a défini quatre critères (voir chapitre 3.1.1), il ne basait son évaluation sur aucun critère précis (TP102).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP102)

*En fait, je n'avais bêtement pas vraiment de critères précis pour l'Arbitrage ! Je regardais un petit peu euh::: les élèves et je me disais « **Voilà ils ont- je dois leur mettre 3 points, où est-ce que j'arrive à (.) à leur donner des aspects positifs à leurs interventions ? Qu'est-ce qui était moins bon ?** » Et puis je::: je notais un peu comme ça au petit bonheur la chance euh::: au fur et à mesure de ce qu'ils faisaient ! En discutant avec JANINE l'autre jour, je me suis effectivement dit que (.) au moins qu'eux ils aient deux critères sur lesquels se baser et puis après, ce que je voyais en plus ou en moins- enfin en positif ou en négatif euh ben je peux l'ajouter comme je voulais !*

Grâce à l'activité évaluative de JANINE, SERGE dit avoir défini deux critères permettant aux élèves de mieux saisir les attentes de cette évaluation cantonale d'arbitrage. Ce développement potentiel sur le versant du sens lui a apparemment permis d'adapter son activité évaluative lors des dernières observations en créant une nouvelle opération. Cette opération consiste à formuler deux critères d'arbitrage 1) « Déplacement / position / attitude » et 2) « Intervention », lui permettant d'affiner son observation et d'être plus attentif à l'attitude des élèves en se posant les questions suivantes : « *est-ce qu'il est assis sur le banc ? Est-ce qu'il est debout ? Est-ce qu'il est proactif ou est-ce qu'il a le sifflet derrière le dos et puis que::: il s'en fiche ?* » (TP104).

Ce développement est toutefois mis en tension avec le système d'activité de son équipe pédagogique, qui, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.5, n'a pas statué favorablement à propos de l'utilisation de grilles d'observation précises. Ce conflit interpsychique, puis intrapsychique, entretient la réflexion de SERGE et prolonge donc le processus réflexif et, finalement, son développement potentiel (TP108).

Extrait de l'ACS3 de SERGE (TP108)

Des fois, j'essaie d'aller trop loin et puis je reviens moi-même en arrière en me disant « ouais, je me suis un petit peu compliqué la vie, là ! » Et puis des fois, quand j'ai l'impression qu'il devient plus clair pour moi, j'ai l'impression que, de toute façon, <pour d'autres ce ne sera pas un outil intéressant>.

L'activité réelle de SERGE révèle des tensions liées aux réactions de ses collègues (qui, on le rappelle, ne sont pas tous des spécialistes d'EPS). Pour lui, ces désaccords freinent son pouvoir d'agir (voir chapitre 3.1.5). Plus tard, dans l'ACC2 où il est confronté à l'activité évaluative de NATHAN à propos d'une évaluation d'établissement au mini trampoline, il revient sur la problématique de l'utilisation de critères qu'il juge souvent trop réducteurs au profit d'une évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève et qui tient compte des observations antérieures dans le jugement évaluatif (TP606 et TP608). Il dit apprécier cette part de subjectivité du jugement évaluatif qui permet de prendre en considération l'engagement et l'évolution des élèves (TP610). Lors de cette ACC2 dédiée à une évaluation au mini trampoline réalisée par NATHAN, SERGE dit préférer évaluer sans se baser sur des critères précis qui limitent son observation (TP608-TP610).

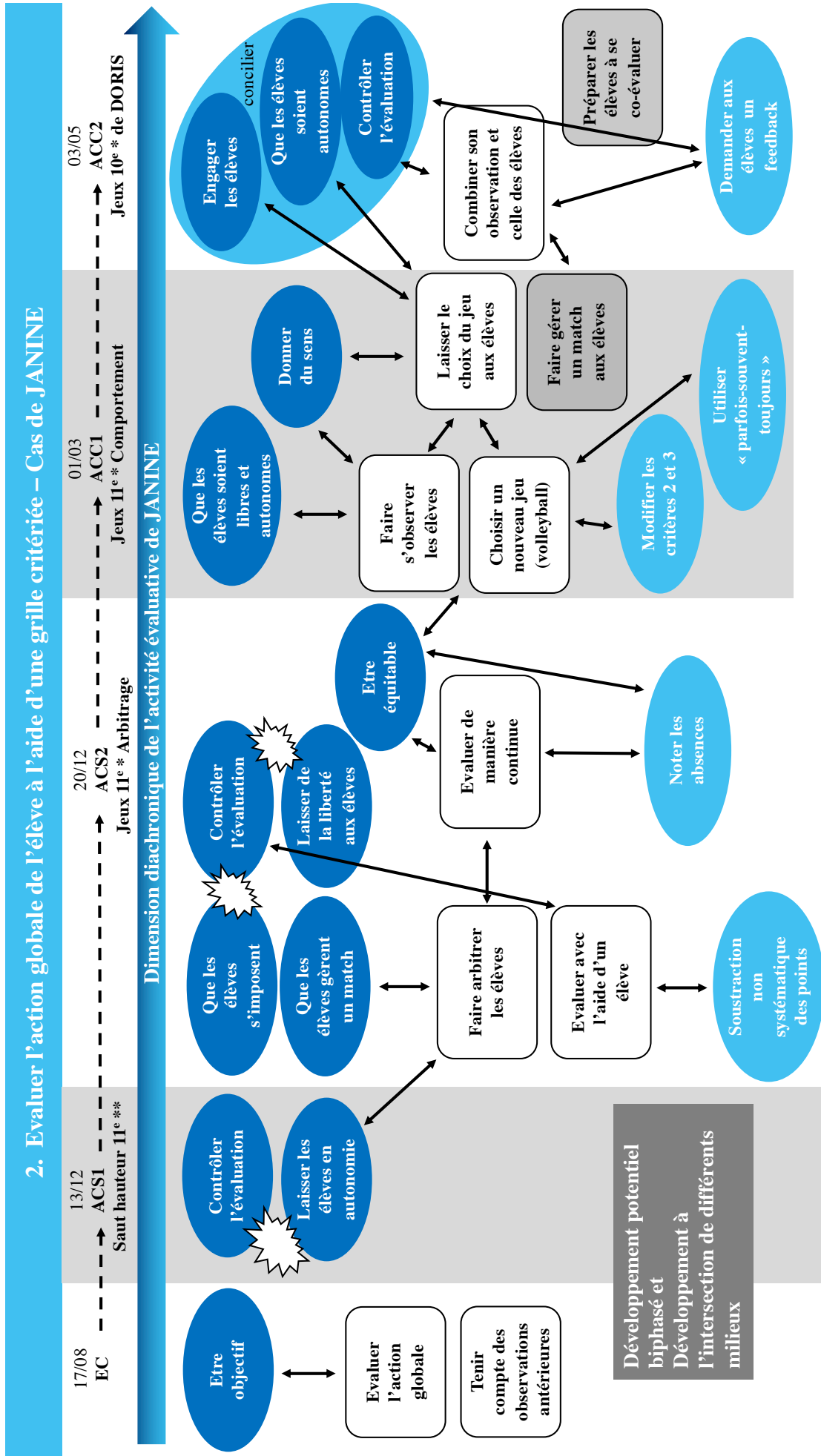
Extrait de l'ACC2 de SERGE (TP608-TP610)

Tu sais qu'un élève, il vaut "R" ! Ce jour-là, il va peut-être faire autre chose, mais (.) tu vas lui dire « écoute, viens, viens derrière le caisson, hihi, tu vaux "R" ! Là tu n'étais pas terrible, mais je te mets "R" quand même ! Je te mets- (.) », hahaha, non mais- ce n'est pas « je t'aime bien », mais « je sais que tu es capable ! » [...] J'aime bien aussi

être dans ce contact où ↓ce n'est pas qu'un tableau, ↑ils ont fait tellement de mouvements et puis- et puis c'est toujours réducteur d'avoir des points comme ça !

Contrairement à NATHAN qui exige que les élèves, surtout les performants, réussissent leur prestation le jour de l'évaluation sommative et assument en cas de non réussite (TP285), SERGE trouve qu'évaluer les agrès sur la base de critères précis est souvent réducteur. Ceci nous amène à avancer que le développement potentiel de son activité évaluative amorcé lors de son ACS3 dans le cadre de l'évaluation cantonale d'arbitrage concerne pour le moment uniquement les jeux collectifs.

Figure 54. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée - Schéma du cas de JANINE



3.2.3. Valoriser l'effort et la persévérance des élèves

Si, comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.2, SERGE estime que, de manière générale en EPS, un élève en difficulté qui s'engage et fait preuve de persévérance doit avoir l'avis "Réussi" (TP205 et TP207), l'analyse de l'évolution de son activité évaluative montre que c'est également le cas dans le contexte de son évaluation **Parkour 11^e **** où il révèle, dans son **ACS4**, valoriser, comme JANINE, la volonté qu'ont certains élèves en difficulté d'essayer et de se dépasser. À propos de l'élève Cédric, dont la prestation n'est pas aussi bonne que d'autres élèves, SERGE salue le fait que cet élève a néanmoins essayé (TP198 et TP200).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP198 et TP200)

*Des fois j'évalue aussi euh::: l'acharnement entre guillemets, de dire « **Ouais, il a quand même essayé ! Ce n'est pas encore incroyable, mais- (.) Lui, par rapport aux deux autres, il a essayé !** » [...] Finalement, c'est le meilleur message qu'on peut leur donner ! C'est que dans la vie, il faut un peu essayer des choses « **ben tu ne vas pas y arriver nickel mais au moins, tu auras vraiment essayé !** » Et puis pas juste une fois à moitié, quoi !*

À l'image de JANINE dont l'activité évaluative prône la transmission de valeurs éthiques et sociales en EPS, SERGE incarne le genre en revendiquant que le message le plus important que les enseignants d'EPS doivent transmettre concerne le fait d'essayer. Selon lui, « *c'est le meilleur message qu'on peut leur donner* » (TP200). Il admet que, dans le cadre des évaluations proposées dans son établissement, le "Réussi" est plutôt facile à atteindre (TP98), ce qui est d'ailleurs confirmé par LINE dans son ACC2 (TP208). Si l'évaluation était certificative, SERGE mettrait toutefois la barre plus haut et pousserait les élèves à viser l'excellence (TP100 et TP102).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP100 à TP108)

*Franchement, il y aurait des notes qui compteraient- enfin, qui seraient affichées dans le carnet officiel de l'école, dans NEO ou n'importe, je pense que je ne ferais pas ça ! Je les pousserais pour viser l'excellence ! À leur niveau, hein, mais pour chercher à faire de leur mieux ! Là, le::: le but c'est de les motiver::: à ne pas- euh::: mardi prochain, pousser la porte en disant « **Oh merde, encore du « Parkour », quoi !** » [...] parce que « **de toute façon, le « Circuit training », je l'ai aussi raté ! (.) Et puis le prof ne m'aime pas** » et puis je ne sais pas quoi ! Donc euh::: tant qu'il n'y a pas de notes qui comptent, je préfère dire « **Voilà, ben ce n'était pas incroyable ! Ce n'était pas si mal, mais ce n'était pas incroyable !** » Enfin- « **Tu as juste réussi** » ↑Et puis qu'ils visent le "TBR", pas qu'ils visent le "R", ↓mais qu'ils visent euh::: ben un peu plus haut, quoi !*

Dans un contexte non certificatif, le but de SERGE est donc d'éviter que les élèves ne se désintéressent en adoptant une attitude fataliste et une posture de victime (TP104 et TP106) en réponse à son motif « que les élèves s'engagent ». Confirmant la dimension formative de ces évaluations cantonales ou d'établissement non notées de manière certificative, il préfère éviter de sanctionner les élèves par des "E" pour les inciter à persévérer et prévenir ainsi d'éventuels comportements perturbateurs (TP108). L'activité évaluative de SERGE fait donc émerger une tension entre les instances personnelle et impersonnelle. Contraint d'attribuer des notes non promotionnelles, il se sert du "R" pour motiver les élèves en EPS. Dans le but de favoriser la réussite des élèves et les inciter à se perfectionner, il donne même parfois un deuxième essai aux élèves qui n'ont pas bien réussi au premier passage. C'est le cas, par exemple, de l'évaluation cantonale **Agrès 11^e *** (voir annexe D p. 359) lors de laquelle SERGE offre à l'élève Nolan une chance d'améliorer son « Salto avant » (TP307).

Extrait de l'ACS2 de SERGE (TP307)

J'ai essayé de lui (Nolan) donner cette chance de refaire une fois bien (.hhh) parce qu'on ne va certainement pas refaire le « Périlleux » en 11e année ! (...) c'est aussi l'occasion qu'ils aient de- de finir une fois un truc, un geste, le mieux possible !

Le traitement de nos données montre enfin que SERGE propose des remédiations aux élèves non seulement dans le but de leur permettre de s'améliorer, mais également pour prévenir leur désengagement. C'est le cas lors de son **ACS4** à propos de l'évaluation **Parkour 11^e **** lors de laquelle il explique insister pour que les élèves qui ne réussissent pas du premier coup réessaient plusieurs fois pour prévenir des stratégies d'évitement que certains élèves performants pourraient mettre en place pour quitter la scène de l'évaluation (TP78).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP78)

Si là je n'insiste pas avec eux, en fait, eux ils ont raté et puis du coup (.) ça veut dire qu'un bon sportif qui rate etc., il voit que s'il ne fait rien et puis qu'il rate, en fait, euh ça ne change rien ! Après il pourra aller faire le con avec les ballons !

L'analyse de son activité évaluative fait apparaître un conflit intrapsychique liée au fait de sanctionner le manque d'engagement des élèves par un "E" ou insister pour montrer aux élèves que s'ils persévèrent, ils peuvent réussir (TP78). Cet extrait révèle une des préoccupations de SERGE qui consiste à limiter l'émergence de comportements perturbateurs. En maintenant les élèves dans l'évaluation par des remédiations, il les empêche ainsi de vaquer à des occupations moins sérieuses et garde le contrôle sur la classe. Il explique que, de manière générale, la menace d'un "Entraîné" n'incite pas les élèves à persévérer dans la mesure où, comme il l'exprime déjà dans son ACS1,

l'évaluation n'est pas prise au sérieux certificativement (TP86). En revanche, il agit de manière contradictoire en sanctionnant l'attitude de Dylan et Eddy au détriment de leurs capacités (TP136).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP136)

C'est vraiment parce qu'ils n'avaient pas envie de se donner la peine ! Donc là, j'ai sanctionné l'attitude, plus que les capacités !

Lorsque la chercheuse crée la controverse en lui demandant si le manque de défi des évaluations proposées n'est pas à l'origine du manque d'engagement des élèves (TP93), SERGE invoque le genre en disant que « *c'est le régime à la mode* », ce qui montre que cette tendance d'avoir des évaluations faciles est partagée non seulement dans le cadre de l'ES1 (instance interpersonnelle) en référence aux propos de LINE (ACS2, TP208), mais aussi dans la communauté (instance transpersonnelle) des enseignants d'EPS vaudois (TP94). L'analyse de l'activité évaluative de SERGE met donc en lumière que la tension avec le système d'activité du collectif de travail évoquée au chapitre 3.1.5 et liée au manque de cohésion au sein de la file EPS de l'ES1, explique que les élèves se désintéressent de l'évaluation en EPS dès la 10^e (TP114 et TP116).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP114)

*Encore en 9^e, quand ils arrivent ici à (nom de d'ES1), ils ont encore ce besoin de réussir !
Après, euh::: Non, chez nous, ça ne marche pas si bien, je pense ! Je pense qu'assez vite ils s'en foutent !*

Un conflit interpsychique émerge dans l'activité évaluative de ce professionnel (TP128) : les enseignants doivent-ils proposer des exercices faciles qui favorisent la réussite des élèves en évitant de les sanctionner par des "E" ou proposer des exercices ambitieux qui créent du défi pour que les élèves s'engagent ? SERGE pense que, du moment qu'ils se donnent de la peine, tous les élèves devraient avoir "R". Il prend donc bien en compte un critère pour attribuer ses avis, même si celui-ci est implicite : la persévérance de l'élève, indépendamment du niveau atteint (TP138). En revivant son activité évaluative, SERGE prend conscience du décalage entre sa perception initiale et ses observations de l'enregistrement, ce qui indique un développement potentiel sur le versant du sens. En fin d'entretien, SERGE se dit finalement satisfait des résultats obtenus par les élèves (TP150). En accédant à son activité réelle grâce à l'autoconfrontation (TP152), sa vision parfois pessimiste et ses réticences face au manque apparent d'intérêt des élèves semblent nettement réduites.

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP152)

Au niveau des notes, je suis assez content, justement, de ce que ça a donné en voyant ça avec toi ! Je ne l'aurais pas analysé comme ça tout seul !

SERGE réalise qu'il n'aurait pas réussi à analyser cette évaluation seul, ce qui révèle un développement potentiel par le sens de son activité évaluative. L'écart entre les observations de la

chercheuse et le ressenti exprimé par l'enseignant tend à montrer qu'il n'est pas totalement en santé au travail. La fin de cet ACS4 vise donc à comprendre les raisons de ce ressenti, qui trahit sa fatigue et sa lassitude. À ce stade de sa vie, il choisit de mettre de l'énergie dans sa vie privée plutôt que dans son métier. Il dit se contenter de faire ce qui lui est demandé en s'économisant (TP278 à TP296), ce qui traduit une orientation presque exclusivement centripète de son activité, c'est-à-dire une orientation extrêmement déséquilibrée. Lorsque la chercheuse dit percevoir chez lui une certaine frustration (TP301), SERGE acquiesce et semble résigné, ce qui limite sans doute le développement de son pouvoir d'agir (TP304).

En fin d'ACC2, on perçoit toutefois un développement potentiel de son activité évaluative sur le versant du sens, dans la mesure où il envisage de tester une forme de co-évaluation alors que jusqu'à ce jour, il n'en avait jamais ressenti l'envie « *je vais peut-être essayer une fois* » (TP772). Il évoque une expérience positive et amusante (TP730 et TP734) vécue par un collègue qui l'incite vouloir à tenter l'expérience et précise « *je n'ai encore pas essayé, mais (.) j'aimerais bien essayer ce genre de chose !* » (TP738). L'évaluation est réalisée conjointement par l'enseignant et un jury d'élèves qui évalue une prestation de Parkour en mettant une note inscrite sur un panneau. L'appréciation finale est obtenue par la moyenne entre la note de l'enseignante et la moyenne des élèves (TP725 et TP727). La création de ce nouveau but d'action est donc un indicateur de développement potentiel du pouvoir d'agir de SERGE.

Dans le cas d'ARTHUR, la prise en compte de l'engagement et de la persévérance des élèves est également l'occasion d'un développement potentiel de son activité évaluative. Lors de son ACS2 dédiée à l'évaluation en **Mini trampoline 9^e ****, l'enseignant révèle tenir compte implicitement de cet engagement (TP352) et du dépassement de soi des élèves (TP348). La prescription définie par le collectif ne prévoit pas de coefficients de difficulté pour les trois sauts (voir Figure 42 p. 137), chacun valant deux points (voir annexe G p. 372). À la question posée par la chercheuse quant à la prise en compte du coefficient de difficulté des exercices, ARTHUR explique suivre la prescription, deux points par saut, quel que soit le niveau de difficulté, mais il avoue aussi tenir compte indirectement de ces différences de difficulté en valorisant, chez l'élève, le fait d'oser essayer ainsi que la progression réalisée au cours du cycle (TP346).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP346)

J'ai mis mes points::: non, ça je ne prends pas en compte ! Je le prends en compte indirectement dans le sens que::: par exemple Jennifer, une petite avec une queue de cheval, elle n'osait pas du tout sauter- euh tourner ! Et puis ben le jour-là, elle l'a fait ! Mais bon déjà le lundi ! Donc voilà, elle a fait une progression, elle, donc voilà quelque part je::: mais non, mais ce n'est pas tellement le coefficient de difficulté, non !

Un conflit intrapsychique apparaît dans son matériau langagier, en lien avec la prescription imposée par la tutelle de signifier la non-réussite d'un exercice évalué par un « Entraîné » (TP32). Pour ARTHUR, la principale démarcation entre la réussite et l'échec se situe dans le fait que l'élève tente l'exercice ou y renonce (TP350). C'est l'auto-affectation liée à l'ambiguïté lexicale (l'avis " *Entraîné* "), respectivement pour les enseignants et pour les élèves, qui oriente l'activité évaluative d'ARTHUR (TP348). Il admet ainsi récompenser une élève qui ose pour la première fois tenter le « Saut roulé », ce qui est contraire aux règles formelles de l'évaluation sommative (instance impersonnelle) (TP346).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP348 et TP350)

*Je me rends compte que::: que je DOIS le faire finalement ! Même si en théorie, tu ne devrais pas le voir, mais finalement c'est::: c'est salaud de ne pas faire ! Surtout pour ceux qui ont très peur et puis ils se donnent à fond et ils arrivent à faire un saut qui n'est pas::: qui n'est pas bien, mais quand même un saut où tu tournes, ben ça fait peur, donc euh::: [...] Elle ne peut pas réussir ça et puis je lui dit « **ah ben tu as "Entraîné" !** » En tout cas, ça me pose un problème, parce qu'elle se dit « **Voilà, si je ne l'avais pas fait, si je n'avais pas osé, ça aurait été le même résultat** ».*

L'analyse de cet énoncé met en lumière une tension entre les instances impersonnelle et transpersonnelle, dans l'activité évaluative d'ARTHUR qui, bien qu'il ait conscience que son activité dépasse ce qui devrait être fait (« *en théorie, tu ne devrais pas le voir* »), il est affecté par le fait d'ignorer l'engagement de l'élève, ce qu'il exprime en invoquant le genre « *c'est salaud de ne pas le faire* ». Sa préoccupation est que les élèves en difficulté risquent de ne pas persévérer et renoncent à oser faire un saut dans la mesure où ils savent qu'ils obtiendront "Entraîné" à une situation d'évaluation, qu'ils l'aient réalisé ou non (TP350). Par cette orientation centrifuge, il révèle un développement potentiel de son pouvoir d'agir. Alors que cette évaluation en **Mini trampoline 9^e **** ne tient pas compte explicitement des progrès des élèves, ARTHUR reconnaît tenir compte implicitement à la fois de l'engagement, de « l'envie de faire » (TP352 et TP354), ainsi que de l'attitude des élèves (TP356) dans son appréciation finale. L'analyse de son discours montre qu'il est peu affecté par ces « arrangements », jugés légitimes, mais admet qu'à ce stade, il manque de traces quant à la manière dont il s'y prend pour les intégrer (TP358).

Extrait de l'ACS2 d'ARTHUR (TP356 et TP358)

*Ça ne me dérange pas, non ! Même à la limite, quelqu'un qui est arrivé ponctuel, qui m'a dit « **Bonjour !** » avec le grand sourire, qui a tout mis en place, qui a tout fait pour aller vite, ben peut-être que même ça, ça m'influence un peu ! [...] Je n'ai pas de preuve, mais j'imagine que::: je le sens à ce moment-là !*

On comprend dans cet **ACS2** que l'engagement et la persévérance des élèves sont pris en compte par cet enseignant, mais pas de façon formelle. Le manque d'opérationnalisation mis en évidence, ainsi que le risque évident de subjectivité qu'il entraîne, amènent ARTHUR à formuler un nouveau but d'action lors de son **ACS3** dans le cadre l'évaluation **Barre fixe 9^e ****. En réponse à l'un de ses motifs prioritaires « que les élèves réussissent » exprimé dans son ACS2 (voir chapitre 4.1.3), il met à jour la part empêchée de son activité évaluative (TP112) : d'après lui, évaluer l'aide et l'assurage (TP126) n'est pas intégré dans la prescription alors que cela devrait l'être. Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle est à l'origine du développement potentiel du pouvoir d'agir d'ARTHUR et rebondit sur l'instance interpersonnelle. En effet, dans la mesure où elle permet la création d'un nouveau but qui vise à valoriser l'implication des élèves plus objectivement (attribuer deux points pour l'assurage), l'enseignant exprime sa volonté d'informer son collectif de travail dans ce sens (TP114 et TP116).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP114 et TP116)

Ça je vais le dire pour l'année prochaine ! Ouais, l'assurage ! Ce moment-là, je pense qu'il y a quelque chose où on peut évaluer ! Comme ça, aussi, si quelqu'un n'est pas bon, ben tiens il y a quand même 2 points pour euh::: pour l'assurage ! [...] Mettre 2 points en plus pour euh::: le travail individuel, pour l'assurage, par exemple, ou::: voilà, mais quelque chose d'assez simple, mais au moins de voir que::: qu'on valorise aussi ceux qui::: s'impliquent pour assurer, parce que Nicolas, typiquement, il (.) il aidait tout le monde !

Cette nouvelle opération permet ainsi de concilier les deux motifs prioritaires d'ARTHUR « que les élèves réussissent » et « que l'évaluation soit simple ». Et le processus de développement de cet enseignant se prolonge et s'accroît lors de l'**ACC2** où il explique à LINE son activité dans le cadre de l'évaluation **Barre fixe 9^e ****. Un conflit intrapsychique lié à une controverse de la chercheuse déclenche une réflexion chez les deux enseignants. En effet, en visionnant la vidéo du « Tour d'appui en avant » avec la corde de l'élève Eloi, ARTHUR prend conscience de l'importance de l'assurage (tenir correctement la corde) pour la réussite de cet exercice « *j'en ai vu un où ben il n'arrive pas parce que la corde est::: relâchée !* » (TP432). Cette prise de conscience engendre de nombreuses hésitations et répétitions dans son discours, ainsi que le geste de se tenir le menton lorsqu'il ajoute « *C'est juste ça ! (.) Ça, effectivement, j'ai remarqué la même chose ! Parce que là il n'a pas::: il n'a pas réussi !* » (TP425 et TP427). Dans la mesure où la réussite de ce « Tour d'appui en avant » avec aide dépend en grande partie de la qualité de l'assurage (c'est-à-dire de la manière dont la corde est tenue par le partenaire), la réussite à cet exercice tient surtout au fait d'oser le réaliser (TP458 et TP460). Il va même jusqu'à proposer d'attribuer un demi-point à tous ceux qui tenteraient le « Petit Napoléon » (ACS3 - TP162). Cette ACC avec LINE fait apparaître une alternance de réflexion et de

propositions d'opérations qui est la marque d'une dynamique de développement potentiel biphasé de l'activité évaluative d'ARTHUR. Celui-ci, dans le but que les élèves s'engagent et persévèrent, valorise le fait d'oser essayer, modifie son programme et adapte les exigences aux niveaux et besoins des élèves (TP482) en revendiquant les enjeux formatifs et éducatifs de l'EPS vaudoise (TP466).

Extrait de l'ACC2 d'ARTHUR (TP466 et TP482)

On est dans un enjeu, dans une perspective plus formative à ce moment-là ! [...]

Tu les vois, tu t'adaptes un peu au niveau qu'ils ont ! Parce que si tout le monde est bon, ben ok tu::: probablement ce point-là, tu regardes bien les bras, la tenue du corps, mais là euh:::

L'emploi répété de pronoms invoquant l'instance transpersonnelle « on », « tu » dans cet énoncé tend à faire des opérations évoquées (regarder les bras, la tenue du corps) des « gestes de métier ». La gestuelle et les propos d'acquiescement de LINE au cours de l'entretien viennent confirmer que l'activité évaluative d'ARTHUR est non seulement partagée par sa collègue, mais aussi par la communauté des enseignants d'EPS vaudois.

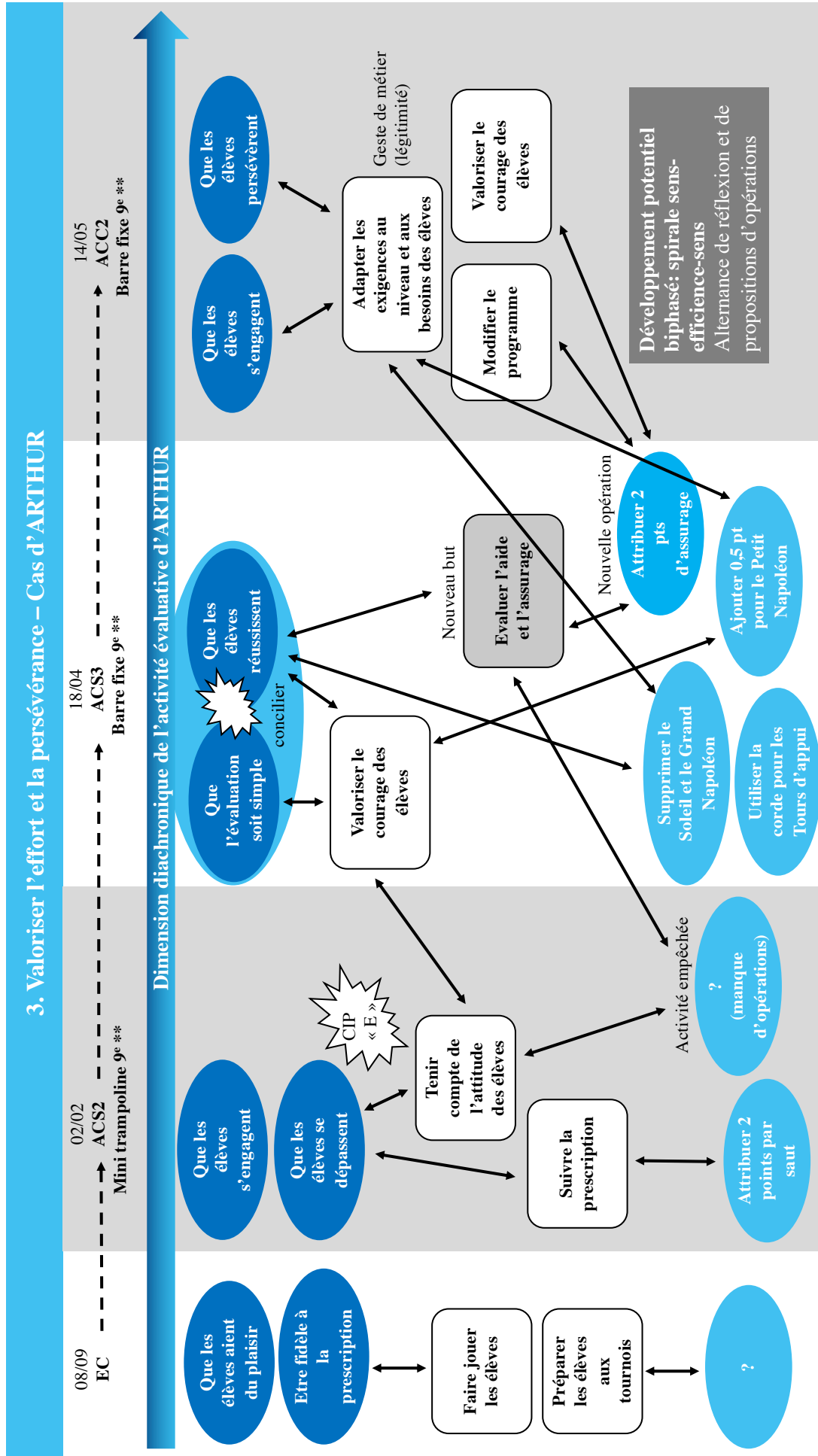
Le traitement de nos données révèle aussi un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens lorsque, confrontée à l'activité évaluative d'ARTHUR, elle dit préférer les entraînements à l'évaluation dans la mesure où elle peut davantage se focaliser sur l'engagement des élèves (TP488).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP488)

Moi, je préfère le moment de l'entraînement, parce que c'est aussi là où::: tu vois qu'ils essaient, qu'ils (.) (.hhh) que l'évaluation où au final c'est un peu plus confirmer ce que tu vois un peu tout le temps !

Les échanges entre les deux professionnels à propos de l'activité évaluative réelle d'ARTHUR, marquée par des hésitations, des contradictions mais marqué également par une ouverture vers de nouvelles perspectives, ont donc aussi un effet d'entraînement sur le développement de l'activité de LINE. Cette dernière formule un nouveau but d'action qui révèle un développement potentiel sur le versant du sens, à savoir renoncer aux évaluations sommatives qui ne servent qu'à confirmer ce que les enseignants ont déjà observé, et noter les résultats des élèves à la fin de chaque entraînement (TP493 et TP495). Sur le versant de l'efficience, elle évoque une nouvelle opération associée à ces nouveaux buts d'action : faire des mini contrôles durant les leçons (TP519).

Figure 55. Valoriser l'effort et la persévérance - Schéma du cas d'ARTHUR



3.2.4. Prendre en compte les progrès des élèves

Comme nous l'avons relevé au chapitre 3.1, JANINE prend en compte les observations antérieures uniquement lorsqu'elles sont favorables aux élèves, comme elle le révèle dans son **EC** de début d'année (TP48). Le traitement des données des entretiens suivants montre que cette tendance se confirme à des nombreuses reprises dans son activité évaluative. On peut dire que cette façon de procéder est un compromis opératoire lié à un conflit intrapsychique entre une volonté de pouvoir tenir compte du niveau réel des élèves dans l'évaluation sommative et le souhait de proposer une situation d'évaluation qui ait du sens. Dans le domaine des jeux collectifs, par exemple, JANINE pense qu'il est important d'évaluer de manière continue sur plusieurs leçons en réponse à une préoccupation qui trouve son origine dans le parcours en sport de compétition de JANINE : elle sait qu'on n'est pas tous les jours au top de sa forme (TP36).

Extrait de l'EC de JANINE (TP36)

Observer, pas seulement une fois, parce que j'ai aussi moi cette vision- (...) ben tu as des jours où tu n'es pas bien et puis c'est comme ça donc, regarder un peu sur l'ensemble.

Dans le même sens, elle explique dans son **ACC1** portant sur l'évaluation **Jeux 11^e *** et plus particulièrement sur les questions comportementales du respect des règles et du *fair-play* (voir Figure 31 p. 124 - 2^e et 3^e critères). D'après elle, le « Comportement » (voir annexe D p. 362) ne peut être évalué de manière ponctuelle, sur une durée de cinq minutes de jeu (TP176).

Extrait de l'ACC1 de JANINE (TP176)

C'est quelque chose qui doit venir de manière (.) assez naturelle (.) ce respect ! Quelque chose qui se travaille de manière transversale et (.) qu'on ne peut pas pointer comme ça maintenant, parce que l'élève quand il le sait, il va le faire !

JANINE dénonce donc le côté artificiel d'une évaluation de l'attitude de l'élève qui serait ponctuelle. Elle s'exprime au nom du genre en formulant une règle pour l'ensemble des enseignants d'EPS vaudois. Un conflit intrapsychique lié à des motifs concurrents émerge de son discours : « que l'évaluation soit valide » et « que l'évaluation ait du sens ». Pour elle, cette évaluation **Jeux 11^e *** doit se réaliser sur le long terme et dans plusieurs formes de jeux, afin de pouvoir rendre compte de manière objective des acquis des élèves. Sur une observation limitée de cinq minutes, elle explique que les élèves, sachant qu'ils sont évalués, adoptent toujours un comportement respectueux qui ne reflète pas forcément leur attitude générale (TP176). Cette tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec la prescription cantonale imposée par la tutelle (SEPS et GT-PER) est ressentie par d'autres enseignants d'EPS ayant participé à notre étude.

Pour JANINE, évaluer à un moment précis peut être source de stress pour les élèves, surtout s'ils sont en difficulté. Pour réduire cet effet anxiogène, dans le contexte de son évaluation du **Renversement 11^e ****, elle réalise cette évaluation sommative sans solennité (**ACS3 TP242**).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP242)

*De plus en plus, j'essaie d'aller dans une évaluation (.) sommative (.) mais qui::: passe (.) presque un peu plus inaperçue en fait ! Pour euh- mais je le- ils le savent ! Je le dis que c'est le moment de l'évaluation, tu vois, mais ce n'est pas genre « **Vas-y !** »*

À l'instar de DORIS et NATHAN qui adaptent les évaluations en donnant plusieurs essais à certains ou proposent des situations d'évaluation allégées, JANINE différencie en évaluant certains élèves de manière ponctuelle et d'autres en continu. Elle rapporte en effet une évaluation réalisée dans une autre classe de 9^e au mini trampoline lors de laquelle les élèves faisaient des sauts en continu. S'il lui arrivait de temps à autre, de demander à un élève de lui montrer à nouveau un saut en formalisant donc ce « moment T », la plupart du temps à l'inverse, elle évaluait les sauts des autres élèves « au fil de l'eau », en continu (TP238).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP238)

*L'autre jour, j'ai évalué mes 9^e (.) au « Saut roulé », « Saut extension avec demi-tour » en continu, comme ça ! Et puis de temps en temps, je disais « **Viens là !** » Parce que je n'avais pas regardé et puis::: ils ont au moins tourné ! Et puis de temps en temps, je disais- ce n'était pas tout le temps, mais tout d'un coup de disais « **Ah ben vas-y Axel, c'est à toi, maintenant !** » Et puis en fait, il y en a (.) il y en a certains avec qui j'ai formalisé ce moment en disant ben « **Viens !** » Alors je prenais dans l'ordre ! Et puis d'autres que j'ai regardé en fait tout du long !*

Cette tension dans l'activité évaluative de JANINE en lien avec le stress occasionné de l'évaluation sommative ponctuelle s'explique par son vécu d'élève et d'étudiante à l'Université : « *Moi-même, en tant qu'élève j'ai souffert euh::: à l'Uni, ou comme ça, de ce moment de ↑MAINTENANT!* » (TP236). L'analyse de l'évolution de l'activité évaluative de JANINE révèle un développement potentiel biphasé de son pouvoir d'agir. En dévoilant son activité réelle (« *je suis en pleine réflexion etc. et puis ça prendra encore du temps, parce que je n'arrive pas vraiment à arrêter mes idées! J'ai plein de trucs qui viennent.* » (TP335)) et en partant de la préoccupation consistant à réduire absolument les effets négatifs des évaluations sommatives ponctuelles en EPS, JANINE met en place de nouvelles opérations, par exemple en multipliant les essais pour les élèves soumis au stress de l'évaluation. Elle ne supporte plus l'injustice perçue à l'égard des élèves en difficulté et se dit affectée par le fait de ne pas pouvoir mettre "Réussi" par exemple à l'élève Marielle, qui fait des progrès (TP341 et TP343).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP341 et TP343)

Elle fait plein de trucs ! Elle arrive enfin à faire ça (.) « Ah, non, avec ça tu ne peux avoir que "E" ! » Moi je trouve dommage, enfin::: Mais de nouveau- [...] En fait, je réalise que c'est moi qui ne supporte pas cette injustice-là ! Plus que les élèves, peut-être ! Mais moi, vraiment, c'est un truc, ça me:::

JANINE exprime une tension entre son propre ressenti lié aux injustices dont elle a souffert dans son parcours universitaire et la perception qu'ont les élèves. Si elle reconnaît que ce manque d'équité apparent l'affecte sans doute davantage que les élèves, elle pense que ces derniers sont quand même touchés par leurs résultats bien que ceux-ci n'aient aucune incidence sur leur vie future. À l'image de LINE et d'ARTHUR dans le cadre de l'évaluation au Mini trampoline (voir chapitre 3.2.3), elle relève que le but des enseignants et l'enjeu de l'EPS visent davantage le dépassement de soi et de ses peurs que la réussite d'un exercice (TP345).

Extrait de l'ACS3 de JANINE (TP345)

On ne se rend pas compte, mais je crois quand même que (.) ça les touche quand même quand tu leur dis « Ah ben tu as eu un " Très bien réussi " » même ↓si ça ne veut rien dire pour leur vie future, j'entends ! ↑De nouveau, qu'est-ce qu'on cherche là-dedans, dans la vie future ? C'est en tout cas pas qu'elle soit capable de tenir un « Appui renversé », c'est qu'elle ait réussi à dépasser ses craintes, etc.

Cet énoncé confronte les instances personnelle « je crois » et transpersonnelle au-travers du pronom « on », « tu » sur lequel JANINE insiste plusieurs fois. En invoquant le genre, elle démontre encore une fois la spécificité de l'EPS vaudoise qui, dans un contexte non certificatif, doit poursuivre selon elle des objectifs formatifs et éducatifs (voir chapitre 3.2.3).

De la même manière, LINE est affectée par l'unique prise en compte de la prestation réalisée le jour de l'évaluation. Son activité évaluative est également en proie au dilemme de ne juger que le « moment T » en faisant fi de sa connaissance des élèves ou de prendre en compte leur histoire et leur évolution. Premièrement, c'est le cas de l'évaluation **Corde à tourner 10^e **** lors de laquelle elle révèle, dans son **ACS1**, évaluer davantage en fonction de l'ensemble des leçons en prenant en compte non seulement l'investissement des élèves, mais aussi de leur aisance (TP368).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP368)

Je les regarde ces critères, mais c'est vrai que c'est- c'est plus un ensemble (.) sur l'ensemble de::: des leçons ! Euh::: l'investissement, le::: (.) si elles sont à l'aise ou pas, je le vois assez rapidement que je vais mettre un peu cette note! [...] J'ai de la peine avec le moment T (.) ouais ! À vraiment mettre « c'est maintenant, je te regarde » ((LINE fait un geste des mains montrant un espace limité et réduit)) et puis::: c'est vrai que dans les

autres branches, au fond, c'est aussi sur euh un test, un jour euh 45 minutes ! Donc pourquoi à la gym j'ai de la peine à le faire ? Mais c'est aussi que::: je sais que la gym c'est::: quelque chose où la confiance en soi est (.) on peut vite- ((geste de la main signifiant la chute))

Comme sa collègue JANINE, LINE craint que le stress lié au fait d'être observées par l'enseignant et les pairs fasse perdre leurs moyens aux élèves en difficulté, ce qui aurait pour conséquence de leur faire perdre confiance en elles (TP370). L'activité évaluative de LINE est donc influencée par sa connaissance des élèves et de leurs réussites antérieures. C'est notamment le cas de Nora à qui elle a octroyé un troisième essai au dernier exercice (« traverser un corde avec et contre soi »). Si, dans un premier temps, l'enseignante justifie cette opportunité par le fait que les cordes ne tournaient pas bien (TP297), elle finit par révéler avoir octroyé cet ultime essai dans la mesure où, dans son souvenir, Nora a réussi plusieurs fois durant les phases de préparation à l'évaluation (TP299).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP299)

À l'entraînement, je voyais qu'elle réussissait (.) de temps en temps ! Là, elle n'a pas réussi, donc ça m'embête (.) ouais, ça m'embête que::: elle n'ait pas réussi alors que je sais qu'elle y arrive !

L'analyse de l'activité réelle de LINE montre qu'elle est affectée par le fait de ne pas pouvoir tenir compte des observations antérieures dans l'évaluation sommative. Elle explique évaluer les élèves davantage en fonction de l'ensemble des leçons de peur que les mauvaises appréciations ne réduisent leur estime d'elles-mêmes. LINE craint que les élèves sanctionnée par un "E" lors d'un essai manqué à l'évaluation décident de moins s'investir lors de la prochaine situation, en se disant que ça ne vaut pas la peine de s'entraîner du moment que seule la prestation du moment compte (TP376).

Extrait de l'ACS1 de LINE (TP376)

*Si::: ben::: malgré tout l'entraînement qu'elles ont fait sur ce moment elles se loupent, et puis que je leur mets un "E" (.) ou juste un "R", parce qu'elles ne sont pas contentes quand elles ont des "R" ! Donc du coup, elles se disent « **ben, franchement, pour la prochaine fois je ne m'entraîne même pas !** »*

L'analyse du discours de LINE révèle un conflit intrapsychique lié à ses motifs prioritaires (déjà évoqués au chapitre 3.1.3) : engager les élèves en difficulté et de renforcer leur confiance en soi. Lors de son ACS2, LINE relève qu'une élève en difficulté, Fantine, a réalisé des progrès incroyables. En voyant la progression réalisée par cette élève le jour de l'évaluation **Anneaux 10^e **** (voir Figure 40 p. 135) par rapport à ce qu'elle réussissait à faire durant les entraînements, LINE lui a octroyé deux points sur trois pour ses « Demi-tours ». Elle précise que c'est la première fois que Fantine réussit cet exercice, même s'il n'est pas réalisé au bon moment (« *au point mort* ») (TP270 à TP276).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP270 à TP276)

Par rapport à ce qu'elle a ((LINE rit)) fait pendant les entraînements, je trouve que c'est incroyable ce qu'elle a fait là ! [...] Il y a une progression, ouais ! [...] Je lui ai mis 2 pour les demi-tours ! Euh elle est où? ((LINE regarde sa feuille)) Là ! [...] Je lui ai mis 2 ! Même si le::: ce n'était pas tout le temps au « point mort » ! Mais, à aucun entraînement, elle n'a réussi à le faire !

Au regard des progrès réalisés par cette élève en difficulté, LINE décide de lui attribuer deux points bien que le mouvement ne soit pas parfaitement effectué. Fantine obtient ainsi sept points, ce qui lui permet d'atteindre le seuil du "R". Comme nous l'avons vu précédemment (voir chapitre 4.1.1), LINE évalue globalement à l'aide de la grille critériée (voir annexe G p. 375), c'est-à-dire qu'elle ajuste les points au regard de la valeur globale de la prestation réalisée. Elle explique donc que l'enchaînement aux anneaux de Fantine ne vaut ni "BR" ni "E" (TP333 et TP335).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP333 à TP335)

Ça ne valait pas un "E" ! Je trouve que::: ce qu'elle m'a montré, c'était quand même "Réussi", mais ça ne vaut pas un "Bien réussi" ! Donc au final, les critères, je trouve que ça::: correspond encore assez bien ! (.) Même si::: ce n'est pas forcément à l'endroit juste !

LINE valide donc la correspondance entre la prestation et le résultat obtenu indépendamment de savoir si les points attribués sont placés au bon endroit dans sa grille de critères. Son activité évaluative réelle (la prise en compte des progrès) est en tension avec le système d'activité des élèves dans la mesure où elle craint les effets négatifs de la non-réussite des élèves qui s'engagent et progressent. Ainsi, elle ne donne pas systématiquement les résultats à la fin de l'évaluation notamment parce qu'elle dit qu'une partie des élèves s'en fichent. Elle pense toutefois que cela permet de rendre l'évaluation plus sérieuse à leurs yeux et elle envisage de prendre, à l'avenir, un moment pour leur expliquer les résultats (TP393). L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens, même si elle regrette encore le peu d'intérêt de certains élèves pour cette évaluation sommative non notée en EPS (TP421).

Lors de son ACC1 dédiée à son évaluation **Barres asymétriques 10^e ****, LINE revient sur cette tension liée au fait que l'évaluation sommative ne reflète pas la progression des élèves (TP518), ce qui va à l'encontre de ses convictions et la rend mal à l'aise (TP526 et TP528).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP526 et TP528)

*Moi je ne suis pas à l'aise avec le fait de faire des évaluations ! Je les trouve inutiles !
[...] Je suis devant eux et je dois leur dire « **Ben tu as eu "E", tu as eu "R" !** » Mais, au
fond, moi, je m'en fous de ça ! Euh::: « **ce qui compte c'est que vous ayez progressé !** »*

Un conflit intrapsychique lié au sens de l'évaluation sommative émerge du discours de LINE. Si elle reconnaît l'importance de l'évaluation sommative dans la mesure où elle donne du poids aux pratiques en EPS, l'enseignante questionne son utilité réelle et se refuse à devoir « faire pour faire ». Elle a donc à cœur d'évaluer sérieusement ses élèves, ce qui passe par une prise en compte des progrès. L'analyse de nos données montre qu'elle est en proie à des pensées contradictoires qu'elle peine à exprimer. Ses hésitations et l'emploi répété de connecteurs trahissent un conflit intrapsychique lié au sens d'une évaluation sommative censée valoriser conjointement l'activité des enseignants d'EPS (le programme et les contenus enseignés) et la progression des élèves (TP530 et TP542). LINE se demande en quoi l'évaluation sommative non certificative est utile (TP536) dans la mesure où, selon elle, c'est le progrès des élèves qui est important. Plus clairement, LINE remet en question l'utilité de contrôler les acquis des élèves à un moment donné (évaluation sommative) alors qu'une observation régulière des élèves durant les entraînements permettrait de les évaluer à plus long terme.

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP530, TP536 et TP542)

Elle est peut-être utile juste pour justifier pourquoi on fait ça ! Et puis ça leur donne peut-être plus de sens ! Mais, si- mais du coup, enfin- moi c'est soit je la fais et puis je la fais à fond- sérieusement ! Et puis le::: enfin elle compte, un peu ! Enfin elle doit être importante ! [...] Elle ne compte pas pour eux ! Donc au final (.) [...] après ça fait qu'en leur disant que ben bravo ils ont quand même progressé- enfin, c'est vrai ! Mais ça veut dire qu'au fond, on montre que nous ça nous suffit, et puis c'est vrai que le but c'est quand même ça ! Mais du coup ben ouais, c'est où l'intérêt de faire::: des éval', alors si au fond (.)

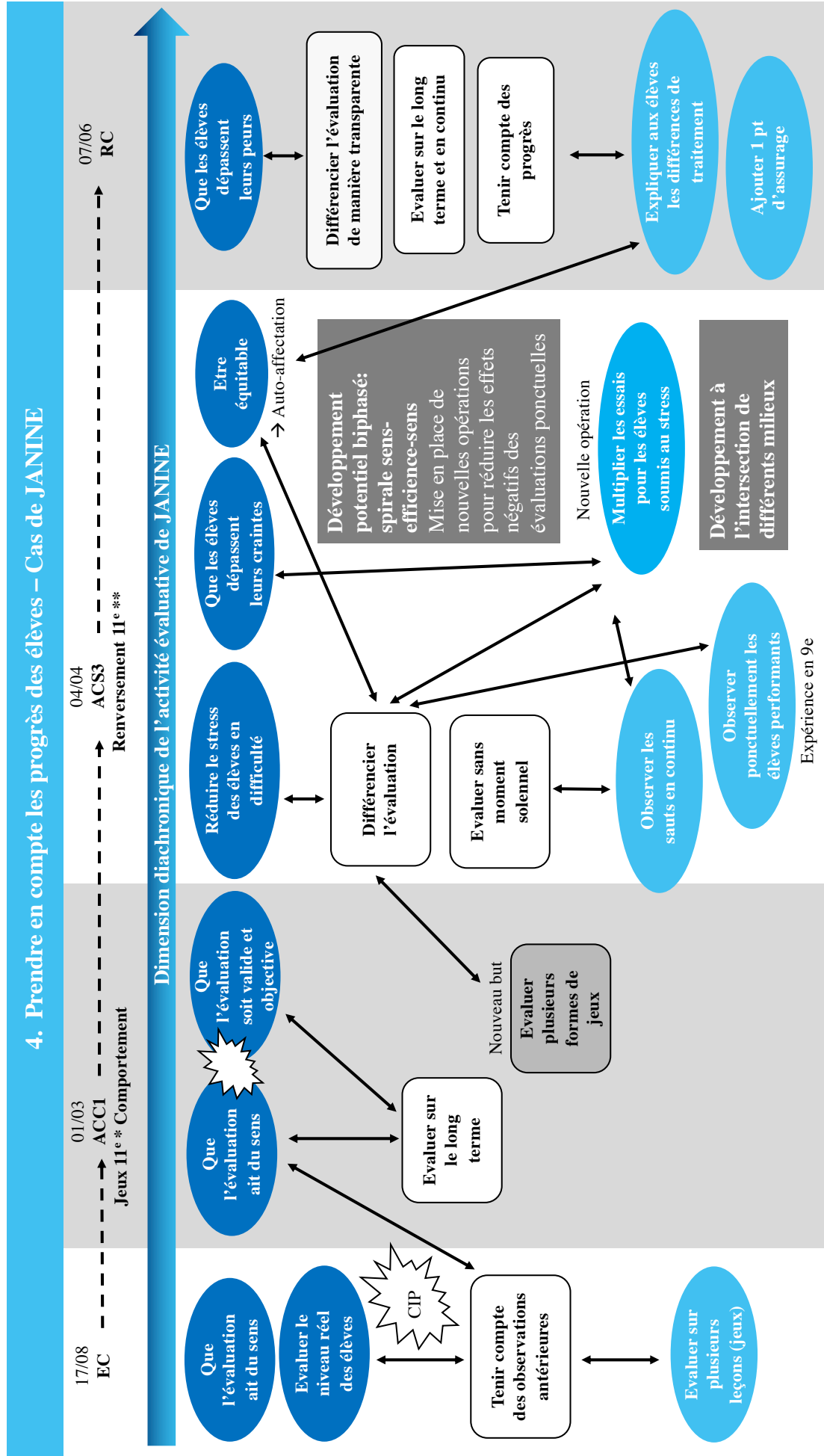
L'analyse de son activité réelle met en lumière une autre tension en lien avec le système d'activité des élèves. Ceci la pousse, en plus de prendre en compte leurs progrès, à corriger ses élèves durant l'évaluation sommative. Ainsi, par exemple, dans son **ACS5** portant sur l'évaluation technique de **Saut en hauteur 10^e **** (voir Figure 48 p. 174), cette enseignante explique être en proie à un conflit intrapsychique entre, d'un côté, une envie de donner des conseils et corriger les élèves durant l'évaluation, et de l'autre, de réserver ces apports formatifs pour les entraînements (TP168). C'est le cas notamment lors de l'évaluation de l'élève Sophie qui, comme l'explique LINE, prend systématiquement son appel à pieds joints (TP164 et TP166).

Extrait de l'ACS5 de LINE (TP164 et TP166)

C'est toujours le dilemme aussi pour elle (Sophie) euh::: qui à chaque fois me faisait l'élan euh::: droit dedans ! [...] Et qui partait à pieds joints ! Ben je lui ai dit deux fois « Fais l'élan en courbe, pars à un pied ! » Et puis après c'est aussi l'évaluation ! Je veux dire, c'est aussi ça ! Des fois c'est difficile, est-ce que pendant l'évaluation ben je vais lui donner une correction ? Ou est-ce que ça je le réserve à l'entraînement et puis::: au test, je ne dis plus rien ? Mais j'ai de la peine à rien dire ! Alors là, j'étais aussi à des moments je::: je voyais que ce n'était pas ok et puis::: je faisais exprès de ne pas le dire ! Mais je me sens quand même mal à l'aise, parce que j'ai quand même envie qu'elle- enfin de l'aider à::: à faire un meilleur saut !

L'analyse de cet énoncé indique que LINE est affectée par le fait de ne pas aider les élèves à s'améliorer au cours des évaluations, ce qui met en évidence un conflit intrapsychique sur le versant centrifuge de son activité évaluative. Ce conflit est en lien avec la crainte que, si les élèves manquent leur essai le jour de l'évaluation et reçoivent un "R" voire un "E", elles décident de moins s'investir lors de la préparation d'une prochaine évaluation en se disant que cela ne vaut pas la peine de s'entraîner du moment que seule la prestation du moment est prise en compte (TP376), ce qui fait écho à l'un de ces motifs prioritaires « que les élèves en difficulté s'engagent » révélé lors de son ACS1. L'analyse des données du RC révèlent que les participants sont tous en proie à un conflit intrapsychique en lien avec le « moment » l'évaluation. Comme LINE, NATHAN pense qu'il est important que les élèves ressentent les effets de cette solennité. Il exprime toutefois un conflit intrapsychique : « *Quand j'ai mon « moi » qui sort de moi, je me dis que c'est un peu rude !* » (RC enregistrement 2 - NATHAN 10'53'').

Figure 56. Prendre en compte les progrès des élèves - Schéma du cas de JANINE



3.2.5. Tenir compte de la diversité des élèves

Comme nous venons de le voir, nombreux sont les enseignants engagés dans notre étude qui favorisent les élèves, notamment ceux qui sont peu performants, de manière formelle (proposer des formes allégées ou donner un essai supplémentaire) ou informelle (tenir compte des progrès ou prendre en compte une réussite lors d'un entraînement en cas de non réussite le jour de l'évaluation). L'analyse de nos données révèle des tensions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS en lien avec la diversité des élèves. Ils se heurtent donc à des difficultés face à l'hétérogénéité des classes dans lesquelles ils font des évaluations.

DORIS, SERGE, ARTHUR et LINE reconnaissent que certains barèmes imposés par la tutelle ou définis par les collectifs de travail des deux établissements sont relativement faciles et permettent aisément aux élèves de réussir les évaluations (voir chapitre 3.2.2). Comme nous l'avons vu précédemment (voir chapitre 3.1.3), l'un des motifs prioritaires de nos six enseignants est « que les élèves réussissent ». Leur activité évaluative est donc guidée par ce motif qui induit une focale plus importante sur les élèves en difficulté, qui risquent de ne pas atteindre le « R », au détriment parfois des élèves plus performants. Ainsi, NATHAN explique lors de son ACS2 mettre en place une évaluation différenciée et propose des exercices allégés (départ du mini trampoline pour le « Saut roulé ») dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** pour que les élèves en difficulté ne renoncent pas tout de suite (TP429).

SERGE indique, par exemple lors de son ACS4 à propos l'évaluation **Parkour 11^e ****, travailler les bases avec tous les élèves pour qu'ils réussissent. S'il est conscient que certains élèves peuvent réussir des exercices plus difficiles et obtenir des résultats plus gratifiants, il n'a pas envie à ce stade de sa vie d'investir plus d'énergie dans son travail (TP308).

Extrait de l'ACS4 de SERGE (TP308)

Moi je pourrais m'engager nettement plus et eux aussi, donc on pourrait tout à fait arriver à une leçon nettement plus qualitative ou::: euh gratifiante ! Autant pour eux que pour moi, hein ! ↓Mais c'est vrai que je ne suis pas dans une période de ma vie où c'est là↓ où j'ai envie de mettre vraiment ce que- (.hhh) le « Nec plus », quoi !

Comme indiqué précédemment, l'analyse de son activité réelle (avoir envie de proposer des exercices plus ambitieux pour les élèves qui en ont le potentiel mais finalement renoncer à le faire) met en lumière une tension orientée vers le centripète qui trahit une frustration et une souffrance au travail qui l'empêchent de remettre en question son activité évaluative (TP302 et TP304). Il explique toutefois lors de son ACC2 prendre le temps durant les phases de transition, notamment pendant le rangement du matériel, de laisser les plus performants tenter une forme plus ambitieuse (TP307). On comprend donc que, dans le cadre de son évaluation, SERGE met la priorité sur la réussite des

exercices de bases et réserve les variantes plus exigeantes pour d'autres moments en dehors de l'évaluation sommative. La confrontation de l'activité évaluative de SERGE et NATHAN lors de l'ACC2 dédiée à l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** met en exergue deux fonctionnements et conceptions très différentes chez ces deux enseignants. Si SERGE préfère assurer la réussite des élèves en procédant par paliers, c'est-à-dire réussir le niveau 1 avant de passer au niveau 2, puis 3 (TP312 et TP314), NATHAN exige des élèves qu'ils assument leur choix de présenter une forme difficile. Il prend l'exemple de l'évaluation **Renversement 11^e **** (voir Figure 38 p. 132) où les élèves choisissent de présenter une des formes intermédiaires (niveau 1 et 2) ou la forme finale (niveau 3) (TP255 à TP259).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP255 à TP259)

Par exemple, le « Renversement » euh::: la forme 1, ils peuvent avoir au maximum "Réussi" ! Ils n'auront jamais "Bien réussi", "Très bien réussi" avec la forme la plus facile ! [...] Donc, là, ils choisissent déjà un exercice où ils savent (.) que s'ils veulent avoir le maximum de points, il faut aussi qu'ils le présentent parfaitement ! [...] Quelqu'un qui va me présenter la forme finale en se disant « Ah, je vais avoir "TBR" » mais qui loupe son élan et puis euh::: >ben je ne sais pas<, les bras sont complètement pliés et puis à la réception il est couché, je lui mets aussi insuffisant ! Ce n'est pas parce qu'il a fait la forme finale que je dois lui mettre "TBR" !

L'analyse de l'activité évaluative de NATHAN révèle qu'il n'octroie le maximum de points que lorsque le mouvement est parfait (TP257). De manière générale, il procède par déduction de points en fonction des erreurs ou des « imperfections ». Lors de son ACS1, il explique évaluer de cette manière-là lors de l'évaluation **Basketball 9^e **** sans savoir vraiment pourquoi, en dehors du fait que ce soit plus simple pour lui (TP478 et TP480).

Extrait de l'ACS1 de NATHAN (TP478)

Je fonctionne comme ça parce que c'est plus simple, mais dans le fond, je n::: c'est vrai qu'il y a, y a::: Bon, je leur dis pourquoi je leur fais ces déductions (.) Mais moi, je trouve que, ouais, je trouve que ces::: c'est vrai que (.) on devrait plus appuyer sur les points euh « ça c'était bien » ! (# 3) Je ne sais pas (.) je ne sais pas pourquoi je fais ça ! Est-ce que c'est du fait qu'il y ait ces critères très précis, justement, ça ↑amène le fait que tu dises « Ah ben là c'était faux! » ?(# 4) [...] C'est marrant ça !

L'analyse de cet extrait montre que NATHAN est affecté par cette manière de procéder par déduction de points, manière dont il prend conscience au moment de l'entretien. Il hésite, se répète et interrompt son discours à plusieurs reprises, ce qui traduit un conflit interpsychique dans son activité réelle : identifier les erreurs et déduire des points *versus* relever les éléments positifs. D'après lui, un

enseignant d'EPS devrait, pour évaluer, partir du positif, c'est-à-dire de ce que l'élève a réussi. Cette tension entre les instances personnelle et transpersonnelle est partagée par ARTHUR et indique le point de départ d'un développement potentiel sur le versant du sens. S'il reconnaît ne jamais s'être demandé pourquoi il procède de cette façon-là, NATHAN pense que c'est le recours à des critères précis qui peut l'amener à mettre le focus sur ce qui est faux. Il se défend toutefois d'avoir davantage une pédagogie centrée sur la réussite dans le cadre des évaluations aux agrès « *c'est quelque chose en agrès que j'arrive mieux à faire !* » (TP484). Cette remarque indique aussi un processus de développement « à l'intersection de différents milieux » (lorsque l'acteur, fait le lien avec une autre situation, dans un autre contexte). Il ne semble toutefois pas encore réaliser que son activité réelle prêterait surtout les élèves performants, dans la mesure où, comme nous venons de le voir, il déduit des points dès qu'un des critères n'est pas parfaitement respecté (TP486). Dans son ACS2 dédiée à l'évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il explique qu'il ne donne pratiquement jamais le nombre maximum de points (TP472), soit deux points par saut (voir Figure 42 p. 137). Une seule imperfection lui suffit pour déduire un point, et son expérience des agrès l'amène aussi à prendre en compte plusieurs critères au *feeling* (TP496), c'est-à-dire à repérer d'autres erreurs potentielles. Cela limite la possibilité pour l'élève d'obtenir deux points et induit donc que des sauts de qualité fort différente sont récompensés par un nombre de points équivalent. En commentant son activité et en « réalisant » sa façon de procéder au cours de cette ACS2, NATHAN prend conscience que son activité réalisée ne répond pas à son motif d' « offrir les mêmes conditions à tous les élèves ». L'analyse révèle donc un conflit intrapsychique lié à une volonté de faire réussir les élèves en difficulté et d'offrir les mêmes conditions à tous par le biais d'une évaluation qui permette d'atteindre ces objectifs. Son activité réelle lui permet d'un côté d'envisager de rétablir une certaine équité en offrant, par exemple, des essais supplémentaires lorsqu'un élève en difficulté peut réussir (TP429) ou encore en proposant des situations allégées, mais en utilisant la même procédure et en déduisant un point à tous dès qu'une erreur est identifiée. NATHAN différencie aussi son activité évaluative selon les élèves en jouant sur les critères qui ne sont pas les mêmes pour tous (TP482). Il encourage par exemple les élèves en difficulté et fait tout ce qu'il peut pour qu'ils aient un point (TP496) parce qu'il sait qu'il n'y aura jamais de concurrence entre eux et les élèves performants (TP498). Si son activité réalisée répond à la fois à une préoccupation centrifuge (offrir les mêmes conditions à tous) et centripète (plus simple pour lui de déduire un point dès que ce n'est pas parfait), NATHAN prend conscience lors de cette ACS2, de l'écart entre son activité réelle (contenant la part empêchée) et son activité réalisée. Lorsque la chercheuse évoque la possibilité d'attribuer plus de points de manière à affiner son jugement évaluatif, NATHAN pense que l'ajout de points supplémentaires induit implicitement un ajout de critères qui compliquerait le travail des enseignants non spécialistes d'agrès. Dans le cadre de cette

évaluation, il évoque une tension entre les instances personnelle (pour lui en tant que spécialiste des agrès) et interpersonnelle (pour les enseignants de la file qui réalisent cette évaluation) (TP528).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP528)

Je pense que dès le moment que tu mets::: 3 points, même moi qui ai l'œil agrès, il y a un moment où je serais paumé, parce que::: il y a un moment où je me dirais « attends, lui, je lui ai mis ça par rapport à ça, mais::: » et plus tu rajoutes des critères, plus tu te dis « attends, alors ces critères ne sont pas bons » ! Parce que, comme tu dis, ben on ne va pas aller forcément les écrire-là ((NATHAN montre la grille de l'établissement)), mais ils sont dans ta tête !

Le motif qu'il rappelle ici est que l'évaluation soit simple, ce qui est partagé par les enseignants de la file de l'ES2. En référence aux motifs prioritaires évoqués dans le chapitre 3.1.3, l'usage du « tu » dans son discours peut plus largement faire référence au genre, puisque, comme nous l'avons vu précédemment, tous les enseignants de notre étude ont pour motif « que l'évaluation soit simple ». NATHAN précise que, dans le cadre de cette évaluation **Mini trampoline 9^e ****, il aurait tendance à se perdre si davantage de points étaient en jeu en raison de l'instantanéité des sauts (TP548).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP548)

Le « Mini trampoline » c'est quelque chose qui se passe tellement vite ! Tu vois, ce n'est pas comme si d'un coup le mouvement, tu peux l'arrêter, il est en l'air, il retombe !

L'analyse de cet extrait met en évidence une tension orientée vers le centripète de son activité. Bien qu'il reconnaisse évaluer différemment les élèves, il revendique son choix de maintenir une évaluation sur deux points dans la mesure où ce fonctionnement est plus simple pour lui (TP550).

Extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP550)

Le « Saut », ça va hyper vite et je pense que s:::i je mets- moi, je me pauserais avec les 3 points ! Et::: je serais (.) j'aurais l'impression d'être m:::oins <juste> ! Alors, peut-être que dans la globalité, le fait d'avoir plus de points, ce serait plus <fin> ! Mais je pense que je me perdrais et que j'aurais, comme je te l'ai dit, plutôt tendance à monter et à être moins::: moins juste ! Tandis que là, ben dans le fond, c'est <pour tout le monde> la même chose ! [...] ((NATHAN fait le signe des guillemets avec les doigts)) alors effectivement on a vu, hein, ces petites différences, ces ↓décalages ou euh::: personnellement, à un certain moment je vais faire une différence !

L'analyse de cet énoncé met donc en évidence un conflit intrapsychique lié au fait d'attribuer plus de points à chaque saut pour permettre un jugement évaluatif plus fin et une crainte que le nombre de points octroyé ne corresponde pas à la valeur de la prestation. En l'état, NATHAN préfère donc suivre la prescription définie par son collectif de travail même s'il prend conscience à ce stade d'une tension

dans son activité réelle liée à la diversité des élèves. Les contradictions auxquelles la chercheuse le confronte durant cet entretien refont surface lors de l'ACC2 où il confronte son activité, dans le cadre de cette même évaluation, à celle de SERGE. Rappelons que ce dernier propose habituellement un exercice standard qui permet d'obtenir le "R", puis d'autres formes plus ambitieuses permettant d'atteindre le "BR", respectivement le "TBR" (TP234 à TP242). C'est en effet lors de cette autoconfrontation croisée, où la controverse de SERGE permet à NATHAN de prendre conscience des contradictions dans sa manière d'évaluer (par déduction de points et en gardant des exigences plus élevées à l'égard des élèves performants), qu'un développement potentiel de son pouvoir d'agir émerge de son discours. Si NATHAN exige que les élèves performants assument leur choix de tenter un exercice difficile (TP118, TP122 et TP280), SERGE recherche non seulement la réussite des élèves (T285), mais aussi la qualité, prenant ainsi le contrepied (« *tu peux avoir un élève qui ose faire un truc, mais n'importe comment, qui n'aura JAMAIS, en fait, techniquement le::: "Bien réussi" ou le "Réussi" »* (TP289). Ce dernier préfère donc travailler les bases avec tous les élèves pour leur permettre d'acquérir de la coordination (TP291). SERGE pense également perdre moins de temps à faire passer tous les élèves aux exercices de base plutôt que d'attendre qu'ils réussissent les plus ambitieux (TP136 et TP231).

À l'inverse de JANINE ou LINE, NATHAN explique à son collègue et à la chercheuse avoir pour motif de mettre les élèves face à leurs responsabilités (TP284), d'assumer le risque de manquer leur essai et d'obtenir un "E" : « *Ils choisissent leur niveau et ils me montrent leur niveau ! (.) En prenant le risque que s'il est mal fait, ben::: on descend »* (TP271). Mais l'analyse des données révèle un conflit interpsychique lié à la priorité accordée respectivement à ces motifs différents (« que les élèves réussissent » *versus* « que les élèves se responsabilisent ») et aux buts d'action correspondants (« travailler les bases avec tous les élèves » *versus* « demander aux élèves de choisir l'exercice à évaluer ») (TP303).

Le traitement de nos données révèle d'autres différences dans l'activité évaluative de SERGE et NATHAN. Si ce dernier se contente d'avoir observé la maîtrise des gestes de base durant les entraînements (TP317), il accorde davantage d'importance au côté ponctuel de l'évaluation sommative, notamment parce que la gestion du stress est un facteur important pour lui (voir ACS2 TP144). Si un élève manque son essai le jour de l'évaluation, NATHAN explique le sanctionner par un "Entraîné", pouvant cependant être accompagné d'un commentaire soulignant un comportement positif particulier (TP333).

Extrait de l'ACC2 de NATHAN (TP333)

Dans toutes mes leçons, hein, il y a un peu ça ! Ce côté euh::: entraide, euh responsabilité, euh::: prise de ri:::sqe, on se dépasse ! Ok, alors euh::: (.hhh) « Les autres, ils font ça, mais toi tu as déjà peu ici ! Ben contente-toi de ça et puis si toi tu te dépasses là et ben, je te mettrai une remarque comme quoi tu t'es dépassé ! Alors je suis navré, au niveau de l'évaluation, je dois te mettre "Entraîné" mais tu t'es dépassé » alors euh- « Malgré son résultat "Entraîné", Thomas a fait d'excellents progrès au mini trampoline ! » Tu vois, je vais plutôt partir là-dedans ! Par contre, je vais être assez strict sur mon évaluation, je ne vais pas dire « Ouais, ok, tu as été sympa, tu t'es donné, je te mets quand même un "Réussi", quoi ! »

NATHAN valorise donc les élèves qui, malgré un engagement particulier d'entraide ou de prise de responsabilité, n'atteignent pas le "Réussi". L'analyse de nos données met donc en lumière des tensions et des contradictions dans l'activité évaluative de cet enseignant qui, au fil des entretiens, ont permis un développement potentiel de son pouvoir d'agir sur le versant du sens. En fin d'ACC2, il exprime un nouveau but d'action : « je pense que cette histoire de points aussi ! J'avais déjà hésité pour deux-trois trucs » (TP774). On se rend compte qu'il entrevoit une remise en question de son activité évaluative (revoir le système d'attribution des points), grâce notamment à la controverse développée aux côtés de SERGE.

Toujours à propos de l'hétérogénéité des élèves dans la classe, le traitement de nos données met en évidence une autre dynamique de développement de l'activité évaluative sur le versant du sens dans le cas de LINE. Dans son ACS2, celle-ci révèle sa difficulté, dans le cadre de l'évaluation aux Anneaux 10^e **, à s'occuper à la fois des élèves débutantes (élèves d'Accueil) et des plus expérimentées (TP156).

Extrait de l'ACS2 de LINE (TP156)

Ce n'est PAS facile, parce que j'ai autant des débutantes-débutantes, euh::: qui n'ont jamais fait d'anneaux de leur vie, vu qu'elles viennent de::: du Pérou, etc. Autant j'ai elle ((LINE montre d'un mouvement de tête Yvana à l'écran)) qui aurait bien aimé peut-être faire- avec elle, j'aurais pu faire d'autres choses ! Mais::: je ne peux pas me dédoubler !

L'analyse de cet extrait révèle l'activité empêchée de LINE qui aurait bien aimé faire d'autres exercices aux anneaux avec certaines élèves (comme l'élève Yvana, par exemple), mais qui ne parvient pas à différencier son activité. Un nouveau motif prioritaire « assurer la sécurité » émerge de son activité réelle et fait concurrence à son motif « engager les élèves » (voir chapitre 3.1.3). Un conflit intrapsychique se révèle entre une volonté de proposer des exercices plus ambitieux aux élèves performantes pour les engager et un besoin vital d'assurer la sécurité en évitant les exercices

potentiellement dangereux (les mouvement où les élèves ont la tête en bas). Une part empêchée de son activité évaluative liée à la gestion de la diversité des élèves émerge lors de cet ACS2 dans la mesure où, à ce stade, LINE ne réussit pas à concilier ces deux motifs. Elle exprime toutefois « *qu'il faut trouver vraiment une organisation qui permet aux autres d'être autonomes et puis toi de pouvoir rester à la piste* » (TP222). En formulant ce nouveau but d'action, LINE évoque la possibilité d'organiser une activité en autonomie, par exemple un « chantier annexe » (voir chapitre 3.1.5) qui permettrait à l'enseignant (instance transpersonnelle) de centrer son attention sur les exercices à risque. Elle évoque notamment la perspective de proposer des formes ambitieuses comme la « Sortie salto » si les élèves acquièrent une solide expérience aux anneaux dès la 7^e année. Si, dans le contexte de cette classe, LINE reconnaît qu'elle aurait pu remplacer les exercices en position renversée par la suspension « Bras fléchis » ou une « Sortie demi-tour » (TP176), elle précise que « *c'est compliqué de différencier quand on est... quand on est tout seul! Et puis surtout avec des engins! Pourtant je viens des agrès! Mais::: l'année passée, j'ai aussi eu un accident aux anneaux et::: ça m'a (.) ça me refroidit un peu!* » (TP182). Bien qu'elle ait elle-même pratiqué les agrès, LINE est affectée par la menace d'une risque d'accident, même lorsque les consignes sont claires et la sécurité assurées par des tapis (TP184).

Cette tension en lien avec la difficulté à gérer la diversité des élèves se retrouve dans son activité évaluative lors de son ACC1 consacrée à l'évaluation **Barres asymétriques 10^e ****. Elle exprime, par exemple, un conflit intrapsychique lié au fait d'octroyer plus de points aux élèves qui ont de la facilité, mais qui s'engagent moins que d'autres qui sont davantage en difficulté (TP199).

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP199)

Quand je regarde, celles qui se donnent le plus de peine, c'est souvent euh celles qui partent de rien ! Une Aline et une Yvana, alors oui elles ont de la facilité, mais souvent elles s::: enfin, une fois qu'elles l'ont fait, c'est bon ! Et- des fois, elles ne recherchent pas non plus de::: (.) elles (.) ouais, peut-être que c'est moi qui ne leur donne pas assez à manger, ça c'est peut-être aussi le cas, mais c'est vrai que des fois je trouve que (.) elles sont vite ennuyées et blasées de tout !

L'analyse de son activité réelle montre que LINE est en tension entre le versant centripète de son activité, très axé sur le contrôle de la classe et la sécurité, au détriment de l'engagement et de la progression des élèves les plus avancées, et le versant centrifuge (elle a bien perçu que ses élèves plus avancées s'ennuient (TP224), se montrent peu motivées, et cela l'affecte) (TP220). LINE se retrouve en situation dilemmatique : faut-il s'occuper d'une élève pour la faire progresser ou s'occuper de tout le groupe (TP222) ?

Extrait de l'ACC1 de LINE (TP222)

Je pense que j'aurais même pu aller faire la « Sortie salto » avec elle ! Je:: elle, c'est une sportive et elle est (.) elle a des bonnes capa- vraiment très bonnes capacités physiques ! ↑Sauf que (.) Ça fait que je dois me concentrer sur cette fille ((LINE montre Yvana de la main)) ! Alors que j'ai tout un autre groupe qui est débutant- enfin six personnes qui sont complètement débutantes ! [...] Et c'est vrai que du coup, ben::: mais c'est, c'est- et du coup ça rejoint ce que Aline m'a fait comme reproche ! C'est que oui, je me- j'ai l'impression que je me focalise sur ces six ! Et les autres, je ne vais peut-être- ben, je vais du coup un peu les oublier, mais parce que j'ai besoin d'être dispo pour elles ! Donc là, peut-être que je ne leur propose pas d'autres choses, parce que si je leur propose des choses ben plus risquées comme une « Mi-renversé » où j'ai quand même envie d'être à côté, la première fois qu'elle le fait ! (.hhh) Ou::: même- enfin, ouais j'ai- quand elle le fait euh::: quand elle va faire des choses plus ↑osées, ben cette disponibilité je ne peux pas l'avoir pour elle !

L'analyse du matériau langagier dans cet entretien croisé qui la confronte aux commentaires et avis de DORIS met en évidence une répétition de « je », l'emploi des verbes « je dois » ; « j'ai besoin » ; « j'ai quand même envie » ; « je ne peux pas ». LINE semble réaliser ici l'écart entre ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle fait effectivement, ce qui révèle un développement sur le versant du sens, qui doit à présent se concrétiser sur le versant de l'efficacité (comment faire ?). Par un argumentaire très fourni, DORIS, qui représente le genre, évoque à la fois des manières possibles de faire (efficacité) et des raisons d'agir (sens) (TP232)

Extrait de l'ACC1 de DORIS (TP232)

Je pense que si tu en as trois ou quatre qui sont un peu meilleures, il f:::audrait leur donner quelque chose d'un peu plus difficile et qu'elles puissent travailler entre elles, quitte à ce que::: la première fois que tu montres l'enchaînement, enfin que tu partes sur un enchaînement de base pour tout le monde, et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile, soit des autres éléments, soit des éléments un peu plus compliqués ! Dans le genre, la::: « Balance » ↓ou la::: comment on dit, la « Balance » ?

DORIS propose à sa collègue une solution d'organisation du point de vue de l'efficacité. En utilisant la deuxième personne « tu », puis en basculant sur le « on » en fin d'énoncé, elle exprime, dans ce partage d'expériences, la communauté enseignante à l'œuvre. Grâce à la controverse créée par l'intervention de sa collègue, LINE prend conscience que les évaluations que proposent son établissement sont trop faciles, dans la mesure où tous les élèves obtiennent très facilement le "Réussi" (TP377). Cette tension entre les instances personnelle et interpersonnelle (le barème est

défini par la file d'EPS) révèle un conflit intrapsychique dans son activité évaluative lié au fait qu'un élève qui fait le minimum peut avoir "BR" voire "TBR" (TP381), par exemple, lors de l'évaluation **Chorégraphie avec un ballon 10^e **** lors de laquelle aucun élève n'a eu "R" (TP383). L'analyse de son **ACS4** met en exergue un développement de son pouvoir d'agir sur le versant du sens lorsqu'elle dit réaliser, suite à l'autoconfrontation croisée avec DORIS, qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves réussissent les évaluations en EPS (TP128).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP128)

Il n'y a pas trop de challenge, ouais, ça c'est vrai ! Mais ça je l'ai vraiment, ouais, ça je pense que je l'ai vraiment- ouais, ça je pense que je l'ai vraiment réalisé aussi avec les barres asymétriques ! Je::: ouais, je pense que je::: je veux trop qu'elles réussissent en fait et puis c'est vrai que::: aussi en discutant avec la::: collègue-là (.) C'est vrai qu'en fait euh je ne vois pas pourquoi elles devraient forcément réussir la gym, quoi !

Cette prise de conscience permet à LINE d'évoquer la possibilité de proposer une évaluation différenciée selon trois niveaux de difficulté permettant d'obtenir "R", "BR" ou « "TBR" (TP148). Ce nouveau but sur le versant de l'efficacité engendre toutefois un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de LINE lié au fait d'octroyer ou non une deuxième chance si les élèves manquent leur essai, en raison du stress par exemple (TP136). LINE se questionne également quant au sens de préparer une chorégraphie plus difficile si au final, tous les élèves choisissent la plus simple (TP146). L'émergence de ces conflits intrapsychiques permet un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens dans la mesure où, pour pallier l'éventualité que les élèves se contentent du niveau 1, elle exprime un nouveau but d'action qui consiste à proposer que seule la chorégraphie la plus difficile permette d'obtenir le "TBR" (TP148).

Lors de son **ACS4**, LINE exprime une autre préoccupation : dans la mesure où l'évaluation n'est pas véritablement un défi pour les élèves, après deux leçons de préparation à cette évaluation d'établissement, celles-ci commencent à se désengager (TP10) car elles se sentent prêtes (TP38). Pour les intéresser, LINE fait le choix de faire créer une partie de la chorégraphie par les élèves eux-mêmes et d'ajouter un critère « création de huit temps » (permettant d'obtenir un point supplémentaire) par rapport aux cinq critères définis par le collectif de travail (voir Figure 52 p. 194). Au regard du manque de motivation des élèves perçu et de leurs commentaires (préoccupation centrifuge), ainsi que de la lassitude ressentie de devoir intervenir sans arrêt pour s'occuper d'un des groupes (préoccupation centripète), LINE exprime la perspective d'un nouveau but d'action qui la pousse plus loin dans la création de la chorégraphie par les élèves (TP20).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP20)

Là, c'est de nouveau une éval qu'on a discuté entre nous, donc euh::: c'est une é- c'est::: la choré elle est faite ! Mais, après ben les commentaires qu'elles ont fait aussi ! Peut-être que je les laisserais construire la choré de A à Z ! Je ne sais pas, peut-être que cela les motiverait plus ! peut-être que je ne les forcerai pas à prendre un ballon non plus !

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans l'activité évaluative de LINE lié au fait d'imposer ou non une suite de mouvements pour engager les élèves. Elle passe ainsi de l'instance interpersonnelle (imposer aux élèves une chorégraphie) et personnelle (permettre aux élèves de créer leur suite de pas et ne pas imposer le ballon). La difficulté de l'enseignante à prendre en compte la diversité des élèves lui permet, grâce aux autoconfrontations, de prendre conscience que son motif de « contrôler les élèves » l'empêche de répondre à son motif d' « engager les élèves ». Sa peur des accidents, mais aussi son manque de confiance envers les élèves (voir chapitre 3.2.6) empêchent cette enseignante de répondre aux attentes de toutes ses élèves, surtout les plus sportives.

Lors de l'ACC2 où elle confronte son activité évaluative à celle d'ARTHUR dans le cadre de son évaluation **Barres fixes 9^e ****, elle exprime un nouveau but d'action en transposant l'expérience rapportée par son collègue (TP784 et TP786). Pour rappel, il s'agit d'une auto-évaluation lors de laquelle les élèves doivent réaliser quatre exercices à la barre fixe (« Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon ») et sont encouragés à s'assurer les uns les autres. Puis, ils évaluent eux-mêmes la réussite ou non des différents mouvements en notant leurs résultats sur une feuille commune. Dans son ACS3, ARTHUR explique que l'auto-évaluation permet aux élèves de progresser à leur rythme, il admet ne pas avoir la possibilité d'aider tous les élèves par manque de temps (TP135), par exemple il explique que certains élèves ayant le potentiel pour tenter des exercices plus ambitieux, comme le « Grand Napoléon », n'ont pas eu l'occasion de le faire. Il exprime ainsi la part empêchée de son activité évaluative en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves (TP328 à TP330).

Extrait de l'ACS3 d'ARTHUR (TP328 à TP330)

*Je pense que, comme ça, tout le monde a pu progresser à son rythme ! Justement, parce que moi je n'impose entre guillemets rien, donc je leur dis juste « **Faites !** » et après, ils travaillent aussi en groupe, etc. Par contre, pour le « Grand Napoléon », ben en fait on ne l'a jamais fait ! Donc c'est dommage ! [...] Je pense::: qu'il y aurait eu deux ou trois garçons qui auraient pu au moins l'essayer, voire le faire vraiment ! [...] Moi j'étais plus vers ceux qui n'arrivaient pas::: la « Montée du ventre », alors qu'eux ils étaient un peu seuls, parce qu'ils géraient aussi par rapport à l'assurance. Donc je me suis dit « **Ok, eux ils se débrouillent !** » Mais du coup, ils ne peuvent pas non plus avancer, parce que je ne suis pas là ! ↓Ouais.*

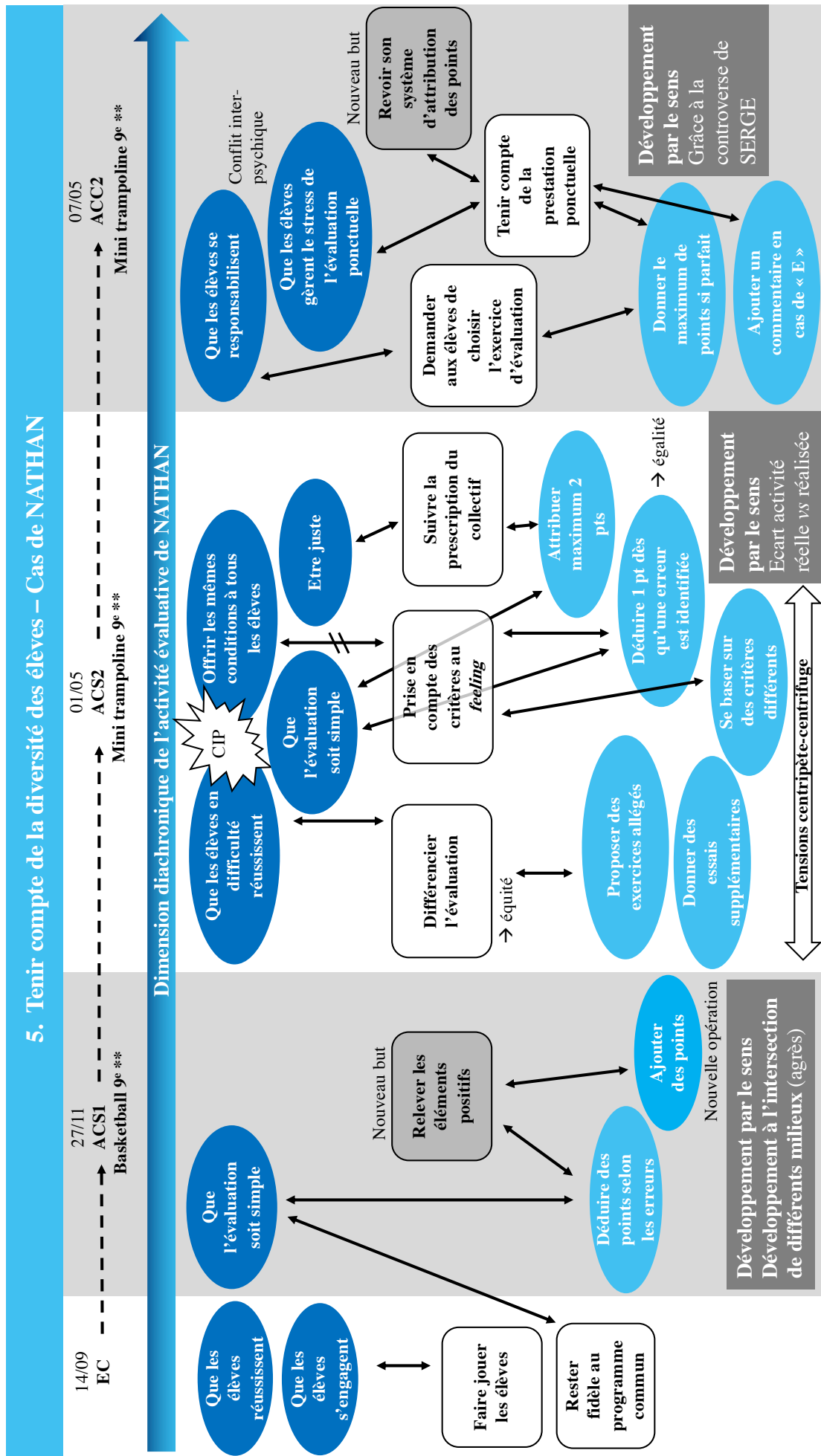
Émerge du discours de cet enseignant un conflit intrapsychique lié à deux motifs concurrents : une volonté, d'un côté, de laisser les bons élèves en autonomie pour gérer l'assurance, et de l'autre, d'être présent pour les aider à progresser. ARTHUR révèle que, par son choix d'inciter les élèves performants à assurer leurs pairs, il ne leur a pas donné l'opportunité d'essayer des exercices plus ambitieux. Les échanges entre LINE et ARTHUR durant cette ACC2 au sujet de son auto-évaluation **Barre fixe 9^e **** permet à LINE d'exprimer de nouveaux buts d'action à savoir proposer des exercices plus ambitieux durant les entraînements sans forcément les évaluer (TP722) ou les proposer sous forme de bonus (TP726). Elle trouve sensé de travailler les trois exercices de bases qui permettent à tous les élèves de réussir leur évaluation (motif prioritaire) et de proposer ensuite d'autres formes plus complexes pour obtenir "BR" ou "TBR" (TP794 et TP796). Un développement potentiel de son pouvoir d'agir sur le versant du sens émerge en fin d'entretien lorsqu'elle réussit à transposer l'expérience des élèves d'ARTHUR à ses propres élèves (TP803)

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP803)

Moi une Aline, par exemple, ou une Yvana, ben je pense qu'elles arriveraient euh... enfin- je pense qu'elles arriveraient à faire ça ((LINE montre les exercices complexes de la grille)) peut-être ! Alors que d'autres euh... elles n'oseraient même pas le faire !

Elle pense qu'en différenciant davantage son enseignement durant les phases préparatoires de l'évaluation, elle peut engager davantage les élèves plus sportives en leur proposant des exercices adaptés. Ce nouveau but d'action lui permet de répondre à ses motifs prioritaires « que les élèves réussissent » et « que les élèves s'engagent ». Jusqu'à ce stade, LINE n'avait pas réussi à concilier ces deux motifs concurrents.

Figure 57. Tenir compte de la diversité des élèves - Schéma du cas de NATHAN



3.2.6. Rester garant de l'évaluation des élèves

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3.1.3, un des buts d'action des participants à notre étude consiste à « contrôler l'évaluation » en réponse à divers motifs. Ainsi, par exemple, LINE exprime-t-elle dans son **EC** son choix d'évaluer elle-même les élèves (rester garante de l'évaluation) parce qu'elle ne fait pas suffisamment confiance en la capacité qu'ont les élèves de s'auto- ou se co-évaluer (TP60). L'analyse de son **ACS3** plusieurs mois plus tard met toutefois en lumière un développement potentiel de son activité évaluative sur le versant de l'efficacité lorsqu'elle décide de faire l'évaluation **Coordination 10^e *** (voir Figure 47 p. 164) sous la forme d'une co-évaluation. LINE souligne l'intérêt de cette expérience pour les élèves dans la mesure où cela leur permet de jouer le rôle d'observateur. Elle précise que l'évaluation des trois domaines (« saut à la corde - équilibre sur un banc - saut à la grande corde ») prend beaucoup de temps (TP2). Rappelons que chaque domaine propose trois niveaux d'exercices et que LINE a exigé des élèves qu'elles fassent toutes les variantes, soit neuf exercices au total (voir annexe D p. 353). Cette tension entre le versant centrifuge et centripète de son activité évaluative l'incite à créer un nouveau but d'action, à savoir faire une co-évaluation répartie sur trois doubles périodes (un domaine par leçon) en profitant du temps restant pour s'adonner à d'autres activités (TP4).

Un autre conflit intrapsychique en lien avec l'objectivité du jugement évaluatif des élèves émerge de cette évaluations par les pairs. Lorsque la chercheuse lui demande si elle constate des traces de « copinage » dans les résultats, LINE est aux prises entre des bénéfices perçus sur l'engagement des élèves qui s'encouragent et se motivent et une réserve quant au sérieux des élèves qui évaluent leurs camarades (TP10).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP10)

Ouais::: pas forc- ((LINE se gratte la nuque)) je ne sais p- je ne sais p- je ne sais pas (.) pour certains groupes, je pense que c'est bénéfique parce qu'elles s'encouragent ! Elles se motivent et puis ça se passe du coup bien ! Euh après je me::: ouais, je me pose la question si du coup, ben quand tu es avec ta copine et puis que tu vois qu'elle n'a juste pas réussi ! Ben peut-être que tu lui mets quand même "Réussi" euh::: (.). Après moi je n'ai pas beaucoup de contrôle dessus, je regarde de l'extérieur, mais je ne sais- je vois- je ne suis pas allée voir ce qu'elles mettaient vraiment ! Donc peut-être que si je le refaisais, je le filmerais aussi (.) pour après pouvoir un peu juste aller « guigner ».

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans l'activité de LINE lié à un besoin de contrôler l'adéquation entre les prestations réalisées et les résultats des élèves. Cette tension est mise en lien avec le manque de préparation des élèves à cette co-évaluation. En visionnant l'enregistrement vidéo, LINE constate que l'élève Noélie valide à tort l'exercice à deux points « En équilibre sur un

banc à l'envers, effectuée en avant une traversée en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons » (voir annexe D p. 353) car l'élève évaluée a bien fait cinq dribbles mais elle n'est pas parvenue à réaliser la traversée complète (TP210). Cette prise de conscience amène LINE à formuler un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, soit de revenir sur les critères avant l'évaluation pour que les élèves les assimilent mieux : « *Il faudrait ben- peut-être mieux qu'elles comprennent les critères avant! Quitte à perdre du temps pour remontrer vraiment!* » (TP226). Ce nouveau but d'action révèle une préoccupation liée au temps que prend cette co-évaluation évoquée précédemment. Un conflit intrapsychique émerge d'ailleurs dans le discours de LINE en lien avec cette problématique du temps (TP244).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP244)

Cette évaluation, elle n'est pas très claire dans le sens, comme on doit::: Enfin, est-ce que le but c'est qu'ils essaient quand même chaque::: chose ou est-ce que::: ouais, il y a quand même une idée de progression, donc euh c'est vrai que::: (.) ouais, c'est vrai qu'il faudrait peut-être mettre- du coup, dès qu'elles ont mis le vu dans la première, elles peuvent essayer 2 points et puis tant qu'elles n'ont pas réussi le premier et ben ce n'est pas réussi !

Cet extrait révèle une tension liée à la clarté de la prescription de cette évaluation cantonale dans la mesure où LINE ne sait pas s'il faut imposer aux élèves la réussite aux exercices de niveau inférieur avant de passer aux suivants. Cette tension entre les instances personnelle et impersonnelle (la description de la situation par la tutelle) lui permet d'exprimer un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité qui consiste à valider le niveau 1 avant de pouvoir essayer l'exercice de niveau 2 et ainsi de suite, pour éviter non seulement que cette co-évaluation ne prenne trop de temps, mais aussi que les élèves obtiennent trois points en réussissant le niveau 3 alors qu'il ne réussissent pas le niveau 2 (TP246). On constate donc un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens et de l'efficacité lié à des tensions entre son système d'activité et celui des élèves.

Le traitement de nos données révèle d'autres tensions, notamment au moment des co-évaluations en lien avec la posture d'enseignante qui se doit, selon LINE, de rester garante de l'évaluation des élèves (TP28).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP28)

C'est vrai que là, je me sens::: (.) pa:::s dans mon rôle au fond, parce que::: normalement c'est censé être moi qui::: qui les regarde et qui les évalue ! Et puis là je ne l'ai pas DU TOUT fait, du tout ! ((LINE rit))

L'analyse de cet extrait révèle un conflit intrapsychique dans son activité évaluative en contexte de co-évaluation. Cette perte de contrôle induit chez LINE un sentiment d'inutilité tout en prenant

conscience que ce « lâcher-prise » peut être la preuve du succès de la co-évaluation et que cette prise de recul, parfois difficile à prendre pour les jeunes enseignants, peut être agréable (TP42 et TP44).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP42 et TP44)

J'ai l'impression euh que je suis- ouais qu'à ce moment-là je suis inutile ! Mais je trou- je ne pense pas que c'est négatif (.) d'être inutile ! Ça veut dire que ça jou- ça joue ! [...] C'est agréable d'avoir un moment aussi où::: ben je me mets à::: des fois, on a de la peine, surtout peut-être encore plus en tant que::: jeune enseignant de, de se mettre en recul et puis de les regarder !

L'usage de l'instance transpersonnelle permet à LINE d'invoquer son appartenance à la communauté des jeunes enseignants qui ne réussissent pas toujours à mettre en œuvre ce « geste de métier » qui consiste à prendre du recul pour observer les élèves. L'analyse de cette autoconfrontation simple met donc en évidence des tensions dans l'activité évaluative de LINE liées à des motifs concurrents « faire bien son travail » et « engager les élèves ». Elle prend ici conscience qu'elle peut concilier ces deux motifs en déléguant davantage de responsabilités aux élèves (TP32) dans la mesure où « *au final, elles ont des yeux et puis là, c'est aussi des critères précis! Donc euh::: ce n'est pas::: là ce n'est pas très subjectif!* » (TP36).

À ce stade, LINE n'est toutefois pas convaincue de l'objectivité de toutes ses élèves et constate en visionnant l'extrait vidéo que certaines ne jouent pas le jeu de la co-évaluation (TP342 et TP344). Un conflit intrapsychique en lien avec formation des groupes de trois, par affinité ou non, émerge dans son activité réelle lorsqu'elle prend conscience que Sabrina et Noélie se sont octroyé la réussite du niveau 3 du « saut à la corde » (TP368). Elle envisage donc de modifier leur appréciation en leur mettant "BR" au lieu du "TBR" qu'elles s'étaient initialement attribuées (TP372). LINE exprime un dilemme entre une volonté de modifier les résultats pour montrer aux élèves qu'elle a vu leur subterfuge (et maintenir ainsi une posture de contrôle de l'évaluation) et un *statu quo* qui préserve la confiance des élèves envers leur enseignante (TP378).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP378)

C'est vrai que ça fait un peu « je ne vous fais pas confiance ! » (# 3) Mais en même temps (.) Bon c'est vrai que ce n'est pas des notes qui::: qui sont- mais si je le refais, ça veut dire qu'elles le referont !

L'analyse de cet énoncé révèle que LINE se préoccupe de sa relation aux élèves de cette classe et craint que celles-ci se sentent trahies par un changement de leur appréciation *a posteriori* (TP404). On perçoit donc qu'en contexte non certificatif, l'apparition d'un nouveau motif consistant à « renforcer le lien enseignant-élèves » devient prioritaire. Il permet à LINE d'exprimer un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, qui consiste à exploiter l'enregistrement vidéo de la co-

évaluation en différé pour aider les élèves à comprendre une éventuelle modification de leur résultat. Ce nouveau but d'action lui permet de concilier des valeurs de justice (préoccupations centripètes) et des intentions pédagogiques (préoccupations centrifuges) (TP410 et TP412).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP410 et TP412)

Je pense que j'aurais quand même l'envie de dire que j'ai revu ! [...] que::: du coup, il y a des choses qui étaient très bien évaluées et puis des choses peut-être pas tout le temps bien ! [...] Peut-être quand même le dire (.) que j'ai regardé ! Qu'il y a des choses qui jouent très bien et puis d'autres qui sont un peu plus::: enfin que, des fois, je ne leur ai pas forcément mis::: juste, alors que c'était::: elles se sont octroyées le point ! (.hhh) Mais que::: ben je la laissais comme ça vu que j'avais décidé de::: c'était elles qui faisaient cette évaluation !

L'analyse de cet extrait montre que LINE a besoin que les élèves sachent qu'elle a regardé et constaté que les élèves se sont octroyées le point à tort. Cette tension dans son activité évaluative réelle s'explique par un mobile vital chez cette jeune enseignante : être crédible et reconnue par ses élèves. Si elle reconnaît que le passage de "TBR" à "BR" a peu d'importance pour elle, LINE craint toutefois d'être prise pour une enseignante psychorigide (TP416). À ce stade, elle est en proie à de nombreux conflits intrapsychiques qui l'empêchent momentanément de prendre une décision mais qui signent un développement potentiel de son activité évaluative. L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité alternativement. LINE expose ainsi, en passant d'une orientation centripète à centrifuge, différents motifs et buts d'action à propos des co-évaluations. Sur le versant centripète, elle dit avoir choisi de faire cette co-évaluation pour 1) voir si les élèves prennent les choses au sérieux, 2) se soulager d'être toujours perçue comme la « méchante » qui évalue 3) confronter les élèves à la difficulté d'évaluer et de prendre une décision et enfin 4) leur faire prendre conscience de la légitimité et de l'objectivité de son jugement évaluatif en les mettant à sa place. Sur le versant centrifuge, elle ajoute avoir à cœur 1) de responsabiliser les élèves, 2) qu'elles prennent conscience qu'elles sont capables non seulement de s'évaluer, mais aussi 3) d'accepter le jugement d'une autre personne que l'enseignante (TP421 à TP436).

L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE sur le versant du sens dans la mesure où elle prend conscience des difficultés mais aussi de l'intérêt de déléguer la responsabilité de l'évaluation aux élèves. Sur le versant de l'efficacité, l'enseignante exprime une activité empêchée : ne pas avoir réussi, lors du *feedback* en fin d'évaluation, à vraiment savoir si les élèves ont aimé ou non la co-évaluation (TP442). Elle perçoit du sens dans l'opportunité de donner du pouvoir aux élèves, notamment pour leur faire prendre conscience de la difficulté d'évaluer en réponse à ses motifs d'« être reconnue » et de « renforcer le lien enseignants-élèves » grâce au *feedback* de fin de leçon qui crée un sujet de discussion (but d'action) (TP494).

Extrait de l'ACS3 de LINE (TP494)

J'aime bien aussi le fait que là, elles aient dû prendre ma place ! Parce que c'est souvent, à moi de devoir le::: les compren:::dre etc. Et puis c'est vrai que là, qu'elles elles doivent euh::: aussi voir ce que je vis, ben je trouve que ça donne- ça crée un lien !

L'analyse des données révèle que LINE peine à transposer les prises de conscience de cette ACS3 dans d'autres contextes et d'autres évaluations. La spécificité de chaque évaluation limite son développement par l'effcience, comme elle l'exprime lors de l'ACC2 : « C'est vrai qu'elles (les évaluations) sont des fois tellement différentes! Enfin pour moi, une éval aux agrès, ce n'est pas du tout la même chose qu'une éval au jeu! J'ai de la peine à associer! » (TP860).

Ainsi, dans son ACC1 où elle confronte son activité évaluative dans le cadre de l'évaluation **Barres asymétriques 10^e **** à celle de DORIS, on se rend compte qu'elle tend à garder le contrôle de l'évaluation au détriment de l'engagement et de la progression des élèves les plus avancés (voir chapitre 3.2.5). Le traitement des données met en exergue une tension entre le versant centripète de son activité, très axé sur le contrôle de la classe et de la sécurité (TP253), et le versant centrifuge dans la mesure où elle perçoit que les élèves les plus avancés s'ennuient et se montrent peu motivées. En donnant le même enchaînement, LINE privilégie non seulement l'effcience au détriment du sens, mais aussi la dimension interpersonnelle (les critères et grilles sont déterminées par le collectif), transpersonnelle (c'est l'enseignant qui évalue) au détriment du personnel (donner le même enchaînement à tout le monde ne la satisfait pas) (TP199).

Si lors de son ACS4, cette enseignante reste garante de l'évaluation et filme les chorégraphies des trois groupes, en visionnant l'enregistrement de son évaluation **Chorégraphie 10^e ****, elle réalise le peu d'intérêt que portent les élèves en attente sur les prestations de leurs pairs (TP384). Lorsque la chercheuse la questionne quant à une éventuelle implication des élèves dans l'observation de leurs pairs, LINE évoque la possibilité de proposer une co-évaluation, en référence à un formateur en didactique EPS qui avait initié l'idée de faire une évaluation par les pairs en acrosport (TP392 et TP394).

Extrait de l'ACS4 de LINE (TP392 et TP394)

Ouais, je pourrais ! Ben que chacune elle regarde une personne et puis qu'elle l'évalue, par exemple ! [...] Hum-hum (# 3) Ouais, on l'avait fait en plus avec euh::: Mettraux (nom d'emprunt d'un formateur) ! Il avait proposé euh::: mais c'était avec l'acrosport, je crois (.) où il y avait un début et une fin et puis::: il avait donné une fiche à tout le monde et tu devais euhm (.) Elles devaient dire si euh::: (.) ouais, elles devaient faire des commentaires sur la prestation ou je ne sais plus, enfin::: (.) Ouais ! (# 3) Ouais, je pense que c'est envisageable, ouais !

L'évocation de cette expérience issue de son parcours de formation permet à LINE d'exprimer un nouveau but d'action qui lui permet d'évaluer les élèves de manière individuelle, sans être obligée de filmer et de visionner chaque élève *a posteriori* (gain de temps). Ce nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité constitue un développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE et permet de concilier deux motifs concurrents « engager les élèves » et « gagner du temps dans l'évaluation » (voir chapitre 3.1.3). Elle exprime toutefois d'autres tensions en lien avec son but d'action : « contrôler l'évaluation ». Sur le versant du sens, elle peine à faire confiance aux élèves (TP406), mais elle dit manquer également d'opérations pour faire en sorte que la co-évaluation soit juste (TP402).

L'analyse de nos données met en lumière un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE qui, confrontée lors de l'ACC2 à celle d'ARTHUR dans le cadre son évaluation **Barre fixe 9^e ****, prend conscience que les élèves sont actifs et motivés. Elle réalise, en visionnant l'enregistrement vidéo de cette auto-évaluation, qu'ils ont plaisir à s'évaluer et s'engagent volontiers dans l'auto-évaluation (TP207 à TP213).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP207 à TP213)

Je les trouve tout le temps actifs et::: ouais, ce n'est pas parce qu'ils ont réussi une fois qu'ils arrêtent ! Ils ont envie de continuer, continuer ! [...] Ils font d'autres choses, ils s'amuse à se lâcher sur le dos ! Hihhi, c'est drôle ! Hahaha ! [...] je me suis dit qu'ils étaient actifs tout le long ! Et puis je- et puis c'est vrai que je pense qu'ils aiment bien aussi des fois s'auto-évaluer, quoi ! Enfin, je pense que c'est un apprentissage- enfin, c'est un peu un objectif qu'on peut avoir aussi d'eux ! D'être capables de::: ben d'être honnête sur sa feuille, de::: aussi d'être capables de ne pas oublier d'aller mettre- enfin (.) ça traite d'autres capacités que::: [...] ça les responsabilise !

Des traces d'auto-affectation « *Hihhi, c'est drôle! Hahaha !* » dans son discours montrent que LINE a à cœur que les élèves prennent du plaisir et qu'ils soient responsables (motifs). En comparant ce qu'elle visionne de la classe de son collègue à sa propre activité évaluative, à l'instar de son évaluation **Barres asymétriques 10^e *** où elle évalue un groupe après l'autre, elle souligne que les élèves d'ARTHUR sont plus actifs que les siens bien qu'elle leur laisse l'occasion de continuer de s'entraîner en attendant leur tour (TP201 et TP203).

Le traitement de nos données met en évidence un autre indicateur de développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE lié au visionnage de l'activité évaluative d'ARTHUR, qui effectue des « mini contrôles » lors desquels il demande à trois élèves de démontrer l'exercice pour prévenir toute tricherie (TP369). LINE montre de l'intérêt pour ces « mini contrôles » non seulement parce qu'ils permettent aux élèves de s'observer et à l'enseignant de les contrôler : « *Je trouve cool cette façon de faire un contrôle, parce que du coup, ils peuvent aussi se voir un moment ! (.) Et puis::: toi tu peux*

aussi (.) voir les résultats un peu plus (.) concrètement ! » (TP363), mais aussi parce qu'ils ne prennent pas beaucoup de temps (TP380) et qu'ils rendent l'évaluation plus sérieuse (TP381). Le passage d'une orientation centripète à centrifuge révèle un développement potentiel de l'activité évaluative de LINE sur le versant du sens grâce à l'efficacité de son collègue, même si elle pense qu'il est nécessaire, comme elle l'évoque dans son ACS3, d'insister sur la préparation des élèves à se co-évaluer durant les entraînements (TP601).

Le développement potentiel du pouvoir d'agir de LINE se confirme en fin d'ACC2, lorsqu'elle exprime que les échanges lors des autoconfrontations lui ont permis de prendre conscience de sa tendance exagérée à vouloir contrôler les élèves en permanence (TP870 et TP872).

Extrait de l'ACC2 de LINE (TP870 et TP872)

Moi j'ai remarqué que j'avais tout le temps besoin de contrôler ! Et puis du coup, ben ça je réfléchis aussi pas mal à::: pourquoi j'ai besoin de contrôler comme ça etc. Et puis du coup, j'avais des 8^e, j'ai fait une éval de Basket, c'est à un contre un ! Ils ont quatre rencontres, donc j'ai fait un tableau [...] Et::: enfin, ils ont dû faire leur un contre un, ils se sont notés. [...] Ben du coup, je les ai laissés::: faire ! Et puis ben au final euh ils étaient ↑contents, j'étais ↑contente !

Ce récit d'une expérience en co-évaluation de Basketball vécue avec une classe de 8^e confirme encore chez cette enseignante un développement potentiel biphasé. En déléguant la responsabilité de l'évaluation aux élèves au travers de cette nouvelle opération (mise en place dans un autre contexte que celui de sa classe de 11^e), LINE a non seulement ressenti de la satisfaction personnelle, mais aussi perçu le plaisir des élèves, ce qui l'amène à questionner son identité d'enseignante (TP882).

Lors du RC, LINE explique que cette difficulté à lâcher prise, ce besoin de « contrôler » vient conjointement de sa personnalité et de sa courte expérience.

Extrait de LINE lors du RC

J'ai de la peine à lâcher, en fait ! J'ai envie de contrôler ! Quand je dois évaluer, la première chose qui me vient, c'est « c'est pas comme ça ! » (...) Ouais, c'est comment je suis, c'est- si c'est écrit, ça doit être comme ça ! Mais aussi, parce que moi je n'ai que connu les « vignettes » ! Enfin je n'ai jamais dû faire autrement, donc euh ::: c'est comme ça, donc euh ::: on est un peu formaté ! (...) Je pense que c'est aussi quelque chose qu'on doit apprendre à faire et puis là- c'est nouveau, donc on doit déjà se l'approprier nous ! Du coup, de le faire se l'approprier aux élèves, c'est déjà une autre étape. (RC enregistrement 1 - LINE 19'16'')

LINE relève la nécessité de s'approprier une manière d'évaluer et d'apprendre ce « geste de métier » avant de pouvoir proposer cette modalité d'évaluation aux élèves. Si le cas de LINE illustre bien un

développement du pouvoir d'agir en lien avec le fait de rester garant de l'évaluation, l'analyse de nos données met en exergue un développement potentiel de l'activité évaluative d'autres enseignants de notre étude lié au fait de déléguer aux élèves la responsabilité, partielle ou complète, de l'évaluation aux élèves.

C'est le cas par exemple d'ARTHUR qui, lors de son ACS2, émet des réserves à l'idée de faire co-évaluer les élèves dans le cadre de l'évaluation **Mini trampoline 9^e **** dans la mesure où il ne les a pas habitués à s'observer durant les entraînements (TP56 et TP58). Il estime en effet que l'observation des trois phases d'un saut est trop difficile pour les élèves (TP70). Précisons toutefois qu'à ce stade, il choisit d'évaluer lui-même avec l'aide d'un élève blessé (TP40) et se dit étonné par le fait que son jugement et celui de l'élève sont très souvent identiques (TP44). Il se dit aussi content de l'engagement de cet élève (TP50). Cette première expérience révèle un développement potentiel sur le versant de l'efficacité.

C'est toutefois lors de l'ACC1 (où ARTHUR confronte son activité évaluative à celle de NATHAN dans le cadre de l'évaluation **Chorégraphie 9^e ***) que ce développement potentiel par l'efficacité se confirme. Lors de cette autoconfrontation qui, on le rappelle, se base sur l'enregistrement vidéo de la co-évaluation dans la classe de son collègue, ARTHUR explique son activité réelle au regard de celle de son collègue. Il rappelle avoir pris la décision d'organiser une co-évaluation dans laquelle les élèves participent collectivement à l'évaluation sommative. Il a donc formulé quatre critères « Début », « Synchronisation », « Mouvements corrects », « Fin » (voir annexe E p. 365), sur la base desquels chaque groupe de cinq ou six élèves évalue les autres groupes (TP248 et TP252). Il s'est rendu compte que les élèves s'observaient volontiers durant les entraînements. Et s'il dit avoir fait le choix, comme NATHAN, de compléter l'évaluation des élèves par sa propre observation pour s'assurer de l'objectivité et l'adéquation de leur jugement, il relève avec satisfaction le faible écart entre son résultat et celui des élèves (TP274 et TP276).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP274 et TP276)

Les résultats que j'ai eu (.) euh:: bon, je n'ai pas:: je n'ai pas dans le détail, mais à chaque fois (.) à peu près- je dirais peut-être 70%, on avait les mêmes euh:: les mêmes résultats ! [...] Et puis le restant, au maximum, c'était euh:: s'il y avait tout qui était réussi, ben il n'y avait pas plus que deux- pas plus que:: un euh:: un d'écart !

La satisfaction d'ARTHUR telle qu'on peut la mesurer dans cet extrait provient non seulement de l'implication générale des élèves (TP290), mais également des résultats de la co-évaluation (TP292), ce qui le pousse à réviser son avis sur la compétence des élèves à évaluer. De par son efficacité, il réussit à engager les élèves dans un domaine qui, *a priori*, suscite peu l'intérêt des élèves et le sien. En effet, comme NATHAN, il admet ne pas être très enthousiaste à l'idée de faire de la danse, mais

il témoigne cependant d'une évolution positive de ses représentations grâce aux réactions des élèves (TP476 et TP478).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP476 et TP478)

Moi, je suis exactement comme toi, je ne suis pas fan de, de, de la danse ! [...] Je n'étais pas du tout enthousiaste le jour où je l'ai amenée aux élèves, mais finalement, ben j'ai été étonné en bien !

L'analyse de cet extrait indique un développement potentiel biphasé du pouvoir d'agir d'ARTHUR. Confronté à l'activité évaluative de NATHAN qui propose, on le rappelle, une co-évaluation individualisée, ARTHUR exprime un nouveau but d'action sur le versant de l'efficacité, à savoir faire une co-évaluation individuelle (TP519 et TP521).

Extrait de l'ACC1 d'ARTHUR (TP519 et TP521)

Moi, de mon côté, je pense que je ferais une::: [...] co-évaluation individuelle ! Hihihhi ! Ça, je pense que ça serait quelque chose de::: de plus efficace que ça ! (.) Donc euh- je pense que je vais peut-être repartir là-dessus, mais finalement que::: chaque groupe de deux, euh::: analyse ↓ les mouvements d'un seul euh::: danseur ou danseuse.

À l'instar d'ARTHUR, le traitement de nos données révèle également un développement du pouvoir d'agir de NATHAN en lien avec le fait de faire de la co-évaluation. Ce dernier se sent rassuré par l'expérience vécue cette année et plus positif à l'approche de cette évaluation **Chorégraphie 9^e *** l'année prochaine (TP573).

Le tournant dans le développement du pouvoir d'agir d'ARTHUR se déploie au moment des auto-évaluations en **Barre fixe 9^e **** qui font l'objet de son **ACS3** et de son **ACC2**. Lors de son **ACC2**, ARTHUR se dit satisfait de cette nouvelle manière d'évaluer qui laisse davantage d'indépendance aux élèves (TP569). Alors que, dans son **EC** de début d'étude et lors des autoconfrontations dédiées aux évaluations **Basketball 9^e **** et **Saut en hauteur 9^e ****, il exprimait un « besoin » de contrôler les élèves (ACS1 TP183) et d'instaurer un cadre solennel à l'évaluation sommative (EC TP72 et TP146), il dit plus tard apprécier cette nouvelle manière de placer les élèves en auto-évaluation. Comme il l'explique dans son **ACS3**, cela évite de mettre les élèves peu à l'aise sous pression : « *Je n'aurais jamais fait que Nadine passe devant tout le monde !* ↓ *Nadine, la fille un peu solitaire. [...] Parce que::: parce que je la mettais mal à l'aise et parce que ce n'était pas le moment pour elle !* » (TP258 et TP260). ARTHUR explique la différence entre son évaluation **Basketball 9^e **** où les élèves passaient tous devant tout le monde et cette auto-évaluation **Barre fixe 9^e **** par le fait qu'il connaissait moins bien la classe en début d'année qu'aujourd'hui (TP567). Si dans son **ACC2**, il exprime que ces deux manières de faire lui conviennent, ARTHUR confirme avoir trouvé une formule (l'auto-évaluation) qui lui semble optimale, notamment parce qu'elle lui permet d'être efficace et

répond à son motif prioritaire « que l'évaluation ne prenne pas trop de temps » (voir chapitre 3.1.3). Il émet toutefois une réserve quant à mettre en place une auto-évaluation dans le contexte de l'évaluation de Basketball 9^e ** en raison du bruit occasionné par les ballons (TP571). Le développement par le sens de l'activité de cet enseignant est attesté par le fait qu'au départ, ces nouvelles actions et opérations correspondant à l'auto-évaluation répondaient pour lui davantage à des contraintes organisationnelles (manque de temps) alors qu'en fin d'année, cette organisation répond aussi à des préoccupations pédagogiques (apprentissage des élèves). ARTHUR relève que la possibilité donnée aux élèves de faire plusieurs tentatives (durant les cinq à dix minutes consacrée à chaque exercice) favorise leur réussite et exprime sur un plan général : « *je pense qu'il y a quand même un plus, parce que c'est quand même la répétition qui fait::: qui aide à réussir!* » (ACS3 TP137). L'expression de la plus-value de l'auto-évaluation dans le cadre de cette évaluation **Barre fixe 9^e **** lui permet d'évoquer plus tard dans son ACC2 la probabilité de refaire cette évaluation en auto-évaluation, mais également d'exprimer un nouveau but d'action, à savoir la tester dans d'autres disciplines comme le jeu, bien qu'il ne se soit encore jamais posé la question (TP865 à TP867). Ces perspectives témoignent d'un développement « à l'intersection de différents milieux ».

Extrait de l'ACC2 d'ARTHUR (TP865 à TP867)

Là je me suis dit « Ah mais tiens, ça a bien marché cette auto-évaluation ! Ok, ben tiens je vais faire peut-être avec eux la même chose pour euh::: le Handball ! » Probablement que la prochaine fois que je prépare mon évaluation, je me dirai « Ah mais tiens, la fois passée ça avait bien marché comme ça avec eux ! J'essaie aussi ! »

L'analyse de nos données révèle donc un développement potentiel du pouvoir d'agir d'ARTHUR en lien avec le fait de déléguer une partie de l'évaluation aux élèves.

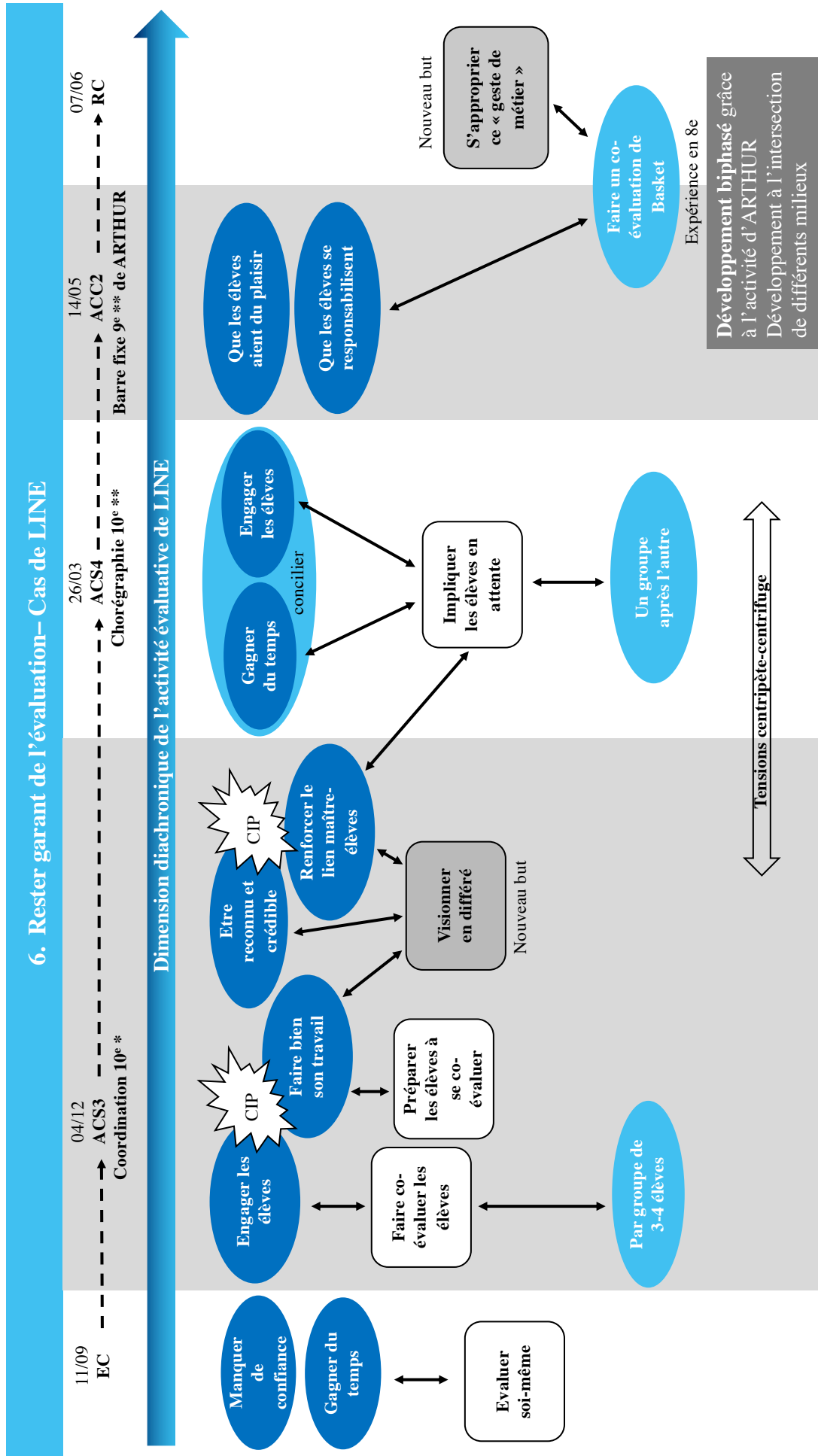
Concernant JANINE, le cas est un peu différent dans la mesure où, au travers de ses entretiens, elle montre qu'elle est favorable à l'implication des élèves dans le processus d'évaluation. On se souvient déjà qu'elle exprimait dès son EC de début d'année le souhait d'habituer les élèves à se co-évaluer. Néanmoins, on perçoit également à ce niveau une évolution de son activité en cours d'étude. En effet, lors de ses premières évaluations, JANINE impliquait les élèves, par exemple lors de l'évaluation **Jeux 11^e *** d'Arbitrage, en partageant l'évaluation avec un élève observateur. Plusieurs mois plus tard, lors de la co-évaluation de Volleyball (2^e partie de l'évaluation cantonale **Jeux 11^e ***), elle délègue complètement l'évaluation aux élèves.

Concernant DORIS et SERGE, on perçoit un développement potentiel sur le versant du sens en lien avec cette préoccupation récurrente, dans la mesure où ils se disent prêts à tenter l'expérience de l'évaluation par les pairs en fin d'année. Ainsi DORIS évoque-t-elle, lors de son ACC2 dans le contexte de l'évaluation **Jeux 10^e ***, la perspective de faire co-évaluer ses élèves sur la base d'un seul critère sur un terrain plus grand que ne l'impose la prescription cantonale (voir annexe D p. 355)

(TP322). Ce développement potentiel par le sens se confirme lors du **RC**, lorsque DORIS souligne les bénéfices que l'élève peut retirer de cette pratique pour son apprentissage : « *Je pense que ça apporte beaucoup, pour l'élève, d'évaluer ! Il regarde des choses qu'il ne regarde peut être pas normalement ou il apprend des choses* » (RC enregistrement 1 - DORIS 26'45'').

SERGE, quant à lui, exprime dans son **ACC2** de fin d'étude, être intéressé par la perspective d'une co-évaluation, alors que jusqu'à ce jour, il n'en avait jamais ressenti l'envie (TP772). Lors du RC, SERGE se dit toutefois réticent à déléguer l'évaluation aux élèves dans les disciplines où il est peu à l'aise, à l'instar de la danse : « *C'est un thème où je suis moins à l'aise, donc euh ::: laisser en plus les élèves (.) je ne sais pas ! (.) On va essayer autrement une prochaine fois !* » (RC enregistrement 1 - SERGE 24'23''). Ceci relève une tension liée à la « co-configuration » de son activité évaluative. Le traitement de nos données met donc en évidence un développement potentiel du pouvoir d'agir de tous les enseignants engagés dans notre étude au regard de cette problématique : le contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves.

Figure 58. Rester garant de l'évaluation - Schéma du cas de LINE



3.2.7 Synthèse de la partie 3.2

L'étude montre que, dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS, les nombreux conflits intrapsychiques, empêchements, tensions avec la tutelle, la file ou les élèves relevés dans la partie 4.1, loin d'être des obstacles au développement, en sont en fait les principaux vecteurs. Et, conformément au cadre théorique et aux recherches antérieures, il apparaît que les nombreux écarts à la prescription évoqués dans cette partie précédente, sont finalement des signes de la vitalité de la communauté et du développement individuel de celles et ceux qui les effectuent.

Ce développement professionnel est ici caractérisé. L'étude permet de l'articuler autour de six préoccupations récurrentes et partagées, que l'on pourrait aussi qualifier de « chantiers » dans la mesure où les enseignants y travaillent sur le long terme. Elles ressemblent à des « serpents de mer », émergeant à un moment donné puis restant dans l'ombre quelques semaines ou mois, pour réapparaître plus tard, de manière renouvelée, dans l'activité de chaque enseignant. Ces préoccupations sont communes aux participants à des degrés divers.

Les dynamiques développementales concernent d'abord les initiatives que les acteurs s'autorisent à prendre. En effet, lorsqu'un enseignant fait autre chose que ce que la tutelle ou la file lui demande de faire, il ne s'agit pas d'un manque, d'une lacune, d'une non-action, mais au contraire d'une nouvelle action issue d'une réflexion, d'une analyse. Pour l'acteur, dans ces initiatives, ses propres motifs et sa propre efficacité sont requis. La plupart du temps elles ne se manifestent que sous la forme de micro-changements, qui, progressivement, prennent de l'ampleur et laissent la place à de nouvelles actions, de nouveaux dispositifs, traduisant des ruptures par rapport aux motifs précédents. Ensuite, le processus développemental analysé dans l'activité professionnelle des enseignants prend sa source dans la confrontation des motifs qui fondent leurs actions et les nouvelles contraintes introduites par la réforme.

Ainsi, les contraintes de temps pour mettre en œuvre les évaluations incitent les enseignants à déléguer des tâches aux élèves, sous forme de co-évaluations ; mais celles-ci ébranlent un des principes qui les animent, à savoir « rester garants de l'évaluation ». Cette confrontation les conduit à chercher des compromis, à affiner leurs dispositifs, souvent dans le sens d'une plus grande confiance dans la compétence et l'honnêteté des élèves qui évaluent.

De même, l'introduction d'évaluations standardisées, telle que l'impose la réforme, rend difficiles, voire impossibles, la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs progrès, ainsi que la valorisation de l'effort et de la persévérance. À partir de là, l'activité de chaque enseignant est traversée d'intenses réflexions et la dynamique de développement se manifeste soit par de simples « arrangements » personnels, la plupart du temps clandestins, avec les règles de l'évaluation, y compris celles décidées dans l'équipe pédagogique, soit par la création de nouveaux buts, la mise en place de nouvelles opérations, sous-tendues par de nouvelles priorisations de motifs.

Au final, cette confrontation de départ entre contraintes issues de la réforme et motifs initiaux des acteurs déclenche et entretient, au cours de cette année scolaire de recherche, des modifications profondes de leur activité, tant sur le plan du sens (ils ne voient plus l'évaluation sommative et l'enseignement en EPS comme au début d'année) que de l'efficacité (ils construisent et affinent de nouveaux outils d'enseignement et d'évaluation). Selon, plusieurs participants, le processus développemental qu'ils ont vécu a été accéléré sous l'effet de l'étude, notamment des entretiens d'auto-confrontation simple et croisée.

Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude

Dans cette partie, nous mettons en discussion les résultats exposés dans la troisième partie de la thèse en regard des enjeux exposés dans le prologue, du cadre théorique et des questions de recherche.

Cette quatrième partie est donc organisée en deux temps.

- Premièrement, nous mettrons en lumière les éléments saillants de l'activité évaluative réelle des enseignants participants en contexte de réforme. Nous discuterons des arrangements évaluatifs en regard de ceux observés dans des études antérieures. Puis, nous verrons que, contrairement à ce disent certains auteurs, ces écarts sont des signes de professionnalisme et de vitalité des collectifs de travail. Enfin, nous discuterons des tensions et des conflits intrapsychiques dans le système d'activité des enseignants d'EPS à l'origine des écarts à la réforme. Nous verrons que ceux-ci constituent des « règles de genre » véhiculées par le métier de génération en génération (partie 4.1)
- Deuxièmement, nous tenterons de déterminer quels processus de développement du pouvoir d'agir des acteurs ont pu émerger de notre étude et, en quoi et comment s'est opérée une transformation du pouvoir d'agir des participants sous l'effet de la recherche-intervention. Nous essaierons de caractériser le développement potentiel de chacun des participants en mettant en évidence, dans nos résultats, les invariants du développement déjà révélés par d'autres chercheurs. Nous verrons qu'en forçant leur développement grâce aux autoconfrontations simples et croisées, l'étude fait percevoir à tous les enseignants la plus-value de cette recherche-intervention pour le développement de leur activité évaluative (partie 4.2).

4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme

4.1.1. Les enseignants d'EPS s'approprient la prescription en la modifiant

Face à la réforme de 2015, les participants à l'étude ont une activité traversée par de multiples tensions. Tout d'abord, à l'intérieur du système d'activité de chacun, principalement liées aux difficultés d'opérationnalisation des évaluations cantonales, c'est-à-dire aux contraintes (temps, matériel par exemple aux agrès, fatigue, empiètement sur le temps de pratique et d'enseignement, etc.). Puis, des tensions sont en lien avec le système d'activité des élèves (leur réaction, le sens qu'ils donnent aux évaluations, l'importance qu'ils accordent à ces évaluations sommatives non notées, etc.). À cela s'ajoutent des tensions avec les équipes pédagogiques EPS, surtout lorsqu'elles sont hétérogènes, composées de spécialistes et de généralistes (pas tous d'accord entre eux et parfois rivaux), mais également lorsqu'elles sont composées uniquement de spécialistes. Complémentairement, il existe des tensions avec les systèmes d'activité des collègues des autres disciplines et même des parents et, pour finir, des tensions avec la tutelle et les concepteurs de la

réforme. Ces dernières semblent s'inscrire dans le prolongement de celles déjà observées lors de la pré-enquête (Grandchamp et al., 2020), à l'instar du nombre annuel d'évaluations jugé trop élevé ou encore du paradoxe d'imposer des évaluations standardisées dans un contexte non certificatif.

On voit bien ici que le travail des enseignants est « multi-adressé ». La moindre décision en classe participe de façon souterraine à un dialogue avec des interlocuteurs présents (élèves, collègues) mais parfois aussi « invisiblement présents » (parents, tutelle, concepteurs de la réforme). Il faut dire que les injonctions de la réforme s'ajoutent à un ensemble d'obligations, de règles explicites, mais aussi implicites, d'usages installés qui contraignent déjà l'activité du travailleur (Méard & Bruno, 2008). De plus, la prescription issue de la réforme elle-même n'est pas homogène. Elle est composée de contraintes non négociables, mais aussi de recommandations non obligatoires, d'opportunités, voire d'obligations de création (comme en chorégraphie ou dans les évaluations d'établissement).

Ces tensions sont arbitrées avec plus ou moins de facilité par les acteurs mais, dans ces tergiversations, on repère une autonomie certaine des enseignants. Celle-ci se traduit concrètement par des critères détournés, voire délaissés, par exemple par des modifications de la grille de l'évaluation cantonale Jeux 11^e * (SERGE), par des critères ajoutés ou modifiés à l'instar de JANINE qui décide de prendre en compte l'assurance dans son évaluation aux agrès (Renversement 11^e **) ou ARTHUR qui remplace certains exercices de son évaluation à la barre fixe (Barre fixe 9^e **) jugés trop difficiles au regard du niveau de ses élèves. Les résultats révèlent également que les participants à l'étude prennent en considération des critères implicites, à l'image de SERGE qui, lors de son évaluation en Double-dutch 11^e **, s'éloigne progressivement et de façon inconsciente des demandes de la réforme en réponse à son mobile vital d'engager les élèves (en lien avec ses motifs que les élèves aient du plaisir et qu'ils réussissent). Cet enseignant modifie donc implicitement sa manière de compter les points (faire la moyenne des points des deux exercices au lieu d'en additionner les points) pour répondre à ses préoccupations. C'est également face aux difficultés rencontrées par certains élèves qu'ARTHUR s'éloigne progressivement des critères annoncés et prend en compte, de manière implicite, leur engagement et leur persévérance. Ces écarts à la prescription font évidemment penser aux « arrangements évaluatifs » décrits en France par plusieurs auteurs, notamment à propos des différentes réformes du baccalauréat (Brau-Antony & Hubert, 2014 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2000 ; Grandchamp et al., 2018).

Enfin, certains enseignants de l'étude n'hésitent pas à évaluer les prestations de leurs élèves de manière globale, comme JANINE qui, lors de l'évaluation Jeux 11^e *, renonce à comptabiliser des points par critère, non seulement parce que cette manière de faire est trop coûteuse, mais parce que, selon elle, évaluer avec des points réduit l'objectivité du jugement évaluatif. Ceci peut *a priori* contredire les propos tenus par Lentillon-Kaestner (2008) stipulant que l'évaluation objective n'existe pas en EPS. Mais, contrairement à certains travaux pointant le risque d'arbitraire et de subjectivité de

l'évaluation (Annerstedt & Larsson, 2010 ; Hay & McDonald, 2008 ; Zhu, 2015), l'évaluation non critériée qui prend en compte l'action globale de l'élève apparaît dans cette étude non seulement plus facile à réaliser pour l'enseignant et les élèves (par exemple, en situation de co-évaluation), mais surtout plus objective dans la mesure où l'avis (TBR, BR, R ou E) reflèterait plus justement le niveau des élèves. Ce « détournement de critères » qui consiste à mettre des points sans forcément qu'ils correspondent aux critères prescrits et annoncés (par exemple LINE qui évalue un enchaînement aux anneaux en notant les points de manière différée ou NATHAN qui soustrait des points lors de l'évaluation de basket sans préciser le critère). Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève apparaît donc en réponse à des préoccupations à la fois centripètes (s'économiser) et centrifuges (être justes envers les élèves) à l'instar d'ARTHUR et NATHAN qui tiennent compte préalablement du nombre de points en jeu et du barème pour déterminer l'appréciation finale. Si ce fonctionnement « à rebours » paraît contraire à ce qui devrait être fait (collecter des points à partir de critères pour obtenir un total et attribuer un résultat en fonction d'un barème), cette manière de s'y prendre, reflétant le niveau réel des élèves, apparaît plus juste aux yeux des enseignants. SERGE va même jusqu'à dire que les critères sont là pour « faire joli ».

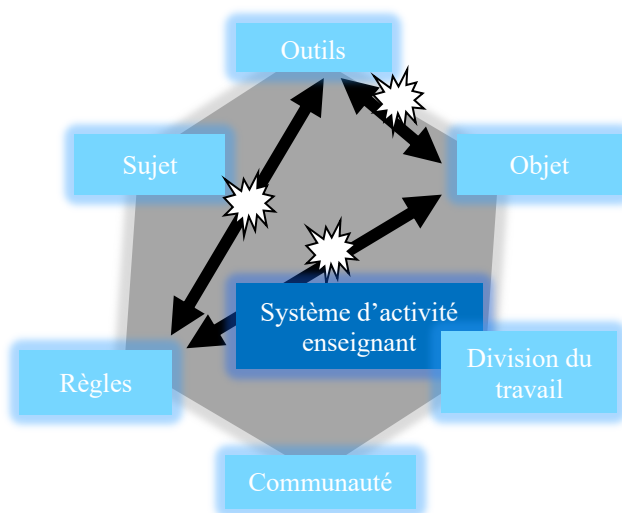
On peut même dire que la réforme de 2015 est revisitée, adaptée et remodelée en permanence dans les classes par les participants de l'étude. Ces écarts traduisent donc un besoin affirmé des enseignants de s'approprier la prescription et par là, de gagner en efficience grâce à la mise en place d'« opérations » plus adaptées à leurs classes (Méard & Bertone, 1998).

Pour agir en classe de manière efficace et « en santé », les enseignants d'EPS justifient ces écarts au prescrit par un certain nombre de contraintes auxquelles ils doivent faire face. C'est d'abord par manque de temps que les enseignants font le choix de modifier les évaluations à l'instar d'ARTHUR qui, pour tenir son programme, choisit de modifier certains exercices de l'évaluation Barre fixe 9^e **. C'est aussi la quête de sens qui amène les enseignants à s'éloigner de la prescription de la réforme. On se souvient en effet de JANINE qui, lors de son évaluation Jeux 11^e * consacrée exclusivement à l'« Arbitrage », renonce à évaluer le « Comportement » et le « Respect des règles » parce que, selon elle, cela n'a aucun sens d'évaluer ces deux critères pour lesquels tous les élèves auraient obtenu le maximum de points. Enfin, une troisième contrainte semble justifier les écarts à la prescription des enseignants, le niveau de compétences des élèves. Ainsi NATHAN renormalise-t-il la prescription cantonale de l'évaluation Chorégraphie 9^e * en modifiant l'ensemble des critères alors que la tutelle ne prévoit que deux alternatives. DORIS est, quant à elle, restée fidèle à la prescription définie par son collectif de travail lors de l'évaluation Anneaux 10^e **, mais davantage par principe que par conviction. Ces écarts sont donc en partie liés à des préoccupations centripètes (manque de temps et sens pour soi), mais aussi centrifuges (sens supposé être attribué par les élèves aux évaluations et leur niveau de compétence). Les six enseignants procèdent donc à des arrangements évaluatifs non

seulement par souci d'économie de soi, mais aussi par souci d'équité envers les élèves. On mesure bien ici, par la multiplicité et la variété des manières d'agir que, si la réforme a une signification commune à leurs yeux, chacun d'entre eux accorde néanmoins un certain « sens » à ces évaluations cantonales : un sens personnel, profondément ancré, « vital » pour reprendre le lexique de Leontiev (1976). Ainsi, la question du soutien à l'élève en difficulté ou celle de la publicité de la justice en classe devient un impératif vital pour tel ou tel acteur, impératif qui le pousse à s'affranchir du détail des protocoles et des critères.

De façon synthétique, on pourrait dire que l'activité de ces enseignants est marquée par un détournement des règles (la réforme) lié à des tensions touchant l'opérationnalisation (les outils) mais aussi touchant leurs motifs prioritaires d'équité, de justice (objet de leur activité). Cette configuration peut être schématisée de la façon suivante (voir Figure 59).

Figure 59 : Principales tensions dans le système d'activité des enseignants de l'étude



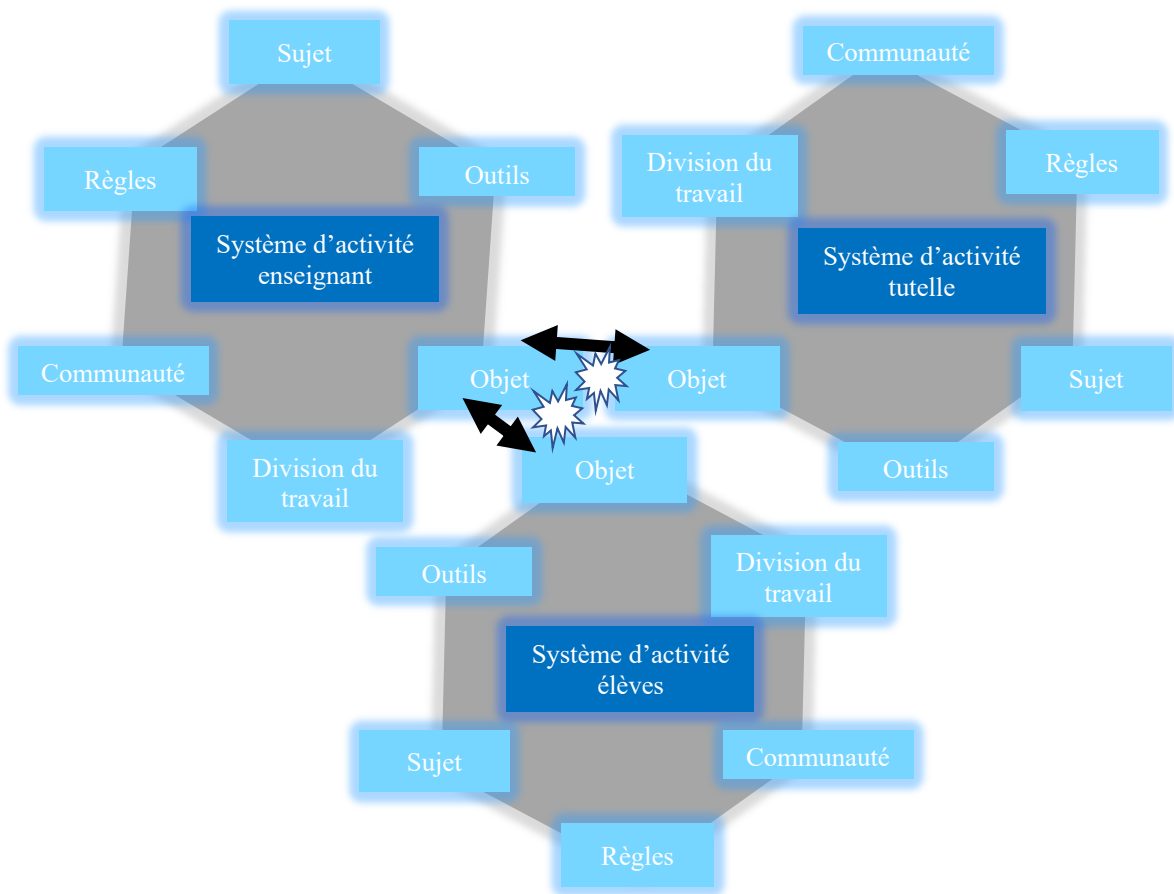
Par souci de clarté, notamment pour montrer plus loin les tensions entre systèmes d'activité, nous présentons ici sous forme hexagonale le modèle d'Engeström (habituellement présenté sous forme triangulaire, voir Figure 11 p. 79). Les tensions entre pôles et entre systèmes sont symbolisées par une étoile.

Les résultats de notre étude semblent s'inscrire dans le prolongement de celles réalisées dans d'autres pays, notamment en France, à propos des épreuves d'EPS du baccalauréat lors desquelles les enseignants d'EPS réévaluent *a posteriori* et de façon clandestine une note donnée à des élèves (Cogérino, 2009 ; David, 2003). Mais, contrairement à certains travaux sur les « arrangements évaluatifs », les écarts au prescrit observés et analysés dans cette étude ne donnent pas lieu à des conflits intrapsychiques importants dans la mesure où ils sont aux bénéfices des élèves. Ceci s'explique sans doute aussi par le contexte non certificatif de l'EPS vaudoise qui laisse plus de liberté aux enseignants dans la prise en compte des valeurs socio-affectives. Ces résultats font écho à ceux de l'enquête réalisée en 1992 dans le canton de Vaud (SEPS, 1992). Le rapport à l'élève ainsi que sa sécurité semblent donc primordiaux pour les enseignants d'EPS, comme le rappelle ARTHUR lors du RC.

Même si notre étude ne documente pas le système d'activité des élèves (voir chapitre 5.1. Limites de l'étude), il est clair néanmoins que les enseignants de l'étude prennent en compte ce qu'ils considèrent

comme une pression de la part des classes, ce qui met en tension leur activité du fait des différences de sens attribué à la fonction de l'EPS (les différents « objets » de l'activité). Cette tension peut être schématisée de la façon suivante (voir Figure 60).

Figure 60 : Principales tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves et de la tutelle (la tension est symbolisée par une étoile)



Il s'agit peut-être d'une spécificité de ce contexte que de privilégier les transactions avec les élèves par rapport aux transactions avec la tutelle. En effet, après des années où l'enseignant d'EPS vaudois, avant la réforme, était absolument libre de son enseignement, de ses évaluations et n'avait finalement aucun compte à rendre à sa tutelle en termes de normes, négociant avec les élèves les activités supports, la longueur des cycles d'enseignement (souvent quatre leçons, mais parfois moins en cas de revendication de la classe), on peut penser que la réaction des élèves ainsi que les négociations explicites et implicites avec eux étaient devenues les principaux outils de pilotage de l'enseignant. Si la conception dominante est de donner du plaisir en EPS aux élèves et de leur donner le goût de la pratique physique, cette liberté de pouvoir s'adapter en permanence aux « usagers » était l'orientation adéquate. Mais l'on comprend aussi que l'introduction massive d'évaluations cantonales et d'établissement en 2015 a entraîné des modifications importantes sur le papier, sans que cela ne bouleverse les habitudes du jour au lendemain. Nous faisons l'hypothèse que, dans le canton de Vaud en EPS, la pression exercée par les élèves en classe reste primordiale dans l'activité de l'enseignant

et l'incite, sans mauvaise conscience, à s'écarter de la prescription davantage que dans d'autres contextes.

Nos résultats mettent en évidence tantôt des écarts par rapport au prescrit de la tutelle (les évaluations cantonales), tantôt par rapport aux prescriptions secondaires (issues des collectifs de travail pour les évaluations d'établissement). Ces résultats font écho aux propos de Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) à propos de la distanciation par rapport aux textes officiels liée au décalage entre les prescriptions et la réalité du métier. La peur que les élèves en difficulté perdent confiance en eux ou se désengagent à plus long terme fait partie des contraintes de cette « réalité du métier ». Mais, cette renormalisation prend du temps (Genelot et al., 2016). On pense à JANINE qui, faute de temps, ne réussit pas à opérationnaliser l'organisation de sa co-évaluation.

4.1.2. Les signes d'une efficacité et d'une santé au travail

Cette renormalisation continue est observable dans tous les métiers (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996 ; Ombredane & Faverge, 1955 ; Wisner, 1995), notamment dans les métiers où les prescriptions sont discrétionnaires, comme ceux de l'enseignement (Bruno, 2015 ; Saujat, 2004b ; Sensevy et al., 2005). Notons qu'en l'occurrence, à propos de la réforme qui intéresse cette étude, si les objectifs d'apprentissage, les attentes fondamentales, les critères et les barèmes sont prescrits dans le recueil d'évaluations cantonales du 3^e cycle, les modes opératoires et les moyens d'atteindre ces buts sont peu détaillés. C'est par exemple le cas des évaluations cantonales Jeux 10^e * et Jeux 11^e * où la prescription imposée par la tutelle définit des *items*, qui correspondent davantage à des champs d'observation qu'à des critères observables. Les concepteurs de la réforme ont décidé délibérément de laisser la liberté aux enseignants de s'approprier ces *items* pour les décliner en comportements de jeu observables. Si ce choix avait pour intention de reconnaître le professionnalisme des enseignants d'EPS du cycle 3 (Grandchamp et al., 2020), force est de constater que le caractère discrétionnaire de ces deux évaluations a engendré une certaine confusion chez les participants à l'étude en raison notamment des différences quant au degré de précision d'une évaluation à l'autre. Si, en effet, la description de l'évaluation cantonale Coordination 10^e * définit exactement le déroulement des exercices évalués, celle d'Agrès 11^e * laisse la possibilité à l'enseignant, voire aux élèves, de choisir cinq mouvements parmi un panel de 24 exercices.

Comme le dit Maggi (1996), au coût engendré par le caractère discrétionnaire de certaines évaluations cantonales exigeant une opérationnalisation s'ajoute un coût supplémentaire lié au manque d'homogénéité entre les différentes prescriptions (Grandchamp et al., 2020). En effet, on constate que certaines évaluations cantonales correspondent davantage à des « situations tayloriennes » (Maggi, 2003), souvent technicistes, à l'instar des évaluations Athlétisme 9^e * et Coordination 10^e * qui définissent les objectifs d'apprentissage et décrivent précisément les situations d'évaluation (voir

annexe D p. 349 et 353). On peut dire à ce niveau que les conceptions hétérogènes des enseignants et celles (hétérogènes aussi) des concepteurs de la réforme de 2015 s'entrecroisent et alimentent les contradictions (Brau-Antony, 2001 ; Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Ce travail de renormalisation de la part des six enseignants d'EPS impliqués dans l'étude et les tensions qui le font naître ne sont pas négatifs pour le développement des acteurs, comme nous le verrons plus loin. Mais il repose sur une réalité où les décisions sont distribuées. En effet, la réforme de 2015 se caractérise par un « travail en nœuds » (Engeström, 2008) dans lequel le centre d'initiative change régulièrement entre les différentes instances. Si certaines évaluations cantonales sont totalement décidées par la tutelle (SEPS, GT-PER), d'autres exigent des enseignants qu'ils prennent des décisions, soit collectivement par les files (équipes pédagogiques d'établissements), soit individuellement.

De plus, le nombre d'évaluations d'établissement, en complément des deux évaluations cantonales annuelles, n'est pas non plus prescrit avec précision. Cette décision est ainsi déléguée aux collectifs de travail (les files d'EPS) qui ont la charge de définir un nombre d'évaluations d'établissement entre huit et douze par an.

Au regard des oppositions apparentes des enseignants d'EPS lors de l'entrée en vigueur de la réforme (Grandchamp et al., 2020), on aurait pu s'attendre, dans le cadre des évaluations, à une « déprofessionnalisation » des enseignants (Pasquini, 2021) et par là, un faible engagement des participants impliqués dans cette recherche-intervention. Mais, comme dans toutes les recherches en clinique de l'activité, cette étude met à jour une « épaisseur » de l'activité réelle des six professionnels qui participent de façon de plus en plus impliquée à l'exercice de l'autoconfrontation. Derrière le moindre geste, la moindre attitude apparemment anodine, on réalise que les enseignants d'EPS cachent une réflexion, des affects, un « professionnalisme » insoupçonnés. Cela déplace les rapports habituels entre chercheurs et professionnels (Yerly & Kappeler, 2015).

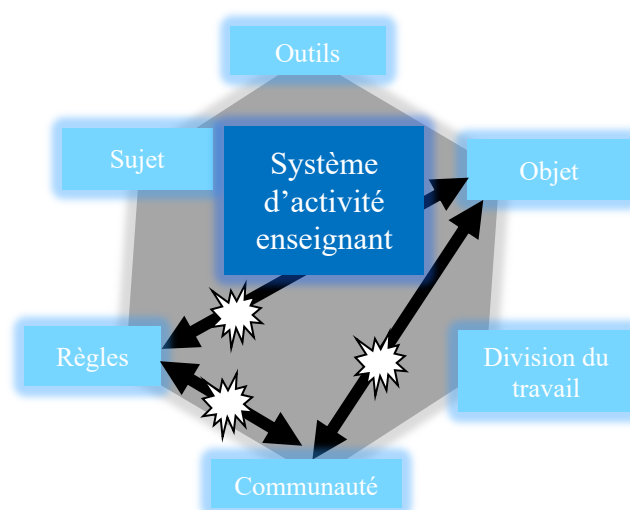
Le paradoxe tient en ce que la réforme des évaluations sommatives en EPS dans le canton de Vaud ne recèle pas, en soi, d'enjeu objectif pour les élèves. L'EPS est en effet une discipline secondaire, pour laquelle aucune note n'est attribuée (Lentillon-Kaestner et al., 2018 ; Lentillon-Kaestner & Grandchamp, 2020). Les résultats des élèves aux évaluations sommatives en EPS n'ont aucune incidence sur le parcours scolaire ni pour les élèves, ni pour les enseignants. On est loin des effets des évaluations externes, tels que décrits par Yerly (2014), encore moins de ceux de la gouvernance par les résultats observés dans plusieurs pays et qui confèrent à l'évaluation une fonction de régulation, non plus seulement des élèves, mais aussi des enseignants, des établissements et des systèmes scolaires (Yerly & Maroy, 2017). Malgré cela, on mesure explicitement que ce geste de métier qui consiste à émettre et publier un avis sur une prestation d'élève engendre des tiraillements, des hésitations, des compromis opératoires, de l'inventivité et de l'enthousiasme lorsqu'un élève

démontre des progrès importants au cours d'une évaluation sommative. Dès lors, on comprend que JANINE renonce à évaluer le comportement de jeu sur la base d'une observation d'une durée de cinq minutes comme l'impose la prescription cantonale de l'évaluation Jeux 11^e *. En s'écartant du prescrit, elle réalise un compromis opératoire en séparant les deux parties de cette évaluation (« Arbitrage » *versus* « Comportement ») afin de pouvoir tenir compte du niveau réel des élèves et proposer une situation d'évaluation qui ait du sens.

Et l'on voit bien que derrière ce moment de l'évaluation, c'est « le métier » qui est enfoui, avec ses enjeux symboliques, identitaires ainsi que les motifs qui amènent le travailleur à l'exercer, bref le « sens » qu'il lui donne. C'est comme si ces valeurs et le sens que le travailleur donne à son activité évaluative étaient ancrés dans une culture de l'EPS véhiculée de génération en génération dans les instituts de formation et en situation d'étayage durant les stages en établissement. On retrouve ici le postulat de Vygotski (1960) au sujet de l'intériorisation de « signes culturels » qu'on assimile à des « règles de métier ». Au contact de ses formateurs (en institut ou dans le terrain) et de ses pairs (collègues), l'enseignant « greffe » ces signes reçus et échangés dans l'interpsychique avant de les rapatrier dans l'intrapsychique (Bertone et al., 2006 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2008 ; Moussay, Flavier, et al., 2011). Les résultats de cette étude rejoignent ceux mis en évidence par Cordoba & Lenzen (2018) à propos de la notion de « plaisir de l'élève » devenue un *leitmotiv* dans les textes officiels suisses dès les années 1970 et 1980. Dans le canton de Vaud, cette notion est au centre des préoccupations des enseignants d'EPS (Allain et al., 2016). Cette « règle de métier », non dite explicitement, est véhiculée dans la culture de l'EPS vaudoise de génération en génération. Et à cette signification commune, chaque professionnel y donne un sens personnel (Leontiev, 1976).

Autrement dit, la « communauté » des enseignants d'EPS vaudois repose sur une identité forte qui modèle le « sens » du métier (l'objet de l'activité), et face à laquelle les nouvelles « règles » introduites par la réforme pèsent peu dans l'activité de chacun (voir Figure 61).

Figure 61 : Tensions entre les pôles règles et communauté dans le système d'activité des enseignants de l'étude



Les résultats de cette étude accordent donc une place importante aux « règles de métier », qu'elles soient conformes au cadre prescriptif (s'écarter de la prescription ou évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève) ou non formalisées dans les prescriptions (prendre en compte l'engagement et la persévérance ou évaluer de manière continue). Nos résultats apportent des précisions sur ces règles de métier qui sont sources de tensions dans l'activité évaluative des six enseignants d'EPS vaudois impliqués dans l'étude. Ils rejoignent ceux mis en évidence dans la littérature scientifique internationale concernant les pratiques évaluatives en EPS. C'est notamment le cas des arrangements évaluatifs (Cogérino, 2002, 2009 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; David, 2003) opérés par l'ensemble des participants de cette étude. À l'instar de ce que relève l'étude de Brau-Antony et Hubert (2014) qui s'intéresse à l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé, nos résultats montrent que les enseignants d'EPS vaudois s'écarterent régulièrement de la prescription qu'elle soit imposée par la tutelle ou par le collectif de travail.

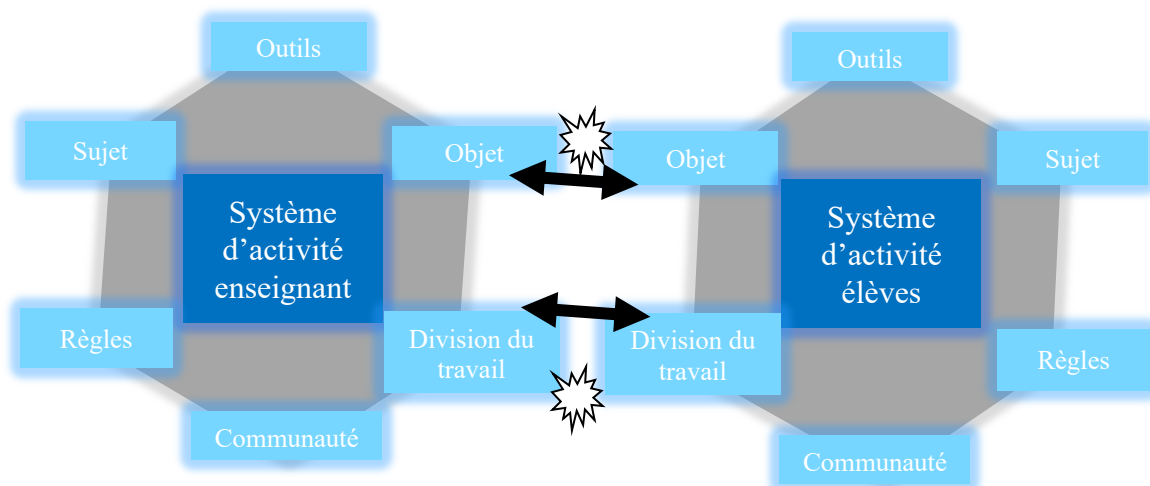
4.1.3. Les préoccupations à l'origine des écarts au prescrit

Au travers de ces écarts, on perçoit clairement les préoccupations pointées déjà dans la littérature. Tout d'abord, le souci de justice qui, on le rappelle, est au cœur des débats portant sur l'évaluation en EPS depuis des décennies (Grandchamp et al., 2018). À propos de la tension entre égalité (justice procédurale) et équité (justice distributive), nos résultats permettent d'approfondir ceux révélés par l'étude française de Cogérino et Mnaffakh (2008). Si ces auteurs montraient que les enseignants d'EPS se préoccupaient davantage de l'équité en tenant compte des différences entre élèves que de l'égalité préconisée dans les textes officiels, notre étude apporte toutefois une nuance. Il apparaît en effet, dans le contexte vaudois, que les enseignants d'EPS tiennent compte des différences entre élèves et rétablissent l'équité en s'appuyant sur des critères implicites tels l'attitude, l'effort engagé ou les progrès réalisés. Ainsi, par exemple, JANINE ne supporte pas, en référence à son propre parcours, l'injustice à l'égard des élèves en difficulté qui, malgré d'immenses efforts, ne parviennent pas à atteindre le « Réussi ». De même, ARTHUR prend en compte implicitement la progression durant le cycle d'apprentissage et le courage d'une élève qui ose tenter un « Saut roulé ». Cette « règle informelle » liée au mérite et définie chez Cogérino et Mnaffakh (2008) par « équité informelle » est aussi fortement valorisée chez les participants de notre étude. Mais, les préoccupations liées à l'égalité de traitement animent également la plupart de nos participants, à l'exception de JANINE qui privilégie l'équité en témoignant des réactions « humaines » des élèves à l'égard des plus faibles. Notre étude nuance donc les résultats issus de la littérature et révèle, grâce aux autoconfrontations simples et croisées, l'existence de conflits intrapsychiques en lien avec ces deux principes de justice. Des compromis opératoires sont trouvés (Clot, 2008 ; Saujat, 2007). Ainsi, lors de l'entretien portant sur l'évaluation en Mini trampoline 9^e **, NATHAN reconnaît favoriser les élèves les moins

performants mais, en revivant cette expérience « au carré » (Clot, 2004) en situation d’autoconfrontation, il prend conscience que cette systématique basée sur une égalité de traitement se réalise au détriment des élèves performants qui peinent à obtenir le maximum de points. Alors, il tente de concilier deux motifs concurrents, à savoir offrir les mêmes conditions à tous les élèves en déduisant un point dès qu’un critère n’est pas maîtrisé et engager ceux qui sont le plus en difficulté. Certains enseignants insistent sur l’influence des élèves ou, plus exactement, du type de classes et de l’âge des élèves. On pense en effet à LINE qui privilégie la réussite des élèves en difficulté dans sa classe d’Accueil, alors qu’elle prête davantage d’attention à l’égalité de traitement chez les plus jeunes en raison d’une sensibilité accrue des élèves du primaire. Cet exemple illustre parfaitement la tension entre le système d’activité des enseignants d’EPS et celui des élèves. En ce sens, on peut dire que les élèves exercent une « pression ascendante » sur leurs enseignants (Bruno, 2015 ; Méard & Saujat, 2008). Comme nous l’avons vu plus haut, ce « pouvoir de négociation » de la part des élèves agit donc sur l’activité évaluative des enseignants d’EPS vaudois et cimente la relation maître-élève basée sur des éléments socio-affectifs, tels l’engagement et la persévérance, déjà révélés dans l’enquête menée par le SEPS en 1992 (SEPS, 1992). Les résultats de notre étude soutiennent donc des travaux antérieurs en ergonomie à propos de l’approche multiple de la prescription (Méard & Bruno, 2008) et mettent en évidence que les enseignants d’EPS sont influencés par les élèves et leurs réactions (perte de confiance, désengagement, indiscipline, ...). Parfois, la tension avec le système d’activité des usagers est si forte qu’on peut l’envisager comme une véritable prescription (une « prescription remontante », comme dit Six, 1999) qui vient s’ajouter aux « prescriptions descendantes » habituelles, formulées par les instances tutélaires (voir aussi Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Il existe donc une « division du travail » tacite entre enseignants et élèves, le premier acceptant d’adapter la réforme, les seconds s’engageant à participer activement. Les tensions se font jour lorsque l’un ou les autres dérogent à cette répartition implicite des tâches (voir Figure 62).

Figure 62 : Tensions entre les systèmes d’activité des enseignants de l’étude et de leurs élèves



Si les participants à l'étude agissent dans ce sens, parfois à leur insu, c'est sans doute que la prise en compte de la diversité des élèves constitue une « règle de genre » véhiculée dans le métier depuis de nombreuses générations (on peut même dire « constitutive du métier »). Dès l'existence des manuels fédéraux d'EPS de 1998, la réussite des élèves et la récompense des efforts fournis étaient déjà explicitement préconisées, dans le but de leur permettre de développer une image positive d'eux-mêmes (Cordoba & Lenzen, 2018). Ces éléments font écho aux propos de LINE qui craint que la non-réussite d'un élève en difficulté lors d'une évaluation sommative provoque, à terme, la perte de confiance en soi.

L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois se caractérise non seulement par une prise en compte du « mérite » de l'élève (Luisoni & Monnard, 2020), l'évitement de sanctions couperets et la prise en compte de l'engagement, de la persévérance (Cordoba & Lenzen, 2018) et des progrès (Méard & Klein, 2001), mais aussi par la méfiance vis-à-vis des aléas d'une évaluation reposant seulement sur une prestation ponctuelle (Lentillon-Kaestner, 2008). On n'hésite pas à sanctionner un élève qui ne s'engage pas (DORIS qui sanctionne l'élève David parce qu'il n'a pas saisi l'opportunité de refaire son enchaînement aux anneaux et SERGE qui décide de mettre l'avis « Entraîné » à Dylan et Eddy en raison de leur manque d'engagement lors de l'évaluation de Parkour 11^e **) et, simultanément, on ne supporte pas qu'un élève peu performant, mais engagé, soit mal évalué. Cela renvoie précisément aux soubassements des principaux « arrangements évaluatifs » relevés par David (2000) à propos des épreuves d'EPS du Baccalauréat.

À ce propos, notre étude semble montrer que les enseignants d'EPS vaudois surmontent en partie ces conflits intrapsychiques liés à cette tension entre égalité et équité du fait que les notes ne comptent pas. Ainsi, par exemple, DORIS privilégierait-elle la justice procédurale en contexte certificatif en octroyant un nombre d'essais identiques à tous les élèves. Selon nous, la prise en compte de l'engagement et la persévérance des élèves dans son jugement évaluatif est indexée à l'absence de notes promotionnelles.

En s'intéressant à l'activité évaluative « réelle » des enseignants d'EPS grâce aux méthodologies indirectes d'autoconfrontation, notre étude apporte un éclairage complémentaire à la littérature existante qui, à ce jour, privilégie essentiellement les pratiques rapportées (Bourghouts et al., 2017 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008) ou les perceptions des acteurs (Yerly, 2014, 2017a, 2017b) à partir d'entretiens semi-directifs et de questionnaires.

Selon l'étude de Lentillon-Kaestner (2014), les injustices perçues par les élèves concernent davantage les procédures d'évaluation (justice procédurale) que les notes obtenues (justice distributive). Elles concernent majoritairement les barèmes de notation (52%). Cette auteure révèle que, même lorsque la note compte pour la promotion des élèves, il est très rare qu'un élève échoue à cause de l'EPS.

Même en l'absence de notes promotionnelles, l'introduction d'évaluations standardisées, telle que l'impose la réforme de 2015, rend difficile, voire impossible, la prise en compte de la diversité des élèves, de leurs progrès ainsi que la valorisation de l'effort et de la persévérance. Les résultats de l'étude sont donc sans ambiguïté : les enseignants d'EPS vaudois renormalisent la prescription cantonale (Schwartz, 1997).

L'argument central en faveur du maintien d'une évaluation de l'EPS sans note (et avec le moins d'évaluations obligatoires possibles) repose sans doute sur le fort sentiment d'appartenance des enseignants d'EPS vaudois à une communauté qui défend une branche permettant un regard différent sur les élèves et mieux perçue par ceux-ci dans le canton de Vaud que dans d'autres cantons (Allain et al., 2016 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018).

Paradoxalement, le fait de ne pas noter les élèves, loin de fragiliser la discipline, est corrélé avec une identité et une confiance en soi plus fortes dans cette communauté. Celle-ci revendique l'objectif central de « plaisir de la pratique physique » qui permet de mieux intégrer les élèves peu performants dans les classes (Grandchamp et al., 2020). Ceci corrobore les résultats de l'étude de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) qui affichent l'importance que représente le plaisir des élèves pour les enseignants vaudois par rapport à leurs voisins genevois et jurassiens. Cette spécificité accorde au corps enseignant une « agenticité » importante (Engeström, 2006) concernant le choix des activités-soutiens, des éléments à évaluer, de la durée des cycles d'enseignement et le degré d'exigence dans les apprentissages (Grandchamp et al., 2020). Plus exactement, elle autorise les enseignants d'EPS vaudois à négocier avec les élèves (Méard & Bruno, 2008), c'est-à-dire à trouver des *modus vivendi* avec le système d'activité des élèves. En ce sens, la réforme de 2015 réintroduit de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie du travailleur était devenue très grande depuis les réformes des années 1980 (Quin, 2014). Mais cette option n'est pas totalement uniforme dans le système d'activité (il y a des divergences entre enseignants) et elle pose la question de la place de cette discipline dans le paysage scolaire (Quin & Hayoz, 2021).

Toutefois, il semble que même en l'absence de contrôle institutionnel, les enseignants d'EPS vaudois, au travers des centaines de situations analysées dans l'étude, évaluent leurs élèves avec conviction et professionnalisme. Les résultats de notre étude montrent donc bien une distanciation vis-à-vis des textes officiels (Lenzen, Poussin, et al., 2012), mais celle-ci ne doit pas être comprise comme l'effet de l'inadaptation globale de la réforme, encore moins comme la conséquence d'un manque de sérieux ou de professionnalisme des enseignants d'EPS du canton de Vaud. Au contraire, cette dynamique rend compte d'une santé au travail et d'une efficacité. Elle est une des caractéristiques des collectifs de travail vivants qui favorisent le développement professionnel au niveau individuel, mais aussi, parce que ces écarts portent en germe les amendements et les modifications des réformes suivantes, les futures évolutions positives au niveau institutionnel.

De manière générale, au-delà du contexte spécifique de l'EPS, Périsset-Bagnoud (2002) précise que « les praticiens préparent le terrain des directives officielles de demain, dans un climat de négociations permanentes » (p. 67). C'est donc bien l'interaction entre les enseignants et les instances tutélaires qui permet le développement de l'école. Cette auteure insiste sur le rôle essentiel des enseignants qui « situent » l'action par rapport aux injonctions administratives et politiques et la dirigent dans un contexte social, politique et culturel (*ibid.*).

Autrement dit, ces innombrables écarts ne sont pas les « résidus » (Clot, 1999) d'un programme d'enseignement et d'évaluation trahi ou détourné par des applicateurs désengagés, incompetents ou malintentionnés, mais à l'inverse, comme les signes d'une vitalité de la communauté des enseignants d'EPS vaudois qui, quoi qu'on en dise et à l'insu de tous, sont les co-constructeurs des réformes à venir.

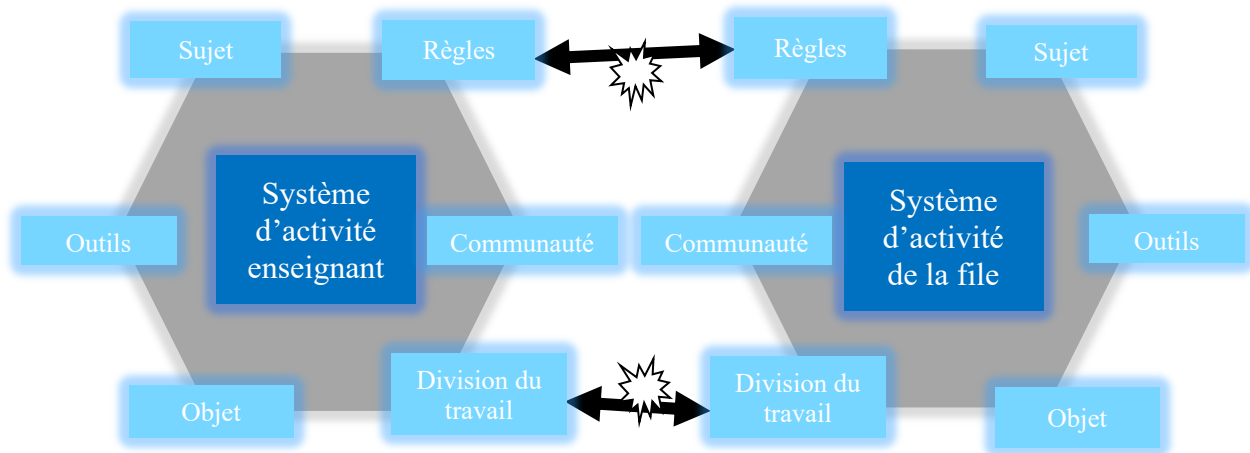
D'ailleurs, on peut penser que la réforme de 2015 se caractérise, au contraire de ce qui est affiché et « pensé » généralement, par un « travail en nœuds » où le pouvoir de décision passe d'une instance à l'autre (Engeström, 2008), à savoir de la tutelle (SEPS, DGEO, GT-PER) au collectif de travail des établissements scolaires et à chaque professionnel soi-disant applicateur. Cela autorise, voire incite les enseignants et les équipes à s'écarter de la prescription, à la modifier, alors qu'à d'autres, ils sont plutôt poussés à s'y conformer fidèlement. Cette opportunité individuelle et collective de prise de décision caractérise « l'agentivité » des enseignants d'EPS vaudois. Mais, comme le dit Périsset-Bagnoud (2002), une réforme scolaire n'a de chance d'aboutir que lorsqu'elle met en jeu « des logiques d'acteurs qui se croisent, qui s'épient, se méfient, se heurtent et heurtent la position de l'autre ». C'est donc bien les tensions entre les différents systèmes d'activité que cette auteure nomme « *les forces contraires et complémentaires* » qui permettent, lentement, aux innovations d'être intégrées (p. 66).

Mais, au-delà de la réforme, c'est l'organisation structurelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt en « réseau » (Engeström, 2000 ; Powell, 1990) qui engendre des tensions et des contradictions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois. On pense en effet à la frustration ressentie par SERGE vis-à-vis de ses collègues durant les conseils de classe de ne pas avoir accès à NEO, suite au refus de la DGEO. L'« empiètement » de l'activité de la DGEO sur l'activité du SEPS (qui y était favorable) illustre bien un « franchissement de frontières » d'une instance tutélaire sur l'autre, source de tensions dans l'activité évaluative des enseignants d'EPS. L'entrée en vigueur de la réforme et plus particulièrement les évaluations standardisées (les évaluations cantonales obligatoires) ont donc considérablement modifié le « métier » et induit de la confusion au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois qui peinent parfois à comprendre les réelles intentions de la tutelle (Grandchamp et al., 2020), au-delà du respect de l'alignement curriculaire mis en évidence dans les brochures d'accompagnement (voir annexe C p. 343) et de la

prévention du *zapping* induit par la structure des manuels fédéraux qui omet toute référence aux « cycles d'enseignement » (Cordoba & Lenzen, 2018).

Il est intéressant d'analyser, dans cette étude, la façon dont se décline ces écarts aux protocoles et aux critères des évaluations selon que ceux-ci sont un prescrit officiel, cantonal ou un prescrit issu de décisions de la file (équipe pédagogique). Il est même légitime de se poser la question de savoir si les évaluations créées par les files sont véritablement des prescriptions (on pourrait dire « secondaires ») dans la mesure où elles sont parfois déjà le fruit de discussions entre collègues et d'une renormalisation du prescrit cantonal. Sur ce point, il existe une organisation différente au sein des collectifs de travail de l'ES1 et de l'ES2. Dans l'ES2, on observe une véritable « co-construction » (Engeström, 2005), c'est-à-dire un partage de décisions entre les enseignants de la file par le biais de séances régulières et d'une répartition par binôme des évaluations à valider. Ce n'est pas le cas dans l'ES1 où c'est le chef de file, en l'occurrence SERGE qui décide des programmes et des évaluations. Ainsi, l'évaluation Chorégraphie 9^e * est renormalisée par le collectif de travail de l'ES2 (Amigues, 2009) et de ce fait, pour NATHAN, ARTHUR et DORIS, les prescriptions définies par la file sont prioritaires par rapport aux évaluations cantonales. Ils commencent souvent par tester les nouvelles prescriptions, avant de s'en écarter ou de les mettre en œuvre, même à contrecœur. C'est le cas d'ARTHUR qui reconnaît le manque de sens de cette évaluation décontextualisée Basketball 9^e ** dans la mesure où elle ne favorise pas l'apprentissage du jeu. Malgré ce constat, il reste fidèle au prescrit par loyauté envers son collectif de travail. De même, DORIS suit la prescription de l'évaluation Anneaux 10^e ** malgré l'inadaptation relevée du barème au regard du niveau de sa classe. L'organisation de l'équipe pédagogique non hiérarchique est caractérisée par des mises en débat régulières des évaluations lors de séances de file et, en fin d'année, par un questionnaire global des évaluations effectuées durant l'année. À l'inverse, dans l'autre établissement (ES1), SERGE, en tant que concepteur principal des évaluations d'établissement, n'a pas besoin de passer par une étape d'appropriation. Par conséquent, il est moins amené à modifier le prescrit à titre personnel, mais au prix d'une mise en tension avec le système d'activité de son équipe pédagogique parfois réticente à ses propositions. Cette organisation du collectif de travail de l'ES1, où le chef de file (SERGE) joue le rôle de *leader démocratique* dans la déclinaison des programmes et la proposition des évaluations d'établissement, crée des tensions insolubles. Le chef de file décide et s'érige donc comme un « prescripteur secondaire » avec les effets habituels que cela implique (le collectif ne suit pas ces prescriptions). L'absence de conflits interpsychiques et le manque d'échanges et de retours de la part des collègues relevés par SERGE dans l'ES1 marquent finalement une organisation du travail qui freine le pouvoir d'agir du collectif et devient source de souffrance au travail. Dans ce cas, les tensions apparaissent entre l'enseignant et la file d'EPS de l'établissement au niveau des « règles » et, plus fondamentalement, de la « division du travail » (voir Figure 63).

Figure 63 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'ES1 et de la file d'EPS



On comprend dès lors l'importance du rôle effectif de chaque acteur dans cette renormalisation, dont plusieurs auteurs, rappelons-le, notent qu'elle ne peut s'opérer individuellement (Clot, 1999 ; Saujat, 2002). Chaque travailleur confronté seul à la prescription, qu'elle provienne de la tutelle ou qu'elle soit filtrée par un prescripteur secondaire, entraîne des déviations et des évitements (*ibid.*). La « co-construction » favorise le développement professionnel des enseignants. Et, même si la plupart des motifs des enseignants de l'étude sont initialement marqués par les dérangements occasionnés par tout changement (issus de la réforme), donc apparaissent comme principalement orientés de façon centripète, ils dessinent de façon de plus en plus forte une orientation plutôt centrifuge. En d'autres termes, l'impression qui domine est que, progressivement, « c'est l'élève qui prime », son engagement, son plaisir, ses progrès. L'enseignant semble donc chercher avant tout l'efficacité, sans que l'on sache très bien jusqu'à quel point le fait de vouloir donner du sens, vouloir encourager, ne répond pas en même temps à des considérations de tranquillité du climat de classe et de paix sociale en classe (obtenir le calme, être tranquille). Et c'est sans doute cet équilibre entre orientations centripète et centrifuge qui signe également le développement des acteurs. Par exemple, les écarts au prescrit relatifs à la prise en compte des différences entre élèves (ne pas compter tous les critères, ajouter des demi-points, fermer les yeux sur certains manquements, octroyer un essai supplémentaire), même s'ils sont « illégaux », relèvent de principes éthiques qui n'imposent pas de dilemmes insupportables en soi aux enseignants dans la mesure où l'évaluation sommative ne compte pas. Lorsque le principe d'équité pousse telle enseignante à « tricher » en attribuant des points supplémentaires à une élève en difficulté qui a réalisé des progrès importants (LINE qui attribue le point à l'élève Fantine qui manque son dernier passage à la grande corde), l'enseignante explique cette tricherie, la commente avec bonne conscience et même avec un enthousiasme visible parce que Fantine a fait des progrès importants et inattendus. C'est le cas aussi de NATHAN qui allège la situation évaluée de Thomas au mini trampoline en l'autorisant à faire son « Saut roulé » sans course

d'élan. Là aussi, les concepts de « sens » et de « mobiles vitaux » nous semblent éclairants (Leontiev, 1976). Ils délimitent la frontière entre le « genre » qui est l'ensemble des règles partagées, la ressource collective de l'activité et le « style » qui est la déclinaison personnelle de cette ressource (Clot, 1999). Ce qui contrarie les enseignants, c'est davantage le fait que ces écarts puissent être visibles aux yeux des autres élèves et introduire le doute sur leur impartialité, alors qu'ils découlent fondamentalement d'un principe de justice pour eux. Bien que, pour lui, cette injustice rende service aux élèves, ARTHUR se dit soulagé de l'absence de réactions de la part des élèves lors de son auto-évaluation à la barre fixe. C'est cette publicité en classe qui est susceptible d'ouvrir la voie à des mauvaises interprétations, de soulever les indignations, de produire un sentiment d'injustice chez les élèves, voire chez les parents et, *in fine*, des troubles et du désengagement. C'est la peur d'une réaction des usagers qui est problématique et, dans cette mesure, les outils d'évaluations tels que les grilles d'observation sont moins des vecteurs pour « évaluer mieux » que d'éventuels moyens de justification auprès d'élèves susceptibles de réagir négativement. Comme le faisaient remarquer Méard & Bertone (1998), la différenciation en termes de contenus ou d'évaluation n'est finalement opérante que lorsqu'elle n'apparaît pas de façon publique en classe.

4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?

Dans cette partie, nous déclinons les effets de notre dispositif d'intervention en termes de prêt à agir et d'invariants pour l'action générés par les participants de cette recherche. Nous montrerons également les indicateurs d'un collectif de travail vivant, ouvrant ainsi des perspectives en termes de connaissances quant à la manière dont les enseignants d'EPS vaudois évaluent leurs élèves dans un contexte non certificatif soumis à une réforme et les nombreuses tensions qui animent leur activité évaluative.

4.2.1. Le dialogue entre les orientations centripète-centrifuge

Le développement est fondé en grande partie sur les insatisfactions générées par les évaluations cantonales, insatisfactions qui incitent les enseignants à opérer des simplifications, des micro-changements, mais aussi parfois, au fil de l'année, à prendre des initiatives conduisant à des ruptures. Au départ, ces entorses sont le plus souvent en lien avec une orientation centripète de l'activité : se faciliter la vie, garder le contrôle, limiter le stress dû au manque de temps, se sentir utile. Mais les modifications et les initiatives opérées par les acteurs glissent néanmoins globalement vers une dimension centrifuge, où l'intérêt des élèves et la volonté de « bien faire le métier » sont présents. Dans notre étude, seule JANINE semble, en début d'année déjà, animée par des préoccupations centrifuges lorsque, dans son EC, elle projette de diverger du programme défini par la file en adoptant

une approche plus transversale pour favoriser l'apprentissage des jeux. Mais l'équilibre entre orientation centrifuge et centripète est néanmoins préservé chez cette enseignante, par exemple lorsqu'elle peine à déléguer complètement l'évaluation aux élèves (par peur que les élèves ne réussissent pas à mettre des points précis). C'est donc bien autour d'une tension liée à la « co-configuration » (Engeström, 2008) de son activité évaluative que JANINE exprime son activité empêchée. C'est exactement le même cas de figure pour SERGE à propos de l'évaluation en danse dont lui-même ne maîtrise pas les critères.

À l'inverse, le choix de NATHAN et d'ARTHUR de simplifier des critères prescrits de l'évaluation cantonale Chorégraphie 9^e * répond initialement à des préoccupations centripètes, à savoir s'économiser. Le développement de ces deux acteurs vers le centrifuge, c'est-à-dire vers des préoccupations orientées vers l'apprentissage des élèves, se réalise grâce au dispositif d'autoconfrontation croisée qui permet le partage de cette expérience réussie. Si, dans ce cas, ces entorses sont des micro-changements (critères simplifiés et barème à huit points au lieu de quatre), d'autres enseignants opèrent des changements plus importants en modifiant, par exemple, la structure et le déroulement de l'évaluation Jeux 11^e * (JANINE).

Pour LINE, son développement caractérisé par un glissement du centripète au centrifuge corrobore les résultats d'autres études cliniques à propos des enseignants novices (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2010). Ainsi, cette jeune enseignante suit-elle au début les prescriptions davantage par confort (structurer son programme, faire son devoir, préserver la cohésion du collectif et être reconnue des enseignants des autres disciplines, ...). En fin d'année, on observe un glissement vers une dynamique centrifuge lorsqu'elle envisage de modifier, par exemple, les critères de l'évaluation Chorégraphie avec ballon 10^e ** pour prévenir l'ennui des élèves et favoriser leur engagement. Son pouvoir d'agir se développe donc progressivement grâce au dialogue entre ces deux orientations au cours de l'année grâce au dispositif de cette recherche-intervention.

Lors des autoconfrontations, tout se passe comme si, débarrassés progressivement de leurs inquiétudes et de leurs doutes au contact de la chercheuse (au cours des ACS) et de leurs collègues (au cours des ACC), les participants à l'étude s'autorisaient des libertés se traduisant par des perspectives nouvelles, des initiatives. Ainsi LINE prend-t-elle progressivement conscience, grâce aux questions, aux relances et à la controverse de la chercheuse lors des ACS, mais aussi aux interventions de DORIS et d'ARTHUR lors des ACC, que s'écarter de la prescription peut l'aider à surmonter ses conflits intrapsychiques et augmenter son pouvoir d'agir (Grosstephan & Brau-Antony, 2018). On pense en effet à l'ACS4 consacrée à l'évaluation Chorégraphie 10^e ** où LINE exprime sa difficulté à se distancer des prescriptions définies par son collectif. La confrontation à l'activité évaluative de son collègue ARTHUR lors de l'ACC2 lui permet de prendre conscience qu'elle peut

prendre des initiatives sans nuire à la cohésion du collectif de travail, ce qui constitue un développement potentiel par le sens.

Nos résultats confirment ceux déjà révélés dans les recherches en clinique de l'activité (Bruno, 2015 ; Clot, 1999, 2008 ; Descœudres, 2019 ; Dir, 2017 ; Flavier, 2009 ; Méard & Bruno, 2009 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2010 ; Zimmermann, 2016). Les entretiens d'ACS (mais aussi d'ACC) réalisés durant notre étude ont permis le développement potentiel des enseignants d'EPS, qu'ils soient novices ou plus expérimentés. Et, comme l'indiquaient déjà Bruno (2015), Descœudres (2019), Méard et Saujat (2008), c'est le dialogue entre ces orientations centripète-centrifuge qui irrigue souvent le développement professionnel des enseignants.

L'exemple typique de ce dialogue finalement fertile est celui de la co-évaluation. Si les enseignants font initialement le choix de confier l'évaluation aux élèves pour gagner du temps, avec des réserves quant à la capacité des élèves à faire preuve d'objectivité, ils constatent des apports bénéfiques sur leur engagement et leur propension à coopérer déjà observés par Méard et Bertone (1998). À l'image de l'enseignant en gymnastique surpris non seulement de l'implication et du sérieux des élèves évaluateurs, mais aussi de l'engagement général de la classe, les tentatives de co-évaluation réalisées par NATHAN et ARTHUR lors de l'évaluation Chorégraphie 9^e * et LINE à l'occasion de l'évaluation Coordination 10^e * ont eu des effets semblables sur l'engagement des élèves.

On perçoit ici une dynamique de développement typique basée sur la spirale sens-efficience-sens, repérée dans d'autres études par différents auteurs (Moussay, 2009 ; Saujat, 2004a), dans laquelle l'opérationnalisation réussie d'un dispositif (ici la co-évaluation) conduit à modifier le but qu'il était censé viser au départ, modifiant son « sens » et le faisant glisser de la fonction d'outil à la fonction de but en soi (plus précisément d'opération à but d'action). Si, au départ, faire de la co-évaluation est une « opération » pour gagner du temps, elle devient un but d'action, c'est-à-dire que les enseignants considèrent cette modalité d'évaluation comme un outil d'apprentissage en tant que tel, voire même comme un objectif. Mais, l'opérationnalisation de la co-évaluation peut également poser problème aux enseignants (comme lors de l'évaluation Renversement 11^e ** où JANINE peine à mettre en place une co-évaluation formelle), d'autant que la prescription ne prévoit pas le partage de l'évaluation avec les élèves et que le fait d'évaluer soi-même les élèves est une habitude très ancrée dans la communauté des enseignants vaudois.

L'introduction d'évaluations standardisées, parfois chronophages, et l'imposition d'un nombre minimum d'évaluations annuel (Grandchamp et al., 2020) expliquent en partie les pratiques co-évaluatives mises en place par les enseignants d'EPS. Cette réforme a donc bousculé leur activité évaluative en augmentant le nombre d'évaluations et en imposant des situations d'évaluations chronophages et complexes, difficiles à opérationnaliser. On pense à l'évaluation en Agrès 11^e * qui pose des problèmes logistiques liés à la quantité de matériel à mettre en place, mais surtout celles de

Jeux 10^e *et 11^e * qui bouleversent considérablement les enseignants d'EPS vaudois habitués à une approche décontextualisée de l'évaluation des jeux collectifs (Cordoba & Lenzen, 2018). Le cas d'ARTHUR évoque bien cette contradiction à l'occasion de l'évaluation Basketball 9^e ** où cet enseignant préfère maintenir l'évaluation sous la forme d'un parcours et des tirs en foulée plutôt que de réaliser une évaluation en contexte de jeu. Dans ce cas précis, relevons qu'ARTHUR manque d'opérations pour « faire jouer » les élèves durant l'évaluation bien qu'il privilégie le jeu durant les entraînements.

Un même dialogue fertile se réalise à propos de l'évaluation non critériée ainsi qu'à propos de l'évaluation continue visant à la fois à prendre en compte les éventuels progrès et à réduire la dimension émotionnelle souvent néfaste des évaluations ponctuelles empreintes parfois d'une certaine solennité. Dans le cas de la prise en compte des progrès, nos résultats révèlent un développement du pouvoir d'agir de JANINE sur le versant du sens grâce au dispositif d'ACS. En visionnant les séquences vidéo de deux élèves, Marielle et Chiara, lors de son évaluation jeux 11^e * d'Arbitrage et grâce à la controverse de la chercheuse, JANINE prend conscience d'une injustice liée à la prise en compte des progrès pour l'une (Marielle) et non pour l'autre (Chiara). En revivant cette expérience « au carré » qui l'affecte, JANINE réussit à formuler un nouveau but d'action (noter les absences aux entraînements) à l'avantage de Chiara qui n'a pas eu l'opportunité, en raison de ses absences répétées, de suivre une préparation correcte pour cette évaluation.

Les enseignants tiennent compte des observations antérieures, lorsqu'elles sont en faveur des élèves et de manière plus ou moins avouées. Pour LINE, prendre en compte la progression des élèves permet de compenser les éventuelles pertes de moyens liées au stress de l'évaluation ponctuelle. Cette tension relative au fait que l'évaluation sommative ne rende pas compte de la progression des élèves a fait l'objet de nombreuses études en France. Prokofieva et ses collaborateurs (2017) relevaient que le stress lié à l'évaluation est davantage ressenti par les filles que par les garçons et qu'il a un effet nuisible sur l'apprentissage lorsque la tâche à réaliser n'est pas maîtrisée. Ceci fait bien sûr écho à la classe d'Accueil de LINE dont les élèves sont pour la plupart des filles en grande difficulté en EPS. Si, en contexte certificatif, de nombreux chercheurs ont déjà démontré les effets négatifs de la notation sur le stress et l'anxiété des élèves (Hadji, 2012 ; Merle, 2012), nos résultats tendent à montrer que les effets pervers de l'évaluation sont dû principalement à la ponctualité des évaluations et non au risque d'échec. C'est d'ailleurs ce qui amène certains enseignants d'EPS vaudois à évaluer de manière continue, sans formellement indiquer aux élèves le « moment » de l'évaluation, réduisant ainsi l'effet anxiogène occasionné par l'évaluation sommative, exacerbé par l'absence de traces (Mougenot, 2013). On se souvient par exemple de JANINE qui évaluait en continu les sauts des élèves les plus en difficulté.

À l'image de ce que dit la littérature, il apparaît donc que les enseignants d'EPS participant à notre étude ont une vision du stress lié à la solennité de l'évaluation sommative influencée par les caractéristiques des élèves. Dans notre étude, ils reconnaissent (à l'exception de JANINE) apprécier le moment solennel de l'évaluation sommative, mais sont conscients de ses effets nuisibles sur les élèves en difficulté. À ce propos, on relèvera le potentiel immense des autoconfrontations qui, en confrontant les enseignants à leur « activité réelle » emplies de conflits intrapsychiques liés à des motifs concurrents, leur ont permis de développer leur pouvoir d'agir. Ils ont en effet pris conscience de leurs contradictions en lien souvent avec leur vécu de sportifs, à l'instar de NATHAN et LINE habitués aux concours d'agrès où la réussite se joue à l'instant précis. Ceci pose donc la question de l'influence du parcours et de l'histoire des enseignants sur leur activité évaluative. Si nos données ne permettent pas de répondre précisément à cette question, nous constatons toutefois que l'expérience de la discipline qui fait l'objet de l'évaluation a une incidence sur la précision des critères pris en compte par l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui amène NATHAN à évaluer selon des critères qu'il a « en tête » lors de l'évaluation Mini trampoline 9^e **, du fait notamment de l'instantanéité des mouvements.

Les enseignants perçoivent donc les effets du stress, tantôt positifs, tantôt négatifs, selon le niveau des élèves. À ce sujet, le développement potentiel des participants de notre étude se confirme en fin d'année, lors du RC, où chacun fait état des tensions qui les animent. C'est bien en réponse à ces préoccupations centrées sur l'engagement et la réussite des élèves en difficulté qu'a été introduite en France la rubrique « Participation-Progrès » lors de la réforme de 1983 (Cogérino, 2002). Cette appréciation « sur la durée » a permis la prise en compte des progrès dans l'évaluation en EPS parmi trois autres rubriques (performance, évaluation motrice complémentaire, connaissance) équivalant à 1/5^e de la note finale, soit quatre points (Méard & Bertone, 1998). Cette prise en compte formelle de l'engagement et de la progression n'existe pas dans le canton de Vaud, mais cela n'empêche pas, nous l'avons vu, les enseignants de tenir compte de ces facteurs de manière informelle. La réforme française de 1983 était sans doute un moyen d'officialiser une pratique courante, mais non avouée, des enseignants d'EPS. Mais, l'officialisation d'une pratique implicite pose des problèmes dans la mesure où la question de la prise en compte du comportement, de l'effort, de la participation ou encore des progrès en tant qu'objectifs d'apprentissage évalués et notés divise les professionnels (Melograno, 2007). Nos résultats montrent toutefois qu'en l'absence de certification, les facteurs sociaux et affectifs sont peu source de conflits intrapsychiques et qu'au contraire, les enseignants d'EPS vaudois se félicitent de pouvoir faire preuve d'humanité. C'est comme si, libérés de la contrainte de la note, ils s'autorisaient à envisager l'évaluation comme un outil au service des apprentissages des élèves, mais aussi un moyen de se dépasser et se préparer aux défis de leur vie future. Dès lors, ils n'ont pas besoin de compenser formellement leurs appréciations, bien qu'ils

souhaiteraient parfois opérationnaliser cette prise en compte de la participation et des progrès, à l'instar d'ARTHUR qui propose d'ajouter trois ou quatre points d'assurance dans le but d'inciter les élèves à s'entraider.

On le voit aussi dans d'autres pays où d'autres réformes ont vu le jour ces dernières années. Les approches alternatives dont *Assessment for learning (AfL) ou Authentic assessment* (López-Pastor et al., 2013) valorisent l'engagement durable des élèves (Hay & Penney, 2009 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; MacPhail & Halbert, 2010 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; O'Connor et al., 2016) et leur progression (Tolgfors, 2018). Les difficultés relatives à l'implantation de ces approches « formatrices » dans le terrain relevées dans la littérature (López-Pastor et al., 2013) font écho au contexte vaudois, notamment à propos des évaluations cantonales Jeux 10^e * et 11^e * qui proposent non seulement une approche « authentique » (évaluation en situation de jeu), mais aussi « formatrice » en visant le développement des stratégies d'apprentissage et de la collaboration (voir annexe D p. 355 et 362). À ce sujet, le manque de connaissances des difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratiques évaluatives dénoncé par Dinan Thompson et Penney (2015) s'apparente à la réforme vaudoise qui, faute de temps, n'a pu faire l'objet d'aucune étude exploratoire (Grandchamp et al., 2020). On l'a dit, de nombreux auteurs rappellent la nécessité d'accompagner les enseignants lors de l'introduction d'une réforme (Arslan et al., 2013 ; Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Carnus & Terrisse, 2006 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; Périsset-Bagnoud, 2002 ; Rink et al., 2007 ; Yerly, 2017b). Si les enseignants d'EPS vaudois se retrouvent démunis face à l'opérationnalisation de certaines évaluations cantonales, c'est en partie lié à un accompagnement insuffisant lors de l'entrée en vigueur de ce nouveau cadre cantonal (Grandchamp et al., 2020).

4.2.2. Le pouvoir d'agir et son développement

Dans notre étude, on peut distinguer essentiellement un développement par le sens grâce au dispositif alors que le développement par l'efficacité semble limité en raison de la spécificité de chaque évaluation sommative. Les enseignants ne peuvent directement mettre en œuvre d'autres opérations car chaque situation d'évaluation est différente des précédentes. En d'autres termes, la transposition des opérations d'une évaluation à l'autre est difficile. On pense par exemple à LINE qui exprime avoir de la peine à transposer les prises de conscience de son ACS3 à propos d'une co-évaluation à d'autres contextes ou d'autres évaluations lors desquelles c'est elle qui évalue. Notre étude révèle au moins une occasion de développement potentiel du pouvoir d'agir sur le versant du sens pour chacun des participants. En accord avec la littérature scientifique à propos des enseignants débutants (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2004a), c'est chez LINE qu'on observe les occasions de développement les plus fréquentes. Confrontée à de nombreux conflits intrapsychiques dus en partie à sa courte expérience, cette jeune enseignante parvient à forcer le développement de son activité évaluative

grâce aux autoconfrontations. Ainsi prend-t-elle conscience, par exemple grâce à la controverse de DORIS durant l'ACC1, qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves réussissent en EPS. De même, plus tard, réalise-t-elle lors de son ACS4, que proposer une chorégraphie plus difficile permettant d'obtenir le "TBR", permet de pallier le minimalisme des élèves qui peuvent être tentés de se contenter du niveau initial. Quant à NATHAN, on peut citer en exemple la fin de son ACC2 où il entrevoit de revoir le système d'attribution des points, grâce notamment à la controverse développée aux côtés de SERGE. Nous pouvons également rapporter le cas de JANINE qui, suite à l'ACC1 où elle confronte son activité évaluative à celle de SERGE dans le cadre de l'évaluation Jeux 11^e *, propose d'évaluer l'arbitrage en continu (par exemple sur un semestre).

Les enseignants qui semblent le moins se développer durant cette recherche-intervention sont DORIS et SERGE. Ce dernier se développe, par exemple, lors de son ACC1 grâce à l'activité évaluative de JANINE qui lui permet de définir une nouvelle opération, à savoir définir deux critères permettant aux élèves de mieux saisir les attentes de cette évaluation cantonale d'arbitrage. Chez DORIS et SERGE, c'est surtout en fin d'année qu'on perçoit les premières vraies traces d'un développement potentiel sur le versant du sens lorsqu'ils se disent prêts à tenter l'expérience de l'évaluation par les pairs. Relevons toutefois un élément révélateur qui freine le développement de l'activité évaluative de SERGE au cours de cette étude. C'est à l'occasion de son ACS4, en revivant son évaluation de Parkour 11^e **, qu'il prend conscience d'une frustration qui limite sans doute le développement de son pouvoir d'agir.

On l'a dit, la spécificité de chaque évaluation (selon le thème, la durée et les critères, ...) a limité le développement sur le versant de l'efficacité de l'activité évaluative de nos participants. Si les autoconfrontations permettaient aux enseignants de formuler des nouveaux buts d'action sur le versant de l'efficacité, ceux-ci ne pouvaient la plupart du temps pas être opérationnalisés lors de l'évaluation suivante.

Malgré tout, nous relevons un développement potentiel par l'efficacité chez JANINE, LINE et ARTHUR. Tout d'abord, à propos de JANINE, on observe un développement par l'efficacité lorsqu'elle réussit à surmonter un conflit intrapsychique lié au fait de vouloir à la fois laisser de la liberté aux élèves, tout en gardant le contrôle sur l'évaluation. Lors du deuxième temps (évaluation du comportement) de cette évaluation cantonale Jeux 11^e *, JANINE délègue entièrement l'évaluation du Volleyball aux élèves. Puis, on observe un développement potentiel biphasé sur le versant du sens et de l'efficacité lorsqu'elle réussit à réinvestir lors de l'ACC2 ses prises de conscience liées à l'évaluation cantonale d'arbitrage en 11^e évoquées en fin d'ACC1. Elle est convaincue à ce stade de l'importance d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation en les incitant à s'observer et faire un retour sur leurs observations. Ces principes rappellent les intentions formatrices des approches alternatives (Black & Wiliam, 1998) dans lesquelles les élèves sont

responsabilisés et impliqués dans leurs apprentissages (Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; López-Pastor et al., 2013 ; Méard & Grandchamp, 2017).

Un second exemple de développement potentiel par l'efficacité concerne LINE lorsqu'elle décide de faire l'évaluation Coordination 10^e * sous la forme d'une co-évaluation, non seulement parce que cette évaluation cantonale prend du temps, mais aussi parce que cela permet aux élèves de jouer le rôle d'observateur. C'est cette tension centripète-centrifuge qui permet à LINE de mettre en place cette évaluations par les pairs. Quant à ARTHUR, c'est sa première expérience en co-évaluation qui se révèle être un développement de son activité évaluative sur le versant de l'efficacité.

Notre étude n'a donc pas permis le développement potentiel biphasé de tous les participants. Limité, on l'a vu, par la difficulté à réinvestir les prises de conscience dans une opérationnalisation lors des prochaines évaluations. C'est donc surtout autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves, que le dialogue entre des motifs simultanés de l'enseignant (sur le versant du sens) et les actions associées qu'il considère comme efficaces (sur le versant de l'efficacité) a pu changer de base (Bruno & Méard, 2018). C'est le cas par exemple de LINE qui, lors de l'ACS3 à propos de sa co-évaluation de coordination est en proie à des tensions qu'elle réussit toutefois à surmonter en proposant divers buts d'action sur le versant de l'efficacité (répartir l'évaluation sur trois leçons, préparer les élèves en leur rappelant les critères, n'autoriser les élèves à tenter le niveau supérieur qu'une fois le précédent réussi, enregistrer la co-évaluation et la visionner *a posteriori* avec les élèves pour les aider à comprendre leurs résultats). Ces propositions lui permettent de concilier ses motifs concurrents sur le versant centripète (ne pas prendre trop de temps, faire en sorte que l'évaluation soit prise au sérieux par les élèves, se soulager, être reconnue et crédible aux yeux des élèves, ...) et le versant centrifuge (faire jouer aux élèves le rôle d'observateur et les responsabiliser, montrer aux élèves qu'ils sont capables de s'évaluer et d'accepter le jugement des pairs, renforcer le lien maître-élèves). En évoquant la part empêchée de son « activité réelle » à de nombreuses reprises, elle réussit à sortir de ses conflits intrapsychiques et proposer une succession de nouveaux buts d'action dans le cadre de la co-évaluation pour laquelle elle émettait *a priori* des réserves.

On pense aussi à ARTHUR, NATHAN et JANINE qui ont mis en place des modalités d'évaluation impliquant les élèves dans le processus d'évaluation (co-évaluation et auto-évaluation). Ce compromis entre le sens des actions et leur efficacité (Moussay, 2009) a aussi pu se réaliser chez JANINE, par exemple, lorsqu'elle envisage pour l'évaluation de Renversement 11^e ** de récompenser l'engagement, notamment dans les tâches d'assurance, sur le long terme.

Ce processus de développement dépend de l'expérience de l'enseignant, de ce qu'il se sent capable d'introduire comme modifications, bref de son assurance. Rappelons-nous à ce sujet des cas de JANINE qui n'hésite pas à innover, et de NATHAN qui se montre au contraire très réticent à l'idée

de tenter de nouvelles expériences. Dans les résultats, on constate par exemple que LINE, qui était débutante au moment de l'étude, reste la plupart du temps fidèle au prescrit en réponse principalement à des préoccupations autocentrées (manque de temps, soutien méthodologique, loyauté envers le collectif, ...), ce qui n'est pas surprenant, si l'on examine la littérature sur ces professionnels de début de carrière (Descœudres, 2019 ; Saujat, 2004a ; Zimmermann, 2016).

Ces spécificités font penser, à la suite de Vygotski (1978), qu'avant de se développer, tout sujet passe par une phase d'apprentissage. En d'autres termes, on ne peut s'émanciper du prescrit et élargir son pouvoir d'action, qu'à partir du moment où on connaît et maîtrise les « règles de métier » et où on a évacué les inquiétudes liées aux imprévus.

Ce processus de développement est finalement soumis à la confrontation entre les évaluations (cantonales ou issues de la file) avec les motifs propres de l'enseignant. Il consiste à soumettre les premières aux seconds. Autrement dit, une entorse au prescrit ou une initiative qui signe une dynamique de développement de l'activité est amorcée lorsqu'un « motif supérieur » (Leontiev dirait un « mobile vital ») prend le pas chez l'enseignant sur ce qu'on lui demande de faire et qu'il est censé appliquer : une évaluation critériée en mini trampoline semble-t-elle injuste (motif « être juste ») ? Alors on passe outre les critères (en l'occurrence JANINE lors de l'évaluation Renversement 11^e ** qui modifie la prescription et ajoute un point « bonus » d'assurage) pour permettre aux élèves en difficulté de réussir. On estime que telle évaluation ponctuelle néglige le parcours et les progrès des élèves ? Alors, on prend même en compte des réussites d'élèves observées en dehors du cadre de l'évaluation revenant finalement à évaluer de façon continue, par exemple Marielle qui a beaucoup progressé à l'« Appui renversé ». On remarque que les critères ne soutiennent pas assez les efforts des élèves en difficulté ? Alors, on évalue de façon globale (en l'occurrence LINE qui regarde le mouvement dans sa globalité aux anneaux et adapte les points en fonction du barème). Et même si cette façon de procéder introduit de la subjectivité, la puissance des motifs profonds de l'acteur, leur dimension « vitale » dans l'exercice du métier (être juste, aider les élèves en difficulté, rendre les élèves libres et autonomes, ...), tout cela balaie les obligations statutaires et les enseignants s'autorisent à le faire notamment parce que le contexte est non noté. C'est d'ailleurs certainement cette posture bienveillante qui est à l'origine des résultats de l'étude de Allain et ses collaborateurs (2016) qui montrent que les élèves vaudois perçoivent davantage de soutien de la part de l'enseignant que leurs camarades genevois (soumis à une note certificative) et jurassiens (soumis à une note non promotionnelle).

4.2.3. Les éléments saillants du développement de l'activité évaluative

L'insistance de plusieurs enseignants sur l'effet potentiellement négatif ou positif de l'évaluation sommative sur la persévérance des élèves et leur engagement revient finalement à prendre en compte

un ou plusieurs critères implicites, comme JANINE qui tient compte de l'attitude de Marielle et ses progrès à « l'Appui renversé ». On pourrait regretter le caractère subjectif et peu précis de ces critères qui pourraient aboutir à distribuer des avis « à la tête du client », de sombrer dans l'arbitraire. Il est probable que cette tendance à survaloriser l'engagement de l'élève aux dépens de son niveau relève en partie d'une recherche de « paix sociale » en classe. On pense alors à SERGE qui évite de mettre des "E" pour inciter les élèves à persévérer et donne parfois un deuxième essai aux élèves qui n'ont pas bien réussi au premier passage. Lorsque l'élève s'engage dans les situations prescrites par l'enseignant, il montre son adhésion et, au bout du compte, respecte le contrat pédagogique de base qui le lie à l'enseignant. Dès lors, cette adhésion et ce respect méritent un "R". On peut également interpréter cette propension vers l'engagement par une recherche de « paix sociale » en classe (plus les élèves s'engagent, moins ils se disputent, moins ils ne développent de comportements perturbateurs). C'est ce qui amène SERGE à continuer de les aider à réussir parfois même au-delà du moment d'évaluation. Mais on peut traduire tout autant cette tendance lourde par un trait commun, un motif unanimement partagé par les enseignants d'EPS vaudois : la priorité absolue accordée au « plaisir de l'élève » dont l'importance en EPS a été démontrée par plusieurs auteurs dans la littérature (Allain et al., 2016 ; Biddle & Goudas, 1994 ; Dyson, 2014 ; Grandchamp et al., 2020 ; Lentillon-Kaestner et al., 2018). Il n'est pas si surprenant que ce motif soit partagé par tous les enseignants de notre étude, puisque le plaisir à procurer aux élèves constitue une « règle de métier » (Cordoba & Lenzen, 2018). Il s'agit de la nécessité absolue de lui faire passer un bon moment en EPS, d'un impératif (moins présent dans le contexte de l'EPS française par exemple) dont l'atteinte se manifeste avant tout par l'engagement de cet élève en classe.

C'est globalement l'attitude de l'élève qui doit être prise en compte dans les évaluations aux yeux des enseignants d'EPS vaudois, de façon plus ou moins explicite et assumée. NATHAN attend ainsi des élèves performants qu'ils assument l'audace de présenter un exercice difficile. Pour d'autres, comme ARTHUR, cette prise en compte est davantage implicite, ce qui pose non seulement la question de la subjectivité de l'enseignant qui doit juger d'une attitude d'élève, mais aussi celle de sa subjectivité affichée, publique, en classe. Si on se réfère à l'étude intercantonale de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018), il semble que, dans le canton de Vaud, les critères d'évaluation soient moins bien connus des élèves que dans le canton de Genève où les notes comptent. Notre étude offre peut-être une explication à cette différence : les enseignants d'EPS vaudois se basent sur des critères, mais les contournent parfois pour faire en sorte que tous les élèves réussissent, qu'ils aient du plaisir et qu'ils prennent de bonnes habitudes pour leur vie future (Cordoba & Lenzen, 2018). C'est donc bien cette subjectivité relevée par Mottier Lopez (2009) qui, contrairement à l'arbitraire, permet de mieux comprendre la situation de l'élève, son histoire, ses forces et ses faiblesses. Elle apparaît donc nécessaire (Méard & Klein, 2001), à condition bien sûr de ne pas favoriser les élèves

en difficulté au détriment des plus performants et que les critères évalués soient en adéquation avec les critères annoncés (Hay & Penney, 2009) et les contenus enseignés. En effet, un des principes évaluatifs consensuels consiste à poser que toute évaluation doit être comprise par les élèves et que les critères doivent être partagés et vérifiables. C'est la condition pour que l'erreur soit formative et que l'évaluation soit formatrice (David, 2006 ; Nunziati, 1990). Or, à ce sujet, que penser d'ARTHUR qui prend en compte le critère lié à la réception du « Saut roulé » uniquement pour les bons élèves et ferme les yeux pour d'autres bien que, en accord avec la prescription, il l'ait annoncé au préalable ? Dans le cas de l'évaluation de l'attitude, le partage de critères est difficile, surtout lorsque la prise en compte n'est ni annoncée à l'avance, ni critériée. Dans le contexte certificatif de l'EPS française, ces difficultés sont les mêmes et elles ont été le sujet de différentes tentatives : de l'attribution d'un « certificat d'assiduité et d'application » au Baccalauréat, de 1959 à 1983 (pour que les élèves moins performants, mais dont l'engagement et la persévérance étaient jugés satisfaisants, aient au moins « la moyenne ») à la rubrique « Participation et Progrès » jusqu'en 1992 (rubrique, on le rappelle, correspondant à 25% de la note au baccalauréat, mais abandonnée pour cause d'absence de critères), jusqu'à la multiplication d'« arrangements évaluatifs » opérés par les enseignants sur le terrain et pointés par Brau-Antony et Hubert (2014), Cogérino (2009), Cogérino et Mnaffakh (2008) et David (2000, 2003). La difficulté de juger et de prendre en compte ce que Méard et Klein appellent « l'autre chose » (2001) s'oppose frontalement à l'impossibilité de ne pas le prendre en compte, pour des élèves qui ne courent pas vite et ne sautent pas haut, mais qui témoignent d'un comportement valeureux, courageux ou coopératif. Dans tous les cas, notre étude met en évidence que ce nœud inter- et intra- psychique est néanmoins la source de réflexions et de débats dans la communauté des enseignants d'EPS. En un sens, il représente peut-être une des spécificités de cette communauté confrontée à des contradictions que rencontrent beaucoup moins les enseignants d'autres disciplines. Lorsque cette rubrique a été abandonnée (et donc lorsque l'attitude de l'élève ne pouvait plus être prise en compte officiellement), les tergiversations ont été nombreuses et marquent les mêmes tensions qu'en contexte vaudois entre la tutelle, les équipes pédagogiques et les professionnels, entre professionnels. Les débats autour de la certification en EPS restent vifs dans la communauté des enseignants d'EPS. À ce sujet, l'analyse de leur activité évaluative « réelle » (grâce au dispositif d'ACS et d'ACC) a conforté les participants dans l'idée que l'absence de notes promotionnelle est davantage une chance qu'une injustice ou un manque de reconnaissance de la part de la tutelle. Pour d'autres, ils ont pris conscience que le système vaudois leur offre une marge de manœuvre permettant d'aller vers une EPS plus formatrice même si SERGE est encore en proie à des motifs concurrents qui l'amène à changer continuellement d'avis. Si les tensions sont encore présentes lors du RC, on a toutefois pris conscience de la bienveillance qui existe dans le « métier » au regard des valeurs qu'on souhaite transmettre. La plus-value de ce dispositif de recherche basé sur des entretiens d'ACS et

ACC a unanimement été soulignée par les enseignants engagés dans cette étude à l'occasion du RC. Ces résultats montrent les bénéfices en termes de développement de l'accompagnement des enseignants. Cet étayage (Vygotski, 1960), plus particulièrement en contexte de réforme, permet aux enseignants de prendre le temps de réfléchir et d'intérioriser les prescriptions, mais aussi d'affronter et surmonter leurs conflits inter- et intra- psychiques pour être efficaces et en santé au travail. Voici quelques extraits qui illustrent ces propos.

Extraits issus du RC

L'ACS, je trouvais agréable de voir ce que j'avais fait et puis de prendre conscience de ce que je n'avais pas vu ! J'ai trouvé très agréable de me voir enseigner. [...] Et puis l'ACC, ce que j'aime bien c'est l'échange, justement voir les idées des autres, ça c'est un truc qui m'amènera toujours quelque chose ! (NATHAN)

Pour moi tu te reposes la question sur ta leçon, ce que tu ne peux pas faire à chaque leçon ! Tu réfléchis à ce que tu changerais, qu'est-ce qui a bien été, qu'est-ce qui a moins bien été ? Tu prends le temps de refaire un feedback sur ta leçon, ce que tu ne fais pas forcément pour chaque leçon, en tout cas pas autant de temps. Je trouve que c'est positif, ouais ! Ça t'oblige à prendre le temps, du coup tu réalises beaucoup de choses ! (DORIS)

Ça m'a fait réfléchir à des façons d'évaluer que je ne me posais peut-être pas ! Je me pose plus de questions, j'essaie de varier mes manières d'évaluer. Ça m'a permis de réfléchir à comment je fais et pourquoi je le fais. [...] Quand je voyais l'autre- alors ça me donnait plein d'ouvertures sur comment je pourrais faire autrement. Donc ça m'a donné envie d'essayer d'autres choses, les ACC. (LINE)

Croisée ou simple, ça n'a pas changé grand-chose. Les deux étaient intéressantes. Une fois c'était ton regard de collègue un peu expérimentée. Finalement, au lieu d'échanger avec quelqu'un d'autre, c'est toi qui me posais des questions. Ça revenait un peu au même à part que tu amenais peut-être moins de pistes, d'idées que lors des croisées. (SERGE)

Le fait de discuter de tout ça avec toi dans le cadre de cette thèse, ça m'a permis de me rendre compte qu'on avait tous des façons différentes de fonctionner et puis que je n'étais pas à côté de mes pompes, c'est juste qu'on a des façons différentes de fonctionner et ça, ça m'a fait du bien aussi ! (JANINE)

4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS

4.3.1. L'importance d'un jugement évaluatif inscrit dans une cohérence curriculaire

Au regard de nos résultats, il semble important de rappeler que les écarts au prescrit repérés dans notre étude se traduisent par des critères modifiés, parfois délaissés en réponse à des orientations tantôt centripètes, tantôt centrifuges et sous l'effet de tensions, notamment avec les systèmes d'activité de la tutelle, de la file et des élèves. On peut donc légitimement se questionner quant à la pertinence des critères, qu'ils soient définis par la tutelle (évaluations cantonales) ou par les équipes pédagogiques (évaluations d'établissement). Pour Pasquini (2021), la validité de l'évaluation sommative est assurée lorsque le jugement professionnel s'inscrit dans une recherche de cohérence curriculaire au service des apprentissages des élèves. En référence à Laveault (2008), ce jugement favorise un « cercle vertueux », puisque « le jugement professionnel contribue à améliorer les pratiques d'évaluation et ces pratiques permettent en retour une meilleure réflexion sur les résultats,

sur le suivi de l'élève et le support à lui apporter » (p. 493). Comme le précisent Mottier Lopez et Allal (2008), la pertinence des pratiques d'évaluation sommatives passe par la reconnaissance de la capacité à construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation « en situation » au travers du jugement professionnel des enseignants. Cela nécessite donc en amont une acceptation des éventuelles adaptations réalisées par les enseignants dans la mesure où elles impliquent des procédures rigoureuses, critériées et appliquées à l'ensemble des élèves. Les résultats de notre étude montrent toutefois que ce n'est pas toujours le cas chez nos participants qui basent leur jugement évaluatif sur des critères implicites, comme l'attitude ou le courage. S'ils différencient dans l'évaluation, force est de constater que leur activité évaluative est rarement objectivée par des démarches d'analyse réflexive préalable individuelles ou collectives, condition relevée par Mottier Lopez et Allal (*ibid.*). On se souvient que c'est davantage la dimension « vitale » du métier qui amène les enseignants d'EPS de notre étude à procéder à des arrangements évaluatifs et à se détourner des critères officiels. Se pose cependant la question de la pertinence des critères définis par le GT-PER dans le cadre des six évaluations cantonales obligatoires. Si, on le rappelle, les situations d'évaluation sont alignées aux attentes fondamentales prescrites dans le PER, les textes officiels ne fournissent aucune information quant aux modalités d'évaluation, que ce soit au niveau du contenu, de la forme ou des critères d'évaluation (Pasquini, 2018).

On l'a dit, l'élaboration d'évaluations sommatives centrées sur les apprentissages des élèves en contexte certificatif est un processus complexe, dynamique et situé (De Ketele, 2012 ; Hadji, 2012, 2016 ; Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Pasquini, 2018, 2021). Ces auteurs remettent en question la fiabilité du système de notation des apprentissages en France et en Suisse romande, mais leurs apports peuvent être transposés dans le contexte non noté de l'EPS vaudoise, précisément à propos de la pertinence des critères définis par le GT-PER et les équipes pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'attribution des points (Pasquini, 2021). Si le point est l'outil de pondération le plus courant pour évaluer les apprentissages des élèves, c'est un outil de mesure qui permet de quantifier un objet. On le rappelle, cette composante arithmétique induit « un phénomène de compensation qui invalide la cohérence de la note » (Pasquini, 2021, p. 78). Dans le contexte vaudois de l'évaluation en EPS, l'enseignant note les points dans les grilles d'observation critériées, mais la feuille de synthèse des résultats transmises à l'élève et à ses parents ne restitue pas les apprentissages effectifs aux élèves (voir annexe G p. 388). Ainsi, par exemple, dans le cadre de l'évaluation cantonale de Jeux 11^e, comment différencier les acquis dans le domaine de l'« Arbitrage » de ceux liés au « Comportement » ? L'information fournie par le total de points dans les « vignettes » éditées par le logiciel GEEPS-EO ne permet en effet pas de distinguer les compétences insuffisantes (qui restent donc à travailler) de celles qui sont maîtrisées. Si, par exemple pour l'évaluation cantonale Jeux 10^e, la « vignette » permet à l'élève de connaître son total de points, elle ne lui donne aucune indication

quant à l'efficacité de sa défense, l'organisation de son jeu pour marquer un point ou encore sa maîtrise de la balle, du ballon ou du volant (voir annexe C p. 348). Les pièges de l'utilisation des points existent bien, mais peut-on envisager un autre outil qui permette d'évaluer un apprentissage de manière qualitative sans entrer dans un processus long et fastidieux ? On l'a vu, les participants de notre étude cherchent à simplifier les procédures d'évaluation par économie de soi. Dès lors, il apparaît peu pertinent de supprimer les points. Comme le souligne Pasquini (2021), une piste à investiguer pourrait être de travailler sur le critère qu'il définit comme « la seule modalité de pondération qualitative qui permette de construire une note référée à l'apprentissage » (p. 81). Ajoutons que, dans une perspective formative et formatrice, il serait bénéfique que l'élève ait une trace des critères à partir desquels les points ont été attribués, ce qui est impossible dans la configuration actuelle des feuilles de synthèse des résultats. Ce constat remet en question la fonction du recueil d'évaluations 2^e et 3^e cycles (voir Figure 7 p. 53) comme outil formatif. On se situe en effet au cœur de la tension entre une évaluation qualitative qui vise à évaluer des compétences complexes et une évaluation notée qui se limite à la mesure (attribution de points) sans prêter attention aux apprentissages réalisés par les élèves. Ici s'opposent le paradigme de l'*Assessment for learning* (AfL) où toute démarche évaluative est au service des apprentissages (Pasquini, 2021) à celui de l'*évaluation mesure* où l'important pour l'évalué est d'accumuler un maximum de points sans se soucier de ses apprentissages (De Ketele, 2012). Il semble toutefois difficile de concevoir un recueil d'évaluations qui rende compte des apprentissages des élèves, sans que cela engendre une charge de travail excessive pour les enseignants. Si l'approche par compétences répond aux injonctions institutionnelles actuelles (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001), force est de constater que la formulation de critères cohérents (c'est-à-dire qui rendent compte de l'apprentissage des compétences en jeu) est un processus loin d'être simple à réaliser. Les enseignants d'EPS vaudois ont-ils les compétences nécessaires pour formuler des critères cohérents et élaborer des barèmes adaptés aux contenus évalués ? Si Pasquini (2021) relève que tout enseignant devrait être en mesure de le faire, il insiste sur la complexité de cette tâche qui « demande non seulement l'expertise des contenus évalués (en termes d'apprentissage), mais aussi l'adoption d'une vision qualitative de l'évaluation et de la notation (p. 34). Quelle qu'en soit la difficulté, il rappelle que l'élaboration des évaluations sommatives (y compris la pondération des points et la délimitation du barème) se réalise dans une perspective éminemment contextuelle et spécifique (*ibid.*).

À l'aune de ces réflexions, on peut légitimement se questionner quant à la pertinence d'une évaluation sommative commune, à l'image du nouveau cadre cantonal d'évaluation de l'EPS, et à la cohérence de proposer des critères et des barèmes standardisés. Ne serait-il pas plus opportun de laisser aux enseignants d'EPS vaudois le pouvoir et la responsabilité d'élaborer leurs propres critères en fonction de ce qui a été enseigné dans le but de sceller les trois relations de la cohérence curriculaire (Anderson,

2002) ? Si les résultats de notre étude ne permettent pas de répondre à cette question, ils mettent en lumière les tensions entre le système d'activité des enseignants, dont la tâche est d'opérationnaliser les prescriptions, et le système d'activité de la tutelle qui prescrit des situations, des critères et des barèmes d'évaluation faisant fi des apprentissages effectifs des élèves et des facteurs spécifiques à la situation vécue en classe. En d'autres termes, l'introduction d'évaluations standardisées empêche l'actualisation en classe (le curriculum réel) des textes officiels (curriculum prescrit) (Lenzen, Poussin et al., 2012 ; Pasquini, 2018). À ce sujet, les résultats de notre étude corroborent ceux d'autres études non spécifiques à l'EPS (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2016 ; Pasquini, 2021) dans l'idée de la nécessité de laisser la possibilité aux enseignants de « reprendre la main sur leur métier » (Bruno et al., 2013 ; Méard & Bruno, 2008).

On se souvient que l'étude de Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) a montré que les élèves vaudois connaissaient moins les critères sur lesquels ils étaient évalués que les élèves genevois. Ce constat, bien que réalisé avant la réforme de 2015, peut-il être la conséquence d'un manque de pertinence des critères définis par les collectifs de travail (files d'EPS) en termes non seulement de formulation, mais aussi d'alignement curriculaire ? Au regard de la complexité, évoquée précédemment, de proposer des évaluations sommatives cohérentes, on peut s'interroger quant à la qualité des évaluations d'établissement réalisées dans le cadre de notre étude (voir annexe G p. 370 à 387), notamment la cohérence des critères définis, dans la mesure où elles n'ont pas fait l'objet d'une réflexion aussi approfondie que les six évaluations cantonales qui ont animé les séances du GT-PER durant une année et demie (Grandchamp et al., 2020). On pense, par exemple, aux évaluations de l'ES1 (définies par SERGE) qui n'ont pas pu être discutées au sein du collectif de travail. Si une analyse didactique des évaluations réalisées durant notre étude aurait sans doute permis grâce au modèle de l'« alignement curriculaire élargi » de vérifier leur cohérence curriculaire (y compris la validité des critères, la pondération des points et la délimitation des barèmes), notre périmètre scientifique d'action en psychologie du travail, ne nous permet que d'esquisser des pistes de réflexion que d'autres études complémentaires pourraient venir vérifier ou infirmer. Notre recherche clinique n'avait pas pour but de déterminer si la Réforme de 2015 s'inscrivait dans un paradigme particulier (*Assessment for learning, approche par compétences* ou *évaluation mesure*) par rapport aux évaluations prescrites par les autorités de tutelle ou à celles définies par les équipes pédagogiques. Elle avait pour objectif d'analyser l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS afin d'identifier les tensions qui les animent et les moyens entrepris pour dépasser ces contraintes. Au regard de ces tensions et des apports de notre pré-enquête (Grandchamp et al., 2020), les arrangements évaluatifs clandestins (Cogérino, 2009 ; David, 2003) observés dans notre étude pourraient s'expliquer en partie par un manque de cohérence curriculaire qui peut limiter la professionnalité du jugement évaluatif des participants. On pense, par exemple, à l'évaluation Jeux

11^e où notre étude révèle un manque d'outils pour valider le jugement professionnel des enseignants en situation de jeu (Figari, 2012).

4.3.2. Des arrangements évaluatifs au service des apprentissages des élèves

Si les arrangements évaluatifs repérés dans notre étude peuvent *a priori* être vus comme un acte indéfendable (Méard & Klein, 2001), c'est-à-dire une défaillance du jugement évaluatif des enseignants, les résultats de notre étude montrent que ces écarts au prescrit, parce qu'ils sont au bénéfice des élèves dans un souci d'équité, sont plutôt des signes de professionnalisme. Ces ajustements évaluatifs, à l'instar des exercices allégés proposés aux élèves les plus en difficulté, pourraient être vus comme un programme individualisé permettant à l'élève de progresser à son rythme. En ce sens, les arrangements évaluatifs effectués par les participants de notre étude constituent en soi des « co-régulations » (Allal, 2010, 2016 ; Cardinet, 1992 ; Black & Wiliam, 1998). Ces propos rejoignent le point de vue de plusieurs auteurs qui soulignent que le jugement professionnel est vu davantage comme un acte de discernement multiréférencé (Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2016). Comme le révèle l'analyse de nos résultats, le jugement évaluatif des enseignants ne s'exerce pas seul ; il se réalise dans l'interaction entre différentes instances (les exigences institutionnelles, les normes professionnelles, les choix collégiaux, les besoins des élèves, ...) et fonde sa légitimité sur des principes éthiques et déontologiques. Le jugement d'évaluation ne peut donc être normé dans la mesure où il se « co-constitue entre les dimensions psychologiques de l'évaluateur et les ressources et contraintes des contextes socio-culturels » (Mottier Lopez & Tessaro, 2016, p. 26). L'analyse de nos résultats montre que les six enseignants d'EPS engagés dans notre étude considèrent les arrangements évaluatifs qu'ils réalisent comme légitimes et ce, particulièrement dans un contexte non certificatif, dans la mesure où ils sont au service des élèves et de leurs apprentissages en référence à ce que Smith (2016a) appelle une « évaluation pédagogique » (p. 4). On se souvient que cet auteur souligne l'importance de la relation maître-élève dans le succès d'une évaluation au service des apprentissages, ainsi que de la nécessité de susciter le dialogue entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre pairs. C'est ces moments de co-régulation qui induisent le rapprochement entre les représentations de l'enseignant et celles de ses élèves (Laveault, 2017). Si nos résultats montrent en effet, chez les participants, une envie d'aménager un climat de classe favorable et d'entretenir une relation de confiance avec les élèves, rares sont les enseignants qui donnent la parole aux élèves. On l'a vu, les enseignants d'EPS vaudois peinent à déléguer l'évaluation et maintiennent une posture de « contrôle » du jugement évaluatif. Ce « signe culturel » va donc à l'encontre de ce que préconisent certains auteurs quant au fait d'impliquer les élèves lors des *feedbacks* (Allal, 2010, 2016 ; Laveault, 2017 ; Smith, 2016a, 2016b). Parmi nos participants, on peut citer JANINE qui, lors de l'évaluation Jeux 11^e * demande à ses élèves de

restituer leurs observations, même si ce *feedback* lui est prioritairement adressé. On pense également à NATHAN qui, en fin d'évaluation Chorégraphie 9^e *, propose aux élèves de restituer quelques-unes de leurs observations. Ces tentatives d'implication des élèves constituent des traces d'un développement de leur activité évaluative vers une « évaluation pour les apprentissages ». Dans le paradigme de *l'AfL*, rappelons que les évaluations sont considérées comme des activités d'apprentissage (Smith, 2016b). La capacité des enseignants à impliquer les élèves dans le jugement évaluatif, ce qui répond au concept de « co-régulation » défini par Allal (2010, 2016), rend compte du degré de professionnalité de l'enseignant pour sortir du *feedback* sous la forme d'un monologue.

4.3.3. Les enseignants face au dilemme d'évaluer par compétence sur des cycles courts

Face à la recrudescence des évaluations externes dans de nombreux pays européens, dont la Suisse (Ntamakiliro & Tessaro, 2010 ; Smith, 2016b ; Yerly, 2017a, 2017b), les enseignants font face au dilemme de préparer les élèves à l'évaluation (*teachnig to the test*). Ce constat repéré dans la littérature fait particulièrement écho au contexte de l'EPS vaudoise dans la mesure où les enseignants font part d'une « course à l'évaluation » induite par la réforme de 2015 (Grandchamp et al., 2020). En ce sens, on peut se demander si le nombre important d'évaluations sommatives imposé par le nouveau cadre cantonal ne constitue pas un frein à la mise en place d'une évaluation pour les apprentissages et une évaluation durable (*sustainable assessment*) en limitant les occasions de « co-régulation » (Allal, 2010 ; 2016 ; Smith, 2016a).

Si initialement la réforme avait pour but de prévenir le *zapping* et favoriser l'approche par compétences (Grandchamp et al. 2020), l'analyse de nos résultats remet peut-être en question le succès de cette intention. En effet, le nombre trop élevé d'évaluations sommatives (huit par an au minimum) n'empêche-t-il pas la mise en place non seulement d'une approche par compétences, mais aussi d'une « évaluation pour les apprentissages » ? À l'heure actuelle, les enseignants se sentent contraints de planifier des cycles courts et de s'y tenir s'ils veulent « tenir le programme » et réussir à faire toutes les évaluations cantonales et d'établissement. On comprend dès lors le dilemme auquel ils font face depuis l'introduction de la réforme, à savoir préparer les élèves à l'évaluation sommative dans un court laps de temps et adapter les critères, voire modifier les exercices trop ambitieux (arrangements évaluatifs) ou encore adapter la durée du cycle d'apprentissage aux besoins des élèves quitte à devoir renoncer à l'une ou l'autre évaluation.

L'analyse de nos données montre que les enseignants n'ont plus le temps de s'adapter aux besoins et aux attentes de leurs élèves, que ce soit au niveau de leur rythme d'apprentissage, mais aussi en ce qui concerne les opportunités de proposer des activités en dehors du programme d'établissement (LINE et DORIS) (Grandchamp et al., 2020). Chez nos participants, la durée des cycles d'apprentissage-évaluation est en moyenne de cinq à six leçons. Il est toutefois difficile aujourd'hui de savoir si cette durée moyenne est un héritage culturel (Cordoba & Lenzen, 2018), une « règle de

métier » partagée par la communauté des enseignants d'EPS vaudois ou une conséquence de la réforme du cadre cantonal d'évaluation qui impose un nombre minimum d'évaluations sommatives par an. Si ce « signe culturel » est sans doute véhiculé dans le métier depuis de nombreuses générations, il constitue un frein à l'apprentissage de compétences complexes en EPS qui nécessiterait des cycles plus longs. Le paradoxe de cette réforme tient donc dans le fait de proposer des évaluations ambitieuses, telles les évaluations Jeux 10^e *et 11^e *ou encore l'évaluation Chorégraphie 9^e *, qui exigent un nombre de leçons de préparation important dans la mesure où les élèves sont amenés à devoir mobiliser des ressources motrices, cognitives, sociales et affectives importantes. En Jeux collectifs, la mise en place d'une évaluation continue, c'est-à-dire basée sur des observations antérieures à la situation de l'évaluation sommative qui prévoit une observation de tous les élèves en cinq minutes (voir annexe D p. 355 et p. 362), est une manière sur le versant de l'efficacité de surmonter une contrainte imposée par la réforme. Si la mise en place de cycles plus longs à l'instar de la France ou le canton de Genève (Hayoz et al., 2021) peut apparaître de l'extérieur comme une solution pour favoriser une « évaluation au service des apprentissages », force est de constater que les enseignants vaudois sont culturellement attachés aux cycles courts. On peut légitimement se demander si la réduction du nombre d'évaluations sommatives aurait une réelle incidence sur les apprentissages des élèves ou si, et c'est ce que les concepteurs de la réforme craignaient, les enseignants pourraient être tentés de *zapper* plus fréquemment d'une activité à l'autre (Cordoba & Lenzen, 2018 ; Grandchamp et al., 2020). Le risque pourrait en effet être que le plaisir des élèves prime sur leurs apprentissages, ce que mettent en évidence Lentillon-Kaestner et ses collaborateurs (2018) dans les résultats de leur étude intercantonale. Le défi de l'EPS vaudoise est donc bien de réussir à concilier le plaisir des élèves et leurs apprentissages et la question est de savoir si la réforme de 2015 a permis ou non ce consensus. L'analyse de nos résultats tend à montrer que les participants de notre étude oscillent entre préoccupations centripètes (s'économiser) et centrifuges (favoriser le bien-être et répondre aux besoins des élèves), mais nous ne sommes pas en mesure de dire si l'allongement des cycles d'enseignement comblerait leurs attentes. Il n'est en effet pas certain que les enseignants d'EPS vaudois soient prêts à passer à des cycles de huit à dix leçons consécutives sur un même thème, même si nos résultats révèlent une frustration liée au manque de temps. Par exemple, s'ils sont conscients des bienfaits en termes de sens et de motivation d'une évaluation en situation de jeu, les participants de notre étude n'évoquent pas la potentialité d'allonger les cycles d'enseignement comme un moyen de favoriser les apprentissages des élèves. Sur ce point, les résultats de notre étude, en termes de tensions entre systèmes d'activité (des enseignants, des élèves, de la tutelle), paraissent assez éclairants. L'excès d'évaluations sommatives dénoncé par les enseignants d'EPS (Grandchamp et al., 2020) les expose également au risque de cloisonner les évaluations les unes des autres, sans prendre le temps de réfléchir au sens de ce qu'ils enseignent et évaluent. Lorsque les enseignants ont

le sentiment de « ne faire qu'évaluer », on comprend que leur activité évaluative soit déconnectée de leur enseignement. Or, la littérature récente en docimologie souligne l'importance de considérer l'évaluation comme faisant partie du processus d'enseignement-apprentissage. Dans les esprits de nombreux enseignants d'EPS vaudois, l'évaluation se réduit à la « démarche sommative » (De Ketele, 2010) qui consiste à vérifier, en fin d'apprentissage, les acquis des élèves. L'introduction de la réforme de 2015, et plus précisément l'imposition d'un nombre minimum d'évaluations sommatives et l'obligation de réaliser une évaluation cantonale par semestre, risque de limiter la mise en place d'une évaluation qui soutient l'apprentissage. Ceci fait non seulement référence au manque de temps régulièrement exprimé par les participants de notre étude, mais plus largement aussi par la communauté des enseignants d'EPS vaudois (enquête du SEPS 2017). Si, on l'a vu, les programmes d'établissement et les évaluations communes constituent un soutien aux enseignants dans la mesure où ils guident leur activité (Grandchamp et al., 2020), on s'aperçoit qu'ils tendent également à réduire l'autonomie des enseignants d'EPS et par là, leur marge de manœuvre pour réguler leur enseignement en fonction des besoins des élèves et des contraintes contextuelles. On pense, par exemple, à LINE qui, par manque de temps, ne restitue pas systématiquement les résultats de l'évaluation aux élèves ou néglige leur *feedback* lors la co-évaluation de Coordination 10^e *. D'ailleurs à ce propos, la plupart des enseignants engagés dans notre étude évaluent sans donner de *feedbacks*, par manque de temps ou parce qu'ils estiment que l'évaluation sommative est un « contrôle » en fin d'apprentissage qui ne nécessite pas de régulation. On se situe ici davantage dans le paradigme de *l'évaluation mesure* (De Ketele, 2012) où l'important pour l'enseignant est de comptabiliser les points de l'évalué sans se soucier de ses apprentissages. Les résultats de notre étude montrent que les enseignants ont tendance à cloisonner les apprentissages par discipline, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas à réinvestir les acquis d'un apprentissage dans une discipline donnée dans un autre domaine disciplinaire. L'analyse de nos résultats montre que seule JANINE cherche à travailler de manière plus « transversale », intention qu'elle évoque déjà lors de son EC. Ce qui est intéressant de relever, c'est que cette enseignante est la seule qui ne se sent pas forcément dérangée par le nombre d'évaluation, notamment parce qu'elle s'octroie passablement de liberté vis-à-vis des prescriptions en accord avec ce qu'elle souhaite amener aux élèves.

La réforme de 2015 n'avait pas pour but de favoriser cette « transversalité » propice à la co-régulation des apprentissages. En effet, les entretiens avec les concepteurs de la réforme (Grandchamp et al., 2020) ont davantage mis en évidence la nécessité d'un alignement entre le PER et les évaluations cantonales (amenant certains enseignants à modifier leurs habitudes) qu'une intention d'orienter les pratiques évaluatives vers l'apprentissage de compétences qui dépassent la maîtrise d'habiletés motrices propres à une discipline. Nos analyses montrent toutefois que trois évaluations cantonales sur six (Athlétisme 9^e *, Coordination 10^e * et Agrès 9^e *) correspondent davantage à une conception

de l'EPS considérée comme un apprentissage cumulé d'habiletés motrices isolées plus ou moins complexes qu'à une conception inscrite dans une approche par compétences où les élèves sont amenés à résoudre des situations complexes nécessitant la mobilisation de ressources motrices, méthodologiques, sociales (Hayoz et al., 2021 ; Weinert, 2001). La réforme de 2015 (qui impose huit à douze en 2015, puis six à dix dès la rentrée 2019) induit donc la persistance de cycles courts (quatre à six leçons par cycle d'enseignement) préconisés dans les manuels fédéraux d'EPS édités entre 1971 et 1985 (Cordoba & Lenzen, 2018) et très ancrés, on l'a vu, dans les représentations des participants de notre étude, voire plus largement dans la communauté des enseignants d'EPS vaudois. On comprend dès lors que cette « règle de métier » constitue un frein à la mise en place d'une évaluation des compétences qui nécessite des cycles plus longs (CIIP, 2020), ce qui semble en rupture avec ce qui se pratique traditionnellement en Suisse, sauf dans certains cantons comme à Genève où la durée des séquences est prescrite (Hayoz et al., 2021). Rappelons à ce sujet que le PER, bien qu'il soit pensé en termes de compétences, est libellé sous forme d'objectifs (Pasquini, 2018). D'ailleurs, c'est sans doute ce qui explique le choix explicite du GT-PER d'aligner les évaluations cantonales d'EPS vaudoises aux attentes fondamentales définies dans le Plan d'études. Si, on l'a vu, certaines évaluations cantonales ont été partiellement réfléchies en termes de compétences, d'autres visent la maîtrise d'habiletés motrices spécifiques. Or, on sait que ces six évaluations cantonales sont le fruit de compromis au sein du GT-PER et que les discussions ont permis d'aboutir à un consensus concernant le choix des activités supports et les degrés associés. Le mandat octroyé au SEPS par la DGEO ne prévoyait ni une analyse préalable du PER dans le but d'explicitier les compétences implicites des textes officiels, ni une réflexion approfondie sur la fonction de ces évaluations cantonales en amont de la phase de réalisation (Grandchamp et al, 2020). Du côté des évaluations d'établissement, il semble qu'elles aient été définies davantage au regard des conceptions et des habitudes évaluatives des enseignants qu'à partir des curriculum officiels. Elles visent surtout l'apprentissage d'habiletés motrices isolées, parfois enchaînées (voir annexe G p. 370).

4.3.4. L'accompagnement des enseignants dans la transition vers une évaluation pour les apprentissages

L'analyse de l'activité évaluative des enseignants engagés dans notre étude clinique autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves révèle, au travers d'un développement potentiel biphasé pour les uns et sur le versant du sens pour les autres, que les participants se sont engagés, progressivement et à leur insu, sur la voie de l'*AfL*. À ce sujet, il semble que l'introduction de la réforme de 2015 ait aussi préparé le terreau de ce développement professionnel en proposant des évaluations orientées vers les compétences (Chorégraphie 9^e *, Jeux 10^e * et 11^e *). Face à la difficulté, voire l'impossibilité de rester garants du jugement évaluatif, JANINE, NATHAN et ARTHUR ont fait le choix de tenter l'expérience d'une évaluation par les

pairs. Si certains de leurs collègues n'ont pas mis en pratique cette forme de « co-régulation » (Allal, 2010, 2016), ils ont toutefois émis l'envie de la tester, sans doute grâce aux échanges durant les entretiens d'autoconfrontation croisée. Il apparaît donc vraisemblable que l'influence conjointe de la réforme et de l'étude ait permis aux six enseignants de migrer chacun à leur rythme vers une approche plus alternative de l'évaluation sommative en EPS pour dépasser les contraintes (Arslan et al., 2013 ; Leirhaug & Annerstedt, 2015 ; López-Pastor et al. 2013). En imposant une situation d'évaluation en contexte de jeu, la réforme a le mérite d'avoir bousculé les habitudes des enseignants d'EPS vaudois en les mettant en difficulté. Ceci fait écho à de nombreuses études soulignant la nécessité d'accompagner et de former les enseignants en développant notamment leur esprit critique (Avery, 2012 ; Bourghouts et al., 2017 ; Carnus & Terrisse, 2006 ; Ni Chròinìn & Cosgrave, 2013 ; Périsset-Bagnoud, 2002 ; Rink et al., 2007 ; Smith, 2016a ; Yerly, 2017b). Mais, la mise en place d'une méthode pédagogique innovante, telle l'*AfL*, exige le soutien coordonné des politiques, des instituts de formation, mais aussi des directions d'établissement (Laveault, 2017 ; Smith, 2011 ; Stobart, 2011) notamment dans le but de renforcer la relation maître-élèves (Gehris, 2014) et favoriser les occasions de dialogue et les échanges entre élèves et enseignant, mais aussi entre élèves, condition nécessaire à la mise en place d'une « évaluation durable » (*sustainable assessment*) (Smith, 2016a). Enfin, le développement d'un jugement évaluatif valide, basé sur des critères alignés aux objectifs définis dans le PER et aux tâches d'apprentissage réalisées en classe, constitue également un enjeu crucial en termes de formation initiale et continue (Pasquini, 2021). Le défi aujourd'hui des instituts de formation est d'accompagner les enseignants novices et expérimentés dans cette voie vers une approche par compétence où l'*AfL* constitue une voie intéressante, mais qui reste difficile à mettre en place (Laveault, 2016 ; Leirhaug & MacPhail, 2015 ; Smith, 2011, 2013).

À ce sujet, relevons la mise en place en 2018 d'un projet intercantonal intitulé PEREPS réunissant plusieurs hautes écoles pédagogiques et universités suisses (Fribourg, Genève, Jura et Valais) pour mettre en place des séquences d'apprentissages en course d'endurance ancrées dans l'approche par compétences (Lenzen et al., sous presse). En 2020, les résultats de cette étude ont permis le lancement d'un projet de développement de ressources élargies à d'autres domaines disciplinaires pour l'enseignement de l'éducation physique en lien avec l'approche par compétences, intitulé PROJEPS. Ce projet commun à plusieurs institutions romandes et alémaniques a pour objectif d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des exigences en matière d'éducation physique telles que définies dans les programmes d'études de ces régions. Il est d'ailleurs prévu que les résultats du projet soient intégrés dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants. La mise sur pied de ces projets successifs traduit le réel besoin d'accompagner les enseignants lors de l'introduction d'une réforme ou de nouvelles prescriptions, ainsi que la nécessité d'une

reconnaissance et d'un soutien institutionnel et politique pour développer des ressources pédagogiques.

4.3.5. L'EPS, une discipline évaluée comme les autres ?

On peut légitimement se demander si les tensions vécues par les participants de notre étude (et plus largement les enseignants d'EPS) animent aussi les enseignants des branches artistiques, comme la musique (Mu) par exemple, où le courage d'un élève qui doit chanter devant ses camarades peut sans doute conduire à des arrangements évaluatifs semblables de ceux mis en lumière dans notre étude. La prise en compte de valeurs socio-affectives dans le jugement évaluatif des enseignants est-elle spécifique à l'EPS et aux disciplines artistiques (Chappuis et al., 2008) ? Notre étude semble montrer, notamment au-travers des propos des enseignants bivalents (c'est-à-dire ceux qui enseignent une autre branche que l'EPS), qu'ils privilégient l'égalité de traitement lorsque l'évaluation a une incidence sur la promotion des élèves. L'analyse de nos données montre toutefois que nos participants sont animés par des tensions entre équité et égalité lorsqu'ils doivent évaluer leurs élèves en anglais, en italien ou encore en géographie, mais qu'ils ne s'autorisent pas à prendre en compte des facteurs socio-affectifs dans le respect du principe de justice procédurale (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Il semble donc que les préoccupations d'équité qui amènent nos participants à s'écarter du prescrit soient davantage liées au contexte (ici l'EPS) qu'à une conception générale de l'évaluation en milieu scolaire.

Au regard de ce constat, nous pouvons nous demander quelle est la place du plaisir de l'élève dans les autres disciplines, notamment dans les branches artistiques comme la Musique, les Arts visuels et les Activités créatrices et manuelles. Si nous n'avons trouvé aucune étude traitant spécifiquement de la question de la place du plaisir dans le domaine des arts à l'école, il apparaît que les tensions vécues par les enseignants, notamment en ce qui concerne les pratiques évaluatives, se rapprochent de celles des enseignants d'EPS. Lemonchois (2009) précise que les enseignants en arts évitent de faire des évaluations formelles et privilégient la mise en place de projets qui offrent davantage de bénéfices transversaux, comme la motivation et l'engagement des élèves. La dimension collective apparaît déterminante dans l'enseignement des disciplines artistiques, notamment en ce qui concerne le développement de la création artistique qui, selon Vygotski (1997) se situe à l'intersection du social et du subjectif. La participation active des élèves est fortement sollicitée dans le domaine des arts (Lemonchois, 2010). On peut y voir ici une volonté de prendre en compte le plaisir et l'épanouissement de l'élève (Ruppin, 2014), principes fortement ancrés dans le paradigme de l'*AfL* qui visent à favoriser les apprentissages au-travers d'une « co-régulation » (Allal, 2010, 2016). Reste à savoir si les élèves apprécient réellement ces occasions de dialogue entre eux et avec l'enseignant. En d'autres termes, le plaisir des élèves est-il compatible avec une « évaluation pour les

apprentissages » dans une approche par compétences (Weinert, 2001) ? Notre étude ne permet pas de répondre à cette question, mais nous pensons qu'une évaluation significative pour les élèves a plus de chance d'être appréciée qu'une évaluation qui ne sert qu'à vérifier des acquis. On l'a vu, la place du plaisir des élèves est prépondérante dans l'activité évaluative de nos six participants et plus largement dans celle des enseignants d'EPS vaudois (Lentillon-Kaestner et al., 2018). En complément, il serait donc intéressant de mesurer la motivation des élèves lorsqu'ils sont impliqués dans le processus évaluatif par la mise en place, par exemple, d'études en lien avec l'« Intérêt en situation » (Roure et al., 2019).

4.4. Synthèse de la quatrième partie

La discussion des résultats de notre étude s'articule autour de la reprise de nos questions de recherche exposées dans la partie 1.

À la première question, « **Comment se caractérise l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme ?** », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble être marquée par de multiples tensions qui ont lieu à différents niveaux, à l'intérieur du système d'activité des enseignants, mais aussi entre le système d'activité des enseignants et celui de la tutelle, des autres enseignants et surtout des élèves ;
- La réforme de 2015 semble réintroduire de la hiérarchie dans une organisation du travail où l'autonomie des enseignants était très importante depuis la suppression de la note d'EPS dans les années 1980. Les tensions dans leur activité évaluative trouvent en partie leur origine dans la structure actuelle de l'EPS vaudoise, tantôt « hiérarchique », tantôt « en réseau » ;
- La réforme de 2015 semble favoriser un « travail en nœuds » où le pouvoir de décision passe d'une instance à l'autre (de la tutelle au collectif de travail, voire à l'enseignant). L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois est donc en proie à des tensions liées à cette organisation de travail qui les incite tantôt à faire preuve d'initiative, tantôt à se conformer aux prescriptions ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS semble se caractériser par des conflits intrapsychiques liés aux difficultés d'opérationnalisation des évaluations cantonales obligatoires qui ont modifié le « métier » en rendant difficile, voire impossible, la prise en compte de la diversité des élèves, ce qui constitue pourtant une « règle de genre » ;

- Les enseignants d'EPS vaudois semblent s'écarter du prescrit officiel (les évaluations cantonales) et, dans un moindre mesure, du prescrit issu du collectif de travail. Le besoin affirmé des enseignants de s'approprier la prescription leur permet de gagner en efficacité, face aux contraintes auxquelles ils doivent faire face, tout en préservant leur « santé » au travail. Cette distanciation vis-à-vis des textes officiels doit être vue comme un signe de vitalité des enseignants qui « co-construisent » les règles et les futures prescriptions ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble faire état de « détournements de critères » qui consistent à modifier, supprimer ou ajouter des critères d'évaluation, à prendre en compte des critères implicites comme l'engagement, la persévérance et les progrès, mais aussi à évaluer l'action globale en réponse à des préoccupations centripètes (s'économiser) et centrifuges (être justes envers les élèves) ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble se caractériser par une prise en compte du « mérite » de l'élève et par la méfiance vis-à-vis des aléas d'une évaluation reposant seulement sur une prestation ponctuelle ;
- L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois semble révéler l'existence d'une tension entre les principes d'« égalité » et d'« équité », sources de conflits intrapsychiques que les enseignants surmontent en partie du fait que l'évaluation n'est pas certificative ;
- Les conflits inter- et intra- psychiques identifiés dans l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS vaudois traduisent une dynamique vivante du métier et favorisent le développement professionnel individuel et collectif. L'absence de débats et d'échanges au sein du collectif freine son pouvoir d'agir et peut devenir source de souffrance au travail. En ce sens, la « co-construction » favorise le développement professionnel des enseignants ;
- L'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble caractérisée par une conception culturellement partagée de donner du plaisir aux élèves en EPS et de leur transmettre le goût de la pratique physique. La pression exercée par le système d'activité des élèves, dont les réactions sont les principaux outils de pilotage des enseignants, les amène à s'écarter de la prescription sans mauvaise conscience du fait que l'enjeu objectif de l'évaluation est moindre qu'en contexte certificatif ;
- Les écarts au prescrit opérés par les enseignants d'EPS vaudois semblent relever de principes éthiques qui n'imposent pas de conflits intrapsychiques insupportables dans la mesure où l'évaluation sommative ne compte pas. Les enseignants d'EPS vaudois sont davantage contrariés par le fait que ces « arrangements évaluatifs » puissent être visibles pour les élèves.

À la deuxième question, « **Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?** », nous apportons les éléments de réponse suivants :

- Le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble fondé sur des insatisfactions liées en partie à la réforme qui les incitent à opérer des simplifications et à prendre des initiatives ;
- Le pouvoir d'agir des enseignants d'EPS vaudois, qu'ils soient novices ou expérimentés, semble se développer progressivement grâce au dialogue entre les orientations centrifuges et centripètes qui se réalise grâce au dispositif de la recherche-intervention ;
- Le développement des enseignants d'EPS vaudois semble initié par des conflits intrapsychiques dans leur activité empêchée en lien avec des motifs concurrents et/ou des difficultés d'opérationnalisation. Grâce aux entretiens d'autoconfrontation, les enseignants ont réussi à surmonter ces tensions et à augmenter leur pouvoir d'agir ;
- L'activité évaluative des enseignants d'EPS semble se développer majoritairement par le sens grâce au dispositif de la recherche-intervention. La confrontation à leur activité réelle et à celle de leurs collègues a permis l'évocation de nouveaux buts d'action, par exemple le fait de s'écarter de la prescription définie par la file pour proposer une évaluation différenciée pour engager les élèves ;
- Un développement potentiel du pouvoir d'agir sur le versant de l'efficacité semble toutefois s'opérer pour une partie des participants grâce au dispositif d'autoconfrontation simple et croisée. En revivant l'expérience d'une évaluation « au carré », ces enseignants ont réussi à dépasser leurs tensions (liées à des conflits intrapsychiques et/ou à motifs concurrents) pour mettre en place de nouvelles opérations ;
- Une dynamique de développement basée sur la spirale sens-efficacité-sens a donc pu être observée chez une partie des enseignants. Il apparaît toutefois que la spécificité des évaluations limite la possibilité de mettre en œuvre des nouveaux buts d'action et des nouvelles opérations dans une autre situation d'évaluation. Les opérations, les buts d'action et les motifs diffèrent selon les situations et les modalités d'évaluation ;
- Il apparaît un développement potentiel biphasé entre sens et efficacité autour de la problématique liée au contrôle de l'évaluation par l'enseignant *versus* la délégation de l'évaluation aux élèves. Ce développement semble se réaliser grâce au dialogue qui change de base entre sens et efficacité à propos du dispositif de co-évaluation et qui, grâce à une opérationnalisation réussie, passe de la fonction d'outil à la fonction de but en soi ;

- Le dispositif de recherche-intervention a permis le développement de l'activité évaluative de tous les enseignants engagés dans cette étude, mais à des stades différents en fonction du niveau d'expérience, mais aussi d'assurance des enseignants ;
- Le processus de développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS vaudois semble soumis à la confrontation entre le prescrit (les évaluations cantonales ou d'établissement) et les motifs des enseignants. Dans le contexte non noté de l'EPS vaudoise, la puissance des motifs profonds et leur dimension vitale balaient les obligations formelles des enseignants d'EPS soumis aux nouvelles directives cantonales ;
- En s'écartant du prescrit, les enseignants d'EPS vaudois semblent introduire de la subjectivité dans leur activité évaluative. Contrairement à l'arbitraire, cette subjectivité permet de mieux comprendre la situation de l'élève et ainsi répondre à ses besoins. Cette subjectivité fait donc partie de l'activité de l'enseignant d'EPS vaudois qui lui permet de trouver un équilibre entre son « efficacité » et sa « santé au travail » ;
- Face à l'impossibilité pour les enseignants d'EPS de ne pas prendre en compte les facteurs socio-affectifs dans leur activité évaluative, cette étude paraît mettre en évidence l'exceptionnalité de cette discipline scolaire qui confronte les enseignants à des tensions que rencontrent moins les enseignants des autres disciplines.
- L'action conjointe de l'étude et de la réforme de 2015 a permis le développement potentiel de l'activité évaluative des six participants. Si la réforme a bousculé leurs habitudes évaluatives, le dispositif de recherche a forcé le développement de leur activité évaluative.
- La persistance de cycles courts au sein de la communauté des enseignants d'EPS vaudois freine le développement d'une approche par compétences. En déléguant la responsabilité de l'évaluation aux élèves, les enseignants d'EPS favorisent la mise en place d'une « évaluation pour les apprentissages ».
- Si le plaisir et l'épanouissement des élèves font partie des priorités des enseignants d'EPS vaudois, cela concerne aussi les enseignants en Arts qui privilégient une pédagogie de projet centrée sur la participation active des élèves. Les préoccupations d'équité de nos six participants semblent davantage liées au contexte non noté qu'à une conception générale de l'évaluation en milieu scolaire.

Cinquième partie : conclusion

Arrivés au terme de ce travail doctoral, nous exposerons les limites de l'étude réalisée, puis les perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois, enfin plus largement, en termes de dispositif de formation initiale et continue. Enfin, nous tracerons quelques pistes épistémiques pour approfondir la compréhension et le développement de l'activité évaluative des enseignants d'EPS.

5.1. Limites de l'étude

La recherche menée à l'occasion de cette thèse est de nature clinique, c'est-à-dire qu'elle repose sur des analyses de cas. La généralisation des résultats, qui mérite d'être questionnée pour toute recherche, l'est donc d'autant plus ici. Les résultats auraient-ils été différents si le nombre de participants avait été plus nombreux (douze au lieu de six, vingt-cinq au lieu de six) ? C'est possible même si trois éléments permettent de ne pas donner trop de poids à cette première limite. Premièrement, on note que les participants sont différents les uns des autres, du point de vue du genre, du nombre d'années d'expérience, des responsabilités dans les équipes (chefs de file ou non) et qu'ils travaillent dans deux établissements eux-mêmes différents. Si l'on utilisait un concept méthodologique hors de notre épistémologie clinique, on pourrait dire que « l'échantillon » n'a pas été réalisé au hasard dans la mesure où il embrasse des « types » d'enseignants vaudois différents et variés. Deuxièmement, plus fondamentalement, on peut regretter le nombre réduit de participants, mais on se rassure en mesurant que celui des situations analysées dépasse la cinquantaine, celui des situations qui ont été filmées et observées dépasse la centaine. Cet élément renvoie à la question de l'unité d'analyse : en effet, si celle-ci était représentée par l'acteur social comme c'est le cas dans des études par questionnaires en psychologie sociale par exemple, les résultats de l'étude seraient en effet limités. Mais dans les études cliniques par nature « situées », c'est par définition la « situation » dans laquelle il ou elle agit qui est l'unité d'analyse. Troisièmement, a émergé dans cette étude (comme il est habituel de l'observer dans ce type de démarche clinique), le phénomène dit de « saturation des données ». Celui-ci revient, en l'occurrence, au fil des analyses, à identifier de plus en plus souvent des processus récurrents de développement et, à terme, à ne plus percevoir de nouveaux processus, de nouveaux scénarios. Cette saturation des données est également un moyen de valider des résultats à partir de nombreuses situations analysées de façon approfondie auprès d'un nombre réduit de participants. Il apparaît donc que les résultats obtenus à l'issue de cette étude ne peuvent être aveuglément généralisés et ils méritent d'être confirmés ou réfutés par d'autres travaux. Ils nous semblent néanmoins apporter une contribution crédible dans le concert des travaux visant à comprendre l'activité évaluative d'enseignants confrontés à une réforme.

Une deuxième limite plus consistante apparaît concernant la posture de la chercheuse. En effet, étant ancienne enseignante et formatrice, nous étions en même temps impliquée dans les enjeux du sujet (la réforme de l'évaluation dans notre canton) et toutefois, au cours de la thèse, supposée adopter une neutralité lors de l'étude, comme il est nécessaire dans toute démarche scientifique. Cette neutralité est-elle crédible au regard de ces fonctions cumulées ? N'y a-t-il pas eu des biais lorsque nous avons choisi le sujet, quand nous nous sommes orientée vers tel et tel établissement (et pas d'autres), avons négocié avec tels participants potentiels (et pas d'autres), avons sélectionné telles situations à analyser (et pas d'autres) ? Habituellement d'ailleurs, les recherches en ergonomie et psychologie du travail sont réalisées par des « non spécialistes » (celui ou celle qui mène l'étude n'est pas conducteur de train, empaqueteuse dans l'industrie alimentaire, tailleur de pierres, etc.), ce qui facilite grandement la prise de distance avec le sujet. Concernant cette thèse, les multiples fonctions prises en charge par la personne qui a mené la recherche suscitent des doutes légitimes sur ses « décisions de chercheuse » non explicitées, ses possibles croyances préalables non repérées, ses possibles interprétations de professionnelle (c'est-à-dire non validées par les données). Et il est difficile de gommer catégoriquement ces doutes, même si, là aussi, plusieurs éléments permettent de pondérer cette limite. D'abord, cette question de la posture a été posée et mise en débat avec les directeurs de thèse dès le départ et tout au long de l'étude, établissant progressivement une « distance » avec les enjeux du sujet, pointant systématiquement les interprétations faciles, les « allant de soi ». Cet établissement progressif s'est traduit concrètement dans les choix des situations à analyser et dans les modalités d'entretien qui ont rapidement évolué au cours de l'étude, la chercheuse maîtrisant de mieux en mieux les outils en lien avec le cadre théorique (voir partie 1.2). De plus, les potentiels biais relatifs aux interprétations ont été dès le départ bornés par une méthodologie rigoureuse de traitement des données (voir partie 2.3). De façon peu contestable, on peut dire qu'un autre chercheur, étranger au sujet, et disposant des mêmes données et des mêmes outils de traitement serait parvenu aux mêmes résultats que nous (c'est aussi pour cela que nous avons procédé à une triangulation des chercheurs, voir partie 2.3.3). Enfin à propos de notre posture de la chercheuse-enseignante-formatrice, un signe paraît particulièrement éclairant : celui de résultats inattendus. En effet, nous ne nous attendions pas du tout par exemple à ce que les participants soient autant affectés par les difficultés vécues par certains élèves au point de modifier les prescriptions sans mauvaise conscience, ni à ce que tous soient aussi intéressés par l'activité évaluative de leurs collègues lors des autoconfrontations croisées, au point de changer de posture, par exemple vis-à-vis de la co-évaluation. Or, si l'ambiguïté du statut de la chercheuse avait opéré, à l'insu de tous, par le choix des participants, des situations ou des analyses, elle aurait conduit, comme on l'observe d'ailleurs souvent chez certains apprentis-chercheurs, à des résultats attendus, des confirmations de croyances professionnelles. Malgré ces éléments de débat, l'interrogation sur les problèmes engendrés par les multiples fonctions d'une chercheuse ayant en même temps un passé de professionnelle dans le domaine de l'étude reste ouverte. On se rend compte

qu'il faut s'en prémunir tout au long de l'étude, y revenir et construire progressivement la bonne distance avec le sujet et les participants.

La troisième limite peut être résumée par la périphrase suivante : « tout ce que l'étude n'a pas envisagé et qu'il aurait été intéressant d'approfondir ». Dans cette thèse, les sujets de frustration sont de plusieurs ordres, ce qui donne lieu à des perspectives de recherche que nous développons dans les parties suivantes. Par exemple, nous avons choisi au cours de la deuxième année d'étude d'intégrer dans notre cadre théorique le modèle des systèmes d'activité d'Engeström, en complément de la clinique de l'activité. Notre sujet semblait s'y prêter, la réforme de l'évaluation confrontant des enseignants, des concepteurs de réforme (eux-mêmes issus de deux institutions différentes), mais aussi des élèves (voir partie 1.1.3). Or, si nous avons des données importantes sur le système d'activité des enseignants et, dans une moindre mesure, sur celui des concepteurs (entretiens au cours de la pré-enquête), rien n'avait été prévu pour documenter le système d'activité des élèves. Dès lors, les interprétations relatives au dialogue et aux tensions entre systèmes d'activité sont incomplètes, voire tronquées concernant le système d'activité des élèves car reposant sur de simples observations professionnelles (et notes ethnographiques prises durant les leçons filmées) de ces élèves par la chercheuse (voir ci-dessus ce qui est dit sur notre expérience d'enseignante et de formatrice) et sur le discours des participants sur les réactions d'élèves. Pour dépasser ces interprétations non contrôlées, plusieurs pistes sont envisageables, notamment le recours à la méthode de « l'intérêt en situation » (voir ci-dessous partie 5.3).

De même, on peut regretter que cette analyse d'activité des enseignants ne prenne pas en compte les spécificités didactiques des épreuves d'évaluation concernant la réforme. En effet, comme nous l'avons noté, ces épreuves ont été conçues par un groupe de travail qui a hésité sur les choix didactiques à privilégier, certaines situations étant franchement analytiques et technicistes, d'autres au contraire plus interactives et rendant compte de « compétences » plus complexes. Or, cet aspect n'a été envisagé qu'indirectement, sous forme de courtes allusions. Il aurait été souhaitable, en complément de l'analyse d'activité, de procéder en parallèle à une véritable analyse didactique des situations d'évaluation et des critères, avec des outils conceptuels appropriés, comme tentent de le réaliser certains auteurs (Grosstephan & Brau-Antony, 2018).

Enfin, bien que la recherche menée soit par principe « située », c'est-à-dire focalisée sur « la situation » et, indépendamment de déterminants extérieurs, sur le dialogue entre les acteurs sociaux et l'environnement de chacune de ces « situations », on aurait envie de mesurer le poids des tenants institutionnels, sociaux, générés des données traitées. Cela donnerait lieu à une autre étude, de nature sociologique, qui permettrait d'envisager le sujet sous un autre angle, avec d'autres postulats que ceux de la psychologie du travail et de l'ergonomie (l'établissement scolaire, le quartier, le contexte social ou encore l'âge des participants et leur genre déterminent ce qui se passe « en situation »).

5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois

En portant la focale sur l'activité évaluative des enseignants d'EPS dans un contexte particulier, cette thèse apporte un éclairage nouveau à la problématique de l'évaluation dans cette discipline, largement débattue dans les milieux éducatifs sans toutefois déboucher sur un consensus. Le paradoxe lié à une réforme qui impose des évaluations standardisées dans un système évaluatif dont la fonction est principalement informative constitue un champ d'investigation intéressant.

Cette recherche, qui se voulait en même temps épistémique et transformative, a non seulement impacté les participants, mais donne aussi des pistes de formation qui s'appuient sur la méthode utilisée, bien qu'elle soit coûteuse en temps. Nous avons pu démontrer l'impact à court terme de ce travail transformatif sur l'activité évaluative de nos six participants, mais son utilité s'étend de manière plus générale et à plus long terme à la profession.

Cette étude confirme le rôle spécifique de l'EPS dans un contexte non certificatif déjà relevée durant les années qui ont précédé la réforme de 2015 (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Elle révèle le professionnalisme des enseignants d'EPS vaudois malgré l'absence de notes et de contrôle institutionnel. L'éclairage nouveau qu'apporte notre travail est à mettre en lien avec l'introduction d'évaluations standardisées et la réception ambiguë qu'implique toute réforme chez les professionnels dans ce domaine (Yerly, 2014). En effet, si les évaluations cantonales obligatoires posent des problèmes en termes de temporalité et réduisent la marge de manœuvre des enseignants pour prendre en compte les difficultés des élèves, cette recherche-intervention rend compte d'une vitalité des travailleurs à proposer une évaluation sommative de qualité. Cette « riposte » professionnelle comporte toutefois des signes de souffrance au travail liés au sentiment de ne pas être reconnu comme un enseignant à part entière et de ne pas être pris en considération dans les décisions des autorités de tutelle. À ce sujet, cette étude montre l'importance d'offrir un meilleur accompagnement aux enseignants lors d'une réforme, par la prise en compte de la dimension subjective de leur métier. Cette dernière n'apparaissant ni dans les textes de lois, ni dans le PER, nous pensons qu'il est indispensable d'en tenir compte dans les prescriptions à propos de l'évaluation sommative.

D'un point de vue institutionnel, ce travail met en exergue la nécessité de favoriser le dialogue entre les différentes instances, tout d'abord entre le SEPS et les chefs de file, puis aussi au sein des files d'EPS, entre le chef de file et son équipe. Les séances réunissant les chefs de file d'EPS de tous les établissements scolaires vaudois laissent actuellement trop peu de place au débat et à la négociation, selon nous. Ces rencontres annuelles, parfois biennuelles, sont encore marquées par la verticalité des rapports et ont une fonction prioritairement informative, dans le but de transmettre des directives ou

relayer des décisions prises en amont par la DGEO, par exemple. Ces séances s'inscrivent donc dans une démarche « descendante » caractéristique des organisations dites hiérarchiques (Powell, 1990) qui ne convient plus aux évolutions des organisations de travail modernes, notamment celles des milieux éducatifs. Il conviendrait donc de convier les responsables des équipes pédagogiques à des réunions plus « horizontales » permettant des prises de décisions partagées et une meilleure collaboration entre les différents acteurs de l'EPS vaudoise. Cette démarche « ascendante » qui réintègre la subjectivité du métier dans les prescriptions, est également souhaitable au sein des collectifs de travail, notamment en lien avec le statut des membres de la file d'EPS. Notre étude met en lumière des divergences de fonctionnement dans les deux établissements : d'un côté, une répartition du travail qui favorise les échanges et les collaborations, et de l'autre, une organisation plus hiérarchique où les décisions sont prises essentiellement par le chef de file. Ces observations sont sans doute représentatives de ce qu'il se passe dans d'autres établissements. Notre recherche montre l'importance de la dimension interactionnelle, du « travail en nœuds », dans le développement de l'activité professionnelle, et son impact sur la santé au travail. Dans la mesure où le travailleur enseignant est fondamentalement et concrètement autonome dans sa classe, animé par de forts motifs, il est vain de perpétuer un système qui laisse croire qu'il suffit de lui signifier des injonctions pour qu'il les suive.

Dans ce but d'installer un meilleur dialogue et une meilleure communication, il serait également bénéfique de favoriser les échanges et de renforcer la collaboration entre les différents acteurs de l'EPS vaudoise, à commencer par une plus grande collaboration entre le SEPS, responsable des programmes et de l'évaluation, et la HEP responsable de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS vaudois. Si ces deux entités sont en contact régulièrement, une meilleure coordination des activités de chacune pourrait cependant être réalisée, notamment dans le champ de la recherche à propos de l'évaluation. Il y a donc lieu non seulement d'harmoniser les visées de l'EPS et de son système d'évaluation, mais aussi de permettre le débat, par exemple lors des Journées cantonales de formation continue de la HEP ou lors des réunions de l'Association vaudoise d'éducation physique scolaire (AVEPS).

En matière de communication, rappelons la relative opacité dans laquelle le travail de conception des nouvelles évaluations cantonales a été réalisé. Les désaccords et les débats parmi les membres du GT-PER n'ont pas été rendus publics et la communication s'est faite principalement *via* les séances de chefs de file sous la forme d'une information monodirectionnelle du produit fini basée principalement sur l'explication des « règles » formelles du nouveau cadre cantonal d'évaluation, sans entrer dans l'explicitation des enjeux de la réforme. Cette opacité visait sans doute à offrir une image d'unité, mais l'étude tend à montrer qu'elle est finalement inefficace car, en préservant la

sacralité des textes officiels et réglementaires de la réforme, elle entretient la verticalité, ou plus exactement un simulacre de verticalité.

On l'a dit, l'introduction de la réforme s'est faite relativement rapidement et les évaluations cantonales n'ont pu faire l'objet d'aucune étude exploratoire qui aurait sans doute permis d'identifier certains manques ou d'éventuelles confusions. Les critiques et oppositions des enseignants d'EPS révélées lors de l'enquête du SEPS en 2018 (Grandchamp et al., 2020) ont toutefois été prises en compte, ce qui a donné lieu à une révision des six évaluations cantonales dès mars 2019. Un nouveau groupe de travail réunissant trois enseignants spécialistes d'EPS dont un doyen (adjoint pédagogique), deux formateurs de la HEP et un adjoint pédagogique du SEPS (responsable du groupe) s'est engagé à revisiter le cadre cantonal d'évaluation à raison d'une séance par mois durant deux ans. Concernée de près par la problématique de l'évaluation en tant qu'enseignante d'EPS et formatrice, j'ai été invitée à participer à ce groupe de travail. Les premières séances ont permis de mettre à plat les manquements en termes de communication aux enseignants et la nécessité d'un document d'accompagnement précisant les intentions du GT-PER et la fonction de l'évaluation sommative dans le canton de Vaud. Les rencontres suivantes ont servi principalement à questionner les six évaluations cantonales, de manière à clarifier, parfois simplifier, les situations d'évaluation et les critères d'évaluation. Au regard des préoccupations récurrentes mises en lumière dans cette thèse, il convient que ces révisions aillent dans le sens d'une simplification des évaluations cantonales obligatoires. En outre, il y a lieu non seulement d'intégrer davantage la subjectivité de l'enseignant, mais aussi de communiquer clairement les intentions de la réforme et préciser la marge de manœuvre donnée aux enseignants d'EPS pour s'approprier les prescriptions et adapter les évaluations au contexte (niveau de la classe, nombre d'élèves, contraintes horaires, etc.).

Du point de vue professionnel, notre étude rend compte des différentes modalités utilisées par les enseignants d'EPS vaudois pour opérationnaliser les prescriptions, de leurs difficultés - malgré leur statut de spécialistes - à mettre en place des évaluations complexes, à l'instar des évaluations cantonales Jeux 10^e et 11^e qui se déroulent en situation de jeu. Ce manque d'efficacité, déjà observé par Descœudres (2019) à propos des enseignants novices, concerne donc aussi les enseignants plus expérimentés lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle manière d'évaluer. Si, de prime abord, ce besoin d'opérations n'apparaît pas aussi préoccupant que chez les débutants, notre étude met en évidence le développement d'une « efficacité subjective » fondée sur des motifs typiques du « genre enseignant d'EPS vaudois ». Dans ce sens, il y a lieu de proposer des formations initiales et continues qui permettent aux enseignants novices et chevronnés d'appréhender de nouvelles approches, qui leur permettent de gagner en efficacité (proposer des évaluations qui aient du sens pour les élèves et favorisent leurs apprentissages) sans pour autant engendrer une surcharge de travail trop importante. On pense, par exemple, aux « évaluations pour les apprentissages » (*assessment for learning*) qui

visent à évaluer les élèves en situation « réelle » et favorisent l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage, notamment grâce à l'auto- et la co-évaluation (López-Pastor et al., 2013). Si le contexte non noté de l'EPS vaudoise constitue un terreau fertile pour l'implantation de ce type d'évaluations alternatives (Leirhaug & MacPhail, 2015), la prise en compte de la dimension subjective du métier est une nécessité. À ce sujet, on relève l'intérêt que représenterait la mise en place d'une recherche multi-référencée, associant la clinique de l'activité et le champ de la didactique de l'EPS, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Grosstephan & Brau-Antony, 2014, 2018).

5.3. Perspectives de prolongement

C'est dans la double perspective de combler un manque d'efficacité en ce qui concerne la mise en œuvre d'évaluations plus « formatrices » et de prendre en compte la dimension subjective de ce fait didactique qu'est l'évaluation (Brau-Antony, 2001), que j'ai pris part à un projet collectif au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) en didactiques de l'EPS de la HEP Vaud. Ce projet, qui s'adresse enseignants d'EPS du secondaire 1, vise à développer des outils d'enseignement permettant la mise en place d'une « évaluation pour les apprentissages » en accord avec les prescriptions cantonales. Dans un premier temps, une étude sera menée dans une dizaine de classes du canton et portera sur les jeux collectifs, précisément le Badminton. Des séquences d'enseignement basées sur les principes de l'évaluation pour les apprentissages seront proposées aux enseignants afin de leur donner des outils. Les objectifs de cette étude sont multiples. Ils visent non seulement à tester les effets de ce dispositif sur les apprentissages, l'engagement et la motivation des élèves, mais aussi à analyser l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS confrontés à la mise en place de ces évaluations alternatives. Nous nous intéresserons particulièrement aux tensions, sources de conflits intrapsychiques, ressenties par les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre des séquences d'enseignement « clé en main » et des situations d'évaluation pour les apprentissages. Si des travaux récents à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève montrent l'importance d'apprendre aux élèves à se co-évaluer (Buyck et al., 2021), la prise en compte de l'activité de l'enseignant dans ce processus ne doit pas être négligée (Grandchamp, 2019). Or, cet intérêt croissant à l'égard des pratiques de co-évaluation est aussi associé, comme l'étude le démontre, à des hésitations qui trouvent leur origine dans les conceptions des enseignants d'EPS. À ce sujet, il semble donc important de renseigner les enseignants sur les bienfaits de l'évaluation par les pairs, mais aussi de les former.

Ce projet constitue donc un prolongement scientifique de notre travail doctoral dans la mesure où il ouvre des perspectives d'innovation dans le respect du PER et du cadre cantonal d'évaluation pour le secondaire 1. Cette première étude en situation de jeu en sport de renvoi, le badminton, s'inscrit dans le champ des deux évaluations cantonales Jeux 10^e et 11^e axées sur des compétences tactico-

techniques (se placer pour défendre et organiser le jeu) et socio-cognitives (gérer un match et jouer dans le respect des règles, de l'adversaire et de l'arbitre) (voir annexe D p. 355 et 362). Par la suite, l'idée est d'étendre la démarche aux autres thématiques du cycle 3 en déposant une demande de financement au Fonds national suisse (FNS) qui subventionne et encourage les projets de recherche. Du point de vue heuristique, ces études permettront d'enrichir les cours didactiques en EPS de la HEP Vaud en apportant un éclairage nouveau sur l'évaluation en EPS et les pratiques évaluatives des enseignants vaudois. Ces nouvelles approches pédagogiques (*Sport Education, Game sense approach, Teaching Game for Understanding*) semblent convenir à la culture vaudoise dans la mesure où elles visent à responsabiliser les élèves en priorisant leur plaisir et leur engagement (Penney et al., 2009). Ces démarches ont pour but de renforcer la place de l'évaluation dans les instituts de formation (Pasquini, 2021) et de mettre en évidence l'importance de former les enseignants à évaluer ou à faire évaluer les élèves.

D'un point de vue scientifique, il serait souhaitable aussi de prolonger l'étude réalisée, notamment en approfondissant l'analyse des systèmes d'activité. De fait, comme nous l'avons pointé ci-dessus en partie 5.1, une des limites importantes de cette étude consiste à ne pas avoir documenté le système d'activité des élèves, ce qui a obligé à formuler des interprétations non contrôlées. Pour dépasser cette faiblesse, plusieurs pistes sont envisageables. L'idéal serait de procéder à des entretiens d'autoconfrontation, voire des entretiens compréhensifs. Mais face à la lourdeur des procédures et aux difficultés pour obtenir des autorisations administratives dans le contexte scolaire vaudois, il serait préférable de recourir à la méthode de « l'intérêt en situation », consistant en des questionnaires très rapides à faire remplir en fin de leçon par les élèves. Cette méthode, à propos de laquelle notre équipe de recherche a déjà obtenu des autorisations officielles, est pratique, peu invasive, et comporte l'avantage de donner une « photographie » à chaud des réactions d'élèves ; enfin, elle est « située », donc compatible avec notre cadre théorique clinique (Roure et al., 2019). En disposant de données valides sur le système d'activité des élèves, il serait possible de pousser plus loin l'analyse des transactions négociées entre enseignants et élèves à propos des épreuves d'évaluation et de mieux comprendre les écarts au prescrit.

Concernant cette thèse, au-delà des apports institutionnels et professionnels dont nous venons de parler, cette recherche apporte un éclairage scientifique nouveau par rapport aux études menées jusqu'ici, dans la mesure où elle permet d'appréhender l'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS, et non les pratiques rapportées, c'est-à-dire ce que les enseignants disent de leurs pratiques évaluatives (Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; Mougenot, 2013). Basé sur un cadre méthodologique et conceptuel, ce travail doctoral a cherché à être validé par le biais de deux publications dans des revues scientifiques ainsi que sur plusieurs communications dans des colloques nationaux et internationaux. Ce travail traite d'une problématique sociale très importante qui préoccupe les milieux éducatifs et

scientifiques. Il apporte des réponses quant à la manière dont les enseignants d'EPS s'approprient et intègrent les prescriptions au sein de leur classe, besoin relevé par Cordoba et Lenzen (2018). En investiguant le curriculum réel des enseignants d'EPS en contexte de réforme, cette thèse comble un manque relevé par Lenzen, Poussin et Dénervaud (2012) en analysant finement les besoins des enseignants. Elle contribue à ouvrir des perspectives efficaces en termes d'accompagnement lors de l'entrée en vigueur de nouvelles prescriptions. Si la littérature internationale fait état de nombreuses études portant « sur » (*on*) les élèves et les enseignants, peu de recherches qualitatives « avec » (*with*) les enseignants n'ont été réalisées (Dyson, 2014). Pourtant les recherches collaboratives comportent des bénéfices (Yerly & Kappeler, 2015). Les enseignants étant partie prenante du collectif dans les entretiens d'autoconfrontation, par le questionnement, les relances et la controverse, le chercheur n'est plus positionné en surplomb. Il devient « co-enquêteur » avec le professionnel pour mettre à jour les ressorts du travail et participer ainsi, comme tout acteur social, à l'amélioration de notre système d'enseignement et de notre système social.

Références bibliographiques

NB : Les références sont présentées selon les normes APA 7^e édition

- Abonnen, D., & Boda, B. (2016). *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS. Actes de la Biennale de l'AE-EPS des 17-18 octobre 2015*. Saint-Mandé : AEEPS.
- Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3, 73-87.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). De Boeck.
- Allal L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 3 (pp. 348-352). Elsevier.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et de leurs paradigmes de référence. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 181-194). De Boeck.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: a review of publications in French. In *Formative Assessment: Improving learning in secondary Classrooms* (pp. 265-290). OECD Publication.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgement in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 151-165). Springer.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors série, 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 250-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Annerstedt, C., & Larsson, H. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1356336X17730307>
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique. *AECSE*, 6, 3-11.
- Arslan, Y., Erturan Ilker, G., & Demirhan, G. (2013). The Impact of a Developed Measurement and Evaluation Development Program on Pre-service Physical Education Teachers' Perceptions Related to Measurement and Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1119-1124.

- Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du FLE: ouvertures et repérages. *Anales de Filologia Francesca*, 18, 17-29.
- Avery, M. (2012). Web-Based Assessment of Physical Education Standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 27-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598776>
- Bertone, S., Charliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.-P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
- Bezeau, D., Musard, M., & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS [En ligne]*, 49 | 2021, 2-34. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>
- Biddle, S., & Goudas, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, 47(2-3), 135-144.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Bonneau, C. (2010). Conceptualiser l'articulation technologie-organisation dans une perspective communicationnelle : entretien avec Carole Groleau. *Composite*, 13(1), 86-110.
- Bourgeois, L. (1996, 23-24 novembre). EVM 96 lance le défi de changer les mentalités au sein de l'école. *24heures*, 30-33.
- Bourghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 147-162). PUF.
- Boutet, A., Chauvin, C. & Gress, M. (2010). *Approche stratégique de l'introduction des NTIC dans le secteur de la pêche maritime* [rapport en ligne]. GIS M@rsouin. http://www.marsouin.org/IMG/pdf/Rapport_M_rsouin_Boutet_Chauvin.pdf
- Brau-Antony, S. (1991). Basket-ball : comment donner un sens aux apprentissages. *EP.S*, 232, 38-41.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 3(56), 93-108.
- Brau-Antony, S., & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS: concepts et contributions actuelles*. Actio.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2006). Développer des compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative en formation initiale d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Res Academica*, 24(2), 87-102.

- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97. <https://doi.org/10.7202/1049398ar>
- Brau-Antony, S., & Hubert, B. (2014). Curriculum en Education Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions Vives*, 22, 67-82.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, T., & Levy, J.-F. (2005). Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège. *Les Dossiers*, 160.
- Brown, T. D., & Penney, D. (2016). Interpretation and enactment of Senior Secondary Physical Education: pedagogic realities and the expression of Arnoldian dimensions of movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In *Ecrits en hommage à I. Meyerson* (pp. 187-212). PUF.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Etude de cas en classe de sixième de collège* [Thèse de doctorat non publiée]. Université d'Aix-Marseille.
- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35-60.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège: ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), 439-459.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Eds.) (2011). *L'évaluation, une menace?* PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Buyck, Y., Lenzen, B., & Voisard, N. (2021, 21 mai). *Difficulté des enseignants à tenir compte des différences entre élèves quant à leur capacité de s'évaluer entre pairs en danse au primaire* [Communication]. 2^e Biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne.
- Cain, D. E. II. (2010). *Beliefs and practices about implementing technology in physical education* [Dissertations Abstracts international]. Walden University. <https://www.proquest.com/docview/501675911?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 0, 17-26.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs* 3, 12, 55-74.
- Calvès, A. E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue tiers Monde*, 200, 735-749.
- Chappuis, V., Kerlan, A. et Lemonchois, M. (2008). L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges. Dans A. Seban (Ed.), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. La Documentation française.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. *Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette*, 24.

- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education permanente*, 177.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4(68), 289-316.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps* 3, 59, 23-42.
- Cogérino, G. (2009). Enseignement d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spirale*, 43, 9-19.
- Cogérino, G. (2011). Concevoir une évaluation équitable. *Revue EP&S*, 349, 14-17.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- Collier, D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale (Version 2.0)*. CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. CDIP. http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Conseil d'Etat du canton de Vaud (2015). Règlement d'application de la loi du 18 décembre 2012 sur l'éducation physique et le sport (RLEPS) du 24 juin 2015. Art. 20, Évaluation de l'EPS, p. 3.
- Constantinou, P. (2017). Instructional Assessment Strategies for Health and Physical Education. *Strategies*, 30(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297747>
- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires. In M. Aceti, C. Jaccoud, & L. Tissot (Eds.), *Faire corps: temps, lieux et gens* (pp. 25-42). Alphil.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octarès.
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 34(1), 21-38.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. INRP.
- David, B. (2003). *Équité et arrangements évaluatifs, certifier en éducation physique et sportive*. INRP.
- David, B. (2006). Quelles recherches développer dans le domaine de l'évaluation en éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Kuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport: recherches actuelles* (pp. 422-429).

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 195-210). De Boeck.
- Demonty, I., Fagnant, A., & Dupont, V. (2015). Analyse d'un outil d'évaluation en mathématiques : entre une logique de compétences et une logique de contenu. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1036761ar>
- Département de la Formation et de la jeunesse du canton de Vaud (Service de l'éducation physique et du sport). (2002). Éducation physique et sportive 5e-9e. CADEV.
- Descœudres, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.
- Descœudres, M., & Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS*, 45, 41-64.
- Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 43-82. <https://doi.org/10.7202/1034583ar>
- Dinan Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503. <https://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Dir, M. (2017). *Analyse de l'activité professionnelle des tuteurs en formation à distance* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Lyon II.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Duru-Bellat, M. (2009). Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. In L. Mottier Lopez (Ed.), *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0047>
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152.
- Eisenbeis, J., & Maccario, B. (1979). Les objectifs en questions ou questions sur les objectifs. *EP.S*, 156, 6-12.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.

- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 135-173). PUF.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of change. *Journal of Educational Change Activity Theory and School Innovation*, 9(4), 379-383.
- Fabre, J. (2009, 5-6 septembre). Anne-Catherine Lyon ose un plan détonant pour l'école vaudoise. *24heures, 5-6 septembre*, 10.
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (pp. 264-282). CNRD Editions.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15.
- Figari, G. (2012). Configurations pour une épistémologie de l'évaluation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 211-224). De Boeck.
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire [en ligne]. *Travail et formation en éducation*, 4 | 2009. <http://journals.openedition.org/tfe/949>
- Gélin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.
- Genelot, S., Gardes, D., Mansanti, J., & Pinsard, N. (2016). Evaluer par compétences ou évaluer sans noter ? *Education permanente*, 208(3), 89-100.
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1).
- Gérard, F.-M. (2010). Chapitre 15. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In *La formation des enseignants en Europe* (pp. 231-241). De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 153(1), 75-92.
- Gilléron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Peter Lang.
- Gilléron Giroud, P., & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>
- Gilléron, P., & URSP, L. S. (2003). Abandon de l'évaluation traditionnelle du travail des élèves dans le canton de Vaud: attentes à l'origine des innovations et point de vue des familles. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale-Université de Liège*, 15(16), 521-530.
- Glennon, W., Hart, A., & Foley, J. T. (2015). Developing Effective Affective Assessment Practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 40-44.
- Grandchamp, A. (2019). Les pratiques évaluatives alternatives et l'autonomie de l'élève en EPS. In J. Méard (Ed.), *Enseigner l'autonomie en EPS* (pp. 55-62). Éditions EP&S.
- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale*, 61, 3-17.
- Grandchamp, A., & Quin, G. (2018, 18 mai). *L'évaluation en EPS dans le canton de Vaud à la lumière de la littérature scientifique* [Communication] 1^{re} Biennale romande de la recherche en éducation physique, Lausanne.
- Grandchamp, A., Quin, G., & Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignant·e·s face aux réformes: le cas des «évaluations cantonales» au secondaire inférieur

dans l'éducation physique vaudoise. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 482-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.10>

- Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, (1), 217-235.
- Groleau, C., & Mayere, A. (2009). Médecins avec ou sans frontière : contradiction et transformation des pratiques professionnelles. In L. Bonneville, S. Grosjean, & A. Mayere (Eds.), *Rationalisation des organisations hospitalières* (pp. 67-83). Presses Universitaires du Mirail.
- Grosstephan, V., & Brau-Antony, S. (2014). Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs. *eJRIEPS*, 33, 49-65.
- Grosstephan, V., & Brau-Antony, S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS: les apports des approches ergonomique et didactique. *eJRIEPS, Numéro spécial 1*, 129-144.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Hadji, C. (2016). Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive ? In B. Boquet (Ed.), *La fièvre de l'évaluation : quels symptômes, quels traitements ?* (pp. 113-135). Presses universitaires du Septentrion.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Harvey, S., & Gittins, C. (2014). Effects of integrating video-based feedback into a teaching games for understanding soccer unit. *Agora para la educación física y el deporte*, 16(3), 271-290.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Education and Society*, 19(1), 41-62.
- Hay, P., & McDonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/09695940802164184>
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G., & Grossrieder, G. (2021). *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Loisirs et pédagogie.
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 27-43.
- Holt/Hale, S. A., & Persse, D. (2015). The National Physical Education Standards and Grade-level Outcomes: The Future of Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 14-16.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Education permanente*, 208(3), 53-64.
- Kretschmann, R. (2015). Effect of Physical Education Teachers' Computer Literacy on Technology Use in Physical Education. *Physical Educator*, 72(5), 266-277.
- Kübler-Ross, E. (1975). *Les derniers instants de la vie (The last instants in life)*. Édition Labor et Fides.
- Lafontaine, D., Soussi, A., & Nidegger, C. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques. In D. B. Supérieur (Ed.), *Évaluations en*

- tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01>
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lau, A. M. S. (2016). Formative good, summative bad? *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 483-500.
- Laveault, D. (2017). Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation. Contribution de Jean Cardinet. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 23-29.
- Laveault, D. et Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for learning : Meeting the challenge of implementation*. Springer International.
- Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves du second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *Staps*, 79, 49-66.
- Lentillon-Kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 89-108.
- Lentillon-Kaestner, V., Allain, M., Deriaz, D., & Voisard, N. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Editions EME.
- Lentillon-Kaestner, V., & Grandchamp, A. (2020). L'évaluation sommative en éducation physique, du prescrit aux pratiques : le cas du canton de Vaud, un contexte non noté. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 143-164). EME éditions.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté: une revue de littérature. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(27). <https://doi.org/10.4000/ejrieips.3103>
- Lenzen, B., Déneraud, H., & Poussin, B. (2012, 11-13 janvier). *Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive* [Actes en ligne]. 24^e colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », Luxembourg. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88685>

- Lenzen, B., Poussin, B., Dénervaud, H., & Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique: influence de l'ancienneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(1), 137-164.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.
- Lemonchois, M. (2009). Création artistique et apprentissages en français: les classes à Projet Artistique et Culturel. *Synergies Europe*, 4, 43-54.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans les écoles primaires ? *Encounters on education*, (11), 99-114.
- Lenzen, B., Barthe, C., Cordoba, A., Deriaz, D., Poussin, B., Pürro, C., Saillen, L., Suter, Y. & Voisard, N. (sous presse). Merging observational and interview data to study and improve the adaptability of the products of didactic engineering to ordinary teaching in physical education. *Physical education and Sport Pedagogy*.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- Letessier, J. (1952). Le brevet sportif scolaire. *Revue EP&S*, 11, 7-8.
- Lhuillier, D. (2006). Clinique du travail: enjeux et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 12, 205-219.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente-Catalan, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- Lorson, K., & Mitchell, S. (2016). Advocacy, Assessment and Accountability: Using Policy to Impact Practice in Ohio. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 44-49.
- Lu-Ho, H., Iwen, H., & Gwo-Jen, H. (2016). Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course. *Computers and Education*, 96, 55-71.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 439-460. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8>
- Maccario, B. (1984). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Vigot.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- Maggi, B. (1996). Coopération et coordination : enjeux pour l'ergonomie. In J.-C. Spérandio (Ed.), *L'Ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain*. Octarès.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Octarès.

- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78-93.
- Marsenach, J. (1978). Définir les objectifs ... de l'éducation physique. *EP.S*, 150, 62-67.
- Martin, C., Horton, M. L., & Tarr, S. J. (2015). Building Assessment Tools Aligned with Grade-level Outcomes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 28-34.
- Martinand, J. L. (2000, octobre). *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* [Conférence de clôture]. Colloque « Les pratiques de l'enseignement supérieur » de AECSE/CREFI, Toulouse.
- Méard, J. (1987). La co-évaluation en EPS : innovation ou gadget pédagogique ? *Revue EP&S*, 207, 41-45.
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. [Notes de synthèse]. Université Aix-Marseille 1.
- Méard, J., & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Editions Revue EP.S.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2. <http://tfe.revues.org/>
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Octarès.
- Méard, J., & Grandchamp, A. (2017). Les différentes formes d'évaluation. In M. Travert & O. Rey (Eds.), *L'engagement de l'élève en EPS* (Vol. 85, pp. 171-177). Revue EP.S.
- Méard, J., & Klein, G. (2001). Les programmes d'EPS « lycées ». Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. *EP.S*, 291, 9-15.
- Méard, J., & Moussay, S. (2007, mars). *Comment former aux règles du métier d'enseignant ? Hypothèses et perspectives pratiques. Analyse des pratiques d'enseignement de l'E.P.S. : expériences marquantes et gestes professionnels [Communication]*, Clermont-Ferrand.
- Méard, J., & Saujat, F. (2008). Le nécessaire écart entre travail prescrit et travail réel en EPS. In J. Brehon & Niedzwialowska, Enseigner l'EPS: entre le dire et le faire. *Dossier EP.S*, 77, 19-26.
- Méard, J., & Zimmermann, P. (2012, 22-24 mai). *La construction identitaire des enseignants débutants et la renormalisation de la prescription* [Communication]. Colloque international "Formes d'éducation et processus d'émancipation" du CREAD, Rennes.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral*. PUF.
- Merle, P. (2012). 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? [14. Assessing through Grades: Reliability and Reforms?]. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0218>
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* [Thèse de doctorat non publiée]. CNAM.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

- Morrisette, J., & Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-25). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0007>.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L., & Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices: a tool for building assessment capacity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293001>
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-53. <https://doi.org/10.7202/1024890ar>
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Mougenot, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive* [Thèse de doctorat, Université René Descartes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415/>
- Mougenot, L. (2016a). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Presses universitaires de Rennes.
- Mougenot, L. (2016b). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps 1, 111*, 29-41.
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants: Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Montpellier 3.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 385-400.
- Moussay, S., Méard, J., & Etienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 69-83.
- Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices: étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 105-128.
- Nazari, H., Jafari, E. M., Nasr, A. R., & Marandi, S. M. (2017). School Physical Education Curriculum of Iran from Experts' Perspective: "What It Is and Should Be". *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(5), 971-984.

- Ni Chròinìn, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2010). Vers plus d'épreuves externes : une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud & N. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 165-185). Lang.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- O'Connor, J., Jeanes, R., & Alfrey, L. (2016). Authentic inquiry-based learning in health and physical education: a case study of 'r/evolutionary' practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 201-216.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Office fédéral du sport suisse (OFSP) (2010). *Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive*. OFSP.
- Oh, J., & Graber, K. C. (2017). National Curriculum for Physical Education in the United States. *Quest*, 69(2), 220-235. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1218776>
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. PUF.
- Ouvrier-Bonnez, R., Remermier, C., & Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves. *Education permanente*, 146, 99-114.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89. <https://doi.org/10.4000/activites.2053>
- Palao, J.-M., Hastie, P.-A., Cruz, P.-G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillepsie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Périsset-Bagnoud, D. (2002). Le mythe du consensus. Le rôle des enseignants dans les réformes scolaires dans le contexte suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(30), 59-68.
- Pinto, T. (2017). *D'EVM à la LEO: 20 ans de débats sur l'École vaudoise* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <http://doc.rero.ch/record/306159?ln=fr>.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organisation. *Research in Organisational Behavior*, 12, 295-336.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire: un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, 17(2), 141-156.
- Prot, B. (2007). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *Revue de l'IRES*, 55, 101-122.

- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 683-700.
- Quin, G. (2014). « La « révolution conservatrice » de l'éducation physique vaudoise (1970-1986). *Revue Historique Vaudoise, 122*, 243-458.
- Quin, G. (2016). *L'odyssée du sport universitaire lausannois: entre compétition et sport-santé*. Glyphe.
- Quin, G., & Hayoz, C. (2021). From the education of soldiers to a promotion of motor skills: changes in the conception of physical education in Switzerland throughout the twentieth century. In S. Polenghi, A. Németh, & T. Kasper (Eds.), *Education and the Body in Europe (1900-1950)* (pp. 137-148). Peter Lang.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(2), 211-225.
- Ria, L., & Charliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation, 42*, 7-19.
- Richard, E. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Education permanente, 208*(3), 101-114.
- Ridgers, N. D., Fazy, D. M. A., & Fairclough, S. J. (2007). Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 339-349.
- Rink, J., Jones, L., Kirby, K., Mitchell, M., & Doutis, P. (2007). Teacher perceptions of Physical Education Statewide Assessment Program. *Quarterly for Exercise and Sport, 78*(3), 204-215.
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J. & Pasco, D. (2019). Universality and Uniqueness of Students' Situational Interest in Physical Education: A Comparative Study. *Psychologica Belgica, 59*(1), 1-15. <http://doi.org/10.5334/pb.446>
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie, 189*, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Ruppin, V. (2014). De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(3), 489-512. <https://doi.org/10.7202/1029071ar>
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur* [Thèse de doctorat non publiée], Université Aix-Marseille 1.
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia, 8*, 67-94.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). PUF.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation* [Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches]. Aix-Marseille Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.

- Schwartz, Y. (Eds.)(1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. PUF.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Rand McNally.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 59(1), 153-181.
- Service de l'éducation physique et du sport (SEPS) (1992). *L'éducation physique en question(s)*. Service de l'éducation physique et du sport.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education*, 69(4), 18-20.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz-Mestre, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP* [Document pour l'Habilitation à Diriger les Recherches]. Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers - A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 55-61.
- Smith, K. (2016a). Assessment for Learning: A Pedagogical Tool. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment* (Vol. 2, pp. 740-755). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n46>
- Smith, K. (2016b). Cooperative Learning About Assessment for Learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 181-197). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_11
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : contribution à une approche par l'activité dans la formation des adultes. *TransFormations, Recherches en Éducation et Formation d'adultes*, 11, 83-100.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 68-78). De Boeck.
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La dispute.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Académie des sciences pédagogiques URSS.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.

- Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-32). Beltz.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Octarès.
- Yerly, G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg]
- Yerly, G. (2017a). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1041003ar>
- Yerly, G. (2017b). L'évaluation externe des acquis des élèves, un "mal nécessaire" pour les enseignants. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 502-518. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9893>
- Yerly, G., & Kappeler, G. (2015). Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation. *e-JIREF. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 67-84.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>
- Yvon, F. (2001). Activité réelle et réel de l'activité dans la restauration rapide. *Education permanente*, 146, 73-85.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569628>
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nice - Sophia Antipolis].
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, (25). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>

Table des illustrations

Figure 1. Tableau des parties de la thèse	11
Figure 2. Page de couverture, page des résultats et feuillet d'observation pour la 8 ^e année du livret d'aptitudes physique de 1977 (DIPC, 1977)	43
Figure 3. Page de couverture des livret d'aptitudes physique de 1989 (DIPC, OEPJ, 1989)	44
Figure 4. Extrait du cahier <i>Éducation physique et sportive 5^e-9^e</i> (DFJ, 2002)	48
Figure 5. Extraits du livret d'évaluation avant la réforme de 2015	48
Figure 6. Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève	50
Figure 7. Recueil des évaluations de 2 ^e et 3 ^e cycles de 2015	53
Figure 8. Le modèle de Vygotski, 1931/2014.....	72
Figure 9. Le rapport entre motif (objet) et division du travail dans l'activité chez Leontiev (1984) 74	
Figure 10. La structure de l'activité chez Leontiev (1984).....	75
Figure 11. Modélisation de l'activité d'après Engeström (1987)	79
Figure 12. Enseignants et classes participant à la recherche-intervention	97
Figure 13. Brochure des évaluations cantonales pour les enseignants d'EPS	98
Figure 14. Exemple de communication d'une évaluation cantonale	99
Figure 15. Synthèse des évaluations cantonales	99
Figure 16. Tableau des thèmes (activités supports) pour les évaluations analysées.....	100
Figure 17. Tableau chronologique des EC, ACS, ACC et du RC.....	103
Figure 18. Tableau récapitulatif des 19 évaluations concernées par les ACS et ACC	110
Figure 19. Synthèse des entretiens	111
Figure 20. Codes couleur pour identifier les indicateurs de développement potentiel	114
Figure 21. Indicateur 1 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP254-TP257).....	115
Figure 22. Indicateur 2 - extrait de l'ACS2 de NATHAN (TP309-TP312)	115
Figure 23. Indicateur 3 - extrait de l'ACS2 de JANINE (TP236-TP239)	116
Figure 24. Indicateur 4 - extrait de l'ACS3 de LINE (TP1-TP2)	117
Figure 25. Indicateur 5 - extrait de l'ACC1 de LINE et DORIS (TP578-TP580).....	117
Figure 26. Indicateur 6 - extrait de l'ACS3 de JANINE (TP357)	118
Figure 27. Indicateur 7 - extrait de l'ACS3 de DORIS (TP338-TP340)	119
Figure 28. Indicateur 8 - extrait de l'ACC de NATHAN (TP493).....	119
Figure 29. Tableau chronologique des 15 « chantiers » de LINE.....	120
Figure 30. Les étapes du traitement des données	121
Figure 31. Évaluation cantonale Jeux 11 ^e *	124
Figure 32. Évaluation Agrès 11 ^e *	126

Figure 33. Évaluation Barre fixe 9 ^e ** de l'ES2	126
Figure 34. Évaluation cantonale Chorégraphie 9 ^e *	127
Figure 35. Évaluation cantonale renormalisée par le collectif de travail de l'ES2	128
Figure 36. Évaluation Anneaux 10 ^e ** de l'ES2	129
Figure 37. Évaluation Double-Dutch 11 ^e ** de l'ES1	130
Figure 38. Évaluation Renversement 11 ^e ** de l'ES2	132
Figure 39. Évaluation Basketball 9 ^e ** de l'ES2	133
Figure 40. Évaluation Anneaux 10 ^e ** de l'ES1	135
Figure 41. Évaluation cantonale Jeux 10 ^e *	136
Figure 42. Évaluation Mini trampoline 9 ^e ** de l'ES2	137
Figure 43. Évaluation Corde à tourner 10 ^e ** de l'ES1	140
Figure 44. Évaluation Barres asymétriques 10 ^e ** de l'ES1	159
Figure 45. Évaluation Parkour 11 ^e ** de l'ES1	160
Figure 46. Évaluation Tchoukball 10 ^e ** de l'ES2	162
Figure 47. Évaluation cantonale Coordination 10 ^e *	164
Figure 48. Évaluation Saut en hauteur 10 ^e ** de l'ES1	174
Figure 49. Évaluation Saut en hauteur 10 ^e ** de l'ES2	175
Figure 50. Brochures définissant les règles formelles et les outils d'évaluation	177
Figure 51. Exemple de grille d'observation : Chorégraphie 9 ^e *	178
Figure 52. Évaluation Chorégraphie avec ballon 10 ^e ** de l'ES1	194
Figure 53. - S'autoriser à prendre des initiatives - Schéma du cas d'ARTHUR	209
Figure 54. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée - Schéma cas de JANINE.....	222
Figure 55. Valoriser l'effort et la persévérance - Schéma du cas d'ARTHUR	230
Figure 56. Prendre en compte les progrès des élèves - Schéma du cas de JANINE.....	238
Figure 57. Tenir compte de la diversité des élèves - Schéma du cas de NATHAN	250
Figure 58. Rester garant de l'évaluation - Schéma du cas de LINE	262
Figure 59 : Principales tensions dans le système d'activité des enseignants de l'étude	268
Figure 60 : Principales tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves et de la tutelle (la tension est symbolisée par une étoile).....	269
Figure 61 : Tensions entre les pôles règles et communauté dans le système d'activité des enseignants de l'étude	272
Figure 62 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'étude et de leurs élèves ...	274
Figure 63 : Tensions entre les systèmes d'activité des enseignants de l'ES1 et de la file d'EPS....	279

Table des matières

Introduction	7
Prologue. Les enjeux de l'évaluation en EPS et de ses réformes	12
La complexité et les contradictions de l'évaluation en EPS	16
Les différentes fonctions de l'évaluation	16
La confusion entre les fonctions et les démarches de l'évaluation	19
L'évaluation au centre des préoccupations en EPS	22
Les limites des notes pour évaluer des compétences	23
L'omniprésence du certificatif et les limites des évaluations traditionnelles en EPS	24
Évaluer avec des approches alternatives	26
Les limites des approches alternatives	29
Synthèse	32
Les dynamiques socio-historiques de l'EPS vaudoise et de son évaluation	33
Les réformes scolaires et l'essor des évaluations externes.....	34
De l'EVM à la LEO : 20 ans d'instabilité de l'école vaudoise	35
Les enseignants face à la succession des réformes.....	36
La généralisation de l'approche par compétences.....	38
Les conceptions dominantes de la discipline EPS et les logiques institutionnelles du canton de Vaud	41
Les premiers livrets d'éducation physique (EP).....	42
Les fondements de l'EPS vaudoise révélés au-travers d'un nouveau livret.....	44
Les origines de l'évaluation sommative non notée	48
La réforme de 2015 et l'introduction des évaluations cantonales obligatoires	50
Synthèse	53
Les tensions vécues par les enseignants lors de la réforme de l'évaluation de l'EPS de 2015.....	55
Les modifications récurrentes des programmes d'établissement	56
La nécessité d'un temps d'adaptation et le besoin d'accompagnement des enseignants	57
L'utilité contestée de la réforme et la pertinence inégale des thèmes et des évaluations.....	58
Les contradictions sous-jacentes de la réforme	59
Le degré de liberté limité dans l'application de la réforme.....	60
La réforme de l'évaluation de 2015 : entre soutien pédagogique et contrôle institutionnel	61
Synthèse	65
Entre évaluation et réforme : élaboration des questions de recherche	67
Première partie : un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS en situation d'évaluation sommative lors d'une réforme	70
1.1. Une vision développementale et holistique de l'activité des enseignants	71
1.1.1. L'apport de la 1 ^{re} génération de travaux sur la théorie de l'activité	71

1.1.2. L'apport de la 2 ^e génération des théories de l'activité (Leontiev, 1976, 1984)	73
1.1.3. L'apport de la troisième génération des théories de l'activité (tensions entre systèmes d'activité)	78
1.1.4. Application au contexte de la recherche	81
1.2. La contribution de l'approche clinique de l'activité évaluative des enseignants d'EPS	82
1.2.1. Une activité évaluative multi-prescrite, entre social et subjectivité	82
1.2.2. La confrontation à la norme et la construction de la subjectivité	84
1.2.3. La « renormalisation » de la prescription par le collectif de travail	85
1.2.4. L'activité évaluative au carrefour d'un « genre » et d'un « style »	86
1.2.5. Le développement de l'activité évaluative au regard d'un métier multidimensionnel	87
1.2.6. L'activité évaluative des enseignants d'EPS : une activité organisée, instrumentée et dirigée	88
1.3. Les questions de recherche	89

Deuxième partie : cadre méthodologique. La recherche-intervention, instrument de développement et de compréhension de l'activité évaluative des enseignants confrontés à une réforme.....91

2.1. Le contexte de la recherche-intervention	91
2.1.1. L'origine du projet et la pré-enquête	91
2.1.2. Les entretiens avec les concepteurs de la réforme de 2015.....	92
2.1.3. Les enseignants d'EPS de la pré-enquête.....	93
2.1.4. Les participants de la recherche-intervention	93
2.1.5. Les caractéristiques des établissements de la recherche-intervention.....	95
2.1.6. Les caractéristiques des classes et des élèves	96
<i>La classe de 10^e de LINE</i>	96
<i>La classe de 10^e de DORIS</i>	96
<i>La classe de 9^e d'ARTHUR</i>	96
<i>La classe de 9^e de NATHAN</i>	96
<i>La classe de 11^e de JANINE</i>	97
<i>La classe de 11^e de SERGE</i>	97
2.1.7. Les évaluations sommatives.....	97
2.2. Le recueil de données	101
2.2.1. Le dispositif de recherche	101
2.2.2. L'enregistrement vidéo des leçons	103
2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation simple (ACS)	104
2.2.3. Les entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC)	107
2.2.4. Le retour au collectif (RC)	110
2.2.5. Synthèse du recueil de données.....	111
2.3. Le traitement des données	112
2.3.1. La transcription des données	112
2.3.2. L'outil de codage du matériau langagier.....	113

<i>Indicateur 1 : les signes d'auto-affectation</i>	114
<i>Indicateur 2 : la tension entre les instances du métier</i>	115
<i>Indicateur 3 : le développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité</i>	115
<i>Indicateur 4 : les conflits intrapsychiques</i>	116
<i>Indicateur 5 : le changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge</i>	117
<i>Indicateur 6 : le développement à l'intersection de différents milieux</i>	117
<i>Indicateur 7 : le processus de généralisation</i>	118
<i>Indicateur 8 : la création de nouveaux buts</i>	119
2.3.3. La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage	119
2.3.4. Les dernières étapes du traitement des données.....	120
2.3.5. Synthèse du traitement des données	121
Troisième partie : présentation des résultats de l'étude.....	123
3.1. Les tensions dans l'activité des enseignants d'EPS	123
3.1.1. Les règles formelles et informelles non conformes au cadre prescriptif.....	124
<i>S'écarter de la prescription</i>	124
<i>Évaluer de façon non critériée l'action globale de l'élève</i>	131
3.1.2. Les règles non formalisées dans les prescriptions.....	140
<i>Prendre en compte l'engagement et la persévérance</i>	140
<i>Évaluer de manière continue</i>	150
3.1.3. Les mobiles et motifs compatibles avec le genre	155
3.1.4. Les outils mobilisés ou non par les enseignants.....	165
<i>Utiliser des grilles d'observation</i>	165
<i>Mettre en place une évaluation partagée avec les élèves</i>	168
<i>Mettre en place un « chantier annexe »</i>	172
3.1.5. La division du travail	177
<i>Les tensions avec le système d'activité de la tutelle</i>	179
<i>Les tensions avec le système d'activité du collectif de travail, des enseignants d'autres disciplines et des partenaires de l'école</i>	186
<i>Les tensions avec le système d'activité des élèves</i>	193
3.1.6. Synthèse de la partie 3.1	197
3.2. Les dynamiques de développement.....	199
3.2.1. S'autoriser à prendre des initiatives	199
3.2.2. Évaluer l'action globale de l'élève à l'aide d'une grille critériée	210
3.2.3. Valoriser l'effort et la persévérance des élèves.....	223
3.2.4. Prendre en compte les progrès des élèves	231
3.2.5. Tenir compte de la diversité des élèves.....	239
3.2.6. Rester garant de l'évaluation des élèves	251
3.2.7. Synthèse de la partie 3.2.....	263

Quatrième partie : discussion des résultats de l'étude	265
4.1. L'activité évaluative réelle des enseignants d'EPS en contexte de réforme	265
4.1.1. Les enseignant d'EPS s'approprient la prescription en la modifiant	265
4.1.2. Les signes d'une efficacité et d'une santé au travail.....	270
4.1.3. Les préoccupations à l'origine des écarts au prescrit.....	273
4.2. Dans quelles circonstances les enseignants d'EPS se développent-ils en contexte de réforme ?...	280
4.2.1. Le dialogue entre les orientations centripète-centrifuge	280
4.2.2. Le pouvoir d'agir et son développement.....	285
4.2.3. Les éléments saillants du développement de l'activité évaluative.....	288
4.3. Discussion des résultats élargie à d'autres contextes que l'EPS	291
4.3.1. L'importance d'un jugement évaluatif inscrit dans une cohérence curriculaire	291
4.3.2. Des arrangements évaluatifs au service des apprentissages des élèves.....	295
4.3.3. Les enseignants face au dilemme d'évaluer par compétence sur des cycles courts.....	296
4.3.4. L'accompagnement des enseignants dans la transition vers une évaluation pour les apprentissages.....	299
4.3.5. L'EPS, une discipline évaluée comme les autres ?	301
4.4. Synthèse de la quatrième partie	302
Cinquième partie : conclusion	306
5.1. Limites de l'étude	306
5.2. Perspectives transformatives pour les enseignants d'EPS vaudois.....	309
5.3. Perspectives de prolongement	312
Références bibliographiques	315
Table des illustrations	330
Table des matières.....	332
Annexes	337
A. Tableau récapitulatif des abréviations	337
B. Documents en lien avec la pré-enquête et la recherche-intervention	339
<i>Guide d'entretien » des concepteurs de la réforme de 2015</i>	<i>339</i>
<i>Guide d'entretien des enseignants d'EPS - mai-juin 2017.....</i>	<i>340</i>
<i>Demandes d'autorisation de filmer transmises aux parents des élèves</i>	<i>341</i>
<i>Exemple de courriel transmis aux directeurs des établissements</i>	<i>342</i>
C. Textes et documents officiels du cadre cantonal d'évaluation en EPS.....	342
<i>Liens vers plateformes pédagogiques et didactiques en ligne</i>	<i>342</i>
<i>Liens vers les documents officiels.....</i>	<i>343</i>
<i>Six tests de condition physique</i>	<i>344</i>
<i>Tableau des résultats de l'élève.....</i>	<i>346</i>

	<i>Synthèse des six évaluations cantonales au secondaire 1 (cycle 3)</i>	348
D.	Les évaluations cantonales : consignes et grilles d'observation.....	349
	<i>Athlétisme 9^e *</i>	349
	<i>Chorégraphie 9^e *</i>	351
	<i>Coordination 10^e *</i>	353
	<i>Jeux 10^e *</i>	355
	<i>Agrès 11^e *</i>	359
	<i>Jeux 11^e *</i>	362
E.	Exemples d'évaluations cantonales « renormalisées »	364
	<i>Chorégraphie 9^e * : consigne et grille renormalisées par la file d'EPS de l'ES2</i>	364
	<i>Chorégraphie 9^e * : grille de NATHAN</i>	365
	<i>Chorégraphie 9^e * : grille d'ARTHUR</i>	365
	<i>Jeux 11^e * : grille d'observation de SERGE (ES1)</i>	366
	<i>Jeux 11^e * Arbitrage : grille modifiée par SERGE suite à l'ACCI (ES1)</i>	367
	<i>Jeux 11^e * : évaluation d'Arbitrage de JANINE (ES2)</i>	368
	<i>Jeux 11^e * : co-évaluation du Comportement en Volleyball de JANINE (ES2)</i>	368
F.	Exemple d'un programme d'établissement : programme annuel 10 ^e (ES1).....	369
G.	Évaluations d'établissement : consignes et grilles d'observation.....	370
	<i>Évaluations 9^e : Basketball 9^e ** (ES2)</i>	370
	<i>Évaluations 9^e : Mini trampoline 9^e ** (ES2)</i>	372
	<i>Évaluations 9^e : Barre fixe 9^e ** (ES2)</i>	373
	<i>Évaluations 10^e : Corde à tourner 10^e ** (ES1)</i>	374
	<i>Évaluation 10^e : Anneaux 10^e ** (ES1)</i>	375
	<i>Évaluation 10^e : Barres asymétriques 10^e ** (ES1)</i>	376
	<i>Évaluation 10^e : Chorégraphie avec ballon 10^e ** (ES1)</i>	377
	<i>Évaluation 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES1)</i>	378
	<i>Évaluation 10^e : Tchoukball 10^e ** (ES2)</i>	379
	<i>Évaluations 10^e : Anneaux 10^e ** (ES2)</i>	382
	<i>Évaluations 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES2)</i>	383
	<i>Évaluations 11^e : Double-dutch 11^e ** (ES1)</i>	384
	<i>Évaluation 11^e : Parkour 11^e ** (ES1)</i>	386
	<i>Évaluations 11^e : Renversement 11^e ** (ES2)</i>	387
	<i>Exemple d'une feuille de synthèse des résultats</i>	388
H.	Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation	389
I.	Tableau synoptique des « chantiers » : exemple du cas de LINE.....	390

Annexes

A. Tableau récapitulatif des abréviations

A	ARTHUR
Acc	Classe d'Accueil (généralement constituée d'élèves allophones)
ACC	Autoconfrontation croisée
ACS	Autoconfrontation simple
AP	Aptitudes physiques
APAS	Activités physiques adaptées et santé
APS	Activités physiques et sportives
AVEPS	Association vaudoise d'éducation physique scolaire
BR	Bien réussi
CFMEP	Centre de formation des maîtres d'éducation physique
CH	Chercheuse
CIP	Conflit intrapsychique
CSR	Convention scolaire romande
D	DORIS
DEIS	Département de l'économie, de l'innovation et du sport
DES	Classe de Développement et d'enseignement spécialisé
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DIPC	Département de l'instruction publique et des cultes
E	Entraîné
EC	Entretien compréhensif
EP	Éducation physique
EPS	Éducation Physique et Sportive
EVM	École vaudois en mutation
FNS	Fonds national suisse
GEEPS-EO	Gestion des évaluations en éducation physique et sportive dans l'enseignement obligatoire
GT-PER	Groupe de Travail PER Évaluation pour le secondaire 1 (cycle 3)
Harmos	Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
ISSEP	Institut des sciences du sport et de l'éducation physique
ISSUL	Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne
IUFE	Institut universitaire de formation des enseignants
J	JANINE
L	LINE
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LEP	Livret d'éducation physique
MITIC	Médias, images et technologies de l'information et de la communication
N	NATHAN

OEPJ	Office de l'éducation physique de la jeunesse
PER	Plan d'études romand
PEV	Plan d'études vaudois
R	Réussi
RC	Retour au collectif
RLEO	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
S	SERGE
SENEPS	Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire
SEPS	Service de l'éducation physique et du sport
TBR	Très bien réussi
TP	Tour de parole
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UNIL	Université de Lausanne
VG	Voie générale
VP	Voie pré-gymnasiale
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à option
VSB	Voie secondaire à baccalauréat

B. Documents en lien avec la pré-enquête et la recherche-intervention

Guide d'entretien » des concepteurs de la réforme de 2015

A. Important de préciser au début de l'entretien

- Préciser que les informations retenues feront l'objet d'une partie de ma pré-enquête. Préciser que le but de ces entretiens est d'identifier les motifs des concepteurs de ces outils afin de bien en saisir les enjeux.
- Annoncer à l'interlocuteur que d'autres personnes qui ont participé aux groupes de travail seront questionnées.
- Préciser que les personnes interrogées ne seront pas citées nominativement dans la pré-enquête
- Rappeler que c'est en tant que membre d'un groupe qui a mis en place ces évaluations qu'il faut répondre.
- Demander autorisation que l'entretien soit enregistré

B. Donner quelques indications sur mon sujet de thèse

- Contexte
- Thématique en bref : activité évaluative des enseignants d'EPS ; besoin de connaître le contexte afin de comprendre les motifs à l'origine de la conception des évaluations cantonales.

C. Questions

Organisation

1. Qui est à l'origine de ces évaluation cantonales ? Quels sont les motifs pour lesquels ces évaluations cantonales ont été mises en place ? Qu'est-ce qui était visé ? Qu'est-ce que vous aviez dans la tête en faisant cela ?
2. Comment les groupes de travail ont-ils été formés ?
3. Y a-t-il eu des problèmes ? Si oui, lesquels ?
4. Comment les groupes ont-ils fonctionné afin de se coordonner et proposer cet outil ?

Personnel

5. À quel groupe avez-vous participé ? Quels étaient vos motifs ? Qu'aviez-vous à l'esprit ?
6. Êtes-vous satisfait du fonctionnement du groupe de travail ?
7. Êtes-vous satisfait du résultat ?
8. Que pensez-vous des évaluations cantonales proposées ?
9. Quels sont les retours du terrain à ce jour ? Par exemple, ces évaluations sont-elles bien accueillies dans les établissements secondaires ?
10. Les résultats tels qu'ils sont édités donnent-ils des indications sur les apprentissages ou les activités réalisées durant les cours d'EPS ? Comparaison avec l'ancien livret.
11. Une mise à jour est-elle prévue après quelques années de pratique ?
12. Les évaluations proposées sont-elles obligatoirement sommatives ?

1. Combien de classes as-tu en EPS ? Quels degrés ?
2. Quelles évaluations cantonales as-tu effectué cette année scolaire ?
3. Penses-tu que l'évaluation en EPS est utile ? Pourquoi ?
4. Quel mode d'évaluation privilèges-tu ? (sommatif, formatif, formatrice, co-éval, auto-éval)
5. Pratiques-tu également l'auto- ou la co-évaluation ? Si oui, quel mode as-tu testé ?
6. Qu'est-ce qui te préoccupe lorsque tu évalues tes élèves ? Dans l'ordre de priorité.
7. Qu'est-ce qui te semble important aux yeux des élèves lorsqu'ils sont évalués ?
8. Es-tu satisfait du déroulement de cette année scolaire et des évaluations ?
9. Quelles difficultés rencontres-tu lorsque tu évalues ?
10. Plus spécifiquement, quels problèmes as-tu rencontré avec les évaluations cantonales ?
11. Quelles adaptations as-tu mis en place pour pallier ces problèmes ?
12. As-tu respecté les prescriptions cantonales en ce qui concerne les évaluations obligatoires ?
13. Si non, quels ajustements as-tu décidé de mettre en place ?
14. Quelles adaptations ou changements mettrais-tu en place pour l'année prochaine ?
15. As-tu décidé seul de ces arrangements ou en as-tu parlé avec un ou des collègues ?
16. Ces arrangements ont-ils été décidés en collectif ?
17. As-tu observé des réactions en lien avec la mise en place de ces nouvelles évaluations ?
18. As-tu observé une modification de certains comportements des élèves par rapport aux années précédentes suite à la mise en place des nouvelles évaluations ?

1. Contexte
2. Conception et type évaluation
3. Préoccupations des enseignants : Prise en compte des progrès – réussite des élèves - équité – égalité – subjectivité – objectivité - stress, estime de soi, compétence perçue - engagement des élèves et des enseignants (autonomie, responsabilisation, professionnalisation) – reconnaissance de l'EPS – relation maître-élèves – différenciation – efficacité - responsabilisation.
4. Difficultés des enseignants : manque de temps, effectifs, matériel à disposition, insécurité évaluative (rôle ambigu contrôleur-accompagnateur), manque de formation, appropriation des nouveaux objets d'évaluations (compétences) et nouveaux outils (PER)
5. Écarts à la prescription - Arrangements évaluatifs
6. Collectif de travail etc.

Demandes d'autorisation de filmer transmises aux parents des élèves

Aux parents des élèves de la classe

Lieu, le

Madame, Monsieur,

L'enseignant d'éducation physique de votre enfant Monsieur a été sollicité pour être filmé durant les leçons **d'éducation physique et sportive**.

Voici quelques précisions au sujet de ce projet.

L'observation s'intègre dans un projet agréé par la HEP (Haute Ecole Pédagogique) et respecte le code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques <https://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-ps/programme-formation/code-ethique-recherche-cdhep-2002-fps-hep-vaud.pdf>. La Direction de l'établissement scolaire a également donné son accord au projet.

Ainsi :

- aucune donnée personnelle à propos des élèves ne sera demandée ;
- les traces produites par les élèves seront anonymisées dans le traitement des résultats ;
- un enregistrement vidéo des leçons sera effectué (plan large) ;
- cet enregistrement servira exclusivement à la recherche et ne sera pas diffusé ;
- certaines parties de cet enregistrement seront retranscrites et anonymisées ;
- les données seront ensuite détruites.

Dans le cas où vous ne souhaiteriez pas que votre enfant soit filmé, nous vous remercions de nous retourner ce document signé. Pour toute informations complémentaires, nous nous tenons à votre disposition.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes meilleurs messages.

Doctorante à l'UER EPS – HEP VAUD

Le Directeur

Annabelle Grandchamp
078 788 03 05

✂-----

Nous, parents de _____
avons pris connaissance des modalités de la recherche sur la collaboration et nous n'acceptons pas que notre enfant soit filmé.

Date : _____ Signature : _____

Annabelle Grandchamp, Av. de Cour 25, 1014 Lausanne, 021/316.05.59, annabelle.grandchamp@hepl.ch

Exemple de courriel transmis aux directeurs des établissements

Madame la Directrice,

Durant cette année 2016-2017, j'ai assisté à plusieurs leçons données par Monsieur dans le cadre d'une pré-enquête pour ma thèse de doctorat. Mes observations m'ont permis de cibler progressivement mes questions de recherche.

Je me permets donc de vous adresser une demande puisque je souhaite mener cette étude dans votre établissement durant l'année scolaire 2017-2018.

Après discussion, Monsieur est favorable à y participer.

Cette étude porte sur l'analyse de l'activité évaluative des enseignants d'EPS suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015. Ces nouvelles prescriptions exigent un certain nombre d'adaptations dans les programmes d'éducation physique. La mise en place de ces évaluations obligatoires est source d'interrogations, de difficultés, voire parfois de mécontentement chez les enseignants d'EPS. Ma démarche vise donc à identifier les préoccupations et les difficultés des enseignants en lien avec ces nouveaux outils et à voir comment les professionnels de l'EPS s'adaptent à ces prescriptions. Je m'intéresse donc particulièrement à la manière dont les enseignants pratiquent ces évaluations avec leurs élèves.

Cette recherche sera certainement bénéfique pour le développement professionnel des enseignants qui y prennent part et je précise que le déroulement des cours d'EPS ne sera en rien perturbé.

La procédure est la suivante:

J'assiste personnellement aux leçons en accord avec l'enseignant d'EPS de la classe. À l'aide d'une tablette, les leçons sont filmées, puis discutées avec l'enseignant lors d'un entretien. Les séquences vidéo sont ensuite effacées.

Si vous deviez accéder à ma demande, je m'occuperai personnellement de demander l'accord des parents. En attaché, je vous joins une proposition de demande d'autorisation de filmer pour les parents des élèves concernés. Avec votre accord, ces documents seront transmis aux élèves à la rentrée par l'intermédiaire des maîtres de classe avec l'aide de Monsieur.

En espérant que vous répondrez favorablement à ma demande, je vous adresse, Madame la Directrice, mes meilleures salutations. Je reste bien entendu à votre disposition pour d'éventuelles précisions ou questions au sujet de cette recherche.

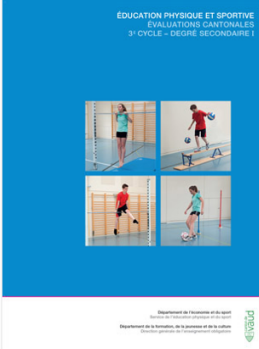
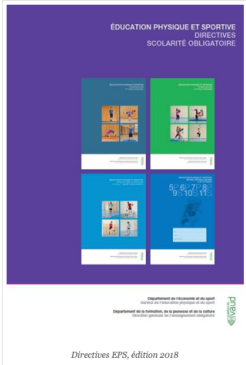

Annabelle Grandchamp

C. Textes et documents officiels du cadre cantonal d'évaluation en EPS

Liens vers plateformes pédagogiques et didactiques en ligne

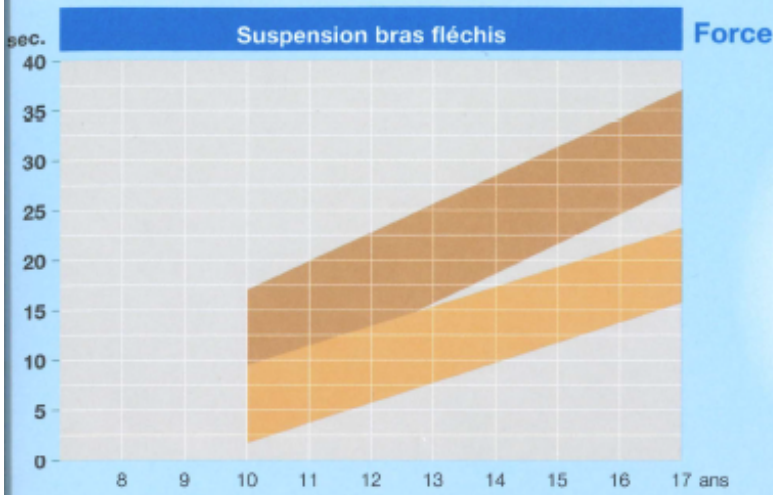
Plan d'études romand (PER)	Descriptifs des domaines et objectifs d'apprentissage par discipline dans les écoles romandes	https://www.plandetudes.ch
	Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement	https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/
Site ressource du SEPS	Répertoire des documents officiels et panel de ressources pédagogiques à disposition des enseignants vaudois	https://ressources-eps-va.ch
Tutoriel GEEPS-EO	Guide d'utilisation du site GEEPS-EO Vaud pour la gestion des évaluations en éducation physique et sportive	https://www.youtube.com/watch?v=3dt3YrRVJns

Liens vers les documents officiels

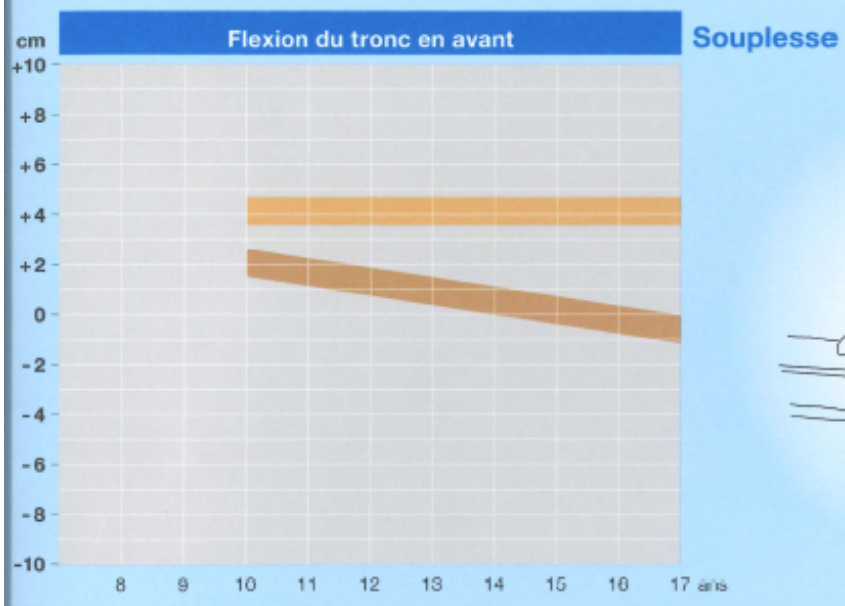
<p>Brochure Évaluations cantonales 3^e cycle</p>		<p>https://ressources-eps-vd.ch/wp-content/uploads/2016/12/seps_cycle3_20052015_a-1.pdf</p>
<p>Brochure Directives scolarité obligatoire</p>		<p>https://ressources-eps-vd.ch/wp-content/uploads/2019/09/180876_Cadev_Depl_Evaluation_Physique_4pp_A4_E2.pdf</p>
<p>Recueil des évaluations 2^e et 3^e cycles</p>		<p>Contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Six tests de condition physique (« Mes aptitudes physiques » p. 4-5) - Tableau des résultats de l'élève (« Mes résultats » p. 6-7) - Répertoire des activités spéciales (p. 8-10) - Huit fourres transparentes pour répertorier les feuilles de synthèse de résultats

Six tests de condition physique

MES APTITUDES PHYSIQUES



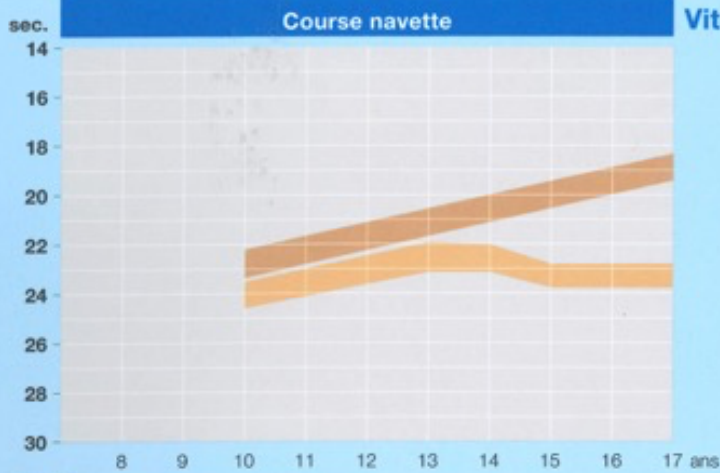
Le menton doit être maintenu au-dessus de la barre
Mains en prises dorsales



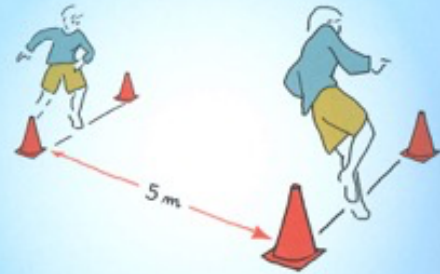
- Moins loin que la pointe des pieds
+ Plus loin que la pointe des pieds



File ■
Garçon ■

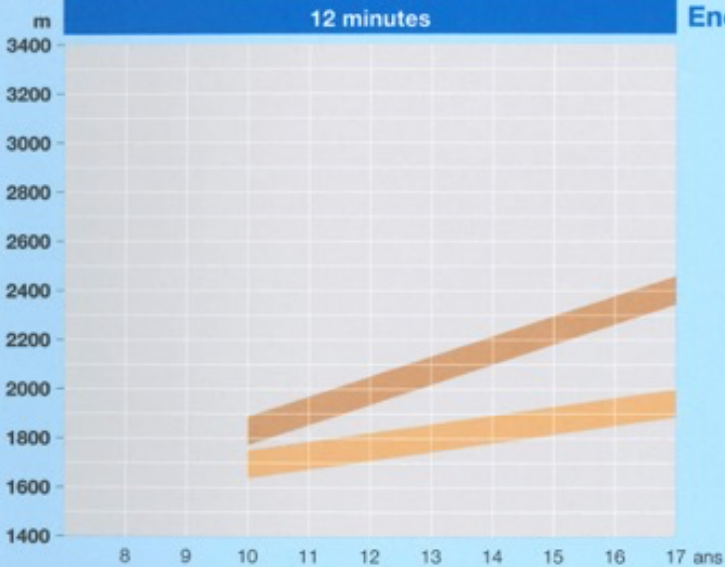


Vitesse



Faire 5 allers-retours (10 fois 5 m) le plus vite possible en franchissant chaque fois la ligne avec les 2 pieds

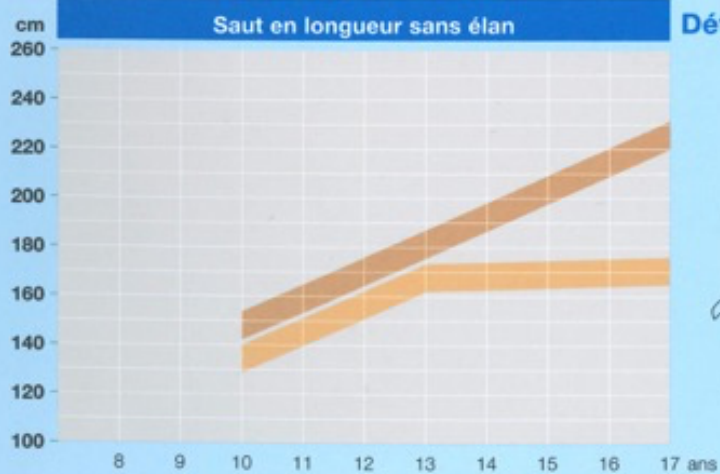
Résultat: _____



Endurance



Résultat: _____



Détente

Sauter à pieds joints



File
Garçon

Résultat: _____

Tableau des résultats de l'élève

MES RÉSULTATS				
âge	Vitesse	Saut en longueur	Saut en hauteur	Endurance
8	m			
9	m			
10	m			
11	m			
12	m			
13	m			
14	m			
15	m			
16	m			
17	m			
âge	Lancer	Jet du poids	Grimper	Tests d'athlétisme*
8	/ m	kg m	/	
9	/ m	kg m	/	
10	/ m	kg m	/	
11	/ m	kg m	/	
12	/ m	kg m	/	
13	/ m	kg m	/	
14	/ m	kg m	/	
15	/ m	kg m	/	
16	/ m	kg m	/	
17	/ m	kg m	/	
<small>*Swiss Athletics</small>				
âge	Orientation	Marche	Vélo / VTT	Excursions hivernales
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

Activités spécifiques à l'établissement

âge	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

âge	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

ACTIVITÉS AQUATIQUES

âge	Natation	Tests	CSA*	<input type="text"/>
8	m		Date	
9	m		Lieu	
10	m		Signature	
11	m		Date	
12	m		Lieu	
13	m		Signature	
14	m		Date	
15	m		Lieu	
16	m		Signature	
17	m		Date	

*Contrôle de sécurité aquatique

Synthèse des six évaluations cantonales au secondaire I (cycle 3)

Exemple de communication d'une évaluation cantonale

CM32/9.2 – Chorégraphie	← Axe thématique et thème
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	← Description de la situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1 pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1 pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1 pt). 	← Critères d'observation
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	← Barème

Évaluations cantonales 9^e

CM33/9.1 – Athlétisme	CM32/9.2 – Chorégraphie
Effectuer toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics:	Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.
<ul style="list-style-type: none"> • course de haies • saut d'obstacles • saut en longueur • lancer à une et deux mains 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (1 pt). • Débute la nouvelle séquence sur le 1^{er} temps des phrases musicales (1 pt). • Maîtrise le changement direct lent/rapide – rapide/lent (1 pt). • Exécute toutes les séquences sans erreur (1 pt).
Chaque élément de l'évaluation est réussi ou échoué.	
<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>	<p>E: 0 et 1 point R: 2 points BR: 3 points TBR: 4 points</p>

Évaluations cantonales 10^e

CM32/10.1 – Coordination	CM34/10.2 – Jeux
Effectuer une activité dans chacune des situations données:	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
<ul style="list-style-type: none"> • saut à la corde • équilibre sur un banc • saut à la grande corde 	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	<ul style="list-style-type: none"> • défendre efficacement • s'organiser pour marquer • maîtriser la balle, le ballon ou le volant
<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>	<p>E: 0 à 2 points R: 3 points BR: 4 à 6 points TBR: 7 à 9 points</p>

Évaluations cantonales 11^e

CM33/11.1 – Agrès	CM34/11.2 – Jeux
Effectuer une suite d'au moins cinq mouvements sur une piste d'agrès comportant au moins trois engins différents.	Jouer un match de 5 minutes maximum, à 2 contre 2 pour les jeux de renvoi et à 3 contre 3 pour les jeux orientés.
Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.	L'élève obtient de 0 à 3 points selon sa capacité à:
	<ul style="list-style-type: none"> • gérer le match et intervenir à propos (arbitrage) • respecter les règles • s'engager dans le jeu de manière adaptée
<p>E: 0 à 4 points R: 5 à 7 points BR: 8 à 12 points TBR: 13 à 15 points</p>	<p>E: 0 à 4 points R: 5 points BR: 6 et 7 points TBR: 8 et 9 points</p>

D. Les évaluations cantonales : consignes et grilles d'observation

Athlétisme 9^e *

9^E ANNÉE

CONSIGNES – ATHLÉTISME

CM 33 Pratiques sportives

Objectif d'apprentissage

Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...

Composante

... en enrichissant les mouvements par variation de la forme, de la vitesse, du rythme et de l'amplitude.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève utilise diverses techniques de courses, de sauts et de lancers visant à améliorer ses performances.

Description de la situation d'évaluation

Effectuer, au cours de l'année, toutes les parties du niveau 4 du test de Swiss Athletics.
www.mobilesport.ch

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation est réussi (1 point) ou échoué (0 point).
[Se référer à la grille d'observation proposée \(p. 5\).](#)

E:	entraîné	0 et 1 point
R:	réussi	2 points
BR:	bien réussi	3 points
TBR:	très bien réussi	4 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégie d'apprentissage.

9^E ANNÉE ÉVALUATION – ATHLÉTISME – TESTS DE SWISS ATHLETICS

Grille d'observation							
Classe:			Course de haies	Saut d'obstacles	Saut en longueur avec caisson	Lancer à une et deux mains	Évaluation obtenue (sur 4 points)
N°	Nom	Prénom	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	Réussi = 1 pt	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

9^E ANNÉE

CONSIGNES – CHORÉGRAPHIE

CM 32 Activités motrices et/ou d'expression

Objectif d'apprentissage

Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication ...

Composante

... en créant une chorégraphie.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève invente et présente une chorégraphie seul ou en groupe.

Description de la situation d'évaluation

Présenter seul ou en groupe, une suite de mouvements en musique.

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation est réussi (1 point) ou échoué (0 point).
Deux colonnes supplémentaires sont à disposition pour remplacer un ou deux des quatre critères proposés.

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 7).

E:	entraîné	0 et 1 point
R:	réussi	2 points
BR:	bien réussi	3 points
TBR:	très bien réussi	4 points

Capacité transversale privilégiée

Pensée créatrice.

Grille d'observation								
Classe:			Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution	Débuté la nouvelle séquence sur le 1 ^{er} temps des phrases musicales	Maitrise le changement direct lent/rapide ou rapide/lent	Exécute toutes les séquences sans erreur		Évaluation obtenue (sur 4 points)
N ^o	Nom	Prénom	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt	Réussi = 1pt		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

10^E ANNÉE

CONSIGNES – COORDINATION

CM 32 Activités motrices et/ou d'expression

Objectif d'apprentissage

Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication ...

Composante

... en affinant la perception du schéma corporel.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève coordonne plusieurs mouvements complexes dans différentes situations.

Description de la situation d'évaluation

Effectuer une activité dans chacune des situations données:

- en sautant à la corde;
- en équilibre sur un banc à l'envers;
- à la grande corde.

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation réussi apporte le nombre correspondant de points.

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 9).

Chaque enseignant détermine les critères de réussite en fonction des éléments propres à son contexte d'enseignement.

E:	entraîné	0 à 2 points
R:	réussi	3 points
BR:	bien réussi	4 à 6 points
TBR:	très bien réussi	7 à 9 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégie d'apprentissage.

Grille d'observation			En sautant à la corde...			En équilibre sur un banc à l'envers...			À la grande corde...			
Classe:se déplace librement en avant en ligne droite	...se déplace librement en effectuant un slalom simple	...se déplace librement en tournant la corde en arrière	...effectue en avant un aller-retour en dribblant au minimum 5 fois par trajet en gardant le ballon du même côté du banc	...effectue en avant une traversée en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons	...effectue une traversée en avant en dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons et le retour idem en arrière	...saut 10 fois librement départ arrêté	...saut 10 fois librement avec entrée et sortie	...saut 10 fois en dribblant avec un ballon	Évaluation obtenue (sur 9 points)
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

10^E ANNÉE

CONSIGNES – JEUX

CM 34 Jeux individuels et collectifs

Objectif d'apprentissage

Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu ...

Composante

... en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués.

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève adapte son comportement à la situation de jeu; il maîtrise la technique des gestes fondamentaux d'au moins trois jeux; il participe activement à trois jeux orientés ou de renvoi en ayant un rôle déterminé.

Description de la situation d'évaluation

Jouer un match de cinq minutes maximum à deux contre deux pour les jeux de renvoi ou trois contre trois pour les jeux orientés.

Évaluer un jeu en se référant à la fiche de présentation des jeux (p. 11).

Critères et barème d'évaluation

Se référer aux grilles d'observation proposées (pp. 12 et 13).

E:	entraîné	0 à 2 points
R:	réussi	3 points
BR:	bien réussi	4 à 6 points
TBR:	très bien réussi	7 à 9 points

Capacité transversale privilégiée

Stratégies d'apprentissage.

Jeux orientés ...		Jeux de renvoi
... avec les mains	... avec les pieds ou une canne	
Basketball  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3 ◦ Si possible sous 2 paniers 	Football  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	Volleyball  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dimensions du terrain de badminton ◦ 2 contre 2
Handball  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	Unihockey  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Demi-salle ◦ 3 contre 3, sans gardien ◦ But = élément supérieur du grand caisson posé sur la tranche ◦ Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain 	Badminton  <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dimensions du terrain de badminton ◦ 2 contre 2

Grille d'observation			Se repère de manière efficace			Utilise les espaces pour atteindre le but			Maîtrise le ballon (précision-dosage)			Évaluation obtenue (sur 9 points)
Classe:			Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	Toujours	
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

Grille d'observation			Se place pour défendre avec efficacité			Organise le jeu pour marquer un point			Maîtrise le geste ou la balle			Évaluation obtenue (sur 9 points)
N°	Nom	Prénom	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												

Classe:

11^E ANNÉE

CONSIGNES – AGRÈS

CM 33 Pratiques sportives

Objectif d'apprentissage

Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices ...

Composante

... en exerçant et en enchaînant divers mouvements dans des situations variées.

Attente fondamentale

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève effectue une suite d'au moins cinq mouvements.

Description de la situation d'évaluation

Enchaîner cinq mouvements choisis parmi les huit familles proposées (piste d'agrès, jardin d'agrès, etc.).

[Se référer aux fiches de présentation des agrès \(pp. 16 et 17\).](#)

Critères et barème d'évaluation

Chaque élément de l'évaluation réussi apporte le nombre correspondant de points.













[Se référer à la grille d'observation proposée \(p. 15\).](#)






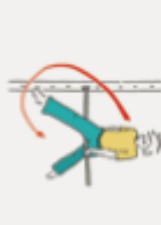






Chaque enseignant détermine les critères de réussite en fonction des éléments propres à son contexte d'enseignement.

E:	entraîné	0 à 4 points
R:	réussi	5 à 7 points
BR:	bien réussi	8 à 12 points
TBR:	très bien réussi	13 à 15 points

Capacité transversale privilégiée

Collaboration.

Niveau	Rotations en avant		Rotations en arrière	
	A En sautant	B À la barre fixe	A En suspension	B Au sol
1 pt	Saut oulé 	Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine 	Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine 	Rotation arrière sur un plan incliné 
2 pts	Saut oulé au mini-trampoline 	De l'appui latéral à chaise (prises palmées), élan circulaire en avant (soie) 	Stabilité en avant en tournant en arrière à l'appui (prise de ventre) 	Rotation arrière au sol 
3 pts	Salto en avant groupé au mini-trampoline 	Tour d'accou en avant 	Stéver à la suspension m-renversée 	Roller en arrière en passant par l'appui renversé (debut) 

Niveau	Rotations en avant		Rotations en arrière	
	A En sautant	B À la barre fixe	A En suspension	B Au sol
1 pt	Saut oulé 	Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine 	Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine 	Rotation arrière sur un plan incliné 
2 pts	Saut oulé au mini-trampoline 	De l'appui latéral à chaise (prises palmées), élan circulaire en avant (soie) 	Stabilité en avant en tournant en arrière à l'appui (prise de ventre) 	Rotation arrière au sol 
3 pts	Salto en avant groupé au mini-trampoline 	Tour d'accou en avant 	Stéver à la suspension m-renversée 	Roller en arrière en passant par l'appui renversé (debut) 

Grille d'observation			Rotations en avant A			Rotations en avant B			Rotations en arrière A			Rotations en arrière B			Grimper			Balancer			Équilibre dynamique			Appuis					
N°	Nom	Prénom	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts	1 pt	2 pts	3 pts			
			Classe: Saut roulé Saut roulé au mini-trampoline Saut en avant groupé au mini-trampoline Rotation en avant à la barre fixe, hauteur de poitrine Soleil Tour d'appui en avant Rotation en arrière aux anneaux, hauteur de poitrine Montée du ventre S'élever à la suspension mi-renversée Rotation arrière sur un plan incliné Rotation arrière au sol Streuli Parcours espaliers Grimper cinq mètres aux perches Traverser les six cordes sans poser les pieds Balancer avec poussée des pieds en rythme (ta-tam) Balancer avec demi-tour Balancer puis s'établir à la suspension bras fléchis Saut en extension au mini-trampoline Saut en extension avec demi-tour au mini-trampoline 10 sauts sans interruption par dessus une corde Appui progressif Appui renversé avec aide Appui renversé seul et rouler en avant Évaluation obtenue (sur 15 points)																										
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													

11^E ANNÉE

CONSIGNES – JEUX

CM 34 Jeux individuels et collectifs

Objectif d'apprentissage

Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu ...

Composante

... en respectant les règles sportives, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires.

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève respecte les principales règles du jeu, l'arbitre, les coéquipiers et l'adversaire; il arbitre ses pairs.

Description de la situation d'évaluation

Jouer un match de cinq minutes maximum à deux contre deux pour les jeux de renvoi ou trois contre trois pour les jeux orientés.

Évaluer un jeu en se référant à la fiche de présentation des jeux (p. 11).

Critères et barème d'évaluation

Se référer à la grille d'observation proposée (p. 19).

E:	entraîné	0 à 4 points
R:	réussi	5 points
BR:	bien réussi	6 et 7 points
TBR:	très bien réussi	8 et 9 points

Capacité transversale privilégiée

Collaboration.

Grille d'observation			Arbitrage			Comportement			Évaluation obtenue (sur 9 points)		
N°	Nom	Prénom	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts	Parfois 1 pt	Souvent 2 pts	Toujours 3 pts			
Classe:			Gère le match et intervient à propos			Respecte les règles connues			Adopte un comportement respectueux envers les autres (fair-play)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											

E. Exemples d'évaluations cantonales « renormalisées »

Chorégraphie 9^e* : consigne et grille renormalisées par la file d'EPS de l'ES2

Leçon 6: EVALUATION

- **Evaluation cantonale obligatoire CM32 chorégraphie 9S.**

Evaluation sommative à l'aide de la vidéo (Ipad).

CM 32/9.2 - Chorégraphie	
Présenter seul ou en groupe une suite de mouvements en musique.	
<ul style="list-style-type: none"> - Débute la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts) - Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts) - Propose une pose de début et une pose de fin (2pts) - Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts) 	
E: 0 - 2 point	BR: 5-6 points
R: 3-4 points	TBR: 7-8 points

Références:

- Chorégraphie imposée: vidéo Delphine (1er bloc) Annabelle (chorégraphie complète)
Musique à choix: Justin Timberlake « Can't stop the feeling »
Jess Glynne « Don't be so hard on yourself »
Alvaro Soler, remixée « Sofia »
- Idées de pas : choré Zumba de Lisa Chaba à la JC 2016 <https://youtu.be/7V6f0noIxLg>
<<https://youtu.be/7V6f0noIxLg>>
Musique : E. Inglesias « Bailando » <https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg>
<<https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg>>

Classe:	Débute la nouvelle séquence sur le 1er temps des phrases musicales (2pts)	Maitrise correctement plusieurs vitesses d'exécution (2pts)	Propose une pose de début et une pose de fin (2pts)	Effectue au moins deux formations spatiales différentes (2pts)	Total points	Evaluation

Chorégraphie 9^e* : grille de NATHAN

PRÉNOM DANSEUR-EUSE : LASIO DATE : 15.02.18
 PRÉNOM OBSERVATEUR-TRICE : _____ CLASSE : 9^{ve}03

ÉVALUATION CHORÉGRAPHIE

ENSEMBLE POUR LE DÉPART	DYNAMISME	CONNAISSANCE DES MOUVEMENTS	ENSEMBLE POUR LE FINAL
2	1	2	2
NON : 0 Pt. PRESQUE : 1 Pt OUI : 2 Pts			
TOTAL :		EVALUATION :	
		0-3 Pts : E. 4-5 Pts : R 6-7 Pts : BR 8 Pts : TBR.	

Chorégraphie 9^e* : grille d'ARTHUR

CLASSE _____
 GROUPE _____

	Debut 1 pt.	Synchronisation 1 pt.	Mouvements corrects 1 pt.	Fin 1 pt.	TOT 4 pts.
Gr. 1					
Gr. 2					
Gr. 3					
Gr. 4					

pour chaque critère vous pouvez donner 0, 0,5 ou 1 points

E = 0-1
 R = 2
 BR = 3
 TBR = 4

Jeux 11^e * : grille d'observation de SERGE (ES1)

CM 34/11.2

Jeux collectifs

Classe _____

Prénoms	Camaraderie		Arbitre	Voc	Comportmn	Engagmnt	Arbitrage et gestion d'un match (au verso) 0-3 pts	Eval.
	Aide ses camara	Encouragement, félicité	Accepte décisions	Félicité	Fair-play	Investi, impliqué		
1			Rôle	Insultes, gros mots	Violence	abs de motivation	/ 3	
2							/ 3	
3							/ 3	
4							/ 3	
5							/ 3	
6							/ 3	
7							/ 3	
8							/ 3	
9							/ 3	
10							/ 3	
11							/ 3	
12							/ 3	
13							/ 3	
14							/ 3	
15							/ 3	
16							/ 3	
17							/ 3	
18							/ 3	
19							/ 3	
20							/ 3	
21							/ 3	
22							/ 3	
23							/ 3	
24							/ 3	
25							/ 3	
26							/ 3	

Jeux 11^e * Arbitrage : grille modifiée par SERGE suite à l'ACCI (ESI)

Commentaires pour la partie ARBITRAGE / GESTION d'un match

	Déplacements / Emplacement / Attitude	Interventions
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

Jeux 11^e * : évaluation d'Arbitrage de JANINE (ES2)

Arbitrage 11^e - Établissement 2

Evaluation Arbitrage 11^e

« Gérer le match et intervenir à propos »

Nom de l'élève observé :

Critères :	1) Siffler et s'imposer	2) Gestes ou explications et conséquence de la faute (ou d'une action)	3) Se déplacer
Nombre de points:	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2pts - toujours= 3 pts
Remarques :			
Total des points :/9			

Jeux 11^e * : co-évaluation du Comportement en Volleyball de JANINE (ES2)

Evaluation du Comportement dans le jeu: évaluation par l'élève
2^e partie de l'évaluation cantonale 11^e « Jeux »

Consigne : Tu observeras ton camarade sur son comportement dans le jeu selon les deux critères ci-dessous.

Nom du camarade évalué:

Observe les deux critères suivants :	1) Ton camarade respecte les règles du jeu : <ul style="list-style-type: none"> - engagements au bon endroit - fautes (filet, 3 touches, pied, pénétrations, rotations) 	2) Ton camarade adopte un comportement respectueux envers les autres : <ul style="list-style-type: none"> - fair-play - communication (respect de son rôle) 	Nombre de points total :
Entoure le nombre de points qui correspond selon toi :	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2 pts - toujours= 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> - parfois= 1 pt - souvent= 2 pts - toujours= 3 pts / 6 pts

F. Exemple d'un programme d'établissement : programme annuel 10^e (ES1)

Planification 3e cycle en EPS		10 ^e ANNEE			
		Septembre - Octobre	Novembre - Décembre	Janvier - Mars	Avril - Juin
CM 31 Renforcement / Santé	... en identifiant et en critiquant les caractéristiques du phénomène sportif (dopage, pratique sportive excessive)	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celle des autres	... en intégrant les règles de sécurité
Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé...	Endurance : test de Cooper (12') et savoir prendre ses pulsations www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 31/10.3	Force : maintenir une position assise contre un mur (la chaise) www.archersbcs.fr CM 31/10.4	Renforcement / étirement : être capable de choisir des exercices en lien avec une thématique www.chuvy.ch (cf classeur) www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 31/10.5	Vitesse - explosivité : lancer un medecine-ball en position assise www.body-op.com CM 31/10.6	
CM 32 Act. créatrices / Coordination	... en consolidant ses capacités de coordination	... en affinant la perception du schéma corporel	... en employant diverses techniques d'expression corporelles	... en consolidant ses capacités de coordination	
Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...	Cordes à tourner : franchir en courant des grandes cordes qui tournent M5B4p.21 CM 32/10.7	Coordonner plusieurs mouvements complexes dans différentes situations Effectuer une activité dans les situations suivantes : saut à la corde, équilibre sur banc retourné, grde corde CM 32/10.1	Chorégraphie : présenter en groupe une suite de mouvements en musique (avec un ballon) Document LGAM 2016 CM 32/10.8	Parkour : sauter en position dorsale par-dessus un obstacle en s'accrochant à une barre www.christophetacchini.com > parkour Mobile, cahier pratique n° 68 CM 32/10.9	
CM 33 Athlétisme / Agrès	... en visualisant et en orientant son corps dans l'espace	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	... en enrichissant les mvts par variation de la forme, de la vit., du ryth. et de l'amplitude	
Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...	Lancer du disque : effectuer un lancer après une rotation complète en trois pas M4B4p.32, M5B4p.25-26 CM 33/10.10	Enchaînement anneaux balançants ----- Enchaînement aux barres (F:asym / G:para) M4B3p.17-18, M5B3p.17. Manuel 3 pp.299, 381, 481. CM 33/10.11 ----- B.para : M° 3:159, 268,369,481. M5B3... CM 33/10.12 B.asym : M° n°3 164,301,481. M5B3...	Saut en hauteur : réaliser un saut en hauteur selon la technique du Fosbury Manuel n°3 pp.321. M6B4p.9 CM 33/10.13	Course relais : se transmettre un témoin lors d'une course rapide et de manière fluide M5B4p.6 et 9 Fiches 10-12ans : p.36 CM 33/10.14	
CM 34 Jeux	... en gérant son émotion et son agression	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration	... en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués
Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu...	Handball : traverser un intervalle pour atteindre la cible M5B5pp13,21 www.aschhandball.com (cf classeur) CM 34/10.15	Foot : Contrôle de balle en mvt, passe et tir www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 34/10.18	Basket : situation à 1c1 en attaque www.mobilesport.ch (cf classeur) CM 34/10.17	Adapter son comportement à la situation de jeu (jeux fondam. min. 3 jeux, particip. active à 3 jeux en ayant un rôle) Jouer un match de max 5' à 2c2 (jeux de renvoi) ou 3c3 (jeux orientés) CM 34/10.2	

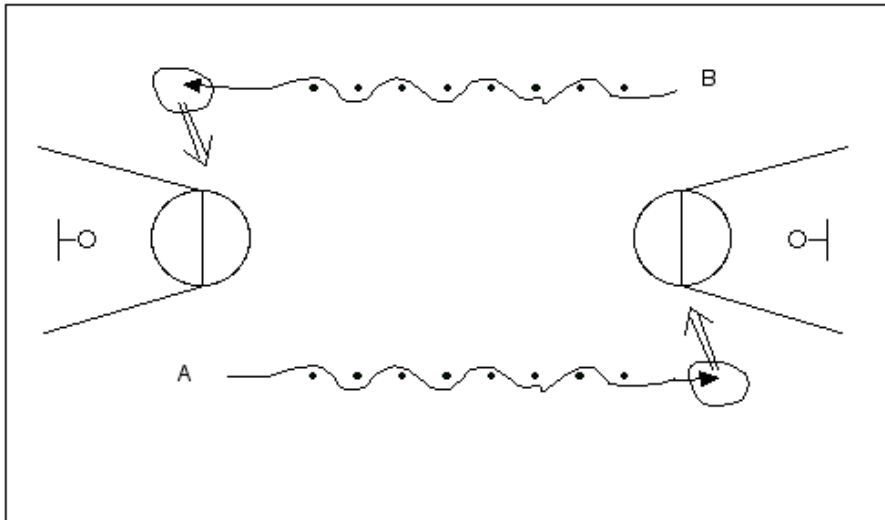
G. Évaluations d'établissement : consignes et grilles d'observation

Évaluations 9^e : Basketball 9^e ** (ES2)

Thèmes : dribble, tir en foulée, arrêt 1 tps - 2 tps, pivot, passe piston

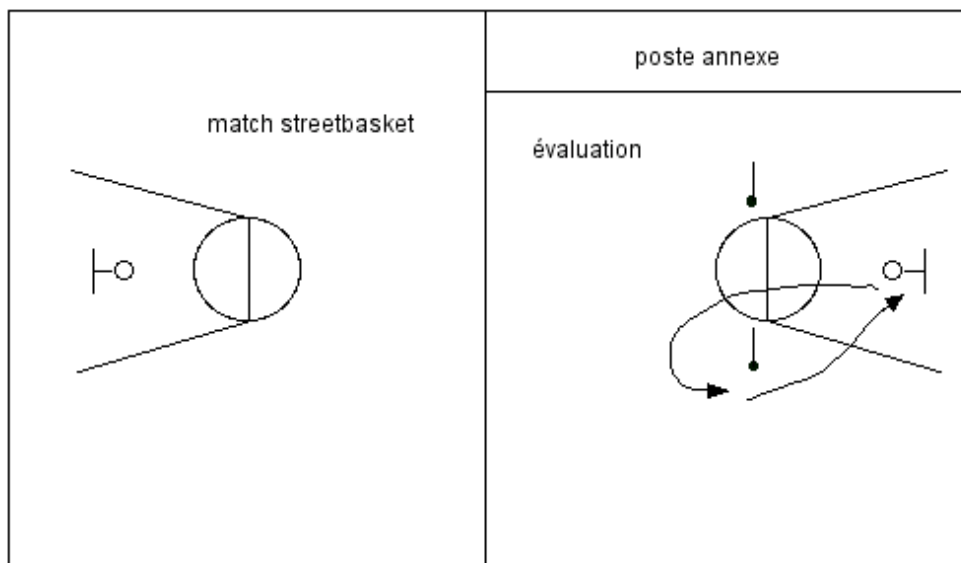
Exercice 1 : Parcours :

1. A effectue un slalom en dribblant (changeant de main à chaque piquet - main extérieure)
2. Arrêt 1 tps ou 2 tps dans 2 cordes attachées en cercle (à choix) et passe piston (à 2 mains) à son coéquipier (B)



Exercice 2: Tir en foulées

Chaque élève effectue 4 tirs en foulées de son côté fort. L'évaluation est basée sur le geste technique.



Grille d'évaluation

Évaluation 9^e : Basketball

Classe :

Date :

Nom, prénom	Exercice 1: Parcours			Exercice 2: Tir en foulée				Évaluation		
	Slalom (changement de mains, regard, fluidité) (3 pts)	Arrêt 1 tps-2tps, pivot, passe- piston (3 pts)	Total des points	Tir 1 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 2 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 3 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Tir 4 (élévation, 2 pas, panier) (3pts)	Total des points	Total général	TB : 17-18 pts B : 14 - 16 pts S : 11 - 13 pts I : 0 - 10 pts

Évaluations 9^e : Mini trampoline 9^e ** (ES2)

Mini-trampoline

Saut en hauteur et sauts de base

- Saut en hauteur:
 - ≥160cm = 1 pt
 - ≥180cm = 2 pts
- Saut en extension, saut avec demi-tour, saut roulé
 - 2 pts si élan, saut et réception réussis
 - 1 pt si 2 éléments sur 3 sont réussis

Barème ⓘ

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	Hauteur	Extension	Demi-tour	Roulé	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Évaluations 9^e : Barre fixe 9^e ** (ES2)

Barre fixe

Rotations avants ; Rotations arrières

- Montée du ventre:
1 pt avec plan incliné / 2 pts sans aide
- Tour d'appui arrière:
1 pt avec corde / 2 pts sans aide
- Tourner en avant:
1 pt soleil / 2 pts tour d'appui
- Napoléon:
1 pt petit / 2 pts grand

Barème ⓘ

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	Montée du ventre	Tour d'appui arrière	Tourner en avant	Napoléon	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Évaluations 10^e : Corde à tourner 10^e ** (ESI)

Corde à tourner

Franchir en courant des cordes qui tournent (emplacement 10-12 m)

Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter entre les cordes (deux essais) (1pt)

Traverser deux cordes qui tournent avec soi (1pt)

Traverser deux cordes qui tournent contre soi (1pt)

Traverser un corde avec soi et une contre soi, un aller-retour (1pt)

Entraînement : 0 à 1 pt

Réussi : 2 pts

Bien réussi : 3 pts

Très bien réussi : 4 pts

Grille évaluation 10.7 : Corde à tourner

		Cordes à tourner				Total	Note
	Prénoms	Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter entre les cordes (2 essais) (1)	Traverser 2 cordes qui tournent avec soi (1)	Traverser 2 cordes qui tournent contre soi (1)	Traverser 1 avec soi et 1 contre soi, un aller-retour (1)		
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							

Établissement 1

Évaluation 10^e : Anneaux 10^e ** (ESI)

Évaluation 10^e EPS

Enchaînement aux anneaux

Effectuer une suite de mouvements aux anneaux balançant

Balancés :

- position du corps (1pt)
- rythme (1pt)
- Pas (1pt)

Eléments techniques :

- Demi-tour (3pts)
- Suspension mi-renversée (3pts)

Sortie

- Point mort (1pt)
- Arrivée en équilibre (1pt)
- Tenue (1pt)

Entraînement : 0-3 pts
Réussi : 4-6 pts
Bien réussi : 7-9 pts
Très bien réussi : 10-12 pts

Grille évaluation 10^e filles: Enchaînement aux anneaux balançant

	Prénoms	Balancés			Eléments techniques		Sortie			Total	Note
		Position du corps (1)	Rythme (1)	Pas (1)	Demi-tour (3)	Susp. mi-renversée (3)	Point mort (1)	Arrivée en équilibre (1)	Tenue (1)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											

Établissement 1

Évaluation 10^e : Barres asymétriques 10^e ** (ESI)

Grille évaluation 10 ^e : Enchaînement aux barres (F : asym. / G : para)											
	Prénoms	Entrée		3 éléments techniques			Tenue du corps	Sortie		Total	Note
		Dynamique (1)	Enchaînée avec le 1 ^{er} mvt (1)	Élément 1 (2) « Balance faciale »	Élément 2 (2) « Crochet »	Élément 3 (2) « Rotation »	gainage (1)	Maîtrise (1)	Equilibre (1)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											


E : 0-3 pts / R : 4-6 pts / BR : 7-9 pts / TBR: 10-11 pts
Établissement 1

Feuille de route réalisée par la file d'EPS distribuée aux élèves

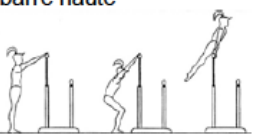
(les exercices sont laissés au choix de l'enseignant)

Entrées

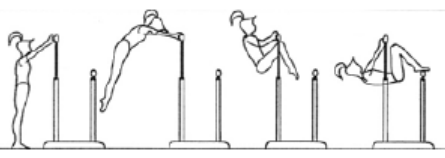
Saut à l'appui facial
barre basse



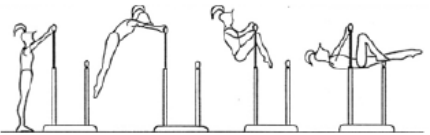
barre haute



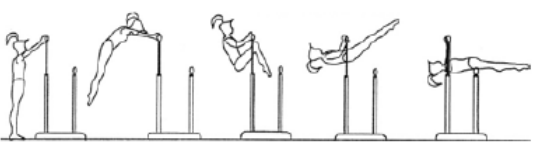
Saut à la suspension groupée



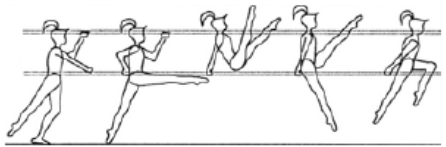
Saut à la suspension une jambe groupée appuyée à la barre basse



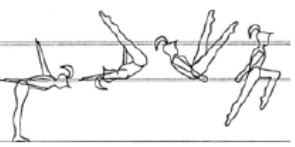
Saut à la suspension couchée dorsale latérale groupée ou écartée



Passé dorsal en ciseau au siège transversal devant une main



S'élancer en avant au siège transversal devant une main



Elements de liaisons

S'établir en avant en tournant



Siège avec jambes tendues



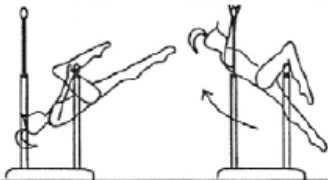
Balance faciale



Balancer entre les barres



Élancer en avant, crocher le jarret et s'établir en arrière



Balance à la suspension



Évaluation 10^e : Chorégraphie avec ballon 10^e ** (ES1)

Grille évaluation 10^e filles: Chorégraphie avec ballon

	Prénoms	Présenter la choré 2x de suite (1)	Présence d'un début et d'une fin distincts (1)	Être en rythme (1) et synchro dans le groupe (1)	Exécuter toutes les séquences sans erreur (0-3)	Débuter la nouvelle séquence sur le 1er temps (0-3)	Total	Evaluation
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								

Évaluation 10^e : Saut en hauteur 10^e ** (ES1)

10^e		Saut en hauteur					
	Prénoms	Course : rythme, pied d' appel, élan courbe (0-3)	Élévation : engagement de la jambe des bras et rotation (0-3)	Franchissement : montée des hanches, ramener les jambes et réception sur les épaules (0-3)	Pourcentage de sa taille 70% (+ 2 pts= BR) 80% (+ 2 pts = TBR)	Points	NOTES
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							

0-5 = E / 6-9 = R / 10-11 = BR / 12-13 = TBR

Évaluation Tchoukball 10^e

L'évaluation se présente sous la forme d'un parcours dans lequel 4 exercices sont évalués. Chaque exercice rapporte 3 pts. L'exercice 4 permet d'obtenir 1/2 ou 1 pt de bonus.

Les exercices proposés correspondent à différentes phases de jeu :

1. Le déplacement latéral en défense
2. la réception en 1^{re} zone
3. la passe en mouvement
4. le tir en suspension après 3 pas

Description des exercices

Exercice 1 : Déplacement latéral en défense → 3 pts

Le joueur (A) se déplace latéralement le long des assiettes en pas chassés et touchent à chaque rangée la 1^{re} et la 2^e assiette avec sa main extérieure.

- **1 pt** : Déplacement latéral effectué en position « basse », le corps orienté face aux assiettes.
- **1 pt** : Touchés de l'assiette aux extrémités de chaque rangée de la main extérieure. Aucun point ne sera attribué si une des assiettes n'a pas été touchée.
- **1 pt** : Dynamisme et engagement dans le déplacement.

Exercice 2 : Réception en 1^{re} zone → 3 pts

Le joueur (A) prend un ballon dans la caisse et fait une passe à son partenaire (B) placé vers un piquet. A court se placer en défense de 1^{re} zone en posant un genou au sol et tente de rattraper le ballon tiré par B. Si A relève le ballon, B doit récupérer le ballon.

- **1 pt** : Passe précise au camarade ; position haute et ouverte du bras. Pas de point si la passe est imprécise hors du rectangle de réception¹.
- **1 pt** : Position en défense 1^{re} zone avec 1 genou au sol obligatoire. Orientation par rapport au cadre et au tir du joueur partenaire.
- **1 pt** : Réception du tir du joueur partenaire avant que le ballon ne touche le sol.

Exercice 3 : Passes en mouvement → 3 pts

A et B se dirigent vers le tchouk opposé en faisant des passes en mouvement d'une main. Les joueurs ont droit à 3 pas !

- **2 pts** : Réussite de toutes les passes en mouvement (maximum 4 passes). Une passe manquée déduit 1 pt ; si plus d'une passe manquée, le joueur n'obtient aucun point.
- **1 pt** : Engagement et dynamisme lors du déplacement.

Tout « marché » effectué par le joueur évalué déduit 1 pt du total de l'exercice 3.

¹ **Rectangle de réception** : rectangle formé par la largeur d'épaules et le nombril.

Exercice 4 : Tir en suspension après 3 pas → 3 pts

A effectue un tir en suspension après 3 pas et essaie de viser un des tapis placé en 1^{re} ou 2^e zone.

- **1 pt** : Tir en suspension sur le bon pied d'appel après 3 pas.
- **1 pt** : Angle de tir choisi.

Un tir sur le cadre métallique ou hors du tchouk donnent 0 pt. Si, après le rebond, le ballon tombe dans la zone, sort du terrain ou touche le joueur, aucun pt n'est attribué.

- **1 pt** : Pied d'appel en dehors de la zone.

BONUS : viser et doser → 1/2 ou 1 pt

- **1/2 pt** : Si le ballon touche l'un des 2 tapis « cible » les plus éloignés de la zone.
- **1 pt** : Si le ballon touche le 1^{er} tapis « cible » près de la zone.

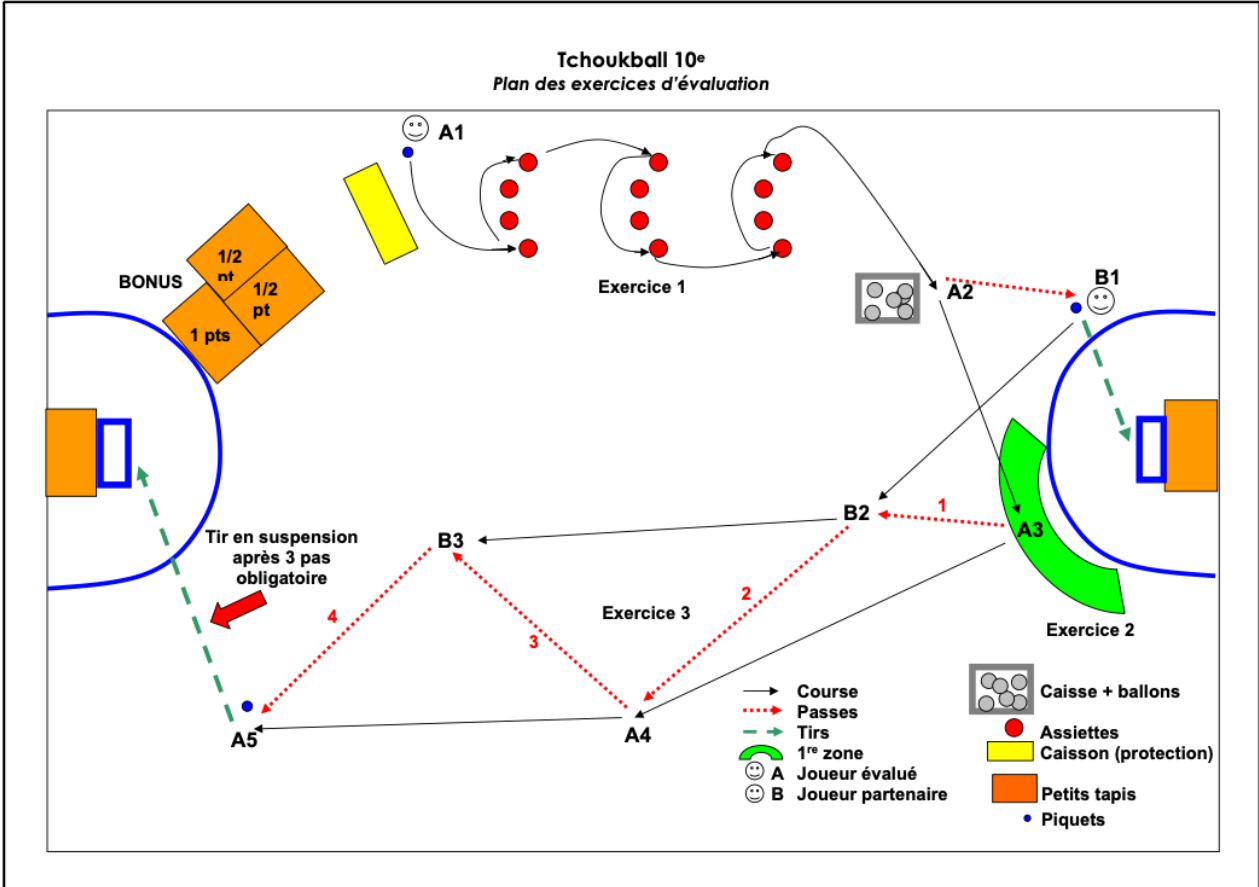
Total des 4 parties : 12 pts + 1/2 ou 1 pt Bonus.

Barème

11 pts ou plus	TBR
9 à 10 pts	BR
7 à 8 pts	R
6 pts ou moins	E

Grille d'évaluation tchoukball 10^e

Élèves	Exercice 1 Critères : - Assiettes - Position corps - Dynamisme (3 pts)	Exercice 2 Critères : - Passe précise - Genou-orientation - Réception 1 ^{re} zone (3 pts)	Exercice 3 Critères : - Passes en mouvement - Marchés (3 pas) (3 pts)	Exercice 4 Critères : - Tir après 3 pas - Orientation du tir - Pied d'appel (3 pts)	Bonus Critères : - Tir sur 1 ^{er} tapis (1 pt) - Tir sur 2 ^e tapis (1/2 pt)	Total



Anneaux balançants

Créer et réaliser une suite aux anneaux balançants

Balancés 2 pts

Demi-tour 2 pts

Tour complet 3 pts

Mi-renversé avec plan incliné 2 pts

Mi-renversé 3 pts

Bras fléchis 3 pts

Sortie arrière 1 pt

Sortie demi-tour 2 pts

Sortie salto 3 pts

Barème ⓘ

E: 0 à 8

R: 9 à 10

BR: 11 à 12

TBR: 13 à 16

Classe:								
Prénom	Balancés	Demi-tour	Tour complet	Mi-renversé	Bras fléchis	Sortie	Total	Eval
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

**Evaluation critériée hauteur
10^e année semestre 1**

Barème :

0-3 pts= E
4 pts= R
5-6 pts= BR
7-8 pts= TBR

Nombre de points obtenus :

Evaluation de l'élève :

4 phases à observer :

1) Elan :

1. La fin de la course est en virage: oui non (1pt)
2. 3 derniers pas rythmés: oui non (1pt)

Total des points élan : /2pts

2) Appel :

1. l'élève saute sur le bon pied: oui non (1pt)
2. Le genou libre monte en direction de l'épaule opposée (saut vers le haut et non vers le tapis) : oui non (1pt)
3. L'élève effectue un ¼ de tour lors de l'appel (rotation suffisante)
oui non (1pt)

Total des points appel: /2pts

3) franchissement :

1. Position arquée sur la barre (hanches hautes) : oui non (1pts)

Total des points franchissement: /2pts

4) Atterrissage :

- 1) Atterrissage sur le dos ou sur les fesses : oui non (1pts)
2) Atterrissage au milieu du tapis : oui non (1pts)

Total des points atterrissage : /2pts

Total final : /8pts



Prénom : **EVALUATION**

De la corde à tourner au Double Dutch

NIVEAU 1 → E = entraîné

Critère(s) de réussite

- | | |
|--|----------------------------|
| A. Traverser en courant une corde qui tourne (avec moi) | 3x |
| B. Franchir en courant une corde qui tourne (contre moi) | 3x |
| C. Sauter dans une grande corde, démarrer dedans | 10 sauts de suite |
| D. Tourner régulièrement une grande corde | Rythme, bruit, trajectoire |

NIVEAU 2 → R = réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|--|
| E. Tourner régulièrement 2 cordes (double dutch) | Rythme, bruit, trajectoires |
| F. Traverser à la suite en courant deux cordes qui tournent (avec moi) | } 2x, sans s'arrêter
entre les cordes |
| G. Franchir à la suite en courant deux cordes qui tournent (contre moi) | |
| H. Entrer dans une corde qui tourne, sauter 5 fois et ressortir | Max 2 essais |
| I. Sauter dans une grande corde en variant les sauts | Enchaîner 3 variantes (5 sauts) |
| J. Sauter à deux dans une corde et échanger les places | 3 échanges |

NIVEAU 3 → BR = bien réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|--|-----------------------------|
| K. Tourner seul deux grandes cordes, accrochées aux espaliers... ¹ | Rythme, bruit, trajectoires |
| L. A 2, se passer deux ballons pendant les sauts dans une grande corde | 5 échanges |
| M. Sauter dans une corde et faire des passes (ballon) à qn à l'ext de la corde | 5 passes |

NIVEAU 4 → TBR = très bien réussi

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|----------------------------|
| N. Entrer dans 2 cordes qui tournent et faire au moins 3 sauts | 3x |
| O. Sauter avec une corde à sauter dans une grande corde | 10 sauts de corde à sauter |
| P. Sauter dans 2 cordes et faire des passes (ballon) à qn à l'ext de la corde | 5 passes |

BONUS → Niv. « 5 »

Critère(s) de réussite

- | | |
|---|----------|
| Q. 10 sauts de double dutch avec entrée | 3 essais |
|---|----------|



¹ Sinon aux perches ou dernier étage d'un caisson
Ecart entre les cordes ~40cm, hauteur ~1m

Exercices réussis (cf feuille de travail)

Prénoms <small>pts</small>	Engagem t dans l'activité	Niv 1	Niv 1	Niv. 2	Niv. 2	Niv. 3	Niv. 3	Niv. 4	Niv. 4	Total de pts	Eval.
	1	0	0	1	1	2	2	3	3		
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					
						K					

20.11.2017

Barème : 0 à 2 E
 3 à 4 R
 5 à 7 BR
 8 TBR

Indicatif	exs niveau 1 =	E
	exs niveau 2 =	R
	exs niveau 3 =	BR
	exs niveau 4 =	TBR



Infos :

Chaque élève doit présenter 2 exs réussis. L'exercice K est obligatoire (niveau 3)
 Puis, il choisit soit 1 deuxième ex de niveau 3, OU 2 autres exs dans un autre niveau

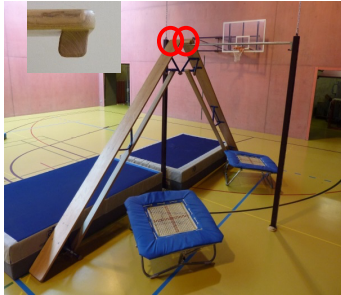
CM32/11.9

Parkour – 11^e année

Wallspin avec mini trampoline

Situations de l'évaluation

Réussi

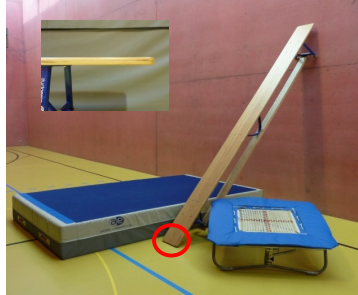


**Rotation par-dessus un banc incliné
accroché à une barre fixe haute**

Commentaire :

Atterrissage sur les pieds
Mains posées à plat (ne pas s'accrocher)
Appui vers la moitié du banc

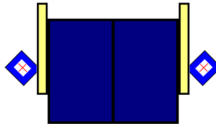
Bien réussi



**Rotation par-dessus un banc incliné
en appui contre un mur**

Commentaire :

Le poste peut être « doublé en miroir »



Très bien réussi



**Wallspin contre un mur
après un saut au mini trampoline**

Commentaire :

Atterrissage sur les pieds
Le poste peut être « doublé en miroir »



Évaluations 11^e : Renversement 11^e ** (ES2)

Sauts d'appui

Renversement au mini-trampoline

- 1 pt: depuis caisson, appui renversé, puis "crêpe"
- 2 pts: depuis mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe
- 3 pts: élan, saut sur mini, appui renversé sur caisson, puis crêpe
- 4 pts: renversement

Barème ①

E: à

R: à

BR: à

TBR: à

Classe:						
Prénom	1 point	2 points	3 points	4 points	Total	Eval
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						



Bulletin semestriel d'Éducation physique et sportive - 2e semestre

Enseignant-e:

Classe:

Nom:

Prénom:

CM32/10.1 – Coordination

Effectuer une activité dans chacune des situations données:

- saut à la corde
- équilibre sur un banc
- saut à la grande corde

Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points.

E: 0 à 2 points BR: 4 à 6 points
R: 3 points TBR: 7 à 9 points

Résultat: TBR

CM34 - Tchoukball

Enchaîner les gestes de base du tchoukball dans un parcours.

Chaque élément de l'évaluation réussi rapporte de 1 à 3 points

E: 0 à 7 point BR: 10 à 11 points
R: 8 à 9 points TBR: 12 à 15 points

Résultat: TBR

CM33 - Anneaux

Enchaîner différents mouvements aux anneaux balançant

- Balancer
- Demi-tour
- Sortie arrière
- Mi-renversé arrêt/mouvement
- Suspension brachiale

E: 0 à 4 point BR: 7 à 8 points
R: 5 à 6 points TBR: 9 à 10 points

Résultat: R

CM31 - Endurance

Régularité sur 5 tours de 250m

Durant son 12', L'ESC de courir 5 tours consécutifs le plus régulièrement possible: 1) 0-3" (6pts)
2) 4-5" (4)
3) 6-8 (2pts)
4) < 8 (0pt).. d'écart entre le tour le plus rapide et le plus lent.

E: 0 à 1 point BR: 4 à 5 points
R: 2 à 3 points TBR: 6 à 6 points

Résultat: TBR

CM34 - FOOTBALL

Jeu 3 contre 3 sur un demi-terrain et sans gardien

Chaque élément de l'évaluation réussi amène de 1 à 3 points

E: 0 à 2 point BR: 4 à 6 points
R: 3 à 3 points TBR: 7 à 9 points

Résultat: BR

CM23 - Minitrampoline

Réaliser une rotation avant au minitrampoline. Présenter une seule des quatre propositions.

1 pt: saut roulé sur un gros tapis
2 pts: saut roulé sur un tapis de 16 posé sur 3 caissons
3 pts: saut roulé sur un gros tapis posé sur des barres parallèles
4 pts: salto avant sur un gros tapis

E: 1 à 1 point BR: 3 à 3 points
R: 2 à 2 points TBR: 4 à 4 points

Résultat: E

Commentaire

Elève agréable et respectueux. Très bonnes aptitudes physiques et bons résultats d'ensemble, particulièrement dans les jeux.





Signature de l'enseignant-e :

Signature d'un des parents (ou de son/sa représentant-e légal-e) :

H. Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation

Transcript Notation

Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or 	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or 	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
underline	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hhh)		Audible exhalation
 or (.hhh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((<i>italic text</i>))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, *Transcription Notation*, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

I. Tableau synoptique des « chantiers » : exemple du cas de LINE

Des 15 chantiers (préoccupations récurrentes) identifiés dans le matériau langagier de LINE, nous relevons trois axes prioritaires qui s'articulent autour du « contrôle », la gestion de la « diversité » des élèves et ce qui incombe à la « prescription ». De là, nous percevons que ces trois axes se réfèrent respectivement à trois niveaux : l'enseignant, les élèves, ainsi que la tutelle et le collectif de travail (instance impersonnelle et interpersonnelle).

Axes prioritaires	Exemples	Description de la préoccupation
Chantier 1 contrôle	<i>Je ne leur faisais pas confiance sur la co-évaluation.</i> (EC TP60)	Chantier en lien avec le besoin de contrôler et la difficulté à déléguer la responsabilité et faire confiance aux élèves
Chantier 2 contrôle	<i>C'est censé être moi qui les regarde et qui les évalue!</i> (ACS3 Coordination 10 ^e * TP28)	Chantier en lien avec le besoin d'être reconnu et de se sentir utile et compétente
Chantier 3 prescription	<i>Jusqu'à là, je ne les ai pas vraiment remises en questions!</i> (EC TP104)	Chantier en lien avec le fait de rester fidèle à la prescription et au collectif de travail
Chantier 4 prescription	<i>J'ai de la peine avec le moment T !</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP368)	Chantier en lien avec la difficulté de juger un élève uniquement sur sa prestation le jour de l'évaluation sommative
Chantier 5 diversité	<i>Ça permet d'avoir un peu un fil rouge dans l'établissement!</i> (EC TP108)	Chantier en lien avec l'engagement et l'intérêt des élèves pour l'évaluation
Chantier 6 diversité	<i>Je ne peux pas me dédoubler !</i> (AC2 Anneaux 10 ^e ** TP156)	Chantier en lien la difficulté de prendre en compte la diversité des élèves pour les engager.
Chantier 7 diversité	<i>La gym c'est quelque chose où la confiance en soi on peut vite- ((geste de la main signifiant un « dégage ment »))</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e **TP368)	Chantier en lien avec l'ambivalence perçue des effets de l'évaluation sommative en EPS sur les élèves
Chantier 8 diversité	<i>Elle s'est donnée de la peine d'essayer!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP229)	Chantier en lien avec le fait de récompenser l'effort et la persévérance
Chantier 9 diversité	<i>Peut-être des fois c'est aussi les filles qui tournent!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP83)	Chantier en lien avec la difficulté de juger un élève alors que sa réussite dépend en partie des autres élèves
Chantier 10 Contrôle et diversité	<i>Je n'avais pas spécialement envie de devoir gérer !</i> (ACS2 Anneaux 10 ^e ** TP17)	Chantier en lien avec le souci d'occuper une partie des élèves dans un « chantier annexe »
Chantier 11 prescription	<i>C'est compliqué d'évaluer avec une grille dans le jeu.</i> (EC TP60)	Chantier en lien avec la problématique des critères et de l'attribution des points sur une prestation évaluée

Chantier 12 prescription	<i>Je la répartirais sur trois leçons peut-être</i> (ACS3 Coordination 10 ^e ** TP4)	Chantier en lien avec le fait de réaliser les évaluations sommatives sur une seule leçon (en une fois)
Chantier 13 diversité	<i>Elle n'osait même pas faire cela au début!</i> (ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** TP213)	Chantier en lien avec le souci d'offrir les mêmes conditions à tous les élèves et d'assurer un traitement équitable
Chantier 14 diversité	<i>On s'adapte aussi en fonction de la classe, de::: l'horaire.</i> (ACC2 Barres fixe 9 ^e ** TP585)	Chantier en lien avec le souci de choisir une évaluation adaptée aux élèves et au contexte (difficile de faire une co-évaluation en début d'année)
Chantier 15 Prescription	<i>C'est vrai qu'elles (les évaluations) sont des fois tellement différentes! Enfin pour moi, une éval aux agrès, ce n'est pas du tout la même chose qu'une éval au jeu! J'ai de la peine à associer!</i> (ACC2 Barres fixes 9 ^e ** TP860)	Chantier en lien avec la difficulté de transposer d'une évaluation à l'autre (spécificité des évaluations)



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Évaluer pour se développer

Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique
vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015

Tome 2. Verbatim des entretiens

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences du sport et de l'éducation physique

par

Annabelle Grandchamp

Directeur de thèse

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Co-directeur de thèse

Professeur honoraire, Jacques Méard

Jury

Professeur, Stéphane Brau-Antony

Professeure, Farinaz Fassa Recrosio

Professeur honoraire, Jacques Méard

Maître d'enseignement et de recherche, Grégory Quin

Professeur et Lecteur, Gonzague Yerly

LAUSANNE

2021

Table des annexes - tome 2





J.	Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation.....	395
K.	Codage des entretiens.....	396
L.	Étude de cas : LINE	397
	LINE EC 20170911 - 275TP	397
	LINE ACS1 Corde à tourner 10 ^e ** 20171106 - 428TP	405
	LINE ACS2 Anneaux 10 ^e ** 20171127 - 510TP	416
	LINE ACS3 Coordination 10 ^e * 20171204 - 512TP	429
	LINE ACS4 Chorégraphie 10 ^e ** 20180326 - 494TP.....	441
	LINE ACS5 Saut en hauteur 10 ^e ** 20180423 - 926TP.....	454
M.	Étude de cas : ARTHUR.....	475
	ARTHUR EC 20170908 - 151TP	475
	ARTHUR ACS1 Basketball 9 ^e ** 20171129 - 356TP	480
	ARTHUR ACS2 Mini trampoline 9e ** 20180202 - 397TP.....	491
	ARTHUR ACS3 Barre fixe 9 ^e ** 20180418 - 410TP	501
N.	Étude de cas : NATHAN.....	514
	NATHAN EC 20170914 - 100TP	514
	NATHAN ACS1 Basketball 9 ^e ** 20171127 - 578TP	519
	NATHAN ACS2 Mini trampoline 9 ^e ** 20180501 - 596TP.....	536
O.	Étude de cas : DORIS.....	555
	DORIS EC 20170914 - 146TP	555
	DORIS ACS1 Saut en hauteur 10 ^e ** 20171207 - 453TP.....	560
	DORIS ACS2 Anneaux 10 ^e ** 20180213 - 511TP	571
	DORIS ACS3 Jeux 10 ^e * 20180424 - 532TP.....	585
P.	Étude de cas : JANINE	601
	JANINE EC 20170817 - 99TP	601
	JANINE ACS1 Saut en hauteur 11 ^e ** 20171213 - 377TP	610
	JANINE ACS2 Jeux 11 ^e * 20171220 - 318TP	624

JANINE ACS3 Renversement 11 ^e ** 20180301 - 459TP.....	636
Q. Étude de cas : SERGE.....	654
SERGE EC 20170904 - 107TP.....	654
SERGE ACS1 Double-Dutch 11 ^e ** 20171120 - 276TP.....	660
SERGE ACS2 Agrès 11 ^e * 20171204 - 498TP.....	668
SERGE ACS3 Jeux 11 ^e * 20180327 - 278TP.....	681
SERGE ACS4 Parkour 11 ^e ** 20180423 - 381TP	692
R. Entretiens d’autoconfrontation croisée de la première boucle	704
JANINE et SERGE ACC1 Jeux 10 ^e * 20180301 - 492TP	704
ARTHUR et NATHAN ACC1 Chorégraphie 9 ^e * 20180302 - 647TP.....	719
LINE et DORIS ACC1 Barres asymétriques 10 ^e ** 20180308 - 727TP : codé et analysé	736
S. Entretiens d’autoconfrontation croisée de la deuxième boucle.....	767
DORIS et JANINE ACC2 Jeux 10 ^e * 20180503 - 537TP	767
NATHAN et SERGE ACC2 Mini trampoline 9 ^e ** 20180507 - 777TP.....	785
ARTHUR et LINE ACC2 Barre fixe 9 ^e ** 20180514 - 994TP.....	803
T. RC du 20180607 : Tableau récapitulatif des échanges.....	826

J. Normes de transcription : Jefferson Transcription Notation

Transcript Notation

Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or 	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or 	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
<u>underline</u>	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hhh)		Audible exhalation
 or (.hhh)	High Dot	Audible inhalation
(text)	Parentheses	Speech which is unclear or in doubt in the transcript.
((<i>italic text</i>))	Double Parentheses	Annotation of non-verbal activity.

Jeffersonian Transcription Notation is described in G. Jefferson, *Transcription Notation*, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press, 1984.

K. Codage des entretiens

Code couleur utilisé pour signaler les indicateurs de développement potentiel dans le matériau langagier selon la méthode Bruno & Méard (2018).

Indicateur 1	Auto-affectation : <i>rouge écarlate</i>
Indicateur 2	Tension entre les instances du métier : <i>vert forêt</i>
Indicateur 3	Développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité : <i>gris clair</i>
Indicateur 4	Conflits intrapsychiques : <i>Azur</i>
Indicateur 5	Changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge : <i>jaune</i>
Indicateur 6	Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.) : <i>bleu ciel</i>
Indicateur 7	Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations) : <i>vert chartreuse</i>
Indicateur 8	Création de nouveaux buts : <i>magenta</i>

L. Étude de cas : LINE

LINE EC 20170911 - 275TP

1. CH : Alors euh:: ben, par rapport à cette évaluation, par rapport à ton programme, comment tu vois un peu les choses pour cette année (.) Et puis tu me parles aussi un petit peu de tes, tes expériences de l'année passée:: ça fait quoi, c'est la deuxième année que tu es titulaire, enfin:: ?
2. L : Non, c'est la:: avec les grands c'est la première an- enfin c'est la deuxième, oui, c'est la deuxième année ! J'ai eu l'année passée et j'ai cette année euh:: des 10e, donc j'ai déjà eu- j'ai déjà eu des 10e l'année passée, et je refais des 10e (.) donc l'année passée, j'ai déjà fait les évaluations (.) avec des 9 ^e et des 10e ! (.hhh) Et puis moi, ben ouais, mon ressenti (.) moi je trouve que ça, ça m'aide à structurer (.) euh:: mes cycles ! Surtout quand on est nouvel enseignant, on ne sait pas, on ne sait pas quoi faire, euh on a tellement de choses et puis là, c'est vrai que moi ça me permet de:: de me dire, ben pendant 4 semaines, je fais ça, parce qu'il y a l'évaluation au bout ! Donc ça me permet de m'organiser (.) plus facilement ! Euh que si je n'avais peut-être pas cet outil (.) et puis ça me donne aussi du sens à moi ! (.) Euh après, c'est vrai que:: ben là, on a décidé des évaluations euhm:: on a décidé des évaluations (.) ben il y a les cantonales et puis on en a mis 3 euh:: par établissement ! Donc ça fait déjà 4 (.) et puis c'est vrai que:: ben du coup, j'ai l'impression de ne faire que ces évaluations, de ne pas pouvoir avoir de la marge pour faire beaucoup d'autres choses !
3. CH : Donc c'est l'impression que tu as eue l'année passée (.) de ne faire vraiment que ça ?
4. L : [Oui] Oui, ben de faire- ouais, j'ai, j'ai, j'ai suivi euh:: ben, ma planif qui était liée aux évaluations ! Mais je n'ai pas vraiment pu faire d- d'activités à part des fois avant les vacances ou:: quand j'avais fini mes évaluations ou là, tu fais un peu d'autres choses ! Donc ça, c'est un peu le ressenti que j'ai que- finalement euh:: on fait les évaluations et puis après, il y a peu de place pour faire euh (.) pour faire un peu d'autres choses ! Typique le Small Ball, on a tout le matériel ici, ben, je n'ai pas eu le temps de le faire ! Kinball, j'ai pu le faire une fois ! ((<i>LINE bouge les mains</i>)) Donc ça, ouais, ça c'est un peu euh:: difficile de:: de sortir de ces évaluations, du coup !
5. CH : Ouais !
6. L : Donc moi ça c'est ce que je ressens ! Mais après, c'est vrai qu'il y a aussi euh:: ben, on a remarqué un peu dans la file que:: du coup, les élèves y voient plus de sens aussi parce que:: ils voient qu'on fait la choré et puis qu'en 9 ^e ils ont TOUS la choré ! Donc ils parlent entre eux et puis il y a moins de "Ben avec lui on fait tout le temps du jeu:: euh avec Mme Roduit, on fait que de la choré !" Donc comme ils parlent entre eux, ben ça fait qu'il y a a:: ils ↑savent (.) que, ben en 9 ^e ils ont une choré, euh qu'ils la font tous, qu'ils font tous les 12 minutes ! Donc ça permet, ouais, d'avoir un peu un:: fil rouge dans l'établissement ! Et puis ça, il n'y avait pas avant les vignettes, je pense, ou moins !
7. CH : Donc vous n'aviez pas un programme forcément commun ?
8. L : Ben:: on était:: je crois qu'ils- ben moi je suis arrivée euh au moment où il y avait les:: vignettes, donc j'ai participé à la création des vignettes et puis, du coup, on était déjà un peu là-dedans ! (.hhh) Mais euh:: à Christine en tout cas euh je, je ne sais pas- mais je pense qu'il y avait moins de:: ouais, il y avait moins de:: (.) comment on dit ? De fil rouge, ouais ! Chacun était, faisait un peu euh où il était peut-être un peu plus à l'aise euh:: ((<i>silence</i>)) Euh mais ouais, donc ça, c'est vrai que pour les élèves- et puis ça aussi, ça- moi je pense que ça les:: c'est vrai que ça leur donne aussi plus de sens, ben, pourquoi on fait de la gym ! Il y a aussi des évaluations (.) donc ils- je les- moi je trouve que ça donne un peu plus de sérieux à notre branche !
9. CH : Hum-hum d'accord, donc ouais, il y a le côté crédibilité et::
10. L : [Ouais, exactement !] Après il y en a toujours qui me disent "Mais ça sert à quoi de faire euh des évaluations si c'est, si ça ne compte pas ?" Mais au moins, euh, ouais, ça permet de leur dire aussi, ben:: le but de travailler maintenant, c'est pour arriver à cette évaluation (.) donc ça donne aussi plus de sens à eux (.), je pense !
11. CH : Ouais ! Les élèves (.) bon, tu n'as peut-être pas forcément beaucoup de recul vu que tu n'as pas pu vivre avant sans les évaluations, euh:: justement ils réagissent comment par rapport à ces:: Bon, ils- justement, tu disais qu'ils disent "Ouais, mais ça sert à rien !" ou ils sont quand même- quand tu fais passer une évaluation, est-ce qu'ils sont quand même impliqués ?
12. L : [Ouais] Mouais, moi j'ai l'impression qu'ils sont quand même euh:: quand même impliqués ! Après c'est comme euh (.hhh) si tu fais ça pendant 10 semaines euh:: ils en ont marre ! Donc euh ça reste- moi je fais quand même des cycles assez petits, parce que:: au bout d'un moment ils en ont marre ! Et puis, surtout que je n'ai pas le temps de les faire toutes ((<i>rire</i>)) C'est aussi ça ! c'est- quatre, je trouve que c'est déjà beaucoup !
13. CH : Quatre leçons sur le thème ?
14. L : Ouais, quatre ! Euh ben on est censé faire minimum 4 par semestre (.) euh:: moi j'arrive juste juste à les faire ! Entre les cours qui tombent euh:: pour X raisons et puis (.) ou des fois, ben ça ne va pas comme on veut ! ((<i>LINE hausse les épaules</i>)) euh:: ils arrivent en retard ou la période simple ils ont - je n'ai pas forcément le temps de préparer les évaluations, si ça demande du matériel ! (.hhh) Ben ça fait que c'est les deux périodes

euh doubles où souvent on les préparent ! Euh::: donc là, ouais, c'est (.) c'est des fois (.) c'est presque, ouais, c'est presque beaucoup quatre !
15. CH : Et puis du coup, alors ben- si tu as un peu ce, ce bilan, enfin ce:::, oui, ce constat-là à la fin de l'année (.) Cette année, tu as décidé de faire autrement ? Tu as décidé de modifier quelque chose, justement, pour arriver à peut-être intégrer un petit peu plus de choses- un peu hors euh::: évaluation ?
16. L : [Oui] Alors ouais, je pense, la période simple je vais vraiment plus la faire euh::: jeux et puis::: ouais, découverte un peu de nouvelles activités euh- ben là Foobaskill, peut-être je vais le, je vais, je vais le::: mais pas forcément une évaluation ! Et puis les évaluations, ben je vais faire les 4, parce que si j'évalue des choses- euh::: autres, je n'ai pas le temps de, de les faire !
17. CH : Donc tu resterais sur les évaluations euh d'établissement et ici ((CH montre le dossier des évaluations cantonales)), en ajoutant des activités non évaluées, en fait ?
18. L : [Ouais] Ouais !
19. CH : Voilà !
20. L : Exactement, je n'évaluerai pas celles qui sont nouvelles ! En tout cas pas cette année ! Euh::: et puis c'est vrai que, nous, on s'est aussi fixé trois::: (.) trois vignettes d'établissement ! (.) Donc euh:::
21. CH : [Ouais, hum-hum] Parmi enfin dans les quatre ?
22. L : Ouais, dans l'établissement ! Donc il y en a une cantonale, trois d'établissement ! Et puis déjà celles-là, j'ai de la peine à::: les faire ! Donc après il y en a deux qu'on peut encore prendre de notre tableau (.) ou alors aller faire des personnelles (.) mais::: bon après, c'est aussi- ça te fait de l'administratif et::: là, c'est vrai que les vignettes elles sont faites (.) et c'est vrai que là, avec toutes les autres choses que j'ai à côté, ça m'arrange aussi de rester dans ces vignettes ! Mais, dans le futur, je::: je pense que ça me bloquerait !
23. CH : Tu veux dire de ne pas pouvoir faire autre chose ?
24. L : Ouais, exactement ! Et puis ça me::: ça me laisserait, je pense, aussi, de devoir tout le temps rester sur les mêmes euh::: Peut-être que je les ferai plus vite aussi, vu que je les connais ! Là, je, je les découvre aussi donc euh (hhh) Mais c'est vrai::: c'est, ouais, c'est vrai que là euh::: je pense que je n'ai déjà presque pas le temps ((rire)) avec euh::: la maîtrise, enfin::: tout ce que je dois gérer ! Euh et puis c'est nouveau, donc de faire encore créer des, des nouveaux cycles avec des évaluations au bout (.) pour vraiment bien le faire, là, je pense que je n'ai pas le temps ! Donc ça m'arrange bien d'avoir cet outil ! Ça me permet de gagner du temps ! (.) Euh::: et puis de faire quand même quelque chose euh de suivi et::: pas juste euh du jeu pour occuper les élèves !
25. CH : Ouais d'accord ! Ok ! Et puis quand tu disais, justement, je vais faire un peu plus de jeu sur la leçon simple (.) tu parles justement d'autres jeux (.) à ce moment-là de:::
26. L : [Hum-hum ! Ouais, qui ne sont pas forcément] euh::: évalués euh::: par ex- ouais- Nous, on a aussi mis dans nos vignettes (.) on a souvent mis euh par exemple, si c'est l'évaluation foot, ben on a associé un autre jeu avec ! Alors euh peut-être l'évaluation, je ferai- ben en 10e c'est les jeux qu'on évalue, mais je, ouais, je- parce qu'il y a quand même pas mal de, de sports ! Volley, enfin (.) Et si on ne fait que celles qu'on a choisi pour l'évaluation, je n'y touche même pas !
27. CH : Ouais ! (.) Et donc, si je prends, par exemple, ben, justement, l'évaluation des 10e, là ! ((CH feuillette le dossier)) Est-ce que c'est, c'est::: ça concerne les 10e ?
28. L : Oui !
29. CH : Euh::: tu vas procéder comment ? Parce que là, vous avez- je ne sais plus dans votre programme d'établissement, euh vous avez décidé de faire quoi ? De toucher à- de toute façon euh::: à tout ça ou::: ((CH montre la brochure bleue))
30. L : Non ! Ben là, on l'a- enfin (.) je crois qu'on n'en a même pas vraiment parlé ! Là, il n'y a pas de ligne rouge euh de la file, c'est chacun fait un peu comme il veut ! Nous, on a un tournoi de badminton (.) à la fin de l'année ! Et du coup, moi, j'ai::: l'année passée en tout cas, j'ai évalué (.) ben en, en entraînant et en- préparant ce tournoi de badminton de fin d'année, j'en ai profité pour euh évaluer euh::: le badminton ! Mais je n'ai évalué ni le Unihock, ni le Handball, ni le Basket (.) le Foot et le Volley !
31. CH : Donc tu n'as fait que le badminton ?
32. L : [Ouais !] Après on a aussi un tournoi de foot, en 10e ! Donc j'aurais très bien pu- mais après, ça fait qu'elle vient deux fois ! Donc en fait je ne la comprends (.) pas si bien que ça cette évaluation !
33. CH : Ah tu dis, elle vient deux fois, parce qu'une fois dans les jeux orientés et une fois dans les jeux de renvoi ?
34. L : Voilà ! Mais on ne doit la faire qu'une fois !
35. CH : Ouais ! À cause des points, c'est ça ?
36. L : Ouais, exactement ! Donc moi je choisis une des deux, en fait, c'est comme ça que je l'ai compris ! Et puis euh j'observe euh::: (.) ↓là, les jeux de::: collectifs ((LINE regarde le descriptif de l'évaluation))
37. CH : Ouais, toi tu as fait celle-ci ?
38. L : [Ouais, j'ai fait celle-ci !] Du coup, je n'ai pas fait celle-là- parce que c'est la même, c'est la 10.1 ! Donc Je me suis dit, si je choisis celle-là en badminton, je ne peux pas vraiment reprendre celle-là, vu que je l'ai déjà faite !
39. CH : Ouais, ok d'accord !
40. L : Enfin, moi, c'est comme cela que je l'ai compris, mais c'est vrai que, du coup (.)
41. CH : Mais ça, vous n'en avez pas::: justement c'est, c'est libre, au sein de le file ?

42. L : [Non] Ouais ! Pour l'instant je crois que c'est::: on n'en a pas vraiment discuté plus que ça ! Et puis je l'ai associée au tournoi (.) ben Nous, on fait foot en::: à Noël et puis badminton en fin d'année ! Bad-volley en fait ! Mais comme mes élèves elles faisaient plus du badminton (.) vu qu'elles ont le choix, j'ai évalué le badminton !
43. CH : D'accord !
44. L : Et puis c'est plus simple à évaluer, je trouve, vu que::: (.) moi je- ouais, je me sens plus à l'aise euh::: il y a moins de mouvements euh::: je me sens encore plus à l'aise à évaluer un sport avec un filet, haha, que un::: ((rire))
45. CH : Chacun de son côté !
46. L : ((Rire)) Oui !
47. CH : Ok, mais là, justement, dans le déroulement de l'évaluation, <tu arrivais assez facilement à juger de ça>((CH montre les critères)) ?
48. L : [Non, non !] ((LINE hoche la tête)) Ouais là, j'ai::: en fait j'ai observé plusieurs moments de jeu ! Et puis je mettais un peu des coches dans une grille (.) quand euh::: je voyais que ce n'était pas forcément acquis ! Et puis après, j'ai, j'ai vraiment fait au feeling euh en fonction du nombre de coches que j'avais, ben je mettais euh ben peut-être que si j'en avais beaucoup, je mettais euh (.hhh) je mettais "parfois" et puis si c'était pas beaucoup de coches, je mettais "souvent" et puis c'était aucune coche, je mettais "toujours" !
49. CH : D'accord ! Et puis tu as observé sur une leçon ?
50. L : Non, j'ai observé sur trois::: leçons différentes !
51. CH : D'accord, donc c'était un peu suivi ?
52. L : [Oui] Ouais
53. CH : Et puis tu as réussi en trois leçons à avoir un peu près tout le monde ?
54. L : Oui ! D'avoir tout le monde, ouais, ça oui ! Mais après euh c'est vrai que du coup, euh::: ouais, c'est quand même un peu au::: (.) c'est, ce n'est pas scientifique, quoi, c'est::: ((LINE hausse les épaules et sourit)) c'est::: comme on dit subjectif !
55. CH : Ouais !
56. L : Je::: Ouais, je dois dire que je n'aime pas du tout cette évaluation ! Je ne me sens pas à l'aise avec !
57. CH : [Ça te dérange le côté subjectif de:::]
58. L : [Ouais] Non, ça ne me dérange pas, mais je- (.) c'est vrai que j'ai de la peine à::: ben (.) quand c'est trop quantitatif, je trouve que ce n'est pas forcément juste (.) tout le temps !
59. CH : Tu dis par rapport à un geste qui vaut autant de points ?
60. L : [Ouais, une grille] et puis je trouve que c'est compliqué ! On a- ben là, encore à la formation continue, on avait le unihock, il nous a proposé une grille avec huit essais et puis euh fallait mettre euh::: dès qu'ils réussissaient, le nombre- mais pour chaque élève faire ça ? Ce n'est pas possible ! Ou alors tu fais de la co-évaluation ! Mais la co-évaluation (.) ça dépend des classes, mais l'année passée, ma classe euh::: ce n'était pas une super classe avec une très bonne ambiance et je ne leur faisais pas confiance sur la co-évaluation ! Mais je la trouve très compliquée cette évaluation, ouais ! Et puis le subjectif (.) Ben par exemple, moi je viens des agrès et j'ai beaucoup plus de facilité, aux agrès, de juger (.) d'une manière objective. Dans les jeux de balle, etc. j'ai, il y a en plus il y a beaucoup d'interactions, j'ai eu beaucoup plus de peine, ouais !
61. CH : D'accord ! Ouais
62. L : Et puis il y a ↑plein de critères ! Et d'en choisir un, pertinent, ça c'est aussi difficile, je trouve !
63. CH : Hum-hum ! Et puis les élèves, tu leur expliques, tu leur donnais justement les, les critères ?
64. L : [Oui !]
65. CH : Comme ils sont ici ?
66. L : Euh::: alors (.) ((Silence LINE réfléchit)) oui, alors oui ! Et puis je leur donnais un peu des::: des::: des conseils pour euh justement euh réussir là-dedans, réussir là-dedans, réussir là-dedans ! Mais::: (.) mais oui, je leur ai dit les critères oralement ! Après je ne leur ai pas ↑montré la feuille ! Et puis après je leur ai dit que je les observais ! Mais c'est vrai que là (.) elles ne viennent jamais me demander "Alors, j'ai fait quoi ?". C'est vrai que c'est- ils ne sont pas::: il y a des classes où ils sont super intéressés après à revenir pour savoir combien ils ont fait, etc. Et puis au final, je crois qu'elles oublient que je les regardais, que j'étais en train de les évaluer ! Pour certaines évaluations, du coup, je::: je disais "Ben alors toi tu as eu TBR, toi tu as eu R", mais pour celles-là, je suis::: je crois que je ne suis même pas revenue dessus à la fin !
67. CH : D'accord ! Tu l'as mis dans le carnet à la fin ?
68. L : [Ouais, ouais !]
69. CH : Dans l'ordinateur et puis voilà !
70. L : [Ouais !] C'est pour ça que je ne l'aime pas d'ailleurs ! Parce que je trouve que- déjà pour moi, elle n'a pas- j'ai- elle n'avait pas de sens quand je l'ai faite, c'était plus pour la faire parce qu'il faut la faire ! Surtout que c'est la cantonale, donc celle-là il faut la faire ! ! ! ((rire))
71. CH : ((Rire)) D'accord ! Ouais et puis alors, justement, ben du coup (.) euh::: cette année, tu vas, tu vas::: ?
72. L : Ben cette année, je crois que je vais déjà y réfléchir un peu plus ((rire)) à l'avance ! Et puis::: ouais (.) je suis un peu sceptique quand même de cette évaluation ! (.) je::: je pense que je vais essayer de refaire peut-être le

badminton, vu que j'ai déjà fait une fois et puis que j'arrive euh du coup à peut-être euh::: ouais, à peut-être::: je me le suis déjà- je me la suis déjà apprivoisée un peu !
73. CH : Hum-hum:::
74. L : (# 3) Parce que c'est vrai que::: (.) ouais ((<i>LINE réfléchit</i>)) (.) Ouais je ne sais pas trop comment je vais la::: je vais l'appréhender ! Mais je me dis que je vais la repousser à::: au 2e semestre ! ((<i>Rire</i>))
75. CH : ((<i>Rire</i>)) Parce que du coup, vous avez- vous faites quoi, vous faites la coordination ? Coordination euh::: enfin, c'est avant ! ((<i>CH recherche dans la brochure</i>))
76. L : [Ouais, alors-] Oui !
77. CH : Ça au premier semestre ?
78. L : Ouais, ça je vais la faire au premier semestre, exactement !
79. CH : D'accord ! Ok, et puis, justement, alors si, si tu prends- enfin, celle-là, l'année passée, tu l'a faite ?
80. L : Oui ! Alors celle-là, ouais, je l'ai faite ((<i>LINE parle de l'évaluation Coordination 10e</i>)) J'ai fait par atelier (.) donc pendant quelques leçons euh::: elles tournaient sur les ateliers pour s'entraîner ! Là, je leur avais donné la fiche (.) donc comme ça elles pouvaient voir ! Mais là aussi, on a eu un::: un questionnement euh s'ils devaient tous les montrer ou s'ils devaient en choisir un à présenter ! Moi je crois qu'ils devaient quand même tous les::: elles devaient toutes me les montrer ! Donc dès qu'elles avaient passé le niveau 1, après elles montraient le niveau 2 et ainsi de suite. Et puis je trouve que pour l'organisation, c'était plus facile ! Parce que, par exemple, on peut prendre une période où on fait euh ben seulement le::: ((<i>LINE montre sur la brochure</i>)) seulement le::: premier ! Et puis on évalue et puis peut-être qu'on reprend ça euh::: un petit moment en début de période à un autre moment et puis on évalue la 2e et puis ça permet euh::: on n'a pas besoin de faire tout en même temps !
81. CH : Mais tu dis par rapport aux jeux ? C'est plus facile à organiser ?
82. L : [Oui !] Ouais, par exemple, ouais !
83. CH : [Hum-hum], ok !
84. L : Vu que c'est trois choses un peu distinctes ! Et puis on peut aussi l'intégrer- ben par exemple, euh::: avec les ballons de basket, on peut faire un streetbasket et puis, au début, on fait un petit peu de coordination avec ces ballons de basket ! (.) Enfin, je- ouais, j'arrivais plus à::: à l'intégrer, en fait !
85. CH : hum-hum
86. L : Et puis même, après à leur expliquer::: les critères ! Je la trouvais- (.) mais après (.) Bon, moi il y a des problèmes de niveau, hein, il y a des niveaux des fois qui sont plus faciles au point 3 alors que::: par exemple, euh (.) Ouais je trouve que là((<i>LINE montre dans le dossier</i>)) euh::: la corde- non c'est la corde à sauter ! Ouais (.) "Sauter 10 fois en dribbl-" non, ce n'est pas celle-là ! (.) Voilà, c'était à la corde, je trouve que de faire le slalom, c'est plus difficile que:::
87. CH : Qu'aller en arrière ?
88. L : Ouais !
89. CH : Les élèves avaient plus de difficulté à aller en avant au slalom ?
90. L : [Ouais] Et pourtant ben là, elles, elles me demandent mais pourquoi alors euh c'est::: il y a un problème là de-
91. CH : [D'accord !]
92. L : de sens, en tout cas pour celles-là::: et puis on l'a remarqué, on est plusieurs à l'avoir remarqué !
93. CH : Ok !
94. L : Donc là, nous on a inversé, je crois !
95. CH : Ah, vous avez changé ?
96. L : Ouais !
97. CH : Vous avez inversé !
98. L : ((<i>rire</i>))
99. CH : D'accord (.) Et puis les autres, ils y arrivaient ? Parce que celle-ci, là, dribbler avec 2 ballons sur un banc...
100. L : Alors celle-là, ouais il y a- il y en a qui arrivaient, mais c'est vrai qu'il n'y en a pas beaucoup (.) de gens, de filles qui arrivent ! Mais au final, elles arrivent quand même presque toutes à avoir BR ! Donc, moi je la trouve facile cette évaluation ! Enfin::: ça met peu en échec les élèves !
101. CH : Hum-hum, hum-hum ! (.) Ok ! Et puis, donc ça tu- enfin à part l'histoire de l'inversion ici-
102. L : [Ouais !]
103. CH : tu la conserves comme ça ↓ et la refais
104. L : [Moi je la conserve comme ça], après euh (.) ouais ! C'est vrai que- c'est vrai que, moi, en ayant commencé avec ces évaluations (.) jusqu'à là, je ne me suis jamais vraiment re- je ne les ai pas vraiment remises en questions !
105. CH : Ouais !
106. L : Je me dis qu'il faut que je les fasse ! On me demande de les faire ! Au final, il n'y a même personne qui vient me contrôler, si je les fais, c'est vrai ! ((<i>sourire</i>))
107. CH : ((<i>Rire</i>))
108. L : Mais (.) après c'est aussi moi, je suis assez euh::: procé- enfin, si on me donne une procédure, il faut que je le fasse ! ((<i>Sourire</i>)) Et je ne me pose pas la question de pourquoi, en fait ! ((<i>Sourire</i>)) Alors, celles

d'établissement, on y a réfléchi, donc (.) c'est vrai que- comme on les a travaillées (.) alors certaines fois c'était pas forcément celles que::: où j'étais dans le groupe donc, c'est difficile de, des fois, se mettre dedans ! Mais celles qui sont cantonales, euh::: ouais enfin, elles sont cantonales en plus, donc moi je ne me pose pas la question, je les fais !
109. CH : Ouais ! Et puis ça te dérange ça ? Le fait de devoir- qu'on impose quelque chose ou pas forcément ?
110. L : [Euh ben je l'ai fait-] Ben ça ne me dérange pas qu'on m'impose, mais après c'est vrai que::: je::: j'ai l'impression de le faire pour le faire ! Et puis là, du coup, oui, ça me pose un problème, dans le sens où::: il n'y a plus de sens pour moi, donc il n'y a peut-être plus de sens pour les élèves ! Et puis j'ai l'impression, ben, comme j'ai fait l'évaluation jeux, c'est du zapping à la fin ! Euh parce qu'il faut la faire ! C'est plus vraiment "je travaille euh pour la faire" et::: et au final, ouais, c'est « coordination » et au final, je travaille ces 3 choses alors que dans la coordination il y a tellement d'autres choses !
111. CH : Ouais !
112. L : Et en fait, tu restes fixé sur ça ! Et puis peut-être, ouais, ben du coup j'oublie peut-être de travailler peut-être les autres coordinations ? Parce que la coordination en 10e, c'est ces 3 choses, donc je vais- quand je travaille la coordination, je fais ces 3 choses et puis du coup, je ne vais pas faire d'autres choses !
113. CH : Ouais !
114. L : Alors que:::
115. CH : Un peu les œillères, comme ça ?
116. L : [ouais] Et puis c'est vrai que la coordination, on pourrait partir d'un::: je fais, je ne sais pas, toutes les 10 minutes euh des débuts de cours, je fais un peu de coordination ! Et puis du coup, ben comme c'est chaque-peut-être pendant le premier semestre, je fais ça à toutes mes leçons (.) comme c'est toutes les leçons, ben est-ce que je vais vraiment l'évaluer après ? (.) Enfin non ! Au final euh::: je le fais chaque leçon, ça permet qu'elles progressent, mais (.) je ne vais pas forcément le::: l'évaluer (.) vu que c'est 10 minutes par leçon ! Moi, c'est vrai qu'évaluation, maintenant, je l'associe vachement à (.) et- enfin, on fait un::: une- enfin, on introduit:::, on travaille et puis après on fait une évaluation !
117. CH : Ouais
118. L : Et au final euh du coup, de travailler peut-être 10 minutes, au début de chaque leçon, la coordination, ce n'est pas sur un cycle ! Donc, je ne vais pas forcément l'évaluer, parce que pour moi, dans ma tête, évaluation, c'est (.hhh)
119. CH : Un bloc ?
120. L : Un bloc !
121. CH : Ouais, ok ! Et pourquoi ?
122. L : Ouais, je ne sais pas ! (.) Ouais, je ne sais pas pourquoi ! Parce que c'est plus simple peut-être dans l'organisation de::: Ouais, peut-être aussi pour euh me rappeler ! Peut-être que le fait de faire 10 minutes euh en début de chaque leçon (.) je ne vais peut-être pas me rappeler- ouais, je ne sais pas !
123. CH : Tu ne vas pas le planifier un moment::: ?
124. L : [Ouais, exact !]
125. CH : Parce que tu vas le faire de manière comme ça un peu:::
126. L : [Exact !] Et puis après, à quel moment je l'insère (.) dans mes cycles que je me suis déjà fait ? (.) Donc c'est peut-être plus pour ça, en fait !
127. CH : Ouais ! Donc c'est le côté un peu vision globale, en fait, de-
128. L : Ouais !
129. CH : de la planification et puis de dire "Ok, ben je vais faire comme ça pendant::: six mois"
130. L : [Ouais] ça j'ai plus de peine !
131. CH : Et puis un moment donné je vais l'évaluer, donc il faut que je pense que je dois l'évaluer ! Et de ne pas oublier de le faire, parce que ce n'était pas juste dans le cycle euh::: précisément, en fait !
132. L : [Oui::: oui::: exactement, ouais !] Dans le long terme, j'ai plus de peine à voir l'évaluation dans le long terme !
133. CH : Hum-hum
134. L : Ouais, ça c'est vrai !
135. CH : D'accord, ouais, ok !
136. L : Donc ça m'aide, mais en même temps euh::: ben::: ouais, ça te::: ouais ! J'ai de la peine quand même à sortir de ça, donc je me plains parce que c'est::: mais j'ai de la peine à sortir de ça quand même !
137. CH : Ouais ! (# 4) Ok, je vois bien !
138. L : [ouais ouais] Ouais, donc je suis un peu, je suis un peu- ouais, je ne sais pas ! Je suis un peu (.hhh) autant ça m'arrange parce que ça me permet de bien organiser mes cycles et::: ça me donne un peu un fil rouge ! (.) Ça me permet de perdre moins de temps, je pense ! Mais autant (.) peut-être que- je ferais mieux de perdre un peu plus de temps et puis de faire quelque chose qui me::: m'appartient ! (.) Et qui a peut-être plus de sens que de devoir euh::: ouais, me contraindre à faire des choses- au final qui::: des fois me bloquent plus qu'autre chose, en fait !
139. CH : Hum-hum
140. L : Et me frustre (.) Parce que ça c'est vrai que ça me frustre quand même des fois !

141. CH : Ça te frustre de ne pas pouvoir faire comme tu veux ?
142. L : [Ben:::] ouais, de ne pas pouvoir faire comme je veux ! Et puis de::: de, de devoir euh- ((<i>hésitation</i>)) Ouais, je pense que les élèves ils ressentent que::: moi je DOIS le faire aussi ! Donc (.) ce n'est pas::: forcément euh::: ↓ouais ! ((<i>Silence</i>)) ↑Ils- quand, ouais, je pense- quand ils me posent des questions ou quoi, je::: je pense que mes réponses, elles laissent sous-entendre que moi, ça m- ça m'embête autant qu'elles !
143. CH : Ouais, ouais !
144. L : Et du coup, ben::: ça demande, ça leur fait se poser encore plus la question "Mais pourquoi on fait ?"
145. CH : Ouais, d'accord, ok ! Ouais, ils sentent que ce n'est pas forcément quelque chose qui te, qui te, qui te plaît aussi ? D'accord ! Ok, Ouais, enfin, vas-y !
146. L : [Ouais] Et puis ça ne donne pas vraiment aussi euh::: la marche à suivre ! Enfin, quand on fait tout le processus de- de- quand on doit évaluer, enfin quand on choisit quelque chose qu'on veut évaluer avec nos élèves, et ben on va réfléchir à l'évaluation et puis du coup, on doit aussi réfléchir à tout ce qu'on doit faire avant ! Et quand on a déjà l'évaluation qui est comme ça (.) ((<i>LINE montre la brochure</i>)) et ben on sait qu'on doit arriver à cette évaluation ! Mais comme ce n'est pas la nôtre, je pense qu'on fait MOINS bien le processus de::: d'avant !
147. CH : D'accord::: Ouais, ouais ! Ok, donc ça veut dire que- enfin, tu as l'impression que tu::: que tu vas moins arriver à construire le-
148. L : [Ouais, exactement !]
149. CH : les choses parce que ce n'est pas TOI qui a choisi le mode d'évaluation ?
150. L : [Oui::: oui:::] Exactement, ouais !
151. CH : Ouais, ok, d'accord, ouais ! Hum-hum
152. L : Mais après c'est clair que je me- enfin, par exemple, la::: l'évaluation euh ((<i>LINE</i> feuillette dans la brochure)) elle n'est pas ici, mais la pla- celle de l'établissement qu'on a faite sur les agrès-
153. CH : Ouais !
154. L : Ben c'est vrai que moi ↑elle me plaît !
155. CH : Parce que là, justement, alors celles que vous avez fait dans l'établissement, tu y as participé ?
156. L : Oui !
157. CH : Et donc vous en avez discuté en séance de file et autre ?
158. L : Ouais !
159. CH : Et là, du coup, ça te fait moins cet effet-là ? Le fait d'avoir pu:::
160. L : [Ouais, ça me fait moins !] Oui !
161. CH : Parce que- et puis l'évaluation d'agrès, alors justement, c'est pour les- en 10e, c'est quoi ?
162. L : Euh c'est les anneaux (.) balançant ! Et puis du coup, euh c'est plusieurs éléments qui valent aussi un::: certain nombre de points !
163. CH : Ouais !
164. L : Mais déjà je me sens à l'aise dans cette discipliNE et::: en plus (.) euh c'est vrai que la progression, ben je la trouve logique ! Euh::: et puis c'est vrai que je- ouais, c'est::: j'arrive plus à::: et puis les anneaux, c'est aussi assez lent::: enfin, j'ai de la- j'ai de la- j'ai du temps pour les voi:::r ! Euh et puis c'est::: ouais, je trouve que l'évaluation elle est bien faite ! C'est vraiment- on a pris cinq (.) cinq- cinq éléments ! Et puis après il y a aussi euh mouvement global, le rythme des pas, etc.
165. CH : Mais tout le monde, tous les élèves font pareil ou bien ils choisissent les éléments qu'ils veulent présenter ?
166. L : [Non, alors ils, ils se choi:::] ils se choisissent des éléments (.) et puis je crois que::: enfin, tout le monde fait pareil, mais après ils peuvent introduire- par exemple- le montée de force. Ils peuvent introduire le mi-renversé, donc on doit quand même le travailler (.) mais certains ils n'y arriveront pas ! Mais ceux qui arrivent, ça leur permet de faire le (.) TBR, mais je crois que s'ils n'y arrivent pas, ils arrivent quand même à avoir BR euh::: enfin on a fait en sorte que ça ne fasse pas "Échec" s'ils n'ont- s'ils n'ont pas réussi la montée du ventre, par exemple. Mais je crois que la base pour avoir réussi, c'est les balancés (.) euh::: demi-tour et puis sortie arrière, je crois !
167. CH : [D'accord !] Et là tu as le « suffisant », enfin tu as le:::
168. L : Ouais, tu as le « réussi » !
169. CH : Le « réussi » (.) d'accord !
170. L : Ouais
171. CH : Et puis au fond, justement, par rapport à ça, le côté euh::: comment dire euh::: qualité ! Vous en tenez compte aussi ? Par exemple, sur un balancé, euh::: c'est "il a réussi à balancer donc les « deux pas » sont justes, c'est ok" ou vous regardez quand même les pointes effacées ?
172. L : Non, alors il y a les mouvements et puis il y a les::: après il y a les::: mouvements du corps euh::: gagné par exemple, je crois que ça vaut aussi un point !
173. CH : Ah ouais, ça vous en tenez compte !
174. L : Oui ! Et le rythme euh::: qu'il soit fait au bon moment::: et puis la sortie, ben::: il y a la réception, mais après il y a les tenues (.) euh enfin::: trois secondes, je crois ! Et puis genoux pliés, par exemple ! Donc qualité à la réception avec les genoux pliés.

175. CH : Ouais
176. L : Donc oui, ça euh::: ce n'est pas que "Réussit le mouvement" !
177. CH : D'accord, il y a aussi:::
178. L : Ouais !
179. CH : Et ça, tu arrives à, justement dans l'instantané, tu arrives à compter tous ces points ?
180. L : Euh::: pfff::: Ouais ! Je crois que::: ouais, je crois que::: j'arrive ! Après, c'est vrai que des fois, je n'ai pas forcément tout vu, euh::: et puis je le refais après euh::: elles passent et puis après::: je ne le fais pas pendant, en fait ! Je la regarde et puis après je prends ma grille et puis je, je biffe ce qu'elle n'a pas réussi ! Donc au lieu de mettre un "Vu" à chaque fois, c'est plutôt je biffe quand je vois qu'elle n'a pas réussi à faire et puis je calcule les points après, mais c'est vrai que c'est de nouveau des points et::: ((<i>haussement d'épaules</i>))
181. CH : Ouais, d'accord ! Ça, tu penses que c'est aussi parce que, justement, tu as l'œil des agrès qui te permet de mieux réussir ça ?
182. L : Ouais, ça c'est sûr !
183. CH : D'accord ! Et puis les autres évaluations 10e, alors, c'est quoi ?
184. L : Ben on a fait la choré avec un ballon de basket (.) donc là je les filme ! Donc là je reprends la vidéo après et puis je fais tranquille à la maison ! Et puis::: Mais du coup, là, c'est vrai que::: elles n'ont pas euh::: ouais en fait c'est vrai que::: je remarque que rarement::: je reviens leur dire leur euh::: leur évaluation ! C'est au moment où on les remplit, les livrets::: que certaines découvrent et puis en fait, je crois que certaines elles s'en fichent !
185. CH : Ouais !
186. L : Donc, au fond, on fait des évaluations et puis c'est vrai qu'à aucun moment, là, je::: j'ai le temps ou je prends le temps de les rassembler et de leur dire "ben voilà:::". Peut-être aussi parce que je n'ai pas envie de ces::: de, de montrer "Ben toi tu as eu TBR, bravo !" !
187. CH : Ouais !
188. L : Donc, au fond, je fais ces éval mais c'est plus pour moi::: que pour les élèves ! ((<i>sourire</i>))
189. CH : D'accord ! Ouais ! Et puis elles te demandent rarement euh::: quittance, quoi !
190. L : Non ! (.) Hum-hum !
191. CH : Et du coup, elles ne rouspètent pas par rapport à ce que tu leur mets ?
192. L : Non ! Non !
193. CH : Ouais, d'accord !
194. L : Donc c'est vrai que::: là, je me, ouais, je me dis ben::: ça c'est vrai peut-être que je peux peut-être ça je le ferai différemment cette année, parce que::: au fond, moi je fais du travail pour euh::: pour devoir leur::: les évaluer (.) ça me mets du stress ! Et puis au final, ben::: elles sont pour quoi ces évaluations ? ((<i>rires</i>)) Elles vont dans leurs livrets et puis::: elles les::: ouais, il n'y a pas de retour au fond !
195. CH : Ouais, ouais !
196. L : Donc c'est un peu juste les faire pour les faire !
197. CH : Ouais, donc tu as l'impression qu'elles ne s'impliquent pas forcément beaucoup pour euh::: pour ça en fait ?
198. L : Non::: non !
199. CH : Ouais:::
200. L : Ben elles s'impliquent parce qu'elles- je leur:::
201. CH : Elles le font ?
202. L : Ouais, elles le font, ouais, mais::: c'est vrai qu'après euh::: je crois qu'elles s'en fichent !
203. CH : Hum-hum, ok ! Ouais:::
204. L : Alors après, ce n'est pas::: moi là j'ai::: c'était peut-être ce groupe classe aussi euh::: quand j'étais en stage, je me rappelle que les garçons ils venaient tout de suite après avoir passé euh::: vers Sabrina pour aller euh demander s'ils avaient eu LA, AA ou::: enfin à l'époque il mettait ce genre d'évaluations ! Là il n'y avait pas encore ces livrets, mais c'est vrai qu'ils::: je pense que ça dépend aussi euh::: Et puis peut-être que ça dépend du prof aussi ? Peut-être que c'est moi qui ne fait pas assez euh::: au début où c'est une évaluation-
205. CH : Enfin, le côté solennel, un peu de::: "c'est important aujourd'hui" ?
206. L : Oui ! Exactement, ouais !
207. CH : Ok, ouais ! (# 4) Et puis le::: le quatrième, parce que là donc il y a::: les agrès parce que c'est par semestre, hein ? Donc ce semestre il y a quoi exactement ? Bon, Il y a le 12 minutes-
208. L : ((<i>LINE cherche dans son dossier</i>)) Ah voilà, le 12 minutes, ouais ! Ouais, je pense que ce sera ces quatre ! Parce qu'il y a encore le foot-
209. CH : Et agrès, tu fais anneaux tu fais au premier semestre, aussi ?
210. L : N::: euh::: je fais- alors, l'année passée je l'ai mis avant Noël (.) mais c'est vrai que c'est une période où ils sont fatigués et puis::: je pense que cette année je ne vais pas faire comme ça !
211. CH : D'accord !
212. L : Euh::: du coup, 10° (.) Hummm il y a::: Ah oui, il y a le lancer du disque::: ça je pense que je vais le faire aussi au printemps vu qu'il ne fait pas très beau::: je n'ai pas eu le temps de le::: (.) Ouais !
213. CH : Ah c'est court là, hein ?
214. L : Hum-hum !

215. CH : C'est court !
216. L : Ouais, les anneaux (.) novembre-décembre, ils le mettent souvent !
217. CH : Ouais !
218. L : (# 3) ((<i>LINE réfléchit</i>)) Ouais::: peut-être que je vais quand même le faire au début, peut-être, après les vacances d'octobre, directement-
219. CH : Ouais (.) ↓Donc, donc ça fait ↑disque, anneaux et::: et endurance, en fait, c'est ça vos trois évaluations d'établissement ?
220. L : [Non c'est-] Alors d'établissement, elles ne sont pas::: pourquoi je ne les ai pas::: Alors ouais, c'est anneaux, saut en hauteur et foot !
221. CH : [Ah ouais il y a le saut en hauteur !] Ah ouais !
222. L : Attends mais elles sont (.) je ne les ai pas ici à part ça::: ((<i>LINE cherche</i>)) Je les ai ! Je les ai::: En fait on en a trois à chaque fois, mais par euh::: par CM ! Donc en fait on en a mis::: il y en a- (.) 10e, ouais::: elles sont là::: Donc en fait, oui elles sont là::: ouais, c'est foot, parkour, choré::: alors choré et puis::: endurance !
223. CH : [Ah oui] il y avait la choré !
224. L : Un, deux:::
225. CH : Parkour c'est aussi au premier semestre ?
226. L : Alors premier semestre, non ! Alors au premier semestre, je vais mettre comme ça, comme ça je sais-
227. CH : ((<i>Rires</i>)) Ouais il faut la première période ?
228. L : Ouais ! Exact ((<i>Rires</i>)) Donc on a endurance, ouais ! On a foot et puis barres asymétriques, parallèles (.) Ah ce n'est même pas les anneaux, tu vois ? Ça c'est une que j'ai choisi::: Mais après on n'est pas obligés de les faire les trois ! C'est vrai qu'on en a trois d'établissement, mais c'est vrai que l'année passée, du coup, j'ai::: préféré faire les anneaux qui étaient dans nos:::
229. CH : Ah ouais, donc au sein de l'établissement, vous avez encore un choix ?
230. L : Ouais !
231. CH : D'accord, ce n'est pas les trois cloisonnés plus encore deux autres que vous pouvez prendre ? C'est:::
232. L : Oui !
233. CH : C'est vous pouvez changer quand même dans, dans les trois d'établissement ?
234. L : Ouais
235. CH : En fonction de ce que vous aimez faire ? Avec les élèves ou comme ça ?
236. L : [Ouais] Ouais::: on les::: là on ne s'est pas dit "On doit les faire !" On s'est dit "on essaie de partir là-dessus", mais après euh::: ouais, si moi il y en a une que je n'ai vraiment pas envie de faire, d'établissement, je::: je ne la fais pas !
237. CH : D'accord !
238. L : Et j'en fais une autre::: qui me plaît plus, par exemple !
239. CH : D'accord, ouais !
240. L : Voilà::: par exemple, là, il y a enchaînement aux barres asymétriques-parallèles (.) ben l'année passée, je me::: je ne l'ai pas faite celle-là et puis j'ai fait "Effectuer une suite de mouvements aux anneaux balançant" ! Parce que je::: je la préférerais !
241. CH : Et ça, vous en êtes arrivés à ce choix-là pourquoi ?
242. L : De choisir trois d'établissement ?
243. CH : Ouais, ou de dire ben on ne cloisonne pas forcément les trois, tu vois, d'établissement ! Vous laissez une marge de manœuvre finalement euh::: c'était une décision justement de la file ou::: ?
244. L : Alors je ne sais pas comment les autres- s'ils l'ont::: peut-être que c'est moi qui ai mal compris et que, du coup euh (.) je me permets de ne pas la faire ? (.) je ne sais pas ! Ça je ne me rappelle pas:::
245. CH : Tu n'es pas sûre, ok d'accord !
246. L : Non, je ne suis pas sûre ! Je sais que la cantonale je dois la faire (.) et puis que les trois, on a dit qu'on essayait de partir là-dessus ! Mais::: on n'a pas dit qu'on était obligé de les faire les trois-
247. CH : D'accord !
248. L : Mais après ça permet aussi de ne pas refaire, par exemple, l'année prochaine (.) Mais je me dis que si je ne fais pas cette évaluation, si je fais::: en fait, si je m'entraîne aux barres fixes, barres asymétriques, enfin::: barres asymétriques-barres parallèles, ça veut dire que je fais quand les anneaux ? Et puis je sais que c'est les::: une chose que les élèves ils aiment bien (.) moi j'aime bien aussi l'enseigner, donc là, je me suis dit ben voilà "Enchaînement aux anneaux" l'évaluation elle est::: elle est maintenant !
249. CH : Ouais !
250. L : Donc si je ne la fais pas maintenant::: ben je ne la ferai pas en 11e et puis je ne la ferai pas::: je ne l'ai pas, je ne l'ai pas faite avec les 9 ^e !
251. CH : Ouais, surtout qu'en 11e, tu as de nouveau::: ça revient !
252. L : Oui !
253. CH : Parce que là, tu les as !
254. L : Ouais !

255. CH : Donc ça veut dire que tu es sensée les retravailler à ce moment-là pour pouvoir leur faire refaire ça ! ((CH montre l'évaluation cantonale agrès 11e)) Bon là, il y a aussi::: quelques éléments, hein !
256. L : C'est vrai::: Ouais, en plus ça veut dire que je les découvre ici, alors que je ne les aurais peut-être pas forcément euh:::
257. CH : Ouais, ouais, ouais !
258. L : Exact !
259. CH : Ouais donc il y a quand même cette contrainte de 11e qui va aussi influencer ?
260. L : Ben en 11e, c'est vrai qu'on est quand même sensé avoir touché un peu à tous les agrès avant d'arriver en 11e !
261. CH : Hum-hum ! Ouais, ouais
262. L : C'est ce à quoi on a aussi essayé de réfléchir, mais c'est vrai que::: ben de nouveau, si je ne la fais pas là, je ne la travaille pas::: parce qu'elle n'est pas dans mes vignettes !
263. CH : Ouais !
264. L : Alors que je pourrais très bien faire un::: un- en parallèle les barres fixes et les anneaux (.) et puis, au final, décider de::: de, de::: d'évaluer que les barres parallèles, mais d'avoir quand même fait un peu d'anneaux !
265. CH : Ouais !
266. L : Mais du coup, j'ai l'impression de ne pas avoir le t- ouais::: en fait, si je prends vraiment le temps de travailler celle-là::: je me demande comment je peux avoir le temps d'être aussi aux anneaux, surtout que::: tu es aux barres parallèles et puis les anneaux c'est quand même quelque chose, moi, j'ai envie d'être à côté-
267. CH : Ah, tu dis faire dans la même leçon ?
268. L : Ouais-
269. CH : les engins de:::. ouais-
270. L : Exactement !
271. CH : des ateliers différents !
272. L : Ouais ! Et puis ça, c'est souvent des choses qu'on fait que pendant les deux, les doubles périodes, donc euh::: ouais, ça va vite en fait ! Si on fait un cycle de::: je ne sais pas, quatre semaines, cinq semaines (.) euh de barres euh::: asymétriques, je, je n'ai pas le temps de refaire un::: cycle avec euh::: des anneaux ! Et puis de le faire qu'une fois, je ne vois pas le sens !
273. CH : Ouais
274. L : Donc ouais::: donc je crois qu'on s'est::: je crois qu'on s'est dit qu'on essayait quand même de partir sur ces::: ces éval euh::: d'établissement (.) et du coup, je pense que c'est moi qui ai fait faux ! ((rires))
275. CH : ((Rires)) Ouais bon (texte inaudible)
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE ACS1 Corde à tourner 10^e ** 20171106 - 428TP

Cette ACS1 porte sur l'évaluation Corde à tourner 10^e ** réalisée le 25 octobre 2017. Lors de cette évaluation, les élèves doivent franchir en courant deux cordes espacées de 10-12 m et qui tournent. La consigne prescrit quatre exercices de difficulté croissante valant chacun 1 point :

- « Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter entre les cordes » ;
- « Traverser deux cordes qui tournent avec soi » ;
- « Traverser deux cordes qui tournent contre soi » ;
- « Traverser une corde avec soi et une contre soi ».

Pour obtenir le « Réussi », les élèves doivent comptabiliser 2 points. Avant l'évaluation, les élèves ont la possibilité de s'entraîner. LINE a organisé l'évaluation en deux phases en séparant les trois premiers exercices du dernier.

L'**extrait 1** concerne la fin de la première partie de l'évaluation consacrée aux exercices 1 à 3.

L'**extrait 2** porte sur la deuxième partie de l'évaluation consacrée à l'exercice 4.

Si, initialement, LINE voulait faire passer chaque élève à tous les exercices à la suite, elle a modifié son organisation car cela prenait trop de temps de changer le sens des cordes à chaque fois. Durant l'entretien, nous sommes également revenus sur des passages hors des deux extraits sélectionnés.

((Visionnage de l'extrait 1 - CH demande des précisions par rapport au déroulement d'un des exercices aller et retour en passant sous et sur les cordes))
1. CH : Mais alors, moi, une chose juste que je n'ai pas bien compris, par rapport à::: à la feuille, par rapport aux critères-
2. L : À l'évaluation ?
3. CH : Ouais (.) Parce que "Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter", c'est le premier critère ?
4. L : Hum-hum !
5. CH : Et là::: tu as fait comment finalement ?
6. L : Ben si tu veux (.) celui-là je l'ai inclus dans le dernier !

7. CH : D'accord, donc tu n'en as pas tenu compte ?
8. L : Moi j'ai décidé::: j'ai décidé que c'était "Traverser une corde avec, puis une corde contre soi, un aller-retour", ça c'est- ils ont le droit de s'arrêter ! Ça c'était 1 point si elles arrivaient à le faire ! Mais si elles arrivaient à le faire sans s'arrêter, ça donnait les premiers !
9. CH : Ok donc ce point-là, il était donné à la fin ?
10. L : Ouais, moi, pour moi c'est ce qui fait que c'est::: "TBR" plutôt que "Bien réussi" !
11. CH : D'accord ! Et là, tes collègues-
12. L : Ben c'est là où eux ils interprètent des fois différemment, c'est que::: donc en discutant avec euh::: un autre, il disait qu'il ne faisait pas forcément ça dans le dernier !
13. CH : Tu sais pourquoi ?
14. L : Ben parce que ça, c'est vrai qu'on ne l'a pas forcément discutée, cette vignette, ben là on est encore en train de faire nos- nos réglages ! Et c'est vrai que moi comme je la comprends, c'est pour moi, c'est (.) encore un niveau au-dessus, de ne pas s'arrêter ! Et puis, ben peut-être que, eux, ils le mettent dans le::: dans le::: parce qu'on peut le comprendre "À chaque fois"-
15. CH : Ouais !
16. L : Et::: mais après c'est difficile, je trouve, d'évaluer, du coup, si on::: si elles ont réussi, mais qu'elles ont réussi peut-être::: deux fois le::: euh::: le dessus euh::: dessous-dessus, elles ont réussi sans s'arrêter, mais que le dessus-dessus elles n'y arrivent pas::: comment on l'évalue ?
17. CH : Ouais, il faut mettre des quarts de points ou:::
18. L : Voilà, c'est un peu compliqué ! Et puis, donc::: il me semble que l'année passée, je n'avais fait que pour le::: le premier, je crois, dessous-dessus ! Si elles arrivaient sans s'arrêter, pour moi c'était réu-, c'était 1 point ! Mais ça fait qu'elles avaient presque toutes "TBR" ! Et puis au final, on ne voyait pas::: il n'y avait pas encore un niveau de difficulté en plus ! Et moi, je trouve que le fait de ne pas s'arrêter, c'est quelque chose de difficile !
19. CH : Hum-hum !
20. L : Moi je l'ai comprise comme ça !
21. CH : D'accord, donc toi tu l'attendais pour le dernier exercice ?
22. L : Ouais::: exactement ! Et c'est pour cela qu'elles ont eu deux essais souvent ! Celles qui n'arrivaient pas, je les ai fait repasser !
23. CH : D'accord ! Ça c'est quelque chose qui était clair pour elles qu'elles pouvaient en faire deux ?
24. L : Oui::: Euh oui, il me semble que::: ouais::: mouais, c'était peut-être- peut-être que je leur disais "ben refais une fois vu que tu n'as pas réussi la première fois" peut-être, oui, il me semble que::: ouais, il me semble que c'était clair, mais:::
25. CH : D'accord, ok ! Euh::: ouais, alors d'accord, je comprends mieux !
26. L : Donc là, elle n'a pas réussi sans s'arrêter. (# 6) Là elle s'arrête !
27. CH : Mais si j'ai bien compris, c'est vraiment les deux passages, ce n'est pas que le deuxième ?
28. L : Oui (.) Non c'est les deux ! Exact !
29. CH : D'accord !
30. L : Alors après, si elle se stoppe un tout petit moment sur le cône- c'est moins, ce n'est pas::: enfin je pense que là je suis encore assez::: c'est vraiment sur la traversée, je ne veux pas trop qu'elle s'arrête ! Donc là, là elle n'a pas réussi, donc je lui dis "tu as le droit à un deuxième essai"
31. CH : D'accord !
32. L : Voilà, là elle a réussi ! En fait, il y a une toute petite erreur, et puis::: voilà, pour moi elle a réussi, là ! Du coup, donc finalement au deuxième essai, elle a réussi, donc pour moi elle a TBR !
33. CH : D'accord !
34. ((<i>Visionnage continue</i>))
35. L : Voilà, donc là elle a réussi le troisième "Traverser une corde avec et une contre soi", un aller-retour-
36. CH : Ouais !
37. L : Et puis comme elle l'a fait direct sans s'arrêter, je ne l'ai pas fait repasser un essai-
38. CH : D'accord, elle avait les 4 points directement ?
39. L : [Pour gagner du temps] Ouais::: exact !
40. CH : Ça marche, ok !
41. L : Bon alors elle, elle ne va pas réussir !
42. CH : Ça c'est Tania ?
43. L : Hum-hum::: Donc elle, elle arrive à faire un aller-retour ! Sauf qu'elle ne va pas réussir à le faire::: Ah, c'est le "aller-retour" qu'elle n'arrive pas !
44. CH : Et là, tu lui fais refaire une fois ?
45. L : [Hum-hum, hum-hum !]
46. CH : Tu lui fais refaire chaque fois deux fois, même si tu penses qu'elle ne va pas::: forcément y arriver ?

47. L : [Oui] Mais là je ne sais plus si elle y arrive, parce que là, elle a quand même::: elle n'a pas réussi le "aller-retour" et puis je crois que là, elle va quand même le réussir l'aller-retour, mais en s'arrêtant ! Donc là, ça lui a donné le point " (.) une corde avec et une corde contre soi", par contre, pas sans s'arrêter !
48. CH : D'accord, donc elle n'a pas le point dans le premier critère ((<i>critère 1: Adapter sa vitesse pour ne pas s'arrêter</i>)) ?
49. L : Non:::
50. CH : Ok !
51. L : Ouais, j'ai mis la croix dans le dernier, en fait, donc c'était le premier ! Ouais::: ((<i>Sourire</i>))
52. CH : Ah ouais, ouais !
53. L : Ouais, donc en fait::: ça, ce serait inversé ! ((<i>critères 1 et 4</i>)) Parce que c'est vrai que comme, du coup, le critère le plus difficile, c'est vrai que dans le, dans ma grille, il faudrait que je le mette là !
54. CH : Voilà, ouais ! Tout à fait !
55. L : Mais alors le nombre de points est le même ! Sauf que c'est ce critère qu'elle n'a pas réussi ((<i>1 = Adapter sa vitesse</i>)) et celui-là qu'elle a réussi ! ((<i>4 = Traverser une corde avec et une contre</i>)) Dans la grille, c'est faux là, ouais !
56. CH : Ok, ouais ! ((<i>Suite visionnage</i>)) Ça c'est ?
57. L : LINE ! Bon elle, j'ai juste dit à l'entraînement qu'elle avait réussi à faire l'aller-retour sans s'arrêter ! Ici ça m'influence aussi un peu ! (.) Là, elle l'a loupé, elle va refaire (.) Après il y a aussi le problème si elles tournent mal ! C'est aussi euh::: des fois je laisse un trois::: il me semble qu'une fois j'ai laissé un troisième, parce que c'était à cause d'elles que::: ((<i>visionnage du cas à la vidéo - Yvana</i>))
58. CH : Ah d'accord ouais !
59. L : Ça ce n'est pas juste, si c'est elles qui ne tournent pas très bien, c'est aussi elles qui font qu'elle réussit ! Ouais ben là, elle je lui ai mis le point parce que j'ai vu qu'à l'entraînement elle l'avait fait sans faute !
60. CH : D'accord ! Alors ok, donc là, elle a fait deux passages ?
61. L : Ouais, elle a loupé le::: elle aurait- enfin, parce que- ouais, elle a réussi "Aller-retour" sauf qu'au dernier, elle a croché ! Mais pour moi, quand j'ai vu quand elle s'entraînait, etc., elle arrivait souvent à faire l'aller-retour (.) sans crocher ! Donc pour moi, là, je lui ai quand même mis le point, parce que j'estime qu'elle a quand même très bien réussi !
62. CH : D'accord, même si elle ne le réussit pas au moment de la prestation ?
63. L : Ouais::: Ouais !
64. CH : Et là, tu as- enfin::: c'est::: ça te paraît juste (.) par rapport à l'évaluation ? Par rapport aux autres ?
65. L : Mais c'est vrai que ça c'est un problème que j'ai, c'est que souvent (.) j'ai de la peine- enfin::: comme je les vois et que je les corrige presque tout le temps::: des fois j'ai de la peine, à l'évaluation, à me dire que c'est ce moment T où je vais devoir euh::: les regarder et leur- et::: si elles se loupent, ben::: ça c'est vrai que j'ai de la peine à le faire !
66. CH : D'accord, ouais !
67. L : Parce que ça les ju- ça les va-, c'est quand même une note qui est sur leur euh::: leur prestation, c'est sûr, mais après pour moi, c'est quand même::: ça montre leurs capacités ! Et puis, pour moi, elle est capable de faire un aller-retour parce que j'ai vu qu'elle l'a réussi ! Donc, c'est::: en fonction de ça que j'ai mis son "TBR" ! Mais c'est vrai que si je devais être vraiment::: ouais après ça dépend comment::: Moi, c'est vrai que pour moi, l'évaluation, là, je la vois plus comme euh::: un peu un résumé de leurs compétences.
68. CH : Donc qu'est-ce qui est important pour toi, en fait ?
69. L : Ben pour moi, c'est vrai que c'est::: c'est plus qu'elles sentent qu'il y a quand même une évaluation et puis que::: je vais les regarder pendant ce moment (.) que je les regarde à chaque fois::: que quand je fais l'entraînement, ce n'est pas forcément le cas, des fois je suis peut-être plus discrète, donc pour moi, je me dis, c'est le moment où je les regarde::: mais je garde quand même à l'esprit, ben::: tout ce que j'ai vu auparavant ! Donc au final, c'est une grille que::: oui, j'utilise, mais::: après je::: je regarde aussi la prestation un peu en général, de la personne et puis je me dis "Ben elle, là elle arrive très bien à le faire- à faire cet exercice, enfin cette évaluation euh::: et puis, du coup, je lui mets "TBR", parce que je pense qu'elle a très bien réussi !
70. CH : Parce que tu l'as vue faire avant et tu penses qu'elle y arrivera ?
71. L : [Ouais] Oui !
72. CH : D'accord, donc il y a une notion de développement et puis euh:::
73. L : [Un peu, oui !] Ouais:::
74. CH : Et puis pas uniquement de la prestation ?
75. L : Ben j'ai un peu de la peine, ouais, juste au moment T, parce que je me dis que tout le monde euh::: peut-être que c'est un jour où elle n'est pas dans son assiette ou::: et puis je n'en ai que 15, donc j'arrive aussi à me rappeler ! Eu:::hm Et puis, il y a aussi, ben après quand il y a Mireille, par exemple, elle, elle n'a pas eu envie d'essayer même ! Donc pour moi, elle (.) ben::: là c'est aussi, ça me fait aussi euh::: m'influencer dans ma, dans mes::: mon évaluation, parce que, si elle avait essayé et puis peut-être qu'elle avait::: réussi une ou deux fois (.) ben peut-être que je lui aurais mis le point ! Mais comme elle n'a même pas voulu essayé, ben pour moi elle n'a pas réussi ! Et donc son "E", il est- pour moi il est::: il est clairement à l'image de:::

76. CH : De l'engag-
77. L : de l'engagement aussi !
78. CH : De l'engagement ! Hum-Hum ! D'accord, ok !
79. L : Mais c'est vrai que, du coup, c'est un peu un tout et c'est un peu subjectif ! Mais, on voit tout de suite aussi celles qui::: celles qui sont à l'aise et puis celles qui le sont un peu moins et puis, c'est vrai qu'après, en regardant, ma grille, SANS avoir fait, je pense que j'aurais mis ces notes-là !
80. CH : Hum-hum ! Et puis là, le fait qu'elle n'ait pas réussi (.) tu l'interprètes comment ?
81. L : Euh ::: tu dis LINE ?
82. CH : Ouais !
83. L : Ben peut-être euh::: peut-être le stress ou::: (.) ouais, peut-être des fois c'est aussi les filles qui tournent !
84. CH : Et puis ça, justement alors, le fait qu'il y ait ce côté, ben bon le stress c'est une chose, hein, mais::: Du coup, le fait qu'elles ne tournent pas correctement ?
85. L : Ben il n'y a pas de critères de tourner correctement, mais je pense que ce serait compliqué de le mettre encore dans l'organisation euh::: d'être capable de- ben je pourrais le mettre et de nouveau que ce soit un peu subjectif, mais je ne pourrais pas vraiment les regarder euh::: Ouais, on pourrait mettre un critère de::: "Je suis capable de tourner la corde correctement pour mes copines" ! ↓Ça pourrait être euh::: °ouais !
86. CH : Il se rajouterait ?
87. L : Ben moi je le mettrais, ouais, mais du coup, je le mettrais euh (.) en gros euh::: pour réussir l'exercice, il faut être capable de tourner et puis, euh::: de traverser 2 cordes qui tournent avec soi ! Je pense que ce serait ça et puis ça ferait "Réussi", donc ce serait de (.) 0 à 2 ! En gros le "Réussi" serait à 2 ! Ah, mais il est déjà à 2 !
88. CH : Ouais ! Il est déjà à 2-
89. L : Donc à 3 !
90. CH : à 3 (.) ouais donc vous rajouteriez un critère ?
91. L : [Ouais] Ouais !
92. CH : Mais qui s'évaluerait en même temps ?
93. L : Ou alors là, ce serait peut-être plus pendant les entraînements et puis ça permettrait de mettre un peu plus- des fois, parce que des fois, là, elles ont encore bien joué le jeu, mais je pense que des fois euh::: ça peut vite être euh (.) ça peut vite- partir en s'amusant !
94. CH : Hum-hum !
95. L : Alors s'il y a un critère où elles sont sûres de faire un point si elles sont capables de tourner correctement la corde, ça peut rendre l'évaluation peut-être un peu plus sérieuse !
96. CH : Mais est-ce que tu n'aurais pas le risque justement qu'elles commencent à tourner- enfin, qu'elles tournent correctement quand elles sont évaluées, mais pas forcément sur la durée, ça veut dire qu'il faudrait pouvoir les contrôler euh::: sur la durée !
97. L : Ouais leur dire que::: à chaque fois je devrais regarder un peu comment elles tournent et puis:::
98. CH : Et ça tu penses que tu y arrives ?
99. L : Pfff::: Ben disons que je le fais déjà- je me dis que je le fais déjà un peu pour euh::: le reste ! Donc tu- ouais !
100. CH : Là tu arriverais à dire, justement, dans ce que tu as observé là, lesquelles sont::: lesquelles tourneraient- enfin à qui tu n'aurais peut-être pas mis le point ?
101. L : Ouais, ben par exemple, elle, je ne lui aurais peut-être pas forcément mis le point, parce qu'elle est souvent en train de rigoler ! Du coup, avec elle aussi::: même si elle, je pense que si elle n'était pas avec elle ((<i>LINE parle de Yvana</i>)), parce que ça, ça dépend aussi de avec qui elles sont !
102. CH : Ça c'est qui ?
103. L : Sabrina
104. CH : Sabrina, ah ouais !
105. L : [Hum-hum] Après Nora elle a très bien tourné ! À chaque fois !
106. CH : C'est celle en gris, hein ?
107. L : Ouais !
108. CH : Ouais
109. L : Euh::: et puis Noémie la petite non plus (.) elle, je ne suis pas sûre que je lui mettrais ! (.) Mais après- ouais (# 3) ouais (.)
110. CH : Bon on regarde peut-être-
111. L : Hum-hum !
112. CH : D'accord !
113. L : Ah parce que, elle, elle a presque tout le temps bien tourné pour les autres, mais là au moment où c'est elle qui passe, je ne trouvais pas très juste, parce que c'est elles qui ne tournaient pas très bien ! ((<i>LINE parle de Yvana et Sabrina</i>)) Je crois que je l'ai laissé passer trois fois ((<i>visionnage vidéo</i>)) Là je trouve qu'elles tournent trop vite ! ((<i>visionnage vidéo</i>)) Ou alors il faudrait mettre un rythme de musique, aussi ! Ça je me suis dit pour que ce soit en même temps, parce que je trouve que c'est aussi plus facile quand les deux cordes tournent euh:::
114. CH : (Texte inaudible) ouais ((<i>visionnage</i>)) Tu lui donnes une deuxième chance en lui rappelant

115. L : Hum-hum ((<i>visionnage</i>)) Mais pour moi là, elle a compris le rythme (.) d'un côté ! Elle juste- elle s'emmêle les pattes, mais du coup, je ne sais pas si je ne lui ai pas mis, je ne lui ai pas mis le point à elle !
116. CH : Et puis aux autres, tu leur as- aux autres tu ne leur as pas dit (.) ou tu leur as dit, aux autres, "vous pouvez repassez en essayant de ne pas vous arrêter" ?
117. L : Oui ! À chaque fois qu'elles ont loupé, je suis allée vers elles leur dire-
118. CH : Tu leur disais à chaque fois ! D'accord, donc elles savaient que le deuxième passage-
119. L : [Oui, oui]
120. CH : c'était pour essayer-
121. L : Oui:::
122. CH : de gagner-
123. L : "TBR"
124. CH : ce point ?
125. L : Exact !
126. CH : D'accord !
127. L : Ouais là::: elles ont traîné, elles ont::: donc là je lui ai dit "tu peux refaire" ! Et du coup, je crois que je lui ai laissé encore une dernière chance pour faire un aller-retour (# 3) mais elle ne l'a pas réussi !
128. CH : Mais elle, tu ne l'avais pas forcément vu réussir durant les entraînements ?
129. L : Non::: non !
130. CH : Là, elle fait une troisième fois parce que, justement, elles n'ont pas bien tourné ?
131. L : [Hum-hum hum-hum]
132. CH : Là tu tiens à ce qu'elle réussisse, quand même ? ((<i>rire</i>))
133. L : ((<i>rire</i>)) Ouais, c'est vrai ! ((<i>rire</i>)) ((<i>visionnage</i>)) Mais parce que, c'est vrai, je voyais les cordes (.) pas forcément euh::: bien non plus ! ((<i>rire</i>))
134. CH : Mais c'est important justement pour toi que::: qu'elles réussissent ?
135. L : Ouais ! (.) Ben celles qui se donnent de la peine, oui ! (.) c'est vrai ! ((<i>Visionnage</i>))
136. CH : Ok ! Alors, par rapport à::: c'est Elisa, hein la dernière ?
137. L : Non, Nora !
138. CH : C'est Nora celle qui a les cheveux euh:::
139. L : Ah Klara, ouais, Klara ! Alors elle, ben c'est un peu compliqué parce qu'elle ne fait pas toutes les leçons ! Donc euh::: elle ne s'est pas beaucoup entraînée euh (.) mais elle, elle avait déjà fait plus tôt, hein, il me semble, non ? Là, on les a toutes vues passer ?
140. CH : Euh::: ouais, dans la deuxième partie, ouais !
141. L : Ok
142. CH : Justement, c'était un peu- parce que là, elle elle n'a fait qu'un passage !
143. L : Ouais ! (.) Alors est-ce que- ouais, est-ce que c'est- est-ce que c'est à cause de::: que j'ai vu qu'elle n'arrivait jamais faire le contre ! En fait, les élèves qui n'arrivent pas à faire le "contre soi", elles n'arriveront pas à faire le::: l'aller-retour !
144. CH : Hum-hum ! Mais elle, elle l'a quand même faite avant- alors, attends je vais revenir peut-être juste euh::: à l'autre partie-
145. L : À l'entraînement ? Ouais::: Il me semble qu'elle avait réussi, c'est vrai ! Et c'est pour ça, je crois, que je lui ai mis le "Réussi" !
146. CH : Pas forcément à l'entraî- Ah, à l'entraînement, tu dis ?
147. L : Ouais !
148. CH : Ouais, parce que moi je n'ai pas forcément- alors, regardé tout à fait l'entraînement, mais, là il y a l'évaluation euh:::
149. L : Du "contre-contre" ? Ouais "dessus-dessus" ?
150. CH : Ouais ! Donc là, c'est Noélie qui commence- ((<i>visionnage</i>))
151. L : Ouais, l'histoire de ne pas s'arrêter, c'est quand même vachement aléatoire, donc euh::: ce point, c'est vraiment un peu une globalité, si elles arrivent souvent à le faire ou si::: je vois que c'est::: vraiment compliqué !
152. CH : Mais là, tu n'en tenais pas compte, encore ?
153. L : Non !
154. CH : Là c'était juste d'y arriver ?
155. L : [Ouais, ouais exact !]
156. CH : Qu'elle s'arrête ou pas, ça ne change rien ?
157. L : [Ouais] ça ne change rien, normalement !
158. CH : Mais pourquoi elle l'a fait deux fois, du coup ?
159. L : Euh::: Mais parce que là, je crois que j'ai eu un petit couac dans l'évaluation ! Parce que, je me suis dit que c'était trop compliqué de::: je voulais toutes, après, les faire passer du coup euh:::
160. CH : Parce que là, du coup, tu évaluais déjà la deuxième partie ? Enfin, avec elles, tu avais déjà fait celle-là ?

161. L : [Ouais, mais là je me:::] dans ma tête, je crois que::: en fait, il y avait une corde "avec" et une corde "contre" et puis en fait, dans l'exercice, j'ai oublié de dire à une des deux de tourner ((rire)) Donc euh::: j'ai vite remarqué que c'était faux, en fait, l'évaluation, c'est pour ça qu'après, elle a dû refaire !
162. CH : D'accord, ouais ! Ah donc ce deuxième passage, c'était en fait-
163. L : C'était faux (.) tu ne regardes même pas !
164. CH : D'accord, ok, ok ! ((visionnage))
165. L : C'est là, en fait, que j'ai compris- ((visionnage)) Parce qu'au début, je me suis dit, je crois, je fais l'évaluation pour tout le monde la même (.) donc euh je ne regarde que Aline pour tous les points (.) donc "dessous-dessous" et "dessus-dessus", et puis après "aller-retour" ! Mais je n'avais plus pensé qu'il fallait tourner la corde entre temps ((LINE parle du fait de changer de sens))
166. CH : D'accord, c'était plus logique après de le faire en deux temps ?
167. L : [Voilà, exact !]
168. CH : Mais là, tu es partie- enfin, tu es partie sur le deuxième modèle, là ?
169. L : [Oui::: ouais !] Voilà::: là je viens de me tromper ! ((Sourire))
170. CH : Ouais, là d'abord tu changes euh:::
171. L : [Là, j'ai perdu un petit moment !] Ouais !
172. CH : Ouais
173. L : Là j'ai perdu un petit moment ((rire)) à cause de::: à cause de ça ! ((sourire))
174. CH : Du coup, Noélie elle n'a pas fait ?
175. L : Non, elle le refait après !
176. CH : Ouais
177. L : Exact !
178. CH : Ah donc elle, elle a fait la version euh::: que tu voulais faire au départ ?
179. L : Voilà ! mais qui prend trop de temps-
180. CH : Voilà !
181. L : en fait !
182. CH : Ouais !
183. L : Ouais, parce qu'à la base, je voulais vraiment que chacune passe::: une à une pour tous les critères (.) et puis je me suis dit- j'ai remarqué que pour la logistique, c'était un peu compliqué !
184. CH : Parce qu'il fallait changer ?
185. L : Voilà::: ((sourire))
186. CH : Ça, typiquement, tu le::: à pieds joints comme ça, c'est bon ?
187. L : Bien elle a passé ! ((rire))
188. CH : D'accord !
189. L : Ouais !
190. CH : Il n'y a pas de critères ?
191. L : Non ! ((Visionnage)) °ouais, là j'étais partie ((rire)) ouais, là j'étais-> À 18 minutes !
192. CH : Ouais !
193. L : Ouais, là, ça les a peut-être un peu embrouillées ((rire)) Ouais, ça c'était clair pour moi, le::: test tu peux faire qu'une personne ! De nouveau::: ((LINE hoche la tête et sourit))
194. CH : ((Rire)) Alors elle, elle y arrive ! je vais juste faire comme ça, je passe un peu plus vite-
195. L : Mireille peut-être ?
196. CH : Alors-
197. L : ((Rire))
198. CH : °Elle, sauf erreur, elle y arrive !
199. L : Ouais, ouais, elle y arrive les deux ! (# 3) Ah ouais, il y a Fantine qui n'a pas réussi !
200. CH : Fantine c'est celle qui a le:::
201. L : Oui !
202. CH : Ouais, alors justement, on va passer sur Fantine
203. L : Ouais !
204. CH : Parce que::: ((CH recherche l'extrait)) Voilà !
205. L : Alors elle, au début, elle n'osait même pas, hein !
206. CH : Donc au début où tu as commencé à entraîner ça ?
207. L : [Ouais] exact !
208. CH : Ah ouais, on regarde d'abord elle-
209. L : Là c'est bon, elle arrive les deux aussi !
210. CH : Elle, à l'entraînement, elle arrivait- enfin le "alterné" d'après, elle y arrivait quand même ? Tu l'as vu aussi ?
211. L : [Oui] Et puis je la trouve à l'aise euh je vois qu'elle comprends le rythme de::: de la corde !
212. CH : Ouais ! Elle sait à quel moment passer ?

213. L : Hum-hum ! ((<i>visionnage de Fantine</i>)) Elle ((<i>LINE parle de Fantine</i>)), elle n'osait même pas faire cela au début !
214. CH : Et là, tu vas l'aider ?
215. L : Ouais
216. CH : Celui-là, elle a réussi déjà ?
217. L : Ben dans le « aller-retour », elle l'a fait toute seule ! Mais elle ne l'a pas vraiment- elle bloquait à chaque fois les pieds, elle croche !
218. CH : [Hum-hum] Mais là, du coup (.) à ça, tu lui as mis-
219. L : Ouais, je lui ai mis qu'elle avait réussi, il me semble ! ↓Euh::: Fantine ((<i>LINE regarde son tableau des résultats</i>)) ↑Ouais, dans la grille, j'ai mis "croix"
220. CH : Dans la grille ?
221. L : Dans ta- là, dans ta grille que tu as photographié, j'avais mis une croix !
222. CH : [Ah !] d'accord !
223. L : Mais sauf que, après, elle se retrouve avec 1, donc elle n'a pas réussi !
224. CH : Hum-hum ((<i>Rire</i>))
225. L : Et puis ((<i>rire</i>)) Et puis pour moi, j'ai::: pour moi- par rapport à où elle est partie, pour moi elle a réussi ! Parce que je trouve que::: quand elle- au début elle n'osait même pas faire le- toute seule- l'aller ! Elle l'a réussi sans s'arrêter (.) donc là, le::: "vitesse" ((<i>LINE fait référence au critère 1</i>)), pour elle je l'ai un peu (.) mis là::: enfin que ça lui donne son point pour qu'elle ait réussi !
226. CH : D'accord, ok !
227. L : [Voilà]
228. CH : Et puis, toi, par rapport à ça, tu te sens (.) enfin tu es ok dans le sens où ça::: ça correspond à ce que::: enfin t'es contente de lui mettre un-
229. L : [Ouais::: Je ne lui aurais pas un-] je ne lui aurais pas mis un "TBR", mais pour moi, elle a- elle était là aux entraînements, elle a::: elle a essayé de faire euh::: elle est- enfin ouais, elle s'est donnée de la peine d'essayer ! Donc pour moi, elle a réussi, ouais !
230. CH : Ouais (.) ↓Ok.
231. L : Mais après, peut-être que si- le::: elle n'avait pas essayé l'aller-retour (.) parce qu'elle aurait pu se dire "Non je ne fais pas !" Non, là je n'aurais peut-être pas::: mis le « R », mais elle a quand même essayé de faire l'aller-retour (.) elle a réussi la partie « aller », retour » elle l'a réussi une fois, mais une fois elle l'a enjambée, elle l'a enfourchée ! Donc pour moi, elle a quand même essayé ! Donc pour moi, elle a quand même réussi, ouais ! D'ailleurs, c'est une des seules qui est venue vers moi me demander directement si elle avait réussi !
232. CH : Et puis après, en fait, euh::: celui-là, elle l'essaie aussi ?
233. L : Elle les essaie tous, ouais !
234. CH : Mais là, tu lui mets la croix ?
235. L : Oui !
236. CH : Pourquoi ?
237. L : Parce que là, elle a- elle euh::: attends c'est avec- donc en fait::: En fait, là, ma grille elle est fausse, de nouveau, parce que- je pense que le:::
238. CH : Ouais alors celui-ci ((<i>CH montre le premier critère</i>)), du coup, elle a la croix, parce que c'est:::
239. L : Voilà, c'est exactement- c'est celui-là où elle a la croix et celui-là, elle a le "Vu" normalement. Mais je savais qu'à la fin, elle avait, elle n'en avait qu'un de "Vu" (.) Du coup, là, j'ai repensé à ces::: à ces trois::: sur le moment je me rappelais que "contre" elle avait loupé et "avec" elle avait réussi (.) et puis, l'aller-retour, elle a réussi euh::: elle l'a fait ! ((<i>LINE fait un geste approximatif de la main</i>)) Elle a réussi la partie- voilà::: ((<i>CH cherche le passage en question</i>))
240. CH : Ça c'est-
241. L : « Dessous » ! « Dessous » elle a réussi, ouais
242. CH : Ça c'est son évalua- enfin c'est le 3e point ?
243. L : Ouais ! Ah:::
244. CH : Ouais
245. L : Ah oui, ok, ouais ! ((<i>Visionnage</i>)) Voilà, là, elle réussit::: tac (# 3) elle y va ! ((<i>rire</i>))
246. CH : Là, tu considères que c'est ok ? C'est réussi ?
247. L : [Ben:::] Disons que- après elle aura- Non, ce n'est pas réussi ! Mais si je regarde ses (.) là, là pour moi, il est presque euh::: réussi ((<i>sourire</i>))
248. CH : [Là, elle a bien réussi]
249. L : Ouais, ouais !
250. CH : Donc là, tu lui as donné le point ?
251. L : Ouais !
252. CH : D'accord !

253. L : Pour l'effort de le faire et puis parce que::: j'ai quand même vu qu'elle est partie au::: presque au bon moment pour la sauter !
254. CH : Ouais !
255. L : Et puis parce que je sais que c'est un- c'est la prem- c'est la seule aussi qui est venue après et je sais que::: si, là, je lui dis "Non tu as loupé", enfin::: je pense qu'elle n'a plus envie de venir, enfin::: il y a aussi ce côté où::: c'est déjà difficile pour elle de venir à la gym (.) l'école c'est difficile ! Euh::: pour la valoriser aussi !
256. CH : Ouais ! Et puis tu sens que ça fait un:::
257. L : Ouais, parce que::: elle était toute contente quand- elle est venue à mon bureau après pour me demander si elle avait réussi, j'ai dit "Oui, tu as réussi" (.) et j'ai vu qu'elle a été::: soulagée !
258. CH : D'accord ((<i>Visionnage</i>)) °Là on retourne sur la- sur la partie 1 (.) tac
259. L : Ouais et puis par rapport à une Mireille qui n'a même pas fait ! Pour moi, elle, elle n'a pas réussi !
260. CH : Mais là, c'était:::
261. L : [C'est:::] ben tu vois elle n'est même pas là ((<i>LINE parle de Mireille</i>)) !
262. CH : C'est celle qui a un T-shirt gris ?
263. L : N::: c'est celle qui est un peu typée péruvienne ! (.) Il me semble qu'elle n'a fait que "aller-aller" (.) dans l'évaluation ! °Ouais, Tania elle a réussi
264. CH : °Ouais donc là-
265. L : Voilà, là elle réussit aussi les deux
266. CH : Ouais !
267. L : ((<i>Rire</i>)) c'est vrai !
268. CH : ° Là, du coup (.) on est là ? ((<i>CH montre la grille</i>))
269. L : Hum-hum
270. CH : On est là ?
271. L : Hum-hum !
272. CH : Donc là, tu es là-
273. L : Ouais, parce que les cor- je l'ai faite refaire !
274. CH : Ouais (*3) Pourquoi ?
275. L : ((<i>Rire</i>)) Parce qu'il me semble qu'à l'entraînement elle avait réussi, et puis- la première fois, la corde ne tournait pas très bien !
276. CH : Ok
277. L : Réussi
278. CH : Ça c'était qui déjà ?
279. L : Ça c'était Sophie !
280. CH : Là, tout est bien allé ?
281. L : [Ouais !] là le-
282. CH : Ça c'est Nora ?
283. L : ((<i>Sourire</i>)) Mais là, elle ne tourne pas bien la corde !
284. CH : Hum-hum ! Ouais, mais elle a réussi !
285. L : Ouais, ce n'est pas stabilisé, mais elle arrive ! ((<i>rire</i>)) °ouais:::
286. CH : Donc là, tu lui accordes le point, malgré que tu l'aies aidée ?
287. L : [Hum-hum] hum-hum
288. CH : Le fait que tu aides, ça::: ça ne change rien ?
289. L : ↓Ben je crois qu'elle refait en fait ! ↑Euh::: le fait que j'aide, oui, ça change !
290. CH : Donc enfin:::
291. L : Ça::: ça fait que ce n'est pas réussi la même chose (.) il me semble, là, du coup, que je lui donne une- une autre chance ! Ah non là, c'est::: « aller-retour » ?
292. CH : Non, je ne crois pas !
293. L : [Ah non !] Voilà je lui ai redonné::: ouais !
294. CH : [une troisième chance !]
295. L : Hum-hum
296. CH : Oui, j'ai mis trois chances !
297. L : Hum-hum ! (.) Mais là, les cordes elles tournent de nouveau pas en même temps !
298. CH : Ouais
299. L : Mais ça c'est parce qu'à l'entraînement, je voyais qu'elle réussissait (.) de temps en temps ! Là, elle n'a pas réussi, donc ça m'embête (.) ouais, ça m'embête que::: elle n'ait pas réussi alors que je sais qu'elle y arrive !
300. CH : [Ouais !] Ouais, donc tu vas t'acharner jusqu'à ce qu'elle euh
301. L : [Ouais] Je ne vais pas m'acharner indéfiniment, mais:::
302. CH : Tu vas lui donner une chance de plus ?
303. L : [Ouais !]
304. CH : Ok ! Ouais, donc la- l'entraînement a quand même une grosse influence, hein ?

305. L : [Oui !] Ouais, je crois que oui !
306. CH : Hum-hum (.) ok ! Et puis euhm::: Donc là, ouais, elle a- elle a eu les::: elle a eu donc-
307. L : Elle a eu "BR" (.) "Bien réussi" !
308. CH : Elle a juste la fluidité qu'elle n'a pas obtenu !
309. L : Ouais
310. CH : Ok ça marche ! °Alors maintenant il y a encore- bon là elles y arrivent bien !
311. L : Hum-hum ((visionnage))
312. CH : Voilà, alors elle, justement ((visionnage de Klara)) Le fait qu'elle saute comme ça pour toi, ça ne posait pas de problème, là, pour toi, elle a réussi ?
313. L : [Ouais] Ouais !
314. CH : Donc là, elle-
315. L : Ouais elle devait réussir
316. CH : Ah non c'est:::
317. L : "contre-contre" ! Ouais, elle devrait avoir 2 ! Ouais, elle a- Ah oui, ouais- Alors je n'ai pas mis la croix, parce que mes croix, de nouveau (.) je pense que je me suis trompée dans mes croix ! ((rire))
318. CH : Alors ça, ce n'est pas la croix de la fluidité ?
319. L : [Non !] Ça c'est la croix "avec soi" (.) mais après "contre soi", je lui ai mis- je lui ai mis "Pas réussi" et puis ça j'aurais dû lui mettre "Réussi", mais je pense qu'après, je me suis- je n'étais pas forcément::: peut-être que là, je mettais encore les croix d'avant en plus ! Donc-
320. CH : Donc, elle, maintenant, si tu lui mettais- tu lui mettrais ?
321. L : Elle a réussi (.) 2 !
322. CH : Donc elle a réussi:::
323. L : [Ouais]
324. CH : Euh:::
325. L : Elle a réussi le- les deux- le::: "dessous-dessous" et "dessus-dessus" ! Par contre-
326. CH : Voilà, elle a réussi ces deux-là ?
327. L : Ouais ! Mais elle n'a pas réussi le premier euh::: "aller-retour sans s'arrêter" ! Et puis le un "avec" et l'autre "contre", ben les-
328. CH : Mais là, en même temps, elle ne l'a essayé qu'une fois ?
329. L : Ouais !
330. CH : Et puis ça, c'était:::
331. L : [Ouais] c'était là où elle n'avait essayé qu'une fois !
332. CH : Mais elle ne voulait pas faire plus ?
333. L : Mmmh::: ((LINE se tient le nez)) je ne sais pas ((sourire))
334. CH : Parce que c'est vraiment à la fin, justement !
335. L : [Ouais, c'est une bonne question] ↓ouais
336. CH : Attends, je reprends juste ça::: 39 à peu près
337. L : Ouais
((CH recherche le passage et visionnage))
338. L : T'as raison, elle n'a essayé qu'une fois !
339. CH : Là, elle se rate ?
340. L : Hum-hum ! Ouais elle n'a essayé qu'une fois !
341. CH : Et puis là ?
342. L : Ah ouais, elle n'a fait qu'une fois ! ((sourire))
343. CH : Ouais, donc là tu arrêtes ?
344. L : Ouais, alors euh ouais ! C'est bizarre ! Je ne sais pas ! ((rire))
345. CH : ((Rire))
346. L : Je ne sais pas si- ouais ! (.) Elle a- ouais ! Je ne sais pas- Peut-être que dans ma tête elle avait fait euh::: en premier ! Je ne sais pas ! (# 10)
347. CH : Ok
348. L : Ouais, je ne sais pas ! (.) Ouais, donc elle, elle aurait pu avoir "B::: Bien réussi", si j'avais peut-être regardé une dernière fois et:::
349. CH : Ben disons que c'est vrai que si tu te- enfin typiquement elle, elle a droit à trois essais-
350. L : [Ouais !] Ouais, non c'est clair !
351. CH : Alors après est-ce que c'est, justement, parce que::: tu fais référence au fait qu'elles avaient réussi aux entraînements ?
352. L : [Ouais] et puis, elle, je ne l'ai pas vue et puis du coup (.) je ne sais pas !
353. CH : Elle, tu ne l'as pas forcément vue, parce qu'elle n'était pas::: là ?
354. L : [Non !] Hum-hum ! Hum-hum
355. CH : Ok !

356. L : Ouais ((<i>sourire</i>))
357. CH : D'acc !
358. L : Et du coup, j'ai peut-être moins insisté du fait que (.) euh::: je ne savais pas vraiment si elle réussissait ou pas ! Et puis- tandis que l'autre, je savais qu'elle réussissait et du coup, peut-être que c'est pour ça que::: ouais !
359. CH : Mais là il y avait- est-ce que là, à ce moment-là, tu étais- par rapport au temps, est-ce que tu te posais la question de dire "Ah maintenant c'est l'heure de passer aux anneaux" et du coup- ((<i>geste de resserrement avec les 2 mains</i>))
360. L : Ouais, c'est possible, ouais !
361. CH : Il y a eu un-
362. L : [Ouais] c'est possible aussi que j'aie::: bouclé vite (.) Ouais ! Je ne sais pas, je ne me rappelle plus !
363. CH : Ok (.) Alors maintenant, par rapport à tout ça, euh::: qu'est-ce que tu en penses ? Euh::: voilà, enfin, qu'est-ce qui pose problème encore, qu'est-ce qui::: te dérange dans ce qui s'est passé ?
364. L : Ben ce qui me dérange c'est que::: c'est un peu subjectif !
365. CH : Par rapport à quoi ?
366. L : C'est::: (.) j'ai des critères, mais au final euh::: oui, je les regarde, mais c'est vrai que je pourrais juste les regarder un moment et puis::: mettre la même note ! Parce que je le fais plus en fonction des::: ouais, des- des- de comment elles sont- ouais, c'est plus subjectif !
367. CH : Par rapport à quoi, par rapport à l':::
368. L : Mais je- je les regarde ces critères, mais c'est vrai que c'est- c'est plus un ensemble (.) sur l'ensemble de::: des leçons ! Euh::: l'investissement, le::: (.) si elles sont à l'aise ou pas, je le vois assez rapidement que je vais mettre un peu cette note ! Et si je regarde, c'est vrai que j'aurais pu euh faire- peut-être euh::: le même temps, mais sans forcément avoir cette grille et puis je les aurais regardées et j'aurais après mis les mêmes notes, je pense ! Donc, d'un côté ça me rassure parce que je me dis que ça correspond quand même plus ou moins (.) à leurs capacités ! Mais après, c'est vrai que c'est un p- c'est quand même subjectif ! Mais j'ai de la peine avec le moment::: T (.) ouais ! À vraiment mettre "C'est maintenant, je te regarde" ((<i>LINE fait un geste des mains montrant un espace limité et réduit</i>)) et puis::: c'est vrai que dans les autres branches, au fond, c'est aussi sur euh un test, un jour euh 45 minutes ! Donc pour quoi à la gym j'ai de la peine à le faire ? Mais c'est aussi que::: je sais que la gym c'est::: quelque chose où la confiance en soi est (.) On peut vite- ((<i>geste de la main</i>))
369. CH : Donc par rapport à la prestation, on peut stresser ?
370. L : [Ouais !] Ouais, Déjà ça ! Les autres les regardent et puis aussi le::: si d'un coup elles ont::: je ne sais pas, je leur mets un::: un "E" ou même une moins bonne note, ben::: ça va peut-être les::: (.) ouais, ça va- j'ai de la peine à mettre des mauvaises notes parce que j'ai peur que ça les::: ça impacte leur confiance en elles et (.) ouais, ça renforce le fait qu'elles sont nu:::lles ou::: et puis que du coup- ouais !
371. CH : Et ça, donc, c'est lié quand même au contexte de ces filles-là ?
372. L : Peut-être, ouais !
373. CH : D'accord, donc tu ne vas pas forcément avoir le même regard-
374. L : Ben peut-être qu'avec des garçons ce sera peut-être différent, je pense (.)
375. CH : [Hum-hum]
376. L : Mais::: des filles, ouais, je me dis- ben en plus, je trouve qu'elles se sont donné de la peine pendant les entraînements ! (.)J'ai- enfin, j'ai aussi- peut-être d'un côté le::: l'envie qu'elles continuent à crocher pour la gym ! Et puis qu'en se disant qu'elles, ben qu'elles s'entraînent, que ce soit sérieux comme des périodes comme ça ! Ben qu'elles voient que ça leur donne quand même des notes euh::: ben que du coup, elles continuent à s'investir ! Que si::: ben::: malgré tout l'entraînement qu'elles ont fait sur ce moment elles se loupent, et puis que je leur mets un "E" (.) ou juste un "R", parce qu'elles ne sont pas contentes quand elles ont des "R" ! Donc du coup, elles se disent "ben, franchement, pour la prochaine fois je ne m'entraîne même pas !"
377. CH : Ouais
378. L : Ou "je ne me donne pas la peine, parce que j'ai::: là je me suis donnée de la peine, de toute façon, j'ai "R" donc pourquoi est-ce que je continue à::: à être sérieuse à la gym !"
379. CH : Donc, en fait, la seule qui a "E" c'est celle qui ne s'est pas engagée, en fait ?
380. L : [Oui] oui !
381. CH : C'est un peu ça ?
382. L : C'est un peu ça, ouais !
383. CH : Donc ouais, donc il y a une forte- quand même, une forte présence de ce côté de:::
384. L : Ouais, oui !
385. CH : Voilà, de faire- enfin de fournir un effort, de montrer qu'on est::: d'aller jusqu'au bout, quoi, d'essayer ?
386. L : [Ouais] Oui ! Oui (.) et puis après, c'est vrai que (.) souvent- bon après, c'est vrai que des- ben une Yvana, ben elle ne s'engage peut-être pas très très bien non plus, parce qu'elle ne tourne pas la corde très bien pour sa copine etc., mais elle est très à l'aise ! Donc là je ne peux pas- là je ne peux pas::: donc ça va dans un sens, pour pousser vers le haut, mais ça ne va pas redescendre !
387. CH : Tu ne vas pas les- les:::
388. L : Les couler pour ça, ouais !

389. CH : [Ouais] tu ne vas pas les sanctionner, parce qu'elles font euh::: elles ne s'engagent pas ?
390. L : [Ouais] Ou je les sanctionne, mais oralement et::: ce n'est pas répercuté dans la note !
391. CH : Mais ça, ça te pose un problème quand même ?
392. L : Mmmm:::
393. CH : Que celle qui- qui, qui est naturellement douée, mais qui s'investit pas forcément, que ce soit aux entraînements ou à l'évaluation, elle réussisse et qu'elle ait "TBR" ?
394. L : [Non, parce que] je pense que c'est un peu- ça va avec ! Quand tu es à l'aise dans un::: dans une chose, ben forcément, tu es moins, peut-être un peu moins::: impliquée et investie parce que tu as moins besoin de le faire pour réussir !
395. CH : Mais dans le cas où elle s'était ratée ?
396. L : Ben je ne lui aurais pas forcément donné une deu::: une troisième chance, ouais, ça c'est vrai ! ((<i>sourire</i>))
397. CH : D'accord (.) donc c'est un peu à la tête du client ? ((<i>rire</i>))
398. L : [Ouais] ((<i>rire</i>)) Ouais c'est (.) c'est un peu- ouais, c'est vrai ! C'est un peu à la tête du client ? ((<i>rire</i>)) C'est un peu- ouais, c'est un peu (.) ouais c'est pour cela que je dis que c'est subjectif- mais ça ça me dérange un peu, ouais ! Ça c'est vrai !
399. CH : Donc tu n'arrives pas tout à fait à te dé-
400. L : [Mais je le le fais-] je le fais inconsciemment mais-
401. CH : Ouais, ouais
402. L : Ouais, c'est vrai ! ((<i>Sourire</i>))
403. CH : Ok, moi je voulais juste revenir encore, avant de terminer, sur le feedback à la fin- enfin le feedback, la transition ! ((<i>visionnage</i>))
404. CH : Tu as compris ou pas ?
405. L : Non !
406. CH : Alors, parce que- euh::: j'ai noté- tu as dit euh::: tu leur fais donc la morale euh:::
407. L : [Ouais pour les cordes, ouais !]
408. CH : Pour les cordes ! Euh::: voilà, elles n'ont pas bien tourné la corde, que c'était dommage parce que c'était aujourd'hui que c'était important ! Et après tu dis "mine de rien, comme on s'est assez entraîné, il y en a beaucoup de vous qui ont réussi le test même très bien". Voilà, donc euh là, euh tu ne leur donnes pas leurs résultats ?
409. L : Non, mais je crois qu'elles, quand elles venaient, je leur donnais
410. CH : [Elles le regardaient] comme ça ? D'accord, ok ! D'accord !
411. L : Non, je ne fais pas euh::: non mais pour l'autre, par exemple la classe parallèle, j'ai fait ! j'ai::: j'avais fait une autre organisation où j'avais::: j'avais fait les garçons- on était dehors déjà, donc les garçons je les avais fait jouer un moment au foot (.) euh::: pendant que j'évaluais ben il y en avait quatre qui tournaient et puis quatre qui passaient et puis après j'inversais les groupes ! Enfin j'avais fait une autre organisation et du coup, là, à chaque fois qu'ils avaient passé, comme ils étaient en plus petit comité (.) et puis aussi filles-garçons séparés, là j'avais::: j'avais dit ben::: voilà, déjà je les avais regardé- cette fois je faisais (.) je faisais comment ? ((<i>LINE réfléchit</i>)) Non, je faisais aussi passer les quatre, mais comme c'était quatre, je::: c'était beaucoup plu:::s rapide ! Et puis à la fin, j'ai dit "ben voilà, tu as réussi les deux premiers, tu n'as pas réussi celle-là, donc tu as 3 points, ça fait "BR".
412. CH : Ouais !
413. L : Donc là je revenais à chaque fois ! Mais là je ne l'ai pas fait, non !
414. CH : Parce que là, en fait, elles voyaient ? ((<i>CH montre le tableau</i>))
415. L : Oui, elles voyaient mes croix, ouais !
416. CH : Voilà ! Mais du coup, comme c'était des fois faux ?
417. L : Ouais !
418. CH : Mais par contre, tu ne commentais pas ?
419. L : Euh::: ben si elles me demandaient, oui ! Mais euh (.) elles- c'est vrai que les filles, elles ont moins tendance à venir demander ! Elles s'en fichent en fait !
420. CH : Ouais ! Mais là, justement, est-ce que ces::: est-ce que ces- on va dire ces différents traitements quand même que tu as, parce que::: par le fait que tu vas regarder l'engagement, tu vas regarder le- les::: et chez les garçons, c'est la même chose ?
421. L : Je n'ai pas eu de garçons jusque-là ! Mais c'est vrai que::: après tu dois te justifier ! Et puis du coup, là, j'ai peut-être plus de peine à me justifier si je le fais de cette manière !
422. CH : Donc tu dois plus te justifier avec les garçons ?
423. L : Je pense, ouais ! J'ai eu, ouais, j'ai eu- j'ai eu une fois des garçons et c'est vrai qu'eux, ils sont beaucoup plus à venir euh- mais ou les petits ! Je vois aussi cela avec les tout petits (.) qui euh::: souvent ils viennent et ils me demandent pourquoi etc. et::: oui, là je::: mais du coup, je pense que je::: ben j'ai fait une évaluation il n'y a pas longtemps sur le handball, j'ai donné deux essais ! Et là, même ceux qui loupaient, c'était loupé !
424. CH : Donc cela veut dire que l'ambiance de la classe ou la façon dont réagissent les élèves vont aussi influencer ta façon de::: le cadre que tu vas mettre ?

425. L : [Ouais ! Ouais,] je pense, hum-hum ! Ben si, c'est clair, s'ils sont tout le temps à- je sais que les petits ils sont très derrière les notes ! Donc là, je sais que je ne peux pas faire euh::: selon l'engagement ou comme ça, parce qu'ils ne vont pas comprendre ! Mais il y a quand même beaucoup d'évaluations qui sont un peu subjectives, c'est- par exemple, là je fais le saut en hauteur euh c'est::: "Arriver avec le dos arqué", je veux dire, c'est des fois difficile de juger est-ce que oui, il était arqué ou pas ? Donc après, je leur (.) je leur dis aussi que c'est un peu euh- ouais, c'est::: Mais ils ne viennent pas trop- ils ne viennent pas trop demander pourquoi.
426. CH : D'accord ! Ils viennent demander, mais pas pourquoi !
427. L : Ouais !
428. CH : Ok ! Bon ben écoute, merci !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE ACS2 Anneaux 10^e ** 20171127 - 510TP

Contexte

Cette ACS2 porte sur l'évaluation Anneaux 10^e ** réalisée le 22 novembre 2017. Trois leçons de préparation ont été consacrées à cette évaluation d'établissement. Durant l'évaluation, LINE propose aux élèves en attente une activité de saut à la grande corde dans une demi-salle.

L'**extrait 1** commence lorsque LINE donne les informations de l'évaluation (consignes et critères) et demande à trois élèves de faire la démonstration des exercices à la grande corde à tourner. Cet extrait porte sur le début de l'évaluation au anneaux. LINE commence l'évaluation par la « Suspension mi-renversée » à l'arrêt, puis par les exercices enchaînés aux anneaux balançant.

L'**extrait 2** porte sur la fin de l'évaluation avec le passage de Mireille et de Noélie, puis la remise des résultats. Durant l'entretien, nous sommes également revenus sur des passages hors des deux extraits sélectionnés.

1. CH : Voilà (.) Alors (# 4) ça commence à (.) à 49' (extrait 1). Vous aviez déjà fait la corde à sauter ?
2. L : Euh::: on avait déjà fait::: le banc ! Avec les ballons de basket
3. CH : D'accord
4. L : En arrière ((CH déplace la caméra))
5. L : Mais oui elles savaient normalement ce que c'était, sauf que::: comme on a fait la corde à tourner et puis qu'il fallait passer dessous, ben j'avais l'impression qu'elles n'avaient pas compris que c'était le::: la partie où on saute à l'intérieur de la corde !
6. CH : Là, quand elle a hésité ?
7. L : Ouais !
8. CH : D'accord
9. L : Elles- parce qu'elles, ouais, elles, elles avaient envie de traverser et puis il fallait juste que je leur redise que ce n'était pas l'évaluation qu'on a déjà faite !
10. CH : Ouais
11. L : Mais que c'était en lien avec l'autre- l'autre par- l'autre évaluation en coordination où il y a le banc, il y a ça et il y a la corde à sauter !
12. CH : Mais vous l'aviez déjà fait en plus ?
13. L : Oui
14. CH : Ouais d'accord ! Ouais tu penses que c'est parce que vous parliez d'évaluation qu'elles ont assimilé ?
15. L : [Ouais] Peut-être ! Elles se sont dit "corde à tourner" du coup c'est:::
16. CH : Ouais, d'accord. Alors là, °on va (regarder) gentiment la::: ((CH cherche l'extrait 1))
17. L : Hum-hum Bon, après je n'avais pas spécialement envie de devoir gérer comment elles faisaient derrière !
18. CH : Pourquoi ? À cause de:::
19. L : Ben parce que je suis déjà en train d'évaluer, régler les anneaux-
20. CH : Rester concentrée ?
21. L : Ouais ! De me dire que si celles qui- celles qui veulent elles peuvent, mais après c'est vrai que je me disais que des fois ça peut être long ! Donc euh::: tu as vite le temps de te refroidir et puis après aller te faire mal aux anneaux !
22. CH : Hum-hum ! Et puis là tu as quoi comme impression, globalement ? Tu étais satisfaite de ce qu'elles ont fait ?
23. L : [Ben:::] je trouve qu'elles n'ont pas::: toutes fait l'activité annexe, donc euh::: Non, pas spécialement !
24. CH : [Ouais]
25. L : Mais après j'aurais peut-être dû plus organiser, dans le sens où une colonne fait (.) pendant que::: une attend et puis peut-être que je mets encore une autre activité pour la troisième ! Peut-être la grande corde et puis la corde à sauter normale et puis::: mais après il n'y a pas énormément de place non plus !
26. CH : Ouais qu'elles sachent en fait que si elles sont dans cette colonne-là, elles doivent faire ça-

27. L : [Ouais::: ouais] pendant que j'évalue une colonne, la deuxième fait de la corde à::: se prépare, comme ça elles se concentrent ! La troisième euh fait de la corde à tourner et puis la quatrième elle fait de la corde à sauter, par exemple !
28. CH : Hum-hum
29. L : Ce n'était pas ass- ce n'était pas structuré euh::: je me suis dit je leur mets à dispo et puis euh::: elles vont forcément prendre une corde et puis (.) alors certaines, elles se sont- les "Accueil" elles se sont bien amusées avec, à un moment ! Mais euh les autres euh::: elles discutent ! Après voilà ((<i>LINE hausse les épaules</i>)) tant qu'elles ne me dérangent pas::: là le but c'était quand même d'évaluer, donc euh:::
30. CH : Donc là, tu penses que si justement- enfin elles ont eu un peu l'impression que::: ce n'était pas obligatoire, donc que du coup, elles ne faisaient pas forcément ?
31. L : [Ouais] Exact
32. CH : Et qu'en mettant une tâche ((<i>CH mouvement vertical de la main</i>)) ça aurait été peut-être plus-
33. L : [Ouais] Ouais
34. CH : Ok (.) Mais en général, dans les activités comme ça un petit peu euh::: annexe, elles font en général ?
35. L : Ouais ! Oui, elles font assez euh::: assez facilement ! Après, c'est toujours un peu les mêmes qui peuvent un peu euh::: mais euh::: Mais c'est vrai, oui elles font, mais après ça dure un petit moment ! Et puis après, si moi je ne suis pas derrière- j'ai quand même l'impression qu'à cet âge, tu dois quand même souvent être derrière ! Si tu ne regardes pas, elles ne font pas !
36. CH : Hum-hum ! Et puis dans les autres évaluations que tu as fait ? Bon moi j'ai vu la corde à sauter où finalement, là, elles faisaient toutes euh::: Ça !
37. L : [Ouais]
38. CH : Il y en a d'autres où tu as fait justement euh::: deux activités ou trois activités, justement, un peu avec des ateliers ?
39. L : Euh::: c'est les::: pf::: ! Ça c'est les deux premières que j'ai fait de l'année, mais je réfléchis, par exemple, l'année passée quand je faisais mes autres éval (.) Ouais, j'essaie quand même de mettre tout le temps une euh::: (.) enfin en tous cas pour les ↑agrès (.) comme ça prend vite du temps, le passage (.) j'essaie quand même de::: mettre une a- par exemple les barres fixes, je fais souvent moitié de salle vu que- là les anneaux, c'est un peu compliqué parce qu'ils prennent presque toute la salle !
40. CH : Ouais
41. L : Mais pour les barres fixes, je suis là au fond, du coup souvent je mets un jeu euh Unihock' ou comme ça de l'autre côté ! Parce que comme ça, elles ont quand même un peu l'impression de faire- parce que l'attente, ça peut aussi démotiver euh::: de l'engin et de l'évaluation en général !
42. CH : Hum-hum
43. L : Tandis que, si elles ont l'impression de faire quand même une autre activité, elles ne se disent pas « J'ai perdu deux::: enfin deux périodes à ne rien faire ! »
44. CH : Ouais, d'accord
45. L : Donc oui, souvent je mets quand même une autre activité, ouais !
46. CH : Ok ! Et puis en général ça fonctionne, les jeux aussi ?
47. L : Ah en tous cas avec cette classe, oui !
48. CH : D'accord
49. L : Pas avec toutes les classes ! Et puis après, comme je dis, je n'ai pas un œil dessus euh:::
50. CH : Hum-hum
51. L : Donc euh::: je suis vraiment plus moi concentrée euh (.) sur l'éval et puis je préfère presque d'un côté qu'elles discutent et puis qu'elles ne dérangent pas::: l'évaluation. Si elles ne veulent pas faire, ben voilà, je ne vais pas aller toutes les deux minutes- aller les engueuler ou (.) sinon je perds- mon éval elle dure::: trois périodes ! hahaha ((<i>LINE rit</i>))
52. CH : Ouais ! Hihhi ! Ça marche ! Ok alors là ça commence ! Donc là, c'est Noélie !
53. L : Ouais
((<i>Visionnage vidéo</i>))
54. CH : Donc là tu as choisis de faire d'abord le::: la Mi-renversée à l'arrêt ?
55. L : [Ouais]
56. CH : Et-
57. L : Oui
58. CH : en mouvement ?
59. L : Hum-hum
60. CH : Elles s'étaient inscrites ? Tu savais qu'elles allaient faire ça ?
61. L : Non ! Je::: savais plus ou moins lesquelles savaient le faire ! Euh::: mais non ! (# 6) Et j'av- ouais, je ne savais pas encore exactement comment j'allais le faire au niveau des::: des points aussi, de ce que::: j'attendais !
62. CH : Par exemple ? Enfin:::
63. L : Ben (.) parce que là c'est un peu euh quand j'ai préparé mon éval- que je me suis dit ben ouais, celles qui arrivent à le faire dans les anneaux, comme Yvana, je savais qu'elle arrivait ! Ça c'est le max de points pour moi ! Donc

je ne peux pas donner le même point(.) à une qui fait le « Mi-renversé » elle arrive à le faire comme ça, mais:: elle ce n'est pas en balançant !
64. CH : Ah mais tu dis entre fixer 1 point, 2 points, 3 points ?
65. L : Hum-hum
66. CH : D'accord
67. L : Mais du coup, peut-être que quand elles se sont entraînées, je n'ai peut-être pas été claire là-dessus ! Je leur ai dit que j'allais:: enfin- je leur ai dit que:: elles allaient pouvoir le faire sans que ce soit forcément dans l'enchaînement ! Mais je ne leur ai pas forcément dit que ça serait 2 points si elles arrivaient à le faire en enchaînant-
68. CH : D'accord
69. L : 1 point à l'arrêt !
70. CH : Donc elles n'avaient pas vu (.) euh:: le ((CH montre la grille du doigt))
71. L : Non, à l'entraînement non, elles ont vu ça aujourd'hui ! Enfin:: aujourd'hui::
72. CH : Le jour de l'évaluation ?
73. L : Ouaiis ((rire)) ! Hihhi le jour de l'évaluation ! Elles l'ont- elles ont vu ben avant l'entraînement, là, on a fait une partie où on s'est entraîné !
74. CH : Ouais
75. L : Ben je leur ai expliqué les critères et là elles l'ont vu !
76. CH : D'accord ! Ah et puis tu penses qu'elles auraient peut-être pu s'entraîner plus-
77. L : [Ouais peut-être]
78. CH : pour y arriver ?
79. L : Mais c'est vrai (.) Peut-être s- j'aurais fait encore une leçon d'anneaux !
80. CH : Hum-hum
81. L : J'aurais:: parce que c'est vrai que le mi-renversée on a passé assez vite dessus, donc euh:: et puis c'est quand même 3 points de l'éval ! Mais::
82. CH : D'accord ! Et puis tu as fait combien de fois le:: la « Mi-renversée » ?
83. L : J'ai fait:: une fois !
84. CH : Ah ouais, un fois ! Donc c'est la deuxième fois ?
85. L : Ouais ! Donc je pense que j'aurais peut-être dû le faire une fois de plus mais:: Enfin, je pense que si j'avais:: eu moins de contraintes ((LINE rit et fait allusion à ma présence)) j'aurais fait une fois de plus, mais:: Mais après ça va aussi ! Enfin je veux dire, un moment il faut aussi dire stop et::
86. CH : Donc des entraînements, tu en as fait:: c'est quatre ? Avec l'évaluation ?
87. L : Ouais (.) ouais
88. CH : Trois entraînements, ouais ?
89. L : Ouais
90. CH : D'accord. Et du coup, les premières leçons, c'était plus "balancés, demi-tour" et puis euh:: (texte inaudible)
91. L : [Hum-hum] Et puis c'est vrai qu'elles ont vite mal aux mains donc euh:: (.) Et puis:: ouais ! Et puis les premières leçons je ne faisais pas deux périodes d'anneaux, mais de toute façon, elles ne tiennent pas deux périodes !
92. CH : D'accord ! Et puis là, le fait d'avoir les anneaux bas, euhm::
93. L : Ça évite que si elles partent trop en arrière, qu'elles se fassent mal !
94. CH : Qu'elles tournent trop ?
95. L : Ouais
96. CH : C'est drôle, elle, parce que:: après on voit, elle a quand même des balancés assez dynamiques !
97. L : [Hum-hum (.) hum-hum hum-hum !]
98. CH : Elle n'arrive pas à monter-
99. L : Mais c'est peut-être le- moi je me demande le poids aussi ! (.) Ou la musc- ouais je ne sais pas !
100. CH : Ouais mais elle n'est pas non plus-
101. L : Non, c'est vrai !
102. CH : C'est vraiment comprendre le::
103. L : Mais elle aussi- elle a réussi à le faire en balançant euh:: à l'entraînement elle arrivait ! Et puis d'un coup elle a un blocage et puis elle n'arrive plus !
104. CH : Hum-hum
105. L : Là, j'ai hésité à lui mettre 1 ou 2 points, mais je trouve que c'est quand même euh::
106. CH : Parce que ce n'est pas tout à fait en balançant ?
107. L : Ouais ! Et puis l'ouverture n'est pas vraiment au timing, mais::
108. CH : Ouais, parce que c'est vrai qu'entre ça-
109. L : Ouais
110. CH : comme elles le font là en plus avec les anneaux tout en bas et celles qui le font en balançant, il n'y a qu'un point de différence, au final ?

111. L : [Ouais] ouais::: hum-hum (# 3) oui !
112. CH : Et du coup, il y en a combien qui ont "Très bien réussi" ?
113. L : Deux qui ont TBR !
114. CH : [C'est Yvana et:::]
115. L : Et Aline
116. CH : Ouais
117. L : Mais c'est vrai qu'elle, j'ai::: hésité un moment, mais::: (.hhh) Si je respecte ce que j'ai mis (.) je devais lui donner son TBR ! Après euh:::
118. CH : Ouais ! Mais il y a personne qui a 3 points en fait ? (.) À celle-là ? La « Mi-renversée » là ? ((CH montre la grille du doigt))
119. L : Oui, il y a Yvana ! Je n'ai pas mis:::
120. CH : Ah mais tu n'avais pas mis les points, ouais, c'est juste !
121. L : [Ouais, c'est juste (texte inaudible)]
122. CH : Ouais Yvana elle l'avait réussi, ouais !
123. L : Ouais ! Et puis quand je n'ai pas mis, c'est que ce n'était pas réussi ! En fait elles ne l'ont même pas montré !
124. CH : Elles n'ont même pas essayé !
125. L : Non
126. CH : Ouais, ouais d'accord, ok ! ((Visionnage vidéo))
127. L : Mais c'est vrai que là, je trouvais que c'était assez juste, quand je regarde leurs prestations ! Je trouve que c'est assez::: juste, ce qui ressort dans mes notes !
128. CH : Si tu n'avais pas tenu compte des critères ? Justement la note comme ça ?
129. L : Ouais::: exact !
130. CH : Hum-hum
131. L : Bon elle, je l'ai toujours- enfin, moi ça me fait quand même peur le mi-renversée ! J'ai toujours peur qu'elles lâchent, enfin j'ai un:::
132. CH : Ça veut dire que tu ne les poussent pas forcément, si elles ne sont pas sûres ?
133. L : [Ouais] ouais ! (# 6) Je me dis quand même qu'on est à l'école ! ((Visionnage vidéo)) Ouais, ce n'était pas parfait, mais::: elle l'a eu fait parfait, mais là c'est aussi en fonction de ce que je sais d'elle !
134. CH : Hum-hum d'accord !
135. L : Je ne peux pas ne pas lui mettre- en fait, là, je ne peux pas ne pas lui mettre TBR, parce que si, elle, elle n'a pas TBR, il n'y a personne qui a TBR !
136. CH : Ouais, ça fait la référence ?
137. L : Ouais
138. CH : Mais c'était quoi, les demi-tours ?
139. L : Non mais là, pour moi, la descente elle n'était pas::: incroyable ! Elle n'était pas au timing parfait ! Du coup, après, ses balancés n'étaient pas (.) euh::: n'étaient pas dans le rythme !
140. CH : Hum-hum
141. L : Mais c'est à cause de la mi-renversée ! Parce que si je regarde en général, c'- >parce que< là j'aurais pu mettre, à la fin du balancé, ben le rythme il n'était pas là et puis elle n'a même pas réussi à faire ses deux pas ! Donc je lui mets quoi ? je lui mets zéro point ? Mais si je regarde ses balancés ils sont bien ! Donc là je:::
142. CH : Mais tu parles du moment où elle descend ?
143. L : Ouais
144. CH : Je remets juste(.) tac !
145. L : Tu vois là elle est dans le rythme ! Elle est:::
146. CH : Hum-hum
147. L : Mais je crois que c'était avant encore !
148. CH : Ah ouais (texte inaudible) Elle a fait les demi-tours après elle !
149. L : Hum-hum ↑ouais, ça j'ai- elles pouvaient faire comme elles voulaient (.) Là ! ((visionnage du passage))
150. L : Ouais trop tôt, du coup- tac elle loupe les pas !
151. CH : Ouais
152. L : Mais::: ((Visionnage vidéo))
153. CH : Ouais ! Mais le::: par rapport à la mi-renversée, justement, le timing de descente ?
154. L : Ça on l'a vu !
155. CH : Tu l'as vu aussi ?
156. L : Ouais, mais après ce n'est PAS facile, parce que j'ai autant des débutantes-débutantes, euh::: qui n'ont jamais fait d'anneaux de leur vie, vu qu'elles viennent de::: du Pérou, etc. Autant j'ai elle ((LINE montre d'un mouvement de tête la fille à l'écran)) qui aurait bien aimé peut-être faire- avec elle, j'aurais pu faire d'autres choses ! Mais::: je ne peux pas me dédoubler !
157. CH : Hum-hum

158. L : Et puis::: du coup, et ben::: pour qu'elles arrivent- celles qui::: n'ont jamais fait, pour qu'elles arrivent quand même à me proposer quelque chose de potable, ben je vais peut-être plus les coacher ! Genre une Tania, pendant les entraînements, j'étais souvent vers elle ! Essayer de lui faire comprendre le rythme etc. Et elle, je la laisse un peu euh::: mais donc si je lui montre d'autres choses (.) moi j'ai peur que quand j'ai le dos tourné elles- ça fasse n'importe quoi !
159. CH : Ouais
160. L : Surtout que, elle, ce n'est pas la fille qui est la plus concentrée non plus euh::: et (.) à qui je fais confiance !
161. CH : D'accord ! Elle a tendance à faire un petit peu-
162. L : Ouais
163. CH : À partir un peu en vrille ?
164. L : Donc euh c'est clair que je pense, elle n'y a pas forcément trouvé son compte, après je::: à un moment j'ai hésité avec cette classe, je me suis dit "mais la « Mi-renversée » il n'y a presque personne qui arrive !" !
165. CH : Ouais
166. L : Mais ce n'est pas genti- enfin, elle- enfin, en l'occurrence, c'est quelque chose, là, qui lui a mis un peu de challenge ! De le faire et::: du coup, elle y a trouvé aussi un peu son compte, quand on a fait le mi-renversée !
167. CH : Parce que là, dans une autre classe où le niveau aurait été peut-être-
168. L : Ouais::: peut-être que je l'aurais enlevé !
169. CH : Tu n'aurais pas mis TBR ?
170. L : Euh:::
171. CH : Ou tu aurais mis 2 points ?
172. L : Je ne sais pas, je pense que je l'aurais::: je l'aurais::: j'aurais adapté l'évaluation ! Peut-être que j'aurais enlevé (.) ouais, je ne sais pas ! Ouais, je pense que j'aurais::: (hhh) Oh est-ce que ça m'est déjà arrivé ? Si vraiment aucune (.) je pense que je l'aurais fait à l'arrêt quand même ! Ouais::: Mais peut-être que le TBR, du coup, je l'aurais baissé !
173. CH : Ouais ! Parce que là tu avais déjà supprimé la suspension brachiale, hein ?
174. L : Ouais ! Oui ! Parce que- ouais, parce que c'est vrai que c'est plus avec les garçons qu'on fait la montée en force ! Même moi, je vois que j'ai de la peine des fois à la tenir ! Donc je me dis que des élèves, ce n'est pas forcément::: les filles, ce n'est pas forcément:::
175. CH : Mais elle, elle n'y arrive pas ?
176. L : Ben::: ouais, c'est ce que je me suis dit là en lui::: en me disant au lieu de faire la sortie salto ou quoi, j'aurais pu lui proposer d'autres éléments aux anneaux ! Mais après tu es vite limité, il y aurait eu la montée en force en avant et la montée en force en arrière !
177. CH : Hum-hum
178. L : Mais après, tout le reste c'est avec la tête à l'envers, donc euh:::
179. CH : Ouais ouais
180. L : Une sortie demi-tour !
181. CH : Ouais
182. L : Ça j'aurais pu ↓ aussi peut-être pu lui faire faire ! Mais après c'est vrai que c'est::: c'est compliqué de différencier quand on est::: quand on est tout seul ! Et puis surtout avec des engins ! Pourtant je viens des agrès ! Mais::: l'année passée, j'ai aussi eu un accident aux anneaux et::: ça m'a::: ça me refroidit un peu !
183. CH : Mais là quand tu évaluais, tu étais- tu avais justement ce stress, un peu ou pas ?
184. L : [Non::: Non !] Non, je n'avais pas de str- je n'ai pas de stress quand ils font des balancés, des balancés demi-tour et puis là, j'ai mis des tapis, enfin::: Mais quand des fois tu t'entraînes et que tu n'as que deux petits tapis euh:::
185. CH : Hum-hum
186. L : Ben là, je ne suis pas::: tranquille ! Parce que je sais que tu peux- vite lâcher les anneaux euh::: et puis que eux ils ne se connaissent pas non plus (.) Ouais, des fois ils vont se dire "je lâche parce que j'ai mal aux mains" au lieu de se dire "je m'arrête et puis je lâche les mains !" Même si j'ai dit les consignes ! (.) Et puis le problème, c'est que si elle tombe, elle n'aura pas respecté mes consignes, mais ce sera quand même euh sous ma responsabilité, donc euh:::
187. CH : Ouais (.)d'accord
188. L : Mais non, là je suis tranquille ! C'est juste la mi-renversée, en plus je sais qu'elle lance fort et que du coup, elle avait tendance à:::
189. CH : À continuer ?
190. L : Ouais ! Alors là, avec les anneaux si haut (.) je préférerais rester quand même à côté ! Mais:::
191. CH : D'accord !
192. L : C'est d'ailleurs pour ça que je suis venue !
193. CH : Ouais, ouais ! Ok, mais quand tu disais avant que::: avec une classe peut-être meilleure- Enfin, Ouais, imaginons une classe meilleure-
194. L : Hum-hum

195. CH : euh::: du coup, elle, dans une classe meilleure, est-ce qu'elle aurait eu la même chose ou pas ? Ou est-ce que justement::: <parce que c'est la meilleure> et puis du coup il faut quand même valoriser cela ! Enfin::: par rapport au fait que si elle n'a pas TBR, personne n'aurait eu TBR !
196. L : Hum-hum
197. CH : Tu vois ? Est-ce que::: est-ce que justement par rapport à ce que tu as pu voir dans d'autres classes, est-ce que son niveau, comme ça globalement, correspond à TBR ou euh::: ou pas ?
198. L : Moi je pense que oui !
199. CH : Tu penses que oui ?
200. L : Hum-hum
201. CH : D'accord, donc en fait ça::: ça, ça te convient ?
202. L : [Ouais] Pour moi ça correspond à un TBR pour moi c'est très bien ce qu'elle a montré, donc oui ! Ça correspond à un TBR !
203. CH : Hum-hum ! Tu aurais juste voulu pouvoir lui donner plus à faire ?
204. L : [Ouais !] Ouais ! Ah ben après pour euh::: parce que, au final, à la première leçon presque, si j'avais fait une mi-renversée, elle aurait su faire ça !
205. CH : Ouais
206. L : Donc (.) au final, je pense que::: les premières leçons où on refaisait les balancés, ben ça lui faisait du bien de refaire un peu ! Mais après on a fait la mi-renversée et puis peut-être qu'elle aurait voulu (.) Ouais en fait- peut-être qu'en fait, il faudrait lui demander ! Peut-être qu'au final, elle a eu du plaisir et puis que même la mi-renversée elle ne l'avait pas faite l'année passée et puis que du coup elle est contente de le faire cette année ! Et puis c'est déjà une chose nouvelle !
207. CH : Sortie salto ?
208. L : Ouais, ça je ne fais pas ! Non, je pense que je ne ferais- je, je (.) je ne sais pas si je le ferais une fois avec des élèves ! (.) Franchement, quand je vois que j'ai deux accidents par semaine, parce qu'ils sont juste- ils n'ont PAS de condition physique !
209. CH : Hum-hum
210. L : Je::: je ne me vois PAS faire une sortie salto avec des élèves !
211. CH : Ouais ! Parce que tu as eu-
212. L : Mais ce n'est pas des accidents graves, mais ils sont tout le temps en train de se blesser ! J'ai tout le temps des certificats médicaux euh:::
213. CH : À la gym ?
214. L : Mais, soit à cause de la gy:::m soit en dehors !
215. CH : Ah ouais ?
216. L : Ils sont ↑ tout le temps blessés !
217. CH : Mais elles en particulier ?
218. L : Non !
219. CH : Tous ?
220. L : [Non] non, pas elles, mais::: ouais, en général, dans une classe j'en ai tout le temps euh::: un voire deux blessés !
221. CH : Ok
222. L : Alors là, j'ai fait exprès en plus de mettre les anneaux plus tôt dans l'année, parce que normalement je les laisse avant Noël ! Et puis, je me suis dit ben::: c'est vrai qu'avant Noël, ils sont fatigués et puis je me suis dit "je les mets::: après les vacances d'octobre". (.) Et puis c'est vrai que c'est::: je les sens déjà moins fatigués ! (.) Mais la sortie salto ? Peut-être avec des::: ouais, peut-être avec une classe où ça va vraiment bien les anneaux ! Par exemple, là, je sais que j'ai des 7e, je fais des anneaux chaque année avec ! Et puis je viens de faire ce matin, donc là ils font des balancés demi-tours euh c'est top ! Donc je me dis que si eux ils continuent à faire des anneaux en 9 ^e et puis qu'en 10e ils arrivent ! Ben peut-être que là euh, on peut aller plus loin, ouais ! (.) Mais c'est de nouveau la question qu'il n'y a jamais tout le monde qui arrive ! Du coup, il faut trouver vraiment une organisation qui permet aux autres d'être autonomes et puis toi de pouvoir rester à la piste
223. CH : hum-hum
224. L : Et puis moi ça me fout du stress !
225. CH : Le fait de devoir enchaîner les deux ?
226. L : [Ouais]
227. CH : D'être déconcentrée aussi sur ce que tu veux évaluer ?
228. L : [Ouais !] D'être concentrée avec euh une colonne, je pourrais- je trouverais des organisations ! Mais::: les autres, qu'ils soient occupés et puis qu'ils::: ils trouvent leur compte aussi !
229. CH : Hum-hum
230. L : Parce que, de plus en plus, je remarque que si toi tu n'es pas::: euh::: multi-fonctions ! Ben::: il y en a toujours qui trouvent le moyen de se mettre de côté, s'effacer, de ne pas faire ! (# 5)
231. CH : Ouais ! Ouais, ouais, ok (.) ! Alors elle (.) d'accord, je vais peut-être juste revenir (.) voilà parce que là c'est::: il y a::: comment elle s'appelle ?

232. L : Aline !
233. CH : Aline ! Ça ne se prononce pas comme ça s'écrit !
234. L : Aline non ! Aline ça s'écrit ! Alors voilà, je me suis dit "je lui-" comme j'en ai à côté, je-
235. CH : Parce qu'elle a tendance à:::
236. L : Non ! Je pense que je voulais le faire même avant Yvana et puis (.) je me suis dit si déjà je les ai !
237. CH : J'étais sûre que c'était Yvana, elle, en fait au départ !
238. L : Hum ((<i>LINE sourit</i>))
239. CH : Enfin, depuis la dernière évaluation !
240. L : Ok, hihi
241. CH : Mais là cette fois, je connais les prénoms, c'est bon maintenant !
242. L : Hum-hum
243. CH : Haha ça aide !
244. L : C'est clair ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
245. CH : Elle ?
246. L : C'est (prénom)
247. CH : Et puis c'était (.) elle est où ? Elle est là ((<i>CH et LINE cherchent sur la grille</i>))
248. L : Ouais
249. CH : Donc là tu lui as mis 1 partout ?
250. L : Hum-hum et puis c'est juste à la mi-renversée, là, comme elle ne l'a pas fait dans les anneaux (.)
251. CH : Ouais
252. L : Mais, ELLE, peut-être que si on avait eu plus de temps, elle aurait peut-être réussi la Mi-renversée, je pense:::
253. CH : Là, la réception, elle te convient comme ça ?
254. L : Ouais::: pf::: (# 5) Oui ! C'est vrai que je n'ai pas insisté à l'entraînement sur le fait qu'elles devaient s'arrêter (.) deux minutes ! Enfin, deux minutes ((<i>LINE montre le geste bras levé à la réception</i>))
255. CH : D'accord
256. L : Ouais ! Je n'ai pas insisté, donc là, ce n'est pas vraiment::: leur faute ! (.) Mais quand je fais "Arrivée en équilibre", c'est (.) elle ne tombe pas après !
257. CH : D'accord
258. L : Comme d'autres ont fait, elles sont arrivées et elles ont mis les mains, en fait !
259. CH : Voilà, donc il y a Christine par exemple
260. L : [Ouais]
261. CH : qui elle a posé la main ?
262. L : [Hum-hum]
263. CH : Donc ça pour toi, c'est plus:::
264. L : [C'est une chute !] D'ailleurs aux agrès c'est une chute euh:::
265. CH : Le fait de poser la main ?
266. L : Hum-hum
267. CH : Ok (.) D'accord ! Et puis, je me demandais justement, par rapport à cette réception parce que::: si je prends par exemple-
268. L : Nora ?
269. CH : Alors attends on va regarder ! Nora je l'ai- Ah ben il y a <Fantine> (.) ↓euh::: (# 3) alors Fantine Voilà, là, il y a Fantine ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là, c'est la première fois qu'elle faisait des anneaux ?
270. L : Non, elle a fait à chaque fois l'entraînement ! Mais je ne sais pas si l'année passée- oui, je pense qu'elle a fait puisqu'elle était avec °mon collègue qui fait souvent des anneaux aussi. ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Bon, par rapport à ce qu'elle a ((<i>LINE rit</i>)) fait pendant les entraînements, je trouve que c'est incroyable ce qu'elle a fait là !
271. CH : Ouais, donc il y a toujours cette histoire de:::
272. L : ((<i>LINE rit</i>)) [Il y a une progression, ouais] Ouais
273. CH : Progression ! Parce que là tu lui as mis euh:::
274. L : Je lui ai mis 2 pour les demi-tours ! °Euh elle est où ? ((<i>LINE regarde sa feuille</i>)) Là !
275. CH : Ouais
276. L : Je lui ai mis 2 ! Même si le::: ce n'était pas tout le temps au « point mort » ! Mais, à aucun entraînement, elle n'a réussi à le faire !
277. CH : Le demi-tour ?
278. L : Ouais !
279. CH : Ah, c'est la première fois qu'elle le réussissait ?
280. L : [Ouais !] J'ai l'impression que c'est la première fois que::: en tout cas, parce que je pense qu'il y avait l'évaluation, le fait que je la regarde, donc elle s- elle, elle l'a lancé ! Sinon elle n'osait pas le faire !
281. CH : Ok, d'accord !

282. L : Voilà ! Après les pas (.) je lui ai enlevé, je n'ai pas mis le point parce que::: (.) il n'y avait pas tout le temps deux pas ! Des fois elle en fait trois ! (.) ↓ Il me semble ((<i>CH recherche le passage vidéo</i>)) ou c'était peut-être la tenue du corps que je voulais enlever ? ↓ Et puis que je me suis trompée de colonne-
283. CH : Il y en a deux ?
284. L : Ouais
285. CH : Un, deux
286. L : Ouais alors c'est::: C'est p-
287. CH : Il me semblait qu'elle ne faisait que deux pas !
288. L : Ouais !
289. CH : C'est plus le:::
290. L : [Ouais, la tenue !]
291. CH : L'élan ?
292. L : Ouais ! (.) Le rythme, peut-être le rythme ! Ah, je trouve- ouais, je trouve que ce n'est pas parfait en tout cas euh dans les balancés ! Donc c'est peut-être pour ça aussi que j'ai aussi euh:::
293. CH : Donc si tu vois quelque chose qui n'est pas forcément ce critère-là, tu l'enlèves de manière à ce que qu'il ait quelque chose en moins ?
294. L : [Ouais::: ouais::: ouais::: oui !]
295. CH : Maintenant à savoir si c'est le rythme ou si c'est les pas ?
296. L : Ouais ! En tout cas il y avait quelque chose qui me dérangeait dans ses balancés, hihi ! ((<i>LINE Rit</i>))
297. CH : Hahaha !
298. L : Alors sur ces- sur les 3 points que je donne aux balancés, c'est vrai que::: ce n'était pas::: parfait, donc j'ai mis que 2 sur les 3 !
299. CH : Ouais !
300. L : C'est un peu comme ça que je l'ai compté !
301. CH : Sa réception, tu lui as mis ok ?
302. L : Ouais
303. CH : Mais là, toujours par rapport un peu à:::
304. L : Aux critères ?
305. CH : Ouais, mais par rapport à::: à (# 6) la difficulté en fait ! Parce que c'est vrai que si je prends Christine (.) Ben je ne sais pas comment tu gères la chose euh::: attends Christine elle est à (.) l'04" (.) J'ai l'impression que tu différencies beaucoup en fonction de la personne !
306. L : Hum
307. CH : Comme tu disais, hein, par rapport à son (Fantine) histoire, par rapport à son::: où elle en était au départ ! Alors Christine, je ne sais pas si justement, au niveau du- où elle en était, est-ce qu'elle a peut-être peu progressé ! (.) Mais ça- ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là elle s'est un peu ratée, hein ? ((<i>rire</i>))
308. L : [Hum] Ouais, mais la tenue, pour moi elle est déjà mieux, du corps ! Alors ouais, c'est clair que la réception (.) elle (Christine) est <mieux> au point- elle est au point mort ! (# 3) Mais::: pour moi, elle (Christine) chute ! Donc-
309. CH : [Hum-hum] parce qu'elle se laisse tomber ?
310. L : [Ouais]
311. CH : Et puis il y a le côté tenue ?
312. L : [Ouais]
313. CH : D'accord ! Et puis est-ce que tu tiens compte de la::: la hauteur ? Parce que-
314. L : Ah ! Qu'elles prennent ?
315. CH : Ouais ! Parce que si je prends un exemple
316. L : [Ouais ouais]
317. CH : l'06" (.) parce que là- (°texte) C'est Mireille, je crois, à la fin ! ((<i>CH recherche l'extrait 2</i>))
318. L : [Ouais] Hum-hum
320. CH : Donc Mireille elle a eu ?
321. L : Elle a eu "E"
322. CH : Elle a eu- voilà et puis elle a- ouais, elle n'a rien eu au début, elle a eu juste 3 points sur la réception ? Sur la sortie en fait ?
323. L : Hum-hum
324. CH : Mais elle, justement, au niveau progrès elle euh::: ?
325. L : Ben:::
326. CH : [Pas grand-chose ?] Elle ne s'investit pas beaucoup ?
327. L : [Elle ne s'investit-] ouais ! Elle arrive assez facilement à::: à se mettre discrète !
328. CH : D'accord
329. L : Et puis elle a mal aux mains et puis::: (.) elle essaie ! (.) Mais::: hihi ((<i>LINE sourit</i>))
330. CH : Bon c'est vrai que c'est moins bien que Fantine quand on voit comme ça !

331. L : °Oui ! ↑Ouais, c'est ça ! Quand on regarde au final, par exemple une Christine, elle a quand même eu "BR" parce que c'est vrai, elle a quand même une aisance ! Alors même si sa réception n'était pas bien, ça ne valait pas un "TBR" ! Mais ça ne valait pas un "R" non plus !
332. CH : [Ouais]
333. L : Par contre Fantine (.) ben::: ça ne valait pas un "E" ! Je trouve que::: ce qu'elle m'a montré, c'était quand même "Réussi", mais ça ne vaut pas un "Bien réussi" !
334. CH : D'accord
335. L : Donc au final, les critères, je trouve que ça::: correspond encore assez bien ! (.) Même si::: ce n'est pas forcément à l'endroit juste ! Des fois, peut-être que c'est vrai que::: Christine, j'ai été peut-être sévère avec l'arrivée en équilibre parce qu'elle a juste posé la main ! Mais en même temps euhm (.) je trouve que ça correspond euh ça correspond à sa note !
336. CH : Globalement ?
337. L : Ouais ! Par exemple, là elle a 1, 2, 3 (.) °7, 8, 9 ! De toute façon même si elle avait 10, elle aurait "BR" !
338. CH : Mais est-ce que sa réception te satisfait là ?
339. L : À Mireille ?
340. CH : Ouais ! ((<i>Visionnage du passage</i>))
341. L : Hihhi ! Non, parce qu'elle n'a pas de hauteur !
342. CH : Mais du coup, tu lui mets quand même le point ?
343. L : Ben::: de toute façon elle a "E" donc euh::: ouais, c'est plus euh::: pour lui mettre- je pense, ouais, je pense que c'était plus un peu pour lui mettre à des endroits !
344. CH : Pour lui mettre des points quelque part ?
345. L : [Ouais]
346. CH : D'accord
347. L : Parce que de lui dire euh::: (.) ouais "il n'y a rien qui était bien" euh elle a quand même osé lâché les anneaux ! Hahaha ((<i>LINE rit</i>))
348. CH : Hum-hum
349. L : Et puis elle l'a fait quand même au bon moment ! ((<i>LINE rit</i>)) Mine de rien, mais c'est clair qu'elle ne prend pas de hauteur !
350. CH : [Ouais]
351. L : Mais en même temps son rythme n'est pas bon et puis ses::: ben il n'y a rien qui est bien dans::: les balancés, donc euh elle ne va jamais prendre de hauteur ! Tant que le rythme il n'est pas là !
352. CH : Ouais
353. L : Et tant qu'elle n'a pas compris le rythme !
354. CH : Voilà, donc en fait, le reste va influencer- finalement tout ça ((<i>CH montre les critères de la grille</i>)) va influencer la sortie ?
355. L : [Ouais::: ben c'est un enchaînement, oui]
356. CH : Parce que si on prend Sabrina ! Euh::: attends, Sabrina c'était à 57"
357. L : [Ouais, elle, elle prend de la hauteur, il me semble] ((<i>Visionnage passage</i>))
358. CH : Et du coup elle rate sa réception, hein ?
359. L : Ouais, parce qu'elle est haute !
360. CH : Ouais, sauf erreur elle a une bonne impulsion (texte inaudible)
361. L : [Hum-hum]
362. CH : Parce qu'elle, elle est quand même pas toute légère, non plus, hein ? Donc euh:::
363. L : [Non !] Mais elle, de nouveau, qu'elle l'ai réussi ou pas, elle a "BR" ! Et je trouve que c'est ce que ça vaut ! Et puis là, elle a lâché juste trop tard ! ((<i>LINE sourit</i>))
364. CH : Ouais::: mais là, donc elle a eu pour le timing, justement, tu lui as mis:::
365. L : Le point ?
366. CH : Tu as mis quand même le point pour le point mort ?
367. L : [Ouais] Ah là, ouais, là j'ai mis "point mort" et "genoux pliés" ! Mais après, ben::: elle a- ouais, point mort je l'ai mis ! Ouais::: je n'aurais peut-être pas dû le mettre, ouais ! (# 3) Du coup, elle aurait dû- eu "R" ! Mais après- ouais (.hhh)(hhh)
368. CH : C'est vrai que ce n'est pas évident, parce que tu te dis que si tu rates ton point mort, automatiquement ta réception ne va pas forcément être en:::
369. L : [Non]
370. CH : En équilibre ?
371. L : Non ! Et puis- le point mort c'est vrai qu'elle l'a loupé ! (# 3) Mais après c'est- ouais (.) A- ouais ((<i>LINE met la main derrière la nuque</i>)) (.) Après, ouais, c'est de nouveau, je sais que les autres fois où elle l'a fait, des fois elle était parfait dans le point mort ! Do:::nc je sais qu'elle est capable de le faire ! Mais c'est vrai que sur sa prestation, là j'aurais dû lui l'enlever !
372. CH : Hum-hum

373. L : Mais je trouve que ça vaut quand même un "Bien réussi" si je compare sa prestation, elle va::: pas mal avec celle de::: Ouais::: ((<i>LINE hausse les épaules</i>)) Christine ?
374. CH : Ouais sachant qu'elle n'a pas fait- ((<i>CH montre sur la grille</i>))
375. L : [Non]
376. CH : La mi-renversée ! Donc au fait- là, en fait, quand tu évalues (.) cette grille, ça te convient ? Ou est-ce que finalement tu:::
377. L : [Ça me convient] parce que j'arrive à justifier le pourquoi !
378. CH : Ouais, ce que tu as pu dire aux élèves à la fin ?
379. L : Voilà ! Et puis trou- enfin, ça je trouve aussi important (.) parce que souvent je suis frustrée par l'évaluation où au final elles s'en fichent ! Là, si c'était à refaire, je pense que, après chaque passage, elles viendraient à mon bureau ! Et je lui dirait "alors là tu as eu "BR" parce que nanana..." direct après ! Mais::: (.) enfin, je pense que si c'est l'année prochaine, je le referais comme ça ! Déjà je mettrais mon caisson l'autre côté ! Et puis dès qu'elles finissent, elles viennent vers moi, je leur montre "là je ne t'ai pas mis le point pour ça !" Alors ça ne me laisse pas trop de temps pour euh::: pour pouvoir réfléchir un peu plus ! Mais je pense que je ne remplis pas forcément toute la grille ! Je me dis ça ça vaut "BR" et puis après je regarde ma grille et puis je me dis ben ouais ça ce n'était pas bon et puis j'essaie de::: de faire en sorte que ça corresponde !
380. CH : Et puis tu penses qu'en leur disant pourquoi elles n'ont pas eu leurs points, elles s'en fichent moins ?
381. L : Ouais::: ben disons, de faire un retour après, je pense que oui ! Ça fait que::: ça donne peut-être un peu plus de sérieux à ce que je viens de faire !
382. CH : Ouais, donc c'est plus pour toi pour euh:::
383. L : [Ouais], peut-être que c'est plus pour moi que pour elles ! (.) MAIS après j'avais l'impression qu'elles étaient quand même intéressées par ce que je leur disais à la fin !
384. CH : Hum-hum
385. L : Donc d'avoir un retour, ce n'est pas::: ce n'est pas genre ben::: voilà, on a fait ça et puis on range ! C'est- ça finit l'évaluation ! Je trouve que c'est::: ça accorde un peu plus d'importance à::: à ce moment !
386. CH : Ouais, d'accord !
387. L : Parce que des fois c'est vrai qu'on dit « Ah on range ! » et puis::: (.) au final euh::: ben ouais ! Ça ne change rien de quand on s'entraîne !
388. CH : Hum-hum, hum-hum (.) ok ! Et puis, une fille comme Mireille, typiquement, le fait d'avoir "E", ça lui change quelque chose ?
389. L : Non, je pense que ça lui ch::: enfin (hhh) ↓je ne sais pas ! ↑Par exemple, une Fantine, je sais que c'est la première qui va venir ((<i>LINE rit</i>)) me voir et me demander ! D'ailleurs, elle est venue direct après aussi !
390. CH : [Ouais, ouais]
391. L : Mais::: après ben (#4) je ne sais pas, c'est la deuxième évaluation, je pense que Mireille fait euh::: et puis c'est vrai que je ne les note pas dans l'agenda, non plus, donc euh (.) peut-être qu'ELLES elles s'en rendront compte quand on fait le moment où je leur donne les fiches !
392. CH : Ouais
393. L : Et puis que là elle verra (.) les notes et puis peut-être que je prendrai un moment pour expliquer ben "E" ça correspond à ça ! Du coup, au 2e semestre peut-être qu'elle accordera plus d'importance ! Mais je pense que là elles ne voient pas forcément (.) elles savent que c'est euh "Réussi" ou "Bien réussi" ou "Très bien réussi", mais je ne pense pas qu'elles-
394. CH : qu'elles savent que ça va être imprimé et mis dans un dossier ?
395. L : [Ouais, ouais !] Mais je- à elles, on ne leur fait pas de dossier, parce qu'on ne sait jamais quand elles- mais on leur met un::: on leur fait un petit dossier euh:::
396. CH : D'accord
397. L : Plastique enfin:::
398. CH : Ouais, elle n'ont pas de:::
399. L : Livret
400. CH : De document officiel ?
401. L : Non !
420. CH : D'accord, ok (.) d'accord, ouais
421. L : Je pense que pour certaines ça a du sens et pour d'autres non ! Mais c'est comme à l'école, il y en a qui s'en fiche de leurs notes et puis d'autres qui sont un peu plus::: (.hhh) Ouais:::
422. CH : Mais là tu as l'impression quand même quand tu fais passer l'évaluation, que par rapport aux entraînements, ben tu disais Fantine, par exemple, typiquement elle a quand même fait quelque chose qu'elle n'arrivait pas, est-ce qu'il y en a beaucoup qui, au moment de l'évaluation, en général font mieux ?
423. L : Non
424. CH : Ou c'est moins bien ?
425. L : C'est souvent un peu moins bien, mais moi je trouve que c'est intéressant de les confronter un peu à un stress où je les regarde ! Déjà c'est un moment où JE les regarde et puis pas euh::: faire autre chose !
426. CH : Hum-hum

427. L : C'est un moment où je ne les regarde que elles ! Et puis::: après, ben oui, elles ont forcément- elles ont un peu de stress parce qu'elles savent que je les jugent ! Et je trouve que c'est intéressant ça dans l'évaluation ! C'est justement, ça::: ça fait que ça change un peu euh de l'entraînement ! Qu'elles connaissent aussi un peu ce::: ce sentiment d'être jugées et puis de::: d'avoir un peu ce stress de devoir faire bien parce que je les regarde !
428. CH : Et puis ça pour toi c'est important, justement ?
429. L : [Pour moi, c'est] Ouais, pour moi ça fait partie de l'évaluation !
430. CH : Ouais
431. L : C'est presque plus important que leurs performances au fond ! ((<i>LINE rit</i>))
432. CH : Ça leur apporte quelque chose au niveau de-
433. L : Ouais, ben de la gestion ouais du-
434. CH : [leur développement]
435. L : Et puis aussi de se faire regarder par les autres ! Parce que, mine de rien, je pense que si certaines ne font pas d'activités à côté, c'est parce qu'elles ont aussi envie de regarder leurs copines faire !
436. CH : Hum-hum (# 4) ouais, d'accord ok ! Et là, par rapport à ce que tu as pu observer, euh::: est-ce que, à part Fantine, est-ce qu'il en a d'autres qui ont fait mieux ? Ou est-ce qu'il y en a qui ont fait moins bien justement vraiment par rapport à ce que tu aurais::: Tu disais que tu aurais mis à peu près ça, hein, à ce moment-là ! ((<i>CH montre la grille avec la main</i>)) Mais si tu avais dû juger à la fin des entraînements, est-ce que ça aurait changé quelque chose ? Est-ce que la prestation, finalement, elle a été différente parce que c'était le moment de l'évaluation ?
437. L : [Ben moi j'ai:::] N::: je ne suis pas sûre, non ! Certaines, oui, elles- ben les- les chutes ou::: ou (.) ouais, après je pense que c'est::: ↓ouais
438. CH : Il y avait- c'était qui- qui avait raté ? (°texte)
439. L : Euh::: Sabrina !
440. CH : Sabrina, ouais
441. L : Ouais Sabrina, je pense que c'est aussi le fait d'être regardée ! D'ailleurs, le premier truc quand elle tombe c'est qu'elle regarde les copines, donc euh::: c'est que:::
442. CH : [Hum-hum] ((<i>CH sourit</i>))
443. L : Après peut-être que ce n'est pas idéal de les mettre dans ce sens où elles voient les copines, ça les déconcentre, je ne sais pas ! (.) Mais je- ouais, je ne sais pas, peut-être une Sophie, je trouve qu'elle a fait une meilleure performance que ce que je voyais à l'entraînement ! (# 4) Mais- ouais, mais après je sais que je l'ai aussi en géo et je sais qu'elle est très euh::: enfin pour elle les notes c'est important ! Enfin même la gym, je pense, c'est::: elle veut faire bien::: !
444. CH : D'ailleurs on le voit à la fin, parce que tu l'as oubliée et puis elle te dit "Mais moi je ne sais pas combien j'ai fait !"
445. L : [Ah oui::: ouais]
446. CH : Donc c'est vrai que ça montre que-
447. L : [Ouais]
448. CH : qu'elle ne s'en fiche pas, quoi !
449. L : Ouais ! Mais non, je ne trouve pas que leurs performances étaient::: enfin, elles étaient mieux qu'au tout début quand on a fait des anneaux ! Donc il y a une progression, je pense, chez chacune ! (.) Mais après euh, je pense- ouais, je pense que ça reflète assez bien ce qu'elles ont::: ce qu'elles sont capables de faire !
450. CH : Ouais
451. L : Et c'est ça que j'aime bien avec (.) cette évaluation aussi ! C'est que c'est moins subjectif, quand même ! Il y a du subjectif forcément, mais il y a quand même (.) Là, je- ouais, ce n'est pas un- ben une fois elles font et puis elles arrivent et puis ah ben elles ont "TBR" parce qu'aujourd'hui elles ont bien réussi ! Je trouve que c'est quand même assez en fonction de leurs capacités !
452. CH : Hum-hum (.) d'accord. Et puis, alors peut-être juste encore un dernier sujet, parce que peut-être plus euh::: enfin moins par rapport à ça, mais par rapport à::: justement aux évaluations en général ! Parce que tu me disais la semaine passée, justement, que::: que tu avais l'impression de ne faire que ça-
453. L : Hum-hum ((<i>LINE sourit</i>))
454. CH : et puis que du coup, ça faisait, voilà, c'était un peu l'usine à évaluation, on va dire ! Et ça c'est quelque chose qui::: enfin je ne sais pas, tu vois les choses comment par rapport à ça ?
455. L : [Ben, c'est] c'est juste que l'année elle est rythmée, enfin la planif, elle est en fonction de ces éval ! Et puis c'est vrai qu'au fond (.) ben il n'y a plus beaucoup de moments où::: si j'ai envie de faire, je ne sais pas, une activité autre que ce qu'il y a sur mes vignettes (.) ben je n'ai plus beaucoup de moments pour faire un cycle autre que ces vignettes qui ont été préétablies ! Donc (# 3) ouais !
456. CH : Mais là, tu en as fait- tu as fait les six ? Non, tu n'as pas fait les six, toi, hein ?
457. L : [Non ! Moi j'en ai fait] là j'en ai fait (.) j'ai fait « Endurance » (.) ça ! ((<i>LINE montre l'écran du doigt</i>)), « Corde à tourner » et puis je vais faire la « Coordination » ! Et le « Foot » (.) cinq !
458. CH : Donc tu en as une de plus que les obligatoires- enfin que ce qu'il faut ?

459. L : [Ouais !] Oui, mais le "Foot", je ne suis pas sûre de la faire encore, parce que::: ouais, il y a le tournoi et puis peut-être que je vais plus euh::: comme l'éval elle est un peu::: ouais, je ne sais pas ! On verra si je la fais ou pas !
460. CH : Hum-hum
461. L : Après je me dis qu'on est quand même des spécialistes ! Si on n'arrive pas à en faire euh cinq ou six euh::: enfin j'ai en plus cette pression euh voir mes collègues des fois qui sont en 7e-8e qui font six éval ! Et puis quand je dis que j'en n'ai fait que quatre ((<i>LINE se moque d'elle-même</i>)) enfin, je suis un peu la spécialiste et puis j'en fais moins qu'eux, quoi !
462. CH : Ouais ! Mais euh::: est-ce que c'est le même::: les même évaluations ?
463. L : [Ouais je sais bien !]
464. CH : Est-ce que c'est les mêmes-
465. L : [Ouais] je ne sais pas, mais::: (.) Ouais !
466. CH : Parce qu'une évaluation <n'est pas forcément> n'exige pas forcément le même nombre de-
467. L : [Six::: six je n'y arrive jamais !] De toute façon je::: c'est déjà::: si tu, en plus si tu mets des anneaux, tu as forcément besoin d'un mois (.) Enfin de quelques leçons ! Tu fais sur les doubles périodes !
468. CH : Hum-hum
469. L : Mais c'est vrai que si maintenant j'ai envie de faire, je ne sais pas, un cycle de::: je ne sais pas (.) de::: ↓de cirque, ben::: ↑c'est beaucoup plus dur à le mettre !
470. CH : Ouais
471. L : Ou alors je dois me créer mon évaluation cirque ! Mais comme elle n'est pas dans les évaluations et puis qu'on en a quand même (.) une obligatoire et puis deux d'établissement et puis- alors oui, je peux le faire ! On n'est pas obligé ! ((<i>LINE parle du fait de faire ou non six évaluations alors que le minimum prescrit est de quatre</i>)) Mais après, dans la file, c'est vrai qu'on s'est dit qu'on faisait euh::: on faisait euh ben celles d'établissement, on les faisait quand même, comme ça, ça faisait une cohérence d'établissement où tous les 10e font cette éval, tous les::: donc si je ne les fais pas, après ben c'est de nouveau repartir sur ce qu'on ne voulait pas !
472. CH : Ouais, donc il y a une volonté de l'établissement quand même d'avoir un fil rouge ?
473. L : [Ouais ! Ben c'est vrai] qu'on a remarqué qu'avec les tests <i>Swiss Athletics</i> en 9 ^e , ben c'est vrai qu'ils parlaient du coup entre eux ils se disent "Ah tu as fait combien à ça ?" Et puis c'est vrai que ça donne une ambiance- ou la choré ! Ils font tous la choré 9 ^e et puis du coup, ça donne vraiment un::: C'est sympa ! Ils se parlent entre eux, ils disent "Ah t'as fait ça ?" "Toi tu connais le mouvement ?" et puis c'est la même en plus ! Et puis ça ne fait PAS ben si on a tel prof de gym, on va faire du jeu tout le temps ! Et puis si on a ce prof de gym ben on va faire que des anneaux ! Donc c'est:::
474. CH : Ouais, donc au final, ils ne s'en fichent pas tant que ça ?
475. L : Non, il ne s'en fichent pas- ↑non, ils ne s'en fichent pas ! (.) Ils s'en fichent- non, je ne pense pas qu'ils s'en fichent, mais après c'est vrai- ben après selon le prof que tu as, ben tu vas::: un, il est plus sensible au Handball parce que voilà ! Un il est plus sensible au Parkour parce qu'il fait ci ! Et du coup, ben::: tu peux tomber trois ans avec le même prof et puis du coup- donc ça force un peu à devoir euh- déjà nous, de faire plusieurs choses ! Et puis::: au final tous les élèves, après, ils ont un peu- ils sont égaux dans les activités qu'ils font !
476. CH : Hum-hum
477. L : Mais c'est vrai que du coup, il y a quand même- c'est bien, mais il y a peu de moments où::: ben a un prof qui a envie de faire un moment de Parkour avec ses élèves (.) Ben là, il y a des vignettes « Parkour », on peut en prendre ! Mais si vraiment il y a un truc autre::: ben de faire un cycle euh::: tu peux le faire, mais ça veut dire que ce sera au détriment de::: peut-être une autre vignette !
478. CH : Ouais ouais
479. L : Mais on est quand même libre, on peut faire !
480. CH : D'accord ! Mais c'est vrai que sur le fait d'évaluer, euh::: donc il y a quand même un effet que vous trouvez sur les élèves qui est positif, alors ?
481. L : Mmmm
482. CH : Enfin sur le fait de voir quand même cette:::
483. L : Je ne sais pas si c'est le fait d'évaluer ou si c'est le fait d'avoir-
484. CH : De faire la même chose ?
485. L : Ouais
486. CH : Hum-hum d'accord
487. L : En fait, les évaluations- ont fait qu'on planifie (.) et puis du coup, ben::: (.) Mais après, même si on évaluait pas et puis qu'on se forçait à faire un cycle d'anneaux (.) sans forcément qu'il y ait une évaluation à la fin, ça donnerait le même effet, je pense !
488. CH : D'accord hum-hum
489. L : C'est plus le fait qu'il y ait eu ces évaluations, donc on a dû en discuter et puis que du coup- Alors c'est clair que je pense que si certains ne devaient pas faire ces évaluations, ils ne les feraient pas (texte inaudible) ((<i>LINE sourit</i>)) Hihih
490. CH : Hahaha

491. L : Ça je pense !
492. CH : Ouais
493. L : Mais moi je trouve que ça, ça, ça donne quand même un peu un::: rythme à- à ton année !
494. CH : Mais un peu trop ?
495. L : Peut-être un peu trop des fois, ouais
496. CH : Ouais
497. L : Peut-être que s'il y en avait deux sur quatre ! Ça me conviendrait peut-être mieux ! ↓Mais:::
498. CH : Ouais entre une obligatoire et une autre ?
499. L : Ouais::: ouais ! Et puis après le reste tu peux (.) tu peux quand même faire des, plein d'activités, des cycles, etc. mais tu ne les évalues pas forcément !
500. CH : Hum-hum (.) ok ! Est-ce qu'il y a autre chose euhm::: sur la mise des résultats, il n'y avait rien de particulier, je crois, qui est::: Ah ! À un moment donné, je ne sais pas-
501. L : [Oui, c'est Aline ! "BR" ou "TBR" C'est là où je lui ai::: je lui ai dit "BR" oralement
502. CH : Ah ouais, c'est ça !
503. L : Parce que j'ai mal lu
504. CH : Quand elle a eu "TBR" ?
505. LINE [Ouais]
506. CH : D'accord (.) ok
507. L : Oh j'ai mal lu ou je ne sais plus si j'ai mal lu ou si je me laissais une marge pour encore réfléchir hihhi ! ((<i>LINE rit</i>))
508. CH : Il y a un moment donné, je veux juste revenir là-dessus parce que je ne sais pas si c'est moi qui ai rien compris ! C'est peut-être un truc important pour- je ne sais pas ! Là, <il y a un moment où> attends ((<i>CH cherche le passage</i>)) Les filles elles- attends je vais mettre le son là parce que- ((<i>Visionnage du passage</i>))
509. L : Ah la piscine !
510. CH : Ah c'est la piscine !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE ACS3 Coordination 10^e * 20171204 - 512TP

Contexte

Cette ACS3 porte sur l'évaluation cantonale Coordination 10^e * réalisée sous forme de co-évaluation le 29 novembre 2017. LINE a réparti les élèves dans les trois postes par groupe de quatre en prenant soin d'intégrer une élève allophone dans chaque quatuor. Les élèves s'évaluent donc entre elles, par binôme. Trois entraînements ont été consacrés à cette évaluation, sans toutefois que le banc ait été retourné à l'exercice 2 (« En équilibre sur un banc à l'envers... »). Durant cette co-évaluation, les élèves avaient en principe un essai par variante d'exercice (trois exercices avec chacun trois variantes), mais ils étaient autorisés à réessayer si le temps à disposition était suffisant. Les tournus d'un exercice à l'autre ont eu lieu toutes les dix minutes environ, mais l'exercice à la grande corde (exercice 3) prenait plus de temps.

L'**extrait 1** concerne le début de l'évaluation dont les passages de Sabrina et Noémie à la corde à sauter (exercice 1).

L'**extrait 2** porte sur la fin de l'évaluation et met la focale sur l'exercice 2 où les élèves doivent dribbler avec un ou deux ballons sur un banc retourné.

1. CH : Donc avant peut-être qu'on regarde (.) donc j'ai sélectionné deux passages, peut-être juste que tu me dises un petit peu ben ce que tu en as pensé ! Comme ça, sans regarder. Et puis comment tu te sentais finalement en faisant cette évaluation ?
2. L : [Hum !] ((<i>LINE sourit</i>)) Ben ce que j'en ai pensé- je pense que je le referais, parce que j'ai trouvé intéressant qu'elles se mettent à la place aussi de celles qui regardent ! Euh::: et puis celle qui se fait regarder aussi par une copine ! Après, euh::: ça a pris quand même pas mal de temps. Donc il y a quand même beaucoup de moments où elles ne font pas grand-chose !
3. CH : 35 minutes, je crois à peu près ?
4. L : [Ouais] Donc peut-être que je le ferais euh une leçon, enfin, je le répartirais sur trois leçons où je ferais euh (.) je ferai- une fois, je fais l'évaluation du banc. Donc, je mets plein de bancs et puis euh::: elles ne font que l'évaluation du banc. Et puis une leçon, après, je ne ferais peut-être que l'évaluation corde à tourner ! Et puis une leçon encore après, je ne fais que la corde à sauter ! Donc je la répartirais sur trois leçons peut-être. Comme ça ce serait des petits moments où elles doivent s'évaluer euh (.) et puis qu'on puisse faire d'autres choses et puis que ça ne prenne pas non plus 35 minutes pour faire::: l'évaluation !
5. CH : Hum-hum
6. L : Euh surtout que la corde à tourner ça prend plus de temps que::: les autres ! Donc, du coup, les deux::: autres postes étaient souvent en attente ! Donc ça, ce n'était pas top (.) mais après euh::: ouais et puis (.) c'est vrai que::: (# 3) ben certaines::: par exemple j'ai fait un groupe de trois, donc du coup ça permet aussi à::: que certaines ne- ne regardent pas du tout ! Donc par exemple, une fois je sais que Yvana elle était en train de faire autre chose alors que::: il y avait l'évaluation qui se passait, donc vraiment les mettre pas deux-
7. CH : Ah ouais, dans ce sens-là !
8. L : Ouais (.) vraiment les mettre par deux ! Pas forcément par deux::: copines non plus ! Peut-être que moi je choisis les groupes à l'avance ! (.) Euhmmm::: mais sinon, ouais, je l'ai trouvée euh::: j'ai trouvé chouette qu'elles puissent euh::: faire elles une fois l'évaluation !
9. CH : Hum-hum. Là, tu as eu l'impression justement que::: dans les résultats que tu as pu avoir, qu'il y avait un peu de copinage ?
10. L : Ouais::: pas forc- ((<i>LINE se gratte la nuque</i>)) je ne sais p- je ne sais p- je ne sais pas (.) pour certains groupes, je pense que c'est bénéfique parce qu'elles s'encouragent ! Elles se motivent et puis ça se passe du coup bien ! Euh après je me::: ouais, je me pose la question si du coup, ben quand tu es avec ta copine et puis que tu vois qu'elle n'a juste pas réussi ! Ben peut-être que tu lui mets quand même "Réussi" euh::: (.) Après moi je n'ai pas beaucoup de contrôle dessus, je regarde de l'extérieur, mais je ne sais- je vois- je ne suis pas allée voir ce qu'elles mettaient vraiment ! Donc peut-être que si je le refaisais, je le filmerais aussi (.) pour après pouvoir un peu juste aller "guigner" euh:::
11. CH : Pour aller regarder ? hum-hum
12. L : Ouais ! Et puis je pense que ça a aussi mis du sérieux ! Le fait que::: elles sont filmées, ben elles se disent peut-être que "elle va aller regarder après, donc il faut qu'on fasse ça sérieusement !"
13. CH : Ouais. Donc ça, tu as eu l'impression-
14. LINE [Ouais !]
15. CH : en les regardant la première fois aussi ? Enfin en faisant- ouais, parce que tu n'as pas encore vu la vidéo, mais tu as eu l'impression vraiment que la vidéo avait pu avoir un effet ?
16. L : [Ouais] Ouais, je pense !
17. CH : D'accord, ok ! Et puis autrement, toi, dans le::: (.) parce qu'à un moment donné tu me dis euh::: ouais "j'ai presque rien à- j'ai presque pas assez à faire !"
18. L : [Ouais]
19. CH : Du coup, est-ce que cela te posait un problème ça ?
20. L : Ben ça ne me pose pas un problème, mais ça me fait bizarre de::: ouais, ça me fait bizarre ! Après, je- je- je- là, j'ai choisi de ne faire que QUE l'évaluation entre eux ! J'aurais pu me mettre dans un coin et puis les regarder

aussi euh de mon côté (.) euh::: enfin, me mettre un caisson et puis peut-être euh::: les observer aussi dans- de mon coin !
21. CH : Hum-hum
22. L : Pour pouvoir mettre aussi une évaluation et puis (.) éventuellement faire une moyenne des deux::: ou:::
23. CH : Pour confronter ?
24. L : ouais
25. CH : Hum-hum
26. L : Ça j'aurais pu le faire, peut-être que ça je le ferais une prochaine fois::: aussi !
27. CH : Ouais !
28. L : Parce que c'est vrai que là, je me sens::: (.) pa:::s dans mon rôle au fond, parce que::: normalement c'est censé être moi qui::: qui les regarde et qui les évalue ! Et puis là je ne l'ai pas DU TOUT fait, du tout ! ((<i>LINE rit</i>))
29. CH : Ouais
30. L : Donc c'est presque l'extrême !
31. CH : Mais tu te sens- tu es censée:::
32. L : [Je me sens:::] Avec cette classe, oui, je me sens euh j'ai l'impression que ça::: ça leur donne un peu du pouvoir ! Et puis que::: du coup (.) ça peut aussi amener d'autres choses !
33. CH : Pas forcément négatives ?
34. L : Ouais, pas forcément négatives !
35. CH : Parce que tu dis- enfin c'est toi qui es censée le faire ?
36. L : Ouais (# 3) Mais elles sont aussi capables de le faire ! Au final, elles ont des yeux et puis là, c'est aussi des critères précis ! Donc euh::: ce n'est pas::: là ce n'est pas très subjectif ! C'est "j'arrive" ou "je n'arrive pas"
37. CH : Hum-hum
38. L : Donc euh c'est facile à dire "tu arrives" ou "tu n'arrives pas" !
39. CH : Hum-hum ! Mais le fait de, justement, de dire que tu es censée le faire et que tu ne le fais pas, c'est par rapport à toi, alors pas forcément par rapport aux élèves, mais par rapport à toi, ça te pose un problème de faire comme ça ? De te dire ben c'est::: finalement je- tu as l'impression de ne pas faire ton boulot ?
40. L : Euh::: Non ! (.) Je n'ai pas peur- non, je n'ai pas l'impression de ne pas faire mon boulot (.) je fais mon boulot vu que j'ai préparé la grille etc. c'est quand même mon travail !
41. CH : Ouais
42. L : Mais::: j'ai l'impression euh que je suis- ouais qu'à ce moment-là je suis inutile ! Mais je trou- je ne pense pas que c'est négatif (.) d'être inutile ! Ça veut dire que ça jou- ça joue !
43. CH : Ouais, donc il y a un lâché prise ?
44. L : Ouais, mais c'est agréable d'avoir un moment aussi où::: ben je me mets à::: des fois, on a de la peine, surtout peut-être encore plus en tant que::: jeune enseignant de, de se mettre en recul et puis de les regarder !
45. CH : Ouais
46. L : On a toujours envie d'être un peu partout. Mais euh::: non, j'ai bien aimé ! Je pense que je, je le referais en tout cas pour cette évaluation, je pense que je le referais plus ou moins sous cette for- enfin, je::: j'essaierais de refaire un peu sous cette forme parce que je trouve que c'est::: une bonne évaluation pour essayer ça !
47. CH : Hum-hum. D'accord, ok ! Par rapport aux résultats, encore globalement, parce qu'on regardera après plus précidément, mais euh est-ce que ça te convient comme:::
48. L : [Ouais] Oui
49. CH : Comme résultats par rapport à ce que en fait tu as pu observer ?
50. L : [Oui, c'est plus ou moins] ouais ! C'est plus ou moins::: c'est plus ou moins ce que j'a::: j'ai vu ! Après, il y a toujours l'histoire de Fantine qui a essayé et puis qui a, cette fois, elle a- alors que peut-être que si c'était moi qui l'avais regardée ((<i>LINE rit</i>)), j'aurais:::
51. CH : Tu aurais peut-être-
52. L : J'aurais peut-être trouvé ou::: je l'aurais poussée ou je serais allée la coacher ou je ne sais pas !
53. CH : Ouais ! Donc là, celles qui observaient Fantine étaient assez objectives en fait ?
54. L : Ouais !
55. CH : Elles ne lui ont pas fait de cadeaux, hih !
56. L : [Non !] Elles ne lui ont pas fait de cadeaux, non ! ((<i>LINE sourit</i>))
57. CH : D'accord, ok
58. L : Mais sinon, ouais, ça correspond plus ou moins à::: ouais, je pense ! À ce que j'ai un peu vu de::: l'extérieur et (.) ((<i>LINE consulte sa grille</i>)) Ouais !
59. CH : L'exercice- pour toi, l'exercice le plus difficile, c'est quoi ?
60. L : C'est le "ballon de basket" !
61. CH : Ouais ?
62. L : Ouais
63. CH : Donc le deuxième, enfin celui du milieu ?

64. L : Oui ! Et puis je pense qu'il n'y avait aussi pas forcément, elles n'avaient pas for- parce que je leur mets la grille avec les critères ! On les a vus, mais::: d'une semaine à l'autre elles oublient ! Et puis c'est vrai que je pense que le::: le "aller-retour", elles ne l'ont pas toutes fait !
65. CH : Hum-hum ! Bon l'aller-retour, il n'y a personne qu'il l'a, hein, sauf erreur ?
66. L : Ben::: Non, ouais ! Le::: c'est vrai ! Mais même en 1 (.) c'est::: en- en avant un aller-retour !
67. CH : [avec un ballon] Ah::: ouais
68. L : Et ça je suis sûre qu'il y en a plein qui n'ont fait que l'aller !
69. CH : D'accord ! Et puis la deuxième ? Là, tu as pu voir aussi qu'elles avaient réussi, justement ?
70. L : [Alors euh:::] Ouais, il n'y en a pas beaucoup qui arrivent mais:::
71. CH : Là, il y en a beau-
72. L : Je sais qu'il y en a certaines qui- ouais ben:::
73. CH : Qui ont validé ?
74. L : Ouais, exact !
75. CH : Ok, d'accord (.) ouais ! Donc autrement pour le premier, ça te::: (texte inaudible)
76. L : [C'est vrai qu'il y en a pas mal qui ont validé !] Ouais, la première euh::: oui ! Celle-là c'est vrai que::: ↑mais c'est vrai que selon comment on écarte ((<i>LINE</i> parle de l'écart entre les poteaux)), ça change aussi la donne, hein !
77. CH : Ouais
78. L : Hum-hum hum-hum
79. CH : Ok ! Et puis autrement, est-ce que ça s'est passé comme tu l'avais imaginé ?
80. L : [Oui] Après c'est vrai, c'est de nouveau l'histoire des::: des nombres d'essais !
81. CH : Ouais
82. L : Où là j'ai dit ben "vous faites passer toutes une fois et puis s'il y a le temps, ben vous pouvez réessayer !" Mais du coup, ça fait que si c'est un groupe qui prend du temps, ben elles n'ont pas une deuxième chance ! (.) (.hhh) si c'est un groupe qui prend::: moins de temps et- bon, au bout d'un moment elles s'asseyent et elles n'ont plus envie d'essayer, donc euh:::
83. CH : C'était quoi le temps que tu avais donné, déjà ?
84. L : Ben moi j'ai dit "c'est moi qui donne la rotation", c'était en fonction de la grande corde (.) au final
85. CH : [D'accord] Tu t'es focalisée- tu n'avais pas un temps limite ?
86. L : Non
87. CH : Parce qu'en gros, il me semble que ça avait duré 35 minutes en tout, hein ? Je ne sais plus exactement euh::: ((<i>CH</i> regarde ses notes))
88. L : [Ouais, possible]
89. CH : Mais::: ben oui, parce qu'en fait j'ai arrêté- voilà, 32 minutes, c'était fini !
90. L : Ouais
91. CH : Donc euh:::
92. L : Mais c'est vrai que la grande corde, c'est quand même (.) c'est vrai qu'elles font ((<i>LINE</i> mime la rotation de la corde)) elles loupent, ben tu as direct envie de réessayer !
93. CH : Ouais
94. L : Donc ça s'est un peu passé comme ça ! Et puis ça, peut-être pour une prochaine fois- c'est pour ça que si je le mettais- si je ne faisais qu'une période, peut-être la grande corde (.hhh) et puis peut-être que je les entraîners aussi peut-être un peu plus avant !
95. CH : Hum-hum
96. L : Mais (.) c'est vrai que la grande corde euh::: tu n'as pas envie de ↑changer euh::: les personnes qui tournent la corde, etc. et puis après de refaire un essai ! Tu te dis "c'est plus simple que je refasse vite une deuxième fois" pour essayer !" Mais du coup il y en a qui restaient, qui faisaient 10 ou::: enfin qui faisaient trois ou quatre fois euh, qui réessayaient, qui réessayaient ! Et puis ça prend vite du temps !
97. CH : [Hum-hum] Ouais, ouais. Ouais, parce que là c'est vrai que::: bon on va juste mettre le début, les consignes
98. L : [Ouais]
99. CH : Il y a trois minutes ! Alors là je vais mettre du son !
100. L : Ouais, je l'ai peut-être dit cinq minutes, à part ça mais (.) ↓je n'ai pas fait le chrono ((<i>Visionnage vidéo</i>))
101. CH : Ça je trouvais rigolo, parce que justement il y a l'hésitation de "Vous avez (.) Ah mais c'est:::" hahaha !
102. L : Hihih ouais
103. CH : Donc là, tu n'avais pas forcément:::
104. L : Anticipé ?
105. CH : Anticipé ça ?
106. L : [Non] ((<i>LINE</i> hoche la tête))
107. CH : Mais est-ce que c'est réalisable avec un essai ?

108. L : Je pense que c'est frustrant de::: de n'avoir qu'un essai ! Par exemple le ballon de basket, c'est tellement vite arrivé qu'il::: qu'il parte et puis ce n'est pas forcément qu'on n'arrive pas, c'est::: (.hhh) Je pense que c'est réalisable, mais::: est-ce qu'elles le feront, vraiment ?
109. CH : Ouais (.) Mais par rapport à ce que, justement, toi tu::: en connaissant ces filles-là, si c'était toi qui l'avait faite, qu'est-ce que tu te serais mis comme limite ?
110. L : Trois !
111. CH : Peut-être trois ? (.) Ouais donc est-ce que trois ça paraît-
112. L : [Ouais] Ouais, je pense que ça paraît bien ! C'est vrai que ça aurait limité un peu le temps ! Et puis de toute façon la copine elle est là pour dire "tu as encore un essai !" Donc ouais, ça peut être euh::: c'est possi- ouais, trois ça peut être bien !
113. CH : Parce que c'est vrai qu'au bout de <trois> finalement tu te dis euh:::
114. L : Ouais "je ne vais pas persévérer, quoi ! C'est bon, je n'ai pas réussi"
115. CH : [Voilà]
116. L : C'est vrai::: Ouais ! ((<i>Visionnage vidéo - LINE sourit et rit</i>)) Finalement c'est ce qu'on a fait, hihhi ! Mais c'était moi qui les ai mis, parce que je savais très bien que c'était déjà elles qui allaient être ensemble et puis elles ((<i>LINE montre deux groupes sur l'écran</i>)) qui allaient être ensemble, quoi ! Vu que (.) elles ((<i>LINE montre un des groupes</i>)) s'aiment bien !
117. CH : Ouais
118. L : Donc c'est même moi qui ai poussé ça, d'un côté !
119. CH : Tu as poussé le fait de les mettre par deux avec quelqu'un qu'elles aiment bien ?
120. L : Ben::: ouais, là oui (.) En l'occurrence !
121. CH : Et dans quel but ?
122. L : Parce que je les- pour moi, à la base, j'étais partie sur le fait que je les laisse choisir ! Mais du coup, là, c'est vrai que c'est même pas elles qui m'ont dit "on est ensemble", c'est moi qui- je savais en les connaissant que ça allait être les deux et les deux ((<i>LINE montre les groupes sur l'écran</i>))
123. CH : Donc à ce moment-là, tu n'avais pas forcément le souci qu'elles soient trop sympas les unes avec les autres ?
124. L : [Non]
125. CH : Ou ce n'était pas une priorité, en fait ?
126. L : Non, ce n'était pas une priorité que- exactement ! Ce n'était pas une priorité ! Là, je l'ai- je voulais les laisser pour cette évaluation, je voulais les laisser choisir qui elles évaluaient !
127. CH : Hum-hum. Et pourquoi ?
128. L : Hummmm (# 9) Je ne sais pas ! Peut-être pour euh (# 5) Ouais (.) parce que c'est vrai qu'après ces::: je sais que je les sépare assez régulièrement, et que du coup pour une fois euh (.) ben je ↓les laissais faire comme elles voulaient ! Ouais ! Pour euh::: déjà pour les tester, aussi, voir si ça marche, si::: ça se passe bien ! (# 4) Mais après j'ai quand même voulu qu'il y en ait toujours une "Accueil" avec une (VG)
129. CH : Hum-hum. Bon, ça tu disais que tu étais assez contente de leur attitude, hein, par rapport à ça ?
130. L : [Ouais, exactement] Hum-hum hum-hum !
131. CH : Ok(.) Euhm::: tu disais avant que tu n'étais pas claire par rapport à la consigne ! Bon, la prochaine fois il faut que je te filme de face, parce qu'en fait la voix, elle ne porte pas::: ouais, donc on n'entend pas très bien !
132. L : [Ouais, elle porte mieux ! Ouais] Euhm::: ben::: c'est vrai que là je::: déjà j'ai commencé par dire que ça allait par deux, etc. et puis j'y reviens après, donc euh au fond euh là je ne me trouve pas très structurée ((<i>LINE rit</i>)) dans mes consignes, hihi ! Mais::: (.) j'ai commencé par dire que ça allait pas quatre, qu'ils allaient être en binôme et puis au final, c'est à la fin où je reparle de::: donc je reperds du temps, en fait, en réexpliquant quelque chose que j'ai déjà expliqué avant !
133. CH : Hum-hum ! Mais par rapport aux critères, là, ça joue ?
134. L : Euh::: les critères ? Ouais, ben c'est vrai que je n'y suis pas- je ne suis pas revenue sur tous les critères, comment elles devaient le faire ou les re- remonter-
135. CH : Mais ça vous l'avez fait-
136. L : Oui
137. CH : à la préparation ? Donc par exemple, pour les bancs, elles savaient que-
138. L : Oui
139. CH : le deuxième, pour les 2 points, il fallait faire un aller et euh:::
140. L : Juste un aller avec deux balles, ouais
141. CH : [Un aller] et puis l'autre c'était "aller et retour" ?
142. L : [Oui]
143. CH : Et puis elles savait que ce n'était pas le- le "cinq dribbles" c'était aussi- enfin il y avait les cinq dribbles, mais qu'il fallait faire la traversée complète ?
144. L : [Elles savaient que c'était un aller-] Ah c'était un aller-retour ! Et puis ça, je pense qu'elles n'avaient pas toutes euh::: elles avaient oublié certaines ! Mais pourtant, à chaque fois- enfin, la dernière fois qu'on a travaillé, je leur avais mis la grille ! Tu leur mets la grille, mais elles ne la lisent pas !
145. CH : [Elles ne la lisent pas] ouais

146. L : Donc après, peut-être euh::: ouais, peut-être les afficher en grand::: vers le poste ((<i>LINE montre l'écran</i>)) ça pourrait être une idée ! Eu:::hm ou alors justement de- l'entraînement peut-être de le faire séparé ! (.) Parce que c'est vrai que je le-je le trav- là, j'ai choisi de les travailler chaque fois ensemble ! Mais peut-être de séparer l'entraînement, je fais un moment en échauffement que le::: la corde à sauter où elles font toutes de la corde à sauter ! Ben ça peut-être ça aide à peut-être que ce soit moins d'infos en même temps, du coup elles se rappelleront peut-être plus de ce qu'il faut faire !
147. CH : Ouais, donc le faire comme tu disais, c'est-à-dire (peut-être pas tout à la fois)
148. L : [Oui] Ben même pendant les entraînements, peut-être que je fais ça depuis le début de l'année ! En échauffement je fais euh::: enfin de les faire un peu sur le- (.) plus long terme.
149. CH : Hum-hum
150. L : Là je l'ai plutôt fait pendant la période simple, mais à chaque fois je mettais les trois euh::: en échauffement et puis aux ↑anneaux ! Je trouvais que ça allait bien "Coordination-anneaux", mais c'est vrai que c'- ouais, c'est::: (hhh) ↓Ouais, je le ferais peut-être différemment ! Peut-être commencer dès le début de l'année à::: faire de temps en temps un poste (.) que je mets ! Et puis qu'à cette période de l'année je puisse ben euh 20 min- enfin 10 min- 10-15 minutes d'une leçon de foot, par exemple, pour évaluer la corde ! 10-15 minutes pour évaluer le banc la semaine d'après et puis 10-15 minutes pour évaluer la grande corde. C'est vrai que je me dis, des fois, l'évaluation c'est::: je dois la faire en une fois ! Et puis en fait, non, je peux::: je peux très bien euh::: la couper, surtout celle-là ! C'est trois choses complètement différentes donc pourquoi est-ce que je suis- après, je me dis que ça a peut-être plus de sens pour les élèves ! On est dans le thème coordination, du coup c'est ÇA l'évaluation coordination !
151. CH : C'est ce qui fait que tu as un peu cette idée de la faire en une fois ?
152. L : [Ouais, exactement]
153. CH : Hum-hum
154. L : Mais au final euh (.) ça ch- ça sera peut-être moins monotone, parce que je pense qu'à la fin elles ont (.) c'est vrai que c'- il y en a qu'une qui passe à la fois enfin::: c'est peut-être un ↑peu lent ! Il n'y a pas de rythme !
155. CH : Hum-hum
156. L : J'avais, ouais, j'avais l'impression qu'il n'y avait pas beaucoup de rythme ! Pas beaucoup de rendement, non plus !
157. CH : Ouais, ouais. Ok alors maintenant on va passer à la partie où j'ai sélectionné deux passages. Donc il y a la première partie où on voit principalement Sabrina et Noélie (.) au banc ! Et puis il y a aussi un petit peu, mais c'est vrai qu'on les voit plus parce qu'elles sont au premier plan !
158. L : Hum-hum
159. CH : Alors, là il faudra que tu regardes un peu les résultats <que tu as>.
160. L : [hum-hum]
161. CH : Alors ça commence à 4 (.) à 4'01" à peu près, hein ! Alors là, j'ai (.) on regarde- je ne vais pas mettre le son ! Tac ((<i>Visionnage extrait 1 sans son</i>)) Donc tu n'hésites pas à commenter si jamais ! Et puis à regarder aussi les autres, hein, parce que ce n'est pas forcément que:::
162. L : Hum-hum
163. CH : Mais c'est vrai que ce n'est pas évident, comme ça je peux arrêter sur l'image ou le repasser !
164. L : [Hum-hum] ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Elle refait direct !
165. CH : Ça c'est déjà le deuxième essai !
166. L : Je n'ai même pas vu que tu étais-
167. CH : Ouais !!!
168. L : hihihhi ! ((<i>LINE rit</i>))
169. CH : Ça cachait la vue !
170. L : Ouais ((<i>visionnage vidéo</i>)) Et puis elle est de côté ! Hihihhi ((<i>LINE sourit</i>))
171. CH : Donc ça ?
172. L : Non, ça ce n'est pas réussi pour moi !
173. CH : Alors elle- parce que du coup euh:::
174. L : [Ouais] elle s'est mis "Réussi", ouais
175. CH : Du coup elle s'est mis "Réussi" ! Parce qu'en fait, elle s'est arrêtée- à peu près là ! ((<i>CH montre sur l'écran</i>))
176. L : [Hum-hum hum-hum] Et puis en plus elle s'est arrêtée après pour reprendre le ballon, parler et revenir en arrière ! Et puis elle n'était même pas en arrière, elle était de côté !
177. CH : Alors je ne me souviens plus si elle refait une fois celui-là ou pas::: ou si elle enchaîne-
178. L : Parce qu'après, elle a dit qu'elle a dit qu'elle avait réussi aussi le deuxième, hein ? Ah non::: ((<i>LINE consulte sa grille</i>))
179. CH : Ouais, ouais
180. L : Euh::: "équilibre à l'envers sur un banc" Non !
181. CH : Oui, oui, rouge c'est "Réussi" !
182. L : Ouais ! Donc elle a réussi (.) avec deux balles ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Moi je trouve que 10 sauts c'est long !
183. CH : À la grande corde ?

184. L : Hum-hum ! Parce que dès que tu dois refaire, c'est tout de suite euh:::
185. CH : [Ouais]
186. L : Et puis si elles arrivent neuf, tu lui dis ↑ok ou tu ne dis pas ok ? ((<i>LINE sourit</i>))
187. CH : Ouais. En même temps, on en revient à ce que tu disais avant, s'il y a trois essais, tu peux arriver à en faire 10 ! Si tu n'arrives pas à 10, tu n'arrives pas à 10 !
188. L : [Tout à fait !] Elle s'est mis "Réussi" à ça ? ((<i>LINE rit</i>))
189. CH : Hahaha ! Attends, elle refait après ! Hihihhi !
190. L : Tu vois là ((<i>LINE montre l'écran du doigt</i>))
191. CH : Donc là Mireille c'était:::
192. L : Ouais ! Houfff:::
193. CH : Parce que là, c'est aller et retour, hein ?
194. L : Ouais, mais ça c'est de côté, hein ! ((<i>visionnage</i>)) Non derrière, je trouve que c'est bien !
195. CH : Hum-hum
196. L : Et ben, elle met un de ces temps !
197. CH : Ouais !! Hihihhi
198. L : [À se préparer] ((<i>LINE sourit - visionnage vidéo</i>)) Mais le 2, elle arrive presque mieux que le 1 !
199. CH : (Texte inaudible) Mais là, quand tu regardes l'engagement ?
200. L : Ouais (.) moyen ! C'est un peu mou !
201. CH : Un peu mou ? Ouais
202. L : Alors est-ce que c'est du fait qu'elles sont ensemble ? Mais en même temps, elle est sage, elle la regarde ! Mais après il y a elle qui vient l'embêter::: (# 3) Ouais !
203. CH : Mais en même temps, elles font quand même !
204. L : Ouais
205. CH : Enfin elles s'observent, j'entends, elles jouent le jeu quand même ?
206. L : [Oui oui, alors ouais ! Non, oui clairement !]
207. CH : Alors là c'est quand elles euh::: Ouais, attends je vais peut-être juste mettre le son parce que c'est assez intéressant ce qu'elles disent, je crois que c'est à ce moment-là ! Euh::: ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là, tu as entendu ou pas ?
208. L : Ouais, j'ai dit "devant tu la mets ici !"
209. CH : Par rapport à ces pas ? parce que-
210. L : Elle dit qu'elle fait des petits pas !
211. CH : [Ouais] ((<i>visionnage vidéo</i>)) Parce qu'en fait là, le truc c'est qu'elle estime que quand elle a fait cinq dribbles, mais même si elle est au milieu du banc, ça compte !
212. L : [Non ! Parce que] c'est minimum cinq dribbles !
213. CH : Ouais
214. L : Mais ça il me semble que je lui ai dit !
215. CH : Ouais, mais du coup, elle, elle se dit « j'ai fait cinq dribbles donc c'est bon ! »
216. L : [Oui]
217. CH : Alors qu'en fait, elle n'a pas fait la traversée !
218. L : [Ouais] ok !
219. CH : Et puis c'est pour ça qu'elle dit "j'ai fait des petits pas !" Euh::: pour dire "mais je fais des petits pas, mais évidemment, parce que dribbler sur place 10 fois (.) mais si tu n'as pas avancé, ce n'est pas valable, quoi !"
220. L : [Ouais::: non !]
221. CH : Et donc du coup, elle s'est certainement octroyée le point, parce qu'elle a fait-
222. L : Cinq dribbles !
223. CH : Cinq dribbles ! Et puis qu'elle-
224. L : Ouais
225. CH : Voilà, elle estime que c'est ok !
226. L : Ok. Ouais, donc là, il faudrait ben- peut-être mieux qu'elles comprennent les critères avant ! Quitte à perdre du temps pour remonter vraiment ! Euh:::
227. CH : Fantine
228. L : Ouais !
229. CH : Fantine, elle fait celui-ci, mais elle n'a pas réussi celui d'avant ?
230. L : [Non ! Elle a] Fantine, je crois qu'elle n'en a pas réussi un !
231. CH : Mais elle essaie quand même le 3 ?
232. L : Ouais !
233. CH : Donc ça veut dire que (.) Mais celle qui fait (.) On imagine à la corde à sauter (non ça, ça ne joue pas) Mais celui-là, voilà ici, par exemple ! ((<i>CH montre l'écran du doigt</i>))
234. L : [Ouais::: oui:::] celle qui ne réussit pas par exemple::: qui ne réussit pas le slalom, mais qui réussit en arrière ?
235. CH : Voilà !

236. L : Ouais, ça c'est la grande question ! Ça, on se la pose euh::: on se la pose déjà ! Certains, ils trouvent que c'est plus dur, par exemple, mes collègues ils trouvent que c'est plus dur le::: slalom ! Dès qu'ils l'ont, ils mettent en 3 points ! Ils ont inversé !
237. CH : Ils ont inversé, hum-hum
238. L : Euhm après, c'est vrai que c'est délicat parce que::: certaines, peut-être qu'avec deux ballons, elles arriveront mieux qu'avec juste un, d'être déséquilibrée ! Je n'en sais rien, ça peut arriver ! Mais::: du coup, ben (.) Ouais (hhh)
239. CH : Donc toi tu leur demandes de faire les trois de toute façon ?
240. L : [Oui] ben je:::
241. CH : Même si elle rate le 1, elle fait quand même le 2 et le 3 ? Ici ? ((CH montre l'écran avec le stylo))
242. L : Ouais, c'est comme ça que j'ai choisi de la faire, mais je pense qu'on peut le faire euh- "quand vous réussissez le 1, vous passez au 2 !"
243. CH : Ouais
244. L : C'est vrai que::: une qui n'arrive- une Fantine, par exemple, qui n'arrive déjà pas le 1 (.) c'est clair que::: elle va aller mettre les ballons ((LINE mime le geste de dribble avec 2 ballons)), ils vont rouler::: donc on perd du temps et (.) Mais après euh::: Ouais, c'est vrai que cette évaluation, elle n'est pas très claire dans le sens, comme on doit::: Enfin, est-ce que le but c'est qu'ils essaient quand même chaque::: chose ou est-ce que::: ouais, il y a quand même une idée de progression, donc euh c'est vrai que::: (.) ouais, c'est vrai qu'il faudrait peut-être mettre- du coup, dès qu'elles ont mis le vu dans la première, elles peuvent essayer 2 points et puis tant qu'elles n'ont pas réussi le premier et ben ce n'est pas réussi !
245. CH : Hum-hum
246. L : Comme ça, ça éviterait aussi le problème si une elle réussit le 3 points et puis pas le 2, ben de lui::: de lui mettre 3 alors que le 2 elle ne l'a pas réussi !
247. CH : Tu peux juste répéter, parce que (je ne suis pas sûre-)
248. L : Ouais hihhi ! Je disais si une élève a réussi, par exemple, le 3 et pas le 2 !
249. CH : [Ouais] Si on prend ici, par exemple, à la corde, ouais !
250. L : [Oui] Voilà, elle réussit le::: le- en arrière, mais pas le slalom !
251. CH : [En arrière] Hum-hum
252. L : Ben le fait (.) que si elle ne réussit pas le slalom, elle ne peut pas passer à faire le "en arrière" (.) Ben on éviterait le problème de devoir euh "ben qu'est-ce que je fais ?" Si elle a réussi le 3 points et puis pas le 2 ?
253. CH : Alors après il y a la question de savoir est-ce que c'est cumulé ? Ça veut dire que tu ne peux avoir 3 points que si tu as réussi tout ceux d'avant !
254. L : Ouais
255. CH : Et dans ce sens, tu as un 3e point potentiel possible en réussissant encore un troisième exercice ou alors tu te dis que chaque exercice est indépendant !
256. L : Ouais mais (texte inaudible) on ne les additionne pas !
257. CH : Non, on ne les additionne pas !
258. L : [Non] donc ils ne sont pas indépendants !
259. CH : Ouais, mais par contre, voilà, tu dis "ben tu as réussi les trois !"
260. L : [Oui]
261. CH : Du coup, tu as 3 points ! Tu n'en as réussi que deux, tu as 2 points ! Tu n'en as réussi qu'un, tu as 1 point !
262. L : [Ah ! Ouais] Ouais
263. CH : Ça pourrait être perçu comme ça ?
264. L : Ouais !
265. CH : [Ou alors-]
266. L : Mais c'est vrai que le point il est sous le::: dans la grille, il est sous le:::
267. CH : L'exercice ?
268. L : L'exercice ! Ce n'est pas si tu en réussis deux sur les trois, tu as 2 points ou un sur les trois- Mais après, ça peut aussi être frustrant ! Une telle va quand même se dire, je suis sûre, à la corde "je n'arrive pas le slalom, mais j'essaie quand même en arrière"
269. CH : Ouais
270. L : "Ah ben j'arrive en arrière !"
271. CH : Qui c'est que tu, enfin je vais (texte inaudible) il y a...
272. L : Qui c'est qui as réussi- je crois que j'en n'ai pas, à part ça ! Qui n'ont pas réussi le slalom, mais qui ont réussi en arr(.)ière ! Je n'en ai pas !
273. CH : Elles ont toutes réussi les deux ?
274. L : [Ouais] hum-hum
275. CH : D'accord. Alors attends je reviens un petit bout-
276. L : Mais il me semble que l'année passée, ça m'est arrivé !
277. CH : On va peut-être regarder Christine
278. L : Ouais parce qu'elle, elle enfourche à chaque fois (hhh)

279. CH : °Ouais c'était elle, il me semble que c'était assez intéressant, Christine ! ((CH recherche le passage))
280. L : Ouais, c'est vrai ! Parce que Christine, le slalom, elle enfourchait toujours une ou deux fois (.) et puis en arrière elle a réussi ! Et puis finalement elle s'est mis (.) Ah non, elle n'a pas réussi en arrière ! ((Visionnage passage de Chloé)) Ouais c'est là où ça bloque un moment !
281. CH : Ouais ! Voilà, il y a Christine qui va se préparer là ! Bon il y a Sabrina qui est un peu devant, mais (.) elle va faire le 1 ! (# 5) Ah non, ça c'est euh:::
282. L : LINE
283. CH : Alors là elle a- (.) °donc (texte inaudible) elle le fait assez bien depuis là !
284. L : hum-hum
285. CH : Christine elle a réussi le 1 !
286. L : Hum-hum !
287. CH : C'est bon::: Bon après. C'est vrai que c'est là que les poteaux étaient encore très serrés, hein ?
288. L : [Oui oui] et puis est-ce qu'après il faut faire sur une longueur de sa:::lle ? Enfin, tu vois, ça c'est de nouveau des choses euh::: c'est un peu à chacun de faire ! Je sais qu'il y en a qui le font dans ce sens ! ((LINE montre une largeur de salle))
289. CH : Parce que là, ils disaient quoi ? ((CH regarde les critères affichés sur l'écran de LINE)) En ligne droite, donc il n'y a pas de::: il n'y a pas de limite ?
290. L : [Non] non !
291. CH : Ouais, il n'y a pas de limite de distance !
292. L : Hum-hum
293. CH : Et là, vous avez fixé sur euh:::
294. L : Non !
295. CH : Non ?
296. L : Non, là, j'ai::: moi j'ai choisi de faire comme ça !
297. CH : D'accord ((Visionnage vidéo)) Voilà là, est-ce que::: je crois qu'elle va recommencer !
298. L : Ouais, ouais elle recommence, je pense, même plusieurs fois, parce que finalement elle s'est mis réussi ! Parce que là, elle sait qu'elle n'y arrive pas ! ((Visionnage vidéo)) Mais là je trouve joli parce qu'elles ↑s'encouragent ! (# 5) Elles se donnaient des conseils aussi "dès que la corde passe vers ton épaule..."
299. CH : Hum-hum
300. L : Donc ça je:::
301. CH : Tu dis à la grande corde ?
302. L : Ouais ! Ah là, je les change ! ((Visionnage vidéo))
303. CH : Ouais ! Est-ce que c'est là qu'elle s'est, qu'elle s'est- qu'elle a eu le "OK" ?
304. L : ↓Je ne sais pas
305. CH : [En plus, là, elle ne part pas du début !] hihih
306. L : Je ne suis pas sûre parce que là, elle dit "j'en ai marre, je veux m'asseoir ! Je n'arrive pas !"
307. CH : [Hahaha] ((Visionnage vidéo))
308. L : Mais est-ce qu'elle refait après ?
309. CH : Mais je ne crois pas !
310. L : Alors elle estime que deux loupés, c'est "Réussi" ! Hihih deux enfourchés, c'est "Réussi" !
311. CH : Hahaha ((Visionnage vidéo)) Là, Noélie en train de faire les deux ballons ! Les deux ballons, elle n'a pas réussi, hein ?
312. L : Oui ! Elle a réussi !
313. CH : Noélie ?
314. L : Hum-hum ! Elle s'est mis "Réussi" !
315. CH : Pour le 3 ?
316. L : Non ! Ah::: "aller et retour" non !
317. CH : Ah ouais, pour l'aller simple ?
318. L : Hum-hum
319. CH : Ouais, donc là, on a vu qu'elle- en tout cas, là, elle ne l'a pas réussi, celui-là !
320. L : Non !
321. CH : Maintenant je crois qu'elle refait- ((visionnage passage))
322. L : Hihih ((LINE rit)) Ah:::
323. CH : Il est- à part ça, il est très difficile ! En plus (texte inaudible)
324. L : [Ouais:::] même moi je n'arrive pas à le montrer, parce que le- avant oui, mais en arrière !
325. CH : Ouais ben moi c'est pareil !
326. L : Hum ((Visionnage vidéo))
327. CH : Hahaha elle a récupéré son ballon !

328. L : Hihhi ! Ouais !
329. CH : Là, Fantine elle réessaie le 1 !
330. L : [Ouais] ((<i>LINE sourit</i>)) Ouais, je pense que l'idée de- c'est vrai, l'idée de ne pas pouvoir passer au point d- quand elles s'entraînent, d'essayer ! Mais c'est vrai qu'à l'évaluation de::: de réussir pour passer au deuxième- Déjà je gagne du temps !
331. CH : Hum-hum
332. L : Et puis::: °Ouais, ça il faut que je le marque ! Ça c'est vrai que c'est intéressant !
333. CH : C'est vrai que tu vois tout de suite les postes qui fonctionnent et les postes où il y a des couacs, hein ?
334. L : [Hum-hum] hum-hum !
335. CH : Parce que c'est vrai que la grande corde euh::: à part que ça prend peut-être un peu de temps ! (texte inaudible)
336. L : Oui ! Et puis elles sont aussi plus euh toutes en activité !
337. CH : Ouais (.) ok ! Et puis (.) alors après, j'avais encore le passage-là (.) Euh::: à 23 minutes ! Alo:::rs ouais, c'est ça ! Donc là c'est Sabrina et- enfin c'est cette équipe-là qui est maintenant ici !
338. L : [Hum-hum]
339. CH : Et puis on voit aussi euh::: je vais peut-être mettre le son un moment ! ((<i>Visionnage extrait</i>)) C'est juste énervant avec les ballons chaque fois le bruit
340. L : Hum-hum ! La prochaine étape c'est, je pense, par micro ! Hihhi
341. CH : Là, il n'y a pas les (texte inaudible) non plus, hein ?
342. L : Non ! Mais là, elles, elles font n'importe quoi ! Alors qu'elle est censée:::
343. CH : Regarder
344. L : Tu vois, c'est elle qui est allée se mettre sa croix ! Ça, je n'avais pas vu ! Elle est allée (texte inaudible) sa croix !
345. CH : Ouais ! Comme quoi elle l'a validé alors qu'en fait elle n'a pas été jusqu'au bout ?
346. L : Ouais ! Et puis ce n'est pas quelqu'un qui l'a regardée !
347. CH : Ouais
348. L : Là, il n'y a personne qui regarde G. ! C'est ça, le groupe de trois, je trouve que c'était::: celui qui marchait le moins bien::: quand c'était à se regarder !
349. CH : Ouais !
350. L : Là, je préférerais presque moi en regarder une ! J'aurais-
351. CH : Ou des::: ouais, où elles sont par deux ?
352. L : Hum-hum ! Elles, elles ont aussi de la peine à rester en place, donc je pense que ça les embête de devoir attendre et regarder ! Elles ont toutes envie de faire ! (texte inaudible) Ben tu vois, là, elle n'a fait que "en avant" ! Là, si tu regardes la corde, hein ?
353. CH : Après on peut repasser, hein !
354. L : Hum
355. CH : Ça, est-ce que c'est considéré- enfin, pas vraiment ?
356. L : Noélie ?
357. CH : Ouais
358. L : Non ((<i>LINE vérifie dans sa grille</i>))
359. CH : (texte°) Donc là, elle arrête ! (là elle est passée) ((<i>CH montre du doigt</i>))
360. L : [M::: ouais] Ouh pfff !
361. CH : (texte inaudible) Sabrina (.) ça c'est bon !
362. L : [Hum-hum] Et puis là, même Mireille, là elle a- elle fait ! Enfin là elle est::: je trouve qu'elle était::: c'était une évaluation où elle était bien dedans !
363. CH : [Ouais] Ouais c'est ce que tu disais par rapport à::: au fait de faire des groupes euh
364. L : [Hum-hum] hum-hum ! Bon là Sabrina c'est bien !
365. CH : Hum-hum
366. L : Mais je sais que Sabrina elle n'arrive pas en a- ouais, ↓elle s'est mis aussi qu'elle a réussi
367. CH : Elle l'a réussi en arrière aussi (texte inaudible) ?
368. L : Ouais ! Hum ((<i>LINE sourit</i>)) ↑Alors, elles, peut-être que si je ne les avais pas mises ensemble, elles ne se seraient pas mis euh::: la croix ! Donc ça c'est le problème, je pense, un peu de la copine !
369. CH : C'est difficile de:::
370. L : Ouais ! Et puis::: Sabrina c'est aussi une fille qui n'aime pas ne pas réussir ! Je l'ai en géo aussi et puis euh ce n'est pas la première de classe euh::: donc je pense qu'il y a aussi::: ouais ! Et Noélie aussi, elle a beaucoup de fierté ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là elles ne refont pas en fait !
371. CH : Non ! Hahaha !
372. L : Hihhi ! Ben elles, je vais leur mettre "BR" je pense !
373. CH : Là, elles avaient "TBR" ?
374. L : Ouais ! Du coup entre ça et le ballon de basket (.) ça fait::: 5 ! "C'est "BR" !

375. CH : Mais après, le fait de changer parce que tu l'as vu la vidéo-
376. L : [Hum hum] Hum ! Ouais, ça c'est la grande question ! ((<i>LINE sourit</i>))
377. CH : tu le vois comment ? Enfin ouais tu le- ouais !
378. L : Ben c'est vrai que ça fait un peu "je ne vous fais pas confiance !" (# 3) Mais en même temps (.) Bon c'est vrai que ce n'est pas des notes qui::: qui sont- mais si je le refais, ça veut dire qu'elles le referont ! parce que-
379. CH : La prochaine fois si tu re-fonctionnes de la même façon ?
380. L : [Ouais] ouais ! Si je- avec ce groupe, si je refonctionne de la même manière (.) ça veut dire que::: en gros, ben elles savent qu'elles peuvent se mettre des points et puis ça leur fait un petit "TBR" alors que (.) mais ce qui est drôle c'est que souvent elles disent "mais de toute façon ça ne compte pas" mais au final (.) ça ne compte pas, mais ça les imp- ça leur importe quand même !
381. CH : [Hum-hum]
382. L : Parce que sinon elles ne voudraient pas se mettre "TBR" !
383. CH : Et là, d'autant- enfin je veux dire, même que ce n'est pas toi qui regarde !
384. L : Ouais
385. CH : C'est ça qui est intéressant !
386. L : [Ouais]
387. CH : C'est que finalement (.) ce n'est pas uniquement le regard de l'enseignant, c'est::: voilà ! Donc elles ont quand même cette envie de réussir quelque part !
388. L : Hum-hum ! Oui, et puis du coup ce n'est pas (.) euh ça ne sert à rien ! Parce que oui, ça sert ! Ça sert à avoir euh ben un peu d'estime de soi, de, de ne pas passer pour celle qui est nulle à la ↑gym ! Enfin::: il y a plein d'autres choses qui se passent !
389. CH : Il y a plein d'enjeux, ouais !
390. L : Ouais, d'enjeux qui::: qui ne sont pas forcément de réussir l'année↑ ! (.) Mais ouais !
391. CH : Mais c'est ça que je trouve intéressant aussi ! C'est que finalement, des fois on a peur de faire une évaluation euh::: en co-évaluation (.) Et puis au final, ben le sérieux elles l'ont quand même ! Après il y a d'autres problèmes-
392. L : Ouais
393. CH : Mais le sérieux ou le fait d'avoir envie de réussir, ben justement si elles trichent, c'est quand même quelque part qu'elles ont envie de réussir ! Sinon elles s'en ficheraient complètement !
394. L : [Ouais] Ouais exactement ouais !
395. CH : Ou alors elles ne se regarderaient même pas et puis elles mettraient n'importe quoi !
396. L : Hum-hum ! Ouais, non ça c'est clair ! Je pense que c'est quand même important (.) pour certaines de réussir et::: ouais ! (.) Mais après, de leur donner le pouvoir de pouvoir se mettre "Réussi" (.) Ben c'est ça qui est drôle, c'est que, du coup, euh::: elles le prennent !
397. CH : Ouais
398. L : Hihih
399. CH : Hahahah
400. L : Mais là, ouais, comment je ferais- Ouais, je ne sais pas ! Parce qu'en même temps, je leur ai quand même dit que::: j'allais pouvoir regarder la vidéo après coup, j'avais de la chance !
401. CH : Hum-hum
402. L : Et donc euh:::m (.hhh) Après, je pense (.) ouais, si j'avais un moment en classe où je leur REMONTRE et puis je le dis "là pour moi ça ce n'est pas réussi !" (.) Donc "Je t'enlève la croix" enfin "pour moi tu as 2 points à cet exercice" mais qu'elles voient, qu'elles se voient parce qu'elle voit que ça ce n'est pas réussi ! Mais peut-être en privé, pas forcément devant tout le monde !
403. CH : Hum-hum
404. L : ↑Là elles comprendraient pourquoi ! C'est vrai que si maintenant je la change et puis que je ne leur donne pas d'explications et puis que quand elles reçoivent leur bulletin, c'est "BR" ! Peut-être que là, elles prendront ça un peu comme une trahison !
405. CH : Ouais
406. L : Mais si je leur explique avec la vidéo, peut-être, euh, une fois, je prends une moment dans la leçon de gym pour leur remonter le moment où je dis "ben là, écoute, regarde-enfin j'ai revu vos évaluations ! Euh::: je pense que pour tout tu étais juste, sauf à cet endroit où je pense que::: là pour moi ce n'est pas réussi, donc je t'enlève ton 3 points et je te mets 2 ! Du coup, ça te fait un BR." Et ben peut-être que là elles le- elles le comprendront mieux !
407. CH : Ouais ! Mais au final (.) pour toi c'est important ?
406. L : Non ! Ce n'est pas important !
409. CH : Parce que c'est clair que si tu leur changes, voilà au final euhm (.) Ouais, enfin (.) ouais je ne sais pas !
410. L : Ouais, je pense que ce n'est pas important ! Par contre (.) je pense que j'aurais quand même l'envie de dire que j'ai revu-
411. CH : Ouais

412. L : que::: du coup, il y a des choses qui étaient très bien évaluées et puis des choses peut-être pas tout le temps bien ! Peut-être parce que c'était une mauvaise compréhension des ↑critè:::res ! Euh, peut- enfin parce que ce n'est pas forcément leur faute, hein, ça peut aussi être euh, euh::: le- ben par exemple, le- ouais, le- qu'elles l'ont mal compris ! Et ce n'est pas forcément qu'elles ↑voulait le faire- enfin, qu'elles ont fait exprès ! Mais peut-être quand même le dire (.) que j'ai regardé ! Qu'il y a des choses qui jouent très bien et puis d'autres qui sont un peu plus::: enfin que, des fois, je ne leur ai pas forcément mis::: juste, alors que c'était::: elles se sont octroyées le point ! (.hhh) Mais que::: ben je la laissais comme ça vu que j'avais décidé de::: c'était elles qui faisaient cette évaluation !
413. CH : Ouais
414. L : En fait, je pense que je le ferais comme ça !
415. CH : C'est plus constructif ?
416. L : Ouais ! Parce qu'au fond, c'est vrai que le::: le "TB-" enfin qu'elles aient "TBR" ou "BR", ça ne change pas grand-chose (.) euh::: pour moi ! Haha ! Mais après, c'est vrai que si je vais changer derrière leur dos, ça je ne le ferais pas de toute façon, je pense ! Après de le changer en les regardant, ben ça fait que c'est de nouveau sérieux et (.) ouais, un peu psychorigide !
417. CH : Hum-hum
418. L : Et puis que, du coup euh::: je ne leur fais pas confiance ! C'est vrai !
419. CH : Parce que là, en faisant- donc tu avais décidé de faire cette co-évaluation-
420. L : Hum-hum
421. CH : Les raisons de faire cette co-évaluation, c'était quoi déjà ?
422. L : Les raisons c'était::: (.) Ben::: (.) ouais qu'elles puissent euh::: ouais, je ne sais pas, déjà de voir comment- je n'ai jamais fait, donc de voir aussi si c'est faisable ! Si::: elles sont::: elles prennent ou pas ! Si elles font n'importe quoi::: ou si justement elles le prennent quand même au sérieux ! Et puis ben ouais, c'est intéressant de voir comment elles réagissent- que finalement euh::: même quand c'est une copine qui la regarde qu'elle ait quand même besoin de faire bien !
423. CH : Hum-hum
424. L : Et puis ouais, de leur donner un peu de la responsabilité ! Quand tu es en 10e ben::: que tu::: qu'elles s- qu'elles voient qu'elles sont capables de::: aussi se regarder ! Aussi porter un jugement ! Euh::: aussi d'accepter des fois de ne pas réussir (.) par quelqu'un d'autre que la maîtresse qui dit que ce n'est pas réussi ! Et puis de MOI, ça me soulage aussi un peu dans le sens où::: ce n'est pas toujours moi la méchante qui::: dit euh "tu as réussi" ou "tu n'as pas réussi !" Que ce soit aussi entre elles qu'il y ait ce genre de::: confrontation !
425. CH : Ouais !
426. L : Ça j'ai trouvé bien ! (.) Parce que c'est vrai que souvent c'est "Ah de toute façon la maîtresse elle ne m'aime pas, donc elle me met tout le temps des "E" !" Ben::: là ((<i>LINE hausse les épaules</i>)) ça:::
427. CH : Mais tu n'as pas le cas dans cette classe ?
428. L : Non ! Non, mais c'est vrai que ça évite que ce soit::: ce soit la maîtresse qui porte un jugement et puis que ce soit- parce que, elles, elles prennent des fois tout à l'affectif ! Donc elles se disent que j'aime bien::: Aline, donc je lui mets euh:::
429. CH : Ah ouais ?
430. L : Je lui mets tout le temps "TBR" ! Non, en l'occurrence, ce n'est pas moi qui l'ai jugée et puis elle a quand même "TBR" !
431. CH : Ouais, ouais ! Mais à part ça, tu te souviens le feedback à la fin ?
432. L : Ouais
433. CH : Je ne sais pas si je l'ai <enregistré ou pas> ((<i>CH recherche dans ses notes</i>)) °attends-
434. L : Ouais, j'ai dit que ce n'était pas forcément évident de::: de devoir regarder et puis des fois de trancher !
435. CH : Ouais, je l'ai je crois !
436. L : Ah oui ! Je voulais aussi qu'elles se mettent aussi un peu à ma place !
437. CH : D'accord
438. L : Ouais ! Ça c'était aussi un des buts que:::
439. CH : Qu'elles se rendent compte ?
440. L : Ouais
441. CH : Mais par rapport à ça, tu es plutôt satisfaite ?
442. L : Oui ! (# 6) Bon, après leur retour, je- ouais, c'est qu'au final, je ne sais pas trop leur avis, mais::: je ne sais pas si elles ont aimé ou pas ! Parce qu'après tu as demandé à, à:::
443. CH : Ouais j'en parlerai ((<i>Visionnage vidéo</i>))
444. L : Il y avait quoi ? °Ah ok:::
445. CH : Je n'ai pas compris ce qu'elles ont dit au début ?
446. L : Le basket c'est::: difficile !
447. CH : Ah ouais ! Alors c'est rigolo parce que- bon je ne vais pas le repasser, mais à un moment donné, elle dit "Il y a quelqu'un qui a réussi l'exercice avec les deux ballons ?" Donc on voit que c'est très important pour elle

comme le fait d'être la meilleure et le fait de réussir un truc ! Et puis elle s'inquiète de savoir s'il y en a d'autres qui ont réussi, parce qu'elle elle n'y arrive pas !
448. L : [hum-hum::: ouais::: hum-hum::: ah ouaias::: hum-hum] Hihhi !
449. CH : C'est assez rigolo, quoi !
450. L : C'est vrai ! Hihi
451. CH : Ouais, ouais, tu vois qu'elle euh::: Elle, typiquement, je pense que si elle a mis son point, c'est parce qu'elle ne peut pas imaginer ne pas réussir quelque chose- enfin c'est:::
452. L : [Ouais::: C'est vrai, c'est vrai::: c'est vrai !]
453. CH : Il y a vraiment une concurrence assez euh entre- alors il y a une concurrence, je dirais entre les deux, déjà ! ((CH montre sur l'écran J. et Aline))
454. L : Hum-hum ! Mais à la gym, parce que moi je les ai en géo, c'est- alors oui, elle, elle aime bien être la meilleure et puis dès qu'elle a une bonne note elle va le dire à toute la classe ! Elle, pas du tout ((LINE montre Yvana)) ! Mais::: à la gym, c'est les deux::: plus sporti- enfin un peu qui, qui, plus polyvalentes, je dirais !
455. CH : [Ouais !] Hum-hum, alors ça c'est vrai ! ((Visionnage vidéo))
456. L : Moi j'étais étonnée parce qu'elle me dit "c'est facile d'évaluer"
457. CH : [Ouais !] Mais là, elles n'ont pas- tu ne les a pas fait développer ?
458. L : [Non]
459. CH : Pourquoi est-ce qu'elles ont trouvé facile ? Parce que- est-ce que vraiment- en fait maintenant, tu vois-
460. L : [Ouais] c'est vrai que ↑maintenant que j'ai vu (.)
461. CH : [Par rapport à ce que tu as vu]
462. L : Je pense que c'est facile parce que::: dès qu'il y avait hésitation elle mettait le::: la croix- le "vu" !
463. CH : Ouais
464. L : Je pense qu'elles se posent aussi moins de questions que moi, du coup (.) ouais (.) je pense que c'est, c'est, c'est- je pense que c'est facile, parce que c'était- avec une croix ou un "vu" ! Mais en fait est-ce que c'est facile d'estimer ?
465. CH : Hum-hum
466. L : C'est- en fait, c'est ÇA ! je ne peux- ouais, c'est vrai que c'est facile de mettre une croix ou un "vu" ! Mais après, de vraiment euh::: Mais c'est vrai que je n'ai pas développé !
467. CH : [Ah c'est vrai que ça aurait été bien qu'elles disent pourquoi c'est facile !] Qu'est-ce qui est facile ? Et puis peut-être que ::: effectivement !
468. L : [Hum-hum] ((Visionnage vidéo))
469. CH : (texte inaudible)
470. L : Hum-hum ! Ouais ça c'est, (texte inaudible) il a remarqué aussi ! (texte)
471. CH : De toute façon, on a fini ! Mais après, quand euh::: elle dit "je préfère quand c'est vous !" Là aussi, ça aurait pu être intéressant de savoir pourquoi !
472. L : [Pourquoi !]
473. CH : C'est ce que j'ai demandé à Sabrina, en fait ! Et Sabrina, c'est rigolo parce que::: elle me dit "ouais mais moi je n'étais pas à l'aise de regarder mes, mes:::" comment est-ce qu'elle m'a dit ? Euh::: elle avait de la peine à dire si c'était réussi ou pas ! Elle avait de la peine à faire des choix et puis elle m'a dit "je n'aime pas faire des choix"
474. L : Hum-hum
475. CH : Donc elle préfère quand c'est toi parce que justement, c'est plus simple pour elle !
476. L : (texte inaudible)
477. CH : Et puis elle n'a pas ce- donc je pense qu'elle l'a quand même vécu ce dilemme (.) de dire je mets "réussi" ou pas ? Elle l'a senti certainement pour elle aussi !
478. L : [Hum-hum::: hum-hum)
479. CH : Alors que quand c'est toi ! Ben certainement que c'est validé ! Et puis euh::: "la maîtresse a dit, c'est bon ! Donc j'ai réussi !"
480. L : [((LINE sourit, hoche la tête et acquiesce))]
481. CH : Tandis que là::: elle a quand même cette conscience peut-être de bien faire et puis du coup, cette espèce de:::
482. L : [Hum-hum::: hum-hum::: hum-hum]
483. CH : Mais j'ai trouvé intéressant, quoi !
484. L : Ouais
485. CH : Euh::: ouais (.) et je trouve que c'est toujours assez intéressant, des fois on ne le fait pas assez !
486. L : De demander aux élèves ?
487. CH : Ouais
488. L : Ouais, c'est vrai !
489. CH : Donc euh je trouvais que c'était bien de::: de voir ! Après, c'est vrai que ça aurait pu aboutir un peu plus pour qu'on ait-

490. L : Ouais, c'est vrai !
491. CH : que tu aies plus d'éléments finalement de leur part, quoi !
492. L : Hum-hum
493. CH : Mais tu peux toujours y revenir
494. L : Oui ! Mais c'est vrai que::: j'aime bien euh (.) enfin, j'aime bien aussi le fait que là, elles aient dû prendre ma place ! Parce que c'est souvent, à moi de devoir le::: les compren:::dre etc. Et puis c'est vrai que là, qu'elles elles doivent euh::: aussi voir ce que je vis, ben je trouve que ça donne- ça crée un lien !
495. CH : Hum-hum
496. L : Que je trouvais intéressant !
497. CH : Un lien entre ((CH fait le mouvement de rapprochement avec 2 doigts)) émotionnel quoi ?
498. L : Ouais ! Ouais et puis:::
499. CH : [Ouais, proximité !]
500. L : Exact ! Et puis même, après ben ouais, de pouvoir avoir un sujet de discussion à la fin !
501. CH : Ouais
502. L : Pour pouvoir discuter, débattre de ça !
503. CH : Ce n'est pas que toi qui donne le feedback de ce que tu as vu, quoi ?
504. L : Ouais::: exact ! Alors que c'est, si moi j'évalue, c'est moi qui vais::: c'est du frontal ! Tandis que là::: mais c'est vrai que j'aurais pu plus creuser ! Après, ce qui me bloque des fois, c'est que::: je les vois elles qui ne comprennent rien ((LINE rit en montrant les filles de la classe Accueil))
505. CH : Ah ouais !
506. L : Donc euh::: c'est euh::: ouais, je pense (.) ouais, de devoir des fois tout le temps traduire ou que::: elles, elles ne comprennent forcément ce que je dis ! Des fois ça me bloque, parce que j'ai envie que tout le monde comprennent ce que je dis ↑aussi ! ((LINE fait le mouvement de rotation avec les bras))
507. CH : Ouais !
508. L : Ouais, ça c'est vrai !
509. CH : Ok
510. L : D'ailleurs j'ai essayé de traduire, mais des fois je ne le fais pas::: Est-ce que je devrais vraiment le faire ou pas ? Enfin, c'est- ça c'est d'autres questions ! Mais:::
511. CH : [Hum-hum hum-hum] Ok, bon Ben merci ! Je crois que:::
512. L : Il faut que je me marque après les::: les choses ! C'est bien, là ça m'a vraiment bien fait réfléchir sur comment je peux améliorer cette euh:::
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE ACS4 Chorégraphie 10^e ** 20180326 - 494TP

Contexte

LINE est dépassée, elle a trop à faire : nouveau programme de géographie, animation pédagogique en EPS, etc. Elle a de la peine à faire des cours construits et n'est pas à l'aise avec cela. L'évaluation sommative de Chorégraphie 10^e **a eu lieu après six leçons d'entraînement. LINE peine à concilier « plaisir », « apprendre » et « bouger ».

L'**extrait 1** concerne la fin de l'entraînement et le rappel des critères.

L'**extrait 2** concerne l'évaluation des deux derniers groupes (2 et 3). Le groupe 1, qui regroupe les élèves les plus « sportives », ont déjà passé leur évaluation. Elles sont assises sur le banc et semblent se désintéresser des autres groupes.

1. CH : J'ai regardé un petit peu. Ce n'est pas évident de nouveau de choisir un extrait court, parce que c'est toujours (.) des fois il y a un petit moment et puis je pourrais ajouter encore, mais finalement j'ai choisi deux extraits ! L'extrait de la fin de l'entraînement.
2. L : Hum-hum
3. CH : Avec les::: quand tu donnes les critères ! Comme ça on pourra revoir un petit peu les choses qu'il y a à dire là-dessus et puis la deuxième partie c'est l'évaluation des groupes 2 et 3. Je n'ai pas forcément choisi le groupe 1, mais on peut y revenir hein, au groupe de:::
4. L : d'Aline
5. CH : Voilà, exactement ! Mais voilà, après c'est aussi à toi de me dire si tu veux, si tu as quelque chose de particulier à revoir, etc. Par contre, comme je n'ai pas de micro, j'espère qu'on entend quand même ! Donc là, il y a- là aussi je le mets et puis si vraiment tu veux dire quelque chose, n'hésite pas à arrêter !
6. L : Ouais
7. CH : Sinon on regarde (en boucle) ((Visionnage de l'extrait 1)) Juste, là, tu leur as dit d'aller s'asseoir ?
8. L : Ouais, je leur ai dit "vous ne voulez pas refaire ?" Elles ont dit "Non, on est prête" alors j'ai dit, ouais "allez-vous asseoir !"

9. CH : D'accord ((<i>Visionnage vidéo puis CH stoppe la vidéo</i>)) Juste là, après la fin de ce moment-là, tu te dis quoi ? Est-ce qu'elles sont prêtes ? Est-ce qu'elles sont-
10. L : Bon, je me dis qu'elles ne sont plus très motivées et puis que::: (# 3) et puis qu'on a déjà fait quand même, je ne sais pas, je pense six leçons dessus !
11. CH : Hum-hum, ouais ça je voulais te demander justement ! (à peu près six)
12. L : Ouais ! Et puis que::: et puis que voilà ! Enfin après c'est vrai que je leur ai expliqué comment aussi faire le tempo, de le faire entre elles ! Là je, je vois euh ben que s'il n'y en n'a pas une qui compte, c'est un peu le chenit ! (.) En fait je remarque que dès que- là, ça me fait me rendre compte que quand je::: quand je ne suis pas là, en fait, et quand je ne compte pas, elles sont beaucoup moins dans les temps que quand je suis là et que je compte !
13. CH : Ouais
14. L : Donc dès que je les laisse seules, ben déjà euh ça met un moment à ce qu'elles se mettent en route ! Et puis ben il n'y a personne qui prend vraiment le <i>lead</i> pour euh::: compter ! Là c'était Christine en l'occurrence, mais::: je leur ai même dit, comptez toutes ensem:::ble ! Sur la musique, on a compté aussi sur la musique tout seul ! Mais euh ouais (# 3) là, je me dis qu'au milieu, elles n'étaient pas très très prêtes ! Et puis euh::: par contre, celles du fond euh::: elles- il y en avait une qui guidait bien ! Je trouve que c'est, c'est- et puis elles aimaient bien le refaire, donc elles étaient motivées ! J'avais l'impression qu'elles euh (.) je n'avais pas besoin d'être là pour que::: elles s'entraînent en fait et puis que ça, ça joue !
15. CH : Ouais
16. L : Il y en avait une qui " <i>leadait</i> " bien ! Dans le groupe des quatre, un peu moins ! Et puis le groupe de Yvana etc. ouais, Ben c'était un peu euh (.) il fallait aussi que j'aïlle tout le temps vers elles et::: au bout d'un moment, j'en avais un peu marre de venir tout le temps ! Donc euh:::
17. CH : Tu as laissé un peu ?
18. L : Ouais
19. CH : Et puis du coup, si c'était à refaire, justement, tu consacrerai moins de temps ? Plus de temps ?
20. L : Ouais (.) ben là, c'est de nouveau une éval qu'on a discuté entre nous, donc euh::: c'est une é- c'est::: la choré elle est faite ! Mais, après ben les commentaires qu'elles ont fait aussi ! Peut-être que je les laisserais construire la choré de A à Z ! Je ne sais pas, peut-être que cela les motiverait plus ! peut-être que je ne les forcerai pas à prendre un ballon non plus !
21. CH : Mais à ce moment-là, tu penses à ça ou pas ?
22. L : [non]
23. CH : C'est plus par rapport à ce qu'elles ont dit après ?
24. L : [Ouais] Non, à ce moment-là je me dis ben (# 3) ben peut-être qu'on a fait trop de temps dessus ! Mais en plus, ça a été coupé par les camps de ski::: enfin::: et puis euhm ou peut-être que je le ferais plus euh par petits bouts, par euh::: plus sur le long terme, mais genre juste l'échauffement ! Mais ouais !
25. CH : De prendre des moments de leçons pour faire, en fait, pas forcément y consacrer la leçon ?
26. L : [Ouais:::] exact ! Et puis après, les groupes ben je les ai laissé ↑faire, mais (.) c'est aussi à double tranchant ! Elles sont contentes d'être avec leurs copines, mais au final euh::: les quatre-là euh ben elles ne font que discuter ! Franchement à chaque fois euh (.) je devais tout le temps revenir et leur dire "arrêtez de discuter, maintenant entraînez-vous !" Donc- de un, ce n'était pas stimulant et en plus c'était avec leurs copines, donc euh (.) plus motivées à (.) à discuter au lieu de faire euh::: de l'activité !
27. CH : Mais tu penses qu'avec un autre- en " <i>splittant</i> " les groupes, en mettant des élèves qui ne sont pas forcément copines, il y aurait moins eu ça ?
28. L : No:::n ! Non, je pense que::: ça aurait été encore moins motivant pour elles ! Mais après, elles disaient aussi la musique ! Bon, ça je pense, la musique, je ne peux pas vraiment trop changer parce que c'est aussi agréable d'en avoir UNE et puis que tout le monde travaille dessus ! (.) Parce que si on commence à faire une musique pour ce groupe, une musique pour ce groupe, ça n'irait pas ! Mais peut-être plus des petits moments, ouais ! Au lieu de faire une période entière euh où je fais de la choré- déjà ça ne bouge pas ! Elles sont- elles ne transpirent pas beaucoup après la choré ! Donc plutôt le faire un peu en échauffement, au début ou::: 10 minutes avant la fin ! Mais je me suis demandé si j'allais le faire comme ça, mais après je me suis dit- le truc c'est qu'après ça dure encore sur plus longtemps ! Et puis est-ce qu'elles s'en rappe- à chaque fois, est-ce qu'elles s'en rappellent ?
29. CH : Ouais, ok ! Alors je:::
30. L : Je ne sais pas, je suis un peu sceptique ! C'est::: (# 3) (en fait) ça dépend les classes, il y a des classes avec qui- voilà les " <i>Accueil</i> " elles ont eu du plaisir, enfin je l'ai vu !
31. CH : Hum-hum, ouais !
32. L : Et puis euh::: mon autre classe de 10e, les filles, elles ont aussi fait un groupe où elles étaient genre six ou sept dans le groupe ! Et puis c'était vraiment chouette, parce que ça a donné après euh peut-être à quatre, c'est aussi plus difficile euh (.) je ne sais pas, le::: mes autres 10e elles ont fait un truc où elles se balancent la balle par terre ! Enfin elles ont inventé vraiment un::: ((<i>LINE mime un mouvement de rotation avec les bras</i>)) et puis ça donnait vraiment bien !
33. CH : Hum-hum

34. L : Mais du coup, ça demandait un peu plus de temps euh:::
35. CH : Mais bon peut-être qu'on pourrait juste quand même passer l'extrait de leur- 24'00''. Parce que, bon, les critères, finalement, tu les connais !
36. L : Hum-hum
37. CH : Alors 24'00'' ((<i>visionnage vidéo : évaluation du groupe de Yvana, Aline, Noélie et Sabrina</i>))
38. L : Pour moi, ça a toujours été clair que c'était bien, en fait, leur choré ! Donc je comprends qu'elles n'aient pas eu envie de s'entraîner tout le temps, vu qu'elles me rendent ça à l'évaluation !
39. CH : Ouais !
40. L : Donc il n'y avait pas assez de <i>challenge</i> pour elles ! De nouveau ouais !
41. CH : Ouais, c'est vrai que c'est à se demander euh::: parce que là, au niveau des temps ?
42. L : Hum-hum ((<i>Visionnage vidéo</i>))
43. CH : Parce que là, donc la partie créative c'était 8 temps ?
44. L : Hum-hum
45. CH : Et puis, elles l'ont fait tout de suite ou tu as passé quelques périodes ?
46. L : [Non elles, elles l'ont fait:::] Ah ! Euhm::: Non, d'abord on a fait- en fait on s'entraînait souvent sur le rond jaune, là ! ((<i>LINE montre sur l'écran avec le doigt</i>))
47. CH : Ouais
48. L : Le central ! Toutes ensemble et puis je leur ai inventé- enfin, on a- je la faisais avec elles ! Donc je comptais, on faisait la choré sur les temps etc. Après je faisais même sans euh sans que je compte ! C'est elles qui devaient compter elles-mêmes ! Euh::: on l'a fait sans la musique, on l'a fait avec la musique ! Et puis quand j'ai vu que c'était maîtrisé la choré, là, je les ai mises par groupe ! Du coup, le but des groupes, c'était de s'accorder après aux copines et à la musique ! Et puis que, moi, je ne sois plus là pour compter ! Et puis euhm::: là elles devaient aussi en même temps inventer 8 temps.
49. CH : Ouais, d'accord
50. L : Mais après euh::: ouais, après, ben il n'y en a pas une vraiment- enfin, c'est vrai qu'il n'y en a pas une qui a vraiment pris le <i>lead</i> euh::: Elles ((<i>LINE montre le groupe du doigt</i>)) elles avaient envie de discuter ! Et puis je pense qu'elles se disaient 8 temps, c'est::: elles avaient des idées, mais::: ce n'était pas encore très concret ! Donc elles, elles ne la refaisaient jamais en fait en boucle ! Elles ne faisaient que::: elles n'essayaient que d'inventer. Mais euh:::
51. CH : Ouais, elles ne la répétaient pas chaque fois depuis le début ?
52. L : [Non, non !]
53. CH : Alors ça veut dire qu'elles ont quand même un bon niveau, parce que-
54. L : Ouais
55. CH : Enfin, tu le disais toi-même, hein, tu es assez surpris quand même de- en fait, c'est le meilleur groupe quand même-
56. L : Ouais ! Hum-hum
57. CH : au niveau de la-
58. L : Oui, oui, de l'ensemble, ouais !
59. CH : De l'ensemble et puis même de la technique !
60. L : Hum-hum
61. CH : Après c'est peut-être aussi- les plus sportives, en tous les cas (ouais peut-être pas Christine)
62. L : Bon, après il y a c'est vrai- Yvana, la danse, c'est vraiment son truc ! Elle est::: elle aime bien ça ! Mais::: (.) Ouais, après j'aurais peut-être dû- du coup, ouais, peut-être si c'était à refaire, si je les voyais s'ennuyer (.) j'aurais::: je leur aurais dit "ben inventez encore plus !"
63. CH : Hum-hum
64. L : Et puis même si je n'évalue pas ! Mais ça leur donne- parce que d'un côté je me dis qu'on n'a pas besoin d'évaluer tout ce qu'ils font ! D'ailleurs, le bout inventé, je ne l'ai pas évalué en fait ! Ça ne donne aucun point !
65. CH : Mais tu ne crois pas que ce genre de filles-là, justement, qui marchent un petit peu aux notes
66. L : Hum-hum
67. CH : Tu disais, hein ?
68. L : Ouais !
69. CH : Ben est-ce que ce serait::: motivant pour elles de se dire ben" ce qu'on invente n'est pas évalué"
70. L : Mais::: ouais !
71. CH : Parce qu'au final, c'est un peu ce qu'elles recherchent ! Puisqu'elles- on va dire, elles mettent- tu m'as dit hein, elles ont travaillé beaucoup plus ce jour-là que les autres périodes ! C'est vrai qu'il y a juste ce petit moment qu'on a mis où effectivement elles s'arrêtent à la dernière répétition !
72. L : Hum-hum
73. CH : Mais le bout d'avant ?
74. L : Ouais ! Mais c'est vrai que sur TOUTES les autres périodes elles ont:::
75. CH : Elles ne faisaient rien ?
76. L : Non !

77. CH : Ouais ! Alors qu'elles arrivent à faire quand même quelque chose à la fin qui donne !
78. L : [Ouais ouais !] Hum-hum
79. CH : Donc est-ce que:::
80. L : Ouais, ça pourrait- ouais !
81. CH : Est-ce que le fait de faire une évaluation où la partie qu'elles créent, finalement qui les motiverait, ne compte pas ! Tu vois, est-ce que c'est vraiment:::
82. L : Judicieux ? Ouais, c'est vrai ! C'est:::
83. CH : On en revient un petit peu à la dernière évaluation de barres asymétriques (.) où finalement, l'enchaînement est pareil pour tout le monde ! Aux entraînements, tu leur as fait faire des choses plus difficiles, mais qui ne sont finalement pas évaluées !
84. L : [Hum-hum] Hum-hum ! C'est vrai !
85. CH : Je ne sais pas ! C'est vrai que ces:::
86. L : Mais c'est vrai que c'est difficile parce que, du coup, il faudrait faire un peu une grille pour chacune, au fond !
87. CH : Ouais, mais qu'est-ce qui te changerait dans cette grille, si tu comptais la partie qu'elles inventent ?
88. L : Il faudrait que je rajoute, ↑mais le problème c'est que celle-là, elle est (.) on l'a décidée ensemble ! C'est ÇA qui me bloque en fait !
89. CH : Parce que c'est quoi qui ne joue pas, en fait ?
90. L : Ben c'est qu'à aucun moment il n'y a::: l'histoire d'inventer ! On a décidé de ne pas l'évaluer en 10e !
91. CH : Non, mais si finalement cette partie inventée-
92. L : Mais cela veut dire que je dois changer l'évaluation ! Ça veut dire que ce n'est plus l'évaluation d'établissement qu'on avait décidé entre nous ! C'est juste ça !
93. CH : D'accord ! Donc ça, ça te pose un problème (par rapport à:::)
94. L : [Ben:::] Juste, enfin je sais qu'on doit refaire une séance où on va un peu reparler des vignettes, etc. Mais, jusque-là, l'idée c'était un peu de faire les mêmes évaluations euh::: enfin moi c'est comme ça que je l'ai compris !
95. CH : Hum-hum
96. L : Après, je ne sais pas si les autres les adaptent à eux aussi ! (# 3) Ouais:::
97. CH : Tu sais si les autres ont aussi créé un bout ? Parce que toi, tu l'as décidé un peu sur le jour-même, hein ? ((CH regarde dans ses notes))
98. L : Ouais que j'allais le::: mettre le point ou pas !
99. CH : Voilà, c'est ça !
100. L : Mais je ne l'ai pas mis finalement !
101. CH : Ah, tu ne l'as pas mis, d'accord ! Parce que justement- ((CH montre la grille d'évaluation))
102. L : [Finalement, je suis restée là-dessus, ouais !]
103. CH : Ouais ! Ouais, donc il y a quand même un::: ouais un côté un peu contraignant ?
104. L : Ouais::: ↓Ouais ! Ben en fait j's::: (.) C'est vrai que ça, ça pourrait être intéressant d'en reparler pendant une séance de file ou::: ouais, jusqu'où est-ce qu'on s'autorise à les modifier ! Est-ce que::: on se dit- est-ce que c'est ces critères ((LINE frappe du bord de la main sur la grille)) et puis c'est pour tous les mêmes critères et du coup on en rediscute !
105. CH : Hum-hum
106. L : Parce que c'est vrai que, moi, comme je l'ai compris, c'est vraiment celles qui sont cantonales, on ne peut pas les modifier ! Donc on doit les faire ! Au fond, c'est un peu ça, hein ? Et puis celles d'établissement, ben on avait dit qu'on faisait euh::: celle qui est en bleu, on doit tous la faire ! Moi je suis partie du principe que celle-là je ne pouvais pas la modifier non plus !
107. CH : Hum-hum ! Ouais, mais après, si tu- en regardant les critères que tu as mis (.) enfin que vous avez mis ! Est-ce qu'une partie impo- enfin une partie imposée et une partie créée changerait ?
108. LINE [Ouais, mais on en avait discuté !] On en avait discuté ! Et puis on avait dit qu'on la faisait créer <Mais que> on ne l'évaluait pas, dans la grille !
109. CH : Hum-hum. Tu sais pourquoi ?
110. L : Non ! (hhh)
111. CH : Il y avait une raison particulière ?
112. L : Je ne me rappelle pas, non ! Mais après, là on est aussi en phase où on se dit "on les essaie" et puis dès qu'il y a peu des choses qui- enfin, c'est aussi le but, hein, c'est::: Elles ne sont pas parfaites::: ça on l'avait dit aussi que::: elles n'étaient peut-être pas parfaites et puis que (.) et puis ça fait longtemps qu'on voulait refaire une séance où on parle un peu des vignettes, mais à chaque fois on n'en parle pas, en fait, hahaha ! ((LINE rit))
113. CH : Ouais ((CH sourit))
114. L : C'est un peu le dernier truc sur le::: dans les divers et puis souvent c'est et quart et puis on doit y aller, quoi !
115. CH : On connaît (.) c'est exactement pareil ! Hihi !
116. L : Donc euh:::
117. CH : Les gens n'ont pas forcément envie de remettre en question chaque fois les choses qui ont été faites !

118. L : [Ouais] Ouais alors après ce serait plus savoir est-ce qu'on a le droit- enfin est-ce qu'on s'autorise à se les:: modifier quand même ? Mais le but d'avoir ça c'était quand- c'était:: et puis c'était le grand débat, par exemple Aline qui ne supportait pas euh que:: qui ((<i>LINE fait le geste de fermeture d'esprit avec les mains</i>)) enfin ouais, qui voulait plus être libre dans ses éval ! Ben de nouveau, euh:: ça fait qu'on revient un peu à avant ! Si tout le monde est libre de nouveau dans ses évaluations !
119. CH : Ouais, mais est-ce qu'un compromis ne serait pas possible ?
120. L : Ouais, justement, ça c'est:: ouais, je ne sais pas ! Moi je me suis dit que non ! Jusque-là, je me suis dit ben on a fait ces éval, on y a bossé ! Après (.) ça ne veut pas dire qu'on:: on ne peut pas les modifier. Quand on les pratique, de toute façon, c'est toujours euh:: on remarque plein de choses, hein !
121. CH : Hum-hum
122. L : Je vais dire euh:: Là, on les a faites, on ne les avait pas forcément testées de cette manière euh ((<i>LINE tousse</i>))
123. CH : Mais (.) est-ce qu'on arrive vraiment à avoir euh tous la même évaluation ?
124. L : [Ouais, tous parfaits ?] Ouais, je ne suis pas sûre ! (.) Ça dépend aussi du groupe, c'est vrai ! Du groupe classe
125. CH : Ouais, est-ce qu'on peut définir vraiment un:: l'évaluation c'est ça et puis on s'y tient ou est-ce qu'il n'y a pas une part quand même de:: d'adaptation qu'il faut se laisser ?
126. L : Hum-hum
127. CH : Parce qu'au final le, le:: si tu fais un bilan de cette évaluation ici !
128. L : hum-hum (.) ben:: pf::, c'est de nouveau euh six semaines euh où au début, elles sont motivées ! Après au bout de deux cours elles en ont marre ! Et puis:: après je fais l'évaluation et puis elles ont toutes "BR" ou "TBR" ! Hihhi ! C'est:: il n'y a pas trop de <i>challenge</i> , ouais, ça c'est vrai ! Mais ça je l'ai vraiment- ouais, ça je pense que je l'ai vraiment réalisé aussi avec les barres asymétriques ! Je:: ouais, je pense que je:: je veux trop qu'elles réussissent en fait et puis c'est vrai que:: aussi en discutant avec la:: ta collègue-là (.) C'est vrai qu'en fait euh je ne vois pas pourquoi elles devraient forcément réussir la gym, quoi !
129. CH : Hum (# 3) Ben disons qu'après c'est vrai que si- ouais, est-ce que réussir sans effort-
130. L : Hum-hum
131. CH : Est-ce que- après pour ce genre de filles, qui fonctionnent- elles l'ont dit, hein, c'était vraiment flagrant, besoin de::
132. L : Ouais, mais après est-ce que c'est JUSTE, pour moi, de faire une éval où euh:: enfin tu vois, c'est ça, de trouver l'évaluation qui est encore juste, parce que:: (# 3) Ouais (hhh)
133. CH : Mais dans quel sens ?
134. L : Ben dans le sens (# 3) parce qu'après, tu vois, si je mets des- par exemple, je mets, je mets une choré plus difficile, du coup ça- ou même les barres asymétriques, c'est des- c'est plus difficile, donc ce sera plus difficile d'avoir (.) Euh, enfin elles vont peut-être plus se louper ! Du coup, elles ne vont peut-être pas avoir les points ! Mais du coup de faire une éval où (.) si elles font le niveau 3 (.) Imaginons il y a trois niveaux, elles font le niveau 3 mais elles s::e ratent complètement à leur niveau 3 !
135. CH : Hum-hum
136. L : Est-ce que je leur laisse une chance pour refaire le niveau 2 ? Ou est-ce que::
137. CH : Ah !
138. L : Enfin, tout ça !
139. CH : [Dans ce sens-là !] Donc si tu proposais par exemple deux évalua- deux chorégraphies-
140. L : Ouais
141. CH : qu'elles choisissent la plus difficile-
142. L : Ouais
143. CH : et puis qu'elles se plantent ?
144. L : Ouais
145. CH : Mais est-ce qu'elles choisiraient vraiment la plus difficile ?
146. L : Non, mais ça veut dire que, au final, ça me servirait à quoi de préparer une choré plus difficile si de toute façon elles choisissaient la plus simple ?
147. CH : Ouais, mais après-
148. L : [Mais ça veut dire] que ça, elles atteindraient- elles n'atteindraient pas, il faudrait que je fasse qu'elles n'atteignent pas le "TBR" si elles choisissent la plus facile !
149. CH : Alors voilà, parce qu'effectivement si tu peux atteindre le "TBR" en choisissant la facile-
150. L : Ouais
151. CH : Je ne suis pas sûre que ce genre de filles, choisissent la plus difficile !
152. L : Hum-hum
153. CH : Parce que ce qu'elles veulent, c'est le "TBR", ce n'est pas vraiment le::
154. L : Ouais
155. CH : Tu vois, si elles marchent au (.)
156. L : Ouais, ouais
157. CH : Si elles marchent au résultat, elles choisiront- elles ne vont pas prendre de risques !
158. L : Hum-hum

159. CH : Mais par contre, elles ne seront pas mot- ça ne va pas les motiver ! Donc il y aura ce:::
160. L : Ouais
161. CH : Mais après, qu'est-ce qui empêche à ce moment-là de dire (.) Alors hormis ce côté euh groupe qui a été décidé comme ça ! ((<i>CH montre la grille</i>)) Mais qu'est-ce qui empêcherait (.) qu'est-ce qui t'empêcherait de dire "Ben voilà, il y a une partie imposée, si vous réussissez bien votre partie imposée, vous avez "Réussi" !
162. L : Hum-hum
163. CH : Et si en plus vous arrivez à créer un bout supplémentaire, à démarrer toutes seules la mus- enfin au premier temps de la musique" enfin tu vois, des- "et ben là vous avez "BR" ou "TBR" !
164. L : Hum-hum
165. CH : Un peu comme on fait finalement une suite aux anneaux !
166. L : Ouais, ouais, en gravillon !
167. CH : Qu'il y ait un su-sucre, le "TBR", c'est un peu plus que juste apprendre une chorégraphie imposée-
168. L : Hum-hum
169. CH : quand même relativement simple !
170. L : Bon, là au fond, le "TBR", c'est::: elles doivent avoir un début et une fin↑, être en rythme et synchro dans le groupe
171. CH : Ouais mais alors j'avais une question par rapport à ça ((<i>CH met le doigt sur la grille</i>))
172. L : Hum-hum
173. CH : Parce que là, on voit qu'elles ont toutes le point, hein ?
174. L : Hum-hum
175. CH : Le début et la fin, vu que c'est imposé !
176. L : [Hum-hum ouais] ((<i>LINE sourit</i>)) Ouais ! Ça, ça pourrait ne pas être un point !
177. CH : Parce que- enfin, après sur une chorégraphie libre si tu leur demandes d'avoir une pose spéciale, ce qui n'a pas été le cas ici, hein !
178. L : Hum-hum, je suis d'accord !
179. CH : Donc en fait, c'est un peu le point donné ?
180. L : Ouais, ça c'est vrai ((<i>LINE se gratte l'oreille</i>)) Ben, il est donné, d'ailleurs !
181. CH : Ouais, elles l'ont toutes !
182. L : Hum-hum !
183. CH : Et du coup, la différence s'est faite où finalement ?
184. L : M::: (.) le premier temps !
185. CH : Ouais
186. L : Ça::: ce n'était pas ok chez tout le monde ! Et puis après de nouveau, est-ce que si elles ne le font pas UNE fois, est-ce que j'enlève le point ou est-ce que j'attends deux- ça c'est aussi difficile, je trouve, des fois avec le 0-3 !
187. CH : Et puis ça, en regardant la vidéo, tu as vraiment pris par personne et tu regardais tout ?
188. L : Ouais
189. CH : Ça t'a pris combien de temps ?
190. L : Ça m'a pris::: je dirais, bon là elles étaient trois groupes ! Je dirais que ça m'a pris <35-40 minutes>
191. CH : Pour tout ?
192. L : Ouais
193. CH : Ah ça va encore !
194. L : Ouais !
195. CH : Tu avais déjà un peu une petite idée ?
196. L : [Ouais] après je::: je ne pense pas que je l'ai regardée en entier ! Je::: j'ai fait comment ? ((<i>LINE réfléchit et se gratte la tête</i>)) (.hhh) je regardais (.) Bon, déjà les élèves que je sav- il y avait des élèves où::: là, par exemple ! ((<i>LINE montre l'écran du doigt</i>)) là, je n'ai regardé que le début, je voyais que c'était déjà bon sur la première partie de la choré, donc je ne vais pas encore regarder (.) en détail chaque personne la deuxième ! (# 4) Parce qu'on voit assez- on voit assez rapidement si elle est, elle est ok !
197. CH : Ouais ! Donc là, en fait, le fait de fonctionner en différé avec la vidéo, pour toi c'était quelque chose qui fonctionnait bien ?
198. L : [Ouais] Ouais, ouais, moi j'ai aimé faire comme ça !
199. CH : Tu referais comme ça ?
200. L : Ouais, ça oui !
201. CH : D'accord
202. L : Ouais, ça referait ↓comme ça je pense !
203. CH : Et puis, par rapport à l'impression que tu avais en <i>live</i>
204. L : Hum-hum
205. CH : Tu retrouvais un peu près les mêmes choses ?

206. L : [Hum-hum] Ouais, après c'est vrai que::: en fait, c'est pour le groupe::: le troisième groupe ((LINE montre sur l'écran))
207. CH : On peut regarder !
208. L : Ouais
209. CH : Du coup, je le mets, comme ça on a les deux groupes ! On regarde ça et puis::: alors 26'20"
210. L : Ouais, ce n'est pas elles, ouais ! ((Visionnage extrait 2)) (Là, il y a un problème) Elles n'ont pas fait 8 temps, elles en ont fait plus, là !
211. CH : Ouais, ouais ! Ça tu l'avais vu aussi en:::
212. L : Ouais, alors, à l'entraînement, tu dis ?
213. CH : Ouais
214. L : Non !
215. CH : Non, mais là ? ((CH montre la grille d'évaluation)) Quand tu as regardé la vidéo, oui ?
216. L : Euh:::m::: ouais, mais comme je n'ai pas noté ! (.) Comme je n'ai pas noté le::: fait de l'inventer, je ne l'ai pas::: compté, là !
217. CH : Ah, parce que c'est la partie inventée ça, ouais !
218. L : Mais par contre, dans le::: "débuter la nouvelle séquence à la une" Ben::: (.) elles, elles ont des problèmes parce qu'elles n'arrivent jamais à venir sur la une, donc elles ont toutes presque (.)
219. CH : Ouais
220. L : Sauf Nora ! Nora elle arrivait ! ((LINE tousse)) Mais c'est fou, parce que Nora elle arrive, mais ce n'est pas elle qui compte !
221. CH : C'est laquelle qui compte-là ?
222. L : C'est Christine !
223. CH : C'est Christine ! D'accord ! ((Visionnage vidéo)) Ah, elles ont quand même (texte inaudible) ensemble ?
224. L : Ouais, c'est pour ça que le "être synchro et en groupe"
225. CH : Hum-hum
226. L : À Fantine euh j'ai mis « est rarement dedans », quoi ! (texte inaudible) À Christine aussi(.) malgré qu'elle compte ! En fait les quatre, euh ouais, elles n'étaient pas synchros et::: et pas en groupe !
227. CH : Ouais ! Tu as l'impression que le- elles ne sentent pas le rythme de la musique, en fait !
228. L : [Ouais, ouais !]
229. CH : Elles sont dans le mouvement « il faut faire ça », mais pas du tout se laisser-
230. L : [et::: ouais !] Et je pense que c'est aussi parce que::: elle, à un moment, elle comptait ((LINE montre du doigt Christine à gauche)), mais elle compte vite et lentement en fonction de ses capacités !
231. CH : [Ouais]
232. L : Et puis, du coup (.hhh) mais ça, je suis allée plusieurs fois leur dire "mais il faut que chacune vous comptiez et puis si chacune vous comptez dans le rythme, ben vous êtes ensemble !"
233. CH : Hum-hum ! Ouais, donc pour elles-
234. L : Mais après, en même temps, tu as une fois, tu avais- tu as Fantine, elle n'était pas là::: ! Après il y avait les problèmes avec euh::: les deux érythréennes qui étaient dans l'autre groupe qui, du coup, j'ai dû les mettre avec elles ! Enfin (.) de nouveau, c'était tout le temps euh::: chaque leçon c'était différent, donc euh elles n'ont pas eu non plus beaucoup de temps pour s'entraîner les quatre !
235. CH : Ouais ! ((LINE se gratte derrière la tête)) Elles n'avaient pas de documents papier, hein ? Ce n'était que:::
236. L : [Non]
237. CH : Ouais ((Visionnage vidéo)) Tu voulais ajouter quelque chose ?
238. L : Non (# 3) Je disais quand je recompte, c'est::: ça ne mériterait même pas "BR", je pense !
239. CH : Ah ouais
240. L : Mais après c'est::: ↑où je pourrais enlever des points ? Mais là, ils sont trop faciles ces critères de nouveau ! Parce que::: un début et une fin, elles l'ont ↑fait ! Deux fois de suite, elles l'ont fait ! ((LINE sourit)) Enfin, je ne peux pas dire qu'elles ne l'ont pas fait ! Donc là, c'est aussi un point euh cadeau, un peu ! Du moment que tu l'as fait deux fois de suite euh
241. CH : Ouais ça, ça effectivement de toute façon ((CH montre la première colonne du tableau))
242. L : Il y a juste elles qui ne l'ont pas eu parce que::: justement, elles, elles l'ont (.) elles ont tout remixé, hihi !
243. CH : Hum-hum ! Mais elles n'avaient pas le droit de le faire ?
244. L : Ben::: non ! Je leur avais dit, je leur avais bien expliqué, elles l'ont fait ! Ça donne quelque chose de bien, mais au fond, ce n'est pas::: ce n'est pas respecter le critère, donc de nouveau-
245. CH : Ouais, mais alors du coup, ça te paraît juste ou pas ?
246. L : Non ! Ce n'est pas très juste, parce qu'au fond le moins bon groupe c'était celles du milieu !
247. CH : Ouais ! Ouais donc là, ce critère-là fait que, du coup, c'était un peu de créativité
248. L : [Ouais] Ouais
249. CH : Elle est pénalisée ?
250. L : Ben ouais (.) Ouais ! Ouais, ouais ça, ça ne va pas ! (.) Mais après, elles ont quand même euh::: enfin au fond (.) ouais au fond, ça ne lui::: ben une Tania elle, elle- en plus depuis le début de l'entraînement, elle compte

vraiment ! Enfin::: je voyais qu'elle était- c'était vraiment::: Bien ! Donc euh::: elle, ça lui a enlevé un point, donc ça lui fait quand même 9 et puis du coup elle a quand même "TBR" !
251. CH : Hum-hum
252. L : Mais euh:::
253. CH : Est-ce que vous avez mis ces critères-là pour justement un peu faci- donner des points facilement ?
254. L : Peut-être ouais ! ((<i>LINE se gratte l'oreille</i>))
255. CH : Parce que moi, j'ai un peu l'impression quand même, mais de manière générale ici (.) alors de ce que j'ai pu voir, hein ! Que ce soit avec toi ou avec Sabrina, qu'il y a vraiment un petit peu ce côté euhm::: hihi "on ne veut pas qu'ils échouent" quoi !
256. L : [Ouais !]
257. CH : Mais chez lui aussi, alors est-ce que c'est justement quelque chose de la file, tu vois-
258. L : [Mais c'est possible, ouais]
259. CH : qui ressort de la file euh de manière générale ? Alors que chez nous, c'est un peu complètement l'inverse, justement !
260. L : Hum-hum
261. CH : On est plutôt dans le::: dans le::: "non, non, mais il faut que ça se mérite, quoi !" Et puis c'est normal qu'ils ne réussissent pas tous ! Alors peut-être qu'il y a un (.) hihhi, un juste milieu à trouver ! ((<i>CH rit</i>))
262. L : [Non mais c'est possible, hein !]
263. CH : Mais, ouais, nous on avait- moi, je ne suis pas forcément d'accord avec nos évaluations, non plus ! Euh::: mais, c'est vrai qu'il y a quand même une question à se poser de se dire "mais attends euh, si les points sont donnés, est-ce que ça va vraiment motiver les élèves ?"
264. L : Hum-hum
265. CH : Et puis là, Ben, après c'est vrai que tu te dis mais (.) dans le cas où::: tu faisais justement, enfin où vous faisiez une partie imposée et une partie créée, peut-être que ces filles qui ont un peu de créativité, ben du coup, retrouvent aussi plus leur compte ?
266. L : Ouais
267. CH : Elles ne sont pas pénalisées parce qu'elles n'ont pas fait deux fois ! Parce que répéter deux fois la même chose, est-ce que ça n'a pas un côté un petit peu:::
268. L : Mais c'est vrai que moi, je me trouve souvent un peu euh::: embêtée par- autant ça m'arrange ces éval, parce que je n'ai pas forcément besoin de réfléchir à tous ces critères euh::: (.hhh) C'est un peu la paresse, dans le sens où j'ai d'autres choses à faire que::: en ce moment, que prendre du temps à réfléchir aux critères, donc ça c'est peut-être::: Mais- donc ça me simplifie ! Mais au final, c'est vrai que quand je dois les faire, je ne suis- je ne me retrouve pas dedans !
269. CH : Hum-hum ! Ouais
270. L : Et::: je trouve que ça::: ouais, ça n'a pas tout le temps du sens avec euh::: (.) Ouais, c'est un peu les faire pour les faire, des fois j'ai un petit peu ce sentiment ! En tout cas::: pas toutes ! Parce qu'il y en a certaines qui sont quand même euh (.) par exemple les anneaux, je sais que- mais c'est aussi une euh::: c'est aussi un engin où je me sens très à l'aise, les agrès ! Du coup (.) enfin les agrès, peut-être pas la barre asymétrique hihhi, mais::: en tout cas les anneaux, je pense que c'était mon évaluation où::: (.) Pour moi c'était la plus::: ben elle était bien ! je l'ai:::
271. CH : La plus cohérente ?
272. L : Ouais ! Et puis je me suis sentie ↑bien à la faire ! Juste, cohérent euh (.) Mais::: ouais et puis c'est vrai qu'il y avait aussi des niveaux un peu ben::: celles qui n'arrivaient pas ! Du coup, c'était bien ! Mais euhm (.) Ouais, mais après c'est aussi est-ce que j'ai le droit ? Je me pose un peu cette question- est-ce que j'ai le droit de la modifier ou pas ? Ou::: (.hhh)
273. CH : Ouais c'est assez drôle ce côté-là, le droit, finalement !
274. L : Hum-hum ((<i>LINE sourit</i>))
275. CH : Parce que qu'est-ce qui- ben est-ce que c'est- enfin est-ce que tu arrives à expliquer ce qui te freine finalement avec ça ?
276. L : [Ben:::] ben::: dans le sens (.) Ouais, est-ce que::: ben parce que, au final, on s'est dit qu'on la faisait (.) tous pour qu'il y ait une cohérence ! Est-ce que par rapport aux autres qui eux font l'effort de le faire, est-ce que moi j'ai le droit- je- enfin est-ce que déjà ils le font ? Je ne sais même pas, hein !
277. CH : Ouais, tu ne le sais pas en fait ?
278. L : Non ! ((<i>LINE sourit</i>))
279. CH : Ouais ! ce serait intéressant, hihi ((<i>CH sourit</i>))
280. L : Mais est-ce que- ouais c'est ça, ouais ! Est-ce que::: j'aurais le DROIT ? Enfin, est-ce que potentiellement, on s'accorderait le droit de pouvoir faire autrement ? Ou pas ?
281. CH : Hum-hum
282. L : [Mais:::] dans les discussions qu'on a eu, c'était quand même euh::: on fait avec ballon la::: la 10e ! Donc de toute façon le ballon, je pense que ça, je dois le laisser !
283. CH : Bon, ça tu en penses quoi ?

284. L : Ouais↑ ! Au fond, ça fait un- c'est vrai que ça fait un petit <i>challenge</i> en plus que l'année passée ! Même si elles n'étaient pas très contentes qu'il y ait un ballon !
285. CH : Hum-hum
286. L : À l'Uni, on doit aussi faire une choré avec ballon !
287. CH : Pour toi, c'est plus difficile avec un ballon que sans ?
288. L : Je pense (.) je pense, ouais, parce que tu dois t'accorder au rythme du ballon plus à la musique !
289. CH : Hum-hum
290. L : Mais:: non !
291. CH : Sur cette chorégraphie-là, tu as l'impression que c'est vraiment- alors je ne sais pas quelle est votre chorégraphie de 9 ^e , hein, mais::
292. L : Ben c'est juste des pas ! Mais non ! C'est:: c'est ju- oui, c'est un peu plus difficile parce que tu as un engin en plus, mais que ce soit le ballon ou un autre !
293. CH : Dans ce sens-là ?
294. L : Ouais
295. CH : Ok ! Parce que c'est vrai que le:: c'est intéressant ce côté euh ben justement évaluation de::
296. L : d'établissement ?
297. CH : De file où:: quelque part on essaie de faire quelque chose qui corresponde un peu à tout le monde, mais:: est-ce que vraiment c'est possible ?
298. L : Hum
299. CH : Est-ce que justement ça fait:: ça ne fait pas partie des choses (.) ben justement où on doit pouvoir avoir une marge de manœuvre pour s'approprier vraiment une évaluation ?
300. L : [Hum-hum]
301. CH : Est-ce que ça fonctionne une évaluation où on fait tous pareil exactement ? Après aussi, par rapport aux élèves, il y avait un peu une volonté de, justement, faire tous la même choré ?
302. L : Ouais !
303. CH : Pour qu'il y ait un côté un petit peu "ensemble" ? Un petit peu::
304. L : [Ouais, exact ouais !]
305. CH : D'établissement ?
306. L : [D'établissement]
307. CH : Ouais, c'est ça ! Est-ce que ça tu as l'impression que ça a du sens ?
308. L : Ça, ça a du sens, ouais ! Mais en fait on l'a beaucoup vu l'année passée (.) où euh:: quand ils- parce qu'aussi peut-être les horaires, ils venaient à la gym et puis::s du coup, ils savaient qu'à côté on faisait la même chose ! Donc il n'y a pas ben "avec Monsieur G. on ne fait jamais la choré !"
309. CH : Ah, donc il y a un petit peu cette-
310. L : Cette volonté, ouais ! De ne pas que ce soit avec ben le prof euh:: "avec Mme Roberta on fait des « agrès », mais avec Monsieur Tania, on fait du « Parkour » et puis qu'avec Monsieur G., on fait euh:: des jeux de balles !
311. CH : Ouais !
312. L : Tu vois ? C'était l'idée aussi que:: selon le prof de gym qu'ils ont, ben ce n'est pas "Ah ben cool on a lui, on va pouvoir faire que des jeux de balle !"
313. CH : Ouais
314. L : Parce qu'on a tous un peu des affinités pour d'autres euh:: disciplines !
315. CH : Ouais d'accord !
316. L : Mais après euh::
217. CH : Et du coup, tu as l'impression que ça râle moins parce que tout le monde le fait ?
318. L : Ouais, que c'est comme ça, ouais ! En tout cas euh:: ouais, ça- l'année passée, ça donnait vraiment un truc- ils étaient contents de:: enfin, on les entendait discuter "Ah, vous faites aussi la choré ? Euh machin:: Mais euh:: après, c'est vrai que selon les horaires ou quoi, ce n'est pas la même chose !
319. CH : Hum-hum. Mais est-ce que le fait d'avoir des critères, peut-être (.) un poil différents, est-ce que ça changerait ce côté-là ?
320. L : Non, ben:: ouais, ça c'est la question ! Est-ce que si on se dit on garde le ballon et puis on garde peut-être la base ou on fait une fois 8 temps ((<i>LINE bafouille</i>)) juste pour les faire partir ! Et puis qu'après tout le reste de la choré, elles doivent inventer autour (.) je ne sais pas ! Ça pourrait:: ouais !
321. CH : Ouais, est-ce que ça changerait ce côté euh-
322. L : Non, je ne pense pas !
323. CH : Tu vois, ce côté esprit d'établissement où on fait tous la même chose ?
324. L : [Non] Non, mais après il faudrait changer le:: ouais, ben les critères, du coup !
325. CH : (On va regarder le deuxième groupe) ((<i>Visionnage vidéo</i>))
326. L : Là c'est la première qui est en train d'arriver, hein !
327. CH : Ouais ! C'est elle qui (texte inaudible)
328. L : Ouais ((<i>LINE sourit</i>)) Hihhi, elles sont mêmes parties sans moi, donc pour dire- ((<i>LINE sourit</i>)) Elles se géraient toutes seules ! Roberta, elle n'a pas eu "TBR" !

329. CH : Qui ?
330. L : Là ! Roberta ((<i>LINE la montre du doigt sur l'écran</i>))
331. CH : Ah ouais !
332. L : Et Suzie non plus !
333. CH : C'est lesquelles juste ?
334. L : Suzie c'est elle et puis tu as Roberta ! ((<i>LINE l'indique sur l'écran</i>)) Elles ont- je ne leur ai pas mis le "TBR", parce que::: il n'y a (.hhh)
335. CH : À cause de ça ?
336. L : Bon, non ça, elles ne l'ont toutes pas eu, mais après il y a eu euhm (.) ben elles ne sont pas en rythme ni synchro tout le temps !
337. CH : hum-hum ((<i>Visionnage vidéo</i>))
338. L : Ouais, là::: c'est autre chose, quoi ! (Mais ça donne !)
339. CH : Hum-hum (Il y a plus de rythme) ((<i>CH fait un mouvement rotatif de la main</i>)). Elles, elles écoutent la musique tu as l'impression !
340. L : Ouais, exact !
341. CH : <i>Move</i>
342. L : (Hum-hum) Et puis du coup, elle fait moins long !
343. CH : Mais ça ce n'était pas un critère (.) la longueur ?
344. L : Non, mais comme elles devaient la faire deux fois, je peux- ((<i>LINE tousse</i>))
345. CH : Ouais (.) ouais, ouais. On est d'accord, par rapport à cette grille, tu es coincée ?
346. L : Ouais
347. CH : Du coup la question est de savoir justement est-ce que ça a du sens ou pas ? Et puis euh:::
348. L : [Hum-hum]
349. CH : Et au final euh::: est-ce qu'il y a un- ben au niveau justement de l'aisance, il n'y a pas de critères, hein, par rapport à ça ? « Être en rythme », c'est ça ? Mais:::
350. L : [Ouais] "Être en rythme" et puis "exécuter toutes les séquences sans erreurs"
351. CH : [Sans erreurs] Ouais, ça c'est repris du document ici de l'année passée ! ((<i>CH parle du cahier officiel</i>))
352. L : [Ouais, exact !] Mais ça c'est aussi difficile !
353. CH : Hum-hum
354. L : Parce que::: pour moi, du moment qu'elles l'ont apprise, il ne devrait pas y avoir d'erreurs !
355. CH : Hum-hum. Ouais, mais après justement, c'est ce qui peut faire la différence entre un "Réussi" et un "Entraîné" !
356. L : [Ouais] Mais là ça vaut 3 points !
357. CH : Ouais ! (.hhh) Ouais, alors après, par rapport au niveau de difficulté de la chorégraphie (.)
358. L : [Ouais] Euh::: ouais, là aussi je suis coincée, parce que::: au fond euh (.) bon, il y a quand même (.) Ah ouais, Mireille, elle n'a eu qu'un point ! ((<i>LINE consulte sa grille</i>))
359. CH : Hum-hum
360. L : Parce que je voyais, de temps en temps elle ne se rappelait plus, etc.
361. CH : Mais tu ne penses pas aussi que le fait que tu leur donne le départ, euh:::
362. L : [Ouais]
363. CH : Ça tu l'as décidé d'office ou c'est- enfin, est-ce que tu savais que tu allais leur donner le départ le jour-même ? Ou tu hésitais ?
364. L : Non, je l'ai fait comme ça l'année passée ! Parce que, l'année passée, je peu:::- elles n'arrivaient jamais à partir en même temps !
365. CH : D'accord !
366. L : Euh du coup euh je l'ai fait comme ça, mais (.) c'est vrai que::: je pou- ouais, je pourrais- ça c'est aussi peut-être ma volonté de tout le temps être euh avec le contrôle, mais (.hhh) j'aurais pu aussi, ouais, leur dire- bon après, c'est vrai que s'il y avait eu la p- là, il n'y a pas eu partout la pose de départ, vraiment, hein ! ((<i>LINE sourit</i>))
367. CH : Ouais ! (.) Ouais, mais justement, après est-ce que::: est-ce que ça ce n'est pas- ben typiquement "Réussir à démarrer seul" est-ce que-
368. L : [Ouais]
369. CH : ben du coup, c'est un point en plus ?
370. L : [Ça pourrait être (.)] Ouais, clairement !
371. CH : Et celles qui n'y arrivent pas- alors après, c'est pour le groupe ! Ça veut dire qu'il y en a une qui prend le <i>lead</i> et qui compte ! Mais-
372. L : [Ouais] Mais ça, on en avait aussi discuté qu'on ne voulait pas forcément faire une note de groupe ! Que c'était important aussi d'avoir une note euh indivi- enfin que ce soit individuel et qu'il y ait un moment le groupe !
373. CH : Ouais !

374. L : Pas que tout le groupe ait la même note !
375. CH : Ouais
376. L : Parce que ça tu peux aussi le faire en mode euh c'est que::: je regarde le groupe et puis je donne une note au groupe !
377. CH : Mais, ça te paraît possible avec l'analyse vidéo, mais sans l'analyse vidéo tu arriverais à juger individuellement chacune ?
378. L : Ah non !
379. CH : Les autres ont fait comment, tu sais ? S'ils ont filmé aussi ?
380. L : Je ne sais pas ! Je crois que LINE il filme aussi, ouais !
381. CH : Ok. Et puis là, le::: je ne sais pas si tu as fait attention un petit peu à l'attitude des autres !
382. L : Ah quand elles regardent ?
383. CH : Ouais (.) typiquement là ! ((CH recherche le passage)) Je remets juste ça, regarder un peu celles qui sont sur le banc !
((Visionnage vidéo))
384. L : (texte inaudible) elles ne regardent pas !
385. CH : Alors c'est vrai que c'est assez euh::: ben voilà, c'est assez représentatif de l'intérêt euh:::
386. L : [Hum-hum] Hum-hum
387. CH : Et là, justement, par rapport à ça, je crois que pour toi c'était quand même important qu'elles regardent les autres faire, non ?
388. L : [Hum-hum]
389. CH : Donc là, bon on peut se poser la question si c'est vraiment réussi ou pas, pour toutes en tout cas-
390. L : [Ouais]
391. CH : Et puis les impliquer un peu plus dans cette évaluation ?
392. L : Ouais, je pourrais ! Ben que chacune elle regarde une personne et puis qu'elle l'évalue, par exemple !
393. CH : Ça te paraît envisageable ça ou ça pourrait justement être quelque chose qui:::
394. L : Hum-hum (# 3) Ouais, on l'avait fait en plus avec euh::: Mireille ! Il avait proposé euh::: mais c'était avec l'acrospport, je crois (.) où il y avait un début et une fin et puis::: il avait donné une fiche à tout le monde et tu devais euhm (.) Elles devaient dire si euh::: (.) ouais, elles devaient faire des commentaires sur la prestation ou je ne sais plus, enfin::: (.) Ouais ! (# 3) Ouais, je pense que c'est envisageable, ouais !
395. CH : Est-ce que tu as (.) ça te pose encore un peu problème, parfois, justement on revient sur cette histoire de contrôle, hein !
396. L : Hum-hum
397. CH : Peut-être ou de rôle, finalement !
398. L : [Hu:::m]
399. CH : Est-ce que tu te sens toi-même moins euh::: on va dire, euh ::: comment dire, comme si tu ne jouais pas ton propre rôle d'enseignante si tu demandes aux élèves d'évaluer
400. L : Hum-hum
401. CH : Est-ce que ça, ça te pose un problème, justement ? Est-ce que tu te sens le devoir finalement d'évaluer toi ? Et que c'est peut-être ça aussi qui fait que tu ne fais pas forcément-
402. L : [Ouais] c'est possible, ouais ! (# 4) Ouais (.) ou alors que je n'ai pas encore vraiment, je ne sais pas vraiment de quelle manière je peux vraiment le faire d'une manière juste !
403. CH : Voilà, donc tu as- en fait, le problème de ne pas forcément être sûre qu'elles soient objectives et que-
404. L : [Hum-hum ouais]
405. CH : Tu n'as pas forcément la confiance euh:::
406. L : [Ouais] (# 3) Ouais, la confiance et puis c'est vrai que::: ouais (.) de quelle manière je le ferais aussi !
407. CH : Donc il y a peut-être un- aussi un problème de temps-
408. L : Ouais
409. CH : à disposition pour y réfléchir ?
410. L : Ouais, peut-être de temps pour y réfléchir et puis peut-être euh::: ouais, d'oser euh essayer, aussi !
411. CH : [Hum-hum]
412. L : C'est vrai- ouais, c'est vrai que::: (.) je remarque que quand j'étais à la HEP, j'avais- enfin, j'avais plus de facilité à aller tester des nouvelles choses ! Là, je suis tellement dans d'autres choses, que d'aller prendre ce::: ouais, d'aller-
413. CH : Ouais
414. L : je n'arrive pas à le faire !
415. CH : Prendre de l'énergie pour faire ça ?
416. L : [Ouais]
417. CH : Ouais, je comprends !
418. L : Ouais, donc ça euhm:::
419. CH : Mais est-ce que ça te fais aussi un peu peur, quelque part, de::: parce que tu vois, c'est vrai qu'on a ces évaluations qui ne comptent pas, quelque part ! Mais en même temps, ce qu'on voit là ((CH montre l'écran de

<i>la main</i>)) et puis chez d'autres collègues, hein, c'est la même chose ! C'est comme si on se::: on ne se laissait pas cette liberté finalement de faire quelque chose qui ne soit peut-être pas forcément aussi carré que ce dont on a l'habitude de faire ((<i>CH fait le geste de fermeture avec les mains</i>)) où c'est l'enseignant qui observe.
420. L : [Ouais, c'est vrai ! C'est vrai ! Ça c'est vrai, ouais]
421. CH : Alors qu'en fait, au final, l'enjeu-
422. L : ((<i>LINE tousse</i>)) Ouais, ça c'est vrai !
423. CH : Tu vois, si c'était certificatif (.) Tu réussis ton année::: enfin voilà, comme en France, au Bac etc.
424. L : [Hum-hum]
425. CH : On peut, voilà, on peut effectivement justifier que ce soit euh un enseignant absolument qui juge ! Mais là, est-ce que c'est vraiment quelque chose qui est:::
426. L : [Non, c'est vrai]
427. CH : Mais pourtant c'est présent !
428. L : Hum-hum (.) Ouais, c'est présent ! Parce que, après, c'est aussi moi qui après remplit les ↑bulletins, c'est::: du coup, c'est toute cette partie, c'est mon job !
429. CH : Ouai:::s
430. L : Hum c'est vrai !
431. CH : Mais pourquoi ? C'est ça qui- pourquoi est-ce qu'on- enfin, pourquoi est-ce que tu penses comme ça et pourquoi est-ce que beaucoup d'enseignants pensent comme ça ? Qu'est-ce qui fait que finalement on a cette impression de (.) voilà, que ça doit être sérieux::: que ça doit être euh
432. L : [Ben c'est ces cadres de vignettes !]
433. CH : Ben que ça doit être bien, c'est sûr, mais que ça doit être officiel et puis euh:::
434. L : Ouais, c'est une bonne question !
435. CH : Pourquoi est-ce que- tu vois ?
436. L : Parce que sinon pourquoi on le ferait ?
437. CH : Ben est-ce que ce ne serait pas plus- par rapport au développement des élèves, par rapport à l'évolution ?
438. L : [Ouais, je suis d'accord] mais::: c'est vrai que comme on doit rendre des comptes, ben::: on le fait plus pour ça que, au fond- c'est vrai, peut-être qu'on oublie un peu maintenant le fait que::: l'important, c'est ça (.) On doit le faire !
439. CH : Ouais, mais ça ne veut pas dire que tu vas boire un café pendant que les élèves le font !
440. L : [Non] Non
441. CH : Donc ça veut dire que tu as quand même un regard !
442. L : Ouais
443. CH : Mais par contre, en déléguant une partie aux élèves-
444. L : Ouais, non, je suis d'accord !
445. CH : Est-ce qu'on aurait quelque chose de moins bien ? C'est ça que je veux dire !
446. L : Hum (.) non, pas forcément ! Mais après faudrait- ouais, il faudrait que les::: ouais ! (# 3) °Ouais, non, ça pourrait être- ouais, c'est vrai !
447. CH : Je dis ça parce que c'est vrai que c'est très présent quand même, ces::: dans le Canton de Vaud ! Depuis toujours, hein, on a été formaté comme ça et la question c'est "mais qu'est-ce qui fait qu'on a de la peine à finalement à:::
448. L : À déléguer ?
449. CH : Il y a un peu ce côté dilemme entre cette évaluation qui à la fois ne compte pas ! Et puis à la fois, on y met de l'importance quand même beaucoup et:::
450. L : [Ouais, c'est vrai]
451. CH : Comme si elle comptait ! Et puis il y a cette frustration-
452. L : C'est vrai qu'elle est presque plus importante pour nous que pour eux (.) au fond ! Hum ((<i>LINE sourit</i>))
453. CH : Ouais ! C'est étonnant, c'est vrai que c'est:::
454. L : (# 6) Ouais, c'est vrai ! Mais parce qu'après, en fait, j'ai l'impression que si on n'a pas ces éval, on va aussi travailler la choré, par exemple, ou comme ça ! Mais du coup, on n'a pas forcément besoin de le faire dans un temps imparti ! Donc on ne doit pas se fixer dans des critères, dans des:::
455. CH : Si, parce que tu peux travailler-
456. L : Oui, mais ils sont- des fois ils sont, tu les- ouais, mais tu les fais::: ce n'est pas forcément CEUX-LÀ, que tu as choisi toi !
457. CH : Ah ouais ! Alors peut-être, mais même en reprenant cette grille-là (.)
458. L : Ouais, c'est clair que j'aurais pu euh, ouais, faire autrement l'éval, ↓ouais !
459. CH : Et puis finalement, est-ce que ne pas faire d'éval, ça a du sens ? Est-ce que faire la chorégraphie et puis ne pas faire ce moment avec une::: quand même leur mettre une évaluation sur ce qu'elles ont fait, est-ce que ça pourrait avoir du sens ?
460. L : Ben oui ! (.) Pour moi ça a du sens ! Enfin, du moment qu'elles la mon- qu'elles la montrent, qu'elles montrent leur travail un moment à quelqu'- à::: que ce soit aux autres ou à moi ! Pour moi, c'est::: ça a du sens !

461. CH : Mais tu n'as pas l'impression quand même que, en tout cas pour certaines, ben justement le jour de l'évaluation, tout d'un coup, elles y vont, elles mettent quand même plus de- elles font plus de progrès que justement pendant tous les entraînements d'avant ? Parce qu'il y a ce côté "c'est quand même l'évaluation !"
462. L : Je ne sais pas ! Je me pose la question ! Je ne suis pas sûre qu'elles en ont quelque chose à faire de ces évaluations ! Moi c'est plutôt comme ça que je le ressens !
463. CH : Ouais
464. L : Non
465. CH : Mais n'empêche que les groupes de quatre, elles l'ont quand même faite bien ! Alors elles auraient pu la bâcler !
466. L : [Ouais] Ouais
467. CH : Donc elles ont quand même présenté un truc beaucoup mieux que d'habitude ?
468. L : [C'est vrai]
469. CH : Et puis, le jour des barres asymétriques, elles ont fait de leur mieux !
470. L : C'est vrai !
471. CH : Si tu supprimes ça ?
472. L : Ouais, je ne sais pas.
473. CH : Maintenant est-ce que le fait que toi tu regardes-
474. L : Ouais
475. CH : toi qui regarde ET les élèves qui regardent aussi, donc il y a une espèce de collaboration !
476. L : [hum-hum]
477. CH : Est-ce que ce côté motivant de l'évaluation, le côté stressant un petit peu ! Enfin voilà-
478. L : [Ouais, ouais]
479. CH : Est-ce que ça changerait ou pas ?
480. L : Moi je pense que si je n'évaluais pas, ça aurait été la même chose ! (.) Même si euh::: il n'y avait pas de note !
481. CH : Tu penses ?
482. L : Ouais (# 3) Parce que là, j'ai l'impression qu'elles étaient aussi contentes de montrer ce qu'elles avaient prévu, qu'elles avaient fait !
483. CH : Alors peut-être elles ! ((CH montre groupe 3 (Mireille, Fabienne, Suzie, Roberta, Sandra et Tania) du doigt))
484. L : Ouais
485. CH : Parce qu'elles aimaient bien et puis que (.) peut-être faire un truc qu'elles arrivaient bien à faire ! Je pense qu'elles aiment la musique ces filles-
486. L : Mais même les premiers groupes ! J'ai l'impression qu'elles avaient env- elles montraient qu'elles savaient bien !
487. CH : Ouais
488. L : Par contre, le groupe du milieu, on voit qu'elles en ont plus un peu rien à faire de::: si c'est bien ou pas !
489. CH : Ouais (.) Ouais ce serait intéressant de:::
490. L : Hum-hum
491. CH : Moi je ne suis pas sûre, hein ! Mais:::
492. L : Hihihhi, je ne sais pas !
493. CH : Ouais, il faudrait pouvoir tester les deux et puis comparer, mais:::
494. L : Ouais
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE ACS5 Saut en hauteur 10^e ** 20180423 - 926TP

Contexte

Cet entretien d'autoconfrontation simple concerne l'évaluation d'établissement de Saut en hauteur. Les trois phases du saut en Fosbury sont prises en compte : élan (3 pts), élévation (3 pts) et franchissement-réception (3 pts). La performance (hauteur du saut) ajoute des points supplémentaires : 2 pts si 70% de la taille et 4 pts si 80% de la taille. LINE note les résultats à l'aide de deux élèves. L'évaluation a lieu à la 4^e leçon de Saut en hauteur (trois leçons de préparation et une pour le concours). Une période sur la double leçon est consacrée à l'entraînement du Saut en hauteur, la 2^e au concours. L'extrait 1 concerne le milieu du concours. La barre passe de 95 cm à 100 cm. LINE commence à stresser (ton de voix) car le temps passe et elle a peur de ne pas réussir à finir le concours. En fin d'extrait, Aline et Yvana font leur premier essai.

L'extrait 2 concerne la fin du concours avec Aline et Yvana. La barre est à 110 cm. Le stress lié au temps augmente chez LINE et elle demande aux élèves qui ont terminé de ranger le matériel. Aline réussit 115 au 3^e essai, puis Yvana également. Les autres élèves regardent leurs camarades sauter.

1. CH : J'ai choisi deux extraits (.) c'est au bout de::: quand même déjà une heure ! Parce que bon, il y a eu la grande partie échauffement, je me suis dit que je ne prenais pas forcément ça !
2. L : [Hum-hum::: échauffement]
3. CH : On peut y revenir, hein, si besoin ! Mais c'était à peu près quand ils en sont au premier essai à 1 mètre ! Où tu n'es pas encore à::: c'est Aline, hein, c'est ça ?
4. L : [Hum-hum:::] Aline et Yvana, ouais !
5. CH : Aline et Yvana ! Et puis après il y a le deuxième extrait, c'est la fin du concours avec Aline et Yvana !
6. L : [Hum-hum]
7. CH : Euh::: voilà ! Donc euhm::: parce que je voulais te demander un truc au préalable- ouais, je voulais te demander- tu me l'avais peut-être dit, mais je ne l'avais pas noté (.) le nombre d'entraînements que tu avais fait pour cette "Hauteur" ?
8. L : Euh::: je dirais trois (.) double périodes !
9. CH : Trois et ce concours ?
10. L : [Et ça c'était la quatrième] ouais !
11. CH : D'accord, trois plus quatre ! Enfin, trois plus un, ouais !
12. L : [Hum-hum]
13. CH : Ok, d'accord !
14. L : Mais je n'ai pas pris les deux périodes, hein ! À chaque fois j'en ai pris une !
15. CH : Ouais, ouais ! Mais tu y as consacré un moment ?
16. L : Hum-hum
17. CH : D'accord ! Ok, euh::: (°non ça c'est pas:::) Donc, bon alors on y va comme ça et puis euh::: Donc c'est 1.02'00'' !
((CH recherche l'extrait 1)) Ça c'est une évaluation que tout le monde fait ou c'est une facultative ?
18. L : Euh::: °je vais vite chercher ! Je ne suis plus sûre ! Et puis on a (rechangé) ((LINE recherche dans ses documents))
19. CH : Vous venez de changer ?
20. L : Ouais ! C'est une que tout le monde a fait ! Et puis avant on avait la cantonale plus trois (.) euh::: qu'on devait faire euh::: d'établissement ! Et puis après on avait encore une à choix ! (.) (.hhh) Attends, cantonale plus DEUX d'établissement ! Et puis après, une à choix ! Et là, on a laissé à::: à::: Non, c'est faux ce que je dis ! ((LINE rit)) C'est:::
21. CH : Par semestre ?
22. L : Par semestre, ouais ! On en avait- Ah par semestre ? (.) Par semestre, on en <avait trois> d'établissement et puis on a baissé à deux !
23. CH : Voilà, donc vous en aviez six à l'année ?
24. L : Ouais
25. CH : Et vous avez baissé à quatre ?
26. L : Exact !
27. CH : D'accord ! Et puis ça c'était une décision:::
28. L : C'est qu'on s'est vu là::: et puis du coup, euh::: c'est vrai (.) un peu ce qui ressortait c'est qu'on avait un peu l'impression de ne faire que ça !
29. CH : Ouais
30. L : Et que celles qu'on avait choisi ! Et::: du coup, <on s'est dit> que::: on en laissait quand même deux d'établissement, parce que ça permet de faire quand même le lien entre euh::: déjà les années et puis euh (.hhh) aussi euh d'établissement après quand ils parlent entre eux "Ah on a fait la choré !" - "Ah ben nous aussi !" Ça crée quelque chose dans le collège ! Euh::: et puis du coup, euh:::m mais on s'est- on s'est dit qu'il y en avait

quand même une de trop, peut-être, du coup on se laissait euh (.) On n'en a choisi que deux ! Et puis ça on l'a fait l'autre jour !
31. CH : D'accord, ok ! Et ça vous étiez tous d'accord ?
32. L : Ouais !
33. CH : Donc l'ensemble, même ceux qui font à côté↓ ? Tout le monde était:::
34. L : Hum-hum ! Hum-hum ((<i>LINE sourit</i>)) Tout le monde était d'accord ! Après, ça n'empêche pas qu'elles sont de toute façon là, les autres ! Donc si après tu as envie de la faire euh::: d'en choisir une qu'on a ↑créé, et puis de la prendre comme tu as- celles à choix, ben tu peux le faire !
35. CH : [Hum-hum::: (tu peux en faire plus) hum-hum !]
36. L : Ouais !
37. CH : Et du coup, le choix d'en avoir fait six, tu sais pourquoi, au départ, c'était comme ça ?
38. L : Ben, ça ne faisait pas six, ça faisait quatre par-
39. CH : [(trois)]
40. L : Ça faisait, ouais, ça faisait trois plus la cantonale-
41. CH : [Ouais]
42. L : quatre ! Parce que c'était obligatoire !
43. CH : [Ouais par année !] Ouais (.) Non, trois-
44. L : C'est quatre (.) par semestre !
45. CH : C'était quatre par semestre ?
46. L : C'est quatre qui est obligatoire !
47. CH : Ah oui, c'est quatre par semestre !
48. L : Ouais ! (.hhh) Donc-
49. CH : Ah oui, c'est juste ! Oui, oui
50. L : Hum-hum ! Ouais, parce que tu peux aller jusqu'à six ! Alors c'était l'idée des quatre obligatoires, en fait, et ben qu'elles soient liées à l'établissement et à la cantonale !
51. CH : Mais vous, vous en aviez plus que ça ?
52. L : Oui ! Ben nous, on en avait à chaque fois-
53. CH : [Vous en aviez deux de plus ?]
54. L : Ouais, on en avait six, je crois !
55. CH : Six au semestre ?
56. L : Ou- ouais mais moi, je n'ai jamais réussi à en faire six !
57. CH : Ouais, ouais, ouais ! Mais ça c'était pourquoi ? Enfin, c'était parce qu'il f:::
58. L : Ben parce qu'on s'était- ben du coup on s'était dit euh comme on en a besoin de quatre, on fait la cantonale plus trois d'établissement, et puis ça nous laisse encore une à faire de libre ! Même deux (.) sur les six !
59. CH : Hum-hum
60. L : Et::: euhm (.)
61. CH : Mais ce n'était pas une obligation pour vous ?
62. L : [Non] Non !
63. CH : C'était un peu::: c'était chacun qui voulait (texte inaudible)
64. L : [Ouais, c'est ce qu'on s'était dit] en fait au début !
65. CH : Ouais !
66. L : Je ne crois pas que c'était une obligation imposée par le SEPS ou::: qu'on devait faire comme ça !
67. CH : Ouais, non justement pas !
68. L : Non
69. CH : Mais c'est parce que c'est- est-ce que dans la file, vous aviez décidé que tout le monde-
70. L : [Ouais]
71. CH : devait arriver à en faire six ?
72. L : Non !
73. CH : Avec deux qui étaient facultatives où vous faisiez ce que vous voulez ? Ou est-ce qu'il y avait les quatre obligatoires et puis après ben chacun faisait comme il veut ?
74. L : [Alors] nous, on notait en::: on devait faire quatre euh, on doit en faire- nous, on suit les règles du SEPS, donc c'est entre quatre et six !
75. CH : Ouais, ouais !
76. L : On ne s'est pas dit entre nous "on doit en faire six" !
77. CH : D'accord
78. L : Mais::: comme il fallait au minimum quatre ! Ben c'est pour ça qu'on était parti au début, une cantonale, trois d'établissement ! Et après, tout ce qui est en plus ben c'est bonus, enfin c'est::: et puis ça c'est libre ! Mais::: en voyant qu'on arrive déjà- on a déjà de la peine à en faire euh::: quatre-cinq, enfin cinq ! Et ben du coup, ça nous permet d'avoir, en en réduisant une d'établissement, ça nous donne un peu plus de liberté pour la quatrième ! Voire la cinquième euh:::

79. CH : Donc maintenant, juste pour être sûre que j'ai compris, il y a la cantonale et trois ?
80. L : Hum-hum
81. CH : Donc c'est bien ce qu'il faut faire ?
82. L : [Ça c'est ce qu'il y avait]
83. CH : Ça c'est ce qu'il y avait ?
84. L : Maintenant c'est-
85. CH : Vous en avez (supprimé) une ?
86. L : Voilà ! La cantonale et deux d'établissement !
87. CH : Donc vous êtes hors euh::: vous ne respectez pas les:::
88. L : Parce que c'était trois d'établissement ?
89. CH : Ouais, normalement ! Ouais !
90. L : Trois d'établissement et une cantonale ?
91. CH : Ouais ! (.) Enfin je dis ça, hein, c'est juste pour bien avoir compris !
92. L : [Ouais, mais je crois que c'est ça], ouais !
93. CH : Moi il me semble que c'était trois d'établissement et une cantonale par semestre !
94. L : Qu'on devait faire ?
95. CH : Ouais !
96. L : Oui, mais la troisième, ce n'est pas (.) on- elle n'est pas commune à nous ! (.) Mais elle est quand même dans nos::: dans nos vignettes !
97. CH : D'accord, donc ça veut dire que- elle n'est pas commune, ça veut dire que vous pouvez la faire si vous- enfin::: vous pouvez faire celle que vous voulez ?
98. L : [Ouais] ouais ! Elle est à choix !
99. CH : Ouais ! Mais ça veut dire que vous en faites quand même quatre au final ?
100. L : Oui ! ↑Ah oui ! ↓Oui
101. CH : Ah ouais d'accord !
102. L : Ça tu es obligé de toute façon !
103. CH : Il n'y en a que deux communes ?
104. L : Ouais
105. CH : Plus la cantonale !
106. L : Exact !
107. CH : On va y arriver, hihi !
108. L : [Hahaha !]
109. CH : Ok, j'ai compris ! Bon, alors allons-y ((CH démarre l'extrait 1)) Tu arrêtes quand tu veux !
110. L : Hum-hum
111. CH : Ouais donc là, le concours il a commencé il y a un peu près euh::: 10 minutes, hein ?
112. L : [Hum-hum] Hum-hum !
113. CH : 10-12 minutes, comme ça ?
((Visionnage vidéo : commence avec les essais de Christine, Sophie et Sabrina à 95 cm))
114. L : Ouais, ça, après coup, je n'aurais pas dû les laisser jouer derrière ! (.) Parce que moi ça me déconcentrait !
115. CH : Hum-hum
116. L : Et puis elles, ça les déconcentrait ! Alors que je pense qu'avant de partir, il faut quand même être dans sa bulle un petit moment !
117. CH : Hum-hum !
118. L : Mais euh::: (.) après coup, je crois que j'ai rectifié en disant "maintenant vous ven-"- c'était peut-être même le moment où elles ont rejoint le concours, mais ça si c'était à refaire, je ne les laisserais pas- d'ailleurs, avec l'autre classe, après, je ne les ai pas laissé !
119. CH : Elles faisaient quoi, du coup ?
120. L : Ils attendaient ?
121. CH : °Ils attendaient ?
122. L : Ouais !
123. CH : Parce que là, elles faisaient quoi, déjà ? ((CH montre l'écran du doigt))
124. L : Bon là, elles, elles, il me semble qu'elles euh elles s'entraînaient sur l'autre côté !
125. CH : Ouais
126. L : Sauf que:::
127. CH : Mais d'ailleurs tu l'avais dit, hein, que tu ne voulais pas qu'elles s'entraînent sur l'autre installation ?
128. L : Ouais ! (.) Et puis peut-être qu'après, il y en a une qui m'a demandé pendant, et puis j'ai dit "si tu:::"- enfin, pour qu'elle me::: (.hhh) peut-être que j'ai- peut-être qu- il me semble que, après coup, je l'ai autorisée à le faire (.) quand même !
129. CH : Mais tu crois qu'elles font moins de bruit en restant assises à rien:::
130. L : Hum, je ne sais pas ! ((LINE rit))

131. CH : Qu'en s'entraînant ?
132. L : Mais c'est plus MOI ! Ouais c'est peut-être plus moi qui du coup euh::: (.) enfin, ça, ça me dérange que elles ((<i>LINE pointent du doigt Christine et Sabrina à l'écran</i>)) soient déconcentrées avant de partir !
133. CH : Pourquoi ?
134. L : (.) Parce que::: hihhi ! Parce que c'est un test ! Et puis::: que::: je pense quand même que::: en partant, si tu es concentrée
135. CH : Ouais
136. L : Je pense que ta performance elle est mieux que si tu es- juste avant, tu étais en train de rigoler avec quelqu'un !
137. CH : Ah ouais, ok !
138. L : (.) Mais::: euh, après c'est vrai que (.) parce qu'après- au final, quand elles, elles ont fini (.) elles étaient beaucoup plus à rester vers moi à::: peut-être pas toutes (.) après, les autres, il me semble qu'elles sont aussi parties derrière euh jouer un moment, mais (.)(.hhh)
139. CH : On verra après (texte inaudible) mais effectivement, elle, elle est venue vers vous ! ((<i>CH montre une élève à l'écran</i>))
140. L : [Ouais, mais c'est vrai-] Ouais
141. CH : Vous étiez les trois !
142. L : Voilà, ouais !
143. CH : Quand Aline et:::
144. L : °Hum-hum ! ↑En fait, c'est un peu dans le::: le fait de me dire si je les fais toutes attendre, ça peut être long, aussi !
145. CH : Hum-hum
146. L : Alors que là, au fond (.) l'idée c'était ben qu'elles elles puissent un peu- encore s'entraîner un petit peu euh avant de::: monter la barre ! Après, elles ne l'ont pas vraiment fait !
147. CH : Hum-hum
148. L : Euh::: et puis après ben une fois qu'elles ont fait le concours, les autres c'était plus pour euh::: peut-être rester encore un peu chaudes avant la fin, mais ↓c'est vrai que le temps il passait et puis euh- ben je n'ai pas eu le temps de faire grand-chose d'autre ! Mais c'était aussi- ouais (.) que::: de- au fond elles ne risquaient pas grand-chose vu que c'était la même installation que ce qu'on a fait déjà à l'entraînement ! Donc que, moi, je sois là et puis qu'elles, elles soient en train de s'entraîner, ce n'est pas des élèves qui font n'importe quoi derrière mon dos non plus !
149. CH : Ouais
150. L : Mais c'était plus le bruit ! En fait un peu la (texte inaudible)
151. CH : [(L'ambiance ?)]
152. L : Ouais, ouais
153. CH : [Ça te dérange]
154. L : Plus ! L'ambiance (.) et puis certainement les filles qui passent !
155. CH : Parce que tu ne crois pas qu'il y a aussi peut-être le côté stress, aussi ? Et du coup, d'attendre à rien faire, ça ne pourrait pas être aussi-
156. L : [Ouais]
157. CH : quelque chose de- qui- finalement tu attends assis que ce soit ton tour, est-ce que ce n'est pas un:::
158. L : Ça augmente le stress ?
159. CH : Ouais, est-ce que ça ne peut pas augmenter le stress ? Alors que s'entraîner peut-être que ça:::
160. L : °Hum-hum (.) ouais ((<i>Visionnage vidéo</i>)) ((<i>LINE rit</i>)) Ouais, là elle a eu un blocage, elle ne voulait pas refaire !
161. CH : C'était quoi, son premier essai ?
162. L : Non, troisième !
163. CH : °Troisième ((<i>LINE rit</i>))
164. L : Hum, après c'est toujours le dilemme aussi pour elle (.) euh::: qui à chaque fois me faisait l'élan euh::: droit dedans !
165. CH : Hum-hum
166. L : Et qui partait à pieds joints ! Ben je lui ai dit deux fois "Fais l'élan en courbe, pars à un pied !" Et puis après c'est aussi l'évaluation ! Je veux dire, c'est aussi ça ! Des fois c'est difficile, est-ce que pendant l'évaluation ben je vais lui donner une correction ? Ou est-ce que ça je le réserve à l'entraînement et puis::: au test, je ne dis plus rien ? Mais j'ai de la peine à rien dire ! Alors là, j'étais aussi à des moments je::: je voyais que ce n'était pas ok et puis::: je faisais exprès de ne pas le dire ! Mais je me sens quand même mal à l'aise, parce que j'ai quand même envie qu'elle- enfin de l'aider à::: à faire un meilleur saut !
167. CH : [Hum-hum]
168. L : Donc je suis aussi un peu des fois tirillée entre le::: Ben- est-ce qu'à l'- ouais, est-ce qu'à l'évaluation, je m'accorde de leur faire des::: des corrections encore à ce moment ou pas ?
169. CH : Est-ce que c'est le moment de le faire, ouais !
170. L : Hum (# 3) ouais !

171. CH : Est-ce que là, dans l'entraînement, tu avais prévu-
172. L : Ouais
173. CH : au départ, tu avais prévu 15 minutes d'entraînement ! (C'est ce que tu annonces) à peu près à 20 minutes, hein ?
174. L : [Hum-hum]
175. CH : Et puis au final, tu as prolongé quand même passablement l'entraînement !
176. L : [Ouais !]
177. CH : Ça tu l'as fait pourquoi ?
178. L : Parce que::: mais ça c'est::: presque à chaque fois qu'on faisait du saut en ↑hauteur ! Au fond (.) chaque semaine, tu peux recommencer !
179. CH : Tu as l'impression ?
180. L : Ouais ! Euh::: on a fait une leçon où on a regardé un peu les élans euh::: l'élan courbe, l'élan "partir tout droit", etc. voir un peu les différences ! Donc là, elles ont bien compris que::: enfin c'est- mon but à la fin de cette leçon, c'était qu'elles comprennent qu'il fallait faire un élan en courbe !
181. CH : Ouais
182. L : (.hhh) euh après on a eu une leçon où c'était plus le franchissement où il fallait arquer le dos, etc. (.) et puis euh::: après une leçon où on a aussi euh ben on a- j'ai fait avec l'élastique aussi beaucoup au début ! Et puis la dernière leçon euh d'entraînement un peu euh c'était euh plus avec la barre ! Et puis revoir- mais à chaque fois, j'avais l'impression que je devais refaire l'élan en courbe ! En fait, je leur dis tout le temps les mêmes choses ! Et puis euh:::
183. CH : Ça ne rentre pas ?
184. L : Ouais ! Ça a de la peine à rentrer !
185. CH : En 9e année, vous faites aussi-
186. L : On le fait chaque année le saut en hauteur parce qu'on a les joutes ! Donc, en fait souvent, soit en début d'année, soit en fin d'année, on le fait pour qu'ils puissent- parce que le système "joutes" c'est euh::: ils choisissent trois hauteurs !
187. CH : Ouais
188. L : Donc normalement c'est leur hauteur record ! Après, ils essaient de prendre cinq en plus pour dépasser le record qu'ils ont fait, personnel ! Et puis cinq en moins pour assurer le coup !
189. CH : Ah et puis ils ont trois sauts ?
190. L : Ils n'ont que trois sauts, ouais ! Avec euh- on ne fait pas tout le concours, sinon ça prend trop de temps !
191. CH : [Ouais (.) d'accord !]
192. L : Alors, on est obligé de::: de faire une fois euh réviser la technique, mais aux joutes, ils peuvent faire "ciseau" ou "Fosbury" ! Donc le "Fosbury" normalement ils le font- ben en fait, il y a déjà en 8e ! Une des vignettes (.) obligatoires, en plus-
193. CH : Hum-hum
194. L : qui est en 8e ! Donc en 8e, ils font déjà le "Fosbury" ! Et puis::: en 9e, on fait du saut en hauteur, mais c'est plus pour euh::: se remettre dans les « trois pas » euh- pour les joutes ! Mais il n'y a pas d'évaluation en 9e ! Enfin::: on n'en fait pas !
195. CH : Ouais, donc ça veut dire qu'il y a quand même un suivi de- peut-être qu'ils en font même avant, hein, mais-
196. L : Ouais
197. CH : depuis en tout cas la 8e année (.) c'est des choses qu'ils revoient chaque année !
198. L : Hum-hum ! Hum-hum !
199. CH : Et puis ça, tu as l'impression justement que ça ne rentre pas ?
200. L : [Ouais] ouais et puis, eux, ils sont souvent déçus parce qu'ils- en 7e ou 8e, ils sautaient 1m20 ! (.) Et puis elles arrivent là et puis elles sautent 85-90 cm !
201. CH : Hum-hum
202. L : (# 4) Mais::: ↓ouais ! ↑Après, là, j'ai aussi des garçons en 10e et::: eux euh ben là, j'en ai un qui m'a sauté 1m45 ! Et eux, je vois qu'ils- enfin, on voit que c'est- tu ne dois pas tout reprendre à zéro ! Mais ce n'est pas tous les garçons, mais (.) en tout cas là j'en ai quatre, c'est::: je n'ai pas eu besoin- eux ils s'ennuient, quoi, quand je- tandis que les filles, de la même classe, c'est la même chose qu'elles ! Je pourrais y passer encore euh::: trois leçons, hein !
203. CH : Hum-hum
204. L : Bon là, il y a eu les vacances ! (.) C'est pour ça que j'ai prolongé !
205. CH : Ouais, d'accord ! Tu as refait par rapport à ça ?
206. L : Ouais !
207. CH : Ouais, ouais, c'est vrai que c'est étonnant, hein ?
208. L : hum-hum
209. CH : De quoi ça peut venir, finalement ?

210. L : °Hum (.) ↑Parce que de nouveau, évaluer, pour moi, si je vois qu'à l'entraînement ce n'est pas- enfin elles ne me font même pas un "Fosbury" ! Alors que l'évaluation, c'est quand même le "Fosbury" ! (.) Ben::: je ne vois pas comment je peux évaluer euh::: (.) Enfin, je- ouais, je trouve que ça n'a pas trop de sens !
211. CH : Ouais ! Parce que ça c'était un peu ce que tu as ressenti ?
212. L : Ouais ! Et c'est pour ça que j'ai prolongé et::: mais (.)
213. CH : Parce que là, si- bon on va peut-être regarder la- on regarde la fin et puis après on discutera des élèves qu'on a vu là !
214. L : [Hum-hum::: hum-hum !]
215. CH : Donc là, on a vu euh:::
216. L : Sophie
217. CH : Sophie qui saute pieds joints !
218. L : hum-hum
219. CH : Qui a un élan euh:::
220. L : Ouais
221. CH : En diagonale !
222. L : [Ouais] Chloé qui est, qui se tape la barre et puis qui ne tourne pas, au fond !
223. CH : Ouais
224. L : Et Sabrina on ne l'a pas vue encore ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) C'était assez pratique que j'aie Fabienne euh comme assistante !
225. CH : Hum-hum ! Donc là elle te notait les::: ((<i>CH mime les bâtonnets</i>))
226. L : Oui ! Elle notait-
227. CH : Les essais ?
228. L : [Elle me notait ici]
229. CH : Hum-hum
230. L : °Hum ! Ouais !
231. CH : Alors là j'étais juste mal placée !
232. L : Voilà, de nouveau je corrige !
233. CH : Mais là, justement (.) tu le dis maintenant parce que ça te-
234. L : [Hum-hum] ((<i>LINE sourit</i>))
235. CH : t'es un petit peu embêtée de savoir si tu dois le faire ou pas ?
236. L : [Hum-hum]
237. CH : Sur le moment, c'est la même chose (.) ou pas ? Ou tu le fais spontanément ? Ou tu as aussi ce moment où tu te dis "Ah je fais quoi, je lui le donne ou pas ?"
238. L : [Non !] ↑La première, la première fois, oui ! Je me suis dit est-ce que c'est un moment où::: enfin, quand je vois qu'il y a une faute, ça me titille ! Je me dis (.) là je me- ouais, là ça me dérange, ouais, je me dis est-ce que je dois- est-ce que je dois leur DIRE (.) ou pas ? Et puis du moment que j'en ai corrigé une, après j'essaie de le faire pour toutes ! Enfin, en tout cas si je le vois euh::: si je vois que ça la fait louper::: ! Oui, j'essaie !
239. CH : Pour une question d'équité ?
240. L : Ouais ! Hihhi !
241. CH : Et du coup, ça prend du temps ? Hihhi
242. L : Oui ! Ben ouais ! Non mais oui !
243. CH : Ça prolonge, ouais !
244. L : Ben ouais !
245. CH : Ouais c'est::: ((<i>visionnage vidéo</i>))
246. L : Et puis en fait, c'est que j'y crois- je crois qu'elles peuvent réussir ! C'est ça qui m'embête ! C'est que j'ai (.) je n'ai pas::: hihhi !
247. CH : En fait, des fois, on s'implique plus qu'elles, hein ? hihhi
248. L : [Hum-hum] hum-hum, hum-hum ! Non, mais oui ! Mais Christine, je n'ai pas insisté parce qu'elle n'a pas non plus- elle m'a dit "j'arrête !"
249. CH : Ouais
250. L : Donc là euh la troisième fois, je ne vais peut-être pas insister non plus !
251. CH : °Ouais, ouais
252. L : Mais une qui fait "↑Mais Madame, je n'arrive pas !" Et puis, ben là, j'ai envie d'aller lui dire, l'aider quoi ! Là, elle a essayé trois fois et après elle m'a dit "Je n'arrive pas". ((<i>LINE parle de Christine qui n'a pas persévéré</i>))
253. CH : Mais Noélie, par exemple, au niveau de son attitude dans l'ensemble de la leçon, est-ce que pour toi, justement, elle méritait de::: (°est-ce qu'elle serait arrivée ?)
254. L : [Non, mais je pense] qu'elle, elle pourrait réussir !
255. CH : Donc tu vas plus t'accrocher ?
256. L : Ouais, peut-être !
257. CH : °Hum-hum (.) parce que c'est vrai que moi je:::

258. L : °Hum-hum
259. CH : On pourrait repasser l'extrait, mais en regardant le-
258. L : L'entraînement ?
259. CH : Ouais, l'entraînement ! Elle-
260. L : Elle ne le fait pas souvent !
261. CH : Elle s'implique un peu au dernier moment !
262. L : [Hum-hum]
263. CH : C'est un petit peu comme la choré, hein ?
264. L : [Hum-hum]
265. CH : C'est euh (.) alors je n'ai pas vu les entraînements d'avant, mais c'est-
266. L : Non, mais c'est vrai !
267. CH : Elle rentre, elle s'assieye sur les tapis::: après euh-
268. L : [Hum-hum]
269. CH : Et puis après, elle essaie quand même ! Et puis au moment où ça devient important, tout d'un coup, il y a une espèce de prise de conscience
270. L : [Ouais !]
271. CH : Et euh::: bon, on le voit souvent, hein, chez les élèves !
272. L : [Hum-hum]
273. CH : Mais::: elle, elle est un peu comme ça !
274. L : °Hum-hum ((<i>Visionnage vidéo : après 3 essais infructueux où Noélie ne franchit pas la barre, elle quitte le concours en sautillant. Puis Sophie fait un essai et saute à pieds joints</i>)) Hihih !
275. CH : Mais elle ((<i>CH parle de Sophie</i>)), tu as l'impression qu'elle n'écoute pas ?
276. L : Je lui ai dit à chaque fois, mais je crois qu'elle- elle (.) elle n'arrive p- enfin, il aurait fallu reprendre un exercice antérieur où on::: on- sans la barre, on fait gauche-droite-gauche et puis on saute sur le tapis à pieds joints ! Je n'en sais rien, mais pour qu'elle- j'ai mis le caisson aussi ((<i>LINE montre l'écran</i>))
277. CH : Ouais, ouais
278. L : Pour que::: (elle teste !) Mais j'en ai une autre dans la classe parallèle qui fait la même chose (.) à pieds joints ! Elle n'arrive PAS-
279. CH : Hum-hum !
289. L : autrement ! Par contre, elle, elle a fait des::: gros progrès ! ((<i>LINE désigne Tania</i>)) Mais parce que, comme la choré, elle s'accroche, elle y va ! Elle essaie !
290. CH : [Ouais] Bon je vais arrêter là ! À part ça, juste un truc, c'est une totale parenthèse, fais très attention avec les élèves assises !
291. L : Ah ouais, ouais ok !
292. CH : Alors pas personnellement, mais à un collègue (.) la barre est partie et ça lui a ouvert l'arcade sourcilière ! Parce que c'est vrai que tu es juste au mauvais endroit ! Et puis comme tu es assis, tu as moins de réflexe aussi et puis- enfin, c'est vraiment un truc euh::: moi je dis toujours aux élèves "Vous restez debout !"
293. L : Mais je- ouais, c'est vrai ! Je leur ai dit de rester dehors du tapis, mais à chaque fois, elle revient dessus !
294. CH : [Ouais c'est plus confortable] de se mettre sur le tapis !
295. L : Ouais
296. CH : Mais voilà, c'est::: franchement, je l'ai mis là, je me dis ouais, je vais quand même te dire que ça c'est le genre de truc après coup euh comme l'histoire des boucles d'oreilles sur le tapis euh::: On le vit une fois ! Bon ce n'était pas moi, non plus ! Hihih !!
297. L : Ouais, ouais, dès que::: ouais
298. CH : Mais::: ce genre de truc c'est toujours bien de partager !
299. L : C'est vrai !
300. CH : Alors voilà ! Mais::: alors je ne sais pas (.) justement au niveau de ce qu'on a vu là, les élèves qui étaient là, donc si on prend Sophie, typiquement-
301. L : Hum-hum
302. CH : Dans les critères que tu avais mis
303. L : Ben dans les critè- la course, ben justement ,je lui ai mis "rythme", "pied d'appel" et "élan en courbe" (.) euh::: Ben je lui ai mis un !
304. CH : Donc en fait, c'est un point pour le rythme ?
305. L : [Ouais]
306. CH : Un point pour le pied d'appel ?
307. L : [Ouais] moi je l'ai fait comme ça !
308. CH : Et un point pour (°la courbe ?)
309. L : Hum-hum
310. CH : Donc toi le rythme, c'était ok ? C'est bon !
311. L : [Ouais !] Même si elle s'est arrêtée, mais (#3) ((<i>LINE met la main au menton</i>)) mais il y a- ouais ! (.) Ouais, là, ça pourrait se discuter entre le 0 et le 1 !

312. CH : Hum-hum
313. L : J'ai mis l !
314. CH : D'accord
315. L : "Élévation", "Engagement de la jam:::be-" (.) euh::: "-des bras" et "rotation" ! °Sophie (.hhh) ((<i>LINE recherche dans la grille</i>))
316. CH : J'aime des fois bien passer au ralenti comme ça tu peux voir-
317. L : [Hum-hum, hum-hum !]
318. CH : s'ils réussissent, effectivement
319. L : Ce qu'on ne voit pas toujours à l'œil nu ! Hihhi
320. CH : Ouais ! Des fois c'est intéressant ! ((<i>Visionnage vidéo au ralenti du saut de Sophie</i>))
321. L : °Ouais, je ne suis pas sûre que la jambe elle y soit, du coup ! (# 4) Hihihhi
322. CH : Donc là, les deux points (.) "Engagement de la jambe, des bras" !
323. L : [Hum-hum]
324. CH : Mais bon, quand tu sautes à pieds joints, est-ce que c'est possible de-
325. L : [Ouais]
326. CH : monter le genou ?
327. L : Ouais ben justement ! (hhh)
328. CH : Hihihhi
329. L : Ouais, là tu es embêtée ! C'est clair ! Parce que pour toutes celles qui ont fait le ciseau, c'est compliqué pour moi d'évaluer !
330. CH : Hum-hum
331. L : Parce que::: il n'y a pas la jambe ! Enfin, il y a moins la jam-
332. CH : C'est différent !
333. L : [Oui ! Ouais c'est différent]
334. CH : Il n'y a pas le genou !
335. L : Il n'y a pas le genou, ouais !
336. CH : Ouais parce que là, "Engagement de la jambe", est-ce que-
337. L : Ouais !
338. CH : vous regardez la jambe ou est-ce que vous regardez le genou ?
339. L : [Non, c'est plus là ! C'est plus LÀ qui est bien !] ((<i>LINE montre la 3e colonne "franchissement"</i>)) En fait la dernière phrase, elle est pas mal "Montée des hanches", "Ramener les jambes", "Réception épaules", ça c'est tout ce qu'elle fait à pieds joints !
340. CH : Ouais ! Parce que là les bras-
341. L : C'est vrai !
342. CH : Ils ne montent pas !
343. L : Ouais !
344. CH : Et puis, le dernier c'était quoi ? La "Rotation" ?
345. L : La "Rotation" elle l'a fait !
346. CH : ↓Ouais, là elle l'a fait !
347. L : Ouais (.) donc euh ouais, ça se joue (plus ou moins entre deux et un) !
348. CH : Enfin si tu regardes, si on veut <i>pinailer</i> , hein (.) en fait la rotation-
339. L : Ouais (hhh)
340. CH : Ouais, elle l'a fait comme ça !
341. L : Ouais !
342. CH : [Elle a fait une espèce de saut pieds joints]
343. L : Ouais, un saut à pieds j-
344. CH : Mais elle tourne quand même, ouais, elle passe de dos on va dire !
345. L : Hum-hum !
346. CH : Voilà ! Et puis là ! Là c'est ok !
347. L : Là elle arrive sur l'épaule !
348. CH : [Les épaules] (.) ouais ! Maintenant, j'ai quand même une question ! Alors on peut regarder peut-être encore une personne- euh on va trouver encore une personne ! Ah une Tania ! Tania (.) Tania, tu lui as mis ?
349. L : ((<i>LINE indique du doigt où se trouve Tania dans la grille</i>))
350. CH : °Alors trois points pour l'élan ! Deux points (.) donc là, tu lui as mis deux points, tu te souviens ?
351. L : [Hum-hum !] Je lui ai mis deux points parce qu'il n'y a pas::: la "rotation" !
352. CH : D'accord, ouais ! Et puis là:::
353. L : Et puis là, il n'y a pas la réception sur les épaules !
354. CH : °D'accord ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
355. L : Mais là elle le loupe, hein !

356. CH : Celui-là elle le loupe, ouais ! C'est le suivant, hein, je crois, qu'elle avait réussi ? Plus tard (.) il me semble ! (elle a été éliminée, là)
357. L : °C'est à un mètre ! (Là, c'est le suiv-) Un mètre ! Elle a sauté un mètre ! (.) Je ne sais plus si là on est à 1m05 ?
358. CH : Non, là, on est à 1 mètre, parce qu'il y a (.) °c'est après 1m05 !
359. L : Hum-hum (.) Ah oui, il y 1 mètre, oui c'est juste ! Parce qu'il y a Yvana et Aline qui doivent rentrer !
360. CH : [Ouais, c'est ça !] C'est là !
361. L : Le faux pied ?
362. CH : Alors, tac ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Ouais ! Donc là, elle saute sur le mauvais pied !
363. L : (hhh) Hum-hum !
364. CH : Ok, donc tu n'as peut-être pas regardé ce saut-là, en fait ?
365. L : [Non] non, exact !
366. CH : [C'est ça, hein ?]
367. L : Oui, parce que, de nouveau, il y en a plusieurs ! J'essaie de faire un peu une euh::
368. CH : Ouais (.) °attends, je vais faire comme ça ((<i>CH passe la vidéo en accéléré</i>)) °Hop, là, on est à une minute, ouais ! Donc 1'08", tac, alors tac ! Donc là l'élan (#5) les bras (.) là c'est ok ?
369. L : Hum-hum ! La jambe aussi !
370. CH : °Le genou qui ↑monte, par contre
371. L : Elle n'est pas arquée !
372. CH : °Hum-hum
373. L : ((<i>LINE recherche dans sa grille</i>)) Ouais, là j'aurais pu même lui mettre 1 point (.) au lieu de 2 ! "Montée des hanches", °ouais ! Mais tu vois après entre les genoux et les hanches c'est des fois aussi difficile aussi de voir ! Est-ce que c'est le genou ? Est-ce que c'est les hanches ?
374. CH : Mais moi, j'ai envie de te demander, justement (.) comment tu l'as vécu en fait euh:: ben déjà en regardant là, de voir les différences des observations-
375. L : [Ouais]
376. CH : Enfin justement, est-ce que (.) en observant, est-ce que tu es à l'aise avec tous ces critères ? Est-ce que c'était gérable ? Comment tu l'as::
377. L : C'était gérable, mais je pense que ce n'était pas tout:: ce n'est pas très précis !
378. CH : [Ouais]
379. L : Enfin::, après je ne l'ai pas pris euh:: (.hhh) je (l'ai pris) un peu aussi globalement ! Le franchissement, globalement l'élév- enfin:: (.) la phase d'élan:: le- globalement, toute la phase "montée" et puis franchissement (.) Et euh:: après, je me suis aussi posé la question et puis, pendant, après j'essayais de comparer entre- l'une et l'autre et je trouve que ça correspondait assez ! Entre celles qui:: qui avaient aussi un mouvement assez fluides et:: (.) Ouais, après j'essayais de rester un peu sur les mêmes critères ! Si je voyais que toutes- souvent c'était- elles étaient par exemple- elles n'arrivaient pas:: dos à la barre ! Ben là, je ne leur mettais pas 3 ! Je leur mettais entre 2 et 1 ! (.) Après-
380. CH : [Ouais]
381. L : le "1", après je:: si elles n'étaient pas dos à la barre et puis qu'en même temps, je ne voyais pas vraiment le dos arqué, ben là, je leur mettais "1" ! Donc j'essayais de faire comme ça en fait ! Plus à déduire que à mettre !
382. CH : Ouais ! Maintenant, est-ce qu'il n'y a pas des (.) quand tu revis un petit peu ce::
383. L : Hum-hum
384. CH : Bon, on pourrait regarder- peut-être regardons la deuxième partie avec justement les deux qui sautent un petit peu plus !
385. L : [Hum-hum]
386. CH : Euh:: 1.12'20" ! Alors:: la fin du concours en fait ! ((<i>CH recherche l'extrait 2</i>)) °Ouais, ça doit être quelque part par-là ! ((<i>Visionnage extrait 2</i>)) Voilà, donc là, Tania est éliminée !
387. L : Hum-hum !
388. CH : Tu mets toujours 2 cm ?
389. L : [Ouais]
390. CH : Tu as mesuré ou pas ?
391. L : Je crois que c'est- ouais ! Oui, c'est-
392. CH : Au centre ?
393. L : Non, je n'ai pas mesuré la barre !
394. CH : D'accord ! Parce que- enfin::
395. L : Vous c'est quoi, c'est trois ?
396. CH : Non, parce que nous on a toujours cette éternelle question ! Parce qu'on fait TOUS différemment-
397. L : Hihi ((<i>LINE rit</i>))
398. CH : parce que (.hhh) moi, je fais en général- alors c'est vrai que cette année, je ne l'ai pas fait !
399. L : [Hum-hum]
400. CH : Mais je prends la règlette, là !

401. L : Hum-hum
402. CH : Et puis je montre aux élèves ! Et je leur dis voilà "Écoutez, là, vous voyez, on peut enlever un centimètre" parce que suivant la barre, des fois c'est deux, des fois c'est rien du tout !
403. L : [Ouais]
404. CH : Des fois c'est un ! Et puis il y a des collègues, ils enlèvent directement plus que ça ! D'autres, ils n'enlèvent pas !
405. L : Hum-hum !
406. CH : Donc, voilà, je me demandais comment vous faisiez, quoi !
407. L : [Ouais ! Non, alors] moi je fais::: ben souvent les barres euh::: (.) Ouais, je fais deux- mais je n'ai jamais mesuré !
408. CH : D'accord ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Parce qu'il y a des différences entre les deux, hein !
409. L : Hum-hum ! Hihhi
410. CH : C'est le porte-bonheur ou bien ?
411. L : Hihhi ! Mais c'est parce que ça lui frottait les coudes !
412. CH : Ah ! Ah oui, ça c'était (.) ouais !
413. L : Moi je trouve qu'elle ((<i>LINE montre Yvana à l'écran</i>)) elle a une meilleurs technique que Aline ! (.) Yvana !
414. CH : Hum-hum !
415. L : Ouais, °on a utilisé le tapis !
416. CH : Ouais (.) Alors si on prend son saut, là !
417. L : °Hum
418. CH : Là aussi, hein, dur à savoir à quel moment tu as vraiment euh:::
419. L : hum
420. CH : Donc l'élan ?
421. L : Tu vois que les bras ne montent pas (.) vraiment
422. CH : Ouais ! (.) Position arquée !
423. L : hum-hum !
424. CH : Genou ! (#10) Ah, tu ne lui as mis trois ?
425. L : Ouais, je lui ai mis- ouais, parce que ça c'est aussi que je compare aux autres !
426. CH : Ouais (.) Est-ce que (.) ouais, on va peut-être- Est-ce qu'on n'est pas influencé ou est-ce que tu n'es pas influencée aussi (.) par le fait qu'elle saute bien ?
427. L : [La hauteur ?] Ouais, haut ?
428. CH : Ouais, et que du coup, on a tendance- parce que tu vois- on peut regarder, hein, regarde ton::: enfin::: ce que tu fais pendant ce moment (.) par rapport aux autres !
429. L : Je leur dis de se concentrer ! Hahaha !
430. CH : Hihhi ! Là, si on regarde elle- ((<i>visionnage au ralenti de Yvana</i>)) Bon là, elle est bien !
431. L : Hum-hum !
432. CH : (Mais) Hum-hum (.) Donc euh::: elle tu lui avais mis quoi ?
433. L : J'ai mis comme Aline !
434. CH : Aussi trois ?
435. L : Hum-hum
436. CH : Et puis, si tu compares ?
437. L : Ben si je compare euh::: elle fait un meilleur saut que Aline ! En tout cas au niveau euh::: mais après elles se tournent- ouais ! (.hhh)
438. CH : La fin ?
439. L : Ouais ! Elle n'est pas complètement tournée non plus !
440. CH : Ouais ! C'est peut-être ce qui manque, la rotation ?
441. L : [Ouais] Hum-hum la rotation ! Exact ! Tandis qu'Aline, il manque peut-être euh (.) les bras !
442. CH : Ouais
443. L : Mais::: après si je regarde par rapp- ouais, par rapport à::: (.) une Tania, (.) c'est quand même mieux !
444. CH : Euh::: ouais !
445. L : Du coup- ouais-
446. CH : Ouais
447. L : Et ça peut aussi, après, ouais, c'est aussi comme ça que je- enfin::: ma logique elle était aussi comme ça ! Tania, ben::: oui, l'élan était bien parce qu'au fond, l'élan, on s'en fiche du saut après ! Ça, les 3 points, je pense que c'est les plus faciles à avoir !
448. CH : Donc ça veut dire qu'il y a quand même une influence un petit peu-
449. L : Ouais
450. CH : de la performance sur la technique ?
451. L : Ben je p-
452. CH : De manière à ce que ça donne quand même à la fin quelque chose qui soit le plus proche de la réalité ?

453. L : [Hum-hum] Ouais ! Moi je pense que de toute façon quand on a une bonne technique, on saute plus haut !
454. CH : Hum-hum
455. L : Après, c'est clair que::: il y a aussi la taille et::: (.hhh) et aussi la::: ((<i>LINE toussote</i>)) Ouais !
456. CH : Bon, il y a aussi des élèves des fois qui <sautent bien> mais qui ne décollent pas !
457. L : Hum-hum
458. CH : Et puis il y a aussi des élèves-
459. L : [Hum-hum]
460. CH : qui sautent très faux mais qui ont pas mal d'énergie et puis du coup qui pourraient sauter beaucoup plus haut s'ils étaient bons !
461. L : [Du coup ils passent ! Ouais, c'est vrai !] C'est vrai !
462. CH : Mais qui arrivent quand même avec l'énergie à sauter relativement haut !
463. L : Hum-hum
464. CH : Donc voilà ! Mais c'est vrai que::: ((<i>CH remet en marche la vidéo</i>)) Est-ce que là, tu commençais à stresser un peu avec le temps ?
465. L : Oui ! (.) Le temps et puis ben aussi le fait que::: Aline quand elle saute, elle arrive euh::: loin ! ((<i>LINE montre à l'écran à 1.14'45''</i>))
466. CH : Ouais ! Ah, le fait qu'elle tombe à côté ?
467. L : Ouais (.) ouais !
468. CH : [Parce qu'elle est tombée avant]
469. L : Ouais, exact !
470. CH : (Voilà, aussi celui-là) Il est assez fidèle, hein, le:::
471. L : [Hum-hum, hum-hum !] Elle les fait tous pareil !
472. CH : Ouais !
473. L : Mais c'est aussi pour ça que le fait de faire plus général que de regarder UN saut, ça passe ! Parce que, au final, leurs erreurs elles les répètent, presque !
474. CH : Hum-hum !
475. L : Tout le temps ! (.) Une Sophie, elle les a tous faits la même chose !
476. CH : Ouais ! Tu as un cas ici où il y en a une justement qui::: où ce n'est pas forcément le cas ?
477. L : ((<i>LINE réfléchit</i>)) Peut-être Tania ! Parce que::: ben quand elle le faisait du bon pied, ça donnait un saut beaucoup plus beau que quand euh:::
478. CH : (Elle était sur le mauvais pied ?)
479. L : Ouais ! Et puis::: (# 7) °hum
480. CH : Il me semble qu'il y a (.) Fantine, à un moment donné, qui en a fait un bien, aussi !
481. L : [Ouais] c'est possible aussi que ça variait, ouais !
482. CH : Ouais ! ↓Parce que, du coup, elle a eu (.) 2, 1 et 1 ! (.) Ok !
483. L : Ouais, parce qu'elle part à pieds joints ! Euh::: ouais, après euh- ((<i>LINE réfléchit</i>)) Je ne me rappelle plus trop Fantine !
484. CH : °Je ne sais pas si c'était- ((<i>CH essaie de rechercher le passage</i>)) °Ouais, le problème c'est que retrouver son saut, ce n'est pas forcément- elle en a fait un (.)
485. L : [°Hum-hum]
486. CH : Non, c'est égal, de toute façon-
487. L : [C'est vrai que] c'est vrai que j'aurais pu "pinailler" encore pour Aline et (.) et Yvana ! Mais quand je regarde- ↓c'est vrai- ↑mais quand je regarde toutes les performances !
488. CH : Hum-hum
489. L : C'était quand même des beaux sauts ! Mais c'est vrai que- c'est vrai que j'aurais- là j'aurais peut-être dû leur mettre euh::: j'aurais peut-être dû leur mettre::: ben, de toute façon ça ne change pas la note en même temps !
490. CH : Ouais, ouais !
491. L : [Ça ne change rien]
492. CH : Non, après je te dis ça parce que la (.) une des participantes, elle a fait aussi un concours comme ça- aussi technique ! Enfin elle a fait le concours de saut en hauteur-
493. L : [Hum-hum]
494. CH : et puis, elle a fait la technique séparément
495. L : Ah, séparé tu m'avais dit, ouais !
496. CH : Ouais, je t'avais dit !
497. L : Hum-hum
498. CH : Et puis elle, en fait, en discutant de comment elle l'avait vécu, elle avait de la peine sur euh ::: Alors, elle avait fait le choix- elle voulait ne faire que la technique, donc elle les regardait sur une hauteur qui était plus basse que ce qu'ils étaient en train de sauter tout le long
499. L : [Hum-hum]
500. CH : Et elle s'est rendue compte, aussi, que quand on sautait bas, on saute souvent moins bien !

501. L : [Moins bien !] Ah ouais, ça c'est sûr et certain ! °Ouais
502. CH : Voilà ! Donc c'était un des problèmes qu'elle a rencontré !
503. L : Hum-hum !
504. CH : Par contre, elle n'arrivait pas- ou elle avait de la peine- donc elle a trouvé une stratégie, elle a dit "voilà, les premiers sauts je regarde l'élan !"
505. L : Hum-hum
506. CH : "Et puis après le deuxième saut, je vais regarder l'appel ! Et puis le troisième saut, je vais regarder le franchissement".
507. L : Hum-hum ((<i>LINE sourit</i>))
508. CH : Tu vois ? De cloisonner comme ça !
509. L : [Hum-hum]
510. CH : Histoire de ne pas avoir autant de critères à regarder en même temps, parce qu'elle disait "je n'arrive pas à tout voir !"
511. L : [Hum-hum::: hum-hum]
512. CH : "Je n'ai pas la vidéo, donc euh:::"
513. L : Hum-hum
514. CH : On a visionné la même chose et puis elle me disait "Ouais, ben voilà, ben là effectivement euh::: sur ce saut-là, j'avais regardé peut-être l'élan, parce qu'effectivement le franchissement-
515. L : [Hum-hum]
516. CH : il n'est pas forcément euh"
517. L : Hum-hum
518. CH : Et puis l'autre chose dont elle avait aussi conscience, c'était que (.) finalement, quand ton élan est bien et puis que dans ton appel, tu montes ton genou, automatiquement tu vas quand même décoller !
519. L : [Hum-hum] hum-hum
520. CH : Et puis si tu donnes la rotation, tu vas arriver sur le dos !
521. L : Hum-hum
522. CH : Donc en fait, le fait d'arriver sur les ép- sur le::: ((<i>CH tape la main sur la table</i>)) Parce que nous on avait un critère, c'était "perpendiculaire à la barre"
523. L : Hum-hum (.) hum-hum !
524. CH : Et que c'était un double critère-
525. L : [Ouais]
526. CH : parce que- il y avait la rotation ici ! ((<i>CH montre la grille</i>))
527. L : Hum-hum
528. CH : Mais si tu fais la rotation, tu arriveras perpendiculaire ! Tandis que si tu ne fais pas la rotation, tu n'y arriveras pas !
529. L : [Ils sont tous liés, en fait, les critères !]
530. CH : Voilà ! Et ça, c'était quelque chose qui est ressorti (.) qu'elle trouvait difficile à gérer ! C'était justement cette liaison entre les critères !
531. L : [Hum-hum]
532. CH : C'est induit !
533. L : Hum-hum
534. CH : Et euh, voilà ! Et du coup, ben si- bon là, "Engagement de la jambe" c'est un petit peu différent que "Rotation du genou" directement !
535. L : Ouais
536. CH : Mais effectivement, vous vous n'avez PAS de critères-
537. L : "Arriver perpendiculaire"
538. CH : [perpendiculaire] mais maintenant, tu ne peux pas avoir un franchissement- enfin tu ne peux pas-
539. L : [arriver sur les-]
540. CH : "arquer" !
541. L : Et puis tu ne peux pas arriver sur les épaules, si tu n'es pas perpendiculaire, d'un côté ! Enfin :::
542. CH : Alors ça-
543. L : [Oui !] Oui, tu peux, mais c'est plus difficile, parce qu-
544. CH : Ouais, ben si tu regardes Aline, elle y arrive, pourtant elle n'est pas perpendiculaire !
545. L : [Ouais, c'est vrai !]
546. CH : Par contre, tu n'arriveras pas à arquer !
547. L : Ouais
548. CH : Et ici, il y en a deux qui arquent ! je crois que c'est:::
549. L : [Ouais ! Hum-hum !] Sophie et Yvana !
550. CH : Voilà ! Et pourquoi ? Parce que Sophie elle fait sa rotation avant de sauter-
551. L : Hum-hum

552. CH : donc elle arrive à arquer, comme l'exercice que vous faites en arrière avec l'élastique
553. L : Oui ! on l'a fait, ouais ((<i>LINE sourit et rit</i>)) hihi !
554. CH : Et puis elle est souple du dos, je pense ! Et puis elle arrive assez bien à donner cette impulsion de rotation !
555. L : [Ouais !]
556. CH : Donc au fait (.) voilà, enfin là, c'était ce que DORIS relevait, c'était ce côté euh::: ben finalement il y a ceux qui n'arrivent pas du tout et qui ont très peu de points ! Et puis après, ceux qui arrivent bien, ils ont automatiquement beaucoup de points !
557. L : [Hum-hum]
558. CH : Parce que finalement, les éléments vont enchaîner les autres, enfin vont déclencher les autres !
559. L : [Ouais] ((<i>LINE hoche la tête</i>))
560. CH : Mais après, elle, elle n'arrivait pas en l'occurrence à gérer, sur l'ensemble du concours, chaque fois tous ces critères de manière sûre !
561. L : [Hum-hum]
562. CH : Donc elle a préféré cloisonner !
563. L : Ouais, mais ça peut être une bonne idée ! Moi je me suis- moi je me suis plus dit j'essaie de- enfin (.) je sais les critères dans ma tête, je les connais, plus ou moins ! Après c'est vrai que, dans ma tête, inconsciemment un saut, ben je regarderais plus l'élan aussi !
564. CH : Hum-hum
565. L : Parce que je ne peux pas regarder l'élan plus la montée, plus- donc forcément je::: celles- elles avait plusieurs sauts, trois essais en plus à chaque fois ! Alors si une fois j'avais vu l'élan, ben la deuxième fois je regardais ben l'élan mais je voyais vite que c'était le même, et puis du coup je passais peut-être à::: à regarder les deux autres critères !
566. CH : Hum-hum
567. L : Mais:::
568. CH : Donc tu fais- ouais, tu penses que tu le faisais quand même un petit peu ?
569. L : [Ouais, je le faisais quand même !] Et c'est pour ça que j'avais besoin de plusieurs sauts ! En un saut, j'aurais dû faire une vidéo, je pense ! Parce que ce n'est pas possible en un saut de regarder tout ça !
570. CH : [Ouais] Ouais, ouais, ouais !
571. L : Mais là, le fait qu'il y ait plusieurs essais, plusieurs sauts, ça m'a un peu plus tranquillisée à::: à me dire que je regarde- enfin je::: et puis aussi j'essayais de le faire apr- mais je n'ai pas forcément mis les points tout de suite, mais après, à me dire que je me rappelle de sa performance (.) et j'essaie de le::: enfin- et puis du coup, je regarde les critères à ce moment-là, avec le souvenir que j'ai de la performance !
572. CH : Ouais
573. L : Mais ça fait que ce n'est pas forcément précis ! C'est vrai !
574. CH : Ouais ! Alors au final, bon, ce n'est pas forcément précis, mais au final, donc <ce que tu obtiens ici> ((<i>CH regarde la grille</i>)) Bon, il y a encore ça qui va entrer en ligne de compte ((<i>CH montre la dernière colonne correspondant aux points attribués selon le pourcentage de la taille</i>)) mais finalement-
575. L : [Oui, mais ça ne rend presque pas, hihi !] Hahahah !!!
576. CH : Hihhi !!! C'est un peu euh :::
577. L : Ben ouais ! Mais dans mon autre classe, il y en a quand même euh::: deux::: ou t- deux filles- ouais non, deux filles- non, une fille je crois qui a réussi !
578. CH : Ouais !
579. L : Et puis euh- non, deux filles parce qu'il y en a une qui est très grande, mais elle a réussi malgré qu'elle soit très grande !
580. CH : Ouais
581. L : Et euh::: par contre tous les garçons, ils ont eu les deux points ! Donc c'est- je pense que c'est juste ce que je te disais, c'est que ça favorise quand même les garçons !
582. CH : [Ouais] Ouais !
583. L : Et peut-être que les filles, il faudrait (.) peut-être mettre 60% et 70% au lieu de- bon, même si on mettait 60, je ne suis pas sûre que ce soit::: ↑Ouais ! Peut-être que 60-70, ça pourrait jouer !
584. CH : Ouais, descendre un peu !
585. L : [Parce que, du coup] ce serait égal aux gars qui::: souvent ben::: un gars moyen, il fait quand même deux points, parce qu'il arrive quand même à sauter (.) mais en même temps, je veux dire, du moment que- en fait, c'est ça qui joue le plus ! ((<i>LINE montre les premières colonnes de la grille</i>)) Parce que::: si c'- tu vois ?
586. CH : Par rapport au barème ?
587. L : Ouais (hhh)
588. CH : Alors attends, je n'ai pas regardé-
589. L : En fait, il faut faire parfait ! Il faut faire trois, trois, trois pour que ÇA ((<i>points liés au pourcentage de la taille</i>)) ça ait une influence, dans la note !
590. CH : Mais ça, est-ce que ce n'est pas un problème, justement ?
591. L : [Ouais, ça c'est un problème,] moi je trouve ! Hum ! ((<i>LINE sourit</i>))

592. CH : Ouais, parce que ça veut dire que finalement (.)
593. L : Hum-hum (.) Ouais, c'est un problème ! Je suis d'accord- Non, en fait (.hhh) oui, parce que::: par contre, pour avoir "Réussi" c'est deux, deux, deux que tu peux faire ! Par contre, pour avoir "BR"-
594. CH : Hum-hum
595. L : Euh::: ouais, là tu dois faire deux, deux euh- trois, trois, trois, vu que c'est neuf (.) plus deux ! Donc là c'est un problème pour moi, ouais !
596. CH : Bon, si tu fais trois, trois, deux, ça va aussi (.) plus deux !
597. L : Non
598. CH : Tu arrives à dix, non ? Trois, trois, deux, ça fait huit, plus deux, dix !
599. L : [Ah ouais !] Ah ouais, tu peux avoir un point (.) ouais !
600. CH : [Ouais, tu peux perdre un point]
601. L : Ouais, mais seulement un !
602. CH : Mais genre tu ne montes pas ton bras et puis:::
603. L : Ouais !
604. CH : Encore faut-il que l'enseignant l'ait vu à ce moment-là !
605. L : Hum-hum ! Hihhi ((<i>LINE rit</i>))
606. CH : Ouais (.) ↑Ouais !
607. L : Ouais
608. CH : [Mais au final,] ça veut dire quoi ? Ça veut dire que ça favorise (.) ça devrait favoriser un peu (.) tout le monde de manière- enfin, ouais, ce n'est pas évident, hein ?
609. L : Ouais, ce n'est pas facile de réfléchir là-dessus parce que (.)
610. CH : Ouais
611. L : Ben d'un côté, celui qui a réussi à faire quand même 70- à sauter 70 pourcents de sa- moi je trouve que ça n'a pas::: pas beaucoup d'impact, du coup !
612. CH : [Ouais]
613. L : Ça veut dire que tu as réussi à sauter 70 pourcents de ta::: taille, c'est quand même euh pas mal, je trouve !
614. CH : Alors en imaginant un élève, justement, qui n'a pas forcément de technique, mais qui saute quand même sur le bon pied, mais je veux dire qui part un peu en diagonale, un peu style "ciseau"
615. L : [Hum-hum]
616. CH : Un saut assis, un peu comme Tania a fait avant !
617. L : [Hum-hum]
618. CH : Du coup euh::: Tania elle est::: ((<i>CH regarde dans la grille</i>)) Non, peut-être pas là, ouais bon ben on prend l'exemple de Fantine, voilà ! Fantine, par exemple !
619. L : [Hum-hum::: Hum-hum]
620. CH : Non, parce que Fantine c'est- ouais, quelqu'un qui a vraiment du "pep"
621. L : Ouais
622. CH : Mais qui (.) qui va assez haut ! Du coup, il arrive à::: à peine à "Réussi" ?
623. L : Hum-hum ! Si la technique, elle n'est pas bien, ouais, il arrive à peine à "Réussi" !
624. CH : Mais là, ils pouvaient marquer quatre points ? ((<i>CH montre du doigt la quatrième colonne</i>))
625. L : Oui ! C'était- si tu as "TBR", c'est deux plus deux, ouais !
626. CH : Et puis pourquoi pas trois ? Et puis un ?
627. L : ((<i>LINE réfléchit</i>)) Je ne sais pas !
628. CH : Pour simplifier ?
629. L : Je pense qu'on s'est dit "plus deux" pour euh::: si tu arrives à::: 70% et puis si tu arrives à 80%, tu as encore "plus deux" ! Donc forcément, si tu arrives 80%, tu arrives "plus euh:::" ((<i>LINE met la main sur le menton et réfléchit</i>))
630. CH : Ouais, parce que du coup QUATRE points, c'est quand même beaucoup !
631. L : Hum-hum
632. CH : Plus quatre
633. L : Ouais
634. CH : Mais là, ça veut dire que finalement (.) celui qui n'est pas très bon en technique, mais qui arrive à sauter haut (.) il pourrait gagner quatre points ici !
635. L : Hum-hum
636. CH : Ce qui lui permettrait de compenser là ? ((<i>CH montre les trois premières colonnes</i>))
637. L : [Ouais]
638. CH : Mais celui qui saute à 70%, ce qui est quand même déjà pas mal, hein ?
639. L : Hum-hum
640. CH : Ben lui par contre, il n'y arrive pas, parce qu'il n'a que deux points ! Est-ce que c'est juste ça ?
641. L : ((<i>LINE réfléchit</i>)) Ben il arrive à atteindre son "Réussi" (.) en fait !
642. CH : Ouais (.) ouais, mais celui qui saute 80%, ce qui n'est pas forcément énormément plus haut ! Enfin-

643. L : Ouais ! C'est quand même (.) là, ça fait quand même 10-15 cm de plus !
644. CH : °Ouais, quand même ouais (.) ↓ouais
645. L : Mais c'est plus (.) moi, je trouve que c'est plus que- ben ouais, là c'est vrai que ça accorde plus d'importance à la technique !
646. CH : Ouais
647. L : Ça ((<i>LINE montre la quatrième colonne</i>)) c'est un peu un petit bonus à la fin !
648. CH : Ouais:::
649. L : Mais au ↑final, je trouve que quand je regarde (.) ben c'est quand même juste ! Enfin, dans le sens- après on aurait pu mettre- enfin, on aurait pu mettre "R" pour elle ((<i>LINE rit</i>)) et puis::: monter tout- enfin (.) je trouve- ouais, mais je dis, par rapport aux filles, une Christine, Fantine et::: Noélie, Fabienne et Roberta, c'était un peu les moins bonnes prestations !
650. CH : Hum-hum
651. L : Alors après, oui, par contre il y a une grande différence entre ceux qui ont eu peut-être deux points ! Par exemple, une Christine elle a fait cinq points, c'est presque "Réussi" ! Et puis une::: Fabienne qui n'en a fait que deux !
652. CH : Ouais
653. L : Donc là aussi, Christine, pour moi, elle a quand même euh::: enfin il y avait quand même une- c'était mieux que Fabienne !
654. CH : Ouais
655. L : Et là, elles ont quand même la même note !
656. CH : Ouais
657. L : Donc- ouais, peut-être que ce que je ferais, si c'était à refaire, je réverif- le barème je le changerais un peu ou je mettrais peut-être plus bas, là ! ((<i>LINE montre du doigt le barème</i>)) Il faut vraiment faire un saut euh::: ouais ben::: je pense jusqu'à- ouais (.) je pense que je mettrais le "Réussi" à cinq peut-être ! ((<i>Actuellement il est à six</i>)) Et puis après, peut-être que j'irai à::: huit ou sept (.) Ouais, je ne sais pas ! Que ce soit quand même (.) parce que tu as le droit, tes sauts ils ne sont jamais parfaits de A à Z !
658. CH : Ouais, c'est difficile !
659. L : C'est pour ça que moi, je trouve que c'est presque trop difficile euh::: en gros le "Bien réussi" c'est tout ça réussi ! ((<i>LINE montre les quatre colonnes puisqu'il faut dix points pour avoir "BR"</i>))
660. CH : Ouais, ça veut dire que c'est pour ça certainement qu'à Yvana et Aline-
661. L : [Ouais]
662. CH : tu leur as mis des trois points à chaque fois
663. L : [Voilà !]
664. CH : Alors que-
665. L : Exact !
666. CH : Ce n'est pas parfait non plus au °niveau de:::
667. L : [C'est parce que je sais ça,] aussi !
668. CH : Hum-hum ! Mais du coup, c'est vrai que là, bon en l'occurrence elle a 2 points pour le pourcentage, parce qu'elle est grande aussi, hein ?
669. L : Hum-hum
670. CH : Là, elle n'est pas forcément avantagée ?
671. L : Non ! Et puis (.) mais je pense que::: elle saute beaucoup plus haut que ce qu'elle a fait là, hein ! C'est juste que:::
672. CH : C'est ce qu'elle disait en tout cas, hein ?
673. L : Oui ! Elle dit qu'elle saute- mais c'est possible, moi je pense qu'elle saute clairement 1m30 ! Mais::: elle n'est pas::: (.) Là, enfin c'est aussi- moi d'un côté, ça je trouve que c'est juste, parce que ça ne reflète pas::: ni ben les entraînements, c'est un peu comme la choré, hein ! Faut pas se leurrer ! Pendant les entraînements, Ben- en plus à chaque fois elles ont eu leur barre à elles pour pouvoir euh (.) Enfin ce n'était pas elles qui devaient attendre ! Elles avaient leur propre::: je met- un (texte inaudible) plus haut que l'autre ! Du coup, elles étaient presque deux ou trois, des fois il y en avait (.) il y avait Nora qui rejoignait, enfin, selon à quelle hauteur c'était ! Mais, là, elles ont pu ↑monter, elles avaient un deuxième tapis à dispo, même-
674. CH : Elles l'ont fait ou pas ?
675. L : Oui ! Elles l'ont fait ! Ouais, elles l'ont fait ! Mais:::
676. CH : [Elles l'ont fait, ok !] Donc ce n'était pas une question d'engagement ?
677. L : Non ! Mais, pour moi, là c'est de la concentration aussi !
678. CH : Hum-hum !
679. L : Alors est-ce que si elles avaient commencé depuis plus bas, peut-être que::: elles auraient été plus dans le concours ? Peut-être le fait d'avoir rejoint après coup, elles étaient peut-être moins dedans ? Le fait qu'il y ait des gens qui soient- du coup aient fini , qui::: ben aussi c'-
680. CH : Ouais, il y avait le rangement, hein, aussi ?

681. L : [Ouais, il y avait-] Enfin, voilà, tout ça, ça peut faire euh::: ouais, peut-être que::: au final, le mieux pour cette évaluation, le mieux ce serait de les mettre sur un banc, l'une après l'autre, elles font leur concours (.) "Réussi" tu vas sur un- comme je fais avec les petits ! Et puis comme ça, ben il n'y a pas de mouvement, c'est vraiment- tu es en mode euh::: test ! Alors (.) mais ↑c'est long ! ↓Moi je trouve que c'est long ! Mais ça fait partie du concours !
682. CH : Hum-hum
683. L : Où là ::: ben ouais-
684. CH : Et puis le::: le faire justement euhm::: dédoublé ? C'est-à-dire qu'elles font leur concours elles-mêmes avec une- Fabienne, hein c'est ça ?
685. L : Hum-hum
686. CH : Fabienne qui est::: en l'occurrence pas blessée ou alors une blessée qui s'occupe du tableau sur un caisson ? Elles gèrent leur concours finalement la même chose que si c'était toi !
687. L : Hum-hum
688. CH : Et puis du coup un autre concours ici ((<i>CH montre l'écran</i>)) qui se passe et puis du coup deux concours en parallèle ?
689. L : Hum-hum ! Mais après je fais comment pour les évaluer ? Techniquement ?
690. CH : Alors voilà ! Mais :::
691. L : Il faudrait que je dédouble, il faudrait que je fasse du coup une leçon où::: la dernière leçon de l'entraînement je regarde trois sauts (.) Elles choisissent la hauteur qu'elles veulent me montrer et puis je fais la technique !
692. CH : Hum-hum !
693. L : Et puis la fois d'après je fais un peu le petit concours euh (.) ou la première période
694. CH : [Bon tu peux aussi] passer un moment avec ce groupe-là et puis après aller un moment-
695. L : Ouais !
696. CH : Tu n'as peut-être pas la vue- mais en même temps, si on regarde le nombre de sauts que Aline et Yvana ont fait-
697. L : °hum-hum
698. CH : Tu ne les as pas énormément vues, non plus !
699. L : Non, c'est vrai !
700. CH : Donc euh:::
701. L : Ouais, c'est vrai !
702. CH : Vu qu'elles attendent de tout façon !
703. L : Hum-hum
704. CH : Mais ça, est-ce que pour toi c'est quelque chose qui serait envisageable ou tu as quand même ce besoin finalement de voir toi si c'est réussi ou pas ? Ou est-ce que tu leur fais confiance quand même ?
705. L : [Non, en tout cas] pour la barre euh::: le concours, si la barre tombe ou pas, je pense qu'elles peuvent clairement gérer elles-mêmes !
706. CH : Ouais
707. L : Ça oui ! (# 3) Ouais c'est vrai ! Ça pourrait être une idée ! (.) Bon après, ce qui les a peut-être perturbées, c'est que moi, les entraînements, je les ai fait un peu là ! Les deux tapis là et là !((<i>LINE montre sur l'écran</i>)) Et puis là je les ai mis euh:::
708. CH : Mais alors- ouais ! Ouais, ouais, ça peut faire, hein !
709. L : Ouais ((<i>LINE sourit</i>))
710. CH : C'est vrai ! Non, alors après bon tu les connais mieux que moi, c'est vrai que::: la concentration tu le vois aussi peut-être, hein !
711. L : [Hum]
712. CH : Est-ce que c'est ça::: est-ce que::: après il y a plein de facteurs, hein, c'est toujours ce- ben justement, est-ce que aussi le fait que ce soit un jour (.) va savoir, elle peut être indisposée cette ↑semaine-là !
713. L : [Hum-hum]
714. CH : Et puis après, il y a des jours où on est performant et des jours où on l'est moins aussi ! Mais après, quand on regarde le saut d'Aline, on voit que techniquement il y a quand même cette rotation qui manque !
715. L : Hum-hum
716. CH : Pour passer les dix centimètres de plus-
717. L : Hum-hum
718. CH : C'est ça qui va le faire, hein ?
719. L : [Hum-hum (.) clairement ouais] Mais avec l'autre classe, ben je voulais faire l'éval aussi les deux périodes le lundi, mais sauf que c'était le lundi de la reprise ! Quand j'ai vu (.) en plus c'est lundi après-midi, ils sont beaucoup plus excités ! Enfin, c'est::: beaucoup plus di- enfin un groupe beaucoup plus difficile ! Là, je les ai fait s'entraîner et j'ai fait l'évaluation en une période le vendredi ! Alors c'était un peu chaud niveau <i>timing</i> , mais::: j'ai eu l'impression que::: du coup, comme on a eu un entraînement (.) encore avant, ben::: ça a donné des choses mieux !
720. CH : Ouais ! Ouais

721. L : Que là, c'était un peu ben::: direct ! Euh::: ouais ! Direct euh::: ouais !
722. CH : Ouais, donc le fait qu'il y ait eu les vacances ?
723. L : Ouais
724. CH : (Elles n'ont pas) pu se conditionner ?
725. L : Ouais ! Ça je pense que ce n'était pas idéal !
726. CH : [Tu n'as pas pu leur dire] le mercredi on fait le concours-
727. L : Ouais et puis re::: peut-être euh::: (.) ouais, peut-être refaire deux-trois petits exercices euh::: et puis du coup, mes corrections je n'aurais peut-être pas eu besoin de les faire aussi pendant ! Je ne sais pas !
728. CH : Hum-hum !
729. L : Là, je me sentais aussi un peu coupable en même temps de me dire ben je les évalue alors qu'on a- depuis les vacances, on ne s'est pas vraiment ré-entraînée !
730. CH : Hum-hum !
731. L : Donc il y a aussi ce côté où::: ben (.) d'un côté, si elles loupent, peut-être que je prends un peu la responsabilité aussi !
732. CH : Ouais, ouais, ouais
733. L : Que::: avec l'autre classe j'ai moins senti euh::: ouais (.) je me suis sentie ben voilà, c'était::: celles qui loupent, c'est déjà celles qui::: ne s'entraînent pas ! Et::: je suis quand la même chose, parce que je les ai quand même corrigées pendant qu'elles faisaient, donc euh ((<i>LINE sourit</i>))
734. CH : Ouais, ouais !
735. L : Toi quand tu les évalues, tu dis des::: tu leur dis des commentaires ?
736. CH : J'ai de la peine à me taire aussi moi !
737. L : Ouais
738. CH : Ouais, ouais ! Mais c'est drôle parce que justement, j'ai des collègues qui ne sont justement pas du tout comme ça ! C'est l'évaluation et du coup, c'est:::
739. L : [Hum-hum]
740. CH : C'est aucun retours ! Et puis moi je n'arrive pas- mais moi je n'arrive jamais à me taire, de toute façon !
741. L : Hihih
742. CH : Même dans l'arbitrage, je n'arrive pas ! Je n'aime pas arbitrer, j'aime bien euh (.) j'aime bien enseigner, mais arbitrer, je n'aime pas ! Je le fais aux joutes (.) aux tournois ! Là, je n'interviens pas ! Mais autrement je, je n'arrive pas !
743. L : [Ok (.) hum-hum] ((<i>LINE sourit</i>))
744. CH : Mais oui ! Et puis il y a des fois, la même chose, je me dis "Bon allez, là c'est l'évaluation, je leur ai tout dit, je::: ↓ je me limite à ça !"
745. L : [Hihih]
746. CH : ↑ Mais après (.) au fond de moi, je me dis mais finalement (.) quel est mon but ?
747. L : Hum-hum
748. CH : Tu vois ? Parce que moi, j'estime, quand même un peu- enfin quand je réfléchis, je me dis que si je réagis comme ça, c'est peut-être parce que justement, je pense que dans l'évaluation tu peux encore apprendre ! Et si tu as raté ton premier saut-
749. L : Ouais !
750. CH : Si on te donne un conseil ou si on te fait réfléchir à quelque chose-
751. L : [Ouais]
752. CH : Ben peut-être que le suivant, tu vas avoir le déclic !
753. L : Hum-hum
754. CH : Parce que c'est le jour de l'évaluation, aussi !
755. LINE Hum-hum, hum-hum ! ((<i>LINE sourit</i>))
756. CH : Parce qu'il y a ce côté émotionnel et puis il y a ce côté énergie !
757. L : [Hum-hum ! Hum-hum, je dis ça aussi] ((<i>LINE sourit</i>)) Hum-hum
758. CH : Et que du coup-
759. L : Et concentration !
760. CH : Ouais !
761. L : Ouais
762. CH : Et que du coup, c'est (.) ben un- ouais, une aide en plus ou un petit commentaire ou même un petit exercice ! Ben comme- "voilà, tu as un caisson, ben va vite faire un saut sur le caisson juste pour te rappeler cette rotation !" Ou:::
763. L : [Hum-hum ::: hum-hum]
764. CH : Ben peut-être que c'est petit truc qui va::: qui va faire que ! Donc ouais, moi j'ai exactement les mêmes soucis de::: je n'arrive- les concours de saut en hauteur, pour les terminer, je trouve que c'est toujours galère ! C'est pour ça que moi maintenant, je fais comme je t'ai dit, c'est que:::
765. L : Tu fais en deux, ouais !

766. CH : Je fais en deux et je les laisse gérer le tableau ! Donc ça ((CH pose la main sur la grille)) ! Ils sont tout contents !
767. L : Hum-hum
768. CH : Souvent il y a les blessés qui s'occupent de ça ! Parce que nous les blessés, en fait, c'est nouveau maintenant, mais (.hhh) à partir de Noël on ne les envoie plus à la bibliothèque-
769. L : Bon, nous non plus, hein, normalement !
770. CH : Les certificats médicaux, on les garde !
771. L : [Ah !] Ah::: ! Ah ouais, non alors nous-
772. CH : [Tu vois ?] On les garde et en fait les élèves on les intègre et puis on les::: on les implique si tu veux ! On les implique dans l'arbitrage
773. L : Ah ouais ?
774. CH : On les implique dans des activités euh::: réfléchir avec nous, on essaie- enfin, moi je fais en tout cas !
775. L : Hum-hum
776. CH : Et puis typiquement, ben voilà, j'avais deux blessés qui ne pouvaient pas faire du saut en hauteur, ben elles géraient ça ! Et en l'occurrence c'était des 11° où je n'ai pas fait l'évaluation technique ! Mais, voilà, je pouvais m'occuper du jeu ↑à côté et puis être là un peu euh en aide-
777. L : Hum-hum !
778. CH : justement !
779. L : Mais du coup, ce n'était que la performance ?
780. CH : Pour les 11°, ce n'est que la performance !
781. L : Ce n'est pas technique ?
782. CH : Non ! Et puis 10e, il y avait la technique !
783. L : Bon, après ça peut aussi être une idée de::: pendant qu'elles font le concours, tu mets une vidéo et tu fais vite- tu fais à la maison après le::: mais ça te fais du boulot en plus !
784. CH : Ben on en revient à ça ! Est-ce que c'est::: après, je trouve que- est-ce que c'est le but recherché ?
785. L : °Non
786. CH : Tu vois, là finalement (.) en visionnant, c'est vrai, tu te rends compte que::: peut-être que là tu as mis un point de plus , un point de trop !
787. L : [Hum-hum]
788. CH : Mais au final (.)
789. L : [Ouais, ouais !] Moi (je suis d'avis-)
790. CH : Est-ce que ça aurait changé grand-chose que tu regardes tout ça ?
791. L : Non
792. CH : Après, tu peux te sentir euh::: (.) ben comme tu l'as dit, je pense qu'inconsciemment peut-être que tu l'as réalisé aujourd'hui, de te dire ben finalement j'ai quand même cloisonné les parties, je n'ai pas forcément regardé tout sur chaque saut !
793. L : Hum-hum
794. CH : Et puis sur la durée, ben voilà, j'arrive à me rendre compte (certainement-)
795. L : Mais, mais je pense que je suis quand même logique avec tout le monde, en fait !
796. CH : Ouais
797. L : Il n'y a pas de::: non, mais dans d'autres éval, ce n'est pas forcément le cas !
798. CH : [Ouais, ouais]
799. L : Tandis que là, euh::: ouais, quand je regarde la performance globale de::: d'une, ben j'ai l'impression que c'est- par rapport à une autre qui a fait plus ou moins la même performance, elles ont plus ou moins la même évaluation !
800. CH : Ouais
801. L : Et ça (.) en tout cas par rapport à ça, je trouve que c'est juste !
802. CH : Ouais ! Tout à fait ! (.) Ah ouais, donc c'est la preuve que ce::: on va dire ce fonctionnement de regarder sur la durée-
803. L : [Hum-hum]
804. CH : convient ?
805. L : Hum-hum
806. CH : Euh::: enfin (.) °te convient en tout cas !
807. L : Mais après, c'est vrai qu'il n'y a de nouveau pas la notion de::: de progression ! Je trouve que c'est dur de l'inclure dans ces éval ! Une, par exemple, une Tania qui au début n'arrivait PAS à sauter ! Elle me saute quand même 1 mètre euh::: et puis sa technique elle était quand même assez::: bonne !
808. CH : Hum-hum
809. L : Enfin si on regarde, elle ne se tourne pas, mais elle n'a jamais fait de saut en hauteur !
810. CH : Hum-hum !
811. L : Hum ! Ben:::
812. CH : Mais est-ce que, elle, tu penses qu'elle en souffre ?

813. L : Non, non, je ne pense pas !
814. CH : Parce que, voilà, il y a aussi ça, à se poser comme question !
815. L : [Hum-hum::: Hum-hum]
816. CH : Est-ce qu'au final, elle est contente d'avoir progressé ?
817. L : Non, mais Fabienne elle m'a fait mal au cœur !
818. CH : Ouais
819. L : Alors qu'au final, ben c'est vrai que je lui ai trouvé d'autres activités et puis je pense qu'elle était, elle retiendra ça du saut en hauteur ! C'est qu'elle était toute contente de pouvoir (.) ((<i>LINE sourit</i>)) et puis ça c'est aussi une chose, elle savait les noms de chacune d'entre elles ! Et le lendemain, j'ai fait des équipes, et puis j'en ai pris euh::: je ne sais plus qui j'ai pris euh Noélie et::: non, Sophie et Nora pour tirer les équipes ! Et puis j'ai dit "vous commencez par tirer les classes d'Accueil", comme ça je suis sûre qu'elles sont euh::: réparties ! Elles ne savaient pas leurs noms ! Et du coup, j'ai pu rebondir, à dire "mais vous vous rendez compte qu'hier Fabienne elle a fait tout le concours de saut en hauteur, à vous mettre des petites croix, des ronds et qu'elle savait à chaque fois qui c'est qui passait !" Et puis ce n'était pas dans l'ordre, hein ! ((<i>LINE sourit</i>))
820. CH : Ouais
821. L : Et::: ouais, là tu te rends- enfin, tu te rends compte que, au final, ben elle, je pense, que ça lui a quand même- ben elle était contente, je pense, de m'aider et puis d'avoir un rôle comme ça ! Mais sur le moment quand elle n'a pas réussi, moi ça m'a fait mal au cœur !
822. CH : Ouais (.) Ouais, ouais ! Après, voilà, effectivement c'est::: je pense que c'est aussi des::: ton tempérament, hein ?
823. L : Ouais
824. CH : Qui fait que tu::: ben on l'a vu aussi pour d'autres choses, hein ?
825. L : [Ouais ! Mais] c'est peut-être aussi- c'est peut-être aussi moi, j'ai- enfin, j'ai tout le temps été douée à la gym quand j'étais jeune ! Et du coup pour moi, un échec c'était dur !
826. CH : Hum-hum
827. L : Mais du coup, j'ai de la peine à me positionner en::: enfin, à- ouais, à me mettre à la place de::: ben d'une fille pour qui ce n'est peut-être pas son truc la gym ! Ben elle, elle s'en fout !
828. CH : Ouais
829. L : Mais MOI, je me dis que peut-être c'est horrible pour elle, en fait, de vivre ça ! Parce que pour moi c'était horrible de vivre ça !
830. CH : Ouais ! Ouais, je comprends tout à fait, parce que pour moi c'est pareil, donc euh:::
831. L : Hahaha ! ((<i>LINE rit</i>))
832. CH : Ouais, ouais, mais je pense, hein ! Je pense qu'on::: je pense qu'on reproduit beaucoup (quand même ce qu'-) ouais, ouais !
833. L : [Ouais] Et comme- Pour moi, j'ai eu de la peine à concevoir qu'elles peuvent ne pas être emballées par faire un concours de Saut en hauteur, parce que:::
834. CH : Hihhi !
835. L : Hahaha !
836. CH : Mais c'est prenant !
837. L : Ouais ! Mais du coup- ouais, ou même une éval, qu'elles la prennent à la légère !
838. CH : Ouais
839. L : Et c'est- ouais, c'est comme tu disais avant, tu es peut-être plus impliquée même qu'elles ! (.) Mais::: ouais ! Mais du coup, c'est un peu frustrant des fois aussi !
840. CH : Ouais, c'est pour ça peut-être quand même que- ben je pense qu'impliquer les élèves pour faire ce genre de travail-
841. L : Hum
842. CH : ou les faire euh::: être <i>coach</i> ou je ne sais pas quoi !
843. L : [Hum-hum]
844. CH : Ça peut être une solution !
845. L : Ouais, c'est vrai !
846. CH : Et puis aussi de::: de leur demander quand même (.) régulièrement <ce qu'ils pensent de ce qu'ils font>
847. L : [Hum-hum]
848. CH : Ils ne sont pas forcément habitués, je trouve, de manière générale à l'école, à ce qu'on leur demande ce qu'ils en pensent !
849. L : Hum-hum
850. CH : Et des fois, on est étonné, parce que, au final, c'est:::
851. L : [Ils donnent des réponses !]
852. CH : Ils donnent des réponses et puis c'est aussi une habitude d'être écoutés !
853. L : Hum-hum

854. CH : Voilà ! Et euh::: et je trouve que::: moi je rentre de plus en plus là-dedans, je dois dire ! Autant pendant des années, vraiment c'était::: ce n'était pas la peur d'entendre- c'était plus le côté je dois être efficace et puis je dois faire un maximum de ↑trucs et puis-
855. L : [Ouais]
856. CH : Alors que maintenant je me dis ben non, prends ce moment pour euh::: voilà, pour juste savoir un peu euh::: avoir des retours ! Et puis même des fois, de manière individuelle, pas forcément devant tout le groupe !
857. L : Ouais, en groupe, ouais !
858. CH : Mais je trouve que finalement on a les::: on peut se rendre compte aussi d'autres fonctionnements, qui ne sont pas comme le nôtre !
859. L : Hum-hum
860. CH : C'est vrai ! Parce que je pense qu'en tant que prof de sport, malgré tout, on reproduit beaucoup notre schéma, hein ?
861. L : Hum-hum
862. CH : Ce qu'on a vécu euh:::
863. L : Ah c'est sûr !
864. CH : Ouais et même les::: je pense que les craintes que tu as pu vivre toi aussi en tant qu'élève ou les::: je ne sais pas, les frustrations ou les::: ben certainement que ça va ressortir ! J'en discutais avec une collègue aussi qui elle, justement, avait très peur des- elle n'aime pas les agrès, elles n'aimait pas ces trucs-là !
865. L : [Hum-hum]
866. CH : Et puis encore maintenant quand elle fait des agrès, c'est un truc euh::: justement, elle est super tolérante ! Parce que::: parce que quelque part ça fait miroir, tu vois ?
867. L : [Hum-hum] Hum-hum
868. CH : Et puis euh:::
869. L : Ouais, mais c'est comme, moi, des fois, trouver les mots pour motiver, c'est dur pour moi de les trouver ! Parce que pour moi, on n'a JAMAIS dû utiliser ces mots !
870. CH : Ouais !
871. L : Ça a toujours été::: enfin, je ne comprends pas qu'on ne puisse pas être- enfin je comprends qu'on puisse ne pas être motivés, mais les mots- enfin d'utiliser des mots ben pour les motiver, pour euh (.) j'ai de la peine à les dire !
872. CH : Ouais
873. L : Parce que::: pour moi c'est presque logique d'être motivés !
874. CH : Ouais ! C'est implicite ?
875. L : Ouais
876. CH : Ouais, ouais !
877. L : Mais ça, c'est::: des fois, je me trouve face à des élèves où::: ouais, ils n'aiment pas, ils::: et j'ai- moi, j'ai envie qu'ils ressortent en ↑aimant !
878. CH : Ouais
879. L : Et j'ai la peine à accepter qu'ils ressortent, mais qu'ils n'aimeront toujours pas
880. CH : Ouais
881. L : Et que moi je n'ai pas réussi à faire qu'ils changent ! Je me trou- j'accorde peut-être trop d'importance, des fois à::: que MOI je peux faire changer leur vision ! Mais ouais:::
882. CH : Ouais, en tout cas de cette manière-là ! Parce que peut-être que Fabienne, comme tu disais hein ?
883. L : [Oui ! En tout cas de cette manière-là !]
884. CH : Peut-être (que pendant cette leçon) elle était toute contente de faire comme ça, elle s'est sentie utile !
885. L : Hum-hum
886. CH : Et puis que ça lui a fait (.) voilà, du coup, c'est ce dont elle va se souvenir euh:::
887. L : [Hum-hum] ouais, clairement ouais !
888. CH : par la suite, hein !
889. L : Hum-hum
890. CH : Ouais, c'est vrai ! Mais c'est bien de-
891. L : Mais ce n'est pas du sport du coup, hihhi ! C'est ÇA ! ((<i>LINE rit</i>))
892. CH : Après qu'est-ce qu'on recherche ? Voilà !
893. L : Ouais-
894. CH : La question de qu'est-ce qu'on recherche ? Est-ce qu'on recherche qu'elles passent toutes 1m40 ?
895. L : Non
896. CH : Ou est-ce qu'on cherche à les sociabiliser ? À les::: ouais, ça c'est:::
897. L : [Hum-hum] hum-hum !
898. CH : Quel est le rôle de la gym, hein, finalement ?
899. L : Hum-hum
900. CH : Ouais !

901. L : ((<i>LINE réfléchit</i>))
902. CH : Ouais ! Mais globalement sur la manière dont tu l'as vécu ? Sur le moment, cette évaluation ?
903. L : Hum, je l'ai assez bien vécue pour euh:::
904. CH : Ouais
905. L : Par rapport à- ouais ! Je dirais que sur celles que tu es venue voir (.) les Anneaux, je l'ai bien vécue ! Le Saut en hauteur, je l'ai bien vécu ! Après les autres c'étaient peut-être un peu (.) Ouais, plus difficile, où je me::: ouais, là, je suis sortie en me disant que c'était quand même- ça a pris de ↑tem:::ps !
906. CH : Hum-hum
907. L : Mais ça c'est aussi le Saut en hauteur, je crois ! Ou en tout cas sous cette forme avec une installation ! Mais::: ↑ouais ! (.) Ouais, j'étais assez::: contente !
908. CH : ok
909. L : Mais après <est-ce que je le referais>, ouais, exactement la même chose ? ↓Je ne sais pas ! ↑Mais les critères ne m'ont pas posé trop de problèmes, par rapport à d'autres, des fois ! (Je dirais-) ouais, je trouve que ça correspond pas mal aux critères, au fond, du Saut en hauteur ! Donc ce que tu entraînes ! Après, c'est vrai que des fois ce qui est plus difficile, c'est que tu en as beaucoup, et puis ben de tout regarder en même temps ce n'est pas possible !
910. CH : Ouais
911. L : Mais je n'avais pas la pression à me dire "il faut que ce soit parfait", je me suis plutôt dit "je regarde la performance un peu globale sur chaque saut" et puis j'essaie de::: après de- avec ce dont je me souviens de::: assez rapidement après le saut, quand elle a terminé, c'est là où j'essayais de me rappeler le::: les sauts qu'elle a fait !
912. CH : Hum-hum
913. L : Et puis euh::: après je notais les critères- enfin, je notais les points !
914. CH : D'accord !
915. L : °Donc euh ouais
916. CH : Et puis le stress à la fin ? Enfin le stress, le temps qui avançait ?
917. L : [Ouais]
918. CH : Est-ce que ça, ça t'a dérangée dans ce::: dans ce cadre-là ((<i>CH montre la grille</i>))
919. L : [Non, je ne crois pas !] parce que::: je les lâche quand même souvent cinq minutes avant pour qu'elles aient bien le temps de se changer ! Le mercredi, elles ont la récré ! Je me suis dit que même si je dépassais de trois minutes (.) Enfin voilà, elles vont râler, mais ce n'est pas grave !
920. CH : Mais tu as pu faire la même observation pour les dernières que pour les premières ?
921. L : oui ! (.) Mais:::
922. CH : [Tu as l'impression d'avoir été équitable par rapport à ça ?]
923. L : Oui
924. CH : D'accord (.) ok. Bon tip-top, merci !
925. L : Pas de souci ! Tu veux prendre en photo ça ?
926. CH : Oui, volontiers !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

M. Étude de cas : ARTHUR

ARTHUR EC 20170908 - 151TP

1.	CH : Alors donc euh::: si tu peux me dire un petit peu euh::: par rapport à cette année, comment tu vas::: comment tu vas, comment tu penses mener ces évaluations ?
2.	A : Euh::: Bon, alors là on fait l'endurance, donc on va évaluer le 12 minutes, la régularité et la distance. Pour moi, avec eux, donc la classe euh::: 9 euh::: 10-11 DES, ben, il y a d'autres problématiques d'abord, avant que::: la matière en soit ! Donc je les connais déjà, c'est déjà bien. Mais pour moi, c'est d'abord ne pas avoir des problèmes avec eux et ensuite et ensuite, si, si ça c'est bon, on peut travailler::: donc je suis beaucoup dans le faire::: euh::: faire pour faire entre guillemets, et puis si cela se passe bien, on peut faire des petits jeux, à côté, rugby et compagnie ! Euh pour la course, euh::: je les fais courir un maximum, je ne regarde même pas pour l'instant le, la::: régularité ! Pour moi, le but c'est vraiment qu'ils courent ! Euh::: tu vois, parce qu'il n'y en a pas beaucoup qui font du sport à côté, mais::: Ouais, juste qu'ils apprennent à courir::: Avec d'autres classes, j'ai essayé de travailler avec l'application euh::: <i>Runtastic</i> euh::: mais pour eux c'est trop::: compliqué, trop complexe !
3.	CH : Tu as essayé ?
4.	A : Non::: justement, je me suis posé la question, avec toutes les autres 10e::: je ne le fais pas avec les 9e, je commence 10 et 11, je le fais::: mais avec eux euh::: ((léger sourire)) bon, je ne sais pas encore exactement, mais je ne pense pas que je vais::: que je vais travailler avec cela ! Pour moi avec eux, c'est vraiment important qu'ils fassent des tours de terrain, qu'ils prennent aussi un peu de plaisir à courir, si c'est possible ! ((Rires)) Et::: voilà ! La régularité, je vais peut-être pas tellement l'entraîner, mais::: j'espère que::: si on court, ben ils vont un peu la découvrir par eux-mêmes.
5.	CH : D'accord, donc tu ne vas pas forcément axer les entraînements là-dessus, mais tu vas quand même faire l'évaluation régularité ?
6.	A : Oui, oui
7.	CH : Avec la forme du 12 minutes ?
8.	A : Bien sûr qu'après, à chaque fois qu'on court euh::: on fait un tour de terrain, je leur dis "Ok, ben vous avez fait le premier tour en 5 minutes, on va chronométrer le 2e et puis on va voir ce qu'il se passe ! Et vous travaillez par rapport aux sensations" ! Est-ce que::: euh::: c'était trop rapide, donc je suis trop fatigué ? Ou est-ce que c'était trop lent, je suis moins fatigué ? Ou::: voilà, des choses comme ça !
9.	CH : Mmm:::
10.	A : Mais très::: très globalement, je ne vais pas entrer dans::: dans le::: dans les détails de la régularité !
11.	CH : Et puis ça, c'est une décision que tu as prise par rapport à une expérience que tu as pu avoir l'année passée ? Ou par rapport à::: quoi ?
12.	A : Mais je me suis dit, en fait, je ne vais pas::: pour moi, hein::: je ne vais pas, entre guillemets, perdre du temps en leur expliquant qu'il faut être régulier::: on va faire des, des petits tours euh::: une minute de course, donc il faut faire la même distance::: mais je me suis dit, ok, on court on court et je pense que si tu cours, bon ben je l'ai vécu sur moi, mais après::: est-ce que c'est la même chose avec les élèves ((sourire)) ? Si tu prends l'habitude de courir, tôt ou tard tu vas::: tu vas prendre ton rythme::: tout seul !
13.	CH : D'accord, donc::: Ah ouais, un peu le côté adaptatif, un peu ?
14.	A : Voilà !
15.	CH : D'accord, donc c'était un peu une idée de::: ok d'accord, ah ouais !
16.	A : Mais c'est::: c'est une expérimentation !
17.	CH : Donc tu ne l'as jamais fait comme ça les années passées ?
18.	A : Ben j'ai::: je me suis rendu compte que je tends plutôt à faire comme ça::: mais je ne l'ai jamais fait comme ça ! Donc euh:::
19.	CH : C'est expérimental !
20.	A : Voilà ! On va dire ça ! ((sourire))
21.	CH : D'accord, ok ! Ouais::: D'accord et ben tu vois, du coup on verra si::: Mais là du coup, les::: les entraînements que tu as pu faire::: tu en as fait combien jusqu'à maintenant avec eux ?
22.	A : Euh::: un::: Aouh ((rire-sourire)) parce qu'ils ont eu la piscine et puis cette semaine, c'était pas moi ! Mais::: ouais, dès que::: là, c'est vraiment "Courez, courez, faites des tours de terrain, et puis::: ne pas marcher::: est-ce qu'il y a quelqu'un qui a marché ? Pourquoi tu as marché ? Est-ce que tu ne peux pas diminuer ton rythme ? Sans, sans même chronométrer pour l'instant !
23.	CH : Ok et puis ça se passait comment ?
24.	A : Je ne sais pas parce que ((rire - mal à l'aise)) j'étais pas là, mais::: bien dans le sens qu'ils ont fait 3 tours quand même ! 3 tours de terrain !
25.	CH : Ah ouais, toi tu restais::: et puis ils faisaient 3 tours ?
26.	A : ::: C'était mercredi, alors je n'étais pas là !

27.	CH : Ahhh !
28.	A : Euh c'était mardi, pardon !
29.	CH : Ah::: t'étais, t'étais::: Ah mais oui, c'était quand il y avait le::: Ah ouais, donc c'était le remplaçant qui a fait !
30.	A : Mais il m'a dit que::: ça a marché donc::: ils ont quand même fait 3 tours::: et moi je pense que, entre moins courir ou plus courir, ben c'est mieux de courir un peu plus ! Et::: mais rien, juste pour le fait de courir aussi, hein !
31.	CH : Ouais, ouais, ok ! Alors d'accord, d'accord ! Ça marche::: Et puis autrement, alors le::: par rapport aux autres évaluations, est-ce que tu as déjà plus ou moins imaginé euh::: comment t'y prendre ?
32.	A : Pas sur l'année, mais jusqu'à Noël ! Euh::: ben il y a, une fois qu'on, on va aller en salle de gym, ben il y aura le Tchoukball ! Avec eux, je vais commencer assez vite, parce que j'aimerais ben jouer pas mal de temps ! Aussi pour ce tournoi si on le fait ou pas::: les joutes de 10e ! Euh::: avec eux, je garde toujours le::: l'évaluation d'établissement qu'on a::: il y a toujours les débats qu'on a autour de ça ::: je pense qu'elle est bien ! Mais je vais::: partir assez vite sur le jeu::: en plus on est treize, donc ça nous permet vraiment de jouer::: pas mal de temps, sans::: qu'il y ait des gens qui font des pauses, etc. Donc voilà, pour moi, encore une fois, c'est euh::: je vais essayer, hein de faire beaucoup, beaucoup, de jouer ou bien de courir beaucoup::: et puis peut-être que les choses viendront seules !
33.	CH : Ouais, donc tu vas faire une approche plus globale ? Enfin un petit peu l'approche par le jeu !
34.	A : Ouais, je ne vais pas commencer à jouer, le Tchoukball, non parce que sinon c'est un peu la cata ! Mais disons, je ne vais pas forcément dire "ok aujourd'hui on travaille la défense, aujourd'hui on travaille euh::: l'attaque !" Je vais prendre des situations de jeu::: et puis on va axer les interventions plutôt sur la défense un moment, et puis ben bien sûr que si je vois que c'est la cata, ben à ce moment-là, ok, j'arrête, et on travaille la::: mais j'aimerais partir du, du jeu global et puis ensuite voir si ça va comme ça ou bien si je dois intervenir ! Pas::: le contraire !
35.	CH : Pas l'inverse ! Ouais, ouais ! Et puis du coup, tu as déjà réfléchi un petit peu à comment tu vas::: organiser la chose par rapport justement à ces phases de::: de jeu ? Euh::: parce que tu disais qu'actuellement, tu ne voulais pas faire directement le jeu euh::: forme finale avec toutes les règles, c'est ça ? Enfin::: ou::: ?
36.	A : Ouais !
37.	CH : Donc tu sais déjà::: enfin tu vois un petit peu déjà comment tu veux::: procéder ou::: ?
38.	A : Tu::: j'aimerais bien essayer de, c'est une idée comme ça, mais::: c'est juste une idée, je n'ai pas encore pensé exactement::: J'aimerais bien commencer avec un jeu assez basique::: donc effectivement marquer un point quand il y a le rebond ! Et puis tu les laisse faire et puis peut-être construire des::: ben voir "ok qu'est-ce qu'il se passe si je cours avec la balle ?" Ben ce n'est pas bien, du coup, ok ben on met la règle qu'on ne court pas avec la balle !
39.	CH : Ok donc co-construire les règles un peu avec eux, enfin::: ?
40.	A : Ouais, mais je ne sais pas si::: si ça va::: si ça va être possible, mais vraiment partir d'une forme euh::: le but en soit, c'est de jouer un maximum ! De bouger un maximum ! Donc voilà, mais pas::: leur dire, surtout à eux "Ok ben vous allez essayer direct !" euh, donc voilà ! Mais plutôt- qui a dit ça le::: en formation continue ? Quelqu'un a dit exactement la même chose::: dans un atelier::: peut-être que tu n'étais pas avec moi ! ?
41.	CH : Ben::: ben c'était, c'était au handball, non, qu'il y avait un petit peu cette optique-là::: jeu euh::: ?
42.	A : Non::: moi je me rappelle que::: quelqu'un a dit exactement ça et puis je me suis dit "Ah ben:::"
43.	CH : Mais la co-construction des règles, tu dis, ou bien quoi ?
44.	A : Oui ! Ouais !
45.	CH : Ouais mais je crois que c'était, je crois que c'était justement euh::: Non c'était pour le:::
46.	A : C'est pas, c'est pas important, mais justement, je me suis dit, on joue, on joue, on joue::: et puis forcément on va découvrir des choses::: on va découvrir que si on est à 3 en défense, couché et ben c'est plus facile de rattraper la balle etc. Mais oui, pour ça il faut vraiment qu'on, qu'on joue à fond.
47.	CH : C'était la conférence !
48.	A : C'était::: ouais !
49.	CH : C'était la conférence où il a dit qu'il fallait::: ouais ! Ok et puis ça, euh::: l'année passée, tu avais déjà fonctionné un petit peu dans ce sens-là ?
50.	A : Mmmmm::: Non ! L'année passée justement, j'étais plutôt très:::
51.	CH : Technique ?
52.	A : ::: Très technique et je jouais par secteur. Euh::: c'était bien aussi, mais::: je me suis aussi rendu compte que finalement on a, on a axé beaucoup sur la technique et pas assez sur le jeu ! Et si j'arrive, idéalement, à::: à découvrir toute la, toutes les parties techniques grâce au jeu, c'est, c'est le rêve, mais:::
53.	CH : Ouais ! Parce du coup, concrètement, qu'est-ce que tu observais ? Enfin je veux dire, tu le voyais comment que ça ne jouait pas ?
54.	A : Ben disons, je voyais que, ben déjà c'est beaucoup plus difficile::: ben il y a celui qui::: qui n'arrive pas et celui qui arrive, comment::: ben tout le monde fait les mêmes exercices et c'est frustrant pour celui qui est fort::: et puis celui qui n'arrive toujours pas, ben il rame::: Donc je me dis ben dans le jeu, en fait, chacun peut un

	peu::: tu fais de la différenciation sans la faire, parce que::: parce qu'on joue ! Donc celui qui arrive tout de suite, ben il va marquer 15 points ou bien il va attraper 15 balles::: et puis, et bien l'autre, il va devoir se, se bouger pour essayer de se mettre à niveau. Je trouve que ça pourrait me faciliter un peu::: la tâche.
55.	CH : Ouais !
56.	A : Mais peut-être que non ? ! ((<i>rire</i>))
57.	CH : Parce que dans le Tchouk, justement l'année passée, c'était::: qu'est-ce qui te dérangeait finalement dans le::: ouais, au niveau du résultat ? Parce que l'approche techn::: parce qu'après, tu te dis "bon ben voilà, tu as l'approche techniciste, euh::: tu as envie de changer parce que, justement, tu penses que c'est mieux de faire du global, mais::: par rapport aux élèves, c'est justement un observation que tu as pu faire sur la::: c'était quoi, la transposition de-
58.	A : Non, c'était juste le fait que:::
59.	CH : L'engagement ?
60.	A : Ben::: je me disais "Ok ben il y a::: je ne sais pas::: la moitié de la classe qui a vraiment envie de jouer et puis l'autre moitié qui::: qui n'arrive pas encore à faire::: un pas, quand tu lances avec 3 pas !
61.	CH : Ah ouais, le côté différence de, de niveau, en fait !
62.	A : Ouais, les différences de niveaux, donc à ce point-là, moi je me dis ben je dois essayer de trouver des, de différencier un peu les exercices, mais à ce point-là, ça, ça devient vite compliqué::: avec 4 ateliers::: et 4 ateliers à 2 exercices par niveau par atelier, disons ! Pour moi, ça c'est vraiment compliqué à mettre en place ! Du coup, je me dis ben à ce moment-là, ben tu enlèves tout ça, tu fais un match et puis là, en fait, dans un match il y a::: c'est déjà différencié, parce que chacun fait::: ce qu'il arrive à faire !
63.	CH : Ouais ! Et puis tu arrêtes dans le match les moments pour euh::: expliciter les choses, d'accord !
64.	A : Et après tout d'un coup, si je vois qu'il y a quelque chose qui ne marche pas, ben ok on va travailler 10 minutes sur euh::: la position de défense. Mais je::: est-ce que ça sera::: possible de le faire, est-ce que je vais être efficace::: ? Hummm ((<i>sourire</i>))
65.	CH : Expérimental ! ((<i>rire</i>))
66.	A : Oui ! ((<i>sourire</i>))
67.	CH : ((<i>Rires</i>)) Ouais ok, d'accord ! Et puis après la transposition avec l'évaluation ? Parce que l'évaluation, finalement, tu vas la faire à quel moment ?
68.	A : Je vais voir un peu comment on avance ! Si on a assez de temps et puis que, que::: idéalement, ce serait bien de clôturer le tout avant le tournoi ! Parce que comme ça, on arrive au tournoi "ben c'est la dernière fois que vous faites du Tchoukball", mais je ne vais pas::: c'est clair qu'avant le tournoi, la priorité c'est quand même celle de::: de préparer l'équipe, pour qu'elle joue::: donc si on arrive avant, c'est mieux, sinon c'est pas grave ! Je préfère jouer trois périodes de plus avant et puis ben prendre deux périodes après pour la faire. Mais c'est vrai que, idéalement, tu fi::: tu commences ton cycle et tu finis avant::: le tournoi et puis le tournoi, ça clôture tout, mais:::
69.	CH : Mmmm !
70.	A : Donc ça, je ne me pose pas tellement de souci si je dois le faire avant ou après:::
71.	CH : Mais pour toi, cette évaluation, elle est utile ? Enfin, est-ce que justement, tu la vois comme quelque chose qui est::: un aboutissement ou euh::: enfin, je ne sais pas::: tu la perçois comment ?
72.	A : Mais elle est utile dans le sens que::: ben tu as un moment où l'élève est seul devant la classe, déjà, donc euh::: voilà ! C'est une certaine pression ! Et puis ben en une minute tu vois toutes les phases de- de jeu, bien sûr sans adversaire, mais tu vois tout ! Et::: essaie de faire la même chose dans le jeu, c'est trop compliqué, je n'arrive pas ! Disons, ou bien tu le fais, mais sur cinq heures de leçon ! ((<i>sourire</i>)) Donc tu fais cette évaluation comme ça tu vois toutes les phases (.) tu vois aussi l'engagement des- de chaque personne, donc euh::: voilà, je pense que c'est:::
73.	CH : Ouais, il y a le côté, en fait, où chaque, chaque élève fait la même chose::: et il n'y a pas de::: ouais ! D'accord, ouais::: Ok !
74.	A : Mais::: Ouais, ça reste euh::: très schématique et puis, voilà, tu::: tu peux louper une passe, tu perds la moitié des points, mais bon::: voilà, c'est aussi ce::: voilà cette idée de se dire "Ok, ben j'ai 20 élèves qui me regardent, ok, je dois donner le meilleur de moi-même !" Et puis je pense que c'est::: c'est bien, mais::: c'est aussi parce qu'on doit faire cette évaluation ! (Rires) Voilà:::
75.	CH : (Rires) Alors, si, si on avait pas l'obligation, tu ne le ferais pas forcément ? Enfin, je veux dire, si on n'avait pas l'obligation::: Si on ne l'avait pas dans notre planification, et puis qu'on avait dit "Ben voilà il faut 3 évaluations d'établissement !"::: tu ne ferais pas forcément ça ?
76.	A : Non::: pas forcément ! Pour moi, le but final, c'est quand même de, d'être capable de jouer ! Mais::: voilà, c'est clair que c'est aussi bien de, d'évaluer tôt ou tard quelque chose, mais::: évaluer une personne dans le jeu dans une équipe à 7::: c'est vraiment compliqué !
77.	CH : Ouais !
78.	A : Donc euh::: voilà, ben on verra, effectivement, qu'on fasse cette évaluation comme ça::: et puis on verra !

79.	CH : Ouais, ok ! ça marche, ouais ! Ça marche::: Euh::: maintenant pour les 10e, je n'ai pas la brochure, mais je me souviens quand même::: Ah ouais, l'évaluation de Coordination ! Tu vois ? Celle avec le dribble sur un banc, la corde à sauter::: euh::: ça, est-ce que tu as déjà::: ?
80.	A : Euh::: alors je l'ai faite pour la première fois l'année passée avec deux classes::: je trouve vraiment moyen comme évaluation:::
81.	CH : C'est ce que tu m'avais dit:::
82.	A : Parce que c'est::: ben déjà, franchement tu la, tu l'entraînes très rapidement::: si tu veux ! Et::: voilà::: je ne vois pas tellement le but de faire cette évaluation ! Il y a des choses assez::: Ok, là dribbler avec 2 ballons sur le banc::: ok, mais::: ok, ben tu fais cette évaluation et puis::: quoi ? Alors pourquoi ne pas intégrer cet exercice dans le basket quand on fait du basket ! Les aller et retour avec la corde à sauter, euh::: ((<i>sourire</i>)) Voilà, je ne trouve pas tellement intéressant et les élèves non plus je pense::: Peut-être c'est moi qui n'ai pas rendu le truc intéressant, hein !
83.	CH : Parce que l'année passée tu l'as faite, hein ? Et puis tu l'as faite euh:::
84.	A : Je l'ai vraiment faite parce qu'il fallait la faire:::
85.	CH : Ouais::: et puis tu l'avais faite en une fois ? Enfin::: sans l'intégrer:::
86.	A : Je l'ai faite en une leçon:::
87.	CH : Sans l'intégrer forcément justement dans autre chose ?
88.	A : Ouais ! Peut-être que c'est aussi pour ça que::: je me rends compte que ce n'est pas assez intéressant, mais::: Je n'ai pas encore pensé comment l'aborder::: tout ! Mais je ne vais pas la refaire comme l'année passée, parce que, vraiment, j'avais l'impression, moi et les élèves, « ok il faut qu'on fasse ça ! Ok c'est bon, c'est bon ! Ok on passe à autre chose ! » Mais::: ouais, je trouve que ce n'est pas très très intéressant ! (<i>rires</i>)
89.	CH : Ouais d'accord ! (<i>rires</i>) Et puis::: euh::: sinon on a la::: je ne sais pas, est-ce qu'il y a une autre évaluation::: enfin, par rapport à::: tu vas faire le saut en hauteur ? Bon ça je pense que::: le concours de saut en hauteur euh::: tu l'as planifié aussi en novembre, j'imagine ?
90.	A : Oui ! Oui, mais pas l'évaluation !
91.	CH : Ouais juste les::: le concours !
92.	A : Les hauteurs, ouais !
93.	CH : Voilà donc là, il n'y a rien de particulier ! Euhm::: On avait quoi encore ? Ouais, il y avait le jeu, il y avait le foot, en fait, typiquement, voilà, toi qui est un spécialiste du foot::: Euh, l'évaluation foot comportement de jeu:::
94.	A : Ouais ?
95.	CH : Ben je ne sais pas::: Là, là par rapport à ça::: tu:::
96.	A : Alors au début, quand je l'ai::: je l'ai regardée, je me suis dit::: Pffff ouais::: Après je l'ai faite et en fait:::
97.	CH : Donc tu l'as faite en 3-3 comme dans la consigne ?
98.	A : Oui à 3-3 effectivement, tu n'as pas le droit de ne pas jouer ! Si tu es quelqu'un qui n'aime pas le foot ou bien qui ne bouge pas, etc::: ça se voit tout de suite ! Et puis les deux autres coéquipiers, ben::: ils ne peuvent pas jouer parce que::: c'est deux contre trois ! Donc pour ça, ça, ça bouge les gens !
99.	CH : D'accord, donc il y a le côté où ça te, ça, entre guillemets, ça t'oblige un petit peu ou ça te::: ouais ça te force à bouger ? ça t'implique !
100.	A : Voilà ! Après, bon l'année passée, j'avais deux euh::: 10VP, très enthousiastes ! J'aurais pu leur faire faire ce que je voulais et puis ils étaient enthousiastes ! Donc ça s'est bien passé aussi pour ça::: Mais on passait vraiment une période, à faire des mini tournois, 3 contre 3, tout le monde bouge::: euh, c'est bien ça ! Maintenant, si tu n'as pas le niveau technique, c'est vraiment contraignant, parce que::: parce que tu joues contre un garçon qui fait du foot et puis tu n'as juste aucune chance ! Mais par contre, tu peux bouger, tu peux euh::: tu peux déranger l'adversaire et ça on le voit tout de suite ! Donc au début j'étais un peu comme ça, mais finalement, c'est, c'est, c'est un bon jeu ! Mais ok, bien sûr que la forme de l'évaluation c'est comme ça, mais même juste faire, justement, des mini tournois comme ça, c'est::: c'est::: il y a un bon rendement ! Si tu as deux salles à disposition, bien sûr::: parce que c'était le cas en P10, donc:::
101.	CH : Ah on avait deux::: tu pouvais dédoubler ? Ah ouais, parce qu'évidemment, en P10 ça c'est l'avantage !
102.	A : Ouais::: Ben sinon tu es à::: 12 élèves et puis les autres 10 euh::: Mais aussi ça, ben tu fais des matchs très courts et puis c'est très intense aussi !
103.	CH : Donc ils étaient en autonomie et puis::: ils tournaient ?
104.	A : Oui::: Après, pour les critères d'évaluation, euh, dans ce cas-là, c'est très subjectif ! Tu as les trois euh::: niveaux ! Par euh::: « parfois, souvent et toujours », je ne sais plus:::
105.	CH : Se replie efficacement en défense, euh:::
106.	A : Alors ça c'est:::
107.	CH : Mais justement, comment tu as fait ça ? Parce que, du coup, tu as procédé::: tu as fait le::: ils ont joué en entraînement et après il y a eu l'évaluation, un jour ?
108.	A : Oui ! Par contre, euh::: quand tu fais l'évaluation::: Ok ben tu regardes Karine et puis Karine, en fait, tu l'as déjà regardée euh::: pendant le, pendant trois cours ! Et en fait, il y a ça aussi qui, qui reste ! Et tu, tu sais ce qu'elle a fait les trois cours précédents, donc euh::: est-ce que j'évalue sur le cycle entier ou bien je regarde

	seulement ces cinq minutes ? Et je me suis rendu compte que, voilà, je savais déjà que, ben Lionel il fait du foot, il a toujours été top::: donc je regarde 30 secondes, je vois qu'il est top, ok::: "toujours - toujours - toujours" ! Et c'est bon ! Donc euh::: ((<i>sourire</i>)) Voilà ! Je leur avais dit "Ok, on s'entraîne et puis aujourd'hui on fait l'évaluation", mais finalement je me suis rendu compte qu'il y avait déjà tout le vécu derrière qui me disait ok, ben lui c'est déjà tout bon ! Lui, a::: ((<i>sourire</i>))
109.	CH : D'accord, mais tu t'es retrouvé avec des cas où justement tu étais embêté ou::: ou ça a roulé ?
110.	A : Ben disons que::: je ne sais plus les::: trois::: « Parfois »::: euh::: « Souvent »:::
111.	CH : Ouais c'est « Parfois », « Souvent », « Toujours » !
112.	A : Ouais, je ne sais plus, mais c'est::: c'est très dur de- de- de les différencier ! De- de::: « Toujours », est-ce que c'est toujours ? C'est jamais toujours ! ((<i>Rires</i>)) Et du coup, ben::: la moitié des fois tu mets celui du milieu (.) pour ne pas te tromper, pour ne pas le pénaliser, mais::: pour ne pas::: le surestimer, donc voilà ! Mais après tu sais que::: il y a le barème derrière et si tu mets un 2, c'est le bon nombre, donc je ne sais pas si tu comprends ?
113.	CH : Ouais, ouais, ben je comprends, ouais, ce que tu veux dire c'est que tu vas, tu vas quand même pondérer en::: aussi de manière à ce que finalement, le résultat soit:::
114.	A : Moi je vois le résultat final:::
115.	CH : Voilà, en cohérence avec l'élève en question ?
116.	A : Voilà, exactement !
117.	CH : Voilà c'est ça ! Donc il y a une anticipation et puis du coup, tu vas un peu adapter les points en fonction de ce que tu estimes que l'élève mériterait dans ce que tu as pu voir, quoi !
118.	A : Ouais je fais un peu le contraire que..
119.	CH : Donc les points, c'est un peu alibi ? Enfin, c'est un peu::: ?
120.	A : Oui !
121.	CH : Ouais, donc tu pourrais très bien faire comme ça en observant euh, le jeu, sans avoir le parfois, souvent, toujours::: et pouvoir mettre une évaluation qui correspondrait finalement à::: ce à quoi tu arrives ?
122.	A : Oui, par contre, après pour le feedback pour eux, ben c'est bien d'avoir ces 3 trois éléments, comme ça tu leur dis "Ok, ben tu as euh::: tu t'es replié bien en défense, par contre le niveau technique, ben on voit que ce n'est pas bon, mais:::". Des choses comme ça !
123.	CH : Ouais, ouais, ouais !
124.	A : Mais alors ça, le foot, c'est, c'est assez sympa !
125.	CH : Donc ça, ça marche assez bien dans cette formule-là ?
126.	A : Oui !
127.	CH : Et tu vas le refaire comme ça cette année ? Tu vas re-fonctionner de la même façon ?
128.	A : Je pense, ouais ! Après::: voilà, comment motiver quelqu'un qui n'aime pas le foot et qui n'aime pas jouer contre les trois copains qui font du foot ? Donc ça, c'est une autre question ! ((<i>Sourire</i>))
129.	CH : Ouais, ouais, ok ! Et puis l'évaluation::: parce que je pense à cette évaluation de Volley qui n'est pas forcément encore trop définie sur euh::: tu sais en fin de 10e année:::
130.	A : ::: du 4-4 !
131.	CH : Ouais, enfin je ne sais pas exactement quelle forme on a définie::: enfin on a choisie !
132.	A : Non, le jeu c'est en 11e !
133.	CH : Ouais justement ! 4-4, c'était::: parce qu'on en discutait avec DORIS, c'est plutôt les 11e où c'était du 4-4 et du coup, il y a une évaluation::: en 10e, technique, voilà ! Mais c'est ça que::: qui doit être euh:::
134.	A : Ce n'est pas celle de toujours ?
135.	CH : Ben, c'est une qui doit::: qui est un peu en discussion et puis euh::: DORIS devait réfléchir à ça, je crois, ça fait partie de ces évaluations auxquelles elle doit réfléchir ! Mais euh::: Mais du coup euh::: enfin voilà, donc ça tu n'as pas forcément pensé encore::: plutôt au 2e semestre ?
136.	A : Non::: par contre, si::: je veux être cohérent un peu avec mon idée, ce serait celle de les amener très rapidement vers le jeu 4-4 ! Et après, ben, de prendre à chaque fois à quelques personnes et puis de travailler peut-être la manchette, qui ne va pas et tout::: plutôt que de dire "Ok, on travaille tous la manchette 15 minutes, on travaille tous la passe haute 15 minutes et tout::: Mais l'année passée, j'ai fait comme ça::: et finalement, je pense qu'il faut::: au Volley, je pense qu'il faut::: passer par ce côté technique, parce que::: parce qu'il faut quand même toucher les balles::: et dans le jeu, c'est très dur que ça::: que la balle reste en jeu assez longtemps pour toucher:::
137.	CH : Ouais ! Donc tu ferais une méthode un peu GAG ?
138.	A : Ouais, voilà !
139.	CH : Et par contre, avec une évaluation quand même, euh::: alors après je ne sais pas si elle va changer, c'est ça, faudra qu'on en regarde, parce que ça, je ne sais pas ce que ça va donner, mais::: mais tu garderais un petit peu le modèle de::: du Tchouk du coup::: en fait ?
140.	A : Ouais::: mais quand même un poil plus axé sur la technique personnelle, parce qu'il faut ! Après, ça dépend euh::: Bon là, je, je raisonne en même temps, mais disons qu'il y a, il y a huit personnes qui, qui avancent déjà bien::: "Ok, ben::: allez jouer !" Et puis les autres continuent::: Mais ça, à voir un peu euh:::

141.	CH : Ouais ! D'accord ! Ça marche ! Euh::: Bon je ne sais pas::: s'il y en a encore autrement, peut-être, ouais, encore::: ouais enfin::: rapidement, je ne sais pas, par rapport aux agrès, ça tu n'as pas encore forcément::: C'est un peu loin ou bien ? Les Agrès, donc Salto et Anneaux ?
142.	A : Ouais, c'est un peu loin::: mais je ne vais pas vraiment changer je pense ! Dans ce sens-là::: effectivement, on construit l'exercice euh::: petit à petit et puis euh:::
143.	CH : Méthodologie-
144.	A : Ouais::: classique entre guillemets ! Et ça, ça marche assez bien, je trouve ! Bon, ben, je n'ai rien à dire de particulier, mais oui ! Euh::: on part de la roulade et puis là, peut-être oui, on fait quelques::: deux-trois ateliers différents et puis euh::: vraiment axer aussi sur le travail à deux ou à trois::: le fait que ce n'est pas moi qui assure, mais c'est::: si toi, tu m'assures, ben je te fais 100% confiance ! Et::: voilà, il y a ce côté-là et puis effectivement le côté d'arriver à la forme finale et la présenter devant tout le monde ! Ça je trouve que c'est bien::: aux Anneaux et au Salto !
145.	CH : Ouais ! Ouais, alors toi c'est vrai que tu trouves assez important le côté un peu euh::: le moment ! Je crois qu'on en avait déjà discuté l'autre fois, mais::: ce moment un peu solennel de la présentation quand même devant les autres !
146.	A : Ouais ! Je pense qu'il y a un moment où il faut::: il faut assurer devant tout le monde et puis bien sûr que ce n'est pas toujours sympa de le faire !
147.	CH : Ouais::: Ouais, le côté gestion du stress et puis euh:::
148.	A : Ouais !
149.	CH : Ok ! Bon merci ! Je ne sais pas, tu as autre chose à::: qui te vient à l'esprit ou::: ?
150.	A : Non, pas particulièrement !
151.	CH : D'acc, alors merci beaucoup !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

ARTHUR ACS1 Basketball 9^e ** 20171129 - 356TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation Basket 9^e **. Il s'agit d'une évaluation d'établissement qui a été réalisée le 24 novembre 2017. Cette évaluation se réalise en deux phases. La première partie consiste en un parcours de quatre exercices : un slalom en dribble avec changement de main à chaque piquet (cinq piquets), un arrêt 1 temps ou 2 temps, un pivot et une passe « piston » à un autre élève. Les élèves passent une fois à ce parcours. La deuxième partie est consacrée au « tir en foulée ». Les élèves doivent partir d'un cône, dribbler un fois, puis effectuer un « deux pas » avant de tirer au panier en sautant sur un pied (« tir en foulée »). Il s'agit donc d'une évaluation décontextualisée, puisque les élèves ne sont pas évalués en situation de jeu. ARTHUR fait passer les élèves les uns après les autres à chaque partie de l'évaluation. Un élève passe et les autres attendent leur tour.

L'extrait 1 concerne l'évaluation du parcours.

L'extrait 2 se réfère au début de l'évaluation du « tir en foulée ».

<i>((Visionnage vidéo))</i>	
1.	A : Donc je dois juste regarder ?
2.	CH : Ouais, tu, tu, tu regardes euh::: mais tu peux aussi commenter, hein ! (:::) Ça c'est Daniel, c'est ça ?
3.	A : Daniel, ouais ! <i>((CH pose des questions pour savoir le nom des élèves. Visionnage de la vidéo. ARTHUR ne commente pas, à part quelques indications sur les élèves))</i>
4.	CH : Ok, donc là, en regardant comme ça avec du recul, je ne sais pas, tu en penses quoi ? Du résultat, de:::
5.	A : Alors, le résultat, ce n'est pas::: par rapport à ce que je demande, ce n'est pas forcément mauvais. Mais après, ben à mon avis, c'est ce qu'on demande-là qui est- qui n'est pas tellement intéressant ! Parce que::: parce qu'on voit que tout le monde fait son slalom plus ou moins bien, mais il y a le regard qui manque pas mal de fois::: Mais après, ben les arrêts, en fait euh::: ça ne sert pas à grand-chose, c'est presque un pas de danse et je pense qu'ils ne savent pas exactement pourquoi ils le font (.) et puis de toute façon, quand tu transposes cela dans le jeu, ils oublient tout ça et ils jouent et::: ouais !
6.	CH : Donc toi tu as quand même fait pas mal de jeu, hein, dans les entraînements ?
7.	A : Oui::: oui, mais justement, le décalage entre la partie technique, purement technique comme ça et le jeu, je n'arrive pas vraiment à trouver un::: quelque chose au milieu:::
8.	CH : Ouais, à faire le lien !
9.	A : Ouais ! Et puis je pense qu'eux non plus, donc euh::: je ne sais pas si on va continuer avec cette évaluation technique sans les::: ben, en laissant tomber le jeu ou::: ou plutôt::: ben jouer et puis essayer d'intégrer les règles que par le jeu:::

10.CH : Mais ça, tu t'en es rendu compte surtout cette année parce que, justement, tu as fait un approche par le jeu au départ::: ou bien c'était déjà un peu cette impression aussi les autres fois ?
11.A : Bon, l'année passée, je n'ai pas eu de 9e, donc cela faisait un moment, mais::: disons, c'était surtout la partie::: euh::: où tu les vois qui s'arrêtent::: ils font l'arrêt peut-être bien fait::: après ils font le pivot juste parce qu'ils savent qu'ils doivent bouger, mais::: mais tu vois qu'ils::: que ça ne fait aucun sens pour eux:::
12.CH : Ouais, sans conviction:::
13.A : Et du coup, voilà, cette année encore plus, je me suis dit qu'il y avait trop de décalage entre la partie technique et le jeu et::: et c'est dommage parce que finalement, c'est quoi le but, c'est de voir que tout le monde sait faire un arrêt ou c'est de voir que tout le monde sait jouer ! ?
14.CH : Et faire un arrêt dans le jeu surtout ?
15.A : Oui, oui ! Chose qui est très difficile à faire et aussi à observer dans le jeu, parce que c'est plus difficile, mais::: ça donnerait beaucoup plus de sens, à mon avis !
16.CH : Mais dans le jeu, parce qu'après::: euh::: par exemple, après le saut en hauteur, tu as fait jouer un moment au basket::: alors moi je ne suis pas restée::: mais là, justement, est-ce qu'il y a beaucoup de "marchés" ?
17.A : Pf:::, le problème, c'est aussi que si tu veux faire respecter les règles à la lettre, ben tu siffles chaque 15 secondes ! Mais::: c'est ça aussi::: est-ce qu'on laisse un peu jouer et puis on laisse aussi un peu aller, parce que le but c'est de mettre des paniers ? Est-ce qu'on siffle euh::: tous les marchés, tous les double-dribbles::: ou est-ce qu'on fait un entre les deux::: je n'ai pas trouvé::: je ne sais pas ! ((Sourire))
18.CH : Mais toi tu fais quoi du coup ? Tu es un petit peu entre:::
19.A : ben je laisse aller !
20.CH : <486628> Tu laisses plutôt aller:::
21.A : Je laisse aller parce que::: ben justement, je dis « ok ça c'est la technique et puis il faut qu'on joue, qu'on se défoule » et puis euh:::
22.CH : Ouais, donc tu as vraiment cloisonné les deux ?
23.A : Ouais !
24.CH : Ok, mais si on prend maintenant, là, dans cette évaluation-là, tu as tes points::: euh::: dans le feedback à la fin::: je ne vais le repasser forcément, mais tu leur as dit que le::: que le slalom, la plupart ils avaient les yeux euh::: enfin peu en fait regardaient en haut, la plupart regardait leur ballon::: donc là ça se ressent dans les points que tu as donné. Tu as donné un point par critère, hein, c'était ça ?
25.A : Ouais, changement de main, regard et puis fluidité et puis ben::: effectivement, c'est le regard qui est::: c'est le regard où il y a le moins de points.
26.CH : D'accord::: et cela ça ne posait pas de problèmes à évaluer ?
27.A : Euh::: pour moi tu dis ?
28.CH : Ouais, pour toi ?
29.A : Euh::: non, ouais, je le vois assez clairement, ouais ! C'est assez facile pour moi de, d'évaluer comme ça. Après, c'est::: ben des fois je mets 0.5 parce que je vois un petit effort, mais sinon, non, c'est assez:::
30.CH : Et puis 0.5 ça correspond à quoi ? Ça correspond à::: ?
31.A : Euh ::: entre les deux, un peu::: ceux qui sont comme ça tout le long (ARTHUR regarde le sol), ben ok, c'est zéro, ceux qui::: regardent de temps en temps, ben, c'est 0.5:::
32.CH : Donc celui qui, par exemple, fait 3 piquets en ne regardant pas son ballon et puis 2 piquets en regardant son ballon:::
33.A : C'est 0.5 !
34.CH : Tu vas faire comme cela ? Tu vas pondérer:::
35.A : Ou bien que je vois qu'il y a un geste qui m'indique "ah oui, il fallait que je regarde ailleurs", mais::: après voilà, c'est:::
36.CH : Ok ! Donc ça, ça joue plus ou moins par rapport à l'observation::: Si tu prends maintenant la 2e partie justement, l'arrêt, le pivot::: éventuellement la passe aussi::: est-ce que ça, ça joue ?
37.A : Tu dis toujours par rapport à moi ?
38.CH : Par rapport à toi, ouais ! Est-ce que tu arrives à évaluer et te dire ben là c'est vraiment ce que j'ai observé ou est-ce que des fois c'est un peu euh::: ouais, un peu::: (arrangeant) ?
39.A : Moi je pense::: je pense que::: que j'arrive à observer dans le sens que l'arrêt 1 ou 2 temps, ben on le voit tout de suite si c'est::: juste ou pas::: Après, le pivot, des fois je donne des points, des fois 0.5::: là, je me suis posé la question justement, est-ce qu'ils savent que::: à quoi cela sert::: est-ce qu'ils le font parce que Monsieur Besse il a dit qu'il faut faire un pas de côté ou est-ce qu'ils le font parce que ben voilà::: c'est la position de (triple menace) et compagnie ? Ça, je ne sais pas ! Mais ce n'est pas là-dedans, mais:::
40.CH : Mais dans les entraînements, vous avez euh:::

41.A : Oui, alors:::
42.CH : Tu leur en as parlé ?
43.A : J'en ai parlé, tout, mais::: avec eux, tu les connais un peu, donc euh::: ils oublient et puis, je pense aussi que cet exercice, il est mal fait parce qu'ils ne voient pas d'intérêt. Donc soit on mettait un défenseur ici, qui oblige l'attaquant à faire l'arrêt et puis, à reculer::: mais comme ça, pour moi, c'est::: ça a peu de sens et puis du coup, ben dans l'évaluation euh::: voilà, je le vois, je dis::: je mets 1 point s'ils font un pas de côté, mais::: ce n'est pas vraiment le but recherché:::
44.CH : D'accord ! Alors je mets juste en route::: et puis on va voir justement, je ferais des arrêts sur image en fonction justement de cet arrêt::: pour voir comment toi tu as noté, en fait, par rapport à ça ! Donc le::: ((<i>visionnage de l'extrait 1</i>)) Donc là, par exemple, pour le slalom, tu lui as mis quoi ?
45.A : Alors, j'ai mis::: changement de mains ça jouait::: le regard j'ai mis 0:::
46.CH : Ok, il regarde trop ?
47.A : Euh::: ça veut dire que son regard était, était sur la balle::: et fluidité 1::: effectivement ben là on voit qu'il n'est pas::: très rapide, mais::: ouais, j'aurais pu mettre 0.5 ou 1.
48.CH : Ouais, au niveau de:::
49.A : Disons:::
50.CH : Il est fluide:::
51.A : ::: il y a de la fluidité, mais il n'est pas rapide:::
52.CH : Pas dynamique !
53.A : Pas dynamique, voilà ! Il refait la même chose après, donc euh::: ((<i>visionnage</i>))
54.CH : ((Rire)) J'adore ! je prends lui, parce que c'est vrai, ce côté un peu:::
55.A : J'en ai rien à faire !
56.CH : Ouais ! (:::) Pour toi, ça c'est::: ça donne quoi ?
57.A : Ça c'est un 2 temps::: 1 temps, pardon !
58.CH : Donc là, tu lui valides le point ?
59.A : Ouais:::
60.CH : Pourquoi ?
61.A : Parce qu'il a fait::: voilà, il arrête de, de dribbler::: il arrête la balle et puis il fait ce petit saut euh::: pas.
62.CH : D'accord, ok ! Après le pivot, par contre, tu ne le lui accordes pas ?
63.A : Parce qu'il ne bouge euh::: pas et puis::: voilà ! Il bouge les deux pieds donc euh:::
64.CH : Ok::: et puis après, la passe::: C'est quoi les exigences pour la passe ?
65.A : ben la passe, c'était juste une passe::: piston, comme ça ! ((<i>ARTHUR montre le mouvement de poussée des 2 bras</i>)) Je pense qu'il y a tout le monde::: presque tout le monde qui a eu les::: ouais, tout le monde qui a eu les points !
66.CH : Donc toi, tu ne demandes pas forcément que ça arrive dans le triangle de réception ?
67.A : N:::on::: pour moi, c'était voilà, tu arrives, tu fais ton arrêt et puis tu fais une passe comme ça ((geste)) directe, sans::: sans, en cloche:::
68.CH : D'accord, donc si elle est un petit peu balistique, comme ça ((geste de la main)), ce n'est pas grave ?
69.A : Ouais !
70.CH : Du moment qu'elle arrive dans les mains, même si l'autre doit récupérer le ballon ici ((geste des bras de côté)) ?
71.A : Ouais ! Après si la balle, là, tombait::: et puis Robin n'arrivait pas à prendre la balle, ok, là, non, mais::: c'était jamais le cas::: Parce que là:::
72.CH : D'ailleurs ils ont tous réussi !
73.A : Ouais ! Tout le monde a eu les points !
74.CH : D'accord::: et là où il y a plus de difficultés, c'est justement dans ce::: ouais dans le pivot, en fait, pas forcément dans l'arrêt, mais dans le pivot ? !
75.A : Pour les élèves ?
76.CH : Ouais !
77.A : Euh::: Ouais !
78.CH : D'accord, alors je continue ((<i>visionnage</i>))::: Voilà, donc lui (Daniel) euh::: le slalom::: alors là, tu n'as pas mis le point pour la fluidité ?
79.A : Mouais:::

80.CH : Tu es d'accord avec cela ?
81.A : Heup, heup, heup !
82.CH : Tu veux que j'arrête ?
83.A : Je ne sais pas si je suis d'accord en fait ! ((visionnage)) Alors là, je pense que je me suis trompé !
84.CH : C'est un peu dur, hein ?
85.A : C'est::: regard::: ça c'est bon, ça c'est bon !
86.CH : Ah ouais, tu avais inversé !
87.A : Ouais ! Je pense que j'ai fait ça ! Parce que::: Non, non, il est::: le rythme est top ! Hum:::
88.CH : Ça, ça tu considères::: tu as mis quoi, tu as mis::: là, c'était ok::: Est-ce que ça pour toi, ce n'est pas un marché ?
89.A : Donc tu dis lever le talon et puis:::
90.CH : Parce qu'en fait, là, tac::: un deux::: tu vois le pied:::
91.A : Ouais, là c'est marché !
92.CH : On est d'acc::: enfin::: si le dribble::: alors là, il fait son dernier dribble, tac::: un pas::: et deux, donc ça fait trois !
93.A : Ouais !
94.CH : Et là, donc toi tu ne lui as pas:::
95.A : Non, là je suis d'accord::: en plus il fait un::: si tu continues juste un tout petit peu::: voilà, là:::
96.CH : Là, il bouge::: Ouais !
97.A : Il bouge et puis:::
98.CH : Ouais:::
99.A : Ouais, donc c'est, c'est faux !
100. CH : Alors le pivot, tu lui as mis zéro, par contre le, l'arrêt, tu lui as quand même mis 1.
101. A : Ouais ! donc euh::: oui, alors, dans ce cas-là::: en même temps je vois qu'il a l'intention::: qu'il a compris, tu vois, qu'il a compris, mais c'est mal fait:::
102. CH : Mais sur le moment, tu l'avais vu ou pas ? Sur le moment, j'entends::: parce qu'il y en a plusieurs:::
103. A : Ça tu dis ?
104. CH : Il y en a plusieurs qui font ça, en fait::: qui euh::: je suis allée voir l'évaluation de Nicolas, c'est exactement la même chose ! Euh::: sauf que lui, il m'a dit, euh::: "ben moi, voilà, c'est vrai que c'est quelque chose à quoi je n'ai pas forcément été très attentif, je regardais plus le fait d'être en équilibre", tu vois, l'efficacité finalement de l'arrêt::: plus importante finalement que ce petit dribble qui se fait juste avant le dernier pas, enfin l'avant-dernier pas ! Et après, je ne sais pas pour toi, justement, si ça a la même:::
105. A : Je pense que::: Bon, maintenant que tu me le dis, je me dis, ouais, effectivement j'ai fait comme ça::: mais ce n'était pas voulu, mais::: J'ai mis l'accent::: voilà, il finit de dribbler et puis ((frappe de la main sur la table)) il fait l'arrêt en 1 ou 2 temps. Donc, pour moi, c'est bon !
106. CH : Donc tu insistes peu sur le timing du dernier dribble, on va dire ?
107. A : Ouais ! ben pas du tout en fait ! Je, je::: je ne le regardais même pas !
108. CH : Tu laissais passer ça ?
109. A : Ouais !
110. CH : Ok ! ((visionnage)) Alors lui, si on regarde son arrêt::: (texte inaudible) Alors là c'est quoi pour toi le problème ?
111. A : Ben::: il (John) ne fait rien ! ((sourire)) Dans le sens, il lève juste la jambe et puis:::
112. CH : Il n'y a pas de rotation vraiment ?
113. A : ouais, il n'y a pas de rotation et puis moi je pense qu'il pose juste sa pointe de pied, sans::: sans changer ! Mais son corps reste toujours là, la balle aussi:::
114. CH : D'accord ! Mais son pivot, son::: lui il n'a pas marché ?
115. A : Non, non, il s'est::: ah, l'arrêt était top, il n'a pas marché et puis il a::: il a utilisé le bon pied::: un des seuls pour le pivot, mais::: ouais !
116. CH : Ça tu le regardes, le bon pied de pivot ?
117. A : Je regarde, oui ! En plus, bon là, je pense qu'il y avait presque tout le monde qui faisait l'arrêt en 1 temps:::
118. CH Ouais !
119. A : C'est clair que::: là, je pense qu'on a vu Arnold avant, je ne sais plus, qui s'est arrêté en 2 temps::: il a bougé ça et puis ça ((geste des deux mains en deux temps))::: voilà, alors là, ça c'est faux !
120. CH : Ouais, d'accord ! Donc si on regarde là::: (texte inaudible)::: pose son pied et on a le même cas de figure qu'avant ?

121.	A : Ouais ! (texte inaudible)
122.	CH : Là, il fait son pivot::: Moyen:::
123.	A : Ouais, là::: Ouais, j'aurais pu mettre zéro comme 1 franchement ! Si on regarde par rapport à John avant, il n'y a pas une énorme différence, mais c'est vrai que::: il s'oriente un poil plus::: euh::: de côté, mais::: ouais:::
124.	CH : Ok:::
125.	A : Mais je pense que ça, c'est::: c'est::: c'est bien de mettre 0.5, mais::: voilà, c'est toujours un peu euh::: entre les deux, disons !
126.	CH : ::: Eloi((Rire))
127.	A : Là, il a marché:::
128.	CH : Ouais::: Mais lui, il fait la totale !
129.	A : Ouais ((rire)) (.) (texte inaudible) J'ai compté comme::: comme un bon arrêt:::
130.	CH : Alors qu'il marchait::: qu'il marche déjà avant !
131.	A : Mais c'est n'importe quoi ! ((rire))
132.	CH : Ouais !
133.	A : Il n'y a que la passe qui est:::
134.	CH : Alors après, si on analyse un peu ce que tu disais avant, ce que tu as fait, ce que tu regardes::: enfin, le point que tu lui as peut-être mis, parce que justement, il était::: posé sur ses deux pieds un moment donné ! C'est-à-dire qu'à un moment donné, on lui dit "stop", ensuite il lance son pivot et après il a fait un espèce de::: de « pas de bourrée », là !
135.	A : Ouais ((sourire))
136.	CH : Mais euh:::
137.	A : Mais le pied, après, c'est, c'est faux !
138.	CH : Ouais !
139.	A : Parce qu'il utilise les deux !
140.	CH : Ouais ! Mais donc tu lui avais quand même mis son point ?
141.	A : Ouais, là je lui ai mis un point et demi, alors que ça serait::: zéro, quoi !
142.	CH : Ouais ! Ok (.) d'accord ! Maintenant, moi j'ai une question, justement, parce que tu sens que les élèves ne sont pas forcément très motivés quand tu joues, ils sont différents quand même ou pas ?
143.	A : Oui, oui, surtout eux !
144.	CH : Ouais, et puis, eux, est-ce qu'ils ont fait des réflexions par rapport à cette évaluation ? Tu entends des choses qu'ils disent (.) c'est nul ou je ne sais pas ? Tu leur as demandé ce qu'ils en pensaient ?
145.	A : Alors (.) non, ça je ne leur ai pas posé la question (.) euh::: je vois que forcément ça ne donne pas la même envie que jouer ! Mais c'est vrai que, voilà, alors je ne sais pas, mais je pense que je n'ai jamais entendu "Ah, c'est nul !" et tout ça, mais je le vois que::: ce n'est pas ce qui leur plaît le plus ! Justement, ben ce serait la même chose pour moi !
146.	CH : Mais toi, tu as du plaisir à évaluer, là ?
147.	A : Mmm pas forcément ! J'ai du plaisir, dans le sens que c'est très schématique, c'est très simple à évaluer (.) avec les critères comme ça. Mais bon, je perçois que ce n'est pas toujours le cas et voilà, je::: ce que j'aime de ce moment-là, c'est voilà, que::: qu'il y a une personne qui fait, les autres sont sensés regarder (.) et puis ne font rien à côté::: et puis du coup, ben la personne qui fait, elle a ce côté un peu::: voilà je suis devant tout le monde, donc il faut que je donne euh::: mon mieux, quoi ! Mais::: ouais !
148.	CH : Est-ce que ça fonctionne ça, justement ? Est-ce que tu as l'impression que::: ce côté solennel, parce que tu m'en avais déjà parlé, hein, ce côté::: ouais, voilà, on doit présenter à un moment donné l'exercice devant tout le monde, devant l'enseignant::: ça reste un moment un peu important, solennel::: Est-ce que tu as l'impression que ça fait l'effet ?
149.	A : Ouais::: pas pour tout le monde ! Après::: si on prend Arnold, ben je pense que lui, c'est l'effet inverse. Il est devant tout le monde et puis il se laisse aller comme ça::: voilà, il a peur de se tromper, donc il dit "Ah je m'en fiche", mais sinon, ouais, je pense que::: ça fait quand même un peu, ouais !
150.	CH : Mais une fille comme euh:::(texte inaudible) il y a eu Jennifer, voilà::: (texte inaudible) elle, c'est Nadine ?
151.	A : Nadine, ouais !
152.	CH : Ouais, c'est juste ! Alors je vais mettre les deux::: ((visionnage)) Donc là, je pense que tu as mis:::
153.	A : Nadine (.)
154.	CH : Changement de main:::
155.	A : C'est bon, le regard c'est::: c'est moitié, et puis la fluidité aussi:::

156.	CH : Et puis alors là, si on arrête::: Là, qu'elle ne s'arrête pas au cône, pour toi, c'est égal ?
157.	A : Ouais, c'est égal, ça !
158.	CH : C'est juste un repère ?
159.	A : Ouais !
160.	CH : D'accord, donc là, et tac, elle arrive::: tac:::
161.	A : Ouais, c'est bon:::
162.	CH : Et puis là, il y a eu le marché comme les autres, par contre le pivot, tu lui as mis 0.5:::
163.	A : Ouais, m::: un peu euh:::
164.	CH : Si je compare un peu par rapport à Je. ::: Ah ouais, elle a quand même fait plus, elle a quand même fait ça::: mais elle n'a pas pivoté jusqu'à la fin:::
165.	A : Ouais, c'est un peu::: ouais, disons::: (texte inaudible) et puis il met la balle de l'autre côté, alors que::: ouais, ça pourrait être zéro encore une fois, mais c'est::: la limite est assez::: de toute façon subjective ! ((Visionnage))
166.	CH : Et puis là, elle pivote::: par contre elle fait la passe avant de remettre son pied ! C'est pour ça ? Ok:::
167.	A : Ouais ! Mouais::: effectivement, c'est::: je n'aurais pas mis zéro (texte inaudible)::: Ça me paraît plus euh::: ça paraît::: ça me paraît juste !
168.	CH : Ok ! Euhm::: ouais, par rapport à::: parce que c'est vrai que je trouve que ça se ressent, en fait, le côté euh::: (.) peu engagé des élèves. Ils font parce qu'il faut le faire::: mais tu n'as pas l'impression qu'ils ont beaucoup de plaisir à le faire::: euh::: et il y en a même que cela embête royalement, du style Arnold et::: voilà ! Et toi, c'est vrai que::: donc toi, je t'ai posé la question comment tu te sens quand tu fais ça, parce qu'on n'a pas l'impression que c'est quelque chose qui te (fait plaisir) ouais, tu es très::: tu es très euh::: tu ne fais pas beaucoup de remarques, en fait !
169.	A : Ouais
170.	CH : Alors je ne sais pas si c'est un choix aussi ?
171.	A : Ouais c'est un choix, je me suis dit je fais::: je ne dis rien euh::: voilà maintenant il faut::: je ne donne pas un feedback direct, parce que là je pourrais à chaque fois, mais je ne dis rien !
172.	CH : Mais pourquoi ?
173.	A : Ben parce que::: ouais, il faut::: il faut évaluer l'un après l'autre, et puis::: voilà, je reste concentré sur l'évaluation sans::: perdre du temps entre guillemets::: euh::: pour donner un feedback ! Je le donnerai après, si jamais, quand je donne les points et puis::: ouais::: Et puis ouais, mais aussi pour donner un cadre encore plus euh::: officiel entre guillemets !
174.	CH : Ouais
175.	A : « C'est l'évaluation, moi je m'occupe de vous évaluer::: et puis vous enchaînez l'un après l'autre, point ! »
176.	CH : Ouais ! Mais ça, tu as l'impression que c'est quelque chose qui::: qui justement euh::: est perçu par les élèves ? Est-ce que, eux, ils, ils ressentent ce côté solennel ? Ce côté euh::: voilà, à un moment donné c'est::: c'est important ! Ou si ça ne change rien pour eux ?
177.	A : Je pense que pour eux, c'est important dans le sens où ils sont seuls::: devant tout le monde::: et puis, ben Monsieur Besse à la fin qui est::: sérieux, qui est les regarde::: Après ben::: ouais, voilà, si cela leur plaît ou pas je ne pense pas que::: que ça leur plaît, non !
178.	CH : (texte inaudible)
179.	A : De devoir faire ça::: tout, la situation, comme c'est, comme c'est mis en place et puis ben::: le type d'exercices ! Parce que c'est clair que si euh::: il y avait de l'observation du jeu::: ben déjà c'est du jeu, donc c'est différent ! Et puis, ben là, on veut voir::: on ne me regarde même pas !
180.	CH : Ouais::: Ok::: Et puis le choix de:::, justement, de ne pas faire une activité à côté ?
181.	A : Oui, mais alors ça:::
182.	CH : Au saut en hauteur, tu as fait la même chose, hein ? ! Tu as fait aussi le::: saut hauteur et puis::: (texte inaudible)
183.	A : Ça c'est dans le but, parce qu'avec eux, ça n'aurait pas marché, dans le sens que::: ben tu vois un peu la classe::: euh::: il y a quatre ou cinq garçons que je ne peux pas laisser::: euh::: seuls faire autre chose::: Ils feraient sûrement trop de bruit ou quelqu'un qui frappe la balle avec les pieds::: et après, ben c'est aussi pour garder ce::: ce cadre un peu plus, voilà, tout le monde regarde l'évaluation, même si finalement, tout le monde était là::: à faire n'importe quoi ! ((sourire)) Euh::: ouais, mais je::: je n'ai pas envie avec eux de::: de les laisser faire autre chose, même si voilà, tu te dis que c'est du temps perdu::: euh::: ils pourraient jouer à côté, par exemple, ils pourraient faire ça sur une demie salle et puis jouer sous ce panier-là ou::: ou le contraire::: mais non, je n'ai pas envie de faire cela avec eux, parce que je sais que ça va partir dans n'importe quoi !
184.	CH : Parce que tu as pu tester aussi dans les entraînements que ça ne marchait pas ?

185.	A : Oui, une fois euh::: mais je pense que tu étais là, une fois, j'ai divisé filles-garçons::: c'était cette classe-là ?
186.	CH : Je ne les ai jamais vus sur le lundi, non::: ce n'était pas::: parce que moi je suis venue au basket::: et là, ils étaient toujours::: ils étaient sous plusieurs paniers::: mais je n'ai pas vu d'autres leçons, non !
187.	A : Bon bref, j'ai::: j'ai travaillé la technique avec les filles et puis les garçons::: ah mais non, c'est l'autre classe, pardon ! (texte inaudible) Non, non, c'est cette classe-là::: il n'y avait pas Sam (remplaçant d'ARTHUR) (.) Bon, bref, j'ai essayé, je leur avais dit "Ok vous voulez jouer, ok ben jouez !" et puis ben à la fin, ils m'ont dit "Ouais, Monsieur, l'autre il marchait, l'autre il me poussait et tout c'était n'importe quoi !" Et du coup, voilà, c'était un peu une façon pour dire "ouais, ben voilà, c'est pour ça qu'on::: qu'on doit travailler un peu la technique", mais::: pour donner un peu plus de sens, de crédibilité aux exercices qu'on fait ! Du coup, je me suis dit "Non, je ne les laisse pas jouer seuls !"
188.	CH : Mmh::: Ouais, d'accord ! Et puis après, plus globalement, justement par rapport à cette évaluation ou l'évaluation en général, justement::: euh::: est-ce que toi, je ne sais plus ce que tu m'avais déjà dit par rapport à la note::: justement si c'était::: toi tu préférerais quand même::: tu trouverais que ce serait mieux d'avoir une évaluation qui serait notée, en éducation physique, par exemple, comme ça ? Tu as l'impression que ça aurait plus d'effet sur les élèves ? Ou tu n'es pas forcément pour ?
189.	A : Tu dis pour donner une note à la fin ?
190.	CH : Ou:::ais::: si l'évaluation euh::: comme sur Genève, comptait::: est-ce que tu serais plutôt pour, dans un cadre comme ça, tu penses que ça pourrait avoir une influence sur justement, la motivation des élèves... Parce que vu que tu aimes bien, quand même, donner ce cadre assez, tu vois, assez euh::: solennel de l'évaluation, c'est un moment important, donc qui, qui::: quelque part, le fait que ça ne compte pas, ben ça met peut-être un peu moins de valeur, finalement, à ce que tu fais ? Enfin à ce qu'ils font ou à ce que tu fais toi ?
191.	A : Oui::: bon après::: c'est à nous de donner du sens à ce qu'on fait::: dans le sens, si je devais mettre une vraie note (.) je ne ferais probablement pas ça, parce que::: parce que::: ça ne donne pas grand-chose (.) je ferais plutôt quelque chose axé sur le jeu, alors !
192.	CH : Ok:::
193.	A : Mais:::
194.	CH : Mais alors là, tu le fais::: pourquoi ? Parce qu'on l'a dans le programme ?
195.	A : Parce qu'il faut le faire ! ben ouais !
196.	CH : D'accord ((rire))
197.	A : Et parce qu'on a décidé que c'était comme ça, mais::: mais bon, je::: en parlant un peu aussi avec les autres, j'ai l'impression que chaque année on se dit "Ouais, cette évaluation::: il faut qu'on la change, il faut qu'on fasse quelque chose sur le jeu et puis on laisse tomber et puis::: euh, voilà, moi je ne me pose pas non plus la question::: je pourrais hein, mais je ne le fais pas !
198.	CH : Ouais, mais c'est là que c'est intéressant, parce que tu dis::: si tu mettais une note tu ferais différemment::: ça veut quand même dire qu'elle n'a pas de sens ! Tu vois ce que je veux dire ? Enfin, à un moment donné, tu considères qu'elle n'a pas de sens ?
199.	A : Oui !
200.	CH : Et du coup, tu la fais quand même ?
201.	A : Ouais ! ((rire))
202.	CH : Parce qu'il faut la faire ? C'est un peu ça ?
203.	A : Ouais, c'est un peu hypocrite, mais::: ((sourire)) ouais::: c'est ça ! Finalement, c'est ça !
204.	CH : Et puis toi tu penses que justement, de faire un truc::: d'être comme ça contradictoire::: par rapport à toi-même, hein, ce n'est pas aussi ça qui peut faire que les élèves, à un moment donné, ils:::
205.	A : Qu'ils me voient pas motivé et puis::: ouais, c'est vrai !
206.	CH : Ouais, enfin qu'il te voient pas motivé et que du coup, eux-mêmes, si toi tu ne vois pas le sens, eux ont peut-être de la peine aussi à voir le sens ? Et que du coup, ça fait un effet de miroir, aussi de toi qui finalement n'est pas forcément convaincu par ce que tu leur demandes::: et puis du coup, ben c'est::: ça se répercute sur le::: sur le::: sur l'engagement, alors, ils font parce que c'est des gentils élèves qui font euh::: qui font ce qu'on leur demande, mais on voit que ce n'est pas euh::: ben tu le vois aussi, hein, on voit que ce n'est pas::: on voit qu'il n'y a pas un entrain::: ils n'ont pas le sourire en faisant ça, ce n'est pas on s'éclate, quoi ! Et toi non plus ! Donc euh:::
207.	A : Oui !
208.	CH : Voilà, c'est pour ça que je te posais la question parce qu'effectivement, moi je ressentais euh::: en regardant::: ouais, cette ambiance un peu alors euh::: cadrée, si on veut, mais où il manque le côté euh:::
209.	A : Il n'y a pas de conscience:::
210.	CH : Ouais, voilà c'est un peu ça ! Ouais:::
211.	A : Oui, alors c'est vrai que::: tu as raison, ouais, je trouve que c'est, c'est vrai::: et puis voilà en même temps:::

si après tout ça on joue, mais ils n'arrivent pas à transposer::: la technique apprise dans le jeu, parce qu'il y a trop de décalage donc::: alors peut-être que c'est, c'est, c'est::: moi qui ai trop axé sur le::: sur la technique, sans laisser::: sans les laisser jouer::: je ne sais pas, mais dans le sens::: c'est dur de::: pour le basket, pour moi, c'est vraiment dur de trouver un juste milieu entre les deux:::
212. CH : Ouais
213. A : Et puis, ben voilà, finalement on a utilisé beaucoup plus de temps à faire ces exercices-là (.) bon après il y a l'histoire que::: que Sam quand il m'a remplacé deux semaines, il n'a pas fait exactement ce que j'avais demandé, mais pour lui ce n'est pas non plus facile::: donc euh::: il y a ça en plus qui s'ajoute, mais::: même si on laisse tomber ça, ça:::
214. CH : Mais là, si tu n'avais pas eu la pression du temps::: tu vois, de dire il faut évaluer maintenant parce qu'il y a aussi une question de programme:::
215. A : Ouais:::
216. CH : Est-ce que tu aurais évalué plus tard, justement ? Tu vois, si tu n'avais pas cette contrainte de dire "J'ai fait tant de périodes de basket, mais:::" et du moment que tu n'étais pas là non plus, tu vois, ça fait quand même aussi des périodes qui sont faites, mais finalement toi tu n'as pas le regard et puis tu ne peux pas non plus faire comme tu aimerais ! Est-ce que tu aurais repoussé cette évaluation ? Tu aurais:::
217. A : Non, je pense que l'évaluation, pour moi, ils étaient::: pour moi ils étaient prêts !
218. CH : Dans ce contexte-là ?
219. A : Oui !
220. CH : Mais pas forcément en transposition dans le jeu ?
221. A : Ouais !
222. CH : C'est ça ?
223. A : Exactement !
224. CH : Le pont, tu me disais toujours avant, le pont !
225. A : Ouais:::
226. CH : Ok ! D'accord, alors je vais juste mettre encore le::: le tir en foulée::: si on retrouve un petit peu aussi ce::: ce côté-là::: voilà:::
227. A : Donc si::: si on prend, par exemple, cette 2e partie, pour moi, là, il y a beaucoup plus de sens, parce que là, finalement, ben c'est mettre des paniers !
228. CH : Hum-hum, d'accord, ouais ! ((<i>Visionnage</i>))
229. A : Elle stresse ((<i>sourire</i>))
230. CH : Là, le::: le côté sur lequel ils sautent, c'était::: ?
231. A : C'est eux qui choisissent::: moi je n'impose pas d'aller à droite ou à gauche::: Pour moi, voilà, il faut tourner autour d'un cône et puis faire::: mettre un panier.
232. CH : Donc s'ils font trois fois du même côté, ce n'est pas un problème ?
233. A : Non
234. CH : Tu n'imposais de changement ?
235. A : Il y a presque tout le monde qui a fait comme ça d'ailleurs ! Mais non:::
236. CH : D'accord ! Et puis un droitier qui fait sur pied d'appel droite, c'est égal aussi ?
237. A : Dès qu'il saute et qu'il met son panier avec les 2 pas::: euh::: non !
238. CH : D'accord, donc ce que tu regardes clairement, c'est::: les deux pas::: c'est le fait qu'ils décollent, qu'ils sautent ?
239. A : Oui
240. CH : Et puis le panier euh :::pour le bonus ?
241. A : Ouais !
242. CH : Ah, mais ce n'est même plus un bonus maintenant ?
243. A : Non, justement ! Avant c'était un bonus, mais finalement on s'est dit, mais:::
244. CH : Ouais::: Pour toi elle saute là ou pas ?
245. A : Euh ((<i>regarde ses notes</i>))::: alors maintenant je ne sais plus euh::: quel passage:::
246. CH : Dans le détail ?
247. A : Ouais, mais::: pour l'élévation elle a 2 points sur 4::: là, elle saute, ouais !
248. CH : Ça pour toi, ça suffit ?
249. A : Ahh::: ouais:::
250. CH : Et puis le fait qu'elle s'arrête chaque fois ? Et puis qu'elle fait un double dribble ?

251.	A : Pf::: oui::: alors, moi ça je le::: je laisse tomber dans le sens que::: niveau timing, c'est vrai que tu les vois::: ils tournent autour::: ils s'arrêtent un moment::: ils pensent et puis ils commencent avec le bon pied ! Euh::: pour moi, ça va !
252.	CH : D'accord, même s'ils s'arrêtent et qu'ils repartent ?
253.	A : Ouais !
254.	CH : Ok::: ((<i>visionnage</i>))
255.	A : Bon ça c'est top niveau timing, niveau saut::: (texte inaudible) Elle n'était pas là la semaine passée quand on a tout révisé, donc je lui ai dit "observe vraiment":::
256.	CH : Ah c'est Rose, hein ?
257.	A : C'est Rose, ouais !
258.	CH : Ouais d'accord ! C'est pour ça qu'elle a fait à la fin ?
259.	A : Oui !
260.	CH : Lui::: ah ouais lui, typiquement, il s'arrête::: après il ne dribble pas et il part:::
261.	A : Ouais, alors ça:::
262.	CH : Mais du coup::: parce que je crois qu'il le fait à chaque fois, on va regarder juste là::: Ouais::: Il fait ses deux pas, mais il n'y a pas le dribble avant ?
263.	A : Euh::: c'est lui hein ? ((<i>ARTHUR regarde la tablette</i>)):::
264.	CH : Ouais
265.	A : Euh::: pf::: ouais, c'est presque tout le temps bon !
266.	CH : Du coup, tu n'en as pas vraiment tenu compte ?
267.	A : Non !
268.	CH : Alors il saute, effectivement::: tac, tac, tac, ouais là il::: ((<i>visionnage</i>))
269.	A : Ouais, ben::: c'est vrai, je regarde la balle, je regarde les::: pieds et puis, en fait, je pourrais lui::: c'est maintenant que je regarde le::: que je vois "ah ouais, mais::: c'était faux quoi"::: pour les::: marchés !
270.	CH : Pour les::: ouais ! ben disons que lui il ne dribble pas::: du coup, c'est vrai que par rapport à ceux qui faisaient l'effort de dribbler:::
271.	A : Ouais:::
272.	CH : Ouais lui aussi:::
273.	A : Après, bon je pense qu'ils n'ont pas fait le raisonnement, mais moi je leur ai dit "Moi je regarde l'élévation, les 2 pas et puis le panier fait", donc peut-être que quelqu'un s'est dit "Ouais, ben du coup je fais ce que je veux", mais::: je pense que ce n'est pas le cas !
274.	CH : Je ne pense pas qu'ils sont allés si loin, enfin::: après, on ne sait pas, mais::: Mais c'est vrai que c'est quand même plus facile::: de dire "je dribble avant, je bloque mon ballon et je fais 2 pas"::: que de faire son dribble sur le pied opposé:::
275.	A : Oui:::
276.	CH : d'enchaîner un dribble euh::: Alors maintenant je ne sais pas justement si euh::: si dans les entraînements ils faisaient aussi comme ça ? Tu n'as peut-être pas forcément été attentifs à ça ?
277.	A : Non, je n'ai pas::: je n'ai pas été attentif à ça, effectivement !
278.	CH : Lui ? Ouais, c'est la même chose !::: Lui c'est un peu différent encore::: (texte inaudible) Il part de trop loin, mais:::
279.	A : Il est un peu ((<i>mouvement de tête</i>))
280.	CH : Ouais::: Du coup il ne les marque pas, parce qu'il est trop loin ?
281.	A : Ouais::: alors qu'il est grand::: Ah ouais, ben voilà ! ((<i>Visionnage</i>))
282.	CH : Ouais, tu vois l'attitude déjà, il est:::
283.	A : Ouais:::
284.	CH : Il est toujours comme ça ? (Arnold)
285.	A : Ben non, justement::: c'est un bon gars, mais::: alors il n'est pas hyper actif, hein ! Comme John ou Nicolas, mais::: c'est vrai que là il m'a quand même un peu déçu parce que::: ouais::: Voilà, à mon avis, là, c'était::: c'était "je suis devant tout le monde, j'ai peur de louper, donc je fais comme si j'en n'avais rien à foutre, comme ça je suis:::"
286.	CH : Ah, tu penses qu'il avait quand même ce côté, un peu, d'avoir peur de rater ?
287.	A : Je pense::: ((<i>visionne et regarde son tableau</i>)) (.) Mais euh::: voilà, après je lui ai posé la question et::: ouais::: "C'est nul Monsieur"::: donc il y a ça aussi !
288.	CH : Ah donc lui (texte inaudible)
289.	A : ouais:::

290.	CH : Enfin::: ça se voit assez bien:::
291.	A : Oui, oui:::
292.	CH : Mais il t'a dit pourquoi::: c'est nul ? C'est nul, parce qu'il a raté ou c'est nul, parce que l'activité est nulle ?
293.	A : Je pense parce qu'il n'aime pas l'activité ! Dès que::: lui, typiquement, dès que tu le mets à jouer, ben il joue à fond !
294.	CH : Ouais:::
295.	A : Alors que ça::: voilà, ça donne moins envie de faire !
296.	CH : Dommage, lui, parce qu'ils sont beaux ses tirs en foulée::: mais il ne marque pas de panier !
297.	A : Ben il a 4 points, 4 points et::: zéro point aux paniers !
298.	CH : Ouais, c'est dommage, parce que::: ouais, c'est parce qu'il fait comme ça et qu'il le lance trop fort, mais::: Ok, donc là::: (texte inaudible) Ok::: et puis, je voulais encore mettre la fin::: la remise des résultats::: attends euh::: Ouais, ouais bon après il y a::: aussi un moment::: attends je passe juste cet extrait-là::: ((visionnage))
299.	A : Il revient à chaque fois vers ce panier:::
300.	CH : Ouais, il:::
301.	A : Là, typiquement::: (dans l'extrait, ARTHUR menace que s'il n'y a pas de dribble, il mettra zéro d'office) Alors ça, c'est peut-être faux de ma part, parce que::: finalement là, je ne leur ai jamais dit::: j'ai dit qu'il faut::: dribbler, mais::: voilà, mais je n'ai pas un critère qui, qui::: qui me dit voilà, s'il ne dribble pas, j'enlève:::
302.	CH : Ouais
303.	A : Donc ça, c'est::: après voilà, je dis que j'enlève tous les (texte inaudible)
304.	CH : Mais justement::: pourquoi tu réagis comme ça ?
305.	A : Parce que là, il fait trois ou deux paniers et il revient tranquille, avec sa balle comme ça et::: ((geste d'imitation-nonchalance)) Et ça::: je ne peux pas laisser::: laisser aller !
306.	CH : Ouais:::
307.	A : Il y a quand même une grande différence entre ça et puis, ben les élèves qui reviennent en dribblant::: ok s'arrête, font peut-être même 2-3 pas et puis repartent::: Mais lui, bon::: ouais, ce n'est pas du basket, ça ! ((sourire))
308.	CH : Mais::: ouais, enfin moi, c'est pour ça que je te demandais aussi::: parce que c'est vrai que je trouvais que la réaction::: je me disais::: c'est assez fort, du style euh::: "Le prochain qui ne fait pas ça, je lui mets zéro point !" Maintenant est-ce que tu pourrais tenir ça réellement euh::: dans ce que tu noterais, tu vois ? Donc ça fait une réaction un peu:::
309.	A : Ça m'agace:::
310.	CH : ::: énervée !
311.	A : Oui, oui !
312.	CH : Ouais, mais justement, c'est pour ça, je me disais::: j'ai l'impression que tu n'es pas forcément content::: parce que tu lances une menace comme ça, alors que finalement::: ben tu le dis toi-même, hein, qu'il n'y a pas euh::: forcément d'éléments avant euh::: et puis du coup, c'est comme si tu avais réagi très fort pour un truc::: petit::: et du coup je ne sais pas s'il y a des antécédents ou quelque chose avant ?
313.	A : Alors::: justement là::: la fois passée, vendredi passé, bon on a bossé sur les paniers et puis je leur ai clairement dit "Non, il faut::: il faut dribbler en revenant:::" et puis euh::: je pense que je l'ai dit plusieurs fois, parce que, ben, je sais qu'avec eux, une fois ça ne suffit pas::: Et puis de voir ça::: Boum, comme ça, direct devant moi, ça m'a énervé, effectivement, ouais !
314.	CH : D'accord, alors il y avait quand même une histoire avant ?
315.	A : Oui, oui !
316.	CH : Ok, tu avais beaucoup insisté, d'accord, ça marche ! ((Visionnage))
317.	A : Ah là c'est la fin:::
318.	CH : Ouais ! ((Visionnage)) Par rapport au feedback::: tu:::
319.	A : Ben voilà, c'est très global, après je ne sais pas::: je pense que::: le dire ou ne pas le dire, comme ça, ça ne sert pas à grand-chose pour les élèves, parce que:::
320.	CH : Ouais
321.	A : Ouais:::
322.	CH : Mais il n'y a pas quelque chose qui euh::: parce que moi ça m'a frappée::: c'est pour ça encore une fois que je te demandais par rapport à cette::: enfin comment tu te situais par rapport à cette euh::: cette évaluation ou cette leçon ou ces élèves, je ne sais pas, hein ! Finalement, tu ne relèves que les choses négatives ?

323.	A : Ouais, c'est vrai !
324.	CH : Tu l'as, tu l'as:: enfin je ne sais pas si tu l'as perçu ?
325.	A : ((<i>Hoche la tête</i>))
326.	CH : Je peux te le repasser si tu veux::
327.	A : Non, non, mais ce n'est que des trucs né:: ouais, ben je les regarde:: et puis, là, mais ça, ça, ça:: ((<i>pointe sur la tablette</i>)):: mais ouais, effectivement::
328.	CH : "Il y a en a qui ont oublié":: "Vous n'avez pas fait ça !":: Tu vois ?
329.	A : Il n'y a que des::ouais !
330.	CH : Et c'est pour ça que je me suis dit, mais je ne sais pas, il y a un truc qui est un peu euh:: bizarre ! Euh:: parce que tu n'es pas quelqu'un de négatif, tu vois, de manière générale:: et je me dis, mais:: pourquoi là, effectivement euh:: Finalement, ils ont:: enfin pour moi ils ont fait, alors sans beaucoup d'entrain:: mais ils ont fait ce que tu avais demandé:: ils étaient assis à attendre, ils n'ont pas fait trop les imbéciles, hein ? Donc au final, ouais:: voilà, tu mets en avant ce qui n'est pas positif et:: rien du tout de ce qui est positif et tout ce qui est négatif, mais pourquoi justement ?
331.	A : Alors je::
332.	CH : ben déjà est-ce que tu en as conscience ? Et pourquoi ?
333.	A : Alors effectivement, je n'en avais pas tellement conscience:: Mais:: je suis parti directement, bon, il y avait trois minutes, je me suis dit "Ok, je leur dis où il y a des problèmes:: point ! Mais:: ouais, effectivement, ben parce que je donne euh:: ouais parce que:: je ne sais pas exactement, ouais ! Donc ça veut dire que tout ce qui est réussi, ben c'est normal:: et puis, le reste ce n'est pas bon, ouais, c'est ((<i>mouvements de tête de droite à gauche</i>)):: c'est pas terrible, ça ! ((<i>rire</i>))
334.	CH : ((<i>Rire</i>))
335.	A : Non, c'est vrai, c'est::
336.	CH : C'est intéressant, je trouve, hein, c'est::
337.	A : ben disons:: ouais:: c'est comme quand euh:: ouais, c'est vrai !
338.	CH : Parce que tu vois, NATHAN, aussi lui, il fait différemment de toi, lui, il note les:: il enlève des points ! Il fait moins un demi, moins un, moins un demi:: et puis là, la même chose, je lui dis ben c'est un petit peu différent, mais::" parce qu'il n'a pas donné de feedback à la fin vu qu'il n'avait pas encore fait les résultats et puis:: voilà, mais du coup, c'est aussi chaque fois d'enlever des points:: au lieu d'en mettre::
339.	A : Ouais, donc c'est normal de faire juste !
340.	CH : Ouais, voilà !
341.	A : Mais:: si tu fais faux, ben c'est moins bien:: ouais ! Ouais, c'est vrai !
342.	CH : Ben voilà, c'est vrai que cela m'a interpellée un peu, donc euh:: Donc voilà ! Sinon euh:: On va s'arrêter là, à moins que tu aies encore un:: quelque chose éventuellement que tu veux:: voir ou dire ! Euhm:: moi je crois que je t'ai demandé tout ce que je voulais savoir:: et puis pour le Saut en hauteur, ben:: c'est, c'est:: ouais, peut-être qu'on y reviendra une autre fois je ne sais pas, c'est:: voilà, il n'y avait pas grand-chose euh:: de particulier euh:: de toute façon je n'avais pas vécu la leçon, donc c'est vrai que je l'ai regardée:: euh, alors c'est vrai qu'il y avait aussi cette:: cette configuration, mais tu m'as bien expliqué pourquoi tu faisais cette configuration euh:: où les élèves font le concours et puis après, ils ne font rien:: enfin ils attendent:: Euhm:: Et puis, il y avait juste une chose, moi, qui m'avait un petit peu interpellée:: c'est à un moment donné, tu prends l' <i>Ipod</i> , tu fais des photos ou tu filmes, c'est ça ?
343.	A : Ouais, je filme et puis je montre aux élèves !
344.	CH : Ça c'était dans quel but ?
345.	A : De donner un feedback::: comme j'ai quelqu'un::: c'était Je. qui a pris le tableau, je me suis dit bon alors moi je::: je peux effectivement donner des feedbacks. Je filme les élèves sur trois secondes en <i>slow motion</i> et puis je leur dis souvent "Regarde là, tu as monté, tu n'as pas descendu la tête" ou bien::: ce qui ne va pas !
346.	CH : Et puis tu avais décidé de prendre l'élève pour marquer les résultats à l'avance ou tu l'as fait sur le moment parce que tu t'es dit::
347.	A : Je savais que Je. elle a peur de la barre, donc elle n'allait pas faire, donc je me suis dit plutôt que de la laisser dans un coin, ben je lui donne une tâche, qu'elle a très bien fait d'ailleurs, comme ça elle faisait quelque chose !
348.	CH : Ok::: et puis le choix de faire l'exercice, justement, de filmer::: à partir d'un certain moment, parce que tu ne l'as pas fait dès le départ, ça, hein ?
349.	A : Non ! ben dès le départ, je vois si ça roule::: parce que::: niveau timing, niveau euh::: les départs et tout::: si ça roule bien, moi je peux euh::: m'absenter un moment et puis, me mettre de côté avec les élèves !
350.	CH : D'accord !
351.	A : Ça je l'ai fait avec les deux classes et::: ça jouait, ouais !

352.	CH : Ce qui est important pour toi, c'était aussi de faire::: que ce soit efficace et que ce soit fait rapidement ?
353.	A : Oui::: de ne pas traîner, d'ailleurs je mets un essai nul si::: après deux secondes ou trois secondes euh::: l'autre ne part pas::: donc ça les pousse vraiment à (mouvement d'accélération du bras)::: à y aller, sinon, déjà comme ça c'est très long::: voilà !
354.	CH : Ça a mis euh::: euh::: ouais 35 minutes::: à partir du moment où tu as lancé la vidéo, ça fait 5 minutes euh::: le concours, hein ?
355.	A : Ouais ! ben tu vois, ceux qui sont éliminés tout de suite, ben::: ((rire)) ils font quatre sauts et puis:::
356.	CH : Donc il y a ce côté-là, ouais, le fait qu'ils attendent euh::: ok ! Ouais, alors d'accord, ok, bon ben merci.
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

ARTHUR ACS2 Mini trampoline 9e ** 20180202 - 397TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation de Mini trampoline 9^e **. Il s'agit d'une évaluation d'établissement qui a été réalisée le 26 janvier 2018. Cette évaluation se réalise en deux phases. La première partie est une évaluation de hauteur (évaluation de performance). Les élèves doivent franchir un élastique le plus haut possible à l'aide d'un Mini trampoline et atterrir sur un gros tapis les pieds en premier. Si les élèves sautent une hauteur ≥ 160 cm, ils obtiennent 1 pt ; s'ils réussissent ≥ 180 cm, ils obtiennent 2 pts. Précisons que si les élèves touchent l'élastique, l'essai est manqué. La seconde partie de l'évaluation concerne les sauts de base. Il s'agit d'une évaluation technique critériée. Trois sauts sont évalués : « Saut en extension », « Saut avec demi-tour » et « Saut roulé ». 2 pts sont obtenus lorsque trois éléments sont réussis (l'élan, le saut et la réception) ; 1 pt est attribué si deux éléments sur trois sont réussis. Précisons que lorsqu'un seul élément est maîtrisé sur trois, l'élève n'obtient aucun point. Trois périodes ont été consacrées à l'entraînement avant l'évaluation. Le jour de notre visite, seule l'évaluation des sauts de base a eu lieu. L'évaluation de hauteur ayant eu lieu précédemment. L'**extrait 1** concerne l'évaluation du « Saut en extension ». L'une des thématiques abordées dans cet entretien est liée à l'attribution de 2 pts pour trois critères et la prise en compte du niveau de difficulté des exercices évalués. L'**extrait 2** se réfère à l'évaluation du « Saut roulé ». La phase de « vol » est un critère lié à l'élément « saut », de même que le fait de rester debout deux à trois secondes est un critère de l'élément « réception ».

1.	CH : Alors::: ce n'était pas évident de choisir un extrait, parce que je dois à chaque fois choisir un extrait de quatre minutes à peu près pour ne pas que ça dure trop longtemps ! Et puis c'est toujours pas évident de:::
2.	A : Hum-hum
3.	CH : ::: de sélectionner ! Alors j'ai pris un extrait du début ! Euh::: et puis un extrait::: enfin « Saut extension » ! Et puis un extrait du « Saut roulé » ! Donc je n'ai pas pris le::: « l'extension demi-tour » ! Voilà euh::: Alors on fait un petit peu comme l'autre fois, on regarde un peu::: si tu as quelque chose de particulier::: ((CH se lève pour rechercher le haut-parleur)) ::: un truc particulier et bien on stoppe ! Et puis tu peux tout à fait commenter au fur et à mesure !
4.	A : Ouais
5.	CH : Et puis sinon ben on en discute à la fin de l'extrait !
6.	A : Ça marche !
7.	CH : Ok, ↓alors ((CH recherche l'extrait 1)) Et puis juste encore euh (pour) que ce soit bien clair, euh::: mon but c'est vraiment de (.) voilà, que tu revives cette::: ce moment et puis, justement, avec un deuxième regard ! Et puis ben s'il y a des choses qui sur le moment te sont parues euh un peu difficiles à gérer ou qui te dérangent, euh ben en le revoyant là, est-ce que ça confirme ça ? Ou est-ce qu'il y a des nouvelles choses qui, qui te- si tu vois que tu n'avais pas forcément remarqué la première fois, euh::: est-ce que aussi dans les résultats que tu as eu::: est-ce que tu en es content, pas content ? Enfin voilà, moi, je ne suis pas du tout là pour euh::: pour euh::: comment dire, pour dire que les évaluations sont bien ou que ce n'est pas bien ou je ne sais pas ! Je suis vraiment totalement neutre, il faut::: voilà, il faut dire réellement ce que tu en penses:::
8.	A : Ouais
9.	CH : Et puis s'il y a des choses qui te::: désolée du terme::: te font "chier"::: par rapport à l'évaluation, ben tu le dis, tu vois, il ne faut pas se::: je ne suis pas du tout là pour dire que c'est bien l'évaluation et puis on doit faire ça ! Pas du tout ! Au contraire, j'ai plutôt un esprit critique par rapport à ça !
10.	A : [Ouais]
11.	CH : Donc euh::: voilà, juste pour que ce soit bien clair !
12.	A : Ça marche ! ((Visionnage vidéo)) Ça fait bizarre de se revoir comme ça ! ((sourire))
13.	CH : ((CH sourit)) ((Visionnage vidéo)) Tu n'as pas le feuille du barème, hein ? Enfin la feuille de:::
14.	A : Je l'ai, oui, oui !
15.	CH : Tu l'as ?

16. A : Je::: là !
17. CH : Ah ouais, parfait !
18. A : Bon, elle ((<i>ARTHUR montre du doigt une élève sur l'écran</i>)) je l'ai connue euh::: le jour-même, hein, si jamais !
19. CH : D'accord !
20. A : Je ne savais même pas que::: il y avait une nouvelle élèves donc euh::: ben voilà !
21. CH : Ah, c'est une nouvelle élève, celle-là ?
22. A : Ouais, mais::: donc euh::: mais bon, elle s'en est sortie très bien, mais::: mais bon, voilà !
23. CH : Donc c'est la première fois qu'elle faisait aujourd'hui, enfin ce jour-là ?
24. A : [Ouais] ouais
25. CH : Et puis tu as- là tu as décidé de l'évaluer euh::: tu lui avais posé la question ?
26. A : M::: alors je lui ai dit::: Ou:::ais, « évaluer », je ne vais pas lui donner un résultat, parce que forcément ce n'est pas::: ce n'est pas bon ! Par contre je lui ai dit "Tu es d'accord de faire la même chose que les autres ?" parce que je n'avais pas tellement de plan B hihi ! ((<i>ARTHUR rit</i>)) Donc euh::: donc voilà ! Elle était chou, donc euh::: voilà ! Mais::: ouais, pas de::: je lui ai donné des points comme les autres, mais bon ce n'est pas::: ce n'est pas énorme, donc euh je lui ai dit "Bon, tu fais quelque chose" mais je ne sais- je ne sais même pas si je vais::: ben elle a trois points, donc c'est:::
27. CH : Elle a "Entraîné" ?
28. A : Ouais
29. CH : Donc tu ne sais pas si tu lui::: comptes ou pas ?
30. A : Ouais !
31. CH : D'accord !
32. A : Et puis on ne va pas::: on ne va pas::: on ne va pas retourner sur les sauts, donc euh::: Pf::: ouais, je ne sais pas, parce qu'en même temps, avoir "Entraîné" euh, je ne sais pas, je pense que c'est mieux de ne rien avoir (.) ouais !
33. CH : Plutôt que d'avoir quelque chose qui n'est pas très juste ?
34. A : Ouais::: ouais
35. CH : Hum-hum
36. A : Mais bon:::
37. CH : Bon, ça c'est le même problème pour euh::: pour les- toutes les évaluations dès que tu as des absents euh:::
38. A : Ouais ((<i>ARTHUR acquiesce en hochant la tête</i>))
39. CH : On se retrouve en fait un peu coincé avec::: avec ce système, ouais !
40. A : Et puis bon, ben lui c'est la même-chose, ben d'ailleurs il s'est blessé au dos euh::: une fois il a trop plié le dos et puis ben il a pris un coup, donc là il avait mal::: donc il n'a pas fait ! Et puis il n'a pas d'évaluation ! En l'occurrence, il était::: parce qu'on- je ne sais pas si tu as::: si tu as vu, mais on évaluait ensemble !
41. CH : Ah ben justement, je voulais te demander ! Donc là tu as fait avec lui ? Il participait ?
42. A : [Ouais] oui, oui, on regardait::: bon j'avais le::: j'avais ce tableau-là ((<i>ARTHUR montre sur son Ipad</i>))
43. CH : Ouais
44. A : Donc euh ben "Extension" c'est deux points maximum pour les trois::: éléments ! Et puis on voyait ensemble combien- combien faisaient les élèves ! Et franchement↑, j'ai été étonné, on avait presque tout le temps- je pense que le 90% des fois, on avait le même::: les mêmes points !
45. CH : Tu faisais comment ? C'est lui qui te disais en premier ?
46. A : Oui ! Lui il disait en premier et puis moi je::: sois je disais rien et puis je marquais euh parce que j'étais d'accord, soit je disais non ou oui ! Mais très peu de fois on n'était pas d'accord !
47. CH : D'accord
48. A : Et pour les trois, hein ! Donc euh:::
49. CH : Ok
50. A : Ici j'étais content ! (texte inaudible)
51. CH : Lui, il participait volontiers ?
52. A : Oui, bon il était là, comme moi et puis ouais il- bon, il n'avait pas tellement le choix ! Mais::: oui il-
53. CH : Et puis dans les entraînements, tu les as habitués justement à s'observer ou pas forcément ?
54. A : M::: on a:::
55. CH : [à fonctionner avec ces critères ?]
56. A : Oui, donc les trois::: critères, oui, j'ai dit (.) presque depuis le début que::: que ce que je voulais voir- j'ai beaucoup insisté parce que, bon là on ne voit pas, mais l'atterrissage, de rester deux trois secondes et puis encore là, ce n'était pas::: top ! Mais oui ! Après, s'o- s'observer entre eux, moins (.) j'ai plutôt fait avec eux::: avec l' <i>Ipad</i> , tu sais-
57. CH : Ouais
58. A : la vidéo euh <i>video Delay</i> ! Mais ouais (.) donc euh ben l'élan::: ne pas toucher le tapis ! Sauter le plus haut possible ! (texte inaudible) ((<i>sonnerie retentit</i>)) Oh c'est beaucoup, je me rends compte qu'avec eux c'est::: c'est beaucoup trois trucs à observer, c'est::: pour eux hein je dis !

59. CH : De s'observer, tu dis, pour:::
60. A : Disons, dès que::: comment dire, pour eux::: si je donne des consignes et que je donne trois choses à faire, c'est difficile de tout mémoriser !
61. CH : D'accord, ouais !
62. A : Mais ça en général, mais je vois que là, ce n'est pas évident pour eux ! Ok, ils sautent, mais ils tendent bien le corps et puis ils atterrissent "Ok c'est bon:::"
63. CH : Ah ! Dans le sens-là ! Donc de mémoriser ces critères ?
64. A : Ouais
65. CH : Et::: ouais, mais est-ce que justement- est-ce que le fait d'observer::: de se co-évaluer dans les entraînements::: n'aiderait pas aussi à::: après à mémoriser ?
66. A : À être conscient de:::
67. CH : Ouais ! Est-ce que d'avoir ce regard critique sur chaque phase, peut-être pas forcément sur tout en même temps, mais:::
68. A : Ouais
69. CH : Je ne sais pas ? Tu en penses quoi ?
70. A : Ou:::ais ! Je ne me suis pas posé la question, mais probablement que ça pourrait::: ouais, ça ne ferait pas du mal en tout cas ! Donc euh::: ouais !
71. CH : Parce que quand tu faisais avec l' <i>Ipad</i> , ils devaient faire quoi ? Ils devaient venir regarder::: ?
72. A : Oui, ils passaient devant l' <i>Ipad</i> , ils se regardaient ! Et puis, ils parlaient tout simplement !
73. CH : Mais tu as fait par séquence, du style euh::: un moment "ok, là vous regardez l'élan !" Voilà, et puis après:::
74. A : [Non] non, chacun se regarde et puis::: bon le but principal de l' <i>Ipad</i> , c'était de voir que tu ne touchais pas le::: le tapis ! Et puis de voir que tu étais bien tendu en l'air !
75. CH : D'accord ! D'accord, parce que les critères, justement, je pense:::
76. A : Ouais
77. CH : Ouais, donc ça ! ((<i>CH montre du doigt l'Ipad</i>)) parce que justement, toi, comment tu perçois les choses ? Bon, je ne parle pas de la hauteur pour l'instant, mais le « Saut extension »::: donc il faut que l'élan::: parce que là c'est vrai que plusieurs fois tu dis::: euh l'élan doit être bon !
78. A : Ouais
79. CH : Voilà ! Mais concrètement, qu'est-ce que tu leur as dit ? Et puis aussi au niveau du saut::: ben le saut, c'était quoi tes critères, à toi, finalement ?
80. A : Alors, l'élan pour moi c'est::: ben tu pars à fond et puis tu ne touches pas le::: le tapis !
81. CH : Donc ça c'était quelque chose qui::: du moment qu'ils touchaient le tapis, ça enlevait-
82. A : Ouais !
83. CH : le point ? D'accord
84. A : Ensuite ben le saut il faut bien pousser et être tout droit::: tendu ! Et ben::: l'atterrissage, c'est::: atterrir en équilibre, dans l'idéal rester deux-trois secondes arrêtés sans::: sans perdre l'équilibre !
85. CH : Hum-hum
86. A : Après ça::: voilà, si quelqu'un faisait un bon saut, il atterrissait et puis euh il était en équilibre et il y allait tout de suite, ben::: bon on pourra regarder, parce que là j'ai des:::
87. CH : Là, par exemple, j'ai::: non, on va regarder les deux premiers !
88. A : Ouais !
89. CH : Justement, je crois qu'il y avait (texte inaudible) ((<i>CH cherche le passage</i>)) tac::: ça c'est Maya ! ((<i>CH cherche le passage</i>)) a. ((<i>Visionnage vidéo</i>)) b. Donc là, typiquement::: tu lui as mis quoi ?
90. A : Ben j'ai mis 1 point sur 2 ! Ah ouais, ok, je sais pas::: je ne sais pas euh je ne sais pas pourquoi je n'ai pas mis le point, mais bon là, je dirais parce qu'elle n'était pas tendue en l'air !
91. CH : Donc le::: pour l'extension::: ah ouais ! Ouais, parce qu'en fait, c'était deux points::: en tout ?
92. A : C'est, c'est 2 points::: si les trois éléments::: 2 points si élan et réception réussis, 1 point s'il y a deux::: sur trois ! Et puis moi je me suis dit zéro s'il n'y a ↓ (deux:::)
93. CH : D'accord ! Donc là::: tac
94. A : Là c'est bon et puis ben:::
95. CH : Ah c'était peut-être les jambes ?
96. A : Ouais, parce qu'après, justement, l'atterrissage, elle arrive en::: en équilibre ! Après elle part tout de suite, mais bon voilà, elle a quand même atterri en équilibre !
97. ((<i>Re-visionnage du passage</i>))
98. A : Bah, elle reste euh::: même pas une seconde, mais:::. j'ai donné, j'ai dit que c'était bon !
99. CH : ok et pourquoi c'est important qu'elle s'arrête vraiment longtemps ?
100. A : Ouais, c'était juste une façon pour leur dire que voilà, il faut arrive en équilibre ! Ce n'est, ce n'est pas en soi le fait de trois::: trois secondes rester en équilibre, mais c'est::: c'est pour leur dire "ok, vous devez arriver et puis vous devez être capable de rester arrêtés en équilibre".

101. CH : D'accord. Ok alors si on continue ((<i>Visionnage vidéo</i>)) [avec Norbert, par exemple]
102. A : Ouais !
103. CH : Il a eu-
104. A : Il a::: 2 ! 2 sur 2, ouais
105. CH : Donc là, en fait, tu ne sanctionnes pas forcément le::: le fait qu'il s'arrête euh:::
106. A : Non effectivement, mais::: ouais ! Aussi (.) aussi parce que::: bon voilà, je me rends- il y a presque personne qui s'est vraiment arrêté en équilibre 2-3 secondes, mais::: voilà, il est stable, il::: ((<i>haussement d'épaules</i>)) il, il, il atterri bien donc euh::: donc voilà !
107. CH : Mais du coup, est-ce que ces::: est-ce que ces- on va dire, ces critères-là ! Euh::: rétrospectivement, est-ce que ça te paraît euh::: le plus pertinent ? Ou est-ce qu'au final, quand tu observes, est-ce que finalement tu ne regardes pas autre chose ? Tu vois ce que je veux dire, est-ce qu'il y a, entre ce qui est donné, prescrit dans l'évaluation:::
108. A : [Là, tu dis ce qui est:::]
109. CH : Voilà ! Ici::: bon là, c'est vrai que ce n'est pas détaillé ! ((<i>CH parle des critères de points attribués à chaque phase</i>))
110. A : Ouais
111. CH : Donc ce qui veut dire qu'il y a une interprétation ?
112. A : Sûrement, ouais !
113. CH : Enfin, j'imagine, hein, parce que je pense que tu peux interpréter différemment de moi, etc.
114. A : [Oui, oui, ben (sûrement) oui !
115. CH : Donc toi, tu l'interprètes, si on trans::: si on traduit::: l'élan "ne touche pas le tapis", enfin la vitesse, l'accélération ?
116. A : Ouais
117. CH : "Ne touche pas le tapis", donc ça fait déjà deux choses ! Après le saut, tu regardes le fait qu'ils::: soient tendus ?
118. A : [Bah, tendus] et puis euh::: ouais, il faut monter !
119. CH : La hauteur ? Parce que c'est aussi un critère qui est important, d'accord ?
120. A : [La hauteur, Ouais]
121. CH : Et puis la réception ?
122. A : L'équilibre et puis::: voilà, rester en équilibre pour euh pour 2-3 secondes ! Mais ça c'était plutôt l'image que je voulais faire passer, comme::: voilà, ça veut dire "j'atterris et je ne dois pas ((<i>ARTHUR mime le mouvement de déséquilibre</i>))
123. CH : [Ouais, ne pas tomber]
124. A : Euh partir à::: partir à gauche !
125. CH : [Pas tomber::: ouais d'accord !]
126. A : Ouais
127. CH : Et puis maintenant, quand tu revis la chose, est-ce que, et puis quand tu, enfin tu- quand tu revois une deuxième fois et puis que tu l'as aussi vécu::: est-ce que tu arrives réellement à prendre en compte tous ces éléments-là ? Ou est-ce qu'il n'y a pas quelque chose::: enfin je ne sais pas comment tu::: parce que- est-ce que finalement tu axes plus le::: ton attention sur une chose en particulier ?
128. A : Non, je pense que (.) Je pense, après peut-être que les résultats::: vont dire non, mais je pense que j'arrive à tout voir, mais c'est clair que l'atterrissage::: ben si je voulais être cohérent avec ce que j'ai dit, ben::: j'aurais presque dû mettre euh::: ben ne pas donner les points à presque tout le monde ! Pour l'atterrissage ! Donc là:::
129. CH : [D'accord]
130. A : ::: tous les gens qui ont 2-2-2 ben::: lui, non plus, il n'aurait pas dû avoir 2 !
131. CH : Ouais ! Donc:::
132. A : Et ça, c'est quelque chose aussi que j'ai remarqué dans l'autre classe parallèle ! °Parce que j'ai aussi les 9VG5 ! J'ai fait la même chose et finalement j'ai::: j'ai comme avec eux, j'ai insisté "voilà, il faut atterrir et rester 2-3 secondes" mais::: je ne sais pas, ils font leur saut et puis ils atterrissent bien et puis ils partent ! Donc finalement je me suis dit, bon, effectivement est-ce que c'est vraiment important si tu es en équilibre de rester::: 2-3 secondes::: arrêté !
133. CH : Mais pour toi, c'était important pourquoi, à la base ?
134. A : Mais c'était::: c'était::: une façon- une image pour eux ! Pour leur dire "ok euh::: vous atterrissez et vous restez euh sur place en équilibre 2-3 secondes ! C'était voilà::: pour dire que, ouais, il faut rester en équilibre et me le prouver, si tu veux !
135. CH : D'accord !
136. A : Mais probablement que ce n'était pas la bonne image ou (.) ou je::: je ne sais pas, je ne l'ai pas assez dit, ↓mais je ne pense pas que ce que je le disais à chaque fois mais::: Après, tu penses aussi que tu fais ton saut ! Ok, t'as l'impression d'avoir réussi, ben ok, effectivement c'est, c'est fini, non ? Mais je::: ouais, je ne sais pas !
137. CH : Mmmh

138. A : Mais, voilà, ça euhm (#3) À voir, parce que si je voulais être exactement euh cohérent avec ce que::: je disais, ben lui là, il aurait eu 1 comme euh, comme Maya !
139. CH : Mais tu-
140. A : Et puis Maya aurait eu euh::: ben zéro !
141. CH : Ouais ! Et puis ça, justement, après euh::: si tu prends du recul par rapport à ça, est-ce que::: est-ce que justement d'appliquer cette règle-là ne va pas::: enfin Maya, typiquement, elle aurait eu zéro ! Est-ce que c'est::: est-ce que ça te paraît euh::: cohérent, juste ?
142. A : [Non, c'est:::] Non, non non justement !
143. CH : [Voilà]
144. A : Mais c'est pour cela que finalement ben j'ai::: je ne me suis pas dit Ok je laisse tomber euh les 2-3 secondes, mais je l'ai fait un peu euh::: c'était un peu naturel parce que finalement son saut il est super, à mon avis ! Celui de Maya, il ne vaut pas 0, il ne vaut pas 2, mais ↓au moins un des points il vaut, donc euh::: voilà, j'ai un peu laissé tomber les 2-3 secondes à la fin !
145. CH : Ouais, d'accord, ok !
146. A : Je ↑pense en tous cas, je n'ai pas::: ça s'est fait tout seul !
147. CH : Ouais, ben justement, est-ce que tu en avais conscience quand tu le faisais ou pas forcément ?
148. A : Euh::: pas::: je pense que Norbert, il m'a dit une fois "Monsieur, il ou elle n'est pas restée 3 secondes !" Après ben moi, °là j'ai dit "Ben oui, mais finalement l'atterrissage était bon" donc euh::: c'était::: conscient inconscient haha ! ((ARTHUR rit))
149. CH : Ouais ! Mais lui il l'a relevé quand même !
150. A : Ouais ! Ouais, ouais !
151. CH : Ok
152. A : Mais justement, parce que::: parce que voilà, °je l'ai dit plusieurs fois et puis il a dû se dire "Mais est-ce que::: est-ce qu'il n'a pas vu !" ou comme ça, donc euh:::
153. CH : D'accord ouais !
154. A : Mais oui, effectivement euh::: maintenant je dis euh ouais, ça ne sert à rien en fait de rester 3 secondes::: Pour moi !
155. CH : M:::
156. A : Par rapport à ce que je vois là ! Parce que son saut il est::: il est top comme ça ! °Je n'ai pas besoin qu'il reste 2-3 secondes ! C'est juste un fait esthétique, mais.. ouais !
157. CH : C'est un peu exagéré ?
158. A : Ouais, voilà ! Ouais, exagéré !
159. CH : D'accord, ok, ça marche ! Alors, on va passer à l'extrait 2 ((CH recherche le passage)) ((Visionnage vidéo))
160. A : Ça c'est::: ?
161. CH : Saut roulé !
162. ((CH sourit et ARTHUR aussi))
163. A : Hahaha !!! (#5) Attends je peux ?
164. CH : Tu peux arrêter oui !
165. A : Alors, là c'est, c'est très clair ! En fait, moi je n'étais pas clair dès le début::: si à la fin, ils devaient faire comme Maya ! Donc euh ((ARTHUR mime le mouvement de Maya)) ou bien ben une fois que c'est::: parce que finalement tu arrives juste à la limite du gros tapis, donc tu arrives assis ! Tu te relèves et puis tu pars ! Donc là, quand on a::: quand on a entraîné ce saut, je n'ai pas du tout regardé l'atterrissage, la suite après, parce que::: parce qu'une fois que tu as tourné, c'est bon, non ? Par contre, je pense que là, j'ai::: je ne me rappelle plus si c'est avec eux ou avec l'autre classe, si j'ai annoncé "Ah il faut me prouver euh:::"
166. CH : Ouais, alors- à::: ben c'est juste avant en fait, tu dis "il faut arriver debout après !"
167. A : Ouais ! Voilà !
168. CH : On est d'accord !
169. A : Et puis ↑là::: je me suis dit en fait non !
170. CH : Tu as dit... ouais "vous faites votre saut, vous roulez et à la fin, vous vous levez !" Ça tu l'as dit effectivement juste avant !
171. A : Ok
172. CH : Mais les::: mais ouais, enfin je peux te le repasser si tu veux:::
173. A : Non, non, non mais vas-y:::
174. CH : C'était- non mais c'était assez rigolo en fait la réaction des élèves ! C'est pour cela que je te le repasse !
175. A : [Ouais, ils n'ont probablement pas compris]
176. CH : Voilà::: ((re-visionnage du passage)) Là ! Hihi
177. A : Ouais, voilà ! Effectivement, je ne le l'avais jamais dit ! Et puis même euh voilà ((ARTHUR mime le fait de se redresser)) que ça::: ça ne sert à rien qu'elle fasse ça !
178. CH : Hum-hum ! Le fait de se relever après coup ?
179. A : Ouais !

180. CH : Ouais, donc ça tu n'en tenais pas compte ?
181. A : [Ouais]
182. CH : Pour autant que la réception était bonne ?
183. A : Exactement, parce que sinon, ben::: elle a les points et lui pas ! Alors que finalement le saut c'est mieux ! °C'est mieux qu'un saut de::: un saut de Maya !
184. CH : Mais alors là, justement, si on garde les mêmes critères↑, parce que c'est les mêmes critères sauf erreur hein ?
185. A : Euh oui, oui, c'est tout le temps::: 2 points élan, saut et réception réussie, ouais !
186. CH : Mais alors là, du coup, sur un saut roulé ? Est-ce que la réception::: tu vas regarder quoi au final ?
187. A : Ben::: bonne question ! Euh je::: s'ils atterrissaient euh::: juste ! Dans le sens, ben s'ils atterrissaient à partir du dos ou des fesses::: pas sur le côté ou quoique ce soit::: Mais il n'y a pas vraiment un::: Je veux dire-
188. CH : D'accord, ouais:::
189. A : Le problème c'est que (.) il y a l'élan, le saut et puis l'atterrissage ! Du coup, pour moi, le saut c'était le fait de tourner !
190. CH : Hum-hum
191. A : Ben l'atterrissage euh::: si tu as tourné, ben c'est bon !
192. CH : Hum-hum
193. A : Donc.. ouais, c'est un peu::: ((ARTHUR mime le mouvement bancal avec les mains)) Mais bon ! Hihi ((ARTHUR rit))
194. CH : Hahaha ! Mais le saut, tu regardais s'ils roulent ?
195. A : S'ils roulent, ouais !
196. CH : Parce que là, à un moment donné, tu as insisté::: alors je ne sais plus si on le voit ici ! Ben oui, je pense qu'on le voit ! Attends, c'était où déjà ? ((CH cherche dans ses notes)) Titititi::: Alors attends, je te le passe parce que c'est quand même assez intéressant aussi ! (texte inaudible) Attends, je vais remettre en arrière::: voilà ! ((Visionnage du passage))
197. CH : Tu as compris ?
198. A : Euh::: non ! Hihhi, mais bon "sauter haut"
199. CH : Après tu dis qu'il y a un moment où on ne doit avoir ni les mains, ni les pieds qui touchent le tapis !
200. A : Ah !!! Ouais !
201. CH : Et du coup euh "vous volez" c'est ça que tu leur as donné comme image en fait !
202. A : Ouais
203. CH : Euh::: Donc au moment du saut, tu regardais quand même ce moment du vol par rapport à une simple roulade ?
204. A : Oui::: ben oui ! Parce que sinon ce n'est pas un saut::: oui !
205. CH : Donc voilà, ça c'était quand même une chose que tu:::
206. A : Ouais
207. CH : Que tu regardais ? ((Visionnage vidéo))
208. A : Ça c'est aussi parce que::: une bon tiers des filles surtout n'arrivaient pas à faire ce saut ! Mais elles arrivaient là::: à deux à l'heure et puis hop-
209. CH : Ouais
210. A : elles s'arrêtaient et puis elles faisaient- elles faisaient une roulade ! Du coup, voilà j'ai::: typiquement, j'ai dû un peu insister ! Et puis là, après j'ai focalisé plus sur le fait de tourner, même s'il y a::: voilà, ce n'est pas::: ce n'est pas un saut (.) ↑évident à faire !
211. CH : Non, non ! ((Visionnage vidéo))
212. CH : Ah maintenant c'est là qu'il y a l'accident ! ((Visionnage vidéo))
213. A : ((ARTHUR rit))
214. CH : Mais là, ça par exemple, là::: c'est qui, Daniel ? Non !
215. A : C'est, c'est Arnold !
216. CH : Ah ouais, c'est Arnold !
217. A : Là, j'ai mis 1 point au saut roulé !
218. CH : Donc là, il ne touche pas le tapis ! L'élan::: ok ! Et là, c'est quoi alors justement ? Tu le pénalises où ?
219. A : Euh c'est::: une bonne question !
220. CH : Là, est-ce qu'à un moment donné::: Tac, les mains et les pieds ?
221. A : Là, c'est bon ! Alors je::: ne sais pas ! Ça c'est::: Probablement que j'ai dû entendre trop de bruit euh::: pour l'atterrissage, mais::: (à voir ! Dans le sens) l'élan il est bon et le saut il est bon, donc euh::: je ne vois pas trop::: je:::
222. CH : Ouais::: Hihhi, c'est qui, Eloi ?
223. A : Eloi !
224. CH : Eloi, c'est ça ? Lui il a eu ?
225. A : Euh::: 1 aussi !
226. CH : D'accord !

227. A : Là, je pense::: bon lui, il était absent la semaine passée, mais lui il fait::: ce n'est pas un saut roulé, il fait un essai de salto, mais:::
228. CH : [Ouais]
229. A : Mais bon, ce n'est pas tellement sa faute parce qu'il a:::
230. CH : Il a manqué !
231. A : Ouais. Ah le lundi, parce que là c'était le vendredi, non ?
232. CH : Ouais
233. A : Ouais, donc le lundi il n'était pas là, mais::: bon ! Il n'a pas volé, °il n'a pas::: il s'est lancé tout de suite ! ((<i>ARTHUR fait le mouvement de rotation avec la main</i>)) Là, je pense (.) que je lui ai dit euh justement, que voilà, que je comprenais que (.) qu'il n'avait pas bénéficié du dernier entraînement !
234. CH : Elle, elle a suivi tous les entraînement ? ((<i>CH montre Anita à l'écran avec la main</i>))
235. A : Ouais, mais::: typiquement elle, avec élan, c'était rare que::: qu'elle le fasse, donc euh::: ouais ! Et puis là, ben elle n'a rien dit, elle ne m'a pas demandé de::: d'aller plus loin ! °Donc j'ai dit ok !
236. CH : Et elle (Nadine), là, tu lui as mis quoi ?
237. A : Je lui ai mis aussi l !
238. CH : (texte inaudible) là elle roule:::
239. A : Alors je pense que::: ça doit être l'atterrissage ! À chaque fois que c'est::: qu'ils ne reviennent pas debout !
240. CH : Parce qu'Arnold, c'était le cas ?
241. A : Ouais
242. CH : Le fait d'être resté assis ?
243. A : Ouais, mais- bon::: ce n'était pas clair pour les élèves qu'il fallait revenir debout !
244. CH : Hum-hum
245. A : Mais::: mais oui ! C'est::: c'est ça ! ((<i>ARTHUR appuie son menton sur sa main</i>)) C'est sûrement ça !
246. CH : Mais là maintenant:::
247. A : [Il ne reste seulement] pardon !
248. CH : Ouais
249. A : [Il ne reste seulement] Laure et Nicolas qui ont 2 points::: Non, non ! Bon Lucile et Norbert sinon le reste ils ont tous (attends, on va voir) Du coup, ça:::
250. CH : Bon attends, on va regarder Nicolas, alors !
251. A : Ouais
252. CH : C'est lui ?
253. A : C'est lui, ouais ! Hum ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
254. A : Bon là::: le tapis !
255. CH : Après il n'y a pas non plus là::: ((<i>CH allonge le bras en avant</i>))
256. A : Ouais
257. CH : Le, le::: ouais ! Bon son saut, il y a la hauteur, on est d'accord !
258. A : (texte inaudible)
259. CH : Mais après est-ce que la réception euh:::
260. A : C'est discutable !
261. CH : Ouais:::
262. A : Ouais ! Ouais, le saut il est mieux, mais effectivement la réception, est-ce que ça vaut l point de plus que::: que les autres, je::: c'est dur à dire !
263. CH : Hum-hum::: Je voulais::: je ne sais pas si tu voulais ajouter quelque chose par rapport à ça ?
264. A : Non, mais ouais, là je me rends (.) BIEN compte que finalement c'est::: je n'étais pas clair pour l'atterrissage ! Du coup, bon c'est un peu égal pour eux, par contre::: Bon, ils ne savent pas exactement combien de points ils ont eu::: dans ce saut-là, parce que c'est le moins bon des trois sauts, mais c'est parce que je n'étais pas clair et puis j'ai compté (.) je n'ai pas donné le point s'ils n'arrivaient pas debout ! Chose que dans les entraînements je n'ai pas vraiment insisté, parce que::: ben il faut aussi insister ailleurs, mais::: ↓°Mais c'est un peu salaud, mais:::
265. CH : Hihhi
266. A : Hahaha ! Non, mais ouais !
267. CH : Mais, c'est là où peut-être::: justement, ça je me pose la question en tant que prof, hein ? Parce que je ne l'ai encore pas vécue, cette nouvelle évaluation ! Mais bon, on retrouve les mêmes choses ! Mais n'empêche que quand on fait faire aux élèves, ben ça fait ressortir les problèmes, en fait ! Et peut-être que justement, un::: quelque chose comme ça, une incohérence qui pourrait être lié à notre barème ! Ou notre::: tu vois ! Les critères qu'on a::: les élèves ils vont " <i>bugger</i> " en fait, eux ! Et puis ils vont peut-être se retrouver à se dire "Attends, mais alors là je lui mets::: je fais quoi ? Il s'est levé, il ne s'est pas levé, je lui mets le points, je ne lui mets pas le point ?"
268. A : [Ouais] Mais tu dis par rapport à::: ? ((<i>montre du doigt sur l'écran l'élève qui évaluait avec ARTHUR</i>))
269. CH : Ouais
270. A : Ouais

271. CH : Et euh::: et ben typiquement la remarque qu'il t'a fait, ben ça montre que lui il est quand même assez à cheval là-dessus, parce qu'il va se reposer sur les critères, alors que nous on n'a peut-être une vision beaucoup plus::: globale !
272. A : Ouais
273. CH : Et que du coup, le fait que les élèves s'observent avec des critères précis::: ça peut aussi nous aider nous après..
274. A : (les aider:::)
275. CH : D'avoir un::: des critères qui soient réalis- enfin, compréhensibles et observables pour les élèves, tu vois ?
276. A : Ouais
277. CH : Et du coup que ce soit les mêmes pour nous ! Euh::: parce que justement, c'est ce qu'on va leur transmettre aussi ! Et c'est ce qu'ils sont capables de comprendre ! Et peut-être que ben::: le décalage qu'il peut y avoir entre ce que toi tu leur dis::: ce que tu penses leur avoir dit et ce que tu leur as dit ou ce que tu leur dis le jour-même ! Tu ne le leur as peut-être pas dit avant ! Ben le fait d'avoir eu avant, de les avoir mis en situation de co-évaluation, peut-être que justement, ça évite ces::: ces décalages qu'il peut y avoir ! Je ne sais pas, je m'interroge, hein ?
278. A : Non, non ! Non, mais moi aussi ça- ((<i>ARTHUR tousse</i>)) Si::: si je repense maintenant::: Pour moi, l'enjeu de ce saut, de ce saut-là, c'était vraiment "tourner" !
279. CH : Hum-hum
280. A : Et rester en l'air un bon moment !
281. CH : hum-hum ! Donc tu voulais la phase de vol ?
282. A : Ou:::ais, mais c'est aussi parce que::: euh::: pendant les entraînements, je me suis rendu compte que ça, ça faisait peur et du coup, j'ai complètement oublié le::: l'atterrissage !
283. CH : [Ouais]
284. A : Par contre, j'arrive le jour J et je dis "Ah mais en fait, il faut arriver debout" et puis là, je le mets dans les points ! Donc euh:::
285. CH : Ouais
286. A : Donc ça, ça ne va pas !
287. CH : Ouais
288. A : Je pense que::: ouais, je pense en tout cas que j'ai::: ben je sais que j'ai fait comme ça, ouais !
289. CH : Mais du coup, le::: tu peux remettre juste le::: le pdf ?
290. A : Ah le:::
291. CH : Voilà:::
292. A : ça ?
293. CH : Est-ce que ça justement::: euhm:::
294. A : Ben ça tient la route comme ça, mais si- dès le début j'avais dit::: euh voilà, l'atterrissage, il faut::: arriver debout ! Ou bien, sinon pour le dernier saut::: ben tu mets juste des points ! Tu laisses tomber l'atterrissage parce que::: parce que si tu ne sautes pas très haut et tu n'arrives pas assis sur le tapis, ben c'est forcément plus dur aussi de se relever ! je ne sais pas:::
295. CH : Ça ne te pose pas de problème, toi, d'avoir trois critères pour 2 points ? Quand même ?
296. A : Hihi dans les explications beaucoup ! Hihi ((<i>ARTHUR rit</i>)) Mais::: euhm::: Non ! Dans le sens::: j'ai trouvé que, voilà, tu as trois trucs qui sont justes, tu as 2 points ! Tu as le maximum ! T'as::: tu enlèves un truc, tu as la moitié ! Et puis bon, là ce n'est pas marqué, ↓mais si tu as seulement un truc qui est correct, tu as un zéro ! En tout cas moi j'ai fait comme ça !
297. CH : Hum-hum
298. A : Ça ne me pose pas de problème, mais::: les explications deux-trois fois, je pense qu'ils ont dû comprendre n'importe quoi, parce que je ne sais pas trop ce que j'ai dit::: hihhi ((<i>ARTHUR rit</i>))
299. CH : Tu disais aux entraînements ?
300. A : Oui !
301. CH : D'accord !
302. A : Mais::: non !
303. CH : C'était quoi les::: ?
304. A : Mais oui, dans le sens, ouais alors "Vous avez 2 points s'il y a trois éléments qui sont justes ! Deux::: éléments justes, c'est 1 point !" C'est:::
305. CH : Ouais
306. A : Juste au niveau du langage, c'est::: c'est un peu compliqué à::: à faire passer !
307. CH : Mais pourquoi pas 3- à ce moment-là, pas 3 points ? Bon, ce n'est pas toi qui a fait le document, hein, peut-être que tu as participé, je ne sais pas ! Mais::: mais c'est vrai que:::
308. A : [Ah tu dis::: ouais !]
309. CH : Ouais ! Enfin::: Parce que je me suis posée la question aussi ! Et puis ben:::
310. A : Ah oui, chaque::: chaque truc 1 point ? Et puis:::

311. CH : Parce que du coup, c'est::: toi ça te (.) Est-ce que tu trouves bien ce système, justement, de::: un élément qui n'est pas bien fait, ça enlève 1 point ? C'est-à-dire que, par exemple, un élève qui a un bon saut, qui a une bonne réception mais qui fait son élan::: peut-être qu'il mord sur le tapis ! Euh::: il a quand même fait deux éléments super bien:::
312. A : Ouais
313. CH : Mordre le tapis, est-ce que c'est si grave ? Du coup, ça lui enlève 1 point::: complet ! Donc il n'y a plus qu'1 point alors que son saut était magnifique ! C'est juste que::: alors après c'est rare, hein ! Quand tu as un élan en général qui n'est pas bon, mais:::
314. A : Oui, oui ! Non, mais je vois ce que tu veux dire !
315. CH : ::: ou la réception, typiquement !
316. A : Parce qu'il y a des points, des éléments qui sont plus importants que d'autres ?
317. CH : Ou:::ais, ben alors après c'est un peu ce qui ressort-là, hein !
318. A : Ouais
319. CH : De ce que tu dis aussi, par rapport à cette réception finalement::: Parce que, quelque part, on::: enfin tu me corriges si c'est::: mais ce que j'interprète, c'est::: finalement que tu as quand même mis moins d'importance sur ce::: sur cette réception ! En tout cas, au « Saut roulé » ?
320. A : Oui, oui !
321. CH : Euh::: et du coup, ben ce::: est-ce que ça ne pose quand même pas un problème euhm::: d'en tenir compte::: enfin en tout cas dans certains cas ? Euh::: par exemple pour ↑Maya qui peut-être a été pénalisée parce que::: non ce n'est pas Maya, parce qu'elle s'est relevée après coup ! je ne sais plus laquelle !
322. A : Bon il y en a plusieurs qui (texte inaudible)
323. CH : [Ouais Ar::: Arnold typiquement !] Il est resté assis::: parce qu'il n'a eu qu'1 point Arnold, je crois ? Bon, on l'a vu passer avant::: sauter !
324. A : Ou:::i, oui ben::: je pense que <ça pose> problème mais parce que::: parce que moi je n'étais pas cohérent là-dedans !
325. CH : Hum-hum
326. A : Disons::: si tu prends ça et tu veux être cohérent, ben j'aurais dû annoncer "Ok ben l'atterrissage:::" dès le début "il faut arriver debout POINT ! Sinon je vous enlève le point" Et ça ! Et ben, je ne l'ai pas fait !
327. CH : Non, mais tu l'aurais appliqué vraiment ?
328. A : (#6) Ou:::ais ! Ben:::
329. CH : Parce que tu le dis (plus tard) ! Tu::: ouais
330. A : je pense ! J'aurais appliqué, tu dis, le fait que s'ils n'arrivent pas:::
331. CH : Ouais, celui qui te fait un très beau saut, euh::: mais qui se re-, enfin un saut roulé je dis hein, et puis qui reste assis ?
332. A : Ouais !
333. CH : Tu lui enlèverais un point complet par ce qu'il ne s'est pas relevé ?
334. A : Ouais, ben si, si, s'il est:::
335. CH : [Si tu l'as annoncé ?]
336. A : ::: si j'ai dit avant, oui ! Mais après:::
337. CH : D'accord
338. A : Bon, si tu regardes s'il reste assis, c'est parce qu'il n'est pas allé assez loin::: dans son saut ! C'est parce qu'il a fait comme ça ((<i>mouvement de surrotation avec le bras</i>))
339. CH : Alors, ça pourrait être une conséquence !
340. A : Mais ouais, mais oui ! Donc euh::: je pense que oui, mais voilà, il fallait être plus clair au début !
341. CH : Hum-hum
342. A : Comme ça ce n'est pas::: Sinon, là moi je n'ai pas de problèmes particuliers euh::: sauf le problème de langage "trois éléments 2 points" etc. si tu es clair dès le début et que c'est comme ça::: voilà, c'est bon !
343. CH : D'accord ! Il y a une question donc justement de mieux clarifier les choses au début et puis voilà ! En fait ensuite, tu te tiens à ce que tu as dit ?
344. A : [Ouais] Ouais
345. CH : Ok, d'accord. Par rapport aussi au coefficient de difficulté ? C'est quelque chose que tu prends en compte quand même dans ton jugement ? Si je compare un « Saut extension » ou un « Saut extension demi-tour », par exemple, qui ici valent le même nombre de points ? Ou le « Saut roulé », hein, finalement ?
346. A : [Non c'est ouais !] N:::on parce que::: ben j'ai mis mes points::: non, ça je ne prends pas en compte ! Je le prends en compte indirectement dans le sens que::: par exemple Jennifer, une petite avec une queue de cheval, elle n'osait pas du tout sauter::: euh tourner ! Et puis ben le jour-là, elle l'a fait ! Mais bon déjà le lundi ! Donc voilà, elle a fait une progression, elle, donc voilà quelque part je::: mais non, mais ce n'est pas tellement le coefficient de difficulté, non ! Par rapport à l'évaluation:::
347. CH : [C'est par rapport aux progrès que tu dis, ouais, l'évolution]
348. A : :::l'évolution des progrès personnels, ça je me rends compte que::: que je DOIS le faire finalement ! Même si en théorie, tu ne devrais pas le voir, mais finalement c'est::: c'est salaud de ne pas faire ! Surtout pour ceux qui ont

très peur et puis ils se donnent à fond et ils arrivent à faire un saut qui n'est pas::: qui n'est pas bien, mais quand même un saut où tu tournes, ben ça fait peur, donc euh:::
349. CH : Hum-hum
350. A : Elle ne peut pas réussir ça et puis je lui dit "ah ben tu as « Entraîné » !" En tout cas, ça me pose un problème, parce qu'elle se dit "Voilà, si je ne l'avais pas fait, si je n'avais pas osé, °ça aurait été le même résultat".
351. CH : D'accord, donc ça ne pousse pas en fait à::: à essayer ?
352. A : Disons (.) que, ben dans cette évaluation, comment elle est, ben tu n'as pas de::: voilà, tu n'as rien pour les progrès personnels ! Mais par contre, je sais que::: qu'implicitement, il est dans le résultat que je mets à la fin !
353. CH : Tu en tiens compte quand même ?
354. A : Ouais, j'en tiens compte euh::: voilà ! Mais peut-être qu'il y a dedans aussi l'engagement, peut-être l'envie de faire ! Voilà, des choses comme ça, forcément c'est très dur de::: de ne pas le faire et puis des fois euh::: mais voilà, je le sais et puis je le fais parce que:::
355. CH : Et puis ça ne te dérange pas ?
356. A : Ça ne me dérange pas, non ! Même à la limite, quelqu'un qui est arrivé ponctuel, qui m'a dit "Bonjour !" avec le grand sourire, qui a tout mis en place, qui a tout fait pour aller vite, ben peut-être que même ça, ça m'influence un peu !
357. CH : D'accord
358. A : Je n'ai pas de preuve, mais j'imagine que::: je le sens à ce moment-là !
359. CH : Ouais ! Ok::: D'acc euh::: Ouais, peut-être encore juste par rapport à- parce que je n'ai pas- donc tu as fait le « Saut en hauteur » ?
360. A : Ouais
361. CH : Ça, ça fonctionne ?
362. A : C'est::: c'est chaud ! 1m80 c'est::: ouais, c'est ici hauteur ! ((ARTHUR montre sur sa grille)) Donc 2 points s'ils ont:::
363. CH : 1m80 et plus ?
364. A : 1m80 et 1 point s'ils ont 1m60 !
365. CH : Ouais !
366. A : C'est, c'est chaud ! Mais c'est un bon challenge ! Si on baisse::: franchement, ça vaut la peine de rester::: de rester à 1m60 et 1m80 ! Parce que::: bon là, il y en a quand même pas mal qui ont fait 1 ! un, deux::: qui ont fait 1m80 !
367. CH : C'est des grands ?
368. A : Euh::: Non, pas forcément ! C'est::: Norbert ((ARTHUR cherche dans sa liste)) alors c'est Lucile (.) et puis, bon, oui, il y a Arnold ! Il est un peu plus grand, mais bon, lui, il a déjà fait l'année passée aussi !
369. CH : Hum-hum
370. A : Et Lucile, ben elle n'est pas::: elle n'est pas petite, mais elle pousse fort et pour monter à 1m80, il faut::: il faut vraiment y aller, donc euh:::
371. CH : Hum-hum
372. A : Donc voilà ! Et puis c'est clair que::: Eloi, il ne peut pas arriver à 1m80, mais::: Ah mais lui ↓ il n'était pas là !
373. CH : D'accord ! Et donc, alors si on prend maintenant- après je m'arrête-là::: Mais, d'une manière générale, donc tu es satisfait de comment ça se déroule et comment::: de cette évaluation ? Ou pas ? Ou certaines fois oui et certaines choses pas ? Hihi
374. A : Alors::: Ou:::i ! Disons, moi, le::: je n'ai jamais trop aimé les « Sauts extension », les « Sauts demi-tour » et comme ça ! Parce que je ne vois- je ne vois pas tellement le but ! Par contre, effectivement, en 9e ils doivent apprendre tous ces::: sur le trampoline, donc pourquoi pas ! Et puis ben là, en salle 3, tu as trois installations, c'est juste idéal ! Et là, ça::: ouais, si::: voilà, vu que je devais entre guillemets faire ça, cette évaluation, je trouve que c'est::: ouais je suis assez content::: des résultats surtout ! Parce que::: bon tu n'as pas vu, mais au début c'était::: ce n'était pas évident !
375. CH : D'accord
376. A : Surtout par rapport justement au « Saut roulé » qui euh::: un bon tiers n'osait pas tourner !
377. CH Ouais, ok
378. A : Ou bien ils arrivaient là, •ils montaient plus ou moins ((ARTHUR montre l'écran)) et puis ils se lançaient en avant. À ce moment-là, c'était ↓(texte inaudible) Donc oui !
379. CH : D'accord. Et puis les résultats, tu as quand même pas mal:::
380. A : Alors::: les résultats •j'ai 2, 3, 4, 5::: "Entraîné" ! Bon:::
381. CH : Ouais, juste elle !
382. A : Ah non, Robin euh::: bon mais là::: ouais !
383. CH : Ouais
384. A : Mais Robin, bon il a des soucis de coordination ↓ (texte inaudible) Il est toujours un peu à l'ouest en général ! Et sinon euh:::
385. CH : C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autres "E" en fait ? Il y en n'a que un, du coup, si on ne compte pas Diane ?
386. A : Ouais

387. CH : Autrement c'est "R" et puis tu as quelques "TBR"::: donc ça paraît assez euh::: assez juste par rapport à l'image que tu peux avoir d'eux ? Ça correspond assez à ce que tu aurais mis si tu avais dû dire "ben voilà, lui euh"
388. A : [Ouais !] Alors c'est::: (.) Oui ! Après, encore une fois, le barème il est::: il est assez simple ! Je veux dire, c'est::: faire "Entraîné", tu dois vraiment::: faire:::
389. CH : Trop simple ?
390. A : Ben ou:::ais ! Ben::: oui et non, parce que d'un côté, effectivement, pourquoi::: ben il s'est donné et il s'est entraîné ! Pourquoi lui mettre "Entraîné" ? Mais de l'autre côté euh::: il y a une sacrée différence entre lui et pas mal d'autres, donc euh::: Donc oui ! Donc oui, j'ai toujours ce sentiment que les évaluations qu'on fait paraissent trop simples, mais parce que tu as en tête l'idée que ça doit être difficile ! En fait, pourquoi ?
391. CH : Hum-hum
392. A : Donc euh ouais::: Ceux qui ont "Très bien réussi", il y en a quelques-uns et puis ben la majorité a "Bien réussi", je pense ! Bon, euh::: ((<i>mouvement de main</i>)) Donc euh::: Non, mais je suis::: je suis plutôt content de ce que j'ai vu ! Après, les résultats euh::: ouais, c'est clair que si tout le monde a "Entraîné", ben ça ne va pas !
393. CH : Ouai:::s
394. A : Mais oui, plutôt::: par rapport à ce que j'ai vu::: l'énergie avec laquelle ils poussaient ! Oui, ça je pense que c'est, c'est une bonne classe ! L'énergie, ce n'est jamais un problème avec eux !
395. CH : Ouais ! C'est plutôt canaliser ? Hihi
396. A : Hihhi, Ouais, exactement !
397. CH : D'accord, ok ! Très bien, merci ! Ben je te laisse y aller:::
FIN DE L'ENREGISTREMENT

ARTHUR ACS3 Barre fixe 9^e ** 20180418 - 410TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation Barre fixe 9^e **. Il s'agit d'une évaluation d'établissement qui a été réalisée le 26 mars 2018. Quatre leçons d'entraînement ont précédé l'évaluation pour laquelle ARTHUR a choisi de faire une auto-évaluation : les élèves doivent réaliser quatre exercices à la barre fixe (« Montée du ventre », « Tour d'appui en arrière », « Tour d'appui en avant » et « Petit Napoléon ») et évaluent eux-mêmes la réussite ou non des différents mouvements en notant leurs résultats sur une feuille commune. Lors de cette leçon d'évaluation, ARTHUR a choisi d'effectuer un contrôle de quelques élèves après chaque phase d'auto-évaluation. Les élèves sont encouragés à s'assurer respectivement. Les élèves ont la possibilité d'essayer plusieurs fois l'exercice. À l'issue de chaque phase d'auto-évaluation, les élèves notent leurs résultats sur une feuille et ARTHUR effectue un contrôle régulier en demandant à quelques élèves de démontrer l'exercice qui vient d'être évalué.

L'**extrait 1** concerne l'auto-évaluation de la « Montée du ventre ». Les élèves s'entraînent par groupe de trois ou quatre à chaque barre et notent leur résultats.

L'**extrait 2** présente la fin de l'auto-évaluation du « Tour d'appui en avant » et le contrôle de la « Montée du ventre » et du « Tour d'appui en avant ». Trois garçons sont contrôlés à la « Montée du ventre » et trois autres au « Tour d'appui en avant » avec la corde. Deux élèves sont également appelés pour les assurer (tenir la corde).

1. CH : Alors (.) ouais, ça date un peu cette évaluation ! Mais (.) c'était le 26 mars, ouais, le 26 mars ! Alors, moi j'ai visionné un petit peu, j'ai::: on va dire choisi deux passages euh::: un c'est un peu au début, c'est quand tu faisais la "Montée du ventre" et le "Tour d'appui en avant"- enfin, la "Montée du ventre" et l'évaluation- oui, il y avait aussi le "Tour d'appui en avant" et puis après un moment d'évaluation ! Et puis, euh::: non, je dis des bêtises ! Le premier extrait, c'était l'entraînement de la "Montée du ventre" et puis après, l'extrait 2 c'était justement avec le "Tour d'appui" en plus et le moment où tu contrôles.
2. A : °Ouais
3. CH : Après, s'il y a un autre moment où tu::: je ne sais pas, tu as un truc qui te paraît plus intéressant ou::: tu as envie d'en parler, on peut aussi changer, hein, moi c'est- voilà, je visionne, je regarde un peu, mais ce n'est pas évident de choisir, parce qu'il y a quand même beaucoup de moments ! Il y avait aussi le::: ben le moment du "Tour d'appui en arrière", le::: moment du "Petit Napoléon", enfin voilà, je ne sais pas si::: pour toi si c'est:::
4. A : Ouais, ouais, prenons ce que tu as:::
5. CH : On y va comme ça et puis on peut toujours y revenir si besoin, hein !
6. A : Ouais ! ((<i>CH va chercher le haut-parleur</i>))
7. CH : C'est toujours difficile de sélectionner quatre minutes, quoi !
8. A : Parce que toi, tu dois faire euh:::
9. CH : Ouais, je dois faire trois-quatre minutes, parce qu'autrement, après c'est trop long, tu vois ?
10. A : Ouais !

11. CH : Mais des fois, ce n'est pas évident d'avoir juste:::
12. A : Ben non !
13. CH : Donc voilà ! Alors on visionne ça, donc c'était 15'15" (.) Je vais juste te le resituer dans le contexte ! Donc c'est (.) enfin, tu viens de lancer l'activité "Montée du ventre", tu as fini les explications ! Et puis là, j'ai mis une minute plus loin, donc euh::: j'ai déplacé le::: parce qu'à un moment, je filmais ici quand tu expliquais ! Et puis après, j'ai commencé à déplacer pour- donc c'est vraiment ce début-là !
14. A : Ouais
15. CH : On va dire, au début, tu as::: ils ont entraîné la "Montée du ventre" jusqu'à, à peu près, 19 minutes ! Donc j'ai pris ce::: ce moment-là ! Donc n'hésite pas ! On regarde comme ça !
16. A : [Oui, oui]
17. CH : N'hésite pas à couper si tu veux dire quelque chose ! ((CH met en marche l'extrait 1))
18. A : (Texte inaudible) la fille en rose, elle::: s'était une correspondante euh:::
19. CH : [Ah, une correspondante !]
20. A : Allemande !
21. CH : Allemande, ouais, ouais ! Oui, tu m'en avais parlé, c'est juste ! Donc elle, tu ne l'as pas évaluée ?
22. A : Ouais, elle a fait, ↓parce que::: mais voilà (.) je n'ai même pas (senti) ça !
23. CH : Parce qu'elle n'a pas entraîné ?
24. A : Non ! Parce qu'elle était là pendant deux semaines, donc euh:::
25. CH : Ouais, d'accord !
26. A : D'ailleurs on la voit, là:::
27. CH : Je cherche le bon angle !
28. A : Ah, donc là, ils sont déjà en train de::: de passer l'évaluation ?
29. CH : Alors, ben ça c'était une question que je voulais te poser, si c'était prévu comme ça, parce qu'au départ, dans les consignes que tu avais donné (.) "Déjà on va faire dix minutes d'entraînement !" C'est ce que tu avais prévu, hein, quand tu (texte inaudible) le::: ((CH recherche dans ses notes)) Euh::: entraînement jusqu'à 11h17 (.) C'était à peu près euh::: (.) onze heures moins::: on commençait quoi, à 10h35, ouais, je crois ! Après l'échauffement, tu as quand même fait un bon moment, hein, donc euh::: ça faisait à peu près (.) 13 minutes que la leçon avait commencé !
30. A : Hum-hum
31. CH : Tu vois ? Après 14 minutes de la leçon, mais je n'ai pas forcément enregistré depuis le départ tout à fait- mais quoique, peut-être que si ! Mais voilà, ça faisait à peu près euh::: vers 11h ! Et euh::: tu as regardé la pendule et puis tu as dit "À 11h17, on change !" Alors ça, justement, je ne savais pas si tu::: tu voulais-
32. A : [Attends], c'est à 8h27 ! (# 3) C'est-
33. CH : Moi j'ai mis- non, 10h35-12h05 ! C'est le::: lundi !
34. A : Ah mais oui, non, je suis à vendredi !
35. CH : Tu te trompes de classe, hihi ! ((CH sourit))
36. A : Ah mais oui, pardon !
37. CH : Ah ouais !
38. A : Excuse !
39. CH : Ouais, ouais ! Donc voilà, c'est::: en fait, pour resituer (.) tu as fait ton échauffement "Gainage", hein !
40. A : Oui
41. CH : Tu sais le::: Voilà ! Et ensuite, tu leur as expliqué l'histoire des quatre éléments qu'il y avait à faire par rapport à l'évaluation ! Qu'ils allaient s'auto-évaluer ! Euh::: et puis ensuite, il y a eu la::: le début de l'entraînement de la "Montée du ventre" ! En l'occurrence, ils l'avaient déjà faite, la "Montée du ventre" ? Avant cette leçon ?
42. A : Oui, oui ! Oui
43. CH : Parce que là, en fait, justement, tu avais combien d'entraînements (.) des barres fixes ?
44. A : Alors euh::: je pense quatre !
45. CH : Quatre dont ça ? ((CH parle de la leçon d'évaluation)) Ou quatre plus:::
46. A : [Non, quatre plus ça], cinq !
47. CH : Ah, c'est pas mal quand même ! Tu as réussi à faire tout ça ?
48. A : Ben oui ! Mais::: bon, justement, la "Montée du ventre", elle revenait chaque fois après les "Tours d'appui en avant", en arrière pas trop ! Et ben le "Napoléon" pas vraiment !
49. CH : D'accord ! Donc là, la "Montée du ventre", ce n'était pas la première fois, ils avaient déjà fait plusieurs fois ?
50. A : Oui, oui !
51. CH : "Tour d'appui en avant-arrière" ?
52. A : [Aussi !] Aussi, mais pas::: pas autant que::: que le "Tour d'app-" euh::: que la "Montée du ventre" !
53. CH : Tu arrives à me dire à peu près, genre::: je ne sais pas, deux périodes ?
54. A : [Alors, je pense] que sur le cinq euh::: cours, ben cinq fois la "Montée du ventre" (.) Hum::: deux fois ou trois fois euh::: le "Tour d'appui en arrière et en avant" ! Et deux fois le::: le "Napoléon" !
55. CH : Tant que ça ?
56. A : Oui !

57. CH : Ok ! Donc c'est la deuxième fois qu'ils le faisaient ?
58. A : Ouais
59. CH : D'accord, ok ! Ça marche ! Ouais, donc là, en fait, d'après ce que j'ai compris- maintenant ce n'est peut-être pas tout à fait juste, ce que j'ai compris, hein ! Euh::: tu voulais qu'ils s'entraînent ! Donc ils n'étaient pas censés aller mettre leurs résultats sur la feuille à ce moment-là ?
60. A : [°Ouais] Oui, oui, mais disons, j'ai coupé l'activité en quatre ! Euh::: ben « là maintenant, on fait la "Montée du ventre": "Vous vous entraînez ! Et puis si vous réussissez, (vous passez là ! » ((ARTHUR montre le caisson sur laquelle la feuille commune est posée))
61. CH : D'accord ! Donc ils pouvaient, même s'ils ne l'avaient fait qu'une fois, aller directement mettre comme quoi c'était bon ?
62. A : [Oui !] C'est de ça que je ne me rappelais plus en fait ! Mais::: c'était ça, hihi !
63. CH : [D'accord, ok !] Voilà, moi c'est ce que j'avais::: après, dans la, dans la::: au départ, je n'étais pas sûre que c'était ça, mais en regardant la vidéo, enfin en la revoyant là:::
64. A : [Oui, oui] Oui, c'est ça, parce qu'après il y a::: exactement la même chose pour les trois autres éléments !
65. CH : Ouais, exactement ! Ouais, ouais (.) c'est juste ! ((Visionnage vidéo))
66. A : Là, ils sont::: (.) Bon, là c'est plutôt par rapport à la modalité que j'ai choisi, mais ils sont peu indépendants ! Parce que là, bon là, on voit les filles qui travaillent ((ARTHUR montre la droite de l'écran)) mais elles ont juste commencé maintenant ! Avant ça, ça papotait beaucoup ! (.hhh) Les garçons, ben lui, ici ((ARTHUR montre Arnold à l'écran)) si tu n'es pas derrière son dos, il::: voilà, il gêne les autres ! Et puis bon ben lui ((ARTHUR montre un autre élève)) c'est le grand Alain qui est tout nouveau, qui est arrivé de son::: (c'est un grand morceau)
67. CH : Ah, c'est un nouveau ? Il vient d'ailleurs ?
68. A : [C'est un-] Il vient de Maya !
69. CH : Ok
70. A : ↓°Il a été exclu à Maya, mais je n'en sais pas plus !
71. CH : [Ah:::] D'accord, ok !
72. A : Donc, oui, l'idée, c'était vraiment de les laisser euh indépendants. ↑Il y a quand même des gens qui bossent bien, mais::: ce n'est pas évident pour moi de tout gérer en même temps ! Ben je ne peux pas !
73. CH : Hum-hum ! Mais- Ouais, vas-y !
74. A : Mais oui, en même temps, ça donne la possibilité à::: tout le monde de passer au moins une fois ! °↓Mais::: je ne suis pas:::
75. CH : Parce que ce choix, justement, de::: parce que toi, tu es quand même assez souvent- enfin, on va dire, avant, plus dans des évaluations où tu::: regardais toi ! Tu vois, il y avait ce côté euh::: Tu m'avais dit, hein, que c'était assez important pour toi, du moment solennel de faire l'évaluation devant tout le monde !
76. A : [Oui ! Faire devant tout le monde, ouais !]
77. CH : Et là, du coup, tu as décidé de changer cette euh:::
78. A : [Mais j'ai] un peu adapté parce que::: j'avais moins de temps ! C'est un peu ça ! Et puis, parce qu'effectivement, euh::: voilà, si une fois tu n'arrives pas à le faire, mais que sur cinq minutes tu arrives à le faire au moins une fois, je me suis dit ben pourquoi pas !
79. CH : [Ok] Hum-hum
80. A : Mais oui, à la base, c'était parce que j'avais peu de temps et puis je voulais clôturer juste avant les vacances, ↓comme ça::: comme ça c'est bon ! Je me suis dit comme ça, ben on est::: on est efficace ! Quelqu'un qui veut bien bosser la "Montée du ventre" cinq minutes, ben il y va et puis (.) s'il réussit une fois, ben il sera (.) ouais, il aura "Réussi" !
81. CH : Hum-hum ! Mais là, en les regardant travailler- alors, ↓bon on pourrait continuer, ↑mais en les regardant, au niveau justement de::: de ce système d'autonomie, on va dire ! (.) Au niveau de l'engagement des élèves, tu es satisfait ou pas trop ? Ou:::
82. A : Mais::: moyen ! Parce que::: on voit par exemple, ben là, il y a::: Eloï qui, qui continue à essayer::: euh il y a lui ((ARTHUR montre un élève à gauche)) aussi qui essaie ! Ben eux, ils ont essayé une fois et ils ont mis la::: la, la- ils ont coché, c'était bon, donc c'était bon ! Les filles, elles sont cinq ou six, alors elles ↑travaillent, ↓mais::: très lentement ! J'aurais probablement dû mettre deux::: caissons ! Ça c'est probablement ma faute. Ah non, mais il y a deux caissons !
83. CH : Ouais, il y en a deux, oui, oui !
84. A : Mais:::
85. CH : Tu étais en train de le mettre, là, en l'occurrence !
86. A : Ah oui ! °Ah ouais, ah ouais ! ↑Elles::: pf::: elle est mal intégrée dans sa classe, elle a personne qui::: qui l'aide ! Elle ne veut pas essayer ! Je pense qu'elle n'a même pas essayé ! Euh::: bon, ce n'est pas la classe la plus facile, mais je pense que::: pour eux, moi, je suis assez::: (.) Ouais ! Euhm c'est ↑moyen (.) je trouve ! ↓C'est moyen !
87. CH : Hum-hum

88. A : Je suis moyennement efficace, mais::: je n'avais pas tro:::p non plus le choix si je voulais terminer ce jour-là, ↓ donc euh:::
89. CH : Ok, alors on regarde jusqu'au bout et puis après, on revient-
90. A : [Ouais] ((<i>Visionnage vidéo</i>)) C'était la première fois qu'il arrivait (.) le petit Robin !
91. CH : Là, c'est::: il s'est plus entraîné que d'habitude ou c'est::: le::: la répétition ?
92. A : M:::ouais, je pense que c'est juste la répétition et puis pour moi, j'ai appuyé fort le caisson, il était presque à la verticale, je me rappelle !
93. CH : [Ah ouais]
94. A : Et::: bon:::, je l'ai aidé un peu, mais c'- je pense qu'il fallait qu'il réussisse quelque chose, un peu ! Mais::: c'est bien aussi ! Finalement, c'est lui qui a tourné autour de la barre !
95. CH : Donc ça t'embête s'ils n'y arrivent pas ?
96. A : Oui ! Au moins ça, parce que, après, je sais que le reste, c'est aussi plus difficile, donc euh::: oui, ça m'embête, là !
97. CH : Ouais
98. A : Clairement, ouais ! ((<i>Visionnage de la vidéo</i>))
99. CH : Voilà, c'est la partie où tu vas passer à l'explication de la corde !
100. A : [Il faut que je vérifie] Ah:::
101. CH : [Non, il y a d'abord le:::] Justement, tu avais enchaîné, en fait, le::: avec le "Tour d'appui avant" et puis ensuite, tu as contrôlé les deux !
102. A : Ah, ok !
103. CH : Ouais
104. A : Bon !
105. CH : Euhm::: alors je ne sais pas, une réaction à la suite de ce qu'on a dit ou::: est-ce que ça confirme ?
106. A : Ben je pense que je pourrais::: la modalité de l'évaluation, finalement j'étais assez content, dans le sens que::: Ben je pense que je l'ai faite en 45 minutes, non ?
107. CH : Écoute, c'était un petit peu- ouais, ben::: ouais, avec l'échauffement, oui à peu près, parce que c'était:::
108. A : [Ouais]
109. CH : On a fini vers 50 ou 53 minutes ! Oui, oui, c'était::: c'est un peu-
110. A : [Bon, à peu près, disons !] Je trouve que::: c'est pas mal (.) de faire ça, allez, en 50 minutes ! Comme ça tout le monde est actif, parce que tout le monde bouge !
111. CH : Hum-hum
112. A : Et:::, bon, peut-être qu'il y aura plus tard, mais là, ce qui n'est pas du tout évalué- pour moi qui devrait être évalué, c'est::: l'engagement des aides !
113. CH : L'assurance ?
114. A : Mais ça je vais le dire pour l'année prochaine ! Ouais, l'assurance ! Ce moment-là, je pense qu'il y a quelque chose où on peut évaluer ! Comme ça, aussi, si quelqu'un n'est pas bon, ben tiens il y a quand même 2 points pour euh::: pour l'assurance !
115. CH : Donc dans ce document-là, de prendre en compte, en fait, l'assurance ?
116. A : [Oui] Mettre 2 points en plus pour euh::: le travail individuel, pour l'assurance, par exemple, ou::: voilà, mais quelque chose d'assez simple, mais au moins de voir que::: qu'on valorise aussi ceux qui::: s'impliquent pour assurer, parce que Nicolas, typiquement, il (.) il aidait tout le monde !
117. CH : [Hum-hum] Ouais !
118. A : Et puis les filles, elles travaillent très bien aussi ensemble, mais::: lentement, mais elles travaillent bien, ↓ donc euh:::
119. CH : Mais ça, c'est en le voyant maintenant ou c'est déjà sur le moment que tu t'en es rendu compte ?
120. A : Ben je::: disons, je m'en suis- j'y ai pensé pendant euh::: pendant le cours que je donnais ! Et puis là, un moment je me suis dit "Mais là, il faut quand même qu'on donne des points aussi pour euh::: pour ceux qui assurent" !
121. CH : Et puis tu ne l'as pas fait ?
122. A : Non, parce que là je- non, parce que je ne l'avais pas annoncé et puis parce que, bon, ça ne faisait pas partie des consignes
123. CH : Tu es resté sur cette éval-là ? ((<i>CH affiche la grille d'évaluation de la file</i>))
124. A : Ouais !
125. CH : Dans l'ensemble des évaluations de cette année, tu es resté fidèle à ce qui était::: on va dire à ces barèmes et ces notations comme ça ?
126. A : [Oui] Oui, oui ! Je suis toujours pour euh::: j'essaie une fois, je vois comment ça marche ! Je ne me pose pas trop de questions et puis euh::: après j'aurais du recul ! Mais là, typiquement, pour la « Barre fixe », "Assurer" je pense que c'est vraiment euh::: quelque chose à faire, ouais !
127. CH : Hum-hum hum-hum ! Ok, d'accord
128. A : Eu:::hm après, dans la réalisation, ben justement, tu disais le choix de fonctionner en auto-évaluation, tu étais plutôt assez cont- enfin, tu penses que ça peut-être quelque chose qui pourrait se refaire pour la suite ? Déjà au

niveau du gain de temps, hein ? Après au niveau justement des élèves, au niveau de:: de leurs apprentissages, (.) tu vois vraiment un plus par rapport à ça ou c'est vraiment plus une question de gagner du temps ?
129. A : Ben disons, il y a tout le monde qui bouge trois fois plus !
130. CH : Ouais
131. A : Après je-
132. CH : [Mais là tu dis], bouger, bon bouger c'est le mouvement
133. A : [Oui]
134. CH : Mais après est-ce que pour toi, ils apprennent plus là, sur une leçon comme ça ou pas ? Qu'est-ce qui te fait penser, parce que peut-être que tu as remarqué des différences, je ne sais pas ! Parce que moi, je n'ai pas vu l'évolution ! Mais est-ce qu'il y a:::
135. A : [Euh::: alors euh::: Bon], les cours que je donnais c'était presque à chaque fois comme ça ! Et puis moi je passais un peu où il y avait des difficultés ! À chaque fois, tu en aides que un et puis 18-20 élèves, ça prend du temps ! Mais::: là oui, les fois où tu apprends bien comment aider à deux euh pour la "Montée du ventre", ben toi, tu peux::: tu peux plus ou moins rester tranquille, parce qu'il y a les deux aides !
136. CH : [Ouais] hum-hum
137. A : Mais::: Ouais, donc je pense qu'il y a quand même un plus, parce que c'est quand même la répétition qui fait::: qui aide à réussir ! Après, si quelqu'un fait mal le mouvement et puis il continue à faire la même chose, mais moi je ne le vois pas, ben::: voilà ! Ce n'est pas bon, mais je pense que ce n'est pas vraiment::: (.) Disons, il y aura toujours quelqu'un qui fait mal son mouvement et que tu ne le vois pas ! Sauf si tu mets tout le monde assis et puis "Vas-y Maya ! Vas-y Victor !" Et ça euh (.) voilà, je trouve que::: pour les « Barres fixes », ils avaient encore besoin de temps d'entraînement !
138. CH : Hum-hum Ok ! Donc ce fonctionnement un petit peu, comme ça, plus souple peut-être aussi en faisant comme ça, tu le- c'est quelque chose que tu généralises un peu dans les évaluations ? Ou seulement parce que c'est les barres fixes !
140. A : [Non ! C'était vraiment] la première fois !
141. CH : D'accord, ouais !
142. A : Disons, c'est arrivé un peu (.) par nécessité, hein ! Je n'ai pas pensé "Ah ben tiens, je fais comme ça !" Mais voilà, je me suis dit euh::: j'ai peu de temps, donc j'essaie une fois ! (.) Et finalement, ça me convient aussi le fait que c'est auto-évaluation. L'élève est impliqué, c'est lui qui doit aller mettre sa croix ! Eux, ils étaient tous contents de::: de faire ça ! (.) Avec contrôle, bien sûr !
143. CH : Voilà, j'allais dire ! Il y a quand même le petit contrôle un peu de:::
144. A : [Ouais::: ouais-]
145. CH : Donc tu doutes un peu quand même des moments ?
146. A : Ou:::i mais c'est moi qui ai choisi euh::: "Alors toi, toi et toi, tu montres une fois !" Voilà, j'ai choisi parce que je savais peut-être qu'il::: qu'il pouvait y avoir des::: des gens qui ont triché ! D'ailleurs, quand j'ai annoncé- je pense que c'était le cours d'avant- j'ai annoncé à::: à la classe que je le ferais comme ça ! Et je pense que c'était Maya qui m'a dit "Ah, mais Monsieur, donc on peut tricher ?"
147. CH : Hihi
148. A : Parce que je me suis dit peut-être qu'ils ne se posent même pas la question ! Mais bien sûr qu'ils::: se sont posés la question !
149. CH : Ouais, hahaha !
150. A : ((ARTHUR sourit et rit)) °Donc là, je:::
151. CH : Mais là, du coup, il y a eu de la triche ?
152. A : Je pense qu'il y a::: alors euh::: bon on verra, mais je pense qu'il n'y a pas eu de triche ! À chaque fois, il y avait au moins quatre garçons qui::: devaient faire vérifier, donc euh::: Non, je ne pense pas ! Après, moi voilà, j'avais en tête ce qu'ils avaient fait pendant les autres cours, aussi ! Ça, ça aide !
153. CH : [Hum-hum] Hum-hum::: hum-hum !
154. A : Euh::: voilà, je savais que Norbert euh arrivait déjà dès, le début à faire la "Montée du ventre", donc euh::: voilà, j'ai ça en tête !
155. CH : [Hum-hum] Tu as quand même validé, ouais !
156. A : Mais pour eux, savoir que de toute façon, après je::: je choisis plus ou moins aléatoirement quatre élèves et puis "montrez-moi devant tout le monde", ben::: ils sont, ils ne sont pas bien si::: s'ils n'arrivent pas ↓(texte inaudible)
157. CH : Hum-hum
158. A : ↑Là oui, je pense que c'est::: c'était intéressant et je pense que pour les barres fixes, je pourrais encore une fois faire comme ça !
159. CH : D'accord ! Au niveau des progrès, euh::: est-ce que là tu as pu- est-ce qu'il y a une prise en compte des progrès ou pas ?
160. A : Mm::: Non ! Non, parce que::: (.) alors oui et non, dans le sens que le petit Robin qui a réussi juste avant avec moi qui tiens le caisson comme ça ! ((ARTHUR le montre à l'écran)) (.) Ben voilà, lui il::: n'a pas beaucoup de::: de qualités sportives, donc des fois il est mou, il n'est pas coordonné ! Et des fois, il n'a pas envie ! Parce

que- mais, voilà, je le comprends aussi ! Il n'arrive jamais et c'est quand même difficile la "Montée du ventre" ! Donc est-ce que::: ben finalement, c'est lui qui doit tourner autour de la barre, mais est-ce que moi, en l'aidant un peu plus, ↓ben j'ai pris le caisson et j'ai poussé, ↑euh je prends euh (.) ouais, je lui facilite la vie, un peu quand même ! Mais::: mais pourquoi pas ?
161. CH : C'est un peu ce que tu as fait aussi à la fin quand tu leur disais "Si vous essayez, je vous mets le demi-point pour le "Petit Napoléon" ? C'était un petit peu dans cette même euh:::
162. A : [Oui] Mais ça °c'était une version (pas cent pour cent) mais::: je me suis dit "Voilà, on n'a pas pu l'entraîner (.) Voilà, essayez-le, si vous arrivez, vous avez le point ! Si vous n'arrivez pas, vous avez quand même quelque chose !" C'était aussi parce que la deuxième forme du "Napoléon", on ne l'a pas du tout faite ! Donc en fait, je ne pouvais pas donner les deux points !
163. CH : Ouais, pour le "Grand Napoléon" !
164. A : Mais ça, ouais, ce n'est pas très bon ! Du coup (texte inaudible)
165. CH : Hum-hum
166. A : ↓Donc voilà, j'ai::: (.) ↑Mais individuellement, je ne prenais pas vraiment- en tout il me semble que je n'ai pas vraiment pris euh::: pris en compte la progression de chaque élève ! Parce qu'à la fin, ben le résultat euh soit tu arrives, soit tu n'arrives pas !
167. CH : Hum-hum ! C'est plutôt dans les::: dans les petits coups de pouce ?
168. A : Oui, oui, voilà ! Dans ce sens-là !
169. CH : [Voilà ! Pour favoriser la réussite, on va dire ?]
170. A : Ouais ! Parce que finalement ben tu mets le point s'il a tourné autour de la barre ou tu ne mets pas ? En tout cas moi ! Donc euh voilà, mais c'était comme tu dis ↓(une aide avant)
171. CH : Et puis, est-ce que tu vas favoriser, ben je ne sais pas, ce Robin, typiquement quand même l'élève qui s'implique ou lui, il ne s'implique pas forcément et puis là, tu avais juste envie peut-être de::: voilà, de l'aider à réussir ! Mais est-ce qu'il y a un lien avec le::: tu vois, avec l'investissement, finalement ? Est-ce que tu es sensible à l'investissement et que du coup tu vas plus aider (.) ceux qui s'investissent plus ou pas ?
172. A : Alors (.) Bon, ce n'est pas avec cette classe, mais avec l'autre ! Ben je mettais les barres comme ça, cinq ou six barres, et puis je leur disais "Ok, vous essayez , vous essayez !" Et puis il y a toujours des filles qui, qui ne bossent pas "Oh, je n'arrive pas, ça fait mal !" etc. Et là, cette année ça m'a embêté un peu, parce que::: ben il y a quand même six personnes en même temps ! Toi, tu vois euh::: je pense qu'il y a cinq filles qui traînent, qui ne font rien ! Du coup, tu vas discuter un peu avec e:::lles, tu les " <i>boost</i> " un peu::: tu retournes chez les autres ! Et puis tu vois qu'elles ne font rien ! (.) Je pense que c'est un peu euh::: ce n'est pas toujours facile d'aller, de motiver les gens::: Aussi parce que des fois, toi tu es- je ne sais pas, tu es fatigué ou tu n'es pas en forme, donc euh::: voilà !
173. CH : [Hum-hum]
174. A : Je pense que des fois (.) même avec eux, sûrement hein, des fois j'étais plutôt vers euh::: par exemple Nicolas, qui essaie, lui il y va, de toute façon il n'a pas peur ! Ou euh::: Eloi qui est petit et puis::: voilà ! Et::: ben Maya, des fois, elle est::: elle n'est pas en forme, elle n'est pas de bonne humeur, donc elle laisse tomber ! Et je sais que là, voilà, je ne discute même pas, parce que::: ↓parce qu'en fait elle n'a pas envie, donc elle- voilà !
175. CH : Donc tu réagis plutôt en les laissant un peu- on va dire, en t'en occupant moins, mais tu ne vas pas forcément les sanctionner ?
176. A : [Ouais::: pas toujours !] Non, les sanctionner, non ! Des fois je les engueule un peu, des fois j'essaie de les motiver, des fois je discute, des fois je ne fais rien ! C'est un peu ça !
177. CH : [Hum-hum] hum-hum
178. A : Euh::: mais voilà, avec eux ((<i>ARTHUR montre l'écran</i>)), typiquement Maya, cette journée elle était en forme et là, elle prenait des initiatives et elle a réussi aussi, donc elle était tout contente ! Ça m'a, ça m'a rendu service ! Mais si Maya n'était pas en forme::: ((<i>ARTHUR hoche la tête de côté</i>))
179. CH : Ouais ! Mais justement, je voulais te demander par rapport à elle, parce que::: bon là, on ne le voit pas forcément, dans cette série-là, mais juste après, justement tu l'utilises pour euh::: montrer un exercice, là !
180. A : [Ouais]
181. CH : Ah non, elle devait expliquer à::: je ne sais plus lequel, euh::: elle devait expliquer, en fait, comment assurer avec la corde !
182. [Ouais, elle tient la corde] °Ouais
183. CH : Et pourquoi, en fait, c'est Maya ? C'est Maya, hein ?
184. A : Maya ouais ! Ben parce que::: c'est un peu une <i>leader</i> de::: de la classe ! Si elle est en forme, tout va bien ! En tout cas, dans le climat ! Et puis si elle n'est pas en forme, il y a les autres, deux-trois qui la suivent un peu !
185. CH : [Hum-hum]
186. A : Et puis ben là, elle était toute contente d'avoir appris ça et puis je me suis dit plutôt que ce soit moi qui l'explique, ben c'est elle, comme ça je la valorise et puis::: et puis ↓c'est surveillé encore un fois
187. CH : Ok, (dans ce sens) ouais ! Donc ce n'était pas quelque chose forcément de prévu non plus ?
188. A : Non ! Non ! ↓Pas::: pas du tout, mais::: ↑mais après- parce que la corde, c'est quand même important, hein ! Parce que s'ils ne font pas les deux tours, et puis qu'ils font le tour à l'envers (.) Quand ils tournent euh::: l'autre

il tombe ! Donc je me suis dit bon là si c'est elle qui l'explique, déjà je vérifie qu'elle a::: qu'elle a appris ! Et puis elle est toute contente de faire ça, donc euh:::
189. CH : D'accord ! Tu as eu l'impression qu'elle était::: que c'était positif sur elle ?
190. A : Oui, je pense !
191. CH : Ouais
192. A : Ouais
193. CH : D'accord ! Il y a eu deux fois, je crois, hein, où c'est elle qui a- je me suis demandée, est-ce qu'elle a un rôle particulier dans cette- ↓Je ne sais plus quand c'était ((CH recherche le passage dans ses notes))
194. A : Ouais, non mais je me rappelle que:::
195. CH : Ouais, il y a eu cette première fois et puis une autre fois après pour le::: c'était le "Petit Napoléon" ? °Enfin bref (# 4) je ne retrouve pas ce que c'est ! Voilà, il y a eu deux fois effectivement où elle a été un peu sollicitée pour euh pour ça ! Ok ! Alors on passe à la deuxième partie-là ! Ah oui, le "Petit Napoléon", de nouveau ! Ouais (texte inaudible) "Petit Napoléon" ! Euhm alors::: 27'30'' ((CH recherche le passage et met la vidéo en marche)) Donc là, c'est le "Tour d'appui en avant" et le contrôle des deux !
196. A : Ouais !
197. CH : Donc juste pour situer, ça fait quand même cinq minutes que ça a commencé !
198. A : Ok
199. CH : Ça a commencé à 22' et j'ai mis à 27', mais::: il y a un petit moment qu'ils s'entraînaient, d'ailleurs tu leur as demandé s'ils avaient bientôt fini !
200. A : Ah oui, voilà, typiquement, j'essaie de::: avec Nadine de lui dire "Mais vas-y, essaie une fois !" mais je pense que finalement, elle n'a pas ↓réussi (elle n'a pas voulu)
201. CH : Tu dis la fille en noire, là ?
202. A : Ouais ! Elle a quelques soucis euh::: relationnels avec les autres filles !
203. CH : Hum-hum ((Visionnage vidéo)) Là, typiquement, on reviendra sur les critères après, mais (.) là, c'est réussi ? Elle l'a fait ?
204. A : Oui ! Euh::: °je pense oui, parce que::: parce que c'est Nadine et::: voilà ! Avec euh:::
205. CH : Donc il y a quand même un côté un peu:::
206. A : Ouais ! Alors je pense que là:::
207. CH : [°Un peu subjectif ?] ↑Mais sur quelqu'un d'autre, tu ne l'aurais pas forcément accepté ?
208. A : [Probablement, ouais !]
209. CH : Sur Arnold, par exemple, euh::: ou:::
210. A : Probablement pas ! Sur d'autres garçons un peu costaud euh::: ça non parce qu'elle a les bras pliés comme ça !
211. CH : Hum-hum !
212. A : Mais::: oui, ↓sur Nadine, oui, parce que::: bon ↑je ne sais plus, mais je pense que c'est la seule chose qu'elle a essayé de faire vraiment ↓euh::: autant qu'elle réussisse !
213. CH : Ouais !
214. A : Ouais
215. CH : Et ça, toi- enfin je veux dire, tu trouves que c'est une bonne chose d'avoir cette liberté-là ? De pouvoir justement euh:::
216. A : Oui ! Après, ben je suis mal placé si quelqu'un demande "Mais Monsieur, pourquoi Nadine oui et moi non ?" Alors là, je::: voilà, je::: hihhi !
217. CH : Ça t'es arrivé une fois ?
218. A : Non ! Pour l'instant pas, mais::: voilà (.) m::: ben je pense que lui je lui expliquerais tout simplement ! Mais::: mais oui, ce n'est pas::: ce n'est pas totalement correct par rapport aux autres, mais quelque part je donne des points si je vois que la personne peut donner et qu'elle s'est donnée à fond::: Ok ! S'il y a (lui), il arrive comme l'autre fois, je ne sais plus quand il était assis- c'était au Basket
219. CH : Hum-hum ! Ouais ouais
220. A : Avec sa::: manière de faire, son attitude comme ça, ben tu n'as pas envie de le::: de le booster, de lui donner des points, même si (# 5)
221. CH : [Ouais] Hum-hum
222. A : Donc oui, ça je pense que j'adapte euh::: d'une façon totalement subjective ! Mais::: mais finalement, je pense que ça rend service à l'élève !
223. CH : Ouais ! (.) C'est étonnant, hein, qu'il n'y ait jamais de::: il y a assez rarement des réactions d'élèves, quand même !
224. A : [Ouais !]
225. CH : Alors qu'on pourrait se dire euh::: donc est-ce qu'ils comprennent quelque part ? Tu vois, est-ce qu'implicitement ils le comprennent ? Est-ce qu'ils l'acceptent ? Est-ce qu'ils trouvent juste ou pas juste ? C'est vrai que c'est assez euh::: intéressant, quoi !
226. A : Oui, surtout eux qui sont quand même pas mal dans la justice, dans::: °voilà "Pourquoi moi pas ::: ?" Donc euh:::

227. CH : Ouais ! C'est vrai que là on est dans la::: la justice procédurale, c'est-à-dire que c'est- tout le monde la même chose (.)
228. A : [Ouais]
229. CH : Par contre, il y a quand même une::: une iniquité quelque part au niveau du traitement ! Euh:::
230. A : [Traitement !], ouais ! (# 3) Après (.) bon, je m'en rends compte maintenant, mais::: probablement si (.) j'avais fait ça devant tout le monde, donc là il y avait Nadine qui passe devant tout le monde et puis moi je dois annoncer "Oui, oui, Nadine tu as eu le point !" ((ARTHUR hoche la tête de droite et de gauche)) Ben::: là il y aurait probablement eu quelqu'un qui m'aurait posé la question ! Alors que comme ça, c'est plus ou moins caché ! Ils devraient même rien me dire parce que finalement je devais aller là et mettre la croix ou pas ! Donc (.) Ou:::ais, c'est plus facile, dans ce sens-là !
231. CH : Que la situation où tu fais en frontal avec tout le monde qui regarde ?
232. A : [°Où je suis:::] ↑Ouais !
233. CH : Ouais, c'est intéressant ! C'est vrai, ça ! Ouais
234. A : Mais bon, j'ai::: j'y pense maintenant !
235. CH : [Ouais, ouais]
236. A : °Mais (.) ça me laisse un peu plus de marge de manœuvre comme ça, ↑mais je pense que ça fonctionne bien en 9e peut-être, mais après en 10e-11e (.) ((ARTHUR hoche la tête sur le côté)) Mais bon, ça dépend de la classe !
237. CH : Hum-hum ! Mais c'est vrai, hein, peut-être qu'effectivement le fait de le faire d'une manière un peu plus, justement, auto-évaluation ou co-évaluation, ou un peu plus euh::: (.) dans le suivi (.), il y a peut-être moins ce problème de:::
238. A : Ouais !
239. CH : Ils sont peut-être plus focalisés sur eux !
240. A : Oui, en plus là, ben il n'y a personne qui est en train de regarder, en fait !
241. CH : Hum-hum !
242. A : (# 3) Même Maya
243. CH : Ouais ! ((CH remet la vidéo en marche))
244. A : Là, c'est la première fois que je vérifie ?
245. CH : Oui
246. A : Ok ((La sirène de l'ambulance retentit et CH stoppe la vidéo))
247. CH : Juste une petite question, là ! Lui tu doutais ?
248. A : Non, non, là je ne doutais pas, mais c'était::: je ne sais plus ! Non, non, je savais que::: qu'il allait passer tranquillement, mais je pense que::: j'ai juste fait (.) je ne me rappelle plus, pourquoi ! Mais je savais qu'il allait réussir !
249. CH : Mais tu avais aussi un peu fait le choix de commencer par un qui::: allait réussir ?
250. A : [Oui, ou:::ais !] Ouais ! (.) ↓Je pense ! ↑En tout cas oui ! Mais::: je ne sais plus- parce que je pense que je l'ai fait à deux, à deux ! Et puis il y a deux fois, deux f- une fois deux forts et une fois deux un peu::: du même niveau, disons ! Mais peut-être que je ne me rappelle pas !
251. CH : [Ouais alors le-] Il y en avait toujours trois à la fois, effectivement !
252. A : [Ah ouais !] ((Visionnage vidéo)) Ouais, typiquement là, je sais que les trois vont réussir !
253. CH : Ouais, mais alors du coup, je te pose la question parce que- enfin, par rapport à ce que tu disais avant (.) tu sais qu'il vont réussir, mais tu les contrôles quand même ?
254. A : Oui, mais parce que comme ça, tout le monde sait- je ne voulais pas trop d'embrouilles, disons ! Je ne voulais pas perdre du temps, alors je me suis dit voilà, je vais::: faire quelque chose de sûr, ↑comme ça je sais que tout le monde sait que de toute façon, je suis là pour contrôler ! ↓Mais je n'aurais pas::: je pense que c'était pour ça !
255. CH : [Ok] [Ok] Ah ouais, un côté un peu euh::: l'épée de Damoclès, en fait ?
256. A : [Oui]
257. CH : "On sait qu'il peut contrôler !" Et puis en même temps, tu ne voulais pas non plus forcément euh::: tu voulais assurer le coup !
258. A : [↑Je n'aurais jamais fait que Nadine] passe devant tout le monde ! ↓Nadine la fille un peu solitaire.
259. CH : Pourquoi ?
260. A : Parce que::: parce que je la mettais mal à l'aise et parce que ce n'était pas le moment pour elle (texte inaudible) !
261. CH : Ok ! (.) Mais là, tu sais déjà à l'avance un peu lesquels tu ne vas pas forcément mettre dans la situation de démontrer ?
262. A : Ou:::ais, plus ou moins ! Après, à chaque fois je regardais la liste et ↓puis::: ↑si, si je voyais quelque chose où je me disais "Ah mais tiens, là::: (cet élève)" euh::: voilà, je lui disais "Ok, montre-moi !"
263. CH : Mais du coup, c'est vrai qu'alors, à ce moment-là, soit c'est::: justement un changement de vision- parce que, comme tu me disais un peu toujours avant, °pas toujours::: mais souvent avant, c'était que- quelque part, cette pression-là de la vue des autres, tu la trouvais plutôt positive ? Ou plutôt::: en tout cas, tu aimais bien- enfin, c'était quelque chose qui te tenais un peu à cœur ?

264. A : [Oui !]
265. CH : Et puis là, en fait, ton discours c'est un peu::: ben c'est un peu l'inverse ! C'est un peu:::
266. A : [C'est un peu l'inverse, ouais !]
267. CH : Alors- je ne sais pas, est-ce que tu as::: c'est quelque chose qui a changé ? Ou est-ce que c'est là ((CH montre l'écran en voulant dire que c'est lors de cette évaluation qu'ARTHUR a changé de point de vue)), enfin:::
268. A : Non::: mais disons , là je te (.) quand je te dis que je n'aurais pas mis Nadine devant tout le monde, c'est parce qu'elle a quelques soucis, un peu de harcèlement, mais pas vraiment::: avec les autres filles !
269. CH : Ok
270. A : Euh::: bon, aujourd'hui il n'y avait pas Laure euh::: mais c'est une autre qui est tout le temps avec Maya et les deux peuvent être très très méchantes contre elle ! Et d'ailleurs, si tu la vois une fois Nadine mais elle a::: elle ne te regarde jamais dans les yeux, elle a::: je pense qu'elle a vraiment quelques soucis, donc (.) elle, je sais que::: ce n'est pas la peine de lui mettre une pression comme ça devant tout le monde ! Mais, tous les autres (.) je pense qu'il n'y a aucun souci !
271. CH : Ouais
272. A : Peut-être Anita aussi, mais parce qu'elle est tout timide et tout et puis euh::: (.) mais ouais, si c'est pour quelque chose comme ça, euh::: un truc particulier, pas::: pour le fait de::: "Ok j'ai la pression ou je n'ai pas la pression !"
273. CH : D'accord, ok ! Mais du coup, si c'est une évaluation où ils passent tous les uns après les autres, comment tu fais alors par rapport à ces élèves ? Tu vois, si tu avais fait le-
274. A : [Ben j'aurais été embêté, °aujourd'hui !] Mais::: (.) ↑Ouais, soit je::: (.) c'était quand ? L'autre jour euh::: °alors j'ai fait une évaluation, je ne me rappelle plus, hihhi ! Mais, j'ai envoyé tout le monde boire et puis euh::: la fille en question elle a refait ! Donc le:::
275. CH : Quand ils n'étaient pas là ?
276. A : Voilà ! Des choses comme ça ! Parce que si on veut, on arrive à adapter, on fait:::
277. CH : [La course d'obstacles, je pense ?] Hihhi !
278. A : ↑Ah oui, oui ! Oui, oui, oui, ben oui, en plus c'est cette semaine-là, donc oui oui ! Euh::: ↓je me demande si ce n'était pas Maya- ↑mais bon, bref, euh::: voilà, tu envoies tout le monde boire ou quelque chose comme ça !
279. CH : Hum-hum
280. A : Mais::: Voilà, si c'est juste la peur de passer devant tout le monde, là, je dis plutôt " Non, comme ça tu apprends une fois à passer devant tout le monde ! " Et puis ce n'était pas une exception, parce que sinon euh::: ((ARTHUR montre des élèves à l'écran)) Elle ne veut pas et puis elle ne veut pas et elle ne veut pas non plus ! " Ah mais pourquoi Maya ? " Voilà:::
281. CH : [Ouais]
282. A : Mais s'il y a des circonstances un peu particulières, comme Nadine, euh::: voilà, je::: ne dis pas et puis j'essaie de me débrouiller (.), je pense !
283. CH : Hum-hum ! D'accord ! ((CH remet la vidéo en route)) Hihhi ! Ouais
284. A : Le soleil ! ((ARTHUR sourit))
285. CH : Alors là, on a le même cas de figure qu'avant, hein !
286. A : Ouais, ouais ! (.) Ben, je pense que je n'ai, je n'ai rien dit ! Bien sûr, moi je n'ai rien dit !
287. CH : Tu l'as validé ? Enfin, elle l'a mis ?
288. A : Oui !
289. CH : Ouais ((CH remet la vidéo en route)) Voilà, après ça passe au "Tour d'appui en arrière" ! Alors c'est un peu les mêmes, un peu le même processus, d'ailleurs tu dis "C'est exactement la même chose" hein, 1 point avec corde et 2 points sans corde ?
290. A : [Ouais] ouais
291. CH : Alors, je ne sais pas si là il y a un::: tu veux revenir sur un moment ?
292. A : No::: n ! Juste (.) encore une fois, ben là, typiquement, Nicolas qui s'implique et puis qui va, chaque fois, avec la corde etc. Il fait aussi très bien son job ! C'est::: physiquement, il faut qu'on donne des points aux élèves comme ça !
293. CH : Hum-hum
294. A : Je ne sais pas comment, ni::: mais voilà, il faut que::: tout le monde puisse avoir ce rôle-là, comme ça::: je trouve que c'est une question aussi de responsabilité, de::: de collaboration, ça crée des liens etc. donc euh ouais !
295. CH : Mais là, du coup, si on reprend cette euh::: cette feuille ((CH affiche la grille de critères)), en imaginant qu'on rajoute alors un- mais si on rajoutait un::: un critère "Assurance", tu vois comment les choses ? Au niveau de la réalisation ?
296. A : Ben soit tu::: tu fixes des::: des groupes qui font les exercices ou des demi groupes ! Comme ça quand tu évalues (.) euh la "Montée du ventre", il y a::: une personne qui fait et deux qui sont là (.) au cas où !
297. CH : [Hum-hum] Hum-hum
298. A : Comme ça tu as, si toi tu veux dire à la personne "Tu fais la montée du ventre !" et puis dès que les autres font leur job, c'est aussi bon, ben tu mets:::

299. CH : Donc ce serait plus de la co-évaluation, alors ? Donc ce serait les autres qui évalueraient ? Les copains ?
300. A : (.) Bon, non, non ! Bon, ouais, pourquoi pas ? Pourquoi pas ou bien exactement comme ici, ben tu mets des croix (.) "Oui, j'ai bien assuré !" euh::: bon, 1 point ou 2 points "Oui, j'ai très bien assuré" Ou un point "Ouais, j'aurais pu le faire mieux" Quelque chose comme ça !
301. CH : Hum-hum
302. A : Parce que, quand même, l'assurance, tu- s'il y a quelque chose vraiment de faux et que le mouvement n'est pas réussi, tu le vois tout de suite ! Ou la corde, aussi, si elle est::: si elle se loupe, si elle n'est pas bien tenue ! Tu le vois plus ou moins tout de suite !
303. CH : Tu crois qu'ils arrivent à se::: à s'auto-évaluer sur un geste d'assurance ? "Est-ce que j'ai suffisamment bien tenu ma corde ? Est-ce que::: j'ai donné l'impulsion au bon moment ? Est-ce que:::
304. A : Ben, ou t'évaluer, mais aussi euh (.) avec l'autre, donc euh::: "si moi je fais l'exercice, ben si moi je::: j'assure, ben moi je t'évalue !" Euh::: ouais, hahaha ! Euh « je fais une auto-évaluation, mais après toi tu as senti aussi comment j'ai::: je t'ai assuré ! »
305. CH : [Ouais]
306. A : Donc je pense que les deux, là, on peut::: et puis en même temps, ouais, comme ça, ça favorise un peu l'échange par rapport à ça et ça (.) ça fait en sorte de (comparer leur vue). Ouais, je pense que ça peut être quelque chose euh::: deux points que tu ajoutes en plus !
307. CH : Hum-hum
308. A : Et puis "Est-ce que j'ai très bien assuré ou moyennement bien assuré ?"
309. CH : Ouais, qu'ils se situent plus dans une tendance ?
310. A : Oui !
311. CH : Ouais, avec le regard- donc ça ferait quand même un, un::: tu as dit que tu la refaisais, en gardant ce modèle- là ((<i>CH montre la grille</i>)), un système d'auto-évaluation avec justement une co-évaluation pour l'assurance uniquement ou aussi pour les::: pour les autres ?
312. A : Euh::: non ! Bon (.) Non, je pense que quand même le fait de "C'est moi qui fait le mouvement et c'est moi qui met la croix si c'est::: si c'est:::"
313. CH : [Ça tu trouves bien ?]
314. A : Ouais ! Et puis aussi (.) je gagne quand même plus de temps comme ça ! Sinon chaque fois il faut en discuter, après peut-être qu'ils ne sont pas d'accord, donc moi je dois intervenir.
315. CH : [Ah ok]
316. A : Mais (.) à tester les deux, hein ! Euh::: pourquoi pas !
317. CH : [Ouais !] Mais qu'est-ce qui est pour toi- tu arrives à expliquer justement ce qui te paraît mieux qu'ils se jugent eux-mêmes finalement, plutôt que ce soit un copain ?
318. A : Ben le fait que::: que c'est direct ! Le fait que "Pam" soit c'est réussi, soit pas ! "Comme ça moi, seul, je dois me dire !" Et puis euh::: et puis voilà ! Sinon, ça pose un peu problème, ben là, on voyait les bras comme ça ((<i>ARTHUR plie les bras</i>)) ! C'est à quel moment que c'est réussi ou pas réussi ? Euh:::
319. CH : Donc ça simplifie un peu ?
320. A : Ouais, °ça simplifie un peu, je pense. C'est juste ça ! ↑Je pense que (.) trop discuter entre les élèves- bon peut-être que je testerai une fois et puis que ça va aussi très bien, ↓non ? Mais (.) trop discuter, après euh (.) voilà, là ils ont un truc à faire, une croix à mettre, point ! Ça permet d'aller assez vite et puis chacun doit seulement faire ça !
321. CH [Hum-hum]
322. A : En tout cas, j'ai un peu appris qu'avec eux, c'est mieux::: je suis beaucoup plus efficace s'ils ont seulement un truc à la fois !
323. CH : Ouais
324. A : Parce que j'aurais pu dire "Vous avez tout le tableau, faites ce que vous voulez !" Comme ça, ceux qui ont déjà::: réussi le::: le "Tour d'appui", euh::: la "Montée du ventre", ben ils peuvent essayer les deux choses ! Mais après je me suis dit que ça allait::: ça allait partir dans tous les sens, donc il faut mieux faire cinq minutes un truc, cinq minutes un truc, cinq minutes un truc. Bien sûr qu'il y a des gens qui ont perdu leur temps, parce que::: parce que voilà, mais au moins ils ont seulement un truc à faire !
325. CH : Est-ce qu'il y en a, là justement dans cette équipe, qui auraient pu typiquement réussir le "Grand Napoléon" ? Le "Tour d'appui (.) en arrière"- on va dire ? Peut-être, hihhi, plutôt que l'avant- bon on va y revenir après, mais (.) est-ce que tu penses qu'il y en a à qui il ne manque pas grand-chose et que peut-être, justement, euh:::
326. A : Du temps::: ?
327. CH : Ouais, ou::: que ce système n'a peut-être pas permis ? Je ne sais pas, hein, je te pose la question si justement tu as l'impression que tout le monde a pu progresser de manière- à son rythme ? De manière différenciée ? Ou est-ce que justement il y a un::: un côté un peu:::
328. A : Je pense que, comme ça, tout le monde a pu progresser à son rythme ! Justement, parce que moi je n'impose entre guillemets rien, donc je leur dis juste "Faites !" et après, ils travaillent aussi en groupe, etc. Par contre, pour le "Grand Napoléon", ben en fait on ne l'a jamais fait ! Donc c'est dommage !
329. [Ouais]

330. A : Je pense::: qu'il y aurait eu deux ou trois garçons qui auraient pu au moins l'essayer, voire le faire vraiment ! (.) Euh::: et même chose pour le::: pour le "Tour d'appui en avant ou en arrière" ! Euh::: ça c'est- (voilà, c'est le temps d'entraînement à chaque fois) et puis peut-être le fait que moi j'étais plus vers ceux qui n'arrivaient pas::: la "Montée du ventre", alors qu'eux ils étaient un peu seuls, parce qu'ils géraient aussi par rapport à l'assurance. Donc je me suis dit "Ok, eux ils se débrouillent !" Mais du coup, ils ne peuvent pas non plus avancer, parce que je ne suis pas là ! ↓Ouais
331. CH : Ouais ! (# 4) Mais pour l'avoir vécu- ((CH montre la grille)) parce que tu dis que tu es resté fidèle à ça, euh::: avec du recul maintenant, si tu dois la refaire demain, en imaginant qu'on va- déjà nous on va aussi rediscuter de toutes ces évaluations, euh::: je ne sais pas, tu proposes quoi ?
332. A : Je pense que franchement, elle est::: elle est très bien ! C'est clair ! À chaque fois, c'est un point ou deux points ! Donc euh::: c'est aussi facile pour les élèves, mais pour moi aussi, parce que::: des fois si ça change, euh::: admettons si ici c'était 1 point, 2 points et puis 2, 4, 3, 1 et tout, c'est::: voilà, c'est- je pense que c'est bien et je pense que je la garderais plus ou moins comme ça, mais en ajoutant quelque chose pour euh::: pour l'assurance !
333. CH : [L'assurance ?]
334. A : Et peut-être que deux points ce n'est pas::: ce n'est pas assez, parce que deux points sur huit, c'est::: ce n'est pas beaucoup, finalement !
335. CH : Hum-hum
336. A : Donc je ne sais pas, peut-être- même euh::: même 4 points ! Parce que, voilà, ou 3 ! Mais 2, ce serait un peu peu !
337. CH : [Hum-hum] Par rapport au reste ? Ok ! Et puis maintenant, si on regarde la, la, on va dire, la difficulté- le niveau de difficulté de chaque exercice- bon, le "Soleil" en l'occurrence, tu ne l'as pas fait ?
338. A : Non, j'ai fait le "Tour d'appui en avant" avec l'élast- euh::: avec corde !
339. CH : Ouais ! Donc là c'était un choix au départ ?
340. A : Ouais ! Dès le départ, parce que, ouais, c'est vrai ! Pour moi, c'était euh::: j'avais oublié, mais pour moi c'était trop difficile ! Ou le "Tour d'appui en avant" sans aide pour moi c'était trop difficile ! Il fallait une étape euh::: intermédiaire, donc euh::: je l'ai enlevé pour mettre euh::: pour mettre le tour en avant avec la corde.
341. CH : [Avec la corde] Alors, c'est vrai que si on prend ça, au niveau- on va dire- égalité de difficulté, un "Tour d'appui en avant" avec une corde ou un "Tour d'appui en arrière" avec une corde, par rapport à un "Soleil", euh:::
342. A : Franchement ? C'est moins facile- c'est plus dur !
343. CH : Voilà, on est d'accord ! Donc, toi ça ne te pose pas de problème de se dire qu'on met un point pour celui qui fait le "Tour d'appui en arrière" (.) et on met un point pour le "Soleil" ?
344. A : (# 4) Ben si (.) ouais (texte inaudible)
345. CH : [Tu vois, au niveau de la:::] du nombre de points attribués au niveau de difficulté, en fait ?
346. A : N:::on, dans le sens- bon, moi j'ai essayé d'être cohérent avec moi-même, donc euh::: je me suis dit le "Soleil" il y a très peu de monde qui va le faire, donc voilà, je mets quelque chose avant ! Mais, ben si on dit que::: (.) que le "Soleil" c'est 1 point et le "Tour d'appui" c'est 2 points- parce que le "Tour d'appui en avant" sans élastique, je pense qu'il n'y a personne qui le fait !
347. CH : Ouais, mais à ce moment-là, est-ce que c'est::: justifié de le laisser en 9e (surtout qu'il ne vaut que) 2 points !
348. A : [Ouais, je pense que oui !] Je pense que oui, parce que::: on le retrouve en 11e année !
349. CH : Ouais, mais est-ce que 2 points, ce n'est pas peu ?
350. A : ((ARTHUR réfléchit)) (# 4) Ouais:::
351. CH : [Entre une "Montée du ventre"] sans aide et un "Tour d'appui en avant"- (.) Tu vois c'est dans ce sens-là, en fait, ouais !
352. A : [Alors oui, ce côté ! Je vois ce que tu veux dire !] Pourquoi pas, mais après on peut aussi voir ça comme des <i>steps</i> , donc premier <i>step</i> c'est la "Montée du ventre", deuxième le "Tour d'appui en arrière" (.) et troisième "en avant" et puis quatrième le "Napoléon" ! Donc à chaque fois tu montes et::: ouais, c'est plus dur ! Bien sûr qu'il y a beaucoup plus de monde qui arrive le::: à faire le "Tour d'appui en arrière" à 2 points, ↓mais qui n'arrivent pas à faire le "Tour d'appui en avant" à 2 points, ça::: je suis d'accord, mais:::
353. CH : Disons, la question, c'est est-ce que ça::: ben après- je ne sais pas, les résultats que tu as eu (.) euh::: parce que justement, est-ce qu'un système comme ça n'a pas tendance à favoriser finalement la::: la moyenne, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de "R", mais par contre, il y a assez peu de "TBR" ?
354. A : [°Ouais] Euh::: "TBR", j'en n'ai pas ! Mais c'est-
355. CH : [Hum-hum (.) Et par contre], tu as beaucoup de:::
356. A : J'ai beaucoup de "R" (.) C'est ça, hein ! ((ARTHUR affiche ses résultats sur sa tablette))
357. CH : Voilà, ouais !
358. A : J'ai::: j'ai la moitié "R" plus quelques "BR" ! Une fois "Entraîné", mais parce qu'il n'avait pas envie de bosser !
359. CH : Ouais
360. A : °Ouais, ↓bon après il y a pas mal de monde qui n'a pas fait:::
361. CH : En visionnant ça, est-ce que tu t'y attendais ou pas forcément ? Parce que c'est vrai, moi je l'ai-

362. A : Alors je n'ai pas tellement pensé, je dis la vérité, mais::: d'un côté, oui, alors ça veut dire que si tu donnes 3 points pour le "Tour d'appui en avant", il pèse aussi::: donc ça veut dire que ici ((<i>ARTHUR montre le barème</i>)) ça devient 9 !
363. CH : Hum-hum
364. A : Et donc, tu donnes plus de poids au "Tour d'appui", donc si tu n'arrives pas à le faire, il::: voilà, tu auras m:::oins de points sur le total qui est plus grand !
365. CH : Ouais ! Mais moi je te pose la question dans le sens inverse, est-ce que ça te pousse à faire un exercice à 2 points alors que, en faisant un truc très simple, parce que le "Tour d'appui en arrière" avec la corde et le "Tour d'appui en avant" avec la corde, c'est hyper simple !
366. A : [Hihhi] [°Ouais]
367. CH : Tu assures le 1 point et tu assures le "Réussi", est-ce que quelque part, ça les pousse à se dépasser un peu ? Ou à rechercher un petit peu le, le défi ? Euh::: je dis ça de manière générale, hein, comment tu as pu le-
368. A : [Oui, oui, oui ! Alors] du point de vue::: du barème, ↓°non, pas vraiment ! Probablement que quelqu'un se dit "Ah ok, 4 points, c'est bon !" ↑Mais après, une fois qu'ils sont là-dessus, il y en a quand même pas mal qui voient quelqu'un réussir et se dire "Ah tiens, je vais essayer aussi !" Ils comprennent qu'ils sont en sécurité, qu'il y a un tapis, donc si tu laisses du temps, moi je pense que::: ce n'est pas par rapport à la note, c'est par rapport à::: ouais, euh::: "Je vais essayer (.) de faire quelque chose !"
369. CH : [L'investissement ?] Hum-hum
370. A : Mais::: mais voilà ! Et puis moi je pense aussi que si tu as 1 partout, je pense que c'est juste de donner un "Réussi" ! C'est minimaliste, mais::: bon c'est un peu aussi un lien avec les autres évaluations qu'on a, mais (quand même !)
371. CH : [Hum-hum]
372. A : Il s'est donné, parce que le- quand même, le « Tour d'appui en arrière », il faut quand même se lancer ! Ce n'est pas pour tout le monde, donc euh:::
373. CH : Ouais, c'est juste- par rapport à ce que je relevais- par rapport à cette histoire de::: entre un "Soleil" (.) et un "Tour d'appui en arrière" avec la corde (.)
374. A : [(°Il y a une sacrée différence)]
375. CH : ↓Euh:::m (.) ↑Enfin, voilà, c'était aussi- enfin, là je cherche surtout à savoir comment toi, tu::: comment toi tu perçois les choses ! C'est ça qui m'intéresse ! Après, c'est vrai qu'on a (.) des versions différentes aussi en fonction de::: tu vois, NATHAN peut avoir un autre ressenti !
376. A : °Ouais
377. CH : Euh::: voilà, c'est vrai que je te pose la question, parce que c'est souvent considéré euh::: ((<i>CH montre le barème à l'écran du doigt</i>)) comme quoi cette histoire de corde à sauter, c'est finalement un exercice préparatoire-
378. A : [°Ouais]
379. CH : qui n'est pas un exercice final ! Et du coup, est-ce qu'on évalue un exercice préparatoire ? Ou est-ce qu'on l'utilise pour arriver à un résultat ? Enfin, tu vois, un exercice final, en fait ? Et là, clairement, on évalue un exercice préparatoire ! Alors, voilà, savoir un peu comment toi tu te positionnes par rapport à ça, est-ce que justement, c'est quelque chose qui t'a::: qui t'a interpellé ou pas ? Est-ce que ça- enfin, voilà, c'est un peu avoir ton avis !
380. A : [Ouais] Il ne m'a pas interpellé dans le sens que::: très tôt, je me suis dit ben c'est vrai que c'est trop difficile, donc je le::: je l'enlève ! Je mets la corde, comme ça c'est aussi plus simple pour tout le monde !
381. CH : [Hum-hum] Hum-hum
382. A : Il y avait ça et puis il y a aussi le fait que moi je suis moins à l'aise sur les::: sur les agrès que sur d'autres choses, ↓donc probablement qu'il y a ça aussi qui compte ! Donc euh::: je me suis facilité un peu la vie aussi (certainement) !
383. CH : Hum-hum hum-hum
384. A : °Donc il y a ces deux choses qui m'ont fait dire "Ok, je mets la corde (texte inaudible) 1 point, et sans corde 2 points"
385. CH : Est-ce qu'il y a aussi justement le fait de ne pas vouloir les déguster des Barres fixes, peut-être aussi ? Enfin voilà, que ce soit quand même accessible, qu'ils n'aient pas tous "Échec" ? Hihhi, ouais pardon "Entraîné" !
386. A : [Ouais ! Oui, voilà ! Alors c'est vrai que] ben c'est vrai que::: en fait, je l'avais oublié qu'il y avait le "Soleil", parce que je me suis dit c'est un peu (texte inaudible) après.
387. CH : [Ouais]
388. A : Mais, l'évaluation en soi comme ça- ben ici "Soleil", je pense qu'il y en a trois qui réussissent avec de l'entraînement !
389. CH : Ouais, mais alors, est-ce qu'à ce moment-là, est-ce que cet exercice-là- parce que, tu es d'accord avec- enfin, ce que tu dis là, c'est ça, hein ! Le "Soleil" c'est trop difficile ! Et puis le "Tour d'appui en avant", c'est trop difficile !
390. A : Oui

391. CH : Donc (.) à ce moment-là, est-ce que::: c'est ces deux exercices-là qui pourraient être valorisés en ayant plus de points ou trouver un système qui permette de voir quand même cette progression de difficulté (.) tu vois ? Parce que (.) Ouais, c'est quand même clairement les deux exercices- alors après il y a aussi le "Tour d'appui en arrière" sans corde euh avec aide qui est aussi déjà assez difficile !
392. A : Ouais
393. CH : Ces trois exercices-là, si on fait fi de la corde, hein, qui sont quand même plus difficiles, même que le "Petit Napoléon" ! Même- le "Grand Napoléon" il y a le côté peur, on est d'accord ! ↓Techniquement, ce n'est pas forcément le plus difficile, mais peut-être le côté peur.
394. A : Sûrement ! Moi je pense que::: le fait d'avoir quatre trucs, un points ou deux points à chaque fois, c'est quand même bien pour nous et pour les élèves ! Parce que c'est ((<i>ARTHUR fait un mouvement avec les deux mains parallèles</i>))
395. CH : [Au niveau quoi, clarté ?]
396. A : ↑Oui, voilà ! Mais après, ↓ouais, comme tu dis que::: ouais, le "Soleil" c'est clairement- "Soleil » et « Tour d'appui en avant" c'est euh c'est clairement les trucs les plus difficiles et puis ça vaut comme les autres ! ↓Donc c'est un peu comme- très différent les deux côtés, mais (.) ouais, moi ça ne me gêne pas ! Ça ne me pose pas de problèmes de laisser comme ça !
397. CH : Hum-hum
398. A : °Parce que je vais mettre les cordes (alors c'est bon) hahaha !
399. CH : Hihih
400. A : Non, mais euh:::
401. CH : Mais ça veut dire qu'ils ont quasiment tous 2 points ici ? ((<i>CH pointe la grille</i>)) Enfin, il y en a quand même beaucoup qui l'ont fait avec la corde, donc beaucoup ont quand même ces 2 points-là !
402. A : 1 point ? Ici ? Non, ça c'est-
403. CH : ["Tour d'appui en avant" avec la corde !]
404. A : Oui, mais c'était 1 point !
405. CH : Ah::: tu as remplacé le "Soleil" (ils avaient la corde)
406. A : Je- Ouais ouais
407. CH : Donc il y avait la corde ?
408. A : Oui !
409. CH : D'accord, ok ! Bon, merci !
410. A : Mais de rien !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

N. Étude de cas : NATHAN

NATHAN EC 20170914 - 100TP

1.	CH : Voilà donc::: on est à la 3e semaine, 4e semaine ?
2.	N : On commence la 4e !
3.	CH : Ouais, donc que::: par rapport à::: ton programme, euh::: comment tu vois un peu les choses par rapport à ces tests d'évaluation ?
4.	N : Avec cette classe de 9VG3 ? Alors, ben j'ai du retard parce que c'est la classe où j'ai la double période::: C'était le lundi matin, donc le premier lundi, déjà pas vus::: Après ben j'étais malade donc euh:::
5.	CH : Ah ouais, tu étais malade ? !
6.	N : Ouais justement j'étais malade lundi et puis voilà ! Donc euh::: j'ai un petit peu de retard, mais on est dans le programme d'Endurance, pour le 12 minutes et puis ça c'est encore::: enfin, à force de le faire d'année en année, on n'est pas à une leçon près ! Donc c'est encore assez variable, donc je pense que::: l'évaluation d'endurance::: euh, elle va se faire avant les vacances d'octobre, c'est bon ! Là aujourd'hui, j'ai commencé ma première leçon de, de Basket, aussi, pour partir sur le Basket ! Euh::: et puis ben cette année, euh::: ouais peut-être à part la Chorégraphie ((<i>rire</i>)) où ça risque encore un peu de crispier ((<i>rire</i>))::: Non, j'avais dans l'idée, pour moi ben voilà le programme il a été fait, maintenant on doit le tourner, donc je pensais rentrer, rentrer dans le programme et puis euh::: faire les évaluations, essayer de remplir ces fiches, donc::: ben plus en adéquation par rapport à l'année passée ((<i>rire</i>)) !
7.	CH : D'accord, donc tu as quand même mûri la chose pendant l'été ?
8.	N : Ben voilà, ouais ben c'est le::: comme je l'ai dit, moi, au bout d'un moment, je déteste faire des trucs et puis les refaire, et puis les refaire et puis les refaire ! Et puis ben là, je ne sais pas, est-ce que le fait que ça ait été fait une fois, que j'aie eu un peu un retour entre ce qui allait et ce qui n'allait pas bien::: ou le fait que je puisse peut-être m'attendre à ce qui ne va pas bien, comme je l'ai dit, c'est pour cela que la Chorégraphie, je suis encore un peu comme ça ((<i>geste de retenue avec les bras</i>))::: Euh::: et ben peut-être que ça me rassure et puis pour moi, c'était peut-être plus facile de rentrer dedans aussi en disant "Tiens, ça a été tourné une fois::: Allez maintenant le test on y va, je vais aussi amener mes::: mes compléments d'informations par rapport à ce que je vois ! »
9.	CH : Ouais::: si on prend la Chorégraphie justement, parce qu'elle est prévue au 1er semestre::: Tu::: attends de voir ou::: comment tu vois la chose par rapport à cela ?
10.	N : Alors, la Chorégraphie, euh::: Fffou ! Honnêtement, j'ai de nouveau beaucoup demandé à mes élèves::: voir s'il y en a qui voulaient::: et puis dans cette classe de 9VG3, j'ai une élève qui est championne suisse de danse ((<i>rire et geste de gagne avec le bras</i>)) ! Et je me suis dit que ça tombait vachement bien ((<i>sourire</i>)) parce que du coup, j'allais certainement passer par elle::: Alors, je ne sais pas encore si je vais faire la Chorégraphie qui a été euh::: décidée::: enfin celle que vous avez bossé avec DORIS, avec les films et tout ça::: Ou est-ce que je vais faire un module, enfin::: une, une::: pas une leçon, une::: une séquence ! Une séquence de plusieurs leçons, plusieurs bouts de leçons, justement en utilisant cette élève qui est hyper douée en danse !
11.	CH : Elle fait tout style de danse ?
12.	N : Alors plutôt Hip-hop, mais elle a une base classique et puis::: et puis ben tu vois, elle n'est qu'en 9e donc elle a une marge de progression encore énorme !
13.	CH : Ouais !
14.	N : Ben c'est la fille de::: c'est la petite fille de::: (nom d'un enseignant) !
15.	CH : D'accord ! OK
16.	N : C'est son fils, (nom de la personne) avec qui j'étais au gymnase qui a déjà une fille et puis euh::: Et puis je me réjouis de voir, parce que, alors, elle va dans tous les sens ! Ce n'est pas une élève hyper facile à cadrer, mais justement, en lui donnant ce rôle un peu de::: de <i>leader</i> aussi, euh::: voir ce que::: comment elle va gérer ça !
17.	CH : Ouais::: et puis là vous en avez déjà parlé ? Tu en as déjà parlé avec elle ?
18.	N : Alors, j'en ai déjà parlé avec eux::: et puis je leur ai dit, justement, que, vu que::: je savais qu'elle faisait de la danse, j'en avais::: Ben son papa, une fois je l'avais croisé et puis il était tout fier de me dire justement qu'elle a fini championne suisse ! Donc je lui ai dit que j'allais l'utiliser::: Elle m'a dit que ça ne lui poserait aucun problème ! Donc je me réjouis de voir ! Si c'était juste comme ça en discutant ou::: si devant le fait accompli, ça va aller ou pas ! Donc je p::: ouais, pour la Chorégraphie, je pense que cette année, je ne vais pas être encore avec la Chorégraphie que vous avez monté avec D::: Maintenant ça dépend, peut-être que tout d'un coup il y a une classe avec laquelle je vais me lancer::: je vais me dire "Ouais, celle-là je la sens bien, j'y vais !" Mais:::
19.	CH : Parce que tu as combien de 9e déjà ?
20.	N : Des classes de 9e, j'en ai::: deux ! En double période, j'en ai deux::: trois ! Rhooo::: je ne sais plus ! Je te dis::: Euh::: ((<i>NATHAN cherche dans son dossier</i>))::: Alors en double période::: J'ai la 9VP4, la 9VG3::: ouais, c'est les seules que j'ai en double période, 9VP4 et 9VG3 !

21.	CH : D'accord, les 9VG3, c'est ceux que:::
22.	N : C'est ceux qu'on va voir ! J'ai la triple et puis la 9VP4, j'ai aussi les 3 périodes euh::: 9e P4 ils sont où::: là, voilà::: j'ai chaque fois les 3 périodes.
23.	CH : Et puis du coup, alors bon la 9VG3 tu penses peut-être fonctionner avec euh::: cette élèves qui::: mais qui va faire quoi ? Qui va::: qui::: tu veux lui faire amener quelque chose elle ou::: tu as déjà un peu réfléchi à comment tu vas t'y prendre ?
24.	N : Alors, je vais lui proposer de::: ben déjà de faire une séquence de 2 ou 3 fois 8 temps ! Quelque chose de très facile !
25.	CH : Donc elle amènera ses pas ?
26.	N : Elle amènera ses pas elle::: et puis voir comment ça marche avec les élèves ! Et puis, ben, elles ont déjà discuté, elle sera peut-être aidée par une copine qui fait aussi un petit peu de danse::: alors ça c'est pas encore euh::: tout à fait clair ! Et puis alors après est-ce que je fais deux groupes parce qu'elles ont la Chorégraphie et puis qu'elles ont un bon mode de::: en tant que <i>leaders</i> , elles arrivent à tenir chacune un groupe ou est-ce qu'elles se mettent les deux ensemble, ça on verra ! S'il y a plusieurs séquences, ce sera aussi intéressant de voir comment elles adaptent ça ! Elles partent avec une idée, après la première leçon::: parce que, ben, sur l'expérience que j'ai de ces élèves qui donnent des leçons, à la fin de la leçon, ils ont presque envie d'en redonner une deuxième, parce qu'ils disaient "Ben on ne pensait pas que ce serait comme ça ! Ah, mais, mais c'était lent ! Ah, mais on a dû faire la police ! Ah, mais:::" Et ils se rendent compte de certains trucs que::: pour eux::: ben c'est comme nous nos premières leçons, hein::: on faisait des programmes comme ça ((<i>geste d'ouverture des bras</i>)) et puis tu pouvais donner ça ((<i>fermeture des mains</i>))::: Ben à eux aussi, des fois je leur demande de faire des, d'écrire sur une feuille deux-trois trucs qu'ils veulent donner::: il y a généralement beaucoup trop par rapport au temps qu'ils ont à disposition ! Donc ça, je pensais peut-être l'adapter par rapport à::: Ben justement, ce qu'elle allait amener et puis le retour un peu des élèves. Et puis par rapport aux autres classes, pour la Chorégraphie, euh::: alors je ne sais pas si c'est::: c'est de la flemmardise ou de la peur ou je ne sais pas trop quoi euh::: de nouveau que j'ai par rapport à ça, mais une classe avec qui j'ai de la peine à avancer, que je dois déjà beaucoup motiver, avec le 12 minutes ou des trucs comme ça::: je ne me vois ASSEZ mal lancer en plus la chorégraphie, en plus du 12 minutes, en plus::: parce que j'aurais l'impression de tout le temps être "Allez, on y va ! Oui, d'accord, c'est un truc que vous n'appréciez pas trop, mais allez, on y va quand même !" Et puis ben je veux bien faire une bonne période pendant le 12 minutes, mais après si tu enchaînes avec la Choré et encore un autre truc ((<i>rire</i>)) et encore un autre truc:::
27.	CH : Parce que c'est le cas dans cette 9VP4 ? Enfin::: c'est une VP4 ?
28.	N : Euh l'autre classe ? Euh::: non, alors pour le moment, non pas::: non, non là je ne peux::: je dis ça en général, ouais, ouais ! Là, je ne peux pas dire, je ne les ai pas, honnêtement, je ne les ai pas, pour moi, je ne les ai pas encore assez vu pour pouvoir vraiment me faire des avis sur certaines classes ! Pour le moment, je trouve que mes classes elles vont bien::: Mais on sait qu'il faut attendre le retour des vacances d'octobre::: euh aux alentours de vacances de décembre où tu vois vraiment ceux qui::: ((<i>mouvement de chute avec le bras</i>)) ou ceux qui arrivent à tenir le coup:::
29.	CH : Donc en gros, tu vas, tu vas un peu tâter le terrain avec la 9VG3 et puis voir après ce que tu fais avec la 9VP4 ?
30.	N : Avec la 9VP4, ouais, pour la Chorégraphie, ouais !
31.	CH : Ouais, ok, parce que dans la 9VP4, tu as personne ?
32.	N : Je n'ai pas de::: Non, il n'y a personne qui s'est mis en avant comme ça, qui était:::
33.	CH : Ouais::: D'accord ! Par rapport aux critères qui sont là ? Ça te paraît::: faisable avec des élèves ? Parce qu'en fait, tu vas quand même::: tu penses faire comment au niveau de l'évaluation ? Parce que bon, j'ai bien compris la, la mise en place où l'élève, les élèves amènent des pas::: ensuite ils forment des groupes, etc::: Et puis ensuite, par rapport à l'évaluation ?
34.	N : Alors là, je n'y ai vraiment pas encore réfléchi, j'allais partir un peu sur vos, ce que vous::: ben vous avez fait du boulot, donc j'allais de toute façon regarder ce que vous vous avez fait ! Est-ce que je vais filmer et puis qu'après on va faire un truc où on regarde tous::: mais de nouveau, ça va poser le problème "Est-ce qu'ils ont le droit de se filmer ou pas ?" Ben tu vois, typiquement, c'est la classe où tu vois- Alors est-ce que je vais filmer la chorégraphie et puis après on regarde tous les chorégraphies et puis on fait un vote à la Star Ac' ou je n'en sais rien quoi ? ! Enfin::: Je::: je suis embêté, je dirais, pour euh::: être euh::: très::: stricte et par rapport aux critères::: Ben tu vois, des, des critères, par exemple, qui sont mesurables ou comptables ou des choses comme ça ! Je trouve que les, les Chorégraphies, ben c'est "Ah ouais, ton bras, il n'est pas tout à fait tendu !" ou "Ah, tu n'es pas tout à fait dans le temps !" ou c'est::: Ouais, ce n'est pas évident, quoi, c'est::: je trouve que c'est, c'est sévère, comme euh::: comme évaluation pour des gens qui n'ont vraiment pas l'habitude de danser. Mais de nouveau, est-ce que c'est un peu <i>a priori</i> que j'ai contre ça qui fait que je ne vois pas que c'est facile et puis que::: ça je n'en sais rien ! ((<i>sourire</i>))
35.	CH : D'accord, ok, ça marche ! Donc on verra !
36.	N : Ouais !
37.	CH : D'accord ! Euh::: sinon, par rapport à l'athlétisme::: tu ne l'avais pas non plus fait l'année passée, hein, sauf erreur ?

38.	N : Non, l'année passée, les évaluations, j'étais vraiment resté sur les, les évaluations euh::: mesurées ! Euh::: je n'avais pas fait d'évaluations euh::: on va dire de::: de cantonales !
39.	CH : Ouais ! Et puis ça, euh::: tu ne le fais pas forcément en ce moment ? tu vas le faire à la fin de l'année ?
40.	N : Non::: Alors ça ou::: celle-là, alors à la fin de l'année, je ne sais pas ! Mais euh::: je vais l'intégrer dans::: Là, en gros, par rapport aux::: là, je s:::mmmh::: Cette année je suis en phase de transition entre mon ancien programme, enfin l'ancien programme que j'avais l'habitude de tourner::: Et puis là, ben j'ai vu l'année passée comment vous aviez fait::: Et puis j'intègre petit à petit et puis le but, ben c'est de switcher pour arriver après à être totalement là-dessus, quoi ! Enfin, le plus possible là-dessus ! Totalement, je ne sais pas, parce que je ne sais pas si je suis encore d'accord avec tout ! ((Rires))
41.	CH : ((Rires)) Quoi par exemple ? ((Sourire))
42.	N : Ben euh::: cette histoire de Chorégraphie::: cette histoire de::: le, le::: bon le Jardin d'agrès, j'ai vu qu'on pouvait adapter, mais pour moi il y a deux-trois::: de nouveau on en vient à ces exercices que je t'avais dit ! Il y a des exercices qui n'ont rien à faire là-dedans::: Enfin que les mouvements sont trop durs par rapport à::: à ce qu'on a le temps de bosser, quoi ! Tu::: quelque chose de::: on imagine une « Montée du ventre » qui est vue en 9e année::: s'ils ne la rebossent pas jusqu'à la 11e année, je ne suis pas certain qu'il y ait::: allez 90% de ceux qui la réussissent en 9e qui réussissent de nouveau à la faire en 11e ! Donc ça, de::: Ouais, moi cette évaluation, elle est bien, parce que dans l'idée, on veut tout regrouper tous les mouvements qu'on a déjà fait, mais::: je pense, dans le mode de l'éducation physique::: ben du Canton de Vaud, en ayant 3 périodes par semaine, en ayant tout ce programme::: il faut faire, et l'Athlétisme, et les Agrès et tout ça, il y a beaucoup de choses qu'on ne fait que de survoler::: On leur montre des mouvements ! Et je ne pense pas qu'on puisse venir trois ans après en disant "Ouais, ben ça vous l'avez fait en 9e et puis ben::: Départ, quoi !"
43.	CH : La continuité ?
44.	N : Ouais, la continuité, ce n'est pas évident ! Et puis, il y a beaucoup, hein ! Alors après, c'est aussi à nous de choisir les mouvements, ben, par rapport aux évaluations qu'on a déjà fait en disant "Ah ben 9e-10e, on a fait ces évaluations, on peut retrouver::: et puis orienter les élèves !" Moi je sais que Marine, l'année passée, il a beaucoup orienté par rapport à des choses qu'il avait déjà faites::: pour leur dire "Ben choisissez des choses faciles, vous verrez, si vous choisissez ça, on a fait des mouvements qui ressemblent::: ce sera un peu plus facile que si vous choisissez ça ! Alors l'exercice vous paraît génial, mais il sera peut-être trop compliqué à mettre en place sur une demi leçon !"
45.	CH : (CH acquiesce)
46.	N : Enfin, c'est un peu des chose comme ça où je ne suis pas encore::: enfin::: ouais, je:::
47.	CH : Ouais::: Et puis tu, tu::: enfin, du coup, ouais tu n'as forcément non plus réfléchi par rapport à::: Est-ce que tu demandes que::: ils présentent tout ? euh::: enfin ! Quelque chose de continu, on va dire sur l'année par exemple, de dire ben voilà euh::: ça ben, typiquement, ils présentent la version 1, la version 2, la version 3::: et puis ceux qui arrivent la version 3, ben ils ont 3 points ! Mais ils assurent tous euh::: tu vois, une espèce de choix prédéfini ou si c'est vraiment totalement libre::: Et puis c'est eux qui choisissent "bon ben moi je présente ça, je présente ça, je présente ça et je présente ça !"
48.	N : Alors je pense que::: alors je n'y avais pas réfléchi, mais tu me poses une bonne question ! Et là, sans plus y réfléchir, je me vois mal pouvoir tout faire ! Et je pense plutôt que, ben, on va::: il va y avoir une discussion avec les mouvements ! En espérant, ben justement, de nouveau, tu dois présenter ça à tes élèves::: euh, le jour où tu leur présentes, tu n'as pas le temps de faire une démonstration de tous les exercices et de sortir tous les engins, donc il y a un moment où il doit y avoir une représentation mentale ! Donc euh ouais, ben je pense qu'on va faire un::: une bonne représentation mentale des::: ben des, quoi il y en a::: 12::: des 24 exercices ! Et puis après, je vais leur dire de choisir vraiment par rapport à ce dont ils se souviennent, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils aiment::: Et avec, bien sûr, ce n'est pas euh::: on découvre et puis évaluation ! Dès le moment qu'il y aura un moment d'entraînement, ils ont la possibilité de dire "Ah moi j'avais choisi celui-là, mais je n'y arrive pas du tout::: euh, en fait, je préférerais faire celui-là::: est-ce que c'est possible ?" Ça pour moi, c'est déjà un petit peu plus:::
49.	CH : Mais tu vas quand même fonctionner sur une évaluation qui se fait à un moment donné sur une double période, sous forme de « Jardin d'agrès » ?
50.	N : Sous forme de « Jardin d'agrès », ouais, j'aimerais bien ! Ben, pour me rapprocher, de nouveau, comme je dis, ce n'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec tout ce qui se fait là, que je vais tout le temps être à côté ! Ce n'est pas cool non plus pour euh::: pour le boulot qui est fait au sein du collège, quoi !
51.	CH : Ok, ça marche::: ça marche ! Et puis, alors si on prend ben les 9e par rapport au Basket ? Parce que, justement, euh::: ben je ne sais pas, comment tu as commencé ce Basket ?
52.	N : Ben première, première leçon aujourd'hui ! Alors, moi je::: ben j'ai, j'ai été réconforté par le truc de Handball, enfin la formation continue de Handball, où je me dis : « Tiens, c'est peut-être juste, parce qu'ils sont revenus ». On arrête, comme je t'ai dit, on arrête la défense, enfin::: on arrête euh.. cette défense de zone, tout ça ! Le but, c'est de marquer des buts ! Donc on en vient au but principal et::: ben, tous les jeux, si tu te souviens, le volley, moi les élèves, moi, nous on nous a appris à jouer au volley, on faisait des passes, des passes, des passes, des passes ! Et puis quand on savait à peu près faire des passes, ben peut-être qu'on allait pouvoir faire des attaques ! Mais si tu te souviens, moi, les premières années, j'ai dit non ! Moi::: alors oui, je leur montre deux-trois passes,

	<p>mais je commence tout de suite avec les attaques::: comme ça, ça les motive après à essayer de se faire des bonnes passes ! Et ça, c'est leur fonctionnement::: Ben, par exemple, pour le Basket aujourd'hui, on a fait un peu une balle assise::: quand ils étaient touchés au lieu de s'asseoir, ils allaient marquer des paniers de Basket ! J'ai commencé ma première séquence de Basket::: c'est::: on va faire du Basket, ce qui est important, c'est marquer des paniers ! Dribbler, les arrêts, tout ça, ça ça rentre dans la technique après ! On aimerait avoir un beau Basket, mais le principe principal du Basket, c'est marquer des paniers::: Et aujourd'hui, typiquement dans la leçon, euh::: je pense que l'élève qui a essayé de marquer le moins de paniers de Basket, il a essayé d'en marquer en tout cas 20 ! 20 ou 30 ! Donc, c'est ce que j'ai essayé ! Donc je commence vraiment par le but, puis après petit à petit je vais revenir, resserrer sur les compétences.</p>
53.	<p>CH : Ça, ça a changé par rapport à ce que tu as fait l'année passée ? Donc c'est vraiment une::: une réflexion que tu as eu euh:::</p>
54.	<p>N : Ouais, alors l'année passée, encore avec le Basket, je commençais avec du dribble ! Les jeux de Pacman sur les lignes, les trucs comme ça ! Alors, c'était sympa, mais je me suis rendu compte que, je pouvais faire quatre-cinq leçons de dribble, que au fait, quand on jouait au basket, ça ne jouait pas bien ! Ça ne jouait pas mieux::: que dès le moment où en rentrait "Regardez les coins, placez-vous par rapport au panier, ne soyez pas en face, soyez de côté"::: Petit à petit on arrivait à mettre les « Deux pas »::: bon ça vient déjà à quatre-cinq leçons, avec les « Deux pas » ! Et là, la qualité s'est améliorée::: Alors je veux voir justement cette année si vraiment en restant sur ce but de mettre des paniers de basket, si on n'arrive pas plus rapidement à une::: ouais, une qualité de jeu qui est bien et puis pas simplement du académique::: "Ah ouais, quand je suis en train de jouer, je me concentre encore à ne pas regarder mes pieds et puis je dribble super haut !" Enfin::: ouais, que ce soit plus euh::: ben Streetball, tu es dans la rue, tu as un ballon, tu joues, quoi !</p>
55.	<p>CH : Ouais, d'accord ! Et puis du coup alors, par rapport à l'évaluation, justement ? Parce que là, tu pars sur quelque chose justement de plus, euh::: enfin, justement, sur cette histoire de, de but de tirer des paniers::: du coup, l'évaluation, tu vas l'adapter ?</p>
56.	<p>N : Non, moi alors moi je pensais::: Après, dès le moment où j'ai atteint mon, mon but::: que je suis content, on va dire, de la qualité du jeu, en général, que ça ne soit pas que panier ou dribble, comme ça::: Dès le moment où j'ai la qualité de la classe::: je dirais un peu plus que la moyenne::: ben je vais réorienter sur l'évaluation et puis peut-être faire une leçon d'entraînement pour l'évaluation, puis après faire l'évaluation !</p>
57.	<p>CH : D'accord, donc tu gardes le système de:::</p>
58.	<p>N : Oui, je veux garder quand même euh:::</p>
59.	<p>CH : Mais toujours sur, sur ton idée::: toi tu faisais en huit, hein, c'est ça ? Tu faisais en huit et puis ils allaient marquer les paniers en foulée:::</p>
60.	<p>N : Ouais exactement !</p>
61.	<p>CH : Mais tu intégrais le parcours ou c'était séparé ?</p>
62.	<p>N : Non, alors euh::: je dirais d'un point de vue organisationnel, c'était vraiment séparé ! Je faisais d'abord tout le monde le parcours::: avec un chantier annexe où ils pouvaient s'entraîner à faire leur huit ou alors du Streetball::: ou alors même, on changeait complètement::: une demi salle on faisait du Unihockey pour, justement, casser un peu cette idée de Basket::: et puis, on bosse::: j'évaluais la première partie, donc le, le « slalom », l'« arrêt » euh::: la « passe », enfin::: le « pivot », la « passe-piston » ! Et puis quand tout le monde était passé là, je faisais le::: le huit pour les « Tirs en foulée » ! Mais du coup, c'est une évaluation qui se faisait sur deux leçons, parce qu'elle était hyper longue::: et puis d'autant plus avec des classes de 25-26 euh:::</p>
63.	<p>CH : Ouais, donc tu faisais en deux fois ?</p>
64.	<p>N : Ouais, ça je faisais en deux fois !</p>
65.	<p>CH : D'acc ! Ok, et puis après, est-ce que tu as pensé justement à la continuité par rapport à la 10e ? Justement, dans l'optique où il y a du Basket ici::: ?</p>
66.	<p>N : Alors, pas encore ! Honnêtement, pas encore ! Non ! Non, 10e, là ben je suis encore, je suis encore un peu::: euh:::</p>
67.	<p>CH : Dans l'ancien système ?</p>
68.	<p>N : Ouais, ben je suis déjà, je suis déjà sur le Tchouk au fait !</p>
69.	<p>CH : Ouais, ben parlons du Tchouk, justement !</p>
70.	<p>N : Ouais</p>
71.	<p>CH : Là aussi, est-ce que tu as changé quelque chose dans la manière d'aborder le tchouk ?</p>
72.	<p>N : Maaah, alors le Tchouk::: je trouvais tellement frustrant toutes ces interdictions qu'on a, du reste c'est ce qui ressort des élèves, hein::: "Ah, mais on n'a pas le droit de faire ça, on n'a pas le droit de faire ça !" J'ai toujours commencé par le jeu ! Et puis petit à petit, j'ai amené des règles::: parce qu'il y en a beaucoup et::: le Tchouk je suis convaincu que c'est en jouant::: ben tout d'un coup tu fais "Ah stop ! Regardez là ce qu'il a fait, c'est faux, tac::: maintenant, à partir de maintenant, on fait comme ça !" Et puis c'est comme ça que j'amène mes règles petit à petit ! Et puis ben là aussi, après je parlais sur cette évaluation::: Alors cette évaluation::: je ne suis pas encore au clair::: est-ce qu'on va garder exactement la même ou est-ce qu'on a dit que c'était nul, que ça amenait rien::: donc on va rester sur euh le::: ça, ça c'est où je vais laisser un peu traîner mes oreilles et puis voir ce que vous faites pour euh:::</p>
73.	<p>CH : Ouais, je ne sais pas ce qu'on:::</p>

74.	N : Moi, je la trouvais ben ! Honnêtement, moi cette évaluation, je la trouvais bien ! Je trouvais, ben, je ne sais pas, j'avais un rythme, elle me parlait ! Maintenant j'ai entendu que ça ne parlait pas du tout à d'autres personnes, alors euh::: Là aussi, je vais m'adapter::: là je suis prêt à m'adapter au groupe::: si on veut qu'on ait la même chose !
75.	CH : Ouais:::
76.	N : Mais moi, cette évaluation de Tchouk, je la trouvais plutôt cool !
77.	CH : Donc toi, tu ne la trouves pas forcément décontextualisée ou::: ?
78.	N : Non::: non, non, euh::: tu as vraiment phase par phase et puis, ben, j'en reviens, cette année, euh::: j'ai un élève qui a redoublé en 10e année::: Fantine je ne sais plus trop comment::: enfin je ne sais plus dans quelle classe il était l'année passée::: Mais c'est le premier truc qu'on a fait ! On a commencé::: première leçon de Tchouk::: match de Tchouk ! Le premier truc qu'il a dit à ses potes "Ah les gars vous saurez, en défense, pour les balles en bas, il faut mettre le genou au sol !" Et il se souvenait "Ouais, vous verrez on fait un parcours, on doit mettre le genou au sol::: on a gagné tous nos matchs au tournoi, on met le genou au sol !" Et c'est un truc qui est resté ! Et je suis, je pense que si tu dis dans le jeu "Mettez le genou au sol, mettez le genou:::", Ils ne l'intègrent pas::: tandis qu'en faisant le parcours, parce que, pour arriver à l'évaluation, je ne sais pas::: le parcours ils l'auront fait::: pffff::: 10-15 fois ! Entre::: je fais des petits moments d'entraînement::: je pense qu'ils l'ont facilement fait 10-15 fois avant de se faire évaluer ! Mais à force de se répéter "J'arrive devant cette zone, je suis le premier de zone, je mets le genou !" Ça s'intègre::: que dans le jeu::: je pense que::: Oui, ben alors tu peux passer ton jeu alors que tu arbitres et puis en même temps dire "N'oubliez pas, mettez le genou ! !" Mais on est déjà tout le temps en train de parler dans les jeux, moi j'aimerais bien des fois que arbitrer::: ou alors, tu laisses un élève arbitrer et puis toi, tu ne fais que des interventions, mais::: ça j'ai remarqué, ce n'est pas facile, parce que du coup l'élève après il n'ose plus siffler pour arbitrer parce que toi tu fais des interventions::: et puis au début, c'est des interventions techniques qui finissent::: où tu finis par arbitrer, donc euh::: ((<i>sourire</i>))
79.	CH : Ouais, ouais::: Et puis quand tu disais justement::: dans le jeu, tu commences par jouer ?
80.	N : Ouais !
81.	CH : Mais tu mets, tu fais des règles simplifiées ?
82.	N : Euh::: Alors au départ, je leur demande quelles sont les règles qu'ils connaissent::: en espérant qu'ils en connaissent deux-trois ! S'ils n'en connaissent pas du tout, ben je leur dis qu'on peut jouer sur les deux cadres, mélangés::: qu'on n'a pas le droit de dribbler, pas le droit de laisser tomber le ballon::: je ne parle pas des passes, au départ ils font beaucoup plus que trois ou quatre passes::: et puis, petit à petit, quand, quand je vois, ben justement, que la qualité des passes s'est améliorée, je dis "Ben attention, là maintenant on a le droit de faire l'engagement, la remise en jeu::: plus que 3 passes !" Enfin::: de nouveau, c'est du feeling par rapport à la classe que j'ai, si je les sens bien::: et c'est là où j'ai des petites différences de niveau ou alors::: j'avance mon programme avec toutes mes classes de 9e, toutes mes classes de 10e, toutes mes classes de 11e::: plus ou moins la même chose ! Mais j'ai des petites adaptations, par rapport justement au niveau de la classe euh::: suivant ce qu'ils ont compris, enfin des, des notions techniques.
83.	CH : D'accord::: Et puis l'évaluation, tu l'as::: tu penses la faire avant le tournoi ?
84.	N : Alors j'aimerais bien ! En tout cas, moi j'ai trouvé, l'année passée, qu'en ayant fait l'évaluation avant le tournoi::: euh ça m'avait::: enfin je m'étais organisé pour faire l'évaluation une semaine avant le tournoi et puis ils avaient encore- ou deux semaines- parce qu'il y avait une semaine où on avait fait les équipes et puis une semaine où ils avaient pu jouer::: Euh::: j'avais, ben j'avais trouvé bien::: Alors, bon, j'avais des bonnes classes, l'année passée, mais::: j'ai::: au niveau des, des résultats, ils étaient bien classés ! Donc::: mouais, si j'arrive de nouveau à faire la même chose, l'évaluation avant le, le tournoi, j'aimerais bien !
85.	CH : D'accord !::: Ok !
86.	N : J'aimerais bien::: c'est vrai que faire l'évaluation après le tournoi, ça perd peut-être un peu sens::: que si tu le fais avant, pour moi, c'est un peu du drill::: c'est une forme de drill et puis on profite de faire une évaluation sur ce drill::: et du coup, le drill après on peut le jouer ! Moi je l'ai vu comme ça en tout cas !
87.	CH : ::: le transposer dans, dans le match, ouais !
88.	N : Ouais
89.	CH : D'accord ! Ok::: Euhm::: je ne sais pas, est-ce qu'il y a autrement quelque chose de::: par rapport aux différents tests::: Bon il y a le 12 minutes::: là, je ne sais s'il y a quelque chose aussi de particulier::: un:::
90.	N : Non::: là ben non, ben on a::: non, le 12 minutes reste le 12 minutes, ça je ne vois pas::: Aah, j'adapte::: là, ben Marine hier m'a montré un nouveau jeu::: on a dû faire en salle, parce qu'il faisait moche::: on a, on a, on a fait nos deux classes ensemble et puis on était sur une double salle::: ben, typiquement, aujourd'hui je suis parti::: j'espérais faire à l'extérieur::: on s'est fait rincer::: on est rentré::: ben j'ai réadapté sur une salle::: un des jeux que je conn::: Donc, ça aussi:::
91.	CH : Un jeu d'endurance ?
92.	N : Ouais, un jeu d'endurance, ouais::: en équipe, là, où ils doivent courir sur des tapis en huit et puis ils doivent compter les poteaux::: si tu veux, tu les chronomètres sur cinq minutes::: ils doivent faire des huit. Chaque fois qu'ils passent devant un poteau::: ils doivent courir en équipe::: donc ne pas se séparer ! Donc on s'adapte sur celui qui a le plus de peine::: tu vois, il y a d'autres notions qui viennent aussi derrière ! Chaque fois qu'ils passent près d'un poteau, ils le comptabilisent::: je dis "Stop" pour la première course::: Après ben on regarde,

	on peut déjà noter des résultats, hein, ceux qui ont::: ben l'équipe qui a passé devant le plus de poteaux, c'est ceux qui ont le mieux couru, donc voilà, tu fais déjà des résultats comme ça ! Et puis après, tu peux refaire prendre exactement le même point de départ::: tu leur dit "Maintenant, ben on repart pour cinq minutes, mais je ne vous dis pas il reste deux minutes, tout ça ! C'est vous, vous devez courir, vous devez courir le même rythme et normalement, si vous courez le même rythme, ben vous recomptez vos poteaux et puis, si vous en aviez fait 69, ben quand vous arrivez à 69, vous devriez être à 5 minutes !" Et puis ils partent comme ça et puis là::: et ben::: ils arrêtent tous::: et puis là on regarde ceux qui sont le plus près de cinq minutes::: de nouveau on met les points par rapport à ça ! Et ça, ben j'ai fait ça avec Marine hier ou avant-hier, maintenant j'ai un blanc::: Je l'ai refait aujourd'hui, c'est::: ben ça c'est un nouveau truc::: que je ne faisais pas::: que je trouve cool::: c'est une nouvelle idée ! Mais autrement, le test du 12 minutes, ça reste le test du 12 minutes::: on a nos tours de Boris, on a:::
93.	CH : Et puis tu travailles toujours la régularité !
94.	N : Ouais::: régularité::: euh, tu fais un petit peu, ben::: là euh::: après on a profité de faire un peu du::: sur suite ! Après on a fait des relais sprint::: donc tu fais un peu intervalle, tu::: d'abord tranquille::: petite pause::: sprint::: petite pause::: tranquille::: tu vois, tu:::
95.	CH : Fractionné !
96.	N : Ouais fractionné, voilà, ouais !
97.	CH : D'accord !
98.	N : Donc euh::: Ouais, non ça l'endurance, ça ne change pas ! La hauteur, je n'ai encore rien fait, parce que j'attends vraiment que::: le temps soit dégu' après les vacances d'octobre::: parce que là je profite tant que je peux sortir ! Euh::: et puis, autrement, ben après, ben::: là, c'est::: je dirai que pour le moment, toutes mes classes::: c'est Endurance::: et puis euh::: le, le jeu qui sera évalué avant Noël que j'ai vraiment commencé::: et puis ben autrement, euh, les jeux d'équipe en dehors ou::: euh::: mais je suis vraiment resté sur l'Endurance et le jeu d'équipe qui sera travaillé::: enfin évalué après les vacances d'automne.
99.	CH : Ok ! D'accord::: Bon, ben merci ! ((<i>sourire</i>))
100.	N : Ben de rien ! ((<i>sourire</i>))
	FIN DE L'ENREGISTREMENT

NATHAN ACS1 Basketball 9^e ** 20171127 - 578TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation Basket 9^e **. Il s'agit d'une évaluation d'établissement qui a été réalisée en deux fois : le 16 novembre 2017 (évaluation du parcours de quatre exercices) et le 23 novembre 2017 (évaluation du « Tir en foulée »). Il s'agit d'une évaluation décontextualisée, puisque les élèves ne sont pas évalués en situation de jeu.

NATHAN fait passer les élèves les uns après les autres à chaque partie de l'évaluation. Les élèves en attente ont la possibilité de s'entraîner sur des postes annexes (slalom et tirs sous divers paniers). Durant l'évaluation d'une moitié de classe, l'autre moitié s'entraîne à la danse en vue de la Chorégraphie 9^e * en autonomie (gestion par deux élèves, Livia et Ondine).

L'**extrait 1** concerne l'évaluation du parcours (16 novembre 2017). NATHAN observe six élèves (trois garçons et trois filles) au parcours avec le « slalom dribble », l'« arrêt 1tps-2tps » et la « passe-piston ». Il fait un retour directement à chaque élève sur sa prestation.

L'**extrait 2** se réfère au début de l'évaluation du « Tir en foulée (23 novembre 2017). Les élèves effectuent trois « Tirs en foulée » (en changeant de côté) en faisant des huit autour de deux piquets. Contrairement à ARTHUR qui en fait faire quatre (selon la prescription), NATHAN n'en fait faire que trois, mais en mouvement. Huit élèves sont évalués durant cet extrait. Dans la version 2015 de l'évaluation Basket 9^e **, les élèves doivent effectuer quatre « Tirs en foulée » et non trois comme le propose NATHAN. Les versions antérieures proposaient deux essais (jusqu'en 2009) puis cinq essais (depuis 2010). Il semble donc qu'il fasse un compromis entre ces différentes versions, mais davantage par omission que par choix délibéré. En ce qui concerne le barème, NATHAN a mis 2 pts par phase de parcours : slalom (2 pts) et « arrêt-pivot-passe (2 pts) au lieu des 3 pts indiqués sur la grille.

1.	N : Oui c'est Léo
2.	CH : Ça commence comme ça, ok !
3.	N : Ok::: on met pause pour que je te dise tout de suite par rapport à ce que je viens de voir ? Ou euh:::
4.	CH : Si, si tu veux ouais !
5.	N : Alors euh::: le slalom ça me paraissait bien. Maintenant, de dos alors je ne pourrais pas dire, parce que de face, de temps en temps je regardais si::: s'il me regardait mes yeux, donc c'était le principe si je voyais une ou deux fois leurs yeux::: j'acceptais !
6.	CH : D'accord !

7.	N : Alors là, je ne peux pas te dire::: donc j'ai mis ok, donc je pense qu'il a::: j'ai dû le voir une ou deux fois::: par contre son arrêt 1 temps-pivot là, j'allais dire, là on a vu il a rebondi, c'était pas bon, ben je lui ai enlevé 1 point !
8.	CH : Il a « marché » ?
9.	N : Ouais, clairement « marché » ! Et puis alors, attends là juste la passe, si je fais ça je reviens en arrière::: ouais parfait ! Tac et la passe::: je lui ai enlevé une demi ! Non ((<i>NATHAN consulte sa grille</i>))::: Judith (élève juste avant dans la liste), Léo, ouais, je lui ai enlevé un demi-point::: Ouais, j'ai été sévère sur le demi-point que je lui ai enlevé pour la passe, maintenant::: je ne sais pas ce que j'ai décidé, est-ce que c'était les coudes ((<i>mouvement de bras</i>)) ou est-ce que j'ai trouvé que sa balle était trop ((<i>mouvement balistique du bras</i>))
10.	CH : la trajectoire ?
11.	N : Trop, ouais, trop haute, c'est peut-être ça !
12.	CH : D'accord, ok ! Donc là, pour l'arrêt, tu veux les pieds bien écartés en équilibre ?
13.	N : Oui, en équilibre, là on vu, il a carrément perdu l'équilibre, pour moi c'est marché, donc là je:::
14.	CH : Ouais:::
15.	N : Alors ça c'est::: (texte inaudible) Top, l'arrêt, c'était juste, il s'est bloqué ! La passe un peu::: bof ! Alors, Théo, moins un demi-point, donc je pense que je n'ai pas vu ses yeux::: l'« arrêt », le « pivot », j'ai mis 1 point, enfin, j'ai ok, et puis je lui ai enlevé un demi-point pour la « passe » ! Donc je suis assez d'accord avec ce que je viens de voir !
16.	CH : La passe, c'était pourquoi ?
17.	N : Elle lui a::: il vient la chercher là ((<i>mouvement de réception au niveau de la taille</i>)), enfin::: là, elle est trop basse, ouais, le rectangle de réception::: le rectangle de réception !
18.	((<i>Visionnage</i>))
19.	(texte inaudible)
20.	N : Donc ça c'est euh:::
21.	CH : Lucien ?
22.	N : Lucien, ouais, c'est possible. Il y a deux Lucien, ouais ! Alors c'est le premier, c'est Boris (nom de famille de Lucien) ?
23.	CH : C'est avec "s" ?
24.	N : Euh::: Lucien, ouais !
25.	CH : D'accord !
26.	N : Alors lui, j'ai enlevé::: 1, 2::: ((<i>Visionnage</i>)) Alors::: là, je pense que j'ai enlevé un demi-point pour les yeux::: Ça devait être ça pour le slalom, mais l'arrêt il est net::: son pivot, il est bien, bon il marche sur la corde mais ça je m'en fiche::: ben c'était vraiment pour euh::: et puis la passe aussi:::
27.	CH : Mais là, l'arrêt, typiquement ?
28.	N : Ouais ?
29.	CH : Tu considères que c'est juste::: si on regarde ici::: parce que là, à un moment donné, il pose le pied::: tac, ça fait hop !
30.	N : Hop !
31.	CH : Là, il récupère sa balle, il fait un pas et après il atterrit !
32.	N : Alors attends:::
33.	CH : Je ne peux pas passer au ralenti, mais:::
34.	N : Ouais, non, non, mais on va faire::: on voit assez bien comme ça quand on revient en arrière::: Tac::: donc pour toi, il a bloqué sa balle avant de faire::: Ah ouais ! !
35.	CH : Tu vois ?
36.	N : Ouais, ouais, effectivement !
37.	CH : Tac, donc là:::
38.	N : Un::: deux ! ((<i>Geste avec la main pour démontrer le pas</i>)) Ouais, effectivement ! Ça fait un::: deux !
39.	CH : Voilà !
40.	N : Et puis après, ça fait « marché »::: ah ben non !
41.	CH : Du coup, c'est « marché », ça fait trois pas en fait ! Parce que le « 1 tps » correspond à deux pas !
42.	N : Ouais::: ouais, effectivement !
43.	CH : Alors là, tu n'en as pas::: tu as considéré que c'était bon ?
44.	N : Non, non::: alors je ne l'ai pas::: je ne l'ai juste pas:::
45.	CH : Donc toi tu te focalises presque plus sur la réception finalement::: sur l'équilibre ?

46.	N : Ouais::: sur l'équilibre, oui, alors effectivement::: maintenant, sans réfléchir, je veux que::: que cet arrêt soit marqué parce que::: pour moi, la plus grosse faute, c'est justement ceux qui sautillent ou ceux qui font ça ! Et effectivement, le fait de prendre le ballon avant et de faire un pas, ça je me fais peut-être avoir, mais c'est marrant parce que c'est aussi une faute que je faisais quand j'étais petit::: mais ce n'était pas pour l'arrêt, c'était pour le 2 pas::: mais souvent on me comptait "sifflé", enfin on me comptait "marché", parce que justement, je savais qu'il fallait faire deux pas, mais je n'arrivais pas bien à le bloquer, j'avais tendance à::: quand j'avais pris le ballon, je me préparais pour être sur la bonne jambe et du coup quand je faisais mes deux pas, c'était faux ! Et c'est marrant que ça ressorte là !
47.	CH : Ouais, parce que::: voilà on va regarder les suivants, car ça arrive assez souvent:::
48.	N : Ça arrive assez souvent ?
49.	CH : Hum-hum !
50.	N : Ok:::
51.	CH : Je me suis demandé::: et effectivement, tu sanctionnes plus souvent le::: le côté-
52.	N : Ouais !
53.	CH : Pieds serrés ! Je sais qu'il en a un ((<i>visionnage</i>)) Il y a encore Marine ?
54.	N : Marine, ouais ! Ah ouais, alors est-ce que j'ai déjà- oui, parce qu'elle avait changé avec Judith parce que je voulais qu'il y ait une danseuse dans chaque groupe ! Donc Marine (.) tac ((<i>NATHAN recherche dans son tableau de résultats</i>))
55.	CH : C'est elle, hein ?
56.	N : Ouais, alors là ouais ben, clairement ! ((<i>Grimace puis rire</i>))
57.	CH : ((<i>Rire</i>))
58.	N : Ok::: Alors euh::: ben le::: le regard euh de nouveau::: le regard sur le slalom, c'est certainement le demi-point ! Et puis là, ben j'ai enlevé carrément 1 point euh::: pour le::: ben la perte de maîtrise, enfin:::
59.	CH : À l'arrêt ?
60.	N : Ouais, il est complètement loupé, son arrêt ! Par contre, après, quand elle le refait::: son pivot est juste, donc je peux donner quelque chose pour le pivot !
61.	((<i>Visionnage</i>))
62.	N : Tu vois, là elle se re-prépare::: elle se re-prépare et puis (.) alors du coup, elle refait son « arrêt » (.) tac (.) le « pivot », juste, elle est bien en équilibre ! ((<i>montre du doigt l'écran</i>))
63.	CH : Je ne me souviens plus, parce que je ne l'ai pas faite cette année, c'était 1 point pour le « pivot » et 1 point pour l' « arrêt » ?
64.	N : Alors les:::
65.	CH : C'était comment déjà ?
66.	N : Ouh::: alors par cœur, les::: ouais, il me semble que c'est ça ! Enfin moi, je pars dans cette idée ! Si tu veux des points exactement::: je ne pourrais pas te dire que les points que j'ai enlevé, c'est exactement pile par rapport à l'évaluation::: Par contre, par rapport à ce dont je me souviens de l'évaluation, justement, quand je regarde::: soit le pied de pivot ou l'arrêt, euh::: ben::: après je réadapte ! Si je vois que, d'un coup, il y avait 2 points et puis que j'ai compté que sur 1 point, ben je vais::: je vais doubler mes trucs !
67.	CH : (<i>texte inaudible</i>)
68.	N : Ouais, ouais, non, je vais compléter ou je vais diviser:::
69.	CH : Donc toi tu procèdes par::: en fait, tu déduis des points ?
70.	N : Parce que::: Là, j'avais juste::: je n'avais pas la-, je n'ai pas les-
71.	CH : Tu n'as pas la feuille ?
72.	N : Ouais, je n'ai pas l'évaluation::: directement ! À force de la faire, aussi, ben je me dis qu'il y a un moment où tu y vas comme ça::: pas rester trop bloqué ((<i>geste des bras</i>)) sur ces::: euh::: sur ces critères !
73.	CH : Ouais !
74.	N : Et puis, après, ben moi je sais dans quelle phase c'était et puis ben j'adapte ! Si par exemple::: moi je pars tout sur 1 point::: si tout d'un coup je me rends compte que l'évaluation c'était par coup de 2 points, je fais x 2 ou si c'était des demi points, ben je divise par 2 !
75.	CH : D'accord, ok !
76.	N : C'est comme ça ! Donc ça, effectivement, ces points ne correspondent peut-être pas forcément aux points qu'il y a pour l'évaluation, celles qu'on a sur la feuille, mais je réadapte par rapport à ça !
77.	CH : D'accord, parce que, du coup, là, tu as des - 0,5 (.) - 0,5 (.) - 1 (.)
78.	N : Mouais, il n'y a pas- cette classe, ouais, alors il y a eu- c'était plus marqué sur les- les « Tirs en foulée », mais bon, il y a aussi beaucoup plus, enfin- ils répètent, tout d'un coup, ils répètent trois ou quatre fois la même erreur, c'est aussi ça que-

79.	CH : Mais si tu enlèves un demi, c'est par exemple::: c'est les yeux ?
80.	N : Euh::: là, c'est les yeux ! Il peut y avoir le rythme aussi ! Alors je pourrais- après quand je revois ma feuille, savoir si c'était les yeux ou le rythme, je n'en sais rien (.) mais dans le fond, il y a::: vu qu'on ne redonne pas une feuille que tu rends aux élèves où c'est marqué tout euh, je n'ai pas besoin, enfin je ne pense pas que ce soit très important ! Mais euh je sais que des fois c'était aussi au niveau du rythme, ce n'était pas forcément les yeux, mais::: je trouvais le rythme trop mou ou alors ce bras qui ne servait à rien du tout::: ou alors euh::: je dirais que si j'enlevais 1 point, c'est qu'il y avait les yeux, le rythme ou alors euh::: perte de maîtrise de la balle pendant le slalom, tu vois, le demi-point c'est vraiment le petit truc::: le rythme, les yeux ! Le point, c'est que le slalom il n'est pas maîtrisé !
81.	CH : D'accord, mais si tu as - 1, tu as 0 point du coup ? Ou c'était::: justement c'est ça que je ne comprends pas !
82.	N : Alors:::
83.	CH : Si tu as -1, ça veut dire vraiment que tu as 0 point à cet exercice-là ? Ou est-ce que c'est::: il y avait sur 2 points et que du coup::: euh::: il te reste quand même 1 point, tu vois ce que je veux dire ?
84.	N : Non alors euh::: pour moi, si tu as moins, là, dans cet exercice, -1::: ils ont 0 point !
85.	CH : Voilà !
86.	N : Sur le slalom, c'est 0 point, ils ont perdu tous les:::
87.	CH : Ok
88.	N : ::: tous les points !
89.	CH : D'accord ! Et puis du coup, sur le « Tir en foulée », justement, tu en avais fait quatre, sauf erreur, hein je crois ?
90.	N : Oui::: euh non trois !
91.	CH : Trois ?
92.	N : Trois ! Alors, c'est qu'il y a avait::: sur les trois trucs, trois « Tirs en foulée », il y avait::: il y avait quelque chose à revoir (.) et puis, je sais que cette évaluation on en a souvent parlé- on a souvent dû réadapter par rapport au « Tir en foulée », qu'il y en avait cinq, que ça remontait trop l'évaluation, donc souvent après, j'ai, dans ma tête aussi, le::: le::: comment dire, l'évaluation globale, enfin l'attitude globale de l'élève où euh::: ben je, je réadapte ça (.) je ne vais pas forcément mettre 0 point ! Parce que::: ben, typiquement là, euh, ben par exemple ce matin, une-
93.	CH : Bon on peut regarder après:::
94.	N : Non, non, mais une à qui j'ai mis- un dont je me souviens que j'ai fait ce matin::: à qui, attends ! Dany, voilà, Dany ! Je lui ai mis, Dany je lui ai mis - 2
95.	CH : Ouais !
96.	N : pour les « Tirs en foulée » ! Euh::: je lui ai dit à chaque fois, ses pieds étaient justes (.) mais il ne saute pas du tout ! Et euh::: Ah oui et puis il me lançait avec les deux mains, comme ça ((<i>geste du piston</i>)) !
97.	CH : D'accord !
98.	N : Donc ça, si tu veux, euh ben::: le fait de lancer avec les deux mains ((<i>geste de piston</i>)), je compte comme un demi-point ! Parce que si tu es déjà bien sur les deux pieds et puis ben, ouais ils ont ((<i>geste des bras contre le haut</i>))::: je veux dire, faut être grand, faut déjà sauter haut pour y aller avec une main, il y en a beaucoup qui lancent encore avec les deux mains ! Je ne le compte pas aussi sévèrement que, justement, quand tu t'es trompé de pied !
99.	CH : D'accord ! Ouais, mais enfin, alors, du coup, s'il fait à chaque fois avec deux mains ou s'il ne le fait qu'une seule fois, c'est quand même différent ?
100.	N : Oui, ben alors, ben sur les , sur les, sur les trois lancés, il va::: s'il le fait trois fois, il aura - 1,5 ! Et puis s'il est à -2 points, c'est qu'il y a eu quelque chose ! Ou s'il est à - 3, c'est qu'il y a eu, ben, les pieds qui étaient faux-
101.	CH : Ouais !
102.	N : plus les mains !
103.	CH : Mais ça veut dire que tu vas, tu vas::: si c'est le problème des mains::: tu enlèves un demi-point à chaque tir ?
104.	N : Oui ! Exactement ! Ouais, je le note, si tu veux, j'ai pris en compte::: j'ai comptabilisé à chaque tir, des::: ben des demi points ou des points, et puis ben à la fin, euh, je fais::: je fais ma déduction ! Mais:::
105.	CH : On verra après avec le:::
106.	N : Effectivement, entre les deux, moi je me souviens que::: on a toujours été embêté parce que::: pour finir on disait qu'elle était trop facile ! Parce qu'ils finissaient avec euh::: avec euh::: rien qu'en mettant les paniers « bonus », ils avaient quasi tous « bien réussi », voire « très bien réussi » et je trouvais un peu::: ouais, un peu

	trop gentil, quoi ! Parce qu'il y en a qui au niveau des points, on devait leur mettre « bien réussi », mais quand tu les voyais réellement jouer euh:::
107.	CH : Ouais !
108.	N : ::: ben voilà quoi !
109.	CH : D'accord ! Alors on finit ça, attends, on finit ça et puis après on reprendra justement euh::: donc après::: ça c'était Marine ? ((<i>visionnage</i>))
110.	N : Ça c'était Marine !
111.	CH : Là, il y a Marine
112.	N : Ouais, ça marche::: Alors c'est toujours le premier groupe !
113.	CH : Alors voilà, ouais, là il y a aussi justement ce::: ((<i>visionnage</i>))
114.	N : Ouais, alors euh::: ben tu vois, là j'ai::: ((<i>NATHAN regarde ses résultats</i>)) le - 0,5 pour l'« arrêt », le sursaut::: le - 0,5, ben le::: pied de « pivot », elle a levé, on a clairement vu, elle a levé le pied de pivot::: par contre, effectivement, de nouveau ce pas préparatoire, tu voulais me dire, c'était la même chose que::: l'autre garçon qu'on a vu avant !
115.	CH : Ouais !
116.	N : Alors non, ça je::: alors c'est clair, j'en ai clairement pas tenu compte !
117.	CH : D'accord, ok !
118.	N : Donc euh::: non ça c'est flagrant !
119.	CH : D'acc ! Ouais, parce que, effectivement, c'est quelque chose qui revient assez souvent ! Euh::: chez quasiment le:::80%, je dirais, des élèves, ils font ça !
120.	N : Ouais ! Et je n'ai pas corrigé !
121.	CH : Et::: bon alors après je ne savais pas, parce je me suis demandé (texte inaudible)
122.	N : Non, non::: Non, alors ça je n'en ai effectivement pas tenu compte !
123.	CH : Ouais, d'accord, ok::: ((<i>visionnage</i>)) et puis elle, typiquement, c'était le côté équilibre, le côté ben justement de sauter, dire "tu as marché":::
124.	N : Ouais:::
125.	CH : ::: qui était le plus important ?
126.	N : Ben voilà, qui a « marché », et puis après, son « pivot », ben elle a refait un « marché », parce qu'elle avait deux fois les pieds ((<i>mouvement de pas avec les mains</i>))
127.	CH : Ouais:::
128.	N : Et puis la passe, c'était bon, je crois, Manon ((<i>Regarde ses résultats</i>)) ! ::: La « passe », ouais la « passe » c'était ok !
129.	CH : D'accord::: alors si on prend dans l'ensemble de l'évaluation::: euh::: le niveau global des élèves, enfin finalement, tu arrives à quelque chose qui était satisfaisant ou c'était:::
130.	N : Alors !
131.	CH : Par rapport à l'attente ?
132.	N : Je n'ai pas::: alors je n'ai pas eu le temps de, moi, faire la balance, ben tu vois, j'ai fini ce matin et puis je n'ai pas pensé::: Tu vois, tu ne m'avais pas dit que:::
133.	CH : Non, non, non, je posais la question comme ça !
134.	N : Je n'ai pas réfléchi ! Je pensais leur donner soit jeudi ou soit lundi prochain, donc on peut::: si tu veux on peut regarder encore:::
135.	CH : Non mais, pas besoin ! Simplement me dire, mais tu vois, globalement, par rapport à ce que tu as vu ?
136.	N : [Non alors, globalement le:::] globalement c'est suffisant ! Il y a::: mais c'est ça, de nouveau, j'en ai quelques-uns qui sont insuffisants::: la majorité, c'est suffisant, voire bien ! Et puis j'en ai quelques-uns qui sont::: qui sont très bien ! Mais euh::: ouais, c'est un peu cette forme de ::: ouais de::: de::: c'est quoi, c'était cette courbe un peu::: mais bon ça c'est facile quand tu as des notes, quoi, mais je me souviens il y avait des profs qui faisaient ça ! Le but c'est de faire:::((<i>Geste de la courbe de Gauss avec la main</i>))
137.	CH : [De Gauss !]
138.	N : Voilà, ouais, la courbe de Gauss, un truc comme ça ! Il fallait que ce soit dans la bosse du chameau et pas en dehors ((<i>rire</i>)). Mais ben, moi je trouve, quand j'arrive à une évaluation comme ça, je suis satisfais de::: de ce que j'ai ! Enfin, je ne vois pas::: Si j'avais eu un résultat moins bon::: Alors je ne veux pas dire que je, je, j'annule l'évaluation ! Mais je pense que je prendrais du temps pour refaire ! Mais là, je trouve que::: globalement le résultat est satisfaisant !
139.	CH : Hum-hum !
140.	N : Donc je peux passer à autre chose !

141.	CH : D'accord ! Et puis si tu prends dans le jeu, justement, est-ce qu'ils arrivent euh::: ben par exemple les arrêts, est-ce qu'ils les::: dans le jeu, ils arrivent à les respecter ?
142.	N : Alors euh::: (.) c'est ça qui m'ennuie, c'est que je trouve c'est trop a-, cette évaluation est pas mal artificielle ! C'est peut-être aussi pour cela que je me focalise plus justement sur cet équilibre ! Parce que dans le jeu, mmmh alors ceux qui auront eu, je dirais, "Bien" à "Très bien", tu le vois qu'ils réfléchissent, qu'ils pensent à ça ou tout d'un coup, quand tu les fais arbitrer, ils sont beaucoup plus précis ! Pointus ! Et puis ceux qui sont juste "Réussi" ou insuffisants euh::: ben, tu sens que déjà sur la partie technique où il y avait que ça à gérer, ils étaient faibles ! Mais alors dans le jeu euh, il y a tout qui repart, quoi, ce n'est pas du tout euh, c'est pas du tout fixé !
143.	CH : D'accord, mais::: et puis là, du coup, tu::: enfin on a eu plein de discussions aussi par rapport à cette évaluation, mais:::
144.	N : [Hum-hum]
145.	CH : Pour toi, elle est adaptée justement ? Dans le contexte euh::: On va dire, est-ce qu'elle a, est-ce qu'elle apporte réellement quelque chose pour le jeu ? Ou est-ce que ça tu::: tu le remettrais aussi en question ?
146.	N : Non ! Alors pour moi elle apporte quand même quelque chose pour le jeu, parce que comme je te dis, mais::: de nouveau (<i>geste des mains</i>), il faut, ben, on ne travaille pas pour les bons- mais de nouveau, ce seront les bons (.) Pour l'arbitrage ! Je trouve que ça amène quelque chose pour l'arbitrage, ils sont (étonnants)
147.	CH : Dans quel sens ?
148.	N : Ben justement, avant ils ne voyaient pas du tout les marchés:::
149.	CH : [D'accord]
150.	N : Le fait::: • Ben souvent, la faute la plus, la plus grosse, c'est ceux qui ont le ballon et puis qui piétinent quand ils doivent regarder ! Ben ça, je trouve qu'après l'évaluation, ce genre de petites bêtises, il y a beaucoup moins !
151.	CH : Ouais !
152.	N : Par contre, la qualité de jeu::: Mais de nouveau, après il y a tellement, il y aura « marquage-démarquage », tu vois, y::: c'est des choses qu'on ne voit pas dans notre évaluation !
153.	CH : Hum-hum !
154.	N : Et du coup, quand tu joues, ben vu qu'il y a encore plein d'autres notions, qui qui reviennent, c'est un peu tout noyé, mais je trouve que techniquement, il y a quand même une amélioration, donc pour moi, elle est quand même utile ! Et puis, c'est surtout il y en a::: la majorité, ben justement, le fait de piétiner, pour eux ce n'est pas « marché » ! Ils ne se rendent pas compte "je suis sur place, je ne marche pas !"
155.	CH : Hum-hum !
156.	N : Et ça je pense que::: que c'est bien, parce que tu retrouves ça en Handball, après tu retrouves ça dans beaucoup de jeux ! Alors c'est peut-être aussi pour ça que je suis plus focalisé sur euh, sur le, vraiment le mouvement en lui-même, l' « arrêt » ! Plus que, ouais, quand est-ce que tu vas prendre ton ballon ou euh::: Mais effectivement, c'est faux ! Ça fait des marchés !
157.	CH : [D'accord !] (<i>rire</i>) Ouais bon après voilà, hein, c'est une question de priorité ! Et puis, je me posais la question, parce que ce n'est pas dans cet extrait-là::: mais dans l'extrait de::: du 20 (novembre) !
158.	N : Donc les « Tirs en foulée » ?
159.	CH : Non !
160.	N : [Le premier]::: Non la fin de:::
161.	CH : [la fin de ça !]
162.	N : [La fin de ça] ouais !
163.	CH : Ouais, enfin où tu parles du coaching::: on sait qu'ils ont un coach, mais finalement, ça, c'est dans quel but ?
164.	N : Parce que depuis le début de l'année, je les ai fait bosser avec ça !
165.	CH : [D'accord !]
166.	N : C'est qu'ils travaillent à deux:::
167.	CH : [Ouais !]
168.	N : Et puis, ben ils ont reçu les objectifs euh enfin les critères ! Et puis, ben (.) je pense que le fait de travailler à deux, ben déjà collaboration, blablablalbla !
169.	CH : [Hum-hum]
170.	N : Mais le fait de travailler sur quelqu'un, tu habitues déjà tes yeux, ton regard, qu'est-ce qu'il faut regarder ? Et quand tu arbitres, ben tu seras peut-être plus attentif ! Tu l'auras déjà fait !
171.	CH : D'accord !
172.	N : Et ce travail de <i>coach</i> , mais je l'utilise pour ça, je l'utilise aussi pour le Saut en hauteur↑ pour amener gentiment, ben là je trouve que cette, cette évaluation de Saut en hauteur critériée pour les 10 ^e , elle est bien !

	Mais je vais déjà profiter en 9e de les faire travailler sous forme de coach. Ben, sur mes trois postes, le poste "élévation", le poste "franchissement", le poste "élan" comme ça ! Il y en a un qui fait, l'autre qui regarde et puis::: (texte inaudible)
173.	CH : Là tu leur fais dans les phases d'entraînement (texte inaudible) ?
174.	N : Alors ouais, ben::: non alors <i>coach</i> c'était vraiment introduit dans les phases d'entraînement !
175.	CH : D'accord !
176.	N : Là quand je leur parle de <i>coach</i> ils savent euh, ils savent ce que c'est ?
177.	CH : [C'est toujours le même ?] Ils sont toujours les deux mêmes ensemble ?
178.	N : Non, ils peuvent changer !
179.	CH : D'accord !
180.	N : C'est libre ! Pour le moment je n'ai rien imposé !
181.	CH : Et puis ça marche bien ?
182.	N : Je trouve que ça marche bien, ouais ! Ouais:::, ben tu as toujours des pairs qui vont faire un petit peu les::: il y a deux andouilles qui vont se mettre ensemble, ben voilà, mais::: tu le sais, tu les connais, tu vas::: regarder deux-trois fois ce qu'ils font et puis ben tu les::: ouais, tu les remets un peu à::: en place, mais généralement je trouve que ça marche bien !
183.	CH : Ça tu l'as mis en place cette année ?
184.	N : Ouais !
185.	CH : Donc tu vois quand même, par rapport aux résultats de l'évaluation, est-ce que tu vois une différence ? Ben après tu me diras que ça dépend de la classe
186.	((<i>NATHAN tousse</i>)) Par rapport à l'année passée ?
187.	CH : Ouais, est-ce que tu as l'impression que c'est un plus ? Euh::: enfin à quel niveau c'est un plus ? Alors tu disais peut-être l'arbitrage ?
188.	N : Alors ouais ! Alors pour l'évaluation, je ne suis pas sûr que ce soit un plus ! Pour l'évaluation en elle-même, je n'ai pas l'impression que ce soit un::: un plus ! Euh, pour la, le résultat de l'évaluation ! Par contre, moi, j'ai pu beaucoup plus être en retrait pour pouvoir observer plus de personnes que quand↑ ils avaient tous un ballon et puis que je passais et j'essayais de passer vers tous un petit moment ! Là, et puis ben du fait que::: ben tu en as tout de suite deux, tu vois, tu donnes un conseil à un, mais l'autre il est là, il entend ! Et puis, généralement euh::: ((<i>geste de réciprocité avec les doigts</i>)) si::: si le <i>coach</i> ne corrigeait pas le::: son basketteur, c'est que le <i>coach</i> faisait la même erreur, donc du coup, la correction que tu donnais, dira "ben regardez là les 2 vous faites la même chose !" Hum::: enfin, cette idée de <i>coach</i> , j'avais un p::: je crois que j'avais fait ça avec ↑une classe l'année passée, pour essayer ! Mais j'étais convaincu cette année, c'était prévu que je mette, justement, en travail par deux une forme de <i>coach</i> ::: y en a un qui observe, qui me fait un retour::: et puis ben c'est aussi par rapport aux évaluations qu'on a mis en place, enfin, on a de plus en plus d'observations de la part des élèves, donc je me dis que::: autant commencer en 9e quoi !
189.	CH : Ouais, et puis c'était dans le but justement de les::: de les aider à::: enfin à arbitrer ou les aider à faire quoi ?
190.	N : Oui ! Ben, arbitrer et puis, ben de nouveau, alors après c'est de la théorie, mais, je pense de devoir euh, quand tu vois un copain qui fait une erreur et puis de devoir verbaliser son erreur et tout, d'un autre côté, toi ça t'amène aussi un apprentissage↑ et puis, quand l'autre il dit "Ah mais t'as fait la même chose que moi"
191.	CH : Hum-hum:::
192.	N : Tu::: ((<i>geste de rotation des mains</i>)) tu le ressens peut-être mieux !
193.	CH : Ouais !
194.	N : Maintenant, je suis (.) c'est des, c'est des théories que j'ai, maintenant je ne sais pas si ça marche tout le temps comme ça, mais, moi j'ai trouvé ça bien !
195.	CH : D'accord, ok ! Et puis ça t'allégeais un petit peu ?
196.	N : Ça m'allégeais un petit peu, ben, ce qu'il y a c'est que, je:::, ouais, je peux voir plus, plus de personnes !
197.	CH : Ouais !
198.	N : Je suis moins focalisé sur euh l'élève et puis euh et puis de répéter 15 fois la même chose, enfin, il y a un moment où euh, c'est plus simple quand ils sont par deux, quoi, tu divises déjà les réflexions, enfin les ° critiques par deux !
199.	CH : Hum-hum ! Et puis ils arrivent à voir, ben typiquement, un « arrêt »::: euh::: c'est peut-être pour ça aussi que tu as insisté plus sur le côté stable, parce qu'ils arrivent mieux peut-être à voir ça::: que les « marchés » !
200.	N : [Ouais c'est plus facile, voilà, exactement ! Alors] ça c'est probable aussi, que c'est plus facile à voir ! Mais alors, honnêtement, c'est de l'instinct !
201.	CH : Ouais !

202.	N : Comme je t'ai dit, le fait de::: ça m'a fait rire parce que c'est un truc que je faisais faux, moi, quand j'étais gosse ! Et que ben j'en tiens pas plus compte que ça, c'est::: c'est assez fou, quoi !
203.	CH : Ouais ((<i>CH sourit</i>))
204.	N : Mais, c'est, c'est vraiment de l'instinct, je ne peux pas dire qu'à un moment je me suis dit "je me focalise sur ça ou sur ça !" C'est venu comme ça, pour moi c'était ça qui était important !
205.	CH : Ouais, ouais, ouais ! D'accord, ok ! Ouais, parce que tu vois, je regardais là, tout d'un coup tous ceux, tous ceux-là quasiment ils font ça !
206.	N : [Ouais]
207.	CH : Et puis ceux-là aussi !
208.	N : Ok !
209.	CH : Et puis ça, c'est la première partie, donc il y en a aussi beaucoup °(texte inaudible)
210.	N : Ouais !
211.	CH : Donc euh::: Ok ça marche ! Alors, on va peut-être passer au::: au:::
212.	N : « Tir en suspension » ! Ouais, c'est marrant, parce que le « Tir en foulée », du coup, j'étais::: j'ai l'impression d'être plus::: Ben ça va être marrant, on verra ça à la vidéo, j'ai l'impression d'être plus attentif au moment justement où ils bloquent le ballon pour qu'ils ne fassent pas de marchés !
213.	CH : D'accord ! Où il n'y a::: ouais, on va voir, attends:::
214.	N : Alors euh:::
215.	CH : Ça commence là ! Au début il y a les infos, ça commence à 17'30'' ouais, je remets peut-être depuis:::
216.	N : Ouais, ouais ! De toute façon on peut avancer comme ça si jamais ((<i>NATHAN montre les flèches du clavier</i>))
217.	CH : Ouais, je mets peut-être le son juste là ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Alors par rapport à ça, justement, toi tu as fixé à trois (essais) pour que ça aille plus vite ?
218.	N : Ouais !
219.	CH : Mais du coup, euh::: c'était quoi alors, le, du coup tu faisais::: enfin il y avait 3 points en jeu pour chaque panier ?
220.	N : [Non] Alors là aussi, euh::: le::: comment dire, le::: l'erreur que tu répètes à chaque fois, euh, je la- je la note ! (.) Et puis::: le::: le panier « bonus », ben c'était les coches que je mettais là ! ((<i>NATHAN montre la colonne de droite de sa grille</i>)) Donc, les paniers de toute façon, C'était que du « bonus » ! Et puis le::: ben sur les « deux pas » et puis l'« élévation », ben c'était, c'était au niveau du, c'était un peu plus global, je dirais ! (texte inaudible)
221.	CH : Donc celui qui faisait parfaitement, il avait combien de points au maximum ? Tu ne sais pas, ça dépend ?
222.	N : Non, Par cœur je ne sais pas ! par contre:::
223.	CH : (texte inaudible)
224.	N : Par contre, tu vois, voilà exactement, je lui aurais mis aucune, aucune soustraction ! Donc euh s'il n'a qu'un demi-point de soustraction euh c'est qu'il était très proche des::: de la perfection ! Et puis après euh::: style il a fait une fois une faute ou il a fait une fois où il s'est trompé de pied:::
225.	CH : Hum-hum
226.	N : Euh::: et puis ben là, il y a peut-être eu deux fois le trompé de pied ou alors une fois c'était un trompé de pied et puis euh::: est-ce que j'ai estimé que::: il ne levait pas le bras assez haut alors euh (.) que sur les trois fois, ben je lui enlevais quand même un demi-point sur les trois fois parce que je ne pouvais pas lui enlever trois points, enfin, trois fois un demi-point, enfin ça c'est::: comme je dis c'est du global, de nouveau, c'est du ressenti !
227.	CH : Tu adaptes un peu ?
228.	N : Mouais ! Bon attends, on regarde et du coup:::
229.	CH : Oui ! ((<i>visionnage vidéo</i>))
230.	N : Là, Lewis ((<i>NATHAN frappe le point sur la table</i>)) je suis un peu près certain (.) que::: il n'est pas forcément parti du côté qu'il préférerait ! Et puis, ben tu vois, ils::: les deux-là, j'étais, je m'adressais vraiment à eux ! Et ces deux qui sont là (je ne les ai pas vus)
231.	CH : Ouais ((<i>rire</i>)) !
232.	N : Et puis euh lui, il fait tout le temps des conneries, enfin il (texte inaudible) ((<i>Visionnage vidéo</i>))
	N : Là c'est l'évaluation qui commence ?
233.	CH : Ça c'est l'évaluation, ouais ! Ça c'est Lucien !

234.	N : Lucien ::: tac ! ((<i>visionnage vidéo</i>)) Ah bon, elle est juste devant pas de bol ! Ah ouais, alors ça ! La prochaine fois, il faudra penser que::: ils ne viennent pas s'entraîner euh devant euh::: Je n'ai pas pensé à ça !
235.	CH : [Mais je me suis décalée après]
236.	N : Ok ! Alors Lucien ! Je n'ai enlevé qu'un demi-point ! Alors euh:::m::: je ne pourrais pas te dire si::: là, je n'ai pas bien vu !
237.	CH : Ouais, ce n'était pas avec lui, parce qu'on va voir les suivants ! Parce que c'est vrai que:::
238.	N : Mais c'était peut-être sur l' « élévation », je voulais qu'il saute plus ou euh::: mais les pieds, en tout cas les deux que j'ai pu voir, il était juste sur ses pieds ! Et puis il prenait le ballon au bon moment ! Ça c'est Manon, ok !
239.	((<i>Visionnage vidéo</i>))
240.	N : Un, deux hop ! Ouais... Ah mince ! Et là "droite-gauche", ouais, ok ! • Alors, elle, euh::: il y a le rythme ! Elle ne saute pas du tout ! Elle fait juste, elle marque bien les « deux pas », donc elle a compris les « deux pas » ! Euh Mais elle ne saute pas du tout, donc euh::: ben là je lui ai enlevé 1 point, mais apparemment elle avait marqué un panier ! Je, je n'ai même pas fait attention à s'il y en a eu qui était rentré ! ((<i>rire</i>)) et je lui ai enlevé 1 point pour le::: ben justement le fait qu'elle ne saute pas, il n'y a pas du tout d'élévation ! La trajectoire n'est pas très bonne, hein, elle va tout droit au lieu de plus passer sur les côtés ! ((<i>mouvement du bras en arrondi sur le côté</i>)) Pour ça, j'ai dû ré-insister aujourd'hui, hein, pour qu'ils passent plus sur les côtés ! C'était quelque chose qui n'était, qui n'était pas très bien::: qui n'était pas très bien compris !
241.	CH : (texte inaudible)
242.	N : Ben je m'étais rendu compte par rapport à ce que j'avais évalué ! Et puis ben, aujourd'hui, pour le groupe j'ai dit "mais prenez vraiment le temps de passer par les côtés" !
243.	CH : Hum-hum !
244.	N : Donc on verra bien ! Euh::: ben mmm::: là euh c'est::: c'est plutôt ouais enfin cette partie pour moi, cette partie pour elle, elle est, elle est loupée ! Elle n'est pas réussie !
245.	CH : Mais elle a, elle ne perd qu'1 point par rapport à d'autres qui ont -3 ?
246.	N : Ben::: si tu as la vidéo de ça, ça m'intéresse !
247.	CH : C'est::: ? Euh:::
248.	N : Euh::: Valérie !
249.	CH : Non, je ne l'ai pas, c'était aujourd'hui, je pense !
250.	N : Ah oui, elle était absente, elle, je l'ai fait rattraper aujourd'hui, Valérie, c'est juste !
251.	CH : Ouais, je peux te dire, alors, ceux que j'ai::: euh::: bon ben là, j'ai arrêté, je n'ai pas regardé la deuxième partie:::
252.	N : Ondine, tu l'as Ondine ?
253.	CH : Non, ben alors je l'ai peut-être, mais il faut que- attends ! ((<i>CH cherche le passage</i>)) CH : Alors euh::: c'était le 23 (novembre) ? Alors est-ce que peut-être je l'ai mis là ! Ce n'est pas elle, hein ?
254.	N : [Ça c'est Marine]
255.	CH : C'est Lewis, celle-là ?
256.	N : Celle-là, là c'est Lewis, ouais !
257.	CH : Ondine c'est la petite (qui dansait) ?
258.	N : C'est celle qui dansait avec le::: le short blanc, elle est en tenue blanche::: Vas y là c'est toujours le même groupe, tu peux y aller, c'est toujours le même groupe↑ ! Voilà, Ondine elle est là ! C'est elle Ondine
259.	CH : (texte inaudible) Bon ça c'est encore l'échauffement ! Attends, je vais regarder dans mes notes !
260.	N : [Ouais] Non, je peux avancer (.) ben si tu regardes dans tes notes et puis j'avance un bout !
261.	CH : (texte inaudible) ((<i>Visionnage vidéo</i>))
262.	N : Ah, voilà, elle est là !
263.	CH : Ah oui, c'était celle-là ! (texte inaudible) Ouais ! 28' quelque chose comme ça ! ((<i>visionnage vidéo</i>))
264.	N : Alors c'est parti ! Alors elle dribble main droite, elle a bien bloqué. Ouais, tu vois là, elle a marché !
265.	CH : Elle en fait trois !
266.	N : Elle a carrément fait trois pas !
267.	CH : Hum-hum !
268.	N : En plus::: ((<i>visionnage vidéo</i>))
269.	CH : Quand tu fais à une main (texte inaudible) ((<i>rire</i>))
270.	N : Ah là !
271.	CH : Par contre elle saute !

272.	N : Par contre elle saute, ouais ! Ok::: ((<i>visionnage vidéo</i> du passage de Ondine à 30'05'')) Tac::: elle n'est pas sur la bonne jambe !
273.	CH : Donc ça tu regardes aussi ? La jambe:::
274.	N : Oui, oui !
275.	CH : Ok, pas juste:::
276.	N : Et puis là, et puis là tu vois, elle est sortie à l'extérieur, revenue au milieu, donc toute la trajectoire elle n'est pas bonne ! Et puis de nouveau:::
277.	CH : [Ouais, c'était un peu:::]
278.	N : Il me semble qu'elle est::: Ouais, là il y a, elle a peut-être la bonne jambe, mais avec un pas ! Tac, droite::: ouais elle n'a qu'un pas et puis elle est sur la mauvaise jambe, de nouveau !
279.	CH : [Ouais, hum-hum !]
280.	N : Donc pour moi, là, les trois étaient::: l'autre, elle a fait trois fois juste les bons pieds, enfin::: trois fois le pied était bon, maintenant, c'est l'élévation ! Donc pour moi, elle a déjà compris, elle est déjà sur les bons pieds d'appel↑, maintenant il faut qu'elle arrive à monter ! C'est certainement pour ça que j'ai été moins sévère ! Tu vois, ça fait que -1 point par rapport à elle qui fait euh ben deux fois marché et puis deux fois où elle est sur la mauvaise jambe !
281.	CH : D'accord, donc tu vas plus insister sur le fait d'être sur la bonne jambe:::
282.	N : Oui
283.	CH : ::: que le fait de sauter ?
284.	N : Ouais ! Mais ça tu penses que ce n'est pas:::
285.	CH : Non, non, je te pose juste des questions, il ne faut pas que je juge !
286.	N : Ok ça marche ! Non, non, non, non ! ! !
287.	CH : Je ne juge pas !
288.	N : Oui, non mais, je ne devrais même pas te poser la question ! Mais toi t'en::: après on peut voir ce que toi tu en penses !
289.	CH : Ouais alors après, enfin euh::: en voix off, mais après::: Je me pose la question, enfin je ne sais pas vraiment, c'est vrai que je me dis::: j'ai changé un petit peu aussi d'optique à me dire::: je, je, moi j'évalue différemment cette année:::
290.	N : Ouais
291.	CH : Mais je me suis dit, finalement qu'ils sautent sur la droite ou la gauche, pour moi c'est moins important que le fait qu'ils sautent, car pour arriver à marquer, il vaut mieux sauter !
292.	N : Ouais c'est pas faux, ça !
293.	CH : Alors que finalement s'ils tirent, le principal c'est qu'ils ne marchent pas !
294.	N : Hum-hum
295.	CH : Donc s'ils en font deux (pas) c'est bon, s'ils en font qu'un, ce n'est pas ce qu'on veut parce que c'est moins efficace !
296.	N : Ouais !
297.	CH : Donc, je ne vais pas forcément accepter, par contre, qu'ils finissent sur le pied opposé::: des fois dans l'action c'est difficile de-
298.	N : Hum-hum
299.	CH : de mesurer la distance et puis d'arriver avec le bon pied !
300.	N : Ouais !
301.	CH : Donc j'aurais plutôt tendance à regarder la::: justement le fait de sauter !
302.	N : Ouais ! Ouais, ça je pense que ça, ça c'est quelque chose, tu vois, qui me parle et::: ça je peux adapter pour l'année prochaine par exemple !
303.	CH : Hum-hum ! Mais ça, c'est aussi les::: des réflexions que je me suis faites-
304.	N : Ouais
305.	CH : à me dire on veut absolument qu'ils finissent, alors je leur apprend juste:::
306.	N : Oui !
307.	CH : Mais si au moment de l'évaluation, ils me le font sur le mauvais pied, je ne vais pas forcément en tenir compte !
308.	N : [Ouais]
309.	CH : Du moment qu'il y a l'efficacité derrière, tu vois, un peu plus ce côté-là !
310.	N : [Ouais] Je suis assez d'accord.
311.	CH : Voilà, mais bon, c'était:::

312.	N : Ok !
313.	CH : Ok ! Euh::: ouais, alors attends, du coup, on:::
314.	N : On continue le 2e groupe ou tu voulais revenir au premier groupe par rapport à ce que tu avais pris comme note ?
315.	CH : Ouais, c'est, c'est toujours les::: on voit toujours un peu les mêmes choses ! Je vais peut-être reprendre le groupe que j'avais avant, parce que comme ça je l'ai regardé:::
316.	N : [Ouais]
317.	CH : Parce que je me suis dit que je ne peux pas non plus tout faire, autrement on ne va pas s'en sortir !
318.	N : Pas de souci !
319.	CH : Manon On avait vu::: Théo on l'avais vu ?
320.	N : Théo oui, on l'avait vu ! C'est le grand bleu clair !
321.	CH : Donc on avait visionné Silvia ? Bon je reprends ici ! Normalement c'est Silvia ((<i>Visionnage vidéo</i>))
322.	N : Euh, non, Silvia elle n'était pas là !
323.	CH : Alors ce n'est pas Silvia ! Alors ça c'est Théo ?
324.	N : Ouais !
325.	CH : Ah mais là, on ne l'avait pas vu au-
326.	N : Non, on ne l'avait pas vu, je dis des bêtises ! Ouais tu as raison !
327.	CH : Attends je vais remettre:::
328.	N : Ouais, ouais ! Non, mais oui, on a vu::: oui, oui, non mais Théo on l'a vu au slalom !
329.	CH : C'est ça, ouais !
330.	N : Mais on ne l'a pas vu à ça !
331.	CH : Voilà, alors maintenant c'est lui, donc là:::
332.	N : Alors Théo -1 et deux paniers réussis, ok !
333.	CH : Donc là, le fait qu'il parte à l'intérieur, tu, bon tu lui as dit-
334.	N : [Je lui ai demandé, ouais je lui ai demandé]
335.	CH : Mais tu n'en tiens pas compte forcément ?
336.	N : Non, ben si:::, s'il corrige après, j'aimerais qu'il comprennent, mais tu vois, il est clairement sur la mauvaise jambe !
337.	CH : Ouais ! Là il perd un demi-point en gros ?
338.	N : Ouais ! Gauche, alors Gauche-droite, ↑gauche-droite, là il est bon !
339.	CH : Hum-hum !
340.	N : Là c'était son panier ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là, il n'est pas sur la bonne !
341.	CH : Il est gaucher ?
342.	N : Ou:::ais !
343.	CH : (texte inaudible) ((<i>sonnerie école</i>)) Alors que tu leur avais dit qu'ils pouvaient faire deux fois:::
344.	N : [Ils choisissaient] ils choisissaient le côté qu'ils préféraient, ils commençaient par le côté qu'ils préféraient comme vu que c'était un test, ils faisaient plus du côté qu'ils préféraient !
345.	CH : Ok, donc lui il a fait l'inverse !
346.	N : Ouais ! Donc euh::: ben voilà, pour moi Théo euh::: attends, (.) !((<i>NATHAN Recherche dans sa grille</i>)) Euh::: ben il a marqué ses deux paniers, mais effectivement il a perdu deux fois un demi-point parce que::: il n'est pas sur euh::: pas sur la bonne jambe euh ou::: Ben non, il n'a pas « marché », il n'est juste pas sur la bonne jambe !
347.	CH : Il n'a pas même fait un pas au dernier ?
348.	N : Ouais, ou qu'un seul pas ouais effectivement ! ((<i>CH repasse le passage</i>))
349.	CH : Ouais, là il a:::
350.	N : Ouais:::, il les::: ouais et puis ouais, ben justement, il n'est pas, ouais il a, il n'a pas posé le deuxième, quoi, c'est pour ça qu'il part sur la mauvaise jambe !
351.	CH : Mais là, tu leur demandes de::: s'ils font à gauche, s'ils sont droitiers et puis qu'ils font sur la gauche, ils doivent faire avec la main gauche ?
352.	N : Non !
353.	CH : Ils font avec leur bonne main ?
354.	N : [Je leur dis qu'ils gardent]::: alors c'est ce que je leur dis aussi, que ↑pour l'évaluation ils font avec leur bonne main ! Maintenant s'il y en a un, parce qu'il y a toujours des basketteurs ou des qui arrivent les deux, et puis ils disent "Oh mais moi quand je suis ce côté je préfère faire avec cette main", je dis ok, basketteur professionnel, tu veux faire avec les deux mains, il n'y a pas de problèmes, maintenant, si tu te loupes et puis

	que tu me dis "Ah ouais, mais c'est parce que j'ai changé de main et tout:::", ce n'est pas grave, « tu as voulu changé de main, tu assumes ! » Tu vois, c'est::: je leur ai dit "tu veux faire plus compliqué, il n'y a pas de problème, mais::: il faut réussir, ce n'est pas parce que tu fais plus compliqué que tu vas forcément avoir le maximum de points !"
355.	CH : D'accord ! Ok:::
356.	N : Mais ça j'en ai assez peu qui changent de main, je crois que j'en ai::: je ne suis même pas sûr que ce soit dans cette classe qu'il y en a qui changent de main ! ?
357.	CH : (Texte inaudible) Il n'y a pas de Silvia dans cette classe ?
358.	N : Non, elle n'était pas présente Silvia et puis elle a encore loupé euh::: plein de fois !
359.	CH : J'ai peut-être mal compris le nom !
360.	N : Ouais, ouais, ou j'ai peut-être à un moment j'ai demandé est-ce que Silvia est là ? Ah non, mais c'est celle qui est en:::
361.	CH : Ouais, c'est elle !
362.	N : Ah mais oui, mais oui, mais les « Tirs en suspension » bien sûr elle était là, c'est la première partie où elle n'était pas là ! Je dis des bêtises ! Alors -3::: Ouais, mais le mauvais::: on voit juste qu'elle est sur le mauvais pied, là, juste sur la fin ! Parce qu'elle dribble de la main droite... Ah tu vois la dernière extension::: Ah, si tu vois juste là↑ ((NATHAN montre l'écran avec le doigt))
363.	CH : Gauche:::
364.	N : Là, elle est sur le droite et puis au fait, tu vois que::: tu vois, ce n'est pas le droite qui::: Donc là !
365.	CH : Mais sinon, tu regardes le mouvement, il n'est pas si mal !
366.	N : Il n'est pas si mal, ouais effectivement !
367.	CH : Le genou monte, l'extension du bras ! ((geste d'élévation du bras))
368.	N : Ouais ! Elle est un p::: elle ne saute pas beaucoup, elle est un peu sur la pointe des pieds, mais::: ((visionnage vidéo))
369.	CH : Alors:::
370.	N : Ouais ben non, pas du tout !
371.	((CH rit))
372.	N : Ouais !
373.	CH : Ouais et puis là elle a perdu combien de points, du coup ?
374.	N : Ben elle, elle c'est une de celles qui a perdu le plus, elle est à -3 !
375.	CH : Ouais !
376.	N : Ouais, je n'ai pas mis plus que -3 je crois ! Ouais, donc -3::: cette partie elle est totalement insuffisante ! Alors effectivement sur le premier, maintenant avec du recul, en vidéo, je pourrais peut-être lui rajouter quelque chose ! ((NATHAN rit)) Mais, de nouveau, euh cette évaluation, je::: vu que c'est, c'est global et puis c'est sur le moment, euh c'est chaud ! Et puis ben tu vois, tu vois les élèves, tu sais que tu les juges tous par rapport aux mêmes critères ! Euh::: je me verrais mal lui rajouter quelque chose parce qu'après, en vidéo, j'ai vu qu'il y avait quelque chose de bien !
377.	CH : [Ouais]
378.	N : • Euh::: maintenant, j'ai::: ouais, je ne sais pas si j'ai été sévère::: Non, je ne pense pas que j'ai été sévère, parce que je me disais est-ce que le fait aussi qu'elle n'ait ↑pas ses affaires, tu vois, dans ton œil, tu te dis, elle n'a déjà pas ses affaires !
379.	((CH rit))
380.	N : Je ne sais pas, ça c'est marrant ! ((NATHAN sourit)) C'est marrant !
381.	CH : Est-ce que ça a une influence, ouais !
382.	N : Ouais ! Est-ce que ça amène une influence ? Lewis alors ça va être intéressant parce que::: Lewis ((NATHAN cherche dans sa grille)) il n'a perdu qu'un seul point ! ((Visionnage vidéo))
383.	CH : Il n'a fait qu'un pas !
384.	N : Ouais ! Il était sur la bonne jambe, mais il n'a fait qu'un pas !
385.	CH : Il est gaucher lui aussi ?
386.	N : Ouais::: Alors il n'était pas sur la bonne jambe, j'ai déliré ! Non, il n'est pas sur la bonne jambe !
387.	CH : Non ! Mais par contre il a fait deux pas !
388.	N : Ouais ! Là il a fait ses deux pas... il n'en a fait que deux ? Je n'ai pas vu le premier !
389.	CH : Ouais, je pense qu'il en a fait deux aussi, mais::: (texte inaudible)
390.	((NATHAN revient en arrière en utilisant les flèches du clavier))
391.	CH : Ouais, c'est mieux de faire avec ça !

392.	N : Ah ouais, celui-là on ne l'a pas vu ! (texte inaudible) Comme quoi il a déjà compris qu'il partait bien à gauche ! ((<i>visionnage vidéo ralenti</i>)) Là il est juste, celui-là il est pas mal !
393.	CH : Ouais !
394.	N : Mais alors c'est sur les deux autres qu'il a perdu son point ! ((<i>visionnage vidéo ralenti</i>)) Ah oui, il a fait les deux du même côté et puis après il en a fait un::: et c'est là tu vois ! ((<i>NATHAN montre sur l'écran avec le doigt</i>)) Ouais, mais de son bon côté, ils sont pas mal ! Et c'est là où tu vois, quand je disais avant, quand je donnais des consignes ! Et c'est typiquement au moment où j'ai dit vous faites euh ((<i>NATHAN fait des gestes de va-et-vient avec les mains</i>)) lalala, que tu le voyais, il était comme ça ! ((<i>NATHAN imite l'élève en détournant la tête contre en-haut</i>))
395.	CH : Ouais, ouais !
396.	N : Et ben tu vois, il nous fait les deux du- du même côté à la suite !
397.	CH : [Ouais]
398.	N : Et puis après, tu vois, là, je lui dis "Non mais vas de l'autre côté aussi !"
399.	CH : Par contre, il récupère son ballon très, très tard, ce qui fait qu'il fait quasiment, là, là, il n'a fait qu'un pas !
400.	N : Ouais ! Le::: du reste, le deuxième, tu as l'impression, au début j'ai cru qu'il allait perdre son ballon avant de le récupérer !
401.	CH : [Ouais] ((<i>Visionnage vidéo ralenti</i>))
402.	N : Ouais, il n'est pas sur la bonne jambe !
403.	CH : Ouais, par contre il avait fait deux pas !
404.	N : Ouais !
405.	CH : Et là, il a, il a perdu combien là ?
406.	N : Il a::: Lewis il a perdu 1 point ! deux::: ah là j'ai été gentil !
407.	CH : Alors, ouais, par rapport à tes critères !
408.	N : [J'aurais pu] Ouais ouais, là, j'aurais::: effectivement !
409.	CH : Après, par rapport à-
410.	N : Je pense que:::
411.	CH : au mouvement global ?
412.	N : Le mouvement global ! (# of 3) ((<i>NATHAN réfléchit</i>)) Je ne sais pas !
413.	CH : Parce que, est-ce que, est-ce que justement, est-ce que c'est le problème de ces critères très précis ?
414.	N : Hum-hum
415.	CH : C'est qu'au final, est-ce qu'on évalue vraiment::: euh::: le mouvement global ? Tu vois, si tu regardes sa prestation, tu te dis, le geste il est::: il est pas mal !
416.	N : [Il est pas mal] Ouais !
417.	CH : Et du coup, en focalisant sur le côté, le pied, euh du coup savoir si c'est gauche ou droite ! Ben tu oublies presque de regarder si le geste est bien::: dans un match, tu aurais dit "ah ben joli !"
418.	N : (texte inaudible) Ouais ! Effectivement, enfin ouais tu n'aurais pas dit euh ouais "C'est n'importe quoi !"
419.	CH : "Ce n'était pas sur le bon pied", ouais !
420.	N : Ouais, tout à fait !
421.	CH : Parce qu'après, dans le jeu, c'est vrai, est-ce qu'on a le temps, quand on arbitre ou quand les élèves arbitrent, est-ce qu'on a le temps de voir s'ils sont sur le bon pied ou pas ? [Le rythme, tu arrives à le sentir !]
422.	N : De toute façon, ce n'est pas une faute !
423.	CH : En plus !
424.	N : En plus ce n'est sera pas une faute !
425.	CH : [C'est ça !]
426.	N : Moi, alors moi, ce que je vais regarder, c'est les pieds, est-ce qu'ils vont faire plus que deux pas:::
427.	CH : Voilà, parce que ça, c'est une faute !
428.	N : [Ça va être là-dessus que] je vais être, ouais, je vais être focalisé sur les pieds !
429.	CH : Ouais
430.	N : Mais c'est vrai que même encore maintenant je me remets dans ma::: dans ma tête-là, quand je les::: les derniers que j'ai évalué toute à l'heure (.) je regarde la stature, la position enfin le- je dirais la- la stature générale de l'élève un peu près jusque-là ! ((<i>NATHAN montre sur l'écran avec le doigt</i>)) Et à partir de là, je suis focalisé main droite, il faut que je voie le pied droite posé en premier et puis ↑droite-gauche ! Et puis quand il a passé le poteau, il est gaucher, je me dis allez "gauche-droite" "gauche-droite" et chaque fois qu'il pose le pied gauche, je regarde si c'est le moment où justement il va partir juste ou pas ! Et c'est vrai que je suis focalisé sur le pied ! Je suis focalisé sur les pieds ! ((<i>NATHAN hoche la tête en guise d'acquiescement</i>))

431.	CH : Hum-hum
432.	N : Et puis alors le fait qu'il monte et puis tout ça ((<i>NATHAN mime le geste du tir en foulée avec le bras qui monte</i>)), ben les pieds tu vois déjà s'il décolle et qu'il monte ben ceux qui ne montent pas assez euh, tu n'as quasiment pas le temps de les voir ! Et tu vois vraiment que ceux qui::: ((<i>geste de montée du bras à nouveau</i>))
433.	CH : Hum-hum::: ouais ! Donc::: ((<i>visionnage vidéo</i>))
434.	N : C'est la fin de Lewis
435.	CH : Ouais !
436.	N : Ouais, c'est ce que je te disais, normalement tu devais faire des deux côtés ! Et puis je pense que je lui ai dit que ce n'était pas grave, donc euh::: la prochaine fois, il ferait mieux d'écouter, mais voilà ! Alors, c'est Marine qui vient se préparer::: ouais, c'est Marine ! Tu vois, Marine droitrière, elle commence à gauche !
437.	CH : Hum-hum ! ((<i>visionnage vidéo</i>))
438.	N : Et puis, ben je lui ai fait la remarque parce qu'elle va venir trop loin, donc je préfère qu'elle ne parte pas à l'extérieur ! Mais c'est marrant, hein, tu les fais passer et ils reviennent ↑droit au milieu ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
439.	CH : Ouais !
440.	N : Ah, là elle était juste !
441.	CH : Mais par contre elle s'arrête !
442.	N : Oui, alors euh:::
443.	CH : Elle ralentit beaucoup !
444.	N : Ouais, alors Marine, qu'est-ce qu'elle a eu ? ((<i>NATHAN cherche dans sa grille</i>)) Non, alors j'ai été::: j'ai été très gentil avec Marine ! ((<i>NATHAN rit</i>)) •Je pense que je suis trop focalisé sur ses pieds, effectivement ! Parce que les pieds étaient justes, j'ai enlevé plein qu'un demi-point sur le fait que, ouais, justement c'était peut-être un peu saccadé euh ! Mais::: ((<i>CH et NATHAN rient</i>))
445.	CH : Ça c'est::: ((<i>CH rit et montre l'image</i>))
446.	N : Ouais ! ((<i>Visionnage vidéo : NATHAN et CH rient</i>))
447.	CH : (Texte inaudible) Lui, c'est un peu un spécial, ou bien ?
448.	N : Non↑::: bah, il est un peu endormi, non mais pas plus que ça ! Non, non !
449.	CH : Oh celui-là il était bien ?
450.	N : Ouais ! Celui-là il était ben ! Alors Léo ((<i>NATHAN consulte sa grille</i>)) Ah, comme Marine, -1, -1,5 ! Je pense que je n'ai pas tenu compte du fait qu'il passe par l'intérieur ou l'extérieur enfin je::: je n'ai pas été sévère là-dessus ! Et puis je lui ai demandé::: qu'il m'en refasse un !
451.	CH : Du coup, là, tu as sanctionné::: quoi, au final ? Parce que les « Deux pas » il les fait !
452.	N : Ouais, il n'y avait peut-être qu'un pas ! Ah oui↑, je lui ai demandé de refaire, voilà, parce que vu qu'il s'était complètement planté, je lui ai demandé de refaire !
453.	CH : Là, il n'y a qu'un pas !
454.	N : Ouais !
455.	CH : Alors est-ce qu'il est sur le bon pied ?
456.	N : Ben écoute, alors euh::: sur la première fois c'était, je pense, très mauvais ! Et puis du coup, c'est pour ça que j'ai::: ((<i>NATHAN rit</i>)) Mais il était complètement, tu vois, trois fois il était parti faux, c'est pour ça que je lui ai demandé de refaire ! Et puis, ben du coup, je ne lui ai enlevé qu'un demi-point comme Lara ! Lara c'est un peu du jeté de ballon comme ça ! ((<i>NATHAN mime le geste de "jeté" des deux bras</i>)) (# 5) Et puis elle court, elle ne court pas vraiment !
457.	CH : Et puis elle a eu seulement -1,5, elle ?
458.	N : Mouais, alors euh, effectivement, maintenant en regardant la vidéo::: j'aurais peut-être pu être un peu:::
459.	CH : C'est elle qui::: fait moins la gym que les autres, c'est ça, non ? Une qui était absente ou je ne sais pas quoi ?
460.	N : Non ! Lara pas, je ne crois pas !
461.	CH : Ce n'est pas elle ? Alors c'est Ondine ? Il y en a une, il me semble, que tu disais qu'elle euh:::
462.	N : [Euh::: L::: Ah oui, euh::: Lara, Lara, attends ((<i>NATHAN consulte sa grille</i>))
463.	CH : Elle avait eu moins de:::
464.	N : Oui, j'ai eu::: elle a eu pas mal d'absences, effectivement, Lara ! ↑Ah mais oui, non je suis bête, Lara elle a::: la période double elle a la logo !
465.	CH : Voilà, c'est ça ! Elle est moins là que les autres ?
466.	N : Oui, oui ! Elle est à la logo ! Ouais
467.	CH : [Elle a eu moins d'entraînements ?]
468.	N : Elle a eu moins d'entraînements !

469.	CH : Mais ça tu penses que tu en tiens::: ben justement, tu aurais pu en tenir compte:::
470.	N : Alors c'est::: probable que::: inconsciemment j'en tiens compte, ouais !
471.	CH : Ok
472.	N : Mais c'est marrant, parce que::: du coup, si tu reviens sur la vidéo, je me dis "wouah, alors là, j'étais complètement à côté des fraises" mais effectivement, au moment de l'évaluer (# 3) ! Tu vois, quand tu es dans l'évaluation, tu te dis "ah ouais, je sais, tu as eu moins d'entraînements" tout ça, donc du coup tu es peut-être un peu moins sévère !
473.	CH : Hum-hum
474.	N : Effectivement, je ne sais pas !
475.	CH : Et puis là, le choix, alors parce que finalement tu sanctionnes les fautes plus que les- tu donnes, ouais, c'est plus ce système-là, c'est (.) [tu mets que des fautes !]
476.	N : Ouais::: Mais l'erreur, ça va faire une::: tu as le mouvement global juste et puis ben « Ah là hop il y a juste une petite erreur ! » Mais effectivement, je suis::: je ne montre que ce qui est faux ! Il n'y a pas de:::
477.	CH : Mais c'est parce que, ouais, ce n'est pas un choix particulier en te disant- enfin je ne sais pas, tu préfères fonctionner comme ça parce que c'est plus simple ?
478.	N : Alors, je pense, oui, alors je fonctionne comme ça parce que c'est plus simple, mais dans le fond, je n::: c'est vrai qu'il y a, y a::: Bon, je leur dis pourquoi je leur fais ces déductions (.) Mais moi, je trouve que, ouais, je trouve que ces::: c'est vrai que (.) on devrait plus appuyer sur les points euh "ça c'était bien" ! (# 3) Je ne sais pas (.) je ne sais pas pourquoi je fais ça ! Est-ce que c'est du fait qu'il y ait ces critères très précis, justement, ça ↑amène le fait que tu dises "Ah ben là c'était faux !" ? (# 4)
479.	CH : Ouais
480.	N : [C'est marrant ça !] Parce que je:::
481.	CH : Mais tu le fais aussi pour d'autres évaluations, du style par exemple, le Tchoukball ? Tu fais aussi le même système ?
482.	N : Le Tchouk::: ben ouais, parce que tu touches::: on dit bien, tu touches, tu ne touches pas l'assiette, par exemple tu ne touches pas l'assiette, hop c'est une coche !
483.	CH : Ouais !
484.	N : Mais je me rends compte maintenant que::: ces évaluations euh vraiment très pointues, on va, du coup on va mettre le point sur ce qui est faux ! Et ça, je ne m'étais jamais vraiment posé la question parce que::: on est tout le temps en train de dire ouais, il faut évaluer, il faut plutôt les mettre en avant sur ce qu'ils ont réussi ! Et c'est quelque chose en agrès que j'arrive mieux à faire !
485.	CH : Hum-hum
486.	N : Parce que c'est peut-être moins euh::: ça ne va pas être des critères aussi précis ! Ah, c'est marrant, ça, faudrait que- faudrait que je vérifie avec les autres évaluations ((<i>NATHAN se tient le menton et réfléchit</i>)) comment ça se passe ! Mais oui, là, alors c'est clairement euh tu as tes- j'ai mes, j'ai mes critères et puis si ce n'est pas fait, ben ça me fait une déduction !
487.	CH : Ouais::: Hihi, ça c'est intéressant ! ((<i>CH sourit</i>))
488.	N : Ouais:::
489.	CH : Ok
490.	N : Mais du reste c'est flagrant, hein, t'as vu, c'est parce que j'ai mis, j'ai mis des « - » !
491.	CH : Ouais, ouais !
492.	N : J'ai mis des « - » !
493.	CH : Ouais, ouais c'est pour cela que ça me surprenait !
494.	N : Ouais
495.	CH : Parce qu'effectivement euh:::
496.	N : Mais parce que, ouais, ben je parle du maximum de points et puis euh::: ben
497.	CH : Ouais, [tu déduis en fonction de ce qui n'a pas été fait ou ce qui a été fait faux !]
498.	N : Je déduis de::: de::: ouais, tout à fait !
499.	CH : Ouais ! Mais du coup, quand tu leur redonnes leurs résultats, tu ne vas pas leur- donc tu leur donnes un feedback, toi tu fais toujours un feedback euh::: ?
500.	N : Voilà, à chaque moment, donc là ben typiquement ce matin, il y en a une "Ah M'sieur mais alors j'ai réussi ou pas ?" Je dis "Ben écoute, il faudra que je regarde par rapport à la première partie et la deuxième partie",

	mais euh::: ben, tu sais, quand je vois -0,5 -1,5 et puis qu'il y a 2 points bonus, je dis "Écoute::: elle doit être réussie, maintenant je ne peux pas te dire si c'est bien réussi ou si c'est juste réussi ! Je vais regarder"
501.	CH : D'accord, ouais
502.	N : Au moment où là je vais faire la, quand je vais faire ma synthèse, ben, comme je t'ai dit pour jeudi ou lundi prochain, quand je vais mettre leurs évaluations, où là↑ je ressors euh la, la grille des points pour::: parce que sais ce que, ce que j'ai évalué, et puis je rééquilibre par rapport aux points qu'on avait mis.
503.	CH : Aux points que tu as à disposition ?
504.	N : Ouais ! Et puis tu vois, ben typiquement, vu qu'on faisait aussi sur 5 points bonus, là je sais que j'en ai fait que 3 !
505.	CH : Voilà, ouais
506.	N : Donc ils ne pourront pas remonter, mais bon, vu que les autres années on trouvait que ça remontait trop::: est-ce que ça, ça équilibre ? Mais c'est bien parce que la::: la classe de 9VP, j'ai, j'ai eu le temps et j'ai fait avec les 5 paniers !
507.	CH : Hum-hum
508.	N : Donc je veux voir si ça change quelque chose, aussi !
509.	CH : D'accord, ok ! Et puis, à la::: du coup le::: euh les::: le feedback que tu donnes après chaque passage
510.	N : Hum-hum
511.	CH : Tu le fais pourquoi ?
512.	N : Parce que pour moi c'est::: pour eux dans leur tête, c'est frais ! Et puis ils ont tout de suite leurs corrections ! Et puis ben le jour où ils reçoivent leur évaluation, ce n'est pas, je ne t'ai pas dit "Ah ouais, c'était bien !" et puis euh "insuffisant"
513.	CH : Du coup ils comprennent ?
514.	N : Voilà, ils comprennent, ils savent qu'il y avait ça et ça qui n'étaient pas bien, donc euh ils savent ben ça ne sera pas la perfection ! Et puis soit je lui dis "Ben écoute cette éval tu t'es complètement loupé" donc euh ben ils savent qu'il y a des chances qu'il soit::: Bon je ne dis jamais "C'est nul", mais::: Celui qui a fait quatre fois la même erreur euh sur ces trois::: enfin trois fois la même erreur, plus qui a fait un « marché » sur cette idée de « Tir en foulée », ben il sait que déjà il sera très proche du "Réussi", voire peut-être même juste "Entraîné" ! ((NATHAN éternue))
515.	CH : Santé !
516.	N : Merci ! Mon dieu, hum-hum !
517.	CH : D'accord et puis dernière question:::
518.	N : Oui
519.	CH : Par rapport, justement, au déroulement sur plusieurs périodes, comme ça
520.	N : Hum-hum
521.	CH : Euh, finalement tu trouves, enfin, ça te convient ? Ce système de pouvoir, enfin::: c'est quoi quatre périodes en tout, hein ? Pour cette évaluation.
522.	N : Ça me fait quatre, ouais, ça me fait quatre moments de, ouais, quatre périodes, quatre moments ! Non, ça ne m'a pas du tout convenu ! Mais parce que, d'habitude, l'évaluation, j'ai plutôt tendance à la faire sur la période double et puis là, on a essayé de regarder pour la danse, pour que ça joue ! Alors je ne dis pas que c'est de ta faute, hein, tranquille ! Moi j'ai aussi essayé, c'était un::: mais effectivement, ben la 9VP, j'ai plutôt fait sur les périodes doubles:::
523.	CH : Hum-hum
524.	N : J'ai trouvé beaucoup plus agréable !
525.	CH : Mais du coup, pendant qu'ils faisaient l'évaluation, ils faisaient quoi, les autres ?
526.	N : Les autres ? Euh::: Alors il y a::: euh c'était les deux leçons d'introduction pour le « Saut en hauteur » ! Et puis maintenant le « Saut en hauteur », je vais vraiment partir maintenant sur la technique et puis on va partir sur le concours !
527.	CH : Et du coup, ils étaient plus autonomes ?
528.	N : Ils étaient plus autonomes, mais la classe 9VP, euh la::: ben je n'ai pas d'élèves qui font la chorégraphie, je n'ai pas encore commencé la chorégraphie ! Là, ils ont de l'avance par rapport aussi à la chorégraphie ! Et puis il ne faut pas oublier, non plus, comme je t'ai dit ben c'est une classe qui a::: ils ont loupé je ne sais pas combien de périodes::: il y en a qui sont tombées ! Alors ça aussi et ben j'ai été coincé, j'ai dû faire comme ça, ce n'est pas aussi que parce que tu venais filmer:::
529.	CH : Ouais
530.	N : C'est aussi parce qu'il y a plein d'heures qui sont tombées !
531.	CH : Mais en général, tu fais, quand tu fais une évaluation comme ça, tu fais une activité à côté ?

532.	N : Oui
533.	CH : Ils ne sont pas::: tu ne les fais pas passer l'un après l'autre et puis ils ne font rien pendant ce temps ?
534.	N : [Non, non, non ! Les autres ils font:::] Non, non, non, j'essaie ben::: suivant le thème qu'il y a, si tout d'un coup, si mon activité à côté (.) soit ça va être un jeu, par exemple, ben ça peut être un « mini Basket » sous les sous les paniers ! Avec les 11e, je fais « Hauteur-volley », et ben le « Volley », depuis le début de l'année que je leur ai donné les conseils, tout ça, je les laisse autonomes ! A part si c'est le Bronx, et puis je suis vraiment à la technique pour la hauteur.
535.	CH : ouais !
536.	N : Et ben::: hum-hum, maintenant avec le « Basket », ben je ne sais pas, on pourrait mettre quoi comme autre évaluation ? On pourrait très bien imaginer, je pourrais même faire euh si on était parti sur la barre fixe, j'aurais très bien pu faire du « Basket- Barre fixe », ça ça ne me pose pas du tout de problème ! Euh::: on peut imaginer aussi de::: ma demie salle je la sépare encore en deux et puis je leur fais faire des minis matchs sur les deux petits paniers ! Enfin, non, généralement, je::: c'est fini ce moment où il y en a qu'un seul qui est évalué et puis que les 20 autres sont posés et qu'ils attendent.
537.	CH : Ouais, ça marche ! Et puis justement, le fait d'être euh, de faire en petit groupe comme ça !
538.	N : Hum-Hum
539.	CH : Par rapport à la pression ? Des autres aussi ! Enfin, le fait d'avoir une activité à côté, il y a peut-être (texte inaudible)
540.	N : Il y a peut-être moins de regards, voilà, ouais, il y a un peu moins de pression ! Bon eux, je n'ai pas l'impression que:::
541.	CH : Ça les dérange ?
542.	N : Ouais, que ça les dérange beaucoup ! Mais ça aussi, c'est vrai que c'est un petit peu plus cool !
543.	CH : Ouais
544.	N : Par contre, ceux qui ont besoin d'être concentrés et puis dans le silence et tout, c'est moins cool parce qu'il y a plus de brouhaha, plus d'activités autour ! Mais je ne crois pas qu'en sport, ce soit vraiment un problème par rapport à un test en allemand ou un truc comme ça, quoi !
545.	CH : Et puis là, ils s'impliquent bien, aussi par rapport à l'évaluation ! C'est une évaluation, tu as l'impression que ça:::
546.	N : Oui !
547.	CH : Croche et puis qu'ils y vont, donc ce n'est pas quelque chose qu'ils font n'importe comment, ils s'appliquent ?
548.	N : Tout à fait, ouais ! Mais alors ça, je te dirais que le:::, alors je ne dis pas que c'est parti tout seul, hein, mais en insistant sur le boulot « <i>coach</i> -basketteur » et puis inverser les rôles:::
549.	CH : Ouais
550.	N : Moi je les ai trouvé assez critiques, quoi ! Il y a même des fois où euh ben, ouais, tu les sentais presque plus critique que moi ! En tout cas au moment où ils s'entraînaient, ils disaient "Ah non, mais là tu as rebondi !" ou euh::: "Ouais, tu t'es pas retourné du bon côté !" Parce que ça aussi je leur demandais de faire attention, parce que si le <i>coach</i> était là, ben, fallait pas qu'ils fassent le::: style 3/4 de tour ((<i>NATHAN mime avec les doigts</i>)), ils avaient meilleur temps de faire 1/4 de tour ! Toujours un peu savoir où était, ben, aussi dans le jeu, hein, savoir où est le joueur à qui je vais donner la balle ! Et puis, ben toujours, le chemin le plus court, quoi, le plus rapide !
551.	CH : Et puis du coup, les impliquer dans l'évaluation ? Tu y as pensé ou pas ?
552.	N : De quoi ?
553.	CH : Ben que finalement, il a::: le <i>coach</i> soit avec toi et puis que vous fassiez à deux ?
554.	N : [Ahhh]
555.	CH : C'est quelque chose que tu envisagerais ou pas ?
556.	N : Alors je n'y ai pas forcément pensé ! Mais::: maintenant vu comme cela s'est passé, je pense que ça pourrait être bien et d'autant plus vu que, ben là, j'ai commencé une évaluation critériée avec le « Saut en hauteur » pour les 10e, et je me suis servi de, de, ben pour le moment vu que ce n'est que de l'entraînement, je n'ai pas encore fait l'évaluation mais::: je me suis servi des blessés, j'en ai toujours un ou deux par classe, où je leur ai donné la feuille de critères et je les ai posés à l'installation, j'ai dit "toi maintenant tu es le <i>boss</i> de ces cinq garçons, tous ceux qui passent devant toi:::". Je les, ben, pendant que les autres s'échauffaient, j'ai repris tous mes critères, j'ai dit "tu n'arriveras pas à tout dire, t'en choisis, tu choisis un de ces critères et puis euh, si tu vois que ben il est sur la mauvaise jambe, ben tu lui dis c'est la mauvaise ↑jambe ! Si tu vois que son, son élan vient trop droit dans le tapis, qu'il ne fait pas assez un arc de cercle, tu dis ça ! Si tu sens que le rythme tam-ta-tam il n'est pas bon, il n'y a pas d'accélération" ! Je dis, mais vraiment (.) « Tu regardes le saut ! », ben par exemple euh::: ah

	non, mais toi tu ne le connais pas celui-là ! On a un élève avec JANINE euh::: Silvia qui ne peut pas faire de « Saut en hauteur » devant les autres parce que::: il n'est pas content de ce qu'il fait, donc du coup il ne veut pas le montrer ! Il est hyper intelligent, mais il paraît que l'année passée, il y a eu un méga problème, style il a donné son premier dessin au mois de mai ! Chaque fois il faisait des dessins et il n'était pas content de ce qu'il faisait, alors il déchirait et il disait "Non, je ne peux pas donner, ce n'est pas bien !" Ondine (son maître de classe) m'a dit, il a rendu des tests où il n'y avait pas une réponse, test blanc, parce qu'il disait « Non, je ne suis pas sûr, je n'écris pas quelque chose si je ne suis pas sûr ! »
557.	CH : (texte inaudible)
558.	N : Ouais, ouais, mais totalement ! Ben c'est celui où j'ai eu le rendez-vous avec sa maman là lundi, lundi passé qui était::: Et puis c'est marrant, maman asiatique, tu sais, tu sens un peu le truc comme ça::: ((<i>NATHAN geste du carré avec les mains</i>)) Enfin voilà ! Mais euh::: ben je ne sais plus pourquoi je te disais ça !
559.	CH : Ouais, par rapport à la co-évaluation et puis l'évaluation de « Saut en hauteur » !
560.	N : [Oui] Et puis, ben, par contre ce Silvia, ah c'était un assistant euh, du coup il était ↑très pointu ! Justement, j'ai vraiment pu compter sur lui pour donner les::: et j'ai trouvé ça cool ! Et maintenant que tu me dis ça, ben effectivement, intégrer le <i>coach</i> ::: du fait que je bosse beaucoup comme ça, mais c'était la première année que je faisais autant, mais intégrer le coach pour l'évaluation, je pense que ça pourrait bien ! Maintenant, ça me fera perdre un peu plus de temps ! Parce que du coup, tu intègres le coach::: mais euh::: tu es obligé de discuter un petit peu avec ce coach !
561.	CH : [Hum-hum]
562.	N : Parce que si tu dis "Ah ouais c'était ça" et puis qu'il est juste là à côté de toi et qu'il dit "oui"
563.	CH : La fois d'après il ne dit plus rien !
564.	N : Ouais ! C'est, c'est un petit peu nul ! Donc je pense que l'évaluation, elle risque de prendre un petit peu plus de temps !
565.	CH : Ouais
566.	N : Parce que ça aussi ça m'a fait marrer::: Parce que, justement, ce Silvia, JANINE m'avait dit que l'année passée, elle lui avait demandé pour la chorégraphie, il devait regarder, tout ça ! Et puis je lui ai dit "Pourtant Mme G. (nom de famille de JANINE) elle m'a dit qu'elle t'avait- justement, il y a des choses que tu ne pouvais pas faire- », tout ! Il me dit "Ouais, mais des fois elle m'a donné des trucs, tout ça, mais, j'ai l'impression qu'elle n'en a pas tenu compte !" ((<i>NATHAN rit</i>))
567.	CH : Hi hi, ah ouais, ouais !
568.	N : Et puis j'ai dit "Ah, je pense qu'elle a dû en tenir compte, mais tu sais, des fois, tu ne vois pas tout ce qu'on décide !" ((<i>NATHAN rit</i>)) Tu vois, je ne voulais surtout pas::: ahahah ! Mais, il avait ressenti le fait qu'on lui avait donné une tâche et puis qu'on n'était pas allé jusqu'au bout euh::: du truc ! Donc euh:::
569.	CH : Ouais, du coup la fois d'après, il n'a pas forcément envie de-
570.	N : Voilà
571.	CH : s'impliquer !
572.	N : Ben justement, et puis moi, il m'a dit "Mais vous êtes sûr ?" Et puis j'ai dit "Mais si, regarde !" Et quand je suis arrivé avec la feuille et puis que pendant ouais ben ↑30 minutes il a vraiment donné ses conseils, il est sorti après et il m'a dit "Ah ouais, c'était cool, là, là, j'ai::: ouais, ouais, je les ai tous corrigés !" ((<i>NATHAN rit</i>)) "Parfait, continue !" ((<i>NATHAN rit</i>)) Mais ouais, je pense que::: la prochaine étape intégrer le <i>coach</i> à l'évaluation, ça peut être bien, mais il faut être conscient que ça prend plus de temps ! Parce que, du coup, si tu, tu ne veux pas que ce soit juste pour qu'il soit à côté de toi, ben tu dois quand même discuter avec !
573.	CH : Ouais... Ouais, cette évaluation en fait elle prend du temps, hein, c'est:::
574.	N : Ouais !
575.	CH : C'est un des::: c'est un des trucs qui est quand même, qui ressort quoi !
576.	N : Oui
577.	CH : Alors, à voir ! Bon merci::: Beaucoup !
578.	N : De rien ! On n'a pas trop traîné, ça va pour toi ?
	FIN DE L'ENREGISTREMENT

NATHAN ACS2 Mini trampoline 9^e ** 20180501 - 596TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation de Mini trampoline 9^e ** réalisée le 26 février 2018. Cette évaluation d'établissement comporte quatre sauts : « Saut de hauteur », « Saut en extension », « Saut demi-tour » et « Saut roulé ». Un maximum de 2 points est attribué pour chacun des sauts. Les critères de réussite ne sont pas définis dans l'évaluation, mais concernent les trois phases (élan, saut et réception), sauf pour le « Saut de hauteur » où seule la hauteur du saut est prise en compte. Pour les trois « Sauts de base » (extension, demi-tour et roulé), 2 points sont attribués si les trois phases sont correctement réalisées, 1 point est attribué lorsque deux éléments sur trois sont réussis et enfin, 0 point est attribué lorsque l'élève ne réussit pas deux (ou trois) éléments sur trois. Il s'agit donc d'un système par déduction de points lorsqu'une phase du saut (élément) n'est pas maîtrisée par les élèves. En ce qui concerne le « Saut de hauteur », les élèves obtiennent 1 point s'ils sautent au moins 160 cm et 2 points s'ils franchissent au moins 180 cm. Le maximum de points pouvant être obtenus dans cette évaluation Mini trampoline 9^e ** est donc de 8 points. Le « Réussi » est accordé dès 3 points. Les élèves ont en principe un essai par saut, mais NATHAN leur accorde un, voire deux essais supplémentaires si nécessaire. La durée de l'évaluation est de 12 minutes par groupe. Parallèlement à l'évaluation, NATHAN a mis en place un « chantier annexe » de Unihockey dans lequel un groupe d'élèves est censé jouer de manière autonome en s'auto-arbitrant. Des problèmes d'organisation surviennent à certains moments et NATHAN doit surtout intervenir pour le 2^e groupe.

1.	CH : Voilà::: Donc j'ai choisi deux extraits euh::: avec le deuxième groupe ! Au départ, j'avais pris le premier groupe et puis finalement je me suis dit bon ben je-
2.	N : Ouais
3.	CH : Je prends la séquence de « Saut en hauteur » avec le groupe n° 2 où il y a euh Dany, Dany, etc.
4.	N : Ouais, ouais
5.	CH : Et puis je prends la deuxième partie aussi avec eux ! Euhm:::
6.	N : Où ils font les sauts techniques ?
7.	CH : Où ils font les sauts techniques !
8.	N : Ouais ok ça marche !
9.	CH : Voilà, donc ça commence en fait au début de l'évaluation de « Saut en hauteur »::: euh::: avec Dany !
10.	N : Ouais, ok ! ((CH recherche le passage)) Ah ouais, Dany, tu veux dire ?
11.	CH : Non, Dany ! C'est Dany en premier ! Enfin je crois::: Ah non !
12.	N : Thomas !
13.	CH : Je dis des bêtises::: attends !
14.	N : Thomas
15.	CH : Ah oui Thomas ! Il n'y a pas de Dany ?
16.	N : Thomas ! Non pas de Dany ! Justement il y a un Dany et un Thomas !
17.	CH : Hahaha
18.	N : Alors c'est ma deuxième moitié de classe !
19.	CH : Ouais
20.	N : Je dirais
21.	CH : Ouais, alors j'ai compris Dany
22.	N : Pas de souci
23.	CH : Je sais bien qu'il n'y a pas de Dany vu que je les ai eu en camp de ski ! Alors (.) 59' 25''
24.	N : (Texte inaudible)
25.	CH : Ouais, de toute façon, j'ai noté les- ((CH recherche le passage puis visionnage de l'extrait 1 du « Saut de hauteur »)) Attends, je mets juste ça !
26.	N : Hum-hum
27.	CH : Ça c'est Thomas !
28.	N : Ça c'est- euh:::
29.	CH : Thomas !
30.	N : Ouais c'est Thomas ! C'est bien ça, c'est Thomas ! (Texte inaudible)
31.	CH : Si tu veux dire un truc, il faut que tu arrêtes hein ?
32.	N : Ouais, ouais
33.	CH : Comme ça on entend bien ! ((Visionnage vidéo))
34.	N : Ça c'est::: Ah oui, Reto ! (Texte inaudible) Ça c'est tous ceux qui sautaient 1m60 !
35.	CH : Hum-hum ! Ouais, donc là, en fait effectivement-
36.	N : On est au deuxième essai de Thomas !

37.	CH : Voilà
38.	N : Ça c'est tous ceux qui font 1m60
39.	CH : Ouais ! Et puis tu leur avais donc laissé- enfin c'était un essai à la base ?
40.	N : Un essai à la base et puis, ouais, ben quand tu as le temps, moi je laisse volontiers un deuxième essai ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Et puis ceux qui sont en grosse difficulté s'il faut donner un troisième pour encourager, ça n'est pas un problème ! (Texte inaudible) Reto là il va faire son troisième essai::: elle est::: Ah non ! (Texte inaudible) ((<i>NATHAN montre du doigt un élève</i>)) Il a vomi au milieu de la salle ! Il s'est donné à fond ((<i>NATHAN met la main sur le front</i>)) (Texte inaudible) La catastrophe ! Hahah::: Mais il se donne à fond
41.	CH : Bon c'est déjà ça, hein !
42.	N : Là c'est Lucas Non, c'est (texte inaudible) Il m'a dit qu'il laissait tomber, il n'a pas touché l'élastique, il laisse tomber ! (Texte inaudible) Ouais là je suis peut-être en train de lui redonner une troisième chance, s'il veut essayer !
43.	CH : Ouais
44.	N : Je pense que là, apparemment, il va repartir !
45.	CH : Parce que là tu- à ce moment-là, tu te dis qu'il est capable de réussir ?
46.	N : [Parce que le premier:::] ouais parce que je l'avais vu réussir avant (texte inaudible)
47.	CH : Ah
48.	N : je pense, hein, je ne me souviens plus comme ça, mais à mon avis, le premier, il l'a bien touché ! Le deuxième, il est passé largement au-dessus, mais il était à plat ventre.
49.	CH : Hum-hum
50.	N : Donc je me dis "Ben maintenant tu fais un mélange des deux ((<i>rire</i>)), tu restes droit et tu essaies de ne pas toucher l'élastique !" Mais il me semble que je l'avais vu réussir surtout ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Je ne dois pas du tout regarder ce qui se passe-là ? ((<i>NATHAN montre la partie de la salle où les élèves s'entraînent à la technique</i>))
51.	CH : Non, non::: Enfin si, il peut y avoir un truc particulier (texte inaudible) mais:::
52.	N : Ouais::: il y a avait Livia (texte inaudible)
53.	CH : (Texte inaudible)
54.	N : Ouais::: 1m80::: 1m80::: 1m80 sur euh- Marine ! Attends, celle-là j'ai dû la monter, donc::: Ouais, parce que je me suis loupé avec mes listes ! Donc il y a Marine et puis:::
55.	CH : Tu as Livia, Marine
56.	N : Livia
57.	CH : et::: le premier c'est le garçon, c'est euh::: Euh:::
58.	N : Lucas
59.	CH : Y a::: Lucas, ouais, exactement ! Lucas, Marine et::: Livia !
60.	N : Ok, alors Lucas, c'est étonnant parce qu'il n'a qu'1 point ! Heuffff ((<i>NATHAN soupire</i>)) on verra ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Est-ce qu'il a loupé à 1m80 et qu'il préférerait redescendre à 1m60 après, je ne sais pas ! ((<i>visionnage vidéo</i>))
61.	CH : Et puis là, c'est Lucas ?
62.	N : Ouais, ça c'est Lucas !
63.	CH : Premier essai !
64.	N : Pour moi- ((<i>NATHAN stoppe la vidéo et recherche le passage</i>)). Voilà, là, je lui donne son dernier commentaire ! On va pouvoir régler le- le 1m80, donc tac, tac, tac::: là, il le loupe ! Ah voilà, là tu peux y aller ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là il n'a pas marché- une jambe après l'autre ! Je pense que ça je ne l'ai pas accepté ! (Texte inaudible) Là je me suis certainement rendu compte que les poteaux étaient un petit peu::: vu qu'on est remonté de 20 cm::: je pouvais-
65.	CH : Ah !
66.	N : mettre les poteaux un petit peu plus loin !
67.	CH : Hum-hum ! Pour qu'ils montent moins vite ?
68.	N : Ouais, ouais ! Ben parce que tu vois, après Lucas, j'ai commencé à voir- enfin, il y a eu Lucas qui se loupe, Marine (.) je commençais à avoir un doute ! Donc je pense que j'ai re-déplacé↓ les poteaux pour aller plus haut↑.
69.	CH : Hum-hum
70.	N : Là, elle a aussi loupé son premier essai::: Livia (texte inaudible) ! En fait, je suis en train de me rendre compte, c'est marrant cette vidéo, parce que maintenant j'ai des souvenirs que Lara elle vient à peu près à chaque

	leçon pour un petit truc ! Soit l'asthme, soit elle est super sympa, mais elle est un petit peu inquiète ! Et puis il y a toujours une copine qui vient- Hihihhi
71.	CH : Hihihhi ! Tu sais si elle est fille unique ?
72.	N : Lara ?
73.	CH : Ouais
74.	N : Non ! Ouais il a retouché !
75.	CH : Parce qu'elle adore discuter avec les adultes en fait, moi j'ai remarqué en camp de ski ! Je pense que c'est surtout ça !
76.	N : Ok::: Ah Marine c'est bon !
77.	CH : Ouais
78.	N : Lui Lucas il n'est pas content (texte inaudible) ((<i>déplacement du champ de vision</i>)) je ne sais pas si tu voulais filmer sa réaction ou je ne sais pas ? Parce que là tu l'a suivi et puis ben là, il est juste là-derrrière ! Là tac, Livia c'est réussi::: 1m80 ! Ah mais euh::: là j'ai dû dire "tu as réussi !"
79.	CH : Ouais
80.	N : Alors je ne comprends pas pourquoi je ne lui ai mis qu'1 point ? Bon, je me suis loupé dans la feuille, c'est peut-être ça ! J'ai <i>buggé</i> !
81.	CH : Ouais parce que là, il l'a eu !
82.	N : Ouais, ouais, ouais (.) ou est-ce que je l'embête parce qu'il n'arrive pas avec une- Non, mais (texte inaudible)
83.	CH : [Non parce que Livia a fait la même chose]
84.	N : Ouais, ouais ! Ah mince, je voulais le son ! Juste voir ce que je dis ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Heuffff ((<i>mouvement de la tête</i>)) Enfin j'ai dû le (texte inaudible)
85.	CH : Tu l'avais noté, j'ai l'impression ?
86.	N : Ouais, ouais, ouais ! Non, je l'ai noté ! DONC, alors attends, maintenant si je prends Lucas (.) Lucas il me semble que c'était là ! ((<i>NATHAN cherche dans sa grille</i>)) Pourquoi je ne lui ai mis qu'1 point ? ! ((<i>NATHAN réfléchit</i>)) (# 6) Là, j'ai dû <i>buggé</i> !
87.	CH : Et ça change quelque chose ?
88.	N : Ouais, en plus il tombe à- il devrait avoir 1 point de plus, il tombe à TBR ! Hahaha !
89.	CH : Bon
90.	N : Ben écoute, la vidéo- enfin je-
91.	CH : Hihihhi
92.	N : Voilà quoi, on va profiter de corriger ça ! Euh::: ouais, parce que tu as vu, là, j'ai commencé à décaler ! Au fait, mes traits, je n'ai pas fait gaffe::: et puis je ne sais plus quand j'ai eu un absent ou un loupé::: voilà, là ! Bon, 1 je l'ai mis au milieu et puis du coup, j'ai commencé à tout décaler !
93.	CH : Hum-hum
94.	N : J'étais embêté, donc je me demande si je n'ai pas <i>buggé</i> , mais::: ((<i>NATHAN vérifie sa grille</i>)) de toute façon, là c'est sûr, c'est pour Marine ! Ça c'est pour Livia ! Maintenant Lucas, je me suis loupé ! Lucas qui doit remonter là, ça lui fait 2 points !
95.	CH : Pourquoi tu n'as pas pris ce tableau ? ((<i>CH montre la grille issue de l'évaluation d'établissement</i>))
96.	N : Parce que je n'avais pas imprimé et puis que je ne l'ai pas sur ma::: je ne l'ai pas ↓ fait venir sur ma tablette !
97.	CH : D'accord
98.	N : Mais euh effectivement, ben je crois que c'est pour cette première évaluation- j'avais en gros "découvert" ((<i>NATHAN fait le geste des guillemets avec les doigts</i>)) le tableau, j'ai demandé à ARTHUR justement qu'il me montre ! C'était par rapport au::: aux points !
99.	CH : hum-hum
100.	N : Et puis quand j'ai vu ce tableau, j'ai dit "ah ouais, tiens, ça pourrait être pas mal !" Mais ça c'est::: projet pour l'année prochaine ((<i>NATHAN rit</i>)) remettre- Parce que j'ai vu qu'après toutes les évaluations étaient::: étaient comme ça !
101.	CH : Ouais
102.	N : Donc euh là, c'est juste parce que ben c'est l'ancien système de fonctionnement:::
103.	CH : Après, je ne sais pas si tu peux le remplir- ouais- ARTHUR il le remplit [directement sur la tablette]
104.	N : Si parce que je lui ai demandé euh::: il arrive à mettre la liste de classe là ((<i>NATHAN montre la colonne bleue</i>)) ! Justement, je lui ai demandé !
105.	CH : Ouais, moi je n'ai pas fait non plus, moi j'ai fait avec l'ordinateur.
106.	N : 2, 4, 6, 7 ! Ouais, c'est ça ! (texte inaudible) (# 13) ((<i>NATHAN contrôle et recompte les points</i>))

107.	CH : Bon ben ça, si jamais, moi j'ai tout visionné, mais bon après je ne pense pas que tu as forcément fait d'autres erreurs ! Mais j'ai tous les résultats si jamais-
108.	N : [Ouais]
109.	CH : tu en as besoin, mais on ne va pas les discuter maintenant, ça peut être euh:::
110.	N : [Ouais, ouais, tout à fait !]
111.	CH : Si tu veux, je peux te redire parce que::: Moi, j'avais juste une question, justement, dans le premier groupe::: alors on ne va pas forcément repasser la vidéo, mais-
112.	N : [Ouais]
113.	CH : il y en a qui ont eu deux essais ! Lucien, par exemple, Manon, euh Silvia c'est Silvia hein ?
114.	N : Ouais:::
115.	CH : Silvia, Lydie aussi !
116.	N : Lydie ? Il n'y a pas de Lydie, mais:::
117.	CH : Non ce n'est pas Lydie, alors c'est::: après Angèle ?
118.	N : Angèle ? Vickie !
119.	CH : Ah ben voilà !
120.	N : Valérie, ouais !
121.	CH : Ah oui, Valérie ! Voilà, ben Valérie elle n'a fait que deux essais !
122.	N : Ouais !
123.	CH : Donc là, pourquoi ces élèves-là-
124.	N : Ils n'ont eu droit qu'à deux essais ?
125.	CH : Ouais
126.	N : Roohh ! Alors (.) généralement je donne toujours deux essais ! Ceux qui en n'ont fait qu'un c'est qu'ils baissent les bras avant::: et puis je leur dis "mais tu es sûr que tu ne veux pas essayer" et puis au bout d'un moment s'il ne veut pas, ben tant pis ! •Euh::: mais généralement, je pense plutôt qu'ils ont tous profité, parce que si je vois que Thomas et Reto ont essayé de faire leur deuxième, voire leur troisième essai ! Enfin::: je ouais- je laisse euh si je ne suis pas stress avec le temps, c'est comme pour la course d'obstacles ! Officiellement, c'est deux chronos ! Il y en a qui ont voulu faire une quatrième fois, ben si on a le temps on fait une quatrième fois !
127.	CH : Ouais, donc tu n'es pas à cheval sur le nombre de:::
128.	N : Non, non ! Ça va dépendre euh::: ben ça va dépendre du temps qu'il me reste à disposition::: généralement !
129.	CH : Ouais, d'accord ! Et là, tu as l'impression justement que si le deuxième groupe a eu plus d'essais au final, c'est parce que tu t'es rendu compte que le temps- enfin, que tu avais suffisamment de temps- on va dire que le premier groupe, en passant en premier-
130.	N : Ils n'ont eu que deux essais !
131.	CH : Ouais ! Est-ce que::: ben pas forcément tout le monde::: Judith- il y a eu Judith, hein c'est juste ?
132.	N : Judith
133.	CH : Judith elle en a fait trois !
134.	N : Ou:::ais::: Judith, ok ! Ben elle a- elle a loupé les- ah oui ! Ben il y a aussi que Judith euh::: elle n'a fait qu'un point au total dans toute cette évaluation hihhi ! ((<i>NATHAN rit</i>)) hahaha ! Et puis, ben tu essaies haha que "allez, fais 2 points au moins !" hahahaha
135.	CH : (Texte inaudible)
136.	N : Ouais, ouais ! Non, alors ouais, alors après je suis beaucoup- par rapport à ce qu'ils ont fait avant, ce que j'ai déjà eu vu- euh je me dis « ah c'est dommage, je l'ai eu vu réussir, allez je lui redonne une chance, il va bien y arriver ! » Alors, sur le moment::: là, vraiment, je ne pourrais plus te dire parce que ça date d'il y a trop longtemps, mais ma manière de faire c'est que généralement il y a toujours deux essais ! Si on a le temps, on va en faire plus, pourquoi pas ! Et puis ben c'est clair, que quelqu'un que j'ai vu réussir quelque chose mais en dehors de l'évaluation, je ne vais pas lui mettre "Réussi" parce qu'il y a le moment d'évaluation ! Mais je vais peut-être lui laisser plus de chance en l'encourageant, en lui disant "Mais je t'ai vu le réussir" et tout (.) enfin des choses comme ça !
137.	CH : Ouais
138.	N : Je pense que ça doit juste être ça ! Mais autrement, j'ai l'impression d'avoir laissé un peu la même chance à tous les élèves (.) enfin je n'ai pas l'impression d'avoir fait quelque chose de différent-
139.	CH : Ouais
140.	N : entre ben les deux groupes et puis même avec l'autre classe !

141.	CH : D'accord ! Et puis, par rapport à justement ce que tu disais là euh::: si tu les as vu réussir avant, tu ne leur mets pas forcément le "Réussi" ! Pourquoi c'est important pour toi qu'ils le réussissent à ce moment-là ?
142.	N : À l'évaluation ?
143.	CH : Ouais
144.	N : Hein ! ! ! Ben parce euh::: l'évaluation, pour moi, c'est quand même euh::: réussir euh quelque chose à un moment::: à un moment précis ! Et puis ben::: c'est aussi lié, il y a aussi une question de gestion du stress ! Parce qu'on sait qu'il y a des gens qui, tout d'un coup, quand on parle d'évaluation, ils stressent un peu, ils perdent leurs moyens ! Et je pense que ça euh c'est de nouveau un peu dans la vie générale ben::: Ouais, il y a des fois où on fait des choses qu'on réussit, on n'est pas stress ! Et puis d'un coup on a une pression, parce que je ne sais pas, on nous a demandé un boulot précis ou on doit présenter devant des gens ! Et puis, ben qu'ils soient::: qu'ils soient confrontés à cela ! °Pour moi c'est un peu un apprentissage de la vie !
145.	CH : Ouais, donc ça reste important dans chaque évaluation que tu fais, quand même, ce moment- dans le pur sommatif enfin c'est du sommatif, du coup, donc c'est une évaluation à un moment donné !
146.	N : [Voilà] C'est à ce moment précis ! Par contre ben oui, ben je vais encourager, je vais dire- tu as déjà vu, tu vois, je ne vais pas être euh::: trop cassant non plus ! Mais c'est clair que l::: l'évaluation, c'est le moment précis de l'évaluation ! • J'en ai un qui vient alors qui est blessé ou qui est malade et puis qui est- d'habitude, je l'ai toujours vu réussir, même si c'est limite ! Si j'ai l'occasion de pouvoir la faire repasser une autre fois par rapport aux autres leçons, je vais aussi le faire ! Maintenant ça va dépendre des évaluations, tu vois, par exemple là, la course d'obstacles, il y en a un qui voulait absolument la refaire::: ben cette semaine ! Je lui ai dit "mais tu te rends compte, c'est juste pas possible » !
147.	CH : Ouais ! Et puis justement, dans un::: dans un- on va dire- pas dans une leçon comme ça, mais sur un cycle, tu vois, par rapport à cette évaluation ou ce thème de « Mini trampoline », est-ce que tu ↑fais de l'évaluation formative ? Tu vois, dans- genre la-
148.	N : Pendant l'apprentissage ?
149.	CH : Ouais, ou à un moment donné ?
150.	N : [Style:::] Alors mh:::, je dirais dans celle-là, euh je pense que la leçon d'avant, j'ai dû faire une évaluation, ce que j'appelle "une évaluation à blanc" où je leur ai dit "Ah ben si tu me présentes ça comme ça, là tu as tant de points ! Si tu me fais ça, là, tu as tant de points !"
151.	((CH hoche la tête))
152.	N : Mais::: autrement euh::: formative avec des traces qui restent, non !
153.	CH : D'accord, Ok ! Et puis euhm::: bon ça on le verra par rapport aussi à la suite, par rapport à l'évaluation globale::: euh, on passe le deuxième extrait et puis après on discutera de, justement, de l'évaluation euh en elle-même quoi !
154.	N : Ouais
155.	CH : Euh::: je voulais encore te demander quelque chose par rapport à ça ! Euh::: ouais, juste par rapport à, justement, au nombre d'essais-
156.	N : Oui
157.	CH : dans cette évaluation::: on peut prendre ça ou peut-être ça ((CH montre le document officiel)) mais tu te l'es fixé vraiment toi-même par rapport à tes priorités
158.	N : À mon ressenti ! Ouais, ouais, c'est- c'est vraiment du ressenti::: si je vois qu'ils- de nouveau si je vois qu'il est à ça ((NATHAN fait le geste de "tout petit" avec le pouce et l'index)) de réussir, je vais plutôt encourager et puis, s'il s'est complètement loupé (.) ben il y a aussi des fois, alors, c'est des fois peut-être un peu frustrant, mais c'est vrai que quand tu connais l'élève, ben tu SAIS qu'aux entraînements il ne l'a jamais réussi ! Tu dois lui laisser le moment de l'évaluation et puis si justement, des fois je suis un peu serré avec le temps, et ben je ne vais peut-être pas forcément::: lui donner un deuxième ou troisième essai, on va dire, parce que je sais::: enfin ce serait un miracle qu'il y arrive ! Alors là c'est peut-être un petit peu injuste, mais de nouveau, ça va être la::: je dirais le::: le, l'élément qui me fait choisir, ben ce sera SUR le moment, ce sera par rapport au ressenti, par rapport au temps que j'ai à disposition ! Enfin, ce genre de choses !
159.	CH : Mais ça t'es déjà arrivé de justement être un peu court avec le temps, sur une évaluation-
160.	N : Ah oui
161.	CH : Et puis de te dire ben "ok bon ben je sais qu'il a réussi ça" par exemple le « Renversement » ou « Salto »::: te dire ben voilà aujourd'hui, ouais, il n'est pas- ce n'est pas top, mais::: voilà, je sais que la semaine passée, il avait réussi, donc je le lui valide quand même !
162.	N : [Il avait réussi:::]
163.	CH : Parce que tu n'as pas pu lui laisser plusieurs essais sur le:::

164.	N : Alors, ça, ça ne m'est pas arrivé ! (.) Et je pense que si ça devait arriver, j'aurais plutôt tendance à essayer de refaire un moment d'évaluation pour redonner une chance plutôt que de dire "ah oui, je t'ai vu réussir, je te mets que tu l'as réussi !" Parce que même ceux qui sont blessés ou malades, euh j'ai des très bons élèves qui, d'un coup le jour de l'évaluation, ils ne sont pas là, ben je mets "blessé" ou "malade", parce que pour moi, c'est::: comme- ben on en revient à ce:::
165.	CH : Ouais
166.	N : "À un moment précis, là, tu dois être performant ! Dans la vie, on va te demander tout d'un coup que, là, à ce moment-là, tu dois être performant"
167.	CH : Ouais
168.	N : Et puis ce n'est pas avant, ce n'est pas après, quoi !
169.	CH : Et puis c'est aussi par rapport aux autres ou pas ? Par rapport au côté euh:::
170.	N : Juste ?
171.	CH : juste
172.	N : Oui, alors ça ouais ! Ça je pense, mais::: mais alors ça c'est quelque chose qui me touche euh::: enfin::: je pense que ça je le fais naturellement, même sans y réfléchir, mais oui, le côté juste::: la justice pour que tout le monde soit plus ou moins dans le::: le même cadre, enfin le même euh::: ait les mêmes conditions ↓ ça je trouve hyper important !
173.	CH : Donc au niveau de::: de la procédure, enfin du:::
174.	N : Ouais
175.	CH : Voilà, la même évaluation pour tout le monde !
176.	N : Exactement, ouais !
177.	CH : Différencier l'évaluation, tu ne le fais pas ?
178.	N : Mm::: alors ça va dépendre desquelles ! Euh::: là, typiquement, sur celle-là euh j::: non, je ne l'ai pas différenciée ! Pour moi, cette évaluation, on s'était mis d'accord que c'était celle-là ! À part si je trouve que l'évaluation elle est- elle ne me correspond pas du tout, je ne vais pas la changer ! ↑Pour moi, là c'est un travail de groupe, tous les profs de Boris (nom de l'établissement de NATHAN) on s'était mis d'accord là-dessus ! Et puis d'autant plus qu'on est en train de les tester, donc je fais ça ! ↑Par contre euh::: la différenciation ben pour la course d'obstacles::: ceux qui n'arrivaient pas à passer par-dessus::: ben euh les espaliers, je leur faisais, je- enfin tu trouves toujours des trucs ! Il y a certaines évaluations, c'est plus facile que d'autres ! Et puis euh::: ben comme je t'ai dit, alors ça c'est- ce n'est <peut-être pas hyper> juste, mais c'est vraiment que si un élève- durant tous les entraînements- enfin, tu arrives à avoir plus ou moins son- euh son niveau global
179.	CH : Ouais
180.	N : Et puis ben il y en a, tu sais déjà, après deux entraînements qu'ils ne vont même pas réussir à faire::: ↓le minimum de points ! Je veux dire Judith, là, on voit sur le total, elle n'a qu'1 point ! ↑Pourtant c'est une évaluation facile, hein, je trouve qu'elle est très facile pour avoir en tous les cas "Réussi" ! Et ben::: ouais, je:::
181.	CH : Il faut 3 points ? Pour avoir le "Réussi", c'est ça ?
182.	N : Euh::: non ! Même::: ouais 3 points ! Oui, à partir de 3 points ! ((CH montre sur la grille)) Ouais ! Mais ce qu'il y a, c'est que::: moi il y en a beaucoup qui ont réussi, voire des::: j'en ai assez peu qui ont loupé ! J'en ai un, deux, trois, quatre, cinq, SIX ! Mais c'est ↑surtout que le saut roulé (.) Alors, de manière générale maintenant qu'on va parler de cette évaluation, je peux dire que je la trouve facile ! C'était plutôt bien parce que moi cette année ben tu as vu comment on était serré (.) le « Saut roulé », bon on le verra tout à fait, hein, après:::
183.	CH : Ouais
184.	N : Je n'ai pas pu assez l'entraîner ! Moi je ne suis pas content de ce que j'ai pu faire, mais il y a un moment ben il fallait évaluer, d'autant plus que toi tu aurais été coincée aussi avec le::: avec le film ! ↑Mais HEUREUSEMENT que l'évaluation est facile, parce que quand je regarde le « Saut roulé », tu vois, il y en a quand même plusieurs qui n'ont eu vraiment aucun point ou qu'1 seul point ! ↑Je pense que je suis assez sévère pour l'évaluation et puis du coup, ben::: si l'évaluation avait été plus dure, ↓ça aurait été::: (texte inaudible)
185.	CH : Si le barème avait été plus dur ?
186.	N : Ouais, si le barème avait été plus dur ! Je pense que les résultats n'auraient pas été très, très intéressants ! Donc là, sur cette évaluation, ben comme JANINE elle demandait un retour, je suis un peu embêté (.) en disant que- à la base je la trouve trop facile ! Mais effectivement si tu n'as pas le temps de bosser comme il faut ton « Saut roulé » ben c'est peut-être pas mal qu'elle soit facile, parce que tu ne te prends pas que::: que des "Entraîné" quoi !
187.	CH : Ouais
188.	N : Parce que je pense que si::: j'avais été ↑plus sévère, ben::: ouais, on aurait eu beaucoup plus d'"Entraîné", parce que, dans le fond, euh::: il n'y a que un::: deux::: trois, quatre "Bien réussi" et deux "Très bien réussi" !

	Mais pour moi, ben dans les arrêts, je sais que "Très bien réussi" euh::: faut, ouais, faut le mériter quoi, ce n'est pas:::
189.	CH : [Hum-hum]
190.	N : Il n'est pas donné !
191.	CH : Et puis est-ce que ce saut en hauteur, au final, ça ne favorise quand même pas plus les forts ?
192.	N : Hum !!! Ouais::: ((<i>NATHAN met sa main sur la bouche</i>))
193.	CH : Est-ce qu'un élève comme::: comme Thomas, comme::: comme::: ↓comment il s'app-
194.	N : Reto
195.	CH : Reto ! Est-ce que ça leur sert à quelque chose de faire ça dans le but d'améliorer leur évaluation ?
196.	N : Non !! Eux, ça ne va pas- ça ne va pas du tout les aider ! Maintenant je ne crois pas que cette évaluation de hauteur elle a été mise là pour remonter ceux qui avaient de la peine en technique ! Je crois que c'est juste parce que c'est un accent qu'on veut- le but du trampoline c'est de prendre de la hauteur pour faire les figures ! Alors::: est-ce qu'il faudrait garder ça dans l'évaluation, ça c'est une bonne question ! Je pense qu'on pourrait en parler avec les autres ! Maintenant, moi j'ai- ben::: chaque fois que je fais du trampoline, je pense que ce qui revient tout le temps, c'est de prendre de la hauteur, "va plus haut, va plus haut !" Et on le voit, hein, en 10e et 11e année, dès le moment qu'on surélève, ils arrivent à aller haut et du moment que tu remets le tapis au sol::: Crick ((<i>NATHAN imite le mouvement de "changement" avec une rotation de la main</i>)) et moi::: et moi c'est quelque chose que je- que je conçois, parce qu'il y a un moment où je préférerais faire un SALTO, qu'il fallait mettre un caisson même de six éléments ! Je préférerais faire un salto au-dessus de six éléments, parce que j'avais ce mur ((<i>NATHAN imite le mur avec les mains</i>)) qui, je ne sais pas pourquoi, ↑m'obligeait à monter et je ne loupais pas mon salto ! Que si tu m'enlevais le caisson, je faisais un salto::: je n'arrivais pas à monter !
197.	CH : Ouais
198.	N : Il fallait qu'il y ait un obstacle, je n'arrivais pas à m'imaginer de monter et faire ma figure ! Et il y a deux-trois fois où quand il n'y avait pas de caisson, je traversais les tapis::: j'allais beaucoup trop loin !
199.	CH : [Ouais, ouais, un obstacle::: excellent !] Mais je pense à ça, parce que, par rapport à l'évaluation aussi de barre fixe, tu vois, où finalement on évalue-
200.	N : Hum-hum
201.	CH : dans notre euh canevas, là !
202.	N : Ouais
203.	CH : On évalue le « Tour d'appui » avec une corde à sauter ! Alors moi je me pose la question, je::: j'en discutais aussi avec ARTHUR ! Se dire- et puis avec JANINE aussi, mais finalement est-ce qu'on- est-ce que c'est bien d'évaluer un exercice préparatoire ? (.) Tu vois ? Parce que finalement-
204.	N : [Hum-hum]
205.	CH : un « Tour d'appui » avec une corde à sauter, c'est un exercice préparatoire !
206.	N : [Tout à fait, ouais]
207.	CH : Est-ce que c'est quelque chose qu'il faut évaluer ou pas ? Voilà, je ne sais pas ce que toi tu en penses ? Et puis la même chose, du coup, par rapport à ça ((<i>CH montre l'installation de « Saut en hauteur » sur l'écran</i>)), est-ce que cet exercice-là, le mettre dans l'évaluation, est-ce que ça a du sens ?
208.	N : Parce que::: par-là, si je comprends bien- enfin par rapport à la première question que tu me posais- dès le moment qu'ils sont bons et qu'ils vont réussir leur saut, c'est qu'ils ont gagné (.) ils ont compris qu'il fallait de la hauteur ! Donc du coup, ça c'est que des points avantageux pour ceux qui sont bons ?
209.	CH : Qui ont déjà pas mal de points ici, souvent !
210.	N : [Ouais] Ouais, ce n'est pas faux !
211.	CH : Et du coup, ben::: après si on pense à l'autre, ben c'est assez typique, mais on va le voir aussi là, après ! Mais, ces élèves-là, c'est aussi pour ça que j'ai choisi ce groupe-là !
212.	N : Oui
213.	CH : C'est::: bon, (tu as fait en fonction) d'une liste plutôt que par rapport à des niveaux, hein ?
214.	N : Hum-hum
215.	CH : Dans ton évaluation, j'imagine ! Mais ↑voilà !
216.	N : Ouais, alors j'ai vraiment pris la liste pour que ce soit plus facile !
217.	CH : Tout à fait, mais, effectivement, ben on peut regarder- peut-être justement en ayant ce regard-là, de se dire mais oui ben eux, combien de points ils marquent au « Saut extension », au « Saut demi-tour » et au « Saut roulé » ?
218.	N : [Hum-hum]
219.	CH : Et du coup, ce « Saut en hauteur », ben au final, est-ce que ça va vraiment leur euh-
220.	N : Leur amener quelque chose ?

221.	CH : Ouais, est-ce qu'à EUX, ça leur amène quelque chose ?
222.	N : Non
223.	CH : Voilà, c'est ça la question !
224.	N : Maintenant, avec du recul (.) bon je ne me suis jamais posé la question, mais maintenant que tu mets le doigt dessus, je ne pense pas malheureusement ! Parce qu'il n'y en aura::: je n'en connais pas qui sont hyper doués et qui réussissent facilement euh ben les 2 points au « Saut en hauteur » et qui du coup loupent leur saut-là !
225.	CH : Il me semble, hein ?
226.	N : Ouais
227.	CH : Ouais
228.	N : Ce n'est pas quelque chose (.) ce sera- ça ce n'est en tous les cas pas un poste ((<i>NATHAN pointe l'installation surélevée</i>)) qui va AMELIORER leur évaluation ! À mon avis ça fait partie de l'évaluation, parce que dans l'évaluation, on veut voir ben "prendre de la hauteur" !
229.	CH : Ouais, mais est-ce qu'on ne le voit pas ici au final ? Est-ce qu'on ne le demande pas au « Saut extension » ? Est-ce que ça ne fait pas partie déjà dans tes critères::: quand tu observes le saut ?, est-ce que ce n'est pas déjà quelque chose que tu regardes, déjà ?
230.	N : Alors, l'amplitude, ouais, il y a déjà- il y a une partie d'amplitude !
231.	CH : Parce que si on::: alors on va peut-être juste reprendre peut-être ce que tu avais ↑dit !
232.	N : Hum-hum
233.	CH : On ne va pas le mettre en vidéo, mais par rapport aux critères, hein, à propos de l'élan-
234.	N : L'élan !
235.	CH : que tu regardais euh::: le-
236.	N : Ouais, ils ne devaient pas mettre le pied sur le tapis !
237.	CH : [Voilà !] Ça c'est tes critères à toi, hein, parce que là ce n'est pas forcément défini dans la prescription ?
238.	N : Ce n'est pas défini- ben c'est des critères qu'on avait défini à::: à l'époque ! Maintenant, je ne sais pas s'ils sont notés quelque part !
239.	CH : Il n'a pas repris, non ! C'est plutôt quelque chose d'implicite ?
240.	N : Ouais !
241.	CH : Donc la course, tu veux voir de la vitesse ?
242.	N : Ouais
243.	CH : Et puis tu veux voir un appel pieds joints ? C'est ce que tu avais dit dans la vidéo, hein ?
244.	N : [Ouais, ouais, exactement !]
245.	CH : Est-ce qu'il y a autre chose-
246.	N : Dans l'élan ?
247.	CH : rétrospectivement que tu-
248.	N : Non (.) dans l'élan, c'est vraiment "dynamisme", passer le SAUT ! Donc passer par-dessus ce tapis ((<i>NATHAN montre le tapis sur l'écran</i>)) mais après, ceux qui sautent bien, tu vois, ils sautent quasi deux tapis, après c'est instinctif !
249.	CH : Ouais
250.	N : Et puis les deux pieds si possible dans la toile ! Enfin pas "si possible", il faut que ↓les pieds soient dans la toile !
251.	CH : Après tu regardes le saut ? Alors justement, dans le cadre du saut ?
252.	N : Ouais↑
253.	CH : Bon à part ça, on peut regarder la vidéo et puis on regarde hein ce que tu regardes réellement finalement !
254.	N : [Ouais]
255.	CH : Et puis tu m'arrêtes et tu- enfin, tu arrêtes et tu dis ce que là, tu- ben voilà, si tu revivais l'évaluation-
256.	N : ouais, ok !
257.	CH : ce que tu regardes finalement ! Et puis la réception, aussi !
258.	N : Ouais
259.	CH : Alors attends (texte inaudible) c'est à l'08" ((<i>CH recherche l'extrait</i>)) Parce que là, à part ça, je::: ben je verrai s'il y a des choses différentes d'ARTHUR, par exemple, parce qu'avec ARTHUR on a fait cette autoconfrontation sur cette évaluation-là !
260.	N : Hum-hum
261.	CH : Et du coup, ben il se rendait compte que pour lui il y avait certaines choses qui étaient plus importantes que d'autres !
262.	N : Ouais

263.	CH : Tu vois ? et::: je pense que vous n'êtes pas tous pareils:::
264.	N : On n'est pas tous la même chose ouais !
265.	CH : Et toi, tu viens un peu des Agrès, tu as peut-être un regard aussi un peu différent d'ARTHUR qui vient plutôt du du Foot
266.	N : [Ça c'est certainement, ouais] du général, ouais ! ((<i>Visionnage vidéo extrait 2</i>)) On revient peut-être juste en arrière ou on s'en fiche de Thomas qui a fait son premier saut ?
267.	CH : Ah oui, je n'ai pas vu, ouais ! Oui, oui ! Hihihhi ((<i>CH rit</i>)) Normalement il sautait à 25" ! J'ai raté les cinq premières secondes !
268.	N : 25, 26, 27 (.) c'est parti ! Alors- ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Il n'a pas marché sur le tapis ! Les deux pieds (.) alors-
269.	CH : On est déjà au « Saut demi-tour » (.) je n'ai pas mis le « Saut extension » !
270.	N : Ouais
271.	CH : C'est déjà le demi-tour, hein !
272.	N : Le « demi-tour » Ouais ok ! Alors, là, moi aussi je me base sur ce que j'ai vu et puis sur ce qu'il est capable de faire ! Donc là, je suis déjà super content qu'il n'ait pas mis les pieds sur le tapis bleu !
273.	CH : Hum-hum
274.	N : Qu'il ait réussi plus ou moins les pieds joints, on voit qu'il y a un léger décalage, mais pour moi c'- par rapport à ce qu'il est capable de faire, pour moi c'était pieds joints, là pour Thomas, tu vois !
275.	CH : Ouais
276.	N : Alors maintenant euh::: il manque de la hauteur, la position en l'air- alors pour moi, l'élan, j'ai::: j'ai mis bon ! Le, le ↑saut, il manque de la hauteur::: mais il::: ben tu vois, ↓la réception, il n'a même pas trop- °enfin, il n'a même pas trop perdu l'équilibre ! En réception !
277.	CH : Hahaha ! Faut dire qu'il n'a pas beaucoup décollé ! Hihihhi
278.	N : Oui ! Non, il n'a pas beaucoup décollé ! Non, non, c'est clair !
279.	CH : Mais bon, (est-ce que c'était le seul ?) Ouais, ça va !
280.	N : Ouais, ça va ! Et puis il a respecté le fait de (.) un, deux, trois et puis partir !
281.	CH : [Ah ouais]
282.	N : Parce qu'il y en ↑a euh::: il y en a qui sont très bons mais ils tombent dans le tapis et puis ils se taillent, quoi !
283.	CH : Donc là tu leur demandes les trois secondes ?
284.	N : Ou:::ais, si possible de marquer la réception !
285.	CH : [D'accord]
286.	N : Que je voie qu'ils ne perdent pas l'équilibre !
287.	CH : Ok
288.	N : Donc là, pour moi, Thomas euh son « Saut demi-tour » euh:::
289.	CH : Sur 2 points ?
290.	N : Je n'ai pas regardé (.) je pense que j'ai dû lui mettre 1 point ! Parce qu'il manque de ↑l'amplitude ! Mais général- pour moi, il- il l'a quand même réussi ! Le mouvement de base, il est réussi ! Donc, Thomas ((<i>NATHAN regarde dans sa grille de résultats</i>)) « Saut demi-tour », ouais, je lui ai mis 1 point !
291.	CH : D'accord ! Euhm::: tu différencies quand même du coup ?
292.	N : Ouais::: mais je crois que ça je le fais naturellement !
293.	CH : Ouais, tu le fais implicitement ?
294.	N : Je le fais, ouais, naturellement ! Ça je ne sais pas si c'est à force de le faire- enfin avec l'expérience, mais::: oui, alors oui, il y a une- je pense qu'implicitement, il y a une::: petite différenciation par rapport au::: niveau des élèves ! Parce que c'est clair que Livia, elle me fait un truc comme ça, je vais lui dire "bon là je te mets 0 point, parce que tu es capable de faire beaucoup mieux !" !
295.	CH : Ouais
296.	N : Ça va être pour la piquer, pour qu'elle aille, qu'elle aille plus haut ! enfin qu'elle réussisse mieux ! Parce que je sais qu'elle peut le faire !
297.	CH : Et puis ça, les élèves, justement- alors je ne sais pas si tu leur as donné les résultats ?
298.	N : Ouais, oui

299.	CH : Ils::: comprennent ? Ou ils::: il y a eu des réactions des fois du genre "Ouais, mais c'est pas juste, lui il a fait:::"
300.	N : Alors ça m'est eu arrivé parce que chaque fois lorsque je donne les évaluations, je leur demande toujours "est-ce que vous:::" Ben rien que pour que si d'un coup, moi, je me suis planté ! "Hé mais M'sieur, au fait, celui-là je l'avais réussi !" Et puis, quand c'est frais, ben tu peux toujours "Ah ouais, pourquoi:::" Tu vois, par exemple là, euh ben l'erreur que j'ai fait avec euh Lucas ! Bon ben là, du coup euh Lucas, ça lui a paru normal ! Il n'a pas::: il n'a rien dit Hihih ! ((<i>NATHAN rit puis tousse</i>)) Mais généralement, ben pour éviter les, les erreurs et puis justement, voir s'il y en a::: il y a des injustices (.) alors les::: ben ça, je l'ai beaucoup rencontré au début de ma carrière ! Justement, dès qu'ils commençaient à discuter des évaluations "Ah pourquoi:::" et tout ! Et puis c'est là où tu te rends compte que tu n'es peut-être pas tout à fait ju:::ste ou euh::: et puis petit à petit, tu te dis "Ah ouais mais::: » enfin::: tu vois ton niveau, tu vois son niveau de base::: des fois ça c'est- ça aussi, je n'hésite pas à dire devant les élèves "Regarde depuis où tu pars, et puis lui d'où il part ! Est-ce que tu penses que si vous faites le même saut, je dois vous mettre la même évaluation ?" Mais ça c'est des moments de discussion qu'on a à la fin et je leur laisse toujours la possibilité, ben, de poser des questions ou alors- ne pas râler, mais s'ils ont- s'ils n'ont pas compris quelque chose, ils peuvent venir me demander !
301.	CH : Ouais ! Donc, il y a une prise en compte des progrès ?
302.	N : Ou:::i, ouais, bien sûr ! Je pense que ça (.) mais ça c'est, ça c'est mon côté euh::: social et puis:::
303.	CH : Hihih, humain !
304.	N : J'ai quand même envie- Ouais humain ! J'ai quand même envie qu'ils réussissent quoi !
305.	CH : Tu ne veux pas les déguster !
306.	N : Non, pas les déguster, ouais !
307.	CH : Mais du coup, c'est vrai que dans cette év- enfin, dans une évaluation comme ça purement sommative, euh c'est vraiment l'enseignant, enfin toi en l'occurrence, qui::: qui prend cette liberté de le faire ?
308.	N : Oui
309.	CH : Est-ce que ça aurait du sens de faire quelque chose qui mette en avant les progrès ? Par rapport à un nombre de points, par exemple ? Ou d'évaluer une progression aussi dans l'évaluation ?
310.	N : Ah !!! Ça, j'ai toujours été pour, hein, évaluer le progrès ! J'ai toujours été embêté parce que je pense que c'est, je pense, quelque chose de pas facile et puis c'est quelque chose (.) ouais enfin, c'est quelque chose d'assez compliqué à mettre en place et::: et là, on va vraiment partir dans de la différenciation, parce que je pense que pour évaluer le progrès, ben du coup, tu- tu dois vraiment prendre élève par élève ! Euh::: je ne sais pas si j'aurais le temps pour ce genre de chose ! Donc, c'est peut-être aussi pour ça que je le fais implicitement-
311.	CH : [Hum-hum]
312.	N : euh::: moi ! Mais effectivement, moi, depuis- depuis le début que j'enseigne, moi j'ai toujours été frustré par ces évaluations, parce qu'on ne tient pas compte de la progression ! Combien de fois au "12 minutes", j'ai eu mis des remarques à des élèves dans l'agenda où je mettais "malheureusement, il n'a pas atteint::: mais je félicite tel un tel, car il a réussi à courir son "12 minutes" sans s'arrêter" et puis euh "malgré son résultat insuffisant:::" tu vois, je mets quand même le point positif sur le fait qu'il l'ait réussi ! Et qu'il y a eu une progression ! Par exemple, ben comme je disais, ben Thomas qui a mis 1 minute 55 pour faire la course d'obstacles, mais::: il a passé par-dessus les espaliers ! Il n'a rien demandé à::: à faciliter ! Et puis il est allé jusqu'au bout ! Et puis ben tous les autres je leur ai dit, ben tous les autres garçons, si vous commencez à faire plus d'une minute, ça commence à être un peu lent !
313.	CH : Hum-hum
314.	N : Mais Thomas à aucun moment, je lui ai dit "Ah non, tu as fait plus d'une minute !" Je lui ai dit "Ah c'est bien, tu as fait en dessous des deux minutes ! Tu t'es donné à fond !" Et puis ↓bon ben il s'est tellement donné à fond que::: hahaha ((<i>NATHAN rit</i>)) que voilà ! Mais::: ouais, non ça je pense que c'est le côté humain, social que-
315.	CH : ouais
316.	N : que j'ai et puis ça, je pense que je ne vais pas- ça il faut que je le garde, parce que, je passe assez de temps à leur gueuler dessus quand je ne suis pas content, que je veux que ce soit comme ça ((<i>NATHAN fait le geste de fermeture avec les mains</i>)) mais pour le reste, je pense que c'est important ! Hihih
317.	CH : Hihih ! Et du coup, si tu devais mettre une note qui compte, par exemple, si l'éducation physique- tu vois, si c'était certificatif-
318.	N : Ouais:::
319.	CH : Ben tu serais:::
320.	N : Ah moi je serais plus pour noter, évaluer les progrès ! Mais c'est presque pour ÇA que je n'ai pas envie qu'on note le ↑sport, mais des évaluations- enfin qui compteraient dans la moyenne, parce que::: j'ai l'impression (-)

	alors ça c'est peut-être de la flemmardise, mais on se <compliquerait énormément> la tâche, parce que::: de nouveau, je serais embêté par ce côté de justice !
321.	CH : Hum-hum
322.	N : Que je n'aurais pas du tout envie de me dire "Houh, mais il loupe son année à cause du sport, quoi, il faut vraiment que je fasse ça comme il faut !" Et::: et là, tu pars euh::: ouais, je serais embêté de::: là, je pense que le fait- où je peux me lâcher un peu plus, c'est que, dans le fond, c'est un peu pour beurre ! "Ouais, on vous met une évaluation, mais c'est pour savoir où vous en êtes » et puis il n'y a pas vraiment de- de, de sanction derrière, enfin de-
323.	CH : pas d'enjeux ?
324.	N : Il n'y a pas d'enjeux, ouais, il n'y a pas d'enjeux derrière ! Donc ça c'est quelque chose que j'aime bien, parce que ça me permet justement, de pouvoir être plus::: plus humain ! Et puis s'il y a des élèves qui ne sont pas contents parce que j'ai été plus gentils pour lui, je leur dis que, dans le fond, ce n'est pas très grave, parce qu'il faut aussi l'encourager ! je parle aussi aux élèves dans ces moments de confrontation où on est tous ensemble (.) que s'il y avait des notes, que ça devrait être précis ! Ben ↑ça, moi, je serais hyper embêté par mon côté "il faut que ce soit juste pour tout le monde la même chose"
325.	CH : Ouais
326.	N : Et puis mon côté "non, mais d'une pipe, je ne veux pas lui faire louper son année parce qu'il n'arrive pas à faire un saut !" Et ça, je pense que:::
327.	CH : problème éthique ?
328.	N : Ça::: ça me « fouterait » mal, quoi !
329.	CH : Ouais, ouais ! Et ça, ça a évolué par rapport au temps, avec l'expérience ?
330.	N : Ouais (.) Au départ, je suis arrivé- j'étais convaincu qu'il fallait mettre des notes qui comptent parce que c'est ce qui allait motiver les élèves, parce que si ça ne comptait pas, ils en avaient rien à battre-
331.	CH : Ouais
332.	N : Et::: ↑avec l'expérience et ben::: je me suis rendu compte du boulot qu'il y aurait à faire et par rapport à ma manière ↑d'être euh je serais hyper embêté de devoir mettre des notes qui sont euh::: ben qui ont une incidence sur leur réussite scolaire, quoi !
333.	CH : Ouais ! Et puis par rapport à la motivation ? (texte inaudible)
334.	N : NON, alors pour moi, je ne pense pas que ce soit une motivation- ↑Ouais, alors pour certains ! Mais de nouveau, ce serait une motivation, ben de nouveau, pour ceux qui ont envie de::: qui sont bons en sport et qui se disent "Ah cool, je peux remonter mon allemand grâce au sport", quoi ! Et::: pour moi, c'est de nouveau euh::: remettre en avant ceux qui sont déjà bons, qui n'en ont pas forcément besoin !
335.	CH : Hum-hum, donc pas un avantage pour ce genre d'élèves ? ((CH montre l'écran))
336.	N : Ouais, pas du tout un avantage pour ce genre d'élèves !
337.	CH : Ok, ça marche ! ((Visionnage vidéo))
338.	N : (Texte inaudible)
339.	CH : Ce que je fais c'est que je vais enlever le son, comme ça on peut laisser tourner, mais-
340.	N : Ouais, ouais ! Et puis alors, attends, si je fais (.) parce que si je fais avec trois doigts (texte inaudible)
341.	CH : Tu as presque meilleur temps de faire ça, là, tu sais, tu:::
342.	N : Ah ouais, avec ça ! Ok c'est bon !
343.	CH : Voilà
344.	N : Alors là:::
345.	CH : Là, il n'est pas sur le tapis !
346.	N : Non, il n'est pas sur le tapis ! Il a:::
347.	CH : Il est pas mal là par contre ?
348.	N : Ouais, il a bien les deux pieds↑ ! Par contre les bras ne montent pas ! (.) Et puis::: ouais non, tu vois, il ne finit pas- il ne finit pas son tour complet ! Donc, par rapport à Thomas, c'est pour ça que je ne lui ai pas mis de point !
349.	CH : Mais il a un peu plus de hauteur !
350.	N : Il a un peu plus de hauteur, ouais ! (# 5) Je me demande si je lui ai (.) ça m'intéresse de voir- ((NATHAN cherche dans ses notes))
351.	CH : [Tu lui a mis quoi, du coup ?]
352.	N : Je::: je ne lui ai pas mis de point !
353.	CH : Ok:::

354.	N : Parce que pour moi, il ne l'a pas fini, son demi-tour ! Tandis que Thomas, il l'avait fini !
355.	CH : Donc ça veut dire que tu ne prends pas en compte le::: les deux premières phases ?
356.	N : Ben::: si ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
357.	CH : Hihihhi
358.	N : Parce que::: alors (.) je dirais, je pense, hein, maintenant quand je le vois à pleine vitesse, euh il n'a pas marché sur le tapis, comme Thomas ! Il a tapé les deux pieds dans la toile, comme Thomas !
359.	CH : Hum-hum
360.	N : Euh::: là, j- j'ai estimé qu'il n y'avait pas assez de hauteur générale ! Mais comme Thomas !
361.	CH : Hum-hum
362.	N : Donc (.) alors effectivement, il est plus haut que Thomas !
363.	CH : Enfin::: sa hauteur- ((<i>CH re-visionne le passage</i>))
364.	N : Il est plus haut que Thomas ! Ah, mais il plie les jambes !
365.	CH : Il plie les jambes, on est d'accord, ouais !
366.	N : Il plie les jambes ! Alors, il est effectivement plus haut que Thomas
367.	CH : Hum-hum
368.	N : Mais::: il ne FINIT pas son exercice ! Il n'est pas fini son exercice !
369.	CH : Mais alors justement, à ce moment-là, ben là, on voit que sur cette évaluation-là- en tout cas sur ces élèves-là- tu regardes vraiment la rotation, finalement ?
370.	N : Ouais ! Là, pour là, c'était::: ben pour la rotation, c'était l'équilibre ! C'est ce qui est demandé après en 11e année, c'est (ce qui est mis) c'est être capable de rester en équilibre malgré qu'on fait une rotation, tu pars de dos ! Et là, si tu regardes, ben Thomas, je me souviens il est- je lui ai dit- hein, sa réception était bonne ! Alors ok, il (Thomas) n'a peut-être pas pris beaucoup de risque, au niveau de la hauteur, mais là on voit, il (Reto) ne finit pas son tour, il a une jambe qui part derrière ! Les bras euh::: ((<i>NATHAN imite le déséquilibre avec les bras ouverts</i>))
371.	CH : On est d'accord ! Mais à ce moment-là, est-ce que- je réfléchis maintenant hein ! Est-ce que, à ce moment-là, l'élan et l'appel ne devraient pas être évalués pour le « Saut extension » qui est un saut plus simple ! Et puis que, du coup, dès qu'on lance le « Saut demi-tour », ben à ce moment-là, la focale est plus sur la rotation, vu que le reste c'est acquis ou pas !
372.	N : [Sur la figure, ouais]
373.	CH : Mais en même temps, celui qui a un mauvais élan, est-ce qu'il va arriver à faire un « Saut demi-tour » ?
374.	N : Ben::: mouais
375.	CH : Celui qui n'arrive pas à monter, est-ce qu'il a le temps de faire un « Demi-tour » ?
376.	N : Ben regarde Thomas ! Hihihhi ((<i>NATHAN rit</i>)) Il a eu le temps ! Hahaha
377.	CH : [Hihihhi] Ouais, mais là, on est d'accord que tu lui as mis "Réussi" aussi parce que tu avais envie qu'il-
378.	N : Oui ! Mais son « Demi-tour », il l'a fait !
379.	CH : Ouais ! Mais::: ouais ! ((<i>CH hausse les épaules et rit</i>))
380.	N : Ben, je ne sais pas, hein, pour moi:::
381.	CH : Bon alors, on peut regarder les suivants, mais-
382.	N : Ouais, bon on va regarder les suivants, ouais (.) Ok ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
383.	N : Ce qui m'intéressera de voir, c'est s'il fait une- normalement, j'ai dû lui laisser quand même une deuxième chance ! Tac::: tend- jambes pliées ! Ok
384.	CH : Et perte d'équilibre !
385.	N : Perte d'équilibre ! Lucas (.) "Demi-tour", je ne lui mets qu'1 point ! Je lui mets comme Thomas !
386.	CH : Ouais !
387.	N : Alors peut-être que ça s'équilibre ! Peut-être que son élan est meilleur, mais sa réception est moins bonne, donc du coup, il a gagné des points et il les reperd après !
388.	CH : Mais il a quand même plus de hauteur ?
389.	N : Il a plus de hauteur, ouais ! Mais là, par rapport à ce qu'il est capable de faire normalement-
390.	CH : Ouais
391.	N : Euh je n'ai pas envie de lui mettre 2 points sur ce « Demi-tour » !
392.	CH : Ouais ! Donc là, c'est vrai que tu regardes la hauteur, mais effectivement donc, c'est là que tu mets en place ce côté différenciation ?
393.	N : Ben::: ce côté voilà- et puis ben mon œil des agrès qui est::: qui est peut-être instinctif, au fait ! Ce que::: j'ai l'habitude d'avoir vu aux agrès !
394.	CH : Ouais, mais tu le juges différemment que-

395.	N : Oui, alors tout à fait ! Je pense que là j'ai dû lui mettre aussi 1 point à Dany ! Ouais 1 point aussi, ouais !
396.	CH : On retrouve un peu le saut de Thomas, hein ?
397.	N : [Jambes pliées:::] Ouais::: jambes pliées, pas de hauteur !
398.	N : Marine
399.	CH : Elle, elle assez bonne hein ?
400.	N : Elle est assez douée, ouais !
401.	CH : Mais là, c'est difficile !
402.	N : Alors attends !
403.	CH : Ouais, il y a Lucien avant !
404.	N : Alors ouais (.) alors lui, attends, stop ! Alors Marine, je pense que je lui ai mis 1 point aussi ! Ah, elle est où Marine ? ((<i>NATHAN cherche dans sa grille</i>)) Ah elle est là !
405.	CH : Hum-hum
406.	N : Ouais, je lui ai mis 1 point !
407.	CH : Il y en a très peu qui ont eu 2 en fait, hein ? Il y a Ondine ? Lewis ?
408.	N : Lewis
409.	CH : C'est le premier-
410.	N : Il n'y a que ces deux qui ont eu-
411.	CH : Ouais
412.	N : Ouais ! ((<i>arrivée d'un collègue dans la salle</i>))
413.	N : Euh::: Marine, ouais, je lui ai mis 1 point ! Dimitri, là, quand je revois son truc (.) Bon, est-ce qu'il a eu un deuxième essai ? Mais là, moi je lui mettrais ↑0 point ↓sur ce qu'il a fait ! Livia 1 point aussi ! Ah Dimitri, je lui ai mis 1 point !
414.	CH : Là, tu arrives à dire pourquoi ? ((<i>CH repasse le passage</i>))
415.	N : À mon avis, la- la hauteur n'est pas exceptionnelle (.) Pour Livia, non, ça va enco:::re ! C'est bon elle part, ouais, vas-y ! Elle part bien depuis derrière (le tapis) ! Elle a les deux- moi je pense que c'est le, les bras en l'air !
416.	CH : Les bras qui ne montent pas ?
417.	N : Ouais, ouais ! C'est les bras qui ne montent pas, il n'y a pas eu la phase d'extension !
418.	CH : Mais ça, ça te paraît pas un peu dur quand même ?
419.	N : Un peu sévère (.) ouais !
420.	CH : Parce que tu- elle, finalement, la réception est parfaite ! Le saut, l'élan des bras est bien sauf qu'elle bloque ! D'ailleurs, tu lui as reproché la même chose au début (.) qu'elle faisait comme ça et pas comme ça ((<i>CH imite le mouvement de bras</i>)) au « Saut extension » ! Donc tu attends plus de ce genre d'élèves en fait ?
421.	N : C'est probable, ouais !
422.	CH : C'est un peu la-
423.	N : Tout à fait oui !
424.	CH : Bon maintenant la question est-ce que c'est un mal ou pas ?
425.	N : ↓Ouais (.) ↑Bon, moi je leur dis aussi, hein, pour avoir 2 points, c'est::: il faut que ce soit parfait ! Donc je me suis aussi basé là-dessus, quoi ! Dès le moment où il y a quelque chose qui::: fait que ce n'est pas parfait, je ne leur mets pas 2 points ! Ce qui serait intéressant de voir ce serait de voir le saut d'Ondine et de voir le saut de Lé ! Pour voir vraiment s'il y a une différence ! Ah là, je leur mets tous 1 point, ils ont tous plus ou moins (.) Pour moi, le::: si tu veux, le saut global (.) là, si on prend sur la globalité, le 1 point, c'est la moitié des points ! Globalement, tu as compris le truc, mais::: i:::l manque- soit tu n'as pas les jambes tendues, soit tu n'as pas les bras tendus, soit il te manque de la hauteur, soit::: c'est un truc comme ça ! Et puis ben::: par exemple Reto, pour moi il n'avait pas fini son saut, donc c'est pour ça qu'il n'a pas eu le point ! Il n'a pas réussi à faire la rotation complète. Donc, ça doit (.) ↓ça doit être ça, juste !
426.	CH : Ouais, ouais, ouais ! Bon je crois qu'on va passer au « Saut roulé » !
427.	N : Ouais
428.	CH : Hihih, ce pauvre Thomas !
429.	N : Ouais alors là euh::: Alors là, tu vois, où je fais la différenciation c'est que je sais que, avec de l'élan, il n'y arrivera pas, donc il part déjà depuis là !
430.	CH : Hum-hum
431.	N : Et puis, ↑peut-être que déjà dans ma tête je sais que je ne vais pas lui mettre de point, MAIS je lui laisse la chance de- ce n'est pas "Ouais, non de toute façon tu n'y arrives pas, tu ne fais pas", quoi ! C'est "Essaie !" !
432.	CH : Hihih il a fait un saut de:::

433.	N : ((<i>NATHAN sourit</i>)) de crapeau, haha !
434.	CH : ((<i>CH raconte une anecdote du camp de ski</i>)) mais à la fin il était content !
435.	N : Mais il est souvent content ! Exact, tu lui dis un petit truc pour- moi, quand je lui ai dit (.) bon ben::: à la fin de la course d'obstacles, je lui ai dit "ben ok tu as (fait trop long, tout ça) mais, je suis content que tu sois allé jusqu'au bout" et tout ! Il avait un peu le sourire et puis, il y a eu une discussion parce qu'il y avait d'autres élèves qui commençaient- ça commençait à dire "Ah mais moi je ne veux plus faire, ça sent mauvais ! Ah j'ai de l'asthme !" ((<i>NATHAN imite les voix plaintives des élèves</i>)) Et puis c'est parti un peu n'importe comment ! Et puis je me suis un peu fâché et puis j'ai dit "mais vous ne vous rendez PAS compte" quoi ! Et puis MÊME vis-à-vis de Thomas ! « Thomas il se donne à fond ! Il se donne tellement à fond que pour finir il en va à vomir ! Et puis vous pensez que vous je ne vais pas vous laiss- je ne vais pas- je vais vous autoriser à ne pas refaire ? Mais non, mais par respect pour Toni !" Et là, il avait un petit sourire Thomas ! Tu sentais qu'il se disait je ne sais pas si c'était exactement ça dans sa tête, mais il devait se dire< "Cool, il y a enfin quelqu'un qui- qui voit que moi je me suis donné à fond, donc les autres, il faut qu'ils fassent plus pour arriver à mon niveau."
436.	CH : Ouais, ouais
437.	N : Tu vois ? À ce genre de truc
438.	CH : Ah ben après il pourrait le prendre dans le sens aussi être- se sentir discriminé -
439.	N : [Non, mais alors là j'essaie] Alors ça, j'essaie de faire attention à ce que je dis, c'est vrai que::: mais::: Non, non, moi je pars toujours dans le::: "Thomas je te félicite, tu es allé jusqu'au bout ! Ok, ton temps il n'est pas bon, mais tu es allé JUSQU'au bout, c'est ÇA moi qui m- ↓que je voulais voir avec toi" quoi !
440.	CH : Je remets juste euh::: Lucas
441.	N : Oui
442.	CH : avec le son::: tac ((<i>visionnage vidéo</i>))
443.	N : Alors là, je n'ai pas pu lui donner tous les points, parce qu'il n'a pas réussi à se relever sans l'aide des mains ! Lucas ((<i>NATHAN cherche dans sa grille</i>)) Ah non, « Saut roulé » ! Ah mais quel con ! ! ! Mais NON, j'ai confondu (.) oui, non, mais avant j'avais fait juste ! Oui, je lui avait mis 1 point ! Avant, quand j'avais dit que::: j'avais mis (.) je ne comprenais pas pourquoi j'avais mis 1 point ! mais je ne sais pas pourquoi je suis passé de ma colonne euh "1m80" à ma colonne "Saut roulé" ! Donc c'était juste ce que j'avais mis ! J'avais mis 1 point !
444.	CH : Ah ! Donc il avait quand même réussi (son « Saut de hauteur » ?)
445.	N : [Ouais, ouais, ouais, ouais !] Non, non, il avait réussi son « 1m80 », c'est moi qui ait- qui ait mal regardé ! Je me suis tromp- je ne sais pas pourquoi j'ai regardé là, alors que c'est écrit "1m80" !
446.	CH : Ah ouais
447.	N : Non, non j'ai ::: j'ai déliré ! Donc oui, effectivement, il n'avait bien qu'1 point !
448.	CH : Il n'y a personne qui a 2 points au « Saut roulé » ? ((<i>CH cherche dans la grille</i>)) Ah si:::si, si !
449.	N : « Saut roulé » (.) ((<i>NATHAN consulte sa grille</i>)) il y a::: Dimitri ! Non, oui, « Saut roulé » !
450.	CH : Livia ?
451.	N : Il y a Dimitri ! (# 3) Et (# 3) Romuald ! Ouais, Romuald !
452.	CH : Pas Livia ?
453.	N : Alors ça doit être Marine- Non, c'est Marine ! (# 3) Ouais, il y a Marine et Romuald (texte inaudible)
454.	CH : Hihih
455.	N : N'importe quoi ! Alors ça fait 6 points !
456.	CH : Tu enseignes aux 35 ?
457.	N : Oui ((<i>Visionnage vidéo</i>)) (texte inaudible) « Saut roulé » ? Tac (.) ouais il y a de la hauteur ! Tu vois, là, il y a de la hauteur ! Là, je veux dire, je ne me pose même pas la question !
458.	N : 2 points pour Marine, ça c'est bon !
459.	CH : Ouais
460.	N : Dimitri, là ce n'est pas du tout au niveau de ce qu'il devait faire ! Hihih
461.	CH : Ah Livia !
462.	N : Alors il ↓faudra voir pourquoi euh si Livia (.) Non, mais Livia elle a 2 points !
463.	CH : Ah c'est le décalage, ouais !
464.	N : Ouais, ouais, c'est moi qui me suis trompé !
465.	CH : Et puis lui (.) attends tu n'as pas vu ! ((<i>CH remet en arrière</i>))
466.	N : Alors-
467.	CH : C'est Boris ?
468.	N : Non, Boris il est en rouge ! Ça c'est ↑Dimitri, qui l'a refait ! Donc Dimitri ((<i>NATHAN regarde dans sa grille</i>)) Tac (.) Pour moi, il n'arrive pas à se relever sans l'aide des mains, donc je lui ai mis 1 point ! Parce que

	le « Saut roulé », il a quand même une bonne hauteur ! Le « Saut roulé », ouais, il est en forme crapaud, mais il l'a compris, il est bien monté, il a roulé, il ne s'est pas complètement écrasé::: il n'arrive pas à se relever, je ne lui mets pas les 2 points !
469.	CH : ↓D'accord
470.	N : Boris- Boris là ((<i>NATHAN regarde dans sa grille</i>)) Ouais, ben là, je- il part aussi sans élan, donc je ne peux pas lui mettre 2 points ! Romuald, il est tout petit (.) il est fait, mais il est tout petit ! Donc je lui mets 1 point à Romuald, je pense ! ((<i>NATHAN vérifie sur sa feuille</i>)) Ouais, 1 point pour Romuald, c'est juste ! Et puis Cassandre, est-ce qu'elle l'a fait ou pas ?
471.	CH : Oui, °je crois
472.	N : ↑Oui voilà (.) Tac ! Hop ! Ouais, là aussi, il est tout petit ! Tu vois, le::: le mouvement principal il est compris, je mets le point ! Par contre, il n'est pas fait à la perfection, je ne mets pas les 2 points !
473.	CH : Ouais (.) ↑Bon, maintenant, rétrospectivement, maintenant en regardant ça ((<i>CH montre la grille officielle de la file</i>))
474.	N : Hum-hum
475.	CH : Euh::: est-ce que ça joue ! Enfin::: par rapport à, comment dire- le moment où tu mets vraiment 2 points ((<i>CH fait le geste de "barre haute" avec le bras</i>))
476.	N : Ouais
477.	CH : Donc là, le « Saut roulé », tu attends quand même::: qu'il soit beau, avec se relever sans les mains, etc.
478.	N : [Hum-hum]
479.	CH : Donc il y a quand même pas mal de critères ?
480.	N : Oui
481.	CH : Après, peut-être qu'effectivement tu ne mets forcément les mêmes critères pour tout le monde, hein ?
482.	N : Ouais
483.	CH : Peut-être que pour certains tu mets la barre là, d'autres tu la mets là ! ((<i>CH représente le geste des barres de deux niveaux avec les mains</i>)) Donc, il y a une sorte de différenciation ! Maintenant, est-ce que justement dans ce 1 point, on n'est pas un peu dans le- ouais, on va dire- il y a un peu de marge, quoi ! Il y a un peu de-
484.	N : [De différents:::]
485.	CH : de possibilités, tu vois ?
486.	N : Ouais:::
487.	CH : Parce que le fait de n'avoir que 2 points, est-ce que ce n'est pas quelque chose qui- qui- comment tu le:::
488.	N : Alors moi ça ne m'a pas gêné, parce que, si tu te souviens, les::: on est::: on avait plus de points, dans nos anciennes évaluations d'agrès !
489.	CH : Hum-hum
490.	N : Et du coup, on s'était rendu compte que sur un saut, à part si on était VRAIMENT habitué, mais::: si tu prenais les critères, alors par exemple tu mettais 3 points à l'élan, parce que tu voulais LE dynamisme, PAS toucher le tapis, LES deux pieds dans la toile ! Que tout d'un coup pour ton saut ben tu voulais-
491.	CH : Ouais
492.	N : ET la hauteur et ça et ça et ça (.) si tu te souviens, on a- et on avait décidé de ne FAIRE que 2 points ! C'était "loupé" "plus ou moins réussi" "réussi" !
493.	CH : Ouais
494.	N : Et je pense que ÇA, pour <quelqu'un qui n'a pas l'œil agrès>
495.	CH : Hum-hum
496.	N : C'est un peu plus facile ! Pour moi, ça devient très facile ! Du coup, parce que je sais ce qu'est un saut totalement réussi où je veux mes 2 points ↓°parce que je cherche la perfection entre guillemet ! Et puis les autres, ben voilà, "ben tu n'as pas la perfection, tu as 1 point !" Alors effectivement, entre::: "1 point je suis presque à 2" ou "↑1 point "ouh je l'ai eu à la raclette, je suis presque plutôt à zéro", il y a une grosse marge ! Mais c'est LÀ où justement, je vais avoir cette appréciation euh au sentiment, au <i>feeling</i> (.) euh::: je pense que le 2 points, avec du recul, c'est vraiment ceux qu'ils le font à la perfection ! Un ↑Thomas, je ne vais jamais lui mettre 2 points ! En tout cas sur un exercice comme ça !(.) Hum, je vais l'↑encourager parce que généralement ↓il aura plutôt zéro (.) ben je vais tout faire pour qu'il ait 1 point ! Mais je sais aussi que ce n'est pas possible qu'il ait 2 points !
497.	CH : Ouais
498.	N : Parce que ma- mon critère pour le 2 points, il::: l'a juste pas, il ne pourra jamais l'avoir ! Donc, c'est peut-être aussi pour ça que je suis plus sympa::: enfin, ouais, ouais, on va dire plus sympa, avec ces élèves ! Parce que je sais qu'ils ne vont pas TAPER le maximum de points ! Enfin, ils ne vont pas être en confrontation avec ceux qui diraient "Ah mais ↓comment ça se fait que Toni il a le maximum de points, comme moi" quoi !

499.	CH : ouais, il n'y a pas de rivalité ?
500.	N : Il n'y a pas rivalité, voilà !
501.	CH : Ouais, ok ! Et du coup ça passe ?
502.	N : Ouais
503.	CH : Ok, mais je dis ça, parce que c'est vrai que::: moi, je me pose la question quand même sur un « Saut extension » au niveau de la- si on mettait un coefficient difficulté- un « Saut extension », par rapport à un « Saut demi-tour »
504.	N : Ah ben il est m- il est plus facile !
505.	CH : Et un « Saut roulé » ! Et du coup, ça vaut le même nombre de points au final ?
506.	N : Ouais
507.	CH : Alors est-ce que::: en mettant par exemple- 2 points pour le- 2 points en jeu pour le « Saut extension » ! Et puis du coup, pour le « Saut demi-tour » ben ils valent 3 points ! Est-ce que ça ne permettrait pas justement de pouvoir un peu plus différencier ? De dire, voilà, « non là il a- » Ben typiquement un Thomas, il a quand même 1 point, parce que- par rapport aux progrès qu'il a fait, etc.
508.	N : Hum-hum
509.	CH : Par contre, il ne va pas assez haut et puis en plus il ne tourne pas assez ou en plus il n'est pas arrivé- tu vois ? Mais d'avoir plus de marge de manœuvre en ayant un peu plus de points, finalement !
510.	N : Alors ! Hihi ((<i>NATHAN sourit</i>)) euh::: je pense que tu as::: ben tu as raison ! On peut être beaucoup plus fin plus tu as de points, mais:::
511.	CH : Mais sans avoir forcément besoin de dire 1 point pour l'élan, 1 pour le saut-
512.	N : [Ouais]
513.	CH : Parce que ça, comme tu dis hein, peut-être que::: il y a plusieurs personnes qui m'ont dit la même chose- ARTHUR la même chose, sur le fait que quand tu as un saut, à moins de repasser la vidéo comme on le fait là-
514.	N : Ouais
515.	CH : ton cerveau n'arrive pas !
516.	N : [Ça va vite] ça va hyper vite !
517.	CH : [Mais par contre] si tu sais qu'un saut vaut 3 points-
518.	N : Hum-hum
519.	CH : est-ce que là, Thomas, en sachant que le saut vaut 3 points, tu lui aurais mis quoi ? 1 point ou 1 point et demi ? Ou::: tu vois ?
520.	N : Hum-hum
521.	CH : Est-ce que::: là, justement, ça ne donne pas plus de marge de manœuvre d'être plus juste aussi quelque part ? Parce que tu te dis, ben Lucas, peut-être que tu lui aurais mis 2 points !
522.	N : Ouais
523.	CH : Et puis, ben du coup, Thomas il a quand même 1 point, parce que c'est dur de mettre zéro point !
524.	N : Hum-hum
525.	CH : Par rapport au::: justement, à l'histoire du progrès !
526.	N : [Oui, oui]
527.	CH : Donc c'est plus, est-ce que ça empêche- enfin moi je me pose la question- mais est-ce que ça empêche de- parce qu'il y a 3 points- de se dire, ben sur 3 points, il est "Excellent" 3 points, il est "Bien" 2 points, il est "Suffisant" 1 point ? (.) genre, tu vois, un truc comme ça ? Ou euh::: ou il n'est pas terrible, ben en même temps il y a un progrès quand même, donc je valide quand même 1 point !
528.	N : Alors je pense que dès le moment que tu mets::: 3 points, même moi qui ai l'œil agrès, il y a un moment où je serais paumé, parce que::: il y a un moment où je me dirais "attends, lui, je lui ai mis ça par rapport à ça, mais:::" et plus tu rajoutes des critères, plus tu te dis "attends, alors ces critères ne sont pas bons" Parce que, comme tu dis, ben on ne va pas aller forcément les écrire-là ((<i>NATHAN montre la grille de l'établissement</i>)), mais ils sont dans ta tête !
529.	CH : Hum-hum
530.	N : Par rapport à ces 3 points ! Euh alors, ce critère- ((<i>NATHAN représente l'énumération avec les doigts</i>)) Je pense que ça va juste nous compliquer::: j'ai l'impression que ça nous compliquerait nous, l'évaluation ! Et du coup::: euh::: ben moi je regarde, quand je suis dans le doute, j'ai plutôt tendance à donner plus !
531.	CH : Hum-hum
532.	N : Et on aurait tendance à mettre tous plus et puis on va se retrouver de nouveau avec des élèves- ou::: ben qui se retrouvent avec des super bonnes évaluations ! Mais qui ne correspondent peut-être pas forcément à::: la réalité

533.	CH : Tu crois que tu mettrais plus ?
534.	N : Moi je pense que j'aurais- ↑si je suis coincé et que je n'arrive pas à voir tous les critères- quand j'ai un doute j'ai plutôt tendance à mettre plus !
535.	CH : Ouais, mais tu n'as pas forcément besoin des critères ! C'est-à-dire que tu sais juste que l'évaluation, l'exercice, il vaut 3 points ! Parce que c'est un exercice difficile !
536.	N : [Mais c'est::]
537.	CH : Ben typiquement comme euh::: aux anneaux, hein, l'évaluation des anneaux-
538.	N : Ouais
539.	CH : où tu fais le tour complet-
540.	N : Ouais
541.	CH : et tu dis que cet exercice-là il vaut 3 points ! Donc, il l'a fait, mais « il ne l'a pas très bien réussi alors je lui mets 1 point ! » Ou « il l'a fait mais bon à la fin il était un peu déstabilisé, mais il a quand même assez bien tourné donc je lui mets 2 », tu vois ?
542.	N : Hum-hum
543.	CH : C'est plus ce côté (.) tendance !
544.	N : Ouais
545.	CH : Plutôt que de dire « s'il n'a les bras tendus, ça fait 1 point de moins » (.) « s'il a les jambes fléchies, ça fait 1 point de moins ! » Peut-être moins::: voilà, d'avoir juste cette « fourchette » un peu plus large pour pouvoir tempérer « au milieu » en fait ! Et du coup, c'est vrai que dans cette évaluation d'anneaux, on a quand même ces exercices à coefficient !
546.	N : Ouais
547.	CH : Il y a l'exercice facile qui a 1 point ! La « Suspension mi-renversée » à l'arrêt ! Et puis il y a un « Balancé demi-tour » (.) enfin, un « Demi-tour » qui vaut quand même 2 points ! Donc il y a une espèce- et dans ces évaluations, on ne le retrouve pas ! Donc je ne sais pas si toi ça t'a-
548.	N : Alors moi, je pense que le « Mini trampoline » c'est quelque chose qui se passe tellement vite ! Tu vois, ce n'est pas comme si d'un coup le mouvement, tu peux l'arrêter, il est en l'air, il retombe !
549.	CH : Ouais
550.	N : Euh::: les anneaux, alors ouais ok, ils balancent tout ça- mais il y a quand même la- je ne sais pas, je trouve que c'est quand même plus facile à mettre plusieurs critères (.) ben par exemple, un exercice à la « Barre fixe » ou aux « Barres parallèles » ou aux « Anneaux » (.) que le « Saut » ! Le « Saut », ça va hyper vite et je pense que s:::i je mets- moi, je me pauserais avec les 3 points ! Et::: je serais (.) j'aurais l'impression d'être m:::oins <juste> ! Alors, peut-être que dans la globalité, le fait d'avoir plus de points, ce serait plus <fin> ! Mais je pense que je me perdrais et que j'aurais, comme je te l'ai dit, plutôt tendance à monter et à être moins::: moins juste ! Tandis que là, ben dans le fond, c'est <pour tout le monde> la même chose ! ((<i>NATHAN fait le signe des guillemets avec les doigts</i>)) alors effectivement on a vu, hein, ces petites différences, ces ↓décalages ou euh::: personnellement, à un certain moment je vais faire une différence ! MAIS::: tu- ouais, comme je dis, c'est "Très bien réussi", c'est "Réussi" enfin::: plus ou moins, ou "loupé" ! Et::: je pense que pour une évaluation qui est aussi rapide que le « Saut » c'est plus facile que de rajouter des points !
551.	CH : D'accord
552.	N : Moi je::: là, je pense que c'est pour nous, pour évaluer, parce que:::
553.	CH : Plus simple ?
554.	N : Ouais, plus simple, parce que, de nouveau euh::: ben si tu rajoutes des critères (.) il y en a un où tu n'es pas tout à fait sûr, tu vas lui faire refaire son saut (.) ça va reprendre du ↑temps ! Ça va::: moi dès le moment que tu me mets plusieurs critères, j'y réfléchis à ces critères !
555.	CH : Ouais !
556.	N : Donc
557.	CH : Ah mais c'est marrant parce que moi, je ne réfléchis pas comme ça, en fait ! Parce que je ne réfléchis pas en critères !
558.	N : Ouais
559.	CH : Je parle plus en « fourchette » comme tu dis, ben::: tu as mal quelque part (.) Ok tu as mal entre 0 et 5, tu as mal où ?
560.	N : Ouais
561.	CH : À 4, tu as très mal, à 5- Ou c'est plutôt 1 ou 2 ? Tu vois, c'est plus cette espèce de « barème » en fait, de se dire ben je suis plus proche du 3, mais pas tout à fait, donc je mets plutôt 2 ! Ou je suis plus proche du 0, mais bon, je mets quand même 1 parce qu'il a quand même progressé !

562.	N : Moi c'est une fourchette trident, il y a trois "loupé, moyen, réussi" Hahaha !!! ((<i>NATHAN fait le geste avec les doigts et rigole</i>))
563.	CH : Ouais sauf qu'effectivement, là on se rend compte quand même que des fois- alors je pense que chez toi c'est très fort le côté-
564.	N : [Ouais]
565.	CH : « je favorise l'élève qui a de la difficulté », comme un Thomas
566.	N : [Ouais]
567.	CH : Et du coup, ça ne va pas te poser- enfin ça- on va dire- le fait aussi peut-être que ça ne compte pas, que les élèves ne relèvent pas etc. Mais 1 point à Thomas >enfin il n'est pas là< mais 1 point à Thomas et 1 point à Lucas ((<i>CH fait un mouvement des bras pour montrer le côté subjectif</i>))
568.	N : Ou:::ais ! ((<i>NATHAN hoche la tête</i>))
569.	CH : [Voilà !] Est-ce que si tu les faisaient évaluer eux- tu vois, si eux se regardaient-
570.	N : Ouais
571.	CH : qu'est-ce qu'ils feraient avec ça ?
572.	N : Qu'est-ce qu'ils feraient ? Ouais
573.	CH : Est-ce qu'ils seraient d'accord avec ça ou alors pas ? Parce que ça pourrait être intéressant aussi !
574.	N : Hum-hum ((<i>NATHAN met la main au menton</i>))
575.	CH : Est-ce qu'en co-évaluation (.) avec toi-
576.	N : Mouais !
577.	CH : Là [le « Saut roulé » ?]
578.	N : Alors euh:::
579.	CH : Est-ce qu'ils prendraient le côté social aussi ou pas ?
580.	N : [Je:::] j'ai fait des co-évaluations- alors ça c'est::: on aurait pu regarder, mais avec d'autres classes que tu n'as pas filmé-
581.	CH : Ouais
582.	N : quand j'avais des blessés ! Et euh::: on était assez juste ! C'était aussi sur du saut ! Je me demande si ce n'était pas pour une évaluation de 11e, ↓du « Renversement » ou un truc comme ça ! Si ça t'intéresse, je peux aller- je peux aller rechercher !
583.	CH : Ben on peut en reparler une fois, ouais, pourquoi pas !
584.	N : Et puis j'avais mis euh ce que l'élève avait mis plus ou moins par rapport à::: à ce que moi j'avais mis ! Mais euh:::
585.	CH : Là on peut- à part ça, c'est intéressant pour l'autoconfrontation croisée !
586.	N : Ouais
587.	CH : Parce que tu vas la faire avec SERGE et du coup, lui il ne fait pas- il n'a jamais fait de co-évaluation ! Donc ça peut être intéressant d'en parler à ce moment-là, du retour que tu as pu avoir !
588.	N : [De regarder- ah alors faudrait que je regarde si du coup-]
589.	CH : Même si ça ne concerne pas forcément-
590.	N : Ouais, les moments filmés !
591.	CH : voilà, exactement ! Ok bon ben écoute, merci !
592.	N : De rien, c'est bon pour toi ?
593.	CH : Euh ouais, j'avais juste une dernière question, mais c'était par rapport à l'échauffement, tu fais toujours l'échauffement comme ça ou c'était parce que c'est une évaluation ? Dans le sens autonomie sur l'échauffement ?
594.	N : Euh::: alors ça dépend ! Non, alors mes premiers échauffement, c'est moi qui vais leur montrer un peu le squelette de l'échauffement, donc comme on dit avec le:::
595.	CH : Les premiers mois ?
596.	N : Ouais, cardio::: d'abord on commence par du cardio ! ((<i>NATHAN relate ce qu'il explique aux élèves concernant le rôle de l'échauffement</i>)) Et puis ben LÀ, j'estimais que vu ce qu'on avait déjà fait sur les autres leçons:::
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

O. Étude de cas : DORIS

DORIS EC 20170914 - 146TP

1.	CH : Voilà donc euh::: raconte-moi, enfin dis-moi un petit peu comment tu vois un peu cette année par rapport à cette classe (.) euh::: comment tu penses organiser un peu ces évaluations ou euh::: ouais !
2.	D : Euhm::: ce que je vais essayer de faire, c'est un peu anticiper ! Un peu anticiper euh::: par exemple pour l'évaluation de Coordination, essayer d'en mettre- de mettre un peu de coordination dans les échauffements (.) depuis le début de l'année
3.	CH : Ouais et puis pourquoi ? Parce que::: par rapport à l'année passée, c'est une- ?
4.	D : Ben::: Ouais, c'est quand même un- ((DORIS soupire)) Comment dire- ouais, je ne sais pas, je pense que ça fait plus sens euh::: quand ils arrivent à l'activité ! Ils connaissent un peu, c'est peut-être aussi plus facile euh::: de commencer euh::: ce cycle-là- enfin, c'est::: ouais, ce moment-là !
5.	CH : Parce que là tu parles de quoi, tu parles de:::
6.	D : Par exemple- Ouais, exactement- alors essayer de faire euh::: un peu plus de::: par exemple, la « Corde à sauter », c'est facile pour faire pour les échauffements (.) essayer de les entraîner un petit peu, qu'ils aient déjà vu, euh, l'équilibre pour le dribble et ben, par exemple au Tchoukball, pouvoir faire une fois l'exercice avec les ballons de Tchouk ! ça amène au Tchoukball et ça amène pour préparer ça !
7.	CH : Hum-hum
8.	D : J'aimerais essayer de::: dans mes échauffements surtout, d'amener plus de choses (.) soit de préparer un peu la suite, soit de leur parler plus euh::: théorie, sur les muscles, sur euh::: aussi amener déjà maintenant les principes de renforcement, échauffement, stretching etc.
9.	CH : D'accord
10.	D : J'aimerais essayer-
11.	CH : Parce que là, en fait, tu es arrivée à cette décision par rapport à quoi ? Justement, parce que c'est, c'est, c'est- parce que tu l'as fait l'année passée, hein, j'étais venue voir, et du coup- ?
12.	D : Ben ce n'est pas forcément par rapport à ça ! Mais c'est::: euh::: peut-être quand on a parlé des 11e, de faire un peu la théorie-là, sur les muscles, etc.
13.	CH : Le quizz, là, enfin le:::
14.	D : Exactement, le quizz- me dire que ça ben je pouvais leur en parler toute l'année (.) mais ce que je fais en fait ! j'en parle gentiment, mais::: de faire régulièrement- parler des muscles euh::: leur amener un peu des trucs théoriques, comme ça, pendant les échauffements et puis après, je me dis ben pourquoi pas aussi euh::: amener déjà les choses euh pratiques pour euh::: gagner un peu de temps ! ! Ce n'est pas par rapport à ce que j'ai fait l'année passée, parce que ça c'est, assez chouette à bosser et puis ça va assez vite et puis c'est assez facile à mettre en place ! Mais je trouve que::: pour les échauffements, on a le temps de::: rajouter 2-3 combines et puis ça fait peut-être un suivi et puis ça leur donne peut-être du sens quand on arrive à cette évaluation ! Pas tout d'un coup d'arriver et puis dire "Bon, évaluation de coordination euh::: on travaille maintenant 3-4 leçons ça !" Alors qu'ils bosseraient plus (.) ça resterait plus pour eux de bosser euh::: à long terme, quoi !
15.	CH : Donc tu penses diversifier un peu les::: justement, les exercices et pas cloisonner à ça uniquement, mais ouvrir un tout petit peu, c'est ça ?
16.	D : Ouais ! Ouais, les faire travailler euh petit à petit, quoi, sur la longueur alors après ça va pour la coordination, ça va euh::: pour euh- notre évaluation, c'est 10e hein ? Renforcement euh::: le truc d'échauffement, là ! ?
17.	CH : Euh::: l'échauffement c'était 9e, sauf erreur !
18.	D : Enfin bref, faire un peu à tous !
19.	CH : Peut-être une continuité en 10e, je ne sais plus ce qu'on avait-
20.	D : Il me semble qu'il y a quelque chose aussi en 10e un peu::: je ne sais pas si c'est une évaluation, mais il doit y avoir quelque chose-
21.	CH : Oui, on l'a mis dans le programme, mais après est-ce qu'on a mis une évaluation, j'ai un doute-
22.	D : Je l'ai vu avant, mais je ne sais plus si c'est 9e ou 10e ! Ouais, mais de toute façon, c'est la même idée pour les 9e aussi, de::: voilà d'intégrer un peu des trucs euh::: chaque leçon !
23.	CH : D'accord (.) et là, tu as déjà commencé un petit peu dans cette optique ?
24.	D : Euh ::: ben pas pour la coordination ! Mais par exemple, là, quand on commence les échauffements (.) les échauffements des articulations- bon maintenant je fais chaque fois les muscles ! Pour que::: en fait, voilà, en début d'année, ils connaissent les muscles principaux et puis qu'après ça leur reste !
25.	CH : Ouais, donc tu fais quoi concrètement, tu::: ?
26.	D : Baah::: rien je discute avec eux quand on- quand on fait l'échauffement, je pose des questions "Qu'est-ce que c'est que le muscle ? Euh::: Est-ce que vous connaissez d'autres muscles ?" Ouais, un peu parler agoniste-anagoniste (.) euh::: et puis après quand je ferai un petit peu aussi les- les- la condition physique, et ben aussi

	revoir les muscles, et puis que eux trouvent des exercices, qu'ils relient à::: le muscle travaillé au muscle où on va faire du stretching etc.
27.	CH : D'accord, ok. Ouais, ça marche, et puis par rapport à celle-ci (<i>CH parle de l'évaluation cantonale de Coordination 10e *</i>)), tu vas ::: enfin, tu vas la faire à quel moment à peu près ?
28.	D : Euh ::: celle-là, je::: avant Noël, je pense ! je ne sais plus quand elle est notée, mais::: je pense, ouais, entre la rentrée d'octobre et puis Noël.
29.	CH : Ok ça marche (.) euh:::
30.	D : Pour les jeux ?
31.	CH : Ouais, les jeux
32.	D : Ouais, pour les jeux euhm::: j'aimerais essayer de faire plus de jeu ! Plus de::: jeu final !
33.	CH : En forme globale ?
34.	D : Ouais ! Forme globale ! Parce que moi je fais souvent échauffement, exercices, tagadagadak ! Et puis j'ai mon programme et puis je suis::: et puis à la fin ben::: je n'ai jamais assez de temps pour le jeu (.) donc je pense que c'est frustrant pour eux (.) Et puis, du coup , essayer de faire plus de jeu et peut-être euhm::: essayer maintenant de commencer par du jeu (.) d'intégrer des exercices et de finir par du jeu !
35.	CH : Ok !
36.	D : ça je vais changer (.) pas::: forcément à cause des évaluations, quoique je trouve que cela va bien avec, puisque que là, euh::: (l'évaluation cantonale jeux 10e*) on évalue le jeu, pas la technique- Enfin, ouais, c'est plus basé sur le jeu, donc je pense que::: pour l'évaluation c'est bien ! Et puis je vais essayer de faire ça euh::: pour faire une, pour voir une autre façon de faire que technique-technique et puis on finit par un peu de jeu !
37.	CH : Ouais !
38.	D : Je vais essayer qu'ils apprennent plus en jouant beaucoup, qu'en faisant des petits exercices où finalement est-ce que ça sert à quelque chose ?
39.	CH : D'accord ! Et puis, justement, le::: de fonctionner très technique, euh:::, c'était un choix avant (.) par rapport à quoi ? Donc le fait que tu fonctionnais justement sur une approche plutôt euh::: ben exercice puis on aboutit au jeu, c'était- ?
40.	D : Ou:::ais, je ne sais pas ! (.) Je ne sais pas pourquoi je faisais ça ! J'ai toujours vu ça en cours (.) enfin, c'est ça, ou si c'est parce que::: au volley euh::: on fait ça ! Exercices (.) on finit par du jeu (.) ou:::
41.	CH : C'est des références, en fait à::: ?
42.	D : Ouais, je ne sais pas (.) Bon, je fais toujours un petit jeu d'échauffement, mais qui n'est pas::: le jeu forme finale euh::: un peu remodelé ! C'est des petits jeux euh::: ouais, des petits jeux d'échauffement, quoi ! Et puis là, je vais essayer de faire plus du jeu !
43.	CH : De rentrer dans la forme vraiment finale entre guillemets ?
44.	D : Ouais ! Exactement !
45.	CH : Ok (.) Et puis ça, tu as déjà réfléchi un petit peu à- justement- comment tu vas t'y prendre sur la::: ben la mise en place ? Je ne sais pas si tu as déjà commencé peut-être, sur le- ?
46.	D : J'ai::: non, pas vraiment commencé ! Mais euhm::: Ben hier, au- j'avais l'atelier Handball, là, et puis justement lui (<i>DORIS parle de l'intervenant externe qui donnait l'atelier Handball aux journées cantonales EPS</i>)), il ne faisait que de dire ça ! Du jeu (.) de l'attaque, du jeu, pour qu'il y ait des buts, pour que les élèves soient au taquet de ça ! Donc ils aiment ! Et puis, ben effectivement, tu commences sur des petits terrains euh::: des formes simplifiées, après tu fais quelques éléments techniques et puis après tu repars sur le jeu final ! Et puis ça euh::: je trouve vraiment bien ! Alors je le faisais, mais pas beaucoup ! Et ça j'aimerais essayer euh::: essayer de faire euh, systématiquement ! Mais c'est vrai que tu ne peux pas faire la forme finale, la technique, la forme finale (.) il faut quand même trouver des- des::: ouais, par exemple du Tchouk, mais::: modeler d'une façon où ils touchent plus la balle ou c'est un peu différent ou::: ils bossent quand même un petit point technique, mais:::
47.	CH : Et puis ça, tu vois comment t'y prendre ? Si on prend l'exemple le Tchouk, par exemple, tu vois déjà comment, comment faire où::: il faut que tu creuses euh::: ?
48.	D : Ouais::: il faut que je creuse, mais je pense que, simplement en modifiant la grandeur des terrains, le nombre d'élèves, euh::: en mettant euh::: au début que quelques règles euh::: ou- Ouais, je n'ai pas vraiment réfléchi, mais::: mais en essayant de jouer euh::: plus petit terrain, moins contre moins ! Qu'ils touchent plus de balles, je pense que c'est surtout ça qu'il faut faire euh::: le jeu du début et puis qu'ils touchent pas mal de balles (.) Pour euh::: progresser si on fait moins technique.
49.	CH : Ouais ! Les élèves, tu ressentais justement- enfin ils l'exprimaient ce côté un peu euh::: ?
50.	D : Non, ils l'expr- pf:::, ils ne l'exprimaient pas, mais c'est clair que::: ils ont moins de plaisir à faire leurs petits exercices techniques que::: à faire du jeu, quoi !
51.	CH : Ouais ! Mais voilà, c'est plus toi, un ressenti ?
52.	D : Ouais ! C'est pour moi un ressenti ! Et puis toujours, j'étais frustrée à la fin, que j'aie fini les exercices et puis il reste 5 minutes, alors on joue vite, on fait vite des équipes, on joue euh::: quatre minutes ! Donc ça euh::: ouais, il faut que je fasse moins de technique pour pouvoir plus jouer à la fin (.) et puis essayer de trouver des jeux du début, qui les fassent progresser parce qu'ils touchent beaucoup de ballons

53.	CH : Ouais, d'accord ! Et puis, si je prends l'exemple alors de l'évaluation de Tchoukball, parce que, justement, c'est vrai que::: ben c'est une des évaluations prévues au premier semestre ! Euhm ben est-ce que tu as déjà pensé à comment- comment on va finalement euh::: tu vas t'en sortir avec cette évaluation ? Est-ce que tu vas la garder telle qu'elle est ou est-ce que tu vas justement euh::: changer quelque chose ?
54.	D : Ben::: pf::: c'est clair que, du coup, elle ne sera pas tellement euh::: ce n'est pas tellement une forme jouée, l'évaluation de Tchouk qu'on a en 10e ! Donc c'est clair que ce n'est pas::: terrible pour la- la direction où je veux aller ! Mais pf::: J'ai pas tellement réfléchi, en fait ! Je vais la faire::: parce qu'on l'a mise (.) enfin c'est un test commun, donc je vais la faire, mais c'est sûr que::: je ne sais pas- ouais, je n'ai pas réfléchi ! Je vais la faire, ça c'est sûr, après est-ce que je fais une::: une petite évaluation euh qui compte ou qui ne compte pas sur le Tchouk jeu ? Pour qu'ils aient aussi euh::: une- un retour sur leur- sur le jeu, quoi ! Ouais !
55.	CH : Un peu sur le modèle euh::: ?
56.	D : Ouais, exactement ! Ouais ! (.) Et puis ben, pour préparer cette évaluation, ben les::: exercices (.) techniques du::: de l'évaluation, ben les intégrer aussi aux leçons (.) petit à petit, justement aussi::: euh, pour pas tout d'un coup- avant je faisais euh "On fait du Tchouk-" et puis tout d'un coup, ben voilà, pendant deux leçons, on prépare l'évaluation, ils voient les exercices qui sont nouveaux et puis on fait cette évaluation ! Là aussi, essayer d'intégrer assez tôt euh::: ces exercices comme ça, sans leur dire que c'est l'évaluation, pour qu'après ça donne un sens (.) que cette évaluation donne un sens !
57.	CH : Ouais, d'accord ! Donc qu'ils voient à quoi servent les différents postes ?
58.	D : Exact ! Ouais:::
59.	CH : Ouais ouais, ça marche (.) Ok ! Et puis, autrement par rapport à::: d'autres euh::: parce que dans le programme d'établissement, on avait (.) le Foot ! C'est juste, hein ?
60.	D : M::: 10e on a-
61.	CH : On avait gardé le Foot ! ? (.) L'évaluation de::: qu'on avait décidé de faire en::: ici en collectif ((CH montre l'évaluation de Football dans le recueil d'évaluations cantonales)) il me semble que c'était celle-là ou c'était le Volley ?
62.	D : Oui je crois que c'était Foot (.) Moi j'ai fait euh::: ce n'est en tout cas pas Handball-
63.	CH : Non, Unihockey, je ne crois pas !
64.	D : Ouais, c'est Foot ! Oui, c'est Foot (.) J'ai fait avec mes élèves l'année passée (.) en 10e !
65.	CH : Et puis ça, ça te convient ? De::: tu as fait- donc tu l'as testée l'année passée ?
66.	D : Je l'ai faite ouais !
67.	CH : Et du coup ? ça te::: ça se passait comment ?
68.	D : Ben::: je crois que ça s'est bien passé, parce que::: Football (.) ((silence, DORIS tourne les pages)) Ben déjà il n'y a que trois points à regarder (.) entre guillemets "que" ! Euh::: non mais je trouve que la formule est bien, de faire du 3/3, comme ça tu n'as pas beaucoup d'élèves à regarder (.) c'est facile à faire parce qu'il n'y a pas de gardien, donc tu ne dois pas encore t'occuper du gardien (.) c'est une demie salle, donc les autres peuvent faire autre chose (.) donc je trouve assez simple ! Et puis après euh, c'est clair que::: évaluer le comportement de jeu, c'est plus difficile qu'évaluer un parcours technique::: mais que finalement la grille elle est assez simple, je trouve !
69.	CH : Et tu t'y étais prise comment ? Comment tu as fonctionné pour cette évaluation ? C'était un jour précis ou est-ce que tu as fait plusieurs fois ?
70.	D : Ouais (.) justement, ouais, j'ai fait euh::: non je crois que j'ai en deux leçons::: en 2 leçons (.) je::: l'équipe savait que je les regardais (.) ils jouaient (#4) et puis les autres faisaient autre chose dans la demie salle, ouais ! ((silence DORIS réfléchit)) Mais::: de nouveau, je n'avais pas fait beaucoup, euh, de 3/3, je n'avais pas bien préparé l'évaluation (.) Ils ne connaissaient pas forcément très bien cette forme (.) J'avais peut-être fait une fois avant, puis après l'évaluation (.) et puis là, ben je me dis aussi euh::: vu que le but ce sera de les faire jouer beaucoup, et ben de pas mal faire ce genre de jeu, où ils touchent plus de balles parce qu'ils jouent du 3/3. Donc je pense qu'ils vont plus le faire avant et puis, euh::: si j'y arrive, peut-être (.) les::: regarder sur plusieurs fois (.) et pas que sur un match de 5 minutes euh::: comme j'avais fait, parce que j'étais à la bourre, c'était la fin etc.
71.	CH : Ouais (.) parce que là, justement, après les::: au moment- enfin- de l'évaluation euh::: tu as pu voir tout le monde, plus ou moins de manière égale- on va dire- ou il y a quand même des élèves euh où c'est plus ?
72.	D : Pf:::, égal, pas, parce que je pense que tu as des élèves, tu sais qu'ils sont très bons au Foot, donc tu::: regardes un tout petit moment et puis tu sais que de toute façon c'est très bon, très bon et très bon et puis qu'ils ont le max de points !
73.	CH : Ouais (.) Donc tu es quand même influencée un peu parce que tu avais vu avant ?
74.	D : Oui, on est de toute façon influencé par ce qu'on voit avant-
75.	CH : Tu as pris en compte quand même ce que::: ce qu'ils potentiellement étaient capables de faire ?
76.	D : Ouais ! Je crois qu'on sait quand même (.) on les voit assez jouer pour que::: et puis je pense que c'est plutôt les élèves qui sont un peu moins bons ou moyens (.) et puis tu regardes bien ce jour-là pour voir euh:::
77.	CH : Et puis ça tu le leur dis ou c'est implicite ? Dans le sens où tu, tu vas::: au moment où tu évalues, tu leur dis "Ben voilà, on va faire l'évaluation, mais effectivement euh::: je vais, je tiens compte aussi de ce que vous avez montré durant les autres cours" ?

78.	D : Je ne tiens pas compte de ce qu'ils::: pf::: non je ne leur dis pas ! Après, je regarde vraiment ce qu'ils font sur le moment ! Mais par exemple (.) Ouais, ouais je tiens quand même compte ! ((<i>sourire</i>))
79.	CH : (Rires)
80.	D : C'est vrai ! Haha ! ((<i>silence</i>)) (.) Ouais, je tiens compte, oui et non (.) plutôt vers le positif (.) parce que quelqu'un euh::: un très bon qui fait- qui se loupe, et ben je sais qu'il est très bon, je vais lui mettre des points (.) tandis que::: celui qui a été nul, enfin, pas nul, mais qui a beaucoup de peine, pendant toutes les leçons et puis là, il fait un super match, ben je vais lui mettre les points qu'il mérite ce jour-là ! Tout en sachant que, les autres leçons, il n'était pas aussi bon et puis que::: il avait de la peine.
81.	CH : Ouais, plutôt pour renforcer positivement ?
82.	D : Ouais, je pense que c'est plutôt euh::: ouais, ça renforce positivement ! Mais c'est quand même le- le résultat du jour-même !
83.	CH : Ouais (.) d'accord, ok ! ça marche ! Autre chose par rapport à cette évaluation autrement euh:::
84.	D : Des jeux, tu dis ?
85.	CH : Ouais ou::: enfin par rapport à celles que tu as pu vivre et puis justement (.) celles que tu as pu vivre et puis- du coup- qu'est-ce que tu vas changer ? Ben tu m'as dit, hein, que tu allais::: orienter plus sur la forme globale pour automatiquement arriver plus sur une forme comme ça ((<i>CH montre l'évaluation cantonale de Jeux 10e *</i>)) que l'année passée où:::
86.	D : Ouais, plus en faire du coup euh::: en début de leçon !
87.	CH : [Les préparer un peu plus à ça] Euh::: Badminton, tu n'as pas::: tu n'as pas, enfin::: tu n'as pas fait hein ?
88.	D : Non !
89.	CH : Et puis Volley, du coup, l'évaluation de Volley l'année passée ?
90.	D : L'évaluation de Volley, je n'ai pas eu le temps ! Non::: c'était en fin d'année, là, j'ai pas::: on en a fait, pas mal, mais euh::: non je n'ai pas évalué
91.	CH : Parce que là, la consigne, c'était::: oui, nous on avait décidé, bon ça c'est un peu hors euh::: mais on avait décidé de faire l'un ou l'autre, hein ? Et du coup (.) Ouais, enfin, à B. (nom de l'établissement de DORIS), on avait décidé de faire le Foot
92.	D : Oui, sur cette manière ((<i>DORIS montre le recueil</i>)) (.) et le Volley, on le faisait (.) euh:::
93.	CH : En 11e ? Ou bien on faisait quand même la technique ?
94.	D : On a ::: en 10e, mais tu sais (.) Ouais, la technique que je devais changer et qu'on n'a pas changé et au final, on ne l'a pas fait ! Du coup, il faut que je change cette année !
95.	CH : Ouais ! Et là, par rapport à cela justement, comment tu vois les choses ?
96.	D : Pour l'évaluation de Volley ?
97.	CH : Ouais
98.	D : Ben::: je vais, j'aimerais que ce soit un truc joué ! Mais qu'il soit plus::: facile que ça ((<i>DORIS montre l'exercice de l'évaluation cantonale</i>)) Enfin, un peu::: ouais, je vois un peu un truc euh::: pas sur la technique, comment ils font le geste, mais sur le résultat (.) je ne sais pas, dans le genre, tout simple, ils doivent faire euh::: qu'est-ce que je me suis dit ? (.) manchette, le bloqueur bloque ((<i>DORIS frappe dans les mains</i>)) (.) il lance, l'autre passe, nananana ! Et puis qu'ils regardent que ça tourne et puis que ça aille au bon endroit ! Donc tu ne regardes pas euh::: avant on disait "les bras tendus, le pied droite devant, nanana !" et puis maintenant, tu::: c'est plus l'efficacité ! Même euh::: ouais, mes copines qui ont fait euh::: le JS il n'y a pas longtemps, volley JS 2 ou je ne sais pas lequel ! Ils disaient "Maintenant, tu n'apprends plus que tu dois faire gauche, droite, gauche (.) tu le dis, mais si quelqu'un attaque super bien en faisant un droite-gauche-droite, et ben il faut le laisser, il ne faut pas changer » euh::: Et là, ben je pense aussi, on en parlait pour le::: « Tir en foulée », celui qui a le mauvais pied devant, qui fait du mauvais pied, mais qui arrive tous ses « Tirs en foulée » (.) pourquoi le::: lui enlever des points ou lui mettre une évaluation moins bonne, que celui qui fait juste et puis qui- qui arrive moins bien, quoi !
99.	CH : Ouais
100.	D : Donc essayer de faire un truc euh::: ouais, je ne sais pas (.) plus facile que du jeu, une forme simplifiée de jeu ! Et puis le but c'est d'être euh::: que le ballon euh::: aille sur l'autre personne, quoi (.) ne tombe pas par terre !
101.	CH : Et du coup, avec (.) bon ben là, je pense que tu n'y as encore pas réfléchi, mais avec euh, justement, le barème des points ? Euh::: parce que c'est vrai que::: ben::: bon là, il y a un barème pour nous (.) Du coup, si on prend les- les formes ici pour le- les « Jeux de renvoi » euh::: je ne sais pas, tu vois comment- tu vois comment ça peut::: ?
102.	D : Pour l'évaluation- ouais, tu dis ? Ben il faudrait évaluer la « Manchette », la « Passe » (#4) ((<i>DORIS réfléchit</i>)) Donc la « Manchette » euh::: le but (.) pour que ce soit efficace, c'est de toute façon la même chose, là " <i>Se place- se place pour défendre avec efficacité</i> ", ben c'est la même chose (.) il y a le déplacement euh::: ouais, je ne sais pas ! le but c'est que ça arrive au bon endroit, en tout cas, ça c'est sûr !
103.	CH : Que le ballon arrive au bon endroit ?
104.	D : Ouais ! Exact !
105.	CH : Mais là, justement, alors où mettre ça ? Ben par rapport à ces:::

106.	D : Mais bon, l'évaluation de Volley 10e, ce n'est pas avec ça ?
107.	CH : Non ! Mais::: non, non, ben alors après::: enfin entre guillemets, on devrait, hein !
108.	D : Mais alors pourquoi on ne le fait pas ?
109.	CH : Ben je ne sais pas ! C'est vrai que ce serait nettement beaucoup plus simple (.) enfin je dis ça:::
110.	D : Mais parce que nous, à l'interne, euh::: le Volley, on le fait sous forme jouée en 11 ^e (.) notre évaluation !
111.	CH : Ouais, mais::: c'est vrai qu'on devrait (.) si on oriente- parce que si on oriente dans l'optique jeu- enfin moi, je me dis qu'il y a celle-ci qui est en optique jeu ! Après, c'est du deux contre deux, alors voilà- on pourrait très bien imaginer de faire ça ! Et puis si on-
112.	D : Et puis l'évolution c'est du quatre contre quatre ?
113.	CH : Ouais (.) quatre contre quatre où on évalue plus le côté euh::: le côté « Arbitrage, comportement de jeu, fair-play » etc. où il y a vraiment le côté autonomie, en fait ! Parce que là, on ne regarde pas du tout le::: le côté technique, c'est vraiment que le côté euh::: "je suis capable de jouer avec mes camarades dans le respect des règles et dans le respect du:::" Voilà !
114.	D : Mais nous, notre truc c'est qu'on (.) le Volley, on met (.) on a une évaluation et « Arbitrage » et « Jeu » ! Donc c'est pour ça qu'on voulait garder le jeu sinon il nous manquait une évaluation !
115.	CH : Ouais (.) mais du coup, c'est vrai que là il y a:::
116.	D : Ben du coup 10e, ouais, jeu euh::: peut-être deux contre deux et puis, c'est clair que::: quatre contre quatre avec terrain plus grand (.) c'est pas forcément plus grand, oui ! Dimensions du terrain (.) ou simplement jeu, mais tu as le droit de bloquer la 2e ! Tandis que::: en 11e, ben c'est jeu normal ! Tout simplement !
117.	CH : Ouais, il faudra voir effectivement euh:::
118.	D : Parce que moi, je voyais aussi assez un truc joué (.) « manchette », « passe - passe » (.) et quitte à, si tu veux faire bloquer une balle, ben celle du- du passeur ! Donc après, ils savent « manchette » euh::: « lancer ballon » et « passe » ! Cette histoire de lancer le ballon, c'est aussi bien à apprendre, parce que les gamins ils ne savent pas lancer correctement un ballon !
119.	CH : M::: ((CH acquiesce)) Et ça, c'est vrai que moi j'ai fait le::: là je sors aussi du cadre, mais::: j'ai fait le jonglage hier ! Et c'est vrai que::: ils disaient ben on devrait, quand on fait du jonglage, beaucoup plus axer sur le lancer que sur la réception ! Et c'est vrai que souvent, on axe sur la réception (.) c'est pas celui qui a mal lancé, c'est celui qui n'a pas réussi à rattraper ! et euh::: le fait de simplement lancer un ballon en l'air, bon ben on le voit, hein, quand ils lancent le ballon en cloche, ils ont énormément de peine avec ça (.) il y a mille exercices avec différents ballons ou simplement apprendre à lancer::: déjà avant de savoir simplement rattraper, quoi ! Donc avant de savoir faire une « manchette », faut déjà arriver à la lancer correctement pour qu'ils puissent faire une « manchette » correctement, et ainsi de suite !
120.	D : Complètement !
121.	CH : Et donc c'est vrai (.) ça pourrait être intéressant justement d'orienter plus le::: l'évaluation de Volley sur ça-
122.	D : Et puis de compter ce lancé, je trouve, enfin le- qu'il soit dans l'évaluation !
123.	CH : Ouais !
124.	D : Et puis c'est quand même du jeu, sauf qu'ils doivent bloquer la 2e ! Et puis après, ben tu as une équipe qui va bien, ils bloquent pas, et puis euh::: et puis aussi différencier les niveaux comme ça !
125.	CH : Mais là c'est toujours toi qui t'occupes de ça ?
126.	D : Ouais, je dois faire ça et puis je dois faire la danse ! Faut que je regarde avec toi aussi !
127.	CH : Ouais, la danse il faut qu'on regarde !
128.	D : Ouais
129.	CH : Ça marche, bon (.) ok ! Et puis du coup, euh::: autre évaluation 10 ^e (.) euh, ben les agrès ?
130.	D : Ouais !
131.	CH : Tu::: repars sur le- sur les anneaux ?
132.	D : Les « Anneaux », ouais ! Oui, bon ça euh ouais, ça je ne vois pas tellement euh::: je ne me suis pas plongée dedans, mais je ne vois pas- je trouve qu'il n'y a pas mille façons de faire autrement que::: celle que je fais où tu introduis les éléments petit à petit et puis qu'après ils choisissent, quoi !
133.	CH : Ouais !
134.	D : C'est « Anneaux » et puis l'autre c'est « Salto », hein ?
135.	CH : Ouais !
136.	D : Ouais (.) et puis ben « Salto » euh::: enfin ouais, « agrès » je ne vois pas tellement comment changer, tu ne peux pas tellement introduire euh::: dans tes autres cours, euh::: (#4) des éléments d'agrès, quoi ! Tu pourrais un peu du gainage, tu pourrais un peu euh::: tu pourrais faire deux-trois roulades, mais::: ((toussé)) ça ne va pas très bien avec les activités qu'on fait euh::: que ce soit du « Jeu », que ce soit de la « Coordination », que ce soit du « Saut en hauteur » ! Ouais, tu vas pas tellement faire deux-trois roulades par-ci par-là et puis euh::: il n'y a pas mille trucs, quoi !
137.	CH : Ouais, ça marche ! Donc après, pour l'instant tu- tu continues comme ça ?
138.	D : Hum-hum

139.	CH : Ok et puis (.) Euh ::: si je prends un exemple peut-être plus proche, pour le « 12 minutes » ? Est-ce que là, tu as- tu fonctionnes de la même façon ou est-ce qu'il y a des choses qui ont changé, cette année dans la- aussi dans les::: au niveau réflexion, je ne sais pas, est-ce que tu as- ?
140.	D : Non il n'y a pas grand-chose qui a changé. Il y a une chose que j'ai essayé de faire, mais est-ce que j'ai essayé avec eux ? (.) Je n'ai pas essayé avec eux, parce que je n'ai pas refait en salle (.) Mais euh::: je n'ai pas encore fait beaucoup d'« Endurance » avec eux, je crois ! ((<i>sourire</i>)) Euhm::: j'ai essayé un truc (.) de faire courir euh deux minutes, marcher une minute (.) un nouveau truc ! Je me demande euh::: que je n'aurais jamais fait avant- et je me demande si pour les plus faibles, ce n'est pas une bonne idée de commencer comme ça ! Mais je ne crois pas que j'ai fait avec eux:::
141.	CH : D'accord, et puis avec ceux avec qui tu as fait, l'impression ?
142.	D : Ouais ! (.) Et ben::: je pense que c'est pas mal pour ceux qui sont::: assez faibles ! C'est ma belle-soeur qui me dit "Ah j'ai commencé à courir !" et puis elle a un programme où, justement, elle- elle court, je ne sais pas, quatre minutes, après elle peut marcher deux et puis la fois d'après, elle court cinq et puis elle marche une- ou je ne sais pas, c'est vraiment progressif ! Et ben "pour moi qui suis nulle en course, je sais que je ne vais jamais réussir à courir 20 minutes, et ben ça ça, me convient et puis euh::: je::: c'est moins euh::: je baisse moins les bras en faisant comme ça !" Du coup, je me suis dit « Ah ben, je vais peut-être essayer de faire (.) un peu avec ceux qui sont plus faibles !"
143.	CH : D'accord, donc tu vas le tester ces prochains temps ?
144.	D : Ouais ! Après à réfléchir, parce que ceux qui sont bons, ben c'est frustrant de marcher- donc euh::: je vais regarder, ouais, gentiment euh::: si je peux intégrer ça un peu euh::: en faisant deux niveaux (.) En tout cas, j'ai fait ça avec les 9e ! Après je ne sais pas si je vais faire ça avec les 10e, parce que::: parce que- je les ai eu l'année passée cette classe et puis je crois qu'ils ont::: tous réussi (.) donc je ne me vois pas euh::: ouais, maintenant que j'y réfléchis, je ne pense pas que je vais leur faire faire ça ! Mais pour les 9e, j'ai fait et puis je pense que c'est pas mal ! Pour les premières leçons
145.	CH : Ouais (.) ok ! D'acc- bon merci ! Autre chose à:::
146.	D : Non ! ((<i>rire</i>)) pour l'instant ! Merci à toi !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

DORIS ACS1 Saut en hauteur 10^e ** 20171207 - 453TP

Contexte

Cet ACS1 porte sur l'évaluation de Saut en hauteur 10^e ** réalisée le 1^{er} décembre 2017. La leçon filmée concerne l'évaluation technique de « Saut en hauteur », car le concours a été effectué lors de la précédente leçon sous la supervision d'un remplaçant. Trois leçons d'entraînement ont été réalisées avant le concours. Il s'agit donc de la 5^e leçon consacrée au « Saut en hauteur ».

Lors de l'échauffement, DORIS propose des exercices de coordination et de renforcement avec différents ballons (foot et basket). Puis, en parallèle à l'évaluation technique de Saut en hauteur (activité principale), les élèves jouent au Football sur une demi-salle en autonomie. Si cette évaluation d'établissement est prévue sous la forme d'une co-évaluation, DORIS a choisi d'évaluer elle-même. Lors du dernier entraînement, les élèves ont toutefois travaillé par binôme à l'aide d'une feuille de route correspondant à la feuille d'évaluation critériée (technique). DORIS ne donne aucun *feedback* en cours d'évaluation, mais communique le nombre de points attribués à chaque phase de saut, ainsi que l'appréciation finale en fin d'évaluation, aux membres du groupe.

L'**extrait 1** concerne l'évaluation technique du groupe 1 composé de six élèves. Les élèves effectuent quatre sauts à la hauteur qu'ils souhaitent et sont évalués sur la base de sept critères relatifs aux quatre différentes phases du saut : la course d'élan, l'appel, le franchissement et la réception. La fin de l'extrait correspond au feedback et communication des résultats.

L'**extrait 2** concerne l'évaluation des garçons du groupe 2. DORIS a choisi de procéder en deux temps pour une raison organisationnelle puisque les filles de ce groupe sautent moins haut que les garçons.

1.	CH : Alors euhm::: déjà la première chose, c'était par rapport aux entraînements-
2.	D : Oui
3.	CH : Donc tu as pu faire avec cette fiche-là ((<i>CH montre la feuille de route qui est également la grille d'évaluation</i>))
4.	D : J'ai fait une leçon avec cette fiche-
5.	CH : D'accord, donc combien d'entraînements en tout, trois ?
6.	D : J'ai fait::: je pense trois plus l'éval ! Euh::: je regarde ((<i>DORIS regarde sur sa tablette</i>)) Ouais, trois entraînements (.) après j'ai fait::: je n'étais pas là, c'était éval (.) euh ::: « Hauteur »
7.	CH : Ah oui !
8.	D : Le « Concours »

9.	CH : Donc ouais !
10.	D : Et puis après, technique !
11.	CH : Ok donc l'éval était::: c'était inclus ?
12.	D : J'ai fait trois, plus concours, plus éval !
13.	CH : Ah, d'accord !
14.	D : Ouais ! Parce que je pensais faire en même temps, mais vu que j'étais absente, j'ai-
15.	CH : D'accord !
16.	D : fait en deux fois !
17.	CH : Ok ! Euh::: par rapport aux entraînements, euh::: quand tu as fonctionné avec cette fiche-là, est-ce que justement, ils- enfin, est-ce que cela a bien fonctionné (.) d'avoir une fiche de contrôle ? Est-ce qu'ils arrivaient à travailler ? Ils devaient travailler par deux ?
18.	D : Oui ! Ils étaient par deux (.) Hum::: ils faisaient un saut, euh le camarade regardait le point 1 ! Une deuxième saut le point 2, un troisième saut le point derrière, là ! ((DORIS montre le verso de la feuille))
19.	CH : Hum-hum !
20.	D : Du coup, il y a sept euh::: critères, je crois, ils ont fait sept sauts et puis les autres les regardaient ! ((DORIS compte sur la feuille de route)) Sept !
21.	CH : Toujours par deux ?
22.	D : Ouais, par deux !
23.	CH : Et puis ils arri- ils ont pu faire tous ces points ?
24.	D : Ouais ! On a fait tous les points (.) et puis après, où c'était écrit "non", ben ils soulignaient ou on entourait et puis on regardait bien alors ce qu'il fallait- à quoi il fallait penser la fois d'après !
25.	CH : Hum-hum !
26.	D : Et puis je leur ai redonné les feuilles euh::: je les ai fait regarder leurs feuilles cette leçon, d'ailleurs ! ?
27.	CH : Ouais !
28.	D : Ouais (.) qu'ils voient avant ce à quoi il fallait qu'ils pensent, qu'il y avait à::: moins bien, enfin::: ce qu'ils n'avaient pas atteint ici !
29.	CH : Et puis, par rapport à l'engagement, justement, quand tu as fonctionné les premières leçons sans feuille et puis la fois où tu as fait la feuille, est-ce que tu vois un plus à avoir une feuille comme ça, est-ce que cela les aidait ?
30.	D : Euhm::: je pense que c'est bien qu'ils se rendent compte, pf::: tout ce à quoi il faut penser et puis euhm::: je trouve qu'à chaque point, quand on disait "bon ben le point 1, on regarde ça !", ils le faisaient bien !
31.	CH : Ouais !
32.	D : Point 2 euh, je ne sais plus, "lever le genou" et ben ils ont tous bien levé le genou et tous fait un beau saut, par exemple !
33.	CH : D'accord !
34.	D : Je pense que::: ben voilà, ils ne pensent pas global, ils pensent une chose après l'autre ((geste de la main)), mais au moins ils le font bien !
35.	CH : Parce que tu fonctionnais justement avec un critère à la fois ?
36.	D : Ouais ! Et puis ils savaient quel critère on regardait !
37.	CH : D'accord ! ok, donc à ce niveau-là, c'est bien ?
38.	D : Ouais ! J'ai trouvé que c'était pas mal !
39.	CH : D'accord (.) et puis eux, ils avait l'air d'être (.) ils le prenaient au sérieux ?
40.	D : Ouais ! Il y avait le caisson, ils notaient tout ça::: ouais, ouais, ça a bien marché !
41.	CH : D'accord ! Et puis, au niveau de::: des groupes de deux, ils étaient par affinités ou bien c'était-
42.	D : Non (.) ils étaient euh::: ((DORIS réfléchit)) J'essaie de réfléchir, ils étaient peut-être même pas par deux- ils étaient peut-être même euh::: non, ils n'étaient pas par deux pour que ce soit efficace, ils faisaient un tournus, ils faisaient leur saut- « chef poteau » et puis ils allaient noter celui qui était avant eux, je crois !
43.	CH : D'accord ! Ah ouais donc ils regardaient (texte inaudible)
44.	D : Ils étaient à la queue-leu-leu et puis ils regardaient celui qui sautait avant eux !
45.	CH : D'accord (.) et puis est-ce qu'ils faisaient un <i>feedback</i> ? Euh::: directement à l'élève ?
46.	D : Euh::: non, pas directement !
47.	CH : D'accord, donc l'élève, il savait à la fin s'il avait-
48.	D : tous ses points, je pense !
49.	CH : Ok, donc il n'y avait pas un retour directement euh à chaque fois ?
50.	D : Non, pas en direct, mais ils faisaient sept sauts et puis après, il avait son retour !
51.	CH : D'accord et ça c'est toi qui le faisait ou c'était l'élève ?
52.	D : Euh::: ben, ç:::a (.) euh::: déjà il y avait un retour quand il sautait, je disais quand même aussi un petit peu euh::: des commentaires !
53.	CH : Hum-hum !
54.	D : Moi je n'avais personne à noter, donc je donnais quand même quelques commentaires, donc ils entendaient déjà ce que je leur disais

55.	CH : Ouais !
56.	D : Souvent quand ils avaient de la peine euh ceux qui notaient à voir si c'était arqué ou pas, euh etc. je leur- je les aiguillais, donc ils entendaient déjà directement mon commentaire (.) et puis après, on a::: je leur ai dit de regarder où c'était écrit "non" ! Et puis euh j'ai un peu regardé à droite à gauche, comme ils ne sont pas beaucoup !
57.	CH : Ok ! Et puis est-ce qu'il y a eu des réactions de leur part, sur ce fonctionnement-là ? Parce que finalement ils ne l'ont jamais vu avant ?
58.	D : Ouais, non ça a bien marché !
59.	CH : Ça a bien marché ?
60.	D : Ouais ! Personne s'est::: personne a dit « Non, je ne suis pas d'accord », etc. !
61.	CH : Ouais !
62.	D : Ça a bien marché !
63.	CH : Et puis est-ce que tu arrives à voir une- un progrès, justement ? Enfin, est-ce que tu arrives, ben je ne sais pas, sur un élève, par exemple, à te dire ben ouais en fonctionnant comme ça, vraiment en analysant ces différentes phases, il y a eu vraiment une progression ? Par exemple dans la rotation, typiquement ?
64.	D : Hum-hum ! Pf::: je pense que ça, ça ne suffit pas ! Là, ils savent euh::: ils savent ce qu'ils font faux et puis après ben il faut donner quelques exercices pour corriger, je ne pense pas qu'ils voient que c'est faux euh::: et qu'ils corrigent tout de suite !
65.	CH : Hum-hum !
66.	D : Euhm::: pour ça, je trouve que l'Ipap c'est plus-
67.	CH : De filmer ?
68.	D : efficace, ouais !
69.	CH : Hum-hum ! Ça tu as fait aussi une leçon avec l'Ipap ?
70.	D : Ouais, j'ai fait aussi, oui !
71.	CH : D'accord !
72.	D : Je trouve que c'est plus efficace qu'ils se voient, on corrige et puis après peut-être qu'ils se représentent mieux qu'effectivement avec une feuille ! Donc à choisir, si je dois choisir entre les deux, je fais plutôt l'Ipap que la feuille !
73.	CH : Hum-hum !
74.	D : Je pense !
75.	CH : Et puis ça, si c'était à refaire, tu ferais alors euh tu ferais comment avec la feuille ? Tu ferais la même chose ? Ou tu l'utiliserais euh::: je ne sais pas, enfin différemment, est-ce que::: est-ce qu'il y a des choses qui ne sont pas forcément claires là-dedans ?
76.	D : Peut-être qu'au lieu de la faire euhm::: tout sur une leçon, je l'utiliserais euhm::: sur toutes les leçons ! Et puis, par exemple, leçon 1, c'est élan et puis euh::: appel et puis du coup, euh::: je l'utiliserais à la leçon 1 ! La leçon 2, ça ((<i>DORIS montre la fiche</i>)) et puis la leçon 3, l'Ipap, par exemple ! Mais il faut trouver le temps euh d'avoir tes exercices, tes machins, ta feuille
77.	CH : Hum-hum (.) Ouais donc c'est quand même, enfin ça alourdit aussi, enfin ça:::
78.	D : Ouais, ça::: oui, ça alourdit, mais peut-être que du coup, comme je sais que la leçon 1, je ne fais que::: « élan et appel », avec cette feuille et ben j'ai les exercices correctifs que je peux donner (.) et du coup, c'est directement (.) ils voient que ça ne marche pas, on a le temps de faire des exercices correctifs !
79.	CH : Hum-hum
80.	D : Tandis que::: ben là, j'ai fait euh les leçons où on corrigeait, et puis après ils avaient cette feuille, mais je ne les ai peut-être pas relancés ((<i>gestes des bras</i>)) directement euh dans les exercices correctifs !
81.	CH : Mais tu as fait les exercices correctifs dans les leçons 1 et 2 euh
82.	D : Oui (.) ouais, ouais !
83.	CH : mais sans ça ?
84.	D : Exact !
85.	CH : D'accord, ok ! Ouais, donc en fonction de ce qu'ils n'arriveraient pas à faire ici, tu donnerais un exercice correctif à chaque fois ?
86.	D : Ouais !
87.	CH : Et puis en avançant en même temps étape par étape ?
88.	D : Hum-hum !
89.	CH : Ok !
90.	D : Et puis je::: je::: ((<i>DORIS réfléchit</i>)) ferais cette feuille avec moins de points ! Je trouve qu'il y a trop de choses euh "aide" et "contrôle" pour euh un appel correct, par exemple, j'enlèverais (.) enfin je ne sais pas, j'essaierais de::: que ce soit un peu plus (.) un peu moins lourd !
91.	CH : Hum-hum (.) si on prend là, par exemple ?
92.	D : Ben en fait, moi, j'ai fait que les points ! Je n'ai pas fait "aide" etc.
93.	CH : Donc ça, ils ne remplissaient pas ?
94.	D : Non !

95.	CH : Ah ouais !
96.	D : Non !
97.	CH : Ok et il y en a justement qui avait de la peine à juger ? Je ne sais pas si tu te souviens, mais:::
98.	D : Euh::: surtout pour euh::: bon, les trois derniers pas rythmés, c'est difficile à voir-
99.	CH : Hum-hum !
100.	D : Euhm::: bon "course en virage" c'est facile (.) "pas rythmés" c'est un peu plus difficile (.) le "bon pied" ça allait (.) euh::: le genou c'est facile (.) "position arquée", ils avaient aussi un petit peu de peine, mais::: enfin, des fois c'est très::: ça se voit beaucoup, mais::: et puis ça, c'est facile, ça c'est facile ((<i>DORIS montre deux points sur la feuille</i>)) Ouais, c'était surtout les « trois pas », je crois ! Ils avaient de la peine à voir !
101.	CH : D'accord ! Et puis ça "tête tirée en arrière" typiquement ?
102.	D : Ouais, alors ça je n'ai pas::: pf::: je n'ai pas été en détail là-dessus ! C'était surtout qu'on avait fait l'exercice du pont par terre et puis je leur disais qu'ils pouvaient avoir vraiment cette position ou euh::: ils ne devaient pas être assis, quoi !
103.	CH : Ouais, ouais !
104.	D : Parce que je ne sais pas s'ils arrivent euh::: les hanches hautes, la tête tirée en arrière, je trouve que c'est un peu beaucoup pour eux-
105.	CH : Ouais !
106.	D : de voir tout ça !
107.	CH : D'accord, et puis pour l'atterrissage ?
108.	D : Bon « perpendiculaire », c'est facile, parce que::: ben ça se voit ! Et puis « dos » et les « fesses » euh il me semble qu'ils arrivent de toute façon tous sur le dos et les fesses, donc euh:::
109.	CH : Hum-hum !
110.	D : Voilà, s'ils n'arrivent pas sur le dos et les fesses, c'est qu'ils arrivent sur les pieds ! C'est un saut ciseau et personne ne faisait ça donc euh:::
111.	CH : Ouais !
112.	D : C'est facile à voir !
113.	CH : D'accord, ça marche, merci ! Si on prend maintenant le::: donc le déroulement, si tu n'avais pas eu ce problème d'absence, euh tu aurais fait donc l'évaluation critériée en même temps que le concours ?
114.	D : J'aurais essayé, ouais !
115.	CH : Ok et puis tu l'aurais fait en même temps ou enfin::: ?
116.	D : Ben j'aurais essayé de tout faire en même temps, parce que finalement le concours, je crois que ça roule ((<i>mouvement du bras</i>)) ! Ils savent comment faire, ça roule et puis moi j'irais regarder un peu les sauts ! Mais après l'avoir fait, je ne suis pas sûre que c'est::: Un peu beaucoup, je pense !
117.	CH : Pour toi ?
118.	D : J'ai trouvé que c'était difficile quand même à::: évaluer- enfin, pas difficile, mais::: je trouve que tu ne peux pas regarder euh deux sauts comme ça et puis voir tous ces critères !
119.	CH : Hum-hum !
120.	D : Moi j'ai eu besoin de prendre euh::: au premier saut, je regardais les deux premiers critères (.) au deuxième saut, les deux d'après, etc.
121.	CH : Tu as fait donc (.) ils faisaient quatre sauts. Sur les quatre sauts, tu regardais genre l'appel, enfin::: l'élan et l'appel sur les deux premiers sauts ?
122.	D : C'était plus (.) Au début, j'ai dit "bon j'essaie", après je me suis dit "bon, premier saut je regarde virage et les trois pas (.) ça c'est l'élan ! Deuxième saut, je regarde l'appel (.) si c'était le bon pied et le genou ! Troisième le franchissement (.) quatrième l'atterrissage » (.) et puis après je pense même qu'ils ont fait un cinq et sixième (.) où je regardais global et puis voir euh::: s'il y avait des modifications par rapport à ce que j'avais vu dans les autres sauts, donc j'ai un peu corrigé celui qui::: finalement n'était pas autant assis que ça, ↓je lui ai mis qu'1 point-
123.	CH : D'accord !
124.	D : Voilà, du coup, je me dis que de voir tout ça pendant qu'ils font le concours (.) alors là, c'était la première fois, c'était un peu la découverte, mais::: je pense que c'est mieux pour la première fois d'avoir fait en deux::: fois différentes !
125.	CH : D'accord ! Ok ! Euh::: donc ouais, justement, comment tu as vécu l'évaluation, plutôt pas évident ?
126.	D : Ouais !
127.	CH : Euh::: au niveau des critères de l'évaluation, donc là, est-ce que::: tout te paraissait pertinent ? Ou il y en a qui posaient plus de problèmes ou justement certains peut-être que tu n'aurais pas forcément mis ?
128.	D : Euh::: non, ils sont bien ! C'est juste comme disait JANINE, c'est que la « position arquée » vaut 2 points ! Tous les autres 1 (.) je trouve dommage ! Je me dis pourquoi on ne mettrait pas qu'1 point ou::: il faudrait trouver un autre truc pour le « franchissement », mais du coup, ça fait un critère en plus !
129.	CH : Hum-hum !
130.	D : Donc je trouve dommage euh::: ouais, qu'ils valent tous 1 point, sauf celui-là, finalement !

131.	CH : Mais pourquoi ? Parce que c'est trop::: difficile ? Il n'y en a pas assez qui le font ? Pourquoi tu trouves que ce n'est pas bien ?
132.	D : Non, parce que je ne sais pas, pour moi, si tu mets une liste de critères, je trouve que c'est mieux qu'ils vaillent tous la même euh-
133.	CH : Ah par rapport à ça ?
134.	D : le même nombre de points !
135.	CH : Tu l'aurais mis, mais seulement pour 1 point ?
136.	D : Ouais, par exemple !
137.	CH : Et pourquoi elle l'a mis sur deux points ?
138.	D : Parce qu'elle a mis "élan" ça vaut 2 points, "appel" ça vaut 2 points, "franchissement" ça vaut 2 points, "atterrissage" ça vaut 2 points !
139.	CH : Hum-hum !
140.	D : Alors euh est-ce qu'il aurait fallu marquer "position arquée" (.) et puis en encore un critère "tête" ? par exemple ! Du coup, ça nous rajoute encore un critère !
141.	CH : Mais est-ce que beaucoup d'élèves auraient le critère "tête" ?
142.	D : C'est ça ! C'est ce qu'on s'est dit ! Moi j'ai dit « la tête » je n'en parle pas, parce que je trouve qu'il y a déjà tellement de trucs euh::: tellement de trucs ! Alors après, ça ne dérange pas, parce que c'est vrai qu'il y en a::: ouais ((<i>hochement de tête</i>)) c'est pas::: catastrophique, parce qu'au « franchissement » c'est vrai qu'il y en a qui sont complètement assis, donc tu leur mets 0 point ! D'autres qui sont un peu::: droits et puis ceux qui sont vraiment arqués, donc (.) c'est peut-être aussi pas mal, mais::: c'est vrai que quand tu mets tes points, ils valent tous 1 sauf celui-là, ça fait un peu::: ouais !
143.	CH : Ouais et puis du coup, toi bon, on regardera avec la vidéo, mais::: justement, tu as les- tu n'as pas les points ?
144.	D : Non, ils sont à la salle des- euh::: en bas !
145.	CH : Ok ! Ouais, bon ben::: donc là, quand tu as, justement, par rapport au dos arqué (.) du coup, s'il y avait un saut qui était un peu::: tu mettais entre deux, enfin::: ?
146.	D : Ouais ! Ceux vraiment qui étaient assis, c'était 0 ! Ceux pour qui c'était euh pas très joli, mais qui n'étaient pas vraiment euh::: c'était 1 et puis ceux qui vraiment faisaient bien, ils avaient 2 !
147.	CH : Ouais ! Si jamais, les prochaines fois, prends chaque fois les notes, parce qu'autrement (.) c'est toujours bien de pouvoir regarder et pouvoir dire "ah ben là j'ai mis 2 points, pourquoi j'ai mis 2 points ?" Là, c'est vrai que c'est::: Alors, on va regarder euh::: Ah oui, encore une dernière chose par rapport à l'organisation en chantier ! Donc avec le Foot d'un côté, c'était bon, ça::: ça- ?
148.	D : Oui, après c'est vrai, comme c'était une évaluation, je n'ai pas tellement regardé ce qu'ils faisaient au Foot derrière ! Mais euh::: ouais, là tu es obligé de faire deux groupes de toute façon !
149.	CH : Pourquoi ? Enfin pourquoi est-ce que toi tu fonctionnes comme ça ? Parce que ce n'est pas le cas pour tout le monde, hein !
150.	D : Ouais ! Ben parce que comme ça euh::: je m'occupe plus de::: je ne sais pas, je suis plus focus sur l'évaluation ! J'ai moins d'élèves ! Et puis derrière euh::: voilà, eux je les connais euh::: ça joue ! Peut-être qui font un peu les imbéciles et puis que je ne m'en rends pas compte, mais::: en règle générale, ils jouent quand même quoi ! Après euh::: ouais, après quand tu ne fais que le concours, ça arrive que je mette deux installations au milieu de salle et puis j'arrive à regarder les deux installations (.) pour un concours ! Mais là, pour la technique, tu ne peux pas faire ! Tu ne peux pas regarder deux qui sautent en même temps, donc euh::: Moi je trouve que c'est mieux ! Je ne sais pas, si je fais qu'une installation (.) moi, je ne vois pas le::: je ne vois pas le point, parce qu'ils attendent tous euh::: ils « poireautent » et ils ne font rien, quoi !
151.	CH : Hum-hum ! Ouais, donc tu trouves que c'est bien quand même qu'ils fassent quelque chose euh:::
152.	D : Ah ouais ! Ben ouais, moi je n'aime pas ces évaluations où il y en a un qui fait et puis il y en a 15 qui ne font rien euh::: ce n'est pas possible ((<i>rire</i>)) je n'aime pas ! (Rire)
153.	CH : Euh::: donc tu fonctionnes toujours comme ça, pour les évaluations ? Tu fais toujours un chantier annexe et puis globalement euh::: ça va ?
154.	D : Oui, ça va ! Surtout que je trouve qu'en 10e, il faut aussi leur apprendre un peu l'autonomie (.) en 11e ça devrait être acquis (.) et puis eux, comme je les connais euh::: voilà, peut-être que::: non, je fais ça avec toutes les classes, ouais !
155.	CH : Hum-hum ! Et puis ça fonctionne ?
156.	D : Ouais, ça fonctionne ! Après certaines fois, ben ils font un peu moins, il faut reprendre euh::: voilà, mais là c'est vrai que je me suis dit en plus pendant cette évaluation que je n'avais pas trop <i>checké</i> derrière ! Parce que::: enfin voilà, parce que je voulais arriver à faire cette évaluation, que c'était nouveau, que::: et puis voilà ! Et puis je sais que ça « jouote » et puis si tout d'un coup, ils ne jouent pas pendant deux minutes, ce n'est pas grave !
157.	CH : Hum-hum !
158.	D : Ils font quelque chose au moins !
159.	CH : Ouais ! Et puis là, tu as eu l'impression qu'ils avaient du plaisir ?

160.	D : Au Foot ?
161.	CH : Ouais (.) dans la leçon en général ?
162.	D : Ouais, je pense ! Ouais::: oui, oui !
163.	CH : Par rapport justement à comment ils sont d'habitude, ils étaient engagés ?
164.	D : Ouais, j'ai trouvé que oui, ils avaient bien fait et puis qu'ils ne faisaient pas n'importe quoi euh::: alors que ce n'était pas un concours de hauteur et que:::
165.	CH : Ouais !
166.	D : qu'ils avaient quand même bien fait, du coup !
167.	CH : D'accord ! Donc elle a quand même du sens cette évaluation critériée ? Voilà, est-ce que maintenant, ben justement, déjà on en parlait aussi en séance, hein, mais::: est-ce que justement pour toi euh c'est, c'est cohérent de faire ça ? Est-ce que ça apporte quelque chose ? Euh::: ou est-ce que c'est juste pour ajouter une évaluation en plus ?
168.	D : Non, je trouve pas mal, je pense ! 9e ils apprennent, ils font un petit peu euh::: voilà, ils sautent une- ils sautent et puis 10e, tu::: travailles vraiment bien sur la technique ! Et puis comme ça, ben en 11e, ils connaissent un peu la technique, tu revois et puis là, ils s'améliorent euh::: Non je pense que c'est pas mal ! Ça fait bien::: ça fait du::: ouais, une période de plus de::: saut hauteur, mais je trouve que c'est::: c'est bien !
169.	CH : Ça a du sens !
170.	D : Ouais, je trouve !
171.	CH : D'accord, ok ! Alors, on regarde euh::: donc tu::: je pense que je ne vais pas mettre le son comme ça tu me dis aussi euh tu commentes s'il faut ! Et puis, là, justement, je crois que c'était ce que tu regardais chaque fois en fait, bon c'est dommage que tu n'aies pas la feuille, donc on ne pourra pas dire euh:::
172.	D : Je peux vite aller la chercher si tu veux, hein !
173.	CH : C'est un peu ::: Bon, on essaie comme ça et puis si euh:::
174.	D : J'hésitais à vite aller la chercher ! ((Visionnage de l'extrait sans son))
175.	CH : Mais::: je pense que c'est peut-être- Ça m'embête un peu, mais je pense que c'est mieux si tu l'as quand même !
176.	D : Ouais, je vais vite la chercher !
177.	CH : C'est un peu:::
178.	D : Pas de souci ! ((DORIS va chercher sa grille d'évaluation - durée 3 minutes))
179.	CH : Ok, alors (.) Merci !
180.	D : De rien !
181.	CH : Donc ((visionnage de l'extrait 1)) On va peut-être regarder une fois comme ça et puis après on verra-
182.	D : Ouais, ouais ! ((Visionnage vidéo))
183.	CH : Le rythme, donc c'est::: le rythme (.) enfin les « Trois pas rythmés », c'est « Jam-pa-pam », c'est ça ?
184.	D : Ouais ! C'est vrai que certains critères des fois euh::: ouais, c'est un peu plus compliqué à- à voir que le genou qui se lève, quoi !
185.	CH : Hum-hum ! ((Visionnage vidéo)) Là, par exemple (.) bon là, enfin, je vais peut-être remettre le début parce que le problème c'est qu'on ne sait pas ce que tu regardes (texte inaudible). Si on prend le début-là, donc là, normalement les premiers tu::: le premier saut tu regardais le virage ?
186.	D : Ouais ! Bon ben pour Liliane je me suis dit je vais regarder plein de trucs en même temps et puis du coup, j'ai vu que ça ne jouait pas, euh::: peut-être que les deux premiers j'étais moins focus sur que ces deux (critères) !
187.	CH : D'accord !
188.	D : Et puis après, je me suis dit « bon, je ne regarde que ça, que ça, que ça ! »
189.	CH : Ça c'est Liliane, hein ?
190.	D : Ouais !
191.	CH : Donc là, typiquement, l'« élan » c'est bon ?
192.	D : J'ai mis que c'était bon, « 3 pas » c'est bon, « bon pied » et « genou » oui ! « Position arquée », tu vois, au début j'avais mis 0 point !
193.	CH : Ouais !
194.	D : Et puis après, je pense, sur les derniers sauts, j'ai vu quand même qu'elle arquait ! C'était un peu plus haut donc j'ai changé ! Et puis comme beaucoup- ((DORIS se frotte le nez, semble réfléchir)) Ah comme la plupart et ben c'est surtout le perpendiculaire qui:::
195.	CH : Ouais donc là effectivement, elle n'est pas arquée et puis elle n'est pas perpendiculaire.
196.	D : [Ouais], perpendiculaire (il y en a beaucoup) c'est vraiment l'erreur principale

197.	CH : Mais en même temps, est-ce que eu::h la- enfin la réception perpendiculaire va découler de la rotation ?
198.	D : Hum-hum !
199.	CH : Et du coup, en fait (.) cette évaluation elle eu::h, elle, elle, enfin je veux dire, celui qui arrive à- à ne pas faire une rotation et puis à arriver perpendiculaire, il est fort hein ? !
200.	D : (# 4) Celui qui ne tourne pas, tu dis ?
201.	CH : Ouais, celui qui ne fait pas (.)
202.	D : Il n'y a pas rotation dans le:::
203.	CH : Ouais, du coup, c'est ça ! C'est que là dans les critères ici, il n'y a pas la rotation, mais là ((CH regarde la feuille de route)) dans les exercices, attends (c'était là:::) Eu::h « genou libre monte en direction de l'épaule opposée ». Donc en fait ça, dans ton évaluation, il n'y est pas, donc « genou » (.) c'était que « monte le genou » ?
204.	D : [Ouais, alors moi c'est vrai que du coup eu::h]
205.	CH : Tu ne regardais que la « montée du genou » ?
206.	D : [Ouais], exactement !
207.	CH : Donc tu ne regardais pas si le genou partait à l'extérieur ?
208.	D : [Ouais] exact ! Ça c'est vrai que je n'ai pas fait !
209.	CH : Mais du coup - Ouais, donc du coup tu regardes la réception et si la réception est perpendiculaire, c'est que logiquement il a fait sa rotation ?
210.	D : [Voilà, ouais] Du coup eu::h ouais (.) c'est vrai que chez MOI (.) celui qui pou- qui a, par exemple, 1 point-là, aurait peut-être euh, si j'avais bien regardé le critère, 0 ! Il aurait 0 au genou, 0 perpendiculaire !
211.	CH : Ouais !
212.	D : Tandis que moi je trouvais un peu, ouais , ((souffle)) le genou je trouve important pour que ça le fasse monter ((mouvement des bras vers le haut))
213.	CH : Ouais
214.	D : Alors c'est vrai que je n'ai pas::: je ne suis pas partie sur euh le genou euh qui partait pour les faire tourner !
215.	CH : D'accord, mais du- ouais, mais après, ouais- après euh::: c'est juste une question de::: de choix, hein ?
216.	D : Ouais !
217.	CH : Mais euh si on reprend son saut, effectivement, est-ce que (si on regarde) le genou monte ! Voilà, par contre, effectivement il:::
218.	D : Ouais !
219.	CH : D'accord, ok !
220.	D : Mais ça devrait presque être deux critères, du coup, ça ? Genou et puis rotation ! Parce que justement, tu peux lever le genou sans::: sans le faire tourner et puis lever le genou ça fait quand même t'élever !
221.	CH : Hum-hum (.) Maintenant, est-ce que tu peux atterrir perpendiculairement sans avoir fait de rotation ? (# 6) On va regarder (texte inaudible) ((visionnage)) Ok, ça c'était Gregory, hein ?
222.	D : [Ouais] C'est Gregory il y en a deux !
223.	CH : Donc là, tu valides le « genou » ?
224.	D : Ouais::: le « genou », tout validé sauf la « position arquée » ! (.) Ouais, j'ai mis 1 sur 2 !
225.	CH : Et puis par contre la réception (.) là, tu as:::
226.	D : J'ai mis perpendiculaire, ouais !
227.	CH : D'accord !
228.	D : Après, tu vois si tu n'as pas regardé ce saut-là, pour le perpendiculaire, donc euh:::
229.	CH : [Ouais tout à fait] Ça c'est ?
230.	D : Martin (# 4)
231.	CH : C'est vrai que ça va - ça va vite, hein, quand même !
232.	D : [Ça va vite]
233.	CH : Au ralenti, là tu arrives à voir, mais:::
234.	D : Ouais !
235.	CH : Alors là tac, l'« élan » (.) ouais, tac le « genou » (.) là « arqué » (.) tu as mis 1 ?
236.	D : [Ouais, j'ai mis 1], mais j'avais mis 0 au début ! (Je lui avais mis-)
237.	CH : Mais c'est peut-être après que tu l'as jugé ?
238.	D : [Ouais] justement (.) là il y en a beaucoup où j'avais mis 0, ou un "vu" et puis après j'ai remodifié ! C'est vrai qu'avec la vidéo ben tu vois bien, mais::: si tu fais ça pour toutes tes classes euh::: (# 5) ou bien tu les filmes pendant que tu fais le concours et tu regardes tranquille à la maison la technique !
239.	CH : Hum-hum
240.	D : Et du coup, tu::: gagnes euh une leçon, mais que tu::: tu bosses à la maison quoi ! Ça c'est aussi une possibilité !
241.	CH : Mai:::s ouais, après voilà, il y a le problème quand tu as beaucoup de classes, ça devient peut-être un peu lourd, hein ?
242.	D : [Ouais, ouais complètement] Ouais !
243.	CH : Alors lui, si on regarde, là (.) l'élan, la course d'élan (.) c'est Stéphane ? Non ce n'est pas Stéphane !

244.	D : C'est Kilian ! (Kilian) Je n'ai pas mis le genou, mais j'ai mis le reste !
245.	CH : Donc là, toi, c'est bon cet élan ?
246.	D : (.) Le virage, ouais !
247.	CH : Tac, tac le genou (.) Lui, c'est marrant parce qu'il se::: (texte inaudible)
248.	D : Il tourne mais après il revient il me semble-
249.	CH : Ouais
250.	D : Hein, parce qu'il est euh (# 3)
251.	CH : Ouais, c'est bizarre (rire)
252.	D : C'est un pseudo ventral euh::: J'ai mis le genou, je ne sais pas pourquoi ° (texte inaudible). Ouais, il le monte, mais::: ouais, un petit peu ! ((rire)) (.) Tac, ouais, il le monte, mais::: ouais ! (il ne fait pas la rotation)
253.	CH : Après il n'arrive pas perpendiculaire ?
254.	D : Non !
255.	CH : Ouais !
256.	D : « Position arquée » (je n'ai pas l'impression) ((Visionnage))
257.	D : « Bon pied » et « genou », oui ! Je ne sais pas si c'est ça que je regardais (texte inaudible) ((Visionnage))
258.	CH : Si on reprend, là ?
259.	D : Ouais il n'a peut-être pas le ta-ta-tam ? (texte inaudible) ((Visionnage))
260.	D : Un beau saut, un bon saut là encore !
261.	CH : Alors (.) Ouais, lui, il a eu (.) mais si on regarde, là, tac, le genou (.) il finit perpendiculaire !
262.	D : Ouais !
263.	CH : Il arrive à faire perpendiculaire alors que le genou n'est pas parti énormément sur l'extérieur !
264.	D : [Ouais]
265.	CH : Donc ça répond un peu à question qu'on disait avant, c'est que tu arrives à - tac, il le fait suffisamment pour, et là il - ouais (.) lui, il arrive à compenser un petit peu !
266.	D : [Ouais] ((Visionnage)) Ouais, lui, je trouve que le genou ne monte pas beaucoup ! Pas longtemps !
267.	CH : Ouais, il l'abrège un peu !
268.	D : [Ouais] Il est trop court ! C'est pour ça qu'il a eu sa petite croix, là ! Il monte au début, mais il ne reste pas en haut !
269.	CH : Ça, tu arrivais à le voir en::: ? Ah mais attends, on va faire comme ça ! Tu arrives à - voir si (en live)
270.	D : Oui, parce que j'avais mis::: il n'a pas eu de points pour le « genou » !
271.	CH : [Ouais, c'est vrai !] On voit que la jambe (ne monte pas)
272.	D : [Ouais !] ((Visionnage)) Là j'avais regardé, je pense, la « position arquée » ! Je lui avais mis, je pense (.) 0 (.) et puis en regardant sur les derniers sauts, je lui avais mis finalement 1 (.) Même chose !
273.	CH : Et puis::: bon c'est un choix d'avoir fait comme ça ? Tu l'as dit avant, c'était parce que tu n'arrivais pas à voir tout en même temps ?
274.	D : [Ouais]
275.	CH : Après, ça te paraît juste (.) de fonctionner comme ça ?
276.	D : (hhh) ((mouvement de fermeture des mains)) Ah ben le::: l'idéal, ça serait de regarder tout en::: tous les critères sur trois sauts ! Mais je n'arrivais pas ! ((Hochement de tête))
277.	CH : Mm:::
278.	D : Je m'étais dit « ah je fais ça, je vais me rappeler » et puis après j'étais là (hhh) ((DORIS parcourt sa grille du doigt en signifiant qu'elle se perdait))
279.	CH : Ouais !
280.	D : Donc, c'est pour ça que j'ai dit ben::: un, deux, trois, quatre sauts et puis je pense qu'ils ont fait en tout cas un voire deux - je dirais même deux sauts après libres où je regardais le global justement et je modifiais si::: s'il fallait modifier !
281.	CH : Si on regarde elle, son élan, là ? ((Visionnage)) La vitesse, en fait, on n'en tient pas compte ?
282.	D : [Non]
283.	CH : On ne tient pas compte de la vitesse [hein ?]
284.	D : Est-ce que, elle, par exemple, elle n'est pas::: su- (.) super ! Elle a perdu 1 point en « position arquée », 1 point perpendiculaire et puis elle a « BR » !
285.	CH : Hum-Hum !
286.	D : C'est vrai qu'elle va lentement euh::: Ouais (on n'a pas eu l'idée de dire ça)
287.	CH : Ouais !
288.	D : Après on ne peut pas tout regarder, hein, mais:::
289.	CH : (hhh) Non, mais est-ce que le critère vitesse ne serait pas plus facile à observer qu'une - enfin une « position arquée » euh::: après, est-ce que justement, si tu- quel est le pourcentage d'élèves- mais ça aussi dans toutes tes classes, hein- le pourcentage d'élèves qui arrivent à sauter arqué ?
290.	D : [Ouais] (.) Ouais, il y en a peu ! Ben ceux qui sautent très haut, qui ont, c'est ceux qui ont la bonne technique et puis ils sautent arqués !

291.	CH : Et du coup, ils font quasiment tout juste ?
292.	D : Mouais, ben là il y a Guy, lui::: ((<i>DORIS pointe Guy du doigt à l'écran</i>))
293.	CH : Ouais
294.	D : Et puis chez les plus::: chez le 2e groupe, Damien !
295.	CH : Ouais, il saute super bien part ça !
296.	D : [Ouais] Il a une super technique, ouais !
297.	CH : [Mais après:::]
298.	D : C'est les deux seuls qui ont 2 points eu:::h pour la « position arquée » !
299.	CH : Et puis dans l'ensemble des classes ?
300.	D : C'est toujours comme ça !
301.	CH : [C'est un peu la même chose ?]
302.	D : Ouais !
303.	CH : Alors justement, enfin::: est-ce que il n'y aurait pas eu:::h, moi, c'est pour cela que je te disais, est-ce que ces critères-là sont, sont pertinents ? Parce que- après, on n'est pas censés se mettre en difficulté ! Or, tu te rends compte que tu n'arrives pas à observer tout, donc tu es obligée de fractionner-
304.	D : [Ouais]
305.	CH : après, ben voilà, est-ce que, est-ce que ça te pose un problème ou pas de le faire ? Euh enfin, tu peux me dire oui ou non, hein, après c'est- tu vois ? Si je prends personnellement, c'est quelque chose qui me dérangerait !
306.	D : Hum-hum !
307.	CH : [Parce que] je me dis, mais ça veut dire que::: il a peut-être fait une super position euh:::
308.	D : Ouais, ouais, ben c'est clair !
309.	CH : Je n'ai pas focaliser là-dessus, et puis je me dis que c'est dommage, parce que je ne l'aurais pas vu pour la suite !
310.	D : [Ouais, ouais !] C'est pour ça que j'ai rajouté ces deux sauts un peu euh::: ((<i>geste de guillemets avec les mains</i>))
311.	CH : Ouais !
312.	D : Pour avoir une vision globale ! Parce que, ben bien sûr, le premier tu regardes ça, peut-être qu'ils font faux, puis là tu regardes ça, mais ils font juste ça:::
313.	CH : Voilà !
314.	D : C'est clair ! C'est clair, mais là, je pensais regarder tout euh:::
315.	CH : Ouais ! Tu pensais arriver à tout-
316.	D : (Ouais)
317.	CH : Tu pensais arriver à tout voir ?
318.	D : Ouais !
319.	CH : Ouais ! Et tu te rends compte que ça ne va pas !
320.	D : Ben ouais !
321.	CH : Et je::: ouais, ouais ! Donc voilà, c'est pour cela que je me dis, ben tiens, est-ce que justement c'est- c'est, c'est un bon outil ? est-ce que c'est trop optimiste ? Est-ce que réellement, on arrive à le faire tu vois ?
322.	D : Ouais !
323.	CH : D'où la question ! Parce que si-
324.	D : Je pense qu'une JANINE elle arrive !
325.	CH : A tout voir ?
326.	D : Parce que peut-être qu'elle euh:::
327.	CH : Ouais, bon, moi je ne la suis pas-
328.	D : C'est plus son sport ou je ne sais pas ! Mais euhm:::
329.	CH : (Je lui poserai) J'ai::: j'ai fait le concours avec elle, mais (.) elle n'a pas fait l'évaluation critériée vu que c'est des 11e !
330.	D : Ouais !
331.	CH : Mais euh::: Ben voilà, est-ce qu'effectivement, en n'étant pas spécialiste de la discipline, est-ce qu'on arrive avec tous ces critères parce que-
332.	D : Moi, je ne pense pas ! Tu as un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept critères pour un saut qui se passe en::: quelques secondes !
333.	CH : [Ouais] ((<i>DORIS se mouche</i>))
334.	D : Alors la vidéo c'est le::: ça serait le bon moyen, quoi !
335.	CH : Mais ça prend du temps !
336.	D : Ça prend du temps et puis surtout qu'alors du coup euh, même euhm::: le problème que tu dis, c'est que tu fractionnes, c'est que tu ne leur fais pas faire qu'un saut, parce qu'il suffit que ça ne soit pas le bon saut↑ donc tu leur fais faire 3 sauts, donc tu notes pour trois sauts, tu prends le meilleur (.) donc ça fait trois sauts pour chaque élève, quoi !
337.	CH : Hum-hum !

338.	D : Bon moi, j'ai qu'une classe, je le fais volontiers, mais:::
339.	CH : Ouais ! Quand c'est NATHAN euh::: ((<i>rire</i>))
340.	D : ((<i>rire</i>)) Celui qui a six classes de 10e euh:::
341.	CH : ((<i>rire</i>))
342.	D : Ça ne va pas aller quoi !
343.	CH : Ouais ! (# 3) Et là, tu as aussi peu d'élèves ?
344.	D : Ouais, en plus, dans cette classe- Très peu d'élèves !
345.	CH : Parce qu'une classe de 25 élèves-
346.	D : Ah ouais, j'en suis consciente, c'est::: pas la même chose ! Ben au lieu de faire une période::: une période comme j'ai fait, ben tu fais euh::: tu fais la double leçon, quoi !
347.	CH : Hum-hum (# 10) Bon je passe peut-être à l'extrait 2, comme ça on voit les autres !
348.	D : [Ouais]
349.	CH : Alo:::rs ((<i>CH feuillette les pages et cherche l'extrait</i>))
350.	D : Et ce que je remarque aussi, c'est que::: peut-être, je ne sais pas, si c'est parce que je fragmente ou quoi, mais qu'ils ont tous des bons résultats !
351.	CH : Ouais !
352.	D : Il n'y a pas eu d'échec, par exemple !
353.	CH : Ouais !
354.	D : Ceux qui ont fait le moins bon, qui sont vraiment les moins bons, qui sautent le moins haut, ils ont réussi ! Donc après, est-ce que c'est parce que je fragmente, est-ce que c'est::: je ne sais pas ! Les critères ? Est-ce que c'est moi qui suis trop euh::: optimiste ?
355.	CH : Mais si tu ne mettais pas tous ces critères, tu vois, si tu avais dû dire comme ça ben « Tiens Liliane, en la voyant sauter ? »
356.	D : [Ouais !]
357.	CH : Qu'est-ce que tu lui aurais mis ?
358.	D : Ouais, je ne suis pas sûre que::: j'ai les mêmes critères, les mêmes euh résultats !
359.	CH : Ben regardons avec eux peut-être ça justement !
360.	D : [Ouais]
361.	CH : Tu regardes- on laisse tourner ? Normalement ça commence là !
362.	D : Après, ceux qui sont bons, c'est facile ! Un Damien, un Guy c'est très bien réussi euh:::
363.	CH : Ben peut-être, ouais, si tu::: si tu caches ! ((<i>mouvement de cache de la main</i>))
364.	D : Ouais !
365.	CH : Si jamais tu regardes, là, comme ça le saut « globalement, je mettrais « R » ou je mettrais « Bien réussi » », tu vois !
366.	D : [Ouais]
367.	CH : Sans décomposer critère par critère ! Par exemple tu les observes, mais disons que:::
368.	D : Hum-hum ! ((<i>Visionnage de la vidéo</i>)) Après, c'est vrai que du coup, il ne faut regarder que les critères que tu as là, parce que tu aurais aussi tendance à regarder la vitesse (.) si tu regardes en global !
369.	CH : Et puis est-ce qu'elle est importante la vitesse ?
370.	D : Mouais ! ((<i>main devant la bouche, DORIS réfléchit</i>))
371.	CH : Il n'y a pas du tout l'élan des bras, hein, non plus ?
372.	D : Non ! ((<i>Visionnage de la vidéo</i>)) Ben:::
373.	CH : ((<i>Rire</i>))
374.	D : Hahahahaha ! C'est aussi la longueur de::: d'élan par exemple ! Anna qui a de la peine, elle part ici ! ((<i>DORIS montre du doigt l'écran</i>))
375.	CH : Ouais !
376.	D : Mais elle fait quand même un virage, elle va quand même droit et puis elle fait un virage, donc je lui donne quand même tous les points !
377.	CH : Ouais !
378.	D : Alors qu'elle part là, parce qu'elle n'arrive pas à::: faire correctement si elle recule !
379.	CH : • Alors c'est vrai qu'il y a aussi la notion du nombre de pas ! (# 6) ((<i>visionnage vidéo</i>)) Dans ceux que tu as vu, là, tu mettrais quoi ?
380.	D : Ouais, ben euh Martin entre (.) « Échec » et « Réussi », Stéphane aussi::: ((<i>visionnage vidéo</i>))
381.	CH : Est-ce que la barre, elle était à leur hauteur de saut ((<i>CH tousse</i>)) du concours ?
382.	D : [Maximum ?] Non !
383.	CH : Donc ils étaient en sous régime, enfin ouais, en « sous hauteur » ? Par rapport à ce qu'ils faisaient ?
384.	D : Un peu (.) un peu moins, ouais !
385.	CH : Un peu moins ?
386.	D : Que::: du coup, s'il y a le problème pour la « position arquée »-
387.	CH : Hum-hum

388.	D : Par exemple ! (# 4)
389.	CH : Ouais ! C'est vrai que ça ne favorise pas forcément le:::
390.	D : [Hum-hum, ouais !]
391.	CH : et puis, enfin ça ne favorise pas non plus forcément le::: la vitesse !
392.	D : Ouais, mais::: mais pas de beaucoup, hein ! Je ne pense pas qu'ils étaient beaucoup euh::: ça ne change pas que c'était un mètre euh::: quinze pour les bons et puis euh::: ils devaient sauter euh::: lui il a demandé de faire 1 m 10 alors qu'il avait réussi 1 m 15, par exemple.
393.	CH : D'accord ! (# 4) (texte inaudible)
394.	D : Non, c'est pas vrai, Stéphane il n'a pas réussi 1 m 15 !
395.	CH : Alors (.) ((<i>visionnage vidéo</i>))
396.	D : Alors là, je mettrais « Échec », par exemple !
397.	CH : Ouais !
398.	D : Tu vois ? Il n'y a pas de p- y a pas les « 3 pas », y a pas les « genoux », nanana !!!
399.	CH : Ouais, ça manque- c'est, il n'y a pas-
400.	D : Et puis là, ben j'avais mis « virage » oui, « 3 pas » non ! « Bon pied » oui, « genou » non ! « Position arquée » 1 sur 2 ! « Dos-fesses » oui, « perpendiculaire » non ! Il y a quand même beaucoup de « non » ↑ ! 2, 3, 4, il arrive quand même à 4↑ points, donc « Réussi » !
401.	CH : Hum-hum !
402.	D : Vachement sympa ! Lui aussi, il n'y a pas de « genou », il ne tourne pas euh::: il n'y a pas de vitesse ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
403.	CH : C'est beaucoup l'élan qui les sauve en fait ?
404.	D : Ben ouais ! Complètement, parce que le « virage » est trop- en tout cas "virage" (.) Ah::: Il y a les critère (faciles) que tous ont réussi, c'est le « virage », le « bon pied » ! On l'a assez bossé, quoi ! Et puis "dos et fesses" c'est un critère que::: je ne sais pas, je ne les vois pas atterrir sur une autre partie du corps s'ils font vraiment un::: un Fosbury !
405.	CH : Ben ouais !
406.	D : Moi, c'est un critère qui, à la limite, euh::: celui-là je ne suis pas sûre qu'il soit nécessaire ↑ !
407.	CH : ((<i>CH hoche la tête</i>)) Dans la configuration du::: Fosbury, effectivement si::: la barre est suffisamment haute, ils ne vont pas forcément-
408.	D : [Ben ouais, ils vont jamais-]
409.	CH : Et en plus-
410.	D : De toute façon, ils sont obligés de faire un Fosbury, donc euh:::
411.	CH : Voilà !
412.	D : Ils ne vont pas atterrir sur les pieds, quoi !
413.	CH : Ouais ! Donc ça tu as mis un peu-, enfin, tu as mis une vue un peu:::
414.	D : Ouais ! Ça je savais que:::
415.	CH : systématiquement ?
416.	D : Ouais !
417.	CH : Ouais, bon d'accord ! ((<i>visionnage vidéo</i>)) Il est marrant comme il court, je trouve !
418.	D : ((<i>DORIS sourit</i>))
419.	CH : Mais, il me semble qu'il s'est bonifié avec le:::
420.	D : Ouais, bon il n'a pas ses deux copains euh le vendredi avec-
421.	CH : Ouais, ouais !
422.	D : avec qui ça n'allait pas !
423.	CH : Bon là, typiquement, l' « élan », tu as vu l'élan ? ((<i>CH revient sur le passage</i>)) Après je ne sais pas ce qu'il avait justement eu pour l' « élan », mais si on regarde là ((<i>visionnage vidéo</i>)) Il piétine
424.	D : Ouais, ouais ! Mais lui il a::: 1, 2, 3 pas !
425.	CH : Ouais, comme on disait avant, pas forcément sur ce saut-là !
426.	D : Ouais, ouais tout à fait ! Ouais, ouais, c'est clair ! ((<i>visionnage vidéo</i>)) Ça va un petit peu mieux que Merlin quand même ! ((<i>visionnage vidéo</i>)) Ah, ça c'est qu'il est dernier du groupe, parce qu'il finit- il sautait plus haut ! ((<i>visionnage vidéo feedback avec son</i>)) Ouais, tu perds 2 points en « position arquée » ! ((<i>rire</i>)) Je ne dis que des trucs négatifs, mais « Réussi » ! ((<i>rire</i>)) C'est sympa, hihi ! Hahahaha ((<i>DORIS rit - visionnage vidéo avec son</i>))
427.	CH : Voilà , donc euh::: au final ((<i>CH rit</i>))
428.	D : haha, au final ((<i>DORIS rit</i>))
429.	CH : Impression finale ?
430.	D : ((<i>DORIS se gratte la tête</i>)) Euh::: pf::: ! Ben voilà, pour une première, c'est un peu euh::: faut se mettre dedans, faut s'habituer, quoi ! C'était un peu compliqué ! Après effectivement, faut trouver la bonne façon de faire euh ! (.) Je pense qu'il y a::: des choses à améliorer euh moi↑ comment je fais ! Et puis peut-être sur les différents critères ! Réfléchir justement ! Mais je trouve que l'évaluation c'est bien de la faire !
431.	CH : Hum-Hum

432.	D : Pour eux, je trouve que c'est bien ! Mais euh::: Ouais, à réfléchir, quoi ! Pour la simplifier !
433.	CH : Trop de::: enfin un peu trop de critères ? (texte inaudible)
434.	D : Ouais, est-ce qu'il faudrait enlever des critères ? Est-ce qu'il faudrait en rajouter d'autres ? Euh, effectivement, je pense que la meilleure solution c'est euh::: c'est de faire à la vidéo ! Mais après le problème c'est que tu n'as pas un retour direct à l'élève !
435.	CH : Hum-hum !
436.	D : Donc après quoi euh::: comment tu fais un retour à l'élève euh la leçon d'après, quoi ! ? C'est aussi ça qui est un peu dommage !
437.	CH : ((CH acquiesse))
438.	D : "J'ai regardé ton saut, il y a ça que tu ne faisais pas !" Pf::: (ils s'en fichent)
439.	CH : Ouais, est-ce que c'est vraiment nécessaire ?
440.	D : [Ouais, voilà]
441.	CH : Est-ce que cela vaut l'investissement ou pas ?
442.	D : Ouais ! Ce qu'il faudrait, ben voilà, c'est pouvoir regarder un saut et puis euh::: pouvoir tout dire sur un saut !
443.	CH : Hum-hum !
444.	D : Ou bien↑ (.) tu::: ((DORIS réfléchit)) comment est-ce qu'on pourrait faire ça ? Ou tu fais avec l'Ipad ? Et tu regardes avec eux à côté ! Ouais, tu vois, en différé, là !
445.	CH : Ouais !
446.	D : Et que tu regardes, mais il faudrait aussi pouvoir euh voir euh::: alors un certain nombre de critères qui sont à côté de toi et puis tu leur dis « Ah ben regarde, ça, ça, ça, ça, ça::: Tac ! » Ça, on pourrait faire, en fait ! Un saut chacun, enfin deux sauts ! Tu peux le voir au ralenti, en arrêté, ils sont à côté, comme ça, ils voient en <i>live</i> ! Et puis euh::: enfin voilà, mais après il faut aussi être organisé ! Parce que tu dois regarder avec l'élève, pendant ce temps les autres, il faut qu'ils fassent mais::: pas trop vite, pas trop tard ! ((DORIS fait des gestes des mains))
447.	CH : Et puis du coup, ton <i>feedback</i> doit être très rapide et puis tu ne peux pas revenir en arrière avec le " <i>Video Delay</i> "
448.	D : [Ouais]
449.	CH : Tu ne peux pas revenir en arrière et non plus pour faire un arrêt sur image !
450.	D : [Ouais] Alors bon, si tu leur fais faire deux-trois sauts ! Euh::: ouais, ça peut être une idée en fait de faire ça ! Faire un, peut-être un::: Hum, un <i>timer</i> euh je ne sais pas, qui sonne toutes les une minute qu'il y en a un qui part ! Pendant ce temps, toi tu es::: le problème c'est que tu es focus sur ton Ipad et puis pas sur ce qui se passe dans la salle !
451.	CH : Ouais !
452.	D : Mais euh::: peut-être que c'est une solution, ouais ! je ne sais pas si le <i>video delay</i> tu peux (.) arrêter ! Tu peux::: ralentir !
453.	CH : Ralentir (texte inaudible) ((sonnerie)) Bon ben merci !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

DORIS ACS2 Anneaux 10^e ** 20180213 - 511TP

Contexte

Cet ACS2 porte sur l'évaluation Anneaux 10^e ** réalisée le 1^{er} février 2018. Quatre leçons et demi ont été consacrées à cette évaluation d'après. La leçon filmée se déroule dans deux salles, l'un consacrée aux « Anneaux » et l'autre à un « chantier annexe » de Volleyball où les élèves jouent en autonomie à trois contre trois, deux contre deux ou trois contre deux. DORIS a réparti les élèves en deux groupes (huit et neuf élèves) en fonction de leurs tailles. Chaque groupe a eu la possibilité de s'entraîner un peu avant l'évaluation, mais la durée de cet entraînement n'est pas le même d'un groupe à l'autre. Le groupe 1 s'est échauffé durant dix minutes contre cinq minutes pour le groupe 2. Une fois l'évaluation réalisée, les élèves ont la possibilité d'aller s'échauffer avec un ballon sur le demi-terrain à côté du groupe qui joue. Les élèves en attente peuvent s'entraîner sur les paires d'anneaux libres pour éviter qu'ils soient inactifs. Le jeu ne se déroule pas comme prévu et les élèves, débutants en Volleyball, perturbent l'évaluation dans la mesure où DORIS doit intervenir à plusieurs reprises dans la salle consacrée au Volleyball.

Cette évaluation est proche de l'évaluation cantonale Agrès 11^e * dans la mesure où les élèves choisissent leur enchaînement, mais elle diffère en ce qui concerne le nombre de mouvements à réaliser qui, dans l'évaluation Anneaux 10^e **, n'est pas imposé.

L'**extrait 1** concerne l'évaluation de quatre garçons du groupe 1 (les plus grands).

L'**extrait 2** concerne l'évaluation de trois filles du groupe 2. DORIS commence par intervenir au Volleyball et demande aux élèves d'installer un 2^e filet dans la salle. L'évaluation du groupe 2 est entrecoupée par des interventions de DORIS au Volleyball.

1.	CH : Voilà, alors (.) j'ai sélectionné deux extraits de cinq minutes-
2.	D : Ok
3.	CH : Un::: ouais le deuxième, il est plutôt de six minutes, mais parce qu'il y a quand même pas mal de moments un peu de::: tu vois quand ils changent-
4.	D : Oui
5.	CH : Et puis du coup-
6.	D : Ouais, ouais !
7.	CH : s'il n'y a qu'un élève, c'est un petit peu dommage ! Alors j'ai un::: ((CH cherche dans ses notes)) Alors, le premier extrait::: euh qui est euh à 26'50" (.) ouais, avec David en fait !
8.	D : Hum-hum
9.	CH : Et puis après::: enfin David et puis jusqu'à::: euh (.) Ben le changement en fait ! C'est juste avant le changement ! Voilà, je crois ! Et puis après, il y a la deuxième partie, c'est plutôt vers la fin ! 53'00'' euh c'est euh::: plutôt les filles, en fait ! Enfin:::
10.	D : Ouais, d'accord !
11.	CH : Alors (.) ((CH cherche le 1er extrait et va chercher le micro)) On fait comme l'autre fois, c'est-à-dire que je mets (.) et puis si jamais tu veux interrompre, tu appuies sur "Pause"
12.	D : Ouais
13.	CH : Comme ça, on évite de parler en même temps que la leçon !
14.	D : Oui ! (si tu veux que je donne juste une remarque ou:::)
15.	CH : Ah si::: si toi- moi, je ne vais pas forcément te poser de questions pendant le premier visionnement
16.	D : D'accord
17.	CH : Tu vois, si toi tu as envie de:::
18.	D : Ouais, sinon on peut aussi en discuter après, quoi ?
19.	CH : Ouais, c'est comme tu veux ! Si tu::: Alors, donc là, on était à::: 26" ((CH recherche le début de l'extrait)) Après rien n'empêche de revenir sur d'autres moments si besoin
20.	D : Ouais, ouais
21.	CH : Hop (°je vais mettre:::) Ouais, je mets là ((Visionnage de l'extrait 1))
22.	D : Loïc c'est le premier à passer, hein ?
23.	CH : Ouais ((Visionnage vidéo)) Lui (Gregory), il s'entraînait là ?
24.	D : Ouais il s'entraînait ! Après c'est Guy le prochain !
25.	CH : Ok
26.	D : Ouais c'est les deux Gregory ! Il s'appelle aussi Gregory !
27.	CH : Ouais, (c'est pour ça) ((Visionnage vidéo)) (Texte inaudible)
28.	D : Hahaha, ah c'est bon là
29.	CH : Mais c'est fou parce que je suis loin !
30.	D : Ouais, le film il est très près ouais !
31.	CH : Ouais, j'ai dû reculer un peu parce que::: ((Visionnage vidéo))
32.	CH : Lui il s'appelle comment ? ((CH montre sur l'écran avec son stylo))
33.	D : Stéphane ! ((Visionnage vidéo))
34.	CH : Donc là, tu les as dans l'ordre, c'est juste ? ((CH montre la grille de DORIS))
35.	D : Oui ! Exact !
36.	CH : Ok, alors je ne sais pas euh::: par rapport à ces élèves-là, au niveau de ce que tu as:::
37.	D : Au niveau de leurs résultats, tu dis ?
38.	CH : Ouais, ben en revoyant ça, est-ce que tu::: ça correspond à ce que tu as::: ce que tu as noté ?
39.	D : Ouais, alors euh ben::: David on avait discuté que::: il arrivait ↑bien et que c'était dommage qu'il ait "Entraîné" ! Mais quand même en revoyant sa suite-
40.	CH : Hum-hum
41.	D : il a::: euh::: pas fait plein de choses ! Il a fait le « Tour complet », il arrivait bien les « Demi-tour », mais il n'a pas fait les « Demi-tour » !
42.	CH : Il n'a pas fait les « Demi-tour » ?
43.	D : Non, il n'a fait que le « Tour complet » ! Or, les demi-tours du « Tour complet » ne comptent pas ! La « Sortie » il est tombé ! Et puis du coup, c'est pour ça qu'il a::: qu'il a "Entraîné" ! Je lui ai proposé de refaire en plus ! On l'entend sur la vidéo et puis il dit qu'il ne veut pas !
44.	CH : D'accord !

45.	D : Alors que s'il avait refait, qu'il avait rajouté les deux « Demi-tours », qu'il avait réussi sa « Sortie », il aurait eu 9 points, il aurait eu "Réussi" ! S'il avait fait- il aurait pu avoir facilement "Réussi" euh::: avec son niveau !
46.	CH : Donc, en fait, il pouvait faire les « Demi-tour » et le « Tour complet » ?
47.	D : Ouais
48.	CH : Ah, ce n'était pas l'un ou l'autre ?
49.	D : Non, parce que dans le::: dans les:::
50.	CH : Hum-hum
51.	D : Ce n'est pas dans la même::: colonne ! Alors pour moi- mais ils devaient faire "Demi-tour » aller-retour" ça faisait "Demi-tour" et après « Demi-tour » - « Demi-tour » pour le « Tour complet » ! Là, il loupe sa « Sortie », il ne fait pas les « Demi-tour », il perd 3 points ! S'il avait::: refait, ben il aurait eu::: il aurait eu "Réussi" ! Donc là, c'est de sa faute ! C'est lui qui a::: mal préparé son truc et puis qui n'a pas voulu refaire !
52.	CH : Hum-hum
53.	D : S'il voulait refaire, je lui::: ↓je lui laissais facilement refaire
54.	CH : D'accord, ouais
55.	D : Sinon Guy là, après ((<i>DORIS montre du doigt sur l'écran</i>)), il a eu "Bien réussi" ! Je pense que::: (# 8)
56.	CH : Ouais donc là::: on ne voit pas tout le long (texte inaudible)
57.	D : Non, il fait bien, il y a juste le « Tour complet » où ce n'était pas::: TOP et la « Sortie » pas top, donc j'ai enlevé à chacun un 0,5 point ! Et puis du coup, il n'arrive pas au "TBR" !
58.	CH : D'accord !
59.	D : Alors après est-ce que c'est (.) trop sévère parce qu'il maîtrise quand même beaucoup de choses et bien ?
60.	CH : Ouais, justement, toi tu te positionnes comment par rapport à ça ? Si tu regardes là::: ((<i>CH montre l'écran du doigt</i>)) sans regarder par rapport aux points ::: sa prestation !
61.	D : Moi, je trouve qu'il fait beaucoup de choses ! Ça mériterait un "Très bien réussi" !
62.	CH : Parce que là, c'était le « Tour complet »
63.	D : [Là, là:::] °Je ne sais pas pourquoi j'ai mis -0,5 point, là ! C'est pas si mal ! Pourquoi j'ai enlevé 0,5 point ?
64.	CH : C'est vrai qu'il y a quand même de la hauteur !
65.	D : Ouais ! Alors LÀ, c'est vrai, je pense qu'il mériterait "Très bien réussi" ! Alors j'ai enlevé 0,5 point à "Tour complet" ! Je pense que c'était sévère (.) et puis 0,5 à la « Sortie », c'était aussi assez sévère !
66.	CH : Hum-hum
67.	D : En regardant la vidéo, je pense que::: <je n'aurais pas enlevé> ces demi points ! Je trouve qu'il mérite de faire « TBR » ! Par rapport aux autres euh::: si lui il n'a pas "Très bien réussi" c'est::: pas (possible son niveau) quoi !
68.	CH : Mais, sur le moment, tu t'es::: enfin, ça ne te pose pas un problèmes ? Enfin je veux dire, sur le moment, tu fais ça ((<i>CH montre la grille</i>)), tu fais tes totaux, tu arrives à « BR »-
69.	D : Ouais
70.	CH : Et puis quand tu regardes la prestation, est-ce qu'il y a un décalage quand même entre ce que tu::: ce que tu mettrais instinctivement, par rapport aux points, et puis-
71.	D : Euh:::
72.	CH : ou pas ? Tu vois ? Est-ce que ça:::
73.	D : Oui, je pense que David, (.) je ne sais pas sur le moment ! (# 4) Dans mon souvenir, il maîtrisait bien ! Donc j'aurais mis "Réussi" !
74.	CH : Hum-hum
75.	D : Après, sur le moment, ben c'est vrai que::: maintenant que j'ai vu, il méritait "Entraîné" parce qu'il a- il aurait pu refaire et faire facilement "Réussi" ! Guy euh::: je lui aurait mis « TBR » ! Mais maintenant, là, je pense que j'ai été sévère euh sur ces points ! Il aurait mérité « TBR » !
76.	CH : Et puis là, ça te donnerait envie de changer par rapport au fait que tu le constates ? Ou tu vas rester justement euh::: ou tu préfères rester sur les points comme tu l'avais noté ?
77.	D : Ben je vais rester sur les p::: POINTS, parce que là, si je regarde, c'est::: (# 9) ouais, de toute façon, il faut que je regarde pour tout le monde ! Et puis que je rechange pour tout le monde !
78.	CH : Hum-hum
79.	D : Alors euh, si tu dois faire ça pour chaque évaluation, chaque élève euh::: tu perds trop de temps ! Ma foi c'est euh::: (# 3) c'est comme tous les examens, c'est la même chose ! C'est sur le moment, c'est comme ça et puis euh::: et puis ce serait peut-être euh::: ((<i>DORIS fait un sifflement avec la bouche</i>)) une branche où ça compterait dans les points- ce serait peut-être de l'anglais, ce serait peut-être différent !
80.	CH : Ouais

81.	D : Alors que là où ça, ça::: ce n'est pas::: qu'il ait "Bien réussi" ou "Très bien réussi" ça ne lui fait pas loucher son année (.) ou réussir son année ou enfin::: •((<i>DORIS hausse les épaules</i>)) Voilà, c'est sur le moment euh::: peut-être que, sur le moment, euh je me suis dit « j'enlève un demi-point » parce que, je ne sais pas, je suis sévère avec tout le monde (.) ou parce que::: parce que ↓je sais qu'il arrivait mieux normalement
82.	CH : Si c'était::: si ça comptait, typiquement, comme une- s'il y avait une note certificative-
83.	D : Ouais
84.	CH : Tu::: tu ferais comment ? Enfin je veux dire, tu changerais quoi ? Tu ferais différemment ?
85.	D : L'évaluation ?
86.	CH : Ouais
87.	D : Euh:::
88.	CH : Une évaluation comme ça qui serait vraiment euh::: il y aurait un enjeu derrière ?
89.	D : Ouais ! Ben je pense qu'on ferait de toute façon différemment ! Je ferais un entraîn- je ferais euh::: euhf::: pour pouvoir vraiment faire une évaluation qui compte, il aurait fallu quand même un ou deux entraînements ↑de plus ! Il aurait::: tu ne peux pas faire comme ici à dire "Ah Ben si tu veux refaire, refais !" Et puis il y en a qui refont deux fois, puis les autres refont une fois ! Je crois que tu- je pense que si c'est vraiment quelque chose qui compte, tu dois être plus euh::: rigoureux pendant l'évaluation ! C'est une fois tout le monde et c'est tout ou::: Tandis que là, c'est::: moi, s'ils veulent refaire, ça ne me dérange pas ! Ce n'est pas:::
90.	CH : Donc si ça comptait-
91.	D : C'est un peu plus à la cool que si c'était une note qui comptait euh pour l'année, je pense !
92.	CH : Donc si ça comptait pour l'année, tu ne les laisserais pas refaire ?
93.	D : Ou bien alors tout le monde fait deux fois !
94.	CH : D'accord, donc-
95.	D : Ouais ! Je serais plus stricte euh:::
96.	CH : Tu mettrais les clauses (.) enfin clairement, quoi ?
97.	D : Ouais !
98.	CH : Hum-hum
99.	D : Je pense ! Pour que tout le monde ait euh::: ait exactement la même chose ! (.) J'imagine !
100.	CH : Et au final, qu'est-ce qui a le plus de sens pour toi, justement ? (.) C'est de faire une évaluation, on va dire, comme ça qui::: ben où il y a un petit peu de::: peut-être d'inégalités ? Ou est-ce que c'est d'avoir les mêmes (.) exactement le même cadre pour tout le monde ?
101.	D : (hhh) Je ne sais pas si c'est les inégalités, mais c'est que c'est un peu plus à la cool et puis euh::: (# 3) Pf:::, et puis ceux qui ont envie de refaire, ben je leur laisse la possibilité de refaire ! Je ne vais pas dire à un élève "Non, tu ne refais pas une deuxième fois !" Ça ce serait injuste et inégal, mais ceux qui ont envie, ben je les laisse ↑refaire ! Et puis ↓ceux qui n'ont pas envie, ben::: Ben ↑tant pis pour eux !
102.	CH : Ouais, d'accord ! Et puis là, est-ce que les entraînements- on va dire les::: les progrès qu'ils ont pu avoir justement, est-ce que tu as pu en tenir compte des moments ou est-ce que pour certains élèves, peut-être, tu as::: ça t'a influencé ?
103.	D : [Ben non, là tu ne peux pas (.)] Là tu ne peux pas tenir compte des::: des progrès ! Mais peut-être que si tu fais sans ça ((<i>DORIS pose la main sur la grille</i>)), oui ! David, par exemple, si tu fais sans ta feuille avec tes points, tu comptes (.) je pense que facilement je lui mettrais "Réussi" ! Parce que::: tout d'un coup, il a eu le déclic et puis il voit que c'est super, il est content ! Et puis ça m'embête qu'il ait "Entraîné" là !
104.	CH : Hum-hum ! Ouais, mais c'est ça que j'ai un peu de la peine à comprendre, parce que je me dis que finalement, TOI, ça t'embête un peu de lui mettre "Entraîné" !
105.	D : Hum-hum
106.	CH : Et puis en même temps tu vas quand même lui le mettre !
107.	D : Oui, mais là, c'est "Entraîné", c'est de sa faute !
108.	CH : Ouais, parce qu'il y a cette histoire de:::
109.	D : Voilà !
110.	CH : D'accord, ouais
111.	D : Parce que::: parce que VOILÀ, c'est comme euh::: il est capable de le faire, sauf qu'il bâcle un peu son::: test et puis euh:::
112.	CH : Hum-hum
113.	D : Et puis::: il ne fait pas les choses correctement et puis::: et puis voilà ! Il est- il bâcle, il s'est mal préparé parce qu'il ne sait pas ce qu'il doit faire dans son enchaînement (.) ça c'est de sa faute ! Après s'il avait eu tous les éléments et qu'il avait eu "Entraîné", ben là, ça m'aurait vraiment embêtée ! Là, c'est presque mérité (.) qu'il ait "Entraîné" !

114.	CH : Hum-hum (.) D'accord ! Si on prend lui, par exemple là, Stéphane !
115.	D : Ouais
116.	CH : Je pense que c'est après, juste où il va commencer !
117.	D : Stéphane il a "Entraîné" aussi !
118.	CH : Il a aussi "Entraîné" ?
119.	D : Ouais
120.	CH : Lui, il a présenté pas mal de choses, hein, quand même ?
121.	D : Ouais, mais::: ce n'est pas::: beau ! Enfin, ouais, "Balancés" ils ne sont pas beaux, "Demi-tour" non plus ! Euh "Mi-renversé" il fait au sol
122.	CH : Donc la "mi-renversé" <au sol>, c'est:::
123.	D : Parce qu'en fait, à la base c'était le "Mi-renversé" avec plan incliné !
124.	CH : Ouais
125.	D : Mais ceux qui arrivent comme ↑ça, pour moi ↓c'est plus dur qu'avec le plan incliné ! Donc MOI, j'aurais mis plus volontiers "Mi-renversé avec plan incliné", je ne sais pas, 1 point ! Et puis une "mi-renversé" comme ça, 2 points (.) Par exemple ! Ou faire::: 3 (.) trucs différents, comme la « Montée du ventre » !
126.	CH : Hum-hum
127.	D : Comme la « Montée du ventre » ? Si tu fais avec le plan incliné, si tu fais avec aide et puis si tu fais normal ! Là, je trouve qu'on pourrait aussi faire avec caisson, tout seul à l'arrêt ou bien intégré dans la suite !
128.	CH : Ouais mais en même temps, avec le « plan incliné », tu as quand même le mouvement (.) qui peut être euh::: angoissant pour certains ! Qu'il n'y a pas dans la- quand tu le fais « à l'arrêt » ! Peut-être au niveau du:::
129.	D : Ah ben moi je n'ai pas fait- Ahhh !!!
130.	CH : [Tu vois ?]
131.	D : Ben moi je n'ai pas fait alors avec le mouvement (.) le plan incliné !
132.	CH : Ouais, mais ils balancent-
133.	D : sur place et puis i:::ls
134.	CH : Ouais, mais tu as quand même les anneaux qui bougent ! Parce que tu fais "un, deux (.) tac " ((CH fait le mouvement du « Mi-renversé » avec la main)) et puis du coup, tu as quand même un effet de balancier !
135.	D : [Ouais] Ouais
136.	CH : Bon on peut regarder après mais::: parce que, dans la deuxième partie, il y en a qui le font ! Mais du coup-
137.	D : Ah, moi, je voyais ça alors bien plus difficile qu'avec le plan incliné !
138.	CH : [Plus difficile ?] Est-ce que tu en as qui::: arrivaient au « plan incliné » (.) pas ici- et pas à l'arrêt ? ((CH montre sur l'écran)) Ou l'inverse ?
139.	D : Euh je pense qu'il y en a <qui ont réussi au « plan incliné »> et qui n'arrivaient pas « à l'arrêt », ouais ! Ben je pense typiquement des filles !
140.	CH : Ouais, question de force en fait ?
141.	D : ((DORIS regarde dans sa grille)) Là ! Attends, attends, c'est où ? « Mi-renversé » 2 points (# 3) Ouais, une Liliane, par exemple, on verra, je pense après !
142.	CH : Ouais
143.	D : Elle, elle a (.) Ah je ne sais pas où est la fin ↓en fait ! ↑On regardera après s'il y en a qui font le « plan incliné », je ne sais plus (.) je ne me souviens plus qui a fait ou pas ! (.) Mais Stéphane ben::: il n'a pas une bonne tenue de corps, ses « Balancés » ne sont pas bons ! ((DORIS montre avec sa main))
144.	CH : Hum-hum
145.	D : Donc °j'ai déjà mis un 1,5 point sur 2, je trouve que c'est déjà sympa ! ((Visionnage du passage de Stéphane)) Ouais, ce n'est pas catastrophique, mais- et puis là son « Demi-tour », il trop ↑tôt !
146.	CH : C'est marrant comme il a les bras fléchis !
147.	D : Ouais ((DORIS sourit))
148.	CH : On dirait qu'il est tout le temps en force !
149.	D : Là, il pédale dans la semoule !
150.	CH : Là, il a fait deux fois en fait !
151.	D : Ouais !
152.	CH : Du coup, la « Sortie », tu lui as mis quelque chose ?
153.	D : Ben à la « Sortie », ouais, je lui ai mis 2 !
154.	CH : Pour la « Sortie demi-tour » ?
155.	D : Ouais ! ((réaction type sourire))

156.	CH : (Sa « Sortie demi-tour ») il me semble qu'il était déjà- attends ! Ouais, il a quand même fait la « Mi-renversé », donc il a quand même pas mal de force dans les bras
157.	D : Oui
158.	CH : Euh:: là ! ((CH reprend le passage)) Tac (.) il est assez léger donc-
159.	D : Hum-hum
160.	CH : Attends, je vais un petit peu plus loin (.) hihi ((CH rit))
161.	D : On dirait que c'est:: tout est trop court et qu'il reste tout plié !
162.	CH : Hum-hum, ouais, c'est vrai ! C'est un peu:: il fait un peu figé comme ça !
163.	D : Ouais
164.	CH : Parce que là, il fait- tac, il le défait trop vite !
165.	D : Ouais (.) là, il pédale (.) là, il est trop tôt ! Et puis là ben::
166.	CH : Ah ouais
167.	D : Hihih, il n'est pas très haut, mais:: voilà, ça ressemble à un:: une « Sortie demi-tour » !
168.	CH : Et elle valait 2 points !
169.	D : Ouais, elle valait 2 points ! Du coup il perd 1 point aux « Balancés demi-tour » (.) il a ses 2 points à la « Mi-renversé », les 2 points « Sortie », donc il a juste 7 ! Ah non, ↓mais 7 quand même, c'est "Entraîné" quoi ! ↑Parce qu'il n'a pas fait de « Tour complet », il n'a pas fait- °Ouais
170.	CH : Ouais, parce qu'il faut 9 pour avoir le::
171.	D : Ouais, c'est haut, hein !
172.	CH : [le « Réussi » !]
173.	D : Moi, je trouve que c'est haut ! (# 4) Lui, typiquement, avec tout ce qu'il fait ! S'il avait réussi ses « Balancés », réussi ses « Demi-tour », il faisait son « Mi-renversé au sol » et sa « Sortie demi-tour », ça vaudrait, je trouve, un "Réussi" ! Or s'il réussit tout ça, il n'a même pas "Réussi" ! 2, 4, 6, 7, 8 ((DORIS recompte les points)) Il a "Entraîné" ! Donc lui, s'il avait bien réussi ses:: « Balancés » et puis ses « Demi-tour », je trouve que c'est dommage qu'il n'ait pas:: qu'il n'ait pas "Réussi" !
174.	CH : Tu leur as donné les résultats ?
175.	D : <Je leur ai donné:: oui> mais est-ce que j'ai donné à la fin de la leçon ou un autre jour ? (.) Je ne me souviens plus ! ((DORIS met la main sur la bouche))
176.	CH : Je ne crois pas à la fin de la leçon, il me semble, parce que (.) il ne me semble pas que je t'ai (vu faire)
177.	D : Ouais, alors peut-être la fois d'après !
178.	CH : Et les:: les réactions ?
179.	D : Euh:: pf:: Oh:: je les avais avertis que c'était une évaluation difficile, donc je crois qu'ils n'étaient pas trop surpris d'avoir beaucoup- qu'il y en ait beaucoup qui aient "Entraîné" (.) du coup ! Et puis ils savent quand même, ils voient pendant le:: peut-être un Stéphane, il pense avoir "Réussi" et puis il a "Entraîné", mais les autres euh:: je dis, il y en a pas beaucoup qui ont:: 7 ou 8 ! Stéphane a 7, Kilian a 8, Merlin a 7, (Astrid) a 8 ! C'est eux qui sont quand même proches du "Réussi" et puis qui ont "Entraîné". Ceux qui ont 3 points, 5 points, 2 points euh:: qui ont 3 points, il y en a beaucoup ! Ils savent que:: ils n'ont pas le niveau !
180.	CH : Hum-hum
181.	D : Ça c'est assez clair !
182.	CH : Mais là, quand même, quand tu:: enfin justement, pour ces élèves qui sont un peu limite, tu disais "le barème est un peu sévère" !
183.	D : Hum-hum
184.	CH : Euh:: qu'est-ce qui fait que finalement tu:: tu ne changes pas ? On va dire
185.	D : Ben parce que c'est la première fois que je fais celle-là avec ce barème ! Et puis je voulais essayer avec ce barème, pour voir !
186.	CH : Hum-hum
187.	D : Mais:: clairement euh:: si on doit le garder et puis que je fais une autre année (.) je ferais différemment !
188.	CH : Tu changerais le-
189.	D : Ouais
190.	CH : le barème ?
191.	D : Le barème ou la façon de faire, parce que:: voilà, là, je trouvais bien de me rendre compte, de garder les points et puis de voir ce que ça donne ! Mais par exemple, à la Barre fixe (# 3) où j'ai vu que c'était aussi compliqué, la même chose ! J'ai changé ! J'ai fait mon barème ! J'ai fait:: mes trucs !
192.	CH : D'accord

193.	D : Parce que je sais qu'ils::: ils n'y arriveraient pas ! Donc là, je me suis dit, ↑j'essaie ! ↓Barre fixe je change et puis euh::: voilà ! Si c'est à refaire, ben je changerais euh ((<i>DORIS toussote</i>)) (texte inaudible)
194.	CH : Mais changer en cours de route, on va dire, pour toi ce n'est pas forcément quelque chose qui est::: qui est bien ?
195.	D : Ou:::aif::: je trouve que c'est compliqué !
196.	CH : Plutôt tu changes avant ?
197.	D : J'aime mieux (.) ouais
198.	CH : [Tu annonces avant ?]
199.	D : J'aime mieux voir avant et puis me dire ben::: voilà, pour avoir- la prochaine fois, pour avoir "Réussi" il faut me faire parfaitement les « Balancés », les « Demi-tour » euh::: (# 3) ↓Je ne sais pas, réfléchir, quoi ! Un autre « truc », plus une belle « Sortie » ! Et puis de bosser moins un élément euh::: (.) Ouais, là il y a beaucoup ! Même la « Sortie salto », je ne fais de toute façon pas ! Parce que je trouve- parce qu'il y a trop et ils ne savent pas ! Il y a beaucoup de choses, comme on disait, ce sera mieux euh::: plus euh ouais, moins de choses ou de réfléchir à faire avec progression ou:::
200.	CH : Hum-hum
201.	D : Faire différent que ça en tout cas ! ((<i>DORIS regarde la feuille</i>)) Parce que ça euh (.) Pf:::, moi d'avoir autant d'"Entraîné" ça me::: ça m'embête ! Alors oui, les anneaux c'est difficile, oui ce n'est pas une classe où ils sont::: très forts aux anneaux ! C'est, c'est, ce n'est vraiment pas terrible ! (.) Mais euh::: ouais, il faut réfléchir à faire différemment !
202.	CH : Ouais
203.	D : Disons, en tous les cas pour des 10VG comme ça, qui::: qui ne sont pas très "agres" quoi !
204.	CH : Pour dire, hein, la::: la collègue qui a aussi des 10VG- Bon, il y a aussi des classes d'Accueil à (ville de l'établissement de LINE) elle a aussi fait des « Anneaux », mais il y a quelques temps ! Et c'est vrai qu'ils ont des enchaînements beaucoup plus simples !
205.	D : Ouais
206.	CH : Que nous !
207.	D : Oui
208.	CH : Je veux dire, tu n'as JAMAIS- alors la « Mi-renversé » (.) bon, en l'occurrence, ce n'était que des filles, hein, à ce cours-là !
209.	D : Ouais
210.	CH : Mais il y en a une qui faisait la « Mi-renversé » ! Peut-être deux- peut-être deux ! Et les autres, c'était vraiment euh::: basique, quoi !
211.	D : Ouais
212.	CH : Et du coup, euh::: déjà là, elles avaient de la difficulté ! Alors après, effectivement, est-ce que c'est::: est-ce que cela vaut la peine, par rapport aussi aux élèves, de::: de faire une évaluation inaccessible, on va dire ?
213.	D : Hum-hum
214.	CH : Et là, ben voilà, après c'est aussi toi, comment tu te positionnes par rapport à ça ! Est-ce que ça te <pose un problème>, est-ce que ça t'embête ? Ou est-ce qu'au final tu::: voilà, c'est comme ça ! Et puis tu fais avec ! Je ne sais pas comment tu te positionnes par rapport à ça ?
215.	D : Ben là, ça m'embête- je voulais ESSAYER ! Mais là ça m'embête qu'il y ait autant d'"Entraîné" alors qu'on a fait quand même fait <trois leçons et demi> parce qu'on quand même fait un peu d'« Anneaux » sur une leçon simple !
216.	CH : Hum-hum
217.	D : Alors euh::: (.) Ouais à réfléchir, je changerais l'évaluation ! Je ferais peut-être euh::: pour avoir "Réussi", il faut faire parfaitement "Balancés », « Demi-tour », « Sortie » ! Si ça tu fais parfaitement, ben tu as "Réussi" !
218.	CH : Hum-hum
219.	D : Et puis après si tu ne le fais pas parfaitement, tu rajoutes un élément (.) qui peut t'aider si tu as euh une ou deux petites euh::: erreurs ou c'est moins bien fait, que cet élément que tu arrives et que tu rajoutes, puisse te faire aller au "Réussi", par exemple ! Ou euh:::
220.	CH : Pour compenser ?
221.	D : Ouais (.) voilà !
222.	CH : Ouais, une sorte de rattrapage un peu-
223.	D : OUAIS ou euh « Balancés », « Demi-tour », « Sortie » par exemple ! Parfait, c'est "Réussi" ! Après euh « Sortie », « Balancés » et un élément" euh::: enfin « Sortie », « Demi-tour », un élément, « Balancés » c'est "Bien réussi" si tu le fais parfait ! Un peu comme on fait euh avec les différents niveaux ! Et puis tu peux très

	bien tenter le::: "Bien réussi" avec un élément en plus ! Ton élément il sera fait à moitié (.) et puis peut-être que ça te compensera le demi-point que tu as perdu au « Demi-tour » et puis qui fait que tu as "Réussi" !
224.	CH : Ouais
225.	D : Je ferais plus simple pour que des élèves qui::: qui, qui, qui n'arrivent pas, comme Sébastien ou je ne sais pas qui (.) où tu sais que tu as juste à bosser les « Balancés » ! Tu peux faire- je ne sais pas- deux leçons de « Balancés », pour- et puis "Sortie", et puis comme ça, après tu sais que la dernière leçon tu fais juste les « Demi-tour », je n'en sais rien ! Mais qu'on ait le temps de bosser les bases ! Parce que là, ça ne sert à rien ! Lui ça ne lui a rien servi le cours sur la « Mi-renversé », le cours sur euh les « Bras fléchis », le cours sur (.) pf::: ça ne sert à rien !
226.	CH : Ouais, parce que tu as eu quatre leçons et demi, hein, tu avais fait ?
227.	D : J'ai fait trois leçons et demi-
228.	CH : Ouais, plus l'évaluation
229.	D : (Une, deux,) trois et puis vite fait une demi, une période (.) et puis l'éval !
230.	CH : Ouais ! Et puis tu t'es sentie, justement, stressée par le fait qu'il ait trop de choses ?
231.	D : (# 3) Ouais !
232.	CH : Et donc, tu as laissé tomber le « Salto », tu disais ?
233.	D : Parce que::: ouais, le « Salto » je n'ai pas fait ! J'ai fait « Balancés » première leçon, "Demi-tour », « Sortie arrière », intro « Suspension bras fléchis » ! Je n'aurais jamais dû faire, ça ne sert à rien !
234.	CH : Hum-hum
235.	D : Ils sont déjà en plus raides, etc. Mais on est obligé d'introduire quelque chose ! La deuxième leçon euh:::
236.	CH : Mais avec tous, du coup ?
237.	D : Ouais, de nouveau ! « Balancés », « Demi-tour », « Sortie arrière », la « Mi-renversé » à la troisième aussi ! Comme ça, la- celle où on a fait une demi période, ils préparaient leur enchaînement !
238.	CH : Et puis donc-
239.	D : Il faudrait aussi que je fasse autrement euh::: prendre un groupe de ceux qui ne sont pas bons et puis faire avec eux que::: « Balancés », « Demi-tour », « Sortie » ! Et puis ceux qui sont mieux (.) faire::: faire qu'avec eux les éléments d'après !
240.	CH : ((CH hoche la tête))
241.	D : Par exemple
242.	CH : Hum-hum
243.	D : Plutôt que de tout proposer et puis après de dire "choisissez" !
244.	CH : Hum-hum
245.	D : Peut-être regarder le niveau, le premier cours ! Et puis de dire "Et Ben toi, ton objectif, c'est de faire ça, ça, ça ! Si tu réussis à faire ça, c'est réussi !" !
246.	CH : Hum-hum
247.	D : "Toi, ton niveau, tu fais ça, ça, ça" enfin::: D'avoir trois niveaux différents et puis de faire peut-être trois groupes et puis de:::
248.	CH : [Ouais, qu'ils mettent un accent]
249.	D : Qu'ils aient des objectifs différents !
250.	CH : Hum-hum ! Parce que là, effectivement, c'était plus des objectifs "je montre tout, ils font tout et puis après ils choisissent" !
251.	D : [Ouais] « débrouillez-vous ! Choisissez ce que vous voulez ! Selon ce que vous pouvez faire ! »
252.	CH : [Ok, Ouais]
253.	D : Et puis::: moi je trouve euh::: Ouais, après trois leçons et demi, ils n'arrivent pas à faire des « Balancés » ! Moi, ça me::: ((DORIS tape sur la table avec la main)) Pf::: ça m'embête, quoi ! Je trouve dommage pour eux !
254.	CH : hum-hum
255.	D : Moi, mettre autant d'"Entraîné", c'est::: ouais, c'est dommage ! J'aime mieux qu'ils progressent euh::: et puis qu'ils aient "Réussi", même s'ils ont fait quelque chose de::: ils parlaient de catastrophique, ils font quelque chose de basique, mais::: ↓mais pour eux, c'est déjà un bon progrès, donc ils méritent "Réussi" !
256.	CH : Ouais (.) d'accord ! Alors, on va justement regarder les::: la fin avec les (demoiselles), hein, il n'y a pas que des filles, mais c'est un peu plus des filles vers la fin ((CH recherche le deuxième extrait)) Alors 51"(.) parce que là on retrouve un peu ces mêmes problématiques, hein ? !
257.	D : Ouais bien sûr !
258.	CH : Tic (.) hop (.) non 53" ((CH recherche le début de la séquence))
259.	D : ((Visionnage vidéo DORIS se rend au volley)) Hahahah

260.	CH : C'est quoi qui te faisait rire, là ?
261.	D : Hein ?
262.	CH : C'est quoi qui te faisait rire ?
263.	D : Ben c'est parce que::: il fait une passe, ça tombe par terre (.) beuh ((<i>DORIS hausse les épaules</i>))
264.	CH : Hihih
265.	D : Bon, le volley, je n'aurais pas dû le choisir, c'était un mauvais choix ! Finalement, ce n'est pas grave !
266.	CH : Hihih ! Mais ça t'a dérangé dans le::: enfin je veux dire- dans le déroulement de l'évaluation, quand même, ce ballon ?
267.	D : Non, parce que je n'ai pas du tout prêté attention au volley !
268.	CH : D'accord
269.	D : Je les ai laissé un peu::: voilà !
270.	CH : Tu as réussi à:::
271.	D : Mais j'aurais dû faire euh::: du Unihockey, du Bad, quelque chose qu'ils::: qu'ils maîtrisent mieux et puis qu'ils fassent::: qu'ils arrivent à faire tout seul ! Mais là je me suis dit c'est pas mal, comme ça ils font un peu- ils touchent du ballon-
272.	CH : hihih
273.	D : Ce n'était pas une bonne idée ! Hahahah ! Pas pendant l'éval en tous les cas ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
274.	CH : Alors ça c'est ?
275.	D : C'est Caroline !
276.	CH : °Caroline
277.	D : Caroline elle n'arrive déjà pas ses « Balancés », donc après euh:::
278.	CH : Ah non, je laisse (.) ((<i>CH voulait interrompre</i>)) Ça c'est Astrid hein ?
279.	D : Ouais (# 14) Alors ça c'est Anna, mais:::
280.	CH : Ah et puis Astrid, c'est celle-là ?
281.	D : Ouais (.) ouais, ouais ((<i>Visionnage vidéo</i>))
282.	CH : Ahah ((<i>un objet fait du bruit</i>))
283.	D : (Anna) Elle n'avait pas fait de sortie, alors je lui ai demandé de refaire une sortie ! Elle m'a dit qu'elle avait mal au dos !
284.	CH : Ok
285.	D : Je lui ai dit "alors refais vite une sortie, comme ça c'est fait". Elle a quand même tout refait ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Elle fait bien ses « Demi-tour » et puis les « Tour complet » euh elle ne sait plus quand en faire !
286.	CH : Ouais (.) elle s'est perdue là, hein ! Hihih
287.	D : Hum-hum
288.	CH : Alors, je vais stopper là !
289.	D : Ouais
290.	CH : Alo:::rs ((<i>CH recherche le passage</i>)) Ok ! Donc je ne sais pas, par rapport à ce que tu:::
291.	D : Ouais ! Euh::: ben::: pfff (# 4) ((<i>DORIS regarde dans sa grille</i>)) Ben là, elles ont toutes eu "Entraîné"
292.	CH : Ça commence où (dans la liste)
293.	D : On a vu Caroline maintenant, ouais
294.	CH : Voilà, ouais d'accord
295.	D : Bon Caroline ce n'était vraiment pas bon ! Donc elle, elle a 3,5 points, donc il n'y a pas de:::
296.	CH : Hum-hum
297.	D : ↓Pas de surprise ! ↑Anna euh ben elle a fait ses « Balancés » pas bons, un « Demi-tour » non plus, je lui ai mis 0 ! Elle n'avait pas fait de « Sortie » ! Après, je lui ai dit "Ben alors fais juste une sortie" (.) mis 1 point ! Et en voyant la vidéo, euh::: en fait, je lui ai dit "Fais qu'une sortie !" Elle a fait des::: "Demi-tour » et « Sortie ». Or, les « Demi-tour » qu'elle a fait, moi je n'ai pas fait attention ! Parce que je n'attendais que la « Sortie » ! Du coup, je ne lui ai pas mis de 0,5 point pour euh::: de points pour les « Demi-tour » ! Ce que j'aurais pu faire, parce qu'elle les a réussi pas si mal (.) la deuxième fois !
298.	CH : D'accord ! Donc là, c'est la première fois ?
299.	D : Donc là, je vois que là, j'aurais pu lui mettre des points euh::: sur sa deuxième prestation (.) pour les « Demi-tour » !
300.	CH : Hum-hum ! Donc ça, c'est la première ?
301.	D : Mais je pense que je n'attendais que la « Sortie », en fait, et du coup, j'ai complètement zappé qu'elle a fait des « Demi-tour » !

302.	CH : Donc là, ça c'est des « Balancés », c'est 1 point ?
303.	D : Là, j'ai mis 1 point sur 2 (.) et puis après, elle a essayé de faire des « Demi-tour » j'ai mis 0 !
304.	CH : Ouais
305.	D : Et puis du coup, elle n'a pas fait de « Sortie » ! (# 4) Et puis comme elle avait mal au dos, j'ai dit bon, on ne va pas lui demander de tout refaire ! Si vraiment elle a mal au dos, je lui ai dit "Ben fais qu'une sortie ! Fais que ça et puis après c'est réglé !" Et puis là, ben j'ai vu maintenant qu'elle avait fait des « Demi-tour » ! Plus ou moins réussis ! Bon, ça n'aurait rien changé, hein, si je lui avais mis 2, elle aurait de toute façon eu "Entraîné" euh::: là ça ne vaut pas "Réussi", mais:::
306.	CH : Donc le barème, ils l'avaient vu avant ? Ils avaient pu faire leurs calculs ? Et puis se dire-
307.	D : [Eux ? Oui, oui] (.) Oui
308.	CH : D'accord ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Les « Balancés » sont mieux là, déjà !
309.	D : Ouais, justement ! Et puis là, regarde, elle arrive à tourner !
310.	CH : tac
311.	D : Elle ne va pas ↑si mal ! Elle n'aurait pas mérité les deux points, mais::: en plus elle en fait deux ! Hahaha
312.	CH : Héhéhé
313.	D : Je ne sais pas pourquoi ?
314.	CH : Elle a tourné au « Point mort » !
315.	D : Ouais, ouais (elle y arrive) tac ! Ouais (.) « Sortie » °je ne lui ai mis qu'1 point ! ↑Mais bon, ça n'aurait rien changé ! Ça ce n'est pas::: c'est de toute façon pas réussi, c'est pas::: (.hhh) ce n'est pas maîtrisé euh:::
316.	CH : On est loin:::
317.	D : Ouais
318.	CH : Ouais, on est loin de la donne ! Après, elle, au niveau (.) justement, au niveau progrès, elle a quand même l'engagement pendant les entraînements ou::: ?
319.	D : [Ouaiiff !] Non, elle, elle s'en fiche !
320.	CH : Elle s'en fiche ?
321.	D : Ouais ! Donc euh:::
322.	CH : Là, elle n'a pas fait forcément euh
323.	D : Non ! Elle ne s'est pas donnée à fond ! ↓Ce n'est pas comme euh::: ↑comme une Astrid qui elle essaie et puis euh::: et puis qu'elle aime bien le sport et puis qu'elle essaie même si c'est compliqué !
324.	CH : Elle a eu combien Astrid ?
325.	D : Astrid elle a eu "Entraîné" !
326.	CH : 8 ?
327.	D : Parce que::: ouais ! Ben elle a bien réussi les "Balancés », bien les « Demi-tour », mais « Tour complet » elle a fait un truc horrible, donc elle a eu 1 point sur 3 !
328.	CH : Hum-hum
329.	D : C'est juste ça ! Si elle avait 2 sur 3 (.) elle aurait fait euh "Réussi" !
330.	CH : Hum-hum
331.	D : Donc euh::: (# 4) Donc ÇA <peut-être> que::: elle mériterait "Réussi", parce qu'elle a fait bien les « Balancés », bien les « Demi-tour », « Sortie » ok, arrivé la « Mi-renversé au sol » ! Je pense que si je refaisais un::: une éval (.) pour une fille comme ça qui ne fait pas::: ↓forcément des agrès ben::: elle mériterait d'avoir "Réussi" !
332.	CH : Et puis si tu te bases sur ce qu'on- sur ce que tu disais avant, de dire ben "si tu fais balancé, demi-tour et sortie correctement, tu devrais avoir réussi"
333.	D : [Hum-hum (.) ouais !]
334.	CH : Elle, elle fait en plus la « Mi-renversé »
335.	D : Ouais
336.	CH : « à l'arrêt » !
337.	D : Oui ! Et puis elle a essayé le « Tour complet » ! Donc elle mériterait "Réussi" euh:::
338.	CH : Ouais
339.	D : Même plus si on fait euh::: si on fait simple ! Et puis qu'on aurait travaillé que les éléments simples avec elle, elle aurait peut-être réussi à faire un "Bien réussi" !
340.	CH : Hum-hum
341.	D : Parce que les::: les (.) ouais, ça, ça va pas mal ! ((<i>Visionnage au ralenti</i>)) Si on s'était plus focalisé là-dessus, je lui aurais dit de serrer ses pieds euh::: parce que là, je n'ai pas fait ! Parce qu'il y avait tellement de choses à faire (.) ils étaient tellement à la rue !

342.	CH : Ouais, donc tu as eu un peu l'impression de ne pas pouvoir faire- d'aller au bout-
343.	D : Ouais
344.	CH : finalement, de ce qu'il faudrait ! ((<i>Visionnage vidéo ralenti</i>))
345.	D : Ouais, donc là elle n'a eu qu'1 point sur 3 ! Hahaha ((<i>DORIS rit</i>))
346.	CH : Là, elle fait la « Sortie demi-tour » !
347.	D : Ouais, mais elle met les mains par terre, du coup je n'ai pas::: Elle n'a eu qu'1 sur 2.
348.	CH : Donc la réception, c'était quoi les critères pour toi ?
349.	D : Pour la « Sortie » ?
350.	CH : Ouais
351.	D : Bah pf:::
352.	CH : Peut-être quand même-
353.	D : Ouais ! Si c'est une magnifique « Sortie » et puis que ça touche par terre, je mets quand même 2 poi:::ints ! Ouais
354.	CH : Donc la hauteur, par rapport au::: ((<i>CH imite le mouvement de montée avec la main</i>))
355.	D : Ou:::ais, je regardais un petit peu ! Moi j'ai essayé d'être sympa et puis dès le moment où ils faisaient un « Demi-tour », de mettre 2 points ! Mais si, là, il n'y a pas de hauteur et en plus elle touche par terre (.) Ben je ne peux pas mettre 2 points ! Si c'est l'un ou l'autre (.) je mets 2 points, mais les deux euh:::
356.	CH : Mais est-ce qu'à un moment donné tu n'as pas aussi ce::: ce, on va dire, ce dilemme de se dire "Mais tout dépend des balancés" ?
357.	D : Oui
358.	CH : Ça veut dire que:::
359.	D : Ouais, ouais, ouais ! Mais ça je le leur ai dit "si vous n'arrivez pas à vous balancer, vous n'arriverez rien à::: vous n'allez rien réussir !"
360.	CH : Donc quelque part, c'est vrai que::: Ben typiquement une « Sortie » (.) La qualité d'une « Sortie » va quand même dépendre du « Balancé » ?
361.	D : Ouais ! MAIS là, s'ils n'ont pas de hauteur, la sortie je::: je leur mets quand même le maximum de points !
362.	CH : Du moment qu'ils arrivent à-
363.	D : Oui, ouais, ouais, ouais !
364.	CH : en équilibre ?
365.	D : Oui, parce qu'il y en a beaucoup euh::: tu vois, il y en a quand même beaucoup qui (texte inaudible) ! Ouais (.) oui, oui, dès que ça ressemble à la « Sortie » (.) Non, dès que la « Sortie » était faite, ils avaient le maximum de points ! Là, c'est qu'elle n'a pas de hauteur et en plus elle touche par terre vraiment ! C'est pour ça qu'elle a perdu euh 1 point !
366.	CH : Mais le « Demi-tour » c'est la même chose, hein, parce que celui qui ne maîtrise pas son « Balancé »
367.	D : [oui]
368.	CH : est-ce qu'il va être capable de faire un « Demi-tour » ?
369.	D : Hum-hum
370.	CH : Au bon moment ? Correctement ?
371.	D : Ouais, ben ouais !
372.	CH : Avec l'élan ?
373.	D : (# 3) Ouais (.) ((<i>DORIS met la main devant la bouche</i>))
374.	CH : Est-ce qu'il va être capable de faire une « Mi-renversé » ? Est-ce qu'il va être capable de faire une « Suspension brachiale » ?
375.	D : Ouaihaihais ! (.) Ah c'est clair ! Ses « Balancés » il faudrait euh::: (.hhh) pf::: c'est un truc qu'il faudrait travailler euh::: sur le- longtemps ! Le problème c'est que tu ne peux pas sortir une paire d'anneaux, en plus c'est au milieu de la salle, donc tu ne peux rien faire d'autre !
376.	CH : Hum-hum
377.	D : Avant ça euh::: ouais, tu ne peux pas euh::: je ne sais pas à l'Athlétisme, euh non, au::: Saut en hauteur (.) faire euh::: je ne sais pas, chaque fois sortir deux paires- une paire d'anneaux et puis il y en a qui s'entraînent ! Enfin je, je-
378.	CH : Faire faire sur plusieurs-
379.	D : Moi j'aimerais bien aller leur faire sur le long terme
380.	CH : Hum-hum

381.	D : tu vois ? Qu'il fasse euh tout le temps les « Balancés » pour qu'au moins ils::: s'entraînent, ils s'entraînent ! Ils prennent un peu de force, etc. Mais comment tu l'intègres dans tes autres leçons euh::: sans perdre du temps sur tes autres leçons ? (# 6) C'est aussi ça le problème ! ((<i>DORIS met la main devant la bouche</i>))
382.	CH : Ouais !
383.	D : Faudrait pouvoir euh::: baisser deux paires d'anneaux euh::: mais après il y a toujours les différences de ↑grandeurs ! Tu dois penser à::: mettre des- ouais ! Changer, etc.
384.	CH : [Là, c'est toi qui fais justement ça ?] Le réglage des anneaux ?
385.	D : Ouais
386.	CH : C'est toujours toi
387.	D : À part euh::: (# 3) une ou deux fois où dans les groupes ils n'étaient pas::: exactement la même hauteur ! Si j'en avais un de réveillé, je lui montrais ! Et puis il pouvait faire ! Il y a eu une ou deux leçons où Guy, c'est lui qui faisait pour son groupe !
388.	CH : Ouais, d'accord
389.	D : Mais je ne veux pas que chacun °aille- "trifougne" là-bas, donc euh:::
390.	CH : Tu as peur que ça::: ?
391.	D : Ouaf::: ouais ! (# 4) Mais je::: c'est vrai qu'on POURRAIT ! Ça pourrait être aussi un objectif d'autonomie euh::: mais le problème, je trouve, aux anneaux il y a tellement de trucs à voir (.) le truc, le s- truc d'à côté::: les regarder::: c'est déjà compliqué comme évaluation ! (.hhh) Si en plus tu as encore des problèmes avec des anneaux qui lâchent et puis qu'ils tombent par terre euh:::
392.	CH : Hihih
393.	D : Pf::: ben voilà, quoi ! ((<i>DORIS sourit</i>)) Si je pouvais avoir un problème de moins euh::: Hahaha ! ! Avec des VP, peut-être que tu leur montres une fois et puis ils savent ! Mais eux, ça court dans tous les sens, ((<i>DORIS fait des gestes avec les bras</i>)) machin euh:::
394.	CH : Mais en::: sur la- sur plusieurs leçons, justement (.) si chaque fois ils règlent leurs anneaux, toi, tu penses que ce n'est pas envisageable ?
395.	D : Oui (.) on pourrait ! (.) On pourrait, oui ! Mais je trouve que c'est difficile les Anneaux, ce n'est pas quelque chose que tu peux euh faire sur le long terme !
396.	CH : Hum-hum ! Ah c'est::: Ouais ouais
397.	D : Faire un petit peu en début de leçon, comme tu peux faire un échauffement euh::: pour la danse et musique, ça c'est facile
398.	CH : Ouais ouais
399.	D : À intégrer dans ta leçon ! Les anneaux euh pf::: ce serait bien, parce que ça bosse la force, tu vois ? Tu peux bosser la force et tout ! Après ils ont l'habitude (.) les mains, la force (.) les balancés !
400.	CH : Ouais, après sur un parcours de condition physique ?
401.	D : Oui ! Mais ↓tu n'en fais toutes les semaines ou toutes les deux semaines ! L'idéal ce serait toutes les semaines ou deux semaines qu'ils fassent euh-
402.	CH : Ouais
403.	D : qu'ils fassent ça, quoi !
404.	CH : Mais c'est vrai que ça pourrait être un truc aussi euh::: qui est déjà en 9e ! De:::
405.	D : Ouais
406.	CH : D'avoir un (.) de temps en temps, on fait de la condition physique dans les échauffements !
407.	D : [oui (.) ouais]
408.	CH : Échauffement "tenir comme ça"- ((<i>CH fait la « Suspension brachiale »</i>))
409.	D : [Ouais]
410.	CH : redescendre-
411.	D : Ouais (.) tout à fait
412.	CH : S'habituer à::: tu sais ben le truc où on se suspend (.) j'ai fait ça hier avec mes 10° (.) tu sais où tu fais ça ! Sans toucher le sol ! ((<i>CH montre le mouvement de C+ C- avec la main</i>)) Tu vois cet exercice pour le::: ? Comme à la « Piste Vita », finalement un petit peu ! Où tu te suspends et tu ne touches pas par terre !
413.	D : Aux Anneaux tu dis ?
414.	CH : Ouais et puis tu fais la::: C+ C- !
415.	D : Ah ouais
416.	CH : [Sans toucher le sol !]
417.	D : Ah ouais, ouais, ouais !
418.	CH : Et ça pour le gainage-

419.	D : Oui
420.	CH : c'est super bien ! Et ça, c'est un truc dont tu as besoin pour le « Balancé », de connaître (.) de comprendre ce mouvement-là !
421.	D : [Ouais]
422.	CH : Enfin voilà, je me suis dit ben tiens, c'est vrai que ça pourrait être un poste ! Tu fais ça 45 secondes, ben::: euh ((CH bouge la tête)) Tu vois dans un circuit ?
423.	D : Ouais, ouais
424.	CH : Mais c'est vrai::: qu'effectivement, la question à se poser c'est (.) avec les élèves qu'on a maintenant, est-ce que faire quatre leçons d'anneaux- Je te dis ça parce que moi, j'ai mes 10VP ! ↑10VP, hein ! Ben j'en suis au même stade, voire pire hein !
425.	D : [Ouais, ouais ok !]
426.	CH : Alors, il y en a qui peuvent faire la « Sortie salto », il n'y a pas de souci ! Et puis d'autres, ils ne savent pas « balancer » ! Et euh::: et du coup, moi je vais certainement un petit peu changer, parce que je veux arriver à quelque chose qui ressemble plus à ce qui me convient !
427.	D : Hum-hum
428.	CH : Euh::: parce que je trouve aussi que ça a plus de sens pour moi, finalement ! De faire quelque chose qui::: voilà- et puis au final, je me dis, ben « tiens ce qu'il a fait là, pour moi, ça mérite ça ! »
429.	D : ouais
430.	CH : Plus que de me bloquer dans des- dans des contraintes de barèmes, finalement ! Alors ouais, ça c'est un::: un positionnement personnel, mais euh-
431.	D : C'est vrai que je pense, maintenant avec les élèves qu'on a, il faut vraiment- il faut qu'on bosse les bases ! Donc dans le genre de la force, par exemple !
432.	CH : Hum-hum
433.	D : Alors, c'est vrai que je me dis en 10e année (.) Bon, au début on est dehors ! Ça n'aide pas, mais après pendant toute la période euh::: < »Saut en hauteur >> (.) ↓bon ça n'a pas vraiment de rapport, c'est aussi dommage ! (.hhh) Mais tu pourrais faire après l'échauffement quand tu fais euh après le::: quand tu fais un peu de gainage ou quoi, ben tu descends tes anneaux ! C'est du gainage, tu n'as pas besoin de mettre les tapis dessous ! Et puis effectivement tu fais euh d'octobre à Noël, tu leur fais déjà bosser la force !
434.	CH : Hum-hum
435.	D : Ça c'est quelque chose à penser, ouais ! Par contre, bosser les « Balancés » ben::: pf:::
436.	CH : C'est un mouvement très spécifique, hein ?
437.	D : Ouais ! Et puis les faire bosser en avance, ben ouais, il faudrait faire en 9e ! En 9e, il faudrait se dire ben on fait euh::: trois leçons des « Balancés » ! Mais après est-ce qu'ils::: ceux qui sont::: bof en 9e aux « Balancés », est-ce qu'il va leur rester quelque chose quand ils arrivent en 10e en novembre, quoi !
438.	CH : Hum-hum ! Non, parce qu'ils sont censés quand même en faire en 8e année des anneaux, hein ?
439.	D : Ouais !
440.	CH : Je crois que::: ils ont, en tout cas sur H. (nom de l'établissement voisin), ils avaient (.) en 8e année, ils avaient des Anneaux ! Donc normalement, il y avait juste la 9e où il n'y en avait plus !
441.	D : Ouais
442.	CH : Et puis où::: mais certains, tu te demandes si effectivement euh
443.	D : S'ils ont fait des Anneaux !
444.	CH : S'ils ont fait des anneaux, ouais !
445.	D : Un Sébastien euh::: je ne suis pas sûre qu'il ait fait des Anneaux, lui !
446.	CH : [Ouais, ouais !] Moi, j'en ai plusieurs comme ça du même style que Sébastien où tu as les pieds qui restent toujours devant !
447.	D : Hum-hum
448.	CH : Et puis ils pédalent pour euh::: pour avancer !
449.	D : [Ouais]
450.	CH : Ouais c'est::: je ne sais pas ! Mais c'est vrai que comme ça (.) on terminera là-dessus, je pense, mais::: est-ce que pour toi, ça a du sens justement, de faire une évaluation comme ça ?
451.	D : Moi, je pense que pour les élèves qu'on a maintenant (.) il faut voir plus basique ! Vraiment ! Et puis faire un niveau où tous ces élèves qui n'arrivent pas (.) leur proposer quelque chose de SIMPLE où l'objectif est atteignable ! Parce qu'avec ceux-là::: tu prends cette classe, après une leçon, tu sais très bien qu'ils vont tous faire "Entraîné" !
452.	CH : Hum-hum

453.	D : Parce que tu les connais, tu sais qu'ils ne sont pas:: ils n'osent pas ou ils n'ont pas de force ou:: etc. Donc je pense qu'il faut:: il faut faire différents niveaux (.) que tu puisses bosser la base avec ces élèves où, de toute façon, ils ne vont pas y arriver ! Et que tu puisses faire des trucs intéressants avec les autres !
454.	CH : Hum-hum
455.	D : Donc euh::m Ouais ou bien proposer des suites ! Tu proposes euh:: une ou deux suites où tu peux faire "Réussi", où c'est facile ! Tu proposes des suites où ils peuvent avoir "Bien réussi" et puis des suites où ils peuvent avoir "très bien réussi" !
456.	CH : Ouais, c'est une autre option !
457.	D : Aussi !
458.	CH : Hum-hum
459.	D : Moi j'aime bien ces éval qu'on fait où il y a:: trois niveaux ! Le « Salto » euh:: Jje ne sais plus lesquels, mais:: je trouve que c'est chouette ça à faire ! Et puis tu n'es pas frustré s'ils arrivent seulement (.) par exemple au « Salto », s'ils arrivent seulement à faire la « Roulade en haut » ! Ça ne te frustre pas ! Parce que voilà, c'est le:: c'est, c'est une des étapes ! Ils ont réussi, c'est cool, ils ont "Réussi" !
460.	CH : Ouais
461.	D : Comme pour l'« Homme de bois » pour le Renversement ! Ils n'atterrissent pas sur les pieds, ce n'est pas grave ! Ils font comme ça ((<i>DORIS montre la chute à plat dos avec la main</i>)), c'est déjà beaucoup pour certains ! Nous, on se dit "pf:: ouais, le but c'est de faire le « Renversement » ! Ça c'est:: c'est dommage !" !
462.	CH : [Ouais]
463.	D : Ben pour eux c'est déjà bien ! Et puis on a, on a, on a ce niveau 1 (.) et comme ça il y en a pour tout le monde ! Il y a le niveau 1, il y a le niveau 2 et il y a le niveau 3 !
464.	CH : Hum-hum
465.	D : Je trouve que c'est bien ! Que ça soit atteignable ! Là, ce n'est pas:: ce n'est pas atteignable ! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 élèves "Entraîné" (.) un "Réussi" (.) deux "Bien réussi" (.) un "Très bien réussi" !
466.	CH : C'est qui qui a eu "Très bien réussi" ? Ah !
467.	D : Gregory
468.	CH : C'est celui-
469.	D : Donc <sur> 17 il y en a 13 qui ont fait "Entraîné" !
470.	CH : Et justement, alors Gregory (.) il a passé c'est celui qui a un short bleu ?
471.	D : Euh:: il a passé:: après (Guy euh)
472.	CH : Attends 31'05 ! Je remets juste ça parce que:: là j'avais justement un-
473.	D : Après Stéphane, il est !
474.	CH : C'est lui ?
475.	D : C'est lui, ouais !
476.	CH : Et ben là, c'est assez intéressant parce que justement, attends je le remets juste et après on arrêtera là, mais:: hop, tac- Si tu compares par exemple à Guy, je ne sais pas si tu te souviens un peu de Guy, sa prestation ?
477.	D : Ouais, ouais ! ((<i>Visionnage de la vidéo - passage d'un élève</i>)) Ouais il va moins haut ! Ouais, ouais, ouais, ouais (.) Mais il fait plein de choses ! C'est ça qui lui donne des points ! Là, il fait bien celle-là !
478.	CH : À la descente, c'était::
479.	D : Ouais ! Là ce n'est pas joli, mais il fait !
480.	CH : Ouais, mais si on regarde ses « Balancés »
481.	D : Ouais, ses « Balancés » il va:: ouais, ouais, c'est pas terrible, il ne va pas très haut !
482.	CH : La tenue du corps ? Bon les « Demi-tour » sont justes ! Mais là, tu vois-
483.	D : Là, il perd des points !
484.	CH : Ouais
485.	D : °C'est mauvais
486.	CH : Ouais, donc si on prend la-
487.	D : Ouais haha, là j'ai été sympa ((<i>DORIS rit</i>)) ouais !
488.	CH : Tu te dis mais:: par rapport à Guy
489.	D : Oui, Guy mérite- ouais ! Guy mériterait ::: ouaif:: !
490.	CH : Juste parce qu'il a fait plus de choses ?
491.	D : Ouais, c'est ça ! Ouais
492.	CH : Ouais, donc clairement, c'est vrai que cette évaluation elle favorise la quantité
493.	D : Oui
494.	CH : euh::

495. D : Mais pas la qualité !
496. CH : Mais pas la qualité !
497. D : C'est comme à la Barre fixe (.) un moment je disais euh::: "Ah il te manque 1 point ! Bon, ben essaie un « Soleil », ça vaut 2 points" sur ce que j'avais mis moi ! "Ça vaut 2 point et puis si tu arrives à peu près, ben tu auras 1 point et puis c'est bon !"
498. CH : Hum-hum
499. D : Donc ça aussi ! C'est dommage, tu leur fais faire un truc euh loupé, mais que ça leur rajoute 1 point euh:::
500. CH : Ouais
501. D : Donc ↑ouais ! Moi je serais assez pour mettre des enchaînements euh::: de base ou bien (.) ouais "Balancé », « Demi-tour », « Sortie » (.) "Réussi" ! Plus un élément "Bien réussi" ! Plus deux éléments "Très bien réussi" !
502. CH : Ouais ! Mais qu'il y ait un tronc, quoi ?
503. D : Exactement !
504. CH : Un truc qui soit accessible-
505. D : [Ouais] Et puis un truc simple pour euh::: pour ceux-là, quoi !
506. CH : Et puis pour certains, peut-être (.) rien que d'arriver à balancer correctement, ça prend déjà beaucoup de temps, hein !
507. D : [Ouais] ben ouais ! Ben là, tu sais qu'avec eux, tu as deux leçons où tu ne peux faire que des « Balancés » ! Et puis la « Sortie », quoi !
508. CH : Ouais, ouais !
509. D : Mais ça ouais (.) ça, ça ne va pas ! On en discutera mais:::
510. CH : Ok ! Ouais, je pense qu'on va::: on va reprendre un moment pour ça ! hihhi
511. D : Ouais ((<i>DORIS soupire</i>))
FIN DE L'ENREGISTREMENT

DORIS ACS3 Jeux 10^e * 20180424 - 532TP

Contexte

Cet ACS3 porte sur l'évaluation cantonale de Jeux 10^e * réalisée le 13 avril 2018. Le choix de DORIS s'est porté sur le Football en suivant le programme décidé par la file EPS de son établissement. Cette évaluation se déroule sur une demi-salle à trois contre trois, sans gardien. Le terrain est délimité par des bancs et deux couvercles de caissons qui servent de buts devant lesquels une zone interdite est approximativement définie. Durant l'évaluation, les autres élèves jouent au Volleyball de manière autonome dans une 2^e salle. Les ballons perdus ont donc tendance à rouler et pénétrer dans la zone de l'évaluation Jeux 10^e *. De plus, DORIS doit intervenir à plusieurs reprises au Volleyball pour recadrer les élèves, notamment durant l'évaluation des groupes 5 et 6. Par manque de temps, DORIS décide d'interrompre l'évaluation et de la poursuivre le lendemain.

L'**extrait 1** concerne l'évaluation des deux premiers groupes de trois non mixtes. Il s'agit de deux équipes de garçons dont le niveau est variable. La durée totale du match évalué est de neuf minutes, alors que la prescription cantonale le limite à cinq minutes.

L'**extrait 2** concerne l'évaluation des groupes 5 et 6 dans lesquels l'équilibre filles-garçons n'est pas effectif. En effet, une des équipes n'est composée que de filles et l'autre est mixte. La durée du match est considérablement réduite par rapport aux groupes 1 et 2, puisqu'elle ne dure que 3'40'' au lieu des 5' préconisées.

1. CH : Alors, en fait j'ai choisi deux extraits ! Il y en avait trois, parce qu'il y avait le premier match avec les garçons !
2. D : Hum-hum !
3. CH : Que j'ai pris ! Et puis après il y avait un match au milieu avec un peu mixte- ben là je n'ai pas pris celui-là, j'ai pris le dernier-
4. D : Oui !
5. CH : où il y avait plus les filles ↓Astrid et::: je crois que c'était Astrid, je les confonds un peu les filles !
6. D : Ouais !
7. CH : Donc voilà ! Maintenant on peut revenir tout à fait sur un autre moment, euh::: ben comme d'habitude, enfin, on visionne et puis après tu n'hésites pas stopper si besoin !
8. D : Ok
9. CH : Et puis à::: ↑Alors 19'06''(.)((<i>CH recherche l'extrait 1</i>)) Donc tu as pu la finir vendredi, hein, on est d'accord ?

10. D : [Oui] J'ai fini vendredi, ouais !
11. CH : Tu as repris le dernier match ?
12. D : Oui, j'ai repris le dernier match, ouais !
13. CH : D'accord ! °Alors c'est un peu près là ! ((<i>Visionnage extrait 1</i>)) J'avais juste une question par rapport à la zone, c'était quoi ce-
14. L: Oh ouais ! Mais ça c'est difficile parce qu'ils::: ouais, ils::: dans le truc d'évaluation, c'est marqué qu'avec une zone ! C'est difficile, je ne veux pas mettre des::: (.) des assiettes pour que ça::: embête te ballon ! Alors là, j'avais fait rouge ((<i>DORIS montre sur l'écran</i>)), bleu et puis je crois la (.) ↓ continuité de la noire ou de la rouge, je ne sais plus !
15. CH : C'était quoi les (limites du terrain) dans les évaluations ?
16. D : Dans le truc d'évaluation, c'est marqué avec une- euh pas de gardien et avec une zone à définir, selon le terrain !
17. CH : Ah::: dans les::: ah dans les:::
18. D : Dans la brochure (.) d'évaluation !
19. CH : [Il faut que je regarde], ça je n'avais pas-
20. D : Alors, c'est difficile à::: on ne peut rien mettre au sol pour la zone, parce que sinon ça dérange le ballon ! Et puis après ben, c'est difficile euh::: cette zone euh::: le ballon est dans la zone, qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce qu'ils ne font pas vu qu'il n'y a pas de gardien ? Enfin c'est un peu, peut-être un peu embêtant pour le jeu, quoi ! C'est difficile à:::
21. CH : ((<i>CH recherche le document sur l'ordinateur</i>)) Ouais, ouais, ouais !
22. D : [Hum] Ça c'était, ouais, compliqué à mettre en place !
23. CH : °Alors::: (texte inaudible)
24. D : Après, si tu as une salle entière, on aurait- j'aurais pu faire euh::: un peu::: varier ce qui est écrit dans le::: cahier d'évaluation ! Faire euh::: je ne sais pas euh::: la zone de:::m (.) de tchouk ou, je ne sais pas, peut-être faire un plus grand terrain ! Mais hum-hum
25. CH : Ouais, parce que là, tu as fait aussi un terrain euh::: tu as fait un-
26. D : Quand il y a tous les::: ouais, après ! ((<i>DORIS commente les documents sur l'ordinateur</i>))
27. CH : °Non, ce n'est pas ça, c'est les 11e ! ((<i>CH recherche les directives de l'évaluation cantonale</i>))
28. D : °Ouais et puis après quand ça explique-
29. CH : °Quand il y a les::: c'est ça ?
30. D : Non, c'est quand (tous les jeux sont expliqués) en carré ! Voilà, là !
31. CH : [Ah là d'accord !]
32. D : "But = élément", "Zone de but interdite à adapter aux dimensions du terrain", puisqu'il n'y a pas de gardien ! Il y a une zone de but, donc moi j'ai vraiment essayé de me tenir à ça avec une demi salle ! ((<i>DORIS montre l'écran de la main</i>))
33. CH : Ouais, ouais !
34. D : Mais avec la salle entière, là, c'est vrai qu'on aurait pu faire un::: terrain plus grand ! Et puis utiliser d'autres lignes de tchouk ou- enfin, d'autres zones déjà (.) ça aurait été plus simple !
35. CH : Ouais, ouais !
36. D : Ou la zone de handball ou je n'en sais rien !
37. CH : Mais j'ai de la peine à comprendre le but, en fait, parce que-
38. D : Ben c'est pour qu'il n'y ait pas de:::, pour qu'il n'y ait pas de gardien ! Pour ne pas que tu sois à trois centimètres et que tu tires sur le but !
39. CH : [Ahhh ! Ouais, d'accord !] Oui, évidemment, ça se joue sans gardien !
40. D : [Tu vois ?] Ouais, alors comme ça, il n'y a pas de défenseurs, pas de gardien ! Mais du coup, c'est assez euh ouais, il faut trouver les bonnes lignes qui vont des ↑deux côtés ! Les élèves, ils s- c'est un peu compliqué de s'auto-arbitrer avec cette zone, en fait !
41. CH : Ouais, ouais !
42. D : [C'est plus compliqué !]
43. CH : Et du coup, là, tu as pris la ligne bleue, là ?
44. D : Là j'ai de toute façon pris la ligne bleue ! ((<i>DORIS la montre à l'écran</i>)) Ah non, j'avais pris la continuité de celle-là ! La bleue !
45. CH : [Ouais, ouais !]

46. D : Et puis après (.) la grosse bleue- je pense la continuer- je ne sais plus laquelle ! °Bleue (.) je ne, pfff, °on ne voit pas très bien la continuité de ↑la noire ou::: °je ne sais plus, un truc comme ça !
47. CH : Ouais, du coup ce n'est pas hyper visuel !
48. D : Ben ouais, c'est ça ! Et puis moi je ne voulais pas mettre les::: les assiettes ! Je me dis que pour le foot, ce n'est pas:::
49. CH : [Ouais, ouais (on ne peut pas)]
50. D : Donc c'est vrai que si tu as un terrain, tu devrais prendre ben ça ((<i>DORIS montre le demi-cercle de Basket à l'écran</i>)) par exemple !
51. CH : Ouais
52. D : Cette zone-là ou::: ouais, cette zone-là elle serait bien !
53. CH : Ouais
54. D : Mais je me suis dit « bon je fais comme il y a dans le::: la brochure » et puis euh, c'est vrai que ce n'est pas terrible ! À refaire, je referais plus grand (.) même s'ils sont trois contre trois, tu vois, c'est peut-être mieux même !
55. CH : [Ouais]
56. D : Un::: terrain plus grand ! Parce qu'il y a une zone !
57. CH : [Parce que là], dans les directives (.) la taille du terrain, c'était sur un- pas forcément-
58. D : C'est marqué sur demi terrain, en tout cas, avant !
59. CH : °C'était au début ? ((<i>CH recherche dans le document</i>))
60. D : Oui (.) avant, au-dessous ! Tu vois, c'est marqué "Demi-salle", "3 contre 3, sans gardien", "But-" il y a tout qui est:::
61. CH : [Ouais (.) Hum-hum]
62. D : (Je me suis dit), alors je vais essayer de faire exactement comme ils disent-
63. CH : Hum-hum
64. D : mais à refaire euh::: et ben je ferais un plus grand terrain, trois contre trois, et puis j'utiliserais ce demi-cercle blanc, là ! ((<i>DORIS parle du demi-cercle de Basketball</i>))
65. CH : Ouais, ou alors il faudrait mettre du scotch euh
66. D : Ouai::: Ouais !
67. CH : Tu vois, juste une bande de scotch pour l'éval, mais c'est vrai que c'est (difficile)
68. D : [Ouais], mais je me dis que si tu peux faire un plus grand terrain
69. CH : Hum-hum
70. D : Tu vois aussi mieux les choses, parce que là c'est vraiment le chenit, hein ! Trois contre trois là-dessus ! Ça ne dérangerait pas que ce soit un plus grand terrain !
71. CH : Ouais ! °Alors voilà, on finit et puis on::: alors
72. D : Oui !
73. CH : (3 minutes) ((<i>Visionnage suite extrait 1</i>))
74. D : D'ailleurs on discute de la zone, là ! Ce n'est pas très clair ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
75. CH : °Voilà ! Après il va ↑y avoir le feedback !
76. D : Oui !
77. CH : Donc pas très convaincue ? Hihhi !
78. D : Ben j'ai trouvé que c'était difficile ! C'était difficile à voir ! Alors est-ce que c'est parce que le terrain est aussi un peu petit ? Je me dis que peut-être plus grand, c'est plus facile à voir des bonnes passes, c'est un peu moins le chenit, qu'ils sont tous sur la balle ! (.) Mais euh::: ouais, j'ai trouvé, je trouve difficile à (.) C'est lent, enfin c'est::: ouais, ça prend beaucoup de temps à mettre les critères ! Enfin à mettre les points, je trouve ! Parce que c'est difficile à voir !
79. CH : Ouais ! Tu as procédé comment ? Est-ce que tu regardais un élève pendant un moment ?
80. D : Ben je regardais un élève pendant un moment::: mais si je voyais quelque chose de spécial sur un autre élève, j'allais quand même mettre le nombre de points déjà à l'autre élève !
81. CH : Donc tu focalisais sur un, mais ça ne t'empêchais pas de voir une action sur un autre ?
82. D : [Ouais (.) J'essayais un peu tout, en fait ! Hahaha !
83. CH : [Ouais hihhi !]
84. D : J'essayais de regarder un peu tout le monde, après j'essayais de regarder une équipe ! Après je me suis dit "Bon, je regarde d'abord ceux pour qui c'est un peu plus::: s:::imple ! Peut-être ceux qui sont euh (.) ceux qui sont plus forts »,

je trouve que ça va beaucoup plus vite, hein ! On sait qu'ils sont forts, donc on regarde "Ouais bon c'est bon, c'est bon, voilà !"
85. CH : Ouais !
86. D : Après, peut-être ceux qui sont un peu:: moins bons, c'est aussi facile ! (.) Alors voilà !
87. CH : Ouais !
88. D : Et puis ceux qui sont, après, un peu plus compliqués, je trouve que c'- enfin, au milieu, je trouve que c'est difficile ! Entre le:: ouais, le "Bien réussi", c'est difficile, je trouve !
89. CH : Et puis là, dans le cadre de ce groupe-là ? Tu disais justement "Ben les forts, alors-", c'est lesquels qui t'ont posé le plus de problèmes ?
90. D : Alors là, il n'y avait pas vraiment de forts ! Il n'y avait pas de footballeurs, dans cette équipe ! Euh:: (.) à part Damien, qui était pas mal, mais il a:: je lui ai enlevé quelques points pour la précision ! Un point, je crois, mais c'était assez facile ! Mais après (.) euh::m:: bon les deux ((<i>DORIS montre des élèves sur l'écran</i>)) ils ne faisaient rien du tout, donc c'était facile, ils avaient 1 partout ! Par contre les autres, Loïc, Gilles et Sébastien, (.) ça prend du temps à bien regarder, à:: savoir quoi leur mettre !
91. CH : (À ces deux, hum-hum)
92. D : En plus Sébastien, il n'est pas forcément bon en Foot ! Mais là, il se donnait à fond ! Donc euh:: il fallait que je sois juste ! je ne pouvais pas:: lui mettre uniquement des points par rapport à ce que je pensais ! Il fallait vraiment que je le regarde ! Mais après, il se donne à fond, il court partout, mais est-ce qu'il fait juste ?
93. CH : Hum-hum
94. D : Donc lui, j'ai dû beaucoup regarder ! J'ai d'ailleurs continué à regarder, je crois, la leçon d'après (.) lui ! (.) Ouais, ça c'est s- je trouve que ceux qui sont au milieu, c'est difficile (.) à voir !
95. CH : Alors du coup, Sébastien, typiquement, il a eu quoi ?
96. D : Sébastien, je ne l'ai:: je ne l'ai pas mis euh:: ah oui, je l'avais mis ici ! ((<i>DORIS regarde sur sa grille</i>))
97. CH : °3, 2, 2 ! ((<i>CH affiche la grille à l'écran</i>))
98. D : (°Texte) Ouais ! 3, 2, 2 qui me donne "Très bien réussi" ! Alors qu'il n'est pas forcément bon en foot !
99. CH : Ouais
100. D : Mais en défense, il allait vraiment partout, il allait ↑bien ! Euh en attaque, il était aussi présent, alors il n'était pas toujours au bon endroit, donc il a 2 ! "Précision" ben il n'est pas du tout footballeur, donc il n'est pas:: précis, mais il a quand même euh bien fait, mis des <i>goals</i> , donc euh:: du coup il a sept points "Très bien réussi" ! Le barème est SUPER sympa !
101. CH : Ouais, donc après, toi, si tu n'avais pas eu ce barème-là, si tu avais eu euh:: en le regardant jouer, est-ce que tu lui mettrais "TBR" ?
102. D : Ben j'aurais hésité entre "Bien réussi" (.) ou "Très bien réussi" parce que:: même si c'est (.) pas du tout le meill- enfin, il n'est pas:: super bon en foot, il s'est vraiment donné !
103. CH : Hum-hum !
104. D : Et puis c'est quelqu'un qui mériterait un "TBR" parce que:: il s'est donné à fond pendant l'évaluation ! Il a compris !
105. CH : Hum-hum
106. D : Donc euh:: lui euh::m (# 6) ouais, lui j'aurais hésité entre "BR" et "TBR" ! Il était un peu entre les deux !
107. CH : Ouais, d'accord ! Ok, et puis °Damien il a quoi 2, 2 (.) 2, 2, 3, c'est ça ?
108. D : Ouais ! Lui, il a eu- il avait "Très bien réussi", ouais !
109. CH : Ah, mais tu lui as quand même mis 3 alors à la technique ?
110. D : Ouais:: pfff (.)
111. CH : Tu as hésité (texte ?)
112. D : Ouais, alors après euh, je pense que <lui il est resté après euh dans la:: l'équipe du match> d'après ! Donc je l'ai revu après ! Lui, il méritait "Très bien réussi", mais pas tous les points (.) par exemple (.) effectivement ! (# 3) Mais c'est vrai qu'en regardant ce qu'on vient de voir là, je n'aurais pas mis 3 là ((<i>critère précision-dosage</i>)) et j'aurais peut-être mis 3 ailleurs ! Donc il y a aussi le fait que j'aie regardé euh:: le match d'après, peut-être !
113. CH : Ouais
114. D : Aussi !
115. CH : Et puis ça, ça te:: enfin justement, tu disais que tu n'as pas trop aimé, parce que tu n'es pas- tu n'es pas à l'aise avec quoi au final ? Avec le fait de ne pas savoir comment t'y prendre pour regarder ou:: c'est quoi qui te dérange ?

116. D : [(.hhh) (hhh)] Je ne sais pas, parce que "Comportement de jeu" je trouve ça bien (.) de faire "Comportement de jeu" ! (.) Mais euh::: (# 5) je ne sais pas, je ne pensais pas que c'- peut-être que j'étais- (.) je ne pensais pas que ça prenait autant de temps !
117. CH : Hum-hum
118. D : Je pense (.) C'est long en fait ! Alors est-ce qu'il faudrait faire euh::: <sur plus de leçons> euh (.) à la suite ? Ou euh::: ou différemment, mais je ne sais pas- ouais, il faut des critères, tu ne peux pas vraiment faire dans le global, mais (.) Ouais, je- je ne sais pas ! J'ai vraiment trouvé difficile à::: évaluer !
119. CH : Donc (faire sur le-) par exemple, les faire sur deux mois et puis chaque fois tu as une feuille et tu prends des notes sur le (texte inaudible)
120. D : [Ouais, mais après] ça ne sert pas à grand-chose d'évaluer deux mois après ta première évaluation, parce que de toute façon ils changent, ils s'améliorent !
121. CH : Oui, mais la progression ?
122. D : Ouais (hhh)
123. CH : Est-ce qu'ils changent tous ?
124. D : Ouais::: alors ↓je::: ne sais pas ! ↑Ou bien, aussi, j'ai l'impression que c'était un peu " <i>cougné</i> " et du coup, le ballon il partait un peu n'importe où !
125. CH : [Ouais]
126. D : Comme je disais, avec un grand terrain, tu vois la précision des pa:::sses, tu vois qu'ils peuvent mieux se placer ! Je pense que c'est quand même euh::: ce serait (.) quand même plus facile à évaluer si j'avais fait sur ce grand terrain ou que j'avais une salle entière !
127. CH : [°D'accord !] Tu as essayé de jouer une fois sur le grand terrain ?
128. D : Euh on a joué sur le grand terrain, ouais !
129. CH : Mais à trois contre trois ?
130. D : Euh non, je pense à plus !
131. CH : À plus ? Est-ce que, par rapport à l'attitude, si on prend ces deux-là, hein qui effectivement ne bougent pas tellement !
132. D : Ouais
133. CH : Est-ce qu'ils se replieraient chaque fois ? Parce que c'est vrai que dans l'idée de repli, tu vas en attaque et tu reviens en défense !
134. D : [Ouais]
135. CH : Ce n'est pas uniquement se positionner en défense !
136. D : [Hum-hum (.) Alors], peut-être qu'ils n'iraient pas plus, mais tu le verrais mieux (.) qu'ils n'y vont pas !
137. CH : °Peut-être que tu le verrais mieux, ouais !
138. D : [Parce que là], s'ils sont un peu au milieu là, ils ne bougent pas trop, tu:::
139. CH : Ouais
140. D : Tu ne vois pas tellement et puis comme c'est petit, ça va vite ! Le ballon, il est déjà là, là, là, là, là, là ! D'un côté ou de l'autre ! Ça va très vite !
141. CH : Ouais
142. D : Moi, je pense que le problème c'est que, alors oui c'est pratique quand on a une salle, beaucoup de::: d'élèves, de faire sur un demi-terrain !
143. CH : Hum-hum
144. D : Mais je pense que c'est trop petit et du coup, c'est difficile à voir ! Je pense que c'est ça le plus gros problème, c'est que (.hhh) ça va dans tous les sens, ça change beaucoup de pieds, ça change beaucoup de::: de côté de terrain ! Et du coup, c'est difficile à voir, (.) je pense ! (.) À refaire, je ferais sur le grand- comme ça !
145. CH : Ouais ! Mais ça veut dire qu'après, tu entraîners finalement sur un petit terrain, pour évaluer après sur un grand ?
146. D : Ou:::ais ! Comme moi j'ai la chance d'avoir deux terrains, j'aurais pu entraîner sur- tu vois ?
147. CH : (Texte inaudible) °Si tu as deux salles, ouais !
148. D : C'est le luxe que j'ai, mais::: c'est clair que quand tu n'as qu'une salle, et ben::: c'est pratique de faire ça comme ça ! ((DORIS montre l'écran de la main))
149. CH : Ouais !

150. D : Parce que là sinon tu en as::: 12 qui ne font rien sur les fenêtres, quoi ! (.hhh) Mais::: ouais, je pense que le <petit terrain> ça n'aide pas (.) pour l'évaluation !
151. CH : Hum-hum (.) ça complique ? Bon on regarde peut-être le deuxième extrait pour voir si on retrouve aussi ça !
152. D : [Oui]
153. CH : Alors attends, c'est 28' ! ((CH recherche le passage)) °28'55" (.) là ! ((Visionnage extrait 2)) (°tu n'hésites pas, si tu veux dire un truc, tu peux !)
154. D : Ouais
155. CH : Là, j'ai une question justement, tu as noté quelque chose, tu te souviens ce que tu as fait en premier ?
156. D : Les premiers que j'ai notés ?
157. CH : Ouais
158. D : Je pense que c'est les garçons, parce que c'était plus simple ! En plus je savais qu'ils étaient bons en Foot euh:::
159. CH : (Texte inaudible) comme ça c'est fait ? Hihih
160. D : [Ouais !] J'ai noté les garçons ! D. il est très bon au Foot, les deux aussi ! J'ai mis eux, comme ça c'était réglé !
161. CH : Hum-hum
162. D : Et puis après je pouvais::: focaliser sur les filles ! Et puis (.) le vendredi, (# 3) ce que j'ai fait après, par exemple, c'est que::: l'équipe où il y a les garçons, quand j'ai commencé, j'en ai mis que deux ! (.) Je crois, j'ai fait deux contre trois pour mieux voir les filles euh::: ouais, pour mieux voir les filles
163. CH : Les équipes, c'est eux qui ont choisi ?
164. D : ↑Ouais ! Oui, ils ont choisi eux ! Parce que je me suis dit, pour évaluer euh::: ce n'est pas très- c'est égal ! Après ben l'embêtant, c'est que justement, l'équipe de filles euh jouait là contre la meilleure équipe des garçons ! Donc moi vu- ouais, le but ce n'était pas la gagne, je me suis dit "ce n'est pas grave !"
165. CH : Hum-hum
166. D : Et puis après, ben effectivement, elles ont moins- tu les vois moins::: en attaque vu qu'elles ont moins le ballon ! C'est pour ça que le vendredi, j'ai mis deux contre trois, pour plus euh::: ben pour voir les garçons en défense ! Parce que du coup, là, je ne les voyais pas en défense, pas tellement ! Et puis plus voir les filles en attaque !
167. CH : D'accord, donc tu as laissé les mêmes équipes, mais tu as (fait jouer un) en effectif réduit ?
168. D : [Ouais, exactement (.) oui !]
169. CH : Ok, et puis ce choix-là, si tu refaisais, tu laisserais le choix ou tu referais les équipes, justement, mixtes, équilibrées ou:::
170. D : [Euh:::] Je ne pense pas- mixte, j'aurais peur que la fille dans l'équipe n'ait pas le ballon !
171. CH : Hum-hum
172. D : Là je me dis, au moins, les filles elles sont trois, elles vont toucher le ballon, puisqu'elles ne sont que des filles ! Alors après, j'aurais peut-être euh- les filles si elles avaient joué contre l'équipe des- d'avant, de Loïc euh::: Guy et puis je ne sais plus qui euh, ceux qui ne faisaient rien, là !
173. CH : Ouais
174. D : Ça aurait été plus équilibré !
175. CH : [Hum-hum]
176. D : J'aurais peut-être dû réfléchir à ça ! Mais ça ne m'a pas posé de problème que les filles soient ensemble, comme ça je me suis dit qu'au moins elles touchent la balle.
177. CH : Hum-hum (.) sauf quand elles jouent contre euh:::
178. D : Voilà ! Mais après, effectivement, vu que les garçons, je savais, trois contre deux et puis ça allait bien ! ((Visionnage vidéo))
179. CH : Là, tu te souviens ce que tu leur dis ? Moi je n'entendais pas !
180. D : Euhm::: ah, là je leur disais que::: le lendemain on reprenait exactement ces deux équipes pour recommencer euh::: ((DORIS tousse)) pour l'éval !
181. CH : °D'accord
182. D : (Parce que c'est quelque chose qui allait revenir-) ((DORIS tousse))
183. CH : Ok !
184. D : Et puis les autres, j'avais fait cette fois quelque chose que je n'avais pas souvent fait, quand ils sont venus vers moi je leur demandais ce qu'ils pensaient qu'ils méritaient comme euh:::

185. CH : Ah d'accord !
186. D : Ouais !
187. CH : Ça tu l'as fait aussi là ?
188. D : Pas eux, parce que je n'avais pas fini les équipes complètes-
189. CH : Ouais !
190. D : -d'évaluer !
191. CH : Mais les deux d'avant ?
192. D : [Mais les autres équipes,] ouais ! J'ai dit "j'essaie cette fois" ! Et puis on voit que je n'ai jamais fait avec eux, parce qu'ils::: ils ne savaient pas quoi répondre hihhi !
193. CH : Ah ouais ?
194. D : Ouais !
195. CH : D'accord ! Intéressant, ok ! Ils n'arrivaient pas à se situer par rapport à-
196. D : [Ils n'arrivaient pas] à se situer ou ils n'osaient pas dire "TBR" !
197. CH : Ah ouais !
198. D : Même les bons ! Donc ils n'osaient pas:::
199. CH : [Ils se voyaient moins bien ?]
200. D : Ouais ! Je leur ai dit "Ben il faut dire- Vous ↑pouvez hein, vous êtes bons au foot, il faut dire "TBR", il n'y a pas de souci !" ↓Mais euh, ouais, ils disaient souvent moins que ce que je leur avais mis ! C'est marrant !
201. CH : D'accord !
202. D : Ils se sous-estiment !
203. CH : Ouais, il y a le côté, effectivement, ça fait assez "gonflé" de se dire-
204. D : [Ouais !] Oui et puis ils ne savent pas que::: moi normalement, je suis- pas si sévère, mais::: plus sévère que ça ! ((<i>DORIS parle du barème</i>))
205. CH : Hum-hum
206. D : Donc effectivement, là c'est::: j'aurais peut-être eu d'autres résultats si c'était moi qui choisissais quoi !
207. CH : Ouais, ouais ! Donc là, tu la trouves quand même un peu facile ?
208. D : [Ben ouais !] Un Léonard ou un Guy qui ne faisaient rien, euh::: dans la brochure tu n'as pas de 0 point ! Donc tu mets 1, 1, 1 (.) alors que franchement (.) c'est qu'ils ne font pas grand-chose et puis ils ont quand même "Réussi" !
209. CH : Mais ça c'est quand même un peu euh:::
210. D : Tu regardes la grille, il n'y a pas de 0 ! Normalement tu es censée prendre ça ! ((<i>DORIS parle de la grille officielle de 1 à 3 points</i>)) Donc tu mets où ton 0 ?
211. CH : Ouais, mais qu'est-ce qui t'empêcherait ici de ne rien mettre ?
212. D : Alors oui, mais bon, "Parfois"-
213. CH : Ben maintenant la question, si tu-
214. D : Parce qu'il y a des "Parfois" qui valent 0 et puis des "Parfois" qui- enfin::: "Parfois" ouais !
215. CH : Ouais, mais::: Alors, je fais l'avocat du diable, mais les filles euh::: les deux filles qui sont là, hein ! ((<i>CH les montre à l'écran</i>))
216. D : Ouais !
217. CH : Alors c'est clair que le jeu n'est pas évident pour elles, mais après, si on prend les critères, est-ce qu'il y a une fois où elles vont utiliser l'espace ?
218. D : Ouais (.) ((<i>DORIS réfléchit en mettant la main devant la bouche</i>))
219. CH : "Se replier en défense", bon elles-
220. D : Elles essaient ! Oui !
221. CH : elles sont devant le caisson ! Maintenant est-ce qu'à un moment donné on les voit partir en contre-attaque ?
222. D : Ouais:::
223. CH : Se démarquer pour récupérer le ballon ? On peut- enfin:::
224. D : Ouais, là elles ont eu un point, ouais !
225. CH : Donc après, c'est::: effectivement, comment on interprète ? Toi, tu interprètes comme ça, je ne suis pas certaine que tout le monde l'interprète comme ça !

226. D : Hum-hum ! Mais alors- ouais, leur tableau n'est pas très clair !
227. CH : Ben c'est-
228. D : Ça veut quand même dire qu'on ne met pas de 0 point, sur ce tableau !
229. CH : Ouais, mais ça veut dire qu'à ce moment-là, le "Réussi" il est pour tout le monde !
230. D : [Ben ouais !]
231. CH : Or, je n'en suis pas forcément sûre !
232. D : Ouais, alors ils devraient faire encore une colonne euh::: "Jamais" !
233. CH : [Ouais ou le-] ou tu ne mets rien ! Ça veut dire-
234. D : [Ou alors tu ne mets rien !]
235. CH : soit tu as "Parfois", c'est-à-dire que tu mérites 1 point !
236. D : Ok
237. CH : Soit tu ne le fais « Jamais » et puis à ce moment-là euh::: ou très très rarement et à ce moment-là, tu as 0 point !
238. D : [Hum-hum]
239. CH : Parce que- ouais:::
240. D : Mais même ça ! ((<i>DORIS montre la grille</i>)) Ils ne vont pas JAMAIS se replier ! Mais si en::: je ne sais pas, en 10 minutes de match, ils se replient une ou deux fois !
241. CH : Oui mais:::
242. D : Ben pour moi ça ne vaut pas de points, donc c'est quand même « Parfois » !
243. CH : Donc "Rarement" en fait, voilà !
244. D : [Voilà ! "Rarement" (.) ben voilà-]
245. CH : "Rarement" devrait être euh:::
246. D : on devrait mettre "Rarement" = 0 point !
247. CH : [ouais !] Parce que, bon, on peut juste re-regarder un tout petit peu cet extrait ! Parce que c'est vrai que ce n'est pas évident ! Regardons les filles là, justement ! ((<i>Visionnage de l'extrait 2</i>))
248. D : Ouais, il n'y a personne qui monte !
249. CH : Non, elles ont le ballon, mais:::
250. D : Mais je pense aussi le::: de nouveau, le petit terrain, ça n'aide pas !
251. CH : Hum-hum
252. D : Ils sont trop serrés, elles n'arrivent pas à revenir en attaque ! Parce que techniquement, elles ne sont pas bonnes, elles n'arrivent pas à monter en attaque ! Il y a toujours un garçon qui est tout près qui leur reprend la balle !
253. CH : Mais, est-ce que tu as l'impression qu'elles ont compris cette histoire de, justement, se démarquer ? Est-ce que c'est des filles qui::: je ne sais pas si tu leur as posé la question ou::: quand vous en discutez, si justement- je dis ça, parce que c'est vrai qu'on se rend compte, des fois, quand on leur pose la question, c'est toujours les mêmes qui répondent !
254. D : Ouais
255. CH : C'est ceux qui sont un petit peu euh::: "sport collectif"
256. D : [Hum-hum]
257. CH : Souvent les garçons ! Et puis d'un coup tu demandes à une fille- mais même à ce niveau-là- "ça veut dire quoi se démarquer ?" Et euh::: "peuh !"
258. D : [Ouais]
259. CH : Alors je ne sais pas si tu as pu, à un moment donné, en discuter avec elles, voir un peu ce qu'elles euh::: Est-ce que c'est une question de technique ? Est-ce que c'est une question de volonté ? On a l'impression- enfin, l'impression que ça donne quand même, c'est qu'elles sont assez contentes ! (.) Je trouve ! Elles rigolent sont (texte inaudible)
260. D : [Ouais, ouais, ouais, ouais !] Moi, j'ai l'impression que c'est un problème technique ! Et du coup, chaque fois qu'elles "choppent" la balle, comme c'est petit, il y a toujours un::: garçon de l'autre équipe qui est là pour reprendre la balle !
261. CH : Hum
262. D : Est-ce que si c'était plus grand et puis qu'elles n'avaient pas autant de monde autour d'elles, elles arriveraient peut-être ↓ à se déplacer, faire une passe en avant
263. CH : Ouais

264. D : J'ai l'impression !
265. CH : Tu l'as testé dans un autre jeu ? Un peu (.) peut-être pas le Tchouk, parce que ce n'est pas forcément idéal au niveau de:::
266. D : [Ouais, euh:::]
267. CH : Dans le genre Handball ou un jeu- Basket, tu vois où il y a ces mêmes notions de:::
268. D : Ben on a fait l'année passée, je n'ai pas fait cette année !
269. CH : Et puis, c'était aussi un peu la même (problématique ?)
270. D : [Moi j'ai] l'impression que c'est quand même plus facile pour les filles et que ça::: ça marchait mieux !
271. CH : Ouais, mais elles comprennent vraiment ce côté "Je m'éloigne du ballon" enfin "Je vais me placer à un endroit où il y a personne" (de manière réfléchi ?)
272. D : [Ou:::ais, je pense] euh::: pas à 100% mais:::
273. CH : Ouais, est-ce que ces critères-là sont suffisamment assimilés de manière à pouvoir les évaluer, quoi ?
274. D : [Ouais] En tout cas j'en parle beaucoup, donc euh::: elles se- ils ont quand même une notion, quoi !
275. CH : [Hum-hum] hum-hum !
276. D : (# 4) Et puis surtout qu'on a fait des petits jeux euh::: on a fait du 2-2, ↑etc. Donc euh, là tu apprends quand même à::: te démarquer et puis ↓ aller dans les trous, etc.
277. CH : Elles, tu leur as demandé ce qu'elles se mettraient ?
278. D : Ouais ! (.) Euh::: (.) °je me demande, je crois "Réussi" ou "Ent-" une "Entraîné", les autres "Réussi" ! <Et puis elles ont eu::: certaines "Bien réussi">, °je crois la plupart (.) "Bien réussi" ou "Réussi" et puis::: (.) Astrid qui n'était pas là, elle a eu "Très bien réussi" !
279. CH : Ouais, alors Astrid, ce n'est pas celle-là ?
280. D : [Mais elle n'était pas là !] Elle n'était pas là ce jour-là !
281. CH : Elle, tu lui as mis quoi, à::: ça c'est ? Ça ressemble à "Astrid", mais ce n'est pas "Astrid" !
282. D : "Anna" !
283. CH : "Anna", voilà !
284. D : Anna, je pense qu'elle avait eu "Réussi" !
285. CH : Ouais, °tu ne l'avais pas mis parce que tu l'avais revue la fois suivante !
286. D : [Ouais] Et moi, j'ai aussi un::: (.) un problème avec l'implication !
287. CH : Ouais !
288. D : J'ai- (.) s'ils ne s'impliquent pas, comme elle, elle ne s'implique jamais ! Un Léonard, un machin::: je vais mettre euh::: (.hhh) peut-être (.) je ne sais pas, peut-être à::: niveau égal, ↓je ne sais pas, ↑ils auront::: j'aurais tendance à mettre moins de points qu'à quelqu'un qui s'implique !
289. CH : Hum-hum
290. D : Un Sébastien qui est impliqué, ben il a eu "TBR"
291. CH : [Ouais, ouais]
292. D : Peut-être que si::: il était moins impliqué, il n'aurait pas eu d'aussi bons résultats ! Mais Anna, elle s'impl- elle s'impl- là elle était un peu impliquée, encore, ça va ! Mais en règle générale, elle ne fait pas grand-chose, alors ça me::: C'est vrai que pour ça, l'évaluation, ça ne m'aide pas à mettre des:::
293. CH : Ouais
294. D : À être objective, peut-être !
295. CH : Tu le fais aussi en anglais, ça ?
296. D : (.) Euhm::: (.) non, je ne crois pas !
297. CH : Il n'y a jamais un moment-
298. D : Par contre, je remarque ceux qui ont ↑bien bossé et ↓qui méritent euh:::
299. CH : Il n'y a pas- ça ne t'es jamais arrivé d'avoir une situation où, par exemple, il y a un demi-point du seuil, et du coup tu revois le test en te disant "Ah mais est-ce qu'il n'y a pas un endroit où je pourrais trouver le petit demi-point qui va faire que ça va passer à 4 au lieu de 3,5" ou::: 5 au lieu de 4,5 ? Et te retrouver avec l'image de l'élève qui a bossé, qui a participé, qui était actif ! Et puis que ça t'embête plus, finalement, que celui qui:::
300. D : Ou:::ais, je ne reviens jamais sur les::: °sur les-
301. CH : Tu ne reviens jamais ?
302. D : Non !

303. CH : Moi c'était quelque chose que je faisais en géo ! Parce que la géo en plus, tu vois, il y a des moments c'est un peu subjectif quand même !
304. D : Hum-hum
305. CH : Et c'est vrai que quand j'arrivais à un demi-point du seuil
306. D : Ouais
307. CH : Je repassais le test en revue en me disant "est-ce qu'il n'y a pas un endroit où::: j'ai hésité !" Des fois, je mettais au crayon !
308. D : [Ouais] Oui !
309. CH : Des fois j'hésitais entre un point et un demi-point !
310. D : Ouais !
311. CH : Et puis du coup, là, l'effort- je veux dire la participation de l'élève ou le fait qu'il s'intéresse, qu'il pose des questions-
312. D : Ouais
313. CH : qu'il bosse régulièrement, les leçons etc. ben pouvait, justement, faire que je faisais l'effort d'essayer de lui trouver un demi-point !
314. D : [Hum-hum !] Oui !
315. CH : Alors qu'un élève qui chaque fois euh::: a toujours des oublis, ne fait jamais ses devoirs, qui ne participe pas, qui est négatif, ben je vais peut-être moins effectivement faire l'effort de lui trouver des demi-points, tu vois ?
316. D : [Ouais, ouais ! Tu ne vas pas prendre-]
317. CH : Donc ce n'est pas- ben c'est un peu subjectif et puis en même temps, ben à un moment donné, c'est aussi donnant-donnant !
318. D : [Oui ! il y a:::] Oui, je pense quand même que::: inconsciemment tu::: un élève qui::: ne fait pas grand-chose tu::: peut-être que tu lui donnes moins de points euh sur certains::: critères ! Ça dépend le critère peut-être !
319. CH : Ouais
320. D : "Prise de risque", "originalité", peut-être que celui que tu vois qui a bossé et puis qui::: tu lui mets peut-être plus de points !
321. CH : [Ouais, dans un::: (jeu) d'opposition, un truc comme ça !]
322. D : Ouais, c'est possible ! Ouais !
323. CH : Ah, parce que je me dis ben c'est vrai que tu le fais à la gym !
324. D : Ouais
325. CH : Tu vois, est-ce que tu le fais justement à côté ? Ou est-ce que, justement, ce n'est qu'à la gym ? Et si ce n'est qu'à la gym, pourquoi ?
326. D : Ouais !
327. CH : Qu'est-ce qui fait qu'à la gym ben ça change et puis que justement, là, tu as envie de::: ben quelque part de récompenser cet investissement !
328. D : [Ouais:::] Je crois quand même que ça se voit plus à la gym si tu es impliqué ou pas !
329. CH : Qu'en anglais ou dans une autre branche ?
330. D : [Ouais !] (.) Moi je ne dirais pas::: en anglais que je regarde l'implication en général, mais pour le test, par exemple !
331. CH : Hum-hum
332. D : Alors tu vois, par exemple, les <i>speaking</i> s'il y en a une qui n'est pas très bonne normalement et puis qui a bien bossé, préparé à fond, ↑là tu vois ! ↓Mais c'est plus difficile- ça se voit moins, je trouve, sur un test que::: quand tu fais du Foot ! Là tu vois vraiment ceux qui s'en fichent, qui ne font rien et puis ceux qui se donnent euh::: tu vois bien, je trouve !
333. CH : Ouais !
334. D : Mais je pense que, effectivement, ça te change un peu ton::: (.) ouais, pas::: ouais:::
335. CH : Est-ce que le::: là, il y a aussi- enfin, quand tu les évalues comme ça, °alors ça peut-être dans cette évaluation- là, mais aussi ça pourrait être dans une autre, hein, il y a aussi le côté euh::: de, quelque part, ne pas les dégoûter ! Ou est-ce que c'est quelque chose qui ne te traverse pas forcément l'esprit quand tu fais ça ?
336. D : Euh::: ben (.) non, pas les dégoûter, mais si je trouve que s'il y en a deux qui ne font rien, dans le genre un Léonard ou un Guy ! Moi je- il n'y a aucun problème pour moi de leur mettre "Entraîné" !
337. CH : Hum-hum

338. D : Vraiment ! Après les filles euh si on fait des Agrès, des filles qui sont un peu rondes, mais qui essaient et puis qui n'arrivent pas, là ça m'embête ! Alors soit je mets "Entraîné" et puis je mets une remarque positive, soit j'essaie de::: ((<i>DORIS tousse</i>)) trouver un truc pour qu'ils aient "Réussi", effectivement ! (.) Mais euh::: si c'est mérité, parce qu'ils ne font rien, qu'ils ne s'impliquent pas-
339. CH : Ouais
340. D : ben là, ça ne me pose pas de souci !
341. CH : D'accord ! Et puis, si on revient un peu un arrière, tu sais, par rapport aux évaluations qu'on faisait nous de "Comportement de jeu" justement, du style le Handball-
342. D : Hum-hum
343. CH : avec les 11e, par exemple, ou je ne sais pas si en 10e euh::: on avait quoi en 10e ? On avait le::: on faisait quoi en 10e ? le Volley ? Non, c'était quoi qu'on faisait ?
344. D : Le Tchouk ? Ah non, le Tchouk c'était-
345. CH : Le parcours !
346. D : C'était le parcours ! Volley, <c'était> euh:::
347. CH : C'était le Foot, en fait, déjà !
348. D : °Ouais, je pense
349. CH : [°On faisait sur le grand terrain !] Alors je ne sais pas si tu as une image, par exemple, quand tu évaluais le Handball en 11e année, est-ce que tu te retrouvais dans la même situation que là, avec les mêmes difficultés ? Tu jouais sur un grand terrain avec un effectif de joueurs normal, hein ?
350. D : [Ouais]
351. CH : Est-ce que tu t'y prenais différemment ? Est-ce que là, tu rencontres les mêmes problèmes ?
352. D : Je pense qu'au Handball, tu vois mieux euhm::: (.) j'ai l'impression que c'est spécifique au Foot (.) que c'est compliqué !
353. CH : D'accord
354. D : Le Handball, je trouve que tu vois bien si une passe elle est réussie ou pas ! Ça va <plus lentement>, c'est plus facile ! Le foot, je trouve que c'est difficile-
355. CH : [Hum-hum]
356. D : pour eux, à maîtriser ! Pour beaucoup, à maîtriser au pied ! Et du coup, c'est::: ça part dans tous les sens ! Au Handball, je trouve que c'est plus facile à voir, les critères ! Je pense que c'est vraiment le Foot qui me dérange où je trouve que techniquement c'est difficile, il n'y en a <pas beaucoup> qui arrivent, tu as les footballeurs et puis les autres ! Et puis je trouve que les autres ils galèrent !
357. CH : Et ça tu ne trouves pas forcément juste ?
358. D : Ou:::ais, ben c'est le Foot ! ((<i>DORIS hausse les épaules</i>)) Mais c'est::: je pense que c'est la même chose pour le ↑Volley, quoi, je pense !
359. CH : Ouais, mais il y a un peu moins d'élèves qui font du Volley !
360. D : Ouais !
361. CH : Quand même !
362. D : Au Handball, je trouve que si tu n'es pas très bon (.) tu peux quand même euh::: (# 4) euh::: plus vite euh::: (.) euh avoir des points dans::: pour tes critères, enfin- c'est moins difficile de "Rattraper un ballon avec les mains", "Se déplacer correctement en défense", "Être au bon endroit", je trouve que c'est plus facile qu'au Foot !
363. CH : Ouais
364. D : Surtout, sur ce petit terrain (.) en fait ! Mais::: mais même en général ! Les filles, moi, à part euh Astrid qui allait, au Foot c'était compliqué, elles ne voyaient pas le <i>puck</i> !
365. CH : Ouais ! Donc en gros, pour toi, elle a du sens ou pas, cette évaluation comme ça ?
366. D : Ben::: oui, ça a du sens, mais::: c'est difficile à évaluer et je trouve que sur une demi salle, ce n'est pas l'idéal !
367. CH : Et pour les élèves ?
368. D : <Et pour les élèves> et ben::: peut-être aussi, eux, sur une demie salle comme ça c'est moins::: du VRAI Foot entre guillemets (# 3) ils se re- ils::: je ne sais pas, ils s'imaginent peut-être mieux quand on joue euh::: dans l'autre sens avec euh::: avec un gardien !
369. CH : Ça les gêne quand il n'y a pas de gardien ?
370. D : Bon, ben là, ça nous a chaque fois embêté cette zone ! On ne sait pas si tu es dans la zone, pas dans la zone ? Le ballon dans la zone, est-ce qu'on a le droit de le::: faire une- enfin::: c'est un peu compliqué cette zone ! Si tu joues

normalement à effectif réduit (.) je pense que ça a plus de sens pour eux, c'est le VRAI jeu entre guillemet ! Et puis euh::: c'est plus facile à voir sur un grand terrain !
371. CH : Hum-hum
372. D : Bon, à refaire je mettrais les buts de Foot, un gardien, où on ferait du trois-trois ! Dans ce sens-là ! ((<i>DORIS fait un mouvement de droit à gauche avec la main</i>)) Et puis euh::: je pense que tu vois plus vite ! Mais après, effectivement, si tu n'as qu'une salle euh:::
373. CH : Ouais, ouais
374. D : C'est::: ↓euh
375. CH : Et puis le fait que, justement, ce soit un peu euh::: comment dire- une situation décontextualisée un peu, hein ?
376. D : [Ouais]
377. CH : Parce que c'est vrai que c'est des::: voilà, ce n'est pas des buts !
378. D : Ça c'est très décontextualisé, je trouve !
379. CH : Ouais (.) et ça, au niveau des élèves, tu::: je ne sais, ils te faisaient des remarques ? Tu voyais- au niveau de l'engagement, du jeu, hein, ce qu'on a vu avant-
380. D : Ouais, ils sont peut-être moins::: engagés, moins euh::: (.) ouais ! (.) Je trouve que c'est très décontextualisé et puis que les élèves ça leur parle peut-être moins !
381. CH : Ouais
382. D : Et puis ils ont- ils ont l'impression::: ils jouent, ils rigolent euh::: c'est moins euh::: les ballons partent partout, il y a plus ↑vite des buts, je trouve euh::: ((<i>DORIS réfléchit la main devant la bouche</i>))
383. CH : Et puis la prise en compte des points ?
384. D : [Ouais]
385. CH : Est-ce que ça ne pourrait pas être quelque chose qui donnerait du sens ?
386. D : (.) C'est-à-dire ?
387. CH : [Je me posais la question] Je ne sais pas, de::: par exemple, ben il y a les critères, mais en plus il y a le côté euh l'équipe qui marque des points, ben va aussi gagner des points en plus sur le (total), tu vois ?
388. D : [Ah !] Par rapport au résultat ?
389. CH : Ouais, d'avoir une évaluation qui permette aussi de::: pour donner un peu de sens et surtout- finalement, le but d'un jeu c'est de marquer des points !
390. D : [Ouais]
391. CH : Et est-ce qu'<évaluer un jeu sans tenir compte des buts>
392. D : [Hum-hum]
393. CH : Est-ce que ça pousse à être engagé, motivé, tu vois ?
394. D : Ouais ! Tu pourrais faire l'équipe qui gagne euh::: mais du coup, il faut::: il faut bien réfléchir à ton ↑tournus, il faut bien réfléchir à tes ↑équipes, il faut des équipes équilibrées ! ((<i>DORIS tousse</i>))
395. CH : Hum-hum
396. D : Mais je pense que même sans ça, si tu joues sur un::: une salle avec des vrais buts, un gardien ! Ils sont quand même plus dans le Foot et plus euh::: plus motivés, je pense !
397. CH : [Parce que c'est en situation réelle ?]
398. D : Ouais, ouais ! Et puis là vraiment, ça part dans ↑tous les sens, ça se ↑suit, tu ne peux rien- j'ai l'impression que tu ne peux rien faire, que::: il y- tout le monde va au milieu, donc tu ne peux pas faire tes passes, tu peux:::
399. CH : Hum-hum
400. D : Ouai::: ils sont tous en troupeau et tu n'arrives pas à faire euh (.) tu veux faire une passe, tu as trois personnes devant ! Tandis que sur un grand terrain, tu veux faire une belle passe, il y a personne, tu fais facilement une passe !
401. CH : Hum-hum (.) mais tu as le problème, effectivement, que si tu as 25 élèves-
402. D : Oui ! Alors tout à fait !
403. CH : Euh::: si tu n'as qu'une salle, ben tu vas te retrouver effectivement à avoir six élèves qui jouent et puis:::
404. D : [Oui !] Exactement ! (.) ↑Ouais, ↓tout à fait !
405. CH : La co-évaluation, est-ce qu'une fois tu as fonctionné en co-observation, donc des élèves qui jouent comme ça sur un petit terrain et puis d'autres qui sont arbitres et observateurs ?
406. D : [Non] Non !

407. CH : Non ? °Tu n'as pas testé ? D'accord
408. D : ↓Non, ↑par contre le vendredi, il y avait Léonard et::: Guy qui avaient un petit mot de leur ↑maman ! ((<i>DORIS de moque un peu</i>)) Ils ne pouvaient pas faire la gym ! Du coup, il y en avait un qui arbitrait derrière euh le Basket ! Et puis l'autre qui était avec moi au caisson et puis je lui demandais de regarder euh::: un élève ou une élève. Et puis après on discutait ensemble de nos avis et puis je mettais l'évaluation
409. CH : D'accord
410. D : J'ai essayé de faire ça avec eux le vendredi, pour qu'ils regardent un peu !
411. CH : Et puis là, le choix de ne pas le faire, c'est euh:::
412. D : Ici ?
413. CH : Non, pas forcément à l'évaluation, mais- ça pourrait être à l'évaluation, aussi, ou avant pendant les entraînements !
414. D : [Ou:::ais bien là je trouve que c'est] déjà difficile pour moi, donc pour les élèves euh::: mais par exemple au Handball en 11e, je trouve que c'est assez::: un peu plus facile !
415. CH : Hum-hum
416. D : Parce que::: (.) ils comptent les passes et puis il mettent- enfin, à chaque passe, ils mettent "+" si c'est une bonne passe, "-" si c'est une mauvaise passe ! (.hhh) Je trouve que ça va plus lentement, il y a moins de::: gestes, c'est plus facile. Le Foot, celle-là, je trouve que c'est difficile ! Donc je ne ferais pas du tout de la co-évaluation pour le Foot !
417. CH : Toi, la difficulté que tu as ressentie, c'était plus au niveau de::: justement de la difficulté du jeu que du nombre d'élèves à observer ?
418. D : Je trouvais que c'était- ça allait trop vite et c'est le "petchi" ! Il y a le ballon, il arrive dans les pieds, il est déjà là-bas-
419. CH : Ouais, mais si tu ne devais suivre qu'un seul élève ?
420. D : Alors, si tu dois suivre un seul élève, ↑ou:::i, mais (# 3) Oui, alors un moment, j'ai suivi un seul élève, mais, je trouve qu'ils::: n'ont pas::: (.) ils ne peuvent pas faire les choses calmement, c'est tout précipité parce qu'ils sont plein au même endroit ! Et puis je trouve que ce n'est pas::: ce n'est pas de la b- de la bonne qualité de jeu !
421. CH : hum-hum
422. D : J'ai l'impression, sur ce petit terrain !
423. CH : Ouais, alors voilà ! C'est un cumul effectivement de:::
424. D : Je trouve que c'est du "petchi", ils sont tous au même endroit, ça part dans tous les sens !
425. CH : °Ouais ouais
426. D : Moi, j'aime quand c'est euh::: quand ils peuvent faire des lon:::gues passes précises et des longues passes, qu'ils peuvent bouger tranquillement !
427. CH : Quand ils ont de l'espace ?
428. D : Voilà, ça je trouve que c'est beau, quand le gars il est tout seul, il voit qu'il y a quelqu'un tout au fond, seul, et puis qu'il fait une belle passe ! Il a le temps et c'est dégagé, etc.
429. CH : Ouais
430. D : Là, ça::: Tchtchtchtch::: ((<i>DORIS bouge les bras dans tous les sens</i>)) Là, je trouve que tu ne peux pas:::
431. CH : [Mais bon après], quand tu joues en situation sur un terrain normal, à six (.) automatiquement il y a aussi- on retrouve aussi ce côté un peu "ils vont tous sur le ballon" !
432. D : [Oui::: oui:::] Mais je trouve euh::: les espaces sont plus grands, ils courent moins euh::: (.)
433. CH : Ouais
434. D : C'est moins que ça ? ((<i>DORIS montre l'écran du doigt</i>)) Là, tu fais deux pas, tu es déjà euh::: tu es ↓déjà (.) en train d'embêter quelqu'un, deux autres pas, tu énerves l'autre !
435. CH : Ouais, c'est vrai qu'en regardant, tu as l'impression que ça- enfin, ouais (texte inaudible)
436. D : [En fait (ils ne peuvent) rien faire !] Ils ne peuvent pas prendre le temps, lever la tête et faire une passe ! Le ballon il va où il va !
437. CH : [Ouais]
438. D : De temps en temps, ils font une passe, mais::: (.) et en plus ils n'utilisent pas la largeur ! (.) Ah, là il a le temps, il regarde, il va faire sa passe, un peu près ! Mais c'est::: rare !
439. CH : Ouais, mais tu n'as personne là, en même temps ? ((<i>CH montre un endroit sur l'écran</i>))

440. D : Oui ! (.) Mais parce que je trouve que ça va très vite ! Le temps qu'il reçoive son ballon, il en a déjà deux sur lui ! Celui qui va courir jusque-là, il ne va servir à rien !
441. CH : [Ouais]
442. D : Parce qu'il aura déjà:::
443. CH : [Ouais, donc ils n'ont pas la maîtrise technique], en tout cas- à part peut-être quelques garçons qui font du foot, pour arriver à jouer rapidement- c'est ce que tu dis, par rapport à la vitesse ?
444. D : Ouais
445. CH : C'est ça en fait ?
446. D : Exactement !
447. CH : Ça va trop vite avec leur niveau technique ?
448. D : Exact !
449. CH : Hum-hum
450. D : Je trouve !
451. CH : Ok, ouais ! Alors ce n'est pas le cas du Handball, du Basket où avec les mains c'est plus facile ?
452. D : Ouais ! (.) Donc je trouve que c'est difficile pour eux et puis que du coup difficile euh::: pour évaluer ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) °Alors là il a réus- ouais ! Il a réussi, mais c'est difficile, il y a quand même deux défenseurs là ((<i>DORIS montre du doigt à l'écran</i>)), un attaquant et puis s'il veut faire sa passe, il y a quand même beaucoup de monde euh
453. CH : [(Texte inaudible)]
454. D : Et puis il y a beaucoup de monde qui traîne euh (.hhh) qui traîne au milieu de cette salle !
455. CH : Hum-hum ! Ouais, il faut être bon pour que ça donne quelque chose !
456. D : Ouais ! Exactement
457. CH : Après, moi, c'est vrai que j'ai fait euh::: au début de l'année, tu sais, en Basket, les 9e, le Streetbasket sous un panier !
458. D : Oui !
459. CH : Euh::: j'avais le même problème avec l'histoire du « Repli », parce qu'avec le Streetbasket, c'est un peu plus compliqué-
460. D : [Ouais]
461. CH : de voir le « Repli » etc. Mais moi alors ce que je trouvais compliqué, c'était plus le côté (.) j'ai six élèves à observer (.) et comme tu disais avant, à un moment je regardais::: les rouges ! Mais après je voyais une action chez les blancs !
462. D : [Ouais]
463. CH : Du coup ça me déconcentrait, alors je changeais ! Et puis je recommençais à regarder à nouveau les blancs !
464. D : Ouais !
465. CH : Et puis après, je me disais "Ah non, je dois regarder les rouges !" alors je revenais aux rouges et puis au final, j'avais l'impression de ne pas avoir de stratégies, tu vois ?
466. D : Moi aussi, j'ai eu ça, ouais !
467. CH : Et du coup, c'est pour ça que je me suis dit, après, euh::: l'année prochaine si je dois refaire ça, je vais- parce que les élèves ils avaient une tâche à observer ! Il y avait les élèves qui évaluaient, ils évaluaient juste un critère !
468. D : [Ouais]
469. CH : C'était la défense individuelle ! Il y avait juste ça ! Et puis en fait, en discutant avec eux, ils ont sorti des choses qui n'étaient pas forcément que dans leurs critères ! Et je me suis dit mais peut-être que sur un élève qu'ils doivent observer, peut-être qu'ils arriveraient à observer plus que ce que je pensais qu'ils étaient capables de faire !
470. D : Ouais !
471. CH : Et du coup, je me suis dit ben non, plutôt que moi j'aie six élèves à observer et puis que j'ai ce côté où je papillonne dans tous les sens-
472. D : [Hum-hum]
473. CH : et puis au final, je note un petit peu selon les souvenirs que j'avais, aussi des leçons précédentes et puis-
474. D : [Ouais ouais]
475. CH : Alors on est assez juste, hein ! Mais, euh::: je pense que- je me disais, ben voilà, les élèves, s'ils doivent suivre UN élève pendant cinq-dix minutes, est-ce qu'ils sont capables de le faire ? Et euh::: voilà, moi je pense que oui ! Alors, Foot ou pas, hein ?

476. D : Hum-hum
477. CH : N'importe quel jeu à mon avis, c'est plus facile de suivre- si tu te dis "ben maintenant je regarde Damien pendant dix minutes", toi tu n'arriveras pas, parce que tu as le côté enseignant-
478. D : Ouais, ouais !
479. CH : qui veut voir tout le monde !
480. D : [Ouais et puis euh:::] ouais et puis il y a trop de monde !
481. CH : Voilà ! Mais l'élève, qui sait qu'il doit regarder Damien, il arrivera peut-être à se focaliser sur Damien !
482. D : Ouais
483. CH : Du coup à vraiment pouvoir avoir un jugement qui est (texte inaudible)
484. D : [Oui, mais il faut-] oui, mais il faut quand même un élève qui ait un minimum d'idées de ce qu'est le Foot et de comment tu joues au foot !
485. CH : [Ouais]
486. D : Parce que moi, les filles là, si je leur dis de regarder les garçons (.) pzeut !
487. CH : Ouais
488. D : Elles ne vont pas::: elles ne vont pas::: réussir à me dire quoique ce soit !
489. CH : Ouais
490. D : Les garçons, je peux leur dire d'évaluer les filles ! Mais pas le contraire, par exemple ! Pour le Foot, hein, sur euh:::
491. CH : [Pour le Foot, ouais]
492. D : Après peut-être Handball, c'est différent, je pense, Basket aussi ! (.) Mais le Foot je trouve que c'est vraiment::: en tout cas dans cette classe, c'est vraiment les filles, elles ne voient- à part Astrid- elles ne voient pas le <i>puck</i> ! Elles n'arrivent pas, techniquement elles n'arrivent pas !
493. CH : Ouais, mais bon c'est rare, à part quand tu as deux-trois filles qui font du Foot avec leurs frères ou-
494. D : [Oui]
495. CH : Deux-trois filles un peu plus sportives, qui ont la notion de l'espace déjà !
496. D : Ouais
497. CH : Ce qui n'est pas::: ce qui effectivement n'est pas donné à tout le monde, hein ?
498. D : Hum-hum
499. CH : J'ai parlé de ça avec SERGE hier, justement, c'était par rapport à quoi ? C'était justement un truc (.) Non, c'était avec une autre, c'était LINE (.) qui disait justement qu'elle avait eu des 8e année et puis qu'il y avait une question- ah oui, genre "Est-ce qu'on a le droit de tirer sur les deux paniers au Basket ?"
500. D : Ouais
501. CH : Tu vois ? Et euh::: elle me disait que finalement en 8e année suivant ce qu'ils ont eu comme cours de gym avant
502. D : Ouais, ils ne savent pas !
503. CH : [Ils ne savent pas !] En fait, nous, les cours de sport, on se dit "mais attends, le Basket (.) quand même, quoi ! Tout le monde sait-"
504. D : [Ouais, ouais, ouais !]
505. CH : Les garçons, ils savent tous, pratiquement ! Mais les filles, il y en a certaines euh::: le Basket, elles ne connaissent pas les limites, les sorties-
506. D : Ouais !
507. CH : Tu vois, c'est ces trucs-là qui paraissent évidents pour nous et des fois on pense que c'est évident pour eux-
508. D : Oui
509. CH : -et puis ça ne l'est pas !
510. D : Ouais, moi je me suis dit ça aujourd'hui en Handball ! Première leçon, d'un coup j'ai dit "Ah ben on va faire le dribble, parce qu'on peut dribbler au handball !"
511. CH : Ouais
512. D : Nous on part du principe qu'ils savent !
513. CH : Ouais
514. D : Mais peut-être qu'ils ne savent pas !

515. CH : [Non, non, ouais !]
516. D : Tu vois ?
517. CH : Ouais
518. D : C'est vrai qu'il y a des choses euh::: ouais !
519. CH : Après, nous on a des 9e, donc tu te dis qu'ils ont quand même, normalement, eu en 7-8 deux-trois notions !
520. D : [Oui]
521. CH : Mais en 7-8, c'est vrai que suivant ce qu'ils ont fait avant-
522. D : Ouais
523. CH : °C'est, c'est::: ouais, c'est::: Bon tip-top, merci !
524. D : Mais de rien ! Mais::: ↑ouais, ↓ce n'était pas une leçon (.) pas ma meilleure leçon ! On a commencé trop tard euh::: je n'aurais pas dû faire du volley à côté !
525. CH : Ouais, alors après- >c'est ce que tu disais aussi<, ce côté déconcentration, un peu ?
526. D : Ouais, exactement !
527. CH : (De devoir intervenir, mais après-)
528. D : Et puis pas me préparer à l'avance, parce que je ne sais pas le nombre, etc.
529. CH : Hum-hum, hum-hum
530. D : Ouaf:::
531. CH : Mais tu vois, après on retrouve, dans le fond, euh::: les problèmes rencontrés ne sont pas forcément- ça c'est des petites choses en plus !
532. D : Oui, oui ! Ce n'est pas lié à l'évaluation, mais l'évaluation c'est aussi euh::: amplifié, ouais !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

P. Étude de cas : JANINE

JANINE EC 20170817 - 99TP

1.	<p>CH : Alors, en fait l'idée aujourd'hui (.) enfin juste pour situer dans la recherche, en fait, moi, je dois:: je commence les entretiens et puis je dois les faire en plusieurs étapes. Puis, les premières étapes, c'est un peu:: ben justement les entretiens compréhensifs où finalement on fait un peu le point sur- et ben où t'en es par rapport à tes réflexions, tu vois (.) on a fait à la fin de l'année passée, il y a eu l'été, peut-être que tu as réfléchi à des choses, tu t'es dit "ben tiens cette année, je vais mettre ça en place (.) j'avais changé d'avis par rapport à ça etc. enfin, tu fais un petit peu un pointage sur ce qui:: sur où tu es maintenant au début de l'année si tu veux (.) et puis euh::: voilà ! Et ensuite, après il y aura les entretiens (.) il y aura d'abord les visites où je viendrai te voir, où je filme en classe et puis justement à ce propos, j'ai préparé un document. En fait, il faut que tu distribues ça à ta classe, parce qu'en fait, je pense que je ne vais choisir qu'une classe par collègue et puis faudra distribuer cette feuille et puis le coupon-réponse (.) c'est seulement s'ils ne sont pas d'accord. Après je n'ai pas mis de date de retour. Il faut leur donner un délai pour la leçon suivante et puis le faire noter dans l'agenda quand même si possible, histoire que ce soit quand même officiel. Et puis là, il y a ton nom, donc euh::: tu peux la garder. Et puis je rappelle justement il y a le code et le cadre éthique, pour ceux qui veulent le voir, que c'est anonyme, qu'il n'y a pas de données personnelles (.) que finalement ce n'est pas les élèves (.) on ne s'intéresse pas forcément aux élèves, mais plus à l'enseignant et puis euh::: voilà ! Après il y a rarement des problèmes, mais on est obligé de passer par là.</p> <p>Alors (.) comment tu vois un peu l'année par rapport justement à cette évaluation. Est-ce que tu as, je ne sais pas, décidé de fonctionner d'une certaine façon, est-ce que tu as déjà réfléchi à des:::</p>
2.	<p>J : Ouais, je pense que j'ai réfléchi un petit peu (.) Bon aussi euh::: au vu de l'année passée, tout ce qu'on a pu discuter ensemble, en me rendant un petit peu compte de ces nouvelles évaluations, de comment cela fonctionnait , il y a deux-trois trucs que j'ai envie de mettre en place. Typiquement cette année, enfin que ce soit avec les 9^e, 10^e, 11^e au début de l'année maintenant, je ne repars plus totalement directement dans ce qu'on a décidé de faire, c'est-à-dire 9e Basket, Tchouk, ou bien Volley, je fais un petit moment un petit peu plus sur des capacités transversales, c'est-à-dire que je travaille sur des activités avec différentes ballons (.) plus quelque chose où::: vraiment j'essaie de faire ressortir de ça toutes les capacités qui sont multiples dans tous les sports, tu vois, l'anticipation, l'observation, etc. puis ça, dans le but justement qu'après, dans les évaluations de comportement de jeux, typiquement- moi l'évaluation de comportement de jeu, je pense que je vais la faire- je vais tester euh::: enfin l'arbitrage, pardon- je vais le tester sur ces trois sports (.) tu sais on avait dit ce jeu où tu lances une balle et ils doivent s'arbitrer sur différents sports (.) pour être à l'aise dans ce genre de chose, puis dans n'importe quel jeu de balle, j'ai envie de travailler avec une palette un peu d'activités, c'est-à-dire ben voilà Basket, Foot, Handball (.) euh Rugby, puis je fais différentes activités avec tous ces ballons où j'essaie chaque fois de faire ressortir les différentes choses importantes, typiquement ben tout ce qui est « passe et réception » (.) même avec des 11e, hein, déjà être capables de faire des passes et des réceptions correctes avec n'importe quel ballon, d'anticiper, démarquage etc. j'essaie de travailler un peu avec ça (.) en vue ben de cette évaluation d'arbitrage qu'on va faire plus tard, en vue aussi ben de l'évaluation avec les 10e pour le comportement de jeux, parce que je trouve (.) on arrive à un moment donné où on leur dit "voilà, on regarde si vous vous positionnez bien, si vous êtes cap sur les passes précises". Au final, on est toujours hyper fixe, tu vois, maintenant j'ai vraiment envie de voir si ça peut faire une différence de travailler plus large et avec des capacités de coordination, d'anticipation, de plein de choses (.) puis ensuite, faire un entonnoir en fait, voilà, c'est ce que j'ai envie de faire. Alors au début de l'année ce sera que sur quelques leçons, là, j'ai commencé en général pendant une période double, je fais un moment (.) j'introduis un jeu (.) hier par exemple, j'ai fait- j'ai fait aujourd'hui aussi- pour l'endurance, j'ai fait le jeu de l'horloge (.) au lieu de travailler avec un truc genre juste des tirs au panier, j'ai travaillé::: ils étaient par deux (.) ils avaient le ballon de Basket, ils dribblaient et puis les points ils les comptaient s'il y avait une passe qu'ils devaient réussir au pied ou bien avec un ballon de Rugby, tout en dribblant. Donc si la passe- tu vois, si tu n'étais pas en train de dribbler ((JANINE mime le geste)), ça ne compte pas(.) Et puis, je me suis rendue compte, vraiment, que même sur deux semaines, ces petites activités (.) je ne pensais pas, hein, franchement ce n'est pas facile, hein, quand tu as- tu donnes à des gamins "ben voilà tu dribbles, tu fais autre chose avec le pied » rien qu'en deux ou trois leçons, d'avoir touché un peu à tout, ben ils se sont hyper vite adaptés (.) alors que d'habitude, tu leur donnes ça, tu vois- on le voit quand on fait l'évaluation de Coordination en 10e, il y en a certains, c'est la nuit pour certains trucs (.) Ça, je trouve que c'est pas mal- après, peut-être ça::: je pense que ça peut apporter quelque chose en plus (.) et puis c'est surtout dans l'idée, ben voilà, je te dis, cette évaluation, il y a aussi, ben, la coordination là en 10e année-</p>
3.	<p>CH : Parce que juste, là, donc tu vas faire avec les trois niveaux, en 9^e, 10^e, 11^e, tu vas mettre en place ce côté transversal ?</p>
4.	<p>J : Oui, j'essaie (.) et puis j'essaie de, par exemple, avec les 9^e, d'introduire un maximum de ballons de Basket et de Rugby- vu que je travaille les deux::: avec les 10e, aussi le Handball, mais des fois, je fais aussi le Handball avec les 9e, tu vois ça dépend ! Et puis avec les 11e, j'introduis aussi le ballon de Volley (.) par exemple, jeu</p>

	<p>tout bête que j'ai fait au tout début avec tous les niveaux- mais après, je délimitais des espaces différents et puis je donnais aussi des consignes des fois un peu différentes, en fonction des niveaux et simplement, ils se déplaçaient dans la salle, au début un peu sans- sans consigne, puis simplement "chaque fois que je croise le regard de mes camarades ou bien qu'ils m'appellent, ben faire une passe, soit de volley, soit de handball, soit de::: voilà". Et puis au fur et à mesure de faire ressortir justement toutes ces choses qui sont importantes. Et puis ils se rendent assez vite compte s'ils se ramassent une fois un ballon, et puis après ils comprennent qu'il faut placer la main, que ce soit pour le Basket, que ce soit pour le Handball, que ce soit pour le Rugby. Et puis on verra- on verra ce que ça donne, mais je pense que ça peut les préparer- ouais, un peu plus euh::: un peu plus global, puis ils comprendront peut-être mieux après quand on va dans le spécifique.</p>
5.	CH : D'accord (.) et puis tu t'y prends comment, justement dans- dans la démarche concrètement ?
6.	J : Alors je leur explique- déjà, je leur explique que cette année on va faire cela comme ça- parce qu'il y en a qui m'ont eue l'année passée, donc euh ils me disent "Ah mais pourquoi on commence pas directement avec le rugby, aussi ?" Et puis je leur explique que moi, mon but maintenant, c'est qu'ils arrivent à comprendre de manière générale, comment fonctionne un jeu de balle (.) à tous les niveaux, que ce soit technique - passe-réception, démarquage, plan tactique, etc. et puis qu'on va des fois les mélanger un peu ces jeux pour réussir à ce que le cerveau, ben il soit capable de::: voilà, que ce n'est pas évident de recevoir une balle de Rugby et puis devoir la lancer et puis droit derrière, recevoir une balle de Foot (.) et puis que voilà- que à force de réussir à maîtriser toutes ces choses-là, puis il y a toute cette coordination en plus- ben que ce sera peut-être plus (.) ils arriveront à avoir une vision du jeu précis qui sera plus::: qui sera facilitée aussi pour eux.
7.	CH : Et puis ça tu le leur as expliqué ?
8.	J : Ça, je leur ai expliqué chaque fois- je répète, je répète
9.	CH : Et puis, ils réagissent comment ?
10.	J : Je trouve bien, justement (.) je trouve que::: j'ai l'impression justement, que::: ils- en expliquant ça, il y a des trucs qui prennent du sens en fait (.) Alors je ne sais pas si c'est parce que moi- moi, j'ai ce besoin d'intellectualiser beaucoup les choses, donc je fais des liens entre les sports, entre les choses, et puis c'est ça aussi qui me fait apprendre (.) j'ai l'impression que- de leur expliquer que- voilà, que avec le Rugby ou le Basket aussi, finalement à part les règles spécifiques, les fonctionnements sont les mêmes (.) j'ai l'impression qu'après ils voient un peu plus loin en fait (.) plutôt que de juste s'arrêter à "ok, ben au Basket, tu fais une passe comme ça" ; "je fais une passe comme ça parce que c'est du Basket, mais en réalité le fait de protéger mon ballon, d'avoir mes mains comme ça, de regarder- c'est pareil qu'au Rugby, ou c'est pareil qu'au Handball » (.) et ça, je pense que::: ben on en a discuté l'année passée- partir plus::: c'est aussi pour ça que dans ces programmes d'établissement, on avait voulu, là en 9e, mettre toutes ces histoires de passes et de réceptions (.) finalement qui sont dans le- je crois, le CM32, là, qui ne sont peut-être pas utilisées par tout le monde. Mais là, cette année, j'ai envie justement de piocher un peu dans toutes ces petites choses qu'on a mis, ces co-évaluations, ces::: etc. pour réussir à arriver dans des::: les grandes lignes quoi ! Et puis les choses qu'on travaille après. On verra, mais je pense que ça euh::: je vais faire ça, pendant encore- pour l'instant, j'ai fait ça la première semaine. La deuxième, je vais faire encore ça, je pense, pendant une semaine, vraiment (.) et puis après, je vais commencer avec les autres sports mais je ferai une piqûre de rappel pour les échauffements, les choses comme ça-
11.	CH : D'accord (.) et puis par rapport à ça- le fait d'avoir commencé comme ça, tu::: enfin (.) tu le ressens comment ? Ben je veux dire dans le sens où tu::: tu trouves que c'est cohérent- enfin, ça te donne un plus par rapport à l'année passée ?
12.	J : Ouais (.) ça me donne un fil rouge, et puis j'ai l'impression de- enfin::: enfin pas-enfin- mais je trouve que::: on a toujours ce truc- bon alors moi j'ai mon gros problème, je trouve, quand on suit les élèves sur trois ans (.) c'est que tu fais du Basket en 9 ^e et en 10 ^e tu peux recommencer la même chose. Je veux dire, on a des programmes d'établissement, mais en réalité, même si tu prends l'Endurance, hein ! Je veux dire, euh::: tu travailles quand même toujours la même chose avec tes 9 ^e qu'avec tes 11 ^e (.) de manière différente, mais au final, le programme tu ne peux pas tellement te dire "bon j'ai fait du Rugby l'année passée avec mes 9e, cette année je fais- avec mes 10 ^e , je reprends où j'en étais". Tu dois de toute façon repasser par- donc je me dis que::: moi j'ai le sentiment en tout cas que, en travaillant comme ça, plus large au début (.) après justement- ben par exemple, là, aujourd'hui j'étais avec mes ::: ça fait deux fois qu'on fait avec mes 10G- et pourtant, c'est une classe difficile, hein- des jeux justement avec tous ces ballons, ces trucs en rang où tu te fais des passes (.) euh::: une fois avec un ballon de Rugby et puis ils doivent tourner, après tu fais en courant, etc. On est en fait sur ce genre d'activités-là. Aujourd'hui, à la fin de la leçon, on a fait Endurance et puis ça- à la fin de la leçon, on fait- on a repris les passes de Rugby (.) ben ça a pris trois minutes pour faire les passes statiques, puis après, on a directement pu passer à un jeu avec un défenseur (.) et ça- et ça, avec mes 10e année l'année passée en partant direct sur du Rugby, tu n'y arrives pas (.) parce que j'ai TELLEMENT répété de fois- enfin tu n'arrives pas- tu y arrives, mais moi il me semble que c'est plus intéressant de faire comme ça- en tout cas avec cette classe-là, par exemple, parce que j'ai tellement répété de fois en deux semaines "vous voyez, les choses sont les mêmes au Rugby et au Basket, mais au Rugby, on doit prendre le réflexe d'aller se mettre derrière, et puis vous devez proposer les mains et puis:::" tu vois ? Toutes ces choses que j'ai répétées sans vraiment faire de Rugby, ben aujourd'hui- même avec cette classe-là- l'exercice va fonctionner.
13.	CH : Donc en fait, tu as essayé de dégager les différences tout en mettant en lien les choses communes, en fait ?

14.	J : Ouais::: je leur ai expliqué qu'il y avait des règles spécifiques à chaque sport (.) bien sûr au Rugby, ben::: le danger venait plus de devant et puis qu'on allait se passer derrière, etc., etc. Mais qu'au final, une réception et une passe, ça a les mêmes caractéristiques, si ce n'est que la manière de le faire, c'est pas la même (.) et puis ça::: aussi pour la protection du ballon- tous les petits jeux que j'ai fait au début- même si ce n'était que de se déplacer dans la salle sans défenseur euh::: avec un ballon, faire une passe (.) je leur faisais prendre le réflexe de "je réceptionne la balle de Basket, je la mets en place pour la protéger et ensuite j'observe", tu vois ? Les petites choses comme ça et- il m'a semblé aujourd'hui, en passant à une activité plus pointue et plus pratique qui était presque une situation de jeu, mais un peu::: que ben franchement, c'était::: je te jure, on avait cinq minutes à la fin du cours pour faire ça- je voulais absolument le faire- donc j'ai donné un peu les informations rapides et ils ont tous fait juste. Y en a pas un (.) oui il y en a un, une fois, qui s'est mis devant, sinon ils ont tous été derrière et, l'année passée on en a fait du Rugby, mais on n'a pas non plus fait 14 semaines, tu vois, donc je sais pas (.) on verra ! Alors je perds un peu de temps sur euh::: sur euh bosser pour l'évaluation, mais je crois que j'en gagne aussi au niveau de la compréhension du jeu, etc. etc. Et puis, de nouveau, maintenant, par exemple, le Basket (.) euh::: je pense qu'avec les 9e, c'est d'abord travailler toutes ces capacités un peu transversales (.) après ce sera beaucoup plus facile de comprendre aussi "pourquoi dans un jeu, je fais (.) je me déplace là où je fais tel tir et puis pourquoi mon camarade il vient m'aider et là pourquoi il ne vient pas ?" Alors voilà, franchement moi c'est un peu la réflexion que j'ai menée par rapport à l'année passée. Je restais toujours un peu sur ma fin avec ces- ces séquences de tant de semaines (.) tu arrives à la fin et puis tu passes à autre chose. Et puis je pense que, cette année, j'ai envie- je vais devoir trouver plein d'autres activités, parce que je ne pourrai pas toujours faire ce genre de choses, mais::: en essayant de travailler un peu dans le transversal, ben je pense qu'à chaque période de l'année, suivant ce que tu fais, tu peux y arriver ! ça peut être des trucs tout bête, hein, quand tu travailles, comme je te disais, le jeu de l'arbitrage, et puis je veux le faire sur les trois sports (.) Là aussi, on est dans le transversal, tu vois ? Et puis je me dis qu'il y a plein d'autres types d'activités où tu peux faire ça (.) on verra, en tout cas au début de l'année, je pense que je vais essayer de maintenir ce cap jusqu'aux vacances d'octobre, sans qu'on ne fasse que ça, mais après ça sera des petites piqûres de rappel pour essayer de voir si ça donne quelque chose parce que, malgré tout, les 11e là, par exemple qui font ça, ben même si on n'a pas commencé spécifiquement le Volley, ben la semaine passée, ils ont quand même fait un jeu où ils devaient faire des passes de Volley et puis où j'ai déjà dit des choses.
15.	CH : Ouais donc en fait tu intègres déjà des notions en tout cas de vocabulaire aussi-
16.	J : Ouais, le vocabulaire, le lexique, tout ça, sans être dans la technique pure et en devant rester dans l'efficacité parce que finalement, ton jeu il doit aller vite. Et puis après ben tu vois, typiquement, j'avais trouvé intéressant- j'avais fait euh::: j'avais fait d'abord sur une salle complète- ou jouer dehors ça dépendait- où justement il y avait tant de ballons de Basket, de Rugby, de Volley, de machins::: et ils se faisaient- simplement, ils se déplaçaient en « couratant ». Chaque fois qu'ils voyaient quelqu'un, ils se faisaient une passe, j'ai introduit le fait ben qu'ils doivent se regarder, s'appeler, etc. Et puis après, au fur et à mesure, j'introduisais plus ces notions de jeu où ça doit être rapide (.) Tu as la balle, tu dois déjà avoir anticipé, avant d'avoir la balle, ce que tu vas faire. Et puis, au fur et à mesure, ça allait assez vite (.) Et puis après, j'ai séparé en deux, et puis j'ai fait une partie attaquant et une partie défenseur (.) Je donnais les balles aux attaquants, et puis à la fois, je comptais les ballons dans une équipe ou dans l'autre (.) Et Puis du coup, ça ressemble vachement à du jeu, mais il n'y a pas la finalité du but, mais::: comment ils se déplacent, comment ils font les choses, ben au final, euh:::
17.	CH : Mais là, ils faisaient quoi alors du coup ? Ils étaient:::
18.	J : Si tu veux, tu avais- juste tu avais 20 gamins (.) tu en avais 10 qui étaient blancs, 10 jaunes. Je donnais des ballons (.) euh::: je donnais peut-être huit ballons aux jaunes qui commençaient à se faire des passes, etc. Et puis après, là, ben les blancs ils avaient le droit cette fois-là d'intercepter les balles, d'aller chercher-
19.	CH : Ah::: ils faisaient des passes de Volley ?
20.	J : Ils faisaient de tout !
21.	CH : Au niveau des différents ballons ? En fait, ils avaient différents types de ballon-
22.	J : Et puis ils pouvaient intercepter dans tout- et puis, là, de nouveau, ben tu arrives dans le thème de la défense où ben tu reparles du fait que::: voilà tu marques, ils se démarquent, etc. Que pour venir « piquer » le ballon de Foot, ben, tu vas devoir faire comme ça ! Pour le Basket, tu as le droit de faire comme ça, pour le Rugby, j'ai introduit déjà, comme ça, avec toutes mes classes, le ceinturage, tu vois ? Ce qui va me faire gagner du temps aussi, parce que::: les années précédentes avec les 9e, je passais par simplement l'étape où on se touche et puis on passe le ballon (.) Et puis là, ben ils ont tous déjà::: et puis je te dis de manière générale, hein, je ne me rappelle pas si j'ai fait ça exactement avec toutes mes classes (.) mais tous ont été au contact, pas violemment, mais ont été au contact avec quelqu'un
23.	CH : Mais dans ce jeu-là ? Du coup ils pouvaient ceinturer ?
24.	J : Si tu veux- si tu voulais piquer la balle- si tu voulais défendre sur une personne qui avait le ballon de Rugby, tu devais le ceinturer aux hanches, sans le faire tomber hein, rien du tout, hein ! Ceinturer (.) et puis, si la personne arrivait à se dépêtrer rapidement, ben elle partait, et si elle voyait qu'elle était bloquée, soit elle devait lâcher la balle, soit elle devait la passer à son camarade qui était placé ou pas- Donc au fur et à mesure du jeu, ben il y a beaucoup d'informations, mais franchement, si tu le fais deux- deux ou trois fois- je l'ai fait deux fois en général avec mes classes ça::: Moi, je trouve que ça fonctionne assez bien, on verra (.) Mais::: en tout cas-

	<p>et puis moi, j'ai du plaisir aussi parce que je ne suis pas tout de suite dans ce truc de technique, de machin (.) Et puis je pense qu'avec- en introduisant en amont comme ça certaines choses, après je pense que tu as peut-être moins besoin d'être dans la technique, aussi, parce que::: tu vois, par exemple, là, les 9^e- par rapport aussi au Basket (.) sur deux semaines, on va dire, peut-être pas tout à fait, car il y en a certains avec qui, entre l'administratif et tout ça, je n'ai pas::: par exemple mes 9VP3, là, je n'ai pas encore commencé, je vais faire cela l'année prochaine (.) je vais faire deux semaines, je pense ! Ben ils auront tous au moins deux-trois fois avant de commencer le Basket, dribblé avec des ballons, fait des passes, sans que je les bassine d'explications et de::: ci et de ça. Alors on verra !! Mais je pense que::: ben j'ai essayé de me dire- j'essaie d'avoir une vision sur l'année, par rapport à une année, par rapport à une volée. Et puis d'essayer aussi finalement ben depuis cette 9e jusqu'à la 11e, qu'est-ce qui ne joue pas à la fin quoi ?</p>
25.	<p>CH : Et puis ça, ça a changé ? Les autres années tu n'avais pas forcément cette vision justement euh::: de 9^e , 10^e , 11^e ?</p>
26.	<p>J : J'avais plus cette vision 9e, 10e, 11e séparée et puis ben je pense que le fait d'avoir (.) tu vois, quand tu as des programmes d'établissement qui ne viennent pas forcément- donc tu as::: tu vois, moi, j'ai commencé à bosser y a quatre ans. On m'a donné un programme, j'ai essayé de me l'approprier. Là, non seulement, on a dû le recréer, et puis c'est vrai que j'ai dû- j'ai dû regarder qui avait mis quoi, qui avait ci, qui avait ça (.) et du coup, c'est vrai qu'il y a aussi toute cette réflexion de me dire, ben quand j'ai dû les retoucher, là quand je les ai donné la première fois au SEPS (.) je me suis dit "ok, mais là en 9e on fait ça, mais en 11e y a ça, donc on pourrait rajouter:::". Et puis peut-être, sans être trop non plus dans tes feuilles et comme ça, je ne dis pas que je les ai réappris par cœur, tu vois, ce n'est pas ça, mais c'est juste de se dire « ok ben finalement ce qu'on cherche à faire avec ces classes-là, c'est ça ! Donc que ça soit en 9^e, en 10^e ou en 11^e , maintenant il faut essayer d'avoir un::: une sorte de plateau de base » (.) et puis voilà ! E puis après, on verra ! Après, suivant le temps que tu as aussi à disposition, tu peux te permettre de faire plus longtemps ce genre de chose. Maintenant ça veut pas dire que je vais faire ça pendant cinq semaines, et puis ne pas toucher au Basket pendant cinq semaines (.) je vais faire, par exemple typiquement, ben les leçons simples je vais commencer gentiment à faire du Basket (.) dans une semaine ! Et puis après, les leçons doubles, ben peut-être que pour l'échauffement, je retenterai de faire ce genre de petites choses. On verra:::</p>
27.	<p>CH : Et puis par rapport à tes priorités, là, est-ce que ça a changé, justement ? Est-ce tu as d'autres choses qui te paraissent plus importantes qu'avant ou je sais pas- c'est quoi maintenant ton- ton::: ouais ?</p>
28.	<p>J : Justement (.) ça devient::: ça en revient un petit peu à ça aussi, c'est-à-dire qu'avant- je pense aussi que ça dépend aussi beaucoup de::: si tu es jeune enseignant, que tu commences à avoir un petit peu d'expérience, etc. Mais::: avant j'étais très dans::: "ok, bon j'ai ces cinq semaines à disposition, il faut que je fasse ça, ça, ça, ça, ça !" Donc tu as 14 trucs techniques que tu dois leur apprendre, après il faut replacer encore comment se démarquer, comment se placer etc. Maintenant, je me dis "ok, ben tu dois arriver à ça" (.) Cette évaluation, de toute façon de Basket, par exemple, si je prends le Basket (.) Ben je l'adapterai aussi en fonction de ce que je vois, puisque de toute façon on est dans les tests (.) je verrai en fonction de ce que je vois un petit peu cette année, et puis surtout- Maintenant, j'essaie- je pense que::: je suis moins focalisée sur la technique, ça c'est une certitude et puis plus, sur aussi un peu ces capacités::: non seulement transversales, avec un peu tout ce qu'on a discuté, mais aussi, tout ce qui est, euh::: voilà, de la vision du jeu, de la collaboration, des choses comme ça, pour c'est finalement aussi ça qui est important. C'est qu'ils arrivent euh::: dans tel sport, à transposer dans un autre et puis après qu'ils soient franchement bons au Basket ou pas, c'est moins ma priorité maintenant. Je veux qu'ils sachent se débrouiller avec une balle de Basket, je veux qu'ils sachent anticiper les choses, rattraper, euh::: comme je disais, le « Tir en foulée », ben oui, c'est intéressant dans le jeu, mais::: je pense que, par exemple, cette année, je vais tenter de faire une partie où je les évalue en jeu, que je regarde par rapport à toutes ces choses qu'on a travaillé (.) euh::: et puis, l'autre partie, je fais un truc technique avec notamment le « Tir en foulée », mais ce sera sous forme de circuit, où ils tourneront pendant 10 minutes, par exemple, au lieu d'être là à regarder s'il y a un truc-</p>
29.	<p>CH : qui correspond justement à ça ou bien ? ((CH fait référence au critère "Maîtrise le geste ou la balle" de l'évaluation Jeux 10^e *)) Là, tu dis pour l'évaluation de Basket ?</p>
30.	<p>J : Ouais !</p>
31.	<p>CH : Ah ouais, parce que là il y a aussi le::: tu sais, tu as toujours cette partie-là (.) tu as « Maîtrise le ballon » typiquement, hein- où y a les parties un peu::: globales et puis il y a toujours cette partie-là où ben:::</p>
32.	<p>J : Ça tu peux la mettre aussi dans le jeu !</p>
33.	<p>CH : Tout à fait ! Mais::: ça peut être aussi un choix euh::: de faire quelque chose à côté-</p>
34.	<p>J : Par exemple</p>
35.	<p>CH : Je ne sais pas si c'était dans cette idée-là ou pas ?</p>
36.	<p>J : Ben c'est dans cette idée-là d'avoir, par exemple, trois critères un peu affinés suivant les classes, etc. (.) Euh::: partir là-dessus, peut-être sur::: tu sais comme je t'avais montré ma- la grille que j'avais fait, là, pour le Unihock (.) Un peu peut-être dans cette idée-là, aussi de::: observer, pas seulement une fois, parce que j'ai aussi moi cette vision- je me rappelle aussi toujours de -moi, quand tu fais du sport, etc. ben tu as des jours où tu n'es pas bien et puis c'est comme ça donc, regarder un peu sur l'ensemble-</p>
37.	<p>CH : Mmmm ((CH acquiesce))</p>

38.	J : dans la mesure du possible avec le temps, et puis après d'avoir euh::: un partie ou- je ne sais pas moi- sur une leçon une fois ou deux (.) et puis je les regarde pendant 10 minutes tourner sur un circuit où y a euh::: quand ils dribblent-là, ils doivent aller faire un « Tir », ensuite, ici un « Tir en foulée », ensuite une « Passe à deux » (.) tu vois, un peu plus dans le style de::: du Tchouk, mais en continu.
39.	CH : Ouais
40.	J : Tu vois ? Et puis moins décontextualisé- parce que je trouve que des fois le Tchouk, c'est un peu trop::: euh::: mais au Basket, c'est assez faisable ! Tu vois, ils tournent en::: je me rappelle d'un truc que j'avais fait avec- justement avec M. (nom d'un formateur de la HEP) - et::: avec les « Tirs », et puis des « Tirs en foulée », etc. Et puis on avait différents postes. Il y avait même un poste avec un trampoline où ils devaient sauter et puis tirer (.) là, au milieu, tu mets un truc comme ça que tu n'évalues pas, mais que::: et puis au final, ben l'objectif (.) ben voilà, c'est de rester en équilibre, c'est de::: de viser de ci, de ça, et puis tu regardes un peu::: et puis toi , tu te formes tes propres critères et puis euh:::
41.	CH : Donc là, ça veut dire que tu intégrerais cette partie-là comme un peu la partie technique à une évaluation ? Donc tu envisages d'avoir justement plusieurs parties avec des points (.) et puis à la fin, tu mets tout ensemble ?
42.	J : Ouais::: je regarde de manière globale, le jeu (.) suivant::: selon certains critères, bien sûr, mais::: et puis après une partie plus technique, mais qui serait quand même moins technique que ce que je faisais jusqu'à maintenant(.) C'est-à-dire que je ne veux plus, je n'ai plus envie de rentrer dans ces évaluations (.) mais bien sûr, pour les agrès, par exemple, des fois ::: déjà au niveau sécurité et au niveau gestion de l'espace, etc. tu es obligé d'avoir- ben::: d'être seulement avec deux pistes et puis tu en as deux qui passent et puis quand tu évalues, tu es obligé de regarder la personne à ce moment-là (.) tu dois regarder s'il a les jambes tendues ou si ci ou si ça (.) Mais je pense que pour les jeux, enfin::: si tu les regardes sur 15 minutes, deux fois ou trois, comment ils se comportent, etc. suivant le- le circuit, moi je pense que ça peut fonctionner ! Et puis encore, et puis une autre- finalement tu te dis pour les agrès pareil, mais finalement dans cette idée-là des agrès, on est toujours plus dans cette idée du "réussi - pas réussi", et puis là aussi tu pourrais te dire "ok pendant 20 minutes, vous avez 3 sauts (.) vous les faites, je vous regarde" et puis tu- tu regardes sur le global, quoi ! Et c'est vrai qu'après moi je pense que si tous les aspects sécurité, etc., etc. sont- sont là et que les gamins, ils sont capables de faire les choses bien- sans mettre qui que ce soit ou se mettre en danger, ben je pense qu'on peut tout à fait euh::: faire des choses un peu plus sur euh::: sur la durée (.) plus que sur un truc maintenant-
43.	CH : Un évènement à un moment donné, ouais, d'accord, ok ! Donc en fait, dans les évaluations-là (.) dans ces évaluations qui sont ici, et puis celles d'établissement- parce que c'est aussi celles-là- tu vas essayer de partir un peu dans cette euh::: dynamique-là ?
44.	J : Plus de global
45.	CH : Plus de global, ouais (.) c'est intéressant-
46.	J : Après::: moi, quand euh ((CH tousse)) (.) je me suis rendue compte encore l'année passée (.) je suis restée dans cette évaluation du Mini trampoline (.) on a un peu changé maintenant parce qu'il n'y a plus que le « Saut extension », « Saut demi-tour » etc. Et puis j'ai toujours euh::: je me suis quand même fait mes critères, mes machins (.) j'ai sur mon ordi ou sur mon tableau que j'évalue ce que je regarde, mais au final, je l'ai quand même dans la tête (.) mais au final, euh::: en fait l'année passée je m'amusais encore à mettre des- tu vois, des fois des coches sur le point, des trucs « ok, là il a fait ça::: » Et puis maintenant, je n'ai plus tellement envie de rentrer là-dedans parce que je me rends compte que::: déjà ça va tellement vite ! C'est tellement subjectif, tu es tout seul à évaluer, que::: maintenant j'ai plus::: et puis au final, je le faisais déjà avant, c'est-à-dire que::: c'est comme si je prenais la photo au moment où le gamin il fait, et puis tu as déjà ton idée, tu l'as déjà observé avant- tu l'as observé plein de fois pendant les échauffements, pendant::: pendant les cours, etc. J'ai- je n'ai plus tellement envie de rentrer sur des points comme ça, tu vois, j'ai plus envie d'être dans du global et puis sur des capacités::: et puis après, je sais pas, ça va mettre du temps à se mettre en place-
47.	CH : Mais la prise en compte de::: enfin, je veux dire- le fait de se dire que tu as déjà une idée de ce que peut faire l'élève, c'est plutôt bien ou ça t'embête ?
48.	J : Non, ça, ça ne m'embête pas, parce que::: mais j'ai- j'ai en conscience que je sais ce que peut faire l'élève, mais::: ça va toujours l'avantager et pas le prêter. C'est-à-dire que::: si le gamin fait moins bien que ce qu'il est capable de faire, mais que je l'ai vu six fois faire bien avant, je ne vais pas lui mettre un « E » parce que là, il n'a pas réussi. Je vais lui demander de se calmer, de se détresser, et puis de me refaire son truc. Par contre, si je vois qu'il fait euh::: pas du tout bien et puis que::: là, il le fait bien, ben je prendrai en considération le mieux que j'ai vu, donc euh::: je ne vais jamais me dire "non, mais celui-là il a été mauvais, il l'a réussi une fois » (.) ben tu vois ? J'essaie de::: pour être le moins subjectif possible-
49.	CH : Ouais (.) ouais, c'est ce que tu faisais déjà avant ?
50.	J : C'est ce que je faisais déjà avant, mais::: c'est vrai que là, je::: de plus en plus- Bon quand j'étais à la HEP, je me rappelle très bien quand on discutait souvent avec Merlot (nom du formateur) aussi de::: de ce problème, de mettre des- des points (.) je ne sais plus si c'était en sport ou en italien ? Le problème de mettre des points assignés un peu à des compétences, tu sais "ok, ben ça je mets un point, etc." Mais plutôt de voir, sur des objectifs un peu plus globaux, et puis ben "ça c'est réussi" (.) je ne sais pas, moi::: trois objectifs sur quatre qui sont réussis, et puis voilà (.) et puis j'ai- je me rends compte que, au début, je pensais que::: j'arrivais, j'avais plus cette vision de "je mets 1 point, je mets 2 points, je mets 3 points" et plus j'avance, plus je me rends compte

	que je m'extrais beaucoup de ça (.) et puis que je- j'ai plus cette tendance dans ma tête à dire "ok, ben il a réussi, voilà, il maîtrise la tenue du corps, il maîtrise ci, il maîtrise ça::: donc il y a ça qu'il ne maîtrise pas::: sur l'ensemble, ça donne quoi ?" (.) Tu vois ? Et puis après, tu fais ton petit calcul dans la tête ou tu as ta feuille de route déjà faite, en disant "ben s'il maîtrise ça et ça, ça fait ça" Mais moins::: avec cette vision (.) les points ils vont m'aider, si tu veux, mais j'ai déjà ma vision globale de ma tête-
51.	CH : Ouais, mais ces points (.) enfin, le système justement de- de points, ça te dérange pourquoi ?
52.	J : Je trouve qu'on est::: après, ça fait un peu::: mais c'est de nouveau la même discussion qu'on avait eue (.) Par exemple- euh bon, là on ne parle pas de points, mais::: quand on fait cette évaluation de Barres fixes et puis qu'il y a ces niveaux ! Alors là, déjà l'idée je la trouve bien (.) elle est top, mais après, tu te retrouves avec des gamins qui::: bon, on avait mis si tu as réussi à faire une « Montée du ventre » tout seul- Non, je ne sais plus- avec caisson- tu peux avoir euh::: « Suffisant » (.) enfin::: ouais (.) Ensuite, tu avais trois trucs différents, ce qui fait que le gosse, ben tout d'un coup, il est capable de te faire une « Montée du ventre » parfaite, mais il n'arrive pas- ben là, en l'occurrence- on a encore la « Rotation avant » (.) Il n'arrive pas à faire sa « Sortie fusée » ou une « Rotation » mais tout le reste est fluide- je trouve montre dég' qu'il arrive- qu'il ne puisse pas avec ça avoir un « Bien réussi » ou un::: enfin, tu vois ? Après, de nouveau, on adapte, mais alors pourquoi de base, on ne dirait pas "ok ben moi je regarde la globalité, je veux qu'il maîtrise ça, ça, ça » (.) Si tant de choses sont maîtrisées, et puis ben pour moi ça n'a pas de sens- et puis peut-être qu'il a juste de la peine et puis pour le reste il maîtrise.
53.	CH : Ouais, mais du coup, tu vois les choses comment pour la Barre fixe ? Parce que bon, là on a changé, hein ?
54.	J : Ouais justement (.) je ne sais pas ! Là, cette année, on a quoi- on a::: la « Montée du ventre », la « Rotation avant » (.) et puis le « Soleil ». Bon après, je sais pas- il faudra que je voie cette année comment::: (je fais mon choix (.) Mais justement, je ne sais pas comment::: là, ils vont refaire l'évaluation papier, donc faut voir comment::: mais en tout cas, sur les vignettes, ils avaient mis (.) « Montée du ventre », euh « Rotation avant », « Soleil » et puis la sortie elle n'y était même pas !
55.	CH : Ouais, d'accord
56.	J : Donc euh::: ben moi je serai plus::: sur un truc comme ça, à proposer des choses comme aux Anneaux (.) et puis à dire "ben tu me présentes ça !" Et puis après, finalement, ben je m'excuse de dire ça, mais le petit gamin qui a- qui est en surpoids, machin (.) qui te fait sa suite avec une « Montée du ventre » sur un caisson, qui arrive quand même à se tenir là, et puis à faire une rotation, ben::: je ne trouve pas cool, au vu de la progression, de::: qu'il ne puisse avoir que « Suffisant », tu vois ! Au contraire de celui qui est hyper doué et qui va rester dans le confort pendant quatre semaines parce qu'il arrive à faire sa « Montée du ventre », sa « Sortie fusée » (.) Tu lui as montré deux-trois variantes avec le « Pieds-barre », enfin::: voilà, il arrive (.) et puis finalement, la moitié du cours, il est dans le confort. Donc ouais, je trouve que ces niveaux, c'est bien, mais je trouve qu'on devrait avoir des niveaux plutôt, euh::: voilà tu as::: ouais, plutôt plein d'éléments ! Enfin, je trouve que l'idée de la différenciation est bonne, mais je pense qu'on peut différencier encore différemment-
57.	CH : En rajouter d'autres euh:::
58.	J : Ouais, tu sais un peu comme on fait aux Anneaux (.) les Anneaux, je trouve bien !
59.	CH : Ouais (.) choisir un peu dans un panel ? Un peu sur le principe de l'évaluation de 11 ^e ?
60.	J : Exactement, ouais. Bon, les Anneaux, à part ça- ça c'est typique dans la même idée que celle-là, hein ! ? ((JANINE parle de l'évaluation cantonale 11 ^e)) C'est une des seules évaluations, depuis le début, en tout cas moi, depuis que je suis ici, où vraiment c'est du général, et puis après, tu regardes si c'est réussi, si ce n'est pas réussi. Je me rappelle au début que j'étais ici, je m'étais faite (.) j'ai retrouvé ça l'autre fois- je m'étais fait toute une liste, avec chaque élément, tous les critères (.) alors ça, c'était bien, parce que maintenant- c'était surtout pour::: moi je- pour savoir qu'est-ce que tu regardes dans le mouvement (.) mais au final j'avais encore mis des points à ces critères, donc tu ne te retrouves- tu ne t'en sors plus, alors qu'au final, quand tu regardes ton gamin, tu vois ::: si euh vraiment ses jambes elles sont écartées et que c'est dérangeant ou si c'est juste un fois sur- tu vois ? Je trouve en fait qu'on se « bride » des fois avec des trucs comme ça- pareil pour le:::
61.	CH : à mettre des points précis sur chaque élément ?
62.	J : Ouais::: Pareil pour le « Tir en foulée », là, on se « bride » aussi (.) Ok, on a, voilà tu as 2 points pour le::: le « Deux pas », tu as 2 points pour l'« Élévation », tu as::: enfin je donne un exemple, mais::: du coup, tu fais quoi ? Tu fais que de regarder et de compter ? ça peut être- et puis en plus, ce qui me dérange là-dedans, c'est que::: on pourrait- ce n'est pas le cas dans cette évaluation- mais on pourrait ajouter 1 point « fluidité », par exemple, mais finalement le gamin qui te fait son::: ((JANINE mime le dribble et tir du bras)), à part la fluidité où tu vas peut-être lui enlever 1 point ou un demi-point, ben il l'a fait juste son mouvement. Alors qu'en fait, dans le jeu, il ne saura jamais l'utiliser et si tu lui fais faire un truc, comme je disais avant, où il tourne, il ne va jamais y arriver (.) C'est plutôt dans cette idée-là, hein ! ça fait beaucoup d'idées, mais c'est plus un peu dans cette idée de::: je n'ai pas d'idée précise pour chaque truc, mais c'est ouvrir un peu les perspectives-
63.	CH : Principe-
64.	J : et puis aller sur quelque chose de plus global sans perdre en efficacité (.) enfin, tu perds peut-être un petit peu en efficacité technique, mais finalement après, c'est quand même dans le jeu que ça sert, quoi ! Donc voilà

65.	CH : Ok (.) et puis concrètement, parce que je pense à l'évaluation qui va, qui vient maintenant le 12 minutes ? Là, tu vois- enfin::: tu as changé quelque chose, tu vois les choses (.) enfin tu vas aussi fonctionner différemment, un petit peu aussi- un peu sur un autre principe, ou::: ?
66.	J : Bon les 12 minutes, j'ai toujours fonctionné- mais ça vient peut-être aussi du fait que c'est mon domaine- enfin::: je viens de ce monde-là, et puis j'essaie de leur apporter euh::: j'essaie de travailler ludique, mais aussi de les faire progresser en travaillant sur des choses- ben typiquement, les jeux de course- des choses comme ça- mais de les intégrer euh::: un peu par piqûre, tu vois ? Maintenant ce que je veux faire différemment avec les 12 minutes, éventuellement, c'est::: de nouveau, si tu regardes notre programme d'établissement (.) enfin en 9e, c'est "Apprendre à courir régulièrement", en 10e c'est "Apprendre à gérer son effort suivant la distance", et puis en 11e, c'est un peu près la même chose qu'en 10e (.) et puis là, j'essaie depuis la 10e, la 9e année avec des mots différents et puis des exemples différents, qu'ils arrivent à comprendre pourquoi (.) est-ce:::" quand je fais un tour de Brigitte, je peux aller plus vite que quand je cours 12 minutes", "pourquoi est-ce que quand je fais des jeux de course, avec des pauses au milieu, je peux encore aller plus vite que sur un tour de Brigitte ou sur le 12 minutes" Et puis après, d'expliquer gentiment- plus avec les 10e et 11e- mais par rapport aux pulsations, tu sais, je leur ai montré aujourd'hui euh::: je sais que je les bassine avec ça, mais au moins, après ils arrivent à être euh::: à savoir dire "ok ben j'ai 50 pulsations par minute, enfin par seconde, mais c'est normal, hein, Madame, parce qu'on a fait ça, ça, ça !" Je dis "ben c'est normal, tu vois, je t'ai expliqué la semaine passée que là, forcément, c'est plus court, donc tu vas aller plus vite, donc les pulsations elles vont aussi monter peut-être plus que si tu cours à un rythme modéré sur 10 minutes". J'essaie d'introduire pas mal de notions théoriques, aussi.
67.	CH : Donc tu les intègres au compte-goutte, comme ça, en cours d'activité ?
68.	J : Ouais ! L'année passée ou il y a deux ans, quand j'ai commencé à vouloir introduire des choses comme ça, j'avais des feuilles que je distribuais, que je leur montrais, et au final, je me rends compte qu'ils perdent le fil, alors que si tu montres des exemples concrets. Aujourd'hui, j'ai eu une discussion qui a duré presque 10 minutes avec mes 10e sur ça, et puis il y en a un qui n'a pas arrêté de dire « Madame, je ne comprends pas » (.) j'ai repris un autre exemple. Mais c'est surtout cette notion d'effort et cette notion de::: gérer son effort en fonction du temps, de la durée de l'effort, de la chaleur, de la fatigue, etc. que j'essaie d'introduire. Finalement, le discours, il est presque le même en 9e, 10e et 11e parce qu'on veut qu'ils progressent sur la même base, mais après j'introduis les choses d'une manière différente. Avec des 9e, je vais peut-être plus facilement faire des jeux comme « l'horloge », des trucs comme ça (.) ou qu'ils se courent après ou des- en relais, des choses comme ça (.) Quand j'ai le temps et puis que::: ça marche ! Et puis avec des 10e et 11e, je vais peut-être des fois- ben hier, j'ai fait des::: par exemple, j'ai fait du jeu d'abord- avec l'horloge- et puis après, on a fait quand même un entraînement où j'ai fait des jeux de course (.) J'ai séparé la classe, une partie faisait des jeux de course, une partie faisait son tour de Brigitte suivant leurs difficultés, toujours en travaillant la régularité et puis ben::: Mais ça, je dirais que maintenant, je le fais différemment parce que (.) parce que je suis aussi plus à l'aise euh::: je sais où je vais, et puis je sais ce que je fais. Avant je testais, maintenant je sais (.) je vois ce qui fonctionne. Mais je dirais que de manière générale, ça, je pense que l'endurance euh::: j'ai toujours essayé de::: je pense, dans l'athlétisme en général, j'ai toujours adopté ce truc (.) de ::: transversal quoique je fasse, parce que- parce que je- venant de ce sport-là, je sais que::: un échauffement, par exemple, ben tu vas toujours faire les mêmes choses, en étant sur la même partie du pied, en faisant attention à faire ça, ça, ça ! Et puis finalement, c'est un peu cette réflexion- je me dis mais::: je ne viens pas des jeux (.) et du coup, je voyais::: comme si quelqu'un qui venait dans l'athlétisme disait "ouais, mais tu fais de la longueur, donc euh::: ça n'a rien à voir avec le sprint, (je ne fais rien la même chose)", tu vois ? Et puis j'essaie maintenant d'avoir cette même vision sur les jeux (.) en tout cas de:::
69.	CH : Parce que donc toi, tu as une vision transversale sur l'athlétisme, c'est-à-dire que tu vas voir les::: justement, enfin les similitudes ou les choses que tu peux travailler dans tous les domaines ?
70.	J : Ouais (.) tu vois, par exemple, dans un échauffement ou même- c'est pas pour rien qu'un bon <i>sprinter</i> peut être un très bon <i>sprinter</i> , peut être un très bon sauteur en longueur sans avoir beaucoup travaillé. Et::: après, tu as des aptitudes différentes (.) Euh un sprinter ne va pas forcément être bon en hauteur (.) MAIS, dans la manière, dans le geste, dans la manière de s'échauffer, dans la manière de::: faire une accélération, de faire une course, je veux dire, quand tu es sauteur en hauteur, tu vas aussi faire des séries (.) il va courir moins bien qu'un <i>sprinter</i> , ça c'est clair, mais il va quand même essayer d'avoir la même attitude. On va toujours lui répéter les mêmes choses « monte tes hanches, sois sur la pointe du pied, fais ci, fais ça ! » E puis finalement, ben dans les jeux, ben c'est un petit peu ça (.) c'est que je me dis maintenant, j'aimerais qu'ils comprennent cette base générale de::: "anticipe, regarde autour de toi, fais ta passe, propose-toi" avec plein de choses différentes (.) qu'ensuite on aille dans le::: dans le spécifique-
71.	CH : dans le spécifique (.) Ah ouais d'accord, ouais, ok !
72.	J : C'est un peu ça (.) Mais après, euh::: après je::: on verra, hein, mais je pense que, de toute façon, ça ne peut que rendre la chose des fois aussi un peu plus ludique de, d'introduire de temps en temps des petits jeux comme ça (.) plutôt que d'être pendant sept semaines sur ton basket uniquement (.) Et puis de temps en temps dire "ok, ben on mélange, on fait euh:::" J'ai toujours eu un peu cette vision que je trouvais que les gamins progressaient vite ou s'adaptaient vite quand on faisait ce genre de jeu où tu lances une balle, et puis ils doivent s'adapter au

	jeu qui arrive maintenant (.) une fois c'est Foot, une fois c'est Handball (.) donc je me dis pourquoi ne pas essayer dès le début d'introduire un peu ça, en fonction du temps et puis::: on verra !
73.	CH : Ouais (.) E puis, du coup, si tu prends les évaluations là-dedans ((<i>CH montre le recueil d'évaluations cantonales</i>)), alors bon Agrès et Jeux on en a déjà plus ou moins parlé, mais si tu prends l'évaluation de Coordination, par exemple, en 10e ?
74.	J : C'est aussi, tu vois, dans cette optique un peu là, je me dis, en travaillant par moment et puis au début de l'année, avec plusieurs ballons (.) Ben déjà là, on est déjà dans cette idée-là de gérer deux tâches en même temps ! Celle-là- cette année- je vais la faire comme ça ((<i>JANINE montre l'évaluation cantonale de Coordination 10^e *</i>)), mais je vais la faire différemment aussi, je vais::: l'année passée, je n'avais qu'une seule 10e et je n'avais qu'une période, donc j'avais vraiment dû faire euh::: « on fait tel poste, tel poste, tel poste » mais cette année, je vais essayer de::: de les introduire des fois dans ::: des doubles leçons, des choses comme ça (.) avec des postes (.) et puis de::: ben j'évaluerais ça ((<i>JANINE montre l'évaluation cantonale de Coordination 10^e *</i>)), mais j'aimerais bien par exemple, avoir un::: un circuit de coordination, tu vois, quelque chose comme ça (.) pas que ça ((<i>montre l'évaluation cantonale de Coordination 10^e * du doigt</i>)), parce qu'au bout d'un moment- au bout de la quinzième fois qu'ils ont tourné à leurs trois postes, euh::: ils en ont un peu marre (.) et puis je les comprends.
75.	CH : Mais là, tu dis en préparation ou bien le jour de l'évaluation ?
76.	J : Ben surtout en préparation, et puis après je verrai si::: peut-être le jour de l'évaluation, ben il y en a une partie qui joue, et puis avec l'autre partie on fait ces trois postes, tu vois ! ? Et puis après, je pense quand même qu'il y a des trucs- euh::: par ex, comme je te disais l'autre fois- moi je trouve que c'est aberrant, par exemple " <i>se déplace...</i> " non c'est pas celui-là::: oui:::" <i>se déplace librement en tournant la corde en arrière</i> " (.) ça quand même ! Au bout d'un moment, un élève- à part quelqu'un qui a vraiment de la peine avec la coordination, il y arrive ! Je ne vois pas trop le lien entre ça et " <i>effectue une traversée en avant et dribblant au minimum 5 fois avec 2 ballons... retour en arrière</i> " (.) au niveau de la difficulté, pour les 3 points " <i>saute 10 fois en dribblant aussi avec un ballon dans une grande corde</i> " (.) tu vois, peut-être que je vais faire cette évaluation, mais en essayant de::: de nouveau::: si y a le temps, si on a le::: si la classe aussi le permet, en essayant de l'adapter euh::: un peu les critères !
77.	CH : Ah ouais, donc tu changerais éventuellement les:::
78.	J : Ça resterait la même base, mais après, par exemple, euh:::
79.	CH : Niveler un petit peu pour que ce soit plus égal
80.	J : Ouais (.) la Corde à sauter, je pense qu'il y a::: il y a peu de différence de niveau entre euh::: " <i>se déplace librement en effectuant un slalom simple</i> " et puis euh::: le 3 points, je pense, essayer de trouver quelque chose de plus::: il y a plein de petits trucs, quoi, qu'on peut essayer de faire ! Peut-être cette base d'aller en arrière, et puis après::: après avoir été en arrière, faire un mouvement- tu sais, quelque chose- enfin::: je ne sais pas, on verra ! Mais ça, je trouve, justement, moi c'est un peu aussi dans cette idée-là (.) en me disant, ben::: tout d'un coup, ils n'ont jamais fait ça (.) euh::: au niveau coordination (.) se débrouiller avec un ballon, un banc, deux ballons, etc. Et puis tout d'un coup, sur- allez, deux leçons, parce qu'on doit vite placer cette évaluation (.) ou trois leçons, on fait une fois un poste, et puis une fois on évalue (.) et puis ça, moi, je::: ben je ne voulais plus- et du coup, je me dis euh::: je vais essayer ! MAIS en fait- à part ça- tu sais, j'ai réfléchi à tout ça un peu::: progressivement et puis quand je suis arrivée à la rentrée, je n'avais pas vraiment- je ne savais ce à quoi j'avais réfléchi, mais je ne savais pas exactement comment j'allais le mettre en place (.) Et puis j'ai testé deux-trois trucs, je savais que je voulais mettre un peu cette idée de transversal (.) j'ai testé une ou 2 fois (.) après je me suis dit "ok ben oui, go, on essaie" parce que ça marche- enfin, ça a l'air de marcher, les élèves ne râlent pas (.) ils se prennent au jeu. J'ai fait l'autre jour une leçon sur une période complète avec Mi., parce que j'enseigne euh::: avec Ana. et puis on a fait justement ben ce jeu avec plusieurs ballons ! Ils se déplaçaient avec différentes variantes et puis après, en cercle, tu sais, ils se passaient les ballons euh::: et puis ben, ce jeu-là, en cercle, c'est facile quand tu te passes trois ballons de Basket (.) quand tu commences à avoir au pied, de côté, euh::: un ballon de Rugby qui va en arrière, etc., etc., ça devient difficile (.) Après tu peux de nouveau- après tu peux différencier chaque truc, et puis ça c'est cool !
81.	CH : Mmmmm
82.	J : Et puis voilà (.) après on verra ! Mais::: sur l'entier des évaluations ((<i>JANINE feuillette le recueil d'évaluations cantonales</i>)), je dirais que::: celle-là, l'athlétisme, pour les 9e, ce que je vais essayer par rapport à l'année passée (.) l'année passée, j'avais été un peu prise par le temps aussi avec ces Agrès. Mais là, ce que j'ai envie, c'est que, justement, euh::: prendre différentes de ces choses (.) peut-être pas exactement ça ((<i>JANINE montre l'évaluation Athlétisme 9^e *</i>)), tu vois, mais::: à placer de temps en temps dans une leçon double, soit en échauffement, soit en poste et puis après , comme ça, on peut faire l'évaluation euh::: différemment, ou alors évaluer euh::: poste par poste, ça on verra, je ne sais pas encore-
83.	CH : Mmmmm !
84.	J : Mais ça, de nouveau, c'est toutes des choses, euh::: si au début de l'année, déjà dans l'endurance, dès qu'on aborde l'athlétisme, on leur explique que::: euh::: quand on a le pied au sol, il doit rapidement être relevé (.) on leur explique que::: je ne sais pas, moi, que::: quand on fait un saut, on essaie d'aller vers le- enfin::: plein de ces petites choses-là qui font qu'après, ces postes-là, ils sont plus faciles.

85.	CH : Ouais
86.	J : Plutôt que d'arriver "ok bon ben::: on fait du lancer du poids, et puis ben vous devez faire ça (.) il faut faire attention aux hanches, faut:::"
87.	<i>((CH explique que les pratiques usuelles en EPS sont encore très axées sur les spécificités de chaque sport))</i>
88.	Je me suis fait la réflexion ce matin, je ne sais plus pourquoi (.) ben vous avez eu cette discussion sur les prafos avec Jm. (.) après j'étais dans mon cours, et puis, je fais ça tout de manière avec mes 9e, je faisais une estafette avec des cartes, mais c'était la première leçon où on pouvait vraiment faire quelque chose d'assez difficile. Et puis, je me disais « Mais, moi la première leçon que j'ai donné pour mon prafo, je me rappelle très bien, c'était une leçon de Tchouk », parce que c'était des 10e. (.) j'avais regardé sur le programme d'établissement (.) on avait écrit Tchouk (.) La leçon s'était bien passée, mais c'était un peu décontextualisé, dans le sens où::: tu n'as pas vraiment abordé la chose et ça c'est un peu le souci (.) pourquoi ? Parce que c'est rassurant ! tu vas sur Mobile, tu regardes les exercices de Tchouk (.) tu réfléchis, tu fais ta leçon (.) tu poses ton petit truc, pis c'est réglé ! Alors que si tu vas un peu dans ce truc en te disant euh::: ben ok, moi je veux qu'ils arrivent à ça au Tchouk (.) pour ça, il faut qu'ils fassent quoi ? Déjà, il faut qu'ils sachent rattraper une balle, faut déjà qu'ils sachent se déplacer comme ça (.) Ben là, du coup ça devient moins rassurant (.) tu testes, tu te plantes peut-être, mais au moins euh::: je suis convaincue que::: par exemple, un truc tout bête, là, quand je faisais ce jeu avec tous les ballons, il y avait toujours ce truc et ça c'était hallucinant, que ça soit dehors ou dedans, au début ils sont partout (.) et puis après, ils sont plus sur une partie de la salle. Après j'ai fait l'exemple, surtout pour les 10e, en disant "Mais dans quel jeu ?" euh::: dans tous les jeux, tu dois occuper tout l'espace, mais c'est vrai que suivant les jeux, ben::: tu avances, puis tu recules, enfin c'est un peu ce piston (.) mais au Tchouk, par exemple, je leur disais "à des moments- au bout d'un moment, vous irez là (.) déjà vous ne pouvez plus tirer- pas tirer indéfiniment ici, mais vous devez faire quoi ?" Et puis ils me disaient "Ah, ben on doit retourner l'autre côté !" Et puis je disais "ben voilà, prenez cette habitude::: de repartir en arrière, de revenir, de reconstruire » et puis::: toutes ces petites choses, c'est vrai qu'en fait, je pense que ça évite après, quand tu leur dis euh::: "Ah il faut revenir en arrière, faut construire l'action » ils te regardent un peu::: genre euh ::: « qu'est-ce que- » surtout les filles, hein ! Parce que là:::
89.	CH : Hmmmm
90.	J : Je ne sais pas (.) ben on verra, mais::: je pense que- ouais, ben j'ai plus un peu cette- c'est plus un peu dans cette idée-là !
91.	CH : Ouais
92.	J : Bon, ça m'a fait réfléchir
93.	CH : Et puis pour la mise en place des évaluations, du coup, tu ne sais pas encore vraiment (.) tu verras un peu euh::: par rapport à ce que tu as dit, hein, j'entends-mais c'est vrai que::: c'est:::
94.	J : Ben Basket euh::: comme je te dis, je pense que je vais changer (.) vu qu'on a encore- vu qu'on a encore cette discussion qu'on doit avoir au mois de novembre avant qu'on définisse vraiment euh:::
95.	CH : ouais
96.	J : Euh comment on va la faire (.) et puis que je renvoie ces programmes au SEPS, là ! Je vais tester, et puis on verra (.) peut-être que ça marche, peut-être que ça ne marche pas ! Et puis on verra bien ! Et puis, ben, Tchoukball euh::: ça je pense pareil ! Franchement, je pense que je vais tenter une autre forme (.) parce que moi je n'aime pas (.) Enfin, moi je trouve vraiment c'est trop technique, les gamins comprennent pas forcément pourquoi- en tout cas ! Après, peut-être que quelqu'un qui vient du Tchouk arrive à faire de cette évaluation quelque chose qui est euh::: prend totalement sens, mais::: je pense que je vais aussi partir sur quelque chose qui est plus général peut-être que ce parcours je le garderai, mais de nouveau, sous forme euh::: on passe et puis on tourne et puis::: et puis la moitié, ils jouent à côté (.) et puis « je vous regarde aussi ! » Et puis::: je pense que c'est quand même important de garder des gestes techniques, ça c'est évident, mais de les intégrer dans quelque chose qui soit::: utile et qui prenne du sens. Et puis après, il y a::: on a quoi (.) ben Volley 11e, toujours la même chose, ça il n'y a pas grand-chose à changer, hein, ben je veux dire-
97.	CH : Je crois que j'ai bien compris, j'ai bien compris le::: le truc (.) Ok bon ben merci !
98.	J : De rien (.) je parle trop, je sais !
99.	CH : Non c'est bien !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

JANINE ACS1 Saut en hauteur 11^e ** 20171213 - 377TP

Contexte

Cet ACS1 porte sur l'évaluation de Saut en Hauteur 11^e ** réalisée le 5 décembre 2017. Après un échauffement Baseball, JANINE répartit la classe en deux groupes de niveau sur deux installations de hauteur placées aux deux extrémités de la salle. Cette évaluation d'établissement consiste en un concours lors duquel les élèves ont trois essais par hauteur.

L'**extrait 1** concerne les consignes du concours lors desquelles JANINE explique que, pour elle, cette évaluation fait partie du processus d'apprentissage et n'est pas une fin en soi. Ainsi, elle précise qu'elle ne va pas se retirer et se contenter de noter les performances, mais qu'elle souhaite continuer de corriger les élèves, notamment à l'aide de l'*IPad*. De plus, elle ajoute qu'après trois essais manqués, les élèves ont la possibilité de continuer le concours. Son idée est donc que les élèves continuent de progresser et non qu'ils arrêtent de sauter après quelques minutes.

L'**extrait 2** porte sur le concours lui-même. La répartition des deux groupes est inégale puisque seuls trois élèves s'entraînent du côté fenêtre (les plus performants). Un amas d'élèves en attente se forment au centre de la salle en raison du nombre importants d'élèves sautant sur l'installation plus basse.

1. CH : Alors, peut-être juste avant qu'on commence, est-ce que tu::: je ne sais pas, quelque chose de particulier qui te vient à l'esprit par rapport à cette leçon-là que tu voudrais peut-être dire avant ? Euhm::: une impression générale peut-être, quelque chose de:::
2. J : Bon écoute, moi je- ben moi, je fonctionne comme ça avec euh::: avec toutes mes classes ! Donc euh, je dirais que si je compare un petit peu à certaines autres classes- enfin, ils ont une facilité (.) ils me connaissent aussi, donc ça, ils ont déjà fait ça en 9 ^e année avec moi ! Je ne sais pas comment ils faisaient l'année passée, mais voilà ! ((JANINE croise les bras et se tient en arrière))
3. CH : Mais là, tu parles du fonctionnement avec l'atelier-
4. J : Voilà, ouais pour le fait qu'ils::: Attends, tu parles de l'échauffement, toi, ou de l'évaluation ?
5. CH : Non, je parle de- ouais, je parle de l'évaluation !
6. J : De l'évaluation !
7. CH : Ouais
8. J : Non et puis::: ben c'est une classe avec qui ce genre de fonctionnement va bien, parce qu'ils (.) ils savent se gérer ! Et puis ils ne vont pas commencer::: c'est rare qu'il y ait des élèves "Oh mais Madame euh::: la barre est trop haute et je ne peux plus" ((JANINE imite avec une voix enfantine)) Non, enfin, ils s'adaptent, ils attendent un petit peu, ils sont capables de changer d'installations s'ils voient que c'est trop bas ou comme ça ! Donc euh de manière générale, moi avec une classe comme ça je trouve que cela fonctionne bien, quoi !
9. CH : D'accord ! Donc tu es plutôt satisfaite à la fin de la leçon ?
10. J : (Globalement) Après ben voilà, de temps en temps, en faisant ce mode de fonctionnement, ben tu as moins de contrôle sur certaines choses que si je faisais un concours avec mes petites croix, etc. Mais comme je leur disais, moi mon but c'est de::: c'est que cette leçon-là aussi elle leur apprenne quelque chose ! Qu'il y ait toujours une progression possible et puis euh::: puis finalement- au final, ben sur la totalité de la leçon, ils ont quand même beaucoup sauté ! Plus que si on avait fait moitié-moitié et puis chacun rentre à::: voilà ! Donc pour moi (.) En tout cas, moi je trouve plus de sens à faire une évaluation de Hauteur comme ça que sous forme de réel concours !
11. CH : Donc tu veux dire dans le sens où ils peuvent, même s'ils ont fini le concours, qu'ils puissent continuer à sauter ?
12. J : [Ouais, qu'ils puissent continuer !]
13. CH : Ok, D'accord ! Ça, c'est::: tu l'as fait avec toutes tes classes ?
14. J : Ouais !
15. CH : Ok ! Et puis euhm::: en regardant, enfin à l'issue de la leçon, tu as vu des progrès chez certains ?
16. J : Alors- dans cette classe, tu dis ?
17. CH : Pas forcément le jour de l'évaluation, mais sur l'ensemble ?
18. J : Sur l'ensemble de- de::: sur l'ensemble, clairement ! Je prends l'exemple de::: de Lu., par exemple, qui elle, déjà en 9 ^e année, elle n'arrivait::: Ça " <i>buggait</i> " avec ces trois pas de la fin, là ! Etc.
19. CH : Hum-hum
20. J : L'année passée, je ne sais pas, elle a eu quelqu'un d'autre ! Là, cette année, sur l'ensemble de la séquence, elle a fait d'énormes progrès ! Là, elle arrive de nouveau à sauter ! Je ne sais plus combien elle a sauté, je l'ai là, mais::: elle::: non, il y a eu du progrès !
21. CH : Tu as les résultats ?

22. J : Ouais ! Nathalie euh elle a fait son record ! Enfin, il y a eu pas mal de records qui se sont faits ! Bon ben là, je ne parle pas de cette classe, mais si je prends ma classe de ce matin euh::: les 10VG6, là ! On a fait le même fonctionnement (.) pourtant eux ils ont été assez pénibles, hein, ces dernières semaines et on n'a pas eu énormément de temps de saut ! Mais aujourd'hui, ils ont::: sur une leçon comme ça "concours", ils ont fait- il y a une, je ne sais pas, un bon 70% de records ! Donc euh non, je suis assez contente de::: En tous cas, pour moi, pour la Hauteur, ça me convient bien de fonctionner comme ça !
23. CH : D'accord ! Alors, j'ai euh::: ouais, tu peux prendre tes résultats ! ((CH cherche dans ses notes))
24. J : Je les ai sur papier, hein, je ne les ai pas encore rentrés ! ((JANINE cherche dans ses notes)) Voilà !
25. CH : Donc là, je vais repasser de::: du moment où tu fais l'information ! Donc le::: du concours, parce que je trouvais que c'était assez intéressant dans les choses que tu dis par rapport à tes priorités !
26. J : Hum-hum
27. CH : Alors après- des fois justement, je n'ai pas forcément tout bien (texte inaudible) ° Voilà, ça comment plus ou moins là ! Tac, là, je monte le son ! ((CH recherche le passage)) Voilà ! ((Visionnage de l'extrait 1 avec le son))
28. CH : ((CH stoppe la vidéo)) Alors là, j'avais juste une question, parce qu'à un moment donné tu dis (.) "entre guillemet l'évaluation !" Pourquoi en fait euh ces guillemets ?
29. J : Parce que pour moi, là, ce n'est pas::: pour moi c'est vraiment sous forme de::: de performance ! Donc euh::: moi, vraiment, moi je fais-
30. CH : Voilà d'accord !
31. J : Moi, je fais la différence entre une évaluation que je fais où je juge vraiment la qualité du saut ! Et puis si je dis "entre guillemets", c'est parce que ben::: là je ne vais pas les noter sur la qualité du saut, finalement un concours- après ça dépend de ce que nous on attend, mais::: tu vois, le gamin qui fait du ciseau ou comme ça, moi en général je corrige et puis::: la fois d'après il ne le fait plus ! ↑Mais (.) ouais, moi je le vois plus comme un concours, comme un moment de pointage pour qu'ils aillent chercher un petit peu leurs limites ! Et puis chercher un petit peu leur euh::: voilà ! Essayer de faire un record ! Mais euhm::: celles qu'on fait en 10e année, pour moi, c'est plus une évaluation !
32. CH : D'accord
33. J : Enfin je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire ! ?
34. CH : Ok
35. J : Euh::: après, ben ça a le même fonctionnement, c'est-à-dire que- voilà, ça::: comme je le dis dans- quand j'explique, c'est (.) pour moi un moment où on s'arrête et puis où on regarde un petit peu euh ce qui a été fait pendant la séquence et puis comment ils ont progressé !
36. CH : D'accord, mais la différence, c'est quoi ? C'est que ça::: C'est::: enfin tu ne considères pas que c'est une évaluation parce qu'il n'y a pas d'apprentissage ?
37. J : Ah si ! C'est pour cela que je dis que::: enfin, finalement, ils l'appellent comme ils veulent "l'évaluation", "concours" ! C'est juste qu'à la fin, il n'y aura pas de::: de, de jugement par une évaluation, parce que pour un concours comme ça en 1e, on ne leur met pas de "Très bien réussi" ou de:::
38. CH : Ah d'accord !
39. J : C'est ça ! Après euh::: Pour moi, une leçon comme ça où je fais ce "concours-évaluation" voilà ! Euh::: il est tout aussi euh bénéfique que quand on les regarde un par un sauter et puis mettre euh une note sur la::: enfin, une évaluation sur la qualité !
40. CH : Ouais ! D'accord, ok ! (.) Ouais, d'accord, je comprends ! Et puis euhm::: attends, je ne sais plus maintenant ce que tu disais juste avant, je reviens juste un tout petit peu ! ((Visionnage vidéo)) ((CH stoppe la vidéo)) Mais là, justement, quel est le::: quel est le plus ou est-ce qu'il y en a un déjà ? Enfin entre::: entre finalement faire une leçon "normale" où à la fin ils te disent combien ils ont réussi ?
41. J : [Ouais] ((JANINE hoche la tête))
42. CH : Euh::: et faire ce concours en fait ?
43. J : Alors pour moi- mais c'est- c'est juste pour les mettre (.) pour moi, c'est pour s'approcher-disons, c'est pour s'approcher une fois euh::: de ce système qui fait partie du sport de::: Voilà, enfin un système de concours de Saut en hauteur, mais c'est exactement ça ! J'aurais très bien pu faire une leçon, la dernière leçon d'entraînement où je leur dis euh::: où je leur dis ben "combien tu as fait ?" Seulement, ben c'était::: c'est quand même important pour moi de faire une leçon où::: où comme je dis, où ils s'arrêtent (.) enfin, où c'est à ce moment-là où on se dit « ok maintenant, on essaie de faire le mieux possible ! » Maintenant, je ne vais pas te mentir, si j'ai un élève dont je sais qu'aujourd'hui il était méga fatigué, qu'il n'a fait qu'1.25 m alors que la semaine passée je l'ai vu faire 1.30 m, • je vais quand même mettre moi 1.30 !
44. CH : D'accord !

45. J : Ça ne je ne leur dis pas forcément à haute voix à tout le monde devant ! Mais, c'est vraiment juste pour que, voilà, ils se disent "ben c'est le moment où j'essaie d'aller chercher un peu mes limites !" Et puis c'est surtout, comme c'est une leçon où il n'y a pas de postes annexes, etc., c'est vraiment une leçon de saut en fait ! Et puis moi, finalement, c'est ça qui m'intéresse ! C'est de voir que, sur un certain temps, je ne sais pas- je ne sais plus exactement combien de temps on a eu de- de saut, mais::: sur 45 ou 50 minutes, ils sautent un maximum et puis ils progressent encore un maximum ! Et puis je pense que ça, ça a un côté aussi pour eux relativement attrayant parce que ça a ce petit truc de concours euh::: même si on essaie, euh::: de les motiver autrement parfois, euh je pense que de temps en temps, faire un petit peu des petites confrontations, à eux-mêmes, mais aussi aux autres, ça ne leur fait pas de mal ! Donc euh::: donc voilà ! • Surtout avec une classe comme ça où::: ils fonctionnent relativement bien, donc euh::: donc ils vont aller assez vite euh::: par exemple, une Nathalie, je sais qu'elle a un esprit quand même assez compétitif ! Et je sais que elle, sur une leçon comme ça, ça va bien fonctionné ! D'ailleurs elle est allée chercher ses 1 mètre euh::: je ne sais plus combien (.) 35 ou 40 ?
46. CH : Ouais, je ne sais plus non plus
47. J : Nathalie ((<i>JANINE cherche dans ses notes</i>)) Non, 50 !
48. CH : 1 m 50 !
49. J : Ouais ! Donc tu vois euh::: Alors qu'au début de la séquence qu'on a travaillé, enfin il y a quelques semaines, elle sautait 1 m 40 !
50. CH : Hum-hum
51. J : Ou 1 m 35 même ! Donc euh::: Non, il y a eu::: il y a eu des progrès et puis::: et puis ce moment de saut pour moi, ce moment d'évaluation, le pointage, il est là vraiment pour (.) ben finalement pour qu'ils continuent à progresser ! Parce que c'est vrai que c'est finalement le moment de la séquence où ils ont le plus de temps pour mettre en place tout ce qu'on a travaillé !
52. CH : D'accord ! Et puis là, si tu prends les élèves, est-ce qu'ils ont plus::: en comparant avec une autre leçon de préparation-
53. J : Hum-hum
54. CH : au niveau de la quantité de sauts (.) euh::: est-ce qu'ils en ont fait la même chose ? Plus ?
55. J : Moi, je pense qu'ils en ont fait plus quand même ! Parce que::: moi je suis d'avis, mais ça c'est mon avis personnel, hein ! Pour la hauteur, je pense que faire plus de::: d'une demie heure de saut ou::: même 25 minutes, moi après, je trouve que ça ne sert plus à grand-chose ! Mais c'est personnel et je trouve que::: ça c'est une discipline où::: « coordinativement » parlant etc. après ils font- (.) c'est le meilleur moyen pour se blesser !
56. CH : Ça c'est par rapport à ton vécu ?
57. J : C'est par rapport à mon vécu et puis c'est vrai que c'est::: ben voilà, le sport euh::: mais je trouve que c'est vraiment un::: je trouve que c'est une des disciplines où au bout d'un moment, ça ne sert plus à grand-chose ! Et puis euh::: du coup, ben on a fait euh, je ne sais pas, j'ai peut-être fait 4 ou 5 leçons, je ne sais plus exactement ! Mais euh::: c'était chaque fois par ces petits moments de saut, mais ils avaient chaque fois pas mal sauté, hein ! On a quand même beaucoup (.) Après moi, je faisais aussi avec des postes annexes, donc ils avaient- il y avait d'autres types de saut !
58. CH : [Ouais]
59. J : Dans des situations un peu variées ! Mais euh disons que c'est là où ils ont le plus de temps et puis finalement, c'est vrai que c'est un peu::: je pense que c'est aussi une leçon qui leur fait du bien, ils ont l'impression d'être aussi plus libres ! Et puis euh::: Et puis, puis voilà ! Mais je::: après, il y a (.) juste le truc- c'est ce que j'ai fait aujourd'hui- je ne sais plus si je l'ai fait pendant la leçon à un moment donné de dire "stop, on va boire une goutte et on revient !" Parce que je trouve qu'une heure et quart, comme ça, de::: ou 50 minutes, c'est long, quoi ! C'est très long !
60. CH : Ouais, au niveau de la concentration !
61. J : [Au niveau de la concentration !] Donc c'est pour ça que moi j'ai des fois du mal à le faire, mais::: quand j'en vois un qui s'assied, ben je le laisse parfois s'asseoir, quoi !
62. CH : Hum-hum
63. J : Parce que::: c'est vrai que dans ces moments-là, je comprends, moi je n'aurais pas envie non plus de sauter pendant 50 minutes non-stop ! Donc voilà !
64. CH : D'accord, ok ! ((<i>Visionnage vidéo avec son</i>)) Ok, donc là, dans les recommandations, enfin les recommandations- dans les consignes d'organisation euh::: est-ce que pour toi c'était ok ? Est-ce qu'ils ont pu suivre ce que tu avais prévu ?
65. J : Euh::: oui, je crois ! Écoute, moi c'est::: en tout cas quand j'ai laissé la feuille sur le caisson, après ça c'est fait assez vite ! Après il y en a toujours un qui vient me redemander "Ah mais quand j'ai fait mes trois croix:::" ou des choses comme ça, mais:::

66. CH : Par rapport au fait qu'ils pouvaient continuer ?
67. J : Ouais ! Mais il me semble que (.) Non sincèrement, je n'ai pas eu beaucoup, beaucoup de questions et puis::: (.) Après, ben c'était plutôt niveau- de temps en temps, un qui me disait "Mais Madame, mais ils ont déjà augmenté !" Et puis là, je leur rappelle que "Ben regarde de l'autre côté peut-être s'ils sont à une hauteur un peu basse ou:::" des choses comme ça ! Mais moi, je suis toujours assez étonnée, quand on leur laisse quand même une certaine autonomie, à un moment donné, ils ne sont pas, ils ne sont pas bêtes, quoi ! Ils savent se gérer ! Ils savent qu'une barre ça se monte et ça se descend ! Et puis ils ont tous réussi à sauter euh::: quand même euh::: beaucoup, au final ! Donc euh::: donc non, écoute moi je trouve que- après, je parle peut-être un peu beaucoup, mais ça c'est autre chose ! Mais euhm:::
68. CH : Hihi
69. J : Mais non, je pense qu'ils avaient compris ! Et puis, ils savent (.) finalement ça ne changeait pas grand-chose des autres moments de saut, parce que dans toutes mes leçons, je fonctionne aussi avec deux- je fais très rarement, moi, sur une demie salle ! Donc euh::: en général c'est deux installations (.) on a en général un thème dans la leçon et puis euh::: ben les ateliers et les corrections sont en lien avec ça !
70. CH : Hum-hum
71. J : Mais on a toujours fonctionné avec deux postes comme ça et puis ils se géraient euh relativement de manière autonome.
72. CH : Et puis pourquoi tu ne fais pas, justement, sous forme de:::
73. J : Demi ?
74. CH : Ouais ! Pourquoi est-ce que tu fonctionnes avec cette organisation-là ?
75. J : Parce que je trouve que c'est::: Alors déjà pour moi, aussi, parce que je trouve beaucoup moins intéressant la vision globale que tu as quand tu fais une demie salle pour la hauteur !
76. CH : Parce que tu dois gérer deux ateliers ?
77. J : Ou:::ais et puis je trouve que::: non, alors des fois j'aime bien, hein ! Ça m'arrive aussi par exemple avec mes 9e, j'ai fait il y a deux semaines, là, on a fait de la Hauteur d'un côté et ils ont fait du Basket de l'autre ! C'est une activité qui s'y prête bien ! Là, actuellement avec les 11e, on est sur le volley, donc euh je pourrais monter une installation de volley, mais::: (.) Je ne sais pas ! Moi j'aime bien ces::: avoir plus de temps dans ces moments-là pour faire des échauffements un peu plus longs, comme j'ai fait avec euh::: bon ben on prend vraiment le temps, au final, ça a duré presque 30 minutes, donc euh:::
78. CH : Ouais, l'échauffement-
79. J : L'échauffement, il a duré long ! Mais on a pu travailler pas mal de choses dans l'échauffement qu'on est encore en train de travailler maintenant (.) le jonglage, etc. Et du coup après, ben finalement, c'est::: voilà, c'est ce moment où on::: on pose les choses et puis on::: le temps qu'il nous reste et ben on a le temps pour sauter ! Et puis c'est vrai que::: ce que je trouve toujours délicat (.) alors après il y a la question du temps, etc. quand tu as deux groupes. Mais::: je, je ne sais pas ! J'ai un peu tout testé, hein, depuis que j'enseigne, mais c'est vrai que moi je me sens- je me sens plus à l'aise dans une situation comme ça ! J'aime bien et puis je peux passer de l'un à l'autre, je::: ouais j'aime bien ! Ça m'arrive de faire autrement, mais je::: je ne sais pas ! Et puis je trouve que les élèves euh::: (.) Il y a moins ce côté aussi euh::: on discutait l'autre fois de ce côté euh::: A la hauteur, tu es toujours en train de les regarder, tu sais ! Et puis des fois ça leur fait du bien de sauter aussi seul ! Et dans ces situations-là, ben de temps en temps, ben moi (.) forcément, au bout d'un moment, ben tu regardes toujours tout, mais::: tu es un peu plus vers ceux qui ont le plus de peine ! Et puis les autres, à ces moments-là, ils sont un peu plus tranquilles ! Que si tu es là et puis enfin un demi::: enfin tu as la demi classe et ben tu es aussi beaucoup plus euh::: intrusive, je trouve dans (.) et puis voilà, ça laisse plus de liberté à certains à des moments ! Moi je trouve que::: enfin moi j'aime bien fonctionner comme ça !
80. CH : D'accord ! Au niveau du nombre de sauts par élève, tu as une idée à peu près de ce que ça donne avec une organisation comme ça ?
81. J : Hum ! Ben c'est difficile à dire parce que- peut-être, As., tu vois, elle a loupé euh::: ces trois essais-là, mais je sais qu'elle aura continué ! Elle a continué à essayer ! Donc euh::: (hhh) Franchement c'est difficile à dire parce que, comme je les laisse réessayer après (.) ben, c'est, c'est pas facile à estimer ! (•) Mais je pense quand même que sur euh::: ben je ne sais pas, faudrait, faudrait regarder, mais je pense quand même qu'ils en font un certain nombre !
82. CH : Hum-hum
83. J : Euh::: je::: Nathalie, par exemple, ou je ne sais pas moi, Nils ((<i>JANINE se met la main sur la tête</i>)) ils vont sauter::: après il y a le fait que les autres attendent, tu dois aussi attendre sur les autres pendant un concours comme ça, c'est clair ! Mais euh::: mais ouais, ça c'est difficile à te répondre parce que je ne sais pas à quel moment euh ils ont pris une pause, à quel moment euh:::
84. CH : Ouais d'accord

85. J : ils ont continué !
86. CH : Ok ! Et puis la répartition, justement, de:: des élèves au début, savoir ceux qui restaient là et ceux qui allaient plutôt du côté fenêtre (.) c'était libre ?
87. J : [Alors ça] (.) Mais en fait, ça s'est fait:: je ne l'ai pas dit, je crois, dans l'explication, mais:: je leur ai peut-être dit après ! Mais ce que j'avais dû dire (.) plus ou moins « ceux qui sautaient plus qu'1.10 m, enfin aux alentours d'1.10 m qui allaient ce côté » ((<i>JANINE montre sur l'écran à gauche</i>)) ! Et puis les autres qui allaient de l'autre ((<i>JANINE montre à droite</i>)) parce que je sais que dans cette classe, il y a vraiment des filles qui sont euh:: à 85 cm quoi ! Donc euh, voilà ! ↑Mais comme (.) ((<i>le téléphone de JANINE sonne</i>)) Euhm, durant les autres leçons, on a fonctionné aussi comme ça !
88. CH : Hum-hum
89. J : Donc ça, ces groupes au fur et à mesure, ils se sont faits !
90. CH : Hum-hum
91. J : Et puis de temps en temps, ben comme je te dis, s'il y en a une- tout d'un coup- ah ben:: "ok aujourd'hui tu as progressé, tu vas un peu plus haut" (.) "Là, les filles, ça n'avance pas trop, ben vas de l'autre côté et puis tu leur demandes de baisser un peu !" Et puis euh::
92. CH : D'accord
93. J : Donc j'ai fonctionné comme ça !
94. CH : Alors, j'ai choisi un extrait, parce que ce n'était pas évident, effectivement il y avait 50 minutes de saut ! Et du coup, c'est vrai que c'était (.) ben un peu toujours la même chose on va dire ! Donc j'ai pris un peu un moment qui me paraissait euh:: où on voit ce côté et on voit aussi un petit moment l'autre côté !
95. J : Hum-hum
96. CH : On voit aussi un petit peu le jonglage, même si c'est plus à la fin, une fois qu'ils ont un peu tous fini leur concours que c'est un petit peu plus occupé !
97. J : [texte inaudible]
98. CH : Donc j'ai pris (.) euh:: 43 alors j'ai pris 4 minutes pour ne pas que ça dure trop long non plus euh (.) On va dire que:: ((<i>CH cherche le passage sur l'ordinateur</i>)) le découpage n'est pas forcément euh hyper précis ! Voilà (.) ((<i>Visionnage de la vidéo</i>)) Alors si tu veux commenter ou:: ((<i>visionnage vidéo</i>)) Cette fille-là, elle était blessée ?
99. J : Claudia elle a un pied bot ! Et puis elle peut:: de temps en temps, elle saute un petit peu, mais je ne peux pas trop lui en demander ! Mais elle est trop chou ! C'est trop drôle de voir comme ils- (ce genre de choses) ((<i>JANINE rit en regardant les élèves, puis soupire et hoche légèrement la tête</i>))
100. CH : ((<i>rire</i>))
101. J : Il fait quoi ! ? Hihi ! Moi j'étais de l'autre côté, maintenant hein là ?
102. CH : Ouais je pense bien !
103. J : ((<i>JANINE hausse les épaules et pouffe une fois</i>))
104. CH : Haha, je n'ai pas voulu forcément les filmer eux, mais c'est:: ((<i>CH rit</i>))
105. J : Mais ça c'est typique, hein ! ((<i>JANINE met la main devant la bouche</i>)) Hihihi ! ((<i>JANINE rit</i>)) Avec ça je l'ai engueulé ?
106. CH : Attends je te la remets, parce que c'est assez marrant !
107. J : Tu dois tellement te marrer, toi !
108. CH : Ouais, c'est assez:: c'est rigolo ! ((<i>CH cherche le passage</i>)) ((<i>Visionnage du passage</i>))
109. J : ((<i>JANINE sourit</i>))
110. CH : Voilà c'était un peu euh:: l'extrait euh:: on a pris quatre minutes !
111. J : Hum-hum
112. CH : Alors je ne sais pas ! Euhmmm:: enfin je ne sais pas s'il y a quelque chose en particulier qui te:: ben est-ce que tu vois quelque chose qui t'interpelle ? Est-ce que ça te::
113. J : Alors (.) en faisant ce genre de:: de fonctionnement, avec deux installations comme ça, c'est clair qu'il y a des moments où ils vont attendre ! Enfin, il y a forcément- Mais en même temps, ça fait aussi partie (.) Moi là, ce que je me suis fait comme réflexion, c'est qu'ils sont quand même un petit moment en attente-
114. CH : [Hum-hum]
115. J : dans la file ! En même temps, ben ils se gèrent tout seul et puis au bout d'un moment, ça démarre quand même ! Mais, c'est vrai que:: il y a forcément des gamins qui vont, à un moment donné, des fois, se planquer là-derrrière aussi ! Euh::

116. CH : Qui par exemple, là ?
117. J : Euh::: des fois les nanas, là ! ((<i>JANINE montre du doigt</i>)) Parfois (.) ou bien il y avait Yannick, au milieu ! Euh::: lui, il papote, mais il va quand même- enfin, c'est quand même un gars qui::: qui apprécie bien de sauter, faire du sport en général, donc euh::: Mais, il y a forcément de l'attente, mais en même temps, sur 50 minutes de saut, je ne peux de toute façon pas attendre d'eux, quelle que soit la forme du concours, qu'ils sautent pendant 50 minutes !
118. CH : Ouais
119. J : Donc finalement (.) en prenant un petit peu les choses comme ça::: moi, euhm::: moi ça me::: voilà, ça::: moi, ça me va !
120. CH : C'est un compromis ?
121. J : C'est un compromis entre les deux, en fait, tu vois ? Parce que finalement, je pourrais::: alors moi, je ne sais plus euh::: je ne sais de qui euh::: j'ai vu ça l'autre fois, mais::: le côté « j'attends sur un banc pendant que mes camarades sautent » euh::: c'est hors de question ! Donc (.) finalement, c'est un bon compromis::: ils ont::: voilà, ils ont des moments d'attente, mais ils sont quand même euh::: ouais ils sont quand même (.) ils sont actifs dans leur truc en fait ! Ils prennent aussi part à ce qu'ils font et puis euh::: Et puis moi, ben::: • euh::: c'est vrai qu'il y a des moments, ça arrive tout d'un coup, je viens un peu bousculer les choses en disant "Oh ben poussez-vous !" Parce qu'ils ont des fois un peu de mal à s'imposer ! "Oh mais Madame elle est trop haute la barre !" (.)"Oui ben baisse-là, parce que l'autre côté de toute façon c'est trop haut, donc il faut bien qu'on:::" Donc voilà !
122. CH : Est-ce que ça, justement, est-ce qu'ils l'ont fait ? Euh::: d'aller, finalement, de quitter cet atelier et puis d'aller l'autre côté ?
123. J : Euh non::: Pas automatiquement, mais il y a peut-être (.) Lui, par exemple ((<i>JANINE montre l'écran du doigt</i>))
124. CH : En bleu ?
125. J : Je crois ! Ou bien::: Gislain ! Je ne sais plus si au début, il ne sautait pas de l'autre côté ! ?
126. CH : Il y a un des bleus, je ne sais plus si c'est lui ou lui qui allait à un moment donné sauter de l'autre côté !
127. J : [Qui a changé ?]
128. CH : Ouais
129. J : Mais ça, c'est plus (.) ils viennent vers moi et puis quand euh::: je vois- ou c'est moi qui les dirige en disant "Non, mais il y a trop d'attente, là ! Tu leur demandes de descendre !" Parce que, forcément, au bout d'un moment dans une classe comme ça, souvent tu as aussi ceux qui sautent plus haut, ils sont moins nombreux au bout d'un moment !
130. CH : [Hum-hum]
131. J : Donc euh d'essayer de::: d'adapter en fonction de ça ! Mais euh::: mais sinon euh::: je ne sais pas sur quoi tu veux- si, si::: enfin, s'il y a quelque chose euh en particulier que tu voulais que je regarde ?
132. CH : [Non] moi je dirais que c'est vrai que- en regardant, euh::: il y avait cette barre toujours du côté fenêtre ! Alors bon, je pourrais passer tout le::: toute la leçon mais ça prendrait trop de temps !
133. J : [Ouais]
134. CH : Là, on a un extrait où on voit quand même assez clairement ! Il n'y avait que trois élèves
135. J : [Ouais (de ce côté, ouais !)]
136. CH : Nathalie, Nils Et::: bon, je dis des noms mais je ne les citerai pas dans le:::
137. J : Non, non ! Mais euh:::
138. CH : [l'entretien !] Euh et puis le dernier qui est::: Fabrice, je crois ?
139. J : Ouais
140. CH : En jaune ! Qui saute euh::: un peu près pendant 45 minutes !
141. J : Ouais !
142. CH : Je crois que depuis le début, il saute tout le long en fait !
143. J : Hum-hum
144. CH : Euh::: là, le comportement de venir un peu frimer vers les copains, montrer les muscles- voilà, c'est rigolo ! Mais↑ hihi ((<i>CH rit</i>))
145. J : Ouais
146. CH : Et du coup, si on prend euh Marie !
147. J : Ouais
148. CH : Euh::: alors moi, en regardant la vidéo, j'ai vu trois sauts !
149. J : Ouais (.) Ouais ouais↑, ça (texte inaudible) ouais, ouais !

150. CH : Et du coup, ben effectivement, est-ce que c'est une élève qui::: qui euh::: qui ne s'impose pas ? Ou est-ce que:::
151. J : [C'est une fille] terriblement discrète déjà de base ! Donc, c'est clair que dans ce genre de moment, ça va peut-être encore plus ressortir ! Mais, c'est vrai que, en fonctionnant comme ça, en ayant une vision globale, et ben c'est vrai, c'est ce que je::: il y a des élèves qui passent peut-être un petit peu plus euh::: à la trappe !
152. CH : Dans::: ouais, dans l'organisation, justement, que tu avais prévu-
153. J : Hum-hum
154. CH : euh::: parce qu'à un moment donné, tu as dit- tu fais un peu un groupe « garçons », un groupe « filles », c'est ça ? Il y avait un peu un:::
155. J : Non ! Ils ont vraiment fait euh::: parce que (.) au bout d'un moment- enfin eux, je sais que voilà (.) le problème de cette- enfin le problème, c'est qu'il y en a quand même qui sautent un::: voilà, 1.50m - 1.55m↑ ! Et puis dans les autres garçons, ben c'est plutôt du 1.25m - 1.30m !
156. CH : Hum-hum
157. J : Donc, ben::: oui, ce que j'aurais pu faire là, c'est::: de dire que::: les garçons qui étaient aux alentours d'1.30m, et bien, on allait l'autre côté ! Et puis::: Mais, je suis presque sûre que Gislain, à un moment donné, je l'ai fait passer de ce côté-là, parce que, eux, ils n'arrivaient plus à avancer assez vite ! Je, je ne sais plus à quel moment !
158. CH : Je peux passer en accéléré, comme ça on voit ! ((CH recherche le passage et visionnage vidéo)) Là, c'est toujours- on voit que c'est toujours les garçons qui sautent !
159. J : [Ouais, ouais]
160. CH : Là, il y a un moment où c'est les filles !
161. J : Parce que je suis intervenue, non ?
162. CH : Euh::: justement, tu avais fait à un moment donné "on va laisser les filles un moment sauter" ! Il y a eu un:::
163. J : Ah oui, c'est::: ici, tu dis ? Dans ce côté-là ?
164. CH : [Oui]
165. J : Oui, c'est possible, pas au début ! Mais c'est possible qu'à un moment donné j'aie dit euh::: "les garçons..."
166. CH : Non, non ! Euh::: tu corriges, enfin à la 54' "Dernier saut et ensuite c'est à vous !" L'élève en bleu qui va aller de l'autre côté après (.) et puis là, il y a une fille qui saute ! Je ne sais pas- celle qui est un peu ronde !
167. J : [Ouais] Mais:::
168. CH : Et puis après, euh:::m, il y a justement un moment donné où il y a une inversion ! Mais ce n'est pas (.) justement, je ne pense pas que c'était forcément organisé, c'est pour cela que je te pose la question ! Je me demandais si c'était::: prévu ?
169. J : [Non] c'est des adaptations sur le moment, pour moi !
170. CH : C'était plus par rapport aux hauteurs ?
171. J : Oui, parce qu'à un moment donné, je me rends compte que ben les filles restent un petit peu en retrait et puis profitent un petit peu de ça ! Donc je mets les garçons un petit moment en pause (.) et puis::: enfin en pause (.) Ils se mettent sur le côté un moment ! Mais là, j'aurais très bien pu::: aussi les faire aller l'autre côté !
172. CH : Mais pour toi, elles profitent un peu ? C'est ça (.) c'est ça que tu veux dire ?
173. J : [Mais je ne sais même pas !] Par exemple, Marielle- bon tu me parles de Marie, Marie c'est l'exemple euh:::
174. CH : C'est ce petit groupe-là ! ((CH montre du doigt sur la vidéo))
175. J : Ouais, ouais ! Marielle et Kora, si je prends sur l'ensemble de la leçon (.) alors je n'ai pas compté le nombre de sauts ! Mais, il y a eu pas mal de moments où je les ai corrigées ! Enfin, il y a eu:::
176. CH : Hum-hum
177. J : où il y a eu des corrections, des échanges, etc.
178. CH : [Tout à fait]
179. J : Mais c'est vrai que ben::: peut-être que sur une leçon comme ça (.) faire plus attention à des élèves, typiquement comme Marie, qui sont un petit peu::: qui sont de base en retrait, tu vois ? Donc ils ne vont pas s'imposer et qui ne vont pas forcément avoir envie de s'imposer ! Et du coup, alors que Marielle ou Kora, elles ne sont pas forcément extrêmement douées, mais::: elles vont avoir (.) elles vont essayer, tu vois, elles vont avoir envie d'essayer ! Les deux-là, elles sont terriblement discrètes pour tout↑, tu vois ? Donc c'est que::: peut-être qu'en faisant un système comme ça, c'est un petit peu ces élèves-là qu'on::: qu'on perd un peu ! Ça c'est vrai que c'est un peu dommage, ça c'est quelque chose que je pourrais euh::: auquel je pourrais penser et puis essayer de faire autrement (.) pour ça !
180. CH : Ah maintenant, est-ce que c'est réalisable ? parce que:::
181. J : C'est juste qu'à un moment donné euh::: ou alors tu fais sous forme de::: ben voilà, de course et puis à un moment donné, tu arrives, tu as ta hauteur, tu as tes trois essais ! Mais bon, ce n'est pas::: ce n'est pas mon objectif !

182. CH : [Ouais, mais ce n'est pas ce que tu voulais ?]
183. J : Non, pas du tout ! C'est::
184. CH : Donc ça veut dire, ben Gislain en l'occurrence, il est là ! je ne crois pas qu'il est allé sauter là-bas ! ((CH montre sur la vidéo en accéléré))
185. J : Non
186. CH : [Euh::: c'est quasiment la fin-]
187. J : Parce que Gislain, il a fait (.) tu vois, Gislain il fait 1.25m ! Donc à un moment donné, les autres, assez rapidement, ils ont commencé à 1.30m et puis ils sont en haut, tu vois ?
188. CH : Ouais, mais alors pourquoi est-ce qu'ils ne sont pas allés l'autre côté ?
189. J : Lesquels tu dis ?
190. CH : Ceux qui étaient déjà à 1.20-25 ici ! ((CH montre du doigt sur l'écran))
191. J : ↑Ah mais alors c'est ce que je dis !
192. CH : [Pourquoi est-ce qu'ils ne sont pas allés de l'autre côté ?]
193. J : C'est que j'aurais::: Eux, de l'autre côté, ils vont commencer à 1 mètre euh::: je pense 1.30m ! Ouais, 1.25m !
194. CH : Ouais, mais tu leur as dit qu'ils pouvaient descendre la barre !
195. J : Je leur ai::: je::: c'est::: ((JANINE bafouille)) et ça c'est l'erreur que j'ai fait, en regardant ça, c'est ce que j'aurais dû faire, c'est que::: Gislain, Adrien et il y avait encore::: je ne sais plus lequel ! J'aurais dû les mettre de l'autre côté ! J'aurais dû les obliger::: enfin pas les obliger, mais j'aurais dû leur dire "venez de l'autre côté !" Parce qu'ils sont un peu restés là euh::: et puis en fait, ça s'est fait euh::: je n'ai pas forcément pensé peut-être à changer les garçons, parce que ben les filles sont restées un peu en retrait !
196. CH : Hum-hum
197. J : Et du coup ça ne m'a pas:::
198. CH : Tilté ?
199. J : Tilté ! Mais c'est vrai qu'en regardant comme ça, oui ! J'aurais dû faire un peu comme ça !
200. CH : [Ouais parce que les filles] malgré tout, font moins les bécasses !
201. J : Ouais !
202. CH : Les garçons qui s'embêtent, il vont commencer à faire les imbéciles avec les balles (.) euh:::
203. J : Ouais ! Ouais, ouais !
204. CH : Euh::: ils vont commencer à faire autre chose ! Les filles vont simplement être là à rien faire et du coup, ça saute peut-être moins aux yeux !
205. J : Ça saute moins aux yeux ! Euh::: Gislain et puis l'équipe, là, s'ils avaient commencé à se faire entre guillemets (.) s'embêter là↑ ou à::: je l'aurais tout de suite vu, hein !
206. CH : Ouais
207. J : Ils auraient commencé::: Mais ouais↑ ! C'est vrai que::: après alors moi, j'ai aussi ce souci de::: ben voilà, ceux qui sont forts, oui, ils sont forts et ils ont moins besoin de toi, mais ils ont aussi quand même besoin de conseils ! Donc euh, tu passes d'un côté et de l'autre, et puis de temps en temps ben voilà, ça passe un petit peu à la trappe ! Mais, c'est vrai, là, j'aurais dû faire ce changement-là !
208. CH : Ouais, la question à se demander c'est justement est-ce que c'est:::
209. J : Et puis après est-ce que c'est:::
210. CH : Comment faire pour arriver à:::
211. J : Parce qu'après, eux, ça aurait été le même souci (.) ils auraient aussi eu de la peine- enfin, tu vois il y avait un tel écart entre les bons, vraiment ! Avec des classes, ça ne dérange pas !
212. CH : [Hum-hum]
213. J : Comme les classes que j'ai ce matin, parce qu'ils sont::: Franchement, entre filles et garçons, ben les meilleurs ils sont entre 1.25m et 1.35m ! Tu vois ? Donc euh::: et puis après il y a vraiment ceux qui sont euh::: je dirais 1.05m - 1.10m ! Il y a personne qui est nul-
214. CH : Hum-hum
215. J : et puis personne qui est très, très bon ! Donc ça jouait très bien ce matin pour ça !
216. CH : Ouais
217. J : Eux, le problème c'est que::: ben tu sais, il y en a quand même qui ne sont pas très très bons ! Et puis d'autres qui sont à 1.50m ! Donc euh::: ↑Eux ils auraient plus attendu ils auraient râlé ! Les garçons ils auraient aussi finalement <attendu> plus que ce qu'ils attendaient ici ! Mais en même temps, les filles aurait <plus> pu profiter ! C'est pour ça qu'à des moments, je serais intervenue en disant ben "les gars, faites un pause et puis vous on saute !" Mais euh::: ouais, on peut toujours faire mieux, c'est clair ! Après je ne sais pas comment::: je ne sais pas si ça aurait réellement changé le problème !

218. CH : ouais
219. J : Ça l'aurait déplacé, en fait ! Et comme tu dis, les garçons euh::: et je connais aussi ma classe (.) et je sais qu'un Gislain avec un Adrien à côté de Nils et de Fabrice (.) ça aurait été moins bénéfique que::: à côté de Marielle et Marie ! Tu vois ce que je veux dire ? C'est aussi::: Donc sur le moment, je n'ai pas forcément fait l'adaptation !
220. CH : Ouais, mais là, ils sont::: ils sont::: du côté fenêtre, ils sont (.) trois, voire quatre à sauter au maximum !
221. J : [Ouais] Ouais
222. CH : Il y a parfois Ludivine qui y va !
223. J : Oui Ludivine, ouais !
224. CH : Euh::: et c'est tout !
225. J : Ouais
226. CH : Donc c'est vrai qu'ils étaient::: sans arrêt euh:::
227. J : Hum-hum
228. CH : Et par rapport à ce que tu disais justement "C'est important pour moi qu'ils- enfin, je sais qu'au bout de 30 minutes, je ne suis plus efficace !"
229. J : Ouais !
230. CH : D'ailleurs Nathalie, à un moment donné, tu l'as forcée à faire une pause, hein ?
231. J : [À s'arrêter] Ouais, ouais, c'est clair ! Parce qu'elle s'acharne !
232. CH : Voilà ! Et, et::: eux tous ils s'acharnaient !
233. J : Hum-hum
234. CH : Donc à un moment donné, c'est vrai que:::
235. J : J'aurais très bien leur dire "stop" à un moment ! Et puis on fait sauter (.) oui, oui, non mais ça je::: ouais, clairement !
236. CH : Et c'est vrai que si on prend tes préoccupations de pouvoir progresser, euh::: est-ce qu'on est équitable au niveau de- de ça ? Euh::: est-ce que, enfin::: tu disais, hein, tu avais à cœur qu'ils puissent progresser encore cette leçon parce que le but ce n'est pas de faire une évaluation et puis c'est fini (.) et puis voilà !
237. J : [Ouais] Ouais, ouais
238. CH : Mais voilà, une Marie alors elle n'a peut-être pas- peut-être que ça vient d'elle, hein, elle n'a pas forcément envie, d'accord, mais:::
239. J : [Ouais]
240. CH : C'est vrai qu'effectivement, il y a un gros déséquilibre quand même entre le nombre de sauts-
241. J : Elle a eu moins d'occasions de progresser aujourd'hui, cette leçon-là, ça c'est clair ! Ça c'est sûr !
242. CH : Mais après, la question, effectivement, est-ce qu'elle a eu moins l'occasion ou est-ce qu'elle n'a pas saisi l'occasion ? Mais avec l'organisation euh::: la répartition, plutôt que l'organisation !
243. J : Ouais
244. CH : La répartition déséquilibrée
245. J : Ouais, ah c'est clair ! Ouais, ouais, c'est vrai ! Mais euh:::m::: mais, par exemple Marie, je sais que cette année, par rapport (.) elle a fait- elle a aussi fait des progrès ! Mais↑ voilà, c'est plus sur les petits moments euh::: c'est::: en fait le problème, il est là ! C'est que c'est ces filles-là qui ont été un petit peu::: qui sont restées un peu en retrait dû à::: au déséquilibre qu'il y avait ! Et puis en plus, c'est des filles qui sont très discrètes et qui ne vont pas s'imposer !
246. CH : Hum-hum
247. J : Et du coup, qui n'ont probablement pas non pas saisi l'occasion de dire "Hé, stop maintenant, tu me baisses cette barre à 85 cm s'il te plaît !" Donc, c'est::: c'est ça !
248. CH : Mais James, par exemple
249. J : Hum-hum
250. CH : Tu l'as vu sauter combien de fois ?
251. J : Houf ° (texte inaudible) Il a quand même fait un:::
252. CH : Je n'ai pas compté, mais:::
253. J : deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, une dizaine de sauts (.) en tout cas ! Et puis après, je ne sais quand est-ce qu'il a::: tu vois, il s'est arrêté là, il n'a pas mis les croix ! ((JANINE regarde son tableau))
254. CH : Ouais, c'est difficile à savoir !
255. J : C'est difficile à savoir !
256. CH : Il faudrait que je suive aussi chaque élève pour pouvoir comparer !
257. J : Mais James, j'ai quand même le sentiment que::: enfin je l'ai (.) comme il est à gauche et qu'il vient souvent me dire "Madame, je n'ai pas:::"

258. CH : Hum-hum
259. J : Ben je l'ai quand même vu euh::: je l'ai corrigé pas mal de fois quand même ! Après te dire le nombre de sauts, je ne sais pas, mais en tout cas, je sais que::: il y a eu des moments qui étaient propices à la progression (.) avec lui ! Antoine aussi, par exemple, tu vois ! Euh::: après alors voilà, une Lu., par exemple, qui a plus de::: je vais prendre Lu. c'est elle Lu., hein ! ((<i>JANINE montre sur l'écran</i>))
260. CH : Hum-hum
261. J : Euh ta da dam (.) elle est où ? ((<i>JANINE cherche dans sa grille</i>)) Elle a fait 1.30m ! C'était son record ! Euh::: elle est restée un bon moment ici, aussi, hein ! Enfin, elle est restée ici du reste ! Elle aurait aussi pu aller de l'autre côté d'ailleurs (.) mais elle, clairement, elle a envie (.) d'avancer progressivement et puis elle va s'imposer, tu vois, par rapport aux garçons ! Mais ça a été ça, je pense là, mon erreur de la leçon ! J'aurais plus dû (.) au lieu de regarder l'organisation générale, que ça sautait, qu'ils venaient mettre leurs croix et puis qu'au final ça roulait (.) euh des gens comme ça, de plus les prendre et puis de laisser des moments et puis du coup, de déplacer peut-être moi d'autres personnes !
262. CH : Tu veux dire, par exemple, de faire sortir Nathalie et puis Nils un moment et puis libérer ?
263. J : [Un moment] et puis de mettre les autres et puis après et ben on inverse ou::: tu vois ! Et puis ils reviennent peut-être un moment ici quand elles, elles ont besoin d'une pause ((<i>JANINE montre l'écran</i>)). D'être peut-être plus attentive à::: en fait le truc, c'est que comme moi je m'attarde beaucoup sur encore les corrections durant une leçon comme ça !
264. CH : Hum-hum
265. J : Euh::: du coup, je suis moins euh::: moins concentrée sur ces notions de::: de répartition, parce qu'à un moment donné, je regarde globalement, je me dis "ok ma leçon elle tourne" (.) ils viennent mettre leurs "vus", ils ont compris le système (.) ils sautent ! Il n'y en pas un qui est en train de sauter dans le garage ou je n'en sais rien quoi ! Et puis du coup, je me dis maintenant que je peux être disponible pour mes corrections ! Mais c'est vrai que, du coup, il faudrait aussi à des moments que je me mette un peu retrait et que je me dis "Ok, mais elle, elle n'a pas assez sauté ! Donc, on fait un changement » (.) Là, les garçons ((<i>JANINE indique les changements avec les doigts</i>)) (.) Ouais ! Et::: j'ai l'impression de l'avoir (.) tu vois, c'était::: on était quoi, mardi hein ? C'était la:::
266. CH : Ouais (.) euh oui::: euh oui !
267. J : J'ai eu une chance inouïe le jour d'avant, j'avais les 11VP2 et puis on a deux salles ! Donc c'est trois installations et on ne se pose même plus la question, tu vois ! Ça roulait et puis ils avaient encore les, des espaces pour faire autre chose ! Je les avais autorisé à se faire des passes, des choses comme ça ! C'était la 2e leçon, mais si je regarde maintenant, j'en ai fait d'autres ! Aujourd'hui, par exemple- alors ce n'est pas une classe qui est mirobolante au niveau de la performance, mais↑ je pense avoir eu plus ces moments où "viens tu vas là, parce que là tu ne fais rien", tu vois ?
268. CH : Ouais
269. J : Plus::: alors j'enseignais aussi à deux, le::: ben il y a Ma. qui est là le mercredi ! Donc j'ai peut-être encore plus ce souci de::: de n'avoir pas envie de::: de n'avoir pas envie qu'il y ait du battement ou comme ça !
270. CH : Ouais !
271. J : Euh:::m et du coup peut-être que ça vient aussi de ça, mais je pense que::: voilà, sur l'entier des leçons, c'est à force- ça s'est mis plus dans ma tête ! Donc euh ouais, c'est des explications que je peux trouver, après c'est toujours::: c'est hyper intéressant, hein ! Parce que c'est vrai que quand tu sors d'une leçon comme ça, tu te dis "Bon, ben voilà, le concours il s'est fait↑, il y a eu des progrès↑, il y a a:::" Et puis il y en a quand même trois, finalement, ou quatre, qui n'ont::: qui n'ont pas su (.) pu profiter de ce que j'avais envie de leur amener !
272. CH : Ouais, alors après c'est vrai que::: tu vois, tu parlais des filles !
273. J : Hum-hum
274. CH : Mais il y a aussi euh::: bon, encore une fois, il faudrait regarder tout l'extrait, hein, ça ce n'est (qu'un extrait), mais-
275. J : [Ouais, je dis « les filles », mais ceux qui sont plus en retrait !]
276. CH : lui aussi, il a- il a assez peu sauté (.) euh::: lui, il a pas mal sauté, celui qui est venu::: ((<i>CH parle de l'élève en bleu qui a changé de poste</i>))
277. J : Ouais, ouais, cette équipe-là parce qu'ils s'imposent, tu vois (.) Yannick- bon Yannick, ça n'a rien à voir avec l'organisation, hein ! Tu aurais pu le mettre tout seul devant un tapis euh:::
278. CH : Ouais
279. J : Il n'aurait pas sauté hihi ((<i>JANINE rit</i>))
280. CH : En fait, il y a un::: le gros déséquilibre, c'est qu'il y a une partie qui a sauté ce qu'il fallait-
281. J : Ouais
282. CH : et puis il y a une partie qui n'a pas sauté::: du tout, quasiment !

283. J : Et puis des élèves qui ont sauté énormément !
284. CH : [qui ont sauté trop]
285. J : Ouais
286. CH : C'est là peut-être qu'effectivement euh il y a déséquilibre (.) mais après, la question à se poser c'est effectivement est-ce que::: euh (.) tu gères déjà beaucoup de choses, donc est-ce que tu penses que tu arrives à gérer encore ça en plus ?
287. J : Je pense que je:::
288. CH : En plus avec une classe qui est relativement euh::: sympa ! Facile (.) enfin il n'y a pas beaucoup de conflits, de problèmes de gestion avec eux ! Est-ce qu'avec une classe plus::: difficile, est-ce que c'est gérable, tu vois ? Alors peut-être que tu ferais différemment justement, mais:::
289. J : Mais, je pense que là, moi là (.) je dirais, si je voulais corriger le tir, si je refais la même leçon-
290. CH : Hum-hum
291. J : euh je ferais clairement euh::: un travail sur moi-même pour réussir à me mettre en retrait de temps en temps !
292. CH : Hum-hum, un moment !
293. J : Alors qu'en fait là, je suis tout le temps en activité ! Moi j'ai vraiment ce souci de voir d'un coin et de l'autre, de me dire "ah toi tu as sauté, je regarde vite ta rotation" tu vois ! Et je pense que, voilà, ça, je pense qu'ils l'apprécient mes élèves, parce que je suis-
294. CH : Tu es impliquée !
295. J : tout le temps disponible pour eux ! Que ce soit celle qui saute 90 cm que celui qui saute 1.55m et qui a moins besoin de moi ! Mais par contre, effectivement, du coup, sur des::: sur des leçons d'entraînement, c'est moins grave, parce que c'est différent, parce que tu::: c'est une organisation- ouais, ce n'est pas pareil ! Tu as des postes annexes, tu vas faire euh::: Mais là, j'aurais dû me::: c'est ouais, me retirer un peu (.) et puis me dire "ok, eux, ce petit groupe-là:::" et puis voir plus dans les::: ((<i>JANINE fait des gestes des mains qui montrent les petits groupes</i>)) un peu les petits groupes qui se sont formés (.) plus que dans le global ! Moi c'est ça que je retire de cette leçon !
296. CH : Hum-hum
297. J : Après euh::: après comme tu dis, est-ce que::: ça aurait peut-être (.) après du coup, tu crées aussi des déséquilibres ailleurs ! Donc euh::: Mais, mais je pense qu'il y aurait eu quelque chose à faire à ce niveau-là ! Après, le fait que ce soit quand même les mêmes (.) les discrets ((<i>JANINE montre un élève sur l'écran</i>)) Lui aussi, tu vois ! C'est quand même eux-
298. CH : Qui vont se mettre-
299. J : qui vont se mettre euh::: qui vont de toute façon un peu moins sauter, probablement, que les autres, dans une situation comme ça ! Mais ce serait à moi, là, du coup, d'essayer de::: de plus les mettre en avant, parce que, je te dis, même une Marielle. etc., elles ont peut-être un peu plus de peine, mais c'est des caractères forts !
300. CH : Hum-hum
301. J : "Alors pousse-toi, enlève-moi cette barre !" Tu vois ? Donc euh::: Voilà, c'est un peu ça ! Mais c'est intéressant, hein ! Super intéressant de voir comment ça, comment on se comporte !
302. CH : Ouais, je trouvais ça intéressant et de voir si les deux, justement, qui friment, à un moment donné euh:::
303. J : [Texte] Ouais
304. CH : Et puis euh::: ouais, c'est vrai que c'est-
305. J : Hum-hum
306. CH : ce que tu ne vois pas forcément toujours quand tu es dans ta leçon !
307. J : No:::n ! Mais ça tu::: on regarde le global, on regarde si ça joue↑, si ça roule, s'il n'y a personne qui fait un peu n'importe quoi ! Et puis::: tu ne peux pas tout voir, mais c'est super intéressant ! C'est vrai que ce serait un apprentissage énorme de se filmer une fois toute une semaine, sur toutes tes classes !
308. CH : Ouais (.) ouais
309. J : Après tu vois, dès qu'on- tu vois Nils et puis Fabrice qui se montrent les muscles etc. ((<i>JANINE imite le mouvement du biceps</i>)) Moi, je me dis quand même, ben ça veut dire qu'ils ont quand même pris du plaisir durant toute la séquence, qu'ils ont du plaisir à se surpasser et puis euh::: et puis il y a quand même- il y a une motivation qui ressort quand même, tu vois, de ce côté-là !
310. CH : Ouais
311. J : Et puis pour- mais ici aussi ((<i>JANINE montre l'écran du doigt</i>)) avec plein (.) avec certains, hein ! Pas tous, mais::: et du coup, pour moi ça - ça c'est un::: aspect dans::: cette séquence de Saut en hauteur dont je suis contente (.) c'est que::: je pense qu'avec cette classe j'ai réussi (.) il y en a qui trouvent pénible, hein, la hauteur au bout d'un moment, et eux, je pense qu'ils ont eu du plaisir ! Mais je ↑trouve qu'en regardant ((<i>JANINE</i>

<i>montre l'écran</i>)), on ne se dit pas- à part certains, hein, qui ne font pas, qui peut-être font moins- mais certains:: on voit qu'ils ont quand même du plaisir à le faire et puis euh:: qu'ils ont à cœur d'essayer de faire mieux !
312. CH : Ouais (.) ok, ça marche ! Euh:: bon ben je crois que:: je crois que j'ai fait le tour à ce que je voulais-
313. J : Tu as tout ?
314. CH : Ouais (.) la partie jonglage, globalement, tu en étais satisfaite ? Enfin, c'était plus un::
315. J : Là ? ((<i>JANINE montre l'écran du doigt</i>)) ou euhm
316. CH : Non, pas au début (.) là ! Dans ce que::
317. J : [Alors] je ne vais pas te mentir, j'ai:: quand euh:: j'ai réfléchi à ça:: parce que j'avais prévu l'échauffement ! Donc du coup, je m'étais dit euh:: le jour d'avant (.) parce qu'en fait, si tu veux, le jour d'avant, j'avais prévu- de base, je n'avais pas prévu de faire ça quand je t'avais envoyé ma planif et puis:: enfin, je n'ai pas réfléchi à ça de base ! Mais le jour d'avant, on avait beaucoup d'espace et puis du coup "Madame, je peux jongler pendant:: ?" Et puis j'avais trouvé que c'était une bonne idée, en fait !
318. CH : [Ah ouais]
319. J : Et:: mais on avait deux salles ! Écoute, globalement, je ne vais pas te dire que mon objectif, là, c'était qu'ils progressent forcément énormément (.) enfin c'est toujours l'objectif, mais:: l'objectif c'était plus qu'ils se changent aussi les idées:: qu'ils fassent autre chose et puis qu'ils euh retravaillent un petit peu des choses qu'on est en train de travailler ! Euh:: le souci avec ce genre de chose (.) bon là, je les voyais (.) on les voit encore relativement bien, ils ne sont pas planqués ! Mais c'est que, voilà, il y en a toujours tout d'un coup un qui va shooter dans la balle, un qui:: mais disons que je trouve que pour un poste annexe, c'est moins encombrant que:: de la corde à sauter, par exemple, où ils vont peut-être gêner les autres ! ↓Donc euh:: j'ai testé ça comme ça
320. CH : Ils pouvaient y aller aussi avant, pas forcément une fois qu'ils avaient fini leur concours ?
321. J : [Ah non, pas du tout !] C'était des moments euh::
322. CH : Faire une pause
323. J : Petite pause ! Je leur avais dit « petite pause » ou bien:: ou bien <un moment> où ils avaient fini et puis qu'ils voulaient juste, avant de reprendre, faire une petite pause, ouais !
324. CH : Hum-hum
325. J : Et puis, comme on est en plein dans le jonglage, j'avais aussi laissé le:: le truc- le garage incliné, parce qu'il y en a certains qui sont encore avec- avec ce truc comme ça ! ((<i>JANINE fait un mouvement de rotation avec le doigt sur la table</i>)) Donc euh:: ↓Donc voilà !
326. CH : J'ai de la peine à comprendre en fait pourquoi ça:: il y avait autant d'attente ici ! ((<i>CH montre du doigt l'écran</i>))
327. J : Hum-hum
328. CH : Euh:: à des moments tu as l'impression que personne ne saute (.) ou alors ça traîne vraiment ! Alors que finalement, s'ils ne sont pas à leur hauteur, ils auraient pu aller là !
329. J : Ouais ils auraient pu y aller ! Mais ça, ça aurait:: aussi été peut-être à ↑moi de me mettre en retrait et de dire euh:: "Ok, toi tu as:: là tu vas devoir attendre deux hauteurs" ou je ne sais pas ! "Vas là-bas un moment !"
330. CH : Hum-hum
331. J : Et on revient à cette même- idée que je suis toujours dans::
332. CH : (prise de recul)
333. J : Ouais ! Que j'ai:: ben, ce côté un peu des fois de lâcher prise, hein ! De se dire "laisse-les faire et puis regarde ce qui se passe depuis le haut !" Et puis ben là, c'est vrai que pour un concours comme ça, moi j'ai vraiment à cœur de les corriger le plus possible↑ ! Mais du coup, ben, ça m'aurait permis quand même de voir- et puis typiquement, comme tu dis, de dire "Ben vas là-bas un moment ! Fais ça un moment !" ou je ne sais pas "vas régler la barre de l'autre côté un moment !" Et puis euh:: tu vois ? Des petites choses comme ça ! Mais c'est bien, parce que ça pourra me permettre de faire euh:: faire mieux !
334. CH : Ce qui ressort clairement (.) et je trouve que c'est hyper intéressant par rapport à d'autres personnes qui ont d'autres visions justement du:: du concours solennel où c'est euh:: Tac, tac ! ((<i>CH fait un mouvement vertical de fermeture avec les mains</i>))
335. J : Hum-hum
336. CH : C'est que justement, il y a cette notion de:: ben voilà, ce n'est pas fini, tu:: le concours, il est là juste pour avoir un peu une idée !
337. J : [Ouais pour faire une fois comme-]
338. CH : Mais "tu peux encore sauter et puis si tu arrives ben je le valide et puis::" et puis voilà ! Et ça c'est une (.) voilà, c'est une conception euh:: qui est différente

339. J : Mais, je vais te donner un exemple (.) Aujourd'hui, on a tous des conceptions différentes, mais euh::: moi je ne suis pas- ça fait partie- c'est::: on a des attentes (.) chacun >a ses attentes< différentes ! Moi par exemple, la hauteur de la barre, moi, je dis que c'est les deux petits euh::: trucs gris.
340. CH : Moi aussi
341. J : Parce que, à un moment la barre elle a::: et ça c'est vrai, elle n'a pas toujours la même hauteur, donc tu ne peux pas (.) et puis ce matin, je faisais (.) ↓mais ça reste entre nous, hein, mais::: je faisais avec Ma. et puis il est venu avec sa règle ! Moi, c'est des trucs, tu sais, que je me suis rendue compte, ça (.) c'est chou, c'est bien ! Enfin parce qu'il- les gamins du coup, ils voient que c'est 1 cm ! Mais alors déjà ça les embrouille ! Parce que moi, déjà, je leur ai toujours dit ça et puis euh::: "Mais non en fait si on met 1.19 m ça fait vraiment 1.20m !" Sincèrement, je (texte inaudible)
342. CH : Mais en faisant avec la règle, ça faisait-
343. J : On voit, c'est 1 cm (.) ↓Mais qu'est-ce qu'on s'en fiche ! On est à l'école, quoi ! Et puis::: euh::: c'est::: enfin, à un moment donné, tu vois- moi ce n'est pas l'objectif, quoi ! Limite, je te jure, je me::: je préfère- ils pourraient faire avec l'élastique, ça reviendrait au même pour moi ! Enfin ce n'est pas ça, ce que j'attends de::: d'un concours comme ça ! Et du coup, je me suis rendue compte que- je commence quand même à avoir mes::: mes conceptions bien ancrées, parce que ça m'a vraiment, tu sais • pffff::: ↓on s'en fout↑ !
344. CH : [Ouais] ((CH sourit))
345. J : Et puis du coup, ouais, ça ne m'a pas::: ((JANINE sourit)) agacée, j'ai compris ! J'ai trouvé chou la démarche parce que, du coup, les gamins ils étaient aussi contents de voir, voilà (.) mais moi j'étais un peu là "mais c'est::: ce n'est pas ma vision des choses, quoi !"
346. CH : Ouais
347. J : C'était::: c'était intéressant pour moi !
348. CH : Ok ! Hihi
349. J : Hahah ((JANINE rit))
350. CH : Ah ouais, non mais c'est:::
351. J : Mais tu vois ce que je veux dire, c'est vraiment des trucs euh::: et puis comme tu dis, ces conceptions de concours, de machins, moi je trouve que::: ouais !
352. CH : Mais du coup, l'équité, elle est quand même importante pour toi, par contre ?
353. J : L'équité dans quel sens, tu dis ?
354. CH : Ben le fait qu'ils aient pu faire tous le même nombre de sauts ou::: peut-être pas tous le même nombre de sauts, mais disons, qu'ils aient tous eu l'occasion de sauter la même chose ? Ou ce n'est pas si important que ça ?
355. J : Alors ! J'aimerais qu'ils aient le même nombre de sauts ! Maintenant, en faisant une organisation comme ça, ben tu te mets (.) forcément qu'il y a un risque que::: certains soient plus en retrait (.) certains- et::: c'est vrai que::: ben je- ce qui ne m'a pas forcément choquée parce qu'en fait j'ai tellement l'habitude de voir une Marie et un Antoine un petit peu en retrait et que ce soit moi qui doive aller dire "Mais viens, ils vont la baisser la barre ! Enfin on va faire:::" que du coup, ça m'a- c'est pour ça, je pense, que je n'ai pas tiqué ! Ça aurait été un Nils qui n'avait pas l'occasion de sauter, parce qu'il avait une mauvaise organisation ou un truc ! Je me serais dite "Non, mais là, JANINE il y a un problème, il y a quelque chose qui ne va pas !" Mais là, c'était tellement dans les::: elle est tellement discrète pour tout, que je fasse une balle assise, que::: ça ne m'a pas choqué !
356. CH : [Hum-hum]
357. J : Et::: du coup, ben en voyant ça, c'est vrai que- c'est vrai que c'est intéressant, parce que du coup, ben maintenant je ne vais ↑plus- j'ai un concours encore vendredi (.) je vais plus (.) laisser faire les choses et m'attarder peut-être sur ceux que je sais qu'ils vont se planquer ou se mettre en retrait facilement ! Et puis leur laisser des moments, quitte à mettre d'autres en pause et sur une autre activité, pour leur laisser des moments de sauts !
358. CH : Hum-hum
359. J : Où ils sont::: Et puis il y a aussi l'aspect de ↑gêne ! Parce que je sais qu'une fille comme ça, elle n'a pas envie de sauter devant tout le monde ! Tu vois, elle va profiter quand tout d'un coup, ils sont tous en train de faire du jonglage !
360. CH : Ouais
361. J : tu vois ? C'est::: c'est tous des paramètres que c'est vrai que::: en fait tu te rends compte que si tu voulais préparer une leçon de gym en pensant à tout, ça te prendrait mais:::
362. CH : Hihi
363. J : Non, mais c'est vrai !
364. CH : six mois ouais !
365. J : Ouais, c'est vrai que::: voilà !

366. CH : Mais du coup, là, ce qui est imp- finalement ce qui est important pour toi (.) c'est quoi alors, c'est le:::
367. J : Moi, ce qui est important pour moi, c'est qu'ils- • ils aient la possibilité de faire, enfin, de sauter (.) euh de manière assez autonome↑, qu'ils se gèrent eux-mêmes avec ces barres etc. qu'ils aient un LONG moment de saut ! Mais c'est vrai que::: que j'attendrais aussi qu'il y ait moins de différences entre eux ((<i>JANINE montre du doigt sur l'écran</i>)) et puis::: je ne dirais pas eux, mais entre eux et eux, quoi ! C'est ça ! Eux, à la limite euh::: voilà ! ((<i>JANINE montre le groupe plus près de la barre</i>)) Mais c'est plus eux (.) Et puis encore une fois, c'est toujours des élèves, tu vois Marielle ou je ne sais pas- ou je prends Brigitte, elle va venir vers moi me dire "Madame, vous venez me voir ?" Donc, il y a forcément ce moment où moi je la corrige et où je lui dis "alors refais vite un saut" et puis du coup, ça s'équilibre aussi !
368. CH : Hum-hum
369. J : Qu'une Marie, elle va rarement me demander ça ! Et du coup, ben malheureusement, c'est vrai que c'est des élèves qui de temps en temps passent un peu::: derrière et c'est un peu dommage ! Et ça c'est vraiment un truc sur lequel je vais faire attention (.) maintenant !
370. CH : Hum-hum
371. J : En me rendant compte de cela ! Je ne vais pas changer le système de::: forcément, parce que moi je- c'est comme ça que je me sens le plus à l'aise-
372. CH : [Ça te convient bien]
373. J : Ça me convient bien ! Je pense qu'ils- ils progressent quand même euh relativement bien ! MAIS par contre, se focaliser sur deux trois autres petits autres trucs autour, c'est, c'est intéressant, ouais !
374. CH : Ok
375. J : Je te dirais ce qu'il en est !
376. CH : Hihhi, merci !
377. J : De rien !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

JANINE ACS2 Jeux 11^e * 20171220 - 318TP

Contexte

En raison d'un imprévu, nous n'avons pas pu assister à l'enregistrement de cette leçon d'évaluation. Cet ACS2 porte sur l'évaluation cantonale Jeux 11^e * remaniée par JANINE qui s'est déroulée le 12 décembre 2017. Elle a donc filmé elle-même en trois fois pour réaliser trois vidéos. Lors de cette évaluation, JANINE a fait le choix de mettre la priorité sur l'Arbitrage. Elle a choisi une forme de co-évaluation où un binôme d'élèves jouent respectivement le rôle d'arbitre et d'observateur. Le choix des jeux s'est porté sur le Basketball, le Handball et le Football. C'est donc une forme de tournoi multisports lors duquel les élèves passent d'un type de jeu à l'autre. JANINE choisit le type de jeu et le nombre d'élèves sur le terrain. L'observateur l'aide à évaluer l'« Arbitrage » (critère 1 de l'évaluation cantonale). Les règles, définies avec les élèves - TP42) sont présentées sur un panneau affiché en salle de sport et les arbitres sont invités à se les remémorer avant leur passage d'une durée de 2' à 3'. Certains élèves sont passés plusieurs fois à l'arbitrage.

Pour cette évaluation d'Arbitrage, JANINE a défini quatre critères : « siffler et s'imposer », « gestes et explications », « indique les conséquences de la faute » et « se déplace ».

L'**extrait 1** concerne l'évaluation de Chiara un peu bousculée et contestée par les autres élèves lorsqu'elle arbitre.

L'**extrait 2** porte sur l'évaluation de Marielle qui se montre peu à l'aise sur le terrain et peine à se déplacer.

1. CH : Donc j'ai un peu regardé ces trois vidéos. J'ai sélectionné deux passages, mais après on peut revenir aussi sur d'autres !
2. J : Hum-hum
3. CH : Mais avant ça, je voulais justement que tu me fasses un petit retour par rapport à cette évaluation ! Euh::: voilà, comment ça s'est passé et puis comment tu l'as vécue, les problèmes que tu as pu déjà identifier un première fois ! Enfin voilà, juste un petit-
4. J : Moi, j'ai::: l'année passée, j'avais fait sur le volley ! Et puis j'avais trouvé bien, mais beaucoup trop euh finalement, c'était très difficile de se planter ! Parce que::: au bout d'un moment, les gestes, les trucs, tu les connais ! Et puis c'est toujours la même chose ! Là, mon idée, c'était vraiment- j'avais envie de de faire un truc où ils doivent en plus de ça s'adapter au sport ! Donc on a travaillé sur quelques fois euh::: avec ces panneaux que j'avais fait ! On avait finalement créé un peu les règles ensemble ! Décidé des règles qu'on voulait regarder !
5. CH : [Ouais] Hum-hum
6. J : Euh::: enfin j'avais fait ça avec une autre classe et puis j'en ai discuté avec eux, ça leur allait ! Après euh::: on est resté sur certains gestes, etc. et puis moi (.) quand j'ai fait, quand je leur ai expliqué ce que je voulais voir, pour moi le geste, il était- entre guillemets- pas annexe, mais c'était soit un geste, soit une explication et puis vraiment quelque chose où je voyais où ils voulaient en venir
7. CH : Mais vous avez vu les gestes ?
8. J : On a vu quelques gestes ! On a vu le::: "Double-dribble", on a vu le "Marché" ! Euh et puis sinon, ben, ce qui était "Pied" je leur montrait de montrer l'endroit et puis des choses comme ça ! Euh:::m alors au niveau de l'organisation de l'évaluation, moi j'ai trouvé que::: comme ça, ça fonctionnait bien ! J'avais toujours euh- enfin, ↑déjà les élèves jouaient tout le temps, puisque c'est ce jeu des trois sports, donc euh::: ça je trouve que c'est pas mal ! Et puis ça me permettait ben d'avoir euh- j'ai toujours pris aussi une personne à côté pour évaluer avec moi !
9. CH : Ouais
10. J : Donc c'était le::: je l'avais appelé- je ne sais plus, le binôme euh:::
11. CH : Le binôme, ouais !
12. J : Voilà, le binôme ! Euh::: ça me permettait ben d'avoir aussi un regard (.) d'un élève, de l'intégrer dans ce qu'il faisait et puis aussi, c'était aussi (.) une manière de::: que les élèves se rendent compte- alors du coup, pour les premiers élèves qui ont passé, je les ai refait pass- un ou deux, je les ai fait repasser hier ! Parce que::: mais qu'ils se rendent compte aussi (.) de ce que je regardais et du coup, de ce que j'attendais d'eux ! C'était aussi une manière comme ça pour moi qu'ils- ((JANINE tourne la main))
13. CH : Mais parce que tu as réexpliqué en cours de route ou bien ?
14. J : pas vraiment réexpliqué, mais (.) eux, en observant leurs camarades, ben, ils se sont rendus compte aussi de certaines choses "Ah, mais il ne bouge pas beaucoup, en fait !" Et puis du coup, ça les faisait un petit peu "tilter" sur des choses que:::
15. CH : [Ah] Le fait d'avoir fait en premier ne permettait pas, justement, d'avoir ce côté-là ?
16. [Voilà !] Il y en a un, il avait un peu mal réussi la dernière fois, c'était Yannick, le premier qui est passé !
17. CH : Hum-hum
18. J : On n'a pas eu le temps de le refaire passer cette fois-là ((JANINE parle de la leçon du 12 décembre 2017)), je l'ai fait repasser hier et c'était le jour et la nuit, quoi ! Parce qu'il a vu ↑ses camarades, je lui ai fait un ou deux

retours après et puis du coup c'était bien ! Maintenant, la difficulté que moi j'ai rencontrée (.) euh, si je le refais l'année prochaine comme ça, ça sera euh::: le Foot, je ne reprendrais pas !
19. CH : Hum-hum
20. J : C'est bien pour les élèves qui sont "footeux" et qui sont au taquet, et qui sont là, et puis qui regardent tout, etc ! Mais ↓il n'y a pas grand-chose à siffler en fait en salle au Foot ! Donc euh::: donc ça je reprendrais, je pense, un autre sport et puis::: l'autre difficulté, mais ça (.hhh) >ce n'est pas vraiment une difficulté<, mais c'est plutôt je me pose la question si c'est juste ou non- mais après je me dis que finalement euh, quand tu as un examens ou un truc comme ça- des fois, tu as un oral et puis tu tires un truc et puis ce n'est pas forcément celui que tu maîtrisais le plus ! Mais finalement, là, c'est moi qui choisissais le sport ! Donc peut-être que lui ou elle était plus à l'aise avec le Basket et puis je lui ai mis le Handball ! Donc euh:::
21. CH : Hum-hum
22. J : On avait travaillé les trois, c'était un peu le truc du hasard ! Mais::: après je me dis que finalement, quel que soit le sport, même si tu es un peu moins à l'aise, "Intervenir à propos", tu peux être capable de le faire ! Tu vois, si la personne est à l'aise !
23. CH : Ouais, (ou se déplacer sur le terrain)
24. J : [Se déplacer:::] Moi j'avais mis euh (.) j'avais donné quatre critères, c'était "Siffler et s'imposer"
25. CH : Ouais !
26. J : Euh::: "Gestes ou explications", l'un ou l'autre ! Et puis la "Conséquence de la faute", donc à qui va la balle ! Et puis le fait de se déplacer dans le terrain !
27. CH : Ça, ça fait trois ! Le quatrième, c'était quoi ?
28. J : "Siffler" euh::: "S'imposer"- "Gestes ou explications", "Conséquence de la faute", donc à qui va la balle, et puis "Se déplacer"
29. CH : Ah, d'accord ! Ouais, d'accord, parce que je n'avais pas noté celui-là !
30. J : Ouais !
31. CH : (Donc il est justement-) ouais
32. J : Je l'ai- je pense que ça, le "Se déplacer", je l'ai::: (.) je l'ai répété plein de petites fois, pendant, mais::: je ne l'ai pas forcément dit au début euh:::
33. CH : Non, tu ne l'as pas dit, dans les explications, comme ça !
34. J : [Ouais]
35. CH : Moi, j'ai effectivement noté (.) le critère de « Déplacement » et puis je me suis dit "Ah, mais tu le mets où ? Est-ce que tu le mets avec le 1 ?"
36. J : Ouais !
37. CH : Tu vois, dans le::: "siffle et s'impose"
38. J : Ouais, ça aurait pu mais:::
39. CH : et puis tu considères que "Se déplacer", c'est "S'imposer" !
40. J : Ouais ! Non, alors je l'ai mis (quand même) comme critère, parce que:::
41. CH : [D'accord, ok]
42. J : Après, c'est quelque chose que je regardais quand même de manière très globale, hein ! Je ne me suis pas amusée à dire « Là, non, non, non, il n'a qu'un critère, donc 1 point ! C'est quelque chose- ↑j'ai::: j'ai gardé ce " <i>Parfois - souvent - toujours</i> ", ça je trouvais pas mal ! Je trouve que ça allait bien pour une::: pour une évaluation comme ça !
43. CH : Ouais
44. J : Et puis après, ben moi, j'avais ces quatre critères, dans la tête, où je savais que- ben voilà, si euh::: en fonction de ce que je voyais, s'ils ne se déplaçaient pas, ↓ben (.) ↑Et puis je regardais un petit peu sur la longueur ce que ça donnait et ↓puis euh, et puis j'arrivais à ces 3, 2 et 1 points !
45. CH : Et puis les leçons d'entraînement, ils ont fonctionné aussi avec ces critères-là ?
46. J : Alors les leçons d'entraînement, ils ont fonctionné- on a vraiment fait ces::: ces tableaux- je ne sais pas si tu les vois à un moment donné euh::: dans la vidéo, ↓je ne pense pas ?
47. CH : Non !
48. J : °Non ! ↑Mais j'avais fait vraiment trois tableaux avec les règles ! Et puis ensuite j'avais marqué en bas en grand "Siffler" euh::: "Gestes ou explications" et puis "A qui va la balle" ! Donc c'est vraiment, tu vois, déjà ces trois trucs ! Et puis après, le "Déplacement" ↓ça je leur ai expliqué euh::: au fur et à mesure !
49. CH : D'accord ! C'était clair pour eux ?

50. J : C'était clair- je pense que c'était clair pour eux, ouais ! On a chaque fois euh::: après, ben il y a toujours des::: élèves qui ont plus de peine à s'imposer, mais (.hhh) disons que::: dans l'ensemble (.) il n'y en a (.) qu'un qui pour- il y en a deux (.) qui pour moi sont insuffisants !
51. CH : Hum-hum
52. J : Euh::: c'est un que j'ai vu hier(.) James ! Vraiment, °c'est mal fait, parce que j'ai essayé de le faire passer sur plusieurs sports, etc. mais (.hhh) tu vois qu'il est::: ↑je pense qu'il est très gêné et pas très à l'aise avec le fait de s'imposer ! Et il reste en retrait, il ne siffle pas::: et puis (.) du coup, il panique donc il dit un truc qui n'a rien à voir, il va siffler une fois pour un but et pas deux ! Et puis après deux fois pour une faute- enfin, il est confus en fait ! Donc ça et puis Chiara (.) une autre élève euh::: mais elle, c'est difficile de dire euh, ce n'est pas très objectif, parce qu'elle a été malade, elle avait un certificat médical pendant longtemps ! Donc elle a MOINS aussi baigné dans ce truc euh::: ((JANINE fait des rotations avec la main)) ↓depuis le début ! ↑Mais sinon euh (.hhh)
53. CH : Sinon ils ont tous euh::: ((CH regarde la grille des résultats de JANINE)) En fait le "Parfois", c'est suffisant pour toi ? Par rapport à ce que tu (avais montré)
54. J : [Alors le truc, c'est que] de base, pour moi, dans l'évaluation, c'est cette partie-là qui est la plus importante ! ((JANINE entoure la partie "Arbitrage" de l'évaluation cantonale 11e jeux)) Et puis après il y a cette partie-là avec le « Comportement », mais comme je te disais l'autre fois, moi ça me pose- parce que finalement, dans une classe comme celle-ci (.) euh "Respecte les règles connues" et "adopte un comportement respectueux", je ne peux mettre quasiment- je peux mettre trois points à tout le monde, quoi ! Donc au final, ce n'est pas très objectif ! Donc je ne sais pas encore (.) quel système je vais mettre en place ! Il faut que je réfléchisse (.) Je vais utiliser ces points-là ! ((JANINE parle des points "Comportement"))
55. CH : [Ouais]
56. J : Et puis je vais peut-être mettre un bonus de quelque chose d'autre, je ne sais pas euh::: de l'"Engagement dans l'apprentissage" ou des- je ne sais pas encore ! Parce que le problème, c'est ça ! C'est que le 1 point, là, pour moi, c'est (.) c'est insuffisant !
57. CH : [D'accord]
58. J : Mais en réalité, euh::: ben (.) après ça te fait, tu vois, ça te fait euh::: évaluer (.) "Réussi", "Bien réussi" et puis "Très bien réussi" ! Donc le 2 points, il va être difficile pour moi de::: de juger, tu vois ? Donc il faut que je trouve un système, parce que ça ((JANINE montre le 3 ^e critère de la brochure p. 19)), ça ne me parlait pas !
59. CH : Ok, parce que là, en fait, si on veut bien, dans cette évaluation, ça ((CH montre la partie "Arbitrage")) ça vaut un tiers ?
60. J : Ouais ! C'est ça !
61. CH : Et du coup, ça prend peu d'importance, si on veut, par rapport à ces deux autres critères-là !
62. J : [Par rapport aux deux autres !] Alors que pour moi, c'est vraiment quelque chose que:::
63. CH : Toi tu as mis vraiment l'accent ?
64. J : [J'ai vraiment mis l'accent là-dessus !] Après (.) en fait, en la préparant, je me suis dit "Non, mais je vais aussi me baser là-dessus" euh pour voir ce que ça donne, en fait, en::: (.) avec un jeu où il y a trois sports, en me disant que ça prendra peut-être plus de sens ! (.hhh) Et puis en fait, en commençant à évaluer, je me suis dit "Mais non, parce que c'est vraiment-" On a tellement bossé ça ensemble et puis::: ↑c'est tellement une classe chou (.) ↓que ça ne prend plus de sens, en fait ! Donc il faut que (.hhh) moi je me demande- je vais voir si::: ce que je peux faire avec ça ! De toute façon j'ai ces points-là, maintenant ils sont là ! Est-ce que je fais un::: complément de quelque chose à la rentrée et puis que::: (.hhh) Je ne sais pas encore ! Sincèrement, je::: je suis en train de réfléchir, parce que ↓c'est::: C'est assez difficile pour moi de::: ↑de savoir avec ce ((JANINE montre le critère "Arbitrage")) avec juste ça, en fait !
65. CH : Ouais
66. J : Parce que, ben (.) ce n'est même pas que je pourrais te dire que je n'ai pas anticipé ça ! Je l'avais anticipé, je m'étais dit "Non, mais (.) avec ce jeu des trois sports, par rapport au Volley, ça va prendre plus de sens et puis du coup, j'aurais plus de choses à voir », etc. Et puis en fait, au fur et à mesure de l'évaluation, °je me disais "Mais::: je ne peux pas leur mettre un point, juste pour mettre 1 point", quoi ! Ils sont::: ils respectent les règles et ils sont <i>fair-play</i> , donc euh::: donc il faut que je réfléchisse à comment je vais pouvoir combiner euh::: ça avec autre chose ou::: je vais voir ! ↑Après, ce que je peux aussi::: (.) <je me posais la question de savoir> est-ce que je (.hhh) je prends ça ((JANINE montre le critère "Arbitrage")) avec peut-être le "Comportement" dans un autre sport, sans trop accentuer ça ((JANINE pointe la partie "Comportement" de l'évaluation cantonale)) et puis de voir un petit peu, au début d'un sport (.) comment ils se comportent dans le jeu !
67. CH : Hum-hum
68. J : Sans avoir trop mis l'accent sur le fait qu'il fallait qu'ils respectent les règles, etc. (.hhh) Je ne sais pas encore ! ((JANINE se frotte la nuque))

69. CH : Donc le cacher un peu ?
70. J : Le cacher un peu ! Parce que ça, c'est mon gros problème, pour moi, dans cette évaluation ! ((<i>JANINE parle la partie "Comportement" de l'évaluation cantonale</i>)) °C'est que je- ↑dès le moment où- si tu veux être transparent avec tes élèves et (.) pour moi, dans une évaluation, c'est important ! Ben::: "Respecte les règles connues", le gamin il sait que tu regardes ça, il ne va s'amuser à porter la balle et courir avec, ou::: ou <i>shooter</i> dans un ballon de basket ou des choses comme ça, tu vois ?
71. CH : Ouais
72. J : Et vraiment, je me pose la question "Qu'est-ce qu'ils ont voulu voir là-dedans ?" (.) ↓Parce que:::
73. CH : Mais après (.) donc concrètement, tu as de la difficulté- enfin, c'est difficile de regarder tout euh::: en même temps ?
74. J : Hum-hum !
75. CH : Je crois qu'à un moment donné, tu leur as dit justement que <tu prenais en compte aussi ce qu'ils avaient fait>- enfin, tu avais déjà ton idée, en fait ?
76. J : Oui ! Parce que je les ai vus plusieurs fois s'arbitrer !
77. CH : Voilà ! "Je vous ai déjà vus arbitrer plus d'une fois, donc généralement, c'est soit la confirmation..." Voilà, mais par contre pour ÇA ((<i>CH pointe la partie "Comportement"</i>)), tu ne parlais pas de la continuité ?
78. James [Mais:::]
79. CH : Donc <i>a priori</i> , tu penses- tu voulais quand même évaluer ça ((<i>CH pointe la partie "Comportement"</i>)), ce jour-là ?
80. J : De base- enfin, quand je suis arrivée avec mon évaluation, je savais pertinemment que, probablement, cette classe-là, ils auraient des bonnes notes, tu vois ?
81. CH : [Ouais]
82. J : Mais je me suis dit "Il y aura peut-être quand même quelque chose qui va ressortir, tout d'un coup un::: un compétitif qui se prend au jeu et puis:::"
83. CH : [Ouais !]
84. J : Et puis en fait, pas du tout ! Et du coup, ben alors je peux jouer le jeu avec cette évaluation de me dire "Ben, franchement euh:::" À part peut-être (.) Ludivine, à qui je mettrais (.) euh::: un::: 2 au critère "Respecte les règles connues" parce qu'il écoute rarement ce qu'on lui dit et puis voilà ! °Le reste, franchement, je peux mettre 3 partout, quoi !
85. CH : [°Hum]
86. J : Donc ça veut dire quoi, ça veut dire que ben::: la plupart ils auront "Très bien réussi" (.) voire "Bien réussi" ! Et puis il y en aura peut-être euh (.) un, deux euh::: qui auront "Réussi", quoi ! Donc je ne sais pas !
87. CH : Donc au final, ils auraient tous une très bonne évaluation ?
88. J : [Finalement ce n'est pas grave], mais c'est juste que ça me- moi je suis pour que- enfin, voilà, le but pour moi c'est aussi comme je te disais, c'est (.) finalement, c'est qu'ils se rendent compte, qu'ils aient progressé ! Mais là, je trouve que c'est un petit peu bateau, quoi ! C'est juste ça ! Donc il faut que j'arrive- mais je vais prendre justement ce temps pendant les vacances pour réfléchir un petit peu avec du recul ! (.hhh) Est-ce que je me dis ben je boucle cette évaluation comme ça, cette fois, et puis voilà ! Ou est-ce que je fais ça- je laisse tomber cette partie-là ! ((<i>JANINE cache la partie "Comportement"</i>)) Et puis que je rajoute autre chose ? ((<i>JANINE hausse les épaules</i>)) ↓Et puis euh:::
89. CH : Donc tu changerais les::: critères de (texte inaudible) ?
90. J : [Les critères, ouais !]
91. CH : Sauf que (dans l'intitulé- enfin,), au moment de l'impression, en leur expliquant ce que tu as modifié ?
92. J : [Ce que j'ai modifié], ouais ! Exactement !
93. CH : Ok ! Et puis ça, ça ne te pose pas de problème ?
94. J : (.hhh) Ben, ça me pose (.) un problème de::: (.) parce que j'ai::: cette évaluation, ça fait deux ans que je la fais ! Et puis deux ans que::: ben l'année passée, ça a fonctionné avec le Volley, mais::: comme je te disais, moi, j'avais déjà ce souci que je trouvais trop facile et voilà !
95. CH : [Hum-hum]
96. J : Euhm::: ce qui me pose le plus de problème, ce de ne pas réussir à m'::: approprier le::: l'évaluation ! Maintenant, pour moi, j'ai respecté quand même ce que je devais faire ! Ils ont beaucoup travaillé l'"Arbitrage" et puis voilà ! (.hhh) Le "Comportement" dans le jeu, le "Respect des règles", je les travaille de toute façon sur une continuité ! Et puis euh::: non, je pense que si je dois changer un bout de l'évaluation pour que ça fasse sens pour moi, que ça reste de toute façon dans la même idée, je ne vais pas commencer à évaluer un "Tir en foulée", hein ! Mais

euh::: (.hhh) non, ça, ça ne me pose pas de problème, parce que je trouve que ça fait sens et puis mon but c'est que ça fasse sens pour moi et pour les élèves ! Tout en jouant le jeu de ce genre d'évaluations !
97. CH : Mais genre, <tu mettrais des critères de l'"Arbitrage"> ici aussi ? ((CH pointe la partie "Comportement")) Tu vois, du genre "Se déplace" - Parfois - souvent - toujours (.) "S'impose..."
98. J : [Le problème, maintenant, c'est que je l'ai:::] c'est que j'ai évalué comme ça ! J'ai évalué globalement ! Donc euh::: effectivement, pour la suite, c'est un petit peu à ça que je pense, c'est de me faire une grille avec (.) quatre critères, un certain nombre de points- ben peut-être comme ça aussi (.) même "Parfois - souvent - toujours" etc. Et puis après ça fait un total de points et puis du coup, là je suis- c'est bon ! Mais là, le problème, c'est que comme j'ai évalué global en pensant que j'aurais des choses à voir ici ((JANINE montre la partie "Comportement")), ben je suis un petit peu euh (.hhh) Mais je pense sincèrement que (.) je pense que je vais jouer le jeu cette année avec ces critères-là, en me disant "Ben voilà, c'est comme ça, ma foi !" C'est une classe chouette, ils respectent les règles, ça fait une évaluation aussi euh (.) ce n'est pas toujours le but- ce n'est pas le but de les "tailler" de toute façon, hein, onc euh:::
99. CH : Ouais
100. J : Mais l'année prochaine, effectivement, je vais changer ça, je vais (.) ↑Comme on a pas mal insisté sur l'Arbitrage, c'est quand même une activité qui nous a pris du temps ! Ce n'est pas comme si j'avais juste, de temps en temps, je les laissais s'arbitrer et puis après on regarde, tu vois ? On a vraiment fait une séquence euh- ben c'était sur trois::: trois leçons et demi, etc. Mais (.hhh) on a quand même ces panneaux::: c'était::: voilà ! La prochaine fois, ouais ! Et puis finalement, c'est assez facile à évaluer après, si tu mets euh (.) un critère vaut tant de points- enfin, avec le "Parfois - souvent - toujours", un total et puis::: et puis voilà, quoi !
101. CH : Ça te paraît important, justement, cet Arbitrage ?
102. J : Pour moi oui !
103. CH : Est-ce que ça a apporté un plus, aussi, dans le-
104. J : Ouais ! Moi, ça::: pour moi, ça fait tout à fait sens, parce que je sais exactement ce que j'essaie de faire avec mes 9e, 10e et 11e ! Là, j'ai vu hier, on a fait un tournoi avec euh::: avec plusieurs classes ! Moi j'étais toute seule dans la salle 4, mais moi, les gamins, ils ont arbitré au bout d'un moment ! Et puis ben, comme on a fait pour l'évaluation de Basket, j'ai posé le cadre réellement ! J'ai dit "On regarde "Double-dribble - Marché - Pied" enfin, voilà ! « Après si vous voyez d'autres choses, des contacts etc., on peut en discuter, mais euh::: c'est là-dessus qu'on se concentre !" Et puis en fait, ça a très bien été ! Même que ce n'était pas des gamins que j'avais eu à la gym et puis qui ont forcément l'habitude ! Donc pour moi ça fait tout à fait sens, parce que c'est quelque chose que j'essaie d'instaurer depuis le début avec eux ! Et puis::: et puis moi je pense qu'ils ont quand même du plaisir à faire ça ! Et puis, il y en a certains qui ont peut-être de la peine (.) par exemple, je prends une élève::: Kora elle est toujours ultra motivée, elle fait toujours tout bien ! Mais ben ce n'est pas une::: une bête de sport, quoi ! Donc dans ce genre de trucs, elle est assez impressionnante, parce qu'elle est assez discrète de base, mais s'impose et puis elle (.) moi je l'ai trouvée- j'ai trouvé assez impressionnant par rapport des fois au caractère des élèves (.) comme ils étaient capables de s'approprier ça ! Et puis, des fois, au contraire, c'est une peu des °grandes gueules, excuse-moi du terme, et puis euh::: et puis ils sont à côté de la plaque, quoi ! Tu vois ?
105. CH : [Ouais]
106. J : Donc euh (.) donc voilà !
107. CH : Donc ils comprenaient ce qu'ils faisaient et puis:::
108. J : [Moi je crois !]
109. CH : Et puis certains élèves qui n'étaient pas forcément très sportifs arrivaient quand même à comprendre ?
110. J : [Ouais] parce qu'on a posé le cadre et puis je n'aurais pas pu euh- si tu arrives, c'est clair, avec ton ballon, et puis tu dis "Bon, aujourd'hui, on essaie d'arbitrer le::: Basket, il y a ça, ça, ça, ça !" Non, là on avait vraiment (.hhh) posé les choses ! Alors, il n'y avait pas mal de règles qu'ils avaient voulu- <peut-être un petit peu trop> ! La prochaine fois, peut-être que je referais ces tableaux en en mettant que trois ou quatre, seulement ! Trois !
111. CH : Il y en avait combien ?
112. J : Mais je pense qu'il y en avait quatre::: quatre ou cinq, quelque chose comme ça ! Mais, le truc, c'est qu'il y avait (.) il y avait des choses que je leur avais dit qui étaient un peu secondaires ! Par exemple, typiquement, au Handball, l'histoire du "Corner" etc. Moi, je leur avais dit "Tant que vous êtes capables de me dire qu'elle est (.) dehors des lignes de::: but et puis (.hhh) si vous me dites "Gardien" et puis que c'était "Corner" et ben tant pis ! Tant que vous intervenez !" Je n'étais pas non plus à cheval sur les détails, tu vois ? je n'allais pas juger (.) euh::: évidemment que si elle veut siffler "Pied" alors qu'il y avait un contact ou qu'il n'y avait pas du tout de "Pied", là, voilà ! Mais s'il y avait la bonne intervention, qu'ils arrivaient à m'expliquer et que ce n'était pas tout à fait ce que moi j'aurais jugé (.) Je n'attendais pas d'eux qu'ils arbitrent comme moi j'aurais jugé ! J'attendais d'eux qu'ils interviennent (.) par rapport à leur jeu et puis que::: ils se fassent respecter !

113. CH : D'accord ! Mais justement, par rapport à ça, est-ce qu'il y a eu des fois où tu t'es retrouvée un peu embêtée par rapport à- justement- appliquer ce que tu avais dit ? C'est-à-dire dans le sens où::: tu dis, voilà, que ce n'est pas forcément important de siffler la faute juste, peut-être ! Et que, du coup, tu as quand même dû compter faux parce que tu estimais que ce n'était pas forcément le geste adéquat ou la réaction adéquate ? Est-ce qu'il y a eu des fautes d'arbitrage ? Et du coup, est-ce qu'une faute d'arbitrage, tu la sanctionnes ?
114. J : Alors j'ai sanctionné <vraiment quand c'était à côté de la plaque !> Alors-
115. CH : Ouais ! Il y a eu un cas ?
116. J : Ouais, ben Chiara, justement ! Mais encore une fois, je t'ai dit, pour moi, j'ai mis une évaluation, mais je n'aurais peut-être même pas dû en mettre, parce que (.hhh) c'est vraiment formateur, c'est vraiment pour dire "Ben voilà, tu l'as faite, tu as essayé !" Parce qu'elle a- je crois qu'elle n'a fait ça deux- une fois ou u:::ne, une fois peut-être avec nous et ↑puis une fois maintenant (.) ↓où je me suis « Je la fais quand même passer », tu vois ? On n'avait plus des masses de temps ! ↑Mais (.) elle, par exemple, elle n'a pas du tout la langue dans sa poche, donc au lieu de rien dire, elle va siffler, mais ça va être faux !
117. CH : Ouais
118. J : Et alors j'ai plutôt eu le problème inverse avec <certaines élèves qui n'osaient pas s'imposer>, alors que tu voyais qu'ils allaient vers le bon truc et que c'était juste ce qu'ils pensaient ou qu'ils marmonnaient juste ! Mais à part elle, je n'ai pas eu de grandes-(.hhh) James, comme je t'ai dit, hier il y avait des fois il sifflait et puis ce n'était pas du tout sûr et puis (.) >tout d'un coup il m'a sorti un truc<, ça n'avait rien à voir ! De temps en temps, ouais, je::: parce qu'ils étaient "à côté de la plaque" dans le jeu ! Mais s'ils intervenaient juste (.) et puis que je n'étais pas tout à fait d'accord sur quelque chose, par exemple un contact ou quelque chose comme ça, ça je ne l'ai pas sanctionné !
119. CH : D'accord ! On va peut-être regarder Chiara, justement !
120. J : Ouais ! ((CH recherche l'extrait 1))
121. CH : Chiara, c'est celle qui est en gris ?
122. J : Ouais
123. CH : C'est juste ? Là, elle se prépare !
124. J : Ça, tu vois, j'ai trouvé que c'était bien, quand ils allaient regarder les::: ((JANINE parle des tableaux de règles)) (texte inaudible) ça canalisait le truc, ça faisait gagner du temps ! On ne devait pas aller (tout le temps) leur expliquer ! Et puis ils ont joué le jeu ! Ils ont vraiment (vu ceux qu'ils regardaient !)
125. CH : Et tu penses que c'est aussi parce qu'ils ont (contribué) ?
126. J : Je pense qu'ils ont (été voir quand même euh::: pour pouvoir se concentrer pour ça !)
127. CH : Ouais ((Visionnage vidéo))
128. J : Tu vois déjà là euh:::
129. CH : Bon, c'est vrai que là, en n'ayant la vidéo que d'un côté, des fois tu ne vois pas !
130. J : Oui (c'est vrai)
131. CH : Si jamais, pour une autre fois, si ça devait se reproduire, tu mets vraiment la vidéo le plus au coin !
132. J : [Plus loin ?]
133. CH : Le plus dans le coin possible, et puis même si je te vois moins, j'entends quand même et on voit quand même !
134. J : Ok, parce que moi, je me suis dit « je vais faire en sorte qu'elle m'entende (texte inaudible)
135. CH : [Ouais mais tu parles assez fort]
136. J : Ok
137. CH : Par exemple, euh::: SERGE, j'ai beaucoup plus de peine
138. J : Ouais, je pense
139. CH : Parce qu'il parle tout doucement ! Et des fois c'est::: et puis en même temps, voilà, je ne peux pas le changer, il est comme ça !
140. J : Non, non, c'est clair !
141. CH : Mais toi, on t'entends. NATHAN, vraiment il n'y a aucun souci non plus ! ça dépend vraiment euh
142. J : De l'enseignant ?
143. CH : Ouais ((CH remet la vidéo en marche)) Après vu que c'était l'arbitre (.) qui était intéressant et le binôme (texte inaudible), voilà, c'était moins-
144. J : Ouais
145. CH : Mais les élèves, ils ne se voyaient pas, parce qu'en fait, ils passaient en même temps

146. J : [Ouais]
147. CH : Donc du coup il y avait plus d'actions ce côté ((à gauche, en dehors du champ de la caméra)), je ne sais pas pourquoi, hihi !
148. J : [Ouais, ok !]
149. CH : Mais là, tu vois, effectivement ! Là, tu la vois !
150. J : ((JANINE rit doucement)) Tu vois, c'est ça qui est important aussi (.) c'est (.) moi je vois tout de suite quand j'ai un élève qui vient plutôt vers toi dire "Non, mais non, moi j'ai vu ça, donc voilà !" Alors que (.) elle, elle va se retourner tout le temps pour dire si c'est juste, pas juste ! Enfin, tu vois, c'est surtout ça, en fait !
151. CH : Là, elle n'est pas sûre !
152. J : [↑C'est ce côté pas à l'aise !] Elle intervient ! Mais on voit qu'elle n'est pas du tout euh::: si je n'étais pas là, elle se ferait marcher dessus en quatre minutes, tu vois ?
153. CH : Ouais
154. J : Et c'est surtout ça ! Mais je pense qu'elle, effectivement, avec quelques leçons de plus, on aurait réussi vraiment à faire quelque chose de- de correct ! ↓Donc euh:::
155. CH : Ouais, ouais ((CH remet la vidéo en route et dit à JANINE que si elle veut dire quelque chose, elle peut arrêter la vidéo)) Juste là, par rapport aux réactions des autres (.)
156. J : Hum-hum
157. CH : Tu le perçois comment ? Tu le vois comment ?
158. J : Ben moi, je le perçois euh::: (.hhh) Bon déjà, c'est des gamins qui jouent le jeu ! Donc voilà, et puis surtout ben::: moi ça me montre qu'ils ont::: (.) qu'ils ont intégré quand même ce que::: ce que j'attends d'eux ! Et puis euh::: en réagissant comme ça- bon, eux c'est un peu des compétiteurs et puis ils aiment bien, ils aiment bien que les choses soient justes ! Mais, ben c'est la preuve quand même qu'ils ont intégré ce que je leur disais et puis (.) le fait que- quand il lui dit "Viens voir vers la zone !" ((JANINE montre l'écran de la main)) Parce que j'ai répété assez souvent, >surtout au Handball<, « je ne peux pas juger une zone, si je suis à l'autre bout du terrain », quoi ! Donc euh::: après je::: des fois, ben peut-être qu'elle, ça la (.) ça la::: déstabilise un petit peu ! Et ça c'est vrai que::: plusieurs fois- pas là- mais dans les leçons, je leur ai dit "Mais, je ne veux pas de joueurs qui gueulent sur l'arbitre", quoi, donc ça c'était important ! (.hhh) Là, il n'a pas été méchant ! Mais c'est vrai que ça montre juste que ben (.) elle ne fait pas son job correctement là ! Ce n'est clairement pas ce que j'attends de (.) elle aurait été dans le jeu- elle regardait, elle siffle faux, ok ! Mais là, elle est en dehors et puis finalement elle siffle (.) suite à la réaction des autres ! Et tu vois, c'est ça qui moi::: me fait dire que- ben, ce n'est pas, ce n'est atteint, quoi !
159. CH : Ouais ! Donc cette fois-là, elle a- au niveau du "Siffler et s'imposer", donc pour toi ça ne joue pas !
160. J : Hum ouais, moi j'ai (.) "Siffler et s'imposer" ça ne jouait pas (.) "Gestes ou explications" c'était un peu::: bancal ! Parce qu'elle ne fait pas de "Gestes", mais ça je lui ai dit, je ne juge pas forcément que là-dessus ! Les "Explications", voilà ! Et puis::: la::: "Savoir à qui va la balle" (.) "Se déplacer", pas du tout ! Et puis "Savoir à qui va la balle", la plupart du temps, elle attend la réaction des autres ! Donc pour moi, sincèrement (.) le seul qui est plus ou moins euh::: atteint, c'est- voilà, elle s'impose quand même ! Mais ce n'est jamais très juste, tu vois ?
161. CH : Ouais
162. J : Donc finalement, sur le quatre critères ((JANINE pointe la grille)) euh- et puis surtout c'est- je dirais, par rapport au "Parfois - souvent - toujours", elle ne siffle pas tout ! Toi, tu ne vois pas toute la séquence, mais (.hhh) tu vois qu'elle laisse passer des trucs ! Elle regarde "°Bon ça passe ok !" Mais du coup euh::: mais du coup, pour moi, ↓ça ce n'est pas, °ça c'est:::
163. CH : Donc, tu ne mettrais jamais en dessous de "Parfois" ?
164. J : [Ben justement], c'est ce que je me suis::: fait comme réflexion l'autre jour par rapport à cette évaluation-là ! ((JANINE tapote son crayon sur la feuille)) Parce que même pour le::: (.) mes 10e, euh l'évaluation de Jeux, en fait tu as la possibilité de mettre 1 point, 2 points, 3 points ! (.) Mais::: on devrait avoir une case, ici ((JANINE pointe la grille, à gauche de "Parfois")) où tu as zéro point, parce que- si tu mets tes "1 point", qui finalement pour toi, est un peu le critère le plus bas (.) ben ils ont de toute façon "Réussi" !
165. CH : Parce qu'il y a::: ouais !
166. J : Parce que 3 points sur 9, ça fait "Réussi" !
167. CH : Ouais !
168. J : Donc ça, c'est quelque chose où je me suis fait la réflexion cette année, en l'évaluant ! Je me suis dit "Mais fait- " Bon, là, j'ai fait ça avec le Tchouk, ça allait, parce qu'il y avait un autre exercice (.) qui compensait ! Mais sinon ça voulait dire que certains élèves à qui j'avais mis des "1 point" partout (.) Franchement bon, ok, ils ont quand même fait leur job, mais pas forcément- qui aurait mérité un "Entraîné", mais ils se retrouvaient quand

même avec un "Réussi" ! Ça l'année prochaine (.), quand je ne ferai QUE une évaluation comportement de jeu comme ça, je vais faire en sorte d'avoir un "zéro point" !
169. CH : Hum-hum
170. J : Ou de la construire autrement !
171. CH : Ou s'il n'y a pas ça- ((<i>CH montre la grille</i>)) ou s'il n'y a jamais, en fait ?
172. J : Ou s'il n'y a jamais (.) simplement ! Parce que::: elle, par exemple, ça n'aurait pas été "Jamais" ! Parce qu'elle intervient !
173. CH : Hum-hum
174. J : Mais c'est quand même- pour moi, le "1 point" là, si je ne regarde que sur les trois, c'est un "Entraîné", quoi ! Tu vois ? Et puis, si pour moi il a 1 point, 1 point, 1 point, partout sur un truc comme ça (.) pour moi ce n'est pas:::
175. CH : Parce que là, c'est aussi 3 points ?
176. J : [(°Je vais regarder)] ou c'est 4 ? ((<i>JANINE recherche dans la brochure bleue</i>)) La page des 10e, c'est 3 points ! Donc euh::: tu y es vite, hein, à 3 points ! °Et puis 11°-
177. CH : Ouais, c'est ça, c'est les agrès !
178. J : °C'est après- non, c'est 5 points !
180. CH : Ouais, il faut quand même 5 points !
181. J : Il faut quand même 5 points, donc euh::: ouais
182. CH : [Ouais], après là, il y a cette partie-là ((<i>CH montre la partie droite de la grille</i>)) en l'occurrence-
183. J : [(C'est vrai que) finalement] tu les as facilement::: c'est ça ! °Donc euh:::
184. CH : Une petite question, dans le "Respect des règles connues", est-ce que le fait que les joueurs respectent l'arbitre, est-ce que tu prendrais ça en compte, ici ? Est-ce que tu n'en as pas pris compte- enfin, tu prendrais compte de ça, aussi ?
185. J : Oui ! Si le::: si je vois systématiquement un joueur qui va gueuler sur l'arbitre, alors qu'on a travaillé en disant qu'il fallait aussi qu'ils les mettent à l'aise, parce que c'était aussi grâce à ça que l'élève allait pouvoir montrer ce qu'il était capable de faire, ça oui ! Maintenant là, sur une situation (.) comme Chiara euh::: elle n'est tellement pas sûre d'elle et puis tellement- que sincèrement, je comprends ! Mais (.) Nils, il n'a pas été méchant ! Il lui est un peu rentré dedans, mais il n'a pas été méchant ! Fabrice non plus ! C'est des bons gars ! Donc là, non, mais par contre, si j'ai un type d'élèves qui vient vraiment gueuler- j'ai eu l'exemple (.) ce matin avec des 10e, mais on faisait du jeu, du Basket comme ça- là, dans un cas comme ça, j'aurais enlevé, j'aurais probablement baissé de::: d'1 point ! Parce que::: c'est vraiment euh "Gueule dessus" et puis ça ne sert strictement à rien, ↓ce n'est pas constructif ! ↑Là, je trouve que c'est quand même relativement constructif- enfin, tu vois, c'est:::
186. CH : Ouais, ouais
187. J : °Donc voilà
188. CH : Donc pour toi, il ne gueule pas vraiment ?
189. J : Non, là il lui pose un petit peu euh:::
190. CH : Il la bouscule un peu ?
191. J : Il la bouscule pour qu'elle fasse son job correctement ! C'est plus ça !
192. CH : [Ouais (.) d'accord] ((<i>CH remet la vidéo en marche</i>))
193. J : Là, j'étais relativement étonnée, parce les élèves qui évaluaient avec moi, ils sont quand même assez objectifs ! Quand ils ont les- en plus, j'avais mis les quatre critères sous leurs yeux, comme ça, je leur ai montré, je leur ai dit "Il y a ça, ça, ça !" Ils me disaient "Ça, ça ne va pas ! Ça, ça ne va pas ! Ça, ça ne va pas !" Et puis des fois, ils hésitaient et puis je leur disais "Mais, c'est plutôt souvent ou pas trop ?" Et puis ils ont souvent un avis assez objectif ! Et puis, il faut être honnête, des fois en tant qu'enseignant (.) euh ça aide aussi d'avoir euh::: ah, tu as un avis de l'extérieur qui te dit "Ah ouais, mais peut-être que là je suis trop gentille ou je suis un peu dure, parce que finalement ce n'est pas faux !"
194. CH : Et puis là, en fait, justement elle, elle voyait ça chez sa copine ? Elle l'a identifié ?
195. J : Ouais
196. CH : Et du coup, les laisser seuls (.) évaluer ça ? Je ne parle forcément de tous les critères, mais-
197. J : Mais juste euh::: les quatre là ? ((<i>JANINE montre ses quatre critères annoncés</i>))
198. CH : [Ouais], est-ce que tu penses que c'est envisageable ?

199. J : Oui, moi je pense que oui ! Avec des 11e, je pense que oui ! Après là euh::: (.) pour cette année, je n'ai pas forcément pensé à le faire en::: en co-évaluation, mais moi je pense que oui ! Parce que les critères, si tu les mets clairement en disant "Siffler et s'imposer" (.) "Se déplacer" (.) moi je pense que ça pourrait marcher ! Rarement j'ai eu quelqu'un qui me disait "Non, c'est Toujours", alors que moi je pensais que c'était "Parfois", quoi ! Euh::: il faudrait essayer, pourquoi pas ? Ça pourrait être bien ! D'avoir la même chose, tu appelles le binôme et l'arbitre (.) et puis toi, tu te mets en retrait et tu::: c'est elle qui fait, qui met les points et toi tu viens valider ou non derrière ! Quand même pour avoir un œil dessus !
200. CH : Là, est-ce que tu as eu des élèves qui vraiment euh en binôme (.) vraiment c'est eux qui menaient le truc et toi tu validais ? Ou c'est la plupart du temps toi qui proposais et puis eux qui validaient ?
201. J : La plupart du temps, ils me disaient euh::: "Madame, on doit faire quoi ?" Alors que je leur avais expliqué que je voulais que- voilà ! Mais quand je leur ai réexpliqué, après, moi je regardais pour moi et puis je lui disais de temps en temps "Mais tu en penses quoi ?" Alors avec certains élèves ça allait vite, hein, mais::: des Nils ou comme ça, quand ils arbitrent ben::: voilà !
202. CH : [Hihhi !] Ouais
203. J : Tu vois tout de suite ! Rien que l'attitude quand ils rentrent sur le terrain, tu vois que::: voilà, mais avec certains euh::: ils ressortaient quand même des bons trucs, ouais ! Ils ne s'effacent pas trop, ben là ils sifflent et puis c'est faux ! Et puis là, il a oublié une faute et puis du coup tu te dis "Ben, ok ben par rapport à ça, qu'est-ce que tu penses ? Est-ce qu'on met un "Parfois" ou bien c'est- (.) elle mérite- (.) Après, moi, avec les élèves, (.) moi ça m'aide le "Parfois - souvent - toujours", parce que j'ai cette notion, aussi, de::: continuité ! Je les ai vu quand même plusieurs fois, ↓ et puis- ↑ mais eux, je leur parle en terme de points ! Et puis sur 3 points, c'est relativement facile pour eux, de::: tu vois ? 1, 2 (.) 1 c'est::: voilà, ce n'est pas terrible ! 2 c'est moyen, 3 c'est très bien ! Et puis eux, ils arrivent, je pense, plus à se repérer par rapport à ça-
204. CH : D'accord
205. J : ↑ en leur disant que::: que tu regardes (.) ces quatre choses ! C'est::: je crois qu'en- ouais, ça fonctionne encore assez bien ! Maintenant, il faut voir comment je la mets, l'année prochaine, en place, mais:::
206. CH : D'accord, ok ! ((CH remet la vidéo en route)) Tu vois qu'elle n'est pas-
207. J : Non, non, ça ne va pas du tout ! Elle est tout le temps en train de regarder euh ! Tu as l'impression qu'elle a peur de la balle, tu sais ? ((JANINE sourit))
208. CH : Oui ! ((Visionnage vidéo)) Qu'est-ce qui pourrait, pour toi, améliorer ça ? Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place pour que cette fille qui n'est pas sûre d'elle- il y en a peut-être d'autres, hein, moi j'avais aussi relevé- ↓ après, c'était un passage que je voulais aussi mettre si on a le temps, ↑ c'était avec euh::: Marielle je crois ! ((CH recherche dans les notes)) Ouais Marielle, je crois !
209. J : °Ouais::: moi, je trouve ↑ qu'elle a fait tellement de progrès ! Que::: je ne la voyais pas dans la même catégorie que Chiara, moi !
210. CH : Non, alors c'était plus une question de- enfin, je le passerai ! Mais, je me disais justement, est-ce que- bon, on peut::: ((CH recherche le passage en question))
211. J : Ouais, si on avait eu plus de temps, est-ce que j'aurais- mais est-ce que je l'ai fait au début, des fois je les laissais s'évaluer (.) euh s'arbitrer ! Ils étaient par deux !
212. CH : Hum-hum
213. J : Donc au lieu d'avoir un binôme, comme ça, qui était avec moi, ils arbitraient par deux ! Ça, ça aide pas mal ! Soit à côté, soit l'un en face de l'autre et puis ils sifflent quand ils ont moins peur de::: de faire une bêtise !
214. CH : [Ouais] Et ils avaient deux sifflets ?
215. J : Ouais ! En général oui !
216. CH : [Donc c'était vraiment deux arbitres ?]
217. J : Des fois, je mettais deux sifflets, des fois- je ne sais plus ! Il y a une classe avec qui j'ai eu fait avec deux sifflets et puis::: eux ! Je ne sais plus laquelle euh::: Mais peu importe, dans tous les cas, ils::: s'il n'y avait qu'un sifflet, ils restaient à côté, du coup ! Mais::: ça fonctionnait assez bien ! Et là, s'il y avait eu plus de temps, ce jour-là, j'aurais peut-être à un moment donné dit "Écoute Chiara, on refait et puis tu vas avec Adrien ! Et puis comme ça, c'est toi qui siffle et puis vous discutez ensemble !"
218. CH : Un coaching ?
219. J : Exactement, ouais ! Pour pas qu'elle ait peur de::: ↑ Parce que finalement, les choses, elle les voit ! Elle voit-voilà, elle siffle quand il y a un but, elle voit quand il y a une zone, etc., mais (.) on voit qu'elle n'est pas sûre d'elle ! Et puis ça c'est:::
220. CH : [Hum-hum]
221. J : C'est plus ce côté-là qui ne va pas ! Et puis le "Déplacement" après, mais ça c'est du détail, hein !

222. CH : Mais c'est lié aussi-
223. J : C'est lié à tout ça ! Si tu es sûr de toi, (tu y arrives)
((<i>Visionnage vidéo</i>))
224. CH : Voilà ! Donc là, au niveau du temps qu'elle a arbitré, par rapport aux autres, c'était plus long ! Est-ce que tu avais fixé une durée au départ ?
225. J : Non !
226. CH : C'est plus toi, en fonction de ce que tu observais ?
227. J : C'est en fonction de ce que j'observais, de ce que j'avais- (.hhh) comme je t'ai dit, je les avais déjà vu faire et puis je ne voulais pas forcément les refaire passer trois fois de suite ! À moins que j'aie un doute ! Et puis euh (.) avec le travail qu'on a fait en::: amont::: moi, je n'ai pas eu spécialement de mal à mettre euh::: ce 1, 2 ou 3 points ! Sincèrement ! Autant des fois, suivant sur lequel où on discutait, comme au Basket, ↓des fois tu es un peu là::: ↑Parce que là (.) finalement, j'ai fait- j'ai été au plus simple, c'est-à-dire que j'avais quatre critères, je regardais sur trois points ! Finalement un peu comme les élèves, je me basais sur ce (.) "Pas terrible - moyen - bien" !
228. CH : Hum-hum
229. J : Et puis (.) et puis essayer de rester objective ! Et puis::: et puis voilà, mais (.) Non, je ne mettais- ça ne durait jamais dix minutes ! Si Chiara elle avait vraiment peiné et que je n'arrivais vraiment pas à (.) ou je veux revoir quelque chose, je l'aurais peut-être fait repasser, comme j'ai fait repasser Yannick la semaine d'après ! Mais (.) disons, il y a des élèves, genre Etienne, qui a passé peut-être deux minutes !
230. CH : Ouais, il y en a même qui ont fait moins, hein ?
231. J : [Ouais, c'est possible]
232. CH : Etienne 1 minute 30 !
233. J : Ouais, tu vois, parce que Etienne, avant qu'il rentre, je l'avais déjà vu faire et je sais qu'il arrive très bien et puis::: voilà !
234. CH : [Ouais]
235. J : Donc ça ne servait à rien de::: là, je préférerais qu'Etienne soit::: s'amuse en jouant (.) plutôt qu'il continue à arbitrer (texte inaudible), voilà ! Il y a toujours des petits défauts, c'est normal ! Mais::: (.hhh) il n'y avait pas grand-chose à dire là !
236. CH : Mais est-ce qu'une fille comme ça ((<i>CH parle de Chiara</i>)), justement, le fait de faire plus longtemps, est-ce que ça va la rendre plus à l'aise ?
237. J : Mais en fait (.) Moi, c'était- là, là c'était plutôt par (.) MOI, pour voir un petit peu si elle::: si elle décrochait, j'aurais peut-être dû lui dire (.) "Viens à côté de moi ! On regarde ensemble, on discute et puis ensuite tu refais !"
238. CH : Ouais
239. J : Ça j'aurais pu ! Et::: l'erreur que j'ai faite, en fait, c'est::: (.) mardi ! Elle a fait du Vo- elle est partie- elle faisait du Volley et puis euh::: moi j'ai fait avec ceux qui n'avaient pas passé ! Et, elle, j'aurais dû la prendre à côté de moi, pour regarder et la faire repasser !
240. CH : Hum-hum
241. J : Mais::: (.) mais peu importe, finalement, ça, je peux très bien encore rectifier le tir une fois quand on fait un jeu à la rentrée et puis:::
242. CH : [Une remédiation]
243. J : Une remédiation, tu vois ? Comme j'ai fait avec Yannick ou::: j'estimais que::: (.) Franchement, je lui avais mis 1 point, à Yannick sans aucune hésitation, quoi ! Il était vraiment euh (.hhh) ↓il était complètement aux fraises ! Et puis, finalement, euh::: on l'a faite hier et↓ puis ben c'était- (.) ↑sur le moment-là, ça méritait 3 points, mais::: sur la- de tout ce que j'ai pu voir, je ne pouvais pas mettre 3 points, tu vois ? ↓J'ai mis 2 points, et puis:::
244. CH : Ouais
245. J : ↓Et puis voilà !
246. CH : D'accord. Alors, je passe juste le passage avec euh::: donc là, ouais, ça commence à peu près par-là ! Il y a aussi ton intervention, sur ce que tu attends vraiment !
247. J : Hum-hum
248. CH : ((<i>CH démarre l'extrait 2</i>)) (texte inaudible) ((<i>CH rit</i>))
249. J : ((<i>JANINE rit</i>)) Trop drôle (texte inaudible)
250. CH : J'ai encore juste une question avant !

251. J : Hum-hum !
252. CH : Est-ce que pour toi, c'est possible de s'imposer alors qu'en fait, on n'est pas sûr de soi ? Ou de s'imposer, alors que finalement, on ne voit pas forcément les choses ou on a (.) Est-ce que certains élèves, peut-être, ça les aurait bloqué de ne pas arriver à:: identifier les fautes et puis du coup, ça les empêcherait de s'imposer ? Dans le cas de Chiara, par exemple ?
253. J : Oui ! Je pense- mais surtout, Chiara, ce qui a manqué c'est vraiment le temps ! Parce qu'on n'a pas- on n'a pas travaillé assez ! Les autres, on a travaillé plusieurs fois, ils ont travaillé-
254. CH : [Ouais, parce qu'elle était absente !]
255. J : C'est ça ! Individuellement et, même si ce n'était pas- moi je lui ai mis 1 pour le critère "Siffle / s'impose" ! Donc (.) si la personne siffrait, et puis qu'elle était un peu timide, qu'elle ne parlait pas très fort, je n'allais pas lui enlever 1 point, hein ! Si elle siffrait chaque fois juste et puis qu'elle montrait- je ne suis pas en train de- moi je- c'est des caractère, hein ! Même en tant qu'arbitre, je pense que tu as des arbitres qui s'imposent moins bien que d'autres, parce que:: au niveau de caractère ! Par contre, (.) de voir- et puis, typiquement, ceux qui avaient plus de peine, j'avais dit "Vous vous concentrez sur certaines règles ! Et tant que vous:: sifflez juste à des moments, moi ça me va !" Tu vois ?
256. CH : [Ouais]
257. J : S'ils laissaient passer chaque "Marché" ben non, mais:: (.hhh) et puis je pense que, du coup, même en n'étant pas forcément sûr de soi (.) En plus, on en avait discuté, moi, c'est:: pas de moquerie, je veux que personne ne gueule sur l'arbitre, justement, etc. Je pense que même des filles comme Marielle, elles ont quand même réussi à faire leur job entre guillemets ! Mais bien sûr que- c'est clair, quand tu n'es pas sûr de toi et puis que tu as l'impression que tout se:: "floute", euh:: D'ailleurs James, hier, il m'a dit, hein, pourtant on a fait la même chose qu'avec les autres, mais il m'a dit « Mais moi j'ai tout qui se mélange ! »
258. CH : Hum-hum
259. J : Et puis j'ai dit "Ben:: ouais réessaie et puis réessaie !" Et puis (.hhh) tu vois que c'est- ça ne va pas ! Il n'est pas à l'aise là-dedans !
260. CH : Ouais ! Le stress ↓qui le bloque !
261. J : [C'est aussi beaucoup le stress, ouais !]
262. CH : ((CH remet la vidéo en marche)) Hihihhi, (il n'y a pas un truc) qui te choque, là ?
263. J : Je n'ai pas vu !
264. CH : (Non, mais de manière générale, son comportement ?)
265. J : Ah mais ses cheveux-là, c'est terrible ! je sais !
266. CH : Elle fait tout le temps, ça ?
267. J : Quand elle est un peu stressée, ouais !
268. CH : Hahahah ! Parce que- (elle est là::) ((CH imite l'élève qui se tortillonne les cheveux))
269. J : Très souvent, ouais ! Elle me fait rire !
270. CH : Et tu vois les (gestes, c'est un peu::)
271. J : Ouais, ce n'est pas:: ce n'est pas une (texte inaudible) terrain (texte inaudible) Hihihihhi ((JANINE rit lorsque Marielle dit "Aux blancs"))
272. CH : Hihihihhi
273. J : Je suis en train de discuter avec (la binôme), je n'ai pas entendu ! Hihihihhi !
274. CH : Oui hihihhi ! (Texte inaudible)
275. J : Tu sais, en fait, je me disais que si je regarde par rapport à- c'est marrant de regarder maintenant, parce que moi je n'ai pas la même vision quand je suis dans mon évaluation, je me dis « Ok, moi cette fille, elle est partie de ça, elle est arrivée là maintenant ! »
276. CH : Hum-hum
277. J : Elle ne mérite pas un "Entraîné" ! Elle mérite quand même un "Réussi", parce qu'il y a vraiment eu un gros progrès ! (.hhh) ↑Chiara, je ne peux pas te dire ça, parce qu'il n'y a pas eu de continuité ! Donc moi, j'ai jugé sur ce que je voyais maintenant, tu vois ?
278. CH : [Ouais !]
279. J : Mais c'est vrai qu'au final (.) Chiara, là, cette évaluation je vais lui la mettre, mais je vais mettre à côté qu'elle était absente, parce que (.hhh) c'est, c'est- par rapport à une fille comme ça (.) finalement Marielle elle ne mérite pas plus !
280. CH : Non !

281. J : Pas beaucoup plus ! ↑ Seulement, Marielle, que je connais depuis deux ans, qui::: fait vraiment des efforts pour s'imposer, qui::: dans cette classe, ce n'était pas facile à la base ! Et::: finalement, elle fait quand même son job, mais pas- ben voilà, là je ne me sens pas de lui mettre un "Entraîné" parce que- par rapport à ce qu'on a fait il y a quelques semaines, ce qu'elle faisait, c'est déjà beaucoup mieux !
282. CH : [Ouais]
283. J : Tu vois ? C'est surtout ça, en fait ! Donc euh::: donc ouais, finalement là, moi, ma défense par rapport à Chiara et puis elle, c'est, c'est- pour moi, c'est ça, je n'avais pas la même vision ! Si je regarde de l'extérieur, en me disant "Non, mais::: enfin, c'est la même chose, quoi !" Sauf que (.) en tant qu'enseignante, avec la séquence qu'on a faite, ben::: je n'ai peut-être pas le même regard !
284. CH : [Ouais !]
285. J : Il y a toujours le truc derrière !
286. CH : Il y a un bagage derrière, une (histoire)
287. J : [Mais je n'avais pas- haha, je la voyais faire ça ((<i>JANINE fait semblant de tourner ses cheveux</i>)), mais depuis l'autre côté là-bas, je ne voyais pas (texte inaudible)
288. CH : J'adore à la fin le::: "Blancs ! (.) Ou "Jaunes", bref:::" hihih
289. J : Hihihihih
290. CH : C'est magnifique !
291. J : Il faudrait qu'on soit comme ça, nous, aussi au tournoi "Rouges ! (.) Ah non, Bleus !"
292. CH : Hahaha
293. J : Imagine !
294. CH : Ok !
295. J : Tu as ce qu'il te faut ?
296. CH : Ouais, c'est bon ! Après, j'avais encore juste la- je ne sais pas si tu as fait attention, parce qu'il faudrait la repasser, mais- (.hhh) Elle ((<i>CH pointe une élève à l'écran</i>)), est-ce qu'elle regarde vraiment sa::: sa binôme ? Est-ce que tu as pu le voir, là ?
297. J : Alors j'ai vu- (à un moment donné) elle discutait pas mal avec moi ! Parce que je lui ai posé des questions, etc.
298. CH : [Ouais]
299. J : <Mais quand> je discu- j'allais te dire, justement, elle, Brigitte c'est::: une des qui s'est bien investie ! Elle, elle, elle disait des choses qui étaient pertinentes, tu vois ! "Là, elle fait ci" ou "Elle ne fait pas ça" ou (.) donc je pense qu'elle regardait quand même !
300. CH : C'est marrant, parce que dans le jeu, souvent, Marielle est plutôt par-là ((<i>Endroit proche du caisson</i>)) et puis elle, en fait, elle regarde l'action !
301. J : Oui !
302. CH : Tu vois qu'elle suit le ballon ! (.) Et c'est un travers, je pense, que pas mal d'élèves ont-
303. J : Ouais
304. CH : de finalement- de suivre le jeu et de ne pas regarder l'arbitre ! Du coup, après la question, "Est-ce que, justement, en co-arbitrage seuls, est-ce qu'ils arriveraient à se focaliser vraiment sur l'arbitre (.) ou pas ? Est-ce qu'ils ont besoin de toi pour euh:::
305. J : [Est-ce qu'ils ont besoin quand même de:::] eux, en étant moins sûr quand même que nous, finalement, nous on regarde l'arbitre et puis on::: on a quand même une vision, voilà !
306. CH : [Hum-hum]
307. J : Eux, de se dire "Mais moi si je ne regarde que l'arbitre, je ne sais même pas ce qui s'est passé dans le jeu, donc je ne peux pas juger si c'est juste ou pas !"
306. CH : Voilà !
307. J : Ils ont trop cette vision de (.hhh) "Il faut que je regarde s'il arbitre est juste !" Tu vois ? Ça c'est peut-être un travail, si tu fais en auto-éval- enfin (.) en co-évaluation, de se dire "On se concentre sur l'attitude de l'arbitre ! Comme il s'impose et puis vous regardez- il faut que ça balaie, quoi, un peu, en gros !"
308. CH : [Ouais]
309. J : Mais c'est vrai ! (.) C'est vrai ! Mais elle, par exemple, c'est une des qui, je trouve, a été assez objective par rapport à Marielle
310. CH : Ouais

311. J : Elle était::: j'en ai eu un ou deux, hein, qui tout d'un coup disaient "Ah::: non, mais c'est bien ça !" Et puis (.)"Regarde, quand même, ce n'est pas terrible !"
312. CH : Ouais, ce n'est pas toujours-
313. J : Ils sont objectifs, mais des fois un petit peu à la hausse, quand même !
314. CH : Mais souvent quand c'était des copains ou pas forcément ?
315. J : Ouais, des fois ! Et puis::: par contre, à l'inverse, des fois tu en as qui sont hyper durs avec- hyper euh tranchants ! Et que moi, je dirais "Non, mais écoute, là quand même !" parce que moi j'ai aussi cette vision de progrès ! Et:::
316. CH : [Ouais]
317. J : Mais, dans la moyenne, dans la moyenne, j'aime bien ce système-là, parce que <les gamins ils ne passent leur temps> « Je ne suis pas là ! ((JANINE imite l'élève passif qui regarde nonchalamment)) Non, oui, non, oui ! » Il y a quand même un échange et puis une discussion !
318. CH : D'accord, ok ! (texte inaudible) Merci beaucoup !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

JANINE ACS3 Renversement 11^e ** 20180301 - 459TP

Contexte

L'ACS3 porte sur l'évaluation Renversement 11^e ** réalisée par JANINE le 27 mars 2018. Lors de cette évaluation d'établissement, elle a fait le choix, à l'instar de son évaluation de Jeux 11^e * Arbitrage, d'évaluer avec l'aide des élèves. JANINE a également choisi d'évaluer l'Assurance et a décidé de le comptabiliser comme un « bonus » dans la mesure où ce critère ne fait pas partie de la prescription définie par la file d'EPS. Aucun chantier annexe de jeu n'est proposé durant cette leçon.

Pour cette évaluation, quatre formes progressives sont évaluées, dont trois à l'aide d'un mini-trampoline :

- 1) Depuis caisson, « Appui renversé », puis "crêpe" (1 pt)
- 2) Depuis mini-trampoline, « Appui renversé » sur caisson, puis « crêpe » sur installation surélevée (2 pts)
- 3) Élan, saut sur mini-trampoline, « Appui renversé » sur caisson, puis « crêpe » sur installation surélevée (3 pts)
- 4) « Renversement » forme finale (4 pts)

Les critères de réussite ne sont pas précisés dans cette évaluation. JANINE en annonce toutefois deux : la « montée des hanche » et la « verticalité ». Pour réussir cette évaluation Renversement 11^e **, les élèves doivent obtenir 2 points minimum. Les élèves peuvent choisir eux-mêmes la forme qui leur convient le mieux et les élèves s'entraînent selon leurs niveaux aux trois installations. Pour l'évaluation, JANINE procède en trois groupes de niveau.

L'**extrait 1** concerne la phase d'entraînement de pré-évaluation qui a duré environ 15 minutes. JANINE passe d'un niveau à l'autre et essaie de se rendre disponible pour tous les élèves.

L'**extrait 2** aborde le moment de l'évaluation et la co-évaluation du groupe « fort » qui doit évaluer les élèves aux formes 1 et 2.

1. CH : J'ai regardé cette vidéo, ce n'était pas évident de choisir vraiment::: enfin, ce n'est jamais évident de choisir des moments !
2. J : (Texte inaudible)
3. CH : Je me suis dit que j'allais en prendre trois et puis finalement j'en ai sélectionné deux !
4. J : Hum-hum
5. CH : Il y en a un qui est l'entraînement pré-évaluation ! Donc c'était vraiment avant que tu commences à évaluer !
6. J : [Ouais]
7. CH : Et puis le deuxième, c'est l'évaluation, mais plutôt vers la fin !
8. J : Ouais
9. CH : Où tu fais un peu de co-évaluation avec un groupe d'élèves, notamment ceux-là !
10. J : [(Ouais)] Ouais !
11. CH : Euh::: voilà ! Donc je pense qu'on regarde la vidéo et puis, comme d'habitude, si tu veux- soit on regarde tout-
12. J : Et puis après on discute, soit j'arrête et puis:::
13. CH : Voilà, si tu as un truc à dire sur le vif, tu le dis !
14. J : Ça marche !
15. CH : Et puis sinon, on regarde en entier et puis on revient après sur les passages ((CH recherche l'extrait 1 puis visionnage vidéo))
16. J : (Texte inaudible) On ne voit pas, quand on enseigne ! (Texte inaudible)
17. CH : [Hihihhi]

18. J : Hahahahah ((<i>JANINE et CH rient</i>)) Mais c'était quoi, comme euh::: enfin ? Tu as pris quoi-
19. CH : [Quel moment ?]
20. J : Ouais ! Parce que j'ai du mal à situer::: pourquoi eux ils ne sont plus::: en activité et en même temps je leur avais demandé de venir donner un coup de main, je crois, donc euh:::
21. CH : [Ouais, alors c'est-] Alors écoute, c'était donc euh::: attends, pas que je dise de bêtises, 29' euh::: tu as commencé l'évaluation à 38' ! Donc euh:::
22. J : [Ouais, c'était juste avant], en fait ?
23. CH : Ouais, donc à un moment donné, il y a le début de l'entraînement à 19' à peu près !
24. J : Hum-hum
25. CH : Là, tu leur as dit "On bosse 15-20 minutes" et puis ensuite euh::: à 26' et quelques, tu as repris quelques élèves qui ne faisaient pas grand-chose ! Et puis, à 29' euh::: Là aussi, il y a pas mal d'élèves qui sont un peu en attente ! Et après, à 32', donc c'est juste avant ça, tu leur as dit "Dans cinq minutes, j'évalue, soyez prêts !"
26. J : Ouais ! Eux ((<i>JANINE pointe le groupe de gauche</i>)), ils avaient déjà bossé euh::: un moment de leur côté et puis après je leur avais demandé d'arrêter et de venir donner un coup de main aux autres, c'est ça ?
27. CH : Alors <est-ce que tu leur avais demandé de venir voir les autres ?>, je ne suis pas sû:::re !
28. J : Je pense que je ne ↓les aurais pas laissés pendant dix minutes- ↑ou alors je pensais que ça allait me prendre moins de temps d'aller refaire les dernières corrections et puis qu'on pourrait commencer directement ! Ça c'est aussi possible et puis ça m'étonnerait que je les aie laissés pendant (.) dix minutes ((<i>JANINE rit</i>)) en train de faire du yoga sur ↓le::: (trampoline)
29. CH : Alors, au début, effectivement ! Si on prend euh::: ben attends, je peux mettre le début si tu veux voir ! 19' euh:::
30. J : Ouais, juste pour me situer !
31. CH : Début de l'entraînement ! ((<i>CH démarre la vidéo</i>)) Ouais, là tu expliques pour l'instant (.) °19'20". Je vais avancer un petit bout ! Voilà, là ils vont::: ils vont bosser de leur côté !
32. J : Hum-hum
33. CH : Donc ça, c'est le début de l'entraînement !
34. J : Hum-hum ((<i>JANINE visionne l'entraînement</i>))
35. CH : Si tu veux je passe en accéléré, comme ça tu vois ! ((<i>CH passe la vidéo de l'entraînement en accéléré</i>))
36. J : Ouais, ouais
37. CH : Tu vois un peu ! °Là, ils mettaient le tapis juste devant, hihi ! Il y avait cette phase-là, effectivement (.) où ce groupe-là s'entraîne !
38. J : En fait, tu as vu, hein ? Avant, je l'ai dit "Là, il faut le reculer !"
39. CH : [Oui]
40. J : Et puis, ils ne l'ont pas fait, et puis moi je n'ai pas été attentive !
41. CH : Tu l'as dit d'ailleurs au début (.) (en écoutant) la vidéo (.) euh:::m où c'est que j'ai noté ça ? Parce que, justement, en écoutant la vidéo, je me suis dit "Ah ben tiens, elle avait dit à un moment donné (.) "On allait éloigner ce caisson !"
42. J : Ouais, ouais ! En plus, là, quand je leur ai dit "Vous commencez, mais vous reculez le caisson- euh le trampoline !" ↑De plus en plus, je leur ai dit, mais effectivement, moi c'était- je ne le faisais pas aussi (.) loin que toi dès le début, mais là, ils ne l'ont juste pas fait et puis moi j'aurais dû être plus attentive au fait qu'ils ne l'avaient pas fait !
43. CH : Voilà, à 16 minutes (tu as dit) "On reculera un peu le trampo !"
44. J : Ouais ! Ouais, ouais (.) après, quand tu as un groupe comme ça, de niveau, des fois euh::: tu es plus attentive aussi pour ceux qui ont plus de pei:::ne et puis-
45. CH : Ouais, si tu regardes là ?
46. J : Ouais, ouais, je situe, je vois !
47. CH : Tu vois ? Donc effectivement, là, il y a un bon moment où eux ils s'entraînent tout seuls !
48. J : Hum-hum
49. CH : Euh::: ((<i>CH recherche dans ses notes</i>))
50. J : Et après, moi je-
51. CH : [Attends !] Et après, ben- après tu as repris, bon on peut le mettre, si tu veux, à 26' ! Donc là, ils tournent, ils font leur truc, alors justement, la question après euh::: si on regarde, par exemple, Misstinguette, là ! Euh::: parce qu'au niveau de l'assurance, bon toi tu demandais "Est-ce qu'ils assurent bien ?"
52. J : (Là, pas vraiment)
53. CH : Parce que toi, tu demandes qu'ils soient sur le caisson (ou pas forcément) ? Sur le tapis ou::: comment ?
54. J : Euh::: j'ai demandé qu'il y en ait un sur le caisson et puis un- Moi, je me mets toujours là- je suis derrière sur le tapis- enfin, derrière le caisson sur le tapis, avec un pied, tu sais ?
55. CH : Ouais
56. J : Qu'on les accompagne comme ça ! ((<i>JANINE montre le geste d'assurance du Renversement</i>)) dans le cas, justement s'ils reviennent en arrière (.) que tu puisses les pousser ou de se remettre euh:::

<p>((<i>Visionnage vidéo</i>)) Mais après euh::: (.) tout dépend ! J'avais demandé (.) surtout au tout début qu'il y ait toujours une personne sur le caisson et puis après une derrière ! Plus ils maîtrisaient le mouvement (.) plus je demandais surtout qu'il y ait quelqu'un qui soit derrière au cas où euh::: pour le pousser si tout d'un coup il revenait en arrière, en fait ! ↓ Mais euh:::</p>
<p>57. CH : Hum-hum ! Mais maintenant, avec le recul- on passera encore l'autre extrait après- mais avec le recul, justement, tu- bon, il y avait ce problème, peut-être que tu étais un peu:: affectée ce jour-là et:: il y avait eu cette déstabilisation par l'histoire du trampoline ! Mais, à part ça, comment tu as vécu ce::: cette évaluation ?</p>
<p>58. J : Mais en soi, en fait (.) euh::: ben c'est bien ! Ça me fait du bien de la revoir, parce que je me dis en fait, ↓ ben voilà, >je n'étais peut-être pas très bien ce jour-là<, etc. mais (.) Il y a des trucs que j'aurais fait- alors, c'est la première fois que je le faisais (.) un peu comme ça en co-évaluation, etc. Euh::: et puis je l'ai fait avec tout le monde ! Si je devais la refaire, >c'est la réflexion que je me suis faite< je referais la même chose (.) mais en deux groupes ! Ça veut dire que je prendrais par niveau, en fait !</p>
<p>59. CH : Hum-hum</p>
<p>60. J : Euh::: comme ça j'aurais aussi plus de temps- même si je savais que, eux, à part la fois où il a fallu les tenir en arrière sur le caisson, etc. Au final, c'était quand même des mouvements qu'ils maîtrisaient depuis un petit moment ! (.) Ils savaient s'assurer ! Mais je le ferais par (.) plusieurs niveaux pour avoir PLUS de temps à accorder, et à eux ((<i>JANINE pointe le groupe de niveau 1 à droite</i>)) et à eux ((<i>JANINE pointe le groupe de niveau 3 à gauche</i>)), en fait ! Parce que là, pendant un bon moment, après, même si je leur avais demandé euh (.hhh) je leur ai demandé de venir euh aider- enfin, contrôler avec moi, les assurer etc. donc ↑ ils ne faisaient rien et puis::: ↓ et puis voilà ! Et puis moi, j'étais (.) (.hhh) j'étais prise avec tout ça et puis::: et puis je n'ai pas pu m'en occuper exactement comme j'aurais voulu ! Alors que si je les avais séparé en deux groupes, (.) ben::: j'aurais eu beaucoup plus de facilité à vraiment faire euh::: en sorte- parce que je pense- vraiment euh (.) je ne te dis pas que c'est eux qui vont mettre l'évaluation finale sur un truc comme ça ! Mais::: ce qu'il en ressort (.) dans les moments de discussion "Ah sur 2 points, tu mettrais combien ?" « Non, mais moi je mettrais ça, parce qu'il y a ça !" "Ah ouais, j'enlèverais un demi-point !" "Non, mais on n'enlève qu'1 point, alors tu l'enlèves ou tu ne l'enlèves pas ?" "Ah non, alors- ». Là, tu vois, il y a vraiment des choses intéressantes qui ressortent ! Et qui ont peut-être dû être plus bâclées là, parce que <je n'avais pas le temps- > enfin, ce n'est pas une question de temps, mais (.hhh) parce que j'avais trop de choses à gérer autour ! Alors que s'il y avait eu des petits groupes de::: dix, ben ça aurait été vachement différent !</p>
<p>61. CH : Donc là, tu ne te sentais pas disponible pour tout le monde ?</p>
<p>62. J : Je ne me sentais pas assez disponible pour euh:::m::: ouais, pas assez disponible ! J'ai voulu les mettre eux ((<i>Groupe niveau plus élevé</i>)) à disposition, mais en même temps ils n'ont pas vraiment joué le jeu, ce que je peux comprendre aussi ! (.hhh) Et puis là, c'était un peu tard, après, pour faire deux activités ! Donc euh::: donc voilà, je dirai- (.) ce type d'évaluation, le faire en co-évaluation, je pense que c'est (.) une bonne chose d'autant que (.) je trouve que c'est justement une évaluation où (.hhh) sur chacune des formes, en fait il y a un élément en plus qui se rajoute (.) au niveau critère, tu vois ?</p>
<p>63. CH : [Hum-hum]</p>
<p>64. J : Tu as la première forme où tu cherches, ben, à ce que ton "Appui renversé" se stabilise et que tu tombes en "crêpe" ! La deuxième forme, tu cherches que les hanches montent et puis après l'"Appui renversé" ! Et puis la troisième avec l'élan en plus ! Enfin, mais chaque fois un truc- c'est assez facile à regarder, en fait ! Et du coup, euh::: du coup, ça je trouve intéressant ! Maintenant, je le referais vraiment- c'est (.hhh) pourtant je n'aime pas faire des agrès- (.) En entraînement, alors travailler tous ensemble, ça, c'est clair ! Moi j'aime mieux faire comme ça, parce que je trouve qu'ils peuvent s'entraîner, etc. et puis j'ai une vision plus globale. Mais mon évaluation, en fait, euh (.hhh) le truc c'est qu'au bout d'un moment, il n'y a plus de rendement, parce qu'au bout d'un moment, au bout de dix renversements, tu ne refais pas une troisième fois, quoi !</p>
<p>65. CH : [Hum-hum]</p>
<p>66. J : C'est juste, ça, en fait ! Alors que c'est vachement différent quand tu fais, typiquement, (.) euh::: comme moi j'ai fait mon évaluation de Saut en hauteur où là, ils- au bout d'un moment, même quand ils ont fini le concours, ils continuent ! Il y a un intérêt, tu vois ? De se dire "Ah, peut-être que je pourrais faire mieux !" Là, au bout d'un moment euh::: la prof, elle ne regarde plus, elle- elle nous a déjà évalués euh "Peuh"</p>
<p>67. CH : Mais là, tu penses à eux ((<i>CH pointe le groupe de niveau élevé</i>)) qui étaient assis avant ?</p>
<p>68. J : Ouais ! Et parce que::: parce qu'en fait, c'est vrai qu'au bout d'un moment, tu vois, moi, j'aurais dû- (.) J'aurais dû peut-être les évaluer dès le début (.) eux ! Et puis après, vraiment leur donner des tâches (.) soit avoir deux groupes comme je disais avant, soit évaluer ce groupe dès le début et puis après les faire jouer à un autre truc ! Ou vraiment les prendre avec moi par deux en disant ben "Vous vous faites ça, vous vous faites ça, vous vous faites ça !" » Parce que là, ils ont été un peu trop laissés à:::↓ eux-mêmes !</p>
<p>69. CH : Mais du coup, tu dis les prendre avec toi par deux ?</p>
<p>70. J : Hum-hum !</p>
<p>71. CH : Comment exactement ?</p>
<p>72. J : Ben je ne sais pas, j'aurais par exemple euh::: (# 3) j'aurais pris deux::: (>je ne sais plus très bien combien ils étaient<) sept ? Six ou sept, ouais !</p>

73. CH : [Sept, ouais]
74. J : J'aurais peut-être mis deux où j'aurais vraiment demandé de s'occuper de ce groupe-là au niveau de l'assurance ! Deux à qui j'aurais demandé, ici, de, de corriger, par exemple ! Et puis deux avec moi pour évaluer pendant un petit moment, un truc comme ça, tu vois ?
75. CH : [Ouais (.) hum-hum] Hum-hum !
76. J : Parce que là, euh::: (.) ils étaient trop laissés à eux-mêmes ! Et puis du coup, euh::: enfin, ↓"laissés à eux-mêmes"- ↑ils ont bossé ! Ils ont fait leurs trucs, mais::: il y a eu (.) un trou (dès le moment où il n'y a pas de rendement !)
77. CH : Ok ! Alors, on va partir sur le deuxième extrait, comme ça- là, c'est un moment d'évaluation ! Après, on peut toujours en prendre un autre, hein ! Il y a celui-ci qui était plutôt vers la fin (.) où effectivement les forts avaient déjà été évalués ! °On est à peu près là (.) ouais, à peu près là ! Tac (.) Voilà ! ((CH met en marche l'extrait 2 à 49'30")) Donc là, on est d'accord, tu les prends à côté de toi ?
78. J : [Hum-hum] J'ai réexpliqué les critères avant !
79. CH : Ouais !
80. J : Pour chaque forme, j'ai fait ça, j'ai réexpliqué au début globalement ! Comme ça, ceux qui étaient évalués, aussi, (.hhh) ils avaient la possibilité de réentendre ce que j'attendais d'eux !
81. CH : [Hum-hum] Hum-hum !
82. J : Et puis après, j'en discute avec eux euh::: °Ouais::: j'aurais peut-être dû- j'aurais pu le faire de manière plus formelle avec euh "Toi, tu observes, tel et tel !" (.hhh) Mais en même temps, ben::: ils étaient par groupe et puis euh, j'ai pris ben certains::: les trois ((JANINE les pointe à l'écran)) ! Et puis je leur ai demandé de regarder euh::: là, à un moment donné, je lui pose la question, je lui dis "Est-ce que, à un moment donné il passe vraiment par l'appui renversé ?"
83. CH : Hum-hum
84. J : Et puis il me dit "Non, parce qu'il est en train de monter, il est comme ça !" ((JANINE abaisse la tête)) Et puis je dis "Oui, oui !"
85. CH : [C'est lui ?]
86. J : Ouais ! Donc du coup, je lui ai demandé ben "Sur 2 points, qu'est-ce que tu ferais ? Est-ce que tu enlèverais 1 point ? Est-ce que tu n'enlèverais pas ? Est-ce que- Et puis voilà (.) en fait ! Mais c'est assez intéressant-vraiment ! (.) Euh::: après- de nouveau, hein, (.) mes classes, même dans::: mon enseignement au quotidien, c'est vrai que je les fais souvent répondre aux questions par eux-mêmes ! Et puis du coup, ça aide, après, quand euh::: (.hhh) quand tu es dans une situation comme ça et je trouve qu'il y a un truc dont je ne me rendais pas du tout compte avant ! On parle toujours de critères, tu sais ! Qu'est-ce que l'élève doit regarder ? Mais c'est vrai ! Je pense qu'il faut- là, si je leur avais demandé de regarder 27'000 trucs, en plus les pointes de pieds- ça n'aurait jamais marché ! Là, il y avait deux ou trois trucs à regarder, ça allait très bien ! Par contre, quand tu leur parles en terme de points, je trouve que ça marche super bien aussi (.) en fait ! Je leur dis "Ok, cet exercice-là, il vaut deux points ! Sur deux points, tu mettrais combien ?" En partant du principe que je n'enlève que::: 1 point par point- enfin, 1 point après 1 point !
87. CH : [Hum-hum]
88. J : En fait, je réalise que même avec les 9e (.) de plus en plus (.) quand tu leur montres combien vaut la finalité ! Sans même savoir exactement ce qu'ils doivent regarder, ils arrivent à se dire "Ah, sur 2 points, ce n'est pas très bon, ça ! Ça vaut:::" Tu vois ? Je ne sais pas, comme dans un jeu d'enfants, en se regardant et puis en se disant "Ah ben je te mets dix !"
89. CH : Comme quand tu dis pour la douleur, de zéro à cinq, tu mettrais combien ?
90. J : [Exactement !] Voilà ! Et puis des fois, je trouve que ben, le côté critérié c'est très intéressant ! Et c'est normal- on est obligé pour euh visualiser ! (.hhh) Mais une fois simplement de leur dire ben "Voilà, le total c'est ça ! Tu mettrais combien ?" Et puis en fait tu te rends compte que, souvent, j'arrive à peu près à la même euh:::
91. CH : Ah c'est un peu une tendance, comme le::: "Rarement - souvent - toujours" ?
92. J : [C'est un peu ça !] C'est un peu le même style de truc ! Plus facile du coup à::: (.) peut-être à foca- un truc plus facile sur lequel se focaliser, pour eux, en fait (.) que d'avoir ↓euh::: "Je regarde mon camarade qui fait ci ou ça !"
93. CH : [Hum-hum]
94. J : ↑Plutôt que de formuler "Non, mon camarade n'avait pas les hanches alignées à ses fesses- enfin aux pieds ! Non, il était un peu comme ça, donc moins j'enlèverais un point" enfin::: ouais !
95. CH : D'accord !
96. J : Moi je trouve intéressant, ça, de plus en plus !

97. CH : Là, dans l'organisation euh::: tu as utilisé principalement le groupe des forts, pour co-évaluer, on est d'accord ? Il y a eu des moments que je n'ai pas:::
98. J : [Ouais] oui ! Après, je les ai utilisés (.) les autres aussi, je crois !
99. CH : Il me semble qu'il y a le grand bleu (.) ↓ qui est là-derrrière, là ! ((CH pointe l'élève à l'écran))...
100. J : Hum-hum
101. CH : ... qui était plutôt dans le groupe, ici ! Et lui aussi, il a été (.hhh) Mais comment tu t'es organisée par rapport à ça ? Ça tu l'avais décidé avant ? Ou c'est un peu sur le moment où tu t'es:::
102. J : [Je::: non], j'avais décidé que je voulais prendre- bon, je savais qu'ils seraient par- je savais déjà plus ou moins comment seraient les groupes, donc j'avais décidé que je prendrais- (.) Ben, tu as vu, après, pour évaluer eux ! ((JANINE pointe le groupe à l'écran))
103. CH : [Ouais]
104. J : Ah oui, oui, je les ai utilisés euh::: eux, pour évaluer les forts !
105. CH : Ceux-là ? ((CH pointe le groupe à droite)) [°À la fin]
106. J : Hum-hum ! En fait, pour chaque groupe, j'ai pris un groupe différent (pour évaluer !)
107. CH : Ouais, (donc ça remonte à la fin) ((CH recherche dans ses notes))
108. J : Ou au début ? Non ! Je ne sais plus si c'est au début de l'évaluation ou à la fin !
109. CH : (°Attends, je ne me rappelle plus, on va laisser tourner) ((CH met la vidéo en route))
110. J : Après, il y en a peut-être qui n'ont (.) pas évalué, c'était ça peut-être euh::: le petit bémol ! Tu vois, par exemple là, Claudia, qui n'était pas du tout dans le groupe des forts ! Ben, elle s'implique à fond (.) dans l'observation de son camarade !
111. CH : Mais est-ce qu'il n'y a pas le risque, aussi, à un moment donné, justement, que des élèves peut-être moins::: alors je ne connais pas cette Claudia, mais tu vois, des élèves un peu moins à l'aise-
112. J : Hum-hum
113. CH : se réfugient un peu derrière ce::: ce rôle-là, plutôt que d'aller s'entraîner pour essayer de progresser ?
114. J : Ben oui ! Mais là, ça ne peut pas être le cas, puisque c'était- (.) enfin, le groupe qui s'ent- là, ils ne s'entraînaient plus, si tu veux, là je faisais passer l'évaluation ! Donc il y avait ce petit moment de latence où ils étaient tous à ce truc-là !
115. CH : [Ils étaient tous à ce niveau-là ?] Ouais
116. J : C'est pour ça que j'ai fait en::: sorte que ce soit par groupe ! Plutôt, tu vois, plutôt qu'on passe euh::: le truc entre- Mais euh::: mais bien sûr, il y a un moment où le rendement est moins- mais, ils sont quand même tous en train de s'observer, tu vois ?
117. CH : Ouais ! Alors après, justement, la question, justement, est de savoir si euh::: est-ce qu'ils le font ?
118. J : [Est-ce que- bien sûr, là, ils ne le font pas !] Ouais, mais ça c'est clair !
119. CH : Voilà, après justement, toi, par rapport à ça, comment- en voyant ça, au niveau de l'activité de chacun, pour une évaluation, est-ce que ça te convient (.) ou pas ? Et puis:::
120. J : Ben moi je n'aime pas ce côté où on est assis et puis qu'on regarde la personne faire ! Quand tu n'as pas de tâche, rien du tout !
121. CH : [Hum-hum]
122. J : Là, ce petit moment-là où ces- un, deux, trois, quatre- ((JANINE pointe les élèves à l'écran)) parce que ceux-là, ils étaient- non cinq ! Parce que lui- non, lui et lui ils étaient en train de::: d'évaluer !
123. CH : Hum-hum
124. J : Un, deux, trois, quatre ! Ce petit moment où ils sont là en train de regarder et de juste pouvoir prendre le temps de se concentrer, il était inévitable avec des postes comme ça ! Il peut être évitable quand tu fais un autre type d'évaluation ! Mais disons que (.) pour moi c'était important qu'ils ne soient pas tous à la queue leu-leu et puis qu'ils passent comme ça, donc (.hhh)
125. CH : Il y a un côté réflexif ?
126. J : Ouais ! Et puis::: je pense que::: j'en- ouais, j'en ai pas mal discuté avec ce petit groupe-là ! Après eux, de toute façon, ils allaient passer- elles ((JANINE pointe sur l'écran)) elles allaient passer juste après, donc ce n'était pas forcément le but, là, qu'elles se posent des questions euh réflexives par rapport à ça ! Mais euh↓
127. CH : Hum-hum (.) d'accord ((Visionnage vidéo)) Là, tu vas évaluer ceux-là ?
128. J : Non, là je les::: (recadrer, je crois)
129. CH : Du coup, eux, ils n'ont pas encore été évalués ?

130. J : Non ! ou bien si !
131. CH : °Je ne sais pas((CH regarde dans ses notes))
132. J : [Ah oui, oui], je crois qu'ils ont été comme ça ! ((JANINE fait un geste de droite à gauche))
133. CH : Et puis là, pourquoi justement, alors- parce qu'effectivement, si tu regardes ton déroulement, tu as évalué le groupe fort (.) au départ !
134. J : Hum-hum !
135. CH : Et ensuite, il y a eu l'évaluation du groupe à l'"Appui renversé" ! (.) À l'aide du groupe fort, effectivement !
136. J : Ouais !
137. CH : Euh::: donc ça tu avais prévu de le faire dans cet ordre-là ? Il y avait une raison ?
138. J : [Non !] Je::: j'avais décidé que je::: prendrais dans::: l'ordre de (.hhh) de "Je suis prêt - je ne suis pas prêt", enfin::: pour moi, j'ai, j'ai, j'ai- (.)
139. CH : Mais toi ?
140. J : Euh eux ! Enfin, j'ai décidé-
141. CH : (Ils étaient prêts ?)
142. J : Ouais, parce que ben, au bout d'un moment, ce groupe-là, comme je te disais, ils::: ça ne servait- ils n'allaient pas continuer à refaire 27 "Renversements", donc j'ai décidé de l'évaluer ! Eux, ils commençaient à "pécloter" aussi un peu, ils en avaient un peu marre aussi (de s'évaluer) et puis après, par contre, ce que j'ai fait, du coup, ben c'est que j'ai mis certains des groupes forts pour aider encore ceux qui avaient encore de la peine ! Et ils ont::: ben- on ne voit pas bien, mais genre Nathalie et Ludivine, elles ont hyper bien aidé euh Adrien le::: ((JANINE montre Adrien à l'écran)) lui, là, le tout grand-
143. CH : Ouais
144. J : qui a vraiment euh::: ↓lui c'est vraiment, lui il (déteste avoir) la tête en bas, tu vois ! Et puis là, maintenant, il arrive à faire (.) « Roulade » et « Appui renversé » et puis voilà, mais::: (.) ↑Mais c'était plus- c'est le genre de truc (.) que j'aime bien prévoir, l'organisation de mon évaluation, c'est-à-dire comment je vais la faire, comment::: etc. Mais des fois, c'est ce genre de passage, j'aime mieux le faire un peu au <i>feeling</i> parce que c'-ouais, des fois ce n'est pas forcément comme tu l'avais prévu que ça se passe, et puis ben là, ils s'impatientent, donc "Allez GO, on y va !" ↓Et puis voilà !
145. CH : Hum-hum, d'accord ((Visionnage vidéo)) Donc là, tu les regardes ? Je n'ai pas compris ce que tu avais dit !
146. J : J'ai demandé justement à Nathalie et Ludivine d'aider ceux qui avaient plus de peine !
147. CH : D'accord ! Là, est-ce que tu les sentais un impliqués à ce moment-là ?
148. J : Peut-être pas maintenant maintenant, mais::: je leur ai demandé- enfin::: je les ai rappelés et je leur ai demandé de regarder et puis c'est- aussi moi, mon rôle, au moment où::: je discute avec eux, ben de les impliquer et puis de::: repointer sur les choses importantes ! Et puis je les guide, hein, je ne leur dis pas "Combien ?" Là, tu vois, je- je dis "Ok, qu'est-ce que vous avez observé ? » « Là, moi j'ai vu que ça- les hanches ce n'était pas terrible, mais en même temps, elle est très tendue sur ses bras !" Enfin je les guide un peu et puis du coup, ça fait ressortir les choses !
149. CH : Ouais ! Et puis- parce que j'en discutais avec euh::: qui est-ce que c'était ? (.) NATHAN je crois ! Euh::: qui disait ben que, par rapport à cette co-évaluation enseignant-élève, des fois il trouvait ça délicat parce que, justement, en fait on a un peu tendance à quand même avoir notre idée en tant que prof !
150. J : Hum-hum
151. CH : Et que finalement, l'élève, on va l'écouter mais euh, on va dire que ça va juste tempérer, mais c'est quand même notre propre idée qui va primer !
152. J : [Ouais]
153. CH : Est-ce que c'était aussi un peu comme ça ?
154. J : Mais m:::oi je me force- en fait, je::: c'est, c'est une lutte, je trouve à faire avec soi-même ! Parce que cela dépend comment tu vois l'évaluation ! Enfin- moi, vraiment, je pense que cette année- et puis aussi avec les discussions que j'ai avec toi, j'ai vraiment pris un recul énorme là-dessus ! C'est-à-dire sur la::: (.) qu'est-ce qui était important en fait dans une évaluation, c'était quoi ? C'était aussi- parce que finalement, euh là, tu te dis ben c'est important, ils ont fait un travail euh physique et puis >ils vont voir où ils en sont<, mais (.) toute cette partie-là, elle est aussi importante, donc finalement (.) je::: ouais ! Non, je crois que c'est- je ne peux pas te dire que::: à 100% "Non, j'écoute mes élèves et puis c'est eux qui ont le dernier mot" (.hhh) Bien sûr que non, mais c'est une discussion- et l'autre fois je faisais une évaluation avec des 9e sur le jeu (.) où là, j'avais::: j'avais ressorti trois tendances de jeu: "Suit le jeu" euh "Suit le jeu et apporte quelque chose en plus" et puis "Suit le jeu et apporte quelque chose (°je ne sais plus-) fait partie de l'action-" je ne sais plus exactement quoi ! Trois trucs qu'ils devaient observer ! Et VRAIMENT (.) à un moment donné, il y en a une qui est venue dire "Non,

<p>mais Madame, moi je mettrais "Bien réussi" !" Je lui ai dit "Bon ben, on va bien regarder alors, si tu veux !" Parce que moi je n'étais pas d'accord ! Je lui avais mis "Réussi" ! Mais finalement c'était vrai ! Ce qu'elle disait c'était vrai ! Elle me disait "Mais regardez, vous voyez, elle bouge tout le temps ! De temps en temps, elle reste derrière » Mais en fait, ce que moi j'essaie de faire, au-delà des critères, tout ça, je m'en fiche qu'ils regardent trois trucs ou comme ça ! C'est qu'ils expliquent ce qu'ils voient !</p>
155. CH : Ouais
156. J : Et de plus en plus, c'est ÇA, en fait ! Je me focalise moins sur ce que je leur demande de regarder, mais je leur demande de me faire un retour sur ce qu'ils voient ! Et en fait tu te rends compte que ça coïncide souvent ! Parce que- >je peux aussi travailler avec eux où je les bassine pendant des heures< avec les pistons, au jeu, où on doit revenir, repartir- enfin, tu vois, des trucs comme ça ! (.hhh) En fait, je me focalise de plus en plus là-dessus (.) et puis du coup, ils se sentent aussi plus impliqués, parce que::: tu ne dis pas juste "Il a fait ça, ça, ça ? Oui, ok ! » Non, "Qu'est-ce qu'il a fait, vas-y, explique-moi ! Il ne bouge pas beaucoup ? Il est dans quelle zone ?" En fait, ils se sentent beaucoup plus impliqués !
157. CH : Ok
158. J : Et moi je donne moins d'importance, du coup (.) à l'évaluation finale ((<i>JANINE accentue avec la main</i>)), vraiment ce que::: voilà ! Plutôt qu'à tout ce travail- ce travail-là, en fait !
159. CH : Ouais
160. J : Et puis::: mais ça va encore évoluer, hein ! Je ne suis pas encore euh, il y a encore plein d'interrogations et puis des fois des trucs où je me dis "Mais::: ça c'est important pour toi ou pas ?" Je me dis "Ahf::: pas tellement, mais en même temps oui !" Mais, ça va venir ! Mais::: je pense que::: ouais, là sur ça, je suis dans une réflexion un peu permanente avec ce genre de choses !
161. CH : Là, est-ce que tu as eu justement, ce genre de questionnement (.) à un moment donné ?
162. J : Ben::: écoute, pour tout te dire, je n'ai même pas noté (.) les évaluations !
163. CH : Ah ouais
164. J : Je les ai- je SAIS, hein, je les ai reprises ce matin et puis je me rappelle et en le voyant, je (.hhh) je me rappelle très bien parce que j'ai fait pendant plusieurs semaines, en fait, où je m'étais dit "Ah, j'évalue" mais en fait, non, je ne vais pas évaluer ! Et puis finalement, c'est tombé sur là ! Et puis je savais ce que j'allais leur mettre ! Mais- c'était plus le processus de se regarder ! (.) De voir que ben ils devaient être aussi impliqués dans l'assurage, (.) plutôt que l'évaluation en elle-même qui était importante pour moi, en fait ! Mais::: elle est quand même importante, on a fait un pointage, on a fait une photo à un moment donné de notre apprentissage ! Ils savent que ça fait partie du jeu ! (.hhh) Mais::: euhm-
165. CH : Mais là, tu as pu voir- parce que (.) c'est vrai que pour moi, en regardant la leçon et en visionnant la vidéo-
166. J : Hum-hum
167. CH : c'est difficile à identifier, en fait- c'est pour ça que c'est important que tu me le dises- les moments, déjà ce que tu fais, à quels moments ? Les petits cadrages que tu vas faire, on ne les voit pas forcément-
168. J : [(Texte inaudible)]
169. CH : contrairement à une information plénière où tu dis "Ok, asseyez-vous, je vous explique !"
170. J : [Ouais !]
171. CH : Donc, des informations que tu vas donner à certains, euh::: voilà, pour moi, il y a des groupes, typiquement je prends James, Gislain ou euh::: Yannick !
172. J : Ouais
173. CH : Enfin ces élèves-là ((<i>CH pointe le groupe sur l'écran</i>)), je me dis, mais::: (.) est-ce que tu as pu les évaluer à l'assurage ? Est-ce que tu as pu voir, finalement, euh::: cette attitude justement de- parce que vu de l'extérieur, moi, j'ai eu l'impression qu'ils n'ont pratiquement rien fait pendant une heure et demi !
174. J : [Hum (.) Ouais, ouais !] Non, non, c'est clair ! Donc c'est pour ça que je t'ai dit que moi j'ai- ça a été ce qui est- bon, moi je (.) je sais qu'ils ont fait ce que je leur ai demandé parce que j'étais à côté d'eux et puis que je leur posais des questions et puis je leur demandais d'assurer et puis- tu vois ? Mais de l'extérieur, >j'ai dit que< c'est vraiment l'erreur que j'ai faite de base, c'est de vouloir faire (.) tout le monde ensemble !
175. CH : Hum-hum
176. J : Parce que, ben voilà, j'ai cette vision de me dire que je vais les laisser un peu- je vais les laisser travailler et puis on évalue au fur et à mesure ! "Peut-être que toi je t'ai vu une fois très bien pendant l'entraînement, donc je vais te mettre-" Typiquement, Marielle, je ne vais pas l'évaluer sur ce qu'elle m'a fait l'autre jour, je vais l'évaluer sur ce qu'elle m'a fait la semaine d'avant ! (.) Mais, je n'aurais pas dû faire tout le monde ensemble, ça m'aurait permis d'avoir un meilleur rendement, parce que là, forcément avec ces trois postes, il n'y a pas beaucoup d'autres possibilités que de::: faire n'importe quoi quand tu n'as plus rien à faire !

177. CH : [Ouais]
178. J : Tu vois ce que je veux dire ? J'aurais dû mettre une activité en plus, je ne l'ai pas fait !
179. CH : Un poste annexe ?
180. J : Un poste annexe !
181. CH : [Ouais, ça je me suis demandé-]
182. J : Je ne sais pas, moi, un atelier mini trampoline, n'importe quoi, un truc euh:: J'aurais clairement dû, je pense ! En fait, je pensais que ça prendrait moins de temps ! Parce que je les avaient déjà évalu- euh vus la semaine d'avant (.) et puis voilà ! (.hhhh) M:::ais des fois tu ne sais pas pourquoi, il y a::: des fois ça roule, je me dis "Bon, j'ai fait avec mes 11VP2 (.) il nous a fallu dix minutes, ils ont repassé aux postes et puis on a évalué ! » (.) Là, ça a pris beaucoup plus de temps, il y en avait qui étaient moins bien que la semaine passée- elle ((JANINE montre l'élève du doigt)), elle n'était pas bien par rapport à la semaine d'avant, Nathalie non plus ! Et puis- du coup, tu dois refaire les explications, tu dois re-gérer et puis tu es prise dans ton truc ! Donc euh::: ouais, sur ça, c'était vraiment- je dirais- le bémol ! Pour moi, c'est ce qui ne m'a pas permis de pouvoir totalement mettre en (.) en œuvre ce que j'avais imaginé comme type d'évaluation !
183. CH : Hum-hum
184. J : Et que du coup, il y a des moments où::: ce qui ne me plaît pas du tout, c'est::: ces moments de latence où (.hhh) à part quand je les cadre et puis je vais les chercher ! Ben::: il y en a beaucoup-
185. CH : Ouais
186. J : °Après, ça tu me diras qu'il y a des moments où c'est ↑inévitables ! On ne peut pas tout voir, mais là, il y avait trop !
187. CH : Disons que sur l'ensemble de la leçon- alors on ne peut pas passer toute la leçon, mais c'est vrai que c'est assez flagrant !
188. J : Ouais ! Parce que je ne leur ai pas donné à manger (.) d'autre à part ça, en fait !
189. CH : Là, ils regardaient les rideaux ! ((CH montre à l'écran))
190. J : Ouais, c'est clair !
191. CH : Après c'est-
192. J : Après, je ne peux pas les blâmer, je veux dire ! Au bout de dix fois euh::: dix "Appuis renversé", ça c'est vraiment mon erreur de ne pas avoir mis d'autres postes !
193. CH : Hum-hum
194. J : Parce que j'aurais fait pareil, hein ! Je me serais aussi caché derrière le rideau, j'en aurais aussi eu marre ! (.hhh) Après, c'est vrai que bon, si tu regardes dans l'ensemble, si je prends un Yannick qui même la semaine d'avant n'arrivait pas à faire- (.) impossible, quoi ! Il faisait une roulade, il faisait::: ben je suis super contente du résultat, tu vois ? Enfin dans l'ensemble, sur la séquence, je suis très contente de ce qu'ils ont réussi à faire !
195. CH : [La progression ?]
196. J : Il y en a sept qui ont réussi à faire une forme finale (.) relativement correcte ! Euh::: euh plein qui avaient peu:::r euh, elles ont toutes réussi à faire quand même une forme euh- une forme 1, mais une forme, une bien faite ! Enfin (.) Mais- l'org- j'aurais dû, vraiment gérer le fait que::: je pensais que ça me prendrait moins de temps et que ça serait liquidé en 20 minutes, tu vois ?
197. CH : Ouais, ouais !
198. J : Et du coup, je ne me suis pas attardée à réfléchir forcément à un autre poste en me disant ben « si c'est 20 minutes, ou s'il n'y a pas beaucoup de rendement à certains moments, ce n'est pas grave ! » (.hhh) Mais ça a pris beaucoup plus de temps !
199. CH : Mais là, ben tu disais avant que tu ne sais pas trop pourquoi, tu l'expliquerais comment ? Par rapport justement à l'expérience vécue avec l'autre classe avec qui ça a été beaucoup plus vite ? Qu'est-ce qui fait que là, justement, avec la même organisation, j'imagine-
200. J : Hum-hum
201. CH : les mêmes postes ?
202. J : Ouais
203. CH : le même nombre d'élèves plus ou moins ?
204. J : Euh::: ouais à peu près !
205. CH : C'est aussi des 11VP ?
206. J : Hum-hum !
207. CH : Ouais ! Donc, pourquoi est-ce que c'est- enfin, comment tu le vois ?

208. J : ↓Euh:::m, >°je suis juste en train de réfléchir< avec (.) quand ils l'ont fait là::: (.) non, c'est la même chose, j'avais deux salles où j'ai fait aussi le "Saut en hauteur" ! ↑Euh:::m (.) pf::: (# 3) je crois qu'avec l'autre classe (.) je crois, hein, je ne suis pas 100% sûre, on avait fait du jeu après, du badminton (.) sur une période et puis j'avais évalué sur une période ! Il n'y a pas eu QUE ça, si tu veux !
209. CH : Ouais
210. J : Et puis là, je t'ai dit, je me suis faite un peu prendre par le temps parce que, tout d'un coup, je me suis rendue compte que ça prendrait plus de temps ! Je voulais quand même les évaluer (.) Peut-être que- j'avoue, hein ! Peut-être qu'en::: temps normal, si tu n'avais pas été là, en voyant comme ça avait- que ça prenait plus de temps que prévu (.) soit j'aurais décidé à un moment de dire "Stop, vous venez là, on sépare avec des bancs, vous faites un jeu !" Je l'aurais peut-être fait ! Ou alors j'aurais dit "J'abandonne l'idée de la co-évaluation COMME ça ! » Je l'aurais faite plus à la <i>one again</i> ! Je passe vers eux, je demande de temps en temps à un ou deux de faire avec moi et puis::: j'oublie mon idée de tournus ou comme ça ! Ça j'avoue peut-être que ça aurait été (.) plus le cas !
211. CH : Mais tu l'avais- parce que la co-évaluation, tu ne l'avais pas faite avec les autres ?
212. J : Euh::: oui, un peu, mais pas la même chose ! Je n'avais pas fait par groupe, qui passait ? J'en avais pris quelques-uns, ceux qui avaient peur, ceux qui voulaient plus assurer, des choses comme ça ! Je n'ai pas fait exactement la même chose !
213. CH : Tu as choisi quelques élèves un petit peu comme ça ? C'était un peu plus aléatoire ?
214. J : [Voilà, au hasard, ceux qui:::] pour qu'il y ait du rendement, justement ! Tu vois ?
215. CH : [Ouais !]
216. J : Mais j'aurais peut-être dû plus écouter mon instinct, là, plutôt que de vouloir absolument faire bien et puis euh, du coup, il y aurait peut-être eu plus de rendement !
217. CH : Ouais, mais maintenant, alors justement, c'est intéressant parce que ça veut dire que ce mode-là-
218. J : Hum-hum
219. CH : qui est::: ben qui est louable peut-être de dire "Ah ben j'essaie la co-évaluation dans ce mode-là !" ben ça prend peut-être trop de temps et puis, ben effectivement- alors après, est-ce qu'avec un chantier annexe (.) ça aurait joué sur deux périodes ?
220. J : [Je pense que ça-] Ouais
221. CH : En fonctionnant aussi avec de la co-évaluation !
222. J : Ouais, je pense aussi ! Mais je pense que j'aurais dû aussi- mais, vraiment- à part ça, c'est des trucs euh (.hhh) tu te rends compte de l'extérieur etc. Bon, voilà, °la leçon elle s'est faite euh::: j'ai donné mon cours, j'ai fini mon évaluation, etc. mais (.) ↑quand tu as beaucoup d'énergie, aussi toi, en tant que:::
223. CH : [Ouais]
224. J : Par contre, je pense avoir été disponible pour mes élèves, même pas bien ! Ça ce n'est pas le souci ! Mais par contre, des fois tu as moins d'énergie ! Et puis tout d'un coup, quand tu as beaucoup d'énergie, tu te dis bon, allez <i>GO</i> maintenant on y va ! Stop euh tant pis, j'oublie ça, je fais ça autrement ! (.hhh) Et puis là clairement ben::: je suis un peu restée cantonnée dans mon idée de base, parce que je n'étais peut-être pas bien et puis je me suis dit "Je veux que ça (.) ça aille !" Et puis (.) ouais ! Et puis du coup, ben peut-être que je me suis retrouvée avec euh::: deux-trois trucs qui::: que j'aurais pu éviter !
225. CH : Ouais ! Donc là, le rendement, sur le moment, tu t'en rendais quand même compte ?
226. J : Oui, oui ! Je m'en rendais compte, mais::: je n'arrivais pas trop à trouver une solution, parce que j'étais quand même en train de les évaluer (.) eux ! ((<i>JANINE montre l'écran</i>)) Le temps passait ! En même temps, ils étaient quand même tous groupés là-bas ! Je me suis dit « j'arrête tout pour faire un poste annexe », mais ça va recasser le truc et puis les autres ils vont re-devoir s'entraîner ! Donc, j'étais un peu prise entre deux feux !
227. CH : [Ouais (.) hum-hum] Ouais !
228. J : C'est surtout ça ! Mais oui, oui, bien sûr, moi je déteste- je déteste en fait ce genre de leçon localisée au même endroit comme ça !
229. CH : Ouais
230. J : Et si j'ai fait ce choix-là, ce n'était pas parce que c'est ma vision des choses, c'était parce que, VRAIMENT, on avait fait- ça faisait un moment qu'on travaillait ce "Renversement" et pour moi, c'était::: 15 minutes d'entraînement et 10 min- 12 minutes euh 20 minutes d'évaluation, quoi ! Tu vois ? Et puis après::: j'ai voulu faire euh (.hhh) cette co-évaluation par groupe (hhh) et puis ça prenait trop de temps- Je n'aurais pas dû faire comme ça, J'aurais vraiment dû prendre les élèves disponibles à ce moment-là ! Typiquement, les groupes où j'avais fini d'évaluer ! Passer de groupe en groupe (.) pas::: en fait, ce qui m'a dérangée dans ma manière de faire, là, c'est que j'ai (.hhh) notifié (.) ce moment d'évaluation ! Enfin-

231. CH : Parce que tu ne voulais pas le faire au départ ?
232. J : Je ne voulais pas le faire au départ ! Et puis en fait, j'ai été obligée (.) parce que, comme je devais prendre des groupes d'un coin à l'autre, ben::: forcément ça faisait ça ! Et j'aurais pu, en fait, évaluer un groupe (.) prendre deux élèves "°Venez on va voir ! Ah ben maintenant, tiens, c'est à toi, maintenant ! Vas-y, ok, qu'est-ce que tu en penses ?" Tac, on passe au suivant ! Et puis en fait, c'était toujours dans ce processus- moi j'aime de plus en plus (faire comme ça)
233. CH : [Tu veux dire], sans dire "j'évalue les forts, après j'évalue les::: ceux qui sont (texte inaudible)
234. J : [J'aurais pu évaluer les forts !] Parce que, eux, ils étaient prêts ! Et puis après les prendre vers moi et puis aller ensemble évaluer le reste (.) sans que les autres se sentent (.) évalués ! Parce que forcément, tu vas leur dire "Ok, ben maintenant je te regarde ! Vas-y ! Ah ben refais une deuxième fois ! Refais une troisième fois !" Mais ce n'est pas genre (.) comme là ! ((JANINE montre l'écran)) On se pose (.) on est sept autour du truc- alors ils ne sont déjà pas tous sur un banc, c'est déjà ça ! Mais (.) je trouve que j'ai encore un peu trop formalisé ce moment d'évaluation !
235. Mais qu'est-ce qui te dérange au fait de formaliser ?
236. J : Je ne sais pas, de plus en plus, ça me dérange ! Parce que::: moi je suis- c'est ce dont on discutait avant, moi je suis vraiment euh (.) convaincue que l'évaluation, c'est un truc de::: enfin, qui se fait au quotidien, sur la longueur, tout le temps ! Et puis <là, pour moi> (.) en fait, je remarque que (.hhh) moi-même, en tant qu'élève j'ai souffert euh::: à l'Uni, ou comme ça, de ce moment de ↑"MAINTENANT !" ((JANINE frappe le bord de la main sur la table))
237. CH : Hum-hum
238. J : Et puis en fait, je réalise- l'autre jour, j'ai évalué mes 9e (.) au "Saut roulé », « Saut extension avec demi-tour » en continu, comme ça ! Et puis de temps en temps, je disais "Viens là !" Parce que je n'avais pas regardé et puis::: ils ont au moins tourné ! Et puis de temps en temps, je disais- ce n'était pas tout le temps, mais tout d'un coup de disais "Ah ben vas-y Axel, c'est à toi, maintenant !" Et puis en fait, il y en a (.) il y en a certains avec qui j'ai formalisé ce moment en disant ben "Viens !" Alors je prenais dans l'ordre ! Et puis d'autres que j'ai regardé en fait tout du long !
239. CH : Ouais
240. J : Si je savais qu'ils avaient plus de facilité ! Si tout d'un coup, je sais qu'il y en a un qui a vraiment de la peine à un saut, je vais lui dire "Viens, refais-le moi !" Et puis s'il y en a un autre que je sais qu'il roule, ↓ben::: voilà ! ↑Après, c'est même les élèves qui disent "Madame, vous ne m'avez pas évalués !" Je dis "Non, mais c'est bon, toi je t'ai déjà évalué !"
241. CH : Ouais
242. J : Tu vois ? Et en fait, de plus en plus, j'essaie d'aller dans une évaluation (.) sommative (.) mais qui::: passe (.) presque un peu plus inaperçue en fait ! Pour euh- mais je le- ils le savent ! Je le dis que c'est le moment de l'évaluation, tu vois, mais ce n'est pas genre "Vas-y !"
243. CH : Mais alors, après, comment tu fais avec les::: la co-évaluation, justement ? Parce que ça- comment tu vas gérer pour pouvoir faire une évaluation un peu en continu avec des élèves qui::: doivent regarder aussi et puis te donner un retour ?
244. J : [Alors-] Alors si tu fais la co-évaluation, c'est clair que::: avec le groupe tu::: ben comme je t'ai dit, j'aurais dû (.hhh) évaluer un groupe ! Et puis après, avec ces élèves-là (.) tourner sur le reste et puis ne pas forcément prendre les autres comme::: co-évaluateurs !
245. CH : Ouais, mais si tu tournais avec ce groupe euh::: avec toi, ça veut dire qu'il y a quand même un moment donné où tu vas te poser vers le groupe en disant "Bon, allez-y, maintenant on vous évalue !"
246. J : Mais ça oui ! Mais ce que je veux dire, ce qui me- >je ne sais pas comment expliquer<, je déteste- je n'aime pas ce moment- là, il a duré trop longtemps ! J'aurais dû tourner d'un groupe à l'autre ou j'aurais dû- (.) là, c'était vraiment, on se pose "Ok, vas-y, deux fois !" Et puis en fait, ce que j'aurais aimé, c'est, sans vraiment que j'ai besoin de dire "Ok, maintenant on évalue..." Comme je l'ai dit « ...à un moment donné ! » « Maintenant stop, on se remet !" Etc. Prendre les élèves et dire "Ok, maintenant, vous, je vous ai évalués ! Venez, on va se balader (.) Ok ben Chiara vas-y ! C'est à toi, on te regarde ! Tu es prête ?" Et puis Tac ! Et puis après en suivant et puis, ça se serait passé plus dans une continuité, tu vois ? C'est juste ça !
247. CH : [Ouais]
248. J : Ce qui me dérange plus, c'est les::: ouais, c'est ça- c'est les informations que j'ai donné ! De trop dire "Maintenant c'est comme ça !" Mais ↓c'est aussi parce qu'il n'y avait pas assez de rendement, parce que je n'avais pas fait de postes annexes ! j'ai dû beaucoup plus les driller entre guillemets et puis formaliser le fait que c'était maintenant qu'on regardait ! ↑Forcément que tu es obligée de le dire à l'élève, sinon ce n'est pas juste, même, tu vois ? Il doit savoir aussi ! Mais c'est une manière de l'amener, en fait (.) Plus ça !

249. CH : C'est intéressant ! Mais en fait, je te pose la question, parce que je me dis que, effectivement, quand tu es seule à faire ça (.) c'est toi qui passe et qui regarde, et puis tu as ta vision en plus sur le long terme !
250. J : [Ouais]
251. CH : Tu sais quand était le premier entraînement ! Maintenant, tu demandes à Marielle ce que faisait Lasslo la première leçon (.) bon, ↓mauvais exemple, parce qu'il est assez bon, ↑mais euh::: je ne sais pas::: euh::: ce que faisait Gislain la première leçon ? Je ne suis pas certaine qu'elle l'ai observé !
252. J : [Ouais !]
253. CH : Alors, après, comment est-ce que tu gères (.) finalement, tu vois, cette::: à la fois cette évaluation d'observation du moment avec l'aide d'un élève ? Et puis toi, en même temps, le long terme (.) que tu vas peut-être juger sur plusieurs choses ?
254. J : [Et puis le long terme ?]
255. CH : C'est juste que concrètement, j'ai de la peine à::: je me dis que c'est::: ben, c'est hyper intéressant ! Et puis après, est-ce que c'est réalisable ? Est-ce que c'est faisable (.) avec autant d'élèves ? Euh::: avec- tu vois, en plus en co- enfin, voilà, je me dis que c'est (.) Ouais, comment tu penses t'y prendre et puis est-ce que tu::: peut-être que c'est trop tôt ! Peut-être que justement, tu es en pleine réflexion et puis que justement, c'est un peu un but, un objectif et puis que pour l'instant, euh::: tu es en pleine construction par rapport à ça ? Ou alors tu as déjà un peu des pistes ?
256. J : [Ouais (Ouais, mais en fait-)]
257. J : En fait, oui, j'en ai une de piste ! C'est simplement que- (.) Alors (.) il y a deux, il y a, il y a deux étapes ! Soit tu te dis ben en fait je les forme à observer encore plus pendant tout le long ! et puis ils s'observent pendant toute la séquence (.hhh) "Toi, tu regardes Gislain et tu lui donnes des conseils" et c'est toujours la même personne !
258. CH : Tu n'as pas pu le faire avec eux, ça ?
259. J : Je ne l'ai pas fait comme ça, mais je le fais quand même beaucoup- au fait, c'est ça que je voulais dire, c'est que je le fais quand même beaucoup (.hhh) Si tu veux, moi quand je donne une consigne- des fois ↓c'est moi qui donne le feedback parce que ça doit aller vite etc. ↑mais souvent je lui dis "Mais qu'est-ce qu'il a fait faux là ?" Et puis au fait à force de leur répéter absolument à chaque fois, parce que je suis quand même quelqu'un d'assez euh::: j'aime bien répéter ce que::: ce que je veux qu'ils regardent ou ce que moi j'évalue ! Je pense qu'au bout d'un moment, ça rentre ! Enfin (.) à force de répéter et puis tu leur poses la question et puis ils arrivent à l'identifier ! "Ah mais là, tes hanches, tu dois les monter beaucoup plus haut !" Et du coup, en fait, là je ne les ai pas (.) formés à dire "Là tu regardes tel élève" mais j'ai quand même, au fur et à mesure des leçons, tant pour l'assurance que pour ci ou pour ça- de les faire réfléchir- je leur pose beaucoup de questions, en fait !
260. CH : Hum
261. J : Et du coup, ça rend possible le fait que Marielle (.) qui n'a peut-être pas observé beaucoup Gislain, sur le moment- à qui j'ai tellement répété ce qui est important (.) ou je lui ai tellement posé la question pour tel et tel de me dire ce qu'il avait fait faux, (.) ben qu'elle soit capable de- elle sait qu'un "Appui renversé"- ce que j'attends, moi, d'un "Appui renversé"- parce que ça fait quatre, cinq, six semaines qu'on en parle- Elle est capable quand même de dire- et puis de nouveau, je te dis, je ne lui pose pas la question "Est-ce que l'« Appui renversé est réussi ?" je lui demande "Qu'est-ce que tu as vu ?"
262. CH : Hum-hum
263. J : "Qu'est-ce qu'il a fait de faux ?" Et du coup, c'est comme ça que moi je réalise aussi en fait que (.hhh) elle ne peut pas::: elle ne peut pas faire faux, en fait ! Elle ne peut pas faire faux sur quelque chose qu'elle a vu ! Elle va me dire peut-être euh "Ah mais les pieds, ils n'étaient pas assez:::" Et (puis je vais lui dire) "Ah, mais ce n'est pas ça qui est important !" "Peut-être au niveau des hanches !" Et puis après, elle m'explique ce qui s'est passé et puis elle aura vu la même chose que moi ! Tu vois ? Donc en fait, pour répondre à ta question, je pense que::: (.) que ce que j'ai fait de faux, là, c'est d'avoir voulu impliquer tout le monde dans la co-évaluation !
264. CH : Hum-hum
265. J : Ou alors, il faut avoir un truc précis: qui observe qui ? dès le début de la leçon ! Mais, pour moi, c'est::: ça va trop loin ! Parce que::: ce n'est pas ce que je recherche d'une évaluation et puis (.hhh) et puis voilà ! Mais::: ça aurait pu !
266. CH : Parce qu'après euh::: effectivement, de::: que dès la première leçon, euh::: je ne sais pas, le travail en trinôme et que finalement ces (.) ces trois élèves-là évoluent ensemble ! Et du coup, euh::: ben puissent avoir une idée de la progression de chacun !
267. J : [Je l'ai fait] avec le "Jardin d'agrès" !
268. CH : Toi, tu avais fait comme ça ?

269. J : Alors pas chaque fois, chaque fois, parce que des fois « °Ah (je peux aller avec lui) ! » ((CH rit)) Mais je veux dire euh::: de manière générale, c'était toujours les deux ou trois mêmes- en tout cas avec cette classe ! Avec les autres, pas tout le temps ! Mais (.) de manière générale, c'est toujours les deux ou trois mêmes qui bossaient ensemble ! Et puis comme ça, puisque je les faisais (.) <s'auto-co-évaluer>, je ne sais pas tellement ce qu'on peut- enfin, c'est un peu à cheval (.) Et ben de nouveau, quand je posais des questions "Mais regarde, qu'est-ce que tu pourrais lui dire et qu'est-ce qu'il a fait faux ?" Ben, c'était toujours la même personne, tu vois ? (.hhh) Mais moi je pense que:::
270. CH : Est-ce que c'était justement constructif (.) par rapport à ça ? Tu vois, si tu compares les deux méthodes- alors, (.) enfin, ouais, c'est deux méthodes différentes, on va dire, est-ce que ça a un plus ou pas ? Ou est-ce que peut-être ça a des points négatifs ? Points positifs ? Qu'est-ce que tu retires de ça, finalement ?
271. J : Disons que le::: le "Jardin d'agrès", pour moi c'était une finalité en soi (.) que ce soit une co-évaluation ! Tu vois ?
272. CH : [Hum-hum]
273. J : C'était comme ça ! De toute façon, je le vois difficilement autrement ! Et du coup-
274. CH : Pourquoi ?
275. J : Je trouve que la manière de- enfin, ce côté de choisir des éléments etc. ça se prête très bien à::: ben à le faire à deux:::, il doit toujours y avoir quelqu'un qui t'assure et puis il y a quelqu'un qui t'observe, et puis qui peut te donner des conseils, tu vois ? Moi ce que j'avais fait aussi (.) la dernière (.hhh) ((JANINE réfléchit la main devant la bouche)) >j'ai deux classe de 11e, donc je ne me rappelle plus laquelle-< mais je crois qu'avec eux:::
276. CH : Mais même si c'est les autres, ce n'est pas grave !
277. J : Ouais, ouais, mais je crois qu'avec l'une des deux classes, j'avais fait (.) ensemble euh toujours la même chose ! Et puis avec la- une autre classe, pour l'évaluation, j'avais demandé qu'un fort se mette avec un moins fort ! Comme ça il y avait aussi ce côté assurance et puis ce côté-
278. CH : [Pour les agrès 11e ?]
279. J : Pour les- ouais, 11e ! ↓Mais je ne me souviens plus si c'est eux ou les autres ! ↑Mais (.) je ne peux pas te dire qu'à chaque fois, j'ai fait les mêmes binômes, mais en tout cas c'est la réflexion que je me suis faite, que (.) essayer de les mettre de temps en temps par::: même personne, ça permettait quand même d'avoir un suivi ! Après, pour l'évaluation, je crois (.) qu'avec eux en tout cas, j'ai fait euh::: un fort et un moins fort ↓ou est-ce que je te dis des bêtises ? ↑Une fois dans la séquence en tout cas, je l'ai fait ! Peut-être pas pour l'évaluation ! Mais euh::: ouais, moi je trouve que ce "Jardin d'agrès" il se prête à ça, en fait ! Il se prête à ce côté euh- moi ce que j'attends beaucoup de ce "Jardin d'agrès", c'est oser essayer ! Puisque parfois, ils n'arrivent pas à faire quand tu leur places un exercice comme ça ! Et du coup, ben en étant deux, je trouve qu'ils peuvent se faire plus confiance, qu'ils essaient, ils tentent ! Et puis MOI, aussi, en passant dans les groupes, je me rends disponible à justement, essayer de leur poser des questions pour qu'ils essaient d'identifier (.) ce qui est important de voir chez l'autre !
280. CH : Mais là, du coup, un travail par groupe de trois, on va dire comme ça dès le départ, euh::: ça poserait des problèmes d'organisation sur un thème comme ça, justement avec des postes plutôt imposés ?
281. J : Non ! Mais tu sais, en fait, je réalise que (.) ce n'est pas une consigne que j'ai donné telle quelle, mais en fait, ils ont toujours travaillé avec le même groupe !
282. CH : Hum-hum
283. J : Parce que c'était- ils se sont très vite retrouvés par niveau ! Donc en fait, Antoine a toujours assuré Marielle ! Marielle a toujours voulu que ce soit Antoine ! Claudia a toujours fait confiance à Marie ! Enfin- en fait, ils ont bossé (.) ils se connaissent et ils s'observent ! Alors-
284. CH : Ouais, mais sauf que là (texte inaudible)
285. J : [Sauf que ce n'est pas les::: bien sûr !] Ça c'est clair ! Mais je te parle- ouais, tu vois au niveau de::: la séquence- mais après (.hhh)
286. CH : Mais est-ce que ça aurait eu plus de sens de faire évaluer Antoine (.) pour toi ? Du moment qu'ils ont travaillé ensemble ? Ou au final, ça ne change pas grand-chose ?
287. J : Non, parce que j'aimerais quand même avoir un regard extérieur, tu vois ?
288. CH : Hum-hum
289. J : Parce que là, il a ce côté émotionnel d'être tout content ! Parce qu'Antoine il a passé ses cinq semaines à assurer ! Donc euh:::
290. CH : Moins objectif ?
291. J : Moins objectif ! Alors que le groupe (.) En fait, j'aurais dû plus travailler avec le groupe plus élevé, parce qu'ils ont quand même cette vision du mouvement peut-être un peu plus développée !
292. CH : Ouais
293. J : Et puis- alors quand tu vois un Gislain qui n'arrive déjà pas à faire un "Appui renversé", qu'est-ce qu'il va pouvoir me dire sur le::: ça c'est peut-être ça qui est un peu biaisé ! ↑Après (.) ils connaissent la forme finale, je leur ai re-répété ce que je regardais ! Ça fait plusieurs semaines qu'on en parle ! Donc ils arrivent quand

même (texte inaudible) "Sur quatre points, combien vous mettriez ?" Il y a toujours quelque chose qui ressort de positif ! Et d'intéressant ! Mais ouais, si c'était à refaire, je referais deux::: deux côtés- enfin, deux trucs différents...
294. CH : Ateliers ? Hum-hum
295. J : [... ou un:::] atelier annexe, etc. et ↓je ne prendrais qu'un seul groupe pour évaluer (.) ↑ou des gens qui ont envie (.) de co-évaluer !
296. CH : C'est intéressant, parce que quand tu dis- justement, de te dire que finalement, eux, le fait de ne pas avoir travaillé avec elle ((<i>CH montre Marielle</i>)) ou::: du coup, il y a un côté plus objectif !
297. J : [Objectif, ouais !]
298. CH : Et peut-être qu'effectivement, en travaillant sur la durée, tu te dis que tu crées un lien qui fait qu'après, ben ça te fait mal de le mettre euh:::
299. J : [Ouais mais quand même ! Je trouve ça tellement (bien) qu'elle réussisse au moins à faire une espèce de roulade mal faite, que::: en fait, tu te dis, mais non, là elle a réussi, alors qu'en fait, c'est plus du tout objectif !
300. CH : Ouais, mais du coup ça pose quand même la question, est-ce que c'est possible, tu vois ? Moi je me pose quand même la question ! Est-ce que c'est possible d'avoir une évaluation qui soit quand même objective, mais en même temps qui tienne compte des progrès ?
301. J : [Hum-hum !]
302. CH : Ou est-ce que finalement c'est un leurre et qu'on n'y arrive pas ? Parce que si on dit qu'on veut tenir compte des progrès, ça veut dire qu'on va fonctionner plus avec un système justement de binômes, trinômes qui travaillent ensemble dès le départ (.) ou toi ? Parce que toi, tu arrives à avoir peut-être cette vision-là ?
303. J : Moi, je pense que c'est- je pense que la partie progrès elle va plus se jouer par rapport à toi ! Par rapport au ressenti final en te disant "là, objectivement, elle aurait 1 point sur 4", donc elle n'a pas réussi ! Mais en même temps, elle assure correctement, elle a fait des progrès immense (.) moi je n'accepte pas de ne pas lui mettre "Réussi" !
304. CH : Ouais
305. J : Tu vois ? Pour moi, c'est- alors c'est plus toi ! Après (.)
306. CH : Ah mais eux, ils n'en tiendront pas forcément compte !
307. J : Ben::: c'est ce que j'allais dire- en fait, souvent- (.) En fait, je me rends compte de plus en plus en travaillant, en discutant avec les élèves que, en fait, ils s'observent beaucoup, quand même ! (.) Et ils s'encouragent beaucoup ! Ça dépend lesquels, hein, mais (.hhh) et souvent c'est ressorti, notamment dans celle-ci d'évaluation, "°Ouais mais il a quand même fait beaucoup de progrès depuis le début !"
308. CH : Ah ouais ?
309. J : Et en fait, je me dis ben oui ! Parce que::: (.hhh) Et j'ai réussi, je pense, à force de les talonner avec ça, à leur faire comprendre (.) que <chacun progressait dans son niveau> et qu'il n'y en avait pas un qui était meilleur que l'autre ou quoi que ce soit ! Tu vois ? C'est pour ça que moi je ne suis pas du tout d'accord avec ce barème ! C'est pour ça que j'ai fait (.) j'ai mis ce point à l'assurance ! Mais je vais le faire autrement dès l'année prochaine, mais (.) Parce que, pour moi, la gamine qui n'arrive pas à faire du tout son "Appui renversé" de base et puis en fait, elle arrive enfin à faire son "Appui renversé" et à tomber comme une crêpe (.) et puis elle a 1 point et puis elle a "Entraîné" (.) Ça me fait mal, quoi !
310. CH : Hum-hum
311. J : Et je ne trouve pas juste ! Enfin, après oui, (j'aurais aussi pu dire) "Ah c'est une évaluation, tant pis tu as loupé, tu as loupé !" Mais, ce n'est pas le rôle de l'école !
312. CH : Hum
313. J : C'est le rôle de::: l'Uni, c'est le rôle de::: ce n'est pas le rôle de l'école ! Le rôle, là, notre rôle à nous, c'est de leur montrer qu'ils sont capables de dépasser leurs craintes et que dès qu'ils ont réussi à le faire, à leur niveau (.) je ne te dis pas que j'aurais accepté que Fabrice aille faire celui-là ! ((<i>JANINE montre l'installation niveau I</i>)) Moi je ferais une base et puis après, chacun évalué à son niveau ! Dès le moment où ils ont réussi (.) à dépasser leurs craintes et puis à faire- juste (.) °Adrien et::: je ne sais plus lequel (.) il n'a pas réussi, mais ça je ne peux rien y faire ! À un moment donné, il::: il ne fait même pas le mouvement !
314. CH : [Ouais ouais]
315. J : Il fait une roulade, donc on n'est même pas dans le même type de mouvement, tu vois ce que je veux dire ? Celui que je dois aller chercher- et il n'y en a pas dans cette classe parce qu'on vraiment- à part ça, on a beaucoup bossé, mais (.hhh) je dois vraiment aller les chercher avec les jambes ((<i>JANINE imite le mouvement</i>)) et::: je ne mets pas « Réussi » ! Enfin, je vais lui enlever des points sur ça !
316. CH : Ouais, ouais
317. J : ↑Mais (.) c'est plus- ce n'est pas au niveau de la réussite ou pas, c'est au niveau du barème ! Je trouve tellement "Saquant", alors mets-le pas dans l'évaluation ! Alors, dans ce cas-là, si tu veux que le- que ça, ça vaille "Entraîné" ! Tu ne le mets même pas !
318. CH : Parce que là, dans la- moi j'avais une question par rapport à ça, parce que, moi, je n'ai même pas regardé les nouvelles évaluations, j'ai fait comme sur l'ancienne !
319. J : [Non, mais c'est comme ça !]

320. CH : Ça, il y a maintenant dans le::: ((CH pointe le poste de niveau 1))
321. J : Il vaut 1 point ! En fait, tu évalues un exercice correctif !
322. CH : Ouais (.) préparatoire ?
323. J : Un exercice euh::: pas correctif, préparatoire ou::: un poste annexe pour des gens qui ont un peu plus de peine !
324. CH : Ouais ! C'est l'"Appui renversé" en fait ?
325. J : C'est ça !
326. CH : "Homme de bois" ou "Appui renversé"
327. J : [Mais c'est très bien !] Parce que::: il y en a qui n'arrivent pas- qui n'osent clairement pas et puis qui sont plus à l'aide là-dessus !
328. CH : Ouais
329. J : Mais dans ce cas-là, tu leur permets quand même d'avoir un "Réussi" ! S'ils arrivent !
330. CH : [Ouais]
331. J : Enfin, ça de nouveau, je te dis-
332. CH : Ouais, si ça fait "Entraîné" si tu le réussis, autant ne pas le faire ?
333. J : Ben ouais ! Tu ne le mets pas ! Mais alors dans ce cas-là « toi tu n'arrives pas à faire ça, ben viens, on fait du basket !" Enfin, c'est vrai que moi je suis:::
334. CH : Par manque de::: on va dire ((CH rit)), je suis partie comme les années précédentes et puis je ne l'ai pas du tout évalué celui-là ! Je l'ai mis en préparation et j'évaluais à partir de là ! ((CH montre le poste avec le caisson))
335. J : Ouais ! Mais tu vois, c'est (.) mais c'est là où je me dis que je sais que::: que je suis en pleine réflexion etc. et puis ça prendra encore du temps, parce que je n'arrive pas vraiment à arrêter mes idées ! J'ai plein de trucs qui viennent (.)
336. CH : Hum-hum
337. J : Mais c'est vraiment un::: ben d'ailleurs, je pourrais te montrer, j'ai fait euh- je n'ai pas mon ordi là, mais, avant la séance- mais bon finalement, c'était une très bonne idée que tu as eu que chacun me donne un peu ses points ((JANINE parle de la préparation de la séance de bilan des évaluations du 15 juin 2018)) ! Mais moi, j'ai vraiment tout noté ce qui me dérangeait ! Et puis en fait, je réalise que, par évaluation, il y a des fois deux-trois trucs ! Des trucs qui reviennent toujours au même endroit, mais en fait qui sont quand même assez différents ! Moi, ce côté (.) "Tu as fait ça, tu ne peux pas avoir "Réussi !" Mais pourquoi ? (.) Ben, Marielle elle n'est pas capable de faire un "Renversement" !
338. CH : Hum
339. J : Elle ne le sera jamais, probablement ! Enfin, je ne sais pas- en tout cas pas actuellement avec le temps qu'on a !
340. CH : Ouais ! Ouais, alors effectivement, après euh:::
341. J : [Par contre:::] elle a fait- elle n'arrivait déjà pas à faire l'"Appui renversé", elle a réussi, elle s'est donnée ! Elle a fait l'"Appui renversé" euh::: avec euh- tu sais- rouler après, enfin, elle fait plein de trucs ! Elle arrive enfin à faire ça (.) "Ah, non, avec ça tu ne peux avoir que "E" ! °Moi je trouve dommage, enfin::: Mais de nouveau-
342. CH : Ouais, mais est-ce que, elle, elle le vit mal ? Ou est-ce que, elle, déjà, elle vise le "R" ? Est-ce que c'est déjà pas une victoire pour elle d'avoir le "Réussi" ?
343. J : En fait, je réalise que c'est moi qui ne supporte pas cette injustice-là ! Plus que les élèves, peut-être ! Mais moi, vraiment, c'est un truc, ça me:::
344. CH : Parce que tu te dis qu'elle s'est investie 15'000 fois plus que peut-être quelqu'un comme Lasslo.
345. J : [Et::: (que Fabrice) il arrive] le premier jour ! Probablement que si je lui avais dit "Viens, on essaie, il aurait réussi !" Il aurait peut-être un peu trop plié les bras, mais::: (.) Mais en fait, je trouve (.) et en fait, on ne se rend pas compte, mais je crois quand même que (.) ça les touche quand même quand tu leur dis "Ah ben tu as eu un « Très bien réussi »" même °↓si ça (ne veut rien dire) pour leur vie future, j'entends ! ↑De nouveau, qu'est-ce qu'on cherche là-dedans, dans la vie future ? C'est en tout cas pas qu'elle soit capable de tenir un "Appui renversé", c'est qu'elle ait réussi à dépasser ses craintes, etc.
346. CH : Est-ce qu'elle trouverait légitime d'avoir un "Très bien réussi" ? Pour la forme 1 ?
347. J : Mais ça c'est nous qui disons que c'est la forme 1 !
348. CH : Ouais (on est d'accord) enfin, on est d'accord-
349. J : [Enfin, non, mais je veux dire que c'est nous décidons que:::]
350. CH : Oui, mais c'est quand même plus facile que faire une forme finale !
351. J : [Oui, bien sûr !]
352. CH : Mais est-ce que, elle, typiquement, en faisant une forme ici et puis en valorisant les progrès, on lui met "Très bien réussi" (.) Est-ce que tu penses qu'elle trouverait ça justifié ? Ou justement, est-ce qu'il n'y a pas aussi, tu vois, une espèce de, de- comment dire, de::: pas concurrence, de::: de comparaison et qu'elle te dirait "Non, mais je ne mérite pas un "Très bien réussi", parce que ceux qui méritent "Très bien réussi"- Ce serait intéressant de poser la question aux élèves ! De voir si justement, ils se::: parce qu'il y a eu des études, hein, par rapport à ça-

353. J : [Ouais ouais]
354. CH : -où les élèves estimaient que non, c'était normal qu'ils aient moins bien parce qu'ils sont moins forts ! Et du coup, qu'ils acceptaient le fait de ne pas avoir "Très bien réussi" ! Par contre d'avoir "Échec" ou::: "Entraîné" enfin:::
355. J : Ouais, ouais
356. CH : Alors qu'ils ont fourni un effort, c'est dur ! Mais du moment qu'il y a un effort qui a été fourni et qu'ils ont réussi à avoir le "Réussi", en l'occurrence, donc le "Suffisant" euh::: est-ce que ce n'est pas plus juste pour eux que de leur mettre un "Très bien réussi" alors qu'ils sont tout à fait conscients que ce n'est pas très bien ce qu'ils ont fait ? Par rapport à ce que d'autres peuvent faire ! Tu vois ce côté un peu euh, comparaison sociale, en fait ? Alors, après, est-ce que c'est bien d'avoir cette comparaison sociale ? Est-ce qu'ils ne la font pas par eux-mêmes, finalement, cette comparaison sociale ? Est-ce c'est l'école, qui amène cette comparaison sociale ou la société ou je ne sais quoi ? Mais c'est vrai que ce serait intéressant d'avoir (.) leurs points de vue aussi !
357. J : Ouais::: mais après, ben tu vois, c'est comme- ↓je ne sais plus, quand j'étais à la HEP, une fois il y avait moniseur Merlot qui donnait un cours et puis je::: ça m'avait vachement fait <i>tilter</i> , ↑parce que déjà là, c'était ce genre de trucs qui- je n'arrivais pas encore à le poser dans ma tête, parce que c'est trop frais et puis tu n'as pas de recul, mais (.hhh) c'est des trucs qui me gênaient ! Et puis j'avais parlé une fois d'un gamin qui avait répondu euh::: "Ouais::: mais ce n'est pas juste euh (.) moi du Foot, j'en fais depuis dix ans, j'ai::: "Bien réussi" et puis lui il n'en fait pas et il a "Très bien réussi" !" Et puis l'autre, il lui avait dit "Mais:::" enfin c'est Merlot. qui lui avait dit "Mais sur ce que tu m'as présenté là, au niveau de tes progrès et de l'implication, je ne peux pas te mettre "Très bien réussi" !
358. CH : Hum-hum
359. J : "Alors que lui, il n'a jamais touché un ballon et puis regarde comment il joue !"
360. CH : Ouais, ben voilà, ouais !
361. J : Mais ça, je crois qu'ils sont capables de l'accepter (.) à cet inverse-là, tu vois ? Et ça je trouve que:::
362. CH : Ben je ne sais pas, je ne sais pas ! C'est vrai que c'est un, c'est un des problèmes, c'est une des questions !
363. J : Mais ça c'est parce que, aussi, euh:::m mais ça c'est mon avis, mais (.) on valorise certainement trop le::: (.) ↑les formes finales ou le truc à faire, tu vois ? Peut-être que si on::: (.) ouais, je ne sais pas comment dire- c'est difficile à::: expliquer encore maintenant ! Je crois que dans une année, j'arriverais mieux à t'expliquer ce que je ressens, mais (.hhh)
364. CH : Ouais mais tu vois, c'est comme si tu prends l'Allemand !
365. J : Ouais
366. CH : L'élève bilingue, il a de la chance, il a une maman suisse-allemande, alors voilà, il est quasiment bilingue ! Est-ce que ce serait normal qu'il ne soit pas jugé tout à fait la même chose que son copain qui n'est pas du tout bilingue, qui a appris l'Allemand au même moment, à l'école, mais voilà, il n'a pas la chance d'être bilingue !
367. J : [Oui, mais] (.) on ne recherche pas la même chose à la gym (.) en tout cas, moi, c'est plus des valeurs sociales, de vie, de::: dépassement de soi etc. que je cherche à la gym ! Et physique, parce que je trouve que c'est- pour leur futur, c'est important qu'ils se maintiennent dans cette idée-là et qu'ils aient un peu (.hhh) que ça travaille la force, ça travaille plein de trucs ! Mais on ne recherche pas les mêmes finalités, je trouve, que (.) que dans une autre branche où finalement ben voilà, c'est comme ça ! Après c'est un autre débat, mais est-ce qu'on- on a quand même la chance, je pense, d'avoir cette- cette note, cette évaluation qui ne compte pas !
368. CH : Hum-hum
369. J : Et du coup, on peut- on peut focaliser sur d'autres trucs ! Et on peut enfin se permettre d'avoir un progrès, tu vois ? ↓Alors que::: ben dans une autre branche, ma fois c'est comme ça ! À un moment donné, tu as::: tu as un barème ! Et après, c'est des visions, mais °↓moi, ça me fait des fois tellement mal au cœur aussi en italien quand tu te dis "Ah, il lui manque un demi-point !" ((<i>JANINE sourit</i>)) ↑C'est vrai ! En même temps, ben c'est comme ça !
370. CH : Ouais
371. J : Là c'est une question de validité et puis- et puis tu ne lui rends pas service, en fait, en allant lui chercher la faute (qui-) parce que, en 11e année, elle se plantera ! Parce que les exigences, elles sont entre guillemets (.) tout- enfin, communes à tout le monde ! Alors que c'est vrai qu'on a-
372. CH : [Ouais] Là, c'est se dépasser ! Du coup euh:::
373. J : [C'est ça !] Moi je ne cherche plus::: ce côté-là, en fait ! Moi, je::: (.hhh) Tu vois, Yannick qui n'arrivait même pas::: qui n'osait même pas mettre les mains par terre pour essayer de monter les jambes euh (.) et ↑puis là, il fait ça, ben (.) ↓Non, bien sûr que je ne vais pas mettre un "Très bien réussi" pour ça, tu vois ?
374. CH : Surtout que lui, il n'a quand même pas fait grand-chose, hihi !
375. J : Et puis en plus, il va- il (réussit) quand même sur les cinq semaines, il s'est quand même donné pour dépasser ses peurs !
376. CH : Ouais
377. J : Alors il me fatigue pour plein d'autres trucs, mais pour ça, tu vois, c'est:::

378. CH : Mais ça, alors effectivement, peut-être que toi, tu as vu une progression- moi, c'est vrai qu'en regardant cette vidéo, franchement les::: Gislain euh cette équipe-là, ce petit en jaune, là, ils n'ont vraiment pas fait grand-chose, hein !
379. J : [Non (mais ouais ! Ah ouais, ouais (.) non ils sont fatigants) Pas fait grand-chose, non, non !] Après, ben de nouveau, je te dis-
380. CH : [Mais voilà, c'est l'organisation qui:::]
381. J : Oui, après moi, j'ai fait aussi des erreurs et puis j'aurais dû organiser autrement et puis (réfléchir à un) tournus, etc. Mais je me suis (fait-) surtout, ouais, ça ne s'est pas passé comme je voulais (.) aussi rapidement que je voulais que ça se passe ! Et puis du coup, je me suis faite prendre par ça ! (.hhh) Mais euh::: mais oui, après est-ce que- (.) ceux qui (.) Là, je ne sais pas, là, moi j'ai fait un barème avec un +1 pour le::: renversement- pour le::: l'Assurance ! Comme ça, ça permettait à ceux-là qui avaient réussi ((JANINE montre la forme valant 1 point)) d'avoir quand même le "Réussi" (.) par rapport au barème !
382. CH : Moi, j'ai une question par rapport à ça ! Par rapport à cet Assurance (.) parce que justement, Antoine qui a passé quasiment- (.) je ne sais pas, 40 minutes sur ce caisson (bon, j'exagère, mais) Il a passé un bon moment à assurer ! Et il le faisait bien !
383. J : [Hum-hum] Ouais !
384. CH : Il a bien assuré Marielle, tout gêné quand ils l'ont lâchée euh::: parce qu'ils n'ont pas réussi à la rattraper !
385. J : Ouais
386. CH : Donc tu vois, lui, il a vraiment assuré euh::: beaucoup !
387. J : Ouais
388. CH : Après, d'autres, ils ont peut-être assuré une fois, au moment de l'évaluation !
389. J : Mais (.) je t'avoue que c'était du::: ça c'était:::
390. CH : Ça c'était un- tu m'avais dit, hein, tu avais décidé sur le moment, un peu ?
391. J : Non, j'avais réfléchi le::: un ou deux jours avant ! C'était réfléchi, mais en fait c'était juste que- je voulais un prétexte pour pouvoir changer le barème, j'avoue !
392. CH : Ouais, ouais
393. J : Et l'Assurance, pour moi, finalement qu'il soit évalués au pas, je m'en fiche ! Ils ont tous eu leur point d'Assurance, quasiment !
394. CH : Ok
395. J : C'est juste que je voulais un truc pour que ça augmente le barème et puis c'était-
396. CH : Les impliquer !
397. J : C'était légitime- je voulais les impliquer et puis je me suis dit ben comme ça, ils s'impliquent encore plus en sachant qu'ils sont regardés ! Mais ça::: ça n'a pas tellement de sens dans cette évaluation comme ça ! Seulement, ben je- de nouveau, là on est face à des évaluations euh enfin je veux dire euh::: bien sûr, tu peux chaque fois reprendre l'évaluation qui a été créée par un collègue et puis te dire "Attends, est-ce que vraiment elle me convient ?"
398. CH : [Ouais]
399. J : Et puis en même temps, ben c'est- enfin, tu vois, on a chacun séparé notre boulot et puis ben::: moi je me dis, ben, je vais prendre l'évaluation et que ça va aller, tu vois ? Et puis en fait, tu te rends compte que pas forcément ! Et puis tu n'as pas toujours le temps de::: d'y re-réfléchir autrement ou sur le moment ! Donc je me suis dit ben là, il faut que je trouve une solution, parce que je n'avais clairement pas le temps ce jour-là (.) de faire ça autrement ! Et puis je me suis dit- et puis surtout, ça ne sert pas à grand-chose, en fait ! Il faut que je la vive une fois ! Et puis que je me fasse ces réflexions d'injustice pour moi etc.
400. CH : Ouais
401. J : Pour l'année d'après, dire "Non, mais attends, ce barème, c'est hors de question, c'est fini, quoi !"
402. CH : Ouais
403. J : Je ne pouvais pas le changer avant de l'avoir testé, tu vois ?
404. CH : Ok ! Et puis là, du coup, l'Assurance tu- si maintenant tu devais en reparler à la séance, tu mettrais en avant quand même ce côté Assurance ?
405. J : Sur le long terme ! Je ferais un::: comme il fait SERGE ! Je ferais une sorte de truc où::: sans vraiment leur en parler, en voyant un peu comment eux ils s'assurent- bon, de base, tu leur apprends à faire ! Mais surtout en voyant comment eux, ils::: se mettent en avant pour faire ça, en fait !
406. CH : [Ouais] °Ils s'impliquent ?
407. J : Tu vois, typiquement, avant là, pour le "Renversement" (.hhh) Ah c'est sympa, ils sont en confiance, ils voient que leurs copains gèrent ! Mais le copain qui gère, il peut, aussi, revenir en arrière sur le caisson::: (.) mal poser les mains, etc. (.) et puis j'aimerais voir quels sont les::: (.) les réflexes, tu vois, moi je sais que si tout d'un coup, je vois qu'il y a un souci, mon premier réflexe, c'est d'aller- enfin, tu vois ? Que ce soit un adulte ou un enfant ! Mais j'ai- c'est surtout ça, en fait, je pense avec des coches, un truc sur quatre semaines pour voir combien de fois ils sont allés d'eux-mêmes (.hhh) Je pense plus un truc comme ça ! Ça, ça m'intéresserait pas mal !
408. CH : [Ouais] Ok, ouais ! Engagement, implication

409. J : [Et ça], ça pourrait avoir du sens, du coup ! Tu gardes le même barème ! Et puis tu as ce point euh::: assuage ! (.) Mais::: je ne sais pas, je::: pf:::
410. CH : [Ouais !] Mais maintenant, est-ce que toi, justement, par rapport à ça, peut-être à la réflexion suite à cet entretien- d'ailleurs qu'il faudra qu'on arrête bientôt, parce que- hihi ! C'est bête, parce que chaque fois c'est hyper intéressant, tu pourrais continuer encore dix-
411. J : [Oui, c'est intéressant !] Et puis moi, ça me permet aussi de réfléchir- ben je te dis, moi c'est plein de points d'interrogation et puis tout seul sur ton canapé, tu ne commences pas à::: enfin-
412. CH : Ouais, ouais, c'est plus difficile !
413. J : Il faudrait avoir le temps de pouvoir tout écrire ce que tu penses, mais::: voilà !
414. CH : Mais je me dis, tu vois (.) est-ce que justement, on en va pas en arriver ou est-ce que ce serait pas mieux ou est-ce que ce serait (.) de ne pas forcément arriver à un consensus de se dire "Voilà, on évalue tous comme ça !" Parce que ça fait, ça fait dix ans qu'on rencontre les mêmes problèmes, on n'est jamais d'accord !
415. J : [(C'est sûr)]
416. CH : Est-ce que, justement, il n'est pas préférable de se laisser une liberté- alors, on évalue le "Renversement" (.) et puis voilà !
417. J : [On a des critères !] On a des formes à évaluer !
418. CH : [Mais les critères], de toute façon, après tu vois, je me dis que les critères, un enseignant spécialiste, il est censé quand même les maîtriser ! On peut les définir, parce que quand on fait les entraînements, il y a des critères de réussite !
419. J : [Ouais]
420. CH : Mais est-ce que l'évaluation, la forme choisie, est-ce qu'on ne devrait pas se laisser cette liberté ?
421. J : Moi, ce que je ferais- enfin, en fait (.) (hihi) si on arrive- sans tout le travail qu'on a essayé d'amener jusqu'à maintenant et puis les gens qui mettent les pieds au mur ((JANINE rit)), parce que tu essaies de leur dire "Oh, il faut qu'on ait tous la même chose !" Mais en même temps, de plus en plus, en fait !
422. CH : Est-ce que c'est possible ?
423. J : Moi, ces évaluations d'après, de base quand il les a envoyé Ma., je me suis dite "C'est top !" Parce que c'est large ! Mais en fait, il a quand même posé un problème ! En fait, moi ce que, ce que moi j'aimerais avoir, c'est ça ! C'est simplement (.) ben voilà, "Renversement" ! Tu sais qu'il y a la possibilité de faire sans les points (.) d'avoir ça, ça, ça, ça, ça ! C'est une feuille, c'est un truc de route et puis aussi de progression pour chaque enseignant ! Et puis aussi pour euh::: un stagiaire ou quelqu'un qui arrive qu'il ne se dise pas "Ah "Renversement" euh c'est quoi ?" Enfin, tu vois ? Mais après, que finalement le::: (.) ton barème, ta manière d'évaluer euh::: moi j'ai l'impression, des fois, moi j'aurais envie de- et je crois que- en fait, j'arrive à avoir assez confiance en moi maintenant avec mon expérience, pour dire (.) « Je ne sais pas quelle forme j'ai fait, mais toi, là, tu as "Bien réussi" ! » Tu vois ce que je veux dire ?
424. CH : Ouais, ouais
425. J : En fait, j'en ai- je commence à en avoir un petit peu mal claqué de ces::: (.) 1 point, 2 points ! Parce que (.) typiquement pour les jeux, en 10e année, en fait je l'ai fait beaucoup, hein, de mettre les coches sur "Parfois - souvent - toujours" et puis en fait, je me rends compte que de plus en plus je m'en éloigne ! J'ai mes critères, j'ai mes trucs, je sais à quoi ça correspond ! (Mais je me dis-) simplement, je ne me dis pas ça ! Je me dis- de nouveau, je sais ce que je vais regarder et c'est global ! Je ne vais pas commencer à mettre mes 3 points, mes 2 points, mes 1 point, tu vois ? De (.) de plus en plus ! Est-ce que c'est parce que::: parce que je trouve de moins en moins- parce que je ne trouve pas ça confortable d'évaluer comme ça ?
426. CH : Mais ça c'est très (.) enfin, on a vu en évaluant le Basket, c'est beaucoup trop contraignant d'observer comme ça, de manière analytique des élèves !
427. J : Et puis en fait, tu deviens- tu n'es plus objectif !
428. CH : Non et puis tu ne vois peut-être pas le moment-clé où l'élève a-
429. J : [°Ouais, ça c'est clair]
430. CH : Par contre, après, l'observation des élèves sur une séquence de jeu de dix minutes-
431. J : [Ouais]
432. CH : où chaque regarde un élève ! Peut-être que là, on arrive à avoir quelque chose qui se rapproche de l'objectif ! Mais voilà, effectivement, c'est le seul moyen !
433. J : [Oui], comme on a fait au Basket avec- tu as vu comment on a dû limiter ?
434. CH : Ouais, non, mais là c'était nous qui observions, là ! Les élèves n'avaient qu'un truc !
435. J : Ouais
436. CH : Et ils n'étaient pas assez ! Ils auraient pu évaluer plus que ça !
437. J : Ils auraient pu aller jusqu'à trois, je pense, tu peux ! Mais tu sais, moi je t'ai dit, l'autre jour, avec mes 9e j'ai fait comme ça, j'ai dit "Est-ce que l'élève que vous observez suit le jeu ?" Ils savent que "Suivre le jeu" pour moi, c'est "Aller là où il y a le ballon !" "Est-ce que l'élève observé suit le jeu ?" et euh "Se rend disponible dans l'action" ? Et "Est-ce que l'élève suit le jeu, se rend disponible et puis prend part à la réussite ?" Ou::: voilà !
438. CH : [Hum-hum]

439. J : C'était un peu ces trois trucs ! (.) Et puis, en fait, ça marchait bien, parce qu'ils savaient- je leur disais "Mais entre:::" je leur disais « Si c'est juste suivre le jeu, c'est "Réussi", si c'est suivre le jeu + un peu plus avec cette idée qu'il se met en avant, qu'il demande la balle etc., c'est "Bien réussi" et puis si c'est encore plus que ça et puis que vraiment, il prend part à l'action, que ça aboutit, ben c'est "Très bien réussi" ! » Et puis je leur répété ça plusieurs fois (.) et puis en fait ça c'est très bien passé ! Il n'y avait pas trop ce critère de- de maîtrise de balle, de tout ce- ça je trouve que c'est assez difficile, pour un gamin d'observer ! Je trouve que c'est plus facile d'observer une tendance ! Parce qu'après, quand tu leur demandes, typiquement, mais pourquoi, là, (tu n'es pas d'accord ?) "Ouais, mais elle bouge vers le ballon, mais bon elle reste quand même toujours là, quoi !"
440. CH : Hum
441. J : Elle croit qu'elle est tout le temps en défense ! En fait, tu réalises que c'est ce que tu as observé aussi !
442. CH : Ouais !
443. J : Et euh ouais ! Je ne sais pas (.) enfin voilà ! De toute façon, c'est des discussions sans fin, hein ?
444. CH : Ouais (.) c'est vrai que:::
445. J : Mais personne ne peut être convaincu, je pense (.) enfin, personne ne peut euh::: ne peut se dire concrètement "Ah ben moi je fais un truc avec quatre postes, mais celui-là, même si tu le réussis, tu as de toute façon loupé !"
446. CH : Non, ça, ça n'a pas de sens ! Ça n'a pas de sens, non, non !
447. J : Ça, ça n'a pas de SENS !
448. CH : D'ailleurs, ↓enfin moi je n'ai même pas "tilt"
449. J : Moi, ça m'a fait "tilt" pour ça ((JANINE montre l'écran)) et c'est la même chose pour le Mini trampoline ! Pour le Salto !
450. CH : Ouais
451. J : "Saut roulé" sur- euh après je ne sais pas ce qu'il entend par "Saut roulé", est-ce que c'est (.hhh) à l'arrêt depuis le Mini trampoline, avec le Mini trampoline comme ça ((JANINE représente avec la main le Mini trampoline à l'envers)) ou avec de l'élan ? Enfin, je n'en sais rien, c'est assez libre ! "Saut roulé sur gros tapis", c'est 1 point, c'est loupé ! Alors "Ne le fais-le pas !" Dans ce cas-là, tu l'utilises comme- et en plus, de nouveau, ça implique que ce n'est pas le même mouvement, quoi !
452. CH : Mais ça veut dire que tout le monde doit y arriver, alors que ce n'est pas le cas ! Celui qui ne sait pas faire une roulade, parce qu'il y en a qui ont peur-
453. J : [Alors oui, ce n'est pas le cas !] celui qui arrive déjà enfin à faire un saut roulé, c'est une monstre réussite !
454. CH : [Ouais], du coup, tu lui mets "Entraîné" ? C'est un peu::: effectivement, autant ne pas l'évaluer ! C'est un exercice préparatoire !
455. J : Mais c'est ça, en fait ! Des fois, je me dis-
456. CH : Mais c'est comme le "Tour d'appui" avec la corde à sauter !
457. J : Ben c'est la même chose !
458. CH : Ce n'est pas une forme en soi !
459. J : Moi, là il faut que je prenne un moment, pendant ces vacances de Pâques, pour (revoir) ces évaluations ! Je pense que je vais faire encore deux leçons parce que je n'ai pas eu le temps.
FIN DE L'ENREGISTREMENT

Q. Étude de cas : SERGE

SERGE EC 20170904 - 107TP

1.	CH : Voilà donc, ben, un peu comme je t'ai expliqué toute à l'heure, euh::: où tu en es par rapport à cette euh-à cette évaluation ? Qu'est-ce que tu penses mettre en place, comment tu penses t'organiser durant cette année avec l'évaluation ?
2.	S : De mes 11e, donc ?
3.	CH : De cette classe-là-
4.	S : Donc on ne parle que de me classe de 11 ^e . Alors pour l'instant, j'ai::: planifié le 1er semestre, et puis on a une euh::: on a donc l'évaluation cantonale que toute la file fait, en principe, le même semestre, puisqu'on a, dans la file, on a déterminé une cantonale que tout le monde fait au 1er semestre, et puis l'autre au 2e et puis on s'est fixé, de nouveau dans la file, trois évaluations communes et puis après, si on a le temps, si on veut, il nous en reste encore deux à choix (.) chacun.
5.	CH : Trois évaluations communes ?
6.	S : Ouais, donc la cantonale, trois communes (.) ça fait un bloc de quatre qui est un peu le fil rouge de l'établissement. C'est l'idée pour l'instant, euh::: ça avait l'air assez contraignant pour certains collègues ! Là, ouais ! C'est, c'est::: c'était assez contraignant apparemment pour certains l'année passée et puis du coup, peut-être qu'on va redescendre à deux communes, plus la cantonale (.) les autres à choix, enfin::: on verra ! Et voilà, on a-
7.	CH : Et puis c'était contraignant en terme de quoi ?
8.	S : Parce qu'en fonction des classes etc. que::: qu'on a (.) il y en a::: comme le Double-dutch, typiquement, il y a des classes où ça va très bien, ça se fait en deux périodes ou::: trois, et puis d'autres euh::: où tu oublies pour faire une évaluation comme ça. Et puis si on fixe ça comme ligne, plus des autres, au final (.) il y a, suivant les classes, tu:::
9.	CH : Parce qu'à cause du nombre ?
10.	S : rames !
11.	CH : À cause du surnombre ?
12.	S : Non, à cause du genre de classe ! là tu as mis ta casquette de chercheuse ((rire)) Non, à cause de::: si tu as une 11VG avec euh::: effectivement peut-être plus d'élèves, ou des classes d'Accueil ou n'importe, ils vont progresser moins vite, moins bien comprendre et le fait de se bloquer sur euh trois communes à la file, en plus de la cantonale (.) ça te blinde déjà ton semestre et puis après tu::: puis des fois tu n'arrives déjà pas à faire ça.
13.	CH : D'accord, ok !
14.	S : Donc voilà, ce n'est pas toujours évident.
15.	CH : Et puis là, pour l'instant, vous avez laissé le choix quand même, c'était un peu pour tester justement ?
16.	S : Alors, là ça fait un peu moins d'une année maintenant qu'on est parti dans cette idée (.) je pense qu'on aura des discussions pendant les prochaines séances de file euh, est-ce que ça continue, comme ça, est-ce qu'on garde ce::: une cantonale, trois de file et deux libres, si on veut (.) ou est-ce qu'on revient en arrière, ça on, on va en discuter les prochains mois, dans la file
17.	CH : Mmmm:::
18.	S : Mais pour l'instant, moi ce que j'ai prévu avec mes 11e, au premier semestre, c'est faire l'évaluation d'Agrès que je vais placer- ben Agrès, c'est plutôt en salle, donc euh::: entre octobre et Noël. Et puis, euh::: je vais faire le Lancer du javelot (.) euh::: à l'extérieur parce qu'il fait beau (.) le Test des « 12 minutes », parce qu'on le fait chaque année et puis comme je suis dans le thème de l'Endurance, on avait une évaluation de la file qui est commune aussi, c'est le test de Léger, enfin Léger-boucher
19.	CH : Ouais, avec les bips
20.	S : Exactement, de la VMA
21.	CH : ça vous le faites euh enfin, ça fait longtemps que vous le faites ?
22.	S : Non::: c'est tout, c'est tout récent (.) et puis même, entre la bande-son qu'utilise un collègue et la mienne, il faut encore qu'on se synchronise ((rire)) un petit peu mieux, qu'on se coordonne, parce que::: on n'a pas forcément exactement la même bande-son, et puis::: ça pose des soucis.
23.	CH : D'accord, mais vous le servez comme euh::: genre d'évaluation diagnostique, un peu ? Enfin, comme point de départ pour après, pour créer un entraînement ? Ou c'est:::
24.	S : Euh:::
25.	CH : Ou c'est plus une évaluation ?
26.	S : Non, c'est une évaluation comme ça ! c'est-à-dire, on bosse l'Endurance euh::: moi, je le fais en vue des, des 12 minutes chaque année (.) je travaille les premières semaines scolaires l'Endurance, et puis après il y a cette

	idée de savoir « combien je cours en 12 minutes d'Endurance », plutôt de la résistance, je trouve (.) et puis, après, leur donner une idée de ce que c'est que la VMA, la VO2 max, qu'ils comprennent un peu la différence entre les 2 (.) et puis, où ils en sont ! Donc en gros, savoir euh, euh à quelle vitesse, ils peuvent courir quand ils consomment leur volume maximum d'oxygène (.) quelle serait leur vitesse optimale ? Donc c'est juste, pour certaines classes, qu'ils aient cette- cette notion de voilà:: "À telle vitesse, c'est là que j'utilise tout l'oxygène que je peux, au-delà je me grille, avant j'ai de la marge". C'est que certaines classes, certains élèves comprennent, surtout ceux qui font déjà du sport (.) qu'ils aient une fois entendu ces, ces notions de VO2 max, VMA. Et puis l'année passée, avec ma classe de 11VG euh:: on a fait le test pour faire le test ! Quand je leur expliquais la différence entre les deux euh:: ((<i>sourire</i>)) ils étaient là, sans être là ((<i>rire</i>)) (.) Voilà !
27.	CH : Ouais, effectivement, c'est plus accessible pour les VP que pour les VG, un peu (.) c'est une mission assez complexe.
28.	S : Alors oui, c'est vrai que c'est:: voilà, il faut quand même rentrer dans, dans l'histoire, et puis s'intéresser un minimum
29.	CH : Mais tu as l'impression que ça:: pour ceux qui sont intéressés, que ça les motive après à- en vue du « 12 minutes » ou pas forcément ?
30.	S : Non, pas for- Enfin:: pas forcément, et puis le « 12 minutes », je le fais souvent avant qu'en plus euh:: le test de Léger, parce que:: il faut qu'il fasse beau pour faire le test des 12 minutes, tandis que le Léger, on le fait en salle donc il peut venir n'importe quand avant Noël, en fait donc euh::
31.	CH : C'est plus un pointage, comme ça ?
32.	S : Exactement, c'est un pointage, et puis c'est un aspect théorique comme savoir prendre ses pulsations, des choses comme ça, c'est un aspect théorique qu'on leur donne . Et puis:: ça, on a un peu moins de recul qu'avec les- enfin j'ai un peu moins de recul, parce que je l'ai fait qu'une seule fois, tandis que- c'est vrai que celle d'Agès, je crois que je l'ai faite deux fois, justement (.) parce que les cantonales, on est déjà dedans pour la 3e année maintenant (.)tandis que celles de la file, ça fait que une année qu'elles tournent. Donc c'est encore des jeunes évaluations qui doivent encore euh:: être rôdées, changées et puis euh:: puis revues.
33.	CH : Parce que là, le « 12 minutes », vous faites- vous faites quoi ? Vous faites un:: « 12 minutes » dehors et puis il y a un barème et puis-
34.	S : ((<i>Rires</i>))
35.	CH : Ou c'est:: ou y a une évaluation de régularité, un truc comme ça ?
36.	S : Alors ça dépend (.) En 10e année, on a fait une vignette (.) donc une évaluation de file « 12 minutes » (.)et puis là, on- on estime justement qu'ils doivent réussir le test avec volonté, jusqu'au bout ! On a inclus, je crois en plus, dans ce test-là en 10e, la notion de prendre ses pulsations (.) donc ça c'est l'objectif en 10e année ! Par contre en 9e, en 11e, et puis même plus petit euh, l'idée c'était ben de courir ces « 12 minutes », si possible sans marcher et d'aller le plus loin possible.
37.	CH : D'accord donc en 10 ^e , vous prenez en compte les pulsations ?
38.	S : En 10 ^e , on a fait vraiment les vignettes (.) je n'ai pas- je n'ai pas de 10e cette année, mais où justement, il y a d'autres notions que juste courir 12 minutes, le plus loin possible. Il y a quand même cette notion des pulsations qui vient une fois, et puis euh::
39.	CH : Mais c'est quoi, c'est des points ? C'est des points, justement attribués pour-
40.	S : Ouais, dans- dans le barème voilà (.) en fonction de la distance courue, il y a des points qui sont donnés et puis après, le fait de savoir prendre ses pulsations, c'est aussi 1 point, 2 points, je ne sais plus (.) de faire avec volonté et pas juste courir n'importe comment, c'est aussi 1 point (.) faire sans marcher, c'est aussi 1 point, puis après on a une échelle.
41.	CH : OK (.) puis ça, ça fonctionne ? Enfin:: pour l'avoir vécu , tu n'as pas beaucoup de recul ?
42.	S : Ben justement, moi l'année passée (.) je n'ai même pas pu la- la vivre, parce que, euh:: tu vois on devait faire les:: rendre au SEPS nos planif pour mi-décembre (.) donc c'est-à-dire que nous euh:: à mi-décembre ((<i>rire</i>)), on a rendu non, on a fait un truc bien, mais:: il a fallu un peu de temps voilà !
43.	CH : Vous avez forcé un petit peu le:: ((<i>sourire</i>))
44.	S : Donc ça veut dire que la- ma saison chaude où je faisais déjà de l'Endurance, en fait, j'avais déjà fini mes « 12 minutes », cette année-là ! Donc je n'ai pas testé cette vignette, je le ferai l'année prochaine si je continue avec les filles que j'ai maintenant en 9 ^e ! Je testerai cette vignette l'année prochaine
45.	CH : Parce qu'avant ça, vous faisiez un « 12 minutes » tout simple ? Il n'y avait pas de barème, c'était uniquement la distance ?

46.	S : Oui (.) ouais, ouais::: et puis moi, j'essayais de trouver des idées de- un peu ludiques pour courir euh, voilà, pas juste courir pour courir mais avec euh::: un jeu ou un autre but.
47.	CH : Et ça c'était un- on va dire- un besoin ou une idée que tu avais ou ça venait, enfin::: je veux dire, c'est venu parce qu'il y a eu tout d'un coup ce document, puis tu t'es dit "Ah il faut qu'on change quelque chose" pour avoir une évaluation qui tienne la route ? Ou simplement (.) ou c'était quelque chose qui te dérangeait de faire juste de la distance ? Tu vois, enfin::: est-ce que le fait de, d'intégrer les pulsations, tu l'as fait par euh:::
48.	S : Alors, c'est intéressant (.) comme de toute façon, on faisait chaque année le 12 minutes, on s'est dit ben autant faire une vignette ! Parce que c'est dans le CM31, ça nous arrange parce que c'est pas forcément facile de trouver euh::: des- beaucoup d'évaluations en CM31, parce que c'est clair que::: quand tu es dans les Agrès ou l'Athlétisme, c'est bien plus simple, hein, de trouver beaucoup trop d'évaluations (.) donc là, CM31 ça nous faisait une vignette que finalement tout le monde faisait un peu chaque année (.) mais du coup, j'ai proposé effectivement qu'on rajoute ces idées de pulsations pour qu'il y ait une notion aussi cognitive, pas juste de performance ou comme ça::: Donc euh, on a profité de la vignette pour euh::: un petit peu augmenter l'intérêt de la course.
49.	CH : Ouais, ok.
50.	S : Donc euh::: voilà, ça c'est pour les 10e années. Pour les 11e, si on regarde mon semestre (.) je suis dans le thème d'Endurance maintenant, en principe, lundi prochain je vais faire les « 12 minutes » avec ma classe (.) euh::: c'est la semaine 4 ouais (.) et puis::: pendant la leçon simple, en début d'année je fais souvent euh::: des sports collectifs, des passes, de::: ça me permet aussi d'apprendre les prénoms, parce qu'ils s'appellent forcément les uns les autres ((rires)), donc euh::: ça m'aide un petit peu ! Mais ça, c'est une classe que je connais, donc c'est- ce n'est pas un problème, mais ce que j'aimerais tester avec eux avant les vacances d'octobre, c'est les « 12 minutes », le « Lancer du poids » (.) On a déjà fait un petit <i>refresh</i> ce matin (.) et puis le « Lancer du javelot ». Là c'est encore marqué "balle", mais je vais faire le « Lancer du javelot » (.) puisque c'est ce qu'on avait panifié au 1er semestre chez les 11e années, donc c'est ce que j'aimerais faire avant les vacances, dehors, avec cette équipe.
51.	CH : Mais là, ils- on est à la semaine 3, c'est juste ? Et puis du coup, ils ont couru avant ? enfin ou ::: ((embarras)) tu sais par rapport à- à l'entraînement de l'année passée que, eux, ils sont capables de::: enfin je veux dire, est-ce que c'est parce que c'est cette classe-là que tu prévois le « 12 minutes » aussi tôt ? Ou est-ce que c'est toujours comme ça ?
52.	S : Alors c'est (.) ça dépend des années- Là, ils sont partis en voyage d'études, donc ils ont une semaine de moins de- de sport que les autres ! C'est une classe, je sais que::: ils se donnent assez bien, mais c'est aussi que le « Javelot » qui::: en principe je mettais le « Javelot » plutôt aux mois de mai-juin, puis comme en fait euh::: une décision de file c'était de le mettre plutôt avant le::: avant les vacances d'octobre par rapport au nombre d'autres évaluations qu'on avait au 2e semestre, ça marchait plus trop bien, donc euh::: comme j'aimerais pouvoir faire le « Javelot » avant les vacances d'octobre, je fais très vite les 12 minutes.
53.	CH : D'accord, donc ça c'est un changement ?
54.	S : C'est un changement (.) et puis j'ai constaté quand même que::: un élève ((rire)) (.) je parle à ma collègue (.) un élève que tu entraînes trois mois sur l'Endurance, s'il ne se donne pas (.) il ne va pas progresser ! Donc finalement, qu'il ait fait, une, deux leçons ou cinq ou six, s'il a pas envie, il courra pas mieux (.) Donc euh autant euh::: ne pas les embêter euh deux mois avec les « 12 minutes », et puis qu'ils n'aient juste plus envie la dernière leçon (.) on aura fait la première semaine, aujourd'hui, puis du coup la 3e leçon, c'est- c'est le test (.) et puis euh, ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas du tout couru avant (.) parce que typiquement, on va faire du- du Foot euh::: en principe demain ! Demain on va entraîner le « Javelot » une fois, puis on va faire du Foot (.) mais c'est du « Foot Endurance », c'est-à-dire que je ne leur aurai pas encore montré la leçon, mais::: ils jouent au Foot, puis ils sont dans chaque équipe, ils sont en binôme, et puis il y en a un qui fait un tour de terrain pendant que l'autre il joue (.) et puis quand il finit son tour, ils se remplacent, etc. Donc il y a toujours cette notion d'endurance qui dans ma tête est sous-jacente et puis ça fait que::: on bosse un petit peu là-dessus.
55.	CH : Il y a la volonté justement de ne pas trop les ennuyer ?
56.	S : Ben, c'est ça, puis c'est que::: enfin le- on est très vite aux vacances (.) en plus ils ont une marche d'établissement euh::: la semaine 4, euh::: là, on a le lundi du Jeûne qui tombe sur une leçon, enfin on a déjà, en terme de périodes, une, deux, trois (.) ça c'est une double, donc cinq périodes qui sont tombées, euh::: sur les s::: et puis on n'a que sept semaines cette année au lieu de huit (.) donc euh, effectivement, je ne voulais pas trop traîner sur le:::
57.	CH : D'accord ok (.) ça marche ! Mais::: et puis après, enfin::: c'est aussi parce que c'est cette classe, je pense, enfin c'est une peu- tu sais que, eux, ça ne va pas poser de problèmes si euh:::

58.	S : Ben avec eux, ça ne va pas poser de problèmes, mais une autre classe elle n'aurait juste plus envie de courir si on faisait cinq leçons d'Endurance, donc finalement la réflexion serait::: le but serait le même, le résultat serait le même, même si la réflexion est un peu différente.
59.	CH : D'accord, pas forcément les mêmes raisons
60.	S : Voilà, exactement (.) Le « Lancer du poids », justement, on a fait un rafraîchissement ce matin de la technique (.) je pense qu'il y a une prochaine période où on va directement pouvoir euh::: refaire ça pendant-peut-être pas l'échauffement- ou on verra, mais::: il y aura un moment de jeu, un moment de « Lancer du poids », puis ce sera fait en::: en deux semaines, mais en::: voilà ! En terme de périodes, ça prendra peut-être une période et demi au final, juste le thème « Poids », parce qu'ils l'ont fait avant (.) l'année passée on a vu, il me semble, la technique, puis c'est des VP, c'est quand même euh::: des élèves faciles
61.	CH : Et puis là, tu prends chaque fois les mesures euh::: histoire d'avoir un résultat à la fin de chaque séquence, quoi ?
62.	S : Ouais (.) ça me permet aussi d'avoir quelque chose à mettre dans les carnets de gym ((rire)) à la fin de l'année et puis voilà ! (.) Après j'ai mis "Perches" ici, parce que s'il y a une double période où vraiment il fait super moche etc. C'est un des tests que je fais aussi plutôt au début de l'année, les « Perches », je ne sais pas pourquoi (.) ((rire)) Mais c'est::: ((sourire))
63.	CH : Puis tu le refais à la fin ou pas ?
64.	S : ça dépend euh::: c'est rare que je refasse un test, parce qu'en fait on a tellement de trucs à tester actuellement ((rire)) que c'est, c'est::: je n'ai jamais fait deux fois la même année le test des « Perches ». Peut-être une fois, mais plutôt avec les petits (.) une fois voir qui arrivait jusqu'en haut et en combien de temps, puis après on entraîne (.) un ou deux petits moments dans les leçons et puis après il y a vraiment le moment du test où on essaie de comparer avant et après. En gros, ceux qui arrivaient en haut, ils arrivent toujours en haut. Et puis ceux qui n'arrivaient pas en haut, ils arrivent un::: un peu mieux ((rire)) mais- mais voilà, c'est comme ça, c'est la caractéristique du terrain.
65.	CH : Moi, j'ai le même problème avec la::: avec cela aussi, la même chose, hein ! Mais::: et puis aussi les Tests de condition physique. Une fois, je me disais alors on les fait en début d'année (.) mais on avait programmé cela dans nos programmes d'établissement ! Puis on les entraîne un peu pendant l'hiver et puis on refait au printemps ! Et puis au final, on n'a jamais le temps de le refaire, quoi !
66.	S : Et puis c'est peut-être mieux comme ça, parce que si tu le refais et que c'est moins bon ! ((rire))
67.	CH : ((Rire)) Peut-être, ouais !
68.	S : Non, non, mais contrairement au club où il y a quand même cette volonté de progresser, etc. enfin::: et puis de progresser tous ensemble. À l'école, c'est vraiment la carotte et puis essayer de leur dire "Bon ben allez, on ne fait qu'une fois l'Endurance au lieu de deux ((rire)), mais allez-y s'il vous plaît ((rire)) !"
69.	CH : Tu as quand même un peu l'impression que justement, il n'y a pas assez, enfin on ne passe pas assez de temps pour s'améliorer ? Mais dans toutes les matières, c'est un peu comme ça ou::: ? je ne sais pas, si tu prends par exemple les Agrès ? Tu as aussi cette même impression que finalement, y consacrer quatre ou cinq périodes, ça ne va pas forcément:::
70.	S : Alors c'est différent, parce que les Agrès, il y a l'aspect technique qu'il faut comprendre au fur et à mesure des périodes, tandis que l'Endurance, tu peux lui expliquer peut-être un peu comment respirer sans avoir tout de suite un point, éventuellement ou euh::: travailler un peu sur la foulée ! Mais l'Endurance, c'est juste une question de volonté et puis voilà ! Faut s'entraîner pour vraiment progresser
71.	CH : Plus que simplement les cours à l'école, c'est cela en fait ? Il faudrait aller s'entraîner en dehors et puis, sur la durée, pour pouvoir progresser plus ?
72.	S : Ou bien tu te dis que sur tes sept double périodes, vraiment tu::: tu bosses à fond que des trucs d'Endurance etc. Et puis, tu engueules chaque élève qui a un petit peu mal aux genoux ou qui a de l'asthme, en disant "Je ne veux pas le savoir, maintenant je veux que tu arrives à un meilleur résultat à la semaine 7 ((sourire)) !
73.	CH : Rire !
74.	S : Et puis, il me semble qu'on n'est pas en France, et puis que ça ne marche pas comme ça ((rire)) ! Enfin, dans le canton de Vaud en tous cas ! Donc on::: ouais (.) Il y a vraiment l'aspect volonté et puis euh::: ce::: ouais, cet engagement qui n'est pas forcément le même qu'aux Anneaux où la première fois il faut comprendre tes « Deux pas », le « Fouetté », etc. Et puis la 2e leçon, ça va revenir, puis tu vas aller plus loin. Enfin c'est::: mon point de vue !
75.	CH : Ouais, ben oui, mais::: oui !
76.	S : Voilà ! magnifique ! ((sourire))
77.	CH : C'est intéressant ((rire))

78.	S : Après, euh::: ce que je fais avec les 11e, pas avec les autres, mais les 11 ^e (.) comme je me dis que c'est leur dernière année, la période simple, c'est la période consacrée au jeu. Ils auront trois sports à choix, donc aux vacances d'octobre, je leur présenterai la chose et puis ils choisissent des sports qui reviennent régulièrement et puis, entre ces périodes qui reviennent, j'aurai formé des groupes. Le groupe 1, le groupe 2, etc. et puis il y a une leçon où c'est eux qui choisissent leur sport etc., mais c'est eux qui gèrent la leçon. Donc c'est eux qui disent "Voilà ben::: nous on est plutôt badminton, alors ok". Je leur demande de prévoir un échauffement, quelque chose pour mettre en train l'équipe, le groupe, puis après c'est eux qui gèrent euh::: soit le timing, soit les fautes, soit n'importe, mais c'est leur moment d'Arbitrage. Jusque-là, j'avais fait comme ça, cette année je pense que, jusqu'à Noël, je vais essayer de faire un petit peu différemment, c'est-à-dire que je vais les faire entrer progressivement chacun dans l'Arbitrage avec des petites missions (.) jusqu'à Noël, puis au 2 ^e semestre, partir sur cette évaluation comme ça::: où ils doivent arbitrer vraiment, à deux, gérer un moment de tournoi ou de match assez simple (.) pour avoir cette évaluation de jeu collectif où on nous demande aussi hein, de gérer un match !
79.	CH : Donc là, tu vas faire quoi concrètement (.) dans ces périodes-là ? Tu vas choisir un jeu ?
80.	S : Alors euh:::
81.	CH : Toucher un peu à différents jeux, justement, mais tout en les guidant ?
82.	S : Voilà ! Toucher à différents jeux et puis leur demander, à l'équipe qui est en pause (.) Je pense faire cela avec deux élèves, peut-être qu'ils arbitrent par moitié de terrain ou par rôle (.) Il y en a un qui fait les sorties, l'autre les fautes, des choses comme ça ! Mais qu'ils prennent cette habitude de toujours être attentifs à ce qu'il se passe et puis à intervenir, arbitrer, euh::: stopper le jeu ! Des choses comme ça ! Je pense que jusqu'à Noël, c'est quelque chose que je vais::: peut-être pas driller, mais j'aimerais vraiment les faire entrer là-dedans et puis euh::: Au 2 ^e semestre, il y aura cette notion d'amener son propre thème et puis de gérer un moment de la leçon.
83.	CH : D'accord, donc cela veut dire appliquer un petit peu ce que vous avez vu là dans des situations qu'ils auront choisi eux-mêmes, en fait ?
84.	S : Ouais, parce que là, les deux-trois dernières années où j'ai pratiqué cette forme-là euh::: je me suis rendu compte en fait qu'il y en avait qui n'avaient jamais arbitré vraiment euh::: qui ne s'étaient jamais retrouvé avec un sifflet et puis::: 20 gaillards, enfin::: 10 ou 12 gaillards à arrêter avec un « pouet-pouet » et puis du coup, je me suis dit "bon, ils ne partent de toute façon pas tous égaux devant la tâche, ça c'est évident, mais au moins qu'ils aient déjà eu un petit peu d'entraînement chacun avec des missions toutes simples ». Donc ça, ce sera une nouveauté dans ma manière de faire !
85.	CH : Et puis cette nouveauté- on va dire, tu le fais parce que justement tu dois évaluer l'Arbitrage ou de toute façon- je ne sais pas- ce changement tu l'as décidé en fonction de quoi ?
86.	S : Ce changement, ouais, ça vient, c'est juste- ça vient du fait qu'ils doivent évaluer l'Arbitrage ! Et puis je me suis dit "Mais il faut que je leur donne quand même des outils, pour le faire », donc euh::: gentiment s'imprégner de la chose ! Alors qu'avant qu'on ait cette évaluation cantonale, mon but ici c'était de les responsabiliser, c'était de leur dire " Ok, les gars, ben toi tu aimes le Foot (.) comme presque tous les autres, mais là cette votre leçon de Foot, donc c'est vous, qui choisissez l'échauffement, qui pensez au matériel etc." Et tout à la base de la réflexion, c'était de se dire euh que j'aimerais bien qu'ils se rendent compte que le gars qui est devant eux- enfin moi, qui suis devant eux- c'est pas si simple en fait, de gérer leur groupe (.) qu'ils se rendent compte que leur classe n'est pas toujours simple à gérer (.) qu'arbitrer, c'est::: on a le droit à l'erreur, qu'on peut pas tout voir ! Donc tout à la base, c'était vraiment de les mettre par deux, chacun face à leur propre classe, et puis qu'ils se rendent compte que, ouais, ben leur groupe des fois il est un peu chiant ! ((<i>Sourire</i>)) Que ce n'est pas évident et puis que gentiment euh::: ils se rendent compte que le prof il faut::: pas respecter son travail, mais que ce n'est pas juste un gars qui::: qui fait un truc tout simple et puis (.) Donc ça c'était ma réflexion il y a quelques années (.) il y a un peu plus de cinq ans je pense ! Et puis maintenant, j'ai adapté cela aux évaluations cantonales, avec ces histoires d'Arbitrage
87.	CH : D'accord, ok !
88.	S : Donc ça, c'est l'idée pour la partir jeu et puis la partie Agrès (.) justement les jeux vont intervenir au 2 ^e semestre pour l'évaluation cantonale ! Et puis les Agrès ben::: c'est une grande discussion entre les chefs de file aussi, on essaie de se filer des tuyaux ((<i>rires</i>)) euh::: en séance de chefs de file " Comment tu fais toi pour évaluer cette leçon à la::: enfin cette évaluation à la::: » trois petits points ((<i>rires</i>)) ? (.) Parce qu'elle est horrible à évaluer (.) et puis donc j'ai prévu d'évaluer du Renversement, je crois !
89.	CH : ça c'est la file ?
90.	S : Pas sûr, justement, c'est pour ça que je regardais où elle était ((<i>SERGE consulte son registre</i>)) voilà « Renversement » (.) « Renversement », ce n'est pas une de la file, c'est à moi qui, <i>a priori</i> était prévue au 2 ^e semestre ! Je ne sais pas pourquoi je l'ai placée là (.) on verra ! On verra comment je vais changer tout ça !

	Euh::: le Volley, c'est le thème qu'on fait avant Noël parce qu'ils ont un tournoi, à Noël, de Volley en 11 ^e ! « Double-dutch », parce que c'est aussi un bon moyen de faire de la coordination et puis de transpirer un peu quand même avec des cordes à sauter etc. et puis voilà ! Et puis là-dedans, ben je vais essayer de placer ces Agrès comme je peux.
91.	C : Et puis là, tu le vois comment, maintenant ?
92.	S : Euh :: assez mal ! ((rires)) (.) Non mais, écoute, on en avait déjà parlé, c'était:::
93.	CH : Donc tu n'as pas beaucoup avancé avec tes séances de chefs de file ? ((rires))
94.	S : Non, ((sourire)) je n'ai pas passé mes sept semaines d'été à dire "Ah tiens, comment je pourrais faire ça !" Non::: ((rires)) effectivement ! Donc je repars un petit peu::: là je suis un peu sous l'eau parce que, ben justement, comme chef de file, j'ai d'autres choses à penser que juste mes propres planifications et préparations, comme tu as certainement connu aussi ((sourire)) donc je n'ai pas beaucoup avancé dans mes réflexions, mais je vais::: je vais de nouveau chercher à faire certainement une leçon où on bosse un peu les rotations avant. Une fois que j'aurai sorti le Mini trampoline, ça m'arrangera de faire cela, plus l'autre (.) ((rires)) C'est une question d'organisation, c'est::: donc euh::: on verra ! Et puis certainement- tu ne montreras pas cela à X ((rires)) ou à Y ((sourire)) (.) certainement que ce ne sera jamais un enchaînement qu'ils vont faire, mais qu'ils vont::: que je vais leur demander de faire des trucs (.) séparément, quoi ! Enfin::: physiquement, quand je sais que je dois ensuite vider ma salle pour partir dans un autre collège (.) installer autre chose, je ne me vois pas installer un truc d'agrès, etc. alors que je ne peux pas le laisser pour un collègue ou::: enfin:::
95.	CH : Ouais (.) le côté logistique ? !
96.	S : Exactement ! Maintenant il faut que je regarde si éventuellement il y a un collègue derrière moi qui pourrait reprendre ça, parce que ce serait assez cool ! Mais le mardi (.) non il n'y a personne dans cette salle. Enfin il n'y a pas une autre classe qui est là ! Après coup, c'est des 9e, donc ce n'est de toute façon pas les mêmes évaluations (.) Donc voilà, ma réflexion s'est arrêtée à ce qu'on n'avait pas enregistré (.) mais qui était déjà une de nos discussions d'il y a longtemps
97.	CH : Ouais, tu verras, tu verras en temps voulu, hein !
98.	S : Mais moi, je me suis entraîné tout l'été pour la :: ((rires)) le « Tour d'appui avant » ! ! !
99.	CH : À la barrière dans le jardin ?
100.	S : Ouais (.) alors déjà il faut que je m'achète une maison avec un jardin ((rires)), que j'y mette une barrière ((sourire)) (.) Non, non, euh::: c'est juste pour rigoler, ça c'est::: ((sourire)) (.) Enfin::: non, mais quand tu penses que tu demandes à des élèves de 15 ans soit de passer dans un cerceau aux espaliers ou de faire un « Tour d'appui en avant » ! C'est deux poids, deux mesures ((sourire)). Il y en a une qui est sympa, c'est les deux trampolines qui n'est, pas forcément simple, mais par contre euh X avec ses dessins, elles nous a fait un truc qui est hyper dangereux, en mettant des piquets (.) parce que je pense qu'il y en a qui vont vraiment mettre des piquets et puis c'est méga dangereux (.) Mais euh::: parce que- enfin moi, j'essaie de fixer ça plutôt aux poteaux de::: de recks ou un truc de hauteur pour être sûr que s'ils se ramassent le, l'élastique, il n'y a pas encore le piquet qui lui rentre je ne sais pas où euh::: enfin- ((sourire))
101.	CH : Ouais ou tu retombes sur le piquet
102.	S : exactement !
103.	CH : Ok
104.	S : Voilà !
105.	CH : Bon ben écoute (.) tu as quelque chose d'autre que tu trouverais intéressant de rajouter ?
106.	S : Euh là, tout de suite::: je suis assez::: ((rires))
107.	CH : Bon merci !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

SERGE ACS1 Double-Dutch 11^e ** 20171120 - 276TP

Contexte

Cet ACS1 porte sur l'évaluation de Double-dutch 11^e ** réalisée le 14 novembre 2017. Trois leçons ont été consacrées à cette évaluation qui se déroule en deux parties : une première partie composée d'un exercice de base commun à tous les élèves « Tourner deux cordes régulièrement » valant 1 point. Puis une deuxième partie où les élèves choisissent deux exercices parmi une liste de 17 exercices avec des niveaux de difficulté différents (A à P). Les quatre premiers exercices (A à D) ne donnent aucun point et ne permettent d'avoir que « E ». Pour réussir cette évaluation, les élèves doivent obtenir au minimum 3 points, soit par exemple réussir un exercice à 1 point (E à I) et un autre à 2 points (J à L). Un critère général « Engagement dans l'activité » permet d'ajouter 1 point au total. SERGE a choisi d'évaluer classe par classe et commence par évaluer la rotation des deux cordes avec les élèves de la classe 11VP1. Pour la partie consacrée aux exercices à choix, les élèves sont répartis en quatre groupes et SERGE évalue exercice par exercice en nommant les élèves qui ont choisi l'exercice. Il évalue quatre élèves en même temps.

L'**extrait 1** concerne la deuxième partie de l'évaluation de la 11VP1 (exercices à choix) et SERGE commence par l'évaluer Tom, Michel, Dylan et Edouard à l'exercice J (« Sauter dans une corde et faire des cinq passes à quelqu'un à l'extérieur de la corde ». L'ACS1 ne s'est basé que sur un extrait dans la mesure où il s'agit d'un moment clé de la leçon permettant d'aborder les principales problématiques de cette évaluation.

1.	CH : Alors, peut-être juste avant de passer aux extraits, juste pour être sûre que j'ai bien compris et aussi pour que tu me disent s'il y avait des choses en général. Donc tu avais décidé de faire par classe la première partie ? La partie où il y avait le tournage de corde avec le caisson ?
2.	S : [Euh::: ouais !]
3.	CH : Et puis, après, euh tu avais prévu de le faire (.) une classe et puis l'autre classe à la fin ou ça, ça a été quelque chose que tu as fait sur le moment, parce que:::
4.	S : J'ai fait sur le moment ! Pour être sûr de::: pour être sûr de pouvoir les::: (.) avoir le temps de passer voir dans les groupes les autres exercices, en me disant qu'au cas où je n'avais pas le temps, je peux faire n'importe quand euh::: (changer et) faire revenir des élèves un par un pour tourner les cordes ((<i>SERGE fait le mouvement de corde</i>)), euh, ce n'est pas forcément euh la leçon d'évaluation Double-dutch, ça peut être un poste annexe pendant le jeu, n'importe ! Je me suis dit au cas où j'assure le, j'assure le gros de, de la partie de l'évaluation-
5.	CH : Ouais
6.	S : ce qui est plus contraignant à mettre en terme d'espace et::: et de matériel !
7.	CH : Ouais
8.	S : Donc euh ouais, j'ai changé sur le moment !
9.	CH : D'accord, ok ! Et puis après, donc la partie euh où finalement ils faisaient euh::: enfin chacun en fonction du niveau, du choix qu'ils avaient fait préalablement par rapport aux exercices !
10.	S : Hum-hum
11.	CH : Ça, tu avais décidé de le faire euh comme tu l'as fait là, c'est-à-dire avec les::: ben plusieurs élèves qui font en même temps, tu observes ! Et puis après, tu as fait un petit peu différemment, c'est-à-dire qu'après tu observais finalement euh un élève après l'autre en fonction de ce qu'il avait proposé ? Donc ça c'était prévu ou tu t'es adapté sur le moment ?
12.	S : Je me suis assez adapté sur le moment mais j'avais déjà imaginé cette solution-là ! Euh::: en- en fait, je- je m'étais::: dans ma tête, j'avais- j'avais prévu, ben tu vois ça fait dix jours que j'avais préparé à peu près. Mais, j'avais déjà prévu deux ou trois manières de faire différentes et puis sur le moment, je me suis dit ben « je vais essayer de les voir tous, le plus de monde possible dans le même exercice, en me reculant, de manière à gagner du temps » ((<i>Mouvement circulaire des mains</i>)) parce que , c'est vrai que, quand il y en a un qui rate une corde, c'est- c'est assez facile à voir ! Donc euh::: au lieu de passer vers un groupe et puis faire passer tout le monde dans tous ces exercices ou euh::: l'autre solution que j'avais éventuellement imaginé, c'est d'avoir deux cordes qui sont vraiment pour les tests et puis du coup, je faisais venir plusieurs élèves à la suite, mais pour le même exercice
13.	CH : Ouais
14.	S : Tu vois, là j'avais (.) j'avais différents trucs un peu en tête et puis euh au final, je suis content d'avoir opté sur ce choix-là, parce que je pense que, vu la difficulté des exercices en terme d'observation, ça s'est bien passé comme ça !
15.	CH : D'accord
16.	S : Je ne referais pas forcément avec n'importe quelle classe ! Donc euh::: même eux des fois, je trouvais que c'était un petit peu limite en terme de- de::: je ne veux pas dire de respect des consignes, mais::: vraiment qu'il y en ait deux qui tournent, un qui vienne passer le test, etc. de manière un petit peu ordonnée, ça a été ! Il ne faudrait pas que ce soit une classe où ça bouge trop, quoi !
17.	CH : Ouais, donc là, tu n'as pas trop perdu de temps ?
18.	S : Non, là ça a été !
19.	CH : Ok

20.	S : Avec une classe plus dure, je ferais ça en deux périodes, je pense ! Pour être sûr de::: de faire l'évaluation euh pour tout le monde la même chose et jusqu'au bout !
21.	CH : Ouais
22.	S : J'aurais peut-être fait une période où on tourne les cordes, que ça, et puis un autre thème ! Et puis une période où euh::: où on fait le::: toute la partie où il y a le choix des exercices, là !
23.	CH : D'accord ! Dans le::: bon on pourra regarder après, dans la partie justement où ça commence à quatre, là ! Euh::: donc sur le déroulement de l'évaluation, tu es satisfait ? Sur le::: on va dire la façon dont tu as pu observer et gérer ?
24.	S : Oui ! Oui, je suis satisfait parce que j'espérais que ça jouerait, que ça joue en une double période ! J'avais même prévu encore de faire du reek ((<i>rire</i>)) au cas où mais là, je me suis vite rendu compte que ça n'allait pas le faire ! ((<i>rire</i>)) Donc euh, là je suis content ! Euh, je voulais pouvoir vraiment voir tout le monde et puis pas être en train de me dire "Ouais, mais lui je pense qu'il arrive parce que je l'ai vu en entraînement" Donc j'ai pu voir vraiment tout le monde dans ces deux::: ces deux choix, donc c'est::: c'était, pour moi c'était une réussite !
25.	CH : D'accord, ok ! Alors je vais peut-être (.) bon le début::: euh je vais mettre directement cette partie-là, justement ça commence à::: ((<i>CH recherche l'extrait 1</i>)) Bon voilà, donc là c'est un peu le début de l'évaluation à quatre ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
26.	S : Ah ben là justement lui ((<i>SERGE sourit</i>)) (texte inaudible) (.) il est où le ballon, il n'y arrive pas ! ((<i>CH se lève et va chercher le haut-parleur - Visionnage vidéo avec son</i>))
27.	CH : Juste là, ils devaient te dire s'ils avaient réussi ? Ou pas forcément, parce que là, en fait, tu::: ça a commencé direct(.) ils faisaient l'exercice- parce qu'on prend Edouard, hein, c'est ça ?
28.	S : Hum-hum, Edouard
29.	CH : Edouard ! Le fait qu'il ait raté deux fois, c'est égal en fait ? Ils avaient un certain nombre de::: possibilités ?
30.	S : Je regardais le groupe pendant un petit moment et puis s'il y en a un qui- qui ratait plusieurs fois et puis que c'était le dernier à finir, ben je le regardais encore (.) je n'avais pas mis un nombre de fois euh maximum, un nombre d'essais ! Euh::: il y en a qui sont venus me dire "Monsieur j'ai réussi" et puis il y en a que::: que je voyais comme ça de toute façon ! J'avais prévu de les observer moi tous ! Et puis certains se sont dits "Ben pour être sûr, je viens, je viens lui dire". Mais euh::: là, je n'ai pas été extrêmement clair, mais euh::: pour moi, ils n'avaient pas besoin de venir me confirmer. En fait, du moment que je ne les voyais pas raté, c'est que c'était bon, plus ou moins !
31.	CH : D'accord, ouais donc-
32.	S : Quand tu as un ballon qui tombe, tu le vois ! Quand tu as une corde qui s'arrête, tu la vois ! Avec euh::: tu vois, la vision d'ensemble ((<i>geste d'ouverture des mains</i>)), donc euh::: c'était un peu comme ça ! Je les appelais euh::: je les appelais dans l'ordre, il me semble !
33.	CH : Ouais, c'était dans l'ordre !
34.	S : Et puis du coup, c'est vrai que, voilà, je sais qu'ils sont les quatre à faire le::: à faire la corde, donc dès que j'en vois un qui- qui rate, je sais que je regarde un petit peu euh::: j'ai ça en tête et puis je- je regarde s'il rate encore une deuxième ou une troisième fois, mais::: Mais en principe euh ((<i>mouvement de tête pour non</i>))
35.	CH : Il y en a qui t'ont::: qui t'ont dit "Je n'ai pas::: " que tu n'as pas vu et qui t'ont dit "J'ai réussi", dans ce cadre-là ? Ou::: tu as quand même pu voir tout le monde ?
36.	S : Il y en a qui::: il y a::: pas beaucoup, mais il y en a peut-être deux trois sur l'ensemble des évaluations entourées ici ((<i>SERGE montre sur sa grille</i>)), il y en a peut-être deux trois où je n'ai pas vu ! Et puis où ils m'ont dit qu'ils avaient réussi ! Et puis, comme je t'ai dit euh, effectivement, je n'ai pas vu la corde non plus s'arrêter ou::: je n'ai pas fait attention à quelque chose de spécial, donc je me suis dit "OK, c'est bon" !
37.	CH : Hum-hum, d'accord ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
38.	CH : (Lui il est un petit peu irrégulier, hein)
39.	S : Ah c'est::: un élève de plus qui tourne avec la corde qui vient depuis derrière lui !
40.	CH : Hum-hum
41.	S : Il saute quand la corde euh attaque depuis derrière et puis j'ai hésité à les arrêter et puis de dire "Mais faites tourner la corde- que vous la voyiez arriver" ((<i>SERGE imite le mouvement des cordes avec les bras par l'avant</i>)) et puis finalement euh::: je me suis dit ben hi, hi ((<i>rire</i>)) si vraiment il devait rater et puis que moi je ne regarde que lui et puis que c'est dans le mauvais sens, ben je lui dirais de se tourner ! Mais temps que::: temps qu'il passait ! Il y en a un ou deux qui ont plus de difficultés à cause de ça, justement !
42.	CH : Hum-hum
43.	S : Et puis euh que j'ai mis en place différemment du coup quand ils (.) quand ils sautaient à la fin tout seul !
44.	CH : Ouais
45.	S : Mais euh::: ouais, j'ai::: je n'ai rien de spécial !
46.	CH : Là, tu::: en fait, tu as fait le choix de::: de fonctionner comme ça pour une question d'efficacité, de temps ?
47.	S : Oui !
48.	CH : De fonctionner avec ces quatre-là ?
49.	S : Oui !
50.	CH : Et puis pourquoi est-ce que tu ne fais pas euh::: finalement que les élèves se regardent eux-mêmes ?

51.	S : Pourquoi ils ne s'auto-évaluent pas ?
52.	CH : Ouais ou::: Denis qui regarde Chris et puis du coup, finalement il valide (.) parce que c'est vrai qu'ils pourraient plus facilement euh::: je ne sais pas, est-ce qu'il y a une raison ou est-ce que tu n'y as pas pensé ?
53.	S : J'ai toujours eu de la peine à laisser les élèves s'évaluer, dans une évaluation vraiment euh qui n'est pas juste formative ou indicative ! Euh::: quand il y a vraiment l'idée de::: enfin la note qui devrait aussi apparaître dans le livret de gym, j'aime bien moi avoir un oeil là-dessus ! donc euh::: je n'ai même pas envisagé le fait, enfin::: là, moi, je sais que j'aurais pu faire en sorte que chaque groupe s'évalue tout seul !
54.	CH : Hum-hum
55.	S : J'aurais peut-être gagné du temps ou pas, parce que ça aurait peut-être été tellement le chéni que::: au final tu sais jamais si tu gagnes du temps ! ((<i>SERGE rit</i>)) Donc je me suis dit que le moyen le plus rapide où j'ai quand même un, plus ou moins, un contrôle euh sur ce qui se passe, c'est comme ça !
56.	CH : Parce que tu aurais peur qu'ils ne respectent pas forcément le::: les critères ?- qu'ils trichent ?
57.	S : [Ouais, ouais] il y a peut-être un aspect de confiance, ouais, c'est possible ! Bon c'est vrai que là ce n'est pas très compliqué, ce n'est pas comme (.) des gestes techniques de Volley ou des placements dans le jeu, n'importe, où c'est plus compliqué à évaluer pour un collègue, enfin::: un copain, un pair ! Euh, là c'est vrai que ça aurait pu être faisable ! Et puis il y a suffisamment d'élèves dans la classe en qui j'ai confiance, mais il y en ↑ a (.) il y en a, je sais que ça::: ça ne jouerait pas forcément ! Donc euh après je fais quoi ? Moi je vais observer ceux en qui je n'ai pas confiance et puis je laisse les autres ? Je ne sais pas, je préfère avoir un œil comme ça sur euh::: hahaha sur tout le monde ! ((<i>SERGE rit</i>)) C'est mon côté suisse allemand, hahaha !
58.	CH : Hihhi ((<i>CH rit</i>)) D'accord, ok ! Euhm
59.	S : Je fais très peu d'auto-évaluation, enfin d'évaluation entre pairs !
60.	CH : Ouais
61.	S : C'est vrai !
62.	CH : Mais plus par ce côté, tu as un::: justement, mais malgré le fait qu'il n'y ait pas de notes (.) tu penses qu'ils pourraient être amenés à ne pas le prendre au sérieux ?
63.	S : Moi je pense que toutes les évaluations qu'ils font en EPS ((<i>SERGE rit</i>)), ils les prennent très rarement au sérieux, malheureusement ! Il y a quelques élèves qui::: qui s'appliquent et puis qui essaient de faire quelque chose de bien ! Mais pour moi, tant qu'il n'y a pas une- une sanction avec une note, c'est dur de prendre ces évaluations au sérieux ! Honnêtement euh::: moi, je l'ai fait parce que ça, ça clôt mon chapitre, enfin le::: mon cycle et puis euh, et puis je vois un petit peu ce qui a été fait ! Et puis les élèves aussi ils ont une- ils ont euh, à un moment ils vont se dire "Alors, on a fait du Double-dutch ou un petit peu::: et puis voilà le niveau plus ou moins que j'ai atteint dans le programme qui a été proposé ! On a fait du Volley, on a fait des Agrès" etc. Mais tant qu'il n'y a pas une note qui apparaît officiellement, pour moi, c'est::: on pourrait ne pas les évaluer !
64.	CH : Hum-hum
65.	S : On aurait peut-être moins de::: moins de poids, ce serait, je ne sais pas- euh, ce serait peut-être plus dur de justifier qu'on fasse des tests à l'école s'il n'y a aucune note (.) euh à la gym ! Mais euh::: en même temps, aujourd'hui, on fait des tests qui::: n'ont aucun poids, enfin je veux dire !
66.	CH : Ouais, mais alors justement, si le::: c'est là où je trouve un petit peu euh un peu paradoxal c'est que, à la fois ça ne compte pas et puis finalement, tu aimes quand même bien avoir ce contrôle, dans le sens où::: voilà, il n'y a pas de note, il n'y a pas de moyenne, il n'y a pas de réussite ou d'échec !
67.	S : [Hum-hum]
68.	CH : Et puis en même temps ben::: ben ça te pose quand même un problème de les laisser finalement euh s'auto-évaluer ou se co-évaluer !
69.	S : [Oui] Oui parce que c'est::: c'est ma manière de leur dire "Ben c'est pas parce qu'il n'y a pas de note qu'on peut euh pffff se mettre comme ça n'importe quelle note", je::: je veux quand même avoir le contrôle sur ce qui est fait !
70.	CH : Hum-hum
71.	S : Donc euh::: ce n'est pas parce que la note n'apparaît pas de manière officielle qu'on va faire n'importe quoi et puis que la note ne veut ↑ vraiment rien dire ! Je veux contrôler correctement, mais au fond, les élèves, je pense qu'ils s'en fichent ((<i>rire</i>)), ils s'en fichent pas mal ! Après c'est juste pour moi ((<i>rire</i>)), hihhi, ma conscience professionnelle hahaha ! ! ((<i>rire</i>))
72.	CH : ((<i>CH rit</i>)) D'accord, donc le fait d'avoir bien fait son job ? Ouais !
73.	S : Ouais ! Et puis::: je ne dis pas que ça valorise ce que j'ai fait jusque-là comme travail dans le cycle ou n'importe, mais (.) hein on bosse sérieusement et puis on évalue sérieusement aussi et puis euh:::
74.	CH : Hum-hum ! Donc là, si::: ben là, leur comportement en général, tu es::: quand tu les vois comme ça ?
75.	S : La classe, très bien ! Il y a quelques élèves que j'ai envie de baffer ! Mais euh::: bon là, c'était encore une bonne leçon ! Mais euh::: la semaine passée j'ai appelé deux parents euh
76.	CH : Tu as appelé chez eux ?
77.	S : Ouais (.) pour dire euh::: attends c'était::: Non ! Là je voulais appeler les parents de::: de deux élèves, je ne sais pas si je dois dire devant la caméra ou pas, mais bref-
78.	CH : De toute façon je ne mets pas les noms !

79.	S : Ouais, mais euh Thierry et Emile, voilà, ça une année et demi qu'ils ont un comportement pour moi qui ne va pas ! L'année passée avant de partir en camp de ski, j'ai dit au maître, au responsable du camp de ski, mais avec ce comportement ils se mettent en danger ! Ils peuvent potentiellement mettre les autres en danger, ils n'écoutent rien, ils font n'importe quoi ! Donc j'ai vraiment insisté et puis cette année, ce n'est pas mieux ! Ils sont justes plus grands, mais ils ne sont pas mieux du tout ! Mardi passé, j'ai observé Emile (.) c'était mardi passé ? ((<i>SERGE réfléchit</i>)) ou c'était la semaine d'avant ? Je ne sais plus (.) Mais, voilà, soit la semaine d'avant, soit mardi passé, j'ai regardé Emile pendant deux minutes ! Chrono en main, hein ! En deux minutes, il y a eu huit fois où j'aurais pu le reprendre en disant "Mais pourquoi tu fais ça ?" Ou "Mais arrête ! Mais pourquoi tu te roules par terre ? Pourquoi tu boxes le ballon ?" Il te fais un engagement de Volley ! Huit fois en deux minutes, donc toutes les 15 secondes potentiellement il fait une connerie ! Voilà quoi enfin (.) Donc les parents de Thierry je les ai appelé, les parents d'Emile ça ne répondait pas, donc finalement j'ai- j'ai arrêté après trois essais ! Et le troisième élève, c'est un de 7e ! Mais en tout cas là je::: c'était un jour, je me suis dit ben « aujourd'hui, je prends un peu plus de temps et puis j'appelle les parents ! » (# 3) Mais sinon le groupe en général il marche assez bien ! C'est::: enfin, c'est des élèves sympas, c'est une classe qui-
80.	CH : Ouais, ça c'est clair !
81.	S : ouais qui suit bien le::: aussi les activités en général c'est cool !
82.	CH : C'est vraiment ces deux élèves euh::: mais déjà là, enfin (.) ça c'est autre chose, mais là il y a::: c'était quoi le truc que j'ai noté (.) à un moment donné il y a Thierry, justement ! ((<i>CH recherche le passage</i>)) Voilà (.) Là ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Je me demandais justement ce qui s'était passé dans cette- Je ne filmais pas forcément lui, mais:::
83.	S : Ouais ! Il a::: ce qu'il dit à la maison en gros, c'est que::: il essaie mais il n'arrive pas donc il se fait engueuler !
84.	CH : Hum-hum
85.	S : Mais, c'est ce que je disais à son père, c'est qu'effectivement, il n'a pas de facilité en coordination, mais il comprend absolument tout ce que je demande (ce n'est pas le problème quand il écoute) mais il ne se donne jamais vraiment de la peine, en fait !
86.	CH : Parce que là, tu lui as demandé son agenda, c'est ça ? Ou pas ? Ou là, il sort euh (texte inaudible)
87.	S : Non, pas là, non, non c'était la leçon de relais ou:::
88.	CH : Ah, ce n'était (.) parce que je le voyais sortir, je me suis dit est-ce qu'il y a eu quelque chose, je n'ai pas compris !
89.	S : Non, mais je crois que je l'ai vu rater assez souvent pour euh::: me dire qu'il n'arrivait pas, hein !
90.	CH : Ouais
91.	S : Mais::: je ne sais plus ((<i>SERGE consulte sa grille</i>)) Il est où ? Euh::: ça c'était quel exercice ?
92.	CH : C'était avec le ballon ou quoi ?
93.	S : Ouais c'était le G "entrer dans une corde qui tourne, sauter 5 et ressortir", maximum deux essais ! Donc euh::: tu vois, il essaie de sauter cinq fois et ressortir, et puis même ça, je vois que:::
94.	CH : Hum-hum
95.	S : Ce n'est pas top ! Mais je l'ai quand même entouré parce que::: est-ce que je l'ai vu plus tard ? Est-ce que::: ((<i>SERGE cherche dans sa grille</i>))
96.	CH : Je ne sais pas s'il a repassé, parce que moi, je n'ai pas::: l'exercice G tu l'as fait au début !
97.	S : (# 4) Mais tu vois là, je me suis « gouré », il avait choisi l'exercice A. L'exercice A, c'est des cordes qui tournent et tu dois courir soit en sautant soit en passant dessous (.) et puis je leur ai dit "Mais on ne fait pas, on ne fait pas ces exercices-là dans l'évaluation, parce que c'est- c'est une autre manière de mettre en place, etc. Et puis il faut un couloir de course et puis::: » ben il y a quand même Emile ou Matt (.) Matt " <i>Traverser::: deux cordes</i> ", ouais Matt avait quand même fait ça ! Je me suis dit au moins il en arrive un ((<i>rire</i>)), c'est bien, je le laisse faire ! Mais euh::: et puis le but, c'était qu'ils arrivent quand même à réussir " <i>spécificité médiation</i> " !
98.	CH : Parce que là, en fait, le niveau 1, en fait ça ne leur sert à rien si on veut bien ?
99.	S : Ça ne leur sert à rien, non, c'était, c'était vraiment pour euh::: pour avoir des::: juste des niveaux différents !
100.	CH : Et il y en a qui ont pris, à part euh::: bon, il y a (texte inaudible)
101.	S : Si tu veux, c'est une feuille qui est marquée "évaluation", mais c'est aussi une feuille d'entraînement ! Ça donne différents exercices qu'on fait dans ce thème de la corde à tourner ou de la double corde à tourner ! Il y en a, ça ne sert à rien de les mettre dans l'évaluation, parce qu'ils ne te rapporteront que 1 point (.) ou non même pas, 0 point, j'ai mis !
102.	CH : [Même pas !]
103.	S : Donc c'est pour ça qu'ils n'étaient pas censés mettre dans cette colonne ! Maintenant s'il n'y a que des exercices ici qu'ils arrivent à faire ! Ben::: voilà !
104.	CH : Ils te les présentent (.) en fait, tu voulais quand même qu'ils te présentent deux exercices, de toute façon ?
105.	S : Ben qu'ils me montrent qu'ils ont quand même bossé le tout, ouais !
106.	CH : Même si c'était des:::
107.	S : Qu'ils ont écouté, qu'ils ont mis deux exercices comme tout le monde et puis::: voilà !

108. CH : D'accord ! Et puis après, alors comment tu as géré, justement, parce qu'il y en a qui avaient- (.) au départ, tu voulais plutôt qu'il n'y ait pas de::: de niveaux différents ? Donc ils prennent soit deux de niveau 3, soit deux de niveau 2 ? Il y en a qui ont pris du niveau 2 et du niveau 3 !
109. S : [Ouais, et puis:::] En fait, c'est::: j'ai fait alors vraiment avec les points, hein ! Je me suis dit « bon voilà, il y en a qui ont pris::: typiquement ici » ((<i>SERGE montre sur la feuille avec le doigt</i>)) ! Mais Edouard il a pris un de niveau 1 point et un de niveau 2 points ! Donc euh::: ben là, il n'a pas eu de points, là, ça lui fait un demi !
110. CH : Hum-hum
111. S : Un et demi (.) et::: non, là j'ai fait la moyenne des deux ! J'ai fait la moyenne des::: deux, parce que s'ils font deux niveaux, deux niveaux avec deux points, ça leur fait::: deux points ?
112. CH : Deux points !
113. S : Du coup, j'ai fait un et deux, donc ça fait un et demi plus un demi-point ici ! Pour l'engagement, ça lui fait deux points ! C'est là qu'il a réussi !
114. CH : D'accord !
115. S : Donc j'ai, ouais, j'ai fait la moyenne des niveaux, en fait !
116. CH : Et puis il y a des fois où tu as dû utiliser cette colonne de::: ((<i>CH montre la colonne du critère « Engagement »</i>)) parce que ça tu m'avais dit, c'était pour euh::: enfin-
117. S : Quand je voyais qu'ils faisaient les sacs euh::: je mettais, je mettais une croix !
118. CH : [C'était en plus !] Ouais ! Et ça a été utile pour certains d'avoir un "Réussi" là ? Pour les remonter ?
119. S : • Euh::: non, c'était plus pour les couler !
120. CH : D'accord
121. S : Hahaha ! ((<i>SERGE rit</i>))
122. CH : Hihhi , mais qui a été coulé ?
123. S : Hahahaha !!! ((<i>rire</i>)) Écoute, j'ai calculé ça la semaine passée, mais:::
124. CH : Emile ?
125. S : Alors Emile, de toute façon ça a été dur d'arriver à lui faire sortir la tête de l'eau, parce que::: ouais, enfin il a fait le minimum ! Mais euh::: Tobias de toute façon, il arrive à faire tout::: et puis là je pense que Edouard du coup il a été remonté par (.) par l'« Engagement », là ! Il a eu 2,5 points ici ! Avec euh ses cordes à tourner c'était moyen, ça lui faisait trois points ! Et puis trois points, il aurait eu::: "Réussi" !
126. CH : Hum-hum
127. S : Mais ça l'a::: quand même ((<i>SERGE cherche sur sa feuille</i>)) Edouard il est où déjà ? Edouard (.) non ! Non je ne l'ai pas ((<i>SERGE se trompe d'élève et confond avec Eddy</i>))
128. CH : Eddy lui !
129. S : C'est Eddy ?
130. CH : Ouais, ouais, ouais !
131. S : Mais il est quand même -
132. CH : Ouais, mais du coup il avait 3 et puis il a eu 1 point de plus !
133. S : [Ça ne joue pas mes points] Comment est-ce que j'ai calculé ça ? ((<i>SERGE réfléchit</i>)) Hihhi ! ((<i>SERGE rit</i>)) Ben tu vois-
134. CH : Tu as pris ça !
135. S : j'ai pris ça ((<i>SERGE montre le barème</i>))
136. CH : Ouais, tu as pris ça !
137. S : Hum ! ((<i>SERGE sourit</i>)) C'est intéressant !
138. CH : Hahaha ! Ouais ben voilà !
139. S : Je ne leur avais pas encore fait le feedback ! Mais pourtant je suis sûr que ça::: ben ça, ça correspond vraiment à la réalité ! Et Honnêtement, avec mes stagiaires aussi, je leur dis « mais il y a des critères" machin, etc. » Et au fond tu te rends compte que tu pourrais très bien mettre juste les prénoms, regarder l'élève et puis dire « Ouais, ça c'est excellent, bravo, très bien ! » « Emile ? Non pas besoin de regarder ! » « Euh Emile ? ... » Non, mais::: enfin, tous ces critères, c'est très beau, mais au fond (.) je me rends compte que malgré tout, souvent, je dis euh::: pas trop fort- ((<i>SERGE sourit puis rit</i>))
140. CH : Hihhi
141. S : mais::: tous ces points, tu essaies de t'arranger pour que l'élève que tu penses avoir "Bien réussi", tes points jouent pour qu'il ait « Bien réussi » ! Et euh::: ça c'est juste pour euh::: ((<i>SERGE rit</i>)) mettre du poids à l'évaluation, mais:::
142. CH : Et puis si c'est le cas, tu trouves plutôt ça bien ? Le fait de se dire "Ah ben tiens, si j'avais mis la note comme ça" euh, j'entends, de manière instinctive et puis que tu arrives au même résultat avec les points, tu te dis "Ah c'est bien" ?
143. S : [Mais oui, mais c'est souvent comme ça !]
144. CH : Ouais
145. S : Et finalement, c'est comme ça que je crée mes tableaux (.) Je me dis « ben tiens, l'élève qui devrait arriver plus ou moins comme ça ! Euh::: à qui je mettrais "Bien réussi", il aurait combien de points ? » Et ça c'est::: du

coup, c'est un peu comme ça que je fais mes tableaux ! Maintenant, le jour où il y a des notes ↑ officielles, dans NEO ! ((<i>SERGE sourit puis rit</i>)) Hi, hi, peut-être que je changerais un peu mes tableaux ! Hahaha ! Mais euh:::
146. CH : Parce que là, du coup, alors ça change ce que tu avais fait parce qu'en fait tu compterais les points maintenant ?
147. S : [Ouais, alors ça change] Ouais, du coup, je compterais vraiment les points de cet exercice !
148. CH : Donc ça fait 1, 2 (.) ouais, 3, 4, 5, 6 ! ((<i>CH montre sur la grille</i>)) Ça veut dire que celui qui fait deux fois le niveau 2, il aurait::: "BR" !
149. S : Ouais, je pense que ça ne changerait rien au final !
150. CH : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
151. S : Ça ferait aussi "Bien réussi" !
152. CH : Ouais, alors en fait, tu devrais additionner ? Ah ben du coup, c'est beaucoup plus simple, parce que tu n'as pas besoin de faire ta moyenne !
153. S : [Ouais, mais euh:::]
154. CH : Tu additionnes les points !
155. S : Ça change un tout petit peu c'est que, du coup, il n'y a plus- au niveau coefficient (.) enfin ça, ça vaut un peu plus du coup ! ((<i>SERGE montre la première colonne</i>)) Je pense !
156. CH : Ben::: ça vaut 2 points sur- ben si on prend::: ça ferait ici ((<i>CH montre sur la feuille</i>)) ! 6 points s'ils font ça ! Et puis là, il y a 2 points ici ! Après, ben ça demande plus de points (.) ben ça dépend en fait, c'est vrai que::: peut-être que pour ceux qui ne sont pas bons, ça vaut beaucoup !
157. S : Ouais ! La manière que j'ai peut-être pris ici::: il y a plus de poids donné à ces deux colonnes, en fait ! ((<i>SERGE montre les deux premières colonnes</i>))
158. CH : Hum-hum
159. S : Parce que, potentiellement, le maximum qu'ils peuvent faire, c'est::: c'est 3 points, plus::: c'est 5 points ! Donc ce serait euh 2 points sur les 5 maximum qui sont donnés ! Alors que::: si euh::: Sinon, il y aurait 8 points donc ce serait 2 points sur les 8 ! Enfin, ma manière de faire donne plus de poids- ((<i>SERGE montre les deux premières colonnes</i>))
160. CH : [Ouais !] Ouais
161. S : à l'engagement et puis à::: ce principe de base, mais je pense que:::
162. CH : Mais ça, tu l'as fait sans te rendre compte ou c'était:::
163. S : [Sans me rendre compte, ouais] parce que, au lieu de regarder le barème, j'ai regardé la mauvaise colonne !
164. CH : Ouais
165. S : Et puis au fond ben::: ((<i>SERGE réfléchit</i>))
166. CH : Mouais ! Et puis ça ?
167. S : [Je ne sais même pas pourquoi !]
168. CH : Mais je pense que c'est ça, effectivement !
169. S : Ouais, mais même (.) parce que, du coup, ce n'est pas- ce n'est pas::: ouais, ils pouvaient arriver à 5 points en faisant comme ça ! Parce qu'ils pouvaient faire 3 points ici au dernier niveau plus 2 points (.) ça fait 5 !
170. CH : [Ouais], est-ce que tu as quelqu'un qui a fait le maximum, par exemple ?
171. S : Il y a:::
172. CH : Tobias peut-être ?
173. S : Tobias Ouais ! Bon alors là, je n'ai même pas eu besoin de compter parce qu'en le voyant faire tous ses exercices, j'avais déjà noté la réussite.
174. CH : Mais par contre, lui, effectivement, il aurait eu 5 ?
175. S : Il aurait eu 5 ouais, ouais ! ((<i>SERGE contrôle sur sa feuille</i>)) Mais ce serait intéressant de recalculer en quelques secondes là, avec vraiment le barème, je pense qu'il y a::: s'il y a une ou deux notes qui bougent, je pense que c'est un maximum !
176. CH : Ben tu me rediras si jamais tu:::
177. S : Ouais ((<i>SERGE vérifie et comptent les points</i>)) 1, 2, 3, 4 (.) ouais là, ça ne change rien ! 3, 4, 5 (.) 5 points, ça fait « BR », ça ne change rien ! Enfin je pense que::: 3,5 points "Réussi", la même chose !
178. CH : Bon ça fait euh::: 4, là ça fait 6, 7 ! Nolan ça fait 7 et puis il a « BR » (.) Ah ouais, là ça change !
179. S : Ouais, parce qu'il y en a eu un petit peu moins !
180. CH : Ouais, parce qu'en fait, le système est comme ça
181. S : [Et en même temps] ce serait- ce serait plus logique qu'il ait « BR » que « TBR » vu qu'il n'a pas réussi à tourner deux cordes et puis c'est un peu l'activité de base !
182. CH : [Ouais]
183. S : Pas de bol ! C'est bête que tu aies vu ça, parce que du coup, ça va le descendre, hahaha ((<i>SERGE rit</i>)) . Je voulais les redonner ce matin, les résultats, et puis j'ai oublié euh::: j'ai oublié de sortir la feuille de mon cahier, donc je n'ai pas pu le faire !
184. CH : Donc du coup, tu vas quand même changer ?
185. S : Mais je pense, ouais, comme ça::: euh ouais !
186. CH : Ok

187. S : Je mettrai la colonne des points ici ((<i>SERGE montre la partie droite de la feuille</i>)) ! Je vais recalculer (.) je vais biffer ça !
188. CH Ouais (.) d'accord ! Et puis euh ouais, cet exercice-là, donc avec les deux cordes où tu tournes tout seul-
189. S : Hum-hum
190. CH : ça c'était dans quelle idée ? C'était dans quel but, au fait, au départ ?
191. S : L'activité s'appelle « Double-dutch », donc pour moi l'élève qui fait une activité « Double-dutch », il doit être capable de tourner deux cordes ! Alors, en principe, on le fait à deux, évidemment ! Mais::: si moi je le fais avec un élève très mauvais, on va quand même pouvoir tourner bien parce que moi je vais donner le bon rythme et puis lui, il n'a qu'à plus ou moins suivre !
192. CH : Hum-hum !
193. S : Mais pour être sûr qu'il soit capable de tourner, c'est pour cela que j'ai- j'ai trouvé ce système avec euh le caisson, là ! Et puis c'est vraiment pas mal, les deux petits euh- ((<i>SERGE représente les deux pics en bois du caisson avec les deux index</i>))
194. CH : Ça c'est bien ouais !
195. S : petits trucs en bois qui ressortent ! par contre, les ↑cordes, rouges, les cordes de la CADEV actuellement sont trop légères ! Et du coup, elles flottent vraiment beaucoup !
196. CH : Hum-hum !
197. S : Alors je vais::: je l'ai testé avec les élastiques magiques, là, les élastiques rouges ! Ça, ça tourne quand même beaucoup mieux ! Je pense que c'est beaucoup plus simple !
198. CH : D'accord !
199. S : Mais:::
200. CH : Mais du coup, là, si je ne me trompes pas, personne n'a fait le « Double-dutch » ?
201. S : ((<i>SERGE réfléchit la main devant le visage</i>)) Vraiment sauter dans les deux cordes, non !
202. CH : Il n'y a personne qui a tenté ?
203. S : [Non, je ne crois pas] Même Tobias
204. CH : Non, je crois qu'il a fait le M !
205. S : Il a fait "sa corde dans une corde", mais ils ne sont pas rentrés
206. CH : [Ouais] ils étaient deux, il y avait Raphaël aussi, hein ? Qui faisait celui-là ?
207. S : Euh::: ouais, oui c'est juste ! Raphaël il a réussi::: ((<i>SERGE cherche sur sa feuille</i>))
208. CH : Donc le N, il n'y a personne qui l'a choisi ?
209. S : ((<i>SERGE réfléchit et hoche la tête pour dire « Non »</i>))
210. CH : OK et puis ça, ça ne pose pas de problème, enfin, du moment que c'est une évaluation de Double-dutch, euh:::
211. S : ((<i>SERGE rit</i>)) Ben, ce n'est, disons, pas évident en fait ! Alors soit on le bosse vraiment sur plusieurs semaines !
212. CH : Ouais
213. S : Soit on se dit ben voilà, on a vu les bases et puis on sait tourner deux cordes et puis euh::: si on faisait plus, enfin plus longtemps, on::: on aurait pu travailler plus longtemps la rentrée, etc. mais:::
214. CH : Il y en avait qui arrivaient quand même ? Qui auraient pu prendre le risque ?
215. S : Ouais, il y en a qui auraient pu essayer ! D'ailleurs c'est vrai que, dans les phases d'entraînement, il y en a qui ont réussi à rentrer et sauter un petit peu ! Mais comme ils dépendent des deux tourneurs et puis::: lui il ne faut pas qu'il se rate trop souvent non plus ! Je pense qu'ils ont préféré aussi se dire "Ben j'assume un truc euh j'assume peut-être le M ou le O !" Parce que le O finalement il n'est pas très dur ! Sauter et se passer deux ballons-
216. CH : Ouais
217. S : Euh::: il pourrait même redescendre d'un niveau, je pense ! Mais euh (.) peut-être que ça forcerait certains, ça les inciterait à tenter ce::: ce N ! (# 3) Peut-être que moi je leur dis ben "Si vous faites le N, vraiment le « Double-dutch », moi je viens le tourner avec un de vos camarades !"
218. CH : Ouais, pour être euh::: effectivement s'il y en a déjà un qui tourne bien !
219. S : [Ça ou:::] ils savent que ben une corde va tourner régulièrement et puis taper par terre !
220. CH : Ouais, ouais, ouais !
221. S : Mais c'est vrai, en même temps euh, c'est comme si tu fais une activité de skateboard et puis que l'évaluation, ils ne sont jamais sur le skate ! ((<i>SERGE rit</i>)) hahaha !!!
222. CH : Hahaha ! Je n'y ai pas forcément pensé sur le moment en regardant, mais c'est là-
223. S : Ouais !
224. CH : en me disant "mais c'est vrai que:::"
225. S : Ouais, ouais ! ((<i>SERGE se redresse</i>)) C'est euh::: Quoique c'est des 11e, le semestre est très court, on a le test d'Agrès euh::: cantonal à faire prochainement, donc euh::: ce n'est pas une activité qui doit prendre des semaines et des semaines donc euh:::
226. CH : Hum-hum

227. S : En entraînement, ils ont en principe tous essayé de rentrer dedans ! C'était aussi le but pour moi, c'était qu'ils comprennent depuis où tu rentres, à quel moment tu essaies de rentrer ! Maintenant le présenter en évaluation, honnêtement, c'était assez risqué, donc euh:::
228. CH : Ouais
229. S : Donc ça ne veut pas dire qu'ils ne l'ont pas fait ! Mais ils n'ont pas cherché à le montrer !
230. CH : Ok ! Et puis là, en l'ayant fait, en l'ayant vécu comme ça ! Tu vois des choses que justement tu::: tu ferais différemment ou tu::: ouais, des choses qui sont apparues, finalement, en vivant comme ça avec une classe est-ce que ça- est-ce que ça joue ? Est-ce qu'il y a des exercices peut-être qui::: qui sont peut-être-
231. S : Alors, je pense que::: cet exercice de base ici je vais peut-être me dire que ça, il va apparaître dans le niveau réussi ! Puisque je veux le voir chez tout le monde (« Tourner deux cordes »), donc c'est niveau "Réussi" ! Et puis il sera entouré parce que "obligatoire" !
232. CH : hum-hum
233. S : Et puis, le O qui est un peu plus simple, je le redescends là ! Et puis, il n'y a pas besoin qu'il y ait huit exercices "Très bien réussi" ! Là, s'il y en a deux ou trois, je pense que ça::: c'est déjà pas mal, hihi ! ((<i>SERGE sourit</i>)) Euh::: donc euh mais là, j'avais déjà modifié un fois les exercices par rapport à la difficulté ! Ce n'est pas ma première version ! Et puis euh::: donc ce que je ferais éventuellement, c'est que::: au niveau vraiment des exercices, pour que les élèves aussi rentrent vraiment dans l'évaluation, c'est de dire "ben tiens, cet exercice-là, « <i>Tourner deux cordes</i> », je dois le faire, donc je peux au moins essayer !" !
234. CH : Ouais
235. S : Et puis après ils sont un petit peu déjà mis dans ce::: moins dans ce niveau de base "Réussi", donc ils vont chercher peut-être plus facilement un autre dans ce groupe-là ((<i>SERGE montre les exercices de niveau 2 sur la feuille</i>)), plutôt que de se dire "Ah moi j'en fais un ici euh::: facile !" !
236. CH : Ok ! Et puis j'avais encore une dernière-
237. S : [Je vais sûrement modifier ça, ouais]
238. CH : remarque ! C'était par rapport au L et au K " <i>Entrer dans deux cordes qui tournent et faire au moins 3 sauts</i> " ! (.) Deux cordes qui tournent, c'est le::: c'est le « Double-dutch » ?
239. S : [Oui, Oui]
240. CH : Et " <i>Tourner seul deux grandes cordes accrochées aux perches</i> ", je me disais qu'au niveau de::: au niveau égalité de difficulté, ça me paraissait un peu::: je ne sais pas ! ?
241. S : Ouais, en fait-
242. CH : Parce que le L il y en a plusieurs qui l'ont fait, or le K pas tellement hein !
243. S : En fait, le L (.) Ouais mais le L c'est celui que moi j'ai regardé chez tout le monde vers le caisson !
244. CH : Ouais, ça correspond, sauf que tu accrochais aux perches !
245. S : Ouais aux perches ou aux espaliers, enfin::: n'importe ! ((<i>SERGE réfléchit la mains sur le bas du visage</i>)) J'ai mis aussi "dernier étage d'un caisson", c'est ce que j'ai fait ! Mais c'est °(je trouve que) ça va bien ! Euh:::
246. CH : Alors qu'il serait plutôt euh::: en l'occurrence ici ! ((<i>CH montre avec le doigt le niveau 4</i>))
247. S : ° (texte inaudible) Alors je pense que " <i>Entrer dans deux cordes qui tournent et faire trois sauts</i> ", c'est du « Double-dutch » et puis c'est::: c'est déjà "Bien réussi" ! Maintenant, euh, " <i>Tourner seul deux grandes cordes</i> " c'est::: ouais, on pourrait dire que ça doit être euh::: c'est la base et puis que ce serait euh "Réussi" ouais ! On pourrait redescendre le L !
248. CH : Même hein, je trouve que- entre le::: celui-là ! Parce que là, c'est vrai le " <i>10 sauts en Double-dutch avec entrée</i> " (.)
249. S : C'est rude !
250. CH : Alors que là, déjà trois sauts (K), c'est déjà::: enfin ! Je trouve que par rapport au J ! Le J où c'est simplement une passe à quelqu'un qui est à l'extérieur de la corde !
251. S : Ouais::: ce n'est pas si simple !
252. CH : Non, mais ils ont quand même quasiment tous réussi ! Il y en a énormément qui ont pris celui-là !
253. S : Oui, parce que c'était le plus facile ((<i>SERGE rit</i>)) de ce niveau-là ! Mais euh ce n'est pas si simple, parce que tu dois gérer une corde::: gérer une passe, tes sauts ! Enfin::: je trouve qu'il vaut un F ! S'il fait ça c'est qu'il a déjà-
254. CH : [Alors je suis d'accord, ouais !]
255. S : une certaine aisance ! Après-
256. CH : Mais est-ce que celui-ci, le K, ne vaudrait pas justement un "Très bien réussi" ? Peut-être qu'il y en aurait plus qui le prendraient ! ?
257. S : Parce que le K, il valorise l'entrée dans les cordes quitte à rater après les sauts ! Ne pas prendre le bon rythme ! tandis que le N, il y a l'aspect du rythme que tu arrives à prendre, donc pour moi ben le N il est quand même plus dur !
258. CH : Hum-hum
259. S : • Et::: est-ce que du coup ce ↑serait euh:::
260. CH : Le bonus ?
261. S : Le bonus qui donne accès à:::

262. CH : Ouais
263. S : Hihihhi ((<i>SERGE rit</i>)) aux promotions de 11e année ! Non, peut-être que le N est::: peut-être que le thème « Double-dutch », finalement, est trop compliqué (.) pour les 11e ! ? C'est ça la question !
264. CH : Ouais
265. S : Ou bien on ne le met pas du tout dans l'évaluation ? ! Ou est-ce que c'est un bonus (.) je ne sais pas ! C'est une bonne question ! "Bonus" ((<i>SERGE annote sa feuille de critères</i>)) et puis " <i>Entrer dans les deux cordes qui tournent en faisant 3 sauts</i> " ! Ça peut être effectivement si on le met là ! ((<i>SERGE corrige sa feuille et place le K dans le niveau 4</i>)) (# 5)
266. CH : Ouais !
267. S : Hum-hum ! Intéressant !
268. CH : Bon voilà, moi je::: autrement c'est vrai que c'était euh la deuxième partie, il y avait plus, voilà, tu passais vraiment vers chaque- enfin par petit groupe en fonction de ce qu'ils avaient choisi, tu passais vers les- moi je n'ai pas- rien de particulier que j'ai pu observer de::: on va dire, de compliqué ou de délicat ! C'était plus ce moment finalement de gestion, de ces quatre personnes qui sautent ! Et puis on voit, par exemple, Cédric à un moment donné il se rate plusieurs fois ! Et puis d'ailleurs à la fin, avec Alan, ils refont !
269. S : Oui
270. CH : C'était::: voilà, tu leur as donné une remédiation à la fin pour pouvoir récupérer au cas où ! Visiblement tu tiens quand même à ce qu'ils réussissent leurs exercices qu'ils ont proposés ?
271. S : Euh qu'ils valorisent euh ce qu'ils ont, le travail qui est fait ! Et puis pas::: enfin, pas qu'on mette en avant ce qu'ils ↑ratent, mais qu'ils montrent ce qu'ils arrivent à faire !
272. CH : Ouais ! Donc voilà, du moment qu'ils te disent "voilà, moi je présente tel exercice" ! On va dire que tu leur laisses la possibilité de refaire (.) du moment qu'ils y arrivent, quoi ? Peut-être pas 25 fois, mais:::
273. S : Dans les limites du temps à disposition, (texte inaudible) ouais !
274. CH : [D'accord, ok !] Ouais, et puis c'est un peu pour encourager ? Pour ne pas décourager ?
275. S : Ouais !
276. CH : D'acc ! Ok bon, merci !
FIN DE L'ENREGISTREMENT

SERGE ACS2 Agrès 11^e * 20171204 - 498TP

Contexte

Cet ACS2 porte sur l'évaluation de Agrès 11^e * réalisée le 28 novembre 2017. Lors de cette évaluation cantonale, les élèves doivent « enchaîner cinq mouvements choisis parmi huit familles proposées dans au moins trois engins différents ». SERGE a réparti ses élèves en cinq groupes de quatre. Durant l'évaluation qui dure environ six minutes par groupe, les autres élèves jouent librement au Basketball dans la salle du milieu (« chantier annexe »). L'intensité du jeu varie d'un terrain à l'autre et SERGE doit intervenir à plusieurs reprises. Lors du passage du dernier groupe, la plupart des élèves du chantier annexe sont assis sur le banc. SERGE a une autre salle à disposition qui lui permet de mettre en place un chantier annexe de jeu en parallèle à l'évaluation cantonale qui occupe une salle entière pour le matériel du « Jardin d'agrès ».

L'**extrait 1** concerne l'évaluation de trois élèves du groupe 1, dont deux en difficulté (Thierry et Emile) et un élève plus performant (Tobias).

L'**extrait 2** porte sur l'évaluation du 3^e groupe (dont Chris et Edouard) et la *feedback* de SERGE. Après 30 minutes environ, SERGE perd une des trois salles à disposition et doit réorganiser son espace. Ce moment coïncide avec une baisse de rendement dans le jeu et une volonté des élèves de changer d'activité.

1. CH : Alors, déjà:::
2. S : Bonjour hihhi !
3. CH : Bonjour ! Hihihhi ! Euh::: donc tu as pu faire les comptes de tes points et tout ça, hein ?
4. S : Oui !
5. CH : Ouais ! Peut-être qu'on regardera après ! Et puis alors, globalement, est-ce que tu es satisfait de cette évaluation ?
6. S : Je suis satisfait de cette évaluation, cette année, oui !
7. CH : D'accord, bon ! Hihihhi ! C'est déjà une bonne chose !
8. S : Je ne referais pas comme ça ? Non ((<i>SERGE sourit</i>))
9. CH : Ok, donc il y a de quoi discuter ? Hahaha !
10. S : Il y a de quoi discuter !
11. CH : Alors qu'y a-t-il de satisfaisant ?

12. S : Alors, cette année ça a bien joué parce que, au niveau du nombre d'élèves, je n'en avais pas beaucoup ! J'en avais euh::: une quinzaine ! Et puis ils ont vite compris le principe euh::: ils se sont quand même mis dans l'activité, il n'y a pas eu de récalcitrants !
13. CH : hum-hum
14. S : Euh::: après::: le GROS avantage, c'était d'avoir une deuxième salle complète à disposition, ce qui est rarement le cas !
15. CH : Ouais
16. S : Euhm::: donc cette année, autant la classe que les locaux s'y prêtaient ! Et puis:::, sinon il y a (.) il y a deux-trois choses qu'il faut que j'améliore euh::: autant pour moi, pour être plus efficace et puis moins perdre de temps dans mon tableau, mais mieux observer l'élève ! Et puis pour euh peut-être aussi la clarté ou le guidage des élèves !
17. CH : Hum-hum
18. S : Typiquement euh j'avais prévu de leur faire une démonstration en prenant moi cinq exercices que j'enchaînais ! Finalement, je ne l'ai pas faite, <faute de temps ou autre chose>, je ne sais pas ! Mais, j'avais prévu de la faire ! ↓Et puis au final je n'ai pas eu besoin ou je ne l'ai pas faite ! (.) Et puis, à mon sens, les élèves, du coup, ils ont moins bien compris le principe d'enchaîner: "Je quitte un poste, je continue dans ma foulée, en fait, pour aller à un suivant". Même des fois c'était vraiment juste, un exercice et puis après "qu'est-ce que je vais faire::: un autre » (.) il n'y avait pas vraiment cette préparation "enchaînée" ! De ce fait-là, je me dis mais finalement pourquoi se faire " <i>caqu</i> " à monter tout un parcours ? Alors qu'on a qu'à bosser une fois les anneaux et puis je regarde ceux qui arrivent à faire tel ou tel exercice aux anneaux, etc. Enfin:::
19. CH : Mais pour toi, le fait d'enchaîner, ça met une difficulté supplémentaire ?
20. S : Ça ne met pas une difficulté supplémentaire ! C'est que le principe, c'est de faire une sorte de parcours en enchaînant quelque chose, donc euh::: le fait de s'arrêter et puis de réfléchir "Où est-ce que je vais déjà ?", c'est qu'il n'a pas bien préparé son truc et puis euh c'est dommage ! Alors finalement la question, c'est pourquoi est-ce que l'évaluation ((<i>SERGE frappe la feuille de la main</i>)) elle te demande un enchaînement ? Puisque de toute façon, c'est (.) c'est que des éléments séparés !
21. CH : [Ouais]
22. S : Et puis au niveau de la logistique, c'est mille fois plus simple de (.) de bosser- je ne sais pas- euh les barres parallèles et puis euh (.) et puis on regarde ceux qui arrivent à faire tel ou tel niveau ! Et puis::: des anneaux, etc. et puis au final euh on fait des coches comme ça, quoi !
23. CH : Mais là, au niveau du nombre de périodes de préparation, il y en avait- cette année, tu en as fait qu'une, c'est juste, ou bien ? Parce que tu avais déjà travaillé des éléments avant ?
24. S : [J'en ai fait pf:::] Avant dans le semestre, j'avais déjà repris un petit peu euh:::, sur une double période, des Anneaux ! J'avais repris euh (.hhh)
25. CH : « Salto », hein ?
26. S : Qu'est-ce que j'avais pris ? Le « Salto avant », je l'avais repris aussi sur une période entière ! ((<i>SERGE consulte les vignettes de l'évaluation cantonale Agrès 11^e *</i>)) Je n'avais pas repris le sol, par contre ! J'ai estimé qu'il n'y avait pas besoin de faire du sol !
27. CH : Hum-hum
28. S : « Barre fixe », on n'a pas refait cette année, mais je sais que j'ai fait avec eux l'année d'avant ! Euh::: donc euh oui ! Au final, je pense que j'ai fait <trois double périodes de préparation> (.) un petit peu différemment- enfin, vraiment avec d'autres éléments, d'autres engins ! Une période de préparation avec le parcours, qu'ils prennent leurs marques ! Et puis une période- enfin une double période d'évaluation !
29. CH : Hum-hum
30. S : Je pense qu'au final, ça m'a pris une dizaine de périodes !
31. CH : Cette année ?
32. S : Cette année ! Avec un groupe qui va bien et::: avec qui j'ai pu faire d'autres choses l'année passée qui sont là-dedans, comme la « Barre fixe », comme euh::: ben justement un peu de « Sol », des choses comme ça !
33. CH : Une dizaine de périodes, donc ça veut dire cinq leçons doubles ? Ou bien simples ?
34. S : [Ouais] ouais, c'est ça !
35. CH : D'accord, cinq leçons doubles sur le thème, ok !
36. S : Ouais
37. CH : Et par rapport aux élèves, si tu prends le::: je ne sais pas ce que tu as pu observer, au niveau des progressions, finalement, dans ce qu'ils ont réussi à te montrer par rapport à ce qu'ils avaient comme niveau au départ ?
38. S : Zéro !
39. CH : [Aussi de l'année passée ?] Zéro progression ?
40. S : [Non !] Il y a zéro progression ! Il y a quelques élèves, tu leur expliques un petit truc pour tirer dans les bras au bon moment aux Anneaux ou pour mieux fouetter ou n'importe, ils vont piger le truc ! Mais euh::: ça c'est- ce n'est pas::: ce n'est pas une évaluation, à mon sens, qui vise à avoir une progression, c'est juste euh une grosse évaluation sommative de ce qui a été fait en 7-8-9-10 et puis en 11e, voilà ce qu'ils sont censés (être capables de:::)

41. CH : Mais tu les avais l'année passée ?
42. S : Je les avais l'année passée et <il y a deux ans> j'avais les filles, je crois ! Donc euh je les ai juste eu une année euh-
43. CH : Et là, sur l'ensemble des élèves, il y a ceux qui arrivaient déjà plus ou moins et puis il y a ceux qui n'arrivent toujours pas très bien, c'est un peu ça ?
44. S : Et puis ceux qui n'y arriveront pas, même s'ils faisaient 12 ou 13 années ! Hihih
45. CH : Ouais
46. CH : Mais tu la trouves ambitieuse cette évaluation ? Au niveau des exercices proposés ?
47. S : [Non !] Elle n'est pas forcément ambitieuse, c'est juste qu'elle est- elle est beaucoup trop chronophage, comme elle est demandée ! Le fait de:: de mettre dans la brochure bleue, là, (.) vraiment que ce soit un enchaînement, <c'est une grosse galère>, franchement euh je m'en suis sorti euh assez bien, parce que j'ai eu vraiment les conditions idéales cette année pour le faire !
48. CH : hum-hum
49. S : Mais même comme ça euh:: °c'était:: ce n'était pas évident, quoi !
50. CH : Mais là, dans la manière dont tu notes, le fait d'enchaîner ou pas, tu l'aurais pris en compte ?
51. S : °Non, non !
52. CH : [Enfin je veux dire], là, en regardant finalement les élèves ?
53. S : L'avantage c'est que si je le vois faire euh:: je ne sais pas, sa:: sa traction aux Anneaux euh:: entre "Bien" et "À moitié bien", je vais peut-être compenser avec ce que je verrai après !
54. CH : Ok
55. S : Peut-être ! Donc sur les cinq, je vais peut-être avoir une <balance> qui va peut-être euh jouer un rôle !
56. CH : [Tu pourrais monter vers le haut un élève] qui vraiment passe d'un exercice à l'autre de manière fluide ?
57. S : [Voilà] qui fait un:: « Demi-tour » un peu foireux, mais qui a fait un super truc aux Anneaux, je vais lui dire « Ok, ben je lui accorde quand même son point ! » Donc au final, ça peut peut-être jouer en leur faveur s'ils font un enchaînement qui est correct ! Et puis le fait d'avoir ces cinq à la suite ! Mais euh:: au niveau vraiment de l'intérêt de la progression des élèves, je ne vois aucun intérêt à enchaîner les éléments !
58. CH : Hum-hum
59. S : Pour l'élève, il n'y a pas de suite logique, il n'y a pas de- enfin::
60. CH : Donc, on va dire que tu aurais voulu le faire parce que c'était ce qui était demandé, mais au fond de toi, tu ne vois pas forcément l'intérêt d'enchaîner, c'est ça ?
61. S : Ouais !
62. CH : D'accord, ok ! Et là, du coup, les élèves ne l'ont pas forcément fait ?
63. S : (.hhh) Ben ils l'ont:: ils étaient censés le préparer comme ça ! Certains l'ont très bien pensé et compris comme ça et puis d'autres euh (.hhh) déjà se rappeler quel étaient leurs cinq éléments-
64. CH : Hum-hum
65. S : leurs cinq mouvements, donc ça veut dire qu'ils n'avaient déjà pas préparé ou visualisé euh leur parcours dans la salle ! Et puis à partir du moment où ça ils ne l'ont pas visualisé, euh ils ne peuvent pas faire un truc fluide, finalement comme c'est demandé !
66. CH : Ouais ! D'accord
67. S : Parce que:: là j'ai remis là ! C'est vraiment "Enchaîner cinq mouvements choisis sur les huit familles" ! Donc euh::
68. CH : [Hum-hum] Ok ! Et puis, à un moment donné, au tout début, >bon je ne vais pas le remettre parce que- j'ai ré-écouté< tu disais que tu avais prévu de leur imposer quelque chose aux Anneaux, donc un exercice aux Anneaux à tous
69. S : [Ouais]
70. CH : Et puis aussi un exercice aux « Appuis » ! Donc ça tu l'as- tu n'as pas eu le temps de- enfin, tu n'as pas pensé à leur dire au moment où ils sont rempli leur euh:: tableau, c'est ça ?
71. S : Disons que j'y avais pensé- j'avais (.) euh prévu de le faire comme ça euh:: les semaines avant de vraiment de me lancer dans l'évaluation, et puis sur le moment, c'est vrai que je les ai laissés vraiment choisir leur truc, voir euh:: dans quoi ils allaient partir ! Et puis euh (.) je me suis dit que l'intérêt c'était quand même que, si on bosse les Anneaux, ben au moins que chacun fasse un élément aux Anneaux, euh::
72. CH : Parce que tu l'avais travaillé dans l'année ?
73. S : Parce qu'on l'avait bossé euh justement une ou deux fois avant !
74. CH : [Ah ouais !] Hum-hum
75. S : Et puis ça permet aussi, accessoirement, de se dire "Ben voilà, je suis sûr qu'ils vont tous au moins apprendre quelque chose dans les « Balancés »", vraiment une famille spéciale !
76. CH : Hum-hum
77. S : Et puis, ils ont tous peut-être au moins une chose avec Trampoline ! C'est une autre famille, au lieu que:: ils fassent- je ne sais pas, moi, ici euh le "Saut roulé" et puis le "Saut demi-tour" ((SERGE montre sur la feuille)), finalement on est très proche, dans le mouvement ! C'est du Trampoline, c'est (.) donc euh:: même s'ils peuvent prendre le "B" et "T" ici ((SERGE montre le "B" et le "T" sur la feuille)) euh::

78. CH : Mais au final, est-ce qu'ils ont, est-ce qu'ils ont- est-ce qu'ils y en a qui n'ont rien aux Anneaux ?
79. S : Mm::: (.) Il y en a un ou deux qui n'ont fait que le::: oui !
80. CH : °Là, on a:::
81. S : Tchatchtchac là, il y en a un ou deux qui n'ont fait que le "G", de tête hein !
82. CH : Ok
83. S : Mais qui n'ont pas du tout balancé ! Mais un ou deux sur 15 !
84. CH : Hum-hum
85. S : Parce que les Anneaux, ce qui est demandé, justement à la double page-là, c'est tout simple ! Le « Demi-tour » euh::: ↓ça ne pose en principe pas trop de problèmes ! Mais ça fait quand même euh::: en tout cas depuis la 7e, donc quatre-cinq ans, qu'ils le font !
86. CH : Ouais ! Ouais, donc ça veut dire que quand même, °enfin je ne sais pas lesquels, parce que si on regarde ici (.) (avec les) « Balancés »-
87. S : °Justement, c'est::: le tableau manque de clarté ! Enfin de rapidité, de visualisation !
88. CH : Parce que là, ce n'est que des Anneaux, hein, ceux-là qui sont là ?
89. S : Alors, "Anneaux" on a le "I"
90. CH : [Ensuite il y a le "P", "Q", "R"]
91. S : Le "I" ici::: tac ! ((<i>SERGE recherche sur la grille</i>))
92. CH : Ça c'est la "Suspens-"
93. S : Ça:::
94. CH : Ouais, c'est la "Suspension mi-renversée"
95. S : ["Suspension"] mais à mon sens, c'est en balançant ! En voyant le dessin, c'est en balançant !
96. CH : [Ouais]
97. S : Je ne pense pas que ce soit à l'arrêt !
98. CH : On voit les Anneaux inclinés, on est d'accord !
99. S : Ouais ! Tandis que là ((<i>SERGE montre la suspension mi-renversé à l'arrêt</i>)), c'est à l'arrêt, les Anneaux ont l'air de partir tout droit !
100. CH : Ouais
101. S : Mais encore, il faudra que je discute de ça en séance de chefs de file, parce que (.) ce n'est pas marqué, hein, que::: c'est en balançant !
102. CH : [Hum-hum]
103. S : °Donc euh::: il faudra que je pose la question !
104. CH : hum-hum
105. S : Et puis sinon euh "P", "Q", "R" c'est vrai que::: ils ont presque tous pris quelque chose ! ↓Au niveau "P", "Q", "R"
106. CH : Il me semble, ouais
107. S : Ici ((<i>SERGE recherche dans la grille</i>)) Voilà, Tom !
108. CH : Ouais, il y a Tom !
109. S : Tom ! Il y a Tom qui n'a pas fait ! Mathieu, mais il n'était pas là !
110. CH : Ouais
111. S : François, il n'était pas là, il était blessé ! Donc il y en a::: ben un !
112. CH : Il y a Tom et du coup, Tom, il n'a pas non plus fait la "Mi-renversé" ? Donc il n'a pas du tout touché les Anneaux, c'est ça ?
113. S : Mm::: non !
114. CH : Après, le fait qu'ils ne devaient pas::: ils devaient faire sur trois engins différents, tu en as tenu compte ?
115. S : [°Il me semble qu'il a fait le "G", il a fait le "G" !] Donc il a quand même fait le ((<i>SERGE pointe du doigt l'exercice "G"</i>))
116. CH : Ah ouais !
117. S : Sur trois engins différents ?
118. CH : Ouais ! Parce que tu dois présenter cinq exercices (.) dans trois engins différents ! Après (.) du coup, je ne sais pas si ça tu en avais tenu compte ou pas au moment de:::
119. S : °Non, je n'ai pas:::
120. CH : De la consigne !
121. S : °Non, ↑mais c'est aussi pour ça que je m'étais dit que::: c'était intéressant que moi j'en fixe peut-être deux obligatoires et puis au moins je suis certain qu'il y ait vraiment des familles !
122. CH : Ouais
123. S : Le Sol et les Anneaux, c'est des choses particulières où euh ↑ben maintenant, ils doivent montrer qu'ils ont ↑une certaine force, aussi ! Un certain équilibre, peut-être !
124. CH : [(texte inaudible)]

125. S : Et puis les Anneaux ! Donc à la base j'avais imaginé ça comme ça ! Et puis un truc tout bête, ceux qui vont choisir les Perches (.) c'est de leur dire euh "Finissez par les perches », hihhi ! Parce qu'il y en a qui sont en haut et puis après qui doivent enchaîner donc euh-
126. CH : [Ils n'ont plus de bras, hum-hum]
127. S : Soit les bras, soit simplement le fait de devoir descendre pour aller ailleurs, c'est se mettre en danger ! C'est peut-être descendre trop vite ou n'importe comment !
128. CH : Ouais
129. S : Donc euh l'objectif, ce serait en haut des « perches », pour ceux qui prennent le "N" ((<i>SERGE montre l'exercice sur la feuille</i>)), c'est de finir là-haut !
130. CH : Et puis, justement, alors finalement c'était dans quel but ? C'était dans le but, justement, de faire les Anneaux parce que tu les avais entraîné et puis les appeler pour montrer le::: pour mettre une difficulté supplémentaire, en fait ? Enfin de mettre un <i>challenge</i> ?
131. S : Euh::: pas forcément ! Non, c'était plutôt pour- justement être dans des familles vraiment euh::: différentes !
132. CH : D'accord !
133. S : °Et puis euh et puis et puis sinon (.) ((<i>SERGE regarde ses notes</i>)) Donc euh::: mon plan de salle, je vais euh (.) je vais le garder, mais je vais le remettre au net, parce que, typiquement, il y a un- par rapport à ce que j'avais fait de base, il y a quelque chose qui a bougé !
134. CH : [Ouais !]
135. S : Donc ↓il faudra:::
136. CH : Ouais, il y a le problème des « Cordes » et des Anneaux, hein, toujours ?
137. S : Ouais, mais justement, les deux dernières, si tu fais un nœud et puis que tu les mets dans un panier de Basket-
138. CH : [Hum-hum]
139. S : elles ne dérangent plus, là, ça c'est bon !
140. CH : Hum-hum
141. S : Après, les Anneaux euh (.) ou bien alors si- non, tu ne peux pas tirer que::: il y ait six cordes sur les huit, non ! Tu es obligé de tout tirer ! (Tu te débrouilles)
142. CH : [°Hum-hum, ça ne m'étonne pas]
143. S : °Mais, ouais, ↑les Anneaux balançants, ben ils seront forcément contre le mur ! Le plus près possible du mur (.) pour pouvoir mettre ces cordes, justement, coincées quelque part ! Les deux premières, là ! ((<i>SERGE montre sur son plan</i>)) ↓Et puis euh:::
144. CH : Et puis si tu n'avais pas eu la salle à côté, tu aurais fait quoi ?
145. S : (.hhh) J'aurais fait quoi ? Ben justement, j'ai mis ici "Activités annexes possibles" ((<i>SERGE montre sur son plan</i>)), c'était des petits trucs de Coordination, d'Équilibre euh dans une partie de la salle (texte inaudible) enfin, il y avait quand même un espace ici à disposition !
146. CH : Hum-hum
147. S : Mais ça nous aurait été "cougné" et puis ils n'étaient que 15-16, hein, donc euh à 20 ou 24 tu::: hihi, tu oublies !
148. CH : Hum-hum !
149. S : Donc entre ce qui a été pensé et puis la réalisation euh::: sur le terrain, il y a::: enfin, c'est deux mondes !
150. CH : Ouais ! Ça marche, d'accord ! Alors, moi-
151. S : Ou alors, tu fais ça avec un collègue ! Tu t'arranges pour avoir euh, justement, deux classes en même temps et puis tu- tu montes ton truc et puis (.) et ↑puis ils passent euh::: ↑voilà, mais ↓c'est::: ça te prends des plombs !
152. CH : [Ouais, mais encore faut-il avoir en parallèle] un collègue qui a le même degré euh:::
153. S : Bon, en principe, ben soit tu es en classe séparée-
154. CH : [Ah oui, parce que vous, vous n'êtes pas mixtes !]
155. S : soit tu es mixte et puis euh:::
156. CH : Ouais, c'est vrai que vous avez- nous, on n'a pas justement ce::: justement, on n'a plus ça !
157. S : Vous n'avez plus ça, ouais !
158. CH : Ouais ! Mais c'est vrai ↓que c'était quand même euh:::
159. S : [Mais ce n'est pas étonnant, d'ailleurs] que vous n'avez plus ça avec les contraintes euh::: de la LEO !
160. CH : Ben, c'est pour ça qu'on a arrêté ! Parce que c'est vrai que ça nous donnait le-
161. S : Ouais
162. CH : Au niveau des horaires, quoi !
163. S : °Ben c'est sûr !
164. CH : °Donc euh ça met un truc de moins. Alors, j'ai choisi deux extraits ! Il y un premier extrait qui commence avec Thierry-
165. S : Hum-hum
166. CH : et qui finit avec Tobias, plus ou moins, et puis après euh::: il y a un deuxième essai où ça commence par- c'est le troisième groupe ! Avec Chris, Edouard et puis Cédric !
167. [Ouais]
168. CH : Et puis la fin du troisième groupe, enfin au moment de la pause. Alors je le mets sans son pour l'instant ! Il faut que j'aille chercher mon petit truc ((<i>CH cherche le micro</i>))

169. S : Là, en cherchant le tableau, où il en est, etc., je le regarde beaucoup moins ! Mais je le connais cet élève, ça fait deux ans que je l'ai donc euh::: Hihi !
170. CH : Ouais
171. S : Voilà, ce qui m'intéressais c'était son- ses « Deux pas » ! Donc je sais que les premiers "Balancés", il n'y a pas forcément besoin de les regarder à fond, mais-
172. CH : Donc ça c'est un "Saut roulé" ?
173. S : Hahaha ! ((<i>SERGE rit</i>))
174. CH : C'est ce qu'il devait faire, c'est ça, hein ? Hihhi !
175. S : "Saut roulé" ! On va regarder si je lui ai mis le point en entier ou pas, parce que::: "A" (.) Thierry ((<i>SERGE vérifie dans sa grille</i>)) Là, °je lui ai mis (un)-
176. CH : Et là, du coup, tu as fait quoi ? Tu as mis un demi-point ?
177. S : J'ai- là, je lui ai mis un demi-point sur son « Saut roulé » !
178. CH : Donc (si) c'est 1 point, tu mets un demi-point ! Et puis si on prend par exemple, euh::: °je ne sais pas euh:::
179. S : Ben c'est soit 1 point entier, soit un demi-point !
180. CH : [Ouais] le "K" ici qui vaudrait 2 points, tu mets 1 point ? ((<i>CH montre le "K" entouré à moitié de Mathieu</i>))
181. S : Euh::: je mets 1,5, là ! Je ne compte >que 0,5 point pour l'exercice, donc ça fait un et demi<, parce que c'est quand même plus compliqué que celui qui est avant ! Mais il n'est pas complètement réussi, donc là j'ai mis 1,5 !
182. CH : Et puis là, ce serait 2,5, alors, pour un exercice à 3 points qui ne serait pas bien abouti ?
183. S : Ouais ! Exactement ! Du coup j'arrive à un ↓total en faisant comme ça, ouais
184. CH : Ouais
185. S : C'est là où je dis que l'enchaînement permet de faire ces calculs-là !
186. CH : Parce que si on prend le cas d'un "Périlleux" (.) pas très bien réussi ! (.) L'élève, il a presque intérêt à le faire ? Parce que du coup, il le rate un peu, mais tu lui mets 2,5 !
187. S : Ouais, mais il a quand même osé lancer un "Périlleux" avant euh:::
188. CH : [°Parce qu'il l'a quand même fait ?]
189. S : Alors s'il arrive complètement sur les fesses-
190. CH : Voilà, mais celui qui ne monte pas et puis qui arrive euh:::
191. S : [Ce sera raté !] Je vais lui dire "Écoute, il est tellement moche que tu m'en fais un autre !" ((<i>SERGE rit</i>)) Enfin, soit un autre "Périlleux", soit un autre exercice ! Mais du moment qu'il arrive sur les pieds et (.) pas si mal, il a quand même osé sauter, s'élever, tourner, enfin- s'il y a quand même euh::: 80% des gestes du "Périlleux" !
192. CH : D'accord ! Hihhi
193. S : C'est le saut de l'asperge ? Ou du poireau, ça dépend ! Hihhi
194. CH : Donc là, il a quoi ? Justement, 0,5 hein ? °Je pense que c'était le "Saut extension" ?
195. S : °Ouais, justement (.) En fait, si je reprends ce tableau, il faut que je::: (.) Là aussi ((<i>SERGE montre l'écran</i>)), enfin (.hhh) disons qu'avec le temps que j'ai pris, je n'ai pas pu leur dire mes critères- de ce que je regardais ! Parce que (.) se mettre à l'envers comme ça, ils sont tous capables ! Maintenant, d'être gainés, droits et puis (.) et puis de ne pas s'effondrer en redescendant ! Enfin voilà, la « tenue du corps », je n'en ai pas du tout parlé ! Pour moi, c'est une évidence, quand on fait ça et puis pour eux, ben pfeuk !
196. CH : Mais du coup, tu n'en as pas tenu compte ?
197. S : °Je n'en ai pas tenu compte !
198. CH : Parce que là, c'est le::: c'est lequel l'"Appui renversé" ?
199. S : °L'"Appui renversé"
200. CH : [Hum, c'est là !] C'est le premier ici, hein, le plus progressif ?
201. S : [Ouais] °Il y a quand même euh::: ben ils ont tous euh:::
202. CH : [Thierry est là !]
203. S : °Ouais, je leur ai tous mis le point !
204. CH : Ouais ((<i>Visionnage vidéo</i>))
205. S : Indépendamment de ça, je trouve qu'en sport, l'élève qui se donne de la peine et puis s'il a de la difficulté, il devrait réussir ! Mais je pense que c'est pour ça qu'on a jamais- enfin, le "E" ce n'est pas "Échec", c'est "Entraîné" ! C'est pour dire que « du moment que tu te donnes de la peine, finalement euh-
206. CH : Hum-hum
207. S : tu as fait l'essentiel, tu as essayé, quoi ! » ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Tu voulais mettre le son, quand même ou pas ?
208. CH : Ben là, il n'y a pas forcément::: (besoin du son) °ça fait du bruit pour pas grand-chose. Si tu veux, je peux ben mais- ((<i>CH met le son</i>)) Et puis tu entends les basketteurs
209. S : Effectivement !
210. CH : Ça n'apporte pas grand-chose, je trouve, hihi !
211. S : [Non:::] ouais (texte inaudible)

212. CH : Après pour la deuxième partie, il y a le son. Il est un peu plus utile parce que tu dis des choses, mais là-
213. S : Haha, ça c'est Emile dans toute sa splendeur ! ((<i>SERGE sourit et rit</i>)) Si tu regardes ça, tu te dis « mais je ne peux pas lui mettre le (.) les points complets pour ce qu'il m'a montré là, tellement c'est::: » et puis ce n'est pas un « Saut roulé » !
214. CH : Non
215. S : Mais en fait euh::: ((<i>SERGE frappe la main sur la table</i>)) ↓°Emile il est::: il a quand même "Réussi" ! °Au « Saut roulé », j'aurais même pas dû lui mettre 0,5 point ! ↑Mais là, je pense que c'est justement- enfin, un manque de consigne de ma part (.) qu'il y a des points que je n'allais pas lui enlever ! ↓Parce que finalement euh je n'ai pas pris le temps ou eu le temps ou::: de donner les critères !
216. CH : [Hum-hum]
217. S : Et puis avec le nombre d'exercices qu'il y a (.) euh::: il y en a combien ? Il y a six euh:::, il y a 18 exercices ! °Tu::: tu passes ton temps à::: ouais il y en a même plus ! Il y a 24 exercices !
218. CH : Mais là, pour toi, alors son engagement, là, il est bien ?
219. S : ((<i>SERGE sourit</i>))
220. CH : Enfin, je ne sais pas, hein, tu le connais mieux que moi- je ne le connais pas, mais::: par rapport à ce qu'il fait-
221. S : [Ouais, il est tout le temps comme ça, donc euh:::]
222. CH : Est-ce qu'il a été- est-ce qu'il s'est un petit peu, comment dire, dépassé ?
223. S : (# 3) Non, il a fait euh::: sans vraiment s'appliquer euh- comme d'hab, mais il a fait::: il a fait ce qui était demandé ! Donc euh:::
224. CH : Hum-hum ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Mais lui il a "Suffi-" il a:::
225. S : Il a "Réussi", mais:::
226. CH : Le "R" c'était à 5 !
227. S : C'est raclette, parce que 5 euh::: il a fait 5.5 et puis c'est depuis 5 le "R"
228. CH : D'accord ! Donc ils ont- ah non, il y a-
229. S : Il y en a un qui a:::
230. CH : Il y a Thierry qui a 4.5 !
231. S : Thierry, ouais ! Mais ça dépend vraiment de l'exercice que tu démontres, quoi !
232. CH : Ouais, parce que lui il n'a que des 1 ?
233. S : Ouais ! Il ne s'est pas foulé, Thierry !
234. CH : Et puis là, du coup, il a le demi qu'il perd ici ? ((<i>CH montre du doigt dans la grille</i>))
235. S : °Ouais
236. CH : °Ouais ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
237. S : C'est quand je vois le temps que ça prend par élève, ↓je me dis euh (# 3) ↑soit je n'ai pas trouvé la bonne formule encore, soit euh::: pf::: (.) soit ça fait "caqu" qu'on nous impose ça, quoi ! Enfin pour moi, c'est tellement plus logique de faire un cycle d'Anneaux et puis tu::: voilà, tu évalues les- peut-être les quelques-uns qu'on te demande, là ! ((<i>SERGE montre la feuille avec les exercices imposés</i>)) Chaque élève passe euh à la poussée::: enfin (texte inaudible)
238. CH : [Ouais]
239. S : Et puis >tu vois<, ben tu regardes jusqu'où ils arrivent à passer leur euh::: leurs points dans les différents mouvements ! (.) Et puis euh::: ((<i>SERGE tient son menton</i>)) après les enchaîner, c'est une formalité ! Ce n'est pas ça qui pose le problème !
240. CH : Mais au niveau de leur engagement à eux (.) justement quand tu travailles euh::: justement sous forme de cycle, c'est-à-dire "Anneaux" et puis tu fais l'évaluation à la fin-
241. S : [Hum-hum]
242. CH : Tu as l'impression qu'ils sont plus engagés ? Ou c'est toi qui a plus l'impression-
243. Mm::: non, mais c'est plus facile à gérer !
244. CH : Pour toi ?
245. S : Ouais, pour moi !
246. CH : Pour toi, ouais, ok !
247. S : Parce que tu as <trois-quatre> installations par élève et pas un truc- enfin, UN poste d'anneaux, UN poste de machin (.) et puis que::: un qui::: ((<i>SERGE fait le trajet de l'élève avec le doigt</i>))
248. CH : Mais plus efficace à gérer ou à évaluer ? On va dire, tu-
249. S : Les deux !
250. CH : Donc au niveau de l'efficacité ?
251. S : Ouais !
252. CH : Au niveau du temps que ça prend ?
253. S : [Ouais, ouais, là je- enfin:::] il n'y a aucun de mes collègues encore qui::: qui fait comme ça sous forme de circuit ! On est tous à chercher des combines pour y arriver sans faire un circuit !
254. CH : Hum-hum

255. S : Et puis même, en séance de chefs de file, quand on en parlait là↓ euh (il y a une année) (.) là aussi- enfin, la discussion c'était ça ! C'était un peu ben pfeuh, les circuits c'est bien joli, mais ce n'est pas pratique, quoi ! Hihi !
256. CH : Ouais
257. S : Je me suis dit "cette année, j'essaie !" ((<i>SERGE sourit</i>))
258. CH : Et puis les élèves, tu sais ce qu'ils en ont pensé ?
259. S : Non ! Mais je pense qu'ils s'en foutent pas mal ! ((<i>SERGE sourit</i>))
260. CH : Hihihhi !
261. S : Non, mais (honnêtement)
262. CH : Mais ça vaudrait peut-être la peine de leur demander, quand même !
263. S : Ouais:::
264. CH : Si eux, ils aiment bien le fait de pouvoir choisir ! Parce que finalement, là, ils ont quand même ce choix (.) qu'ils n'ont pas forcément quand tu fais une suite euh aux Anneaux, ben là c'est imposé, tu fais ça, ça, ça ! Si t'as fait ça, tu as "Très bien", si tu fais ça, tu as "Bien" etc.
265. S : [Ouais, ouais]
266. CH : Mais là, ils peuvent quand même (.) combiner, réfléchir un tout petit peu, avoir un minimum de stratégies (.) Bon, après, à savoir est-ce que là (.) ((<i>CH montre l'écran</i>)) ils se dépassent ? Est-ce que là, ils::: ils sont vraiment poussés ? Ou est-ce que, finalement, en faisant un peu le minimum d'efforts, tu arrives à avoir "Suffisant" et puis du coup euh::: tu ne recherches pas forcément le <i>challenge</i> ?
267. S : Oh, ça va dépendre de chaque élève !
268. CH : [Ouais !]
269. S : Et puis ce sera::: c'est la même chose toute l'année en éducation physique ! Ce qu'il faut voir aussi, c'est que l'élève qui est absent le jour où tu fais ça ! Et ben il n'a rien !
270. CH : Ouais !
271. S : Tandis que celui qui est absent quand tu fais, par exemple, les Barres parallèles, il aura assez d'autres euh::: d'autres euh::: notes certifiées- enfin, validées, pour avoir quand même finalement ses cinq (mouvements)
272. CH : Ouais, ouais
273. S : Donc euh:::
274. CH : Ça c'est::: ouais ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Là, qu'ils touchent le bleu, ce n'était pas un problème ? ((<i>CH parle des sauts sur deux mini trampolines</i>))
275. S : Mais là, il va se rattraper euh (.) et puis revenir au milieu en quelques sauts ! Aïe ((<i>Un élève saute du mini trampoline sur le sol</i>)), enfin bon !
276. CH : Ouais, ça c'est toujours terrible, ça ! Là, il est impressionnant quand même, hein ?
277. S : Ouais !
278. CH : Il court bien !
279. S : [Il se balance bien !]
280. CH : Ouais, il n'est pas grand, mais il a un bon rapport poids-puissance, lui !
281. S : Là, tu lui dis "Non, enchaînement, il fallait prévoir la chose !" Hihihhi ! Il s'était arrêté ! (Mais il est bon partout)
282. CH : Ouais !
283. S : >Tu vois je veux dire< on peut l'associer- enfin tu vois, c'est un:::
284. CH : [°Ouais, ouais, en plus il a un:::] En plus, il a un bon esprit, je pense ?
285. S : Ouais, ouais ! °Exactement !
286. CH : Ouais, mais ça fait "élève baromètre !" Ça permet de voir si euh::: si lui il n'y arrive pas, c'est trop difficile ! Ça te permet quand même de::: ouais !
287. S : Si lui il n'est pas EXCELLENT, c'est que c'est un peu trop dur !
288. CH : Ouais ! Voilà, c'est ça !
289. S : Hihihhi
290. CH : Ok ! Euhm::: donc là, Alexandre, il avait eu quoi comme::: ? Parce que je ne l'ai pas passé, mais ↓je voulais juste voir ce qu'il avait eu comme:::
291. S : Euh::: Alexandre il a eu "Bien réussi" ! °Ce n'est pas un élève qui est, en principe, extraordinaire, mais::: il a pu prendre des exercices de 1 à 3 points !
292. CH : [Ouais] Hum-hum
293. S : C'est vrai que dès que tu::: tu prends un ou deux à 3 points, ça te::: (°on voit que c'est lui texte inaudible) 3 points, 2 points et (.) 8 et demi, bon il n'a pas::: une ↑grosse marge, ↓mais il a "Bien réussi"
294. CH : Ouais ! Ok, euh:::
295. S : °Mais c'était la semaine passée ? Je ne leur ai pas donné la même (texte inaudible) je crois !
296. CH : Est-ce que parfois tu as été influencé par l'attitude ?
297. S : Non::: j'ai évité de::: regarder l'attitude ! Après, ma connaissance de l'élève faisait que (.) je sais- disons que >je n'aurais même pas eu besoin de regarder< et puis je savais déjà ce qu'il allait me montrer, plus ou moins !
298. CH : D'accord, donc si-

299. S : Mais l'attitude euh::: non !
300. CH : Et puis si un élève, justement euhm::: ne réussissait pas- il y a quelques fois, il y en a quelques-uns >je ne sais plus, j'avais noté< quelques fois certains ont pu refaire un essai ? Tu laissais quand même refaire un essai si jamais ?
301. S : [Ouh (.). Mais oui !]
302. CH : Donc ça ça dépend vraiment de ce que tu as pu voir avant ?
303. S : Et puis il y a (texte inaudible)
304. CH : Ouais, il y avait par exemple Nolan au "Périlleux" euh (.). il y a Raphaël qui a refait la "Montée en force" et des choses comme ça !
305. S : [Ouais:::] typiquement (.). ouais, Nolan au "Périlleux", j'ai vu dans <sa progression au "Périlleux"> qu'il n'était vraiment pas très droit et puis il m'a montré un "Périlleux" qui était mieux, mais pas <pas encore> incroyable !
306. CH : Hum-hum
307. S : Donc j'ai essayé de lui donner cette chance de refaire une fois bien (.hhh) parce qu'on ne va certainement pas refaire le "Périlleux" en 11e année ! Ouais, d'ici::: ils seront partis au gymnase et puis il referra des choses comme ça en bas, mais (.). je veux dire que c'est aussi l'occasion qu'ils aient de- de finir une fois un truc, un geste, le mieux possible !
308. CH : Ouais
309. S : Au lieu de faire la moitié et puis de dire "ouais, bon, pas terrible !" ben (.). de °donner la possibilité de le refaire une fois, quoi !
310. CH : D'accord ! Et puis à part ça, l'activité annexe, donc le Basket- bon, tu avais la salle à côté, on est d'accord, mais globalement, euh::: ça a joué pour toi, ça ?
311. S : Au début oui ! C'est comme souvent (.). Au début oui et puis après le::: le soufflé redescend et puis euh (.hhh) c'est pour ça qu'après j'ai fait un terrain avec ceux qui voulaient jouer un petit peu plus engagé et puis les::: flemmards
312. CH : [Hum-hum]
313. S : Et puis euh::: et puis même euh, du coup, ils ne jouaient pas du tout sur le terrain euh "Flémards"
314. CH : Hum-hum ! Hihih
315. S : J'avais appelé "Moins engagés", je crois ! Hahaha ! Donc euh le dernier tournoi, je les ai fait venir s'asseoir sur le::: le banc pour qu'ils soient déjà là pour que je leur donne les missions de rangement dès qu'on avait fini !
316. CH : Ouais ! Ok (.). Alors ça c'est euh::: le deuxième extrait ! Alors c'est un (texte inaudible) °je peux le mettre depuis là ((CH met en route le deuxième extrait))
317. S : Ça c'est un truc on a vraiment très (bien) fait !
318. CH : D'accord ! Sauf à la leçon d'entraînement (.). Donc quand vous avez fait des Anneaux, ils n'ont pas du tout fait la "Mi-renversé" ?
319. S : Je ne suis pas sûr qu'ils aient tous euh::: entraîné ça ! °Je ne suis pas sûr (.). ouais peut-être avec eux, oui, mais je ne le fais pas avec toutes les classes, parce qu'il y en a où euh (.). il y en a trop qui ont les mains qui glissent, des tru:::cs et puis il y en a de temps en temps des::: des lâchés d'Anneaux quand même !
320. CH : Hum-hum !
321. S : ↓Donc euh::: ↑là, typiquement, ce que j'aurais dû dire (.). euh- encore faut-il qu'ils écoutent- c'est que si je choisis de faire le "Mi-renversé" ET la "Traction des bras", je prends d'abord la "Traction des bras" ! Euh non, l'inverse, d'abord le "Mi-renversé" ! Parce que c'est celui où potentiellement je peux glisser ! Donc je le fais au début (.). et puis l'autre, ben je le fais quand j'ai un peu moins de force euh ↓je peux encore le faire- ((SERGE mime le geste de traction des bras))
322. CH : Ouais
323. S : ↑pour diminuer les dangers ! °Ça je ne l'ai, je ne l'ai pas dit ! Il n'y en a qu'un, du coup, qu'il l'a fait à l'envers, ↓mais:::
324. CH : Ouais !
325. S : Mais là pour moi, il y a::: de mon côté il y a un manque de consignes importants, parce que je découvrais cet enchaînement et puis cette manière de faire ! (.). Et euh::: ↓je ne suis pas du tout convaincu que ce soit une bonne chose !
326. CH : Sous forme de jardin ?
327. S : °Ouais !
328. CH : Hum-hum
329. S : Déjà il y a l'installation et le rangement (.). avec cette classe, ça joue ! Ce ne sera pas le cas avec toutes les classes ! ↓Et puis euh::: ↑ça enlève tellement de possibilités euh::: ben Matt, typiquement ! (.). Matt, il n'a pris QUE des exercices de niveau 1 ! Mais il les a tous bien faits, hein ! Et puis à la fin de::: à la fin de l'évaluation- Matt, c'est celui qui est là, hein ((SERGE montre Matt à l'écran))
330. CH : [Ouais ouais]
331. S : Euh je lui ai dit "Mais, Matt, tu ne t'es pas foulé, hein ?" Il m'a dit "Non" hihih ! Enfin, j'ai bien vu dans sa réponse que (hhh) "effectivement, vous voulez que je vous fasse ça et ben je vous fais ça !" Mais, il aurait- il aurait pu se donner la peine de faire euh un poil plus dur et puis de viser le "Bien réussi" ! (.). Mais c'est un

cérébral, ce n'est pas un::: (.hhh) hihhi ! Et puis euh- alors que si on avait fait, justement (.) aux Barres parallèles, aux Anneaux, des trucs où- voilà, je leur demandais à tous de faire ci ou de faire ça ! J'aurais pu voir jusqu'ou, Matt aussi, arrivait !
332. CH : Ouais (.) ouais mais c'est, à la fois, assez étonnant quand même, parce que des fois, justement, aussi entre eux ils se::: ouais, alors peut-être que lui il ne fonctionne justement pas à ce type de <i>challenge</i> -là, mais des fois entre eux, le fait de pouvoir choisir, fait aussi qu'ils vont vouloir montrer le "Périlleux" ou montrer des choses un peu plus difficiles, parce que::: tu as le côté un peu aussi euh concurrence, quoi !
333. S : (.hhh) Ouais, alors là, avec les autres qui jouaient dans l'autres salles et tout::: il y <avait peut-être moins> ! Il y avait peut-être ceux qui osaient aller s'attaquer aux::: aux cordes qu'on voyait bien ! Mais celui qui lançait son "Périlleux" ou qui me montrait un truc à 3 points euh::: je ne sais pas si vraiment il l'avait fait pour euh (.) pour ce côté un peu::: <i>challenge</i> avec les autres !
334. CH : Et puis toi, c'est arrivé que- je ne sais pas, une fois tu::: parce que tu les connais quand même un peu et puis que du coup, quand ils ont préparé leur évaluation, tu les aies un petit peu incités à faire quelque chose de plus difficile ? Ou tu as accepté leurs choix ?
335. S : J'ai::: j'ai regardé leurs choix euh le jour en question ! Donc ils ont mis leurs choix là-dessus ! ((<i>SERGE montre la grille</i>)) Et puis honnêtement, entre la::: la semaine d'avant et la semaine du test, je crois je n'ai même pas regardé ce qu'ils avaient fait, euh::: ce qu'ils avaient écrit (°sur la feuille)
336. CH : Et puis-
337. S : J'aurais pu faire- j'aurais pu regarder, ↓mais j'avais un peu beaucoup ces temps et puis je n'ai pas fait ! °Mais:::
338. CH : Parce qu'au final, ça t'embête un peu quand même que::: enfin je veux dire, typiquement un Matt, tu te dis que c'est quand même un peu euh:::
339. S : C'est dommage, ouais !
340. CH : [°C'est un peu dommage, ouais]
341. S : °Ouais, clairement
342. CH : Il y en a d'autres où tu as cette impression ?
343. S : (.hhh) Oh lui c'était flagrant ! Parce <qu'il n'a fait que des faciles>, mais VRAIMENT, on arrive vraiment euh::: facilement quoi !
344. CH : [°Hum-hum] Il a assuré le coup ?
345. S : Les autres euh::: (.) no:::n, je n'ai pas cette impression forcément pour les autres ! Mais un Mathieu, qui n'était pas là ce jour-là, il avait bossé son truc la semaine d'avant, il n'était pas là ce jour-là, ben je n'ai rien pour lui ! Alors que c'est une évaluation cantonale ! Et puis je ne vais pas remonter un jardin pour lui !
346. CH : Ouais, donc tu as marqué- tu as décidé toi ? Il avait noté et tu lui as-
347. S : Ouais, c'est lui qui a::: mais il n'a aucune note !
348. CH : [Ouais !]
349. S : Et puis je lui mettrai "Absent"
350. CH : [Ah tu ne lui mettras pas-]
351. S : Dans GEEPS je le mettrai "Absent", parce que::: je ne veux pas lui inventer des exercices réussis ! Et puis ça c'est::: c'est embêtant ! °C'est un problème (.) après euh::: ↑de nouveau, c'est une classe qui roule, hein ! Alors oui, il faut les reprendre, c'est des ados, mais (.) °c'est vraiment un classe facile !
352. CH : Hum-hum (.) ok !
353. S : Donc euh::: bonne "mauvaise" expérience ! ((<i>SERGE sourit</i>))
354. CH : Hahaha ! ((<i>CH remet la vidéo en route</i>)) Là, je ne l'ai pas, hihhi (texte inaudible) je n'ai pas tourné, du coup ! On n'a pas vu son « Saut extension » !
355. S : Il a fait le "Périlleux" ou le "Saut extension" ? >Je ne sais pas s'il a tenté le "Périlleux"< ?
356. CH : (Je crois qu'il a fait le "Périlleux"), je crois, ouais !
357. S : Il y a tous les gens qui partaient aux fraises dans ses "Périlleux", mais (.)
358. CH : Ouais ! Là, il ne le montait pas assez !
359. S : Mais ça, typiquement, il n'a pas préparé assez son enchaînement ! C'est-à-dire qu'il sait qu'après son "Périlleux", il vient et puis il monte aux perches- enfin::: le fait qu'il- hihi, c'est qu'il n'a pas préparé son truc !
360. CH : [Hum-hum] ((<i>Visionnage vidéo</i>))
361. S : Ce qui n'est pas évident aussi pour eux, c'est que là les Anneaux- ils retouchent les Anneaux, ça faisait un moment qu'ils ne les avaient pas eu en main et tout, donc ils ne sont plus tellement dans le::: le <i>flow</i> , quoi !
362. CH : Ouais, ouais
363. S : Tandis que si c'est une leçon d'Anneaux, ben ils en ont fait un petit peu et puis je vois vraiment ce qu'ils valent aux Anneaux !
364. CH : Mais là, typiquement, les « Balancés », tu::: il a eu quoi ? ((<i>CH stoppe la vidéo</i>)) °C'était ça, les « Balancés », hein ? Ouais (.) Ouais donc là, tu lui as mis 0.5 !
365. S : °Ouais ((<i>CH remet en route la vidéo</i>)) ↑ben il balance, il monte un peu, mais::: ce n'est pas ce qui est vraiment demandé !
366. CH : Hum-hum (.) °ouais là c'est:::

367. S : ↑C'est une saucisse qui fait un « Demi-tour » ! Je pense que je lui ai quand même mis le point, j'étais dans mes calculs de (1-2) mais °sinon Edouard il a eu les points partout donc euh
368. CH : °Le "Saut extension"(.) ↑ouais c'est celui-là ! Donc là, tu lui as accordé les 2 points complets ?
369. S : ((<i>SERGE sourit</i>))
370. CH : Hihihi, c'est gentil, hein !
371. S : Là::: je suis sympa, hein ? ((<i>SERGE sourit</i>))
372. CH : Et puis là ? Aussi ? (Qu'est-ce qu'il y a pour lui ?)
373. S : [Attends, attends, attends !] Parce qu'Edouard, je viens de voir que j'ai mis "Bien réussi", mais il n'a pas eu (.) ((<i>SERGE corrige le résultat d'Edouard</i>)) °Là, c'était "B"
374. CH : Parce que le "Saut roulé", là tu le lui as accordé aussi ?
375. S : Hum-hum ((<i>SERGE met la main sous le menton</i>))
376. CH : Parce que là aussi, regarde, tu es gentil, parce que là, il ne saute pas, hein ?
377. S : Ouais, ouais, il fait une roulade ! Mais je me suis dit que je pourrais éventuellement (.) mettre ce poste entre deux montants ((<i>SERGE montre le poste "Saut extension"</i>)) avec un élastique, juste euh::: 30 centimètres au-dessus du tapis pour les obliger à::: ((<i>SERGE mime le mouvement de rotation avec les bras</i>))
378. CH : Ouais ! Ok
379. S : À faire un (« Saut roulé »), hihhi
380. CH : Ah, là on retrouve un peu le même problème que::: Thierry !
381. S : Ouais, Mais là, il va aller jusqu'en haut::: il ne se casse pas vraiment la figu:::re !
382. CH : Tu te dis quoi, là, parce que là, tu as l'air de réfléchir ?
383. S : Ouais, je réfléchis est-ce qu'on est dans le <i>timing</i> , est-ce que je::: hihihihhi !
384. CH : Hahahaha
385. S : Est-ce que je déprime ou pas ? Hahahaha ! Quand je la revois comme ça, c'est vraiment::: "Mon dieu, qu'est-ce que je vais faire de vous ?" Non, je regardais (.) combien de groupes avaient déjà passé, le <i>timing</i> qui restait enfin le temps qui restait ! Et puis du coup, avec la salle qui se fermait, comment euh:::
386. CH : Ah ouais, par rapport à:::
387. S : Je relançais l'activité !
388. CH : Ouais !
389. S : Mais ça veut dire qu'il fallait- je savais que si je voulais garder deux terrains, il fallait que je descende les Anneaux, que ça allait me prendre un peu de temps, donc à quel moment je fais ça ?
390. CH : Hum-hum
391. S : Est-ce que je les envoie en pause pendant que je fais ça::: ? Ça me permet de- enfin-
392. CH : Ouais !
393. S : °C'est l'organisation de la suite ! Mais là, je ne sais pas combien d'élèves avaient passé encore, mais:::
394. CH : Mais là, ils voulaient jouer encore au Unihockey ou au Foot, je crois, hein, à ce moment-là ? Ils proposaient de faire autre chose que du Basket !
395. S : Ouais, ouais (.) Ouais, il y a vraiment la moitié qui a été très sage ! Il restait une demi-heure !
396. CH : Hahaha
397. S : [Hahaha] ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Dans ma tête ça veut dire <avoir un rendement optimal dans le poste annexe>, hahaha ! Ça je pense qu'ils ne l'ont pas tous compris, hihihhi ! Mais, c'est plus pour toi et la caméra ! C'est la meilleure leçon d'éducation physique ! ((<i>SERGE sourit</i>))
398. CH : Tu voulais qu'ils s'occupent un maximum (mais qu'ils ne te dérangent pas)
399. S : [Qu'ils s'occupent] en bougeant un petit peu et puis euh::: sans déranger !
400. CH : Hum-hum ! Mais ça, ça fonctionne avec eux et puis pas forcément avec d'autres ?
401. S : Avec d'autres, il aurait fallu peut-être changer de sport ou euh (.hhh) ou euh::: justement, avec d'autres je ne me serais pas lancé là-dedans (.) très clairement !
402. CH : Mais tu ne crois pas aussi que ce::: enfin le fait que justement ça les::: enfin, ils sont un peu livrés à eux-mêmes au bout d'un moment, tu sens un peu le soufflé qui redescend !
403. S : [Ouais]
404. CH : Est-ce que ça ne va pas aussi, à un moment donné, donner une image négative de l'évaluation ? (.) ça ! Parce qu'ils se disent au bout d'un moment "Ouais, mais bon, chaque fois qu'on évalue, on s'embête", quoi ! Enfin ou alors "C'est un peu long" et puis euh::: est-ce que ça ne peut pas avoir un impact aussi sur leur ressenti par rapport à l'évaluation ?
405. S : [Leur motivation...]
406. CH : Et puis que du coup, après, à chaque fois qu'il y a une évaluation, ben ils se disent "Ouais, mais bon, ça y est, on va de nouveau rien faire aujourd'hui !" !
407. S : (.hhh) Je ne sais pas, parce qu'en fait ((<i>SERGE met la main sous le menton</i>)), le::: (.) la <période d'avant>, le lundi d'avant, j'avais fait (.) au lieu d'avoir leur sport euh::: leurs choix qui reviennent, c'était le Volley, parce qu'on bossait les::: °on commençait à entraîner le tournoi de la semaine prochaine ! Et puis euh::: du coup, ils ont mis le Basket ce jour-là ! Au lieu de la veille !
408. CH : Hum-hum

409. S : Donc finalement, c'était le choix aussi de leur sport choisi-
410. CH : [Ouais]
411. S : que je leur ai passé là, donc (.) Sur une période, je sais que ça se passe bien ! Sur deux, ben c'est un peu plus complexe !
412. CH : Hum-hum
413. S : ↓Mais::: ↑mais oui, c'est vrai que::: enfin, je fonctionne comme ça parce que c'est (.) facile !
414. CH : Hum-hum
415. S : °Maintenant euh::: si je devais faire une leçon de démonstration euh (.) je ne sais pas- à quelqu'un qui fait un doctorat à la HEP !
416. CH : Hihihhi
417. S : Hahahah ! Donc, je ne fais pas des leçons de démo, hein ? Je fais comme je bosse moi et::: voilà !
418. CH : [Non, non mais (.) je ne dis pas du tout !] Je te dis ça plus dans l'optique de::: eux, si tu veux !
419. S : Ouais !
420. CH : Parce que c'est vrai qu'en regardant, autant la fois où j'étais là qu'en regardant la vidéo après coup, je trouve que c'est des gars qui ont un super potentiel-
421. S : Ouais !
422. CH : qui ont::: voilà, qui sont assez autonomes ! Alors effectivement, plus le premier groupe que le deuxième ! Et puis en même temps, je me dis ben là (.) ouais, ça s'essouffle à un moment donné ! Et puis je me dis mais est-ce que ça, ça ne peut pas aussi avoir une influence sur leur motivation à faire des évaluations ? Tu vois ? Et c'est vrai que::: ben (.) après voilà, là je te pose la question pour avoir un peu ton avis (.) dans les explications que tu donnes ou les remarques que tu peux faire, tu peux dévaloriser un peu ce que tu fais, si tu veux !
423. S : Ouais, ouais ! Oui, c'est vrai !
424. CH : [Tu vois, il y a le côté] un peu euh "Bon on le fait parce qu'il faut le faire !" D'ailleurs je ne l'ai pas enregistré, mais dans le feedback à la fin, euh::: tu dis clairement euh::: alors attends que je le reprenne ! " <i>On a fini ce thème qu'on devait absolument faire, ce n'était pas un choix !</i> " Donc c'est un peu genre euh "Bon, voilà, on fait ça, il faut le faire voilà, c'est encore un truc un peu-" Moi je ne me positionne pas, hein ! Et puis du coup, je me dis ben voilà, le message que tu transmets quand même en disant ça, déjà tu dévalorises un peu ce que tu fais toi ! Et puis ben du coup les élèves n'auront pas forcément une image très positive du fait d'être évalués, en fait !
425. S : [(.hhh) Ouais !] Alors je te dis honnêtement, les évaluations cantonales euh::: pour moi elles me font vraiment chier !
426. CH : Hum-hum !
427. S : Euh::: hihihhi !
428. CH : Hahaha, mais c'est bien que tu- ouais, ouais !
429. S : Non, mais (.) elles me font "caqu"
430. CH : [Ouais]
431. S : Et je le fais comprendre aux élèves ! Ce n'est pas un choix, on DOIT la faire !
432. CH : [Mais du coup les élèves-]
433. S : Euh comme on doit faire les ECR euh ailleurs >je ne sais pas quoi< les profs de français ne sont pas là "Weah, les ECR c'est super, on va-" Non ! Ben, là « on me demande de vous préparer pour ce machin, on va le faire, on va le faire », quoi ! Et:::
434. CH : Ouais ! Mais du coup ce n'est pas le cas pour les évaluations (.) d'établissement ? Ça ne te fais pas cet effet-là ?
435. S : [Non, parce que c'est quand même] euh::: c'est quand même un truc qu'on a choisi-
436. CH : D'accord !
437. S : qui sont beaucoup moins contraignantes ! C'est-à-dire qu'on fait une activité (.) et logiquement, on la teste !
438. CH : [Ouais] ouais !
439. S : Mais ce n'est pas un truc où on doit faire dix activités, pour essayer de tout mettre ensemble comme on peut::: faire une évaluation et puis on verra ce que ça donne ! Pfeuk, on verra ce qui sort du chapeau
440. CH : Ok
441. S : Parce que (.) "ben en fonction de ce que vous avez choisi:::" etc. Donc euh non, celle-là franchement et::: je ne veux pas dire que c'est comme ça pour toutes les évaluations cantonales, mais euh::: les sports de renvoi-enfin, en 10e les jeux etc. c'est TELLEMENT de::: temps, de::: choses à observer, à mettre en place sur le long terme, que c'est <une contrainte qui est vraiment forte !>
442. CH : Ouais, ok !
443. S : Et moi, elles me font "caqu", parce que::: en fait, elles (.) elles me donnent une contrainte sur chaque semestre, en terme de temps, de planification-
444. CH : Hum-hum !
445. S : qui m'embête par rapport à ce que je pourrais construire des fois autrement avec mes classes !
446. CH : D'accord, ok !
447. S : Donc euh oui, effectivement hihihhi, je ne suis pas en train de faire de la pub pour cette évaluation, hahaha !

448. CH : Hihihi
449. S : Euh:::
450. CH : D'accord ! Bon ben comme ça j'ai la confirmation de ce que je pensais !
451. S : Ouais !
452. CH : Et comme je ne dois pas interpréter, je te pose la question ! Hihihi !
453. S : Alors c'est bien, c'est juste !
454. CH : Ok ! Bon ben écoute, merci !
455. S : L'autre évaluation, c'est les jeux !
456. CH : Ouais, jeux 10e !
457. S : Et puis les jeux, ben (.) Ah mais en 11e, là, les jeux euh:::
458. CH : Ah, "Arbitrage et:::"
459. S : Ce qui me va bien, c'est que c'est déjà quelque chose que <je faisais avant> c'est-à-dire que c'est (.) en 11e, je me dis, ben le moment aussi, le dernier semestre des 11e année, on laisse un peu plus jouer et puis là ça leur donne ce rôle d'Arbitrage, de gestion à un moment de::: de la classe !
460. CH : Hum-hum
461. S : Alors c'est quelque chose qui me correspond assez bien ! Et puis euh (c'est des séances) où l'activité leur fait entre guillemets plaisir !
462. CH : Ouais
463. S : Euh::: il y en a beaucoup qui::: enfin, l'éducation physique, il me semble que c'est la SEULE branche où il y a la notion de plaisir qui est quand même dedans ! Alors que ce n'est pas ce qu'on::: voit dans le PER en géographie, par exemple ! Il ne me semble pas qu'il y ait d'autres euh:::
464. CH : C'est juste !
465. S : Peut-être en chant ? Il y a peut-être (la notion) de plaisir à chanter ou:::, je n'en sais rien ! Mais euh::: donc à partir du moment où tu fais des évaluations comme ça, qui sont contraignantes, qui ne sont pas dans des branches très sexy, comme les Agrès ! Euh::: tu rajoutes vraiment euh (.) des ↑boulets, quoi !
466. CH : Ouais ! Donc toi tu n'as pas forcément de plaisir à faire ça et puis eux non plus ?
467. S : Donc si eux ils arrivent à en avoir quand moi j'en n'ai pas, ils sont vraiment forts, hein ! ((<i>SERGE sourit</i>)) Hahaha !
468. CH : C'est ça !
469. S : Ouais , c'est::: ((<i>SERGE rit</i>)) Non, non, moi je n'ai aucun plaisir à faire cette évaluation-LÀ en particulier !
470. CH : Ouais
471. S : Celle de jeux euh::: oui, parce que je suis un peu plus en interaction avec eux, c'est plus intéressant ! Mais quand tu vois les contraintes que demandent celles-là, tu n'as juste pas envie de la refaire !
472. CH : [Ouais]
473. S : Tu espères presque ne plus avoir de 11e l'année prochaine ! Hahaha !
474. CH : Hihihi ! Mais la 11e jeux, tu l'as faite ?
475. S : Ben non, c'est au deuxième semestre !
476. CH : Vous la faites au deuxième- ah, ben oui, parce que vous inversez !
477. S : (c'est une par-)
478. CH : Ouais, parce que nous on la fait au premier semestre !
479. S : C'est une par semestre
480. CH : Ouais, d'accord ! Donc, mais tu as quand même commencé ?
481. S : [Je la prépare gentiment !] Je la mets en place puisque je leur demande de prendre euh en charge des moments d'arbitrage !
482. CH : [Ouais]
483. S : Pour qu'au deuxième semestre, ils puissent gérer un peu plus longtemps euh le jeu de::: des autres équipes !
484. CH : Et là, tu vois une évolution dans leur engagement, justement ?
485. S : Alors (.) euh les autres années, je ne faisais pas ce premier semestre où ils arbitraient, où ils avaient des tâches d'Arbitrage au premier semestre ! Et puis au deuxième semestre, ils géraient complètement le jeu ! Donc euh::: cette année, je pense que je verrais, effectivement, un::: une différence ! (.hhh) L'année passée, euh::: ils jouaient un peu au premier semestre et puis au deuxième semestre, je leur ai dit ben::: "Là, vous allez préparer un bout de leçon, avec euh::: un moment d'échauffement ! Des trucs que vous connaissez de votre club ou n'importe ! Si jamais je suis à disposition pour donner des idées ! Et puis vous êtes à deux, vous arbitrez, vous gérez votre truc ! Moi je peux chronométrer, je peux aussi être là pour aider, mais c'est à vous de gérer au maximum et au mieux !" Donc là, c'était dur de voir des progrès, parce qu'ils partaient de::: pas grand-chose et puis tout d'un coup, on leur disait ben "Démerde-toi !" Hihihi ! Donc euh cette année, j'ai::: j'ai un petit peu réfléchi en amont euh::: et puis euh je pense que ce sera aussi plus simple pour eux !
486. CH : D'accord ! Ah je me réjouis de voir ça !
487. S : [Après, il y a toujours-] il y a toujours ceux qui se cachent derrière, juste, le panneau d'affichage des points !
488. CH : Ouais
489. S : Ou euh::: qui essaient de ne rien faire ! Et puis voilà, et puis ce sera toujours les mêmes !

490. CH : [Ouais] Mais tu as pris des notes régulièrement quand même un peu ou c'est dans ta tête ?
491. S : Pas encore !
492. CH : D'accord
493. S : C'est au deuxième semestre, à chaque leçon de jeux, que je vais::: je prends- j'ai aussi un tableau, je prendrais note des::: des comportements un petit peu déplacés, du vocabulaire qui ne va pas !
494. CH : Ouais !
495. S : Et puis avec le nombre de coches qu'ils auront à la fin du semestre, ben::: ça tirera vers le bas::: ou pas les::: les notes de comportement, notamment !
496. CH : D'accord ! Ok !
497. S : Voilà
498. CH : Tip top (.) merci
FIN DE L'ENREGISTREMENT

SERGE ACS3 Jeux 11^e * 20180327 - 278TP

Contexte

Cet ACS3 porte sur l'évaluation de Jeux 11^e * réalisée le 19 mars 2018. Lors de cette évaluation cantonale, deux élèves gèrent et arbitrent un sport de leur choix. Si, l'année dernière, les élèves préparaient l'échauffement et géraient le jeu, SERGE a renoncé cette année à l'échauffement pour avoir le temps d'évaluer suffisamment longtemps l'Arbitrage. Les élèves retenus lors de cette leçon sont Thierry et Emile qui ont opté pour un match de balle à deux camps avec deux *Swiss balls* (balles de physiothérapie) et trois balles plastiques. En ce qui concerne l'évaluation du Comportement, SERGE avait initialement défini six critères dans une grille d'évaluation (« aide ses camarades », « encourage, félicite », « ne respecte pas les règles », « vocabulaire inadapté », « violence et provocation » et « ne s'engage pas dans l'activité ») qu'il a ensuite modifié en cinq grands critères déclinés en sous-critères. Pour l'évaluation d'Arbitrage, il a défini deux critères (« déplacement/position/attitude » et « intervention ») suite à l'ACCI réalisé avec JANINE le 1^{er} mars.

L'**extrait 1** commence par le moment d'Arbitrage de Thierry qui reste à côté du caisson. Il peine à s'imposer et prend peu de place. Puis, vient le tour d'Emile qui intervient plus que Thierry, mais ne semble pas très à l'aide non plus.

Au début de l'**extrait 2**, SERGE propose des variantes avec plus ou moins de ballons. Cet extrait n'a finalement pas été visionné durant l'entretien, faute de temps.

À la fin de cette leçon, SERGE demande à Emile et Thierry de s'auto-évaluer sur 3 points. S'il ne tient pas compte de leur appréciation, SERGE demande toutefois aux élèves de justifier leur jugement.

1.	CH : Ok, donc (.) donc là je t'explique mon raisonnement par rapport à::: donc hier, je me suis dit est-ce que je prends cette évaluation de Parkour pour aujourd'hui ou pas ?
2.	S : Hum-hum
3.	CH : Et puis euh::: il me faut plus de temps, je n'ai pas eu le temps de bien reprendre, c'était assez long et puis vu que c'était une évaluation très étendue comme ça, il fallait que je trouve des moments marquants- enfin, (.hhh) et du coup, j'avais aussi cette évaluation-là, où je me suis dit mais c'est vrai que::: il n'y a pas forcément beaucoup d'événements ou de choses particulières dans la vidéo, mais par contre il y a quand même beaucoup de choses qui sont peut-être intéressantes, mais moi j'ai besoin aussi que tu me clarifies un peu les choses par rapport à ce::: cette évaluation finalement sur la longueur, sur tes raisonnements, en fait ! Que tu expliques vraiment bien- enfin, que tu m'explique vraiment bien, en fait, tout ce qui t'es passé par la tête et pourquoi tu as changé ! Et puis un petit peu où tu en es par rapport à ça, si tu veux ! Au moment où tu as décidé de le faire, est-ce qu'il y a eu une évolution dans ta façon de voir les choses ? Est-ce que cette évaluation convient, ne convient pas ? Enfin voilà, on discute un petit peu de ça (.) parce que c'est vrai qu'on en discute des fois un petit peu comme ça entre deux couloirs, hihhi, mais je ne veux pas non plus être dans l'interprétation, c'est pour ça que j'ai besoin d'avoir une trace aussi vidéo ou audio pour bien pouvoir utiliser les données, en fait.
4.	S : [Hum-hum]
5.	CH : Donc je vais::: on va reprendre un petit peu- j'ai choisi euh::: on va dire, deux extraits, après il y en avait un troisième, donc j'hésite encore un petit peu entre les deux, mais (.) voilà, sur lequel on va se baser ! Et puis après, qu'on reprenne un petit peu, justement, tes::: tes critères d'évaluation, parce que finalement c'est ça qui était important ! Et puis peut-être mettre en lien aussi avec l'autoconfrontation, parce que ça a peut-être eu un effet justement sur le changement des critères, en tout cas.
6.	S : Ouais !
7.	CH : Et puis voir ben::: par rapport à ces changements, est-ce que maintenant euh ça te convient mieux ou pas ? Est-ce que (.hhh) quels problèmes tu rencontres encore ? Est-ce que::: voilà, enfin, juste extérioriser un maximum les réflexions que tu peux avoir en fait avec cette évaluation ! Que moi je sois vraiment au clair avec euh::: ça !
8.	S : [Ouais]

9.	CH : Euh:::m moi j'avais juste une question euh::: au préalable, par rapport aux motifs, donc le choix du jeu ! Bon, le choix des jeux, d'après ce que j'avais compris- donc c'était, au départ, les élèves pouvaient choisir le jeu- enfin, il y avait ces trois jeux que vous aviez entraînés ?
10.	S : Oui ! Ouais, qu'ils connaissent !
11.	CH : Voilà, donc le Foot, le Basket et puis la <i>Big ball</i> ?
12.	S : Oui
13.	CH : Là, j'étais là quand ils ont fait le choix, donc c'était à mains levées, etc.
14.	S : Ouais !
15.	CH : Et puis après, l'évaluation, ils pouvaient choisir aussi un autre jeu, ce n'était pas forcément ces jeux-là ?
16.	S : C'est ça ! C'est qu'ils choisissent vraiment leur jeu (.) où ils se sentent finalement à l'aise pour euh arbitrer, pour intervenir !
17.	CH : Ouais, d'accord
18.	S : Donc, s'ils veulent présenter un jeu qui n'est juste pas possible à arbitrer, ben c'est leur choix, finalement ! Ils se mettent un peu, ils se grillent tout seuls !
19.	CH : Hum-hum ! Par rapport à ça, maintenant, si tu fais une photographie à ce jour, est-ce que ce choix-là te convient ou est-ce que ça ne te convient pas trop ? Est-ce que si tu devais refaire la même chose, est-ce que tu reprendrais ce système que les élèves choisissent vraiment le jeu qu'ils veulent ?
20.	S : [Alors euh] oui ! Parce que (.) le fait qu'ils aient ce choix, ça fait que j'arrive à les tenir jusqu'en fin de 11e année avec une certaine motivation !
21.	CH : Hum-hum
22.	S : Hahah euh::: où ils ont cette impression de pouvoir avoir un peu ces trois sports à choix qui reviennent et puis il y a un moment (.) LEUR activité qui est là, ils n'y jouent pas forcément beaucoup (.) mais au moins ils sont à l'aise pour arbitrer ! Maintenant, l'évaluation en::: en elle-même de jeu, je n'ai pas besoin de les voir pendant un semestre entier pour me dire que, ben, Matt je lui mettrais plutôt ça::: Edouard plutôt ça !
23.	CH : Mais au niveau du comportement, tu dis ?
24.	S : Au niveau du comportement, je veux dire, faire autant, je veux dire, je les observe depuis plus de deux ans, je les connais ! Donc je n'ai pas::: spécialement besoin de tous ces critères et toute cette durée ! Par contre, le fait d'avoir une grille, etc. avec des coches, ça permet juste d'asseoir mes::: mes observations par élève ! « Ben tu vois, (.) là sur les quelques fois où::: où on a joué ensemble, ton vocabulaire, il n'était vraiment inadapté, tu as vraiment une sortie inadaptée en tout cas trois fois euh::: Une fois tu dis "T'es nul" à un copain, après tu as été violent, etc. » donc euh::: ça permet aussi de dire "Non, niveau comportement pour moi ce n'est pas ça !" »
25.	CH : Hum-hum ! Donc juste euh (.) le choix de faire cette évaluation, finalement, le motif premier on va dire, c'est quoi ? C'est justement le fait de les::: de les maintenir motivés ? De les::: parce que tu m'avais parlé aussi du fait de se mettre dans la peau de l'enseignant et puis de se rendre compte que ce n'est pas toujours évident, etc. Donc est-ce que c'est toujours ça qui est le motif prioritaire dans cette évaluation ?
26.	S : Euh::: je ne suis pas sûr de bien voir, bien comprendre où tu veux en venir avec la question !
27.	CH : Ben, si tu veux, si tu as fait le choix de faire une évaluation comme ça sur le Comportement de jeu et de l'Arbitrage de cette façon-là
28.	S : [Hum-hum]
29.	CH : Euh::: ben tu disais- c'était un peu pour euh- ben leur faire choisir le jeu, etc. c'était un peu pour maintenir un engagement-
30.	S : [Ouais]
31.	CH : donc une motivation de leur part ! Et puis aussi de les faire se rendre- ça ce n'est pas forcément lié au type de jeu, mais- enfin, le fait de jouer le rôle de l'arbitre, si je ne prends pas le Comportement, hein, mais juste le rôle de l'arbitre, c'était de prendre un peu ta place et puis se rendre compte que ce n'est pas forcément toujours évident de::: d'être à ta place !
32.	S : [°Ouais, ouais] Chez certains, ça permet de faire prendre conscience de ça- qu'un arbitre, c'est un rôle qui est (.) qui n'est pas évident ! Il y en a qui le savent déjà, qui sont peut-être arbitre junior quelque part, etc. Euh::: et puis il y en a c'est l'occasion une fois de se mettre face au groupe, effectivement ! Maintenant que VRAIMENT ils arrivent à se rendre compte de::: (.) ce sera plutôt avec un stagiaire, hein, qu'on arrivera à se dire "Ben voilà, ça c'est la place de l'enseignant, tu vois ! Ce n'est pas évident !" Euh::: un élève euh ce n'est pas parce qu'il a fait une fois tiré les équipes et arbitré trois matchs que::: qu'il a ce::: pu adopter vraiment cette position, mais (.) °euh::: ↑Je ne voulais pas faire encore une ou deux leçons vraiment "Alors maintenant je vous évalue sur le jeu !" Je trouve que c'est, c'est complètement dénaturé en terme de comportement etc. donc c'est pour ça que (.) je fais croire entre guillemets que c'est sur un semestre- je veux dire, oui, je note quand il y a vraiment quelque chose, donc elle porte effectivement sur un semestre ou presque sur l'année !
33.	CH : Hum-hum
34.	S : Mais comme je te dis, on pourrait::: je pourrais sans les regarder jouer, te dire "Voilà, ben de toute façon lui il aura ça, lui il aura ça !" L'Arbitrage, il y a des fois où on est surpris par un élève euh qui dit- « Ah ben, tiens, lui::: ben oui, c'est vrai que c'est assez son comportement d'oser rentrer dans les autres et dire "Non, stop !" »

	etc. Donc des fois je suis surpris (.) Euh::: plutôt en bien par certains élèves qui oseront, alors que je n'étais pas sûr qu'ils oseraient intervenir !
35.	CH : [Hum-hum] Hum-hum
36.	S : Euh::: donc c'est le seul endroit où je dirais qu'il y a peut-être un- une petite surprise pour moi ! Sinon le reste de l'évaluation, je ne vais me faire beaucoup surprendre !
37.	CH : Plus sur le Comportement des élèves ?
38.	S : Ouais
39.	CH : Hum-hum, hum-hum ! Mais (.) j'ai un peu de la peine à comprendre- enfin, le pourquoi finalement de::: qu'est-ce qui te- qu'est-ce qui fait que cette évaluation, tu as choisi de la faire de cette façon-là ? C'est uniquement l'engagement ? C'est uniquement sur le:::
40.	S : [Non, c'est que] je fonctionnais déjà comme ça avant l'évaluation ! Donc je me suis dit pourquoi modifier euh::: pourquoi modifier quelque chose que je faisais déjà, alors que je peux simplement noyer l'évaluation dans l'activité qui existait déjà !
41.	CH : Est-ce qu'il y a un but pédagogique derrière ?
42.	S : Le but pédagogique, en fait (.) avant qu'il y ait cet aspect d'Arbitrage vraiment, euh::: les années précédentes, par deux, les élèves devaient amener un échauffement et le jeu ! Et puis après, ils jouaient avec les copains ! Comme là il y a l'aspect d'Arbitrage et puis il faut quand même que je les aie chacun vu <un peu plus de cinq minutes>, j'ai shooté l'aspect d'amener un échauffement en lien avec le sport !
43.	CH : Hum-hum
44.	S : Euh::: et puis j'ai juste gardé un peu plus sur l'Arbitrage ! Mais euh::: les années précédentes, c'était voilà « Ben Tom et Michel qu'est-ce que vous voulez faire ? Ah tiens, du Foot, c'est marrant ! Ok, mais Dylan et puis euh::: ils ont déjà fait ça l'autre fois, donc prenez un autre exercice d'échauffement que vous connaissez ! Et puis après on joue ! » Donc c'était- là, il y avait un aspect pédagogique, c'était de se dire "On fait telle activité, mais (.) on::: s'échauffe un petit peu, on a un exercice en lien avec l'activité et puis après on joue !" Donc ça c'est comme ça que je fonctionnais et puis j'ai dû un tout petit peu modifier la manière de faire pour rentrer dans (.) l'évaluation cantonale ! Mais je ne fais pas euh::: de nouveau, je pense que c'est::: dire aux élèves "Ben voilà, aujourd'hui, double période, je vous arbitre et je vous évalue au Basket ou au Volley !" Pour moi, ça n'a aucun sens !
45.	CH : Parce que c'est truqué- enfin, c'est tronqué ? C'est « bipé » !
46.	S : Ah ouais, c'est clair ! Ben c'est clair, quand tu vas faire ton examen de conduite, je veux dire, c'est le jour où tu vas faire gaffe à tous tes rétros, etc. et puis tu seras crispé sur ton volant alors que d'habitude, tu es comme ça !
47.	CH : Hum-hum
48.	S : Il y a un moment où::: on veut vraiment le vrai comportement du joueur et puis pas euh une photo euh:::
49.	CH : Hum-hum
50.	S : Voilà !
51.	CH : Et puis par rapport à l'engagement, justement, est-ce que là tu peux dire, de ce que tu as pu voir, qu'effectivement de faire une évaluation comme ça, est-ce que ça a une influence sur leur engagement ?
52.	S : Non ! (.) Non, ceux qui::: disent des gros mots, continuent à dire des gros mots, ceux qui (.hhh) L'année passée, en séance de chefs de file, j'ai dit "Mais on fait comment pour évaluer quelqu'un dans son comportement de jeu quand il fait simplement rien ?" Hihhi ! Il était au milieu du terrain et puis à chaque fois, il évitait la balle, hihhi ! J'ai posé la question, j'ai dit "Mais comment tu veux évaluer s'il connaît les règles, si::: il respecte les copains, si (.) s'il évite la balle ?" Hahaha ! Et puis voilà, ben::: la réponse c'était évidente, c'était « ben ouais, il ne s'engage pas dans l'activité, il peut à peine réussir, quoi ! »
53.	CH : Ouais !
54.	S : Mais euh::: non, je trouve que ce n'est pas::: ça n'a pas modifié ben le comportement des élèves ! Mais PARCE QUE ce n'est pas dénaturé, parce qu'ils sont simplement tout le temps en train de jouer et puis (.) ils ne se rendent plus compte qu'il y a une évaluation.
55.	CH : Ouais, donc par rapport à leur engagement, pour toi, d'une manière générale, l'engagement est bon ? Est-ce que tu as vu une évolution avec le::: ?
56.	S : Non et puis d'arriver en fin de::: comme je te dis euh::: arriver en deuxième semestre de 11e année (.hhh) euh::: on voit que::: c'est des grands, qu'il y a des examens, que le reste::: enfin, les examens je ne suis pas sûr qu'ils y pensent tous vraiment, mais, c'est::: maintenant c'est vraiment euh (.) "Tu me fais pas trop chier, quoi !"
57.	CH : Ou:::ais ! ((CH sourit))
58.	S : Hahahaha !
59.	CH : Mais du coup, toi, ça te pose un problème ou pas de savoir, justement, que cette évaluation-là, elle n'a pas forcément d'impact sur leur comportement ? Ou sur leur, sur leur- ouais, ça peut être sur leur comportement ou leur engagement !
60.	S : Ce qui me pose problème, c'est le nombre de contraintes qu'on a aujourd'hui avec GEEPS, avec les livrets de gym etc. et que::: les parents ne se rendent pas compte, que les élèves s'en foutent et que les collègues des autres branches nous dénigrent encore ! Ça, ça me pose un vrai problème !

61.	CH : Mais ça vous l'entendez vraiment, tu l'entends vraiment de manière claire ?
62.	S : Pas forcément de manière claire (.) mais euh::: j'ai pu euh présenter en conférence des maîtres deux fois notre nouveau programme d'établissement, comment ça fonctionne et tout ! Les autres- les collègues étaient juste euh::: hallucinés de voir tout ce qu'on nous imposait ! Là, ça a un petit peu (.hhh) mais si ça a changé un peu la vision des collègues, je ne sais pas ! Mais euh::: le fait de ne pas être dans NEO, au conseil de classe, de toute façon si le prof de gym euh::: parle du comportement de l'élève, on s'en fout parce qu'il n'y a pas de notes dans NEO, ça ne compte pas ! ↓Donc euh::: ↑de temps en temps, on demande, mais (.) des fois tu évites de trop parler, parce que c'est::: avant de passer à l'élève suivant, c'est (la fin) du conseil de classe, donc euh::: "Ouais::: ouais, il joue bien au ↓ballon..." Hahah, non là j'exagère ! De temps en temps, on a quelques remarques qui peuvent compléter (.) euh::: d'autres commentaires de collègues, °mais (.) donc euh::: ↑ce qui me pose souci, c'est::: ce qui m'agace, en fait c'est ça, c'est les contraintes qu'on a et puis qu'en fait, ça ne change rien ! Qu'on évalue les élèves ou pas, en tout cas ici, comme je les connais à Cédric, ça n'a rien changé !
63.	CH : Ouais
64.	S : Et puis, si ça commençait à compter vraiment, euh on serait tellement plus contrôlés, on nous demanderait des::: sûrement des comptes rendus bien plus précis etc. que::: on serait encore plus euh::: encore plus serrés dans ce qu'on doit faire, donc euh::: je ne sais pas où on va !
65.	CH : Ouais ! Et puis tu as déjà réfléchi à justement, ce qui pourrait éventuellement faire (.) changer la chose ? Est-ce que c'est un fonctionnement comme ça- alors je ne sais pas, que vous avez ici ou qu'il y a peut-être aussi ailleurs, hein ! Peut-être que tu as pu échanger avec d'autres collègues ailleurs où c'est la même situation euh::: est-ce que tu entends ou tu perçois quelque chose qui pourrait justement faire changer, pas forcément la vision des collègues, hein, je parle des élèves, peut-être la- ce côté euh s'engager finalement euhm (.) prendre au sérieux ou::: je ne sais pas (.) oui peut-être la note-
66.	S : [Bon, c'est-] peut-être une dynamique d'établissement ! Si la file se dit « Ok, ben ça on fait comme ça et puis on est intransigeant, on veut voir ça, ça, ça ! » Et puis que les élèves savent que::: il y a ça en 8e, il y a ça en 9e, en 10e, en 11e etc. euh::: peut-être ! Mais là on est- c'est encore, on n'a pas assez de recul, je pense, pour vraiment voir une différence !
67.	CH : Toi, tu as l'impression- parce qu'en discutant avec LINE justement, elle disait que vous avez vraiment mis (.) ben si je prends l'exemple de la Chorégraphie avec les ballons, tu vois, en 10e année-
68.	S : Ouais
69.	CH : où c'est une Chorégraphie imposée, où tout le monde fait pareil, euh moi, j'avais un peu l'impression du retour que j'avais d'elle notamment et de ce que j'ai pu voir aussi ici, c'est que quand même, il y avait un programme assez précis ! Il y avait des critères chaque fois quand même bien partagés par tout le monde, ce n'est pas forcément le cas ?
70.	S : (.hhh) Ils sont partagés par tout le monde sur la feuille ! Après euh::: <chacun fait un peu ce qu'il veut> dans sa salle, mais (.) euh::: on a eu des propositions de Chorégraphie par un collègue et puis c'est::: on est resté un peu là-dessus parce que c'était une base qui nous convenait à tous !
71.	CH : Hum-hum
72.	S : Donc au-delà de ça, ce n'est pas tellement imposé ! Euh::: en 10e, ils doivent faire- ils doivent, on a (.) on s'est dit ben 10e c'est avec ballon, 11e c'est avec un banc, genre <i>Step</i> , mais si quelqu'un veut faire une autre Choré avec ballon, il peut ! Ce n'est pas un souci !
73.	CH : [Ok [
74.	S : Là, on est tous partis d'une même base, parce qu'il n'y a aucun grand chorégraphe chez nous !
75.	CH : Ok, donc il y a une certaine liberté ? Parce que si je prends l'exemple de LINE, pour elle, c'était vraiment::: on doit se limiter à ça ! Par exemple, on ne peut pas créer- enfin, rajouter une partie inventée, par exemple, à la Chorégraphie pour vraiment se limiter à la partie imposée ! Donc je ne sais pas si c'était un choix de la file, tu vois, de dire "Non, mais (.)" Alors elle disait, justement "Cette année, on teste un peu les évaluations et puis on en rediscute" ou s'il y avait finalement- voilà, il y a un cadre et puis chacun peut quand même adapter un petit peu en fonction de ce qu'il::: de sa façon d'être ou ses ressentis, quoi ! (.) Ou les élèves !
76.	S : [Ouais, ouais] C'est aussi le but ! Maintenant en séance de file, des fois j'attends un peu des retours des collègues euh "Ben qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qu'on peut améliorer ?" etc. Et puis là, en général c'est::: c'est le néant, quoi ! Tu te dis ben soit ils s'en foutent, soit c'est qu'ils ne les font pas::: comme ils sont censés les faire et puis qu'ils font déjà chacun comme ils veulent, donc ils évitent de trop en parler !
77.	CH : [Hahaha !] Ouais
78.	S : Donc je ne sais pas ! J'attends des retours de mes collègues qui ne viennent pas, souvent !
79.	CH : Ouais, ok !
80.	S : Donc euh::: mais voilà, pour revenir sur le comportement des élèves, moi je n'ai pas remarqué de::: de modifications (.) en dix ans que je suis là, mais aussi parce que j'ai toujours évalué les trucs que je faisais !
81.	CH : Ouais ! Mais là, dans la préparation à l'évaluation, on en avait déjà un petit peu parlé avec JANINE, euh::: toi ou vous- enfin je ne sais pas comment fonctionnent les autres, mais il n'y a pas vraiment de préparation à l'évaluation ? Ça veut dire que::: ils font leur évaluation, donc ils sont mis en situation une fois pour arbitrer ! Ils se font évaluer ce jour-là:::
82.	S : [Ouais]

83.	CH : Mais, tu ne les prépares pas (.) à l'évaluation- enfin, tu ne les prépares pas à arbitrer ?
84.	S : [(.) Gentiment à arbitrer ?] Alors, au premier semestre, ils avaient quelques missions d'arbitrage faciles, gérer les lignes, gérer le score, des choses comme ça !
85.	CH : D'accord
86.	S : Mais vraiment, être sur le terrain, actif ou autre euh::: effectivement ! On commence à le faire maintenant parce que c'est une évaluation, ben voilà, ça fait deux ans que ça a été posé ! Et puis on commence à::: à les faire arbitrer euh::: un petit peu avant mais (.) ↓mais effectivement, ce n'est pas une euh::: ce n'est pas encore dans les mœurs !
87.	CH : [Hum-hum] Ouais ! Hihhi ! Parce que voilà, peut-être qu'effectivement euh::: on peut se poser la question, quand même de ce rôle de l'évaluation ! Finalement euh::: ouais, est-ce qu'il y a finalement une raison pour laquelle on le fait et quelle est cette raison ? Euh parce que c'est vrai que pour l'instant, j'ai un peu l'impression que c'est euh::: parce qu'il faut le faire et puis parce que c'est imposé par le Département, donc on le fait dans ce sens-là ! Et euh::: et voilà, est-ce que justement, savoir si toi tu étais déjà un peu en réflexion par rapport à ça, de te dire "Ok, mais-" Bien sûr, il y a cette prescription qui fait qu'on doit le faire entre guillemet !
88.	S : [Hum-hum]
89.	CH : Mais après euh::: il y a le faire avec un sens pour soi ou il y a le faire parce qu'il faut le faire et puis on ne le fait pas forcément avec conviction ! Et puis du coup avec un résultat qui n'est pas forcément positif ! Alors justement, je parle par rapport à ça, où en es-tu toi, euh::: visiblement, d'après ce que tu dis, c'est un petit peu entre deux ?
90.	S : C'est entre deux ! Et puis là, j'accumule une certaine fatigue et un certain ras-le-bol avec euh (.) certaines classes ! Aussi un- un ras-le-bol d'être sans cesse en train d'évaluer !
91.	CH : Hum-hum hum-hum !
92.	S : Euh::: ((CH feuilleton sont cahier du maître)) euh j'ai fait euh ↓pf::: je ne sais pas, °sept, huit (# 3) ↑j'ai fait euh une bonne douzaine d'évaluations depuis le début de l'année ! Et puis en principe à la fin de l'année, j'arrive à plus de quinze évaluations, parce qu'après on va du- on va relancer un peu le « javelot », on va lancer la « petite balle », on va sauter, machin ! Enfin, ça va être encore une mesure, etc.
93.	CH : [Hum-hum]
94.	S : Donc ça fait une quantité de résultats et::: d'être tout le temps en train de noter, en fait ça::: il y a des fois où je trouve normal ! Parce que finalement, ça leur permet de voir aussi qu'en 8e ils doivent lancer à telle distance et puis en 11e à telle distance ! Il faut bien une fois que ça soit noté ! (.) Et puis d'un autre, on est tout le temps en train de faire ça et::: (.) ça me fatigue !
95.	CH : [Tu sais ce qu'ils en pensent] les élèves, eux, par rapport à ça ? Ils disent qu'il y a trop d'évaluations ou::: tu entends des choses par rapport à ça ?
96.	S : Euh::: non, je n'entends pas grand-chose ! À part que::: certains arrivent dans la salle en disant "Wouais::: qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?" "Du saut à la perche !" "Ah::: du Parkour !" Ha !
97.	CH : Ouais alors, le Parkour, il n'y a pas forcément- bon on en reparlera, mais pas forcément non plus un immense enthousiasme ? Pourtant c'est super cool, quoi !
98.	S : Tu (parles) de ce groupe-là ?] Effectivement
99.	CH : Ok ! Euh::: juste pour revenir aux critères que tu avais changé !
100.	S : Oui
101.	CH : Euh:::m (.) juste que ce soit clair par rapport à ça, donc euh- au niveau de l'Arbitrage (.) ouais, il y avait les- enfin je te laisse parler !
102.	S : Euh::: en fait, je n'avais bêtement pas vraiment de critères précis pour l'Arbitrage ! Je regardais un petit peu euh::: les élèves et je me disais "Voilà ils ont- je dois leur mettre 3 points, où est-ce que j'arrive à (.) à leur donner des aspects positifs à leurs interventions ? Qu'est-ce qui était moins bon ? » Et puis je::: je notais un peu comme ça au petit bonheur la chance euh::: au fur et à mesure de ce qu'ils faisaient ! En discutant avec JANINE l'autre jour, je me suis effectivement dit que (.)au moins qu'eux ils aient deux critères sur lesquels se baser et puis après, ce que je voyais en plus ou en moins- enfin en positif ou en négatif euh ben je peux l'ajouter comme je voulais !
103.	CH : [Hum-hum]
104.	S : Donc c'est pour ça que j'ai ajouté dans mes dernières observations aussi (.) euh::: j'étais plus attentif à l'attitude générale ! « Est-ce qu'il est assis sur le banc ? Est-ce qu'il est debout ? Est-ce qu'il est proactif ou est-ce qu'il a le sifflet derrière le dos et puis que::: il s'en fiche ? »
105.	CH : Ouais
106.	S : Comme certains ! Et puis quand il intervient- s'il intervient- mais est-ce que c'est juste ? Est-ce qu'il se fait vraiment entendre et puis il arrête le jeu ou pas ! Donc euh::: c'est pour ça que là j'ai modifié le tableau dans mon ordi ! Je ne l'ai pas ré-imprimé, parce que sinon j'aurais dû tout remettre comme ça !
107.	CH : Ouais
108.	S : Mais euh::: (.hhh) Je sais que si je présente ce tableau à ma::: à ma file en séance de file, ils ne vont RIEN dire, mais ils vont se dire euh::: "il est complètement taré Christophe ! Qu'est-ce qu'il va regarder ? etc. » je veux dire, « tu regardes tes élèves et puis voilà ! Et puis c'est bon ! » (.) Haha ! Donc on en est aussi un peu là

	((<i>SERGE rit</i>)), c'est que des fois, j'essaie d'aller trop loin et puis je reviens moi-même en arrière en me disant "ouais, je me suis un petit peu compliqué la vie, là !" Et puis des fois, quand j'ai l'impression qu'il devient plus clair pour moi, j'ai l'impression que, de toute façon, <pour d'autres ce ne sera pas un outil intéressant> ou (.hhh) donc voilà, chacun fait un petit peu comme euh::: comme il l'entend et finalement c'est peut-être pour ça aussi que des fois on a- d'une classe à l'autre, on a de la peine à (.) à avoir cette dynamique d'établissement !
109.	CH : Ouais, ouais ! Parce que ça, typiquement, les critères que tu as mis à côté, ils trouveraient qu'il a trop::: trop de critères ou trop compliqué à observer chaque élève ?
110.	S : [Certainement:::] certainement ((<i>SERGE prend un ton un peu désabusé</i>)) !
111.	CH : ouais ! Bon, j'en reviens toujours un petit peu à::: toi, est-ce que tu arrives- effectivement, quand tu fais cette observation, là, je vois qu'il y a des::: ben tu as des- Mathieu ((<i>CH rit</i>)) il est souvent euh il est souvent noté ! Après, il y en a d'autres où il n'y a rien ! Donc ça veut dire qu'il y a-
112.	S : Rien, ça veut dire qu'ils ont un comportement qui est correct ! Ils ont (.) il n'y a rien qui sort du cadre, si on veut ! Ce n'est pas, il n'est pas incroyablement euh::: <i>fair-play</i> au point d'aller relever le copain qui est tombé ou dire euh "Super but, bravo !" etc. Il est juste euh::: vide ! Hihhi !
113.	CH : [Ouais] Est-ce que-
114.	S : Donc <i>a priori</i> il n'y a pas de raison qu'il n'ait pas "Très bien réussi" s'il ne se foire pas dans l'Arbitrage !
115.	CH : Mais toi, est-ce que tu arrives réellement à pouvoir voir ça ? Alors, peut-être qu'une fois tu as le nez sur l'action au moment où "Tac" il aide un camarade ! ↓Comme ici, il y a quelque chose par rapport au <i>fair-play</i> ! ((<i>CH regarde l'écran</i>))
116.	S : " <i>Fair-play</i> " et "Respect" de l'arbitre, ouais !
117.	CH : [Mais] est-ce qu'il n'y a pas des fois où typiquement un élève fait quelque chose mais que toi, à ce moment-là, tu es en train de regarder peut-être un autre ?
118.	S : [Bien sûr] C'est pour ça que je ne le fais pas que sur une leçon ! Après euh::: après c'est dans la::: dans le caractère de l'élève, >je veux dire<, là je sais (.) un Tom s'il est bien "luné" il sera très <i>fair-play</i> , il sera engagé etc. Et puis aujourd'hui, j'avais envie de lui mettre deux claques et puis il a échoué au "Saut à la perche" !
119.	CH : Hum-hum
120.	S : Donc euh- si je l'évalue un jour- bon il n'a pas ses règles, c'est un mec, mais, si je l'évalue le mauvais jour, il pourrait très bien faire une mauvaise évaluation cantonale, alors que sur le semestre, il n'y a pas de raison que- que::: une ou deux journées euh::: sans (.) euh ça le péjore !
121.	CH : Hum-hum !
122.	S : Donc euh::: après, quand on suit le match, on voit quand même l'élève qui fait une mauvaise passe et puis qui dit juste "Pardon" ou::: qui baisse la tête pour dire "Désolé" ! Ça on le sent ! On le voit quand même ! Et euh::: comme j'ai fait du Basket en ayant ce genre d'attitude aussi, à::: dire "Pardon" pour une mauvaise passe, dire "Merci" pour une bonne passe, etc. Je crois que j'ai toujours été assez attentif à ce genre de comportements !
123.	CH : Ouais
124.	S : Donc euh::: c'est vrai que c'est un truc sur lequel je suis- moi- assez sensible ! C'est cette notion de, d'aider, encourager ou respecter l'arbitre parce que <j'ai toujours fait gaffe moi-même> à être comme ça quand je jouais ! ↓Donc euh:::
125.	CH : Et puis quand tu fais ça, toi, justement, quand tu es en position de recul et que tu observes ça, c'est confortable ? Avec cette grille ?
126.	S : Ce qui est::: ce qui n'était pas forcément- enfin, c'est confortable- comme c'est moi qui l'ai faite, oui je me rappelle qu'il y avait quelques critères- il faut juste que je le recherche et puis que je recherche le prénom ! Ça me prends deux secondes ! Euh::: après, euh (.) je verrai une fois que j'aurais d'autres intitulés, ici, avec euh l'aspect " <i>Camaraderie</i> " ! L'aspect euh::: " <i>Accepter ou non les décisions de l'arbitre</i> ", " <i>Vocabulaire</i> ", " <i>Comportement</i> " ! Et " <i>Engagement</i> " c'est CINQ grands critères et puis là-dedans, il y a deux petits trucs à chaque fois, je crois que j'ai essayé de faire comme ça !
127.	CH : [Hum-hum] Ah oui, il y avait le "Voc" aussi (.) Parce que le " <i>Fair-play</i> "- il y avait "Voc" (.) " <i>vocabulaire</i> ", " <i>Insulte</i> " et puis " <i>Comportement fair-play</i> ", d'accord ! C'était séparé en fait ?
128.	S : Ouais, l'idée c'est de séparer en cinq grandes catégories: " <i>Camaraderie</i> ", est-ce que j'aide ou est-ce que j'encourage ?"
129.	CH : Hum-hum
130.	S : Parce que là, aider ses camarades, °en soi ce n'est pas une colonne très pertinente, à voir, hein ?
131.	CH : Ouais
132.	S : Mais l'aspect « camaraderie », on pourrait mettre un "vu" ou une "croix" en fonction du nombre d'actes, de gestes qu'on voit ! Après, par rapport à l'arbitre, quand euh(.) l'arbitre intervient, est-ce que::: comme un Michel il va râler systématiquement ? Est-ce que je mets une croix à chaque fois ou est-ce que c'est juste les fois où vraiment il gueule sur l'arbitre ? Euh::: <i>a priori</i> c'est juste quand il gueule sur l'arbitre que je mets des croix, parce que:::
133.	CH : Il n'y en a pas beaucoup ? Hihhi !

134.	S : Il n'y en a que deux ici " <i>Violence/provocations</i> " (.) Euh::: tac, tac, tac "Râle dès que contrarié" ! Mais c'est vrai, il est comme ça ! Et puis euh::: voilà, enfin::: moi ↓ça m'insupporte, parce que::: (.) Bref ! J'ai aussi un passé de joueur et::: et puis voilà !
135.	CH : [Hum-hum] Non, ça ne va pas (dans tes convictions)
136.	S : Et puis après, le comportement de manière générale " <i>Fair-play</i> " et " <i>Violence</i> " ! " <i>Fair-play</i> " finalement ça revient un peu sur l'aide ↓ou (texte inaudible) (.) À voir, il faut::: c'est en l'utilisant que je verrai si c'est utile ou non !
137.	CH : Hum-hum ! Ok alors on va regarder l'extrait. Bon, j'ai pris un extrait ↓au début euh::: 5'00, voilà, ↑c'est un des premiers tournus, au début Thierry qui arbitrait et après ça passe, sauf erreur, à (.) Emile ((<i>CH met en marche l'extrait n° 1</i>)) N'hésite pas à bloquer si jamais, hein !
138.	S : Comme jeu à arbitrer, ce n'est pas évident ! C'est vraiment dur à arbitrer, parce que (.) il y en a partout et il y a quatre ballons, donc euh::: Ils ne se sont pas simplifié la vie, hein ! Par contre, c'est une période sympa pour les autres !
139.	CH : Ouais
140.	S : Et puis (.) après 12 minutes, ils en avaient marre ! Il fallait que ça change, quoi ! ((<i>SERGE frappe la main sur la table</i>)), donc euh:::
141.	CH : Ouais, il y a eu un moment donné une remarque euh::: je ne sais plus-
142.	S : Ouais, ouais !
143.	CH : J'ai noté justement euh::: après, je pourrais te montrer, effectivement, c'était après (.) 15 minutes, il y en a un qui dit "Vous ne voulez pas changer, ça devient chiant ?" Euh::: mais là, après, ↑en fait il y a eu plusieurs variantes, hein, ↓finalement qui ont été mises en place pour essayer de (diversifier) mais, ouais, c'est vrai que::: ben quand on voit ((<i>CH remet la vidéo en marche</i>)) Thierry là, effectivement-
144.	S : [Possible ouais, ouais !] Ben, il est attentif (.) il n'a pas de sifflet, mais il est attentif ! Par contre, comment est-ce qu'il va intervenir euh::: enfin, nous-mêmes, quand on intervient, on ne se fait pas bien entendre, hein !
145.	CH : Ben là, est-ce que c'est euh::: est-ce que c'est un jeu qui correspond à::: aux attentes finalement-
146.	S : De l'Arbitrage ? Non !
147.	CH : [De l'Arbitrage ?]
148.	S : Clairement pas !
149.	CH : Mais alors pourquoi tu le::: on va dire, tu leur as laissé le choix ? Ou tu as accepté ça ?
150.	S : Parce que::: c'était intéressant de voir à quel point, en fait, ils osaient intervenir quand même ! Et puis euh::: ils::: ils arrêtaient ou pas le::: l'activité ! Euh::: là, un Thierry, il y a quand même de temps en temps où il a::: il est intervenu ! De mémoire, comme ça ! Et puis Emile euh sans problèmes aussi, parce qu'il a ce " <i>Je m'en foutisme</i> " qui fait que pfff il lance son truc, hihi, sans problème ! Donc là, je trouve intéressant de voir le::: l'aspect "j'ose intervenir" ! Après (.hhh) vraiment réussir à gérer les règles et tout, finalement c'est une connaissance du jeu en soi ! Les deux, ce n'est pas des grands sportifs, donc euh::: dans n'importe quel autre sport, ce n'aurait pas été top non plus ! Je me suis dit autant les laisser dans ce jeu-là !
151.	CH : [Hum-hum] Mais après, est-ce que ce n'est pas justement plus une évaluation qui va juger leur tempérament ou leur caractère, finalement, que leurs compétences de::: ben de connaissances de règles ? Par rapport à un arbitrage du Basket ou du Handball où il y a quand même des règles et puis quelque part il y a une action à suivre ! (.) Et est-ce qu'un élève, justement, pas très sportif, pas très à l'aise, n'aura pas plus de facilité à appliquer des règles apprises que là s'imposer face à un groupe dans une situation où il y a un flou ?
152.	S : [Ouais] ((<i>SERGE se frotte le visage avec les deux mains</i>)) [Ouais] De toute façon, le rôle d'arbitre, à un moment, c'est::: c'est ça ! C'est ton tempérament ! "J'ose ou pas intervenir !" Euh::: après, connaître les règles, à partir du moment où tu laisses- (.) enfin, si tu as fait sept semaines de Volley et que tu arbitres au Volley, ben ils sauront le Volley ! Mais finalement quelle est la capacité à peut-être arbitrer autre chose, à connaître d'autres règles ?
153.	CH : Ouais, mais pour <identifier l'action> (.) la faute, (>comme tu disais<), il a effectivement- là, c'est simultané ! C'est-à-dire qu'il y a énormément de ballons en même temps !
154.	S : Oui !
155.	CH : Et du coup, si tu es- si tu n'es déjà pas très à l'aise au niveau de t'imposer vraiment face aux autres, est-ce que là, ça ne les met pas encore plus en difficulté par rapport à une action comme le Volley où tu te dis, ben voilà, tu regardes un ballon et puis si tu es sûr de toi, tu vas oser plus facilement réagir ! Même si tu as un tempérament un peu timide, parce que tu as vu quand même l'action !
156.	S : Euh::: oui et non, parce qu'en même temps, au Foot on a vu qu'il peut y avoir 20 minutes de Foot sans qu'il y ait vraiment euh::: qu'il n'y ait pas plus que deux ou trois interventions ! Et puis encore, il faut les voir et puis siffler juste !
157.	CH : Hum-hum !
158.	S : Alors que là, il y aura toujours un ballon qui est pris juste derrière la ligne etc. et puis il pourra juste aller dire "Mathieu !" etc. Enfin, il pourra s'adresser à un joueur sans arrêter aussi tout le jeu ! Donc c'est aussi moins s'impliquer, mais montrer qu'il a vu et puis euh (.) appeler un élève, par exemple. Donc, je pense que c'était, c'était arbitrer- c'était gérable ! Maintenant, peut-être pas comme moi je l'entends en tant que maître de sport

	où j'aimerais que tout se passe bien, mais là c'était peut-être juste dire "Ah ben là j'ai vu que::: que tu as tiré trop haut" ou n'importe ! Ce genre de (.) d'interventions ponctuelles pouvaient être faisables, (.) je pense !
159.	CH : [Hum] Ouais ((<i>CH remet la vidéo en route</i>))
160.	S : Là, tu lui expliques autre chose, hihi !
161.	CH : Ouais, il ne faut pas écouter ce qu'on raconte, hahah ! ((<i>n'a rien à voir avec la discussion</i>))
162.	S : Là, t'aimerais que je regarde quoi, en fait ? Parce que:::
163.	CH : Emile (.) surtout ! Et puis bon, après le cadre ! Si tu vois une action euh::: fausse et qu'il n'a pas réagi ! C'est plus l'attitude je trouve de:::
164.	S : [Ouais] Emile tu le mets avec des 5e année, il aurait peut-être "Très bien réussi" mais avec des 11e, c'est dur ! (.) Parce que:::
165.	CH : Est-ce qu'il est- au niveau corporel, est-ce qu'il est plus::: (.) Parce que- bon, quand tu leur demandes à la fin de s'auto-évaluer (.) euh::: ben voilà Emile a dit "Non, non, moi j'ai bien fait ! J'ai pu arbitrer correctement !" C'est un truc qui ressortait quand même euh::: qu'est-ce qu'il disait ? Il était assez content de lui, quand même, hein ?
166.	S : Ouais
167.	CH : Euh::: ben voilà, quand on voit ça euh::: je ne sais plus combien tu lui as mis ?
168.	S : ((<i>SERGE regarde sur la grille</i>)) Emile (.) c'était plutôt bon, 2.5 !
169.	CH : Voilà ! Maintenant, c'est par rapport- peut-être aussi, la comparaison par rapport à Thierry euh::: la position, déjà ! Bon, je ne sais pas si tu te souviens comment se tenait Thierry ?
170.	S : [Ouais Thierry] il était un petit peu renfermé de base ! Tandis que lui, il est hihi hyper actif ((<i>SERGE imite Emile qui gesticule</i>))
171.	CH : [Voilà] Ouais, il gesticule un peu plus, hihi !
172.	S : Ouais, ouais il::: lui tu sens qu'il va (.) il va réagir dès qu'il voit un truc ! Un peu n'importe comment, tu vois, comme ça ! ((<i>SERGE pointe l'écran</i>))
173.	CH : [Ouais, des moments il (intervient-)] Voilà ouais !
174.	S : Mais il va::: il va dire quelque chose ! ((<i>SERGE montre l'écran et sourit en frappant la main sur la table</i>)) Mais tu ne peux pas demander à un des deux-là, de gérer le match, de mettre en place etc. Ce n'est pas possible ! Lui-même, il ne sait pas se gérer !
175.	CH : Hum-hum
176.	S : Donc euh::: (.hhh) ((<i>SERGE ouvre la main</i>))
177.	CH : Ça veut dire quoi, qu'il n'arriverait pas à::: organiser ?
178.	S : [Il n'arriverait pas] à part si c'est vraiment pour euh vraiment se faire remarquer et puis avoir une fois le droit de gueuler "↑Ou:::ais, en place !" machin, lui-même, il n'est pas capable de se mettre lui dans le bon camp en attendant que ça démarre ! Il va se lancer par terre, se suspendre, se coucher sur le banc, s'accrocher à un panier, ça c'est lui ! Donc euh hihihi des fois c'est- ((<i>SERGE rit</i>))
179.	CH : Mais ça, tu ne crois pas que ça peut s'apprendre (.) Justement ? Ben on reprend cette histoire de::: de préparer à l'évaluation et qu'en donnant des::: alors voilà- enfin, un enseignement, tu vois, dans le sens- leur apprendre à arbitrer, enfin:::
180.	S : [Ouais]
181.	CH : Tu ne penses pas que c'est possible de::: de leur apprendre à se cadrer et puis d'avoir des espèces de repères, justement, pour leur permettre de mieux gérer ça ?
182.	S : (# 3) ((<i>SERGE réfléchit</i>))
183.	CH : Alors je ne sais pas si tu as pu le tester peut-être aussi un peu avec des fois d'autres classes ? Est-ce que ce n'est pas quelque chose que tu::: tu penses que ce n'est pas possible ?
184.	S : Alors je pense que si on avait moins de choses à faire, peut-être qu'on pourrait se concentrer plus longtemps sur ce genre de comportement ! (.) Maintenant, modifier le comportement, ça c'est le comportement d'Emile, ce n'est pas général euh::: (.) de « comment arbitrer » ! C'est son attitude personnelle !
185.	CH : Ouais
186.	S : Alors là, euh::: je pense qu'en tant que maître spécialiste de sport avec trois périodes par semaine, j'ai::: très peu d'influence sur un Emile !
187.	CH : Parce que c'est vrai que j'ai eu vu des::: ben je ne sais plus lequel de mes collègues, qui dans justement le- en l'occurrence ça devait être le::: du Basket, un truc comme ça, avec des 9e année, des plus petits ! Mais vraiment recherchait ce côté euh::: "Tu as une consigne, tu vas l'expliquer aux autres" et du coup cette règle, par exemple c'était- en l'occurrence c'était pour les "Marchés" euh::: vu que tu l'expliques aux autres, tu vas aussi être capables après de pouvoir l'expliquer et donc de pouvoir l'arbitrer ! C'est quelque chose qui était assez clair !
188.	S : [Hum-hum]
189.	CH : Et des élèves, pourtant VG hein, 9e, pas forcément- justement, <un peu tendance aussi euh:::> (.hhh) assez agités, pas forcément très calmes et très réfléchis toujours ! Ben, avec la répétition, euh::: il trouvait justement que ça::: parce que c'était une tâche assez simple au départ et puis parce qu'on répétait ce::: ce fonctionnement, en fait hein, plus que ce geste- c'est vraiment un fonctionnement (.) au final, les élèves arrivaient aussi mieux à

	se::: ben justement, à changer leur façon d'être et leur- à se canaliser, en fait, parce qu'ils avaient une tâche sur laquelle se reposer !
190.	S : [Ouais] Alors (.) où je vois une difficulté avec ces élèves-là, c'est comme c'est quand même des élèves relativement réfléchis, si je leur donne une tâche simple, ils vont trouver ça <tellement vite chiant> qu'ils vont faire les cons autrement ! Et puis si on leur laisse un peu trop, certains seront perdus et puis d'autres-
191.	CH : Mais des élèves comme ça, tu penses que, par exemple, si on prend l'exemple du Basket, est-ce qu'ils sont capables- combien de règles ils peuvent arbitrer de manière juste ? (.) Toutes, sur un match de Basket ?
192.	S : Non, ils pourraient en faire euh deux::: certains trois ou quatre !
193.	CH : Hum-hum
194.	S : Un Mathieu il pourrait arbitrer un match ! Il connaît les règles, etc. Un Emile tu ne lui donnes pas plus que deux ! Donc à ce moment-là, <tu ne peux pas dire> ben::: est-ce que tu dis à Emile "Toi, je t'évalue sur deux règles et puis Mathieu comme tu fais du Basket"- °bon il fait du Foot en l'occurrence- "Toi je te laisserais arbitrer le match !"
195.	CH : Ah ouais, le côté différence de traitement ?
196.	S : [C'est:::] Voilà ! Et puis si tu n'en donnes que deux à Mathieu c'est trop facile, parce que finalement ben c'est son sport et puis (.hhh)
197.	CH : [Hum-hum] Bon là, je fais l'avocat du diable, mais est-ce qu'il y a une égalité de traitement entre les élèves à ce niveau-là ?
198.	S : [Ouais]
199.	CH : Parce que certains prennent un jeu complexe (.) C'est leur choix, peut-être, mais:::
200.	S : [Ben non, évidemment pas !] Évidemment pas, mais ils avaient le choix !
201.	CH : Ouais, d'accord, donc la notion de choix ! Mais ce n'est pas forcément égalitaire non plus !
202.	S : Hum
203.	CH : Après, est-ce que Mathieu, si tu lui dis euh::: "Toi je pense que tu es capable d'arbitrer un match complet, alors que:::" Voilà, est-ce qu'il ne va pas prendre ça plutôt comme un compliment entre guillemet ?
204.	S : [Oui !]
205.	CH : Plutôt qu'un traitement en sa défaveur ?
206.	S : [(Oui, oui)]
207.	CH : Et que du coup, ça peut créer aussi un:::
208.	S : Mais si tu donnes un::: plus de règles à arbitrer et puis que du coup (.) il se fait un peu avoir ou ça ne marche pas et puis il y a un Emile qui doit juste regarder les "Retours en zone" et les "Sorties" et puis qu'il fait ça- (.) Ben je ne sais pas, il y a peut-être très peu de fautes à arbitrer et qu'il le fait bien, les trois fois où il doit intervenir, (.) ce ne serait pas juste par rapport à Mathieu qui serait::: pf::: on peut toujours faire euh mieux, mais:::
209.	CH : Ouais, mais tu ne peux pas envisager à ce moment-là que::: d'arbitrer- enfin, en fait, celui qui décide d'arbitrer le match complet, il vise le "TBR" ! Celui qui n'arbitre que::: trois règles >enfin je dis ça comme ça, hein, j'invente au fur et à mesure<, mais (.hhh) est-ce que c'est envisageable de dire ben finalement de ne pas faire faire forcément le::: ils ne vont pas tous dans la même cour, finalement !
210.	S : [°Ouais, ben:::] Hum-hum
211.	CH : Et du coup, ils choisissent aussi en fonction de ce qu'ils ont envie de faire "Ben voilà, moi je me sens capable d'arbitrer un match complet, donc je le fais et du coup, je vise un "TBR", voilà ! Non, moi euh::: c'est un peu compliqué, donc je préfère assurer le coup et puis arbitrer trois règles" et puis du coup avoir une évaluation qui soit différenciée !
212.	S : Non, ce serait possible ! (.) Après, ça voudrait dire qu'on fait euh::: pour tout le monde du Basket euh::: pendant un certain temps, parce que- et puis on arbitre le Basket pendant je ne sais pas combien de semaines, parce qu'il faut que tout le monde puisse faire le Basket !
213.	CH : Ouais, mais dans l'organisation du::: premier semestre sur trois jeux-
214.	S : Ouais
215.	CH : Bon peut-être le « Big ball » pas forcément- enfin::: à ce moment-là, ça ne s'adapterait pas, mais sur trois jeux, par exemple le Volley >bon ils n'auraient peut-être pas choisi le Volley, tu me diras< mais euh-
216.	S : Non
217.	CH : Handball, Foot et::: Basket ! Euh::: voilà, enfin::: ça permet quand même une certaine routine, une certaine rotation qui fait qu'ils peuvent tous passer à un moment donné à des petits moments d'arbitrage !
218.	S : Ouais
219.	CH : Comme je disais, c'est vrai que si::: il arbitrent que trois règles, un arbitre ne suffira pas ou s'ils n'arbitrent que deux règles chacun, l'arbitre ne suffira pas !
220.	S : °Ouais
221.	CH : Donc euh::: enfin, voilà, c'est:::
222.	S : Ouais, ouais (# 6) C'est intéressant !
223.	CH : Hihi ! C'est des idées comme ça, mais (.hhh) c'est vrai que::: mais moi je n'ai pas du tout, je suis aussi en pleine réflexion par rapport à ça, pour trouver quelque chose qui ait du sens parce que c'est vrai que::: (.hhh) je

	pense qu'on peut y trouver du sens, je pense qu'on peut y trouver quelque chose de::: de pertinent, mais après il y a aussi l'organisation ↓qui va:::
224.	S : Je la trouve très bien, en soi, de dire à un élève en fin de scolarité "Tu dois pouvoir jouer un jeu avec tes coéquipiers en étant correct dans le jeu, en connaissant les règles, donc en étant <i>Fair-play</i> ! » En connaissant les règles, et puis en même temps de pouvoir un petit peu arbitrer, parce que c'est un petit peu arbitrer, on ne leur demande pas d'être arbitre euh de ligue A !
225.	CH : Hum-hum !
226.	S : Donc euh::: (.) je trouve très bien, elle a du sens ! C'est vraiment- maintenant il faudrait l'amener déjà régulièrement depuis la 9e, 9-10-11 ! Mais en 9e-10e, on te demande tellement d'autres choses que tu n'as pas le temps, hein, de bosser cet arbitrage, sauf si tu arrives à (.) avoir une réflexion vraiment de fond et puis de la glisser un peu partout ((<i>SERGE fait un mouvement de continuité avec les mains</i>)) ! Hahaha ! Enfin (.) c'est, c'est comme cette évaluation d'Agrès, elle est très bien (.) finalement, de dire "Voilà en 11e, j'ai pu construire tout ça::: je mets tout ensemble en 11e !" Mais on a vu que ça donne à METTRE en pratique, dans une salle, c'est- c'est, ↑ce n'est pas possible !
227.	CH : [Ouais !] Mais après, >je lance un caillou dans la marre<, mais après c'est vrai que::: justement, par rapport à toutes ces évaluations que vous avez (.) euh::: ben peut-être que::: finalement euh::: est-ce que c'est bien d'en avoir autant ou pas ? Pourquoi vous en mettez autant ? Euh::: est-ce que- tu vois ? Et puis, du coup, faire plus de place pour autre chose qui peut-être serait justement au final plus engageant et plus::: ↑ Et puis aussi pour vous, parce que j'ai l'impression que, autant toi que LINE, vous subissez un peu ces évaluations, vous avez l'impression d'être tout le temps en train d'évaluer !
228.	S : [Hum-hum]
229.	CH : Et puis au final, c'est quand même un peu votre choix (.) parce que c'est le choix de la file ! Tu vois, c'est un petit peu difficile à comprendre pourquoi vous vous mettez entre guillemets autant d'évaluations, alors que finalement vous ne le vivez pas très bien !
230.	S : [Alors-] On devait faire entre quatre et six évaluations, euh::: on peut n'en faire que quatre ! Maintenant tu ne vas pas faire quatre thèmes sur ton année, donc les autres, si tu les fais, >je veux dire< autant les évaluer, sinon c'est comme si elles n'apparaissent nulle part dans ton carnet ! Tu vois ce que je veux dire ?
231.	CH : [Ouais] mais tu ne vas pas me dire le contraire que faire une évaluation, ça te prend du temps-
232.	S : [Ouais]
233.	CH : que tu ne passerais pas forcément- alors tu pourrais le faire en évaluation formati:::ve, de manière comme ça instinctive ou par des retours d'élèves aussi euh lors de feedback, les élèves qui font des retours et ça te fais aussi une sorte d'évaluation, donc (.hhh) il y a aussi cette question de- (.) d'évaluation formative et d'évaluation sommative ! Est-ce qu'il y a réellement besoin d'avoir une évaluation sommative à chaque fois ? Est-ce qu'il n'y a pas apprentissage aussi sans forcément avoir cette évaluation sommative en fin d'apprentissage ?
234.	S : Certainement ! (.) Moi j'ai encore de la peine à::: vraiment la voir, cette évaluation euh (.) formative et par pair en plus, quand il y en a un qui regarde l'autre, qui lui dit "tu as fait ci, tu as fait ça !" Euh::: j'ai eu essayé et::: ce n'était pas forcément de bonnes expériences, donc je pense que je n'ai pas trop creusé dans ce sens-là non plus !
235.	CH : Hum-hum
236.	S : Euh::: (.) et puis voilà, il y a (.) on va quand même toujours chercher à::: montrer une technique du « lancer du boulet » qui est correct, un « Saut en hauteur » qui est correct, etc. Tu te dis, "Ben voilà, on l'a bossé autant que::: aujourd'hui ben vu qu'on a bossé ces trois dernières semaines, aujourd'hui je regarde juste où vous en êtes !" Après, c'est tout ce qui est derrière ! C'est le fait que (.) une fois que tu as tes évaluations, il faut les rentrer dans GEEPS, c'est::: c'est cadré comme ça ((<i>SERGE fait le geste de cadrage avec les mains</i>)), c'est imprimé comme ça ! Leur machin n'était pa:::s nickel, enfin n'était pas prêt, donc tu avais tes 200 caractères- mais en fait, ça allait sur sept lignes alors qu'il n'y en a que cinq qui apparaissent ! C'était une quantité de::: d'emmerdes les unes après les autres, ce qui fait que, en fait, ouais, c'était vraiment lourd !
237.	CH : Hum-hum
238.	S : Maintenant, il y a- ça commence à rouler ! Et puis là on est revenu un peu en arrière ! On avait, la cantonale plus (.) trois de file imposées ! Et puis on est revenu à un cantonale plus deux de la file imposée et puis une, après, libre !
239.	CH : Le « Parkour », c'est::: c'est une libre, justement ?
240.	S : Euh::: ((<i>SERGE recherche dans son cahier de préparation</i>))
241.	CH : En 11e, tout le monde fait ça ?
242.	S : Il y a une année où on a dit ben on fait une de « Parkour » ! Mais je ne sais pas, je ne sais plus en quelle année c'était ! Je crois que c'était en 10e ! De tête, je dirais 10e et puis en 11e c'est::: ((<i>SERGE recherche dans un tableau</i>)) 10e « Parkour », ouais, ouais, avec les Barres parallèles ! En 11e, c'est::: c'est juste euh::: montrer (par) moi ! Mais en 10e par contre euh "Parkour" ici euh ça c'était en commun !
243.	CH : D'accord, mais pas en 11e ?
244.	S : Non !
245.	CH : Ok

246.	S : Je me dis, voilà c'est des gars, il y a un trampoline, il y a un mouvement contre un mur ! Enfin, finalement, il y en a quand même pas mal qui ont croché mais tout d'un coup il y en a trois qui décrochent et qui tirent tout le groupe en bas ! Et puis euh::: (.) d'un côté, tu te dis "Bon on a deux salles à disposition, alors ceux qui décrochent vous allez faire du Foot, comme ça vous n'êtes pas en train d'encrasser ceux qui::: ont envie de ceux qui hésitent encore ! Est-ce que je continue ou est-ce que je-" Du moment qu'il y a du Foot (.) et puis que la moitié des élèves c'est des footballeurs, mais ils ne font plus l'activité !
247.	CH : [Ouais] Ouais
248.	S : Donc je ne mets pas de Foot à côté !
249.	CH : Ah ouais, d'accord !
250.	S : Et::: hihhi !
251.	CH : C'est pour ça que tu n'as pas fait le bâton <i>pogo</i> , par exemple ? (°C'était rigolo)
252.	S : Ouais, c'était pour qu'ils essaient autre chose, qu'ils::: voilà ! ↓Donc euh::: ↑ Hier on a sorti le grand trampoline ! (.) Ils arrivent dans la salle, c'est "°Non, du grand trampoline !"
253.	CH : Ça c'est bizarre, quand même !
254.	S : Ça fait chier "Oh on ne fait pas du Foot !" Mais là, tu te dis "Mais les gars, j'ai mis six minutes à le monter, j'ai transpiré ce matin-" parce que::: en plus on n'a (pas eu) de surveillance de récréation où je puisse l'installer tranquillement !
255.	CH : Ouais
256.	S : Euh::: "Je suis en train de me flinguer le dos pour vous !" Chier !
257.	CH : Ouais, là doit être un peu le:::
258.	S : [Là tu te dis] Tu te dis "Mais attends, je vais changer de métier, quoi !" (Je ne comprends) plus rien ! ((<i>SERGE ferme violemment son cahier</i>))
259.	CH : Ouais::: là c'est vrai que c'est::: c'est quand même surprenant, ça ! Mais bon, certainement que c'est un effet de groupe, comme tu disais ! Parce que le « Grand trampoline », en général, c'est le truc euh:::
260.	S : [Les filles] les filles de la période d'après sont arrivées, « Grand trampoline », c'était "Youhouh !" Elles viennent tout de suite dessus et puis là j'ai dû dire "Ohoh !" ((<i>SERGE lève les mains</i>)) Oui !
261.	CH : Alors qu'a <i>priori</i> c'est presque plus les garçons qui devraient euh:::
262.	S : Bien sû:::r !
263.	CH : Ouais, ça c'est:::
264.	S : [Après, on ne l'a sorti] qu'une fois::: mais il était, justement, il était exactement euh là ((<i>SERGE montre sur l'écran</i>)), hein, au coin de la salle où tu étais toi ! Comme ça il y avait un mur d'un côté etc. (.hhh) Euh::: ce qui pouvait être vraiment sympa avec des gars comme ça, si::: on avait eu l'occasion de le ressortir quelques fois, c'est d'essayer de mettre le pied contre le mur, d'aller sur le dos, des choses euh comme on voit au Cirque du Soleil ! Euh::: mais euh::: je n'ai même pas envie de le ressortir avec eux !
265.	CH : Non, ça c'est clair, ça ne donne pas envie, ouais
266.	S : De toute façon, il y a bientôt les examens !
267.	CH : ((<i>CH sourit</i>))
268.	S : Non, mais j'ai regardé, il me reste dix périodes de géographie ! Je suis content, parce qu'après je ne les vois plus ! Parce que je n'en peux plus ! Ce n'est pas qu'ils sont méchants, c'est juste que je les tire et puis ils freinent, quoi !
269.	CH : Ouais, ouais ! Ouais, tu n'as pas l'engagement euh::: ouais !
270.	S : Voilà ! (hhh)
271.	CH : Ouais, ça c'est vrai que ce n'est pas drôle !
272.	S : Non, ce n'est pas top top !
273.	CH : C'est étonnant, parce que::: (.) moi j'ai toujours eu l'impression quand je venais les voir, justement, que c'était plutôt euh::: (.) ouais, enfin plutôt des gars assez euh::: motivés, assez engagés, assez conciliants, enfin:::
274.	S : C'était une équipe assez facile, je dirais, jusqu'à Noël !
275.	CH : Ouais
276.	S : 10e, vraiment super ! En plus j'étais content de les retrouver en 11e, parce que comme c'était mon stagiaire qui les avait eu l'année passée, beaucoup (.) il y a deux ans ou l'année passée ? Je ne sais plus ! J'ai redemandé à les ré-avoir ! J'ai fait en sorte de les ré-avoir, disons ! Haha !
277.	CH : Ouais
278.	S : Je n'ai pas besoin de me demander à moi-même, hihihhi ! Mais (.) et puis là, arrivé à Noël, je pense qu'ils se sont dits "Ouais, c'est la fin de l'école, maintenant il faut arrêter de::: ne pas nous casser les bonbons !" (.) Et puis là ça fait vraiment quelques semaines (.) où ils me recassent les bonbons, quoi !
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

SERGE ACS4 Parkour 11^e ** 20180423 - 381TP

Contexte

Cet ACS4 porte sur l'évaluation de Parkour 11^e ** réalisée le 20 mars 2018. Lors de cette évaluation d'établissement, SERGE propose une progression méthodologique du « Wall Spin ». S'il a consacré trois ou quatre leçon à cette évaluation en 11^e, SERGE a déjà abordé d'autres éléments de « Parkour » en 9^e et 10^e. SERGE a opté pour une progression dans laquelle les élèves font toutes les formes plutôt qu'un travail différencié où les élèves choisissent leur niveau. Il évalue étape par étape en passant du « R » (niveau 1) au « BR » (niveau 2), puis au « TBR » (niveau 3). Lorsque les élèves ont terminé leur évaluation, il ont la possibilité d'aller au « chantier annexe » de bâton *pogo* dans la salle centrale.

L'**extrait 1** concerne la première partie d'évaluation lors de laquelle les élèves doivent tous effectuer un passage au « Wall Spin » avant la pause. Il s'agit d'une forme intermédiaire où SERGE a installé un banc oblique sur une barre fixe. Seuls quelques élèves rencontrent des difficultés (Cédric, Matt, Dylan et Eddy) et SERGE continue à les aider et les corriger durant la pause.

L'**extrait 2** concerne l'évaluation de la forme 2 du « Wall Spin » où le banc est posé obliquement contre le mur. SERGE commence par renforcer positivement les élèves et laisse les volontaires s'entraîner pendant qu'il continue de s'occuper des élèves en difficulté au niveau 1, dont Cédric.

1. CH : C'était le 20 mars, donc ça fait un petit bout
2. S : Ouais, six mois
3. CH : Il faut se remettre un petit peu dedans ! Donc, toi tu es au::: au niveau du déroulement de la leçon, est-ce que tu te souviens bien de comment ça s'était passé ?
4. S : [Oui, oui !] Ce n'est pas la première fois que je la fais, ↓donc euh:::
5. CH : D'accord, donc il n'y a pas besoin de revenir là-dessus ?
6. S : Non
7. CH : Ok ! Euh:::m (il faut que je reprenne la bonne) (.) trois-quatre leçons, ok ! (hhh) J'avais juste une question sur le programme « Parkour » de::: la 9e, vous avez un suivi- ça commence en 9e et puis ça continue en 11e ou pas ?
8. S : [On a-] je ne pas dire qu'on ait un suivi ! Moi, je::: je reprends un peu les bases qu'on aurait eu avant (.) si on a fait un peu en 9e, je reprends des bases en 10e et puis je vais un peu plus loin ! Mais euh::: mes collègues, je-honnêtement, je n'ai aucune idée de ce qu'ils font en « Parkour » ! Aucune !
9. CH : [D'accord] Tu ne sais s'ils font ou pas, même ?
10. S : Euh::: en principe, on a une vignette euh::: commune en 10e ! En principe ((SERGE fait mine d'ouvrir son cahier))
11. CH : Ouais
12. S : Mais euh::: (.) je ne peux pas te dire euh s'ils la font !
13. CH : Tu dis quoi, le "Saut du voleur", des trucs comme ça ou bien ?
14. S : [Alors,] en 10e, c'est::: euh::: <un saut entre les Barres asymétriques>
15. CH : Ah, c'est celui qu'on avait fait à la HEP ? ((CH montre la prise mixte de ce saut)) Enfin, je ne sais plus comment ça allait !
16. S : [Ouais, exactement ! Hum-hum]
17. CH : D'accord
18. S : °Ça c'est celui que j'ai proposé en 10e et puis en 11e, c'est celui-là ! ↑Mais en 11e, c'est libre, tandis qu'en 10e, en théorie, ↓c'est une de la file, donc pour tout le monde !
19. CH : D'accord ! Mais donc là, le::: le choix du::: c'est quoi, "Wall Spin", c'est ça ?
20. S : Ou:::ais, ce serait une sorte de "Wall Spin", ouais !
21. CH : Ça c'est un choix que tu as fait toi ou c'est::: c'est- la vignette est faite avec ce mouvement-là ?
22. S : La vignette 11e est faite avec ce mouvement !
23. CH : D'accord, ok !
24. S : Ouais !
25. CH : °D'accord, ok. ↑Bon, très bien ! Alors (.) moi j'ai pris- (.) euh::: ((CH recherche la bonne page dans ses notes)) Voilà, j'ai pris deux extraits ! Alors un au moment où tu commences- ben c'est à peu près là ! ((CH regarde l'écran)) 34' où tu commences l'évaluation euh::: du "R" ! Donc avec le:::
26. S : On commence aux « recks » !
27. CH : Ouais, effectivement !
28. S : Hum-hum !
29. CH : Là et puis (.) ((CH recherche le début de l'extrait 1)) Euh::: les élèves passent ! Et puis il y aussi euh:::m le niveau-là ((CH pointe l'installation à l'écran)) que tu montres en tout cas ! Je ne sais pas justement si tu l'évalues directement à ce moment-là ou pas ?
30. S : [Hum-hum]

31. CH : Et puis le deuxième passage, c'est plus sur le:: (.hhh) cette partie-là, justement ((CH montre l'installation avec le banc incliné en appui contre le mur)) et puis tu t'occupes un peu justement des élèves qui ont de la difficulté ici ! ((CH pointe l'installation avec la banc en appui sur la « barre fixe »))
32. S : J'en reprends trois ou quatre, là ouais !
33. CH : Voilà, exactement ! J'ai pris ces deux passages-là, après si toi, il y a un passage sur lequel tu aimerais revenir, plutôt, à la place, euh on peut aussi, hein ! J'ai vraiment::
34. S : Ouais ! Tu aimerais que j'observe quoi en particulier ? C'est juste pour que je me rappelle ou euh:: ?
35. CH : Non, alors on va discuter un petit peu sur euh:: sur justement ce que- enfin:: on va déjà- on visionne et puis après on reprend sur deux-trois choses ! Si tu vois quelques choses de particulier, si tu as envie de rebondir sur quelque chose ou euh:: une réaction peut-être ! Justement, en revoyant la scène, peut-être que:: tu te rends compte de quelque chose que tu n'avais pas forcément vu ou (.hhh) tu as envie de faire un commentaire sur un élève en particulier ! Enfin, voilà, c'est:: je n'ai pas de- pour l'instant, pas forcément de:: choses en particulier !
36. S : [Je n'ai pas quelque chose de spécial à observer ?]
37. CH : Non ! Non, non, tu peux regarder de manière générale ! ((Visionnage extrait 1 de 34' à 38'))
38. S : Dès que c'est bon, quand il y a la pause, je leur dis "Dès que vous avez réussi...". Parce qu'il y en qui font (texte inaudible) hihhi !
39. CH : Donc tu arrêtes si (tu as quelque chose à dire)
40. S : Je regardais ce que je disais à Emile ! (Ah mais Thierry (.) !)
41. CH : ((CH stoppe la vidéo))
42. S : Thierry était blessé ? °Il est blessé souvent, en fait ! ((SERGE recherche dans son cahier)) °Donc là ils sont 24 ! C'est peut-être ça, non ?
43. CH : ↑Ça qui l'aurait blessé ? ↓Ah peut-être !
44. S : Semaine 20 ! (# 5) Semaine 28, donc juste avant les vacances ! Là, il était déjà en arrêt ! Et ça date du 20 ?
45. CH : Ouais !
46. S : °Ouais, donc (il a dû se blessé la semaine d'avant (.) c'est à peu près ça, mais-) ça c'était un mardi, ↓alors ouais, j'espère que ce n'est pas ça qui l'a blessé, parce que c'est un truc quand même (.) ↑Ok !
47. CH : Alors peut-être en se réceptionnant, peut-être ? Je ne sais pas !
48. S : Ouais, justement !
49. CH : Donc là, juste pour bien comprendre, là tu les évalues déjà ? Enfin, tu les regardes passer les uns-
50. S : [Oui, exactement !] Et puis en théorie, c'est un mouvement que tout le monde arrive, à part euh:: LE ou les deux-trois qui vont euh- bloquer, enfin un truc bizarre que j'aurais en tête et puis que je dois reprendre ! ((CH remet la vidéo en marche)) Ça c'est l'évaluation ?
51. CH : Ouais ! Là, tu lui dis quoi, tu te souviens ?
52. S : Non, j'essaie de comprendre euh:: avec les gestes, ce que je peux bien lui dire ! Euh::
53. CH : Ouais, il y a en a trois qui ont vraiment de la peine à tourner ?
54. S : Ouais ! (.) Et puis euh:: il y a deux footballeurs qui ont envie de ne faire que du foot et rien d'autre ! Donc comme c'est autre chose, ça ne les intéresse pas !
55. CH : C'est lesquels, justement, c'est::
56. S : Alors Eddy, Dylan c'est des footballeurs ! Cédric aussi, c'est plutôt un footballeur, mais il:: il a plus de peine un peu partout je dirais, ↓mais (.) enfin, partout ! ↑Il ne brille pas dans tout ce qu'on fait, tandis que, là, les deux, c'est vraiment, quand on fait du Foot, c'est vraiment leur truc !
57. CH : Ouais
58. S : Alors que:: ils n'ont pas envie de faire autre chose !
59. CH : Donc là, c'est de la mauvaise volonté, en partie ?
60. S : Sûrement, en tout cas, c'est- ils ne se sont pas donnés depuis le départ dans les trucs de base pour comprendre le mouvement et puis ressentir le truc, sinon ça irait tout seul ! C'est des sportifs, (.) les trois !
61. CH : Ouais !
62. S : ↓Donc là, il y a::
63. CH : Parce que du coup, eux, tu leur as- ils n'ont pas réussi ? Il ont "Entraîné" alors ?
64. S : Euh:: je ne sais pas s'ils ont:: passé plus tard ou pas ? ((SERGE recherche dans sa grille de résultats)) Euh:: Eddy (.) Eddy il a juste "Réussi", ça veut dire qu'il a réussi ça, mais pas après ! (.) Dylan aussi et puis Chris (.) aussi ! Donc ça veut dire que j'ai validé cet exercice, donc ils l'ont- ouais, ils l'ont pas après, je crois ! ((CH remet la vidéo en marche)) De tête, ils l'ont fait plus tard !
65. CH : Ah c'est possible qu'ils l'aient fait pendant que tu faisais l'autre !
66. S : Ouais ! C'est marrant tous ces ballons partout, parce que- comme c'est la pause- c'est leur pause, en fait ! J'évite de m'énerver avec ces ballons qui volent alors qu'on est sur le trampoline avec d'autres ! Mais en fait, ça m'énerve que je me rends compte que malgré tout, je ne vois pas tout ce qui se passe, hein !
67. CH : Hum-hum
68. S : Mais euh:: c'est vrai que c'est mythique, dès qu'il y a un ballon euh:: hahaha ! C'est non !

69. CH : Hihihhi
70. S : C'est comme ça ! Mais là, je ne dis rien parce que c'est la pause ! Mais pourtant, ça m'énerve ! ((<i>SERGE rit</i>))
71. CH : (Texte inaudible)
72. S : Ouais, ouais ! Quand je vois un ballon qui vole comme ça à travers deux salles et qui arrive finalement pas loin de moi et puis d'un autre élève (.) ↓ça m'énerve !
73. CH : Pourquoi tu as fait la pause à ce moment-là ?
74. S : Parce qu'on était plus ou moins aussi à la moitié de la période ! Qu'ils s'étaient concentrés dans l'échauffement, première partie de l'évaluation et puis après enchaîner les deux euh- au poste là-bas-
75. CH : Hum-hum
76. S : pour garder un peu la dynamique euh dans le coin de::: de la deuxième partie de l'évaluation et puis ne pas couper euh::: couper l'élan aussi de la leçon ! Donc c'était le meilleur moment pour moi pour couper, je disais « Ok, on a fini ce poste, maintenant c'est l'autre poste ! Et puis on fait le "Bien réussi", "Très bien réussi" euh::: là ! » ((<i>SERGE montre l'installation à l'écran</i>))
77. CH : Hum-hum (.) Et puis là, le fait de::: on va dire, insister beaucoup pour qu'ils réussissent (.) tu::: sachant- enfin, sachant que c'est des élèves qui ne prennent pas forcément au sérieux dès le départ, tu le fais quand même ?
78. S : Je le fais quand même (.) parce que pendant la pause, je n'ai rien d'autre à faire ! Je me dis autant mettre à profit ces quelques minutes, vraiment, pour eux en leur montrant que juste en s'appliquant, ils y arrivent ! ↓Ce n'est pas qu'ils ne sont pas capables ! ↑Et puis que::: si là je n'insiste pas avec eux, en fait, eux ils ont raté et puis du coup (.) ça veut dire qu'un bon sportif qui rate etc. il voit que s'il ne fait rien et puis qu'il rate, en fait, euh ça ne change rien ! Après il pourra aller faire le con avec les ballons, avec les " <i>Pogo sticks</i> " euh::: dans le coin, là ! (.hhh) Donc euh::: finalement, autant ne pas trop s'appliquer-
79. CH : Hum-hum
80. S : si de toute façon ils n'avaient pas envie de le faire, donc c'est pour ça que j'ai- je suis resté là à insister "Mais non, vous allez y arriver, ce n'est pas que vous n'êtes pas capables !" Donc euh::: pour leur montrer que ce n'est pas juste parce qu'ils n'ont pas envie, qu'ils pourront aller faire autre chose après, quoi !
81. CH : D'accord, donc là, tu penses que si::: d'insister pour qu'ils réussissent, finalement c'est plutôt quelque chose qui va les motiver pour la suite ? Enfin en tout cas qui va les:::
82. S : Ça va les empêcher de::: de prendre l'habitude de faire n'importe quoi parce qu'ils veulent après euh s'amuser de leur côté !
83. CH : Hum-hum
84. S : Ouais !
85. CH : Et tu ne crois pas que le fait d'avoir "Entraîné", ça puisse aussi être quelque chose qui, à un moment donné, peut-être les met devant le fait accompli ?
86. S : [Non, je pense que,] je pense qu'ils vont juste voir ça en se marrant et puis dire "Heuh (texte inaudible)"
87. CH : Tu l'as déjà vécu avec eux ?
88. S : [Je le sens comme ça !] Euh::: il y en a forcément dans l'équipe qui ont eu des::: ben Mathieu, il a eu "Entraîné" au "Circuit training"-
89. CH : Hum-hum
90. S : parce qu'il faisait aussi euh::: pas grand-chose alors qu'il est tout à fait capable d'enchaîner des postes correctement en s'appliquant ! Thierry C'est une autre paire de manche, mais euh::: (.) mais euh là::: ((<i>SERGE consulte son cahier</i>)) (.) au « Saut à la perche » (.) °on a fait ce « Saut à la perche » où il y a quelques "Entraîné" ! C'est aussi parce qu'ils ne s'appliquent pas ! (Enfin, ils n'ont pas envie)
91. CH : Je dis ça parce qu'on en a discuté avec LINE sur une évaluation qu'elle a faite et puis justement, euh::: cette tendance à::: facilement mettre "Réussi" ou euh::: voilà, ne pas aimer en tout cas mettre "Entraîné" !
92. S : Ouais
93. CH : [Et puis de:::] finalement qui était (.) alors après c'était une question qu'elle se posait- est-ce que c'est- est-ce que ce serait pas mieux de temps en temps d'avoir un::: un "Entraîné" histoire de dire "Ah ben ouais, mais toi, mon gars, tu as eu- ou une fille- ben tu as raté !" Enfin, parce que (.) "Entraîné" pour eux, c'est quand même assez::: enfin ça veut quand même dire que tu n'as pas atteint l'objectif ! (.) C'était peut-être plus- quelque part, ça donnait peut-être un coup de fouet par rapport au fait de se dire « De toute façon, même si on fait le minimum- enfin, on fait un petit peu et puis ouais::: on s'implique un peu et puis de toute façon le prof est sympa, il nous mettra "R" ! »
94. S : [Un électrochoc ouais ! (.) C'est le régime à la mode ! Ouais, ouais !]
95. CH : Tu vois, finalement, qu'est-ce qui est le plus engageant ? Alors c'est vrai que- elle, elle s'était posée la question par rapport à ses filles en l'occurrence qui::: euh::: enfin, aussi il y en avait quelques-unes qui ne s'investissaient pas forcément autant qu'elle aurait voulu !
96. S : [Ouais] Ouais, ouais !
97. CH : Mais obtenaient quand même le "R"- largement, on va dire !
98. S : Ouais, on a souvent des "R" qui sont faciles ↓à atteindre, °ouais ! On a quand même, je pense, de base- moi j'ai quand même réfléchi à une vignette pour que le "R" soit atteignable par tous les élèves qui se donnent un peu

de peine ! Hum, et puis après euh::: pour les bons (.) Ben les bons, ils arriveront à faire des choses sans se donner de peine, donc euh, hihhi, souvent le "R" est assez euh::: assez vite euh::: atteint !
99. CH : Ouais, mais est-ce que ce n'est pas aussi contre-productif pour certains bons qui n'ont pas forcément- (.) qui ont besoin de la carotte ?
100. S : [Ben- (.) il y aurait les:::] Franchement, il y aurait des notes qui compteraient- enfin, qui seraient affichées dans le carnet officiel de l'école, dans NEO ou n'importe, je pense que je ne ferais pas ça !
101. CH : [Hum-hum]
102. S : Je les pousserais pour viser l'excellence ! À leur niveau, hein, mais pour chercher à faire de leur mieux !
103. CH : [Ouais]
104. S : Là, le::: le but c'est de les motiver::: à ne pas- euh::: mardi prochain, pousser la porte en disant "Oh merde, encore du « Parkour », quoi !" -
105. CH : Ouais
106. S : parce qu'on a déjà raté la semaine d'avant, parce que "de toute façon, le « Circuit training », je l'ai aussi raté ! (.) Et puis le prof ne m'aime pas" et puis je ne sais pas quoi !
107. CH : Ouais
108. S : Donc euh::: tant qu'il n'y a pas de notes qui comptent, je préfère dire "Voilà, ben ce n'était pas incroyable ! Ce n'était pas si mal, mais ce n'était pas incroyable !" Enfin- "Tu as juste réussi !" ↑Et puis qu'ils visent le "TBR", pas qu'ils visent le "R", ↓mais qu'ils visent euh::: ben un peu plus haut, quoi !
109. CH : Et ça, ça fonctionne ? Enfin, je veux dire, cette idée-là, est-ce que ça- tu as l'impression que ça fonctionne ? Parce que tu me disais un peu avant les vacances euh::: ben ouais, que tu en avais un peu marre des fois de ces élèves, justement, qui ne s'impliquent pas ! Ils ont envie de faire du Foot, mais (.) qui ne sortent pas vraiment de leur zone de confort et puis qui n'ont pas forcément envie d'en faire plus etc.
110. S : [Ouais] Je ne sais pas si ça fonctionne ! Au <i>feeling</i> , c'est comme ça que je fonctionne avec cette équipe-là !
111. CH : Hum-hum
112. S : Parce que je sens qu'il y en a quelques-uns que je peux perdre assez vite si je leur mets "E", "E", "E" etc. parce que::: après ils se disent "Bon, de toute façon, pf::: que j'aie "E" ou pas, ça ne change rien ! Donc autant que je m'amuse après avec mon ballon, je sais que je n'aurais plus besoin de faire les deux autres plus difficiles !" Euh donc je sais qu'il y en a dans cette équipe qui seraient tout contents de faire autre chose, donc je préfère les tirer avec moi le plus longtemps possible (.) parce que je sais qu'ils sont capables ! Euhm après, à la Ca. avec les plus petits, c'est vrai que quand ils ont "Entraîné", ben ils sont tout déçus-
113. CH : Ouais
114. S : parce qu'ils ont 12-13 ans ! Encore en 9e, quand ils arrivent ici à Mathieu, ils ont encore ce besoin de réussir ! Après, euh::: Non, chez nous, ça ne marche pas si bien, je pense ! Je pense qu'assez vite ils s'en foutent !
115. CH : Ils s'en foutent ? Hum-hum ! Ok
116. S : Peut-être que c'est une question de philosophie dans la file, hein ! Peut-être qu'on n'insiste pas assez, qu'on n'est pas::: assez soudés à vraiment tirer dans le même sens en disant "Non, mais::: ça, ça ne va pas les gars ! Pour avoir le "Réussi" et avec Monsieur X ce sera la même chose, c'est ça et pas autre chose ! » Là, comme on est::: je ne sais pas !
117. CH : Mais, ce n'est pas évident, hein, parce que je prends chez nous (.) on s'est posé la question aussi- on a- enfin, alors si je compare entre vos évaluations, vos barèmes et les nôtres, je dirais qu'il y a une tendance peut-être chez vous à être plus sympas, enfin plus gentils au niveau des barèmes !
118. S : Ouais
119. CH : C'est quelque chose qui ressort assez ! Et puis, chez nous à (nom d'un établissement scolaire), c'est un peu- des fois presque inaccessible ! Euh::: je prends l'évaluation de « Barres fixes » en 9e année, je prends l'évaluation d'« Anneaux » en 10e année, franchement (.) euh::: je veux dire, ça ne va pas non plus ! Parce que c'est- on va dire- l'évaluation que j'ai suivi d'une collègue ((<i>CH sourit</i>)), euh il y avait 80 pourcents d'élèves à "Entraîné" ! Et il y en avait deux peut-être qui avaient "R" ! Trois-quatre qui avaient "R" et puis euh::: je ne sais même pas s'il y en avait un qui avait "BR" ! Alors c'était des VG qui n'étaient pas très à l'aise au niveau des Agrès, etc. mais il y en avait un qui- enfin, je veux dire- il balançait correctement ! Voilà, c'était juste que l'évaluation est conçue de manière à ce que ce soit trop difficile ! On demande trop pour, aussi, le nombre d'entraînements qu'on a, tu vois ?
120. S : C'est ça, ouais !
121. CH : Et je me suis posée la question, >je me suis dit <"Ah ben tiens, c'est vrai que c'est assez intéressant de voir (.) effectivement, peut-être des philosophies différentes ! Alors, nous on n'adhère pas forcément tous à cette philosophie ! Moi, je n'adhère pas forcément à la philosophie qu'on a dans notre établissement ! Parce que justement, je pense que quand le::: quand la carotte est trop haute, au bout d'un moment, on ne saute plus-
122. S : Ben là c'est clair, ouais !
123. CH : mais quand la carotte est trop basse (.) ben je ne suis pas sûre qu'on y va aussi avec beaucoup d'envie-
124. S : [Non, non]
125. CH : parce qu'à un moment donné, on se dit "Ouais, de toute façon c'est facile !" Il n'y a pas le petit <i>challenge</i> ! Et je pense à des gars (.) peut-être encore plus que des filles, en tout cas la majorité des filles

126. S : [Ouais, ouais]
127. CH : Euh::: est-ce que justement, quand réussir est trop facile, est-ce que vraiment c'est motivant ? Est-ce que ça les pousse ? Et des gars, des footballeurs qui marchent aux résultats, qui marchent certainement à la note peut-être aussi, mais la note- peut-être juste la note fictive, pas forcément qu'elle compte ! Est-ce que justement ils ne crochent pas plus si l'activité n'est pas:::
128. S : [Hum-hum]
129. CH : Alors je ne parle pas forcément de ces trois-là, mais d'une manière générale ! C'est vrai que c'est une grande question, je n'ai pas forcément de réponse, c'est pour ça que je te pose la question par rapport à toi comment tu le ressens !
130. S : [Hum-hum] ((<i>SERGE regarde dans son registre</i>)) Ouais (.) À part ça, je m'étais trompé de colonnes- je me suis trompé Dylan et Eddy ils ont eu "E" au Parkour !
131. CH : Ah, voilà !
132. S : Il y a juste Cédric qui a le "E" qui est devenu un "R" !
133. CH : Oui, parce qu'il y a réussi à la fin, effectivement !
134. S : [Ouais, mais] les deux ils sont restés à "E" !
135. CH : Hum-hum
136. S : Et puis c'est (vraiment) parce qu'ils n'avaient pas envie de se donner la peine ! Donc là, j'ai sanctionné l'attitude, plus que les capacités !
137. CH : Ouais
138. S : Mais je trouve que le- le fait de réussir l'activité, ça devrait être la base de l'élève qui se donne de la peine ! Se dire "J'ai essayé, j'ai quand même progressé, j'ai compris le sens du truc ! Mais voilà, j'ai de la peine, c'est:::" Voilà, certains se sera la « Coordination », d'autres se sera la « Condition physique » peut-être, euh::: où ça pose problème, mais euh- et puis là, il y a quand même je pense presque deux tiers qui passent euh::: (.) un, deux, trois::: quatre, cinq, six ! (.) Six ! Il y en a six qui passent le "Bien réussi" ! °Ça fait un::: ça fait un tiers, une moitié !
139. CH : Six qui passent le "Bien réussi" ? Ouais, on le verra après ! Ouais, ouais
140. S : [Ouais ça fait une petite moitié] Et puis le "Très bien réussi" ben il y en a trois !
141. CH : Ouais !
142. S : C'est la carotte pour les trois qui osent lancer plus !
143. CH : [C'était qui ?] Tobias, Raphaël ?
144. S : Il y a Edouard parce que lui il lance n'importe quoi ! Donc voilà !
145. CH : [Ouais]
146. S : Euh::: Tobias et Raphaël ouais ! (.) Après, il y avait les soi-disant blessés ! Alors François euh (.) il m'annonce qu'il est blessé, j'y crois moyennement, mais::: voilà !
147. CH : Hum-hum !
148. S : Donc un, deux, trois (.) un absent, trois blessés ! Haha ! Il n'en reste plus beaucoup, hein ? Mais la moitié a fait "Bien réussi", parce qu'ils ont quand même osé lancer un truc (.) dans une position qui n'est pas confortable, qui n'est pas habituelle ! Euh::: avec « Mini trampoline », en appui, en rotation, un atterrissage ! Pour moi, c'est un mouvement qui est assez complexe finalement et puis ils ont osé le lancer sur un truc euh (.) assez incliné, quoi !
149. CH : Ouais
150. S : Donc en terme de::: d'évaluation, je trouve que c'est::: ce n'est pas si mal ! D'en avoir juste deux qui ne se sont pas donné de la peine, qui ont raté ! Quelques-uns qui ont réussi parce qu'ils n'ont pas osé faire le::: le petit <i>step</i> en plus ! Et puis une moitié qui fait "Bien réussi" parce que, voilà, c'est un petit <i>challenge</i> , accessible !
151. CH : Ouais
152. S : Et puis les trois euh::: ben qui osent, qui ont plus de facilité, qui réussissent ! Au niveau des notes, je suis assez content, justement, de ce que ça a donné en voyant ça avec toi ! Je ne l'aurais pas analysé comme ça tout seul, mais-
153. CH : [Hum-hum] Ouais, parce qu'effectivement ça:::
154. S : [Je pense qu'elle est assez euh:::] assez juste en terme de::: de visée euh::: de moyenne de classe, je veux dire !
155. CH : [Hum-hum !] Et par rapport à cette classe-là, ce que tu pourrais attendre aussi ?
156. S : Voilà !
157. CH : Hum-hum !
158. S : Après, avec une autre classe, ce sera les mêmes critères, mais je passerais peut-être plus de temps à entraîner le premier et le deuxième poste-
159. CH : Hum-hum
160. S : tandis que là, je sais que c'est juste une question d'oser et de se lancer deux ou trois fois en plus ! Euh il n'y a pas besoin de passer une heure de plus sur le "Bien réussi" ! Ceux qui ont envie, qui (.) qui ont les capacités, ils vont le faire !

161. CH : Hum-hum, Ok ! Bon là, on a presque fini cet extrait-là, après je passerai l'autre ((<i>CH remet la vidéo en marche</i>))
162. S : [Ouais] Là je pense que je leur parle des ballons, hihi !
163. CH : Hahaha ! Je me rends compte que je ne supporte pas non plus, hein !
164. S : Après, je ne peux pas empêcher pendant la pause les basketteurs de jouer ! Du moment que, quand on reprend, ils savent qu'on reprend et puis c'est fini !
165. CH : Bon, là, au Basket, ça va encore ! C'est quand ils commencent à <i>shooter</i> , quand ils commencent à::: là ça va encore ! Là, tu fais quoi ? Tu notes tes résultats (.) de ce que tu as vu ?
166. S : [Là:::] ouais ! Je pense que là je notais le::: les "E" pour euh::: les trois gaillards-là ! Et puis, les "R", je n'étais pas en train de les noter, par contre, parce que je les ai notés à la fin ! Ils avaient tous "Réussi", donc la question après, c'est qui arrive le "Bien réussi" ?
167. CH : [Ouais] Ouais ! Ok, alors là c'est bon ! ((<i>CH arrête la vidéo</i>)) Euh:::m ((<i>CH recherche l'extrait 2</i>)) Alors là on passe (.) à la deuxième partie, donc c'est plutôt- on va dire- l'entraînement et l'évaluation de l'exercice contre le mur, là !
168. S : Ouais ! ((<i>Visionnage de l'extrait 2 de 48'35" à 52'40"</i>)) Je suis en train de leur faire un peu une bonne remarque, hein ! Disons que c'est la seule classe que j'ai eu, depuis dix ans que j'enseigne, où tout le monde passe à un périlleux arrière. Regarde Dylan, il fait le clown ici sur le siège (enfin:::) sur le banc ! Emile bon avant il était en bas, il s'est redressé un peu ! Peut-être que ça l'intéresse ! Mais tu vois que lui, aujourd'hui ((<i>SERGE montre Dylan du doigt</i>)) , il n'a juste pas envie !
169. CH : Hum-hum
170. S : Donc finalement, le "E" il est tout à fait juste par rapport à ce qu'il m'a montré ce jour-là ! Mais euh::: mais c'est vrai que les jeunes aujourd'hui, j'ai l'impression que::: si tu ne les secoues pas un peu, ils ne se sortent jamais les pouces ! Certains c'est::: ((<i>SERGE continue de regarder la vidéo</i>))
171. CH : Hum-hum ! Lui, il n'avait pas réussi avant, euh::: Tom ?
172. S : M::: Tom est-ce qu'il avait réussi ? Je pense que je lui demandais dans quel sens il tournait et puis il ne savait pas trop ! Du coup, je lui ai demandé de::: de le faire sur ce banc-là ((<i>SERGE pointe le banc appuyé sur la barre fixe à l'écran</i>)), j'imagine ! Parce que, lui, il n'a pas de raison qu'il n'y arrive pas !
173. CH : Ouais, là tu vois effectivement l'attitude des trois ! ((<i>CH pointe trois élèves dont Mathieu et Dylan</i>))
174. S : Ouais, on est un peu en retrait et puis euh-
175. CH : Hum-hum
176. S : Mais voilà ! Enfin c'est::: (.) Mais ils en sont pas tout le temps comme ça ! ce n'est pas comme si c'était trois sur lesquels je me focalisais, parce que vraiment euh c'est tout le temps la même chose ! Aujourd'hui, c'était eux qui::: non, c'était bonnard !
177. CH : Ouais, ouais
178. S : Là, je pense que je demandais à Tom parce que::: le banc qui est de l'autre côté et tout, l'installation, c'était un peu embêtant ! parce que comme il y a le panier ici et puis là, il y a le::: le raille du filet- ↓qu'on n'utilise jamais d'ailleurs- euh::: ↑j'étais un peu coincé pour pouvoir les faire tourner après contre le mur (.) à gauche ou à droite ! Donc si lui, il pouvait être tourné de ce côté-là, hihihi, ça m'arrangerait ! Tu vois ?
179. CH : [Ah, ouais, ouais ! Haha !] Ok d'accord !
180. S : °Comme le « Saut en hauteur » ! Hihi ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Ouais, c'est un moment qui est chouette, parce qu'il fait un petit peu peur, mais finalement le risque il est très faible ! (.) Donc euh:::
181. CH : [Hum-hum]
182. S : Là, Emile il (.) tu ne te dis jamais qu'après un saut de grenouille pareil, il peut faire un "Très bien réussi", mais il a un tel euh::: >je veux dire< je m'en foutisme, que hihihi, il lance et puis il verra bien ce qu'il se passe ! Ça, c'est son côté vraiment enfantin !
183. CH : Mais il est quand même assez étonnant, là, je trouve, par rapport à ce qu'il fait des fois ?
184. S : ↑Ouais::: il y a eu quelques leçons à la suite où il (était très bon) ! C'est vrai que là, typiquement, je pourrais par exemple mettre un::: un coup de scotch sur le banc en disant "Voilà, pour réussir, il faut que les deux mains soient au-dessus de ça ! » Parce que celui qui les posent en bas- lui, il va tourner, ça ne va pas être beau, mais (.) Pour l'instant, c'est un peu oral euh::: comme ça, c'est (.) hahah, ma propre appréciation, hihihi !
185. CH : Ouais
186. S : Avec un scotch euh::: c'est beaucoup plus visuel ! (Hum-hum) (.) Il y a des salles où il y a des bancs qui (ne tiennent pas comme ça non plus)
187. CH : Ouais ! Hihi, si le banc fout-le-camp c'est quand même un peu- hihihi !
188. S : Ouais, c'est dangereux ! Mais euh::: la latte qui est dessous, il y a des modèles un peu plus anciens où elle est un poil plus longue et puis du coup, elle touche aussi par terre ! Tu le vois, il est (toujours bancal)
189. CH : Ah ouais, ouais, ouais !
190. S : Tandis que là, c'est bon !
191. CH : Ouais, des caoutchoucs, donc c'est quand même un peu plus stable !
192. S : Ouais, les caoutchoucs ils ne touchent que en-haut ! Là, c'est vraiment le bois, qui touchent !

193. CH : Ah ouais
194. S : La première fois que j'ai posé un banc comme ça, il y a quelques années, contre le mur, je me suis dit "Est-ce que vraiment j'ose présenter ça à des collègues en formation continue, à des élèves », hihhi ! Ouais, peut-être que ça tient !
195. CH : Ouais !
196. S : À la limite, on pourrait presque les caler là ! Contre le::: ((<i>SERGE pointe du doigt le haut du banc</i>)) Ouais, il y a vraiment- il ne peut vraiment pas basculer d'un coup, quoi ! (mais bon-)
197. CH : À quel moment tu décides que c'est ok ?
198. S : Après, des fois (.) des fois j'évalue aussi euh::: l'acharnement entre guillemets, de dire "Ouais, il a quand même essayé ! » Ce n'est pas encore incroyable, mais- (.) Lui ((<i>SERGE</i> parle de Cédric)), par rapport aux deux autres, il a essayé !
199. CH : [Ouais] ouais
200. S : Finalement, c'est le meilleur message qu'on peut leur donner ! C'est que dans la vie, il faut un peu essayer des choses « ben tu ne vas pas y arriver nickel mais au moins, tu auras vraiment essayé ! » Et puis pas juste une fois à moitié, quoi !
201. CH : Là, tu le lui as quand même accordé, on est d'accord hein, c'est juste ?
202. S : Je le lui ai accordé::: il n'a pas du tout refait mieux que ça après ?
203. CH : (.hhh) Euh:::
204. S : [Je ne sais pas], je ne me rappelle pas !
205. CH : Parce qu'après, il y a::: ((<i>CH recherche dans ses notes</i>)) il y a la forme finale ! Alors après, est-ce qu'il a refait ? °C'est possible, mais je ne sais pas , je n'ai pas (noté) ↑Donc là, tu leur demandes euh::: qui a réussi, là ? Donc là, tu ne vérifies pas forcément ?
206. S : Euh:::m je leur demande ou est-ce que je les regarde passer ?
207. CH : En tout cas, là, tu leur as demandé::: "Qui a réussi là ?" Donc le "R" !
208. S : Ouais
209. CH : Et pas::: non, "Qui a réussi-" euh (.) ouais, "Qui a réussi le "R" et pas le « BR » ?" ↓Attends voir, comment ça allait ? Attends, on va remettre ! ((<i>CH revient sur le passage</i>)) Ah ouais, c'est bien ça !
210. S : Je lui demande de revenir refaire, donc (.) je voulais que ceux qui n'avaient pas levé la main::: je les regardais encore une fois ! ↓°Ouais, exactement !
211. CH : Là, du coup, tu le lui a validé ? À::: à Alexandre ?
212. S : [Ça c'est::: Alexandre (.)] Euh non, euh ↑oui, oui, ↓il a eu "BR" ! °Ouais
213. CH : °Après, est-ce qu'il l'a refait plus tard ? Bon c'est égal, ce n'est pas le plus important, ↓de toute façon euh:::
214. S : [Hum-hum]
215. CH : ↑On a vu qu'ils pouvaient de toute façon faire plusieurs fois et puis s'ils réussissaient au bout de plusieurs entraînements, tu validais aussi, donc il n'y a pas un moment où ils doivent absolument réussir euh:::
216. S : Non, j'évitais justement d'être trop euh::: militaire à un truc de « Parkour », parce que finalement tu te dis ben (.) déjà, il n'y a pas un mouvement qui est parfaitement juste et un autre qui n'est pas juste ! C'est juste qu'il y en a un qui sera plus joli, plus fluide ou::: donc là, euh::: (.) j'essaie aussi euh, si je suis trop carré quand on fait ce genre de trucs, ils n'ont plus du tout envie de faire du « Parkour » et:::
217. CH : [Ouais] Hum-hum ! Je me demandais, par rapport à ça, justement, parce que c'est vrai que::: l'image qu'on peut avoir ou j'aurais pu avoir d'évaluation de « Parkour », hein, comme ça si j'avais::: ouais- enfin en y pensant, je me serais dit "Ah mais est-ce que ce n'est pas un::: ça ne devrait pas être un parcours, justement ?
218. S : Hum
219. CH : Pourquoi est-ce que tu fonctionnes comme ça, sur un élément, plutôt que de faire un parcours où ils doivent enchaîner plusieurs mouvements à la suite <de plusieurs mouvements différents> finalement ?
220. S : À la base, c'est l'évaluation de 9e qui est prévue comme ça !
221. CH : D'accord
222. S : Où ils ont euh::: ils ont neuf obstacles et puis ils doivent présenter au moins une fois la "Chute" et puis après euh en fonction de ce qu'ils présentent, ils ont des points en plus, etc. En 11e euh::: justement, en 11e, c'est (.) j'amène un autre truc ! Un peu différent euh::: je ne voulais pas faire le « <i>Palm Spin</i> » contre le mur, parce qu'il est quand même plus compliqué ! Mais euh::: l'idée, c'était d'amener un mouvement spécifique « Parkour », un peu::: un peu <i>space</i> , quoi !
223. CH : Ouais
224. S : Mais en 9e, il y avait quand même un- le but en 9e, c'est d'acquérir cette base de (.) de franchissement de différentes manières ! Et puis de les enchaîner, ouais ! Donc ça faisait une sorte de S dans la salle (.) Ça c'est ma salle ((<i>SERGE tourne son cahier en mode paysage pour représenter la salle</i>)), ils partaient, ils faisaient une chute au début, elle était imposée ! Après, il y avait un premier obstacle, ils devaient tourner contre le mur ! Ils revenaient et puis ils finissaient par l'autre côté !
225. CH : Ouais

226. S : Et puis::: il y avait un aspect "Préparer son enchaînement", c'est-à-dire "Je sais que, voilà, là-bas je vais avoir de la peine à le passer en "Saut du voleur" ou en "Saut de chat" (.)", donc moi je vais en prévoir d'autres » mais ils devaient quand même préparer leurs trucs, noter sur une fiche ce qu'ils allaient montrer (.) ↓donc ça c'était::: c'était l'idée en 9e !
227. CH : Mais pourquoi, là, justement, ce n'est pas::: pourquoi tu ne le fais pas sous forme de circuit ? En tout cas, de::: enfin, un peu plus comme, finalement ça se fait dans le « Parkour », peut-être pas dans la rue parce que c'est des obstacles, mais pourquoi est-ce que l'évaluation finale ce n'est pas::: je ne sais pas, il y a une raison peut-être euh:::
228. S : Oui, il y a une raison, alors euh::: bêtement organisationnelle, c'est que dès que tu sors plusieurs obstacles c'est la « caqu' », ça prend beaucoup de temps à installer, à ranger ! Donc tu perds de l'énergie et du temps pour ça !
229. CH : [D'accord (.) hum-hum] hum-hum
230. S : Et puis euh::: (.) que::: ben tous ces::: ces obstacles spécifiques avec trampoline etc. ça prend passablement de matériel et de place ! (.) Donc après pour le reste euh::: j'avais de la chance d'avoir deux salles, mais ça te demande beaucoup beaucoup d'énergie en plus ! Les premières années où je faisais ça euh (.) je sortais systématiquement plein de caissons, plein de trucs ! Et puis tu te rends compte que ça te- enfin, t'es lessivé, quoi !
231. CH : Ah ouais, donc tu as eu fait comme ça ?
232. S : ↑J'ai eu fait comme ça ↓à::: beaucoup plus vraiment enchaîner les choses etc. et puis euh finalement euh (.) je n'ai pas eu forcément une motivation à m'aider à installer::: ou à ranger ou n'importe ! (.) Et puis du coup, je me suis dit "Bon, ben je m'économise aussi, quoi !"
233. CH : [Hum-hum] Hum-hum !
234. S : Donc euh::: c'est partout pareil, hein ? ((<i>SERGE sourit</i>))
235. CH : [Hihhihi, ouais !] Ok !
236. S : Tirer un train qui freine, c'est chiant, hahah ! Du moment que c'est en roue libre, ben::: tu peux les amener un peu avec toi, mais::: quand ils n'ont pas envie !
237. CH : Mais il n'y avait pas plus de- justement, il n'y avait pas plus de::: (.) par le fait que ça se::: comment dire- ça fait plus référence à une situation peut-être qui peut leur donner envie, parce que j'imagine que s'ils vont voir sur <i>YouTube</i> les::: c'est quoi <i>Yamakasi</i> , c'est ça ?
238. S : Hum-hum !
239. CH : Qui font une démo, je veux dire, c'est quand même le truc euh::: enfin, moi je l'ai eu fait- alors, à l'époque on avait fait un tout petit peu euh::: mais bon, c'était assez vite limité ! Mais pour essayer de les motiver au départ, vu qu'on était incapable de faire une démonstration, hihi, on leur avait passé un extrait, tu vois, de <i>YouTube</i> !
240. S : [Ouais, ouais]
241. CH : Et je trouvais que le::: leur réaction c'était "Ah ouais, ouais !" Et du coup, ils étaient au taquet !
242. S : [Ouais, ouais]
243. CH : Après, peut-être que sur la durée, pas forcément parce qu'ils se rendent compte qu'il faut s'entraîner pour en arriver là-
244. S : [Hahaha !] Oui !
245. CH : mais qu'il y avait quand même ce côté euh::: exemple- on va dire- qui créait un peu l'attraction et puis, du coup, (.) ouais, enfin en tout cas une envie de bien faire ! Alors, après je ne sais pas, plus par rapport au fait que tu relevais un peu le côté blasé, peut-être de certains ! Et puis euh, voilà, je me dis ben::: est-ce que, justement, dans une situation décontextualisée comme ça, est-ce que ce n'est pas aussi quelque chose qui peut (.) qui peut faire qu'ils ne s'identifient pas forcément ?
246. S : [Hum-hum] Tu dis que ça perde un peu de son sens ?
247. CH : Ouais, que ça perde de son sens, ouais !
248. S : Ouais, ↑peut-être bien ! Euh::: c'est vrai que là je l'aborde assez comme euh::: les Agrès finalement-
249. CH : Hum-hum
250. S : où tu as un mouvement, un engin et puis tu::: tu t'entraînes comme ça ! Euh:::m (.) peut-être qu'on diminue passablement le risque aussi d'accident ou de choses comme ça, en étant plus cadrant-
251. CH : Hum-hum
252. S : parce que::: j'en ai eu des- quand même- des élèves euh::: qui ratent un caisson ! Qui arrivent mal derrière un caisson, non, mais qui se tapent le genou, qui (.) plus tu as d'obstacles, plus le risque augmente ! Ça c'est sûr, donc en plus quand tu as les trampolines ↓euh (.) ↑Mais j'ai eu mis beaucoup, vraiment beaucoup d'énergie, hein, installer des trucs dans tous les sens ↓et puis::: hihhihi, j'ai moins envie ! Je suis trop vieux, hahaha !
253. CH : Hihhihi ! Non, parce que c'est vrai- à part ça, je voulais quand même te dire un truc, c'est qu'en (.) enfin, là je ne sais pas, quand tu as fait cette leçon, si tu avais cette impression, vraiment, de désengagement des élèves ? Euh::: moi, vu de l'extérieur, hein, comme ça, je trouve que- à part peut-être effectivement ces deux-trois élèves qui ne font rien, je trouve que globalement, ils::: crochent, hein !
254. S : [Ouais]
255. CH : D'ailleurs on le voit dans la deuxième partie, là, où ils essaient tous, Emile il essaie:::

256. S : Ouais !
257. CH : Alexandre il essaie ! Enfin, il y en a quand même plein qui essaient cette forme ici ((<i>CH montre l'installation du banc appuyé contre la barre fixe</i>)) alors que::: voilà, ce n'était pas forcément gagné au départ ! Donc voilà (.) alors je ne sais pas si justement, est-ce que c'est une perception (.) enfin, est-ce que tu attends plus d'eux ? Pourquoi tu attends plus d'eux ?
258. S : [Sachant (.)] Sachant leurs capacités, oui ! Je pense que j'en attendrais plus d'eux !
259. CH : C'est le potentiel ?
260. S : Ouais, exactement ! Parce que c'est des gars de 14-15 ans et puis il n'y en a aucun en surpoids ! Il n'y en a aucun qui n'a qu'une jambe ou qu'une main ! Je veux dire, ils sont tous capables de faire nettement mieux ! (.hhh) Euh::: et puis euh::: (.) c'est une bonne classe, je veux dire ! Ça pourrait être vraiment différent, mais (.) Après, ce n'est pas une leçon que je présenterais euh::: une leçon HEP que je présenterais à mes Prafos pour un examen, on est d'accord, hein ?
261. CH : Non, non, mais je ne suis pas du tout dans cette optique-là, hein ! Je ne dis pas ça-
262. S : [Non, non ! Mais c'est pour dire que] si vraiment je voulais une leçon où, voilà, vraiment il y a- il y a un ↑poste annexe qui marche, qu'il y ait du rendement etc. je ne l'aurais pas forcément organisée comme ça non plus !
263. CH : Ouais
264. S : Là, pour moi c'est confortable, j'ai un œil sur tout ce qui se passe ! Niveau sécurité, c'est bon ! Niveau apprentissage, il y a des postes progressifs, etc. il y a un échauffement, il y a une partie plus::: euh tranquille avec les <i>Pogo sticks</i> ! Donc il y a une partie d'autonomie, d'apprentissage, il y a un peu de tout ! Mais (.) euh::: si je devais la présenter, j'aurais certainement fait euh::: justement, un parcours, un autre truc à côté pour euh, vraiment les faire bouger tout le temps ! Parce que là, ici ((<i>SERGE montre la droite de l'écran</i>)), ils pourraient faire un feu de camp, là, l'équipe !
265. CH : Hihhi !
266. S : Non, mais::: tu vois ce que je veux dire ? ((<i>SERGE rit</i>))
267. CH : Ouais, il y a pas mal de fois, effectivement où (texte inaudible)
268. S : C'est ça ! Donc voilà, c'est::: tu viens voir mes leçons (.) Ok, je te dis que je ne vais pas faire- je:::
269. CH : [Ah non, non ! Il ne faut pas regarder par rapport à moi !] C'est plus de::: parce que- c'est vrai que- je te dis ça parce que c'est toi qui le relève, finalement, qu'au niveau de leur engagement, tu n'es pas forcément (.) complètement satisfait !
270. S : [Ouais] Hum-hum
271. CH : C'est pour ça ! Je me dis mais finalement, si toi tu n'en es pas forcément satisfait (.) ben pourquoi tu n'en es pas satisfait ? Tu vois ? Alors est-ce que tu n'es pas satisfait parce que tu les vois justement en train d'attendre ? Est-ce que tu n'es pas satisfait parce que- comme tu le dis- vu le potentiel qu'ils ont, ils pourraient donner plus ? Tu n'es pas satisfait parce que::: tu n'as pas suffisamment de matériel ? Tu vois ? Enfin::: je te pose la question !
272. S : M:::oi je- ma leçon, j'aurais pu la préparer plus ! Donc ça veut dire euh si j'avais mis plus d'énergie vraiment à préparer une leçon euh::: <i>picco bello</i> de démonstration et puis que ça avait donné quelque chose avec une (.) °mouais, une ↑motivation, je dirais, moyenne comme ça, j'aurais été très déçu ! Et euh::: ça s'est déjà passé ! Pas forcément avec cette classe ! Donc ça m'a aussi euh::: freiné à m'engager autant des fois !
273. CH : Hum-hum
274. S : Et puis euh:::m (.) °euh pourquoi je disais ça ? (.) ↑Je, je- comme tu dis, ils ont un potentiel qui n'est pas utilisé à mon avis, donc je suis aussi un petit peu::: insatisfait de leur engagement ! ↓Et puis euh:::
275. CH : Ça c'est de manière générale ?
276. S : C'est de manière générale !
277. CH : Hum-hum !
278. S : Donc après euh::: ben je suis dans un moment de ma vie où je mets de l'énergie plus à la maison qu'au boulot ! Clairement !
279. CH : [Hum-hum, hum-hum !]
280. S : Et puis que je ne fais pas des leçons en réinventant la roue à chaque fois et (.) je fais un truc où je sais que je peux rentrer le soir et puis que je peux encore aller coucher mes filles jusqu'à 22h, tu vois ?
281. CH : Hihhi !
282. S : Donc euh, hihi, non mais- si je me grille dans mes::: mes quatre euh six périodes de sport toute la journée euh::: à tirer des gars qui, en fait, des fois j'ai l'impression, s'en foutent !
283. CH : Ouais
284. S : Enfin ma vie, elle est quand même plus à la maison qu'au boulot et ↓puis:::
285. CH : Ouais, ouais
286. S : Et puis voilà ! ↓Enfin::: mes priorités euh, hihhi !
287. CH : Ouais, ouais, donc c'est quand même un::: c'est effectivement assez épuisant quand tu::: quand tu fais des activités comme ça où tu dois effectivement donner à manger à tout le monde euh::: (texte inaudible)

288. S : [Donc euh:::] ((<i>SERGE met la main sous le menton</i>)) Ouais, ouais ! Et puis toi, ça te demande aussi physiquement, parce que, installer, il vont installer, mais tu dois quand même être là pour mettre le « trampoline » comme il faut avec le bon angle au bon endroit-
289. CH : Hum-hum
290. S : être sûr que le banc tienne ! Voir si les tapis sont "scratchés" ! S'ils ont mis le banc dans le bon sens là-bas ? Enfin, si vraiment tu fais ta grosse leçon- enfin, ta leçon normale, mais <i>picco bello</i> euh::: effectivement, tu trottas et puis euh::: tu arrives à la fin de la leçon, tu es en nage, tu- enchaînes !
291. CH : Ouais ouais
292. S : Et puis le soir, tu dis à ta femme "Non, ↓°je ne peux pas, écoute-" Et puis après, c'est à la maison que tu dois mettre de l'énergie ! Hahaha !
293. CH : Hihhi !
294. S : Donc euh::: voilà, je m'économise un peu aussi ces années, c'est vrai !
295. CH : Ouais
296. S : °Je te l'avoue sans problème, hahaha !
297. CH : Ouais, ouais ! Alors ça, je comprends tout à fait, parce que::: je me suis fait la même réflexion il y a quoi ? Il y a trois-quatre ans, je crois ! Où euh::: typiquement, je faisais des leçons où tu mets des « barres fixes » d'un côté et de l'autre côté, tu as du jeu et puis tu essaies de faire encore une activité avec du jeu, mais avec du sens et puis euh-
298. S : Hum-hum
299. CH : Et puis au final, ben::: à la fin de l'heure, tu es plus fatigué qu'eux, quoi ! Hahaha !
300. S : Ouais ! Et puis tu te dis "À quoi bon ?"
301. CH : °Ouais, ↑mais après (.) ouais, je::: je pensais justement à cette leçon où je me dis ben voilà, il y a quand même ce côté en même temps où tu n'es pas forcément <non plus hyper satisfait> à la fin (.) Cette leçon ou une autre, hein, mais par rapport à::: peut-être justement une frustration- >ben je ne sais pas<, ça c'est ce que je::: ce qui ressort un petit peu- enfin:::
302. S : Ouais, ouais !
303. CH : Tu vois ? Finalement, tu donnes beaucoup et puis tu n'as pas forcément en retour ce que tu aimerais ! C'est pour ça que je te dis, voilà, ben à un moment donné, euh::: ben comment tu l'expliques et puis comment tu le perçois ? Est-ce que justement tu te poses des questions par rapport à ça ? Et puis, est-ce que tu envisages d'autres façons de fonctionner pour justement essayer d'aller là-contre ? Ou alors c'est quelque chose qui::: (.hhh) ma fois que tu acceptes parce que c'est un moment donné de ta vie et puis que tu te dis que tu as autre chose à faire à côté et que tu n'as pas forcément envie de réinventer la roue ?
304. S : [Ouais::: c'est un peu ça ! Ouais, ouais]
305. CH : Voilà, c'est un peu ça que je voulais savoir ! Mais, vu de l'extérieur, c'est vrai qu'on ne peut pas non plus euh- enfin, il y a des classes <nettement plus désengagées> que ça ! Après, c'est vrai qu'ils ont un potentiel et je comprends aussi ce que tu dis !
306. S : [°Ouais, c'est clair !]
307. CH : Donc euh::: ouais, effectivement ! Mais-
308. S : Moi je pourrais m'engager nettement plus et eux aussi, donc on pourrait tout à fait arriver à une leçon nettement plus qualitative ou::: euh gratifiante ! Autant pour eux que pour moi, hein ! ↓Mais c'est vrai que je ne suis pas dans une période de ma vie où c'est là↓ où j'ai envie de mettre vraiment ce que- (.hhh) le " <i>Nec plus</i> ", quoi !
309. CH : Et puis là, tu parlais de la::: ben dans le jeu, typiquement, la notion de choix (.) qui pour toi était peut-être quelque chose qui pouvait aussi les motiver ! Est-ce que là, le fait d'avoir le choix (.) d'un exercice (.) à apprendre, est-ce que ça pourrait être quelque chose aussi qui euh::: qui pourrait fonctionner ?
310. S : [Un mouvement, tu dis ?]
311. CH : Ouais ! Plutôt que de dire- enfin là, c'est un mouvement imposé, finalement il y a toute la méthodologie pour arriver à cette forme finale
312. S : Hum-hum !
313. CH : Est-ce que s'ils avaient un choix, à faire (.) euh::: parmi un:::
314. S : Je leur ai demandé, euh::: à la fin- on a fait une première euh::: introduction au « Parkour » où il y avait quelques obstacles et puis on enchaînait ! On faisait un petit <i>refreash</i> des années précédentes euh::: les genres de mouvements, etc. (.hhh) Et puis à la fin, je leur ai dit "Voilà, j'ai::: ben il y a l'évaluation qu'on va faire ensemble- alors c'est un mouvement qu'on verra (.) plus tard ! Et puis il y a euh le "Périlleux arrière" contre le mur que je vous propose ! (.) Si vous voulez ! Sinon on ne la fait pas, on fera autre chose ! Qui aimerait la faire ? Qui aimerait faire le "Périlleux contre le mur ?" Je me suis dit ils ont 14-15 ans, c'est des mecs euh::: Wouah, tu vois ?
315. CH : Hum-hum !
316. S : Pas un qui lève la main ! PAS UN !
317. CH : Dans cette classe ?
318. S : Ouais !
319. CH : Même Tobias ?

320. S : Ouais, mais il n'ose pas ! Parce que::: si tu en as 12 qui font "Bof euh:::"
321. CH : Ouais, il y a un côté euh:::
322. S : Genre euh- genre "J'ai peur mais je ne vais pas montrer que ça m'intéresse, parce que::: » (.hhh) et du coup euh:::
323. CH : [Conflit de loyauté ?] Ouais, ouais !
324. S : Voilà ! Donc euh::: on l'a fait quand même ! Au début, ils n'étaient pas trop motivés et puis finalement TOUT le monde a essayé de::: de faire une chandelle d'abord, et puis après quand même tout le monde a fait une rotation arrière ! C'est la seule classe où j'ai eu ça ! Euh:::m donc, ils y sont allés, mais::: ils ne sont pas entrés dans l'activité avec plaisir !
325. CH : Ouais !
326. S : Il faut METTRE de- ((<i>SERGE mime un mouvement de poussée avec les deux poings</i>))
327. CH : [Ah ben, est-ce que c'est la peur quand même ?]
328. S : (.hhh) C'est::: l'effet de groupe, c'est la peur, c'est l'âge, ↓c'est::: ↑les footballeurs ! Ouais, il y a une bonne moitié de footballeurs, hein, malgré tout !
329. CH : [Hihhi !] Ouais, ouais
330. S : Et puis c'est:::
331. CH : Mais tu as des bons- des handballeurs qui sont dispensés, aussi, hein ?
332. S : Alors tous les handballeurs sont dispensés, ouais !
333. CH : °Ouais ! ↑Ouais, c'est surprenant, hein, c'est comme l'histoire du « Grand trampoline » que tu m'as raconté l'autre fois, c'est vrai que c'est::: c'est effectivement surprenant- alors, encore une fois, vu de l'extérieur, je trouve quand même que::: effectivement, c'est une classe >on ne peut pas dire qu'ils sont complètement démotivés non plus< (.) ↓mais peut-être pas aussi preneurs que::: ↑que ce qu'on pourrait attendre de cet âge-là !
334. S : [Le « Grand trampoline »], ça s'est bien passé ! Avec le recul, je me dis, voilà, ils étaient tous motivés à essayer de sauter sur ce trampoline etc. (.) Mais::: ils n'arrivent pas à se dire "Ok, ben il y a le trampoline, c'est un moment calme et dangereux, donc assez sérieux ! » Euh::: pour moi, ils manquaient un peu d'engagement ! Enfin, de::: c'est voilà "Je me concentre, je fais correctement les choses !"
335. CH : Hum-hum
336. S : C'est vraiment un âge où::: euh (.) Ouais ((<i>SERGE rit</i>)) ce n'est pas facile ! (Texte inaudible), hum !
337. CH : [Ouais, ouais] Ouais ! Je pense qu'à part ça, effectivement, hein, je pense qu'il se passe pas mal de choses dans leur tête à ce moment-là et puis l'effet de groupe (°texte inaudible)
338. S : ↓Je n'aimerais pas revenir 20 ans en arrière !
339. CH : Hihhi !
340. S : Hahaha !
341. CH : C'est vrai que moi je me souviens une fois une classe, c'était VG en l'occurrence et puis on faisait le "Renversement" ! Et j'étais- j'étais déçue aussi, parce que je me disais ce "Renversement" c'est quand même vachement cool, c'est un truc un peu <i>challenge</i> et tout !
342. S : Ouais, ouais
343. CH : Et puis en fait euh::: les caïds, les <i>leaders</i> avaient peur ! Et comme les caïds avaient peur, ben du coup tout le monde avait peur et puis personne n'avait envie de faire ! Et ça faisait un effet euh::: contre-productif, quoi ! Et euh, tu en avais qui avaient le potentiel, mais- vu que ceux qui d'habitude ont la grande G et qui sont- qui sont plutôt assez forts en sport, en tout cas en jeu-
344. S : Hum-hum
345. CH : ben là c'était- c'était euh::: il y en a un grand (.) il faisait deux mètres et quelques ce gars, donc c'était déjà impossible de l'assurer correctement !
346. S : Haha !
347. CH : Bon, il était assez léger, on va dire, physiquement ! Mais lui, il avait une peur d'avoir la tête en bas ! C'était drôle de voir- enfin c'était drôle- c'était assez pathétique de voir ce grand gamin qui a tout le temps-là::: gueule ouverte et qui est assez rebelle ! Et là::: mais qui était un::: tu sais, vraiment paniqué, quoi !
348. S : [Ouais] Ouais, ouais !
349. CH : Mais ouais, du coup je me suis dit ben voilà c'est vrai que pour eux ce n'est pas <i>fun</i> , quoi ! Alors que pour moi, c'est <i>fun</i> , mais:::
350. S : Mais (ça augmente nos peurs et donc on ne fait pas), mais:::
351. CH : [Ouais, ouais] ouais !
352. S : Mais ils sont vraiment dans une autre logique, aujourd'hui où::: il ne faut surtout pas trop les ennuyer, les bouger de leur zone de confort ! "Et puis je ne suis pas là pour apprendre !" ↓Mais- (.) "°Ouais ben::: ↑si un peu quand même !" Haha !
353. CH : Ouais ! (.) Ouais, ouais !
354. S : « On veut faire ce qu'on connaît déjà et puis surtout pas::: »

355. CH : Ouais, je ne sais pas, il y a peut-être effectivement un::: (.) un fonctionnement qui a changé ! Et peut-être qu'on doit- qu'on doit essayer de retrouver la- l'entrée ! L'entrée est peut-être différente ! C'est là le <i>challenge</i> , je pense !
356. S : [Ouais:::]
357. CH : C'est que l'entrée comme on faisait nous (.) euh::: déjà comme on a été élèves, comme on a appris, peut-être que ça ne fonctionne plus aussi bien ? L'aspect sportif euh
358. S : (Je ne sais pas), mais c'est dur, parce que ça reste le cadre scolaire ! Tous les autres cours sont restés, je pense, assez traditionnels ! Le contenu a légèrement changé (.) mais sinon la société n'est pas du tout la même que ce que nous on a vécu !
359. CH : [Hum-hum]
360. S : Donc autant euh::: un cours de français ou d'anglais, ils ont un peu amélioré les méthodes et tout, mais- ça reste chacun sa place, on a une méthodologie, voilà ! Autant là, je pense comme c'est::: c'est un investissement physique, personnel qu'ils n'ont plus du tout l'habitude de faire en plus euh::: en dehors de l'école, de leur côté ! Euh::: peut-être, comme tu dis, il faut trouver une autre porte d'entrée ! Mais la question, c'est comment ?
361. CH : Ouais ! C'est juste, hihhi !
362. S : Donc on trouve des gens comme toi, à la HEP, un truc pour euh::: hein ? ((<i>SERGE sourit</i>))
363. CH : [C'est ça !] Peut-être réfléchir, ouais, je pense que- il n'empêche que ça permet quand même de::: de voir un peu les choses différemment et puis effectivement, de se poser peut-être d'autres questions, de prendre du recul ! Moi j'avais- peut-être que c'est pour ça que j'ai fait ça aussi, j'arrivais aussi face, à un moment donné, un peu à un mur ! Et puis à me dire "Mais attends, le fonctionnement habituel ne va plus !" Ça va- je::: (.hhh) je sors de mes cours, je ne suis pas::: je ne suis pas déçue ou comme ça, mais je ne suis pas- je ne sais pas, il y a un truc qui fait que c'est- et puis quand tu discutes en salle des maîtres "Ouais, mais tu te rends compte, ils n'arrivent plus à faire ci et puis ils n'arrivent même plus à grimper aux perches ! Il y en a peut-être deux qui arrivent sur vingt ! Et puis s'ils n'arrivent plus ! Et puis-" Et puis à un moment donné, ben::: je me suis dit « bon ben::: on va réfléchir un peu à tout ça ! » Et puis c'est vrai que::: ben voilà, moi j'ai::: oui, ça me fait réfléchir ! Et puis c'est intéressant de voir un peu comment chacun réfléchit ! Mais je pense qu'il y a effectivement, il y a une grosse remise en question par rapport à l'éducation physique euh::: telle qu'elle est enseignée maintenant (.) par rapport au public qu'on a ! Et encore, VP je dirais qu'ils sont encore relativement dans un moule comme nous (.) comme nous à l'époque !
364. S : [Ouais, ça ressemble à ce qu'on avait, quand même, ouais !]
365. CH : Voilà ! VG ! (.) Ben::: on est encore dans un autre registre, quoi !
366. S : Ouais
367. CH : Et euh::: et::: ce qui nous motivait, nous en tant que sportifs, ce n'est pas forcément ce qui les motivent eux en tant que moins bons sportifs !
368. S : [Non sportifs, °ouais !] ((<i>SERGE réfléchit la main sous le menton</i>))
369. CH : Et ouais ! Du coup, c'est vrai qu'après, moi je trouve qu'il y a aussi un truc- je te parlais de la notion de choix ! Je me demande si, justement, cette notion de choix- (.) Les gosses actuellement ont peut-être plus l'habitude ou plus le besoin ou plus- je ne sais pas- de pouvoir choisir ce qu'ils veulent faire (.) pour s'engager ! C'est moins "Faites ce qu'on vous dit !" Nous on était peut-être plus euh::: comme ça !
370. S : Ouais, ouais ! Mais euh::: c'est là où les options au gymnase fonctionnent peut-être mieux ! Mais il y a un moment où::: cette base scolaire, ce::: enfin, ce répertoire de base de mouvements, il faut bien euh::: à un moment donné de dire « on le donne ! » ((<i>SERGE pousse les deux points vers l'avant</i>))
371. CH : [Ouais, ouais !] C'est trouver une espèce de::: >je ne sais pas<, une espèce de compromis à- L'histoire de (.hhh) de participer finalement, de fixer- tu sais, quand tu fais un jeu, ben tu réfléchis toi-même aux règles ! Inventer un jeu en fixant des règles qu'on a réfléchies, discutées ensemble ! Enfin::: c'est aussi ce côté, tu t'appropries finalement l'activité plus que simplement la faire ! (.) Mais bon, c'est toutes des interrogations, hein ?
362. S : Oui ! Mais ce qui marchera avec une classe, ne marchera pas avec une autre !
372. CH : Ouais et ça demande- ça c'est extrêmement prenant, je trouve, c'est ce côté-là, c'est que finalement (.) tu ne peux pas implémenter ta leçon-type avec une autre classe !
373. S : [Ouais il n'y a plus de recettes !]
374. CH : L'entrée va même être différente, en fait ?
375. S : °Ouais !
376. CH : C'est de la différenciation ! C'est pour ça que le côté (.) sport vraiment euh::: gym, enfin::: n'est peut-être plus central, en fait ! ↓Mais bon, après je ne sais pas (.) Ouais, il y a des questions à se poser, hein ?
377. S : Mais oui, haha !
378. CH : Hihihhi !
379. S : Je te remercie de me les poser, d'ailleurs ! Tu me donneras des réponses quand tu en auras, hein ? ((<i>SERGE sourit</i>))
380. CH : Hihihhi, ouais !
381. S : Hihihhi !

R. Entretiens d'autoconfrontation croisée de la première boucle

JANINE et SERGE ACC1 Jeux 10^e * 20180301 - 492TP

Contexte

L'ACC1 réalisée le 1^{er} mars 2018 porte sur l'évaluation Jeux 11^e * mise en place par JANINE le 23 janvier 2018 et plus précisément sur l'évaluation des critères liés au « Comportement », soit le « Respect des règles connues » et le « *Fair-play* ». JANINE a fait le choix d'une co-évaluation lors de laquelle les élèves s'évaluent entre eux au Volleyball sans la supervision de l'enseignante. JANINE s'occupe en effet de l'entraînement des élèves aux agrès. Rappelons que JANINE avait fait le choix d'évaluer l'« Arbitrage » lors d'une leçon précédente et qu'elle envisageait alors s'y prendre différemment pour évaluer la partie « Comportement » de cette évaluation cantonale. Les deux critères de cette co-évaluation sont « mon camarade respecte les règles du jeu » « mon camarade adopte un comportement respectueux envers les autres » en tenant compte à la fois du « *fair-play* », mais aussi de la « communication » (dire « j'ai » et laisser de la place aux autres ». Les élèves doivent donc attribuer 1 à 3 points selon la fréquence des comportements observés « Parfois-souvent-toujours ». Elle a donc défini des critères concrets pour aider les élèves à identifier les fautes et comportement déviants. Les élèves doivent donc observer le comportement de jeu de leurs camarades et ne pas mettre de coches à chaque gestes identifiés. JANINE a ensuite fait les totaux et mixé ces résultats aux totaux obtenus lors de l'évaluation d'Arbitrage.

L'**extrait 1** concerne le moment où elle donne les consignes et précise ses attentes.

L'**extrait 2** met en scène un moment de co-évaluation au Volleyball durant lequel JANINE s'occupe du groupe Agrès.

SERGE, de son côté, a choisi de réaliser l'évaluation Jeux 11^e * sur un semestre. Pour ce qui est des critères de « Comportement », il a défini six critères (« aide ses camarades », « encouragement et félicité », « ne respecte pas les règles », « vocabulaire inadapté », « violence et provocation », « ne s'engage pas dans les activités ») qu'il a pris en compte durant plusieurs leçons. En parallèle, SERGE a décidé cette année qu'à chaque leçon simple, deux élèves tirés au sort seraient responsables de la gestion d'un match et évalués pour l'Arbitrage. Les élèves avaient le choix du jeu qu'ils souhaitaient arbitrer. Lors de la leçon filmée le 5 février 2018, le choix du jeu s'est porté sur le Football et deux élèves (Raphaël et Eddy) ont été tirés au sort pour leur évaluation d'Arbitrage. À l'issue de leur évaluation, SERGE demande à ces deux élèves le nombre de points qu'ils s'attribueraient entre 1 et 3 points.

L'**extrait 3** concerne le rappel de l'organisation et les explications de l'évaluation Jeux 11^e *.

L'**extrait 4** se focalise sur l'auto-évaluation des deux arbitres et responsables du match.

((Problème d'ordinateur durant les 4 premières minutes d'enregistrement - peut-être quelques propos inaudibles))

1. CH : Désolée ! ((Visionnage de l'extrait 1)) Je vais juste stopper, parce que là j'avais une question pour toi

2. J : Hum-hum

3. CH : Quand tu dis "C'est un peu simplet", qu'est-ce que tu trouvais simplet, finalement ?

4. J : [Hum-hum !] Mais, je trouve que (.) bon, déjà moi, comme elle est créée dans le:: dans le cahier, je trouve que comme les critères ils sont mis, euh:: "*Adopte un comportement respectueux envers les autres (fair-play)*", etc. euh::m à partir du moment où ils savent que tu les regardes là-dessus (.) si tu l'annonces- parce que c'est vrai que moi j'aime beaucoup annoncer quand même ce que je regarde ! Ben, il y a rarement des gens qui n'auront pas les trois points, tu vois ? Et ça je trouve, c'est pour ça que je trouve que c'est- pour moi, c'est des choses qui doivent être typiquement ben en point bonus, ou des choses comme ça ! Mais je- je ne voyais- je ne vois pas tellement le sens de mêler l'arbitrage, comme elle le fait dans ce cahier, avec, justement, euh:: le fait de se comporter correctement dans le jeu ! Enfin pour moi, ça ne fait pas sens. Les deux pour moi ne sont pas liés, enfin:: ce n'est pas quelque chose qui:: doit faire l'objet d'une seule évaluation, en fait !

5. CH : D'accord ! Mais quand tu dis "simplet", c'était par rapport au fait que justement (.)

6. J : Que pour eux, à partir du moment où ils savent que je les regarde là-dessus, de toute façon ils auraient tous eu trois points, tu vois ? Alors, très bien, c'est:: c'est bien, mais ça ne fait pas sens, parce que ce n'est pas (.hhh) je ne juge- enfin (.) ça ne reflète pas forcément vraiment ce qui est réel, si tu les mets dans un jeu comme ça, sans leur dire quoique ce soit, tu vois ? Alors que là, ben j'ai quand même beaucoup insisté sur plein de choses, notamment même en travaillant l'arbitrage, sur le fait d'être respectueux ben aussi envers l'arbitre, etc. Donc du coup, pour moi, ↓là c'était juste euh:: mettre une croix pour mettre une croix ! Et:: ça ne m'intéressait pas, quoi !

7. CH : Hum-hum

8. J : C'est pour ça qu'après ben je l'ai changée autrement !

9. CH : Et que tu as fait ton système ?
10. J : Ben j'ai fait ce système-là où finalement ils s'observaient (.) je- à partir du moment où je m'étais engagée dans cette euh::: cette évaluation comme ça, la réflexion elle est venue après, après la discussion qu'on a eu aussi ensemble ! Euh::: où je me suis dit, ben::: « j'ai fait une partie Arbitrage, maintenant il faut que je fasse cette partie Comportement de jeu ! » Je ne voulais pas la faire exactement comme je l'avais faite sur les trois jeux, Handball, Foot et puis c'était quoi, Basket ! Parce que ben voilà, ils::: je voulais quelque chose de nouveau et surtout je me suis dit ben je vais (.) utiliser cette évaluation pour qu'ils s'observent eux-mêmes ! Et je trouvais que c'était beaucoup plus facile d'observer dans le volley qu'on avait déjà travaillé (.) beaucoup avec le tournoi ! Du coup, ben j'ai fait une grille d'évaluation avec les mêmes critères, mais où eux s'observaient, °la fois que tu as vu, ↑et puis du coup euh::: au moins là, il y avait cet aspect d'observation ! Et puis je les ai laissé pas mal autonomes, donc euh::: voilà, c'était::: c'était un peu l'idée de rajouter quelque chose parce que pour moi, telle quelle, pris comme ça dans les jeux qu'on avait travaillé sur quatre semaines, ça ne faisait pas de sens !
11. CH : D'accord
12. S : Parce que tu les évaluais en une fois pour euh:::
13. J : Ben là, je l'ai évaluée en deux fois ! J'ai évalué, si tu veux:::
14. S : [Une double période ?]
15. J : Euh::: ouais, j'ai fait euh ouais, ça a pris une période, l'Arbitrage- un petit peu plus ! Et puis ça, sur une période, ouais
16. S : D'accord, ouais
17. J : °À peu près ! Une journée par groupe ! C'est simple, j'ai pris l'Arbitrage tel quel et puis après j'ai peaufiner ça ((JANINE parle de l'évaluation comportement de jeu)) autrement !
18. CH : On y revient de toute façon !
19. J : Ouais ! ((Visionnage de l'extrait 1 concernant les consignes et explication des critères)) Il y a un truc que je n'ai pas dit avant, là, quand tu m'as posé la question, il y a aussi le fait que je me suis dit "Bon, j'ai envie de la faire- enfin, avec ce côté observation que je voulais introduire et je trouvais que pour le volley c'était (.hhh) c'était facilité ! » Et puis l'autre chose, c'est que ben::: dans ce critère « Adopte un comportement respectueux », je trouve que c'est assez vague (.) quand on parle de « fair-play » ! Et je trouve qu'au Volley, il y a- cet aspect justement de communication (.) où ils doivent respecter aussi la place de l'autre dans le jeu Et du coup, je trouvais intéressant de le mettre euh::: enfin, c'était un argument en plus pour moi de faire ça avec le Volley !
20. CH : De le mettre dans le deuxième critère ?
21. J : Ouais, exactement ! Et puis qu'ils aient quelque chose de::: de concret à regarder, tu vois ? Parce que::: sinon c'est assez vague, quand même ! ↓Donc euh::: ↑donc voilà !
22. CH : Ok !
23. S : Euh::: pour rebondir directement sur ce que tu dis, moi, qui ait fait un peu de Volley, j'ai toujours été incapable de communiquer ! Ouais, ce n'est vraiment pas mon truc !
24. J : [Ouais]
25. S : Ouais et::: pourtant alors euh::: je crois ((SERGE sourit)) être respectueux de-
26. J : Mais tu vois, pour moi- moi, je mets "Communication", c'est pour leur donner un::: (.) °ouais, quelque chose à regarder, ↑mais j'ai mis là ben "Respect de son rôle", c'est plutôt dans le sens où (.hhh) euh::: "Je ne fonce pas dans mon camarade-" enfin, tu vois, ce n'est pas parce que j'ai décidé- c'est juste ça !
27. S : [Ouais, ouais, ben] en::: fonctionnant ensemble-
28. J : Fonctionner ensemble et respecter que l'autre, ben voilà, peut-être que::: "il va, il doit- il va jouer et puis ce n'est pas parce que moi je suis devant, je ne vais pas forcément passer à tous les postes pour avoir tous les ballons !" C'est ça, dans ce sens-là !
29. S : Ouais ! D'ailleurs on va regarder l'autre extrait parce que je me demande si techniquement, ils arrivent, en fait !
30. CH : Alors on va regarder l'extrait justement de::: quand ils jouent ! C'est le premier groupe, hein, du coup qui::: je ai juste mis un seul groupe !
31. S : Parce que vous avez fait d'autres sports euh::: tu as choisi le Volley parce que c'était le bon moment ? Parce que c'était le bon sport ?
32. J : J'ai fait l'arbitrage sur 3 sports Alors ils tournaient en fonction des sports, ils choisissaient le sport ! Non, eux je leur ai même impo- enfin, j'ai imposé le sport, j'ai fait euh Basket, Handball et Foot ! On a beaucoup travaillé sur les règles, ils avaient des panneaux, ils venaient regarder, enfin voilà ! Et puis après, ben pour cette deuxième partie qui était ben justement du "Comportement dans le jeu"- c'est ces deux, parce que tu as la partie « Arbitrage » et puis tu as les deux autres critères, dans cette évaluation qui sont du « Comportement » ! ((JANINE parle des deux critères de l'évaluation cantonale "Comportement"))
33. S : [Ouais]
34. J : Là, j'ai décidé de faire autrement, parce que ça ne me convenait pas ! Je ne voulais pas le faire sur ce::: Handball, Volley, enfin- euh::: Foot et Basket ! Ça ne faisait pas de sens !
35. S : Je ne me souviens plus par cœur de l'autre critère, il y avait le "Fair-play" et puis il y avait (.) "Respecter les règles" ? En gros, c'est ça, je crois ?
36. CH : Ouais !

37. J : C'est ces deux mêmes critères, mais moi je les ai adapté au volley, si tu veux ! ((JANINE consulte la brochure))
38. S : [Tu les as formulés différemment ?]
39. J : °En fait, il y a-
40. S : C'est "Respecter les règles" et puis::: le "Fair-play", ouais !
41. J : Pour moi, tu vois, ça, le gamin, à partir du moment où il est observé, ça aurait été (le no bad) quoi ! Donc je me suis dit « le côté respect de son camarade, de ne pas lui foncer dedans, de ne pas lui piquer la balle systématiquement »
42. S : [Ouais]
43. J : C'est quelque chose que ça ils voient !
44. S : Parce que tu as pris le choix de faire une auto-éval- enfin, une euh::: une co-évaluation
45. J : [Une co-évaluation, ouais !] Exactement !
46. S : Ouais
47. J : Et du coup-
48. S : Moi, je ne fonctionne justement pas comme ça, puis:::
49. J : Ouais
50. S : Ça m'intéresse de voir comment ça a joué ! Hihih
51. J : ((JANINE sourit)) Alors tu dois revoir des fois un petit peu tes::: tes attentes à la baisse, mais disons que-
52. CH : Regardons ça ! ((Visionnage vidéo))
53. S : C'est juste, le prof qui s'assied ! ((SERGE sourit)) Hih
54. J : Hihih
55. CH : (°texte)
56. S : °Ce n'est pas toi qui leur demande de tourner (texte inaudible) ?
57. J : Non ! J'ai décidé qu'ils devaient chaque fois tourner (et puis c'était:::) avec cette classe- avec elle, ça fonctionne.
58. S : Ouais ! C'est des 11VP ?
59. J : 11VP ouais ! Je leur aurais imposé différemment (.) En effet !
60. S : Ce serait parti autrement-
61. CH : N'hésitez pas à parler assez fort, hein, parce que sinon moi je galère quand je retranscris ! Hihih !
62. J : Ça marche Ça c'est autre chose ((JANINE montre la feuille devant elle que SERGE regarde))
63. S : °Hum (pour l'Arbitrage)
64. J : °(Texte inaudible) après, dans une autre classe (.) que sur l'Arbitrage !
65. CH : °Je me déplace (texte inaudible)
66. S : Pour une fois que tu n'en vois pas (texte inaudible)
67. J : Ouais ! Hihih
68. S : Qu'est-ce qu'ils regardaient ?
69. J : C'est ce côté (texte inaudible)
70. S : Donc les règles ils les connaissent euh vous les avez bossé ?
71. CH : [Ouais, ouais, ouais] on a travaillé le Volley, on a déjà eu des tournois, on a fait l'évaluation "Comportement de jeu" ! Ils les connaissent ! C'est aussi pour ça que je me suis permise de (les faire) co-évaluer !
72. S : C'est une double période ?
73. J : hum-hum Ils étaient complètement en autonomie et de l'autre côté, moi je faisais des Agrès (.) le « Renversement » !
74. S : C'est intéressant, parce que l'évaluation CANTONALE en CO-évaluation en autonomie ! ((SERGE sourit)) C'est une idée intéressante ! Hihih
75. J : °Écoute euh::: Donc moi, c'est vrai qu'elle soit cantonale ou pas, à partir du moment où je fais mon évaluation, j'aime qu'ils prennent part aussi ! Pas pour tout, hein, mais pour certains points.
76. S : Ouais
77. J : Avec une classe comme ça, ça fonctionne, donc euh::: je trouve toujours intéressant ce qu'il en ressort, quoi !
78. S : Ouais, ils ne sont pas évalués, hein, ceux-là ? Et puis ceux-là, c'est juste ? ((SERGE montre les deux groupes à l'écran et sourit))
79. J : °Mouais, je crois- ouais
80. CH : Oui, ils avaient fait comme ça !
81. S : D'accord
82. CH : Hum-hum ! Tu vois une différence de comportement ?
83. S : J'imagine qu'il aurait bloqué la::: peut-être fait une touche pourrie ! J'imagine !
84. CH : Il y a le changement ((CH stoppe la vidéo))
85. S : ↓°Ouais, j'ai l'impression, ouais
86. CH : Ok, euh:::m par rapport au fonctionnement de son organisation, est-ce que c'est bon ? Tu as des questions encore ?

87. S : [J'ai compris, ouais !] Et puis après ben, la question c'est comment c'est allé ? Enfin::: est-ce que (.) est-ce que pour toi, ce que tu connais de tes élèves, est-ce que ça ressort dans l'évaluation qu'ils ont eu ou pas ? Parce que finalement, souvent c'est là-dessus qu'on retombe au final, hein, sur (l'avis euh:::)
88. J : [Ouais, absolument !] Écoute, moi euh::: (.) parce que moi, comme je t'ai dit, c'est une classe qui est aussi-enfin, avec qui euh on peut faire beaucoup de choses parce que ça roule bien et ils fonctionnent autonomes ! Euh::: pour ce qui est de la partie « Arbitrage » pure euh que j'ai regardé moi et que j'ai- je ne l'ai pas faite que moi, hein, j'ai évalué moi et puis euh::: à côté j'avais toujours- si tu veux j'appelais un élève qui devait arbitrer, euh un élève binôme avec lui et puis, l'élève binôme ils::: on regardait ensemble, on discutait, il connaissait le critère d'arbitrage avec le 1 point, 2 points, 3 p- euh::: 3 points !
89. S : [Ouais]
90. J : Et puis je lui ai expliqué en gros- je lui ai expliqué en gros ce que moi je regardais ! Ce que j'attendais ! Et ça, c'était en gros >ce que je (leur disais)< c'est ces critères-là ! ((JANINE montre les critères sur sa feuille de route)) Donc, ça je l'ai déjà évalué AVEC l'élève et puis ensuite, ben quand j'ai fait cette partie-là, euh::: moi, <de ce que j'ai vu> dans les évaluations- après le truc, c'est que c'est un mixte entre cette évaluation d'Arbitrage et puis::: ce qu'ils ont fait là ! Mais ce que j'ai vu, pour moi, c'est assez::: c'est assez représentatif de ce que moi j'observe chez une classe comme ça ! Euhm::: (.hhh) après de nouveau, ben c'est clair que (.) ça dépend tout de ce que tu attends de l'évaluation ! Moi, pour une évaluation comme ça, pour du « comportement de jeu », « fair-play » etc., ce n'est pas quelque chose qui fait beaucoup de sens avec de l'Arbitrage pour moi, donc c'est vrai que je voulais mettre en avant un aspect qui est TRES important au contraire pour moi, c'est cette co-évaluation et puis cette observation ! Donc euh::: donc ↓c'est pour ça que j'ai::: que j'ai fait ↑de cette manière-là et je suis assez satisfaite du résultat, même si j'ai décidé que dorénavant, je ne la faisais plus comme ça ! Le "Comportement de jeu", pour moi c'est quelque chose- le « Respect des règles » etc., ça doit faire partie du (.) ça fait partie du jeu, mais sur la continuité, tu vois ? Ce n'est pas quelque chose que tu::: ((JANINE fait un geste des doigts)) comme ça maintenant euh:::
91. S : [°Ouais]
92. J : Ponctuel !
93. CH : Donc ça veut dire que là, le faire sur une leçon (.) tu le ferais plutôt sur plusieurs leçons d'observation ?
94. J : [Non !] Je le ferais toujours sur- enfin, je les observe au fur et à mesure sur l'Arbitrage ! Mais moi, maintenant, je ne fais plus que ça ! ((JANINE montre la feuille de critères)) Je ne fais plus que l'Arbitrage ! Je n'évalue plus euh::: j'ai changé l'évaluation, si tu veux ! J'ai enlevé la partie comportement ! (.) Donc cette partie-là ! ((JANINE montre la brochure bleue))
95. CH : Donc tu as changé l'évaluation cantonale ?
96. J : [Ouais] J'ai- enfin, j'ai changé- je l'ai faite à ma sauce !
97. CH : ↑Tu as changé l'évaluation cantonale ? Hahaha !
98. J : ((JANINE hausse les épaules))
99. S : Ben ouais, le chef de file il a le droit, je crois ! ((SERGE sourit))
100. J : °Je m'excuse ((JANINE sourit et rit)) Euh::: si tu veux, j'ai fait comme ça ! ↑Pour moi, ↓en fait voilà, c'était ça ! Euh::: ((JANINE feuillette la brochure bleue)) là ! ↑Pour moi, cette évaluation, ce qui est important c'est l'Arbitrage, c'est ce que j'essaie de voir vraiment chez mes élèves !
101. CH : [Hum-hum]
102. J : Et au fil des trois ans ! C'est que je la trouve vraiment intéressante ! Seulement, je me retrouve avec une partie d' "Arbitrage" qui vaut 3 points et une partie de "fair-play" de tout ce qu'on a discuté qui vaut 6 points ! Et, donc ce que j'ai fait, c'est que j'ai repris cette partie-là ! ((JANINE montre la partie "Arbitrage" dans la brochure bleue)) Je l'ai re-séparée en trois critères (.) distincts, avec chaque fois 3 points ! J'ai le même total, donc j'ai le même barème !
103. CH : [Hum-hum]
104. J : Mais je m'attarde sur ce que je veux voir ! Et puis ÇA ((JANINE montre la partie "Comportement" de la brochure bleue)) ben si vraiment il y a quelqu'un qui se comporte mal, qui ne respecte pas, soit j'enlève un point pour- de bonus, soit, le rajoute- enfin, ça je me laisse libre de le faire ! Mais pour moi ça a plus de sens !
105. CH : D'accord, donc ça tu l'as testé avec une classe ?
106. J : [Je l'ai testé, ouais !] Et ça::: ça a marché, ouais ! Et ça a::: marché::: nickel !
107. CH : Donc suite à ça, tu as changé-
108. J : [Suite à ça, ouais !]
109. CH : D'accord ! Et puis les critères, c'est quoi ? C'est "Siffler et s'imposer", "Gestes ou explications", "Conséquences de la faute" et "Se déplacer"
110. J : °voilà ! ↑Celui-là c'est un peu plus vague, mais c'est dans le sens où- si tu veux, ils sifflent (.) le geste- je leur apprends certains gestes, mais ce n'est pas essentiel pour moi, c'est qu'ils me montrent ce qui se passe et où, en fait ! ↓Voilà (.) Et puis après "Se déplacer" euh:::
111. S : Donc suivre le jeu, quoi ?
112. J : Suivre le jeu ! Pas que- tu vois, ↓l'arbitre soit comme ça contre le mur ((JANINE se redresse et croise les bras))). ↑Et Sincèrement-

113. CH : Mais il faut qu'ils se déplacent quand même physiquement sur le terrain ?
114. J : [Oui !] Que je voie qu'ils suivent le jeu, qu'ils suivent le:: pas besoin d'être euh:: ((<i>JANINE imite le fait d'être focalisé de manière excessive</i>)) voilà, mais par exemple, typiquement, je leur expliquais pour le Handball ! (.) Pour moi, c'est super important euh:: encore plus peut-être que pour certains autres aspects de certains jeux ! Tu ne peux pas voir une "zone", une "pénétration dans la zone" quand tu es à:: huit mètres du:: du truc, quoi !
115. CH : [Ouais]
116. J : Donc euh- et ça, je l'ai fait aussi, sauf erreur, avec les 11VP:: c'est des 11VP aussi ! Avec des 11VG aussi ! Et euh::m avec la 11VP, j'ai aussi fait où il:: y en avait un qui venait:: évaluer avec moi ! Donc- et puis là du coup, c'était aussi beaucoup plus clair pour eux, parce que, ben, ils avaient (.hhh) tu vois, dans l'autre truc ((<i>JANINE parle de la brochure bleue</i>)), "Gérer le match à propos", c'est vague pour un élève ! Donc euh:: pour moi c'était aussi important qu'ils sachent exactement ce que je regardais (.) et ce qu'ils devaient observer Et puis par contre pour mes 11VG que je n'ai qu'une seule période, je l'ai fait moi (°mis les points). Mais:: honnêtement, je-
117. CH : [Pourquoi ?]
118. J : Parce que je n'ai pas le temps ! Uniquement par manque de temps, parce que sincèrement c'est une classe aussi avec qui euh:: je travaille pas mal avec l'observation et ça aurait pu fonctionner !
119. CH : Hum-hum
120. J : Mais euh::m (.) mais ouais, ↓voilà ! ↑Après euh:: ben tu sais que je fonctionne beaucoup comme ça ! Euh même pour l'évaluation de Handball, là, que:: que j'ai fait ! J'ai une équipe qui est dehors, je les fais aussi observer et puis on discute ensemble de:: l'évaluation !
121. CH : Tu veux dire, les faire partager l'évaluation ?
122. J : [Les faire partager, ouais] et je me rends compte, souvent, que c'est assez rare qu'ils soient complètement à côté, qu'il y en ait un qui me dise qu'il a eu "TBR" alors que moi je pensais "Entraîné", tu vois ? Après, °c'est quand même moi qui ai le dernier mot, j'entends, ↑mais pour moi ça fait aussi qu'ils, du coup, ils se-(# 3) à force, et puis c'est un truc que tu amènes au fur-et-à mesure des semaines, ils:: intègrent aussi beaucoup plus ce que tu leur demandes et puis ça fait "tilt" à un moment donné, aussi, je trouve Et euh:: ben c'est ma manière de fonctionner, mais cette manière-là, comme ça, avec que l'Arbitrage (.) là je suis contente de ce que j'ai:: j'ai pu en retenir !
123. CH : Ok
124. J : Et c'est vraiment ce qui est important pour moi !
125. S : Mais si on regarde la composante de l'évaluation, là ! ((<i>SERGE ouvre la brochure bleue</i>))
126. J : Ouais !
127. S : C'est- enfin, je trouve que c'est marrant que tu:: marrant, ce n'est pas le bon mot, plutôt intéressant !
128. J : Oui, ce n'est pas la- ce n'est pas:: ouais !
129. S : [Parce que la composante], c'est " <i>Respecter les règles, l'arbitre, ses pairs, ses adversaires</i> » ! Il y a vraiment cet aspect de- finalement, de Comportement !
130. J : [Ouais] Oui !
131. S : Pour moi, l'arbitrage, c'est une parenthèse !
132. J : Ouais !
133. S : L'élève qui joue correctement, sans être un bon footballeur, mais qui joue euh avec c::es composantes, là-
134. J : Ouais
135. S : euh:: et puis qui sait un peu gérer, ben:: il a "TBR" !
136. J : Hum-hum
137. S : Donc moi, j'ai vraiment mis euh::
138. J : [L'accent là-dessus ?]
139. S : l'accent sur le comportement, qu'ils puissent jouer ensemble sans se " <i>fighter</i> " à la fin du match
140. J : [Bon- ouais]
141. S : Et si en plus, ils sont capables de dire "Là, il y a faute, hop, on arrête !" !
142. J : [Hum-hum]
143. S : Pour moi c'est:: c'était ça que je cherchais ! C'est intéressant, toi tu (cherches-)
144. J : Comment on s'approprie les évaluations, c'est clair !
145. S : Ouais !
146. J : Mais c'est vrai que la composante, elle est plus basée là-dessus ! Mais pour moi, ça- ((<i>JANINE montre le deuxième critère du "Comportement", "adopte un comportement respectueux"</i>)) c'est quelque chose que je vais- sur lequel, j'ai vraiment insisté, sur le:: plutôt de manière transversale (.) sur tous les jeux et tous les:: et ça, pour moi, c'est un élément extrêmement important (.) et que je travaille avec toutes mes classes, parce que c'est vrai que depuis la 9e année, (.hhh) assez rapidement quand on a vu les règles, quand on a fait quelques leçons, je demande à ce qu'il y ait deux arbitres qui:: et puis on regarde ensemble etc. Donc moi, c'est vraiment une finalité dans mon enseignement, d'arriver en 11e année et puis de dire "Je sais gérer un match ! Ce n'est pas parfait, °je ne pourrais pas aller en Coupe du Monde, ↑mais je sais gérer un match, je sais siffler, je sais

m'imposer !" Et euh::: du coup, c'est vrai que moi je l'ai tournée à l'inverse (.) ben::: après voilà, ça::: ↓ça se discute peut-être, mais c'est vrai que::: ↑moi c'est ça que j'attends le plus de mes élèves !
147. CH : Et puis moi, j'ai une question d'ordre pratique, le fait de modifier l'évaluation cantonale, ce n'est pas un souci pour toi ?
148. J : À quel niveau ? Ethiquement- euh:::
149. CH : Ouais, parce que c'est-
150. J : [Par principe ?]
151. CH : Par principe, ouais, est-ce que ça ne pose pas de problèmes ?
152. J : [Non, parce-]
153. J : Ça ne me pose pas de problème, parce que je fais::: mes évalua- j'ai fait toutes mes évaluations cantonales (.) je travaille euh::: à la lettre entre guillemets euh- enfin, je fais tout ce qui est demandé là-dedans, je pense faire euh (.hhh) je pense arriver à des finalités qui sont les mêmes ! Euh::: seulement ben::: personnellement, j'ai du mal à trouver euh::: du sens et m'approprier une évaluation faite telle qu'elle est ! Donc euh- au lieu de ne pas la faire, ben::: j'adapte- je me concentre sur un élément qui est très important pour moi (.hhh) Le barème reste le même euh, j'entends, je (.hhh) et puis ça ne veut pas dire que ça ((<i>JANINE parle du 3e critère</i>)), j'ai fait un trait et puis voilà ! Je le travaille autrement et puis même avec une classe je l'ai fait différemment, tu vois ? Simplement euh::: Non, je ne crois pas, c'est simplement que je- je voulais que ça ait du sens pour moi et mes élèves, et puis moi, si j'enseigne quelque chose <auquel je ne crois pas forcément> ou::: je ne trouve pas de sens, je ne vais pas le faire passer la même chose ! Donc euh::: donc voilà !
154. CH : Autre chose ? ((<i>CH regarde SERGE et sourit</i>))
155. S : Hihih Non, °mais je trouve- ben::: moi le Volley, il y a l'aspect technique euh::: communication, etc. qui- qui n'est pas évident par rapport à- justement, par rapport à un match qu'ils ont l'habitude de faire, Basket, Foot-
156. J : [Hum-hum]
157. S : des jeux standards où on peut vraiment euh::: regarder le comportement du joueur ! Tandis que là ((<i>SERGE montre l'écran</i>)) euh (.) il suffit que tu aies un petit peu de peine à faire ta manchette alors que tu as peut-être des passes très bonnes, ↓mais::: ↑et puis trois fois dans l'évaluation, c'est la manchette qui t'arrive dessus- enfin, la balle t'arrive mal (.hhh) euh:::
158. J : Mais ça ne veut pas dire que tu vas avoir- ça ne va pas rentrer en compte (.) dans ces deux critères ! ((<i>JANINE montre les deux critères de la brochure bleue</i>))
159. CH : Donc là, on parle plus de comme tu l'as faite ici, hein, dans le sens où on prend en compte le:::
160. J : [Ouais, ouais, tout à fait !]
161. S : [°Ouais]
162. CH : Mais c'est vrai que <la qualité du jeu>, tu disais hein, ici on n'en tient pas compte ?
163. J : Non
164. CH : On regarde vraiment le respect des règles, genre "Est-ce que je donne un coup dans le ballon ? Est-ce que je me place correctement quand je sers ? Est-ce que je mords la ligne ?"
165. J : [Exactement, ouais]
166. S : [Ouais]
167. CH : "Est-ce que je m'envoie dans le filet (texte inaudible) ?
168. J : [Mais encore une fois] à partir du moment où j'ai décidé- ben là, j'avais commencé comme ça et puis la réflexion elle s'est faite au fur et à mesure, avec cette classe plutôt ((<i>JANINE met la main sur sa feuille de route</i>)) ! Je me suis dit "Mais, moi je n'arrive pas à me l'approprier cette évaluation, comme ça !" Donc je me suis dit ben « je les fais se co-évaluer » Et puis à partir du moment où je les faisais se co-évaluer, je trouvais effectivement que (.hhh) ils::: ça (.) c'est plus facile pour un élève, je pense, de regarder quelqu'un qui joue au Volley ! (.) Plutôt que quelqu'un qui va jouer au Basket, ça va dans tous les sens, il y a 15'000 personnes ! C'est plutôt cet aspect-là que je:::
169. S : Il y a un rôle qui est plus défini au Volley, donc euh:::
170. J : [Plus défini] et puis plus facile à leur dire "Ben tu regardes-" voilà, tu parlais de l'aspect de re- enfin, respect de son rô:::le, euh les fautes entre guillemets, c'est dans un cadre qui est quand même assez fermé ! Enfin tu vois, c'est plus dans ce sens-là !
171. S : Ouais
172. J : Les élèves étaient assis sur un banc, ils n'avaient pas besoin de bouger, ils étaient avec leurs feuilles ! Euh::: ils ↑connaissent le volley- ↓je n'aurais jamais fait ça si j'avais fait du Volley deux fois dans l'année, tu vois ? Mais on en a fait pendant des semaines et des semaines avant le tournoi (.) et c'est une classe qui fonctionne ! Donc euh:::
173. CH : Mais est-ce que ce n'est pas un peu même trop facile, quelque part ?
174. J : [Peut-être !] C'est pour ça que je te dis, moi je::: (.hhh) je, je:::
175. CH : Tu avais un malaise par rapport à (ça) ?
176. J : [Je ne me retrouve pas dans ce truc !] Pour moi, c'est quelque chose euh ça doit faire partie- déjà, c'est quelque chose qui doit venir de manière (.) assez naturelle (.) ce respect Quelque chose qui se travaille de manière transversale et (.) qu'on ne peut pas pointer comme ça maintenant, parce que l'élève quand il le sait, il va le

faire ! Pour moi c'est quelque chose- alors si je devais évaluer ça- toi, tu- >je ne sais pas, bon tu vas le dire après mais:::<
177. CH : On peut aussi en-
178. J : [Je le ferais plus sur la continuité,] si vraiment je devais noter quelque chose. Mais là, à partir du moment où j'avais commencé comme ça et que ben-
179. S : [°Ouais]
180. J : il fallait de toute façon la finir, parce que sinon je n'avais que 3 points sur les 9 ! Je me suis dit ben, pour moi, c'est::: la bonne variante !
181. CH : Ouais, alors on pourra revenir là-dessus, parce qu'effectivement après on va mettre la vidéo de SERGE ! Moi, j'avais juste une question par rapport à toi, SERGE- Justement, c'est vrai qu'à (nom de l'établissement 2), il y a quand même passablement maintenant de personnes qui s'orientent euh::: notamment les personnes que je suis pour la recherche, qui vont un peu dans la co-évaluation !
182. S : °Ouais !
183. CH : Toi, de ton côté, j'ai un peu l'impression que ce n'est pas forcément quelque chose qui pour l'instant était vraiment une-
184. S : Moi, je les fais peu observer ! Parce que::: au niveau rendement quand moi je regarde, je sais qu'en trente secondes, je vois ce que eux mettent un quart d'heure à regarder ! Donc au niveau euh::: (.) rendement, si je veux pouvoir faire aussi après différents thèmes dans mon année et ne pas passer euh tant de semaines juste sur euh::: °enfin, ↑ça me permet- j'ai l'impression de balayer plus de thèmes aussi ! (.) Parce que je gagne du temps sur cette partie d'évaluation qui (.) Pour moi, c'est juste le- voilà, ben, la photo de ce qu'on a bossé "Tac" j'évalue !
185. J : [°Hum-hum]
186. S : Et puis l'élève, je le connais, donc si là, il rate complètement son truc, mais que je sais qu'en principe il arrive, euh::: tu compenses des choses euh::: de manière subjective que des élèves comme ça on peut-être plus de peine à faire ! "C'est mon copain, je ne vais pas le saquer ! Il m'a fait " <i>chleuh</i> " à la récré", tac !
187. J : Après, moi, la seule chose c'est que- je suis d'accord avec toi (.) quand tu fais ça de manière ponctuelle, une fois comme ça, ils s'observent ! C'est clair, ils vont commencer à:::
188. S : [°Hum]
189. J : faire du copinage ! Maintenant (.) c'est des classes que- bon, je ne les ai pas eu l'année passée, mais- avec moi ils ont l'habitude de fonctionner et de s'observer dans plein d'activités !
190. S : Ouais
191. J : Et je pense que (.) au début, c'est beaucoup comme ça, mais plus ils avancent, plus ils posent aussi des questions sur comment observer, etc. Pas ici, mais dans d'autres activités. Et::: c'est ce dont on discutait aussi avec toi, on ne peut pas dire aux élèves euh::: "Tiens, arbitre !" ou "Tiens, observe !" C'est un truc qui doit se faire sur le continu-
192. S : [°Bien sûr]
193. J : des fois sur des séquences, simplement de jeu, hein, euh::: >je ne sais pas, moi<, tu fais un dessin de ton camarade, du mouvement qu'il fait quand il fait du Foot, est-ce qu'il bouge beaucoup ? Des choses comme ça ! Mais c'est un truc qui s'apprend aussi ! C'est plutôt dans ce sens-là !
194. S : Ouais, alors moi comme je ne le fais PAS euh::: (du très peu)
195. J : [Ouais, durant le::: ouais !]
196. S : Je ne me vois pas le faire euh::: quand c'est vraiment l'évaluation !
197. J : Hum-hum
198. CH : Mais tu ne le fais pas ou très peu pour des raisons de temps ? Parce que dans le cadre des cours, effectivement euh:::
199. S : [Non, c'est parce] je n'ai jamais <pris le temps> ou euh::: je ne me suis jamais dit "Ah tiens, ouais, je pourrais cette année vraiment en faire plus et puis voir si ça me correspond ou pas !" Pour l'instant, je ne le fais pas (.hhh) Dans cinq ans, peut-être que je ferais beaucoup plus, je ne sais pas !
200. CH : Parce que pour l'instant, tu ne vois pas l'apport que ça peut éventuellement avoir pour les élèves ?
201. S : Il y a sûrement un apport, mais je ne me suis pas::: beaucoup concentré là-dessus, effectivement ↓euh::: je préfère leur donner moi des <i>feedbacks</i> précis, ponctuels pour euh::: pour être plus efficace et puis pas forcément qu'ils s'évaluent entre eux (.hhh) et puis qu'après tu doivent reprendre euh::: c'est encore des discussions "Qu'est-ce qu'il t'a amené::: ?" Enfin, il y a une grosse inertie après (.) ou d'énergie après que tu dois mettre, j'ai l'impression des fois, que pour euh en tirer quelque chose de ces::: ces co-observations ! Alors euh, voilà ! Pour l'instant, je n'ai pas vraiment cherché à::: à en faire une efficace, ↓donc je ne fonctionne pas comme ça.
202. CH : Hum-hum
203. J : Moi, de manière générale- si je fais des fois des::: des co-évaluations, par exemple euh:::m (.) Au Basket, on a fait une évaluation de comportement de jeu et on a fait une partie où les élèves (.) se::: s'observaient sur certains critères, et nous, on les observait sur les mêmes ! Donc il y avait un mixte, tu vois-
204. S : [Hum-hum]

205. J : Il y avait quand même une confrontation ! Là, si je me suis permise de::: enfin, si j'ai décidé de leur faire confiance et de dire "Ben voilà, ça vous évaluez vous ! Vous avez quand même l'habitude de vous regarder de manière générale !" C'est parce que pour moi aussi (.) c:::e n'est pas quelque chose qui était extrêmement important dans cette évaluation, tu vois ? Je ne l'aurais pas forcément fait (.) complètement en disant « ben je prends exactement ce que l'élève a mis et puis je mets la note- » enfin, l'évaluation par rapport à ça Là, comme c'était un aspect qui était secondaire pour moi et que c'était plutôt l'Arbitrage qui comptait, et ben je me suis dit ben là le but, moi là-dedans, c'était plutôt la::: collaboration, la co-évaluation, l'observation et puis (.) l'inertie que ça a pris cette évaluation- (.) Mais dans un autre (.) >je ne sais pas, par exemple si-< quand j'observe, >par exemple<, le « Comportement de jeu » ou::: au Unihockey, ben je les fais s'observer au fur et à mesure des semaines-
206. S : Ouais
207. J : [Parfois,] à la fin, je prends la totalité, moi (.) je mixe avec ce que MOI j'ai regardé aussi Et là, je fais un mixe ! Je ne leur fais pas totalement confiance aveuglément ! Mais là je me suis permise de le faire, parce que c'est quelque chose qui était secondaire pour moi ↑dans cette évaluation ! ↓C'est surtout ça !
208. CH : Mais par rapport à toi, justement, le côté euh::: comment dire- « Comportement », c'est important qu'il soit évalué ? Ou alors tu le fais-
209. S : [C'est un peu:::] le cœur de l'évaluation ce « Comportement », ouais !
210. CH : Hum-hum
211. S : ↓Donc euh::: ↑c'est pour ça que moi je les observe, justement, pas que sur une leçon, mais sur euh::: presque sur un semestre entier, en fait !
212. J : Hum
213. CH : Mais avant, tu le faisais aussi ou tu le fais depuis- enfin, cette évaluation, il me semble que tu le faisais déjà avant, mais est-ce que c'est lié à ça ou pas ? Sur l'idée, justement, de voir le comportement de l'élève, le respect des autres, le respect des règles etc. sur la durée ou pas, mais- est-ce que c'est quelque chose qui a toujours été très présent ? Ou contrairement à JANINE qui a un peu réorienté, qu- pour elle, c'est présent, mais de manière (.) enfin, si je comprends bien, hein, c'est pour les cours, mais ce n'est pas forcément évalué ! Voilà, c'est::: tu ne vois pas forcément l'intérêt de l'évaluer !
214. J : Non, c'est quelque chose que j'ai- enfin-
215. S : [D'évaluer le comportement ?]
216. CH : Ouais ! Toi, tu le fais dans le cadre de tes cours ((CH s'adresse à JANINE))
217. J : C'est un apport que je vais peut-être amener moi aux élèves ou::: entre eux, mais non !
218. CH : [Mais tu n'as pas forcément ce besoin de l'évaluer ?]
219. J : Non ((JANINE hoche la tête))
220. CH : Est-ce que pour toi ((CH s'adresse à SERGE)), justement, c'est important de l'évaluer- enfin, d'avoir un moment donné une photo, de dire "Ok, ben, voilà..." euh:::
221. S : Ben disons que::: quand tu::: quand ils ont fait 11 ans d'école et puis que toi, ben ça fait, en tant que spécialiste, trois ans que tu les as ou::: si ce n'était pas ta classe en 9e, ça fait peut-être (.) 10e-11e que tu les as, et puis que tu leur dis toujours euh "Jean-Claude, attention ce vocabulaire euh::: Albert euh::: arrête de pousser tes copains !" Il y a un moment où je trouve que cette évaluation, elle permet de faire la photo de dire ben (.) "Albert, ça fait 53 fois que je te dis d'arrêter d'embêter les autres !", ben, c'est là, quoi !
222. CH : Hum-hum
223. S : Donc avant, ce n'était pas noté parce qu'on n'avait pas ces évaluations euh::: comme ça euh sommative ! ((SERGE frappe des mains verticalement)) Et puis, ben aujourd'hui on a juste cette "photo", effectivement ! Et finalement, ça met <un peu de poids>, je dirais à (.) aux remarques qu'on fait depuis trois ans, hihhi, aux élèves euh (.) souvent euh dans le vide ou ↓chaque leçon parce que-
224. J : °C'est intéressant
225. S : Parce que toute- chaque leçon, c'est les mêmes que tu reprends et ↓puis (.) et puis voilà ! °C'est pour ça que ça, avec moi, j'aime (mieux (.) ↑J'avais déjà une manière de faire où ils jouaient- leur période simple en 11e année, c'est (.) ça fait des années que je fonctionne aussi à la période de jeu ! Des fois j'amenais euh des aspects techniques parce qu'on avait des joutes de volley bientôt, donc je faisais un peu plus de volley avant Noël quand même ! Mais c'est (deux) périodes de jeu Et puis euh::: (.) Et puis c'est vrai que là, du coup, j'ai profité de mettre des critères et puis au fur et à mesure, chaque fois qu'il y a cette période de jeu, moi j'ai ma feuille et puis, ↓quand il y a des trucs euh::: ↑je ne sais pas, le copain qui tire un peu fort euh::: le ballon de, de foot- parce que c'est souvent au foot qu'il y a des problèmes ! Qu'entre camps, ils- "Ça va ?" et tout (.) je me dis "Ah ben tiens (.) il::: enfin, il va voir si son copain va bien::: » euh, celui qui dit trois gros mots à la suite, ben il y a quand même un problème de vocabulaire !
226. J : Je m'excuse (.) après tu mets des coches ? Et puis tu::: à la fin tu as un barème ou bien tu fais plutôt dans le global ?
227. S : [Je mets des coches ! (# 3)] Mon barème, il est dans ma tête ((SERGE sourit puis rit))
228. J : ↑Il est dans la tête ! ↓Ok (.) Tu n'as pas quelque chose de précis ? Enfin, tu:::

229. S : No:::n, mais en fait euh::: je pense que je pourrais les- je pourrais n'importe quand- tu me donnes cette feuille sans que je les aies vus jouer, je te dis "Ah ben tiens, E., euh:::" Ouais ! De toute façon lui il aura "BR" hahaha, et puis voilà ! Donc je les connais !
230. J : [Ouais]
231. S : En même temps ça me permets de::: (.) de montrer à Mathieu que::: tiens, ben en trois fois qu'on fait euh::: il y a déjà trois fois où franchement, il a- °il a un vocabulaire complètement inadapté ! Et puis je ne lui en ai mis que trois, mais il y en a beaucoup plus !
232. J : Ouais, ben ça peut::: (être un appui) pour les élèves, quoi ! °je veux dire euh:::
233. CH : Bon, on va regarder l'extrait, comme ça on voit un petit peu euh::: c'était en l'occurrence Ed. et::: (.)
234. S : Ouais !
235. CH : Moi, j'ai surtout Eddy, ouais !
236. S : [Pour le fonctionnement,] j'ai::: chaque leçon de jeu, donc c'est toujours une double période et puis une leçon simple ! La leçon simple, c'est "Jeu" !
237. J : °Ouais (texte inaudible)
238. S : Et puis euh::: les élèves, deux par deux, en fait (.) en principe toutes les deux semaines, >c'est un truc un peu spécial<, mais toutes les deux semaines, il y a deux élèves qui amènent le jeu qu'ils veulent !
239. J : Ok
240. S : Et c'est eux qui le gèrent, qui l'arbitrent (.) et puis ils font les équipes ! Le but c'est aussi qu'ils se mettent aussi une fois <à la place du prof> en disant "Ah tiens, mais ils sont chiants ces copains, quand même ! Ils n'écoutent jamais, etc." Donc ils se mettent une fois dans notre peau et puis euh::: quand il faut tirer les équipes ou euh::: annoncer deux-trois bricoles !
241. J : Et puis après c'est eux qui gèrent- toi, tu ne gères pas du tout l'aspect règles etc. ?
242. S : [Et puis après- (.) après] euh::: (.) on a fait au premier semestre, ils avaient- quand ils étaient euh::: l'équipe en remplacement ou autres, ils avaient des petites missions de::: gérer les sorties ou les fautes ou::: l'arbitrage, °des trucs comme ça !
243. J : [Hum-hum]
244. S : Euh::: le <i>goal average</i> ! Euh et puis là, à deux, il y en a un qui peut jouer si euh il manque un joueur, n'importe ! Et puis l'autre qui arbitre un moment et puis après, c'est::: ((<i>SERGE fait le mouvement d'inversion avec les mains</i>))
245. J : Ok
246. S : Donc ils ont dix minutes en gros d'arbitrage chacun (.) sur cette période euh d'à peu près 35 minutes de jeu !
247. CH : Mais c'est sur à peu près trois mois, en tout ?
248. S : Ouais, sur euh::: ben tu vois, là c'est une classe de 18, il y aura neuf groupes de::: d'élèves !
249. CH : [Là, c'était] la deuxième fois que tu faisais, hein je crois ?
250. S : [Ouais], c'était la deuxième, °je pense ! Mais c'est pour dire qu'il y a en tout cas neuf fois où il y a- des élèves sont évalués sur leur manière d'arbitrer et puis là, je trouve intéressant, je pense que je vais ((<i>SERGE tapote sur la feuille de JANINE</i>)) prendre ton idée de critères- ce que je n'ai pas du tout fait, par contre, c'est de mettre des critères précis !
251. J : Ouais !
252. S : Je note un peu s'ils peinent à s'imposer, s'ils ont une bonne assurance ou pas ! (.hhh) Et puis après (.) ↓bon tu montreras que je leur pose la question ((<i>SERGE s'adresse à CH</i>)) à eux-mêmes, hein
253. J : Ouais
254. S : "Combien tu te mettrais sur 3 points ?" ↓Mais euh:::
255. J : Ah c'est intéressant, comme ça, du coup, ils arbitrent <un sport qu'ils ont choisi eux> en fait !
256. S : [Exactement !]
257. J : Et que toi, tu n'as pas besoin d'amener pendant euh::: trois périodes (texte inaudible)
258. S : [Les règles, en principe] ils les connaissent, c'est eux qui::: se sont engagés avec ça !
259. J : [Ouais, ↓c'est intéressant !]
260. S : Et puis moi, j'ai::: j'ai la feuille à chaque fois et puis je note plutôt les coches euh "Comportement"- enfin, je ne suis pas inactif, ↑ce n'est pas parce qu'ils arbitrent ↓que je ne fais rien !
261. J : Non, non, mais ça te permet d'avoir du recul pour aussi !
262. S : °Ouais, donc euh::: Maestro !
263. CH : Alors on regarde ! ((<i>Visionnage de l'extrait 3</i>))
264. S : Là, il y a l'arbitre qui est là ! ((<i>SERGE montre du doigt sur l'écran</i>)) Ma stagiaire qui est là ! Ma nouvelle stagiaire de géographie !
265. J : (Texte inaudible)
266. S : C'était sa première journée, je crois ! (texte inaudible)
267. J : (Pour te surveiller)
268. S : (Texte inaudible) de venir que pour la géo !
269. J : Toi, tu ne fais aucune remarque sur le jeu ? Tu arrives à te mettre complètement en retrait ou pas ? (Tu intervient quand même ?)

270. S : Ça dépend ! J'interviens le moins possible et puis justement, je mets euh::: je ne mets même pas vraiment de coches, c'est une super équipe, ils vont bien, il y a peu de::: de soucis de comportement !
271. J : Sur les règles, par rapport à la défense, le démarquage- enfin, tu n'interviens pas ?
272. S : Non !
273. J : (C'est libre ?)
274. S : °Non, non ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Ce qui est sympa, c'est que pour eux, c'est des leçons de jeu ! Enfin, vraiment euh tous les lundis, c'est des périodes simples de jeu Et puis ils ont aussi choisi trois sports qui reviennent de manière cycliques !
275. J : (Texte inaudible)
276. S : Et puis du coup, tu as l'impression d'être tout le temps évalué, mais par contre leur manière de jouer et d'être, ben c'est ce qui est à ressortir dans l'évaluation ! L'arbitrage, (après) on s'en fout !
277. J : Et puis celui qui::: (.) qui arbitre, avant::: que tu le laisses arbitrer, c'est vraiment libre, tu ne lui dis pas::: ben comme tu parlais de critères avant, >je ne sais pas< enfin:::
278. S : Ben justement-
279. J : Tu ne lui dis pas "Tu fais ça ou ça" ?
280. S : Je leur ai::: je leur ai déjà parlé plus ou m- avant de commencer ces::: ↓ces manières de faire, ces leçons, ↑je leur ai déjà dit que je regardais (.) le fait de siffler et puis de- ben que le jeu s'arrête- enfin, en tout cas qu'il y ait euh:::
281. J : [Ouais, ouais] qu'ils s'imposent quoi ?
282. S : (°Comme tu l'as un peu noté) ↑qu'ils s'imposent ! Que le ballon revienne au gardien, si c'est au gardien ou au milieu- enfin (.) qu'ils aient ce sifflet c'est pour montrer qu'il y a un arbitre !
283. J : [Ouais]
284. S : Quelqu'un qui gère ce qui se passe ! Et puis finalement, la note de 0 à 3, c'est pour dire est-ce que, l'arbitre, il est présent ? Ou est-ce qu'il ne sert à rien du tout ?
285. J : Ouais, ouais, c'est ça !
286. S : Et puis euh après, je pense que tu peux mettre autant de critères que tu veux, le <i>feeling</i> il sera-
287. J : Ah bien sûr !
288. S : très souvent juste ↓euh sans avoir communiqué °les critères
289. J : Ah mais tu peux- parce que moi, je pourrais- enfin, honnêtement, je pourrais observer sans mettre ces::: ((<i>JANINE montre ses critères du doigt sur sa feuille</i>)) et souvent j'ai déjà mon idée- enfin::: de ça !
290. S : [Bien sûr !]
291. J : C'est comme l'évaluation de (.) de Handball (texte inaudible) de 10e mais- moi je l'ai fait pour les 11e au Handball, au final euh::: je n'ai même pas mis les points ! J'ai mis au final- enfin, >de manière globale<
292. S : [Ouais]
293. J : Et ↑puis si j'ai un doute, là je note (.) et puis comme ça je regarde si ça coïncide !
294. CH : Mais ça c'est quand même les élèves qu'ils l'ont faite ? ((<i>CH montre la feuille de JANINE</i>)) Et toi, tu regardes après en fonction de::: ou c'est toi-
295. J : Non, non, là, c'est moi ! Enfin, les élèves sont à côté de moi, on discute ! Moi je mets mes trucs
296. CH : Ah ouais, comme tu avais fait pour le:::
297. J : [La même chose, ouais !] Mais ça, comme ça ((<i>JANINE montre la feuille du doigt</i>)) je trouve qu'avec trois critères (.) ça fonctionne- et puis pour moi, aussi, c'est assez confortable d'observer comme ça !
298. CH : Hum-hum
299. S : °Ouais
300. CH : D'accord
301. J : Mais j'ai beaucoup insisté là-dessus moi ! Aussi ! Et ça c'est vrai que::: ben je me demandais justement par rapport à ça ! ((<i>JANINE montre l'écran</i>)) Pourquoi- tu vois, est-ce qu'il se déplace- il était vers son caisson et puis::: là, il avance un petit peu ! Comment tu:::
302. S : Ah il ne se déplace pas des masses !
303. J : Ouais !
304. S : Après euh::: >je veux dire< qu'il court dans un côté de la salle pour que le ballon finalement soit de l'autre !
305. J : Non ! Ça c'est::: ouais !
306. S : Le fait qu'il ne soit pas assis sur le banc avec son sifflet, c'est déjà que:::
307. J : [Ouais, ouais]
308. S : °Il observe et puis (.) après voilà, il y a toujours une ou deux règles qui passent à la trappe parce qu'il a oublié qu'on ne doit pas dégager plus loin que le milieu, des (.) des règles qu'on::: ↓qu'on a mises en place aussi-
309. J : [On ne peut pas exiger] la même chose- enfin (texte inaudible)
310. S : Voilà !
311. CH : Après:::
312. S : Mais ce qu'ils voient- quand ils voient un truc- et pas le "Je siffle et puis- hum, ouais:::" C'est bon, ils jouent quand même !
313. J : [Il s'impose quoi !]

314. S : Euh::: voilà !
315. J : Ouais
316. CH : Entre le Basket et le Foot (.) est-ce que pour toi c'est vraiment équitable au niveau de l'arbitrage ?
317. S : (# 3) Euh non ! Alors mais::: (°on fait:::) ((<i>SERGE rit</i>)) Ce n'est jamais le Basket qui vient, hihi ! Non::: au Basket, il y aurait beaucoup plus à siffler ! Ce serait plus intéressant, je pense, au niveau arbitrage ! Mais, à arbitrer, c'est plus pointu aussi ! (.) Là, finalement, là c'est les grosses fautes ! Il faut que, quand il y a un gros truc, il y ait un arbitre qui intervienne ! Euh::: et puis euh au Basket, c'est clair que::: les "marchés" ça va être compliqué:::, les "retours en zone" à la limite, c'est ce qui est facile, mais (.hhh) il y a tellement de petits trucs qui vont se passer que:::
318. CH : [Mais parce que-] tu fais aussi le Basket ? Parce qu'il y a les trois jeux ?
319. S : Il y a les trois jeux, mais ils n'arbitrent pas forcément le Basket ! S'ils ne choisissent pas le Basket, ce n'est pas ça qui va être euh::: évalué dans l'arbitrage !
320. CH : Ah ouais, donc ils ont pu choisir- ça j'avais oublié
321. S : [Oui !]
322. CH : Ils choisissent le jeu qu'ils veulent arbitrer ?
323. S : Dans lequel ils sont en principe à l'aise aussi !
324. CH : Ok
325. S : Alors c'est vrai que-
326. CH : Mais à part Mathieu, il y en a qui ont pris le Basket ? Enfin, je ne sais pas s'il a pris le Basket ?
327. S : [Non] je ne crois même pas, il fait du Foot, Mathieu !
328. J : Mais c'était quoi, Foot, Basket et puis ?
329. CH : Ah c'est Ch. qui fait [du Basket ?]
330. S : Alors ça dépend, parce que::: ils s- ((<i>SERGE ouvre son cahier de préparation</i>))
331. J : C'est des sports que tu imposes au début et puis ils peuvent choisir (le jeu le jour-)
332. S : En principe, c'est::: ça se déroule euh par tranche de (.) de six semaines ! ((<i>SERGE recherche dans le cahier de préparation</i>)) °Après c'est::: (.) 11 VG, tac, tac ! (# 3) On est où là ? (# 5) En théorie (.) euh ils ont choisi au premier semestre trois- trois sports ! Euh, Basket, Foot et « Bigball », ↓c'est un sport qu'ils avaient choisi ! ↑Et puis toutes les trois semaines, le sport revenait !
333. J : Ouais, ok !
334. S : Et puis au deuxième semestre, c'est cette histoire d'Arbitrage qui s'intercale là-dedans, donc il y a les trois sports qu'ils ont choisi, plus (.) ben::: une semaine sur deux, il y a les arbitres, pas d'arbitres, (etc.)
335. J : Ouais !
336. S : Donc euh::: une semaine sur deux, en théorie, j'évalue l'Arbitrage. Maintenant, il se fait que leur semestre est très court, qu'il y a les examens, etc. donc euh- (je veux que) ce soit une semaine sur deux en gros ! Après les vacances, il n'y a pas de groupes parce que je n'ai pas pu annoncer qui devait le faire ! Mais après, il y aura un groupe euh::: le groupe 4, le groupe 5, le groupe 6 ! Ça c'est les prochains qui vont passer ! Et puis après, avant les vacances, on va faire une petite pause ! (.) Et puis les deux derniers groupes, euh::: après Pâques ! Mais euh::: (# 3) le::: je ne sais plus ce que je voulais dire, du coup !
337. CH : Le choix du jeu ?
338. S : Le choix du jeu, c'est vrai que là, ils ont décidé de changer "Bigball" pour le Badminton ! Et puis le Badminton, il n'y a pas mille trucs à regarder non plus, dans le jeu !
339. J : [Non !]
340. S : À part s'il y a des gros mots::: des gens qui lancent la raquette ou des choses comme ça, des trucs ↑flagrants, ↓mais::: la raquette, maintenant elle vaut 34 francs, si jamais, à la CADEV !
341. CH : Hihhi !
342. S : Ils ont pu changer de modèle ! Elles devraient être meilleures que les "crouilles" qu'on avait ! Donc euh voilà !
343. CH : Ok, ouais !
344. S : Mais c'est vrai qu'au Basket, il faudrait intervenir tellement souvent, que si c'est un basketteur, ben il va::: siffler tout le temps et puis::: les autres ne vont pas comprendre pourquoi il y a faute, ça va être compliqué aussi ! Donc euh:::
345. CH : Parce que les règles, vous ne les voyez pas forcément avant ?
346. S : Le, le::: oui, mais les- tu sais, au Basket, c'est assez précis ! Le "marché" si tu as décollé le pied avant de poser le « Dribble », c'est "marché" donc un basketteur va peut-être le siffler alors que moi, en tant que prof, je laisse jouer, parce que::: il faut qu'ils jouent !
347. J : [Ouais]
348. S : Donc euh::: (.) mon but c'est qu'ils sentent qu'ils ont la responsabilité du match euh- dans ce sifflet qui est là ((<i>SERGE mime le mouvement de la main</i>)) et puis qu'à un moment, c'est à eux d'intervenir !
349. CH : Hum-hum
350. S : Et puis des trois, quatre, cinq interventions qu'ils::: qu'ils ont à faire sur leurs dix minutes de jeu, parce que c'est vrai qu'il y en a peu, ben qu'ils les fassent de manière euh::: vraiment ↑conséquence ! "J'ai vu un truc, il y a une conséquence, on arrête le jeu, on reprend ! » (°Etc.)

351. CH : JANINE, tu t'y prendrais aussi- qu'est-ce que t'en penses, finalement, de cette façon de:::
352. J : Moi, je trouve super intéressant ! Alors je savais que::: SERGE faisait (.) dans les périodes simples, le jeu ! Et puis je trouvais hyper intéressant l'idée ben de (.) d'alterner comme ça ! Après, c'est vrai que peut-être moi-bon, moi, j'ai peut-être ce côté euh- mais c'est peut-être aussi les années d'expérience, hein, qui font ça- mais (.hhh) plus de mal, comme je te disais, des fois à lâcher un peu prise ! Et je sais que dans une situation comme ça, je pourrais difficilement m'empêcher d'aller lui dire "Mais, fais ça, là tu vois, il y a eu ça " Enfin, plus de mal à lâcher prise et puis à accepter que finalement c'est l'élève qui a apporté un jeu (.) qui s'est approprié ses règles, qu'on ne les a pas forcément vues avant, et qu'il les fait ! Et c'est pour ça que moi je fonctionne- ben finalement, je l'ai aussi faite cette- moi je- c'est d'une manière différente, mais j'ai aussi choisi trois sports ! J'avais pris Handball, Basket et Foot euh::: et puis ben ils tournaient, enfin on faisait le "Jeu des trois sports" où tu lances la balle au milieu et puis ils doivent toucher le mur, à trois ou à quatre, enfin::: et puis revenir au milieu !
353. CH : Le "Selecta" !
354. J : Le "Selecta", ouais !
355. S : Le "Selecta" ?
356. J : Tu vois comment ?
357. S : Non !
368. J : Ils sont assis sur deux bancs comme ça ! ((JANINE représente les bancs avec les mains))
369. S : Ouais
370. J : Il y en a un >qui va ce côté et un de l'autre !< Moi je lance une balle de Basket, par exemple ! Et puis je dis "trois" ! Ils doivent aller toucher le mur et revenir jouer !
371. CH : Les trois joueurs qui partent, trois de chaque !
372. J : [Ouais,] les trois premiers ! Et puis la fois d'après, je dis "Handball, 5 " (.) Tu vois, des choses comme ça ! Donc déjà, ils travaillent au niveau des effectifs différents et ça je trouve intéressant Alors au début, j'ai beaucoup travaillé l'Arbitrage comme ça ! Et puis ben l'élève, en fait, ils::: c'est lui qui choisissait la balle ou c'est moi qui l'imposait ! Et puis finalement, ben plus j'ai avancé dans cette évaluation, plus::: ça prend du temps, quoi ! Alors ma fois je::: au bout d'un moment, je les ai laissé choisir ! Et puis ben ils devaient avoir testé les trois pendant la séquence, mais pendant l'évaluation, il y avait les trois panneaux de règles (.) affichés ! Ils venaient répéter leurs règles et puis après ils choisissaient leurs sports ! Euh:::m ↓donc euh, donc voilà ! ↑Mais, moi je trouve hyper intéressant et franchement, c'est quelque chose que je pourrais euh::: il faudrait que je me l'approprie moi, mais euh::: je trouve la manière de faire euh::: bien !
373. S : Ce qui est bien, c'est que je n'ai pas eu besoin de modifier la manière que j'avais de fonctionner ! Je me disais en 11e, c'est la dernière année-
374. J : [Ouais]
375. S : on a fait à peu près tout ce qu'on peut faire comme jeu à l'école ! Ils ont besoin d'être là aussi pour se défouler ! Ils ont des examens, ils ont des trucs qui arrivent ! Ils ont le droit aussi à une période un peu "soupape" euh::: ben sous contrôle, évidemment ! Mais c'est la leçon de jeu et puis du coup j'ai un petit peu adapté ma manière de faire pour entrer là-dedans, en disant "On me fait "Chleuh" avec ça ! ((SERGE montre sa grille)) Comment je fais pour le::: la mettre en place sans que ça ne me prenne trop la tête ?
376. J : [Ouais, ouais, c'est intéressant !]
377. S : Après ce que::: je pense qu'au niveau Arbitrage, je vais améliorer quand même- c'est de mettre au moins deux critères ! "Siffler et s'imposer" et puis "Se déplacer"
378. J : Ouais !
379. S : Je trouve intéressant que l'élève (qu'on prend)- déjà, je ne vais peut-être pas le mettre là, mais en face ! Comme ça il ne sera pas en train de siffler avec les remplaçants !
380. J : Et pas le coude sur le caisson !
381. S : Hihi ! (avec l'autre-)
382. J : Ouais, c'est clair !
383. S : Et puis euh::: ben voilà, mais (.) ↓on peut toujours améliorer, mais::: ↑pour l'instant, ça roule bien et puis (.) et puis à la fin de la leçon- tu veux encore montrer ? ((SERGE s'adresse au CH))
384. CH : Ouais, je voulais justement te poser des questions- ouais:::
385. S : [Enfin, parce que c'est déjà et quart et puis après], il faut que je fasse des photocopies !
386. CH : Ouais ! Euh::: j'avais- >ben après on peut- finalement ce n'est pas:::< on peut raconter, hein, mais euh::: c'est vrai que::: il demande à la fin aux deux élèves concernés combien ils se mettraient !
387. J : Hum-hum
388. CH : Et puis euh::: ben Eddy, en l'occurrence, lui, ((CH montre l'élève à l'écran)) il disait "2" sauf erreur, hein ? Et puis effectivement il a ressorti le fait qu'il ne s'imposait pas assez ! Ça, il l'a ressorti lui-même, donc il a bien::: alors pas forcément le « Déplacement », mais le fait qu'il n'osait pas forcément- enfin, qu'il ne s'imposait pas autant !
389. J : [Ouais]

390. CH : Alors que::: que comment il s'appelle déjà ? Raphaël euh::: s'imposait plus ! Effectivement, quand on voit la vidéo, on voit qu'il est beaucoup plus sûr de lui !
391. J : [Ouais] Mais il le:::
392. CH : Il se déplace aussi un peu plus d'ailleurs !
393. J : Ouais
394. CH : Et il est moins hésitant !
395. J : °Ouais
396. CH : Après, c'est vrai que le- ben moi je pense quand même que le Foot, ça fa- enfin, c'est quand même beaucoup lié à un sport extérieur, qu'ils font beaucoup à l'extérieur ! (.) Et voilà, par rapport à ce choix de jeu, finalement, est-ce que c'est (.) ça va vraiment apporter un plus par rapport à ce qu'ils ont appris dans le cadre du cours ? Je pense à ça au niveau de l'égalité, par exemple, est-ce que c'est égal par rapport à des élèves <qui ne sont pas tellement des "footeux"> euh::: d'arbitrer du Foot, par rapport à des élèves comme euh R., qui connaissent parfaitement les règles !
397. S : Ouais::: ils ne vont pas arbitrer du Foot, si ce n'est pas leur sport, (je pense qu') ils ne l'auraient pas choisi !
398. CH : Ouais, mais après il y a un choix limité, parce qu'ils ne peuvent pas choisir tous- enfin:::
399. S : Ben là euh::: lundi prochain, j'ai un::: sport dont je ne connais même pas le nom ! On verra ce qu'ils::: ce qu'ils vont (mener, les deux-)
400. CH : Ils choisissent vraiment, donc ce n'est pas du tout des sports de ta liste de départ, c'est ce que tu veux ?
401. S : [Non, ils peuvent faire de la boxe, hein, s'ils veulent !"
402. CH : [Ouais]
403. S : Ils doivent gérer une activité !
404. CH : Mais donc ça veut dire qu'il n'y a pas d'apprentissage (.) de ce sport-là durant les cours ? Comme tu disais, c'est un peu plus récréatif et gestion ?
405. S : [Non, effectivement !] Ben c'est::: finalement, c'est à quel point j'arrive à::: à m'imposer !
406. CH : Ouais
407. S : Si je dois- si je dois arbitrer un sport que MOI je connais, alors que les élèves ne le connaissent pas bien, les autres, mais (.) à quel point je peux l'expliquer, le gérer ?
408. J : °Ouais, c'est intéressant !
409. S : (Texte inaudible)
410. CH : Mais après, tu ne les prépares pas forcément, à s'imposer !
411. S : Ben on a- on a fait au premier semestre ! Quand ils étaient en remplacement, quand il y avait trop d'équipes, trop de joueurs dans les équipes et puis qu'il y avait des tournus qui se faisaient, ben là ils avaient des missions d'arbitrage, des petits trucs et puis on commençait à voir les choses ! Après, euh commencer à s'imposer, non, c'est vrai que::: °(je dois t'avouer) que je n'ai que trois périodes par semaine, hahaha !
412. CH : C'est beaucoup lié aussi au tempérament et au-
413. S : [Mais oui !]
414. CH : À l'histoire de l'élève, enfin::: en tout cas son vécu euh en dehors !
415. S : [Bien sûr !] Mais des fois on est surpris, il y en a un qui::: qui ne dit rien pendant les leçons et puis, tout d'un coup c'est un sport qu'il connaît bien et puis::: il a l'air de rien, mais (.) Clac, il siffle et puis::: "Balle au gardien !" (.) Ah ouais, bon ben::: c'est juste, là il t'épate, quoi !
416. J : [Ouais , des fois on (est étonné)] (.) c'est vrai !
417. S : (Texte inaudible) il est là Même si ce n'est pas un grand sportif, (.) un Th. euh::: typiquement il::: mais il a trois pieds gauches ! Mais par contre, il n'aura aucun problème à dire "Heuh, ballon, là ! °Arrête de faire chier, ta gueule !" Il va le faire sans problème
418. CH : Il s'impose, Ok !
419. S : Donc au niveau Arbitrage, il a des points facilement qu'il n'aura pas::: forcément dans le jeu, tu vois ?
420. CH : Ouais ouais ouais
421. J : Hum
422. S : Donc euh:::
423. CH : Dernière question et puis après je crois qu'on devra arrêter, je pense ! Ça aussi je te pose à toi la question, JANINE, comment tu vois la chose sur la durée, justement ?
424. J : Hum-hum
425. CH : Est-ce que ça ne pose pas un problème par rapport à la::: à la justice, par rapport à l'égalité ? Celui qui passe en premier et puis celui qui passe trois mois plus tard avec d'éventuels <i>feedbacks</i> qu'il y a pu avoir ?
426. J : Moi, je vois déjà un problème avec euh::: ça ((JANINE montre sa feuille)) avec la justice !
427. CH : [Ouais]
428. J : Donc souvent (.) j'ai fait repasser le premier au deuxième !
429. CH : [Ouais]
430. J : Parce que (.) ils sont un peu là, ils n'osent pas trop ! Et puis plus le temps passe, plus::: euh je donne aussi moi- parce que moi je ne peux pas m'empêcher de faire de toute façon des <i>feedbacks</i> , même dans l'évaluation, mais ça c'est un autre débat ! Et (.) du coup, ben ils ont aussi euh::: un plus, donc c'est vrai que celui qui- s'il a fait

"Très bien réussi", le premier euh::: va bien, hein, mais (.hhh) s'il a fait euh::: une évaluation qui n'est pas à la hauteur de ce que ↑j'imagine qu'il puisse faire, ↓je le referais passer ! Je n'ai pas de souci à refaire faire quelqu'un (.) je l'ai fait encore::: lundi- euh mardi, ça (°avec un élève)
431. CH : Ok
432. J : Avec deux élèves !
433. CH : ((CH regarde SERGE)) Pour toi, ils ne refont pas, il n'y a pas de remédiation possible ? C'est ce jour-là et:::
434. S : S'ils se sont vraiment planté dans leur évaluation ?
435. CH : Ouais !
436. S : Tu penses que::: deux semaines après, ils sont::: vraiment meilleurs ? Je pense que là, il y a l'aspect subjectif qui::: (>où je vais lui dire<) "Ouais, d'habitude, tu t'imposes plus que ça !" Hihhi ! Non, mais euh::: (.) je n'ai pas vu jusqu'à maintenant l'utilité ! Et puis euh::: le semestre est très court en 11e, donc euh::: (.) Par contre, on a eu un blessé, donc on avait fait des rocadés euh::: enfin- voilà, c'est un peu euh::: des aménagements euh::: du live, quoi, ↓mais:::
437. CH : Ouais, ok ! Mais toi, tu ressens quand même pas mal avoir la pression du temps ?
438. S : Depuis qu'on a autant d'évaluations ! Et puis moi, j'essaie- je me mets la <pression débile> de faire six évaluations par semestre ! Les deux cantonales, plus quatre autres, parce que (.) en tant que maître spécialiste, si tu n'arrives- enfin, on touche à tellement de trucs (.) qu'en évaluer entre guillemets que six, ce n'est pas grand-chose ! Tu vois ce que je veux dire ?
439. CH : Hum-hum
440. S : Et puis quand tu as fait un semestre avec autant d'activités et puis que tu rends une feuille euh aux parents où il y a juste euh quatre petits trucs affichés et puis un commentaire en bas (.) ↓j'ai l'impression de ne pas avoir bossé, en fait ! ↑Par rapport au feedback que les parents euh ont !
441. J : Mais après tu peux aussi avoir fait, comme nous, c'est vrai qu'on a ces- on en a trois ! Mais voilà, je sais que moi, ben typiquement euh::: l'Arbitrage ça m'a pris (.) cette évaluation-là ((JANINE parle de l'évaluation 11e avec les trois sports)) euh::: six semaines !
442. S : [Ouais] Mais typiquement, l'évaluation d'Agrès en 11e, elle prend un semestre !
443. J : [Ah oui, oui, c'est clair !]
444. S : C'est monstrueux ! Mais euh::: mais c'est vrai qu'on va faire euh::: le "saut à la perche" pendant deux leçons (.) deux doubles leçons, en quatre périodes, il y a la progression et l'évaluation, Boum ! [Et puis ça on peut éliminer !] Et puis euh::: après, on fera ben le "lancer du disque" en 10e, en deux leçons, on a la même chose !
445. J : Ah::: ouais
446. S : Et puis j'essaie- j'essaie vraiment d'avoir mes six vignettes, d'avoir rempli cette fiche ! Déjà que::: par rapport aux collègues, on n'a pas de notes dans NEO, on n'a pas de, pas de, pas de::: ! Les parents euh lisent à peine de cahier de gym (.) donc euh::: si en plus ils se disent "Non, mais attends..." ((SERGE lève la grille et imite le parent qui regarde les résultats de son enfant)) Maintenant il y a même plus d'images « ((SERGE rit)) donc euh ils doivent commencer à essayer de lire dans le critère et ils ne comprennent rien du tout ! Je::: je me réjouis de voir euh::: ce que vous me rapporter mes filles à la maison, hahaha !
447. CH : Toi (tu penses) aussi ça ou pas ?
448. J : Non !
449. CH : Parce que c'est vrai qu'on n'en parle pas- enfin, à (nom de l'établissement 2). ce n'est pas quelque chose qui ressort facilement, ça !
450. J : [C'est parce qu'on avait] énormément d'évaluations déjà avant !
451. CH : Ouais
452. S : [Ouais]
453. J : Et puis euh::: moi j'ai- alors moi, tu vois, moi j'ai vraiment ce truc où je privilégie- je me dis (.hhh) "Je n'ai pas envie de faire du <i>zapping</i> du tout !" Et::: du coup, je n'ai aucun souci à me dire "Ben voilà, moi les Anneaux ça m'a pris six semaines ou sept semaines" ↓et puis voilà
454. S : [Ouais]
455. J : Alors après, on a un peu limité là, avec les Agrès, mais typiquement (.) tant pis, ce n'est pas grave ! Là, je sais que (.) euh::: des fois, tout d'un coup, je voulais faire une évaluation et je me suis dit "Mais ils ne sont pas prêts !" On la fait la semaine d'après, et là je vais me retrouver après les vacances d'avril à sûrement devoir finir euh::: (.) certains trucs !
456. S : [°Ouais]
457. J : Mais franchement, tant pis ! C'est comme ça que j'ai l'impression de faire bien mon boulot- enfin, c'est la- mais c'est des craintes - enfin, >c'est des trucs qui sont différents ! Des <i>feelings</i> qui sont différents !<
458. S : [Ouais ouais]
459. J : Plutôt que de se dire "Tant pis, je fais vite !" et puis après c'est:::
460. S : Mais moi, avec le temps, j'ai l'impression que tu fasses deux ou quatre semaines sur euh::: (texte inaudible) le saut à la perche (.) ils ne vont pas progresser beaucoup plus ! L'élève-
461. J : [Le saut à la perche, peut-être pas !]

462. S : L'élève, il ne va pas, tout d'un coup en une semaine ((<i>SERGE claque des doigts</i>)) dire "Ah, tiens tout d'un coup je saute (haut)" ((<i>SERGE sourit</i>))
463. CH : [Ouais, mais alors là, parce que moi-]
464. J : [Par contre, aux Anneaux oui !]
465. S : Aux anneaux, c'est vrai que::: mais on le fait depuis la 7e, 8e !
466. CH : [Mais est-ce qu'il n'y a pas trop, tu vois ?]
467. J : [Ouais (texte inaudible) tu vois !]
468. CH : Mais après, est-ce qu'il n'y a pas justement, à un moment donné, un choix à faire ? (.) Faire moins de choses ? En France, tu vois ils font des cycles de::: de neuf, neuf, dix, douze leçons !
469. J : [(°Ouais, moi je trouve que:::)]
470. S : Ouais, ouais, mais justement, c'est vraiment-
471. CH : Voilà, la question à se poser, c'est justement est-ce qu'on ne veut pas trop en faire au final ? Et du coup de ne pas avoir assez de temps pour le faire bien ?
472. S : Euh::: c'est bien possible, oui ! J'ai-
473. J : C'est des choix, ça, après, hein !
474. S : [J'ai] j'ai (.) le fait d'avoir vraiment chaque fois une séquence d'apprentissage, avec une note, ça ne me donne (.) ↑pas cette impression de <i>zapping</i> , parce que psychologiquement, ↓j'ai évalué mon truc et puis euh (.) ils ont touché à plein de choses ! Ils ont développé plein de coordinations différentes !
475. CH : [Ouais]
476. S : Au lieu de faire, justement, euh::: que du Volley au premier semestre 11e et puis tu te dis "Ben, on est passé à côté de plein d'autres jeux sympas, qui développent le- la collaboration »::: euh
477. CH : Alors moi je suis d'accord, mais après on revient à ce que disait JANINE (.) C'est qu'à un moment donné, elle, elle vise le "Comportement de jeu"- alors pas forcément l'évaluer, mais elle le fait quand même ! À ce moment-là, pourquoi est-ce qu'il y aurait besoin absolument de l'évaluer (.) du moment que tu les fais, tu vois ? Tu peux te dire aussi "Je fais peut-être moins d'évaluations (.) mais par contre- mais du coup- ça ne veut pas dire que je ne fais rien, ça veut dire que je ne l'évalue pas !"
478. S : [Ouais]
479. CH : Après, il y a peut-être l'histoire de- effectivement, peut-être que pour toi c'est important le côté un peu euh::: reconnaissance ou montrer, aussi aux élèves ou aux parents ou::: >à je ne sais pas qui-< euh::: ce qui se fait !
480. S : [°Ouais] Nous, on a un petit souci dans la file, c'est que c'était le grand n'importe quoi avant qu'il y ait ce programme d'établissement euh::: (°je veux dire) c'était tout et n'importe quoi ! Chacun avait son tru:::c et puis
481. CH : [Ouais]
482. S : Et puis ça a permis un peu une fois de remettre euh::: une directive et- (.) trop, trop serrée, à mon avis, le cadre était (texte inaudible) trop serré ! Et puis du coup, euh::: ↓il faut que je lâche aussi un peu du lest aussi, que je laisse un peu de marge à mes collègues, qu'ils n'ont pas tous des VP non plus !
483. CH : Ouais, parce que::: c'est vrai que LINE elle sent aussi pas mal de pression par rapport aux évaluations !
484. S : [°Ouais, ouais]
485. CH : Et puis elle me disait aussi que des fois ce n'était pas évident, hein ! ((<i>Discussion autour du lieu pour l'apéritif</i>))
486. J : Tu as pas mal de collègues qui::: qui mettent les pieds euh::: au mur ?
487. S : Je ne sais pas, ça tourne encore euh::: l' <i>Ipad</i> ou pas ? ((<i>SERGE sourit</i>))
488. J : (Tu vois) ça m'intrigue, parce que c'est vrai que-
489. S : On a des gens qui euh::: qui::: on a de tout ! Mais euh::: beaucoup d'administratif euh::: °le suivi des notes, et tout, ce n'est forcément leur truc, donc (dès qu'on fait des) critères précis, c'est moins leur truc aussi !
490. CH : Ouais
491. S : Donc euh::: voilà ! C'est- c'est partout pareil !
492. J : (C'est clair)
FIN DE L'ENREGISTREMENT

ARTHUR et NATHAN ACC1 Chorégraphie 9^e * 20180302 - 647TP

Contexte

La leçon visitée porte sur l'évaluation Chorégraphie 9^e *. Il s'agit d'une évaluation cantonale qui a été réalisée le 15 février 2018 par NATHAN. Cette évaluation a fait l'objet de six entraînements. Les élèves sont répartis en trois groupes mixtes et s'autogèrent. La chorégraphie a été créée par trois « danseuses » qui ont pris la responsabilité d'un groupe chacune durant les entraînements. C'est la première fois que NATHAN fait de la danse avec des élèves et il a profité de l'expertise d'une élève ancienne championne de Hip-Hop pour mener cette expérience en autonomie. Il a choisi une forme de co-évaluation où deux élèves observateurs évaluent un camarade à l'aide d'une grille comportant quatre critères : « ensemble pour le départ », « dynamisme », « connaissance des mouvements », « ensemble pour le final ». Chaque critère vaut 2 points maximum selon l'appréciation suivante : « non » 0 point ; « presque » 1 point ; « oui » 2 points. NATHAN a également évalué lui-même chaque élève. Selon son barème, les élèves réussissent leur évaluation de Chorégraphie 9^e * s'ils obtiennent au moins 4 points sur 8.

L'**extrait 1** se centre sur l'évaluation du premier groupe.

L'**extrait 2** concerne un moment commun où tous les élèves ont réalisé ensemble la chorégraphie. S'ensuit un *feedback* lors duquel NATHAN demande aux élèves s'ils ont apprécié cette activité.

ARTHUR a consacré également six leçons pour son évaluation de Chorégraphie 9^e *, soit deux semaines et demi exclusivement dédiées à cette activité. L'évaluation sommative a donc eu lieu après cinq entraînement, lors de la 6^e leçon le 18 décembre 2017. ARTHUR a composé quatre groupes mixtes de cinq ou six élèves en prenant soin de mettre un élève « redoublant » son année dans chaque groupe. Il a pris plus tardivement que NATHAN la décision de faire une forme de co-évaluation dans laquelle les élèves participaient à l'évaluation sommative. En ce qui concerne les consignes, il n'a rien imposé, ni la durée minimale de la chorégraphie, ni les mouvements à réaliser. À la différence de NATHAN où chaque élève était évalué individuellement par deux camarades, ARTHUR a préconisé une observation collective lors de laquelle chaque groupe évaluait les autres groupes selon quatre critères : « début », « synchronisation », « mouvements corrects », « fin ». Contrairement à NATHAN, il a préféré ne donner qu'1 point par critère et placer le « Réussi » à 2 points sur 4. À l'instar de son collègue, ARTHUR a également complété l'évaluation des élèves par sa propre observation. Il a donc fait la moyenne des points obtenus à partir de l'évaluation des trois groupes et de sa propre évaluation pour obtenir un nombre de points qui, selon le barème, permettait d'obtenir un résultat par groupe.

1. CH : Voilà, c'est bon !
2. N : C'est tout bon, on peut lancer ?
3. CH : Ouais, tu peux lancer ! ((<i>Visionnage du premier extrait</i>)) Ils ont tendance à reculer tout le temps et puis après je ne les vois plus !
4. A : Ouais
5. CH : ((<i>CH rit</i>))
6. N : ((<i>NATHAN sourit</i>))
7. CH : On est à combien ?
8. N : 22
9. CH : C'est bon, c'est jusqu'à 24'
10. A : C'est quelle classe ?
11. N : 9VG3 ! C'est la classe de P. ! Tu ne les as pas ?
12. A : ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>))
13. N : Le deuxième groupe, ils sont plus devant, on voit mieux !
14. CH : Ouais ! Et puis du coup, je ne voyais plus les observateurs après !
15. N : Ouais ! Alors ça c'est la première::: 23'40"
16. CH : Il faut laisser le curseur dessus (texte inaudible)
17. N : Tu veux que je stoppe là ?
18. CH : Tu es à 24' ?
19. N : Là, je suis à 23'24"
20. CH : Ouais, ok ! Alors peut-être juste réexpliquer un petit peu euh::: comment tu avais fait, finalement
21. N : [Ouais]
22. CH : Parce que là, on voit qu'il y a de la co-évaluation ?
23. N : Oui
24. CH : Au niveau de tes consignes (.) donc expliquer à ARTHUR plutôt, parce que moi je connais
25. N : Ouais, ouais ! Alors euh::: à la base, c'est (.) trois élèves- enfin, il y a une danseuse (.) que j'ai motivée::: pour euh::: monter une chorégraphie euh pour les élèves ! Elle avait deux copines qui dansaient avec elle et puis elles se sont mises à trois !
26. A : °Hum-hum
27. N : Et puis euh::: ben les moments d'entraînement, en gros, on a tout de suite fait trois groupes ! Chaque danseuse s'occupait d'un groupe (.) et puis euh ben::: ils ont appris- alors, il y a plusieurs moments où ils ont appris la

chorégraphie ! Et puis euh::: ben ça faisait déjà deux leçons ! Ils en avaient fait une avec Steve (remplaçant de NATHAN) et puis une avec moi (.) où ils s'obser- alors, ils s'entraînaient et puis on- ils passaient, chaque groupe passait au moins une fois ! Et je les avais déjà entraînés à::: se- ouais, à se faire des commentaires, à s'auto-évaluer, je dirais ! Et puis alors pour moi, mes critères d'évaluation-
28. CH : Ils se faisaient des commentaires à eux-mêmes ?
29. N : Entre eux ! Ouais, ouais, ben à la fin ils::: si tu veux, à chaque moment quand il y avait un groupe qui avait passé, au lieu qu'ils aient une feuille, on le faisait oralement ! Comme ça, le danseur avait directement son retour
30. CH : Ah, mais c'était quand même des élèves qui- donc c'était de la CO-évaluation ? Ce n'était pas de l'auto-évaluation ?
31. N : Non, là oui, co-évaluation, pardon !
32. CH : [Ouais, d'accord, ok !]
33. N : Co-évaluation, ouais, c'est juste ! Co-évaluation ! Donc euh comme ça, les danseurs avaient tout de suite leurs retours (.) et puis ben::: ils- et puis ils ont surtout- ben ils ont pratiqué le-, je dirais, le vocabulaire au niveau de- ben "Être ensemble pour le départ", le "Dynamisme", "Connaissance des mouvements" et puis "Ensemble pour le final" ! Et c'était::: assez drôle parce que, au début, je me suis dit que::: ils allaient euh::: tous être hyper gentils, qu'ils allaient tous avoir des "BR" ou "TBR" ! Et je me suis rendu compte que <dès le premier moment de l'évaluation>, il y en a qui étaient assez::: assez sévères, quoi ! Et il y avait, justement- c'est là que je me suis dit "Tiens, c'est bien parti !" Et puis euh ben le deuxième moment, c'était Steve qui l'a fait et puis il m'a dit que ça c'était::: ↓assez bien passé aussi ! Et puis il a gardé les mêmes critères, enfin (texte inaudible)
34. A : [Là, c'est quoi ?] Deux points au maximum ?
35. N : Huit, c'est deux points que tu peux avoir huit au maximum (.) "TBR", 6-7 "BR", ↓4-5 "Réussi" et puis 0 à 3 "Entraîné"
36. A : °Ouais
37. CH : Là, toi (ARTHUR), tu as fait le choix de faire sur un point ?
38. A : Ouais
39. CH : Pourquoi ?
40. A : Euh::: (.) parce que- ben, c'est la même chose ! Parce que c'est 0, 0.5 ou 1 !
41. CH : [Tu mets des demis aussi ?]
42. N : Ah ouais, on en revient, on revient au même !
43. A : On revient au même !
44. N : Alors moi je n'ai pas mis de 0.5 parce qu'on a dit qu'on ne mettait plus de 0.5, mais::: après, si toi-, de toute façon, c'est personnel ! ↑On s'en fout (.) ↓je pense
45. A : C'était euh::: Ah, tu dis:::
46. N : [Parce que dans les:::] parce que, si tu te souviens, qu'on avait dit que nos évaluations-
47. A : [Oui ! Ben après (c'est ça qui fait foi !)]
48. N : Oui, voilà, après c'est ça qui fait foi !
49. A : Voilà
50. CH : C'est dans les tabelles sur le:::
51. A : Ouais
52. CH : Sur le::: GEEPS-EO !
53. N : GEEPS, ouais !
54. CH : Euh:::
55. A : Tu ne peux pas mettre euh:::
56. N : De 0.5, ouais !
57. A : Ouais
58. CH : Donc, du coup, c'est sur 8 ? Il y a quatre critères (texte inaudible)
59. N : Moi, c'est sur 8 ouais, ouais ! Mais justement, ouais alors si tu veux-
60. CH : [C'est la même chose que ça ?]
61. N : c'est la même chose que le- c'est exactement la même chose, que juste (.) moi, ben on m'avait dit qu'on ne mettait plus 0.5 parce que ça ne jouait plus !
62. CH : Hum-hum
63. N : Donc, du coup, j'ai doublé mon tableau, mais si tu veux ça revient au même, hein ! Tu mets 8 euh::: tu mets 6 là ! À part que ben moi, j'ai::: j'ai la chance d'avoir- ouais, mais non, puisque toi tu avais une mixte, c'est la même chose ! (.) C'est exactement la même chose !
64. CH : Je crois que, justement, après, quand on rentre les données-
65. A : [Ouais]
66. CH : dans l'ordinateur (.) du coup-
67. N : Tu ne mets plus que:::
68. CH : Ah non, alors du coup, justement c'est::: c'est effectivement 1 point (.)
69. N : Ouais:::

70. CH : En fait, par critère !
71. A : Oui, mais là, soit tu le mets, soit tu ne le mets pas !
72. N : Mais moi je trouve ça::: pour moi, pour moi euh:::
73. A : C'est dur, ouais, ouais !
74. N : "Réussi" ou "Loupé", je trouve ça- je trouve ça trop sévère !
75. A : Ouais
76. CH : Mais toi, tu mets des 0.5 ? Ah ouais mais ici-
77. N : Oui, oui !
78. CH : Ah, tu dis ici, on ne peut pas mettre de 0.5 !
79. N : Ben non, on ne peut pas mettre de 0.5 !
80. CH : Ouais ! Ouais, ouais
81. A : Ça euh::: (.) des fois tu hésites un peu:::
82. N : [Ouais:::]
83. A : Alors tu dis "Ok, non zéro, ça ne va pas pour moi non plus !"
84. N : Et puis moi je me suis rendu compte que::: <si je ne mettais que:::> ben zéro ou "Réu"- enfin, "Loupé" ou "Réussi" (.hhh) ben j'étais en embête pour ceux qui n'avaient pas tout à fait "Réussi", mais j'ai plutôt tendance à voir positif et puis je mettais "Réussi" ! Et du coup, ils avaient tous "BR" ou "TBR" ! C'est pour ça que je me suis dit, ben en::: doublant les points, ça me permet peut-être d'affiner un peu plus !
85. CH : D'accord
86. N : Mais::: jje crois que c'est hyper personnel, ça ! C'est parce que moi je n'aime pas mettre euh::: des::: ↑enfin dès le moment qu'ils ont bossé::: et puis que- ben ce n'est pas des danseurs, ben moi je me réjouis de voir si dans la deuxième vidéo, c'est où il y a Thomas et Reto ! Parce que- (.) euh c'est mes deux petits gros ! ((<i>NATHAN les montre à l'écran</i>)) C'est le petit gros en rouge et le petit gros en blanc !
87. CH : [Ouais, c'est possible !] Après on peut le regarder de toute façon.
88. N : Et, au niveau du mouvement, ils- ben on sent qu'ils sont en surpoids, qu'ils ne sont pas top ! Mais ils se sont VRAIMENT donnés à la choré ! Et je suis hyper content, parce que moi je leur avais mis "Bien réussi" et les élèves qui les ont évalués, ↓ils leur ont mis "Bien réussi" ! ↑Par rapport à d'autres qui sont des stars euh::: dans les jeux d'équipes, des trucs comme ça, qui se retrouvent avec une moins bonne évaluation ! Et ÇA je trouvais, je trouvais vraiment cool et puis ben::: (.) et puis ça fait quand même la différence, parce que justement, Reto et Thomas, ils auront "Bien réussi" et puis d'autres stars, ils auront juste "Réussi" ! Et ça je- je pense que pour leur euh::: leur auto-satisfaction- enfin non, leur confiance-
89. CH : [°Estime]
90. N : Ouais, estime ! Estime d'eux, ce sera (.hhh) ↓ce sera::: ce sera bien quoi !
91. CH : Et puis dans- je crois que je t'avais déjà demandé, mais pour ARTHUR justement, les résultats que toi- parce que toi, tu as évalué aussi en même temps ?
92. N : [Oui] Voilà, ouais ! Moi, c'est ce que j'avais mis là ! ((<i>NATHAN montre sa feuille de résultats</i>))
93. CH : Et du coup, tu as respecté ce qu'avaient mis les élèves, à moins <qu'il y ait vraiment une grosse différence> ou tu as quand même tempéré un petit peu en fonction de toi ?
94. N : [Alors,] j'ai comparé (.) ben si ça vous intéresse, j'ai mis des couleurs, justement ! ((<i>NATHAN prend la feuille</i>)) Donc, le bleu, c'est ce que moi j'avais évalué !
95. CH : Hum-hum
96. A : [(Très bien !)]
97. N : Et là, c'est ce que les élèves ont évalué ! Donc en vert, ils ont- en noir, ils ont évalué comme moi ! En vert, ils ont mis- enfin, ils sont un peu plus haut, mais généralement ça monte d'un cran ! Et en rouge, un cran plus bas !
98. A : °Ouais ça va !
99. N : [Donc,] ils ont été deux fois plus sévères que moi ! Une, deux, trois, quatre, cinq, six fois (.) un peu plus sympas ! Autrement le reste, c'est comme moi ! Donc quand moi j'ai vu ça, j'ai dit ben- parce que (.) moi j'en avais sept à évaluer en même temps ! Donc je me dis ben::: lui, je l'ai- j'ai peut-être été sévère parce que sur ces quatre minutes de chorégraphie, ben::: je l'ai vu ces quatre minutes divisées par sept, je l'ai vu juste un petit moment !
100. A : [Seulement::: (texte inaudible)]
101. N : Et puis le moment où je l'ai vu, ben je lui ai mis "R" et puis ceux qui l'ont regardé toute la chorégraphie, ils lui ont "BR" (.hhh) et puis quand j'ai vu qu'il y avait peu différences, je me suis dit "Ben non, je me base sur euh les évaluations des élèves" et du coup j'ai pris ce que eux ils avaient fait, parce que je- (.) je pense qu'ils sont justes !
102. CH : Ouais
103. N : ↓Je pense qu'ils sont justes ! ↑Je n'avais pas un seul "Entraîné", ils n'ont pas un seul "Entraîné" ! Euh, j'avais (.) un, deux, trois (.) j'avais trois "TBR" ! Il en ont mis un de plus (.) à Marine ! Et je pense que ça c'est l'effet, parce que Marine euh c'était une des trois danseuses (.) et moi j'ai trouvé qu'au moment de l'évaluation, elle n'était pas exceptionnelle, parce qu'elle tire un peu la gueule, au niveau du dynamisme, ça- ce n'est pas top top !

Et puis, (.) ben je lui avais mis "BR" ! Mais les élèves, ben ils ont mis "TBR" , je pense, parce que c'était une des "leadeuses" euh (du groupe) de leader !
104. A : [Ça c'est (.) ouais !]
105. CH : [Ouais] qui a monté la choré ?
106. N : Ouais ! Mais autrement euh::: moi je trouve que l'évaluation, ben j- j'étais plutôt satisfait de::: de me dire- que ben les élèves, à cet âge, avec quatre critères et ben on arrive dans::: dans la cible, ↓quoi::: plutôt bien
107. A : [(Ouais, moi la même chose-)]
108. CH : Ouais ! Ok, d'accord
109. N : [Donc du coup,] j'ai gardé ce qu'ils ont fait ((<i>NATHAN frappe la main sur sa feuille de résultats</i>)), donc euh::: j'ai juste additionné, ↓j'ai mis euh::: ben le total de l'évaluation, et puis j'ai vraiment euh::: et puis je me dis que d'un autre côté, si je refais une évaluation (.) où je vais les utiliser comme euh::: co-évaluateurs, ils vont se prendre au sérieux ! Ce n'est pas::: "Ah, ouais, de toute façon on met quelque chose, mais le prof il change !"
110. A : [Ouais] ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>))
111. N : Parce que ÇA, typiquement, dans une autre classe (.) que j'ai cette année et que::: J. avait l'année passée (.) et ↓puis il y a un élève qui est un peu <i>space</i> , qui ne peut pas tout faire et puis J. m'a dit "Ah ben je l'ai utilisé pour euh::: pour CO-évaluer certaines choses" (.hhh) ben quand j'en ai parlé avec lui cette année, il m'a dit "Ouai:::s euh, je donnais un coup de main à Mme Gonin (nom de l'enseignante), mais (.)" Je lui ai dit "Ouais, mais elle m'a dit que tu l'avais aidée pour les évaluations, tout !" "Ouais:::, mais bon, c'est elle qui mettait quand même pour finir !" Et:::
112. CH : Ouais, d'accord, donc (texte inaudible)
113. N : ↑Et JANINE (l'enseignante) n'avait pas du tout conscience ! Pour elle, JANINE, elle avait l'impression que c'était l'élève qui avait mis les::: les évaluations, par exemple !
114. CH : Ça veut dire que tu trouves mieux un système comme ça, finalement, où ils le font s- (.) de leur côté, par deux ?
115. N : Oui !
116. CH : Euh pourquoi par deux ?
117. N : (.hhh) Ben parce que- alors euh là, de nouveau, euh::: il y a tellem- de telles différences entre::: ben je dirais, l'observation, savoir ce qui est bien, ce qui n'est pas bien::: ceux qui sont danseurs, pas danseurs (.) Euh::: ben, vu que je les connaissais bien, euh::: je ne sais pas- ben vous avez- tu as entendu au début, j'étais assez dirigeant "Ah, toi tu te mets avec toi, toi tu te mets avec toi !"
118. A : [Oui oui]
119. N : C'était justement- je mettais <un qui::: dansait plus ou moins:::> avec quelqu'un qui::: ouais, qui ne voyait >peut-être pas trop les critères< ! Et- ben je ne sais pas si tu vas montrer euh::: il y a toujours le moment où ils finissent la chorégraphie (.hhh) Là, il y avait des bons moments où tu voyais- alors certains groupes euh::: ((<i>NATHAN imite la nonchalance</i>)) c'était fait en deux secondes ! >Tu te disais< eux, >ça ne va pas trop les intéresser< ! Mais d'autres, ben j'ai- ben je ne sais pas (texte inaudible) sur les deux ((<i>NATHAN montre l'écran du doigt</i>))
120. A : [(Texte inaudible)]
121. N : Mais ils disaient « Ah ouais, mais tu as vu là ! Là, il était bien ensemble, mais là pas" et tout ! » Et::: il y avait, je trouve, une bonne interaction (.) que ce soit pour les observateurs (.) et puis après, ça donne ↓une bonne évaluation pour les::: pour moi °pour les gymnastes (.) Alors voilà !
122. CH : D'accord ! Alors, bon moi je n'avais pas forcément prévu- je voulais montrer le final, à la fin où ils font tous ensemble et puis le feedback que tu leur donnes !
123. N : [Ouais] ouais, ok !
124. CH : Après, si tu as envie de voir quand même la::: le bout avec les deux élèves concernés, on peut, hein !
125. N : On peut, mais je ne veux pas rallonger le truc- enfin::: on peut regarder après, mais:::
126. CH : Après, bon alors- regardons peut-être le deuxième extrait
127. N : [Ouais]
128. CH : Et puis après on discutera de (texte inaudible)
129. N : [Il est à combien le deuxième ?]
130. CH : 35'30"
132. N : ((<i>NATHAN recherche le deuxième extrait</i>))
133. CH : Il y avait trois groupes, hein, en tout (.) qui passaient ?
134. N : [Oui, trois groupes !]
135. CH : [°Trois groupes ? Ouais, voilà ouais]
136. N : Et puis- voilà 24 ! Euh::: et puis ben::: à la fin, justement, quand ils ont tous passé les trois, je voulais- il restait du temps, je voulais clôturer le truc, donc on- j'ai fait un grand groupe et puis euh::: départ, quoi ! ((<i>NATHAN parle du final où tous les élèves ont fait la choré ensemble</i>)) J'y vais ?
137. CH : Ouais ! ((<i>Visionnage deuxième extrait</i>))
138. A : Tout le temps la même musique ?

139. N : Ouais, ouais ! Par contre, c'était tout le temps la- ben c'était les trois fois la même chorégraphie avec la même musique !
140. A : [Ah mais oui !] Ouais ! Comment elle s'appelle, cette élève ?
141. N : Livia, c'est la petite-fille de notre ancien directeur ! Non, l'arrière-petite-fille de notre ancien directeur, la petite-fille d'O. (prénom du directeur). qui était enseignant ici !
142. A : [Ah ouais ?]
143. N : Et puis la fille d'un pote avec qui j'étais au gymnase ! Complètement barrée, mais du coup euh c'- il faut la tenir, mais c'est une- une::: batterie pour ta classe, c'est:::
144. CH : Mais c'est un peu grâce à elle que tu as fait comme ça, aussi ?
145. N : Ah ouais, totalement ! Ah totalement, ouais
146. A : Ah, oui ! Je vois qui c'est !
147. N : Elle est hyper dirigiste !
148. A : Ouais ouais ouais
149. N : Elle a de l'énergie- bon en classe, elle doit juste faire péter les plombs à certains profs ((<i>NATHAN rit</i>)), mais::: ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Bon Thomas, il est là-bas au fond ! Et puis Reto, il est là ! ((<i>NATHAN les montre sur l'écran</i>))
150. CH : (Texte inaudible) Pas mal ensemble, hein, quand même ?
151. N : Hahahah ((<i>tout le monde rit</i>))
152. A : Bon, c'est::: c'est compliqué comme chorégraphie !
153. N : C'est sûr ! Et puis il y a eu euh::: je ne sais pas, il y a eu c:::inq moments ou six moments- ouais entre cinq et six moments d'entraînement avant d'arriver à ça, donc euh::: (# 6) J'ai bien aimé, parce que la chorégraphie (.) ben, le moment où ils sont en couple- alors c'est tout petit ! Mais, ce tout petit moment, la première fois qu'ils l'ont fait, quand les danseuses elles ont dit "On se met en couple, un garçon-une fille !" Ça a créé des crispations !
154. A : Ah !
155. N : Et puis, la leçon d'après, quand ils avaient enfin réussi- ((<i>CH stoppe la vidéo</i>)) ouais ! Quand ils avaient enfin réussi à se mettre en couple, tout d'un coup il y avait une fille qui était malade ! ((<i>NATHAN sourit</i>)) Et puis-
156. A : [Haha]
157. N : C'était très drôle, c'était entre Dany et puis je ne sais plus le::: lequel ? Dany c'est- mon petit bleu, là, qui va dans tous les sens ! Celui avec le T-shirt rayé, là !
158. CH : Hum
159. N : Celui qui avait dit qu'il ne voulait pas être filmé !
160. CH : Ouais !
161. N : Euh::: (.hhh) son pote qui était un petit peu plus euh::: qui avait un petit peu plus la grande bouche, il a dit "Ah, ben tu joues le rôle de la fille !" Et puis DANY, ça l'a vexé !
162. A : Ah ouais ?
163. N : Et puis euh::: ben tu sais, quand ils finissent par terre et puis qu'ils- ben la fille, elle est par terre, elle tend la main, et le garçon la relève ! Lui IL ETAIT COMME ÇA ! ((<i>NATHAN imite Dany les bras croisés</i>))
164. A : Hahahaha !
165. N : "NON !" Hahahahah", c'était très drôle ! Je lui ai dit " Mais Dany, c'est juste pour l'entraînement ! Ce n'est pas grave, ça ne veut pas dire que tu es une fille ! On ne va pas se moquer de toi ! Mais tu as vu, on a besoin de toi, faut que tu joues- il n'est pas compliqué le rôle de la fille ? " "Non !" "Ben alors fais-le !" (.hhh) "D'accord" Hahahahaha ! Mais c'était la-
166. A : Il a les cheveux longs et tout en plus ?
167. N : Ou:::ais mi-longs ouais ouais, c'est, non, c'est::: mais il les a coupé, parce que je lui ai demandé de mettre un élastique et puis il m'a dit "Ah non" Hahahah ! Du coup, il les a coupé, hihihhi !
168. A : Ok
169. N : Enfin, voilà !
170. CH : On met encore un bout ? C'est jusqu'à 39'30"
171. N : [Ouais]
172. CH : On est à combien ?
173. N : On est à 37' ((<i>NATHAN remet en route la vidéo</i>)) °Ah je parle doucement, tiens ! C'est surprenant, hihi !
174. A : °Là, tu demandes s'ils ont aimé ?
175. N : Ouais
176. A : °Ouais
177. N : Il n'y en a pas tant que ça (texte inaudible) ! Il y en a trois- quatre
178. A : (°Texte)
179. N : °Ouais ! (# 3) Bon, ça je le fais souvent dans- avec beaucoup de jeux, ils ont l'habitude, aussi, souvent je leur demande avis !
180. A : ((<i>Hoche la tête</i>))

181. N : Ouais, c'est dommage, (°on n'entend pas !) Alors je ne sais pas si vous avez enten- si toi, tu te souviens aussi ou si tu as entendu ((<i>NATHAN s'adresse au CH</i>)), je leur ai deman- ben celui qui n'avait pas trop aimé ou qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour améliorer
182. A : Ouais
183. N : Je ne sais plus si c'est un ou une (.) euh::: qui a dit "Ah, mais on aurait pu monter la chorégraphie !" Donc depuis le début, pas qu'il y ait des danseurs qui arrivent avec une chorégraphie déjà faite, mais la monter !
184. A : [Ouais]
185. N : Mais là, je leur- parce que, au départ, la chorégraphie euh il y avait style une minute à la fin où, justement, c'était- je voulais essayer de laisser un peu libre, pour voir s'ils arrivaient à faire quelque chose !
186. A : [Ouais]
187. N : Alors, peut-être qu'avec beaucoup d'entraînements, on arriverait à quelque chose !
188. A : [Ouais]
189. N : Mais pour des non-danseurs, en cinq ou six euh entraînements (.) ben justement, ils ont ce mouvement, là, d'un footballeur ((<i>NATHAN imite un mouvement de danse de Fortnite</i>)) ou de je ne sais pas trop quoi !
190. A : [Ouais ((<i>ARTHUR sourit</i>)) ouais ! Oui ça c'est (vrai)]
191. N : ↑Les filles, elles essayaient un peu de danser ! Les garçons, il y en a un qui a fait ça, après ils faisaient tous ça, la même chose ! Et puis ils faisaient ça pendant une minute !
192. A : ((<i>ARTHUR rit</i>))
193. N : Alors je leur ai dit "Non, on va ((<i>NATHAN fait le signe de "temps mort" avec les mains</i>))
194. A : [Mais c'est drôle !]
195. N : Oui, c'est drôle, haha ! Alors c'était très drôle, ben moi j'ai beaucoup ri et puis à un moment, je leur ai dit "Écoutez, alors (.) que vous fassiez ça, ça ne me dérange pas, mais du coup, la partie libre, on ne va pas la laisser une minute !"
196. A : [Hihhi, ouais ouais !]
197. N : Et puis c'est là, c'est ce que je viens de dire, justement, quand je lui dis "Ah ben tu as vu le petit moment de libre qu'on a dû raccourcir (.) »
198. A : (°Texte)
199. N : Et puis euh::: ben là, c'était pour qu'ils se rendent compte que ben oui, alors créer une chorégraphie, pourquoi pas ! Mais euh::: ouais, ça::: ça va demander du temps et puis euh::: il faut qu'il y ait des danseurs ↓dans::: dans le groupe
200. CH : Tu penses qu'il faut vraiment des danseurs pour que ça puisse prendre ?
201. N : Ça alors, je pense que pour euh::: monter un chorégraphie (.) ouais ! S'il n'y a pas de danseurs- parce que même moi- je regardais, à l'époque quand je faisais de la gym et puis qu'on avait des- des chorégraphies, mais ça s'appelait des "écoles du corps", hein ! (.hhh) euh::: et pourtant j'avais::: 18-19 ans la première chorégraphie que j'ai dû faire pour l'examens d'entrée à l'Uni ! (.) Ben la copine a qui j'ai demandé de regarder quelque chose, elle m'a dit « Ah, toi on voit que tu as fait de "l'école du corps" à la gym », quoi !
202. A : Hahaha !
203. N : Parce que::: ouais, ce n'était pas, ce n'était pas de la danse, c'était de "l'école du corps" ! Et::: je pense que si tu n'es pas danseur euh::: inventer quelque chose, créer quelque chose (.) ce n'est pas, ce n'est pas donné à tout le monde, quoi !
204. CH : Toi, tu es d'accord avec ça ?
205. A : Franchement, ça dépend tellement de la classe ! Parce que si tu as::: déjà dix::: dix garçons qui font du foot, ça change- ce n'est pas::: ce n'est pas évident ! Après, ben moi, je suis tombé euh::: dans les deux classes que j'ai, euh::: dans une classe, les 9VG4, il y en a trois qui ont répété l'année, donc ils avaient déjà fait la choré- je ne sais plus si c'était avec toi ou:::
206. N : [Ouais]
207. CH : Euh::: non !
208. A : [Ou avec JANINE ?]
209. CH : [°Je crois que ce n'était pas moi]
210. A : Ah, Eric, Ethan ! C'était JANINE, euh::: et puis dans l'autre classe il y a::: deux ou trois qui sont::: des vrais moteurs et puis ils sont enthousiastes, donc ils ont, ils ont menés euh::: toute la classe !
211. N : Ouais ! Alors moi, ce qui m'intéresse, c'est dans <ceux qui ont redoublé>
212. A : Ouais ?
213. N : Euh, ça a été des moteurs ou ça a été "Oh non, pas la choré !" !
214. A : [Des moteurs, non, non !] (.) Peut-être au début, c'était "Ah::: " (manque d'enthousiasme) comme ça
215. N : Ouais
216. A : Mais une fois que::: ils avaient un rôle de <i>leader</i> et tout, ils étaient des moteurs et puis ils ont amenés les mouvements et ils ont:::
217. N : [Ok !] ↓Ça c'est bien
218. A : Ouais
219. N : Mais, ils l'avaient déjà fait l'année d'avant ?

220. A : Oui
221. N : Et, est-ce que tu as vu des fois des « moteurs » qui n'avaient aucun rapport avec la danse ? (.) Soit qui n'en avaient pas fait l'année d'avant ou::: ben pas du tout danseurs ?
222. A : N :::on (.) non
223. N : °Ouais
224. CH : Donc les moteurs, c'étaient ceux qui connaissaient la chorégraphie ou qui faisaient de la danse ?
225. A : [Qui connaissaient] Ouais, pour moi, c'est que::: euh::: alors oui, il y a deux filles qui::: font du hip-hop, mais::: ça n'avait rien à voir, donc euh non, c'était plutôt les::: deux élèves qui ont déjà fait la chorégraphie l'année passée ! Et qui étaient des vrais, des moteurs positifs, ↓°donc euh ouais
226. N : Ouais ouais
227. CH : Et puis pour toi, ça vient de quoi, ça ? Enfin qu'est-ce qui fait que ça:::
228. A : Qu'ils ont envie de:::
229. CH : Ouais ! Est-ce que tu arrives à expliquer ?
230. A : (.) Euh:::m alors peut-être qu'ils ont juste envie de::: de- de prouver euh à ses copines ou copains qu'ils savent quelque chose de plus, pour une fois ! C'est juste que, voilà, "Je redouble, donc voilà, je vous prouve que je sais faire quelque chose en plus de vous" euh::: je-
231. CH : Ouais, et puis ces élèves-là, ce n'était pas forcément- je ne sais pas si tu as demandé ça ((CH s'adresse à NATHAN)), mais (.hhh) pas forcément des élèves qui sont plutôt des <i>leaders</i> à la base ? Pas forcément ? Ou si quand même ?
232. A : Euh::: oui, un peu !
233. CH : Quand même, c'est quand même des:::
234. A : Oui, oui ! Les deux, oui, ils sont, ce sont des <i>leaders</i> !
235. CH : Et puis c'était des garçons ou des filles ?
236. A : Des garçons ! Deux garçons !
237. CH : Ok et ils se souvenaient ?
238. A : [Mais Ethan] le grand <i>black</i> (.) euh::: et puis Eric qui est toujours un peu avec Ethan, °aussi
239. CH : Mais ça c'était l'autre classe, parce que ce n'est pas ceux que je suis, je pense ! (.) Parce que, Ethan, euh::: comment il s'appelle ?
240. A : D. (nom de famille d'un élève d'ARTHUR) ?
241. N : Oui
242. A : C'est::: 9VG- ah, oui G4, pardon !
243. CH : [Ce n'est pas ceux-là ! >Ça ne fait rien, ce n'est pas grave !<] ↓Mais c'est une autre classe
244. A : [Ouais] Bon, ouais , c'est:::
245. CH : [Parce que, du coup,] dans (.) à la limite, explique un tout petit peu ton fonctionnement à NATHAN
246. A : [Ouais !]
247. CH : Parce qu'il y a des points communs, mais il y a un peu de différences aussi !
248. A : [Ouais, il y a- c'est vrai, les:::] Bon, déjà à la base, moi bon j'ai créé quatre groupes ! C'est moi qui ai formé les groupes
249. N : [Hum-hum]
250. A : C'est un peu des::: des, des footballeurs et compagnie !
251. N : Ouais
252. A : Et puis, en fait je leur ai dit euh::: "Voilà, je vous donne une musique, faites-moi une suite comme vous voulez ! Et puis je vais vous donner une note par euh::: par groupe (.) pour le groupe entier !"
253. N : [Hum-hum]
254. A : Tout simplement ! Je n'ai rien imposé ! Bon, la musique, forcément !
255. N : Ouais ouais
256. A : Mais après chaque groupe faisait ce qu'il voulait, comme il le voulait (.) avec les::: le but de- ben "Marquer un début"
257. N : [Hum-hum]
258. A : Donc il faut::: Ben un peu, je pense, la même chose que ça, je pense ! ((ARTHUR montre la grille de NATHAN))
259. N : [Ouais, ben:::] "Ensemble au départ", moi, le départ, >c'était- tu sais<, où ils se lèvent ! Alors, on voit, ils ne se lèvent pas forcément ensemble
260. A : [Ah !]
261. N : Mais c'était le ↑"Thiu:::h"↓ et puis la musique elle commençait et puis là, ils devaient tous donner un coup de pied ensemble !
262. A : [Non, moi c'était juste], voilà, qu'il fallait se calmer et puis se mettre en place euh au début !
263. N : [Ouais, ok]
264. A : Il fallait être tous en même temps ! Faire les mêmes mouvements !
265. N : [Les mêmes mouvements, ouais !]
266. A : Et puis marquer une fin ! (Texte inaudible)

267. N : [Ouais , ↓ben voilà, c'est la même chose]
268. A : Par contre, moi, j'ai évalué euh le groupe en entier !
269. N : ouais
270. A : Je n'ai pas::: pris élève par élève ! Et, chaque groupe avait une feuille comme ça ((<i>ARTHUR montre sa feuille d'observation</i>)) et ils faisaient aussi ben::: s'il y avait le groupe 1 qui dansait (.) euh le groupe 2, le groupe 3, le groupe 4, <chacun remplissait euh>
271. N : Les points !
272. A : Les points ! MAIS pour le groupe entier !
273. N : [Le groupe] ouais !
274. A : Ouais ! Et, les résultats que j'ai eu (.) euh::: bon, je n'ai pas::: je n'ai pas dans le détail, mais à chaque fois (.) à peu près- je dirais peut-être 70%, on avait les mêmes euh::: les mêmes résultats !
275. N : [Ouais]
276. A : Et puis le restant, au maximum, c'était euh::: s'il y avait tout qui était réussi, ben il n'y avait pas plus que deux- pas plus que::: un euh::: un d'écart-
277. N : [Ouais ! Ouais, comme moi] il y avait un d'écart, quoi ?
278. A : [Voilà !] Voilà !
279. N : On montait de un, mais on descendait de un !
280. CH : Mais en même temps, là, (.) entre guillemets, le « un » de différence vaut plus que là ! Parce que là ((<i>CH parle de la grille de ARTHUR</i>)), t'as::: que quatre points !
281. N : Ouais, mais ils mettaient, ils mettaient 0.5 !
282. A : [Non, pas un point !] Je dis un de::: de ça !
283. CH : D'accord ! Ah, ok, du résultat final ? D'accord ok !
284. N : [Ouais, du résultat final !]
285. CH : Ça marche
286. A : Donc, c'est un peu::: c'est à peu près la même chose, euh:::m (.) ils étaient- ben, les groupes, ils étaient de quatre ou cinq !
287. N : Hum-hum
288. A : Donc forcément qu'il n'y avait pas tout le monde qui::: a joué le jeu pour évaluer !
289. N : Ouais
290. A : Peut-être deux ou trois élèves à chaque fois ! Euh::: mais moi j'étais aussi étonné en bien ! Dans le sens qu'ils- ↑ouais, ils étaient concentrés, ils::: parlaient à la fin et puis même pendant !
291. N : Hum-hum
292. A : ("Ah là oui, là non !") Et donc (.) c'était::: ben j'étais content, disons, du résultat de la co-évaluation ! Et puis ben du fait que (.) j'avais plus ou moins les mêmes résultats avec eux !
293. N : Alors moi j'avais juste une question (.) quand tu dis que tu as fait les groupes par rapport aux footballeurs et tout ça- alors ben moi, typiquement, les groupes ils se sont faits naturellement ! J'ai juste demandé qu'ils équilibrent un peu garçons-filles, parce que les filles m'avaient dit que::: justement, il y avait un moment où ils::: travaillaient ensemble. Alors j'ai de la chance, parce que dans la classe, ils sont assez équilibrés aussi, au niveau du nombre de garçons et des filles ! Euh::: (.) Heuh, j'ai peut-être eu de la chance comme ils ont formé leurs groupes (.) maintenant, ce que je voulais savoir c'est quand tu leur as dit "Ah ben je vous donne la musique et puis euh::: faites une chorégraphie !" Mais tu ne leur as donné aucun mouvement ? (.) enfin-
294. A : Justement, le plan A, c'était ça !
295. N : [Ouais]
296. A : C'était j'arrive, "je vous donne la musique, euh::: je ne vous donne rien du tout" et puis on va voir ce qui se passe !
297. N : [Ouais]
298. A : Et puis le plan B, c'était ok, si je vois que::: ils ont besoin::: un peu d'un <i>input</i> , voilà je le donne moi et je puis je montre deux-trois choses !
299. N : [Ouais] Tu leur montres deux-trois mouvements ?
300. A : Ouais
301. N : [Ouais]
302. A : Mais maintenant, je fais un peu des confusions entre les deux classes ! Euh::: °est-ce qu'il y avait quelqu'un qui::: attends, je vais juste regarder les noms des::: ((<i>ARTHUR recherche dans sa liste</i>)) pour voir s'il y a quelqu'un (# 3) Ouais, il n'y avait pas besoin, parce qu'il y en a une qui faisait de la danse, une autre qui fait un peu de hip-hop, mais:::
303. N : Dans chaque groupe, il y avait, il y avait quand même un <i>leader</i> qui avait- qui était un peu dans le mouvement ?
304. A : Oui ! (.) Après, avant tu as parlé, tu as posé la question si les <i>leaders</i> étaient positifs ? Pas::: ben lui, Ar., tu:::
305. CH : [Hum-hum]
306. A : Voilà ! Lui, il a refait son année, donc il connaissait bien le truc et puis il n'est::: pas du tout enthousiaste !
307. N : [Ouais]
308. A : Lui effectivement, j'ai oublié, c'est ((<i>ARTHUR hoche la tête de côté</i>)) secondaire, ↓c'est un "footeux" qui:::

309. N : Et lui ça lui cassait réellement les pieds de devoir refaire ça ?
310. A : Ouais ! Comme beaucoup d'autres choses !
311. N : [Ça ne me surprend pas !] ↑Ouais, mais voilà, si après, si c'est une généralité par rapport à son comportement euh (.) il ne faut pas (texte inaudible)
312. A : Oui ! Bon après si on fait du foot, ben il serait (texte inaudible)
313. N : [Ah oui ! Non, non !] Bien sûr !
314. CH : Toi est-ce que tu as eu leur retour, à la fin ? (.) Un retour direct de leur part comme NATHAN ?
315. A : [Euh::: non !] Je ne pense pas que j'ai::: j'ai posé la question <s'ils avaient aimé ou pas !> (# 3) Non, mais::: je peux imaginer que c'était euh::: peut-être un peu moins de positif que ta classe, mais
316. N : [Hum-hum]
317. A : (Texte inaudible) à la fin, ils étaient à fond dans leur truc et puis voilà, quoi ! Finalement, tu dois montrer ta choré devant tout le monde, ben::: il faut y aller donc euh::: sauf euh, je pense à Ar., c'était celui qui est::: parce que toi, tu ne les as pas vus, hein, c'est ça ?
318. CH : Non, non, je ne pouvais pas (texte inaudible)
319. A : [↑Ben lui,] ben c'est::: ((ARTHUR imite l'élève))
320. N : Ouais, ouais, comme au camp de ski, quoi !
321. A : Voilà ! Hahaha
322. N : Hahaha !
323. A : Mais sinon, les autres, justement, ils étaient::: ils étaient à fond ! Il y a eu Alice (.) qui n'est pas dans la liste, parce qu'elle est dispensée de la gym ! Mais elle fait de la danse, et là elle était venue, donner des aides, donc euh:::
324. N : Ouais ! Et puis, alors, moi dans ta façon de faire, j'ai::: ben j'ai eu travaillé comme ça, sur euh::: ou euh:::m par groupe ! Et puis que l'évaluation était pour le groupe ! Et je me- alors, soit moi je l'ai vécu ou (.) ben quand moi j'étais gosse, dans des groupes ou des souvenirs que j'ai de mes premières années d'enseignements (.hhh) je trouvais que dans ce système, on était quand même souvent confronté à la frustration de (.) "Pas de bol, c'est le prof qui a fait le groupe ! Je suis avec le boulet ! Je vais avoir une mauvaise évaluation parce que je suis avec le boulet !" Ça, tu as ressenti des choses comme ça ?
325. A : [Alors, il y avait] un groupe où il y a Ryan qui::: qui avait des soucis de coordination
326. N : Ouais ?
327. A : Ouais, ben ouais qui n'est pas terrible à voir ! Mais::: voilà, les autres ils::: l'ont déjà accepté en classe et puis::: ça va !
328. N : Et puis, toi, au niveau de l'évaluation, les élèves n'ont pas été trop sévères !
329. A : [Voilà, exactement !]
330. N : Justement, ils ont su que::: ouais, ben déjà par rapport à ce qu'il fait d'habitude, c'était bien, donc on ne va pas "saquer" tout le groupe pour lui ! Parce que des fois, j'ai un peu peur-
331. A : [Alors, ouais, on ne s'est pas dit !]
332. N : Ouais
333. A : Mais::: c'était un peu ça, ouais !
334. N : [Ça s'est fait naturellement ?]
335. A : Ouais !
336. N : Ok
337. A : Mais après, c'est clair que::: pour, là, voilà, c'est une classe qui est cool ! Franchement, ils sont::: ils sont enthousiastes, ils ont envie de faire, donc ça va !
338. N : [Hum-hum]
339. A : Mais c'est clair que ce système-là, ben, effectivement, ↓ben il y a ce problème-là qui est- qui pourrait certainement arriver tôt ou tard !
340. N : Ouais
341. CH : Il n'est pas forcément juste, en fait ?
342. N : Ouais, voilà, il n'est pas très juste !
343. A : Mais en même temps, moi je me suis dit « ben voilà vous êtes un groupe, c'est un travail de groupe, donc il faut, il faut y aller ! Donc si toi tu es bon, ben tu essaies de me donner quelque chose et moi j'essaie de::: de prendre tout ça », mais:::
344. N : [Hum-hum] Ouais, c'est ce qu'on vise tout le temps, la collaboration, l'entraide::: ↓c'est sûr
345. A : [Oui, oui !] Il y a des limites ! Après, moi, bon, c'était la première année que::: je faisais ça, je me suis dit bon je vais le faire assez- je pense que c'est le plus simple des simples, c'est ça ! Donc, voilà
346. N : °C'est aussi pas mal simple aussi, hein Hahaha !
347. A : [↑Ouais:::], mais::: mais bon, (.) ça j'ai un tableau par euh::: par groupe (alors que toi:::)
348. N : Oui ! Bien sûr
349. A : [Mais bon,] (.) et puis::: et puis voilà, mais je trouve que::: ce qui est intéressant dans ton truc c'est::: que tu axes sur un élève ! Tu observes- ben, chaque élève, chaque groupe de deux-
350. N : Ouais

351. A : observent un seul élève ! Et là, ouais ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>)), je pense que::: c'est plus facile pour eux euh:::
352. N : Oui, que de regarder tout un groupe !
353. A : de donner des points que regarder tout un groupe !
354. N : [Ouais] °Ça c'est possible, alors:::
355. A : Je pense que sûrement, parce que::: voilà, ils ne regardent que:::
356. N : Et puis ben comme je dis, ils l'avaient déjà fait ! Donc ils l'avaient entraînée ! Alors pas sur papier, on l'avait toujours fait oralement, mais c'est quelque chose- je pense que c'- ben::: heureusement que je l'avais entraîné avant (.) parce que si je ne l'avais pas fait jusqu'au jour de l'évaluation, on se serait retrouvé là, comme je disais, la première fois qu'avec des "BR" et des "TBR", je pense !
357. A : Ouais
358. CH : Dans tes critères, toi, la chose qu'il n'y avait pas, c'était justement le côté "groupe" en fait, hein ? Il n'y avait rien- parce que, par exemple, ARTHUR il a la "Synchronisation" et toi, sauf erreur, tu n'avais pas ce côté-là ?
359. N : [Ben] (.) Alors la "Synchro" elle est juste pour le départ et la fin !
360. CH : Voilà !
361. N : Donc le mouvement où ils donnaient le coup de pied ! Ils devaient être ensemble et puis au moment où ils s'asseyaient pour le final, quand c'était fini !
362. CH : [Ouais !] Pour toi ((<i>CH s'adresse à ARTHUR</i>)), c'était quand même important qu'il y ait cette cohésion ? Est-ce que c'est aussi lié à <ta façon d'évaluer> finalement ? Parce que vu que tu évaluais le groupe, du coup, le critère "synchronisation" avait peut-être plus d'importance que pour toi ((<i>CH s'adresse à NATHAN</i>)) qui évaluais individuellement ?
363. N : Ouais, c'est probable !
364. CH : Après, (.) ben justement, (# 3) est-ce qu'il ne manquerait quand même pas le côté un peu- parce qu'on s'imagine, plusieurs élèves qui font les pas justes, mais qui les font en décalé (.) par exemple !
365. N : [Ou ceux] qui tournent à droite et ceux qui tournent à gauche ! Ça, ça, ça::: ça je-
366. CH : [Voilà]
367. N : ↑Chaque fois que je l'ai vu, je me suis dit "est-ce que je- est-ce qu'on prend encore du temps pour les corriger ça::: est-ce que-" (.hhh) mais oui, on pourrait corriger ! On pourrait toujours arriver à faire mieux, mais après j'ai peur que ça devienne trop long ! Et là, (.) MOI qui étais vraiment- on va dire opposé, hein, °je vais être honnête, opposé à la chorégraphie ! Alors je pense que c'est plutôt par rapport à du vécu ! ((<i>NATHAN rit</i>))
368. CH : ((<i>CH rit</i>))
369. N : Euh::: je suis content (.) parce que j'ai une majorité d'élèves satisfaits !
370. A : [Ouais]
371. N : Et::: je pense que SI j'insiste plus pour avoir une meilleure qualité, tu rajoutes une, deux, trois leçons ! (.) Peut-être qu'il y aurait de plus en plus d'élèves insatisfaits ! Alors ils font quelque chose de mieux à la fin, mais que ça devienne trop lourd pour eux, trop casse-pied qu'on ait bossé trop longtemps la chorégraphie !
372. CH : Parce que tu penses qu'en rajoutant un critère, justement, de "Synchronisation de groupe", ça <rallongerait le temps qu'il faut> pour qu'ils y arrivent ?
373. N : Ben::: moi, si je mets un critère, je m'arrange pour qu'ils l'aient entraîné et puis que ce ne soit pas juste mettre un critère et puis "Ah ben, de toute façon ce critère on ne l'a pas entraîné et puis vous allez tous louper là-dessus !" !
374. CH : Hum-hum
375. N : Si je raj- si je rajoutais par exemple, le critère de la synchronisation sur la longueur de la chorégraphie
376. CH : Hum-hum
377. N : Au moment des entraînements, j'aurais été plus exigeant aussi ! Et je pense que ça, ça aurait dû demander un, deux, voire trois entraînements de plus pour travailler cette synchronisation (.) ↑qui dans le fond était (.) <un critère> ben si j'en rajoutais un, ça aurait fait un sur cinq ! Est-ce que ça valait la peine de rallonger le moment de chorégraphie de trois leçons (.) pour un critère ?
378. CH : Ouais ! Toi ((<i>CH s'adresse à ARTHUR</i>)) tu es d'accord avec ça::: ou pas ?
379. A : [Je pense !] Bon, en tout cas, pour moi, le tableau euh::: tes critères c'est déjà::: c'est bien complet et puis::: ↓je pense que ça va aussi !
380. CH : Mais toi, tu l'as quand même mis ? Du coup euh:::
381. N : Ben lui il avait un groupe !
382. A : Ouais ! Moi, c'est tout pour un groupe !
383. CH : Ouais, mais ça veut quand même dire que c'est important pour toi ? Enfin, je veux dire- dans ton choix, quand tu as réfléchi, tu t'es- ((<i>CH sourit</i>)) ou alors tu as, haha, tu as fait effectivement au plus simple, mais c'était quand même-
384. A : Ouais, [(ça auss- ça auss-)]
385. CH : Tu vois, c'est le premier critère que tu as mis- il y a le "Début" qui est logique dans la chronologie des choses-
386. A :] Ouais]

387. CH : mais après, c'est quand même le premier truc que tu as mis ? Donc (.) donc ça veut dire que c'est quand même quelque chose que tu::: que tu estimes important dans une chorégraphie ?
388. A : Oui ! (.) Oui, oui, mais parce que justement parce que c'est un::: truc de:::
389. CH : Parce qu'il y a le côté groupe ?
390. N : Ouais
391. A : [Du groupe] et puis finalement tu- bon, moi je me suis dit, ok qu'est-ce que je peux voir quand il y a un groupe en face de moi ?" Ben::: le début (.), la synchronisation, s'il y a vraiment tout le monde qui fait plus ou moins la même chose, et la fin !
392. CH : Hum-hum
393. A : Et je- ok, ben c'est quand même deux classes de VG !
394. N : Hum
395. A : Ce n'est pas évident de::: je pense qu'aller::: plus en profondeur de ça (.), je ne sais pas si::: ↓ça donne euh::: ↑Bon, je pourrais, je pourrais essayer de faire, mais::: là ça reste quand même assez basique, mais voilà, c'est quelque chose que- tu donnes ça et puis eux ils travaillent ! Ils savent ce qu'ils doivent faire et puis::: voilà ! ↓On a fait deux-trois euh::: entraînements et:::
396. N : Et puis ben moi, je pense (.) par rapport à ta démarche, du fait qu'ils ont monté la chorégraphie, c'est eux- alors on imagine ils sont cinq ! Dans le meilleur des mondes, il y a::: les cinq, ils amènent chacun un élément ! Donc ils ont leur élément, donc il y a un moment où ils::: même s'ils ne sont pas <i>leaders</i> dans la chorégraphie, mais "Ah tiens, je suis en train de faire mon mouvement !" Et::: (.) pour moi, <s:::ils montent leur chorégraphie et ben le fait qu'ils sont déjà arrivés avec leur idée de mouvement>, c'est peut-être- alors, je ne sais pas, c'est plus facile ! >Je ne sais pas si le terme est juste<, mais peut-être plus facile-
397. A : [Ouais] (°de s'imposer)
398. N : d'être synchro que quand c'est (.) UN danseur qui arrive et qui dit "Je vous montre la chorégraphie et puis maintenant, soyez comme moi !"
399. CH : Donc qu'il n'y ait pas cette phase de construction ?
400. N : Ouais, il n'y a pas cette phase de construction ! Et je pense, (.) maintenant, ben en réfléchissant, hein, c'est des choses qui me viennent comme ça en discutant entre nous
401. A : Ouais
402. N : Je pense que le fait de MONTER la chorégraphie, tu peux être peut-être plus sévère avec la synchronisation- enfin, ou tu vas passer euh naturellement plus de temps à travailler la synchronisation, que quand c'est quelqu'un devant toi qui te montre des mouvements et puis tu dois faire exactement la même chose ! Parce que là, du coup, ben, il y a toutes les différences qu'ils ont entre eux ! Entre l'élève qui est dynamique, l'élève qui ne l'est pas, mais déjà de manière générale ! Euh::: celui à qui faut::: comme moi, montrer euh 20 fois le mouvement, le prendre par la main- tu te souviens quand tu m'apprenais les mouvements de la chorégraphie ((<i>NATHAN s'adresse à CH</i>)) Et puis euh::: ben une autre qui te regardait deux fois danser et puis qui faisait les mouvements ! Et::: je pense que le- ben ces deux::: méthodes différentes (.) amènent aussi une importance plus à la::: à la synchronisation-
403. CH : [Ouais]
404. N : que moi je l'ai moins, parce que ben, tu dois t'adapter à des danseuses, quoi ! Et puis celui qui n'est pas du tout danseur, ben::: (.hhh) ce n'est pas facile !
405. CH : C'est intéressant, parce que je pense qu'effectivement, le::: le fait de créer, fait que tu (.) tu ne vas pas avoir ce- enfin, moins facilement, ce petit temps de retard
406. N : Hum-hum
407. CH : Que quand tu apprends !
408. N : Ouais
409. CH : Finalement, tu ne l'intègres pas vraiment et c'est vrai que ta chorégraphie, aussi, par rapport à- enfin, toi je ne l'ai pas vue, mais je pense à moi, là, mes élèves où j'ai fait aussi un système euh::: totalement créé, parce qu'en fait, ils ont commencé avec le remplaçant !
410. N : [Oui]
411. CH : Bon avec Steve ! Du coup, ils ont fait tout du début jusqu'à la fin, donc j'ai changé complètement par rapport à l'année passée ! Et euh::: c'est vrai qu'il y a eu vraiment ce moment où ils ont dû se mettre ensemble, décider ! Et du coup, ils connaissaient mieux les pas-
412. N : [Hum-hum]
413. CH : que les années élèves de l'année passée à qui j'avais imposé les pas !
414. N : [Ouais !]
415. A : Ouais
416. CH : Et ça c'est vrai, je pense que tu- effectivement, c'est peut-être un élément. Après, dans une chorégraphie imposée, il y a aussi la difficulté, elle n'était pas évidente, cette chorégraphie !
417. A : Non
418. N : [Ouais]

419. CH : Et du coup, pour les moins danseurs, effectivement il y a le côté retenir tous les pas, qui changent souvent, quand même, ce n'est pas très répétitif !
420. N : [Hum-hum]
421. A : °Ouais
422. CH : Et ça, peut-être que c'est un-
423. N : Ah, il n'y avait aucun, aucun truc répétitif, justement ! Pour moi la choré, la première fois qu'elles m'ont montré la choré, les filles, j'ai fait "wou:::wf wouah !" Hahahaha ! Parce que les trois danseuses, quand elles l'ont fait, elles y sont allées
424. A : [Ouais ouais]
425. N : Et puis la partie, justement, d'une minute de libre euh::: elles faisaient quasi toutes du hip-hop ! J'étais (.hhh) "Ouais, ben::: ça va être intéressant !" Hahahaha !
426. A : Après, bon, une grande différence c'est aussi que moi j'ai::: enfin j'ai::: comme tout le monde faisait quelque chose de différent, je n'ai pas imposé une durée minimale !
427. N : [Ouais]
428. A : Je me suis dit "Ben faites comme vous voulez !"
429. N : [Ouais !]
430. A : Après bien sûr, je tourne- parce que la leçon, c'était ben je mets la musique qui tourne en boucle, il y a quatre groupes et puis ben::: chaque groupe travaille !
431. N : [Hum-hum]
432. A : Moi je-
433. N : Ils ont tous fait sur la même musique, par contre ?
434. A : Oui, oui ! Oui, comme ça je la laissais tourner !
435. N : C'était plus facile, pour l'organisation !
436. A : Et::: voilà, par contre, des fois je voyais "Ouais, Monsieur, ça va ? On n'a que ça !" "Non, allez, rajoutez quelque chose", mais je n'ai pas imposé euh::: des secondes ou quoi que ce soit !
436. N : [Ouais] Ou euh::: style "Vous devez me faire huit fois 8 temps" euh des:::
437. A : [Voilà, non !] Les temps, on ne les a même pas comptés, parce que c'est trop difficile !
438. N : [Ouais, alors là aussi !] Moi aussi au départ, tu sais, moi j'étais euh::: dans mon truc euh::: une chorégraphie, c'est des séquences de 8 temps, blablalbla !
439. A : [Ouais]
440. N : Et puis quand les filles, elles m'ont fait la chorégraphie, j'ai fait "Et puis euh::: vous comptez les temps, tout ?" Parce que moi j'avais essayé et puis ben justement, vu que les mouvements changeaient tout le temps, il n'y avait rien de répétitif-
441. A : Ouais
442. N : j'arrivais à compter 8 temps sur leur musique, mais les points de repères, il n'y en avait pas ! Et là ça m'a::: un petit peu inquiété et puis j'ai dit "Mais les filles, quand vous apprenez la chorégraphie, euh::: vous dites attention, trois, quatre et un, deux, trois, quatre !" Pruuut, que dalle ! Non, c'était "on balance la musique" et puis euh::: ben c'était ben un peu:::
443. A : [°Au bon moment]
444. N : Comme nous euh, c'est::: euh, ben "Interprétation de la musique !" La musique, tu vois, au départ elle fait "↑Ti:::oum" ! Ben on met un coup de pied sur le "Ti:::oum" ! D'un coup, elle va donner envie de tourner, alors on tourne et c'était vraiment de l'interprétation de la musique ! Plutôt que "J'analyse ma musique", "Je fais des séquences de 8 temps" et "je mets des pas là-dessus" !
445. A : [Ouais] Et ça je pense que c'est quelque chose qui a changé dans les::: dans les clubs de danse- enfin dans les::: les cours de danse (.) que NOUS, on était vachement axé sur ces 8 temps, ces phrases musicales
446. CH : Tu dis les profs de sport ?
447. N : Ben les profs de sport, ouais, comme on nous a appris à la formation ! Et que là, je vois dans ceux qui font de la danse maintenant à côté, c'est plutôt ben ce que j'avais revécu à la rythmique ou quand on avait fait la danse africaine à l'Uni, où c'est "Tu balances la musique, tu écoutes la musique et puis si la musique te donne envie de tourner, ben tu tournes ! Si elle te donne envie de sauter, tu sautes ! Si ça te donne envie de te-
448. A : Ouais
449. N : vautrer par terre, tu te vautres par terre ! Et j'ai beaucoup ressenti ça dans la chorégraphie de mes élèves !
450. A : Moi, je me suis dit un peu ça et puis je me suis dit, finalement, le but c'est voir des élèves qui bougent euh::: au bon temps euh sur de la musique, donc euh
451. N : Ouais
452. A : Voilà ! Pourquoi compter les temps ? Perdre du temps entre guillemets à leur apprendre tout ça, donc euh::: voilà !
453. N : [A leur- (.) ouais]
454. A : Je me suis dit (.hhh)
455. CH : Mais du coup, la synchronisation devient plus compliquée aussi, à ce moment-là, s'il n'y a pas les temps, parce que les temps permettent d'avoir des repères sur la phrase de 8 !

456. N : [S'il n'y a pas les repères, ouais !]
457. A : [Ouais]
458. CH : Tu sais que pendant les huit premiers temps, on fait ça !
459. A : Oui, mais combien de temps tu prends à leur apprendre la phrase de 8 et tout ça ?
460. CH : [Ouais]
461. N : Ouais !
462. CH : Ouais !
463. A : Mais euh::: je- voilà, donc je ne l'ai pas fait !
464. CH : Donc toi, tu n'as pas du tout::: vous n'avez-
465. N : Non, moi alors pas du tout !
466. CH : Ah ben non, parce que toi c'était tes élèves ((CH s'adresse à NATHAN))
467. N : [Non, mais moi c'était vraiment eux]
468. CH : Ouais ouais ouais !
469. N : ↑Mais moi, c'était une inquiétude, hein ! Quand j'ai vu ça, j'ai dit "Wouwaw ! Qu'est-ce que ça va donner !" Et puis je suis ↓satisfait du résultat !
470. CH : Donc si c'était à refaire- enfin, l'année prochaine, du coup:::
471. A : Comme c'est à refaire ! ((ARTHUR sourit))
472. CH : Comme c'est à refaire, hihihhi !
473. N : [Moi je (texte inaudible)] Moi, je vais choisir mes classes de 9e où il y a des danseuses !
474. A : Ouais ((ARTHUR sourit))
475. N : Hahahah !
476. A : Finalement, les deux, je pense que::: et ben moi, je suis exactement comme toi, je ne suis pas fan de, de, de la danse !
477. N : [Et ben oui !]
478. A : Je n'étais pas du tout enthousiaste le jour où je l'ai amené aux élèves, mais finalement, ben j'ai été étonné en bien
480. CH : Ouais
481. A : Et oui, je pense que- ta question c'était::: ?
482. CH : Est-ce que tu referais- ben parce que là, il y a deux exemples, un avec un type d'évaluation de groupe où finalement les élèves- ben tu disais, certains sont impliqués, d'autres un peu moins ! Et puis il y a un jugement- enfin, un jugement, une évaluation du groupe, donc avec cette impossibilité de faire une différence (.) et puis un système où justement les élèves sont par deux, donc là, sont quand même plus impliqués ! Tous en tous cas ! Et du coup, une évaluation plus individuelle, alors je ne sais pas, en discutant, justement, est-ce que vous arrivez déjà à dire "l'année prochaine je repartirai sur quelque chose de créé par les élèves sans imposer ou est-ce que j'imposerai un bout et puis ensuite les élèves créent ? Le système d'évaluation, est-ce que je ferai un système plutôt du style co-évaluation, parce que toi tu en étais convaincu ? ((CH s'adresse à NATHAN))
483. N : °Hum ((NATHAN hoche la tête))
484. CH : Toi, tu n'étais pas forcément convaincu au départ ((CH s'adresse à ARTHUR)), maintenant est-ce que tu- enfin, tu vois, juste un peu les impressions que vous avez maintenant après avoir débattu ?
485. N : Ben m:::oi, je pense que la co-évaluation individuelle, elle est pas mal ! Comme- de nouveau, j'en reviens à- quand je compare à Moi ! Je ne suis pas un danseur, mais j'ai une idée du mouvement, de ce que j'ai mis et de ce qu'on retrouve dans les résultats des élèves ! Donc ça je vais rester ! (.hhh) Maintenant, si je n'ai pas de leader, danseur, danseuse euh::: faire monter la chorégraphie, justement, peut-être pour qu'ils soient plus impliqués (.) que ce soit- (.) qu'ils s'approprient plus la chorégraphie, que ce soit leurs pas, ça peut être bien ! Mais ce sera à tester, j'ai, j'ai toujours cette appréhension de tomber sur des classes où justement, il n'y a pas du tout de danseurs, il n'y a pas d'idées !
486. A : [Et puis qu'ils n'aient pas envie !]
487. N : Et puis qu'ils n'ont pas envie et puis que c'est moi qui vais amener mes idées ! Mais mes idées, elles ont 20 ans, et puis que- ben je ne suis pas danseur et puis que ((NATHAN tape le point sur la table)) (.hhh) et puis que voilà hahahaha !
488. CH : Mais tu peux reprendre cette choré ?
489. N : Non, mais bien sûr, alors euh::: tout à fait ! Hahaha !
490. A : Bon, celle-là euh::: elle est très difficile !
491. N : Il faudrait que je la bosse, pour la montrer hahahaha !
492. CH : Tu as déjà la vidéo, hein, si jamais !
493. N : Ouais hahahah ! Mais euh::: non, alors non, je pense que je- en tout cas, l'année prochaine, <je repars sur de la co-évaluation individuelle>, on va dire, je vais appeler ça comme ça ! MAIS- alors, je vais peut-être plus ouvrir sur le::: la création par les élèves ! Mais de nouveau, si je tombe- si j'ai la chance de tomber sur une classe où il y a des danseuses et puis que je les sens bien motivées (.) moi, je suis vraiment content de ce qui s'est passé, je vais refaire la même chose ! Maintenant, si je n'ai pas les mêmes leaders, ben je vais peut-être partir sur un système comme ARTHUR (.) Alors- rester sur le "individuel" pour l'évaluation, mais les élèves

créent leur chorégraphie ! Et puis ce sera un bon moyen de voir si, effectivement, en cinq ou six leçons, j'arrive à un résultat comme ça ((<i>NATHAN montre l'écran</i>)) ou si, effectivement, ça prend plus !
494. CH : ARTHUR n'avait pas de danseurs, donc effectivement- ben après, les "redoublants" ont peut-être apporté [quelque chose, après tu ne sais pas !]
495. N : Tu sais combien de leçons tu as fait, à peu près ?
496. A : Euh::: je dirais::: quatre (.) plus l'évaluation !
497. N : Ouais, ok ! Ouais, bon moi aussi, quand je dis cinq-six, c'est avec l'évaluation !
498. A : Mais après, la longueur de::: des choré, ici ((<i>ARTHUR montre sa feuille</i>)), ça n'a rien à voir avec ça ! ((<i>ARTHUR montre l'écran</i>))
499. N : Elles sont plus courtes les tiennes ?
500. A : Elles sont plus courtes ! ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>)) Ouais !
501. N : ok ! Ouais, mais je pense-
502. CH : 30 secondes, 45 secondes ?
503. A : Non::: moins ! ↓Moins euh::: je, je s:::
504. N : Parce que là, ils sont quasi à deux minutes, hein de chorégraphie ?
505. CH : Euh::: je n'ai même pas regardé le temps exactement, mais quand même un peu moins:::
506. N : [Un petit peu moins ?]
507. A : [Je ne saurais pas dire, mais:::]
508. CH : Une minute, plutôt !
509. N : [Une minute ?] Ouais ! Ouais, peut-être une minute, c'est vrai !
510. A : Ben je pense que les plus courtes, elles faisaient 20 secondes ! Je n'ai même pas:::
511. CH : Ouais ouais, ce n'était pas forcément important !
512. N : Ouais
513. A : Et puis bon, le, le (.) le grand souci, peut-être pour moi avec des VG, c'est que finalement, ils sont évalués sur quelque chose qui n'est pas la même chose pour tout le monde !
514. N : Ouais !
515. A : Et ça, je me disais mais c'est à quel moment qu'ils vont me dire "Monsieur:::-
516. N : C'est injuste !
517. A : c'est injuste !" Mais::: ils n'ont rien dit, donc ↓euh::: voilà
518. N : [Ouais]
519. A : Et puis moi, de mon côté, je pense que je ferais une::: la- comment tu l'as appelée ?
520. N : Co-évaluation individuelle-
521. A : [co-évaluation individuelle !] Hihihihhi ! Ça, je pense que ça serait quelque chose de::: de plus efficace que ça ! (.) Donc euh- je pense que je vais peut-être repartir là-dessus, mais finalement que::: chaque groupe de deux, euh::: analyse ↓les mouvements d'un seul euh::: danseur ou danseuse.
522. CH : Après, on pourrait aussi imaginer éventuellement- parce qu'il y a beaucoup d'élèves, hein, qui évaluent !
523. N : Hum-hum
524. CH : Il peut y avoir, je ne sais pas, quatre- enfin, huit qui évaluent le groupe !
525. A : [Qui évaluent le même !]
526. CH : Et puis du coup, tu vois,
527. N : [Ahaha !]
528. N : [Ouais]
529. CH : tu en as quatre qui évaluent le groupe et puis les autres ils font des évaluations individuelles !
530. N : Alors ça, j'ai essayé, mais ça devenait trop- j'avais pensé à un moment !
531. CH : [Tu y avais pensé ?]
532. N : Parce que- vu que j'avais fait des groupes un peu près de sept, ben ça allait bien ! Quand il y avait deux groupes à l'arrêt, je savais que j'avais deux élèves pour un danseur !
533. CH : [Hum-hum]
534. N : Et puis au début, je me suis demandé "Est-ce que je ne fais pas UN élève, Un danseur ? Et puis les sept autres, vous évaluez le groupe !" Et puis quand j'ai vu que, justement, le groupe ben ce serait surtout par rapport à la synchronisation, et puis qu'on n'était pas du tout dans le tir, j'ai préféré mettre deux élèves pour évaluer individuellement ! Mais effectivement, on peut imaginer que si je mets plus d'importance sur la synchronisation, de garder quelques élèves pour évaluer, justement, juste- il y aurait juste-
535. CH : Le global ?
536. N : Le global, voilà, exactement, du coup !
537. CH : Ouais ! J'y pense maintenant aussi, mais c'est vrai que::: parce que moi, j'ai aussi- c'est marrant, parce que j'ai fait un peu un mixte des deux ! J'ai quand même mis la synchronisation, parce que pour moi, une chorégraphie de groupe, ça doit quand même être synchro !
538. N : Ouais, °ça je suis assez d'accord !
539. CH : Et puis en même temps, ben::: effectivement, j'ai fait euh::: je leur ai dit "Quand vous regardez ce critère-là, vous regardez l'ensemble !" !

540. N : Hum-hum
541. CH : Mais je ne suis pas sûre d'être très cohérente, par rapport à ça ! Parce qu'ils doivent regarder une personne et puis en même temps, regarder ensemble !
542. N : [Est-ce qu'ils ont la capacité-] Mais même nous, hein, ce n'est pas facile !
543. A : [°Ouais, ça ne joue pas, non !]
544. CH : Ouais, je pense que ça ne joue pas ! Alors moi j'ai filmé, j'ai regardé après coup à la maison et puis je regardais deux élèves à la fois !
545. A : [Ouais mais-]
546. CH : Et du coup, on en avait parlé, hein, le film c'est du boulot après coup !
547. N : [Ben ça aide !]
548. CH : Mais ça permet de faire les arrêts sur image, tu peux retourner en arrière, regardez "Là, je regarde lui, après je regarde lui !"
549. N : Hum
550. CH : Et comme ça dure 30 secondes, c'est vrai que ça ne prend pas trop de temps ! Ça permet d'avoir un::: alors moi j'ai confronté leurs résultats avec les miens !
551. N : Hum-hum
552. CH : Et puis effectivement, comme vous, j'arrive à plus ou moins la même chose (.) il y a parfois des::: voilà, une petite différence, mais en gros, ça se joue à très peu de points !
553. N : [Ce n'est pas grand-chose, hein, les différences !]
554. CH : Mais, effectivement, je pense que- pour un élève, de regarder à la fois un seul élève et le groupe en entier, peuh !
555. N : Ce n'est pas facile !
556. CH : Je pense que c'est compliqué, ouais
557. A : [Non]
558. N : Mais ça on en revient à::: ces gamins euh quand on leur donnait des consignes, tu donnes maximum deux consignes et puis le reste tu sais que c'est oublié !
559. CH : [Ouais] mais même-
560. A : Mais moi non plus, moi je n'arrive pas à voir, regarder un groupe et puis un seul élève !
561. CH : Non, je pense que c'est- au niveau du cerveau, je pense que c'est compliqué !
562. N : °Hum ! ↑Il faut- ça s'entraîne !
563. CH : Par contre, on a assez d'évaluateurs ! Parce que moi je me suis retrouvée avec des élèves qui ne faisaient rien !
564. N : Ouais
565. CH : Parce qu'ils étaient par deux et puis il y avait quatre danseurs et du coup, il y avait une partie des élèves qui regardaient, qui n'avaient pas forcément quelqu'un à évaluer !
566. N : [Ouais]
567. A : [Ouais]
568. CH : Mais du coup, ceux-là, j'aurais pu leur faire évaluer le groupe !
569. N : Le groupe, l'ensemble, ouais !
570. CH : Bon, merci ! Apéro ? ((CH prépare l'apéro et laisse tourner l'enregistrement vidéo))
571. N : Ouais, volontiers, hahahah !
572. CH : (Après vous allez croire que je vais vous en rajouter, hein ?)
573. N : Euh::: ben::: hahaha ! Non, je::: (.) je serai beaucoup plus positif à l'approche de la chorégraphie l'année prochaine que je l'étais cette année !
574. A : Ah ouais
575. CH : Hihihihhi ! Bon, c'est déjà:::
576. A : [Ouais, ben moi aussi !]
577. N : Je pense que::: déjà rien que ça ! Mais pour nous, hein, ce travail, rien que pour nous, (.) ↑il est bien aussi hein ! ↓Il est bien aussi !
578. CH : Ouais et puis je pense que les deux, vous n'étiez pas forcément rassurés !
579. N : Ah non !
580. A : [Non !]
581. CH : Et puis peut-être que cette expérience quand même pas trop négative fait que tu te dis "ben c'est possible !"
582. N : Oui !
583. CH : Moi j'ai demandé ce matin, j'étais surprise- mais je crois que j'en ai parlé à::: je ne sais plus à qui- bref J'ai euh::: enfin j'ai fait l'évaluation et j'ai demandé aux élèves (.) qui avait aimé, un peu comme toi !
584. N : Hum-hum
585. CH : Et je m'attendais, franchement, à::: 40%, enfin (.) 20% qui avaient trouvé bien !
586. A : [Ouais]

587. CH : Et en fait, j'ai eu 70%- enfin, ouais, je dirais presque 80% des élèves qui ont bien aimé ! Et il y a quand même plus de garçons que de filles dans cette classe ! J'étais hyper surprise ! Et puis en fait, ils ont créé leur chorégraphie eux-mêmes, donc je pense que, effectivement, ce que tu disais toi ((<i>CH s'adresse à ARTHUR</i>)), le fait de créer sa chorégraphie, tu t'en imprègnes, tu l'intègres plus, tu te l'appropries plus !
588. A : [Ben oui]
589. CH : Et euh::: j'étais surprise, il n'y en avait que deux ou trois qui n'ont pas aimé, en fait !
590. N : [Ouais]
591. CH : Bon, il y en a qui ont aimé moyennement, mais il y a vraiment une grande majorité qui a trouvé sympa ! Et puis là, j'ai aussi, ben pour une fois, on fait une activité quand même "féminine" !
592. N : [Hum-hum]
593. CH : Parce que c'est vrai que la gym, souvent, c'est des activités masculines !
594. N : Ouais, (c'est assez vrai)
595. CH : Et puis là, tu as des filles qui ont dit "Ah ouais, ouais, ouais !" Hihhi ! Et puis voilà, il y a des filles qui aiment le jeu, oui, mais- vous voulez un verre de rouge ?
596. A : Non c'est- ((<i>ARTHUR se gratte le coup</i>))
597. N : Ouais, volontiers !
598. A : Ben ouais !
599. CH : Et puis du coup ((<i>CH parle du vin</i>)) J'ai vraiment- ouais, je me suis dit ben c'était bien de leur dire aussi "Ben voilà, on fait aussi ces chorégraphie parce que c'est bien aussi de faire des fois des activités qui ne sont pas forcément que masculines !"
600. N : [Hum-hum]
601. CH : Et puis les- nous en tant que profs, alors on va dire mais moi je suis une fille, donc euh voilà, mais- pour les hommes, à part exception, la danse ce n'est pas forcément euh-
602. A : Ce n'est pas (texte inaudible)
603. CH : Mais du coup tu sors un peu de ta zone de confort, comme moi je sors de ma zone de confort quand je fais du foot, quoi, tu vois ?
604. N : Ouais
605. A : [Ouais]
606. CH : Donc je trouve que ça rétablit un peu l'équilibre quand même !
607. N : Et puis ceux comme moi qui sortent de leur zone de confort en faisant du foot et puis qui sortent de leur zone de confort en faisant de la choré, hahahaha !
608. CH : Hihihhi ! Toi, tu fais des agrès !
609. A : Tu aurais dû faire maçon, hahahaha ! ((<i>Tout le monde se souhaite la bonne santé</i>))
610. N : Non, mais je suis content d'être allé jusqu'au bout et::: je suis content de::: ben d'avoir bossé avec toi ! Parce que, honnêtement, s'il n'y avait pas eu cette pression, tu viens me filmer et tout et tout et tout ! Alors, (.) peut-être que je l'aurais quand même faite, parce que j'avais ces nanas et puis je savais que Livia euh::: au niveau danse- parce qu'elle avait été championne suisse à l'âge de neuf ans ou un truc comme ça ! Ça fait hyper longtemps qu'elle- du reste, maintenant, elle en a marre de la danse ! Maintenant, elle fait du Parkour !
612. A : Ah bon !
613. N : Donc tu vois ?
614. CH : Ah ouais ?
615. N : Ouais, ouais ! Ah ouais, non, la danse "C'est bon, j'ai été championne suisse, peuh, maintenant, il faut que je vois autre chose ! Je vais montrer un autre truc où je suis bonne aussi !" Elle fait du Parkour, elle est hyper "casse-couilles" ((<i>NATHAN parle de Livia</i>)) Ouais, je ne sais pas (.) si je n'avais pas eu cette élève et puis qu'il y avait::: s'il n'y avait pas eu le::: fait que tu viennes regarder et puis que je me suis dit "Bon, allez, cette fois je me lance dans la chorégraphie !" Je ne sais pas si j'aurais fait beaucoup plus que l'année passée, hein !
616. CH : Hum ! Ouais, ça me fait plaisir hihhi !
617. N : Non, mais-
618. CH : Non, mais ouais !
619. N : (texte inaudible)
618. A : [L'année passée, tu as:::]
619. N : L'année passée ?
620. A : Ouais
621. N : Je n'ai rien fait !
622. A : Ok !
623. N : Chorégraphie, je n'ai rien fait du tout ! ((<i>NATHAN sourit</i>)) Je me moquais avec mes élèves quand::: on était à côté des classes de JANINE, de DORIS ou de toi, et puis que ça faisait "Hé mais Monsieur, vous vous rendez compte, ça fait bientôt deux mois qu'ils ont tout le temps la même musique !" Je faisais "Ouais, ouais ! Vous voulez faire l'évaluation de chorégraphie ?" "Non::: !" hahahaha !
624. A : Non, mais c'est vrai que je pense- mais toi aussi tu as fait ? ((<i>ARTHUR s'adresse à CH</i>)) Bon tu avais les::: les Ressources, ouais !

625. CH : Ouais, ça a été la cata !
626. A : Ouais
627. CH : Mais c'est là, c'est pour ça aussi, ça m'a fait beaucoup réfléchir ! Parce que ce truc imposé qu'on a fait, on s'est dit bon on fait ça, c'était, à la base, pour vous faciliter les choses !
628. A : Ouais
629. N : [Hum-hum]
630. CH : Pour moi, cette choré, je trouvais- c'était tellement basique et carré que je trouvais un peu que ça fermait justement la créativité, tu vois ? Mais on avait dit ben on fait une partie imposée et puis après la partie créative ! Mais la partie imposée était trop longue !
631. A : Ouais, c'est::: dur !
632. CH : Voilà, on avait fait deux blocs ! C'était beaucoup trop long et du coup, créer encore après ça, il aurait fallu des mois ! Et du coup euh::: ouais, ce n'était pas idéal ! Et puis c'est vrai que moi, (.) ce n'était pas le bon moment ! Première période le matin, la classe DES
633. N : [Ouais, ça peut] Il y a beaucoup d'éléments qui font que ça (texte inaudible) change !
634. A : Avec ces DES-là euh, je ne sais pas s'il y a un bon moment pour faire ça !
635. N : ((NATHAN rit))
636. A : Non, mais c'est vrai, franchement !
637. N : Ce n'est pas faux !
638. CH : [C'était- Ouais ! enfin:::] ((CH explique pourquoi ça n'a pas fonctionné avec cette classe, mais que ça l'a fait réfléchir. Ensuite, elle explique comment elle s'y est prise avec la 9VG2 cette année))
639. N : Parce que ben, on a souvent discuté, moi je travaille beaucoup, ben aux agrès, avec ceux qui sont bons::: de l'entraide euh::: se sécuriser, se coacher, ce genre de choses ! (.) Et c'est vrai que je regarde, ben sur mes::: sur mes 15 premières années d'enseignement, je pense que je l'ai fait à 120% aux agrès, à 80% euh 80-90% dans les jeux d'équipes (.) Athlétisme, c'était plus difficile, parce que- ben voilà, faire du saut en longueur ou du sprint, on rentrait pas assez techniquement, mais un petit peu, mais moins ! Et::: et je restais comme ça, et je parlais beaucoup d'entraide, de collaboration et tout et tout et tout ! Et cette année (.) ben cette fameuse punition qu'on a donnée avec P. (prénom du moniteur de ski), où P. m'a dit "Ah mais ceux qui ont fait les cons, là euh::: demain les forts, on les mets avec les débutants ! Et puis dix minutes après, on a dit "Ouais, mais on ne va pas que les mettre avec les débutants, parce qu'ils vont foutre la merde, alors-" et pour finir, on a pris un fort pour coacher un débutant ! Et on a eu toute une matinée où moi j'avais le groupe des débutants ! Tous les forts étaient dans mon groupe de débutants ! Et il y avait un fort, un débutant-
640. A : C'était une punition ?
641. N : C'était la punition, parce qu'ils avaient fait les cons sur les pistes, ils étaient passés au milieu de gosses d'une école de ski de cinq à six ans ! Ils les avaient faits tomber, enfin::: il y avait un- on avait un moniteur de l'école de ski suisse qui faisait des sauts comme ça, P. qui était tout honteux parce qu'il le connaissait, c'était sa station et puis c'était ses élèves qui avaient fait les cons !
642. A : [Ouais]
643. N : Et puis il leur a passé une méga bordée et puis on leur a dit "Vous, c'est exclu ! Vous skiez vite, mais comme des pives, alors on va vous calmer un peu !" Et puis la punition, c'était skier avec les débutants ! Et puis après, avec P., en en discutant (.) on a dit "Mais ça va foutre la merde ! Ça va- enfin, ils:::"
644. A : [Ouais]
645. N : Et::: et du coup, on a dit "Bon, ben moi je prends tous les débutants, sur la piste de la B., tu sais, à côté du:::
646. A : [Oui, oui]
647. N : Du restaurant, la première assiette, pas le tunnel ! Et on a mis un fort, un débutant, on lui a dit « Maintenant, pendant une heure et demi, deux heures, tu skies »
FIN DE L'ENREGISTREMENT

LINE et DORIS ACC1 Barres asymétriques 10^e ** 20180308 - 727TP : codé et analysé

Contexte

Cet ACC1 porte sur l'évaluation de Barres asymétriques 10^e ** réalisée par LINE le 14 février 2018. Lors cette première auto-confrontation croisée, LINE confronte son activité évaluative à celle de DORIS, qui, n'a pas eu l'occasion de pratiquer les barres asymétriques avec sa classe de 10^e puisque dans leurs établissements respectifs, cet engin se pratique en 10^e pour LINE, mais en 11^e pour DORIS.

Cette évaluation d'établissement est structurée selon quatre objets d'évaluation : une « Entrée », trois « Éléments techniques » intermédiaires, la « Tenue du corps » et une « Sortie ». Les exercices ne sont pas définis par le collectif de travail et LINE a la possibilité de choisir elle-même l'enchaînement qu'elle souhaite évaluer. Concernant l'« Entrée », deux critères, à savoir « Dynamisme » et « Enchaînée avec le 1^{er} mouvement » ont été définis par le collectif, de même que la « Maîtrise » et l'« Équilibre » pour la « Sortie ». Les « Éléments techniques » proposés par LINE sont : « Balance faciale durant trois secondes », « s'établir au siège dorsal sur barre basse » que LINE surnomme « Planche » (TP63) suivi d'une variante plus difficile à choix « Montée du ventre sur barre haute » et enfin le « Crochet sur barre basse ». La « Sortie » consiste à faire une rotation avant sur la barre haute depuis la barre basse. Tous les exercices évalués valent 2 points.

L'**extrait 1** concerne l'évaluation de l'enchaînement d'un groupe de trois élèves (Yvana, Noélie, Aline) pendant que les deux autres groupes continuent de s'entraîner sur deux autres installations.

L'**extrait 2** concerne la fin de l'évaluation. LINE évalue deux élèves du 3^e groupe (Tania et Mireille). L'extrait prend également en compte le rangement du matériel durant lequel LINE finit de compléter sa grille et s'adresse à Mireille pour lui faire un retour sur sa prestation, ce qu'elle n'a pas fait pour les autres élèves. Mireille est la seule élève qui ne réussit pas cette évaluation Barres asymétrique 10^e **.

1.	CH : Ok, donc (.) l'auto-confrontation croisée, l'idée c'est de vous confronter sur une situation, alors là j'ai pris l'enregistrement de LINE parce que je n'avais pas d'enregistrement frais de toi et du coup j'en avais un pour elle. En l'occurrence, ce n'est pas un programme qu'on fait en 10e chez nous.	
2.	D : D'accord	
3.	CH : C'est « barres asymétriques », mais du coup, tu l'as déjà vécu en 11 ^e , donc je me suis dit que ça ferait de toute façon écho !	
4.	D : [Ouais ! Oui, oui ! Hum-hum]	
5.	CH : Donc l'idée, c'est de passer l'enregistrement, il y en a deux. Je passe peut-être le premier. LINE explique ensuite un petit peu- mais tu peux l'expliquer aussi avant, si tu veux, hein ! Peut-être avant de lancer l'enregistrement.	
6.	L : [Ouais ! Hum-hum]	
7.	CH : Voilà, l'évaluation comment ça se passe ? Ce que vous avez décidé aussi, est-ce que c'est une évaluation commune ? Est-ce que c'est une évaluation facultative ? Le contexte de la classe, parce que c'est quand même assez particulier ! Et puis ensuite, on lance l'enregistrement et puis après on discute un petit peu des différentes choses	
8.	D : [Hum-hum]	
9.	CH : Moi j'ai aussi des questions à poser, après chacun peut intervenir ! Ce qui serait bien c'est que, même pendant l'enregistrement qui dure 3.30 minutes sauf erreur, si vous avez un truc particulier à dire, appuyez sur "pause" parce qu'autrement on n'entend pas très bien	
10.	D : [Hum-hum]	
11.	L : [Ouais]	
12.	CH : Donc n'hésitez pas à arrêter à tout moment, il n'y a pas de souci ! Ce à quoi il faut faire attention, c'est qu'on ne se coupe pas trop la parole, hihhi ! Sinon je galère derrière à retranscrire !	
13.	D : Ah ouais, hahaha	
14.	CH : Au bout de la 15e fois que je réécoute ! Euh::: et puis voilà, il y a des fois, on n'entend pas forcément très bien ce que la personne dit, donc si jamais aussi l'expliciter ! Donc voilà- vous avez des questions ?	
15.	D : Donc ça, c'est l'éval ?	
16.	CH : Ça c'est l'éval, ouais ! Alors je te laisse peut-être expliquer-	
17.	L : [Ouais] et puis, ben du coup en fait, c'est un groupe de filles où j'ai euh::: une classe normale, avec six élèves, plus moi ! Et puis, intégrée les classes d'accueil !	LINE explique le contexte et le déroulement de son évaluation aux Barres asymétriques 10 ^e **

18.	D : Ah oui, °tu m'en avais parlé	
19.	L : Donc c'est un groupe de filles et puis, ben du coup, le groupe classe il::: change régulièrement parce que dès qu'elles ont::: ben des fois elles partent, en fait, tout simplement ! Euh::: et puis c'est les "accueil" donc elles viennent d'arriver ! Et puis ils les intègrent que dans certaines leçons, enfin dans certains cours, donc elles ne parlent pas::: français, en fait quand elles arrivent ! Euh::: elles sont mises dans la classe avec leurs copines d'accueil qui, certaines, déjà parlent mieux français ! Et puis d'autres, ben::: les classes normales qui parlent déjà-qui sont là depuis très longtemps ! Et donc, le groupe il change euh, ouais, toutes les::: des fois tous les mois ! J'en ai qui partent, j'en ai qui reviennent ! Et du coup c'est un peu euh::: il y a::: c'est un groupe où il y a::: je dois tout le temps, ben des fois j'essaie de traduire des fois en anglais::: euh en français pour qu'elles comprennent les critères, mais des fois je ne peux pas passer trop temps non plus parce que sinon euh (.) les autres elles s'ennuient ! Enfin voilà, c'est un peu::: ce contexte-là ! Euh::: et puis, des fois en fait, ben du coup j'ai entraîné pendant quatre semaines euh::: les barres asymétriques et puis il y en a une qui arrive juste avant l'évaluation ! Donc est-ce que je l'évalue ou je ne l'évalue pas ? Euh::: il y en a une aussi qui a aussi- qui a de gros problèmes, donc elle est::: une fois sur deux elle n'est pas là !	Beaucoup de connecteurs (donc, ben du coup, en fait, et puis, enfin, parce que...) LINE expose ses difficultés par rapport au groupe, certaines élèves ne parlent pas français, mais aussi et surtout les élèves vont et viennent et « le groupe change » Certaines phrases pas terminées → possible CIP sens/efficience Passer du temps pour traduire, expliquer aux non-francophones et laisser les autres s'ennuyer ?
20.	D : Hum-hum	
21.	L : Donc des fois elle est là à l'évaluation, mais du coup euh::: c'est un peu compliqué pendant ces périodes- est-ce que je lui fais faire quand même ou pas ?	« c'est un peu compliqué → traduit l' auto-affectation . CIP → faut-il évaluer une élève qui est presque toujours absente ? (sens ?)
22.	CH : Elles étaient arrivées ce jour-là, les filles ?	
23.	L : Oui	
24.	CH : C'était ça, hein ?	
25.	L : [Hum-hum] Euh (.) Non, non !	
26.	CH : [Ou ce n'était pas cette fois-là ?]	
27.	L : Non, elles étaient arrivées la semaine d'avant, donc elles avaient fait::: <u>une fois</u> euh::: avant, les barres asymétriques !	LINE précise que les élèves allophones n'ont fait qu'un entraînement avant l'évaluation
28.	CH : (ouais je crois)	
29.	L : Et puis, ouais, il y a deux sœurs ! En fait, là c'est::: ((<i>LINE montre sur l'écran</i>)) il y a deux sœurs euh érythréennes, une qui est sportive et l'autre::: ce n'est pas trop son truc ! Qui euh::: qui est arrivée il y a une semaine, ouais !	
30.	CH : Mais en l'occurrence, là, tu n'avais pas pu les évaluer parce qu'elles ont dû partir ?	CH rappelle que LINE n'avait pas pu évaluer deux sœurs car elles avaient dû quitter la salle en raison de leur situation particulière
31.	L : Oui	
32.	CH : Il y avait le doyen qui est venu les chercher et:::	
33.	L : [Oui] Oui, exactement, ouais !	
34.	CH : Et du coup, tu ne l'as pas fait par la suite ?	
35.	L : Non ! (.) Non, je ne l'ai pas refait !	LINE n'a pas refait l'évaluation pour ces élèves.
36.	CH : (Texte inaudible) d'accord	
37.	L : Ouais, en fait, moi je::: je pose une évaluation, après si elles sont là, elles sont là ! Et puis si elles ne sont pas là, ben je ne refais pas l'évaluation ↓souvent.	LINE donne sa manière de faire : si l'élève est présent, il fait l'évaluation, sinon elle ne la refait pas...
38.	D : [Hum-hum] ((<i>DORIS acquiesce de la tête</i>))	
39.	L : Ou alors, à moins qu'il y ait vraiment six personnes qui ne soient pas là et puis (.) ça vaut la peine de la refaire !	... sauf s'il y a six élèves absents → « ça vaut la peine de la refaire » En expliquant à DORIS et CH son activité, elle précise le dispositif (Indicateur de développement par le sens)
40.	CH : Ouais	

41.	Ouais donc voilà, j'ai travaillé je pense <quatre fois> les barres asymétriques ! Les garçons font les barres parallèles et les filles les barres asymétriques-	
42.	D : Hum-hum	
43.	L : et puis euh c'est en 10e et en fait, c'est une évaluation qu'on a choisi, la file, et qu'on fait tous en 10e ! Donc si on a un groupe de garçons, on fait les barres parallèles et puis si on a les filles on fait les barres asymétriques. Donc c'est une éval d'établissement !	Utilisation du pronom « on » et explication « c'est une évaluation d'établissement » → dimension collective du métier (instance interpersonnelle) Indicateur de développement instances métier
44.	D : Ouais ! C'est une suite où elles font toutes la même chose ou bien ?	
45.	L : Oui, alors en fait euh::: l'entraînement j'essaie de::: leur prop- enfin leur proposer plusieurs éléments ! Et puis après, là, j'ai choisi- c'est la première fois que je le faisais, et puis j'ai choisi moi de leur imposer, ouais, une suite !	Hésitations, connecteurs, utilisation du pronom « je » → l'instance personnelle (en conflit avec l'interpersonnel ? cf. plus bas) Indicateur de développement instances métier
46.	D : D'accord	
47.	L : Donc il y a trois éléments, une sortie, une entrée (.) et puis après il y a aussi la tenue <du corps euh comme critère> ! Et puis la sortie, celle en équilibre (.) et puis voilà !	Retour à l'interpersonnel qui pourrait être rattaché à l'impersonnel (prescription) « il y a », répété plusieurs fois. Indicateur de développement instances métier L'évaluation d'établissement définie au sein de la file impose une « entrée dynamique » (2 pts), 3 éléments techniques (« Balance », « Crochet » et « Rotation avant » ou « Montée du ventre ») (6 pts) et une « sortie » avec réception en « équilibre » (2 pts). Un dernier point est attribué au « gainage » durant l'enchaînement. Total: 11 pts
48.	CH : Donc tu disais que c'était toi qui leur a imposé cet enchaînement-là ?	
49.	L : [Hum-hum]	
50.	CH : Ça veut dire que tes collègues, il y en a qui font autre chose ?	
51.	L : Hum-hum	LINE acquiesce que d'autres collègues font différemment, mais ne précise pas ce qu'ils font puisque chacun est libre de choisir l'enchaînement
52.	CH : Donc, ah, l'enchaînement il est libre ?	
53.	L : Oui, oui, il est libre ! C'est::: on doit- les critères, c'est::: une entrée euh et puis après il y a "Maîtriser l'entrée" enfin il y a chaque fois euh l'entrée, il y a 2 points par exemple, euh "Maîtrise de l'entrée" et puis:::	Là, on revient à l'interpersonnel ou à l'impersonnel → interpersonnel si l'évaluation a été décidée au sein de l'équipe, impersonnel s'il s'agit d'une prescription (ce qu'il semblerait plausible, car elle emploie l'expression « on doit ») Indicateur de développement instances métier
54.	CH : (On peut mettre parce qu'on l'a là !) ((CH recherche et affiche la grille d'évaluation))	
55.	L : Ouais:: hum-hum ! Ouais, ouais, il y a "Entrée", il y a:: ah ouais elle doit être dynamique ! Euh "Enchaînée avec le premier élément" ! Après il y a l'élément 1, moi j'ai choisi- c'était la "Balance faciale" !	Intéressant de voir se croiser l'impersonnel (« on doit, il y a, elle doit ») et le personnel (« moi j'ai choisi »). LINE met en œuvre ce qui est prescrit (ou décidé par l'équipe)

	<p>tout en y apportant des éléments personnels. Par ailleurs « elle doit » se rapporte à « l'entrée » donc un élément gymnique...</p> <p>Indicateur de développement instances métier</p>
56. D : Hum-hum	
57. L : Euh:: ensuite l'élément 2 euh:: c'est le "crochet" ! Et puis elles doivent aller attraper la barre derrière ((<i>LINE mime le mouvement</i>))	<p>... et là on passe à « elles doivent », où « elles » se rapporte aux élèves. Le glissement est intéressant (LINE passe dans son discours d'une focalisation sur l'épreuve à une focalisation sur les élèves → d'une orientation plutôt centripète vers le centrifuge ?)</p> <p>Indicateur développement centripète-centrifuge</p>
58. D : Hum-hum	
59. L : Et le 3 ^e élément, <c'est euh alors là j'ai différencié> pour celles qui arrivaient, je leur ai- c'était la « Montée du ventre » depuis la petite jusqu'à la grande, comme pas tout le monde arrive !	LINE différencie pour répondre aux différences de niveau de ses élèves
60. D : [Hum-hum]	
61. L : Euh:: j'ai proposé à ce que celles qui n'arrivent pas puissent faire le troisième élément c'est partir depuis la grande barre et puis aller se mettre sur la petite !	LINE propose aux élèves qui n'arrivent pas la « Montée du ventre » de faire une variante allégée (efficience) (Démonstration de LINE à 43'50'')
62. D : Hum-hum	
63. L : En planche, un peu !	Assis sur la barre basse, un genou plié et l'autre jambe tendue en se tenant à la barre haute.
64. D : Ouais, ouais	
65. L : Et puis, la « Sortie » c'est depuis la grande barre, tourner pour arriver sur le::: enfin, on est debout sur la petite barre, on va mettre son ventre sur la grande et puis on fait une « Roulade », en fait !	LINE explique la « Sortie » qui consiste à faire une roulade sur la barre haute en étant debout sur la barre basse (Démonstration à 43'10'')
66. D : [Hum-hum]	
67. L : Et en fait la « Sortie » est avant les deux éléments, enfin j'ai fait un enchaînement un peu euh::	LINE explique que la « Sortie » a lieu avant les deux éléments techniques (mais en fait, la « Sortie » a lieu après la « Balance » et avant le « Crochet » dans sa démonstration.
68. CH : Ouais, c'est juste !	
69. L : On verra, ouais ! °Ben ça on verra, je pense dans le::"	
70. CH : [Pour toi ça joue comme ça ?]	
71. D : Hum-hum, oui, oui !	
72. L : Et puis après il y a encore que la sortie doit être maîtrisée et en équilibre ! Et puis il y a des points là ((<i>LINE montre le barème</i>))	<p>Tensions entre les instances du métier : « doit » et « il y a » se réfèrent à l'instance interpersonnelle. LINE explique que selon la prescription (instance interpersonnelle) la sortie doit être maîtrisée mais également en équilibre (pour obtenir les 2 pts selon le barème prescrit</p>
73. CH : On peut y revenir après, de toute façon, ouais ouais (.) Ok. Tu as encore autre chose à::: ?	
74. L : Non, ben en gros j'ai une qui vient d'Algérie, trois érythréennes euh::: une qui vient d'Espa:::gne- euh non, du Pérou ! Et puis une qui vient de::: de l'Est, donc euh elles sont vraiment euh	Diversité des élèves : origines différentes (diversité ethnique)

75.	CH : Et puis c'est des VG les autres ?	« VG » signifie « Voie générale »
76.	L : Hum-hum, oui	
77.	CH : La répartition c'est combien- tu as combien de VG ?	
78.	L : Euh six !	
79.	CH : Six	
80.	L : Ouais, ça fait six et six, plus ou moins	Il y a 6 élèves d'Accueil et environ 6 élèves de 10VG
81.	CH : Six et six, ouais, quand elles sont toutes là !	
82.	L : Ouais ((<i>LINE sourit</i>)) exact !	
83.	CH : Alors il faut que je règle parce que je dois mettre à 53 ! J'ai choisi le début de l'évaluation à::: où il y a Yvana, là !	Extrait 1 : 53'30'' à 57'00'' : concerne le début de l'évaluation
84.	L : Hum-hum	
85.	CH : Et puis après la fin avec Mireille si jamais ! Donc je n'ai pas pris le groupe de Fantine	
86.	L : Hum-hum	
87.	CH : Mais on peut de toute façon y revenir si besoin, hein, n'importe quand, dans la vidéo, donc euh (.) Voilà, je vais lancer là ! (<i> Visionnage extrait 1 : L'évaluation commence par Yvana qui réalise tous les exercices dont la « montée du ventre ». Les autres élèves peuvent soit regarder, soit continuer à s'entraîner sur les deux autres barres. Puis c'est au tour de Noélie qui ne réussit pas à récupérer la barre haute après le « crochet ». Noélie réessaie plusieurs fois la « planche » (elle n'a pas compris cet exercice). Enfin, Aline fait son enchaînement. Une fois l'évaluation faite pour ces 3 élèves, LINE les laisse prendre un ballon de basket et aller jouer dans l'autre demi salle</i>))	
88.	L : (Texte inaudible)	
89.	D : Hum-hum	
90.	CH : Vous n'hésitez pas, hein, s'il y a des questions !	
91.	D : Attends, ça c'est l'entraînement ou bien ?	
92.	L : Oui ! En fait-	
93.	D : Ah ouais	
94.	L : Euh elles ((<i>LINE montre le groupe du doigt</i>)) elles peuvent continuer à s'entraîner euh::: en fait, je n'évalue que le gr-	
95.	D : (Là au fond) ((<i>DORIS montre le groupe du doigt</i>))	L'évaluation se déroule sur l'installation du fond (trois barres alignées dans une demi salle)
96.	L : Exact ! Et puis elles, elles pouvaient encore s'entraîner un petit moment ! L'idée c'était qu'en fait- j'ai un moment où je regarde chacune, en fait !	Faire trois installations et évaluer sur l'une (efficience) pour laisser les élèves s'entraîner durant l'évaluation (sens)
97.	D : Hum-hum	
98.	L : Et puis là, j'ai choisi de ne pas faire en sorte que tout le monde se regarde ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))	Sens : Est-ce pour que les élèves soient actives ou qu'elles ne se sentent pas observées par les autres ?
99.	L : Ouais, ouais ! Elle, elle ne fait pas la « Montée du ventre » ! Avant elle faisait-	
100.	D : Hum-hum	
101.	L : Mais moi, je voulais qu'elle s'arrête !	
102.	D : °On faisait ça aussi	
103.	CH : Ouais, enfin on faisait l'entrée !	
104.	D : Hum-hum	
105.	CH : (texte inaudible) Elle est un petit peu différente, ce qu'elle fait, mais-	
106.	L : Ouais ((<i>Visionnage vidéo</i>))	
107.	CH : Voilà !	
108.	D : Ça c'était des VG ?	
109.	L : Hum-hum	
110.	D : Ok	
111.	L : Oui et puis euh::: ben c'est souvent comme ça, en fait, dès que::: on commence un thème, elles sont super motivées, donc elles ont envie d'essayer plein de choses etc. et puis dès la deuxième leçon, ben elles	Beaucoup de connecteurs, hésitations, pauses, LINE se centre sur les comportements des élèves

ont l'impression que c'est acquis ! Et puis là, ben typique, Noélie on l'a entraîné mais je pense- je ne sais pas combien de fois cet élément !	(impression que c'est acquis, baisse de la motivation)
112. D : Hum-hum	
113. L : Et puis::: en fait elles s'en fichent un peu, quoi (.) de::: (.hhh) j'essaie de faire en sorte que ce soit quand même un moment où elles doivent enchaîner et puis commencer à un point A et puis finir à un point B ! Mais::: (.) Ouais ! Ben certaines- ben une Yvana, Aline, elles, elles ont la volonté donc elles ont envie de faire tout l'enchaînement bien, mais après il y a d'autres élèves euh::: ouais, elles ne voient pas l'intérêt euh (.) Alors est-ce que là j'aurais dû lui faire recommencer depuis le début ? Je- ouais, enfin-	Idem beaucoup de connecteurs, d'hésitations LINE semble affectée par la réaction de certaines élèves (manque d'intérêt) Expression d'un CIP sous forme de question (faire recommencer depuis le début ?) envisage de s'y prendre autrement (« est-ce que j'aurais dû... ? ») → Indicateur développement création de nouveau but
114. CH : Parce que justement, comment tu as géré le (.) c'était trois ou quatre fois, je ne sais pas, cet exercice d'entrée, là ?	CH dit que Noélie a répété 3 ou 4 fois l'entrée
115. L : Hum-hum	
116. CH : Du coup, tu lui a mis quoi ?	
117. L : Mm::: je crois que je lui ai mis 1 point ! Hop, c'est là ! ((<i>LINE affiche sur la grille</i>)) Noélie, donc dynamique, l'entrée oui, mais elle n'était pas enchaînée avec le::: elle s'est arrêtée, en fait, donc elle n'a pas enchaîné directement ! Et puis euh l'élément c'était, du coup, l'élément 3 ! J'ai mis que 1 point sur les::: 3 !	Ici et jusqu'au T144 LINE explicite à la demande de CH sa manière de faire pour renseigner la grille d'évaluation → quels critères pour combien de points ?
118. CH : Donc pour l'entrée, là, tu avais 3 points pour cet exercice-là ?	
119. L : Pour le::: tu dis pour le- pour moi, ce n'était pas l'entrée, c'était un élément !	LINE précise que la « Planche » était un des trois éléments techniques : « Balance », « Crochet du jarret » et « planche » (niv 1) ou « Montée du ventre » (niv 2). Cet élément remplace la « Montée du ventre »
120. CH : Ouais, parce qu'elle n'a pas réussi à le faire à la fin ?	
121. L : [Mais ouais, exact] J'ai mis qu'1 point ! Ouais !	
122. CH : Ok	
123. L : Sur les trois, en fait chaque élément faisait 3 points !	D'après le barème, chaque élément valait 2 pts (LINE a commis une erreur)
124. D : D'accord (.) ah ouais, ok !	
125. CH : Et puis ça, ça te paraît-	
126. L : Ah non, c'est faux ce que je dis ! ((<i>LINE regarde la grille</i>)) °Noélie (# 3) Non, j'ai mis 1 point !	
127. D : Mais c'est 1 point par élément ?	
128. L : Hum-hum ! (.) C'est 1 point par élément et puis je lui ai mis le point ! Ouais, finalement je lui l'ai mis !	LINE se contredit par rapport au T123 : ce n'est pas 3 pts par élément, mais 1 pt (au TP425, LINE réalise qu'elle s'est trompée et que chaque élément vaut 2 pts selon la vignette de la file)
129. CH : Hihih	
130. L : Hahaha ((<i>LINE rit</i>))	LINE rit ce qui montre qu'elle est un peu confuse Indicateur développement auto-affectation
131. CH : Donc, ça veut dire que (.) euh::: ok, mais ce qui est étonnant c'est que (texte inaudible) à un moment donné tu ne t'es pas posé la question sur comment tu mettrais euh::: enfin si tu as mis 1 point- enfin tu imaginais sur 3 et du coup, tu n'avais qu'1 point à disposition ?	
132. L : Ouais, mais là-	
133. CH : C'est quoi les critères pour un exercice comme ça ?	Thématique de la grille de critères
134. L : Ben pour moi la « Balance », c'était de la tenir trois secondes !	LINE précise les critères de chaque élément. Ceux-ci ne sont pas indiqués sur la vignette (tensions

	entre instances interpersonnelle et personnelle)
135. CH : Ouais, ça c'était clair ?	
136. L : [Ouais] ça c'était clair ! Le « Crochet », c'était euh::: ben d'arriver à::: à partir d'en-haut, faire le « Crochet » et puis d'arriver à tenir euh::: la barre !	
137. CH : Ouais	
138. D : Mais il y en a qui font avec les deux mains et (puis s'ils font) avec une main, c'est::: ?	
139. L : [Oui] Je ne différencie pas !	LINE précise que les élèves peuvent mettre une ou deux mains sur la barre haute pour le « Crochet ». LINE ne fait pas de différence (efficience).
140. D : [Ok]	
141. L : Il fallait qu'elles réussissent à aller chercher la barre ! Et puis, l'élément 3 (.) Ben la « montée du ventre », c'était clair, c'était "Réussi" ! Et puis (.) Ouais::	
142. CH : Parce que du coup, la « montée du ventre » faisait partie-	
143. L : De l'élément 3 !	LINE confirme que la « Montée du ventre » est le 3 ^e élément technique (niv 2)
144. CH : De l'élément 3 !	
145. L : Exactement !	
146. D : Qui vaut autant de points que la « planche » ?	
147. L : Hum-hum (.) Exactement ! (.) Il vaut- oui, il valait autant de points que la planche ! Je ne voulais pas défavoriser celles qui n'arrivaient pas la « montée du ventre » euh par rapport à celles qui me faisaient quand même un élément ! Justement, comme il n'y a que 1 point, euh::: ouais, je lui ai:::	LINE confirme que la « Planche » (niv 1) vaut autant de points que la « Montée du ventre » (niv 2) Connecteurs, changement de temps des verbes, hésitations → CIP suivre la grille de critères mais sans défavoriser « celles qui n'arrivaient pas »...
148. CH : Ah, donc ça veut dire- qu'elle fasse la montée du ventre toute seule, sans aide, ou qu'elle fasse cette entre guillemets (entrée), enfin ce passage sur la barre, c'est la même chose ?	
149. L : [Ça valait 1 point] Oui	Discours contradictoire : LINE dit que chaque élément valait 1 pt alors que dans la vignette , il est indiqué que chaque élément technique vaut 2 pts
150. CH : Ça, ça te paraît juste ?	
151. L : (# 3) Non !	... même si cela ne paraît pas « juste »
152. CH : Enfin je ne sais pas, toi tu en penses quoi ?	
153. D : Euh::: (.) Bon, moi je trouve que c'est difficile cette « Montée du ventre » ! J'aurais peut-être mis un ↑point bonus ↓pour celles qui arrivent !	DORIS introduit l'idée du point bonus
154. L : [Ouais] Ouais, après, je voulais vraiment rester sur l'évaluation qu'on avait discuté- dans l'établissement ! Donc, euh, ou alors j'aurais dû choisir de ne pas la mettre du tout ! Mais je trouve que c'est dommage, parce que des élèves comme Yvana et Aline qui::: ben qui arrivent ce genre- ben si je ne mets plus d'éléments difficiles ou je ne les laisse plus faire:::	LINE veut se conformer à la décision du collectif (interpersonnel) mais au prix d'une auto-affectation (« je trouve que c'est dommage »)
155. D : [Ben ouais, c'est dommage]	
156. L : Ben elles ne peuvent plu:::s le faire ! Et puis c'est trop difficile, surtout des élèves d'accueil, elles n'ont jamais fait de barres asymétriques ! Donc j'étais- bon ce n'est pas les seules, mais (.) j'étais obli- enfin, pour moi c'était la solu- la meilleure solution pour avoir quand même (.) euh que toutes elles puissent faire un enchaînement et puis qu'elles ne soient pas forcément pénalisées par le::: par le fait que je propose un élément qui soit trop difficile ou trop facile !	LINE a choisi de ne pas suivre à la lettre la grille de critères (même si ce n'est pas « juste ») → Indicateur développement sur le versant du SENS (« pour ... que toutes elles puissent faire un enchaînement et puis qu'elles ne soient pas forcément pénalisées... »)

157.	CH : Mais pourquoi, à ce moment-là, il n'y aurait pas deux enchaînements différents ? En tout cas des-	CH suggère de proposer des enchaînements à niveau
158.	L : Des choix ?	
159.	CH : Ouais, des moments (texte inaudible)	
160.	L : [Ouais alors] Ouais, c'est vrai que je l'ai fait avec les garçons aux barres parallèles où ils avaient le choix- je leur mettais une série ! Enfin d'ailleurs, en fait quand on s'entraînait je leur ai proposé une fiche avec plusieurs euh:: éléments ! Et puis euh:: à la base, je m'étais dit ben c'est elles qui se créent leur propre enchaînement ! En faisant un, deux et trois- enfin c'est elles qui f:: qui créent vraiment, je leur proposais deux entrées différentes (.) aussi de niveau de difficulté différent ! Et puis euh:: elles se créent leur propre enchaînement ! Mais, en fait, j'ai abandonné cette idée parce que:: déjà de l'expliquer à:: enfin, je suis tout le temps dans l'explication et dans devoir euh- ouais, dans devoir expliquer-	LINE fait référence à une classe de garçons avec lesquelles elle a proposé deux enchaînements différents → Indicateur développement intersection des différents milieux Un retour vers l'orientation centripète (« j'ai abandonné ») motivée par un problème d'efficiace (« je suis tout le temps dans l'explication et dans devoir euh:: dans devoir expliquer »)
161.	D : [Hum-hum]	
162.	L : et traduire !	
163.	CH : Ah, par rapport à cette classe ?	
164.	L : Ouais ! Donc::	
165.	CH : D'expliquer le fait qu'elles pouvaient choisir ? Enfin d'expliquer comment ça se passe ?	
166.	L : [Oui:: de devoir expliquer] Ouais, exactement !	
167.	CH : Ah ouais !	
168.	L : Déjà là, de leur proposer un enchaînement euh:: certaines, ce n'est pas forcément évident euh, ben là, je l'ai encore vu avec la choré euh que je viens de faire ! Je leur explique, je leur montre ! Et en fait, elles comprennent des fois tout à côté !	« pas forcément évident » → orientation centripète ...
169.	D : Hum-hum	
170.	L : Donc c'est- ouais, c'est peut-être plus pour m'économiser moi aussi que j'ai- je me suis dit "je ne propose qu'un enchaînement et elles le font toutes" !	... qui se confirme (« m'économise moi aussi ») centripète → Développement par l'efficiace : proposer un seul enchaînement pour toutes les élèves
171.	CH : Hum-hum	
172.	L : Mais après, dans l'entraînement, je leur ai proposé- ben elles ont fait la « montée du ventre » ! Elles ont pu faire euh aussi- enfin plein d'autres éléments qui sont des fois plus difficiles, ben pour une Yvana ou une Aline ! Et puis:: mais ils ne sont pas évalués !	LINE différencie au niveau de l'entraînement mais propose un seul enchaînement en évaluation (lié au CIP personnel/ interpersonnel au niveau de la grille de critères ?)
173.	D : Ouais	
174.	L : Mais ça ne veut pas dire que dans l'entraînement je ne le fais pas !	
175.	CH : Ouais ! Mais moi, j'ai un peu de la peine à comprendre ce qui t'empêche, au fait- enfin tu l'expliques bien, mais, enfin je ne sais pas si tu te poses la même question ? Mais moi, j'ai un peu de la peine à comprendre ce qui t'empêcherait, finalement, dans l'évaluation, de proposer des choix ! Pas forcément de rajouter des éléments, mais des choix qui donneraient plus de points et-	CH cherche à savoir ce qui empêche LINE de proposer des enchaînements de niveau différent ?
176.	L : [Hum-hum]	
177.	CH : du coup ben, qui feraient qu'il y aurait une différenciation et qu'il y ait un barème qui:: Voilà, celle qui a un point de plus, ben en fait elle a "BR" et puis (.) et puis du coup qu'il y ait une euh::	
178.	L : [Hum-hum:: hum-hum] Ouais, mais je crois que j'ai de la peine à:: j'ai- enfin je crois que j'ai de la peine à faire en sorte- à montrer qu'il y en a qui ne sont pas fortes à la gym ! J'ai, j'ai vraiment de la peine à:: ouais, pour moi, j'ai- enfin, ce n'est pas que je veux qu'elles réussissent toutes, mais je n'ai pas envie de les détrui- enfin de les::	« j'ai de la peine » répété plusieurs fois → Indicateur développement auto-affectation LINE est affectée à l'idée de mettre ses élèves en situation de difficulté à travers cette procédure d'évaluation (centrifuge)
179.	D : Hum-hum	
180.	CH : De les casser ?	

181. L : Ouais ((<i>LINE sourit</i>))	
182. D : Ouais, mais tu pourrais faire une euh- un enchaînement facile (.) c'est presque sûr qu'elles y arrivent et ça, ça donne "R" !	« R » signifie « Réussi » « BR » signifie « Bien réussi » DORIS propose à LINE de faire un enchaînement facile qui permet presque à coup sûr d'avoir « R »
183. L : Ouais	
184. D : Un peu plus difficile, ça donne "BR"	
185. L : Hum-hum	
186. D : °Un peu plus difficile ↑ et puis comme ça t'es sûre qu'elles ont "Réussi" ! Alors effectivement, elles ne pourront pas avoir "Très bien réussi" ! Mais au moins euh::	DORIS formule une proposition d'évaluation différenciée → faire réussir tous les élèves sur un enchaînement très simple, avant de proposer plus difficile
187. L : °[Hum-hum]	
188. D : ↓Elles pourraient avoir "Réussi"	
189. L : Ouais, c'est vrai ! Ça je pourrais faire ! (.hhh) Hum-hum !	LINE dit qu'elle pourrait faire deux enchaînements selon la proposition de DORIS (« c'est vrai, ça je pourrais faire ») → Indicateur développement création d'un nouveau but
190. CH : Parce que je pense que c'est une des remarques que tu faisais aussi assez régulièrement	
191. L : Hum-hum	
192. CH : C'est le reproche que te font certaines, hein, par exemple Aline	CH fait référence à des propos tenus précédemment par LINE concernant Aline qui lui reprochait du favoritisme
193. L : [Hum-hum]	LINE acquiesce que Aline lui reproche de favoriser les élèves en difficulté
194. CH : Et puis aussi peut-être Yvana, mais peut-être un petit peu moins à exprimer les choses, mais (.) justement de plutôt favoriser les moins forts	
195. L : Ouais	
196. CH : Et puis on voit que c'est une préoccupation ?	
197. L : [Ouais] Ouais, c'est une préoccu- ouais, c'est vrai !	LINE acquiesce que pour elle, ce que lui reproche Aline fait partie de ses préoccupations → indicateur de développement par le sens
198. CH : Mais du coup, justement, est-ce qu'à ce niveau-là ben (.) en faisant ça, ça va un peu dans ce sens-là ?	
199. L : Hum-hum ! Mais après quand je regarde, celles qui se donnent le plus de peine, c'est souvent euh celles qui partent de rien ! Une Aline et une Yvana, alors oui, elles ont de la facilité, mais souvent elles s::: enfin, une fois qu'elles l'ont fait, c'est bon ! Et- des fois, elles ne recherchent pas non plus de::: (.) elles (.) ouais, peut-être que c'est moi qui ne leur donne pas assez à manger, ça c'est peut-être aussi le cas, mais c'est vrai que des fois je trouve que (.) elles sont vite ennuyées et blasées de tout ! (.hhh) Et du coup, euh::: (.) c'est vrai que quand je vois aussi l'implication, ben::: des fois ça m'embête que::: une qui s'implique et qui essaie de le faire dix fois, mais en fait elle arrivera <u>tout</u> le temps à ne faire seulement que le premier enchaînement, ben elle n'ait que "R" ! Moi des fois ça me pose un problème !	Long tour de parole de LINE avec beaucoup de connecteurs, d'hésitations. Donner le même enchaînement pour tout le monde, utiliser la grille de critères (efficience) → favorise la performance Le sens (faire progresser les élèves, reconnaître l'implication, l'engagement) → cela ne permet pas de valoriser l'implication des élèves Ici je fais l'hypothèse d'une orientation centripète de l'activité, qui fait privilégier l'efficience au détriment du sens , et la dimension interpersonnelle (grille de critères commune pour l'établissement, voire imposée ?) au détriment du personnel

	(« moi, ça me pose un problème ») CIP
200. CH : Qu'elle n'ait que "R" ?	
201. L : Hum-hum	LINE acquiesce que pour elle, avoir « Réussi » n'est pas bien
202. CH : Parce que pour toi "R" ce n'est pas bien ?	
203. L : (hhh) (.) Mouais ↓je:: ((<i>LINE met la main sur le menton</i>))	
204. CH : Toi tu penses quoi de ça, par rapport au "R" ?	
205. D : Moi je suis contente quand ils ont "R" !	DORIS quant à elle dit qu'elle est contente quand les élèves ont « R »
206. L : Hum-hum	
207. D : Hahaha !!! ((<i>DORIS rit</i>))	
208. L : Mais peut-être que c'est un problème- nos critères sont trop faciles ! ? Parce que c'est- en général, j'ai l'impression que::: souvent (.) Ouais, j'ai l'impression que c'est difficile d'avoir euh::: d'avoir "E" en fait ! (.) Dans mes éval !	LINE se trouve face à une contradiction : l'enchaînement commun lui paraît facile, car toutes ses élèves obtiennent une bonne note (Peu de « E » qui signifie « Entraîné ») → CIP : Considérer le « R » comme suffisant ou non.
209. D : Ouais ! Parce que moi j'ai fait un test aux anneaux où les trois quart ont "E" ((<i>DORIS hoche la tête de droite à gauche</i>))	DORIS fait référence à son évaluation Anneaux 10 ^e ** (ACS2 - TP465)
210. L : Hum	
211. CH : Hihih	
212. D : Alors c'était un test un peu difficile ((<i>DORIS rit</i>)), mais::: enfin voilà, moi quand ils ont "R" euh, je trouve qu'ils peuvent être contents ! C'est réussi !	L'évaluation Anneaux 10 ^e ** est exigeante pour les élèves (orientation centrifuge)
213. L : °Hum-hum	
214. CH : Parce que toi, DORIS, dans ce::: si je remets le::: par exemple, hop (texte inaudible) Si je remets l'enchaînement ! On va prendre::: Yvana ! Alors on était à 53' ! ((<i>CH recherche le passage</i>))	
215. L : °Hum-hum	
216. CH : Quand on regarde Yvana, finalement, est-ce qu'elle est vraiment mise au défi ? ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Ce n'est pas encore là, mais ça va venir !	CH interroge DORIS quant à sa perception de la mise au défi d'une élève performante (Yvana)
217. L : Ouais, ce n'est pas elle ! ((<i>LINE montre une élève du doigt</i>))	
218. D : Ouais, ouais ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))	
219. CH : Est-ce qu'entre la première fois où tu leur as montré l'enchaînement et ça, est-ce qu'il y a une évolution ?	
220. L : No:::n, pas beaucoup ! Mais après, moi, mon souci aussi, euh::: mais ça je pense que c'est aussi le fait que, si je lui montre des choses plus difficiles (.) Et ben, je vais devoir consacrer du temps pour elle ! (.) Comme aux anneaux, par exemple, elle, le "mi-renversé" elle le faisait !	Indicateur développement Auto-affectation (« moi, mon souci »... « je vais devoir ») LINE se retrouve en situation dilemmatique entre s'occuper d'une élève pour la faire progresser, et s'occuper de tout le groupe → CIP
221. D : °Hum-hum	
222. L : Mais je pense que j'aurais même pu aller faire la sortie salto avec elle ! Je::: elle, c'est une sportive et elle est (.) elle a des bonnes capacités vraiment très bonnes capacités physiques ! ↑Sauf que (.) Ça fait que je dois me concentrer sur <u>cette fille</u> ! ((<i>LINE montre l'écran de la main</i>)) Alors que j'ai <u>tout</u> un autre groupe qui est débutant- enfin six personnes qui sont complètement débutantes ! Qui sont souvent blessées parce que::: elles viennent d'endroits où::: Enfin souvent on remarque qu'en fait, c'est des filles qui se blessent euh au premier cours de gym ou au deuxième cours de gym ! Et c'est vrai que du coup, ben::: mais c'est, c'est- et du coup ça rejoint ce que Aline m'a fait comme reproche ! C'est que oui, je me- j'ai l'impression que je me focalise sur ces six ! Et les autres, je ne vais peut-être- ben, je vais du coup un peu les <u>oublier</u> , mais parce que j'ai besoin d'être dispo pour elles ! Donc là,	Beaucoup de « je », emploi des verbes « je dois » ; « j'ai besoin » ; « j'ai quand même envie » ; « je peux pas » LINE semble réaliser ici l'écart entre ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle fait effectivement → développement sur le versant du sens , qui doit à présent se concrétiser sur le versant de l'efficience (comment faire ?) LINE a peur de ne pas être là pour assurer la sécurité la première fois

<p>peut-être que je ne leur propose <u>pas</u> d'autres choses, parce que si je leur propose des choses ben plus risquées comme un "mi-renversé" où j'ai quand même envie d'être à côté, la première fois qu'elle le fait ! (.hhh) Ou::: même- enfin, ouais j'ai- quand elle le fait euh::: quand elle va faire des choses plus ↑osées, ben cette disponibilité je ne peux pas l'avoir pour elle !</p>	<p>qu'Aline fait quelque chose de plus difficile ; elle a besoin d'être disponible pour les élèves en difficulté (tension centripète-centrifuge)</p>
<p>223. CH : Hum-hum</p>	
<p>224. L : Donc, euh peut-être que c'est pour ça aussi que là j'ai proposé un enchaînement qui était- ouais, là peut-être que c'est vrai qu'il est trop facile pour certaines d'entre elles ! Et puis::: ben elles s'ennuient, ça c'est sûr ! Mais du coup, c'est vrai que <u>elles</u>, elles y trouvent leur compte !</p>	<p>LINE réalise qu'elle a peut-être proposé un enchaînement trop facile (efficience) pour garder le contrôle et assurer la sécurité (sens) au détriment de l'ennui des élèves plus performantes → Indicateur de développement par le sens</p>
<p>225. CH : Ouais ! Mais le problème c'est que tu dois pouvoir donner- enfin que tout le monde puisse y trouver son compte !</p>	
<p>226. L : [Hum-hum hum-hum]</p>	
<p>227. CH : D'où la difficulté !</p>	
<p>228. L : Mais ouais ! Mais ça je n'y arrive pas en tout cas !</p>	<p>LINE affirme qu'elle n'arrive pas à prendre en compte tous les élèves (activité empêchée)</p>
<p>229. CH : Ouais</p>	
<p>230. L : En tout cas dès que c'est les Agrès ou comme ça c'est- ouais !</p>	
<p>231. CH : Qu'est-ce que tu en penses, DORIS, toi ?</p>	
<p>232. D : Ben, je pense que si tu en as trois ou quatre qui sont un peu meilleures, il f:::audrait leur donner quelque chose d'un peu plus difficile et qu'elles puissent travailler entre elles, quitte à ce que::: la première fois que tu montres l'enchaînement, enfin que tu partes sur un enchaînement de base pour tout le monde, et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile, soit des autres éléments, soit des éléments un peu plus compliqués ! Dans le genre, la::: « balance » ↓ou la::: comment on dit, la « Balance » ?</p>	<p>TP 232 à 252 DORIS propose une solution d'organisation à LINE sur l'efficience (le comment faire → « la première fois tu montres » ; « et puis après tu leur montres un enchaînement plus difficile » ; « dans le genre la balance ») DORIS exprime le genre. Beaucoup de connecteurs, des tours de paroles longs. Utilisation de la deuxième personne « tu », puis bascule sur le « on » en fin de TP232 « tu » et « on » expriment le collectif de travail vivant (la communauté enseignante à l'œuvre dans le partage des expériences) → Indicateur développement instances métier</p>
<p>233. L : Hum-hum</p>	
<p>234. D : Nous on faisait passer un pied euh:::</p>	<p>Dans ce tour de parole, DORIS passe au « nous », ce qui semble confirmer l'hypothèse émise au T232 → Indicateur développement instances métier</p>
<p>235. CH : Par-dessus la barre, ouais</p>	
<p>236. D : Par-dessus la barre haute, par exemple, c'est un tout petit truc !</p>	
<p>237. L : Hum-hum</p>	
<p>238. D : Ça tu le leur montres une fois ! Mais peut-être quitte à filmer euh::: à filmer la fois où tu leur montres ! Et puis après, elles peuvent regarder et faire entre elles ! ↓Que ce soit un peu plus difficile !</p>	<p>« que ce soit » → ici DORIS passe à la forme impersonnelle. Sa manière d'employer les formes pronominales est super intéressante, le « on » et « que ce soit » montrant qu'elle 'parle le genre', et par sa voix c'est le collectif qui s'exprime, mais en utilisant également le « tu », elle enrôle LINE dans ce collectif, elle lui</p>

	propose d'entrer dans le genre via la mise en œuvre de son scénario. Indicateurs développement instances métier - Efficience - Généralisation
239. CH : Parce que toi (.) bon, en 11e en l'occurrence, le fait de laisser les élèves euh::: de montrer l'enchaînement, après ceux qui avaient le potentiel, est-ce qu'ils le faisaient, en général ? Ou pas et tu devais être derrière sans arrêt à vérifier ce qu'ils faisaient ?	CH précise qu'à (nom de l'ES2), l'évaluation aux Barres asymétriques se réalisent en 11 ^e
240. D : [Quand je faisais les Barres comme ça ?]	
241. CH : Ouais ! Avec les filles, par exemple, tu avais des filles peut-être aussi avec des niveaux différents ?	
242. D : Ouais	
243. CH : En leur montrant un exercice plus difficile, est-ce que tu avais besoin- parce que sa crainte c'est un peu de ne pas pouvoir s'occuper en plus des élèves qui font autre chose ! Quelque part un peu ce lâché prise-	
244. L : [Hum-hum]	
245. CH : de se dire "est-ce que je leur fais confiance ?"	
246. L : Hum-hum	
247. CH : Est-ce que toi, tu as justement euh::: est-ce que cela jouait, ça, ou est-ce que c'était aussi compliqué ?	
248. D : Ben je pense ! Dès le moment où elles maîtrisent la base que tu donnes ! Après, tout ce qu'elles font ce n'est que du bonus ! Donc si tu leur demandes plus difficile (.) euh et puis qu'elles bossent entre elles, même si tu n'es pas là, ben:::	
249. L : Hum-hum	
250. D : Au::: au <u>pire</u> elles font euh::: pas très bien les choses comme elles le feraient euh avec euh::: des exercices faciles ! Et puis peut-être qu'entre elles euh::: Moi ça marchait bien, je les laissais assez, assez seules et puis elles se corrigeaient entre elles, elles avaient les éléments qu'elles devaient faire euh:::	T248-250, DORIS achève son argumentaire en relatant son expérience positive (« moi ça marchait bien » ; « je les laissais assez ») → Indicateur développement Intersection des différents milieux
251. CH : Ouais	
252. D : Tu montres une ou deux fois ! Après, il y en a une qui se souvient (texte inaudible)	
253. L : [Et jamais elles font euh:::] elles ne font n'importe quoi ?	LINE résiste à l'argumentation de DORIS, elle se maintient sur l'orientation centripète de l'activité de travail (la peur que les élèves « fassent n'importe quoi »)
254. D : Ben, moi, j'ai plutôt l'impression que si tu leur- les laisses faire des exercices <u>trop</u> faciles, elles vont faire n'importe quoi !	DORIS reprend l'argumentation sur le versant de l' efficience .
255. L : Ouais, mais je les ai sous contrôle parce que je suis- du coup, moi, je suis rassurée ! Et du coup- ↓ouais:::	T253-255 : LINE est animée par une préoccupation de contrôle de la classe → Enveloppement sur versant centripète → Auto-affectation : LINE est rassurée d'avoir les élèves sous-contrôle
256. CH : Mais tu as peur de quoi au fait ?	
257. D : Moi j'ai peur qu'elles se blessent ! Mais ça, c'est parce que j'ai aussi eu beaucoup de blessures à la gym !	Auto-affectation : LINE a peur que les élèves se blessent, car elle a eu beaucoup de blessures à la gym (sens)
258. CH : Mais, sur des barres asymétriques ?	
259. L : Hum-hum ! Non, je n'ai pas eu d'accidents sur les barres asymétriques ! J'en ai eu aux ↑anneaux, ↓mais:::	

260.	D : Bon, si tu es à côté, est-ce que tu peux vraiment::: empêcher qu'elles se blessent ?	DORIS crée la controverse
261.	L : [Non] Ouais, non ! Hihihhi, ouais c'est vrai !	
262.	D : Hahahah !	
263.	CH : Et puis est-ce qu'il n'y a pas plus de risques qu'elles se blessent en faisant les "sagouines" parce qu'elles s'ennuient ? Et que du coup, elles ne se concentrent pas que sur un exercice qui va demander de la concentration ?	CH argumente sur le versant du sens (« parce que ; du coup »)
264.	L : Hum-hum	
265.	CH : Maintenant aussi, est-ce que tu leur fais confiance ? Ou pas ? Tu vois, dans ton:::	
266.	L : Oui, je leur fais assez confiance, pourtant !	
267.	CH : Donc ça c'est vrai que c'est un peu un::: c'est un peu surprenant !	
268.	L : [Hum-hum]	
269.	CH : Il y a une réflexion, tu vois, qui me fait penser à cette histoire de contrôle, et ça je ne sais pas si toi tu le fais ((CH s'adresse à DORIS)), tu le laisses faire aux élèves, c'est le réglages des barres ?	
270.	L : Ouais, alors ça je::: je ne leur laisse pas faire !	
271.	CH : Voilà ! Et tu l'as dit "Non, ça c'est moi qui le fais !"	
272.	L : Ouais ! Mais::: tu sais p-	
273.	CH : Mais pourquoi ?	
274.	L : Ben parce que le lundi, je pense, juste avant, je l'ai dit, trois fois ! Et j'ai un élève qui s'est coincée le doigt dans les barres parallèles ! Et puis il est en arrêt de sport pendant trois semaines ! Il s'est arraché tout un bout de peau là !	LINE revient sur un événement récent (blessure d'un élève) qui l'empêche d'accéder à la proposition de DORIS
275.	CH : D'accord ! Mais tu leur avais expliqué avant comment faire ?	
276.	L : Oui, mais::: euh::: oui je leur ai (.) °je leur ai expliqué ? Non ! Je ne leur ai pas expliqué !	LINE réalise à partir de la question de CH une partie de son activité (« oui je leur ai... non je ne leur ai pas expliqué »). LINE réalise ce qu'elle n'a pas fait (activité empêchée)
277.	D : Non, puisque tu leur as dit de ne pas toucher !	
278.	L : [Non::: ouais] je ne leur ai pas expliqué !	
279.	CH : Non, à elles ! Mais au (garçon) en l'occurrence qui s'est blessé ?	
280.	L : Comment ? Que je lui ai expliqué après ? (texte inaudible)	
281.	CH : Non, avant ?	
282.	D : Ils n'étaient pas censés faire !	
283.	L : Non (parce que:::) Ouais ! Je leur ai dit à la base qu'ils ne devaient pas toucher les barres, ouais !	
284.	CH : Mais est-ce que tu penses qu'un élève, si tu lui expliques- pareil pour le réglages des anneaux, hein, je ne sais pas ce que vous en pensez, mais- est-ce qu'un élève à qui on explique comment régler les anneaux de ses copains, est-ce qu'il n'est pas en mesure de le faire ?	
285.	L : Oui ! je p-	
286.	CH : Et le risque il est aussi là ! Il peut se coincer un doigt dans la chaîne, il peut euh::: et là, personnellement, je montre aux élèves comment régler en leur disant bien- parce que j'ai un élève, un fois aussi hein, la barre est descendue et ça lui a::: ((CH montre le geste)) pincé là ! Alors je donne toujours cet exemple, je rajoute (texte inaudible), juste pour leur dire "Attention !" Mais est-ce que ce n'est pas justement <u>important</u> de juste se dire "Vous êtes capables et puis je vous fais confiance, mais par contre, attention, il y a des règles et je vous les montre !"	
287.	L : °Hum-hum	Désaccord (conflit interpsychique) entre CH et LINE
288.	CH : Parce que c'est vrai que::: ça me fait penser à cette histoire de contrôle (.) en fait !	
289.	L : Hum-hum	
290.	CH : Parce qu'effectivement, il y a un moment donné où (.) euh::: ben peut-être que ce problème de vouloir absolument avoir du contrôle-	

291. L : [Tout contrôler]	La problématique de LINE me paraît résider dans ces deux mots « tout contrôler » aux deux sens de ce terme (garder contrôle, et évaluer).
292. CH : t'empêche aussi de:: de pouvoir aller plus loin avec certains et d'où cette frustration ?	
293. L : Ouais	
294. CH : Parce que c'est vrai que:: bon moi ça fait plusieurs fois que je:: je viens ! Et puis, c'est vrai que tu m'en as parlé aussi, par rapport à cette lassitude de certaines ! Donc euh::	
295. L : Hum-hum ! Ouais ! Mais après, je me dis quand même que c'est des ados et ils ne sont JAMAIS contents ! Aujourd'hui, j'ai fait- elles me- ça fait plusieurs semaines qu'elles me demandent euh d'avoir une période où ça bouge un peu plus et c'est vrai qu'avec- elles sont six ! J'ai des classes d'Accueil, des fois elles ne connaissent même pas les bases du jeu ! Donc, elles stagnent devant le but !	
296. D : Hum-hum	
297. L : Donc, je pourrais:: (.) enfin, arrêter le jeu toutes les cinq minutes et essayer de leur expliquer des stratégies ou (.hhh) mais (.) enfin, c'est vrai que, elles sont très patientes ! Mais elles doivent aussi l'être, parce que je ne peux pas lancer une « balle à deux camps » et puis d'un coup euh:: ça:: c'est un jeu un peu explosif et puis on:: on se défoule ! Parce que, même ça c'est:: c'est- je dois tout leur expliquer, en fait ! ((<i>LINE sourit</i>)) Donc, là aujourd'hui, par exemple , on a fait la gym avec les:: les garçons ! Parce qu'elles m'avaient demandé aussi une fois de faire une fois une leçon avec les garçons où elles pouvaient aussi se défouler ! Ben Yvana, elle va au but ↑pendant une période ! Donc, elles <ne sont jamais contentes> non plus !	LINE dit regretter que ces élèves ne soient pas motivées, jamais contentes, ce qui dénote aussi un enveloppement sur le versant centripète LINE revient sur le temps qu'elle doit prendre pour tout expliquer aux élèves d'Accueil (TP19 et TP160-162) → Centripète
298. CH : hum-hum	
299. L : De ce- de:: c'est aussi un peu- j'ai l'impression que c'est aussi euh (.) °Ouais::	Hésitations et répétitions : ceci peut traduire une auto-affectation .
300. CH : Aussi une part de mauvaise foi ?	
301. L : Oui	
302. CH : Ouais	
303. L : Je pense aussi un peu des fois, mais::	
304. CH : Ok	
305. L : ↓Mais ouais	
306. CH : Peut-être juste avant de passer à la vidéo suivante, toi tu as un truc à rajouter par rapport à:: justement, par rapport à ce problème de motivation ? De:: ben ça peut être aussi des élèves qui, ben typiquement dans ton évaluation des anneaux	CH s'adresse à DORIS et revient sur l'évaluation Anneaux 10 ^e ** pour parler de la motivation des élèves
307. D : Hum-hum	
308. CH : Est-ce que justement le fait de proposer une évaluation- cette fois c'était l'inverse, c'était une évaluation qui était trop difficile- est-ce que justement (.) Qu'est-ce que tu as pu observer par rapport à ça ? Sur l'effet de l'engagement des élèves ?	Engagement des élèves lorsqu'une évaluation est trop difficile
309. D : (# 4) Moi j'ai trouvé quand même qu'ils étaient assez motivés ! (.) J'ai trouvé !	DORIS a trouvé ses élèves motivés lors de son évaluation Anneaux 10 ^e **
310. CH : Donc le fait de savoir (.) parce que le barème , ils le savaient à l'avance quand même ?	
311. D : [pas tous évidemment, hein !] Euhm::	
312. CH : Est-ce qu'ils ont fait leurs calculs ? Tu vois, genre ils ont reçu l'enchaînement-	
313. D : [Ils ont fait leurs calculs] mais vite fait, sans trop::	
314. CH : Donc ils ne se sont pas forcément beaucoup impliqués en amont ? Dans le sens, tu vois, parce que s'ils avaient pu voir avec les exercices qu'ils choisissaient, en faisant leur total de points, ben certains se seraient peut-être rendus compte qu'en fait, même s'ils faisaient tout bien, ils avaient "Entraîné" !	CH interroge sur effets de l'évaluation sommative sur la motivation : selon le barème de l'établissement, le « R » est obtenu à partir de 9 pts. Or, en faisant les « Balancés », les « Demi-tour », la « Sortie arrière » et la « Suspension mi-renversée » avec aide (plan

	incliné), il est impossible d'avoir plus que 7 pts
315. D : [Ouais (ça aussi)] Ouais	DORIS acquiesce
316. CH : Ça, il n'y a pas eu ?	
317. D : Non, parce que je pense qu'ils ont fait- on a fait à l'avant dernière leçon, ça ! Je leur ai proposé les exercices pendant trois leçons ! Je crois qu'à la quatrième on a::: ils ont fait leurs totaux, mais <sans trop> faire attention.	
318. CH : Ouais	
319. D : °Mais euh::: Oh, ils n'étaient pas- comme d'hab ! Enfin, pas comme d'hab, mais, bien sûr qu'il y en avait qui n'étaient pas motivés, mais sinon je trouvais que ça a bien été !	Les élèves n'étaient pas plus motivés ni moins que lors des entraînements. DORIS était contente de leur engagement → Indicateur développement auto-affectation
320. CH : Et puis, parce que je n'étais pas là quand tu as rendu les::: si, tu leur as donné les résultats direct ? Non, mais du coup tu avais changé après coup ? Ou finalement tu as gardé cette évaluation telle quelle ? Ou est-ce que tu as fait des modifications parce que justement il y avait 70 pourcents des élèves qui avaient "E" ?	
321. D : Non, je n'ai pas changé ? °Je l'ai gardée telle quelle !	
322. CH : Et puis au niveau réactions ? Parce que, justement, comme elle, elle a un petit peu souci de démotiver les élèves en mettant un "E" ou même un "R", hein, parfois ?	CH interroge sur effets de l'évaluation sommative sur la motivation. CH fait référence à LINE qui a peur de mettre des « E » à ses élèves par souci de démotiver les élèves
323. L : Hum-hum	
324. D : Ben moi, je leur ai dit ! Je leur ai dit "voilà, les anneaux c'est difficile, c'est un test d'établissement où c'est assez compliqué !" Donc ils savaient, (ils ne faisaient pas:::) ils savaient ! ↓Je leur ai dit "↑déjà les anneaux c'est difficile, en plus, voilà c'est un test commun où c'est difficile !" Et puis:::	
325. L : [°Hum-hum]	
326. CH : Et puis voilà !	
327. D : Et puis voilà	
328. CH : Et puis il y avait personne qui s'est:::	
329. D : Non, ça ne les a pas::: plus, non !	
330. L : Ouais::	
331. D : Ça ne les a pas plus démotivés que ça !	
332. L : Moi j'ai de la peine à les, à les, à les faire se confronter au fait qu'ils ont peut-être pas assez (.) enfin, pas assez euh::: (.hhh) Ben je ne sais pas, ouais, j'ai de la peine à::: (.) c'est vrai, pourtant en dessin ou quoi, enfin moi je n'étais pas super forte en dessin, j'avais des mauvaises notes ! Ben::: ↑voilà ! Mais en gym, moi j'ai de la peine à leur, à leur- enfin pas à leur dire, mais c'est un peu leur dire, en fait, en leur mettant un::: une mauvaise note, c'est leur dire qu'ils sont pas bi- enfin qu'ils sont nuls !	Phrases hachées sur un sujet qui est sensible pour LINE → indicateur développement auto affectation LINE a de la peine à mettre des mauvaises appréciations aux élèves car cela revient à leur dire qu'elles sont nulles (orientation centrifuge)
333. D : Oui, mais tu as tellement de::: disciplines différentes !	
334. L : Ouais, mais:::	
335. D : Moi, celui qui a eu "Entraîné" aux Agrès euh::: c'est un champion de Foot et puis il aura "TBR" au Foot !	Pour DORIS, les élèves compensent leurs faiblesses dans certaines disciplines par des forces dans d'autres
336. L : Ouais	
337. D : Et à d'autres ! Je veux dire en sport, même nous, tu ne peux pas être bon dans TOUTES les disciplines !	
338. L : [Non !] Mais j'ai quand même l'impression que les sportifs ils s'en sortent partout et puis que les pas sportifs, ils ont de la peine si on est que sur euh (.) Ouais ↓je ne sais pas-	Désaccord (conflit interpsychique) entre DORIS et LINE
339. D : Alors ↓certains::: ↑Moi je n'aime pas aussi mettre des "Entraîné", je pousse toujours euh s'ils veulent refaire une deuxième fois pour faire	DORIS n'aime pas mettre des « Entraîné » et donne souvent un 2 ^e

mieux, moi il n'y a pas de souci, mais::: c'est vrai que::: ben pour moi "R" c'est bien ! Je suis contente quand ils ont "R"	essai → Indicateur développement Généralisation
340. L : [Hum-hum] [Hum-hum]	
341. D : Et puis "Entraîné", ben de temps en temps je me dis euh (.) que ça ne ↑leur fait pas de mal !	DORIS dit qu'un « Entraîné » de temps en temps ne fait pas de mal aux élèves → Indicateur développement Généralisation
342. L : [Ouais non, c'est vrai !]	
343. D : Moi- plutôt ça::: après je leur dis ben::: voilà quoi !	
344. L : [Mais est-ce que tu prends] tu prends en compte aussi, par exemple, le::: la progression dans les éval ?	LINE aborde la question de la prise en compte de la progression
345. D : Ben ça on ne peut- on ne peut pas !	DORIS répond par la négative dans le cas de cette évaluation Instance impersonnelle : « on » représente la règle : les évaluations sommatives ne tiennent pas compte des progrès.
346. L : C'est dur ouais	
347. D : Non ! (.) Mais on a euh <nous, certaines évaluations> où il y a::: trois niveaux différents ! Et puis euh::: °et puis comme ça, ils choisissent leur niveau et puis-	DORIS convoque l'instance interpersonnelle : le collectif de travail qui a décidé de proposer trois niveaux différents pour certaines évaluations (Salto 10 ^e **, Renversement 11 ^e **) → Indicateur développement instances métier
348. CH : Bon tu dis "on ne peut pas" parce que ce n'est pas dans le barème, mais après-	CH aimerait savoir pourquoi on ne peut pas prendre en compte les progrès des élèves
349. D : Oui	
350. CH : est-ce que implicitement, tu en tiens quand même compte ?	
351. D : Certainement, oui !	DORIS admet tenir compte des progrès de manière implicite → indicateur développement Généralisation
352. CH : Ouais ! Après, dans son évaluation effectivement aux Anneaux euh::: ben il y avait, par exemple- je crois qu'il y a toujours David.	
353. D : Ouais David.	
354. CH : Un élève qui- bon, moi, je n'ai pas vu la progression, mais j'ai vu le jour de l'évaluation	
355. L : Hum-hum	
356. CH : Il balançait super bien, il tournait bien au « Point mort », après il s'est un peu raté à la « Sortie », c'est vrai ! Il n'a pas fait la "Mi-renversé" à l'arrêt, donc il aurait pu faire plus, hein, c'est ce que tu disais ?	CH s'adresse à DORIS et s'appuie sur une situation antérieure concernant un de ses élèves, David
357. D : Hum-hum	
358. CH : Mais, du coup, ça lui faisait "Entraîné", alors que quelque part, vu de l'extérieur, tu te dis "non mais lui il balance super bien !" Et du coup, ben voilà, est-ce que l'évaluation est adaptée ou pas ? Personnellement si ça avait été moi, j'aurais eu de la peine (.) moi, j'ai des 10e que je vais évaluer aussi cet après-midi, enfin mon stagiaire. Personnellement je n'aurais pas pu lui mettre "Entraîné", parce que::: voilà, par rapport à::: simplement "Balancer" ce n'est déjà pas évident avec les élèves actuels qu'on a, ça m'aurait posé un problème ! Donc j'aurais certainement fait un::: un changement, voilà ! Ou je lui aurais dit la fois d'après "Écoute, fais-moi une « Mi-renversée » juste histoire de me montrer que tu arrives à faire ça !" Voilà-	CH s'engage comme professionnelle (pour justifier possible arrangement évaluatif)
359. D : [Ouais, ouais]	
360. CH : Parce que je trouve que (.) effectivement, je te rejoins un peu plus par rapport à ça, c'est que c'est (.) On doit quand même voir l'évolution, l'élève qui s'implique, qui progresse-	

361. L : Hum-hum	
362. CH : Je trouve que c'est difficile de lui mettre "Entraîné". Après, de considérer que le "R", ce n'est pas bien, ça je- pourquoi ?	CH demande à LINE pourquoi elle considère que « R » ce n'est pas bien
363. L : [Hum-hum] hum-hum (.hhh) ouais !	Thématique du barème
364. CH : C'est par rapport à ces élèves-là ou c'est par rapport à (d'autres) ?	
365. L : [C'est peut-être parce que:::] c'est peut-être aussi parce que je- j'enseigne aux petits ! Et pour eux, les petits, c'est vraiment- enfin, ouais, je ne sais pas- c'est vraiment horrible pour eux d'avoir "R" ! Et puis en fait, peut-être que, inconsciemment ça m::: ça m::: ça m'a dit que ce n'était pas bien d'avoir "R" aussi !	Il y a toujours désaccord entre CH, DORIS et LINE sur la « *valeur » de R (réussi) LINE explique le fait de considérer le « R » comme mauvais vient peut-être du fait qu'elle enseigne aux petits enfants car c'est horrible pour eux d'avoir « R » → Indicateur développement Intersection des différents milieux
366. CH : Ouais	
367. L : Mais c'est vrai que c'est quand même "Réussi" ! (.) Mais- ↓ouais	Le « R » est suffisant mais en même temps ce n'est pas bien → CIP
368. D : Ouais, je trouve que le changement d'appellation, (.) ça te donne un peu plus de::: ↓pas de crédit mais- c'est mieux d'avoir "Réussi" que "suffisant" qu'on avait avant !	DORIS précise que pour elle, « R » est mieux que « Suffisant » → point positif de la réforme de 2015 Tensions entre les instances personnelle et transpersonnelle : « on » se réfère la communauté des enseignants d'EPS vaudois : avant 2015, une prestation réussie recevait en général un « S » (suffisant), du moins dans l'établissement de DORIS
369. CH : Ouais	
370. L : Hum-hum	
371. CH : Ou "Échec" et "Entraîné" hahaha !	CH souligne la confusion de l'appréciation « E » qui signifie « Entraîné » mais qui est souvent associé à « Échec »
372. D : ↑Ouais, exactement ! Maintenant "Entraîné" je dis "ben voilà, tu n'étais pas là deux leçons euh tu as "Entraîné" parce que tu as entraîné », c'est:::	
373. L : Hum-hum	
374. D : Tu as entraîné, quoi ! Ce n'est pas::: ce n'est pas- ça ne veut pas dire que c'est::: catastrophique !	DORIS est peu affectée par le « E », car « Entraîné » veut dire que cela a été entraîné (sens)
375. L : Hum-hum	
376. D : Et puis "R" ben c'est réussi ! "Tu as réussi !"	DORIS souligne que « R » veut bien dire que l'élève a réussi...
377. L : Mais je pense que::: je pense que dans beaucoup de nos évaluations, les critères sont trop::: enfin (.) c'est trop facile, je pense !	... ce qui amène LINE à prendre conscience que dans son établissement (« nos » évaluations → tension entre instances interpersonnelle et personnelle), il est facile d'avoir « R » ... → Indicateur développement instances métier LINE justifie ses actions sur les avis R et BR et TBR (sens)
378. CH : C'est trop gentil ?	
379. L : Le "R" est trop bas !	... car le seuil du « R » est trop bas
380. CH : Et du coup, ça:::	
381. L : Et du coup, un::: un gars il fait le minimum et puis il a::: "BR", voire même "TBR" des fois !	Un élève qui fait le minimum peut avoir « BR » voire « TBR » → CIP

382.	D : [°Ouais (.) d'accord]	
383.	L : Là, la choré euh::: enfin, je::: je n'en ai pas un qui a "R" ! ((<i>LINE sourit</i>))	Dans son évaluation de chorégraphie 10 ^e **, aucun élève n'a « R » → Indicateur développement intersection différents milieux
384.	CH : Ils ont tous "BR" et plus ?	
385.	L : Ouais ! Pourtant j'ai choisi mes cri- enfin, j'ai fait en fonction des critères qu'on a fait ! Et::: j'ai vraiment regardé chaque élève ! Je:::	Bafouillage « mes cri /critères qu'on a faits » → Développement potentiel biphasé entre sens et efficience
386.	CH : Alors c'est quoi, c'est le barème qui ne joue pas ?	
387.	L : Ouais, je pense !	
388.	D : [Bon, ça c'est le test commun] moi aussi hein ! Ils ont ↓ tous "Bien réussi" euh	
389.	CH : Là en l'occurrence c'était une 10e !	
390.	L : Ouais, mais on s'est inspiré du test commun de 9e, donc peut-être que:::	La file s'est inspirée de l'évaluation cantonale Chorégraphie 9 ^e * pour définir l'évaluation Chorégraphie 10 ^e **
391.	CH : [Ah, d'accord, ok !]	
392.	D : L'échelle- tout ce qui est tests communs, enfin qui est dans le::: livre, là ! C'est tout facile, hein !	DORIS précise que toutes les évaluations cantonales sont « faciles », que le barème est gentil → Indicateur développement Généralisation
393.	L : ↑ Ouais	LINE acquiesce
394.	D : ↓ Ouais	
395.	CH : Alors justement, est-ce que c'est bien ou pas ?	
396.	D : Par rapport à d'autres évaluations ?	
397.	L : Ouais, mais c'est vrai qu'au fond, quand tu es- dans les autres branches, et ben::: (.) ouais ! (.) Des fois, ils n'en foutent pas une et puis euh finalement ils se prennent des plantées ! Parce que le barème il est comme ça ! Il est à 60 pourcents et c'est:::	LINE fait référence aux autres branches où le barème est à 60% et qu'il y a peu de marge de manœuvre → Indicateur développement Intersection des différents milieux
398.	D : [hum-hum]	
399.	L : Tandis que nous on a beaucoup plus de manœuvres !	En EPS, les enseignants (« nous », « on ») ont plus de liberté que dans les autres branches pour modifier les barèmes (instance transpersonnelle) LINE souligne la spécificité de l'EPS à propos des barèmes (sens)
400.	CH : Mais la question est de savoir justement pourquoi est-ce qu'on fait ces barèmes gentils ?	
401.	L : Hum !	
402.	CH : Tu vois ? Finalement de quoi on a peur ? Ou de quoi on-	
403.	L : [Ouais, on a peur] de::: de::: (.) ben c'est pour ça- pourquoi on ne met pas de notes réelles alors ? ((<i>LINE sourit</i>))	Thématique des notes certificatives (sens)
404.	CH : Ben:::	
405.	L : Parce que c'est, au fond, on a peur de quoi ? De nouveau !	
406.	CH : Ouais, mais tu crois que la note c'est une question de sanction ? Enfin:::	
407.	L : Non	
408.	CH : est-ce qu'on met la note pour motiver ? Alors après c'est un grand débat-	
409.	L : Hum-hum, ouais, ouais !	
410.	CH : On ne va pas le lancer maintenant, mais on en parlera une autre fois, hahaha !	
411.	D : Hahaha	
412.	CH : On abordera peut-être ce débat quand on fera le retour au collectif avec tout le monde !	
413.	L : Hihihhi	

414.	CH : On abordera ce problème-là, mais::: mais à part ça, justement, par rapport à la::: parce que là, il va y avoir Tania et Mireille !	
415.	L : [Tania et Mireille] Hum-hum	
416.	CH : Et en l'occurrence, on voit à la situation avec Mireille (.) enfin voilà, je mets la vidéo et puis on en parle après, mais c'est une situation où une élève est vraiment moins à l'aise (.) en l'occurrence c'est deux (élèves) moins à l'aise !	
	((<i>Visionnage vidéo - Tania finit son évaluation, suivie de Mireille. Des élèves jouent au basket dans la demi salle et d'autres (Noélie, Yvana et Aline commencent à ranger une barre asymétriques). Puis, LINE complète sa grille d'évaluation pendant que les élèves rangent les barres. Enfin, LINE va vers Mireille et lui donne un retour sur son résultat.</i>))	Extrait 2 : durée 3'30 (01.03'00 à 1.06'30) Fin de l'évaluation : Seule Mireille a droit à un retour sur sa prestation.
417.	L : Hum::: Ah ouais, elle, elle n'osait pas faire la roulade !	LINE parle de Mireille
418.	CH : Tu arrêtes quand tu veux, hein, si tu veux:::	
419.	L : Hum-hum	
420.	CH : Là, tu étais embêtée ou bien quand tu:::	
421.	L : Mm::: peut-être ouais ! Je ne me rappelle plus euh ((<i>LINE stoppe la vidéo</i>)) Ouais, j'étais embêtée là, je pense ((<i>LINE met la main sous le menton</i>)) Je ne savais pas si je pouvais mettre des demi-points, hihhi, ou pas !	CIP : Pouvoir mettre des demi points ou non
422.	CH : Et ça, vous avez décidé quelque chose par rapport à ça dans le cadre de la file, de ne pas mettre des demi-points ou quoi ?	
423.	L : Non::: (.) non, mais m::: c'est vrai que des fois 1 point pour euh::: (.) enfin ouais, c'est::: (.) là, c'est élé- enfin ouais c'est::: je sais que pour la "Balance" mon critère il était clairement défini !	Balbutiements confirmant le CIP LINE dit que la prescription (instance interpersonnelle) n'a pas précisé l'usage ou non des 0,5 points. LINE dit que pour elle (« mon critère ») est clairement défini (instance personnelle) → Indicateur développement instances métier Ceci tend à montrer que LINE reste très fidèle à la prescription.
424.	CH : Les trois secondes ?	
425.	L : Ouais ! Mais là, en l'occurrence, son pied il était clairement pas::: assez haut pour moi ! Mais::: est-ce que ça je l'ai assez ↑dit, alors après je me remets moi en question est-ce que mon critère était assez clair ? Et du coup, ben la "Balance" je lui ai quand même mis le point ! Mais::: (.) ouais ! (# 4) ouais en fait, ↓ouais- des fois je me dis, cette grille, c'est bien, mais::: des fois ça m'embête aussi parce que::: (.) je me perds des fois dans mes::: ouais, dans mes (.) dans mes évaluations ! En l'occurrence- ouais, après je me suis- des fois je me- en fait, dans ces moments je me dis je viens de voir quoi, par rapport à ce que j'attends ? Et puis là je me dis ben:::	Répétitions et hésitations (« Ouais », « mais ») et connecteurs → CIP : Suivre ou non la grille : en suivant la grille, LINE se perd parfois dans son évaluation. « ça m'embête aussi » → Indicateur développement auto-affectation
426.	CH : (De manière globale ?)	
427.	L : Ouais !	
428.	CH : Ouais	
429.	D : hum-hum ! Bon c'est difficile d'avoir qu'1 point par élément ?	DORIS cautionne qu'il est difficile d'évaluer un critère avec 1 seul point → Indicateur développement Généralisation
430.	L : Hum-hum	
431.	D : Je trouve que c'est bizarre, parce que l'« Entrée » vaut 2 points ! La « Sortie » aussi ! Et puis les éléments ne valent qu'1 point !	
432.	L : Hum-hum	
433.	D : Et puis ce serait plus facile s'ils valaient chacun deux, comme ça tu pourrais mettre 1 ou 2 !	DORIS relève qu'il serait plus judicieux et facile que chaque élément vaille 2 pts, à l'instar de l'« Entrée » et la « Sortie » (sens) → Indicateur développement Création de nouveaux buts

434. L : [Mais à part ça il va être] Un, deux::: °((<i>LINE compte les points dans la grille</i>)) dix ! Ils valent deux ! C'est pour ça que j'ai mis un deux là-haut !	On se rend compte que les nombres de points attribués par LINE et DORIS sur certains critères ne sont pas identiques
435. D : Ah:::	
436. CH : Ah !	
437. D : Ok	
438. CH : Donc l'élément "Montée du ventre" ou:::	
439. L : [C'est ce que je me disais] Ouais, ouais, exactement !	
440. CH : Parce que là, ça c'était à choix ((<i>CH montre les colonnes de droites</i>)) pour celui-là ?	
441. L : Hum-hum ! Celui-là était à choix, ouais !	
442. CH : Et il valait deux ?	
443. L : Oui	
444. CH : Mais ça veut dire que si elles faisaient la « montée du ventre », ça faisait deux ? Pas forcément !	
445. L : [Ouais !] Si ! Alors si elle fait la- ben les deux en l'occurrence qui ont fait la « montée du ventre », elle était bien pour moi, donc euh::: elles ont eu deux points, ouais !	On touche du doigt tout l'implicite dans l'attribution des pts /critères. LINE justifie ses actions sur le versant de l' efficience
446. CH : [Hum-hum hum-hum] ok, mais tu ne les as pas mis ?	
447. L : Ben::: euh Yvana- ben quand je mets rien, en fait, c'est qu'elles ont tous les points !	LINE remplit la grille de manière globale et non critère après critère (efficience) → Indicateur développement Généralisation
448. CH : Ah ! Ok	
449. L : Donc là, il y en a eu deux ! Elle a eu::: 2, 2 (texte inaudible) elle a eu le max de points, elle a eu 11 ! Là euh Noélie, quand j'ai mis 1, elle n'a eu qu'un point sur les deux !	
450. D : Ouais, ouais ! Une croix, ça veut dire (qu'elle n'a pas tout fait !)	
451. L : Exact	
452. CH : Ah, donc du coup, la prise en compte de Noélie, elle y est quand même ?	
453. L : Oui, elle y est quand même !	
454. CH : Ok	
455. L : Et puis là, ben elle (.) ((<i>LINE pointe du doigt les 0,5 pts attribués à Mireille</i>))	Selon la logique de LINE, ces 0,5 points valent en fait ¼ de 2 pts
456. CH : C'est un quart, du coup, là ? Hahaha !	
457. L : Ouais ! Ouais	
458. CH : Ouais d'accord, ok !	
459. D : (texte inaudible) d'encouragement !	
460. CH : Ouais	
461. D : Hahaha ! ! !	
462. L : Ouais ! ((<i>LINE sourit</i>))	
463. CH : Mais du coup, ça te contraint d'avoir ces points aussi précis ?	
464. L : Ouais, ça me- Ben::: des fois ça m- enfin j'ai l'impression que quand je réfléchis à l'évaluation, ça m'est utile ! Mais des fois, c'est vrai que pendant l'évaluation euh::: ouais ça::: je perds du ↑temps alors que je pourrais juste euh les regarder et puis c'est vrai que souvent euh::: on les regarde et puis on arrive à se dire si c'était très bien, si c'était bien ou si c'était <u>juste</u> bien ou si ce n'était pas bien ! Enfin:::	CIP lié à la difficulté de concilier temps d'évaluation et précision
465. D : Hum-hum !	
466. L : Sans forcément aller::: mais euh ouais, après je- des fois, en fait, c'est plus pour moi où je me dis ben est-ce que j'ai (.) est-ce que je suis cohérente avec tout le monde ? Parce que, quand on fait sans grille, des fois, j'ai l'impression ben que du coup- voilà, une Tania je vois qu'elle a beaucoup progressé parce qu'avant elle n'osait même pas faire ou ↑Fantine, elle n'osait même pas faire la roulade ! Et puis que là, elle le fait ! Euh::: alors si elle le fait, mais qu'il n'est pas parfait ou <je n'en	On se rend compte que LINE prend en compte des progrès et s'affranchit des critères par une évaluation globale → Indicateur développement biphasé sens-efficience → Indicateur développement Généralisation

sais rien> ! (.) Ben, dans une éval globale, je vais peut-être lui mettre "R", alors que si je comptais mes points ce serait "E" !	
467. D : Hum-hum	
468. L : Alors des fois c'est ce que je fais ! Finalement, je veux- je:: je:: (hhh) une Fantine ben:: ouais, c'est une fille qui a une grosse tumeur ici ((<i>LINE montre le bas de son visage</i>)) et puis euh- enfin, c'est une situation aussi particulière ! Et c'est la première qui vient me dire à la fin de son éval "J'ai réussi ?"	
469. D : Hum-hum	
470. L : Moi je:: des fois c'est- si je fais mon calcul de points c'est "E", mais:: je p- enfin, moi j'ai besoin de lui mettre "R" pour lui dire que c'était quand même réussi, quoi !	LINE met « R » (efficience) lorsque le calcul des points donne « E » pour soutenir les élèves en difficulté (sens) → Enveloppement biphasé sens- efficience → Indicateur développement Généralisation
471. CH : Hum-hum ! Donc ça t'arrive des fois de changer ?	
472. L : Ouais ! (hhh) Mais après, ben:: c'est vrai qu'elles ne sont pas trop à venir regarder où elles ont eu des points, etc. Donc je pourrais très bien le faire en global et puis euh (.) Mais:: ouais, c'est au cas où une fois aussi il y en a une qui me dit "mais pourquoi ?" Ben que je puisse aussi lui dire, ben là (.)	LINE utilise les critères pour justifier éventuellement l'avis auprès des élèves (Centripète)
473. CH : Tu ne crois pas, à part ça, °je ne sais pas ce que tu en penses DORIS, mais que peut-être si elles étaient plus au défi justement, quelque part elles s'intéresseraient plus à leurs résultats ?	CH introduit la controverse en tentant d'impliquer DORIS dans la discussion : créer du défi pour que les élèves s'intéressent à leurs résultats
474. L : [Hum-hum]	
475. CH : Parce que typiquement une Fantine, qui est en difficulté, qui doit s'impliquer et puis elle s'implique ! Moi j'ai vu plusieurs fois où effectivement tu voyais qu'elle était (.) Tu vois, elle, que ça lui fait plaisir de réussir et puis qu'elle s'implique, elle a:: Mais du coup, c'est parce que elle, elle a ce défi-là !	
476. L : [Hum-hum] [Hum-hum] [Hum-hum] Hum-hum	Indicateur développement auto- affectation
477. CH : Et puis du coup quand tu as un défi, le résultat ben tu vas t'y intéresser, mais quand il n'y a pas de défi et puis que c'est trop facile, ben::	
478. L : [Hum-hum] [hum-hum] Bon, je pense que, c'est clair que:: il faudrait- toutes les éval- enfin que tout se travaille dans leurs "ZIP" enfin dans leurs zones euh:: où ils peuvent progresser ! Mais, je pense que ça demande à l'enseignant énormément de travail, au préalable ! Et ce temps je ne l'ai pas, en ce moment, pour ça !	Auto-affectation Permettre à tous les élèves de progresser demande énormément de travail à l'enseignant → Indicateur développement Généralisation LINE a du mal à répondre au CH. Elle se rabat sur le versant centripète en invoquant le manque de temps → CIP
479. CH : Ouais	
480. L : Donc ça, je pense, c'est aussi- tout ce qu'on a à côté, l'animation, la maîtrise, ça fait que peut-être que je ne prends pas assez de temps pour justement réfléchir à ces questions !	
481. D : [Hum-hum]	
482. CH : Ouais parce qu'elle a une maîtrise de classe aussi euh::	
483. L : [Ouais !] Mais c'est:: oui, je pense que dans un monde idéal ce serait:: c'est ce qu'il faudrait faire !	Écart entre ce que LINE aimerait faire (monde idéal) et ce qu'elle fait (proposer des exercices qui ne permettent pas à tous les élèves de progresser) (activité réelle)
484. CH : Ouais	
485. L : Mais:: euh	
486. CH : Et puis là, tu disais hein, ça t'embête- enfin ce problème de temps ça t'embête aussi ? Ça te coûte un peu ?	
487. L : [Ouais] Ouais	

488.	CH : Hum-hum	
489.	L : Oui, mais après c'est vrai que des fois, bon après des fois aussi on reste dans notre:::, dans notre euh::: routine et puis on:::, ouais, on se re- des fois c'est difficile aussi de::: se remettre en question et puis de se dire comment est-ce que je pourrais améliorer ? Des fois, on ne voit pas les solutions !	LINE passe de l'instance transpersonnelle « on, notre » à l'instance personnelle « je ». Elle se justifie de ne pas se remettre en question en invoquant le GENRE pris dans la routine du métier → Indicateur développement instances métier Retour sur le centripète → CIP
490.	D : Hum-hum	
491.	L : [Mais:::] c'est vrai, après c'est aussi des fois d'année en année où on arrive à se dire "ah ben:::" Ouais-	
492.	D : [°Hum-hum]	
493.	CH : Ouais ! °Alors attends je remets juste le::: parce qu'il y a le petit moment justement après où tu discutes avec (.) Mireille !	
494.	L : Hum-hum !	
495.	CH : Bon, on n'entend pas vraiment mais::: ((CH met en route la vidéo))	Passage débute à 1.05'50'' : LINE prend un instant pour expliquer les points attribués à Mireille
496.	L : Ah ouais ! Mais c'est vrai que comme c'est encore assez nouveau, peut-être que::: (.) enfin, je n'ai jamais pris la classe pour leur dire ben "E" c'est "Entraîné, "R", c'est "Réussi" ! Enfin:::	LINE évoque que la nouveauté de la Réforme (instance impersonnelle) ne lui a peut-être pas encore permis de bien expliquer le barème aux élèves (instance personnelle) → Indicateur développement instances métier
497.	CH : hum-hum	
498.	D : Hum-hum	
499.	L : Peut-être que, dans quelques années, ce sera- ils sauront que "E" c'est "Entraîné" que::: ((LINE visionne la vidéo)) Hihihih !!!	
500.	D : Donc là, tu as donné un peu à chacune euh::: des retours un peu comme ça, à droite, à gauche après où:::	
501.	L : [Ouais] Ben elle, je lui l'ai fait ! Après les autres, j'ai fait des fois quand elles partaient ! Après l'évaluation, je leur ai dit "Ben là ta::: ta balance ce n'était pas totalement bon etc." Et puis je crois que je donnais la note euh- enfin, l'évaluation plutôt !	LINE a donné parfois des retours sur le moment, après la prestation, sans prendre du temps pour chacune comme elle l'a fait pour Mireille (efficience)
502.	D : Ok !	
503.	CH : À la fin ?	
504.	L : Ouais !	
505.	CH : Qu'est-ce qui te faisait rigoler, là ?	
506.	L : Ah ! ((LINE sourit)) C'est que j'essayais de passer ce moment assez rapidement, hihih !	En faisant des retours directement (efficience), cela permet à LINE de ne pas trop s'attarder sur ce moment (sens)
507.	CH : Ah ouais ?	
508.	L : hihih	
509.	CH : Mais ce n'est pas confortable pour toi ?	
510.	L : Ouais !	LINE confirme que donner les résultats n'est pas confortable pour elle (Centripète)
511.	CH : Mais est-ce que tu as l'impression qu'elle est touchée par ça ?	
512.	L : Non (.) Non, c'est vrai ! ((LINE sourit))	Rire → Indicateur développement auto-affectation LINE prend conscience que Mireille n'est pas affectée par son « E »
513.	D : Mais je pense qu'ils sont assez réalistes les élèves quand même	
514.	L : Hum-hum	

515.	D : Ils se ↑rendent compte si::: pour des raisons X, Y ou Z, ben ils se rendent compte s'il sont::: à niveau ou pas !	
516.	L : Ouais ! Mais je ne voudrais pas, en fait, que ce soit m- que ce soit moi qui <u>fasse</u> qu'ils n'aient plus confiance en eux::: à cause de::: de cette euh- ouais, mais c'est vrai ! Peut-être que j'accorde trop d'importance à cette évaluation MOI ! Ou peut-être parce que c'est aussi moi, quand j'étais élève, pour moi c'était important ! Et peut-être que c'est vrai que, du coup, je::: je ne me mets pas à leur place ou::: ou en fait, peut-être que eux ce n'est pas si important que ça euh:::	LINE recourt au sens pour justifier ses actions (peur que les élèves perdent confiance en elles en raison d'un « E ») LINE évoque l'importance qu'avait l'évaluation en EPS pour elle lorsqu'elle était élève et prend conscience que peut-être qu'elle accorde trop d'importance à l'évaluation → Indicateur développement Intersection des différents milieux
517.	CH : Ouais, la question qu'on retrouve un peu dans ton évaluation d'Anneaux ! Finalement, ce qui est important pour eux, c'est quoi ? C'est réussir l'évaluation ou c'est le fait d'avoir progressé, quand même, d'avoir euh::: de s'être dépassé un petit peu, d'être sorti de sa zone de confort ?	
518.	L : Ouais, mais des fois l'évaluation, pour moi, elle ne reflète pas (.) cette progression ! Donc:::	L'évaluation sommative ne reflète pas toujours la progression des élèves → CIP LINE aimerait en tenir compte (part empêchée)
519.	CH : [Justement !] Justement ! Alors du coup, il y a un peu un décalage ! Et puis c'est là que:::	
520.	L : [Hum-hum]	
521.	CH : Il y a peut-être quelque chose !	
522.	L : Hum-hum !	
523.	CH : Parce que (.) c'est vrai que- ben moi, j'ai eu cette évaluation ce matin de renversement avec mes DES, là, qui était euh::: vraiment deux ((<i>CH montre l'écart avec les mains</i>)) Voilà, ceux qui font la forme finale et ceux qui n'arrivent même pas à faire la forme 1, juste "homme de bois" sur le gros tapis ! Et puis, ben je leur ai dit "Ben écoutez, voilà, par rapport à ce qu'on attend, vous avez "Entraîné", donc ce n'est pas "Réussi" ! Mais, voilà, bravo ! Aujourd'hui vous avez fait un::: vous avez bien travaillé et en fait, j'ai vu que ça leur suffisaient !	CH évoque son évaluation de Renversement 11°** en classe DES (classe de Développement)
524.	L : °Hum	
525.	CH : Voilà ! C'est juste leur dire "Ben bravo, tu as bien bossé aujourd'hui, dommage que les autres fois tu n'aies pas autant !"	
526.	L : Ouais, mais du coup, moi je ne suis pas à l'aise avec le fait de faire des évaluations ! Je les trouve inutiles !	CIP central à propos des évaluations Rapport au sens de ses actions
527.	CH : Alors voilà !	
528.	L : Donc, je suis devant eux et je dois leur dire "Ben tu as eu "E", tu as eu "R" !" Mais, au fond, moi, je m'en fous de ça ! Euh::: « ce qui compte c'est que vous ayez progressé ! »	CIP : Faire en sorte que les élèves aient « R » ou qu'elles progressent.
529.	CH : [(texte inaudible) vraiment inutiles ?]	
530.	L : Ben (.) elle est peut-être utile juste pour justifier pourquoi on fait ça ! Et puis ça leur donne peut-être plus de sens ! Mais, si- mais du coup, enfin- moi c'est soit je la fais et puis je la fais à f- sérieusement ! Et puis le::: enfin elle compte, un peu ! Enfin elle doit être importante !	LINE dit que l'évaluation est utile dans la mesure où elle justifie de faire ces activités, donne du sens (utilité scolaire) → Indicateur développement Généralisation
531.	CH : Ouais, mais ça n'empêche pas qu'elle ne compte pas !	Discussion de fond sur le sens de ces évaluations sommatives
532.	L : Ouais ! Mais:::	
533.	CH : En fait elle compte, si tu veux !	
534.	L : Elle compte mais:::	
535.	CH : Enfin je ne sais pas, mais-	

536. L : Mais elle ne compte pas pour eux ! Donc, au final-	CIP : l'évaluation sommative est importante, car elle donne un résultat (se situer TP540) mais n'est pas prise en compte dans la promotion
537. CH : Mais est-ce qu'elle compte (.) ben elle compte (.) ils ont un résultat ! Maintenant le résultat, il doit être quand même (# 3) correct ou juste ou::: le plus objectif possible ou::: voilà !	
538. L : [Oui ! Ça oui !]	
539. CH : Pour qu'ils puissent se situer !	
540. L : Ouais	
541. CH : Mais après ? Est-ce que ça discrédite vraiment ce qu'ils ont fait ? Enfin, est-ce que le fait de:::	
542. L : Non, mais après ça fait qu'en leur disant que ben bravo ils ont quand même progressé- enfin, c'est vrai ! Mais ça veut dire qu'au fond, on montre que nous ça nous suffit, et puis c'est vrai que le but c'est quand même ça ! Mais du coup ben ouais, c'est où l'intérêt de faire::: des éval', alors si au fond (.)	Emplois de connecteurs : LINE hésite, peine à développer sa pensée contradictoire : à quoi cela sert de faire des évaluations sommatives si ce qui importe c'est les progrès et non le résultat → CIP Pour LINE, le but est que les élèves progressent → Développement sens et efficience. « On, nous » représente le métier (instance transpersonnelle) : pour les enseignants d'EPS, le but est que les élèves progressent → Indicateur développement instances métier
543. CH : Ouais, mais alors je te lance- quel est l'intérêt de faire une éval où ils ont tous "Bien réussi" alors qu'en fait ce n'est pas bon ?	CH pointe une contradiction : quel est l'intérêt de mettre une appréciation qui ne correspond pas au niveau atteint ?
544. L : Non, mais je sais ! Non, mais je suis d'accord, c'est vrai !	
545. CH : C'est ça, hein ? Enfin je ne sais pas, à un moment donné euh:::	
546. L : [Hum::: hum-hum]	
547. D : Ouais, moi c'est vrai que des fois ils ont un "Échec" (.) mais j'écris quand même un commentaire.	DORIS met un « E » mais écrit une remarque qui renforce positivement l'élève (efficience) → Indicateur développement Généralisation
548. L : "Entraîné" ! Hahahah !	LINE relève le lapsus de DORIS : la signification « cachée » de « E » qui pour les élèves et les enseignants se rapporte à « Échec »
549. D : Ouais euh "Entraîné", ouais ! Parce que je pensais à::: c'est arrivé avant quand c'était "Insuffisant" ! MAIS, ça ne m'empêchait pas d'écrire- de mettre une remarque, pour dire bravo euh:::	DORIS conserve le barème mais ajoute un commentaire → Indicateur développement Généralisation
550. L : Hum-hum	
551. D : Enfin celui qui n'arrive pas le 12 minutes euh::: qui est un peu rond etc. et puis qui fait euh (.) qui fait "Entraîné" avec mon barème, ça ne m'empêche pas de mettre "Entraîné", mais "bravo" euh::: ↓pour le résultat, etc. ↑Et puis moi je trouve que les évaluations (.) il y a plein d'autres aspects qui sont importants, comme euh::: ils doivent présenter quelque chose devant un prof !	Important de présenter devant l'enseignant (solennité) → Indicateur développement entre sens et efficience → Indicateur développement Généralisation
552. L : [Ouais, ouais ! non c'est:::] Mmmm, on les regarde !	
553. D : Ça ils n'ont pas beaucoup en classe ! Ils ont, s'ils font, de la compréhen- de l'expression orale en allemand ou en anglais, mais (.)	DORIS compare avec les autres disciplines (allemand ou anglais) où

on les regarde, c'est ce moment, ils doivent app- ils apprennent à gérer leur ↑stress !	les élèves doivent apprendre à gérer leur stress → Indicateur développement Intersection des différents milieux
554. L : Hum-hum	
555. D : À gérer le fait qu'on les ↑regarde ! Que la classe les regarde ! Etc. Je trouve que:::	
556. L : [Hum-hum::: Non, c'est sûr !] Ça je suis d'accord !	
557. D : Ouais, il y a aussi ↑ÇA dans::: ↓à prendre en compte-	Accentuation du « Ça » qui montre que c'est un facteur important pour DORIS et constitue un enjeu de développement pour les élèves (Centrifuge)
558. L : hum-hum !	
559. CH : [Hum]	
560. D : dans l'évaluation !	
561. CH : Ouais, parce que, effectivement, est-ce que ce moment d'évaluation, ce n'est pas aussi ÇA qui va faire qu'à un moment donné (.) il va y avoir un regain de motivation ?	
562. L : Ouais	
563. CH : Un peu comme la « Chorégraphie » avec euh::: avec tes filles l'autre jour, qui pendant les entraînements ne faisaient pas grand-chose-	CH revient à l'exemple de l'évaluation de Chorégraphie 10 ^e ** où LINE avait relevé que ses élèves manquaient de motivation durant l'entraînement et ont eu un regain de motivation au moment de l'évaluation
564. L : hum-hum ((<i>LINE sourit</i>))	
565. CH : et tout d'un coup, le jour de l'évaluation-	
566. L : [HUM-HUM !]	
567. CH : il y a 20 minutes d'entraînement ! Et puis là, ben moi c'est ce que j'ai vécu ce matin aussi, hein !	
568. D : Hihhi	
569. CH : Pourquoi ? Pourquoi, pourquoi est-ce qu'à un moment donné-	
570. L : hum	
571. CH : ils se motivent, quand même, pour cette évaluation (.) alors qu'il n'y a pas de note ?	Thématique : effet de la note sur la motivation des élèves
572. L : Hum-hum	
573. CH : C'est pour ça, je veux dire, est-ce que vraiment elle ne sert à rien cette évaluation ?	L'utilité de l'évaluation dépend-elle de la note certificative ?
574. L : Ouais, mais c'est::: c'est tout ce qu'il y a autour de cette évaluation ! Mais au final, le::: le résultat n'est pas très important ! Mais MOI des fois je me dis que je fais tout ça et puis au final (.) ils, ils- ouais, je ne sais pas ! Je suis contradictoire, je pense dans- Je n'arrive pas à me positionner par rapport à cette évaluation ! ((<i>LINE sourit</i>)) À::: (.hhh) je, je-	LINE trouve que l'évaluation sommative prend beaucoup de place en EPS alors que le résultats ne sont pas très importants → CIP Investir autant d'énergie pour une évaluation qui ne compte pas → Centripète Hésitations : LINE prend conscience de ses contradictions
575. D : C'est clair que (.) pour réussir leur année, ça ne sert à rien !	DORIS affirme que l'évaluation sommative n'est pas un facteur de motivation pour réussir son année → Indicateur développement Généralisation
576. L : Oui ! Non, mais ça je suis- ouais	
577. D : Ça c'est sûr !	
578. L : Mais ça je pense que c'est bien, mais (.hhh) c'est::: ouais, c'est::: (.) je pense qu'elle apporte plein de choses positives et puis::: je pense qu'il y a des choses où::: (.) ouais, où::: ↓ouais (# 5) ouais je pense que je n'arrive pas me::: je n'arrive pas, j'arrive- je, je::: autant des fois je	Hésitations et répétitions Changement d'orientation de l'activité (de centripète à centrifuge) :

me dis ben c'est- heureusement qu'il y a des éval que- ça me paraît vraiment- Ouais, de pouvoir organiser mon ↑année ! De:::	L'évaluation sommative permet à LINE de structurer son programme annuel (Centripète)
579. D : Hum-hum	
580. L : De donner du sens, moi, à moi ! Enfin, à ce que je d- à ce que je propose, mais aussi a::: je pense pour elles ! Mais après, il y a quand même- et puis ouais, comme tu disais- quand elles euh elles sont forcées de::: de se ↑montrer, de se mettre à nu un peu, etc. Mais après, il y a ce moment où il y a le résultat ! Et puis des fois, ouais, c'est vrai que moi, je ne suis pas sûre que (.) Des fois, ça me dérange de::: de les confronter à ça, ouais ! Je me dis qu'il n'y a pas besoin de ça pour-	L'évaluation a un effet positif sur le développement des élèves (se produire devant autrui) (Centrifuge) → CIP
581. CH : Les confronter à l'évaluation, tu dis ?	
582. L : Ouais	
583. CH : Au moment euh:::	
584. L : Ouais ! De leur dire "Ben toi tu n'as pas réussi !" Enfin, je ne leur dis jamais comme ça, mais (.) ben ça c'est- des fois, c'est vrai que ça me met des fois mal à l'aise !	... cela la rend mal à l'aise (retour au centripète et auto-affectation) Confronter les élèves à un résultat (négatif) court-circuite l'effet positif du fait de devoir se produire devant autrui → CIP
585. CH : Parce que tu penses qu'il y en a certaines que ça peut les::: des filles-là, certaines que justement ça va plutôt désengager ? Le fait de devoir, à un moment donné, présenter devant les autres ?	
586. L : [Hum-hum] Hum-hum (.) Ah::: !	
587. CH : En même temps, si tu prends Fantine !	
588. L : Hum-hum	
589. CH : Et ben elle, on pourrait penser que c'est l'élève- c'est elle, hein ((CH montre Fantine à l'écran)) qui a vraiment un::: c'est mal fait, mais:::	
590. L : Hum-hum	
591. CH : Du coup, voilà, se présenter devant les autres (.) En même temps ce n'est pas la plus démotivée ?	
592. L : Non ! Non, non ! Je pense que ça les motive de devoir me montrer à un moment à moi ! Et puis ça fait aussi, ben, surtout dans ce groupe où elles ont aussi un moment où je les regarde ! (.) Mais::: ouais, où je peux::: ouais ! Moi je me consacre aussi un moment où je vais voir tout le monde, toutes les filles !	LINE consacre un moment pour observer toutes les élèves (explication de son action de s'adresser aux élèves individuellement) → Développement par l'efficace
593. D : Hum-hum	
594. CH : Ouais ! je vais regarder quelle heure c'est parce que::: ouais, on va mettre- on va::: je ne sais pas s'il y a encore un- une autre chose pour conclure ? Euhm, c'est vrai que je trouvais intéressant ce moment finalement où tu- pour moi, c'est un peu la seule ((CH parle de Mireille)) avec qui tu as justifié	
595. L : Hum-hum ((LINE sourit))	
596. CH : C'était rigolo, parce que les autres, finalement, tu leur as donné, mais elle, on voit que tu étais gênée et que tu devais te justifier par rapport à ce que tu lui mettais !	
597. L : Hum-hum ↓hum-hum	
598. CH : Et puis au final, tu as l'impression que, elle, elle euh ((CH hausse les épaules pour dire que c'est égal pour Mireille))	
599. L : Hum-hum ((LINE sourit))	
600. CH : Mais bon, effectivement, cette fille, elle est un peu nonchalante et pas forcément très impliquée !	
601. L : [Hum-hum]	
602. CH : Donc voilà, ça me::: c'est:::	
603. L : Mais au final, j'avais quand même besoin d'aller lui dire pourquoi ! j'avais- ouais, j'avais besoin de me:::	Recours régulier au centripète : LINE avait besoin de justifier le « E » de Mireille
604. CH : Ouais	

605.	L : Ouais ! Mais je- ouais, parce que- ouais !	
606.	CH : Donc c'est toi qui n'est pas forcément encore-	
607.	L : Ouais, je pense, ouais !	
608.	CH : Bien::: Ouais ! Toi, tu ressens ça, DORIS, des fois ? Ce côté euh::: d'avoir besoin- enfin d'être mal à l'aise pour te justifier ?	
609.	D : [Non:::] non, parce que::: j'explique ! Et puis euh il y a toujours une évaluation après ! Différentes où ils feront::: peut-être "Très bien" ! Là, aux Anneaux euh::: (.) ils ont peut-être fait "Entraîné", là, on fait le « Salto avant » euh::: David (élève) fait le « Salto avant » sur les pieds à la deuxième leçon ! Donc je sais qu'il aura "Très bien réussi" ! Et puis (.hhh) et puis voilà, je trouve qu'ils doivent apprendre à que::: enfin::: là, ce n'est pas réussi pour cette discipline, mais (.hhh) il y en a une après, il faut qu'ils se remotivent et puis qu'ils refassent et puis:::	Différence entre DORIS et LINE sur la crainte de démotiver les élèves par des résultats défavorables aux évaluations. DORIS ne se sent pas mal à l'aise dans la mesure où elle explique aux élèves et que les élèves pourront se rattraper avec une autre évaluation (Centrifuge) → Indicateur développement Généralisation
610.	L : °Hum-hum	
611.	CH : Donc pour toi, ce n'est pas un petit peu la crainte que LINE a de (.) justement les faire perdre confiance en eux et puis les faire être euh:::	
612.	D : [Non:::] Alors si c'est toutes les éval qui sont trop comme- si toutes les évaluations étaient comme les Anneaux et puis qu'ils avaient "Entraîné", ben là je changerais quelque chose ! Mais une de temps en temps ou comme ça, ben:::	DORIS envisagerait de nouveaux buts d'action si les résultats à toutes les évaluations étaient mauvais
613.	L : [Hum-hum]	
614.	D : Voilà ! C'est comme ça ! Vous n'avez pas le niveau euh::: après on passe à la suite euh:::	DORIS sépare les évaluations l'une de l'autre ; pas de liens entre elles
615.	L : [°ouais, ouais]	
616.	D : "Tu auras sûrement:::" voilà, ensuite c'est peut-être une chorégraphie où pour les filles, ça ira mieux::: Le saut périlleux pour les garçons et puis (.)	
617.	L : Hum-hum	
618.	CH : Ok	
619.	D : Et puis après j'explique ! Voilà, j'explique "voilà, peut-être qu'il n'avait pas assez de temps, peut-être que toi ce n'est pas::: ta tasse de thé, etc." Je trouve que tant qu'on est clair euh:::	DORIS explique aux élèves pour qu'ils relativisent l'importance de leur résultat...
620.	L : ↓Ouais ouais ouais	
621.	D : Et puis qu'ils n'ont pas que des "E" toute l'année !	... l'important est que les élèves n'aient pas que des « E » à chaque évaluation → Indicateur développement Généralisation
622.	CH : Hihih	
623.	D : Hahaha !!!	
624.	CH : Bon merci ! ((CH prépare l'apéro))	
Partie hors ACC (j'ai continué à enregistrer la discussion et j'ai demandé l'autorisation à DORIS ET LINE de retranscrire les échanges)		
625.	CH : À part ça, je ne sais pas ce que vous en pensez de cette auto-confrontation ((CH lance la discussion sur l'intérêt de l'ACC))	
626.	D : Mais en géo, tu arrives à mettre des notes en-dessous de 4 ? Hahahaha ((DORIS rit))	
627.	L : Oui ! ((LINE sourit)) Mais c'est- moi c'est totalement différent ! La géo, j'ai (.) Ouais, il y a des points, je::: (.) Ouais c'est:::	Évocation des spécificités de l'EPS mais aussi de la classe de LINE (classe d'accueil)
628.	CH : Mais là aussi tu as des points !	
629.	L : Mais je sais mais c'est:::	
630.	D : Mais est-ce que c'est::: tu as des classes où c'est plus difficile que d'autres ? Peut-être que c'est spécifique à cette classe ?	
631.	L : ((LINE réfléchit))	

632.	D : C'est plus compliqué, comme c'est des enfants qui ont un lourd passé euh	Difficile pour LINE de mettre de mauvaises appréciations à des élèves qui ont un passé difficile (sens)
633.	L : [Ouais c'est peut-être:: Ouais]	
634.	D : C'est vrai qu'ils sont en « Accueil » ! Peut-être que tu as::: je ne sais pas, peut-être que nous aussi, quand euh:::	
635.	L : C'est vrai que les huit- les plus petits- bon les éval je les trouve <assez faciles> souvent ! Mais (.) c'est vrai que s'ils ont "E", ils ont "E" !	
636.	CH : Tu en penses quoi toi ?	
637.	D : hum-hum	
638.	CH : Cela dépend de quoi ?	
639.	L : Mes (.) Ouais↓	
640.	D : C'est peut-être cette classe ? C'est quand même particulier !	
641.	L : Peut-être, ouais ! (# 4) Faudrait que je voie avec l'autre classe, ouais !	Indicateur développement intersection de différents milieux
642.	CH : Ouais, parce qu'avec ta classe, est-ce que c'est aussi comme ça ?	
643.	L : Ouais, je ne sais pas ! J'ai:: ((<i>LINE réfléchit</i>))	
644.	CH : Ouais mais à part ça, c'est quand même intéressant de::	
645.	L : Hum-hum	
646.	CH : Ouais ! Toi, tu disais, hein, les petits que tu as en animation, là, eux ils s'intéressent à ce qu'ils ont eu, ils viennent te demander "j'ai eu quoi ? J'ai eu quoi ?" C'est ça, hein ?	
647.	D : hum-hum	
648.	CH : Et puis là pas forcément ! Donc du coup, tu te dis mais (.) Ouais, qu'est-ce qui fait:: ? Qu'est-ce qui- enfin ouais !	
649.	L : [Ouais, c'est vrai !]	
650.	D : Nous aussi est-ce qu'on n'est pas différent avec les DES qu'avec les autres ? Est-ce qu'on ne tend pas plus à essayer de leur mettre des "Réussi" aux DES ? Qu'à des VP, par exemple ?	Problématique de la différence de traitement selon le type d'élèves : « on » (instance transpersonnelle) : les enseignants d'EPS ne favorisent-ils pas plus les élèves de classe DES ? → Indicateur développement instances métier Comparaison entre différentes classes → Indicateur développement intersection de différents milieux
651.	CH : Ouais, certainement ! Après est-ce qu'on ne crée pas une injustice aussi par rapport à ça-	
652.	D : Hum-hum	
653.	CH : parce que tu te dis finalement euh le VP qui n'est pas sportif, ben le fait qu'il soit en VP, on devient plus exigeant avec lui ?	
654.	D : Ben ouais !	
655.	L : Hum-hum ! Hum-hum	
656.	CH : Le VP qui tombe sur une classe euh::: ben forte, qui dans une classe DES, par exemple, serait dans la moyenne	
657.	D : Ouais, ouais	
658.	CH : Il se retrouve super mauvais dans une classe où la moyenne est beaucoup plus élevée !	
659.	L : Hum	
660.	CH : Et là, je me demande si on n'est pas aussi un peu influencés, hein ?	
661.	L : De toute façon on est influencé !	LINE dit que les enseignants « on » (instance transpersonnelle - genre) sont influencés par le type de classe
662.	CH : Hum-hum	
663.	D : Ouais, ouais !	
664.	L : Mais après les critères, ouais, c'est vrai qu'en géo- déjà j'ai le test sous les yeux ! Donc (.) je peux ↑relire, je peux::	En géographie, il est possible de relire le test → Indicateur développement Intersection des différents milieux

665.	D : Oui, c'est plus facile ! Ouais, ouais !	
666.	L : Là, c'est de l'instantané ! Et puis ben c'est vrai que des fois avec la vidéo, du coup je::: ben là, la Choré, c'est vrai que tu peux vraiment <u>regarder</u> !	Problématique de l'instantanéité de l'évaluation en EPS
667.	D : Hum-hum	
668.	L : Tu as le TEMPS ! Et puis (.) Ouais et puis je peux encore réfléchir aux critères en même temps::: enfin:::	LINE réalise qu'en géographie, elle s'attache (comme CH) davantage aux critères mais s'autorise aussi à s'arranger pour « remonter un élève »
669.	CH : Est-ce que tu te retrouves parfois en géo, à être à un demi-point du seuil	→ règles du genre omniprésentes dans ces échanges qui dynamisent le collectif
670.	L : Hum ((<i>LINE acquiesce</i>)) Hum-hum	
671.	CH : Et puis à relire tout le texte en te disant "où est-ce que je pourrais lui trouver un demi-point ?" parce que:::	
672.	D : Hahahah	
673.	L : Ouais !	
674.	CH : Et en général tu trouves ? où:::	
675.	L : Ouais	
676.	D : Hihi	
677.	L : Hum	
678.	D : Bon, après certaines éval, tu peux filmer, hein ! Moi les chorégraphies, j'ai filmé et puis tu le fais à la maison !	Possibilité de filmer (tension personnelle - transpersonnelle) → Indicateur développement instances métier
679.	L : [Hum-hum hum-hum] Ouais, j'ai eu fait ça aussi !	
680.	D : Ouais	
681.	L : Mais après, c'est vrai que des fois mes critères ne sont peut-être pas assez précis non plus ! (.) En gym ! Je n'y réfléchis peut-être pas assez !	LINE dit que ses critères ne sont peut-être pas assez clairement définis et qu'elle y réfléchit moins en EPS → Indicateur développement Généralisation → CIP
682.	CH : Mais des fois c'est en les vivant aussi, je trouve ! En vivant l'évaluation-	
683.	D : Hum-hum	
684.	CH : que tu te rends compte que ce critère il n'est pas adapté, en fait !	
685.	L : Ouais	
686.	CH : Et que tu fais autre chose, du coup !	
687.	L : Hum-hum	
688.	D : Hum-hum	
689.	CH : Mais ce n'est pas évident, hein ! Moi j'ai fait une évaluation d'échauffement, 9e année ! En fait chaque semaine ils sont deux, et ils font l'échauffement de 10-15 minutes euh de 15-20 minutes ! Je me suis fait une grille, j'ai posé les critères à la maison en disant 1 point s'ils font ça, 1 point-	CH raconte son évaluation Échauffement 9 ^e ** où elle a pris conscience du décalage entre les critères pensés et ceux qui ont réellement été pertinents
690.	D : Hum-hum	
691.	CH : Et je l'ai vécu la semaine passée pour la première fois ! Ben j'ai repris la grille et j'ai changé deux-trois trucs	CH précise qu'il est parfois difficile de choisir des critères avant d'avoir vécu l'évaluation
692.	D : [Hahahaha]	
693.	CH : Parce que je me suis dit ben ouais, ben typiquement l'originalité, je ne la mets pas ! Pourtant, celui qui fait courir pendant cinq tours ou celui qui fait une estafette un peu avec- je ne sais pas, des- enfin, je n'en sais rien, mais qu'il crée un truc un peu plus original que juste courir	
694.	D : [ouais ouais]	
695.	L : hum-hum	
696.	CH : Tu dois en tenir compte aussi !	
697.	D : Hum-hum	
698.	CH : Et puis en même temps, il y a ceux qui passent en premier ! Ce n'est pas très juste, parce que ceux qui passent maintenant et puis ceux qui passent au mois de juin (.)	Équité entre ceux qui sont évalués au début ou à la fin
699.	L : [Hum-hum]	

700. CH : Ils ont quand même un désavantage, donc on est obligé de:: on est obligé de tempérer un peu !	
<i>Nous continuons l'apéro et LINE doit partir</i>	
701. L : Non, mais c'était intéressant en tout cas ! Je vais méditer à tout ça ! Hihih	Intérêt de l'ACC
702. D : Mais c'est vrai que c'est chouette de voir euh:: on ne voit pas souvent les collègues, ce qu'ils font, ou dans d'autres établissements !	Intérêt de l'ACC
703. L : Ouais !	
704. 704.D : Les différences qu'il y a, c'est marrant !	
705. CH : Mais je trouve que des fois c'est ça qui est un peu dommage, en fait ! C'est ce côté où on est seul dans notre salle de gym !	
706. L : Ouais et puis tu as l'impression que tu es le seul con à vivre la même chose-	Intérêt de l'ACC
707. D : Hum-hum	
708. CH : Ouais exactement	
709. L : et à être confronté tout seul à ces difficultés alors que peut-être à côté il vit les mêmes difficultés que toi !	Intérêt de l'ACC
710. CH : Ouais ! Ben moi je peux vous dire que (.) que de ce que je peux voir, alors ce n'est pas forcément les mêmes (.) difficultés, parce qu'il y a quand même aussi des fois l'expérience:: ou simplement le tempérament, hein, le caractère qui change ! (texte inaudible)	
711. D : [Tempérament, ouais !] Ouais, ben ouais !	
712. CH : Moi, je sais que je suis un peu comme toi ! Cette peur aussi-maintenant je suis moins comme ça ! Mais au début, j'avais toujours peur de les froisser, de les démotiver en leur mettant des mauvaises notes ! (.) Donc voilà, c'est:: ouais !	Échanges qui dynamisent le collectif
713. L : Mais c'est vrai que c'est des fois ne pas leur rendre très service ! Je pense que ça euh (.) enfin au fond, d'un côté ils doivent aussi être confrontés à:: des- alors enfin- à ce qu'ils sont ! Enfin je ne sais pas::	Échanges qui dynamisent le collectif
714. D : Hum-hum	
715. L : Et puis nous on a la chance de pouvoir des fois aussi un peu leur:: ouais	
716. D : Et puis on a la chance, c'est déjà pas pour note, donc euh::	Pour DORIS, les enseignants d'EPS vaudois on de la chance de ne pas avoir de note → Indicateur développement Instances métier
717. L : Ouais, exactement ! Ouais !	
718. D : Hihih	
719. L : Non, c'est vrai !	
720. CH : Ça je me réjouis du débat sur la note, faudra qu'on le fasse !	CH rappelle que le débat sur la note devra avoir lieu lors du RC
721. D : Hahahaha	
722. CH : Non, mais en plus avec l'expérience de cette année ! Tu vois, on a déjà discuté comme ça, mais avec ces évaluations vécues et puis de voir un petit peu euh:: ouais, les avis par rapport à ça ! Je pense que ça doit être intéressant ! Bon, je pense qu'on n'aura jamais de notes, hein, chez (texte inaudible) on ne va pas revenir en arrière là-dessus, hein ! Ouais, ça peut être intéressant de voir un peu les points de vue quand même !	Échanges qui dynamisent le collectif
723. L : Hum-hum ! Non, c'est vrai ! Mais moi j'ai un peu de la peine à me positionner, parce qu'autant des fois, je trouve que c'est vraiment bien ! Et que je trouve que ça manque, pourquoi est-ce qu'on- enfin:: et puis autant des fois euh (.) ouais, je me dis qu'il n'y a pas forcément besoin d'avoir une note euh ce n'est pas le but !	Échanges qui dynamisent le collectif Avoir ou non des notes certificatives en EPS → CIP
724. CH : Hum-hum	
725. L : Mais:: ouais, c'est dur !	
726. D : Ouais, ouais ! °Moi aussi je suis un peu::	
727. L : Ouais:: Bon merci, hein ! À bientôt ((<i>LINE part</i>))	

S. Entretiens d'autoconfrontation croisée de la deuxième boucle

DORIS et JANINE ACC2 Jeux 10^e * 20180503 - 537TP

Contexte

Cet ACC2 porte sur l'évaluation cantonale de Jeux 10^e * de Football réalisée le 13 avril 2018 par DORIS qui a fait l'objet de son ACS3 du 24 avril 2018. Cette ACS3 a fait émerger plusieurs thématiques, à savoir l'adéquation du choix du jeu et de la prescription (situation et barème) (extrait 1), les formes de groupement, l'auto-évaluation et la co-évaluation, la pertinence des critères et l'authenticité de la situation évaluée (extrait 2), et la prise en compte de l'engagement des élèves (extraits 1 et 2). Lors de l'ACS3, DORIS nous a fait part de ses difficultés à évaluer en suivant la prescription, notamment parce que les actions des élèves sont limitées par la taille réduite du terrain. Elle relève que le niveau technique de certains élèves au Football n'est pas suffisant pour réussir à jouer sur un espace réduit. DORIS met également en lumière le manque d'authenticité de cette situation de jeu par le fait qu'il n'y a ni but, ni gardien. Face à la difficulté d'évaluer ses élèves au Football à trois contre trois sur un terrain réduit, DORIS envisage davantage une solution organisationnelle (agrandir le terrain), que structurelle (faire s'évaluer les élèves entre eux). À ce stade, Si DORIS ne pense pas que tous les élèves soient capables d'observer leurs camarades dans le contexte spécifique du Football, elle n'envisage pas de remettre en question le choix du jeu décidé par la file EPS bien qu'elle reconnaisse que d'autres jeux (Basketball ou Handball) se prêteraient mieux à l'exercice de l'évaluation par les pairs.

L'**extrait 1** concerne l'évaluation des deux premiers groupes de trois non mixtes.

L'**extrait 2** concerne l'évaluation des groupes 3 et 4 dans lesquels l'équilibre filles-garçons n'est pas effectif.

JANINE a également vécu cette évaluation cantonale **Jeux 10^e *** sans que cette expérience puisse faire l'objet d'un enregistrement, ni une auto-confrontation., puisque la classe de JANINE participant à l'étude est une classe de 11^e.

1. CH : Voilà donc (.) j'ai pris cet extrait-là, DORIS, parce que- déjà, c'était récent, hihi ! C'était une des raisons ! Et puis aussi parce que c'était une évaluation justement cantonale !
2. D : Ouais !
3. CH : Donc à ce niveau-là je trouvais bien ! Et puis parce qu'elle n'était pas forcément évidente euh::: ((CH regarde DORIS qui acquiesce d'un hochement de tête)) Voilà, elle t'a posé quelques problèmes, donc c'était intéressant de voir comment JANINE a pu la vivre et puis voir si elle a rencontré les mêmes problèmes ou pas ! Euh::: donc toi ((CH s'adresse à JANINE)), tu ne l'as- moi, je ne la suit pas avec des 10e année (.) hein ! Donc ce n'est pas forcément des visites qu'on a pu faire, mais tu l'as vécue cette année en 10e ?
4. J : Hum-hum !
5. CH : Et puis c'est vrai qu'en 11e, tu fonctionnes un petit peu sur le même modèle ?
6. J : [Un petit peu], ouais !
7. CH : Donc voilà, l'idée c'est qu'on::: on va partir sur les mêmes extraits que ceux qu'on a regardé ensemble ((CH s'adresse à DORIS)) ! Que::: (.) je- enfin, là aussi, si tu veux dire quelque chose euh::: tu interromps- enfin, tu bloques !
8. D : Hum-hum !
9. CH : Et puis JANINE la même chose, s'il y a une question en particulier, il ne faut pas hésiter à bloquer !
10. J : Ouais ! Ça marche !
11. CH : Après euh::: l'idée, c'est vraiment de voir le mode de fonctionnement ! Alors je vais- juste (.) 19 (.) ((CH recherche le premier extrait de 19'06" à 23'06")) Donc peut-être, DORIS, pour commencer, peut-être juste lui expliquer (.) comment tu as procédé !
12. D : Hum-hum
13. CH : Euh::: les choix que tu avais fait au départ ! ((CH continue de chercher l'extrait 1))
14. D : Ouais ! Alors j'ai fait exactement la même évaluation que c'était écrit dans le carnet !
15. J : Hum-hum
16. D : J'ai suivi une demi terrain, les::: euh
17. J : Ah tu as suivi tout ça ?
18. D : Exact ! Ouais, je me suis dit « j'essaie de suivre tout, pour voir euh::: si ça va ou pas ! »
19. J : Ok
20. D : Et puis::: ben dans cette leçon je n'ai pas pu évaluer tout le monde, parce que::: ça a pris du temps ! Et puis en plus, j'ai pris du temps en début de leçon, je ne sais jamais s'ils sont 12 ou 18, donc euh- Et puis, à côté, ils font du volley !
21. J : Hum-hum

22. D : Ce qui n'est pas une bonne idée, parce qu'ils font les imbéciles et puis ce n'est pas un sport qu'ils arrivent à jouer tout seul, donc ça ce n'était pas une bonne idée !
23. J : [Ouais]
24. D : Et du coup, je me::: je <regardais ben> deux équipes qui jouaient l'une contre l'autre et ils ont pu faire les équipes comme ils voulaient !
25. J : Ok !
26. D : Je n'ai exprès pas::: mis une fille par équipe euh::: (.) exprès !
27. J : [Ouais]
28. D : Alors euh::: (.) ↓voilà, ils ont fait les équipes qu'ils voulaient !
29. J : Ça marche
30. D : °Il y avait des très bonnes équipes et des moins bonnes !
31. J : Ok !
32. CH : Là, c'est la première euh::: elle l'a faite en deux fois !
33. J : Ouais, c'est la première fois ?
34. CH : Moi je suis allée jeudi et vendredi, elle a fini l'évaluation, parce que c'était sur une période simple !
35. J : Ok
36. CH : Et là, c'est l'évaluation des premiers, en fait, des deux premiers groupes !
37. J : Ouais
38. CH : Et puis après, il y a une euh::: une autre euh::: un autre groupe que je n'ai pas filmé et puis ce qu'on va regarder en 2e partie, c'est le troisième groupe !
39. J : Ouais !
40. D : °Hum-hum ! ↑Et puis on va juste voir que le::: ce qui pose problème (.) pour les élèves, là, c'est cette histoire de zone-là ! Il y a une zone où ils ne sont pas censés aller dedans, vu qu'il n'y a pas de gardien !
41. J : Ouais
42. D : Et du coup, eux ils ne comprennent pas trop ! Moi j'essaie d'expliquer, mais ce n'est pas:::
43. J : [Ça c'est dans l'évaluation cantonale ?] Elle est stipulée cette zone ?
44. D : [Ouais] Oui, qu'il y a une zone !
45. J : Ok
46. D : Et::: déjà que c'est difficile de trouv- de, de, de::: démarquer la zone et après de dire qu'est-ce qu'ils ont le droit ou pas de faire dans la zo:::ne ? Donc ça c'est- chaque fois ça revient dans chaque groupe euh::: qui demande euh (.hhh) qu'est-ce que c'est la zone et des problèmes, ils ↓sont (texte inaudible) ((<i>DORIS fait un mouvement de rotation avec les mains</i>)) ↑ça c'est embêtant !
47. J : Ok !
((<i>Visionnage de l'extrait 1</i>))
48. CH : Donc peut-être là, juste, ce que tu fais à la fin ?
49. D : Ah ouais ! Euh:::m je leur ai demandé ce qu'ils pensaient qu'ils méritaient comme évaluation ! C'est la première fois que je faisais ça euh::: moi !
50. J : [ok]
51. D : Je pense ! Et puis avec eux ! Donc euh::: du coup, ils::: déjà ils ne savaient pas quoi répondre, ils n'osaient pas répondre !
52. J : [Ouais] Ouais !
53. D : Et puis ils se sont tous dits moins bons que::: ce que j'avais mis moi !
54. J : [Ok !] Mais tu leur avais exposé les critères au début ou pas ?
55. D : Oui !
56. J : [Ouais ?]
57. D : Ça ils savent, ouais ! Je leur ai dit plusieurs fois, parce qu'on a fait::: avant ça, une ou deux fois déjà du jeu euh::: dans cette configuration !
58. J : [Ouais] Ok ! Ça te prenait quoi ? Ça te prenait euh::: combien de minutes- enfin, là >je ne sais pas combien on a eu de minutes<, mais pour euh-
59. CH : Quatre minutes !
60. J : Quatre minutes ?
61. CH : Un peu près ! C'était à peu près::: euh, après il y a eu- la leçon où j'étais là, c'était un petit peu variable !
62. J : Ok
63. CH : Les plus- le premier match a duré un peu plus longtemps que les autres !

64. D : Hum-hum ! Après euh::: ben là, j'ai essayé de voir une équipe, les rouges ! (.) Et puis après les rouges partaient, une autre équipe revenait, je regardais avec eux !
65. J : [Tu regardais avec eux !] Ok, ouais, d'accord !
66. D : Ou le contraire, si ceux qui viennent, là, c'est les blancs ((<i>DORIS pointe les joueurs blancs à l'écran</i>))
67. J : Ouais, ok !
68. D : Ouaf::: (hhh) c'était un peu compliqué !
69. J : Ouais, ce n'est pas évident, hein ?
70. D : [Non]
71. J : Mais moi, je me pose- juste la question par rapport au- parce que- un des critères, c'est euh::: (.) >je ne sais plus comment il est formulé< mais par rapport au démarquage !
72. D : Ouais !
73. J : [Par rapport à:::] Moi-
74. CH : "Utilise correctement les espaces..."
75. D : Hum-hum !
76. J : [Voilà], sur un terrain comme ça, ce n'est pas évident, hein, de voir ça ?
77. D : [Non ! °Ouais]
78. J : C'est ça qui est::: moi c'est pour ça que j'avais fait le choix de::: de faire sur un- bon, j'avais un peu tronqué l'évaluation, du coup, mais- je n'ai faite sur un terrain normal, parce que-
79. CH : Ah, toi tu l'as faite sur un terrain- ah ouais !
80. J : Je l'ai faite sur un terrain normal pour deux raisons ! Ben, pour ce critère-là ! Et puis l'autre chose, je trouve que- (hhh) là, typiquement, il n'y a pas eu trop de ballons qui sont partis n'importe où, mais si tu as des filles qui ne sont pas hyper bonnes, les ballons partent dans tous les sens, quoi ! Alors du coup, en ayant les murs- j'avais vraiment mis comme règle que (.) tant que le ballon n'était pas derrière le but ou qu'il ne touchait en dessus de la latte, le ballon était en jeu ! Sinon il était "gardien" !
81. D : [Hum-hum]
82. J : Et puis euh:::
83. D : Ah ouais !
84. J : Et puis ça c'est vrai que du coup, ben pour tout ce qui était espace et puis euh (.) facilité ou-
85. D : Perte de temps !
86. J : [Perte de temps], c'était::: moi j'ai trouvé plus simple, ↓mais:::
87. CH : Mais tu as quand même respecté le- enfin, ils étaient à trois contre trois quand même ?
88. J : Quatre contre quatre !
89. CH : Quatre contre quatre ! Aussi en 10e année ?
90. J : [Ouais,] en 10e année, ouais !
91. CH : Donc toi, tu as changé totalement, hihi, le truc ! Hahaha !
92. J : [Moi] j'ai changé la::: mais je trouve- enfin::: (.) j'ai joué un peu en trois contre trois ! Et je trouvais qu'ils étaient beaucoup plus efficaces en quatre contre quatre, et puis je trouvais que ça n'allait pas- surtout sur le grand terrain ! Sur le petit terrain, comme ça, c'est clair trois contre trois ! Mais vu que j'avais changé le terrain, j'ai dit "Bon ben ils jouent euh::: quatre contre quatre et ↓puis::: et ↑puis voilà !" !
93. CH : Mais tu l'as changée (.) en ayant testé sur le petit, en te disant justement que ça ne convenait pas ou tu es directement partie (sur ça ?)
94. J : J'y ai réfléchi (.) quand j'ai fait ma planif de Foot ! Euh::: et puis en ayant testé une ou deux fois, mais pas forcément dans le cadre de l'évaluation euh::: de jouer sur un demi-terrain ! Typiquement, quand je faisais deux activités ou comme ça ! Je trouve que je n'arrive- enfin, en tout cas moi, en observant, je n'arrive pas à::: à voir vraiment les qualités de chacun (.) par rapport à un grand terrain, en fait ! Surtout, je trouve, pour les filles, quand euh- (hhh) voilà, sur un grand terrain, tu vois quand même quand elles se déplacent, comme elles suivent le jeu, etc. je trouve que c'est plus difficile sur un petit terrain, mais après- ben voilà, oui, j'ai un peu changé l'évaluation, du coup ! Mais::: ((<i>JANINE hausse les épaules</i>)) ça n'empêche pas que les critères étaient respectés et puis qu'au final, l'évaluation euh- enfin (.) je pense que ça donne ce qu'ils valent, quoi ! ↓Donc euh:::
95. CH : Ça avait plus de sens ?
96. J : Pour moi, ça avait plus de sens, ouais !
97. D : °Hum, mais c'est exactement la conclusion euh que j'ai eu !
98. J : Ouais !

99. D : [Quand on a-] j'ai regardé ça, hum, j'ai dit « Là c'est petit::: c'est ↑le chenit ! Le ballon part partout, n'importe où ! »
100. J : Ouais
101. D : Moi, c'était un CAUCHEMAR de faire cette évaluation ! je n'arrivais pas à VOIR, je n'arrivais pas à suivre !
102. J : [En plus, quand tu en as un qui est démarqué, tu ne le vois pas !]
103. D : Ouais !
104. J : Parce que::: c'est tout petit, le ballon leur arrive dessus et puis (.hhh) alors, ouais ! ((JANINE croise les bras))
105. D : [Ouais !] Moi, je trouve que::: ouais, exactement ! Demi-terrain, c'est::: c'est vraiment très difficile pour l'évaluation !
106. J : C'est sympa pour jouer comme ça, j'entends, mais::: sinon pour une évaluation, je trouve que ouais, c'est trop petit !
107. D : [Ouais] Donc moi j'ai dit, à refaire, je ferais le grand terrain ! Trois-trois ou peut-être quatre-quatre, mais:::
108. J : [Oui::: oui] après c'est égal, mais-
109. D : Mais là c'était cata, ouais ! ↓À revoir euh:::
110. CH : Mais du coup se pose une question qu'on avait soulevé aussi, c'était- là, DORIS elle a deux salles, parce qu'à côté il y a personne !
111. D : Ouais
112. CH : Euh donc en le faisant sur un grand terrain, ben::: tu fais quoi des autres élèves ?
113. J : Alors moi, j'ai fonctionné de la manière suivante ! J'ai fait- (.) je leur avais exposé les critères plusieurs fois avant ! Mais en fait, si tu veux, moi je me suis placée ben sur le caisson un peu comme toi ! Il y avait trois équipes ! Deux équipes qui jouaient et une équipe qui observait avec moi ! Donc ils étaient- un peu comme j'ai fait pour l'arbitrage, ils étaient derrière moi avec le caisson ! Moi j'observais les trois critères du cahier et eux, ils avaient d'autres::: enfin, d'autres consignes ! Ils devaient observer si l'élève euh::: suivait le jeu ! Donc s'il montait ou redescendait en fonction de la balle ! Si l'élève suivait le jeu et puis prenait quand même part à l'action ! ↓C'était- voilà ! ↑Et puis si l'élève suivait le jeu, prenait part à l'action et puis avait quand même un certain taux de réussite ! Et puis, ça faisait le "Réussi", "Bien réussi", "Très bien réussi" ! Et puis à la fin (.) j'allais vers eux, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient et puis j'ai comparé avec euh::: avec ce que moi j'aurais mis ! Et puis en fonction de ça, j'ai mis l'évaluation !
114. CH : Donc, là, tu avais les trois critères tels qu'ils sont dans le-
115. J : [Ouais, tels qu'ils sont, ouais !]
116. CH : [Dans la brochure !] Et puis tu avais fait une feuille à côté (.) pour les élèves ?
117. J : Non ! Une- c'était par oral ! Et puis moi, si tu veux, pendant le temps qu'ils- enfin, ils ont passé plusieurs fois, si tu veux ! Donc, du coup (.hhh) de temps en temps il y avait des élèves qui ont été évalués deux fois ou comme ça ! Et puis je regardais un peu ce que ça donnait ! Et puis si tu veux, ils regardaient un moment ! Alors, ça a pris peut-être un peu plus de temps que ça ((JANINE montre l'écran)) pour une équipe, mais ils regardaient un moment, je passais vers eux, je les aiguillais de nouveau un peu en disant "Ok, qu'est-ce que tu penses là ?" "Oui, elle suit le jeu, mais::: elle n'est pas trop active quand même dans le jeu, etc." Et puis je passais vraiment vers eux ! Et puis à la fin, ils me faisaient un retour de ce dont on avait discuté, ce qu'ils pensaient ! Et puis voilà !
118. D : Est-ce qu'ils faisaient un retour aux joueurs ?
119. J : Non ! Ils faisaient un retour à moi ! Et puis en fonction de ça, ben moi je regardais mon évaluation à moi, ce qu'ils pensaient ! ↓Mais c'était quand même finalement moi qui avait ↑la décision finale, mais ça me permettait de (.hhh) au final, c'était assez euh::: (.) Ça marche- en tout cas, (.) le truc c'est que j'ai eu essayé, hein, de le faire euh::: de regarder vraiment les critères précis, etc. Je trouve bien ! Mais des fois je trouve qu'ils se perdent un peu dans les termes ! Alors du coup, là, vraiment cette idée de (.hhh) est-ce qu'il suit le jeu ? Est-ce qu'il prend part ? Est-ce qu'il y a un taux de réussite ? Ils étaient beaucoup plus au clair ! Et (.) honnêtement, ça a::: ça a bien fonctionné ! C'était plus::: c'était assez rapide, en fait, au final !
120. D : °Hum-hum
121. CH : Ouais, parce que j'allais dire, justement, au niveau du temps consacré ?
122. J : [Ouais !]
123. CH : C'était quoi, une période, deux périodes ? Deux semaines ? Deux fois deux périodes !
124. J : [Euh::: (# 3) Écoute,] je crois que::: en tout cas avec mes 10VG6- bon ils sont 17, 16 ! Là, je l'ai fait en une période !
125. CH : Une simple ?
126. J : Une simple ! Mais après, euh::: moi, avec les 10VG, on a fait pas mal de Foot ! Enfin, on a fait une longue séquence ! Donc j'avais aussi pas mal observé, donc moi je les connaissais- si tu veux, moi, le travail

d'observation, il était peut-être un peu- enfin, j'avais tellement fait, avec eux, de Foot que::: j'avais déjà mon idée, forcément ! Après, moi j'ai quand même regardé les critères, demandé aux élèves ! C'était assez rapide au final ! Mais:::
127. CH : Donc il y a un petit peu ce que tu disais par rapport à::: des extrêmes, en fait ? Des extrêmes- ceux que tu sais qu'ils sont forts, ceux qui ne sont pas forts du tout ! Et puis tu as ceux du milieu qui posent plus de problèmes ?
128. J : [Ouais ouais ! C'est ça !]
129. D : [Hum-hum] Hum-hum
130. J : Les- ceux qui- il y a des élèves, honnêtement, il faut être honnête, c'est comme pour l'arbitrage ! Euh::: tu sais très bien que::: alors après, il peut, le jour de l'évaluation, faire une mauvaise prestation ! Mais c'est vrai que moi si j'ai un élève qui n'est pas bien ce jour-là et puis je sais ce qu'il vaut en Foot euh pendant quatre semaines, je ne suis pas du style à lui dire "Non, mais aujourd'hui tu as "Entraîné" et puis c'est comme ça !" Donc euh::: je fais quand même (.) Voilà, pour moi, c'est quand même la progression qui compte ! Je regarde ce qu'ils sont capables de me faire ce jour-là, c'est un pointage ! Et puis euh::: et puis j'ai plutôt tendance à::: à voir vers le haut si je sais qu'ils valent plus que ce qu'ils me montrent sur le moment, quoi !
131. CH : Hum-hum
132. J : ↓Mais euh::: ↑Après, ben c'est clair que (.) est-ce que tu ne perds pas un petit peu en qualité aussi quand tu demandes l'avis aux élèves ? Mais, comme c'est de toute façon moi qui ai la décision finale, ça jouait quand même assez bien entre ce que eux pensaient et ce que moi je pensais ! Moi, de toute façon je les aiguille aussi par rapport à ce qu'ils regardent, je passe vers eux ! Donc euh::: (.) ils ne sont pas complètement autonomes non plus, c'est ça que j'ai trouvé intéressant là quand je l'ai fait ! C'est parce qu'ils étaient (.) ils observaient, mais en même temps j'allais quand même leur poser des questions pour les aiguiller ! Donc euh:::
133. CH : Ok, toi tu en penses quoi ? ((CH s'adresse à DORIS))
134. D : Ouais, moi je trouve que c'est bien ! C'est bien ! Si tu n'as qu'une salle (.) déjà <c'est un bon moyen de les occuper> !
135. J : [Ouais] Et puis les gamins ne sont jamais en train de faire autre chose- enfin, sur les bancs ou comme ça, quoi !
136. D : [Voilà !] Exact ! Euh::: ouais, soit au oralement comme ça, soit ils peuvent mettre des coches euh::: "Ballon touché réussi" ou "Ballon touché pas réussi" ou des trucs comme ça !
137. J : [Oui, c'est::: ouais !]
138. D : Et puis après tu regardes, même si tu ne prends pas en compte à cent pour cent de ce qu'ils mettent (.), eux ils regardent et puis toi si tu n'es pas sûre et ben tu::: °ça t'aiguille un peu ! ↓Je trouve que c'est bien !
139. J : [Ouais, °exactement ! Ouais !]
140. D : Après (.) pas sûr que je le ferais euh::: si j'avais deux salles !
141. J : Ouais !
142. CH : Donc plutôt faire une activité annexe ?
143. D : Ouais ! Ça dépend, après si tu te dis "Cette évaluation, je veux qu'ils soient euh::: euh qu'il y ait de la co-évaluation (.) ben c'est bien ! »
144. J : Ouais
145. D : Par contre, si tu as déjà fait avant, je::: je ne rajouterai peut-être pas ça !
146. J : Après, c'est vrai, c'est personnel ! Moi c'est vrai que j'aime bien impliquer les élèves dans mes évaluations, même pour les agrès, des trucs comme ça ! Donc euh (.hhh)
147. D : [Hum-hum (.) ouais !]
148. J : Alors ouais, c'est ce dont je discutais avec A. ((prénom de CH)), c'est clair que (.) peut-être que tu perds un tout petit peu en qualité ? Mais je pense- pour moi, en tout cas c'est un de mes objectifs euh::: à la fin de 11e, c'est qu'ils soient capables d'observer quelque chose correctement ! Après, c'est clair qu'on est obligé- tu ne peux pas arriver comme ça, en l'ayant jamais fait, et puis dire "Tu observes tel et tel !" !
149. D : Hum-hum
150. J : Mais s'il y a::: je ne sais pas, trois choses à regarder ! Je pense que c'est déjà pas mal ! Mais je pense qu'ils s'en sortent, quoi ! Et puis ils ne sont pas::: et puis ils sont intéressés ! Moi, j'ai fait la même chose avec des 9e, hein pour le Unihockey ! Exactement pareil, mais là cette fois, la différence c'est que j'avais noté sur un petit bout de papier qu'il y avait sur le caisson, les trois trucs à regarder !
151. D : Ouais !
152. J : Donc un peu du même style ! Et puis euh::: franchement, ils se sont super pris au jeu ! Il y en a même qui ont demandé de rester pour continuer à évaluer les au:::tres, enfin- ils aiment bien !

153. CH : Ceux qui étaient comme ça, justement, qui aimaient bien, c'étaient plutôt des élèves euh::: sportifs ou tendance plutôt non sportifs ?
154. J : (hhh) Qui avaient envie d'observer ?
155. CH : Ouais !
156. J : Ou:::ais, c'était plutôt- ce n'est pas sportif ou non sportif, c'est plutôt celles qui::: qui adorent discuter avec moi, qui:::
157. CH : Plutôt des filles ?
158. J : Ouais, ↓plutôt des filles ! Ça, plus des filles ! ↑Il y a un garçon, aussi, ↓mais qui est assez euh (.) il est dans la danse, tu vois !
159. D : Hum-hum !
160. J : ↓C'est un peu- Mais oui, c'est plutôt ce genre d'élèves ! Alors les autres ils ont envie de jouer, quoi ! C'est ça !
161. D : Hum-hum !
162. J : Mais euh::: ouais, moi je trouve que ça::: enfin en tout ça, ça avait bien marché !
163. D : Mais pourquoi tu dis que tu perds en qualité en faisant ça ?
164. J : Mais- parce que::: (.) quand tu observes et puis tu sais que tu as quand même des gamins qui sont là en train d'observer, moi je passe quand même vers eux pour leur demander ce qu'ils pensent, etc. Donc tu as peut-être un tout petit peu moins attentif sur ton gamin tout du long, tu vois ?
165. CH : [Ah ! (.) En tant qu'observateur ?]
166. J : En tant qu'observateur ! Alors, moi je me fais ma propre idée ! Après je discute avec eux, quand j'entends ce qu'ils me disent, je regarde un peu ! Et puis après, je::: je mets l'évaluation ! Mais c'est vrai que (.hhh) du coup, tu n'es pas forcément sur ton gamin pendant::: 45 secondes à te dire "Ok ça il fait..."- enfin, tu vois ?
167. D : Hum-hum !
168. J : Tu es un peu plus dans le::: dans la discussion, dans le (.) mais::: personnellement, je préfère ça ! Et puis que ce soit peut-être un tout petit peu moins précis, mais qu'il y ait au moins une implication de tout le monde ! Et puis euh::: et puis voilà ! Mais ça c'est des choix, quoi, à faire !
169. D : Ou tu- ouais, ou je dirais plutôt, moi, que tu perds en temps (.) plutôt qu'en qualité ! Si tu:::
170. J : Mais écoute, franchement, en temps (.) je ne suis pas sûre, parce que::: parce qu'en fait, honnêtement (.) si les élèves sont assez bien préparés à ça, ça va::: c'est quand même une grande aide- enfin, tu sais ? C'est quand même euh::: moi, ↓je sais qu'il y a des élèves à qui tu peux moins faire confiance que d'autres, aussi, hein ! Mais j'entends, ↑certains élèves, ils ont vraiment une vision du jeu, ça marche assez bien ! Donc euh::: écoute, sauf erreur, moi celle-là je l'ai fait en une période ! (.) Alors après, c'était- voilà, ça tournait, hein, c'était euh "Tu viens ! Ok, suivant !" machin- et puis les::: j'ai réussi à fai- je faisais des matchs qui n'étaient pas (.) hyper longs, mais quand j'estimais avoir une première évaluation de base, je faisais changer, comme ça je pouvais les voir une ou deux fois !
171. D : [Hum-hum]
172. J : Et puis::: évaluer euh (.) ↓mais euh- ↑oui, peut-être qu'effectivement, si tu faisais ça toute seule euh::: je ne sais pas ! Je:::
173. CH : Moi, justement, je trouve intéressant le::: finalement, l'évaluation que toi tu proposes euh::: (.) ton but, au fait, c'est quoi ton but ?
174. J : [Hum-hum ouais] Mon but, c'est::: (.hhh)
175. CH : Au travers de cette évaluation ou cette évaluation, finalement, tu l'as fait pourquoi ?
176. J : Écoute, moi euh (.) je dirais (.) pour moi, c'est important que- voilà, pour moi, le moment de l'évaluation, c'est- je leur dis toujours- c'est (.hhh) c'est une petite photo qu'on prend à un moment donné de la séquence, pour que::: ben voilà, c'est- il ne faut pas le voir comme euh::: comme une note ou quelque chose comme ça, c'est vraiment un, un pointage ! Et puis je pense que ça euh::: à force de le leur répéter, ils comprennent et puis du coup, ils sont assez investis ! Mais (.) mon but c'est que (.) ils soient autonomes ! Et du coup, en étant autonomes, en étant capables de me donner un retour sur ↑ce qu'ils voient, en les impliquant, en leur posant des questions, ben ils le sont aussi beaucoup plus dans d'autres activités ! Et du coup, c'est pour ça que moi je le fais comme ça, parce que j'aime vraiment beaucoup (.) Typiquement là, je l'ai fait comme ça pour cette évaluation ! Là, les Barres fixes- bon, j'ai eu pas mal de périodes qui sont tombées, du coup les Barres fixes, j'ai dû un peu changer l'évaluation, etc. (.) Mais, j'ai vraiment quatre ou cinq élèves qui sont doués etc. et qui m'ont ENORMEMENT aidée à assurer etc. Ils se sont aussi observés entre eux ! Et puis après on a aussi discuté de cette évaluation, pour savoir ce qu'ils en pensaient, etc. Et je tr- ouais, au niveau de l'autonomie, je trouve que ça::: ça marche assez bien ! Et puis là, typiquement mes 9e, c'est la première fois- je crois- que j'ai une classe qui::: qui roule aussi bien au niveau de l'autonomie ! Et j'ai fait, vraiment, quasiment toutes mes évaluations- même l'évaluation de (.) <i>Swiss athletics</i> , là, les quatre trucs ! Je les ai fait en co-évaluation !

177. D : [Hum-hum]
178. J : Moi je regardais, hein, j'étais en retrait- j'entends- si l'autre me dit qu'il a réussi alors qu'il n'est pas capable de sauter sur une haie, je- j'avais fait un premier entraînement et puis la deuxième fois, ils se sont co-évalués ! Et ils se prennent vraiment au jeu, quoi ! Alors de nouveau, si tu arrives en 11e avec un truc comme ça, ça ne marchera pas ! Mais si tu le fais depuis la 9e, ↓je pense que::: (.) je pense que ça marche !
179. D : [°Hum]
180. CH : Tu as justement l'impression qu'ils arrivent à transposer ces compétences-là d'une activité à l'autre, en fait ?
181. J : [Hum-hum ((JANINE hoche la tête))] Moi je trouve ! Et, typiquement, je le vois avec mes 11e pour l'arbitrage ! On a fait pas mal d'arbitrage, là aussi ils se co-observaient, etc. et franchement, maintenant, quand je fais de l'arbitrage avec eux (.) déjà ils::: mettent beaucoup moins vite les pieds au mur ! Ils sont tout contents et ils se débrouillent bien ! L'autre jour j'ai eu une fille, pendant un match de Foot, elle a arbitré pendant un bon moment ! Et je n'avais même plus besoin d'être derrière elle, quoi ! Donc euh::: ouais, je pense qu'ils transposent aussi et puis ils se sentent responsables de quelque chose ! Et puis::: le- ↓°ben, il y a toujours deux-trois (où tu vas dire) "Tu as observé ?" "Non, je n'ai pas trop- je ne sais pas trop !" (.hhh) ↑Mais parce qu'aussi ils n'écoutent pas ce que tu leur demandes de regarder de base ! ↓Mais euh::: (.) ouais, moi c'est vraiment l'autonomie ! Et puis euh, le fait d'être impliqués dans quelque chose et puis je pense qu'à force d'être impliqués, ils comprennent aussi que- qu'ils ne font pas ça que pour le prof, quoi ! Et puis::: ils ont un regard sur un élève, donc ils se sentent quand même (.) responsables aussi de l'évaluation que je vais mettre, enfin voilà, c'est un petit peu tout ça !
182. CH : Ouais ! Je ne sais pas, DORIS, qu'est-ce que tu en penses ?
183. D : Ouais, moi je trouve que c'est bien ! Ben moi, ma deuxième leçon, ces deux-là ((DORIS pointe les élèves à l'écran)), ils étaient euh blessés !
184. J : Ouais !
185. D : °Ils sont pseudo blessés (c'était Lé.) mais- (.hhh) ↑Mais il avait un petit mot de la maman le lendemain, donc du coup, il y en a un qui arbitrait euh::: l'autre activité (.) le Basket ! Et l'autre, qui était avec moi et je le faisais regarder un élève, ici !
186. J : [Hum-hum] Ouais-ouais ! °Ouais ben c'est un peu du même style, quoi !
187. D : [Du coup vendredi, j'ai aussi euh:::]
188. J : Et puis tu as laissé les mêmes critères ou tu lui demandais de regarder globalement ?
189. D : Alors je crois que je lui ai dit de regarder globalement ?
190. J : Ouais ! (.) Moi, c'est aussi un point que je trouve (.) délicat dans cette évaluation !
191. D : [Délicat ! Mais après, c'est aussi délicat] ceux qui::: (.) qui n'ont aucune idée du foot ou ceux qui connaissent le Foot !
192. J : [Alors tout à fait, c'est clair !]
193. D : Parce que moi, une des filles- les filles elles ne sont pas::: du tout Foot (.) à part une ! Ben::: si tu demandes de regarder un peu un garçon qui n'est pas terrible euh:::
194. J : Elle ne va pas réussir à te::: ok !
195. D : Ou:::ais ! Ça aussi, ça dépend- je trouve- des élèves ! Après, je n'ai jamais fait avant ! Donc je pense que si tu fais un suivi où tu aiguilles, où tu expliques ce que tu veux qu'ils voient etc.
196. J : [Ouais]
197. D : Oui, ça peut::: ça peut le faire ! ↑Mais il faut prendre l'habitude et puis faire ça depuis le début, comme tu dis !
198. J : [Toi, tu- (.) Ouais, c'est ça !]
199. D : Parce que là, c'est trop tard !
200. J : Oui, parce qu'ils n'ont pas cette vision du jeu !
201. CH : [(texte inaudible)]
202. D : Ouais
203. J : Mais toi tu trouves que c'est- (.hhh) tu les trouves euh::: enfermant ces critères ?
204. D : (.) Les ? Euh:::
205. J : Les trois critères qu'on a ?
206. D : Non, je trouve qu'ils sont bien ! Je trouve juste que <ce dispositif>, cette disposition, c'est la cata !
207. J : [Ouais]
208. D : C'est trop petit, on ne voit pas les passes précises ! On ne voit pas où ils sont, ils sont tous au même endroit, le ballon il fait >tic, tic, tic, tic, tic, tic< ! Ça passe d'un élève à un autre, moi je n'arrivais rien à voir !
209. J : °Ouais, c'est (biza-)

210. D : Même encore maintenant, j'ai essayé de regarder euh::: Loïc justement maintenant, là, à la vidéo ! Parce que je me souviens qu'il a eu "Réussi" alors que les filles ont "Bien réussi", je me suis dit "Est-ce qu'il mérite vraiment ça ?" Donc là, je viens de le regarder pendant les trois minutes qu'on a regardé, ben::: j'ai de la peine à dire ! Parce que::: ils ne touchent pas beaucoup la balle, ils sont tous au milieu et le ballon il:::
211. J : [Ouais], tu verrais un peu plus sur un grand terrain ?
212. D : [Enfin:::] Moi- voilà, ce que j'ai dit- si c'est à refaire- je fais un grand terrain !
213. J : Ouais
214. D : Peut-être trois-trois avec gardien ou je n'en sais rien !
215. J : Ouais ouais !
216. D : Et que tu VOIES les bonnes passes ↑si elles sont précises ou pas ! Là, ↓tu ne vois pas si c'est précis ! C'est tout petit, ça part dans tous les sens !
217. J : [Non, °c'est clair]
218. CH : [Regardons peut-être le deuxième extrait] avec les::: avec les élèves justement peut-être un peu- bon, là il y avait ces deux qui ne faisaient rien ! Dans l'autre extrait, il y aussi ces filles qui ont peut-être techniquement aussi plus de difficulté !
219. D : [Hum-hum]
220. J : Du coup, c'est assez- ↓ça peut faire ressortir des choses ! C'était 28' à 33'((CH recherche le deuxième extrait de 28'55" à 33'30" et le démarre))
221. D : Ouais, et puis là, alors du coup, comme ils ont- comme je leur avais laissé faire les équipes qu'ils voulaient, et ben là c'est tombé une SUPER équipe de garçons (.) contre une équipe de filles euh::: où c'est les trois filles qui ne voient pas le <i>puck</i> , quoi !
222. J : [Hum-hum ouais] Ouais !
223. D : Donc là, c'est un peu plus compliqué ! Et quand j'ai refait le lendemain (.) j'ai mis que deux garçons contre trois filles !
224. J : ok
227. D : Parce que là, les filles elles euh::: tu ne peux pas les évaluer, tu ne les vois pas toucher la balle !
228. J : [Ouais !] ((Visionnage vidéo))
229. D : Là, en l'occurrence, il y a une fille avec les deux garçons !
230. J : Hum-hum ! Et puis l'autre, c'est trois filles ?
231. D : Ouais ! ((Visionnage vidéo))
232. CH : Voilà, une touche positive, hihi !
233. D : Hahaha ! Ouais, à la fin, je leur ai juste dit euh::: ceux qui jouaient que le lendemain on recommençait avec les deux mêmes équipes-
234. J : Ouais
235. D : pour l'évaluation ! Comme ça on repartait des mêmes critères d'éval !
236. J : Il y a un truc que- alors, du coup (.) je me suis fait la réflexion (.) pour des filles qui ont plus de peine, cette configuration-là est plus facile quand même ! Si tu n'as vraiment que trois filles dans une équipe (.) elles arrivent quand même beaucoup mieux à suivre le jeu, je pense, que sur un grand terrain ! Ça c'est au moins un avantage !
237. D : [Hum-hum]
238. CH : Trois filles dans la même équipe ?
239. J : [Ouais !]
240. D : Tu ne vois pas le critère "Précision..." euh::: tu ne vois pas !
241. J : [C'est ça ! Parce que ça rentre dans les jambes !]
242. D : Ouais
243. J : Combien tu lui as mis à::: elle ? Tu te rappelles ?
244. D : Euh::: "Réussi", je pense, les filles ↓elles ont presque toutes eu « Réussi » ! ↑Et puis moi, euh::: j'ai suivi donc euh::: le tableau du::: truc-là ! Donc c'était 1 point "Parfois", 2 points nanhanhan ! Mais il n'y avait pas de 0 point ! Alors je n'ai pas mis de 0 point, donc moi personne n'a eu "Entraîné" !
245. J : [Hum-hum] [Ouais, je sais ! Moi aussi, je n'en avais pas !] Je sais, moi j'ai eu le même souci ! J'ai eu le même souci avec l'arbitrage, je t'avais dit ((JANINE s'adresse au CH)), euh::: je me suis fait la réflexion pendant l'évaluation, je me disais "Mais attends euh:::" Et puis en fait, ouais, (.) c'est vrai que ces évaluations cantonales, elles sont quand mêmes faites- (.) c'est un peu induit que finalement tu as ce 1 point que:::
246. D : [Ouais !]
247. J : Mais ouais, je suis d'accord avec toi !
248. D : Ben là, à réfléchir je mettrais des 0 ! Je mettrais euh::: je rajouterais une colonne (.) euh "Pratiquement jamais"

249. J : Ouais
250. D : Et puis je mettrais, parce qu'il y en a qui ne méritent pas d'avoir euh "Réussi" ! Les deux garçons qui n'ont rien fait au tout début, là, et ben à eux je leur ai dit "Vous avec "Réussi", mais vous ne le méritez pas !"
251. J : [Ouais] Ouais !
252. D : Parce que je ne peux pas::: ((<i>DORIS hausse les épaules</i>)) C'est comme ça !
253. J : Ouais ! Ouais, ouais, ↓non c'est clair !
254. CH : Donc toi, tu n'as pas mis 0 point non plus ?
255. J : (.hhh) Non, mais moi ↓ce que j'ai dû::: ↑Euh oui, avec ces::: mais si tu veux, moi ce- je vais être tout à fait honnête ! Quand je regarde les critères, °je les regarde les critères, hein ! ↑Des fois je note, les points ! Des fois je regarde globalement sur les critères ! Et après, je me demande (.) "Ok, là tu mettrais quoi ? Est-ce que ça donne ça ?" Et c'est vrai que des fois je trouve que (.) quand je dis- je te parlais d'enfermer avant- je trouve que des fois, tu es avec ces trois points ou ces quatre points, et tu te dis "Mais attends, ça ne vaut pas ça", tu sais ! Enfin (.) il a quand même une vision du jeu, il a quand même euh- et puis il y a des critères qui ne sont pas là ! Alors moi je sais ce que je regarde, mais c'est vrai que ça m'arrive des fois de me dire "Ok, là ça vaudrait ça avec les points ! » (.) Mais en même temps euh::: moi ce que je vois là depuis cinq semaines, ce n'est pas ça ! Donc euh::: je prends la liberté de me dire "Ok, ben::: ce n'est peut-être pas- c'est censé être "Réussi", mais moi je trouve que c'est "Bien réussi" ! » Alors j'essaie de le justifier d'une certaine manière, avec les points etc. tu vois ?
256. D : Hum-hum
257. J : Mais::: (.) moi, je trouve que-
258. CH : Donc ça veut dire que toi, tu n'es pas totalement en cohérence avec les critères ? (.) On va dire que tu re- ce que tu vas < finalement évaluer ou noter, ne correspond pas forcément aux critères > qui sont indiqués ?
259. J : [Si, je regarde ça !] Mais après, j'ai aussi une euh::: je me retire aussi un peu de ces critères et puis je regarde un peu globalement comment la personne elle bouge ! Pour moi, c'est super important aussi- et ça c'est quelque chose qu'il n'y a pas forcément dans les critères- je trouve déjà pour, par exemple, typiquement une fille qui a de la peine, ce côté de vraiment suivre le jeu "Quand il y a une attaque, je monte" "Quand il y a une défense, je descends" etc. c'est super important ! Mais ça je trouve que- (.) quand quelqu'un est déjà capable de le faire et::: des fois quand une fille se retrouve avec des garçons, c'est difficile d'avoir la balle ! Alors, des fois elle est mal placée, c'est une chose, etc. Mais du coup (.) je regarde aussi beaucoup le déplacement sur le terrain, moi, en fait ! Et::: parfois, ben je trouve qu'avec ces critères j'arrive à "Réussi", mais en même temps cette gamine elle s'est donnée ! Elle bouge (maintenant) juste en fonction du ballon ! ((<i>JANINE hausse les épaules</i>)) Et puis je ne trouve PAS juste, tu vois ? Donc euh::: je regarde les critères (.) mais parfois je me mets un petit peu en retrait si je ne suis pas d'accord avec pour regarder un petit peu les déplacements sur le terrain etc. aussi !
260. CH : Donc, quelque part, il y a une sorte de différenciation ?
261. J : Oui, ça oui !
262. CH : Donc tu vas prendre en compte vraiment la personne ?
263. J : Ouais ! Il y a des moments où, oui, je prends du recul par rapport à une personne, parce que je trouve que (.hhh) Bon, déjà- c'est un peu le même principe, hein, que quand euh::: quand on faisait cette évaluation de Barres fixes avec ces trois niveaux ! Et puis la gamine qui a de la peine depuis le début, ben elle ne peut de toute façon pas réussir à faire plus de "Suffisant" ! Et moi, ça je trouve- enfin, au bout d'un moment, chacun son niveau aussi, le footeux (.) il n'y a pas tellement de raison- c'est normal qu'il doive entre guillemets fournir une prestation quand même- enfin, je ne vais pas le juger plus difficilement ! Mais du coup, par contre, celle qui a un peu plus de peine, je vais peut-être regarder d'autres choses aussi, parce qu'il y a une monstre progression et puis je trouve qu'elle mérite quand même aussi d'être récompensée ! C'est surtout ça !
264. D : [Hum-hum]
265. CH : Ouais, donc tu es un peu plus dans le côté euh équitable que le côté égal, en fait ?
266. J : [Ouais]
267. CH : Ça veut dire que tu vas t'adapter à la personne ?
268. J : [Ouais]
269. CH : Par contre la:::, on va dire- ils ne sont pas au même pied d'égalité ? C'est-à-dire que tu vas être plus exigeante avec certains (.) que pour d'autres ?
270. J : [Non, je ne crois pas !] Je crois que je vais être (.) exigeante la même cho- avec ceux qui::: qui sont bons- >↓je ne sais pas comment expliquer <↑qui sont bons de base, je ne vais pas leur en demander plus ! Ce n'est pas parce qu'ils loupent une passe une fois qu'ils ne vont pas avoir le "Très bien réussi" ! Ils remplissent les trois cases à 3 points, ben voilà, c'est tout ! Même si par exemple tu pourrais (lever) mieux ! Par contre, une fille qui a plus de peine de base, qui a peut-être du mal avec les passes, etc. mais qui en même temps se donne

à fond, se déplace sur le terrain, me montre qu'elle a compris- moi, je leur parle tout le temps de "Piston"- qu'elle montre qu'elle descend etc. qu'elle se place entre le but et l'attaquant ! (.hhh) Ben là, si je vois que ça ne donne pas le "Réussi", ça peut arriver que je me dise "Non, mais là quand même, pour moi, elle a fait le job que je lui demande sur ces quatre semaines de foot ! » Et puis que je lui mette un "Réussi" alors qu'elle ne l'avait pas forcément ! Enfin qu'elle ne l'avait pas-
271. D : Bon, les déplacements, ça va aussi dans l'attaque-défense ? Du moment où ils se déplacent euh:::
272. J : Oui, bien sûr ! Oui, aussi ! Mais- je ne sais pas, des fois ça peut arriver que::: en ne regardant que les critères (.) tu te dises "Ah ouais, non mais ça quand même, la précision etc. 0 point et tout !" Mais en même temps, il y a un sentiment différent (.) donc parfois je::: je m'accorde le droit de me dire "Bon ben::: là ça donnerait "Réussi", mais pour moi cette gamine, c'est un "Bien réussi" et puis voilà ! »
273. D : Tu devrais- tu pourrais rajouter dans tes évaluations, une colonne "Engagement" ! C'est ça, finalement ?
274. J : [Je pourrais aussi, ouais ! Oui c'est ça !
275. D : C'est l'engagement qu'ils::: qu'ils mettent !
276. J : Bon, après s'ils s'engagent et puis qu'ils::: tou- enfin, tu vois- s'il n'y a pas de::: si ce n'est pas dans le sens du jeu, je m'en fiche un peu qu'ils s'engagent-
277. D : Oui !
278. J : tu vois, c'est juste ça ! Mais après, moi je trouve que (.) tout dépend, typiquement quand tu enseignes les premières années, au début je trouve que c'est très rassurant ces critères ! Après, je trouve que (.) finalement on peut quand même être juste en regardant globalement (.) le jeu ! Parce que tu sais quand même dans ta tête ce que tu veux, ce que tu attends de ton élève ! Donc euh::: (.hhh) au final, ça revient un peu près au même de regarder ces critères ou de le faire globalement, mais c'est vrai que des fois, moi je me permets d'adapter parce que (.hhh) parce que je::: je n'arrive pas au même nombre de points et puis euh::: et puis ça me fait mal au cœur, parce que je mettrais un "Bien réussi" mais en même temps ça ne me donne ↑pas ça ↓et puis (.) au final, ce qui compte quand même, c'est quand même ce que nous on pense (.) de l'élève ! Et puis::: et puis voilà, mais:::
279. CH : Ouais, je veux dire, finalement c'est quoi votre but peut-être aux deux ? Votre but quand vous évaluez ? Au final, le but euh::: ultime, j'aurais envie de dire !
280. J : [C'est ça !] °Ouais
281. D : Ben, moi c'est qu'ils me montrent qu'ils ont::: compris ce qu'on a vu au cours ! Et puis qu'ils le reproduisent !
282. CH : Donc au niveau de la tactique ou la technique ? Enfin, pas la technique mais le:::
283. D : Ouais, ben par exemple comme tu dis, les déplacements ou euh::: après selon l'enseignant, tu mets l'accent sur des choses peut-être différentes !
284. J : [Ouais]
285. D : Mais euh::: (.) moi c'était de- je n'arrêtais pas de leur dire "Ne vous mettez pas derrière quelqu'un si tu veux recevoir une balle !" !
286. J : Ouais
287. D : Alors moi, si je vois qu'ils se déplacent parce qu'ils « tilt » qu'ils sont derrière quelqu'un, et ben::: ouais, je vois qu'ils ont::: intégré ce que je leur ai dit ou ce que tu leur répètes !
288. J : [C'est déjà::: ouais, bien sûr !] Ouais, c'est ça !
289. D : Un truc "Précision" que tu as vu euh::: (.hhh) je ne sais pas euh que tu as quelques fois, ben voilà, ce n'est pas grave ! Mais ce que tu leur répètes tout le temps, où tu mets l'accent, tu as quand même envie qu'ils::: que ça ressorte !
290. CH : Hum-hum
291. J : Hum-hum
292. D : Moi, ce n'est pas qu'ils soient des pros aux foot ! C'est que le- (.) ↑les choses- ↓le peu de choses ou les choses qu'on a::: bossé et puis sur lesquels on a mis l'accent, et ben que ça soit rentré ! Qu'ils aient appris quelque chose !
293. J : [Hum-hum]
294. D : Qu'on n'ait pas fait dix leçons de foot pour rien, quoi !
295. CH : Ouais
296. J : Ouais
297. CH : Et puis, est-ce que quand vous passez à une autre activité par la suite, justement ben comme toi DORIS, est-ce que tu fais des liens avec euh::: genre ça, cette évaluation-là, est-ce qu'après tu vas la réutiliser euh::: pour la suite, on va dire, pour euh (.) enfin, je ne sais pas, est-ce que tu vas réutiliser quelque chose d'une évaluation comme ça, pour les autres activités qui vont suivre en fait ? Je ne sais pas si tu comprends la question ?
298. D : Hum-hum

299. CH : C'est un peu- en fait, la question c'est un peu (.) est-ce qu'on est dans quelque chose qui est sommatif, ça veut dire qu'à un moment donné, il y a cette- on fait une activité, on l'évalue et puis c'est terminé (.) et puis on passe à autre chose ? Ou est-ce qu'il y a quand même quelque chose d'un peu plus formatif et puis du coup qui va servir à la suite ? Est-ce que vous avez conscience de ça (.) ou pas ? Est-ce que c'est quelque chose qui est présent ou pas ?
300. D : Euh::: ((<i>DORIS réfléchit la main sur le menton</i>))
301. CH : Parce c'est vrai qu'il y a quand même cette euh::: (.) finalement, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on fait du::: une évaluation qui a- pourquoi on le fait, cette évaluation ? C'est ça, quelle est la fonction de cette évaluation ? Est-ce qu'elle sert à contrôler la fin d'un apprentissage ou est-ce que vous avez une autre dimension de dire euh::: "Oui, elle me sert à ça, mais elle me sert aussi à autre chose !"
302. J : Sur le côté euh::: la co-évaluation, pour moi, c'est clairement formatif, parce que::: je l'utilise tout le temps ! Donc euh::: ça c'est un truc que j'aimerais- un truc c'est vraiment transversal, quoi ! Que ce soit, que ce soit dans les jeux, il y a toujours des moments d'observation !
303. D : Hum-hum
304. J : Ah::: il y a- un temps, je faisais beaucoup avec des feuilles, des trucs comme ça ! Et puis maintenant, c'est vrai que je me rends compte que- qu'au final, des fois de::: ben de leur expliquer vraiment et puis de discuter, ça marche des fois peut-être mieux que si- "↓°Je ne sais pas quoi mettre, je mets un croix-là, je mets une croix-là", tu vois ? ↑Mais après, en tout cas moi, pour les jeux (.) cette année j'ai vraiment fait (.) j'ai construit comme ça- au début de l'année, j'ai fait toute une partie- alors ça m'a fait perdre un peu de temps, mais au final ça m'en a fait gagner- toute une partie où j'ai fait des trucs avec des jeux de balles ! Euh des jeux de "Démarquage" euh::: "Lancer-rattraper", des choses comme ça, qui m'a pris plusieurs semaines avec euh- où je faisais hyper attention avec le regard, des choses comme ça ! Du coup, ben tout ce qu'on a répété au début de l'année, ça ressort dans n'importe quel jeu, en fait ! Et::: ben (.) par exemple typiquement au Foot, là, ils ont fait euh (.hhh) euh::: ↓on a pas mal parlé de "Démarquage", de tout ça etc. ↑Ben moi, c'est vrai, quand je fais une autre activité, ben j'essaie de rappeler toujours (.) ce qu'on a vu ! Plus par rapport à la progression que par rapport à l'évaluation en elle-même, mais je::: ouais, j'essaie de leur rappeler chaque fois "Oui, mais vous vous souvenez, on avait décidé ça et puis on discutait de ça ! » Avec les 1 le aussi beaucoup, là ! On a fait l'arbitrage, donc on a touché à pas mal de sports ! Mardi, je faisais du Foot avec eux, mais c'était la nuit, quoi ! Enfin, ils étaient euh::: en essaim d'abeilles, etc.
305. D : Hum-hum
306. J : J'ai repris, je leur ai dit "Vous vous souvenez" On a repris les règles aussi- enfin::: (.hhh) je ne sais pas si c'est ça que tu voulais savoir, mais::: ouais !
307. CH : Ouais, c'est un peu ça ! C'est que finalement, s'il y a une volonté de::: (.)
308. J : D'utiliser ça pour autre chose ?
309. CH : Voilà !
310. D : Hum-hum
311. CH : Parce qu'il y a des enseignants qui cloisonnent vraiment ! C'est::: voilà on fait le module Foot et puis on fait l'évaluation et puis après on passe au module Unihockey (.)
312. J : Mais tu es obligée, quand même, de transposer parce que- typiquement, à part les règles, dans n'importe quel jeu de balle, tu as ces mêmes principes de déplacement:::
313. CH : Sur ça oui, mais je pensais plus au côté euh::: au côté autonomie, au côté euh tu vois ?
314. J : [Ah oui !]
315. CH : C'est tous ces aspects-là (texte inaudible)
316. J : Ouais, genre l'arbitrage, tu ne fais plus jamais d'arbitrage parce que::: parce que tu as fait l'évaluation ?
317. CH : [Voilà !]
318. J : [Ah alors ça-]
319. CH : Je reprends par exemple un entretien avec DORIS, la dernière fois, tu disais que pour toi, ça te paraissait difficile de faire évaluer les élèves, parce que c'était déjà difficile pour toi ?
320. D : [Ouais !]
321. CH : Alors je ne sais pas, par rapport à ça, justement, ce que t'en- si tu es aussi d'accord ça ? Visiblement pas, hein, par rapport à ce que tu disais ?
322. D : [Je disais surtout] sur cette configuration ! Après, c'est vrai qu'en grand, tu vois mieux les choses ! Et tu peux leur donner un critère !
323. J : Oui, là c'est déjà- ça c'est vrai- un élève là-dedans, c'est la gabegie, quoi ! Il ne voit rien (texte inaudible)
324. D : [Non, mais là] c'était un cauchemar à évaluer, vraiment !
325. J : Ils ont beau se démarquer, tu ne le vois même pas quand ils se démarquent ! Tu as l'impression qu'ils sont:::

326. D : [Ouais ouais]
327. CH : D'ailleurs, toi tu as changé les critères ? Pour les élèves ? Tu n'as pas pris ceux du cahier ?
328. J : [Non !]
329. CH : Parce que tu pensais que c'était trop difficile ?
330. J : Parce que c'est trop- ouais, parce que je pense que (.hhh) mais ça dépend, mais en fait- (.) je trouve que (.) ça c'est les discussions qu'on avait eu aussi pour le Basket, etc. Je pense qu'il faut vraiment essayer de simplifier un maximum ce qu'on leur demande de regarder ! Et puis ce sera beaucoup plus::: beaucoup plus juste, en fait ! (.hhh) Et, de parler de "Déplacement" et "Efficacité", j'ai remarqué que ça leur parlait plus que de- (.) "Est-ce qu'il était précis trois fois sur cinq ?" Enfin, tu vois ce que je veux dire ? C'était::: donc (.) par rapport au retour qu'ils me faisaient sur ces déplacements, sur euh::: comment ils voyaient- en fait, il y a une chose aussi, moi je ne vais pas vers l'élève en lui disant "Tu mettras combien ?" Je lui dis "Tu mettras combien et explique-moi pourquoi ?"
331. D : [Hum-hum]
332. J : Et puis il m'explique "Ben là, il était souvent un peu là !" ou "Il avait le pied dans la zone et puis-" Et du coup, par rapport à ça, je sais s'il a vraiment observé, s'il me raconte n'importe quoi, je le vois tout de suite, tu vois aussi !
333. D : [Hum-hum]
334. CH : Ouais
335. J : Donc je demande vraiment une explication et le fait de formuler et de s'observer, pour moi ça leur permet aussi d'intégrer les règles, intégrer aussi un peu le (.) à force d'observer, je suis convaincue qu'ils comprennent aussi que::: qu'il faut se déplacer, que ci, que ça !
336. D : Hum
337. J : Après, c'est vrai que moi je l'avoue, hein, je- plus les années avancent, plus::: ben moi je trouve super utile, hein, ces évaluations, mais par contre, je me- je prends aussi beaucoup de recul ! Et puis je me permets aussi cette vision de- "Qu'est-ce que tu penses de ton élève ?" Au-delà de ces critères, au-delà de ce cadre ? Parce que j'ai l'impression, en tout cas, que dans ces évaluations, c'est un peu l'idée qu'ils en ont donné ! Ils nous ont donné des critères très larges (.) finalement ! Typiquement les ↑ Agrès, les Jeux en 10e, etc. du coup, c'est large ! Du coup, j'ai l'impression que la volonté c'est aussi un petit peu de- (.) d'avoir cette possibilité de::: d'adapter ! Enfin je ne sais pas si je me trompe peut-être, mais- je n'ai pas l'impression qu'on a voulu trop nous cloisonner ! Et du coup, ben du coup je me le permets parce que je pense que- avec le temps, on apprend aussi à conn- il n'y a que nous qui connaissons nos élèves ! Enfin, ce n'est pas le critère qui va déterminer que- (.) donc euh::: je ne sais pas, après c'est:::
338. CH : Toi tu en penses quoi, DORIS, par rapport- justement à::: parce que c'est vrai que::: dans les six que vous êtes, hein, il y a vraiment des personnes qui sont différentes ! Par rapport justement à cette liberté, finalement euh::: de modifier ou pas, quoi ?
339. J : [Hum-hum (.) ouais]
340. D : Bon, moi j'ai essayé, là, sans modifier !
341. CH : C'était en test ?
342. D : [Voilà !] Mais::: c'est clair que l'année prochaine, je modifierai !
343. CH : Ouais
344. D : Ça ne me pose pas de problèmes de modifier, mais là je voulais essayer (.) et puis essayer- euh::: (.) et puis peut-être aussi- (.) pour <me simplifier la tâche>, parce que moi je ne suis pas très Foot, donc ce n'est pas le truc où::: (.) que j'aime le mieux et où je suis le plus à l'aise ! Donc je me suis dit j'essaie cette évaluation, comme ça je ne me creuse pas la tête euh::: enfin, voilà, c'est plus simple !
345. J : [Ouais]
346. D : Sûrement qu'ils ont bien réfléchi à leur évaluation ! Et puis que ce sera::: c'est ça le mieux ! (.) Et puis en fait, pas, mais::: hihi, mais ça m::: ce n'est pas ça qui m'empêche de::: changer l'évaluation ou ↓euh si un critère ne va pas etc. ↑Je le fais quand il y a besoin dans les critères de::: d'établissement, comme les Agrès, quand je vois que ça ne va pas, etc. Si je vois qu'une évaluation, ça ne va pas ici, je ne vais pas la garder ! Je vais::: modifier ↓euh:::
347. CH : Et puis, par rapport aux évaluations de la file, justement,
348. D : [Ouais ?]
349. CH : tu t'octroies aussi la liberté de les changer ? Parce que je prends par exemple, NATHAN, c'est quelque chose pour lui euh::: voilà, c'est la file qui a décidé, du coup euh on fait, parce que tu vois, il y a cette espèce de conflit de loyauté, de se dire "On a décidé ensemble de faire, donc je me dois de le faire !"
350. D : [Ouais]

351. J : Ouais, °mais chaque classe est différente ! Et il y a des trucs qui ne marchent pas ! Il faut être- enfin, ↑typiquement, on parlait ben- bon là, on verra ce que ces retours donnent, mais (.hhh) °je veux dire- il faut être honnête, avec certaines classes, quand tu vois "Petit Napoléon" avec aide, sans aide, qui arrive le "Petit Napoléon" sans aide, franchement ?
352. D : [Hum-hum]
353. J : Enfin- Oui ! Moi j'en ai, hein, trois dans mes- ceux font des Agrès les trois- ou du cirque ! Donc à un moment donné, c'est quoi le but ? C'est de mettre des 0 à tout le monde ? Enfin tu vois ? Je- je ne sais pas, moi c'est surtout ça, en fait, c'est quel est le but d'une évaluation ? Et moi, personnellement, c'est de les faire réussir ! Ce n'est pas de::: ce n'est pas juste de juger et puis d'avoir un classement de (nom de l'établissement 2), quoi ! (.) Tu vois, c'est ça !
354. D : [Hum-hum !] Ben moi, je suis aussi un peu comme NATHAN à tester sur nos évaluations, etc. (.hhh) Mais, (.) quand je vois que ça ne va pas, comme les Agrès aussi, les Barres fixes !-
355. J : [Les anneaux, aussi !]
356. D : Moi en plus j'avais les DES euh::: (.hhh) ben c'est IMPOSSIBLE ! C'est impossible !
357. J : [C'est simplement impossible !]
358. D : Et puis après euh::: on a peut-être- on fait peut-être la même évaluation, mais::: complètement différente euh::: on a un niveau d'exigence différent, etc. donc, même si on fait TOUS la même évaluation, ce ne sera pas TOUS la même chose !
359. J : [Mais oui, ce ne sera jamais pareil !] Non !
360. D : Donc de changer un peu avec certaines classes, tout en gardant en tête l'idée -
361. J : Bien sûr !
362. D : de l'évaluation, etc. Moi je ne vois pas de problèmes ! Si moi je dois créer une évaluation et puis que les gens et puis que les gens (.) la modifient un peu, je trouve que c'est un point de départ et puis:::
363. J : Ouais
364. D : Celui pour qui ça va bien, il garde la même ! Et puis celui qui veut modifier, il modifie !
365. J : °Ouais, je suis d'accord
366. D : C'est vrai que selon les classes, si tu as des DES, des VP, des- (.) Ou:::ais, ce n'est pas la même chose !
367. CH : Donc ces évaluations cantonales, parce qu'on pourrait aussi parler des évaluations de la file, hein, mais si je prends les cantonales, pour vous est-ce qu'elles sont euh (.) est-ce qu'elles laissent justement cette liberté ? Ou justement, est-ce qu'elles vous « cloisonnent » trop ?
368. D : Ben, à la base, elles nous cloisonneraient ! (.) Après, ce n'est pas euh::: ce n'est pas une branche d'exams où on doit absolument faire tous la même chose ! Donc on a quand même (.) à la base, en sport , cette liberté-là de::: (.) et puis si on ne fait pas une évaluation, si on fait complètement différent, il n'y a rien de grave !
369. CH : Hum-hum
370. J : Moi je trouve qu'en::: que finalement, tant que l'idée (.) Mais c'est clair que si tu as une évaluation d'arbitrage et puis tu décides que "Non, je la <i>split</i> et je fais une évaluation de::: badminton sur- » enfin, tu vois ? (.hhh) Non ! Mais (.) si l'idée de base est respectée !
371. D : Hum-hum !
372. J : Je trouve que dans les Agrès, euh (.) typiquement la 11e, ce « Jardin d'Agrès », je pense que leur idée de base c'était que chaque enseignant soit derrière son truc et puis note "Ok, toi tu as fait tant de points, tant de points, tant de points !" (.hhh) Moi je ne l'ai pas du tout faite comme ça, typiquement ! Je l'ai fait en co-évaluation ! Est-ce que c'est vraiment l'idée qui est recherchée derrière ? Je ne suis pas sûre ! Mais ce n'est pas grave, parce que, finalement (.)
373. D : Ils ont fait les élèves ?
374. J : [Ils ont fait, ils ont essayé !] Ils se sont surpassés ! ↓Voilà !
375. CH : Mais qu'est-ce qui te fait penser qu'ils l'ont prévue comme ça ?
376. J : Mais je n'en sais rien, je me- justement, je me pose la question, je me dis, certainement que- (.) on n'a pas forcément eu la même idée derrière la tête que ceux qui les ont créées, mais tant que l'idée de base reste la même ! Et puis que::: tu fais ressortir ces éléments-là, pour moi ce n'est pas un souci de la changer !
377. CH : [Ouais ouais, c'est assez intéressant], parce que finalement, dans la prescription, il n'y a rien qui est noté par rapport à ça !
378. J : [Ouais !] Non, c'est clair !
379. CH : Donc je ne sais si- est-ce que toi ((CH d'adresse à DORIS)) tu le perçois aussi de la même façon ? Est-ce que en ayant pris ces évaluations, (.) qu'est-ce qui a fait que vous vous êtes dits euh::: ben ils veulent que ce soit comme ça ?

380. J : (.hhh) Mais- (.) mais en fait, je ne sais pas ! Ouais, je me suis peut-être mal exprimée ! Moi je trouve justement que (.) ces évaluations (.) elles sont assez larges ! Et::: je pense que c'était aussi pour nous permettre de nous les approprier d'une certaine manière !
381. CH : [Ouais, mais avant], tu as dit justement que tu avais l'impression que::: enfin, tu penses plutôt, que ce n'était peut-être pas ça qu'ils voulaient à la base !
382. J : Ben je ne suis pas sûre qu'ils aient forcément réfléchi au fait que::: enfin, je n'en sais rien, mais que::: on- ferait de la co-évaluation avec les Agrès, par exemple !
383. CH : Hum-hum
384. J : Parce que c'est quand même assez délicat pour un élève de juger ça ! Mais en même temps, ils l'ont faite tellement large et tellement "Réussi" ou "Loupé" (.) que ça laisse aussi une liberté énorme parce qu'un élève, ben ça il est capable de le voir !
385. CH : [Hum-hum !]
386. J : S'il y avait une liste de critères longue comme le bras (.) Alors que là ce n'est pas le cas ! Mais là euh::: (.) mais je ne sais pas, c'est un peu::: moi je les trouve très larges ! C'est comme la Choré ! (.) C'est très très large, >franchement je veux dire<, tu en fais ce que tu veux, au final !
387. D : Ouais
388. J : Euh::: (.) et puis là aussi, moi la Choré euh::: j'ai chang- enfin::: on était censé ne changer que deux critères, mais l'année passée comme on l'a faite en essayant de respecter vraiment- (.hhh) J'ai trouvé (.) difficile- enfin, et puis aussi pour l'enseignant, d'évaluer des trucs ! Franchement, "Changement de rythme", machin- enfin, c'est quand même un peu global, une chorégraphie ! C'est aussi de l'engagement, c'est-
389. D : [Hum-hum]
390. J : (.hhh) Donc euh::: moi je ne me sens pas mal à l'aise par rapport au fait de faire une chorégraphie, mais d'avoir des critères qui ressemblent, mais qui ne sont pas tout à fait les mêmes, quoi !
391. CH : Ouais ((<i>DORIS se tient le menton</i>))
392. J : Je pense que typiquement, tu prenais l'exemple de SERGE, lui, je pense qu'il est mal à l'aise par rapport au fait de changer l'évaluation cantonale !
393. D : Hihhi !
394. J : Enfin, mal à l'aise- j'entends, on se comprend, quoi !
395. CH : [Ouais ben] Oui ben alors, c'est-
396. J : C'est ce que j'ai ressenti un peu !
397. CH : Ouais ? C'est vrai qu'il y a des- il y a a::: il n'y a pas que lui, hein, il y a plusieurs personnes qui fonctionnent comme ça !
398. D : [Ouais]
399. CH : Enfin qui fonctionnent comme ça ! Effectivement, il y a ce côté euh::: prescription et du coup, "Je respecte, parce que c'est comme ça !" Et puis il y a aussi les::: plus jeunes enseignants, tu vois, qui ont le côté euh::: (.) loyauté, quelque part, de ne pas oser, non plus !
400. J : [Mais ça c'est- c'est loyauté-] C'est loyauté et puis c'est en même temps facilitateur, aussi !
401. D : [Ouais], c'est comme moi je disais pour le Foot ! J'ai essayé, c'est facile ! Mais après, je veux dire, quand tu vois que ça ne va pas, que- (.) eux c'est le "pétchi" et que toi tu n'arrives PAS à évaluer ! Mais moi c'était horrible, VRAIMENT ! Je ne veux plus jamais faire ça !
402 J : [C'est sûr] [Ouais, ça c'est clair !]
403. CH : Hihhi !
404. D : Non, mais- hahah, je ne vais pas refaire, par souci de loyauté, la MEME évaluation alors que c'était HORRIBLE à faire et puis que tu vois que ça ne va pas !
405. J : [Hahaha ! C'est ça !] Ouais !
406. CH : Ouais !
407. D : Alors peut-être qu'il y en a pour qui ça va, hein ? Mais::: moi ça ne va pas ! Je ne vais pas faire comme ça !
408. J : [Non, mais- (.)] Et puis c'est comme l'arbitrage, là je ne sais plus exactement quel sont les critères, là, mais- (.hhh) quand tu as cette- enfin cette évaluation- et puis ce n'est pas que l'arbitrage, en fait, c'est (.) "Comportement de jeu" et puis "Arbitrage" ! Je veux dire, (.) par rapport à comment ils ont posé leurs trucs, tu ne peux pas ↑évaluer de l'arbitrage correctement ! ↓Enfin, moi ça n'allait pas ! ↑Et je l'ai fait deux fois de suite (.) avec deux classes, comme ça ! ((<i>JANINE pointe l'écran</i>)) Mais vraiment, pareil, je me suis dit "Mais je ne peux pas faire ça ! Je ne peux pas juger des élèves avec un truc pareil », enfin:::
409. CH : Pour l'arbitrage, il n'y avait aucun critère ?

410. J : Non, ben justement ! Et puis je trouve que ju- enfin (.) Moi qui::: trouve justement que l'arbitrage c'est quelque chose d'essentiel (.) dans cette évaluation ! Euh::: ben::: j'ai eu besoin- bon là aussi j'ai modifié, j'ai fait quatre critères d'arbitrage- ben tu te rappelles ?
411. CH : Hum-hum
412. J : Mais euh::: enfin, voilà, je ne vais pas continuer à faire un truc que je n'arrive pas à m'approprier-
413. D : [Hum-hum]
414. J : et puis dans lequel je me sens mal à l'aise de dire à un élève "Non euh::: non, tu n'as pas réussi ! Pourquoi ? Boh, parce que c'est noté !" Enfin, tu vois ?
415. CH : Hum-hum
416. J : Moi j'ai besoin de pouvoir justifier ce que je fais ! Et quand je ne m'approprie pas quelque chose, je n'arrive pas à justifier ! C'est surtout ça en fait !
417. CH : Hum-hum, hum-hum ! (# 4) Et puis, donc du coup, mais parfois s'il y avait des::: alors je crois que je t'avais posé la question la semaine passée ((CH s'adresse à DORIS)), je te la pose à toi, JANINE !
418. J : Hum-hum !
419. CH : Si tu devais mettre une note qui devait compter dans le carnet de fin d'année comme une autre branche, euh::: ces ajustements finalement que tu fais un peu euh:::
420. J : Ouais
421. CH : Voilà, en fonction de tes priorités, de tes préoccupations, etc. tu t'en sortiras comment ?
422. J : Mais je pense qu'on serait plus cadrés si on devait mettre un note euh::: vraiment qui compte ! Après, moi comme je t'ai toujours dit, moi mon rêve dans la gym, ce serait d'avoir le temps de faire tout sous forme de progression ! (.) Chaque évaluation ! D'avoir un truc de progression pour chaque élève ! Mais ce n'est juste pas possible ! Donc euh::: je le fais plutôt au <i>feeling</i> (.) mais effectivement, s'il y avait une note euh::: là je me- j'aurais ↓vraiment plus- ↑Si on avait la liberté, j'aurais vraiment ce souci de progression ! Parce qu'alors là, je ne trouve pas juste ! Enfin, quand j'entends euh::: ↓l'autre fois il y avait une classe de Genève, là, pendant le voyage d'études (.) qui disaient euh::: "Ouais, celui qui arrive à::: » ↓°il y avait un gars qui était vraiment obèse, ben voilà, il était en camp sportif ! ↑Ils étaient évalués (.) et puis le gars il dit euh genre "Ouais ben::: ceux qui battent les profs ils ont 6 ! Et puis après les autres, on verra !" J'étais un peu là:::, mais euh ! ! ! !
423. D : Pffff hihi !
424. J : "Excuse-moi, mais il fait 150- enfin, il est déjà là, il fait des <i>via ferrata</i> , il- » enfin, tu vois ? Pour moi, il y a un côté progression à la gym ! Mais je crois que d'ailleurs, dans certains cantons, euh::: c'est un peu l'idée ! À Fribourg, typiquement, ils font une évaluation euh (.hhh)
425. CH : Diagnostique ?
426. J : Voilà ! Et puis après ils font une progression ! Mais::: tu mets les moyens en œuvre, si ça compte ! C'est vrai que là, moi j'aimerais bien pouvoir l'étendre, mais on n'a juste pas le temps de le faire ! Pour moi c'est ÇA qui compte à la gym, en fait, c'est ce-
427. D : [Hum-hum]
428. J : Je sais que j'entends, des fois quand je discute avec des enseignants, on n'a vraiment pas la même vision, quoi ! Et puis je me- "Non, mais quand même, il faut- ils ont réussi, ils ont loupé !" Et quoi ? Enfin je veux dire euh::: la gamine qui n'arrivait pas à faire une roulade, au final, elle te fait une roulade ! Moi j'en ai une, là, aux Barres fixes, impossible au début ! Là, elle me fait une "Montée du ventre" avec caisson::: ci, ça, ça ! Et puis tu te dis (.) ben si ça comptait, elle n'aurait probablement pas la moyenne !
429. D : Hum-hum !
430. J : Mais en même temps, elle a progressé beaucoup plus que celui qui était capable, dès le début, de faire un soleil ! (En somme), c'est ça qui me pose problème-
431. D : [Ouais]
432. J : Le conflit de loyauté, je l'ai là-dedans, en fait, plus que par rapport au fait de changer !
433. D : Ouais !
434. J : J'ai, j'ai::: je me sens mal à l'aise par rapport aux élèves plus que par rapport aux gens qui créent les évaluations ! ↓Voilà, c'est ça !
435. CH : Mais là, tu n'as pas l'impression de ne pas les faire ? Je veux dire tu:::
436. J : [Non ! Alors pas du tout !] Et je me sens plus à l'aise- j'ai l'impression de faire mieux mon boulot, en faisant une évaluation qui me convient et au final, je fais ressortir la même-chose que ce qu'ils voulaient ! Plutôt que de suivre un truc (.) parce que c'est plus facile et puis finalement le soir d'avant je n'ai pas besoin de me demander comment je vais la mettre en place ! Parce qu'au final, ben::: c'est aussi quand tu modifies l'évaluation, il y a aussi toute cette réflexion derrière, ça veut dire que tu y as réfléchi !
437. D : [Hum-hum]

438. CH : [Alors voilà ! Comme ça] ça prend du temps aussi !
439. J : Ça prend du temps ! C'est pour ça que je disais avant, oui, c'est ce conflit de loyauté, mais je pense que chez certains (.) c'est aussi euh:: "Pf:: de toute façon c'est fait comme ça, c'est plus simple !" On sépare la salle en deux, on fait comme ça et puis:: (.) tu vois ?
440. D : [Hum-hum]
441. J : Et puis « ce n'est pas de ma faute si ça ne marche pas ! »
442. CH : Hum-hum
((DORIS se tient le menton))
443. J : °Ouais, ↑ce n'est pas prendre beaucoup de risques, après ben:: il y en a pour qui, certainement, ces évaluations conviennent très bien, mais:: je ne suis pas s- je ne pense pas qu'on peut (.hhh) euh avoir toutes ces évaluations du cahier bleu qui:: où on se dit toutes "Non, c'est parfait !"
444. D : Hum-hum ! ((DORIS se racle la gorge))
445. J : Ça me convient, pour toutes !
446. CH : Et puis arriver la veille- enfin, le matin et se dire "bon allez, je fais l'évaluation aujourd'hui et puis on y va" et puis que ça fonctionne, quoi ?
447. J : Ouais, c'est ça !
448. CH : Est-ce que, justement, ça prend du temps ? Alors après, justement, est-ce que c'est ça aussi qui peut poser problème ? Est-ce qu'on a envie de prendre le temps euh:: de prendre ce temps-là pour préparer ça ou pas ? Donc ça c'est aussi un-
449. J : °Ouais
450. D : [Ouais], c'est qu'il faut essayer ! Moi j'ai fait une fois, je vois ce qui va, ce qui ne va pas !
451. J : [Mais oui !] Et puis après tu:: Ouais !
452. D : [Et puis après tu] gardes ce qui va et puis tu changes ce qui ne va pas ! Mais je trouvais pas mal d'essayer vraiment euh:: (.) ouais, ce qui est noté dedans !
453. CH : Le plus fidèlement possible-
454. D : [Ouais]
455. CH : Comme une recette de cuisine, finalement, qu'on teste une première fois et puis-
456. D : [Voilà ! Ouais]
457. J : Ouais
458. CH : Tu adaptes si jamais après pour essayer de faire quelque chose qui correspond plus à tes goûts !
459. D : [Hum-hum (.) Ouais]
460. J : Après, je trouve que les critères- euh les:: (.) les barèmes (.) pour ces évaluations cantonales sont faciles !
461. CH : Ouais, c'est un autre aspect euh:: on en avait parlé aussi-
462. D : [C'est facile, ouais !]
463. J : [Très facile !] Tu as chaque fois le "Réussi"- >je ne sais pas<, si je prends sur 7-8 points (.) le 3 points, il fait "Réussi" !
464. D : Ouais !
465. J : Et euh::m (.) ouais !
466. CH : Mais là, je te coupe, mais il y avait quand même cette ambiguïté de se dire, quand même, est-ce qu'on doit mettre 1 ?
467. J : Ouais
468. CH : Ou pas ? Parce que, c'est vrai que toi tu t'étais posée la question ((CH s'adresse à DORIS))
469. J : [Oui, oui !]
470. CH : Si tu mets 1 partout, tu as déjà "Réussi" !
471. J : [Ben ouais, tu as de toute façon "Réussi", c'est clair !]
472. D : [Ben ouais !]
473. CH : Donc ça ne pousse pas à l'excellence, hein ?
474. J : Non ! Non, ça c'est sûr !
475. CH : Mais après, est-ce qu'on doit mettre ce 1 ? Moi j'ai vu écrit nulle part !
476. D : Non, ce n'est pas écrit !
477. J : [Non, tu peux mettre 0 !]
478. CH : Mais c'est implicite !
479. D : [Mais si] tu fais avec le tableau qui est présenté, ben tu dois mettre une croix soit dans 1, soit 2, soit 3 !
480. J : Ouais, mais je pense que tu as- alors, moi je pense que tu peux ne pas le mettre ! Parce que sinon, alors on ne fait plus d'évaluation et puis on met 1 partout et puis ils ont tous "Réussi" !

481. D : [Ouais ! Ben- (.) Moi j'ai suivi] cette année ! C'est clair que::: à changer, je mettrais des 0 ! Parce qu'il y en a qui ne méritent pas d'avoir euh::: d'avoir "Réussi" !
482. J : [Alors-] Tu vois, moi je n'ai jamais pensé que::: c'était quelque chose qu'on devait faire ! C'était plutôt (.) tout d'un coup, je me suis faite surprendre en me disant "Mais en fait, il n'y a pas de 0", tu vois ? Enfin::: (.hhh) je pense qu'on peut le mettre, le zéro, après je::: (.) je ne sais pas, parce qu'effectivement, c'est comme le::: je ne sais pas si tu as fait l'évaluation de::: Coordination, là, de 10e ?
483. D : Ouais !
484. J : Ça aussi ! Bon, c'est simple au possible dans le sens où (.hhh) ↑c'est bien, parce que même les élèves qui ont de la peine, ils peuvent faire le "Réussi" !
485. D : Hum-hum
486. J : Mais après, à quel moment tu- tu te dis euh::: "Ben je mets 0 ?" Enfin::: ouais ! Ça dép- ouais, je trouve euh:::
487. D : Ça , je trouve plus simple ! Parce que c'est::: ((<i>DORIS fait le mouvement de trancher avec le bord de la main</i>)) (il fait euh)
488. J : Oui, ça oui, ça peut-être, mais dans le sens euh::: ouais, ce n'est pas (.) ce n'est pas toujours évident parce qu'on ne nous dit effectivement pas à quel moment euh::: tu passes du "Loupé" ou quand même déjà le 1 !
489. D : Hum-hum
490. J : ↓Mais ouais !
491. CH : Et puis peut-être dernière question pour DORIS, par rapport à cette histoire, justement, de fonction de l'évaluation- Finalement, pour toi, quel sens elle a cette évaluation ? Pas forcément celle-là uniquement, donc l'évaluation en général ? Euh::: est-ce que tu as aussi cette (.) comment dire, cette volonté finalement qu'il y ait une évolution (.) générale ? Est-ce que tu le perçois quand tu fais ces évaluations ou pas ? (.) Ou est-ce que c'est vraiment l'évaluation d'un module (.) on évalue parce qu'on contrôle finalement les acquis, mais moins dans une perspective de développement ?
492. D : [Ouais] [Ouais] Hu-hum ! ↓Euhm::: ↑Ben moi j'aime bien l'évaluation à la fin pour clore le module ! Et puis voir ce qu'ils ont::: ce qu'ils ont retenu !
493. CH : Hum-hum
494. D : Après euh::: ça m'irait très bien euh::: de faire euh::: une période de matchs ! (.) Enfin, ouais, du jeu ! Et puis de refaire un retour euh::: "Ben bravo, on a vu ça, j'ai vu que::: tu avais fait dans le jeu, super !" "Ah ben dommage, tu te rends compte combien de fois on a travaillé euh::: ça et puis là tu n'arrives pas à le mettre dans le jeu euh::: il faudra y penser quand on fera euh::: aux joutes ou quand on fera du Handball" ↓je n'en sais rien !
495. J : [°Hum]
496. CH : Ouais
497. D : Enfin voilà, moi s'il n'y a pas d'évaluation (# 3) <ç:::a ne me dérange pas !> Même si je trouve que c'est une bonne façon de finir le module !
498. J : Tu m'excuses, mais tu corriges tes élèves pendant une évaluation, toi ?
499. D : Euh::: Ça dépend ! Mais là, pas (.) par exemple !
500. J : Hum ! (.) Parce que moi, je sais que typiquement, ça aussi, je sais que c'est- moi je suis-
501. D : Mais là je n'ai pas donné assez de <i>feedbacks</i> !
502. J : Ouais
503. D : ↓Par exemple ! ↑Si::: à refaire, euh::: je leur ai demandé ce qu'ils::: ce qu'ils pensaient qu'ils avaient ! (.) Et en fait, il faudrait toujours dire "Ben moi je t'ai mis ça parce que-
504. J : [Parce que:::]
505. D : ↑Je dis un petit peu ! ↓Je dis un petit peu-
506. J : [Ouais !] Bon, il y a une grosse différence aussi de:::
507. D : "Ben là, tu n'as pas::: vous n'avez pas bougé !" "Vous avez fait ça::: !" "Ce n'était pas très précis, donc là tu as perdu deux points donc tu as ça !" Je leur donne un petit peu, mais j'aimerais mieux ne pas m'exciter avec ma feuille ! Les regarder jouer (.) et puis leur donner un <i>feedback</i> euh::: oralement !
508. J : [°Ah oui]
509. D : Je pense que tu vois mieux ! Et puis que, eux, ils percutent mieux, parce qu'ils s'en fichent d'avoir "Bien réussi" ou:::
510. J : [C'est pour ça que je dis qu'ils sont:::] c'est assez enfermant- enfin ! (.) Au début, ça rassure, ces critères et puis après, je pense que ça nous enferme aussi un peu, parce qu'on SAIT ce qu'on doit regarder dans le jeu sur du Foot !
511. D : Hum-hum !

512. J : Et puis je pense qu'on est au final plus efficaces (.) en ayant ce recul et puis en pouvant les regarder un peu comme- parce quand tu es bloqué sur un élément- tes trois trucs- les autres ben ils peuvent faire un truc super et puis tu ne l'as pas vu, tu vois ?
513. D : [Ouais] [hum-hum] je trouve aussi !
514. J : Donc euh:::
515. CH : Alors est-ce qu'ils ne servent pas plus, finalement, aux élèves ?
516. J : Peut-être ou à nous guider en tout cas ! À savoir que- ben voilà, je me::: je regarde un peu le démarquage, je regarde un peu l'efficacité, etc. mais est-ce que vraiment (.) tu arrives vraiment à un truc objectif en mettant ces points comme ça ?
517. D : Ouais
518. J : Je me pose la question !
519. D : En tout cas, moi je n'aime pas ! Faire une période juste comme ça avec ma feuille et mon stylo ! Je suis comme ça et puis je suis là "Ah mince, mince ! Ah oui, il y a fait un bon truc, il est où dans ma liste, nanana !" Je préférerais effectivement faire du global, les regarder, leur donner un retour !
510. J : [Ouais] je ne suis pas-
511. D : Moi quitte à écrire, ben je pense que c'est "Très bien réussi" etc. ou même pas ! Leur donner à eux, parce que ce qui est important, c'est que EUX ils aient un retour !
512. J : [C'est ça qui est important !]
513. D : Ce n'est pas de le mettre dans leur carnet euh:::
514. CH : Voilà donc le retour est quand même important pour vous ?
515. J : Ouais !
516. D : Ouais ! Pas forcément euh::: comme évaluation ! Je trouve !
517. J : °(hhh) ouais
518. CH : Ouais ! Tu dis de manière générale, le retour ?
519. D : ↑Ouais, ouais ! ↓Exactement
520. J : Moi je me bats aussi avec le- typiquement j'ai une élève, là aujourd'hui, on a fait l'évaluation de Barres fixes mardi ! "Ah Madame, moi je ne l'ai jamais faite !" Parce qu'elle a été blessée ! Je lui ai dit "Ben ce n'est pas grave, maintenant tu essaies et puis on essaie de faire quelque chose et puis si je vois que tu arrives au "Réussi" ben je mets l'évaluation et puis si non, ce n'est pas grave !" Aujourd'hui, elle a continué à me dire "Oui, mais mon évaluation etc." Je lui ai dit "Mais en fait, moi je m'en fiche ! Moi je veux juste que tu progresses ! Donc je ne suis pas là pour te mettre un "Entraîné", donc si ça ne marche pas, ça ne marche pas ! Si tu arrives à faire quelque chose de bien, ben je te le noterai ! » Ils ont du mal à sortir de ce truc de (.) "Évaluation" !
521. CH : Le côté fini ?
522. J : Le côté, ouais ! Ce n'est pas le but, en fait ! "On refera peut-être dans trois semaines et puis ça ira mieux et je te changerai ton évaluation !" Enfin:::
523. CH : Ouais, ouais, ouais !
524. J : Ça c'est:::
525. CH : Ouais, mais est-ce que c'est finalement le fonctionnement euh::: qu'ils ont connu, tu vois, jusqu'à maintenant ?
526. J : Parce qu'à l'école, c'est comme ça ! Dans::: c'est sommatif, tu vois ?
527. CH : C'est ça ! Et dans les autres branches-
528. D : Oui, mais il y a peut-être aussi des profs qui mettent cette évaluation pour se donner du crédit, pour donner du crédit à leur séquence !
529. J : [Oui, je pense !]
530. D : Et qui parlent, pendant toutes les leçons, d'évaluation, peut-être !
531. J : Ouais ! Et qui se situent aussi-
532. D : [Tu vois ?] "Il y aura l'évaluation, maintenant, suis et écoute, parce qu'il y aura l'évaluation ! » Et du coup, ils ressentent l'évaluation même s'ils n'ont pas la note, comme euh::: dans une autre branche !
533. CH : [Comme une sanction ?]
534. J : [Moi je pense qu'il y a des profs qui sont clairement derrière leur truc et::: "Mais Monsieur ça je- " "Non, on évalue !" Tu vois ?
535. D : [Ouais ouais]
536. J : Moi je pense qu'il y a clairement des gens qui fonctionnent comme dans un test ! Alors que de nouveau, enfin, le gamin il n'y a pas de raisons que ce jour-là tu ne lui donnes pas de::: <i>feedbacks</i> , quoi ! Enfin:::
537. D : Ben ouais !

NATHAN et SERGE ACC2 Mini trampoline 9^e ** 20180507 - 777TP**Contexte**

Cet ACC2 porte sur l'évaluation d'établissement Mini trampoline 9^e **réalisée par NATHAN le 26 février 2018 qui a fait l'objet de son ACS2 du 1^{er} mai 2018. Cette autoconfrontation simple a fait émerger deux thématiques, à savoir les différences de traitement des élèves (extraits 1 et 2) et l'attribution des points (extrait 2).

L'**extrait 1** concerne l'évaluation du « Saut de hauteur » du groupe 2.

L'**extrait 2** se réfère à l'évaluation des « Saut demi-tour » et « Saut roulé ».

Si cet ACC2 reprend en partie les problématiques de l'ACS, les échanges avec SERGE se focalisent sur :

- Les différents systèmes d'évaluation sommative (A et B) et leurs conséquences sur l'activité évaluative de NATHAN et SERGE ; les différences de traitement entre élèves liées notamment au contraintes de temps et de l'attitude des élèves (extrait 1)

- Leurs avis divergent en ce qui concerne l'attribution des points (demi-points ou non) ; discussions autour des enjeux de l'évaluation (technique, performance), autour de la réforme et de la motivation des élèves notamment par la co-évaluation (extrait 2)

1. CH : C'est bon !
2. S : Action !
3. N : Ok ! Alors l'évaluation, elle a::: deux phases bien différentes ! Il y a une phase technique où ce sera les « Sauts de base » et puis une phase où c'est de la hauteur !
4. S : Ouais !
5. N : Donc leur but, c'est::: notre but, c'est qu'ils::: j'ai la feuille d'évaluation ! ((NATHAN montre la grille à SERGE))
6. S : Ça c'est d'établissement ?
7. N : Ouais, ça c'est ce qu'on a fait pour l'établissement, exactement !
8. S : [Ah ouais ! Bien, hum-hum !]
9. N : Donc, "Saut en hauteur", l'évaluation au total elle a::: maximum 8 points !
10. S : Hum-hum !
11. N : Euh::: au "Saut en hauteur", si tu passes 1m60, ça fait 1 point, 1m80 ça fait 2 points ! Les::: les critères, c'est-euh ne pas toucher l'élastique et puis atterrir en premier sur au moins un pied, mais pas à plat ventre ou faire un "Salto" ou je ne sais pas trop quoi !
12. S : [D'accord, ouais !]
13. N : Donc c'est au moins un pied qui touche, si possible l'équilibre, ↓ben ils partent en avant mais::: ça ce n'est pas très grave ! ↑Et puis ben après, bon l'élan, alors, ce n'est pas contrôlé au moment de l'évaluation, mais bien sûr qu'ils doivent partir avant le tapis et puis les deux pieds dans le trampoline !
14. S : [Ouais] Ok !
15. N : Et puis sur la partie plutôt technique, ils ont le::: "Saut extension" qui vaut 2 points ! "Demi-tour" 2 points, "Saut roulé" 2 points ! En gros, quand on a fait cette évaluation, on a basé (.) 2 points, c'est "Réussi" ! Donc l'élan, le saut et::: tout ! 1 point, c'est "À peu près réussi" et puis 0, c'est que::: il y a vraiment trop d'erreurs, quoi, ↓c'est vraiment-
16. S : [°Hum-hum] Ouais, il n'y a pas de 0,5 points ?
17. N : Non, on a essayé- parce qu'avant, justement, on est en train de faire évoluer, parce qu'avant on avait des demi points, plein de critères (.hhh) et puis le but, là, c'était de rendre la chose PLUS facile !
18. S : Ouais ! (Vous évaluez ?)
19. N : Alors ouais, ben c'est un peu des tests ! Ouais, on ne savait pas vraiment ce que ça allait donner, donc là cette année, c'était un peu en phase de test !
20. S : [Hum-hum]
21. N : Et puis ben::: c'est, ben c'est ça que tu vas voir !
22. S : Ça marche !
23. CH : Alors euh::: 59'25" ouais, on est juste ! Donc là il y a quatre minutes de l'évaluation de-
24. N : Ça, ça va être le "Saut en hauteur" ouais !
25. CH : Voilà ! Et puis après, on regardera l'évaluation du "Demi-tour" et du "Saut roulé" ! C'est un groupe, il y avait déjà un autre groupe qui avait été évalué juste avant !
26. N : Et puis ben pour l'organisation, comme tu as vu, il y a une moitié de classe qui fait du mini-tramp et puis l'autre moitié que j'évalue !
27. CH : Là, il y avait dix élèves, à peu près je crois, hein, dans chaque groupe, sauf erreur ?

28. N : Ouais, c'était un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix ! ((<i>NATHAN compte les élèves sur sa liste</i>)) Et puis dans le premier, ils étaient 11 !
29. S : Là, ils faisaient un peu librement ? Ils re-bossaient la technique ? ((<i>SERGE pointe le groupe à la technique</i>))
30. N : [Voilà !] Moi- ils savaient dans quel ordre j'allais les prendre euh dans le::: pour la hauteur !
31. S : [Hum-hum]
32. N : Donc là, c'était libre ! S'ils voulaient entraîner encore un petit peu la technique ! Donc, là, je ne m'occupe pas du tout de cette partie pendant que j'évalue ça !
33. CH : Mais tu as le groupe Unihockey à côté ?
34. N : Et puis, il y a le groupe Unihockey à côté, oui, oui ! Ceux qui f- s'il y en a qui font quelques sauts-là, c'est ceux que je suis en train d'évaluer-là qui se sentent assez à l'aise là ((<i>NATHAN parle de la "Hauteur"</i>)) et qui venaient faire quelques sauts là ((<i>NATHAN parle de l'installation "Technique"</i>)) pour s'entraîner !
35. S : Donc il y avait une moitié de classe au Unihockey ?
36. N : Ouais !
37. S : Et puis une moitié de classe au trampoline ?
38. N : Voilà, exactement !
39. S : [D'accord, ok !]
40. CH : Exactement
41. S : Ça marche !
42. CH : Alors, vous n'hésitez pas vraiment, parce que j'ai encore écouté l'enregistrement de l'autre jour-
43. N : Oui
44. CH : Les moments où il y a la vidéo avec le bruit et où on parle dessus, c'est plus difficile ! Donc vraiment, si vous avez un truc à dire, stoppez la vidéo !
45. S : Ouais
46. N : On stoppe la vidéo !
47. CH : Il n'y a pas de souci !
48. N : Et puis rappelle-moi, il faut::: cliquer là ? ((<i>NATHAN demande des précisions sur les touches où cliquer</i>)) Le "Pause" fonctionne ? Ok !
49. CH : Ouais, en appuyant là-dessus, ça part et puis après, on peut arrêter et passer avec les flèches pour aller en arrière et en avant !
50. N : Ça marche !
51. CH : Mais c'est vrai que c'est mieux- après je peux ne pas mettre le son ! On verra, mais là, je vais le mettre pendant un petit moment !
52. N : Ça marche !
53. CH : Alors ((<i>CH met en route la vidéo - visionnage de l'extrait 1</i>))
54. S : La technique évolue, mais ton haut-parleur reste le même ! Hahaha !
55. CH : Hihihhi !
56. N : Les deux premiers c'est les deux élèves que j'ai qui ont le plus de difficulté dans la classe ! (Texte inaudible) c'est vraiment le hasard de la liste ! Et puis donc, le premier, là, le premier c'est tous ceux qui sont à 1m60 ! Ceux qui font 1m80 passeront après !
57. S : D'accord ! Donc ils ne doivent pas tous passer 1m60 et puis ceux qui ont réussi font 1m80 ?
58. N : [Non !] C'est- ils choisissent ! Ils s'entraînaient, ils avaient des moments d'entraînement euh sur d'autres leçons !
59. S : [Non ?] [Ah ouais ? Ok !]
60. N : Et puis ils savaient quelles hauteurs ils présentaient !
61. S : D'accord ! ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Le tapis, là, même pour le test, ils sont quand même censés sentir à quel moment ils sautent, etc. tu le laisses tout le temps ?
62. N : Je le laisse tout le temps ? Entraînement::: ils ont pris l'habitude !
63. S : [Ils ne doivent pas avoir euh:::] avoir le <i>feeling</i> de quand je saute pour être efficace ?
64. N : Pour le moment pas, non !
65. S : D'accord
66. N : Ouais::: il y en a, même en laissant le tapis, ils sautent encore dessus ! Et à la course d'obstacles- on fait une course d'obstacles où le final, il y a aussi un saut au mini-trampoline où on met le tapis, justement ! Comme ça c'est un truc qu'ils ont en 9e, en 10e, en 11e !
67. S : Ouais
68. N : Il y en a qui marchent encore dessus ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
69. S : Ok !
70. CH : Toi, tu ne trouves pas forcément::: utile ?
71. S : Ben, enfin::: je trouve que pour l'entraînement, c'est bien de dire "Tu dois sauter loin" et puis après, il y a un moment où tu dois avoir ressenti le truc ! Moi, j'enlèverais le tapis, parce que::: je me dis que c'est comme si on te laisse les petites roues à ton vélo ! Il y a un moment où tu dois-
72. N : [Ouais]

73. CH : Pour l'évaluation, tu enlèverais ?
74. S : [Ouais, ben finalement] je me dis qu'ils doivent pouvoir monter, donc ils doivent aussi pouvoir sauter à la bonne distance ! Enfin, ↓c'est un peu comme une béquille que tu gardes, mais::: °pourquoi pas, hein !
75. CH : Hum-hum
76. S : °C'est intéressant ! ↑On pourrait presque le mettre dans la longueur avec ceux qui font 1m80, non ?
77. N : Ceux qui vont bien, ouais !
78. S : [Ouais], c'est ça ! Mais après, euh::: quand tu as des élèves plus petits, peut-être qu'ils sont plus embêtés !
79. N : [C'est ça ouais !]
80. S : Et puis s'ils marchent sur le tapis, mais qu'ils sautent par-dessus ? Enfin, qu'il réussit ?
81. N : Alors, pour celui-là où on regardait vraiment la hauteur- alors je n'ai pas fait attention s'il y en a qui marchaient sur le tapis !
82. S : Ok
83. N : Mais euh::: je pense que s'il y en a un qui a marché sur le tapis, je n'ai pas fait gaffe !
84. CH : En général, quand ils marchent sur le tapis, ils ne passent pas l'élastique !
85. N : [Mais ils ne passent pas le::: c'est:::]
86. S : [Ouais, ben c'est clair !] Exactement, ouais !
87. N : C'est à peu près:::
88. S : C'est un bon contrôle pour eux à l'entraînement, en tout cas, après euh::: c'est une sorte de "Table des géants"- nous on appelle ça la "Table des géants »
89. N : [Ouais] [Ouais, on fait la même chose, ouais] ((<i>Visionnage vidéo</i>)) Tu vois, on a dit qu'un seul pied !
90. S : Hihi, il est concentré sur le tapis ! Hahaha !
91. N : Donc là, je lui redonne une chance, mais::: ((<i>NATHAN hoche la tête</i>)) Mais non !
92. S : Mais hahaha ! ("Je m'en fous, M'sieur") Hihhi !
93. N : Exactement !
94. S : On les a tous, ceux-là, hihi !
95. N : Mais il est encore- il se bat encore beaucoup sur beaucoup de choses ! Non, il est plutôt cool, mais il est totalement conscient que, ouais, il a des difficultés ! Ça aurait été intéressant d'entendre ce que je lui disais, ici !
96. CH : Ouais
97. N : (Il faudrait un micro-cravate)
98. CH : Ouais, mais après le problème c'est que ça fait tellement de données, tu vois ?
99. S : Hihhi ! J'adore !
100. N : Des fois, je mets à 1m80 !
101. S : Ouais ! Et tu as des élèves qui ne passent pas 1m60 ? Ils font quoi, ceux-là ?
102. N : [Alors euh] si on met la hauteur, ben ils ont eu 0 point !
103. S : Donc, à ce moment-là, eux ils ne viennent jamais vers toi et ils ne s'entraînent que là ?
104. N : Ah, non, non ! Ils essaient !
105. S : Ah quand même ?
106. N : Non, non, alors ils ont tous essayé et puis ceux qui ont de la peine, généralement, je leur donne une deuxième chance ! Voire une troisième, après ça va dépendre du temps, ça va dépendre du <i>feeling</i> !
107. S : [Ouais]
108. N : Si euh::: il est à ça de loper ((<i>NATHAN montre un petit écart avec les doigts</i>)) ou si euh, ouais, ben tu vois comme Thomas, je lui ai laissé une dernière chance, mais (.hhh) il est assez conscient que::: voilà, quoi, il a essayé, il sait qu'il n'y arrive pas !
109. S : [Hum-hum] Donc ceux qui passent 1m80 à l'entraînement, en principe, eux ils attendent que l'élastique monte ?
110. N : Ouais
111. S : Et puis tous les autres (.) ceux qui ne passent pas le seuil de 1m60-
112. N : [1m60] Ben ils essayaient et puis ben le but, c'était d'essayer- Enfin, le passer au moins le jour de l'évaluation ! Donc là, euh, par exemple, sur 1m60 (.) ben il y a eu quand même un, deux (.) trois (.) quatre, cinq, six, sept, huit (.) huit qui loupent ! Et::: 1m80-
113. S : Sur 21 ?
114. N : 1m80, j'en ai que (.) trois qui l'ont tenté et réussi !
115. CH : En fait, celui qui tente 1m80, c'est qu'il sait qu'il y arrive ! Il l'a réussi déjà avant ?
116. N : [Normalement, ouais], ils l'avaient tous réussi déjà avant, ouais !
117. S : S'ils ratent 1m80 à l'évaluation, tu leur redescends l'élastique ?
118. N : Ouais::: Ça aussi euh::: si c'est parce que::: ↓de nouveau, au <i>feeling</i> , ↑l'élève qui ne se donne pas de peine, qui va me casser les pieds et puis qui va avoir le melon comme ça "Ah moi je fais 1m80" et qui se plante, je ne vais pas forcément le laisser refaire 1m60 ! Maintenant-
119. S : [Mais du coup], tu fais quoi ? Il a rien ?

120. N : Ah ben::: il a loupé, je veux dire !
121. S : Comme s'il avait raté 1m60 ?
122. N : [Ben oui, ben] il y a un moment où tu dois être capable- "Tu as toujours réussi 1m60, tu n'as jamais réussi 1m80, pourquoi pour l'évaluation, tu as voulu mettre 1m80 ?"
123. S : [Ouais, ouais !] °Hum-hum
124. N : Donc ça, il y a ↓aussi sur le::: ben ça, comme je dis, ça va beaucoup dépendre des élèves, °je ne suis pas:::
125. S : [D'accord]
126. CH : Mais tu peux réussir 1m60 et puis il y a quand même 20 centimètres de plus, hein ?
127. N : Ouais ! Oui !
128. CH : Donc c'est vrai que ce n'est pas rien 20 centimètres ! Donc tu te dis "Ok, j'ai réussi 1m60 à l'aise (.) donc j'ai réussi peut-être une ou deux fois 1m80, je me lance sur le 1m80, mais avec ce risque quand même de:::". À un moment donné, il y a un choix qu'ils doivent faire !
129. N : [Alors] Ça- voilà, exactement ! Avant l'évaluation, je leur ai dit "Mais faites gaffe, présentez vraiment la hauteur que vous réussissez !" Maintenant, celui qui me passe ça au-dessus de 1m60 ((<i>NATHAN montre une distance de 30 cm avec les mains</i>)), je lui dis "Écoute, tu n'as pas envie d'essayer 1m80 ?" C'est comme ça que::: plutôt que je vais la jouer !
130. S : [Hum-hum]
131. N : Mais autrement, celui qui me casse les pieds, qui fait n'importe quoi, je ne vais pas forcément perdre du temps en tout cas avec lui !
132. S : °Ouais
133. CH : C'est vrai que toi, tu procèdes plus sur le système du pallier où ils vont finalement tous-
134. S : Les trois qui sont censés passer 1m80, ce n'est pas eux qui vont prendre du temps à 1m60 !
135. N : [Hum-hum]
136. S : Ça va se faire en::: 20-30 secondes ! Les trois, donc euh::: comme ça ils ont assuré un truc et ↓puis euh après bon- ↑le problème, c'est qu'après, ils vont peut-être beaucoup plus essayer 1m80 ! Au lieu qu'ils fassent ce choix !
137. N : Ouais !
138. S : Donc si euh:::
139. N : Alors l'essai, ils ont eu ben la période- la leçon d'avant ! Ils::: ben j'avais séparé, alors au lieu de faire « Unihockey » et puis euh::: "Hauteur" et puis "Technique" (.) la "Hauteur" ça ne demandait pas forcément que je sois là, il n'y avait pas de::: plus de risques que ça !
140. S : [Ouais] hum-hum
141. N : Donc j'avais séparé ma classe en deux, il y avait un demi classe qui faisait la "Hauteur" et justement, à la fin de la leçon, ils devaient savoir s'ils allaient présenter la semaine d'après, 1m60 ou 1m80 ! Et puis moi, je travaillais la technique ben sur le "Saut extension", "Saut demi-tour" et puis le "Saut roulé" !
142. S : [Ouais] parce que là, tu as::: (.) là tu es en salle euh::: je ne sais pas combien ça fait, c'est où qu'il y a les garages, là ?
143. N : [C'est la salle 3 !] Ouais, exactement ! Là, tu as les garages !
144. S : [Ouais et puis] l'autre partie « Unihockey », elle est dans cette salle ?
145. N : Elle est dans cette moitié ! ((<i>NATHAN montre la droite de l'écran</i>)) Donc ils ont l'élan depuis la moitié de la salle !
146. S : Ah ouais !
147. CH : [On devrait le voir après !]
148. N : Ouais ouais !
149. S : [Ouais ouais !] Ouais (.) là on est sur la ligne du milieu, là !
150. N : Voilà, ouais, exactement ! Et puis là, tu as le « Unihockey » !
151. S : [Ouais, ok !] Ça marche ! Parce que c'est vrai que- moi, j'aurais tendance, comme tu dis CH, à faire passer tout le monde à 1m60 et puis après, le risque c'est qu'il y en ait beaucoup- (.) du coup, il y en a plusieurs qui essaieraient quand même 1m80 ? Et puis là, ça me fait perdre une craquée de temps !
152. N : [Ouais !]
153. S : Alors que toi, tu gagnes du temps, finalement !
154. N : [Je gagnes du temps] là-dessus ! Alors maintenant, je ne dis pas que si- alors, en plus, cette classe, pour que tu saches, euh il y a je ne sais pas combien de cours qui sont tombés, on a dû repousser l'évaluation, enfin::: ça a été la cata !
155. S : [Ouais]
156. N : Avec CH ((<i>NATHAN sourit</i>)), à un moment, on n'arrivait plus à faire de planifications, on ne savait pas quand on allait les placer ! Donc eux, il leur manque clairement une leçon d'entraînement aussi !
157. S : °Ouais
158. CH : Pour le "Saut roulé" notamment !

159. N : [Ouais,] pour le "Saut roulé", c'était:: ben tu verras un peu après, le "Saut roulé", il est assez proche de la cata, mais (.hhh) ↑mais voilà, il y a un moment où il faut avancer parce ↓que:: tu n'arrives pas autrement ! (.) °Je ne sais pas si tu as des questions ?
160. S : °Non, non !
161. CH : Alors on reprend ! On est quoi, à 1.02' ?
162. N : Là, on est à:::
163. S : 1.00'17''
164. N : Ouais, 1.00'17'' !
165. CH : °Ouais, on arrête à 1.04'45'' ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
166. N : À 1.04' il faut que j'arrête ?
167. CH : Hum-hum ! Ça c'est la fin !
168. N : Ouais, là il y a les trois qui passent 1m80 ?
169. CH : Hum-hum
170. N : Parce que lui, il (texte inaudible) Mais::: la consigne- enfin, les conditions sont (texte inaudible)
171. S : Hahaha ! Au niveau du système ? Hihi !
172. N : Et puis là, l'élastique était peut-être un peu trop près, du coup !
173. S : Ils n'avaient pas le temps de monter euh:::
174. N : [Ouais:::]
175. S : Là, ton caisson avec les tapis, c'est juste une sécurité au cas où il y a vraiment-
176. N : [C'est:::] Alors, le caisson, c'est pour empêcher que le trampoline avance sous les barres !
177. S : Hum-hum !
178. N : Et puis, ouais, le tapis c'est de la sécurité ! Je n'en ai JAMAIS un qui est passé à travers, mais- visuellement, ça les bloque un peu, donc tu leur mets un tapis et ↓puis ils y pensent plus et puis:::
179. S : Ouais
180. N : Et puis ça avance ! ↑Mais, effectivement, si j'en ai une fois un qui passe au-travers, je serais content d'avoir mis le tapis aussi, je pense, hihhi !
181. S : Il se prend la barre-
182. N : Ouais, alors la barre ou il s::: s'envoie dans le caisson, là, avec les piques qui ressortent ((<i>NATHAN rit</i>))
183. S : [Il s'encoule sur] le tapis pédagogique ! ((<i>SERGE sourit</i>))
184. N : [Voilà, hahaha, exactement !] Il tape la tête dans le trampo, hahaha !
185. S : Hihihhi ! ((<i>Visionnage suite de l'extrait 1</i>))
186. N : Elle, tu dois peut-être l'avoir eue une fois sur du Parkour ! Elle était::: il y a deux ans, elle était championne suisse mini de::: Hip-Hop !
187. S : Ouais ouais
188. N : Elle a balancé le Hip-Hop et maintenant, elle est partie sur le « Parkour » !
189. S : Elle sait tout faire ?
190. N : Alors, il faut la canaliser, mais::: (.) c'est une puce !
191. S : Le groupe qui est ici maintenant, ils viennent de passer vers toi ?
192. N : [Ouais,] c'est ceux qui ont fait::: qui ont fait ça ! ((<i>NATHAN montre l'installation de "Hauteur"</i>))
193. S : Parce que là, je la vois sauter avec un appui deux temps sur le trampoline, je me dis "Mais il y a un truc qui n'est pas acquis, quand même !" !
194. N : [Ou:::ais, alors] ça c'est- ouais, non ça c'est sûr, ça, ça ↓n'était pas (texte inaudible)
195. S : Alors qu'elle est censée quand même avoir essayé (.) 1m60 avec toi avant ?
196. N : Ouais !
197. S : Donc elle a- avant, elle a fait juste, je pense, là ?
198. N : Si elle passé 1m60, je pense, ouais !
199. S : °Je ne suis pas sûr qu'elle ait passé, mais-
200. CH : C'est laquelle ?
201. N : °Reviens un petit peu en arrière !
202. CH : Ah mais c'est Dany ? Ah non !
203. N : [Non !]
204. S : Non, c'est une fille, ↓avant euh:::
205. N : Peut-être- ouais, c'est Cassandre ! (.) Ouais !
206. S : Cassandre, mais je ne sais pas si c'est la seule !
207. N : Cassandre euh:::
208. S : En tout cas, le saut qu'elle a (enregistré) là euh:::
209. N : Euh::: Cassandre, elle a réussi 1m60 ! Et puis, après, "Extension", elle a réussi à avoir 2 points ! Et "Demi-tour" 1 point, "Saut roulé" 1 point !
210. S : Là, son saut euh::: il y a un truc qui n'est pas compris alors qu'elle vient de passer 1m60 !
211. N : [Ouais, non mais euh-] Ouais

212. S : Ah, il y a du « Unihockey » -là ! Hihhi ! Joli ! (Texte inaudible)
213. N : Ah oui, ouais ! tu as le centre, ouais, j'ai mis-
214. S : [Parce que je les voyais faire] une sacrée course d'élan, je me suis dit mais:::
215. N : Non, non, effectivement !
216. S : En voyant les bancs du terrain (texte inaudible)
217. N : Ouais
218. S : Je me suis dit que tu n'avais pas une autre salle ouverte, celle du (milieu) ! Et puis ils aiment bien les élèves ou bien ?
219. N : De manière générale ?
220. S : Ouais
221. N : Ouais ! Ben (.) alors (.) je dirais, par rapport aux autres agrès (.) ça a pas mal de succès, le saut ! Maintenant, tu as toujours ceux qui ont peur ! Il y en a, hein, qui ont peur euh ben tu vois, par exemple, euh Thomas ! Reto il n'a pas peur, il n'a juste pas le physique, je dirais, pour ça ! Et puis Thomas c'était le petit en rouge, là, qui a "buggé" deux-trois fois !
222. S : Ouais
223. N : Tu vas le revoir sauter ! Euh::: ou:::ais, lui il a peur ! Il se bat énormément contre beaucoup de choses, hein, je le pousse euh::: je le pousse pas mal ! Mais::: il::: ouais, il a énormément de peine !
224. S : °Ouais
225. N : Mais autrement ↓euh::: ouais, °enfin::: rien de spécial, je dirais, hahaha !
226. S : °Hum
227. CH : Alors, je ne sais pas, SERGE, toi ce que tu en penses par rapport à, justement, d'intégrer un exercice comme ça dans l'évaluation ! Est-ce que c'est quelque chose que tu ferais ?
228. S : [Ouais], je trouve chouette, ouais ! (.) Ouais, ouais ! Après, justement, peut-être que ma technique serait plus de faire passer tout le monde à 1m60 et puis après, ceux qui j'aurais vu réussir 1m80 à l'entraînement, ils ont le droit d'essayer plus, peut-être !
229. CH : Ouais
230. N : Hum-hum
231. S : Mais en me disant ben j'assure une base pour tout le monde et puis euh::: et puis justement, ceux qui arrivent, ils ne vont pas prendre du temps là-dessus, en principe !
232. N : [Ouais]
233. S : °Ouais, je trouve chouette !
234. CH : C'est vrai qu'en général, SERGE fonctionne souvent comme ça ! Je prends par exemple le Parkour, il a un exercice de difficulté, on va dire, standard qui correspond au "R" !
235. N : Ouais
236. CH : Tout le monde passe !
237. N : Ouais
238. CH : Ensuite, un exercice un peu plus difficile où ben tout le monde passe aussi, mais il y a ceux qui vont réussir et ceux qui ne vont pas réussir, du coup ça fait le "BR" !
239. N : Hum-hum !
240. CH : Et puis après, l'exercice encore plus difficile, qui est souvent la forme finale ! En l'occurrence pour le Parkour, c'était le "Wall Spin", là, l'exercice contre le mur !
241. N : [Ouais] Ouais contre le mur !
242. CH : Du coup, tu avais le "TBR" si tu réussissais cet exercice ! Un peu comme on a pour le "Renversement", tu vois ?
243. N : Ouais !
244. CH : Un peu ce côté euh:::
245. N : Trois niveaux euh:::
246. CH : Voilà ! Mais nous, c'est vrai qu'on ne fonctionnait pas forcément, même au "Renversement" avec tout le monde qui fait tous les niveaux !
247. N : Ouais !
248. CH : On demande souvent aux élèves de choisir euh:::
249. N : Et puis c'est souvent un gain de temps, parce qu'il y a tellement- enfin, ceux qui font la forme finale, ils n'ont pas forcément envie de refaire la forme euh juste euh en tapant trois fois dans le trampoline, enfin:::
250. CH : Mais alors après, est-ce que justement- >parce que c'est vrai, c'est un peu une question de temps<- est-ce qu'on n'a pas tendance, justement, à (.) quelque part après un peu- enfin, on se retrouve des fois embêtés avec un élève qui fait la forme finale, mais qui ne la réussit pas bien, je parle du "Renversement" par exemple !
251. N : [Ouais] Et puis que si tu le mets sur les deux autres postes, il ne les ferait pas bien non plus ?
252. CH : Voilà ! Mais après, tu le vois- enfin, la forme finale, tu te dis "Bon, sa forme finale, j'ai dû quasiment le porter ! Bon, il l'a faite quand même ! Du coup, je lui mets quoi ? Je lui mets "TBR" parce qu'il l'a fait ou je lui mets "BR" parce qu'en fait il a une niveau euh insuffisant à la forme finale, peut-être suffisant à l'autre, mais en même temps, je ne l'ai pas vu ! Je me souviens de ce que j'ai-" Tu vois ?

253. N : Ouais !
254. CH : Finalement, je ne sais pas, comment tu t'en sors avec ça ?
255. N : [Moi, par exemple,] le "Renversement" euh::: la forme 1, ils peuvent avoir au maximum "Réussi" ! Ils n'auront jamais "Bien réussi", "Très bien réussi" avec la forme la plus facile !
256. CH : [Tout à fait]
257. N : Donc, là, ils choisissent déjà un exercice où ils savent (.) que s'ils veulent avoir le maximum de points, il faut aussi qu'ils le présentent parfaitement ! (.) Donc euh:::
258. CH : [Ouais]
259. N : Quelqu'un qui va me présenter la forme finale en se disant "Ah, je vais avoir "TBR" mais qui loupe son élan et puis euh::: >ben je ne sais pas<, les bras sont complètement pliés et puis à la réception il est couché, je lui mets aussi insuffisant ! Ce n'est pas parce qu'il a fait la forme finale que je dois lui mettre "TBR" !
260. CH : Ouais ! On est d'accord, donc du coup, tu vas lui mettre "BR" (.) mais en fait tu n'as pas vu la forme 2 ?
261. N : Je n'aurais pas vu la forme 2, non ! C'est lui qui a choisi (.) quel niveau il faisait-
262. CH : Hum-hum
263. N : en sachant que::: il ne faut pas forcément présenter le::: (.hhh) il pourra faire un meilleur résultat sur la forme 2, par exemple, s'il présente parfaitement la forme 2, il aura "Bien réussi" ! S'il se plante complètement à la forme 3, il peut avoir insuffisant- Enfin::: "Entraîné" !
264. CH : Ouais, mais du coup tu ne le notes pas, celui-là ? Tu ne mets que le "Bien réussi" que tu as vu ?
265. N : Euh::: ((<i>NATHAN se gratte derrière l'oreille</i>)) ben-
266. CH : Si tu l'as vu ?
267. N : ↑Si je l'ai vu ! S'il l'a choisi !
268. CH : Bon alors si tu ne l'as pas- ah ouais, c'est ça ! Ça veut dire que si tu l'as-
269. N : [De nouveau, on est dans le choix !]
270. CH : [Ouais !] C'est un peu la même situation ?
271. N : Exactement, ils choisissent leur niveau et ils me montrent leur niveau ! (.) En prenant le risque que s'il est mal fait, ben::: on descend après euh:::
272. CH : Ça veut dire que tu t'es retrouvé, tu t'es eu retrouvé à mettre un "Entraîné" à un élève qui-
273. N : Qui présentait la forme finale ! (.) Ouais !
274. CH : C'est intéressant, ça !
275. S : Et puis comment il l'a pris ? Sachant qu'il était meilleur quand même- enfin:::
276. N : Que::: celui qui avait eu "Entraîné" qui avait présenté la forme 2 ?
277. S : [Ouais !] ((<i>SERGE sourit</i>))
278. N : (.hhh) Ben::: il n'était peut-être pas très content !
279. S : [Il n'était pas content ?] ((<i>SERGE sourit</i>))
280. N : Et puis je lui ai dit "Ben voilà, ben tu vois, là, c'est dans ton choix ! Pourquoi tu ne m'as pas présenté la forme 2 ? »
281. S : [Ouais]
282. N : Ou alors euh::: "Effectivement, tu m'as présenté- je t'ai vu faire quatre fois euh la forme 3, tu aurais fait mieux ! Comment ça se fait que tu t'es complètement planté à l'évaluation ? Est-ce que c'est le stre:::ss ? Est-ce que tu n'étais pas concentré, tu jouais avec tes potes et puis quand je t'ai appelé, tu as encore fait deux tours de salle avant de venir faire ton "Renversement" !" Tu vois, c'est ce genre de trucs !
283. S : Ouais
284. N : Après, je les mets un peu face à leur situation, quoi ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
285. S : (# 3) °Ouais c'est::: c'est intéressant ! ((<i>SERGE sourit</i>)) Ouais, je trouve que c'est- je ne fais pas comme ça mais:::
286. N : Ouais, ouais ! Non, mais::: c'est- ((<i>NATHAN sourit</i>))
287. S : Parce que:::
288. CH : [Ouais]
289. S : Je trouve que la::: parce que tu peux avoir un élève qui ose faire un truc, mais n'importe comment, qui n'aura JAMAIS, en fait, techniquement le::: "Bien réussi" ou le "Réussi"-
290. N : [Ouais]
291. S : mais qui osera envoyer un "Périlleux" tout seul au trampoline ! Il aura toujours euh::: mal ! Mais finalement, en fait, ce qui est intéressant, c'est qu'il acquière de la coordination de base !
292. N : [Hum-hum]
293. S : Lui, il n'aura jamais envie de la bosser parce qu'il n'aura jamais besoin de la montrer !
294. N : Parce qu'il aura toujours l'impression que ce qu'il fait, c'est bien ! Alors, ben:::
295. S : [Ouais]
296. N : Au moment de l'évaluation euh (.) "là, ah ouais, non mais j'ai fait mon "Salto" quand même !" "Ouais, mais::: ((<i>NATHAN tape le point sur la table</i>)) il n'est pas euh !" !
297. CH : Ouais, donc il y a un côté responsabilisant ?
298. N : Oui ! Mais (.)

299. CH : Mais est-ce que ça fonctionne vraiment ?
300. N : Ben (.) parce que pendant la phase d'entraînement, si tu veux, je dirais le dernier entraînement, il y a souvent une phase où il dit "Ah mais Monsieur, vous pouvez nous dire combien on aurait eu ?" ou tout ça ! Et puis il y a un peu une évaluation à blanc ! Et puis là, je lui dis "Ben écoute, la semaine prochaine, si tu me présentes ça euh::: je ne peux pas ! Alors soit tu changes de niveau ou::: soit tu fais quelque chose de mieux !" Hahaha !
301. S : [Ouais, mais-] c'est clair, ça se défend, mais::: ouais !
302. N : Ouais, c'est ce côté-
303. S : [C'est clair, c'est un choix !] C'est vrai, autant - d'un autre côté, on fait le choix de faire ce niveau, enfin::: cette organisation, "Tu montres un truc pourri, ben ma foi, tu as "E" et puis voilà !"
304. N : Hum ouais ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
305. S : Même si euh:::
306. N : Tu aurais pu avoir "TBR" !
307. S : Moi, c'est vrai que je prends le::: je prends le parti de prendre plus de temps dans les bases et puis les quelques-uns qui arrivent plus haut, ben on sait toujours lesquels c'est, c'est toujours les trois mêmes dans la classe ! Ben ils ont autre chose pendant que les copains commencent à ranger ou à::: faire autre chose à côté !
308. N : [Ouais] Ouais, bon ça se justifie aussi tout à fait !
309. S : Mais je ne sais pas, niveau temps ! Lequel est le plus euh::: chronophage ?
310. CH : [Ce serait intéressant] de voir les deux systèmes et se rendre compte de ce qui::: ce qui prend le plus de temps, finalement ! Après ça dépend tellement de plein de facteurs, mais:::
311. N : J'ai l'impression que moi je gagnes énormément de temps, mais::: je ne suis pas sûr parce que du coup, je n'ai jamais fonctionné comme toi, donc euh::: je p- ((<i>NATHAN sourit</i>))
312. S : Mais- moi <j'aime bien m'assurer un peu les bases de tout le monde>
313. N : [Ouais !]
314. S : Et puis ceux qui vont lancer::: ben justement, un "Périlleux" au trampoline ou un autre un autre truc- ben que je les aie vus avec des appuis corrects sur les mains et puis pas::: qu'ils ont un bras qui se lève à moitié au « Renversement » ou je ne sais pas quoi !
315. N : [Ouais !]
316. S : Et ↓ puis euh::: voilà enfin
317. N : Moi, généralement, je les aurais vu les leçons d'avant aussi, du coup ! Ce n'est pas::: ils ne font pas la forme finale que pour l'évaluation, hihhi !
318. CH : Ouais, mais dans le cas où::: alors >je ne sais pas<, là, en l'occurrence, cette évaluation, elle n'est pas sur ce mode-là, hein !
319. N : Ouais, non du tout !
320. CH : Alors on pourra en discuter après, par rapport à la deuxième partie, mais c'est vrai que dans le cadre du "Renversement" euh::: (.) celui qui se rate à sa forme finale, alors- je crois que tu le disais, hein, pour toi, c'est important quand même d'avoir ce moment "Je montre, c'est le jour de l'évaluation", il y a le côté un peu gestion du stress qui est aussi important !
321. N : [Voilà, exactement ouais !]
322. CH : Donc c'est quelque chose qui- tu tiens quand même à avoir ce résultat qui est basé sur ce que tu as vu le jour de l'évaluation !
323. N : [Hum-hum]
324. CH : Mais celui qui se rate, une fois, deux fois, trois fois, qui a un blocage le jour de l'évaluation (.) tu l'as vu les autre fois précédentes réussir son "Renversement" nettement mieux !
325. N : Ou:::ais↑
326. CH : Tu fais quoi ?
327. N : Ben::: ça ils le savent !
328. S : [("Ben j'assume", hihhi !)]
329. N : Voilà, exactement ! "Tu feras mieux la prochaine fois", hahaha !
330. S : [Non, non,] c'est:::
331. N : C'est juste un peu-
332. S : C'est comme les gymnastes qui proposent un exercice difficile et puis (.) ils se plantent !
333. N : [Exactement, ouais ! Voilà], une prise de risque ! Ouais, je suis alors, dans toutes mes leçons, hein, il y a un peu ça ! Ce côté euh::: entraide, euh responsabilité, euh::: prise de ri:::sque, on se dépasse ! Ok, alors euh::: (.hhh) "Les autres, ils font ça, mais toi tu as déjà peu ici ! Ben contente-toi de ça et puis si toi tu te dépasses là et ben, je te mettrai une remarque comme quoi tu t'es dépassé ! Alors je suis navré, au niveau de l'évaluation, je dois te mettre "Entraîné" mais tu t'es dépassé" alors euh- "Malgré son résultat "Entraîné", Thomas a fait d'excellents progrès au mini trampoline !" Tu vois, je vais plutôt partir là-dedans ! Par contre, je vais être assez strict sur mon évaluation, je ne vais pas dire "Ouais, ok, tu as été sympa, tu t'es donné, je te mets quand même un "Réussi", quoi !"
334. S : [Ha !]

335. N : Non, c'est "Entraîné" MAIS (.) "Je te mets la remarque comme quoi ben je suis conscient que tu t'es entraîné, tu t'es donné au max !"
336. S : [La remarque], tu la mets dans l'agenda ?
337. N : L'agenda, ouais !
338. S : Ouais ?
339. N : Ouais, c'est l'agenda pour les parents !
340. S : D'accord ! Donc après chaque évaluation, il y a quelque chose qui arrive dans l'agenda ?
341. N : [Si:::] Ben-
342. S : Ah, pour ce genre de cas ?
343. N : [Pour le-] ouais, ce genre de cas ou (.hhh) ben, par exemple, (.) lui ((NATHAN montre Reto à l'écran)) quand il m'a fait son 12 minutes sans s'arrêter ! Même s'il m'a fait 2000 mètres, à peine, 1900 mètres ! Je- j'avais envie de lui mettre une remarque positive dans son agenda en disant "Ouais, écoute Reto, tu t'as bien battu, je te félicite, tu as réussi à courir 12 minutes sans t'arrêter (.) Malgré que ton résultat soit insuffisant, parce que regarde, par rapport là au tableau, ben tu es insuffisant ! Mais ne garde pas ça, moi je suis content de toi ! Tu as couru 12 minutes sans t'arrêter ! Ça c'est bien !"
344. S : Ouais ! °Ouais c'est bien !
345. N : Donc euh-
346. CH : Je pose encore une question, parce que c'est vrai que ça me perturbe un peu cette histoire de- je me dis mais dans la situation où (.) tu as un élève qui est vraiment- qui est parti de pas grand-chose, mais qui a fait une super progression et qui se lance sur cette forme finale !
347. N : Hum-hum
348. CH : Je parle toujours du "Renversement" là !
349. N : [Ouais]
350. CH : Et puis qui::: se rate parce que, voilà il est un peu stressé, parce que peut-être qu'il aurait mieux fait de présenter la forme 2 ! Enfin, tu vois, quand même ce côté progrès, tu vois, comme on en parlais l'autre fois !
351. N : [Hum-hum] [Ouais]
352. CH : Tu en fais quoi, du coup ? Ces progrès, ça va quand même t'influencer ? Tu vas quand même en tenir compte ?
353. N : Alors- euh suivant comment, comme je t'ai dit- ça va de nouveau dépendre du temps et tout, (.hhh) de nouveau, on regarde aussi avec la classe pour ne pas que la classe sente de l'injustice ! Mais (.) ↑ dans ce genre de cas, je pense que je lui dirais "Écoute, c'est bien, tu t'es battu, tu as voulu essayer de présenter le 3, c'était la cata ! Est-ce que tu es sûr que tu ne veux pas tenter de faire un 2 ?" Je lui-
354. CH : Donc tu lui laisserais quand même éventuellement présenter le 2 ?
355. N : [Ouais] Après, si tu vois vraiment qu'il y a une progression::: et puis que::: ce n'est pas de bol !
356. S : Hihihhi ! Si c'était un jour où tu es de bonne humeur et ce n'est pas un élève qui t'a trop-
357. N : [↑ VOILÀ, OUAIS ! Alors effectivement- qui m'a trop cassé les pieds !] Non, non, hahaha !
358. S : [Ouais exactement, on est tous pareils, hihihhi !]
359. N : Je dirais non ! Mais c'est un peu vrai, c'est ça ! Mais c'est clair, moi comme je te dis, je marche beaucoup au <i>feeling</i> (.)
360. S : [Ben oui ben:::]
361. N : Il y a un moment où euh::: ben voilà, on a le temps, tout s'est bien passé ! Bon ben, "Tu as de la chance aujourd'hui, essaie !"
362. CH : Hahaha
363. N : "Tu peux refaire le 2 ! Tu t'es planté là !" Non, c'est clair que::: (.) au niveau- je dirais structure- ben ce n'est pas TOUS les mêmes conditions !
364. CH : [Hum-hum]
365. N : Ça je::: mais d'un autre côté, c'est aussi un peu- c'est un peu la vie, quoi !
366. S : [(Texte inaudible)] ouais mais::: exactement !
367. CH : Hihihhi, c'est un peu la vie !
368. S : [Ouais, il est-] hahaha, il s'est donné, il est aussi toujours correct avec toi, ben c'est le moment où tu lui redonnes un petit quelque chose ! C'est normal !
369. N : [Mais:::] tout à fait ! Ben c'est comme euh::: Alex qui m'a cassé les pieds à la patinoire parce qu'il n'avait pas ses affaires et puis qu'il ne voulait pas patiner ! Et puis qu'il y avait Luc (.) dans le fond, Luc qui n'est pas beaucoup mieux, mais avec moi, il s'est toujours bien comporté ! Mais Luc il est venu avec une excuse, il est venu avec du travail de maths et puis il a pu se poser et il faisait son travail de maths ! Et puis Alex il me fait "Ouais, mais Luc il peut et pourquoi moi je suis obligé de patiner ?" J'ai dit "Ben de un, tu n'as pas d'excuse ! Et puis de deux, depuis le début de l'année tu me casses les pieds ! Donc je n'ai pas envie d'être sympa avec toi, donc tu patines !"
370. CH : [Hum-hum]
371. N : Je suis très "clash" avec ça, alors euh:::
372. CH : Mais ils ne comprennent pas, hein, souvent ?

373. N : Ou:::ais ben Alex il commence à comprendre, je crois, à force, hahaha !
374. CH : Ok, bon ! On passe à la deuxième ! peut-être, NATHAN mets ! Ou SERGE, c'est égal !
375. N : [Ouais, combien ?]
376. CH : 1'08"25 ! ((NATHAN cherche le passage))
377. N : Ouais (1'08"14) C'est parti ! ((Visionnage extrait 2)) Alors là c'est le "Saut en extension" au départ ou c'est déjà le "Demi-tour" ?
378. CH : [Non, c'est le "Demi-tour" !]
379. S : Tu as une exigence pour les bras ou euh:::
380. CH : Ouais, tu peux juste rappeler comment toi tu fais !
381. N : [Alors !] (.) Alors au niveau des critères euh::: ben il y aura l'élan ! (.) Tu as vu, ben tu vois là ? ((NATHAN met le doigt sur la grille)) "Saut extension", regarde ! 2 points si l'élan, saut et réception sont réussis ! Don on regarde l'élan, le saut (.) Pour le "Saut extension" et le "Saut demi-tour", je leur ai demandé au niveau des bras ! ((NATHAN fait le mouvement de montée des bras))
382. S : Des bras, ouais !
383. N : Euh::: parce que ben- dans l'idée de la 11e, là dans cette nouvelle évaluation, il y a l'équilibre dynamique et puis justement, ils doivent le faire aussi avec les bras et puis c'est beaucoup plus dur de garder son équilibre du moment que tu lances les bras ! Plutôt que si tu restes comme ça ((NATHAN mime les mouvements))
384. CH : [L'équilibre dynamique,] c'est avec les bras en haut ?
385. N : (.) Ce n'est pas avec les bras en haut ?
386. CH : Le tac-tac-tac ? ((CH montre le mouvement de va-et-vient de côté avec le doigt))
387. S : Ouais !
388. N : Non ! Non, non, non, pas d'un trampoline à l'autre, mais euh:::
389. S : [Ah:::]
390. N : Tu as::: ben justement, tu as le "Saut demi-tour"-
391. S : Ouais ! C'est la même chose que ça !
392. N : Ouais, c'est la même chose que ça ! Tu as le "Saut extension", "Saut demi-tour" et puis d'un::: ((NATHAN fait le mouvement de saut d'un trampoline à l'autre)) mais des trois, je crois qu'ils parlent d'« équilibre dynamique », si je ne me trompe pas, le thème !
393. S : Oui::: un truc comme ça, mais:::
394. N : [Ouais, ouais !] Donc c'est dans l'idée de préparer pour la 11e, ils auront déjà vu ça ! ((NATHAN fait le mouvement de montée des bras))
395. S : Ok
396. N : Euh donc oui, je demande les bras ! Donc typiquement, le::: ben si tu veux revenir, le premier, son élan n'était pas bon
397. S : [Non, non, mais °c'est bon (texte inaudible)]
398. N : Mais j'ai trouvé que son saut- même s'il n'est pas haut, il est meilleur que le deuxième où à l'élan, il a bien tapé avec les deux pieds dans la toile ! Mais alors euh sa rotation, tu vois ((NATHAN gesticule avec les bras)), déjà elle n'est pas finie !
399. S : [Hum]
400. N : Il a les bras là ! Il l'a lancé euh tu vois que c'est les épaules !
401. S : Et puis là, les deux ils ont un peu de peine et puis du coup, le tapis, est-ce que, par rapport à un truc où, par exemple, tu cherches la vitesse et la hauteur, donc l'énergie !
402. N : Ouais:::
403. S : Là, quand même, tu as l'équilibre, cette technique dynamique, comme on dit- tu dis
404. N : Hum-hum !
405. S : Est-ce que là, le tapis ne va pas embêter ceux qui ont plus de peine, justement, comme les deux qui sont plus nuls ?
406. N : Alors je ne me suis jamais vraiment trop posé la question ! Je t'avouerais que pour moi, le tapis, c'est <la distance minimum à laquelle il faut faire ton dernier saut pour taper correctement dans la toile>
407. S : [Ouais]
408. N : Et puis après, ben je leur dis aussi, ceux qui prennent plus loin (.) c'est juste, ils n'ont pas besoin de venir frôler le tapis !
409. S : Ouais, ouais
410. N : Mais du coup, mon tapis euh::: ben il est expliqué euh::: la première leçon de mini trampoline (.) et après, il est tout le temps mis, c'est une habitude, quoi, c'est un peu une routine, donc-
411. S : [Ouais (texte inaudible)]
412. N : Je ne reste pas plus là-dessus !
413. CH : Mais tu prends quand même en compte s'ils touchent le tapis ?
414. N : Oui !
415. CH : (Dans l'élan, c'est ça ?)
416. N : [Ah ouais, ouais !] là, dans l'élan- là, ça je leur ai dit !

417. CH : Voilà, donc ça c'est quand même un aspect important !
418. N : [Ouais]
419. S : Ben c'est un aspect dans ton élan
420. N : Exact, ouais !
421. S : Ça marche ! ((<i>SERGE remet la vidéo en route</i>))
422. N : ((<i>NATHAN se redresse subitement</i>)) À la réception, parce qu'ils savent qu'ils ne doivent pas bouger, hahaha, c'est drôle !
423. CH : (Texte inaudible) avec les pieds !
424. N : Ouais, elle avait déjà les bras là avant de sauter dans le trampoline !
425. S : À la réception, elle ne doit pas bouger en arrière ? Elle ne doit (pas partir ?)
426. N : [Ouais::: Si:::] il peut y avoir un pas, c'est qu'ils finissent sur les fesses ou (ce genre de truc) ! Non, non, on ne va pas euh::: enfin-
427. S : [Parce qu'elle (a fait un quart après),] c'est drôle !
428. N : On n'est pas::: comme je dis, on n'est pas aux Jeux Olympiques, non plus ! ((<i>CH stoppe le son</i>)) Ah même les bras à la fin, °mais- autrement la rotation est juste !
429. CH : Alors, peut-être juste- ouais, juste là, si on regarde les points, parce que c'était une des discussions qu'on avait eu un petit peu, hein ?
430. N : [Oui, qu'on a eu !]
431. CH : Donc Livia qu'on vient de voir (.)
432. N : Livia ↑ouais !
433. CH : Là, tu lui as quand même mis 2 à- non ! Ah, le "Demi-tour" elle a eu 1 !
434. N : ["Extension" ?] "Demi-tour", elle a eu 1, ouais !
435. CH : [Voilà, donc ce saut qu'elle vient de faire elle a eu 1 ?
436. N : [Ouais ! Pour moi,] les bras euh ce n'était pas bon !
437. CH : Et les premiers ont aussi eu 1 ? C'était un peu un::: (le questionnement qu'on avait eu)
438. N : [Si tu prends Thomas] il a eu 1 ! Reto il n'a rien eu par contre !
439. CH : Ouais
440. N : Mais Thomas, le tout premier, donc celui que je disais, là, qui avait beaucoup de peine
441. S : [Hum-hum]
442. N : Alors c'est ce que CH me disait- elle me disait "Mais il y a quand même une grande différence de niveau, est-ce que ça pose un problème à cette fille qui est::: qui a eu le même nombre de points que Thomas ?" (.hhh) Alors (.) ↑comme je le présente, apparemment, ça ne pose pas de problème ! Effectivement, quand tu regardes les vidéos, tu peux te dire euh mais euh::: (.) ben là il y a des injustices !
443. S : [(Comment ça se fait) Ouais ouais !]
444. N : Comment ça se fait ? Mais, du fait que ben::: ils savent que c'est (.) "totalement réussi" (.) "plus ou moins réussi", "loupé" (.) Livia elle sait qu'elle ne l'a pas totalement réussi, donc ça ne la gêne pas d'avoir le même nombre de points que ↓Thomas qui sait qu'il sait qu'il ne l'a pas totalement réussi et puis qui a 1 point !
445. S : [Ouais, ouais] Après, la différence elle est-
446. N : Alors, ↑la différence, ah ouais, elle est flagrante ! Ça c'est sûr !
447. S : C'est là où peut-être des demi-points permettent de::: ((<i>SERGE fait un mouvement avec les bras</i>)) hahaha !
448. N : Alors, c'est ce qu'on avait avant, des demi-points, mais::: il paraît que ça devenait un peu compliqué, ↓donc euh::: voilà
449. S : [Compliqué, mais rend plus juste la situation ?]
450. N : Oui ! Plus juste ! Mais::: plus compliqué !
451. CH : On s'était posé la question aussi (.) en mettant- parce qu'en fait, finalement, le "Saut extension" vaut 2 points ! Le "Saut demi-tour" vaut aussi 2 points et le "Saut roulé" vaut aussi deux points ! On se disait, ben voilà, peut-être qu'en mettant 3 points pour le "Saut demi-tour" et 3 points pour le "Saut roulé", ça laissait une espèce de::: marge de manœuvre, en fait, entre deux en disant "Ben voilà, elle, typiquement, elle serait plutôt à 2 et puis Thomas-
452. N : ((<i>NATHAN confirme les deux points attribués à chaque sauts</i>))
453. S : [Hum-hum]
454. N : Thomas ben il resterait !
455. S : [Il resterait, ouais]
456. CH : Plutôt à 1 !
457. S : Finalement, c'est redonner des demi-points, mais au lieu de faire comme ça, tu les (augmentes), hihi ! ((<i>SERGE fait un mouvement d'augmentation avec les bras</i>))
458. N : [Ouais, ↑c'est ça !] C'est ça ! Et le but, c'était justement de ne pas rentrer là-dedans ! Et c'est un débat intéressant ((<i>NATHAN pose la main sur la grille</i>)), parce que là, on a fait- on vient là, la semaine passée de faire un retour à JANINE de, justement, toutes ces évaluations d'agrès et puis ben on verra un peu la synthèse qu'elle va nous faire ! Est-ce qu'il y a des gens qui veulent revenir sur les demi-points parce qu'ils ont été embêtés ! Est-ce que les gens sont plutôt satisfaits de ça ?

459. CH : [Mais,] j'aimerais bien comprendre ce qui::: alors je ne sais pas si toi, ça te dérangeais ces demi-points, en l'occurrence, tu les faisais aussi, il me semble ?
460. N : [Oui !] Moi, ils ne me dérangeaient absolument pas !
461. CH : Et::: justement, qu'est-ce qui dérange avec le fait de mettre des demi-points euh::: pour affiner ce jugement, justement ? De mettre 3 points pour- alors je ne sais pas comment toi tu le perçois ? ((CH s'adresse à SERGE)) Par rapport à ce que tu disais ((CH s'adresse à NATHAN)), ça te paraissait plus simple de faire comme ça ?
462. N : [Ça me paraît plus simple !] Maintenant, moi qui ai un (.) un regard, je dirais <peut-être plus facile sur les agrès que sur certaines autres disciplines>, le fait de donner des demi-points euh::: ça me permettait d'être- ce que j'appellerais- plus juste !
463. CH : Hum-hum !
464. N : Je le faisais ! Mais euh::: dans la dernière discussion qu'on a eu- ↓enfin moi je me suis adapté à la majorité- on a dit plus de demi-points !
465. CH : [Hum-hum]
466. N : Donc c'est pour ça ! Donc, MOI là où (.) je dirais, par rapport à mes critères (.) <je ne suis pas tout à fait satisfait !> J'ai pris un petit peu plus large, justement, en étant peut-être un petit peu plus gentil, un peu moins::: strict ! (.hhh)-
467. CH : Ça dépend avec qui ! ((CH sourit))
468. N : Mais ça dépend::: voilà, ça dépend avec qui, de nouveau ! C'est dans ce genre de moment où tu te rends compte que::: ben d::: de raccourcir euh:::
469. S : Ce sera dur d'être parfait, parfait !
470. N : Ouais !
471. S : Donc une bonne élève sera plutôt tirée vers le bas::: et puis un::: moyen, plutôt vers le haut, ouais c'est vrai !
472. N : [Moyen, plutôt vers le haut, ouais,] c'est:::
473. S : Des gauchistes ! Hihhi !
474. N : [Ouaihaï ! Hahaha, un peu ça, voilà !] Communisme, hahahaha !
475. S : Alors moi, je suis plutôt de droite euh::: hahahaha !
476. N : Hahahaha ! Ah non, je suis très, je suis très social !
477. CH : [Mais pour toi,] ça te pose un problème ? ((CH s'adresse à SERGE))
478. S : [Ben (.)] c'est vrai que quand tu::: quand tu vois finalement cette gymnaste qui n'a juste pas euh, pas- pour le- je ne sais pas, il y a un essai ? Deux essais ?
479. N : Euh::: elle a- là, elle a un essai !
480. S : Ouais, bon ben un essai, c'est vraiment "Agrès", quoi ! ((SERGE fait le mouvement d'œilères avec les deux mains devant les yeux))
481. N : [Ouais]
482. S : C'est la présentation, il faut être au TOP à ce moment-là, °absolument ! Donc euh::: moi j'ai:::
483. CH : Il y a juste les bras, en fait, chez elle, hein ?
484. S : Ouais ! Et puis elle arrive en équilibre, elle est allée haut, elle a tourné vraiment un demi-tour, enfin- tout est bon, sauf les bras !
485. N : Sauf les bras ! ((NATHAN sourit))
486. S : Et finalement, c'est un détail ! Tout y est !
487. N : Ouais !
488. S : Donc euh ((SERGE sourit))
489. CH : [On va dire qu'] ouais, il y a un peu ce côté- à part ça, on a quelques évaluations qui sont dans ce sens-là- c'est qu'on est un peu dans la sanction, c'est-à-dire qu'on enlève des points s'il y a un truc qui ne va pas !
490. N : Ouais
491. CH : Est-ce que- tu vois ? Au lieu de finalement, de::: alors, on ne peut pas comptabiliser tout-
492. N : [De compter ce qui va bien, ouais !]
493. CH : Mais dès qu'il y a un truc qui ne va pas- et d'ailleurs ARTHUR l'avait présenté comme ça, je me souviens !
494. N : [Ouais]
495. CH : Il avait dit "Ben voilà, il y a 2 points ! Si votre réception n'est pas bonne, ça fait 1 point de moins !
496. N : Ouais
497. CH : Si votre élan n'est pas bon, ça fait un point de moins ou si vous n'allez pas assez haut, ça fait 1 point de moins !" Donc en fait, il était dans le::: on enlève des points à chaque fois au lieu de dire on comptabilise des points en fonction des éléments qu'il y a, en fait.
498. S : [Ouais:::] si tu le présentes autrement, ça passe autrement, c'est juste !
499. N : [Ouais]
500. CH : [Ouais] et ça, c'était- j'avais trouvé ça intéressant parce que::: voilà, moi je ne le présente pas comme ça ! Et euh::: et il avait aussi présenté comme ça le Basket !
501. N : [Ok]
502. CH : Dans le sens "je retire des points" en fait euh- mais toi aussi, non ? ((CH s'adresse à NATHAN))
503. N : Le Basket ?

504. CH : Ouais ! Tu n'avais pas aussi- tu enlevais des "-1,5", "-1" ?
505. N : Ouais::: si ! Si d'un coup je voyais une faute, effectivement ! On était à- après, là on est focalisé sur la faute !
506. CH : Ouais
507. N : Mais c'est, c'est- maintenant, avec du recul, je n'y ai pas pensé, mais c'est vrai qu'on a beaucoup d'évaluations qui sont parties comme ça ! Et puis avant, quand on les faisait avec des demi-points, on avait plutôt tendance à regarder euh::: ce qui était-
508. S : Tout ce qu'on pouvait mettre en plus ?
509. N : Tout ce qu'on pouvait mettre en plus !
510. S : Ouais !
511. N : Alors est-ce qu'on tombait dans l'extrême, justement ?
512. S : [À droite ?]
513. N : Ouais::: on virait trop à droite, je n'en sais rien ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
514. CH : Ouais, je trouve que- c'est vrai que c'est assez flagrant !
515. N : Tout à fait !
516. CH : Bon, regardons encore la suite ! ((<i>CH remet la vidéo en marche</i>))
517. S : Je pense que si elle attachait ses cheveux, elle n'a rien vu !
518. N : Ouais, mais ça elle le sait, hein !
519. S : Hihihih
520. N : C'est peut-être une leçon où elle n'avait pas d'élastique, ce serait intéressant de savoir !
521. CH : Alors là- c'est Romuald, hein ?
522. N : Ouais
523. CH : Lui, il avait eu 2 ?
524. N : ((<i>NATHAN dit son nom de famille</i>)) Romuald (.) "Demi-tour" il a eu 1 (.) ((<i>NATHAN recherche le passage</i>))
525. CH : Ouais, ça me frappe encore plus que l'autre fois, en fait !
526. S : (°Même quand il monte, même s'il saute haut texte) hihih
527. CH : hihih ! Et puis là, les bras en l'occurrence- alors qu'est-ce que c'était <qui était> (.) les jambes pas tendues, c'est ça ?
528. N : °Ouais, je pense qu'il a marché sur le tapis ! Non, il ne marche pas sur le tapis ! Tac- ↑Ouais, la rotation, il est en l'air, il n'est pas droit !
529. CH : Ouais, mais pour l'avoir testé, je ne trouve ça pas facile, hein ?
530. N : [Ah,] ça alors, je suis tout à fait d'accord !
531. S : Arriver bien droit en l'air et garder l'équilibre après-
532. N : [Mais attends, ce qui serait intéressant, c'est de voir] à qui est-ce que j'ai mis 2 points au "Demi-tour" ! Il y a Lewis (.) il y a Ondine ! Il n'y a que ces deux ! Il n'y a que ces deux qui ont eu 2 points au "Demi-tour" !
533. S : Tu es hyper vache, en fait ! (.) Hahahaha !
534. N : ↑Je suis assez::: dès le moment que j'ai donné mes trucs, je peux être assez sévère, ouais, ça c'est sûr ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
535. S : Ouais, ouais, mais bon de temps en temps, il faut attribuer des points !
536. CH : Mais je pense que ce système, à part ça, de::: de fonctionner par la- enfin, en enlevant des points, fait que tu es plus vache !
537. N : [Hum]
538. CH : Parce que dès que tu vois un truc qui ne va pas, PAF, tu te dis "Bon j'enlève un point !" !
539. N : [Ouais] hum-hum !
540. CH : [Tu vois ?] Donc automatiquement, je pense qu'on a tendance à être plus strict en fonctionnant de cette manière-là !
541. N : [Ouais !] Ben c'est-
542. CH : Parce qu'automatiquement, en plus, tu as ton œil d'expert qui va identifier rapidement l'erreur !
543. N : [Hum-hum] Ouais
544. CH : Tu vois ? Et du coup, si tu vois les bras qui sont là, tu vas dire "Ah, non, il y a les bras !" Si tu vois les jambes fléchies, tu vas dire "Ah, il y a les jambes fléchies !" !
545. N : [Hum-hum] Ouais !
546. CH : [Tu vois ?] Et puis du coup, au moindre petit truc, ben tu enlèves directement le point complet !
547. N : Ouais
548. CH : Alors est-ce que c'est::: ouais ! (.) ((<i>Visionnage de la vidéo</i>)) Ça c'est les "Sauts-roulé" ?
549. N : Là, c'est les "Sauts-roulé" ! Donc (.) ils ont l'autorisation pour ceux qui avaient vraiment, peine et peur, de partir depuis le trampoline !
550. S : De faire un culbute ?
551. N : De faire <une culbute> euh::: légèrement avec élan, haha ! (.) Et la consigne, c'est qu'ils devaient essayer de se relever sans pousser avec les mains ! Donc là, il était un petit peu trop-
552. S : [Ouais, (avec un gros tapis, tu es obligé d'être assez juste !)]

553. N : Ouais
554. CH : Lucas il avait eu, il avait eu 1 (.) au "Saut roulé" ?
555. N : "Saut roulé", Lucas ((<i>NATHAN cherche sur sa grille</i>)) Lucas (.) "Saut roulé" ! ↑Oui, il avait eu 1 pour finir !
556. CH : L1, hihihi !
557. N : L1, ou 0 même peut-être, hahaha !
558. S : Les cheveux !
559. N : Ouais, les cheveux ! Hihi, non mais lui il a eu 2, c'est bon !
560. CH : Ouais il a eu 2 !
561. S : Mais il n'a pas compris !
562. N : Non, mais il s'est trompé de saut !
563. S : Alors qu'il y en a huit (qui sont passés avant)
564. N : Ouais, ouais ! Non mais:: on est mort de rire ! Tac, hop-
565. S : Là, tu regardais quoi ?
566. N : °Voilà, là aussi ! ↑Là, tu vois, j'ai pu lui mettre 2 !
567. S : Hahaha !
568. N : Enfin, j'espère !
569. S : Enfin ! (hhh) ((<i>SERGE sourit et s'essuie le front</i>))
570. N : Livia(.) Ouais, 2 c'est bon ! ((<i>NATHAN sourit</i>))
567. CH : Lui aussi ?
572. N : Non, pas 2 ! Il a les jambes (texte inaudible) ! ((<i>NATHAN écarte les bras pour représenter le mouvement des jambes de l'élève</i>))
573. CH : [Non, mais ça c'est Dimitri !] Ah non, c'est Dimitri, pas Boris ! Ce n'est pas lui !
574. N : [Dimitri ! Dimitri , Dimitri, Dimitri , Dimitri, Dimitri ((<i>NATHAN recherche Dimitri dans sa grille</i>))] Non, Dimitri il a eu 1 !
575. S : (Tu as mis la flèche juste avant l'entretien)
576. N : Ouais, ouais ! Non, mais c'est parce que j'ai commencé à décaler mes trucs- d'un coup, je me suis rendu compte que de ça- Mais, attends, là il y a quelque chose qui ne joue plus ! Alors j'ai remis:: hihihi !
577. S : Hahahaha !
578. N : Romuald je pense 1, aussi ! Parce que vu la position en l'air !
579. S : [Ça serait 1.5 !] Non, ce serait 1, mais:: (↓°texte)
580. N : Hum ! (.) Cassandre (.) ouais:: °elle a roulé ! 1 point ! Hihihi !
581. CH : Hihihihhi
582. S : Alors que:: il y a une bonne différence avec celui de tout à l'heure !
583. CH : Celui d'avant qui a fait 1 point ! Ouais, c'est juste !
584. S : Vous en discuterez en séance de file, hahahaha !
585. N : Hahahah ! Voilà, je ne sais pas si tu veux (texte inaudible) ((<i>La sonnerie retentit et couvre le discours de NATHAN</i>))
586. CH : Euh:: ouais, toi tu en penses quoi de:: enfin, justement, de cette évaluation ? Est-ce que tu trouves juste ? Est-ce que ça correspond à::
587. S : Moi j'aime bien lier l'aspect technique à l'aspect performance ! Parce que l'élève qui veut juste donner tout ce qu'il a ben il sera content à un moment ! Et puis il va se concentrer à un autre moment ! Donc euh:: ça me parle assez ! J'enlèverais les tapis perso, hihihi, mais pas::
588. CH : Est-ce qu'il n'y a pas- parce qu'on en parlait aussi l'autre fois- l'histoire que justement (.) cet exercice-là ((<i>CH pointe l'installation "Hauteur"</i>)) finalement, il ne va favoriser que les forts ? Et que ceux qui ont déjà de la peine à décoller ici ((<i>CH pointe l'installation "Technique"</i>)) ne vont pas forcément réussir à passer leur 1m60, ici !
589. S : >Quoique tu fasses< aux agrès, ça va favoriser les forts ! Enfin::
590. CH : Ouais, mais du coup, ça crée encore plus l'écart !
591. S : ↓°Ouais si on dit que tu as une école de ↑droite, hihihi ! (.)
592. CH : Hihihi
593. S : Non, mais- dans les agrès euh::
594. CH : Oh, ça ne doit pas te déranger, hein, je te pose la question !
595. S : [Moi,] ça ne me dérange pas tellement, non ! ((<i>sourire</i>)) Mais, par contre, ben si tu prends note aussi de la progression de l'élève, s'il s'est appliqué ou pas, il peut:: il peut avoir deux pieds gauches, mais vraiment avoir bien essayé !
596. N : [Hum-hum]
597. S : Et puis en mettant des demi-points, hihihi, tu le pousses vers le "R" ! Et puis euh:: celui qui a la grosse tête et puis qui veut montrer le truc incroyable et qui se rate, ben tu le descends vers le "BR" euh::
598. N : [Hum-hum]
599. S : Enfin ça fait finalement qu'entre "R" et "BR", il n'y a pas une différence énorme, mais-

600. N : [Non]
601. S : On aura tiré un vers le haut et puis l'autre, tu lui auras dit "Écoute, mon gars, attention la porte !" ((<i>SERGE place les mains pour indiquer la grosse tête et sourit</i>))
602. N : C'est un peu ça, haha !
603. S : Ouais, hihi ! (.) Mais après, honnêtement, euh::: je te dirai quand tu auras éteint, mais::: hihhi-
604. CH : [Ah non, vas-y !]
605. N : Haha, non, vas-y, hein, pas de souci !
606. S : Il y a tous les points et puis après il y a vraiment ton <i>feeling</i> !
607. N : [Ouais]
608. S : Tu sais qu'un élève, il vaut "R" ! Ce jour-là, il va peut-être faire autre chose, mais (.) tu vas lui dire "écoute, viens, viens derrière le caisson, hihi, tu vauX "R" ! Là tu n'étais pas terrible, mais je te mets "R" quand même ! Je te mets...", hahaha, non mais- ce n'est pas "je t'aime bien », mais « je sais que tu es capable ! »
609. N : Ouais
610. S : Et puis euh::: et puis j'aime bien aussi être dans ce contact où ↓ce n'est pas qu'un tableau, ↑ils ont fait tellement de mouvements et puis- et puis c'est toujours réducteur d'avoir des points comme ça !
611. N : [Ouais]
612. CH : Donc c'est pour ça, un peu, que tu choisis de faire le système de::: cet exercice-là donne plutôt "R", cet exercice-là plutôt "BR" (.) ou pas ?
613. S : [Euh:::] je ne fais pas toujours comme ça ! Mais euh::: en Parkour, j'ai fait ça::: au- je ne sais plus ce que tu es venue voir-
614. CH : Le "Renversement" aussi !
615. S : Le "Renversement" aussi ! Mais, parce que c'est des- ouais, c'est des bases à::: à acquérir, je trouve !
616. N : Le "Renversement", vous faites avec les 11e ?
617. S : Euh::: non, avec les 10e ! Tu l'as vue l'année passée, le "Renversement" ?
618. CH : Euh::: mais tu l'avais fait cette année ! Oui, oui, tu l'as fait cette année, sauf qu'on n'a pas fait l'autoconfrontation ! Mais j'avais filmé !
619. S : °C'est vrai ?
620. CH : Ouais !
621. S : °Je regarde ((<i>SERGE regarde dans ses vignettes</i>)) sûrement, mais::: ↑parce qu'on a une évaluation de "Renversement", mais::: de tête, je vois ça en 10e ! ((<i>CH réfléchit et SERGE contrôle dans son tableau</i>)) Ah non, c'est en 11e, tu as raison !
622. N : Parce que si tu veux, après le trampoline- avant qu'on soit arrivé sur les::: nouveaux carnets, notre but c'était 9e "Sauts de base", acquisition de la base ! 10e on parlait sur euh::: on renforçait le "Saut roulé" et "Salto" !
623. S : Ouais !
624. N : En faisant des "Saut roulé" sur les plans surélevés, aussi ce genre de choses ! Et puis en redescendant le tapis euh::: pour la forme finale du "Salto" ! Et en 11e "Renversement" !
625. S : ["Renversement"] ouais ! (.) Ouais, mais du coup, ça m'étonne pour ce "Renversement", c'est effectivement en 11e, mais je n'ai pas souvenir ↓d'avoir fait ça cette année avec euh::: les vidéos-là ! Mais::: si, au premier semestre ! (.) °Fin du premier semestre, je pense ! Ok, je pense que je n'ai fait que deux périodes ! C'était juste pour euh::: (texte inaudible) hihhi !
626. N : Ouais, on le fait tout ça, hein ! Hihhi !
627. S : Ouais, c'est ça, haha !
628. N : Euh, celle-là, typiquement (.) là, j'aurais voulu plus d'entraînements ! ↑Moi c'est ça qui me frustre un peu, c'est que je trouve qu'il y a de plus en plus d'évaluations (.hhh) et du fait <que des fois ben je-> au moment de l'évaluation, ils ont besoin d'être comme ça ((<i>NATHAN frappe le bord de la main sur sa paume</i>)) Mais c'est ce qui me frustre, c'est que souvent, je suis conscient de ne pas avoir pu leur laisser assez de temps d'entraînement !
629. S : Ouais ! Leur progression, elle n'est peut-être pas allée assez loin !
630. N : Ouais !
631. S : Mais euh::: vous avez une séance de file bientôt ou::: ?
632. CH : Euh:::
633. N : En::: le 26 mai, je ne sais plus quand JANINE- ouais, ben on pourra regarder, mais- ouais !
634. S : (Texte inaudible) avec JANINE jeudi en séance de chefs de file ! Ils vont redescendre à::: trois éval par semestre !
635. N : [Ouais] Je pense que ça peut être pas mal euh:::
636. S : Après euh::: enfin, moi je trouve qu'avoir juste trois vignettes remplies sur ta feuille entière, ça fait un peu le prof de sport euh::: "Pchit, c'est bon, allez-y on joue !" ((<i>SERGE croise les bras et fait semblant de siffler</i>)) Enfin- ((<i>SERGE sourit</i>))
637. CH : Toi, tu as cette vision-là, ouais !
638. N : [Ouais ?]
639. S : J'ai cette vision-là !

640. N : Je suis d'accord, mais moi je p- alors après c'est peut-être le document qui n'est pas::: très bien fait, mais-
641. S : °Ça doit être ça !
642. N : Hahahaha !
643. S : Surtout qu'en plus, tu as même les, les::: quatre, cinq, six qui s'affichent, mais qui sont vides !
644. N : [Qui sont vides, ouais, ouais]
645. S : C'est vraiment ((<i>SERGE rit</i>)) ! Ok, ils ne savaient pas quoi faire ! Hahaha ! Mais- ce n'est pas comme s'il n'y a rien qui s'imprime et puis bon ben:::
646. N : Ce serait une autre discussion, °mais par rapport aux nouveaux carnets, moi je suis un peu fâché !
647. S : °Ouais, comme beaucoup !
648. CH : °Par rapport à l'utilisation ?
649. N : °Ouais !
650. CH : Ouais !
651. S : Tu vois ? Non, ↓mais::: ça me plaît bien, enfin je trouve chouette ! Je me verrais bien faire ce genre de chose !
652. CH : Là, c'est vrai que::: (.) ici, le système, finalement, des 2 points favorisent un peu les moins bons !
653. N : Hum-hum
654. CH : Puisqu'ils ont relativement facilement le 1 !
655. N : Le 1 ouais !
656. CH : [Enfin pas tous, mais:::]
657. N : Ouais, pas tous mais au moins le 1 !
658. CH : Mais du coup, là ça favorise plutôt les forts ((<i>CH parle de la "Hauteur"</i>))
659. N : Ouais
660. CH : Moi, c'est ça que je trouvais un petit peu spécial, c'est que, finalement, dans les critères, on va regarder la hauteur ! ↓Tu me disais, tu la prends en compte, hein, la hauteur du saut, notamment au « Saut extension » ?
661. N : [Ouais] Oui !
662. CH : Et du coup, c'est ré-évalué là ! Donc il y a un peu le:::
663. N : Double ?
664. CH : Le double (.) critère !
665. N : [Hum-hum]
666. CH : Le critère de la "Hauteur" qui se retrouve, ici, dans la performance ! Et également ici, donc quelque part, celui qui a de la hauteur, ben il est doublement avantage par rapport à celui qui n'en a pas !
667. N : Mais alors, moi là je dirais aussi, si par exemple tu as plus d'entraînements, tu peux aussi plus insister::: Parce que moi ce qui me CHOQUE chaque fois, c'est que, justement, la majorité passe 1m60, tu en as quelques-uns qui passent 1m80 ! ↑Mais même ceux qui ont fait 1m80 (.) là, tu les remets sur des sauts euh ((<i>NATHAN montre l'installation "Technique"</i>)) ils montent peut-être à 1m20, à peine !
668. S : Ouais::: parce que ce n'est pas-
669. N : Parce qu'ils se concentrent tellement sur la technique où il y a::: (.hhh) et ça, c'est presque un peu frustrant ! J'aimerais bien voir, sur les sauts techniques quasi autant de hauteur que là, mais ça je sais que:::
670. S : Mais ça c'est moins fun, donc euh::: ils se disent ((<i>SERGE imite la nonchalance des élèves à qui on demande faire un saut technique</i>)) "il veut que je tourne, ce con, donc je tourne" hahaha !
671. N : ["Ben je tourne" Ben voilà, ouais ! ((<i>NATHAN sourit</i>))]
672. CH : Ça, (tu as l'impression que c'est cool), parce que c'est <i>fun</i> , justement ?
673. S : [Ouais ouais], c'est ça qui est sympa, hahaha !
674. CH : Ouais, mais est-ce que ça a sa place dans l'évaluation ?
675. N : Le côté <i>fun</i> ?
676. CH : Ouais
677. N : Ah ouais::: moi je pense !
678. S : °Oui, je trouve, oui !
680. CH : °D'accord
681. S : "Tu t'es bien amusé ? Très bien réussi" ! Hihhi !
682. N : [Hahahah !]
683. CH : Donc tu penses que ça pourrait les motiver- parce que c'est un des aspects aussi- tu trouvais des fois que justement, il y avait le côté un peu euh::: ben justement, motivation des élèves qui était des fois un petit peu::: pas forcément dans- ((<i>CH fait un signe mezzo de la main</i>))
684. S : Ouais, des fois j'ai un peu de peine avec ça, ouais, surtout que- ben j'ai des VP qui::: il n'y a rien qui les intéresse !
685. N : [Ouais, oh::: ben:::] Après, ça dépend de la clientèle que tu as aussi !
686. S : Voilà ! Et puis bon, j'ai de la chance, c'est une bonne classe, mais euh::: quoique tu proposes euh::: ce matin, on faisait du Karaté, du Self-défense "Bueuh::: !" L'autre fois, on faisait du Parkour "Bueuh::: !" Enfin (.)
687. N : Et puis tu essaies de leur demander à la fin de la leçon ce qu'ils en ont pensé ? S'ils sont toujours "Wueuh::: !" ?
688. S : Ouai::: ça ne sert à rien !

689. N : [Moi, j'essaie des fois en fin de leçon (.)] Ouais ?
690. S : °Franchement, ouais !
691. N : Ok, hihhi !
692. S : Ah, je me venge cet après-midi, j'ai un test de géo, hihhi !
693. N : Hahahaha ! "Vous avez le droit de tirer la gueule celui-là, vous pouvez !" Hahahaha !
694. S : Ouais "J'aurais juste une question (texte inaudible) ", hihhi !
695. CH : Mais des fois on est étonné, parce que toi, tu leur avais demandé pour la Choré, tu avais quand même été assez surpris ?
696. N : ↑J'avais été surpris, ouais ! ↓Effectivement !
697. CH : Quand on leur demande ce qu'ils pensent, des fois, on est surpris ! Ils te sortent des trucs qui ne sont pas forcément ce qu'on aurait pensé qu'ils allaient sortir ! Moi j'ai posé la question aussi !
698. N : [Et puis des trucs très justes, hein !]
699. CH : Ouais
700. N : Je me souviens, sur la vidéo- je ne sais plus ce que- il y avait un commentaire qui était hyper bien !
701. CH : Sa propre musique, non ? C'était::: oui, c'était de pouvoir inventer la chorégraphie !
702. N : ↓Inventer la chorégraphie- ↑Ouais, voilà, ils étaient revenus sur le fait d'inventer la chorégraphie alors que nous on s'est rendu compte que certains groupes, tu leur dis "Allez-y, inventez une chorégraphie !" ((<i>NATHAN imite les élèves tétanisés</i>)) pendant deux périodes !
703. S : Ha ! Haha !
704. N : Alors tu viens, tu leur donnes des mouvements et tout ça ! ((<i>NATHAN refait la même chose</i>)) Et puis ils te refont EXACTEMENT la même chose ! Je dis "Ouais, mais maintenant, il faut aussi ↓vous (battre)" et ↑puis que là, ben que la chorégraphie était imposée (.) et ben euh::: Ah ((<i>NATHAN claque des doigts</i>)) il y en a que ça a quand même gêné ! (.) Mais::: ceux qui ont fait le commentaire, je ne suis sûr que si tu les laisses totalement libres euh::: ils s'en sortent aussi !
705. CH : Ouais ouais ouais, c'est::: Mais des fois, c'est vrai que c'est assez bien d'avoir quand même leur euh::: je trouve que c'est assez surprenant, des fois, ce qui peut sortir, quand même, dans ces (moments) Mais ils n'ont pas toujours l'habitude qu'on leur demande et::: des fois ils n'osent pas forcément dire, non plus !
706. N : Ouais
707. CH : Tu vois, de peur de vexer ou de::: ↓mais ouais, ouais
708. N : Moi je sais que moi, dans ma- tu as vu, moi je suis beaucoup dans la communication, je leur demande leurs avis::: que ce soit sur, moi, ce que j'ai fait !
709. CH : [Ouais]
710. N : Sur une activité qu'ils ont fait, sur euh::: (.hhh) donc ça aussi je pense qu'on est::: ↓bien différents, chacun et puis euh::: ça amène aussi euh::: ces différences que tu vois là dans l'évaluation où, justement, je suis dans le <i>feeling</i> , la communication et °puis euh::: Ou:::ais, ça se discute ! "Oui, alors là ce n'est pas bien mais:::" hihhi !
711. CH : [Hum-hum] Je ne me souviens plus si on en avait parlé ou pas, mais l'histoire de faire en auto-évaluation, aussi, par exemple, de leur demander ce qu'ils ont pensé de leurs sauts, c'est quelque chose que tu avais pensé faire ?
712. N : [Oui] Alors je l'ai fait- pas avec cette classe- c'était avec des 10e ! Je t'avais dit, j'avais profité des élèves qui étaient blessés ! Et puis, je leur avais donné des listes et puis euh::: qu'ils me mettaient des évaluations par rapport à ces critères ! Et::: les élèves sont plus sévères que moi !
713. CH : Hum-hum !
714. N : Les élèves sont généralement plus sévères que moi (.) sur ça ! ((<i>NATHAN montre l'écran</i>))
715. CH : Toi, tu aurais plutôt tendance à penser qu'ils ne seraient pas objectifs, SERGE ? (.) Parce que tu ne le fais pas forcément !
716. S : Ils n'auraient pas vu les bras en haut qui manquaient chez Livia ou des choses comme ça !
717. N : [Ouais]
718. S : Donc ils auraient mis 2 ! Toi tu sais ce que c'est que le vrai mouvement !
719. N : Alors ouais, je vais corriger ce que j'ai dit, ils sont plus sévères que moi, MAIS (.) sur les <i>stars</i> de la classe->je veux dire<- avant que le gars ait commencé son élan, il lui a déjà mis 2, tu vois ? (.) Ils n'arrivent pas à se dire que la <i>star</i> elle peut se planter ! Haha !
720. S : Hum-hum, ouais !
721. CH : Ouais, mais en même temps, s'ils avaient mis 2 à Livia est-ce que ce serait pas assez juste ? Tu vois ?
722. N : Alors je ne serais pas- ben comme euh::: j'avais fait pour la Chorégraphie (.) dès le moment où je tiens compte de l'évaluation de l'élève- parce qu'autrement, si tu leur dis euh "Faites de l'auto-évaluation" et puis bon, pour finir, c'est mon évaluation qui compte euh:::
723. CH : Ouais
724. N : Je veux dire, ça marche une fois et puis la deuxième fois "Ouais ouais, vas-y ! On va faire ton auto-évaluation", hahahaha ! ((<i>NATHAN imite les élèves qui ne prennent pas au sérieux</i>))
725. S : Samedi il y a dix jours, j'ai donné un cours de Parkour, là ! On parlait de l'évaluation du Parkour et puis il y en a un qui fonctionnait avec euh::: (.) un jury qu'ils avaient- ils avaient un panneau aussi de::: de 0 à 3, 4, 5 !

726.	N : Ouais, un peu comme ((<i>NATHAN lève les bras</i>))
727.	S : Et puis il lève le panneau à la fin ! Et puis la note finale, c'est::: la moyenne entre la note du prof et puis la moyenne des élèves !
728.	CH : Ok, ouais ! C'est intéressant !
729.	N : Ça c'est (texte inaudible)
730.	S : Et puis c'est rigolo d'avoir, vraiment, je ne sais pas euh plusieurs élèves sur un banc et puis euh::: ((<i>SERGE lève brusquement les bras</i>)) (ils lèvent les bras)
731.	N : [Hahahaha !]
732.	S : Et puis tu le fais un peu au <i>feeling</i> ce que tu vois chez eux, la tienne, et puis (.) au final, ce sera toujours proche de la tienne (texte inaudible)
733.	N : Bien sûr !
734.	S : Cet aspect du jury, je trouvais ça génial !
735.	CH : Il l'a fait avec ses élèves ?
736.	S : En Parkour, ouais !
737.	CH : Et puis, ça a donné- il a été (convaincu que c'était bien ?)
738.	S : [Ben il a trouvé ça chouette, ouais !] Vraiment cet aspect participatif euh::: je n'ai encore pas essayé, mais (.) j'aimerais bien essayer ce genre de chose !
739.	CH : Tu testerais ?
740.	S : Ouais !
741.	N : Ouais, ça je pense que ça peut être pas mal !
742.	CH : [Ouais, c'est intéressant] de voir, finalement, parce que des fois, on est- moi j'ai eu beaucoup de personnes dans cette recherche qui ont essayé de faire de la co-évaluation, et au final étaient franchement surpris en bien !
743.	S : Hum-hum
744.	CH : Que non seulement, ils se prenaient assez bien au jeu (.) et puis qu'en plus euh::: ils arrivaient assez bien, en fait ! Et puis qu'ils arrivaient à faire mieux que ce qu'on pourrait penser qu'ils font !
745.	N : [Ouais]
746.	CH : Des fois on les sent incapables et que::: tu vois, les retours que ce soit de JANINE ou euh::: ou ARTHUR aussi qui a fait un peu- bon ben toi aussi un peu !
747.	N : [Ouais]
748.	CH : Ben ce n'était pas si::: ce n'était pas si faux que ça !
749.	N : Non !
750.	CH : Et des fois, on est étonné !
751.	N : Alors, c'est des 9e ! Il faudrait voir si en 11e, quand ils sont potes-potes et puis que le but c'est de::: si c'est la même chose ?
752.	CH : Ouais, alors après il y a l'auto-évaluation et la co-évaluation ! Après, la co-évaluation, ben là il y a, en l'occurrence, est-ce que de faire un système qui permet d'avoir quand même l'avis de l'enseignant-
753.	N : Le jugement du- ah oui, bien sûr !
754.	CH : qui voit quand même !
755.	N : Hum-hum
756.	CH : Mais quand même (.) que les élèves soient pris en compte et que là, du coup, ça permet d'éviter justement ce copinage, et puis euh:::
757.	N : Parce que- tu vois, par exemple ton pote, là, qui dit qu'il fait avec les panneaux, il tombe sur une classe de::: (.hhh) alors de gars futés entre eux, mais de boulets qui font de la merde et puis ils se disent "Bon, les gars, on se fout tous 5 et puis::: c'est bon !"
758.	S : [Ouais, ouais]
759.	N : "Allez, départ !" Est-ce qu'il continue à faire la moyenne ou alors il dit "Non, les gars, vous n'avez pas bien compris, maintenant il n'y a que mon évaluation qui compte" ?
760.	S : (Texte inaudible) Non, si ça part en sucette, tu ne (peux plus) comme ça, mais voilà "Si vous ne jouez pas le jeu, ben::: je vais évaluez que moi » et puis:::
761.	N : [Voilà, ouais ! C'est ça, c'est de nouveau, c'est au <i>feeling</i> !] Ouais
762.	CH : Ce qui serait intéressant de voir, aussi, chez ce collègue, justement, si en faisant ce système-là, les élèves qui font l'évaluation sont plus impliqués ou pas ? Tu vois ?
763.	S : Au moment où ils font ou au moment où ils notent (les gosses) ?
764.	CH : Non, aussi au moment où ils font ! Est-ce que le fait que, finalement, il y a un-
765.	S : Le regard du copain !
766.	N : [Là, les copains]
767.	CH : Ouais ! Et puis que toi, tu es aussi- enfin, peut-être que d'avoir cette position de juge, aussi, fait que tu t'impliques peut-être plus toi-même, parce que tu as mieux intégré ce qu'on attend de toi !
768.	N : [Parce que tu l'as jugé] pour les autres (avec) ?
769.	CH : Voilà !
770.	N : [Ouais]

771.	CH : Peut-être qu'il y a ce côté un peu- enfin ce serait intéressant de voir !
772.	S : [°Peut-être, ouais, c'est:::] ↓je vais peut-être essayer (une fois)
773.	CH : Tu testeras, tu nous diras !
774.	N : [Ouais, mais] je pense que cette histoire de points aussi ! J'avais déjà hésité pour deux-trois trucs, hihhi !
775.	S : ((<i>SERGE lève les bras au ciel comme s'il avait un panneau</i>))
776.	CH : C'est un peu ce qu'ils voient à la télé dans les « Reines du <i>shopping</i> » etc.
777.	N : [Ben ouais, hein euh::: ça ne se fait plus comme ça, mais:::]
FIN DE L'ENREGISTREMENT	

ARTHUR et LINE ACC2 Barre fixe 9^e ** 20180514 - 994TP

Contexte

Cette ACC2 porte sur l'évaluation d'établissement de Barres fixes 9^e ** qui a fait l'objet de l'ACS3 de ARTHUR. Ce dernier a fait le choix, on le rappelle, de réaliser cette évaluation en auto-évaluation. Les élèves présentaient quatre éléments. Un contrôle de quelques élèves était effectué par l'enseignant à l'issue de chaque phase d'entraînement et auto-évaluation d'une durée de cinq à dix minutes. L'enseignant a limité volontairement le nombre d'exercices de l'évaluation officielle pour l'adapter au niveau des élèves et au nombre d'entraînements réalisés. L'attribution des points a également fait l'objet de modifications.

L'**extrait 1** concerne l'entraînement et l'auto-évaluation de la « Montée du ventre ». Les élèves s'entraînent et viennent noter leur « réussites » au caisson. Un élève réussit pour la première fois l'exercice et ARTHUR le congratule.

L'**extrait 2** concerne la fin de l'entraînement du « Tour d'appui en avant », ainsi que le contrôle de trois élèves à la « Montée du ventre » et trois autres élèves au « Tour d'appui en avant » avec la corde. 30 secondes ont été ajoutées par rapport à l'ACS3 en début d'extrait par la chercheuse.

1.	CH : Donc ouais, cette évaluation de Barres fixes on l'a faite en 9 ^e à (nom de la ville dans laquelle se situe l'établissement de ARTHUR) ! Et puis avec ARTHUR on a déjà fait l'auto-confrontation simple (ACS) sur le sujet ! Et puis j'ai choisi celle-ci parce que déjà elle était assez récente, hihhi ! Parce que je ne voulais pas reprendre une évaluation qui datait de trop en avant, donc assez fraîche au niveau des concepts. Et puis euh::: le fait aussi que toi, tu viennes du monde des agrès, je me suis dit que voilà, ça pouvait être bien aussi d'avoir un peu un avis extérieur et puis quelqu'un de- justement, j'ai choisi de croiser les établissements pour avoir quelqu'un qui n'est pas forcément dans ce::: dans cette évaluation-là, quoi ! ((<i>CH sourit</i>)) Voilà ! Alors, il y a deux extraits ! Un premier extrait relativement au début sur la « Montée du ventre » ! Et puis- entraînement de la « Montée du ventre » et puis après sur l'entraînement du « Tour d'appui en avant » et puis la « Montée du ventre », le contrôle- enfin l'évaluation de la « Montée du ventre » et puis du « Tour d'appui en avant ». Alors, ben ARTHUR est-ce que tu veux expliquer comment tu as procédé ?
2.	A : [°Ouais, ouais] Donc ça, tu ne connais pas du tout ?
3.	L : [Non]
4.	A : Donc si tu veux il y a::: on a évalué quatre mouvements, la « Montée du ventre », le « Tour d'appui arrière », le::: « Tour d'appui » ou bien le « Soleil en avant »
5.	L : Hum
6.	A : Et puis le « Napoléon » ! À chaque fois tu avais 1 point si::: tu le faisais avec aide ou bien::: 2 points !-
7.	CH : Non, ça c'est rien, c'est moi qui ai écrit des::: il ne faut pas regarder ce que j'ai écrit au crayon !
8.	A : [Ah, ok, ok !] 1 ou 2 points !
9.	L : Hum-hum
10.	A : 2 points si c'était top, 1 point si c'était moyen. Tu vois, c'est écrit là ! Et puis ben le barème, c'est::: J'à chaque 2 points, ça change ! Euhm::: là, je venais de faire euh- °bon là ça date un peu- mais quatre ou cinq leçons (.) où on s'entraînait ! On s'est beaucoup entraîné plutôt euh::: « Montée du ventre » et les « Tours » j'ai peut-être fait trois fois « Tours » et le « Napoléon » j'ai un peu laissé tomber parce que c'était::: c'était un peu trop difficile ! Mais c'est aussi la première année qu'on fait ça, donc euh::: voilà, je testais aussi un peu ! Et puis là, c'était le jour de l'évaluation ! J'étais aussi un peu <i>short</i> avec le temps, j'ai mis en place toutes les barres et je leur ai dit « alors vous::: » Je suis arrivé avec une feuille comme ça ! ((<i>ARTHUR montre la grille</i>)) je leur ai dit « alors vous avez cinq minutes pour la Montée du ventre, cinq minutes <pour le « Tour d'appui en avant-arrière » et « Petit Napoléon » !> Et puis à chaque fois « si vous réussissez le mouvement, ben vous venez là et vous mettez vos points ! » °Tout simplement. Et après à chaque fois je stoppais, je faisais quand même un mini contrôle histoire qu'ils voient que-
11.	L : Hum-hum
12.	A : qu'ils ne pouvaient pas vraiment tricher ! Donc là c'était::: ils étaient plus ou moins indépendants et moi je passais un peu à droite et à gauche à pour voir si ça jouait ! Euh il y a juste cette fille-là ((<i>ARTHUR montre</i>

<i>une élève du doigt à l'écran</i>)) qui était- elle ne fait pas partie du groupe, elle est une correspondante allemande, donc elle est là, elle fait, mais::: alors voilà !
13. CH : Ouais, donc un système un peu d'auto-évaluation euh
14. L : M:::
15. CH : Alors voilà, donc le premier extrait il n'y a pas d'évaluation ! C'est juste l'entraînement des élèves-
16. A : [Ça c'est au tout début], mais c'est les mêmes qu'on a vu:::
17. CH : C'est les mêmes, ouais, ouais, c'est les mêmes !
18. A : [Ok !]
19. CH : Donc je vais juste remettre, c'était à 15'15' euh ((<i>CH recherche dans ses fiches</i>)) 15" !
20. L : 15'15" ?
21. CH : Ouais ! Voilà, tu peux y aller, c'est bon ! ((<i>CH se lève pour bancher le haut-parleur</i>)) N'oubliez pas si jamais juste de bien arrêter si vraiment vous dites quelque chose, n'hésitez pas à stopper ! Si vous voulez poser une question, surtout toi en l'occurrence LINE pour que je puisse bien entendre après coup ! ((<i>Visionnage vidéo extrait 1</i>)). Voilà, après il enchaîne sur le «tour d'appui». Alors je ne sais pas-
22. L : Moi j'ai une que- ouais j'ai une- si tu as une aide, comme ça ((<i>LINE montre sur l'écran à droite</i>)), c'est 1 point ?
23. A : C'est 1 point soit avec le caisson, soit avec caisson plus les deux à côté euh:::
24. L : Ouais ! Ok, donc n'importe quelle aide, c'est un point ?
25. A : Ouais, exact !
26. CH : Donc l'aide humaine en fait elle n'est pas::: comptée, si on veut bien, dans cette évaluation ?
27. A : Ben pour moi « aide » est égal à 1 point, que ce soit le caisson ou bien- parce que là aussi il y a des gens qui faisaient « caisson » plus les deux sur les côtés !
28. L : [Ouais]
29. CH : Ouais
30. A : Si tu veux, c'est deux aides ! Et puis ben je comptais ↓ comme aide euh::: donc 1 point !
31. L : °[Hum-hum] Ouais
32. CH : Et puis celui qui les réussissait ici ((<i>CH montre sur l'écran au centre</i>)), parce que c'est vrai que je m'étais aussi posé la question, on en n'avait pas parlé l'autre fois, mais- celui qui réussissait ici avec une aide (.)
33. L : C'est la même chose !
34. A : C'est la même chose, oui
35. CH : Tu ne mettais qu'1 point ?
36. A : Ouais ! Ouais
37. L : °Hum-hum
38. A : Ouais, je n'ai pas différencié entre les deux, bien sûr que::: « caisson + deux aides » c'est::: c'est trois fois plus facile que::: ça sans caisson, mais bon (.) ↓J'ai fait comme ça (.) ↑soit t'es seul et puis si tu es seul c'est deux points
39. L : Hum-hum
40. A : Sinon::: sinon c'est 1 point !
41. CH : Et puis ça, rétrospectivement, ça vous paraît assez juste ou::: ou pas forcément justement très::: très équitable ?
42. A : (# 3) Alors euh::: c'est (.) forcément, j'aurais pu faire euh::: ben je ne sais pas, 0,5 point « caisson + aide » ! 1 point seulement une aide donc soit le caisson, soit:::
43. L : [Hum-hum] Mais après les demis, tu es embêté avec ça ?
44. A : Oui, non, non bien sûr ! Euh:::
45. L : [C'est ça qui est compliqué, je trouve souvent, hein ?]
46. A : Ouais
47. L : C'est que dès qu'il y a des demis, ben::: au fond tu es obligé d'avoir un autre demi pour euh (.) Ouais ! (# 3) Parce que là, du coup (.) toi finalement, tu n'as pas fait le « Napoléon » ? Donc tu as fait sur 6 ?
48. A : Euh::: non, alors j'ai fait le « Napoléon », mais dans le sens- je pense, si je me rappelle bien, le « Petit Napoléon » si tu le faisais, c'était 2 points !
49. L : Hum-hum
50. A : (J'avais dit)
51. CH : Euh::: ((<i>CH recherche dans le cahier</i>))
52. A : Ou c'était- ou non, c'était <1 point>
53. CH : Non
54. A : C'êt- Ouais, j'ai dit « vous faites le « Petit Napoléon » (.) Ah vous essayez ! »
55. L : Ah ouais
56. CH : Attends (je vais retrouver ça)
57. A : Mais ça c'est de ma faute, dans le sens que j'étais un peu retard alors j'ai dit quand même (.) vu que je vais garder le même barème-
58. L : [hum-hum]
59. A : « vous essayez et je vous donne <1 point si vous le faites> et si vous essayez ! »

60. L : Ouais
61. A : Je pense que c'était ça !
62. CH : Oui, tu leur as dit
63. A : Du coup, ils ne pouvaient jamais avoir 2 points là ! Mais::: ouais ((<i>ARTHUR se rend compte que ce n'est pas très cohérent</i>)) ↓bon-
64. L : Mais s'ils n'essayaient pas, ils avaient 0 ?
65. A : Ouais, c'était un peu ça ! D'un côté euh::: les bons ils auraient::: ils y en a peut-être deux ou trois qui auraient pu faire le « Grand Napoléon »
66. L : Mais avec entraînement ? Ou::: même direct ?
67. A : M::: avec entraînement, oui un tout petit peu, ouais
68. CH : Alors moi j'avais noté « Je vous donne un demi-point si vous essayez ! »
69. A : Un demi-point ?
70. L : Ou un demi de ça peut-être ? Un demi de 2, c'est 1 ?
71. CH : Peut-être, c'est ça que tu as fait !
72. A : Euh::: non, je pense que si:::
73. CH : [Parce que tu n'as pas mis de demi points ?]
74. A : Non ! Ou peut- ouais, alors
75. L : [Ouais] Ou la moitié de 2, c'est 1, c'est pour ça que c'est un demi ! Je ne sais pas, hihhi
76. CH : Ouais
77. A : Ouais, je pense que je- ouais
78. CH : [J'avais noté ça, mais après c'est vrai que] je n'ai pas forcément euh (texte inaudible)
79. A : En tout cas j'ai improvisé, hein ! Parce que je voyais que::: on avait encore un peu, un peu de temps et puis il n'y avait pas tout le monde qui a essayé, donc je leur ai dit « Ah, allez, un petit quelque chose seulement si vous essayez ! »
80. L : [Hum-hum] moi je trouve qu'il y en a beaucoup qui arrivent quand même, hein ?
81. A : Le « Petit Napoléon » tu dis ?
82. L : Non la « Montée du ventre », là ! Je trouve que (.)
83. A : Je pense qu'il y a tout le monde qui a::: tourné autour de la barre
84. L : [Qui a eu 1 point au moins, ouais !]
85. A : Ouais ! Mais::: avec beaucoup d'aide, mais::: les 2 points, je pense qu'il y en a trois ou quatre !
86. L : [Hum-hum]
87. A : ↓Euh::: qui l'ont fait ou cinq peut-être ! °Mais:::
88. CH : À un moment donné tu me disais justement «Ce n'est pas forcément pour la note, pour les points qu'ils le font, c'est pour essayer ! » Est-ce qu'ils avaient vraiment conscience du fait que s'ils le faisaient au plan incliné ou qu'ils le faisaient ici ((<i>CH montre du doigt</i>)), finalement ça revenait au même. Tu vois, est-ce que ça c'était quelque chose qui:::
89. A : Je n'en ai jamais parlé ! Donc-
90. CH : Ouais, c'est ça ! Ça veut dire qu'en fait, toi tu le présentais comme « Vous le réussissez ou pas » mais du coup, pourquoi est-ce qu'ils l'ont fait ici ? ((<i>CH montre les installations de gauche</i>)) Plutôt que de le faire au plan incliné ? ((<i>CH montre les installations de droite</i>))
91. A : Tu dis ici, avec aide ? ((<i>ARTHUR montre les installations de gauche</i>))
92. CH : Ouais. Puisque ça va- enfin, tu vois
93. A : Ouais, bon après il faut-
94. CH : Qu'est-ce qui fait que:::
95. A : Peut-être que le caisson:::
96. L : [Parce que c'était trop facile] et puis ils ont:::
97. A : Enfin-
98. L : Vas-y !
99. A : Non, ben je dis euh, des fois le caisson était un peu trop loin et puis ben typiquement Eloi, il est tellement petit lui que::: ben le caisson c'était un peu difficile avec la distance des tapis en bas ! Donc euh::: d'ailleurs pour R. quand il a réussi, ben moi j'ai dû aller pousser le caisson presque à la verticale ! Donc je me disais, peut-être que, pour certains, c'est aussi moins facile::: avec le caisson, plutôt qu'avec deux gens, deux aides qui te portent !
100. L : Hum
101. A : Je ne sais pas ! Mais (.) je n'ai pas::: je n'ai pas tellement réfléchi à ça ! ↓Après:::
102. CH : Hum-hum
103. A : Il y avait un groupe de filles qui était installé là-bas ((<i>ARTHUR montre les installations de droite</i>)), donc peut-être que les gens qui voulaient absolument réussir comme lui se sont dit « Ok, j'essaie là comme ça j'ai le temps » euh:::
104. CH : Qu'est-ce que tu en penses, LINE ?
105. L : Ouais ! Ben (.) moi je me dis que c'est possible, parce qu'il est léger, donc peut-être que c'est aussi plus facile de le porter et puis du coup de l'aider comme ça ! Des fois des grands euh (.)

106. CH : Mais tu vois, si tu devais- enfin dans une évaluation, tu ferais une distinction entre celui qui réussit avec le caisson et celui qui réussit ici avec aide ou pas forcément ?
107. L : Moi je comprends sa logique parce qu'une aide c'est au fond qu'elle soit matérielle ou::: une personne, je (trouve) que c'est une aide ! Euh::: après (.) ouais, peut-être que j'aurais différencié si c'est vraiment les personnes qui le portent !
108. A : Hum
109. L : Et puis que c'est eux qui font qu'il tourne ! Ben::: peut-être que là j'aurais::: peut-être pas mis le point, mais (.) mais le::: s'il s'aide juste du caisson pour monter (.) moi ça vaut une aide euh::: que quelqu'un soit juste à côté pour l'aider !
110. CH : Hum-hum
111. A : Et puis s'il y a les deux ?
112. L : S'il y a les deux et puis qu'ils sont ↑vraiment, ben comme on le voyait là ((<i>LINE montre les installations de droite</i>)) le::: à un moment c'était vraiment eux qui faisaient le mouvement ((<i>LINE mime le mouvement de porté</i>)) ! Peut-être que là, je n'aurais peut-être pas mis le point, mais::: (je trouve que c'est-)
113. CH : Mais vu que là c'est eux qui s'évaluent ?
114. L : Ouais ! Ah !!!
115. CH : Donc-
116. L : Ouais !
117. CH : Ouais, est-ce que justement avec un système d'auto-évaluation
118. L : Ah ouais
119. CH : [Est-ce qu'ils vont arriver à savoir]
120. A : Alors là ça (devient un tout petit peu:::)
121. CH : Ouais, est-ce qu'ils vont être capables de se dire « il m'a aidé beaucoup ? Pas beaucoup ? »
122. L : M::: hum-hum, mais moi j'aime bien le fait qu'ils s'auto évaluent ! je trouve ça::: (.)
123. A : Je pense qu'il y a des moments où ça marche bien ! Là, tu as six barres fixes, donc ça::: tu les laisses faire ! Sinon si toi- si tu es- je suis sur chaque évaluation, ben::: tu perds du temps !
124. L : Mais de nouveau, c'est qu'est-ce qu'on recherche ? Est-ce que le but c'est qu'il y arrive ? Ou est-ce que le but c'est qu'il y arrive bien ? Enfin, dans le sens « propre »-
125. CH : Ouais, ben alors justement, c'est quoi le but ?
126. L : Ouais
127. A : Moi c'était clairement::: qu'ils arrivent à tourner autour de la barre et puis::: voilà, qu'ils soient contents de le faire ! Point ! euh
128. L : Hum
129. CH : Ouais
130. A : Mais voilà euh:::
131. CH : Parce que tu étais un peu aussi, on va dire, tu avais une barrière de temps, aussi, qui-
132. A : Alors sûrement ! Après (.) je n'aurais pas forcément fait beaucoup plus de leçons là-dessus !
133. CH : Hum-hum
134. A : Je ne maîtrise pas les agrès ! Ça je pense que ça fait quelque chose ! Et puis, ouais, je pense qu'eux ils sont beaucoup aussi euh::: dès que::: deux trois fois je ne réussis pas, ben ça::: ça ne donne plus envie de continuer-
135. L : Hum
136. A : alors autant faire que::: tu tournes autour de la barre, tu arrives comme ça ! ((<i>ARTHUR mime le mouvement d'appui</i>)) Parfait, pouf, tu as réussi !
137. CH : hum-hum
138. A : Aussi parce que je savais qu'après le reste c'était beaucoup plus difficile, donc euh::: si déjà tu n'as pas de points là euh (.hhh)
139. L : Hum
140. A : Le reste c'est un peu compliqué !
141. L : Ouais
142. CH : Ouais alors après on verra les autres exercices, mais effectivement au niveau de- est-ce que le niveau de difficulté va <i>crescendo</i> , ou pas ? Ça on verra mais:::
143. L : C'est vrai que moi, dans mon idée des agrès, c'est quand même qu'il y ait un enchaînement !
144. CH : Ouais
145. L : Enfin::: c'est parce que je viens des agrès et puis que nos tests, c'est tout le temps des enchaînements !
146. A : [Ouais]
147. L : Du coup, c'est vrai que moi, c'est un truc auquel j'accorde de l'importance (justement) dans mes éval, c'est que::: ils soient capables de rest- enfin de faire un enchaînement !
148. CH : Ouais ! Plutôt que des exercices séparément comme ça ?
149. L : [Ouais] Mais après je trouve intéressant de faire aussi par élément et puis euh::: °enfin ouais, je ne l'ai jamais vue comme ça- en fait je ne me suis jamais (.) dit que ça pourrait être fait comme ça aussi ! (.) Mais du coup je

trouve intéressant le fait de- ouais, de pouvoir aussi mettre euh::: ben 2 points si::: euhm::: s'il réussit, parce qu'au fond ils sont- c'est vrai qu'ils sont contents, ils ont réussi le mouvement !
150. Hum-hum
151. L : Après, la manière ! Là, il n'y a pas vraiment la manière ! Il n'y a pas est-ce qu'ils avaient ↑les jambes tendues ! Est-ce qu'ils avaient:::
152. A : [Non, non, non, non !]
153. L : Est-ce qu'ils avaient::: euh:::
154. CH : Bon, il n'y a pas là, mais est-ce que ce n'est pas quelque chose qui est aussi euh::: si je prends l'évaluation du « Mini-trampoline » qu'on a aussi, hein, par exemple, ce n'est pas écrit non plus, mais implicitement on va demander que les bras soient en haut si c'est l'extension ! On va demander que les jambes soient tendues ! Alors que dans la feuilles on ne l'a pas précisé non plus !
155. L : Hum-hum
156. CH : Donc après, c'est aussi une question de::: finalement comment soi-même
157. L : (Différentes conceptions ouais)
158. CH : Voilà, qu'est-ce qu'on se met comme critères personnels !
159. L : Hum::: hum-hum
160. A : [°Bon]
161. CH : Mais c'est vrai que cette évaluation-là (.) tout comme l'autre, hein par exemple, ben effectivement là, on a juste le descriptif des exercices, mais pas finalement les attentes-
162. L : Ouais ! Des critères, ouais
163. CH : qu'on a !
164. A : (.) Oui (# 3) Voilà, encore une fois, pour moi, c'est vraiment euh::: tu tournes autour de la barre en arrière ou en avant, tu as le point ou les points !
165. L : Hum-hum
166. A : Autrement pas !
167. CH : Ouais, donc tu as- en fait-
168. A : Simple !
169. CH : C'est basique, hihhi !
170. A : Hahaha, basique, voilà !
171. CH : Ouais !
172. L : °Ouais (texte inaudible)
173. A : Mais aussi parce que ça me permet de::: de ne pas devoir euh::: regarder les élèves un par un !
174. L : Hum-hum ((<i>LINE hoche la tête</i>))
175. A : Et puis je gagne du temps euh:::
176. L : Hum-hum
177. CH : Donc ça veut dire que pour fonctionner en auto-évaluation- bon c'est ce que tu disais, ce n'était pas forcément prévu, tu l'avais fait par-
178. A : [Non]
179. CH : par souci de temps au départ ? C'était un peu ça ?
180. A : Oui, c'était quoi, juste avant::: non
181. CH : Avant les vacances de Pâques !
182. A : Ouais, voilà ! Donc euh effectivement, il y avait un vendredi juste avant les vacances, sinon j'aurais dû attendre deux ↑semaines et puis::: voilà !
183. L : [Ouais, ouais, ouais]
184. A : Alors je me suis dit « ok, alors on fait tout là ! » Et puis::: j'étais assez content du résultat, global, mais::: mais c'était par nécessité, clairement !
185. CH : Ouais
186. A : Pas °pour euh:::
187. L : Hum-hum
188. CH : Parce que, justement, la question c'est de se dire est-ce qu'une auto-évaluation comme ça (.) ben voilà, qu'est-ce qu'on peut mettre comme euh::: °comment dire, qu'est-ce qu'on peut attendre des élèves, en fait ? Est-ce qu'on peut attendre des critères de qualité (.) ou pas ?
189. L : °Hum ((<i>LINE réfléchit</i>))
190. CH : Et euh::: ben là, en l'occurrence, toi tu as fait le choix de ne pas forcément mettre des critères qualité ! Alors je ne sais pas ce que toi tu en penses, est-ce que les élèves sont capables de:::
191. L : [Ben pf::: moi je suis du genre à tout contrôler::: mon éval, donc euh::: je dirais qu'ils ne sont pas capables, hihhi ! ((<i>LINE rit</i>))
192. CH : Hihihhi
193. L : Hahaha !
194. A : Mais moi je suis aussi un peu comme toi, normalement ! Je fonctionne euh::: ben tout le monde est assis et puis on regarde la personne qui fait et tout ! (.) (.hhh) Et j'aimais assez bien ce moment assez euh:::

195. L : Ouais, officiel !
196. A : Officiel ! Mais, c'est vrai que là, je me suis rendu compte que <ça> va très bien aussi comme ça et puis là ben tu bouges 40 minutes, au moins !
197. L : [Hum-hum]
198. A : Il y a un peu moins de tensions et euh:::
199. L : [Ouais] je ne la faisais pas forcément où ils sont assis et où ils se regardent mais::: c'est vrai qu'après j'ai:::, je faisais par exemple où il y a un groupe qui fait (.) et puis après je vais regarder le groupe et puis les autres ils s'entraînent encore, mais c'est vrai que du coup, des fois ça peut aussi euh::: enfin je n'ai pas de contrôle sur eux donc euh::: je- ouais (.)
200. CH : Est-ce que tu as l'impression que là ils travaillent plus ? Enfin, qu'ils sont plus actifs ?
201. L : [Ouais] j'ai l'impression qu'ils sont actifs, là !
202. CH : Hum-hum ! (Plus) que dans un système comme, par exemple, ton évaluation de « Barres asymétriques » ?
203. L : [Hum-hum] Clairement, ouais !
204. CH : Bon après ce n'est pas les mêmes élèves non plus ?
205. L : Non
206. CH : Mais-
207. L : Non, non- mais oui, clairement ! Je les trouve tout le temps actifs et::: ouais, ce n'est pas parce qu'ils ont réussi une fois qu'ils arrêtent ! Ils ont envie de continuer, continuer ! Bon, pas tous, mais:::
208. A : Ça dépend qui aussi, parce que les trois quatre personnes euh:::
209. L : Oui, oui, j'ai vu !
210. A : Mais bon, je-
211. L : Ils font d'autres choses, ils s'amuse à se lâcher sur le dos ! Hihhi, c'est drôle ! Hahaha !
212. A : [Ouais] Mais::: °pourquoi pas ?
213. L : Ouais. Mais ouais, (.) mais c'est vrai que j'ai trouv- ça c'est un truc qui m'a- je me suis dit qu'ils étaient actifs tout le long ! Et puis je- et puis c'est vrai que je pense qu'ils aiment bien aussi des fois s'auto-évaluer, quoi ! Enfin, je pense que c'est un apprentissage- enfin, c'est un peu un objectif qu'on peut avoir aussi d'eux ! D'être capables de::: ben d'être honnête sur sa ↑feuille, de::: aussi d'être capables de ne pas oublier d'aller mettre- enfin (.) ça traite d'autres capacités que:::
214. CH : Ça les responsabilise un peu ?
215. L : Ouais, ça les responsabilise, exact !
216. CH : Hum-hum ! Ça, ARTHUR, est-ce que tu as eu l'impression <i>a posteriori</i> que ça avait un effet positif, ça ? Justement sur le côté euh::: responsabilisation, engagement ?
217. A : [Oui] Surtout ce jour-là, parce qu'avec cette classe des fois c'est un peu plus chaud ! Donc euh::: ce jour-là, ils étaient en forme et puis euh::: voilà, ça a joué, j'étais content du résultat, donc euh::: ouais, je pense que (.) tu leur laisses un peu de place et puis ils l'ont prise et puis ça a bien joué !
218. L : Et puis ils sont contents en fait quand ils réussissent ! Là, on voit la joie qu'ils ont, en fait !
219. A : Ouais
220. L : On entend souvent le «Whouaaah !» enfin et puis (.)
221. A : Et puis, voilà, tu es content, toi, quand tu entends-
222. L : [Ouais]
223. A : ça, tu te dis ok, ben le but euh a été atteint !
224. CH : Hum-hum ! Mais quel est le but, finalement ? C'est ça, c'est que::: tu vois ? Enfin, je ne sais pas, ton but au départ, est-ce qu'après, à la fin de la leçon, il a changé ?
225. A : Pas forcément ! Disons, moi je suis::: je suis surtout dans la réussite de ce genre de mouvements, parce que si::: si tu n'arrives même pas à tourner autour de la barre euh::: avec la «Montée du ventre» ben::: tu n'arrives à rien faire !
226. CH : Hum-hum
227. A : Et donc, tu détestes les barres !
228. L : Ouais ! Mais c'est-
229. A : °Mais:::
230. L : Mais c'est vrai que comme elle est posée, en fait, tu es obligé (.) Enfin, pour avoir le point, tu es obligé de le réussir !
231. CH : Ouais
232. A : Oui, ça de toute façon !
233. L : Ouais
234. A : Ouais !
235. L : Il n'y a pas 1 point si d'un coup ils ont::: ils ont fait l'enchaînement::: ou ils ont fait une réception- enfin, il y a pas plein de choses dans les agrès- dans les agrès, autre que le mouvement où tu peux des fois mettre des points dessus ! Là, c'est «Réussi» ou «Pas réussi» un peu !
236. CH : La tenue du corps ou quelque chose comme ça ?
237. L : Voilà !

238. CH : La réception, l'équilibre ou bien::: l'élan ?
239. L : [Exact !] Alors ça, peut-être qu'ils ne peuvent pas s'évaluer tout seuls, mais (.) mais au fond, ce qui compte c'est qu'ils réussissent ou pas, enfin, ↓c'est vrai ! Enfin, je me dis c'est des éléments que tu dois réussir pour avoir des points !
240. CH : Est-ce que c'est transposable pour une évaluation du style de l'évaluation aux anneaux ?
241. L : Euh:::
242. CH : Ou l'évaluation aux barres asymétriques ?
243. L : Ouais, les anneaux je pense que c'est plus compliqué parce que c'est::: ça balance ! Enfin::: ((<i>LINE regarde ARTHUR</i>))
244. CH : °Donc-
245. L : Moi j'ai l'impression que tu ne peux pas faire un- enfin oui, alors tu pourrais choisir de faire euh une mont- des anneaux arrê- ouais, moi les anneaux ça va de soi que ça balance !
246. CH : Ouais, mais si tu prends l'évaluation des 11e, par exemple, l'évaluation cantonale !
247. L : [Ouais (texte inaudible)]
248. CH : Où il y a aussi ces éléments individualisés comme ça !
249. L : [Oui::: oui ! Ah oui] et puis tu fais un enchaînement avec plusieurs engins, hein ?
250. CH : Ouais ! Bon après, justement, dans le concept de l'évaluation, c'est effectivement « Enchaîner les éléments » ! Alors je ne sais pas comment toi tu l'as faite ? [(texte inaudible)]
251. A : Oui ben je montre tout et puis euh chaque élève a sa suite et puis:::
252. CH : Voilà, mais est-ce que tu vas prendre en compte l'enchaînement ? Le fait qu'ils s'arrêtent entre un engin ? Est-ce que:::
253. A : [Non, (j'allais:::) c'est quoi, cinq éléments ?
254. CH : Ouais
255. A : Et ben::: «Réussi» ou «Pas réussi» !
256. CH : Voilà ! Mais tu ne vas-
257. A : Je ne donne pas de demi points::: non, non !
258. CH : Donc ça veut dire que le concept d'enchaîner les exercices-
259. L : [Ouais] il n'y est pas !
260. CH : Voilà !
261. L : Il n'y est pas, non ! Mais c'est- Je pense que ça c'est MA vision !
262. CH : Ouais, ouais
263. L : Moi je n'ai jamais fait la 11e, encore, mais::: je n'ai jamais eu de 11° ! Mais c'est vrai que c'est ma::: moi c'est plus le fait que quand tu fais des agrès, c'est::: ça part de-
264. A : C'est ça !
265. L : Ouais, c'est ma vision ((<i>LINE sourit</i>)) des agrès, c'est un enchaînement !
266. CH : [Ouais (un enchaînement)]
267. A : Mais du coup, typiquement, là ((<i>ARTHUR montre la grille</i>)) tu::: pour enchaîner euh-
268. L : Ouais !
269. A : tu ferais quoi ? Tu:::
270. L : Ben je-
271. A : Tu montes et puis tu:::
272. L : Ouais, je monte, je ferais la « Montée du ventre », je ferais le « Tour d'appui en arrière», après je passerais un jambe, « Soleil », je ne sais pas si c'est celui-là ?
273. A : Ouais
274. L : Et puis après::: mettre l'autre jambe et « Petit Napoléon » !
275. CH : Qui est une sortie du coup ?
276. L : Ouais !
277. CH : Du coup, il y a une logique entre l'entrée et la sortie et un enchaînement au milieu !
278. L : [Ouais] Ben d'ailleurs, nous on a aussi le « Napoléon » et puis on a aussi la << Montée du ventre>>, il me semble, et le « Tourner en avant », je crois qu'on a ! Mais:::
279. A : Ouais, (ça paraît logique)
280. L : Ouais ! Mais après, c'est vrai- bon après (.) je dois aussi revoir moi ma vision, parce que c'est vrai que::: un élève, passer la jambe, il va la passer, hihih, enfin, hihih, ce n'est pas forcément joli, quoi !
281. CH : Ouais
282. L : Du coup, je suis aussi confrontée des fois à des problèmes, ben ouais, comment tu::: là c'est vrai que c'est simple, quoi ! Et puis-
283. CH : Ouais, ça c'était je pense une volonté effectivement de faire quelque chose de simple et de::: clair et de:::
284. A : Sûrement, ouais !
285. L : Ouais, mais c'est bien ! Enfin je-
286. A : Et puis c'est aussi facile pour moi, hein !

287. L : Ouais ouais, ouais ouais
288. A : Pour les élèves, mais aussi pour moi ! Comme ça tu::: voilà, tu as quatre trucs à faire, t'as:::
289. L : Mais c'est vrai que tu n'as pas la notion de::: de la « Montée du ventre »- Est-ce que bon, peut-être que la « Montée du ventre », au fond (.) elles sont jolies là, leurs « Montées du ventre » !
290. A : °Ouais:::
291. L : C'est un peu plus- Il n'y a pas vraiment des fois de début et de fin ! Ce qui me manque des fois à moi, peut-être le début, tac, monter ((<i>LINE mime le geste de la « Montée du ventre»</i>)), arrivée. Et puis après le::: ben après pour d'autres- pour d'autres euh pour d'autres éléments (.) ouais au fond, non ! Il n'y a pas besoin de forcément tout ce petit chénit entre::: entre !
292. A : ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>))
293. CH : Hihhi
294. L : Parce que quand tu arrives, c'est qu'au fond tu as été euh::: tu as un minimum- enfin, au final si tu arrives ces éléments, c'est que tu as été↑ gainé, que tu as été:::
295. CH : [Ouais]
296. A : [Ouais]
297. L : Donc ils sont implicites !
298. CH : Ouais ! Et puis est-ce qu'à l'école on a besoin d'avoir le côté enchaînement, enfin le côté agrès ?
299. L : [Ouais::: ouais] Non, pas forcément !
300. A : Ça dépend aussi combien de temps tu::: tu utilises pour ça !
301. L : [Ouais, mais je mets plus ou moins la même chose que toi, mais:::]
302. CH : Ben, je crois qu'on a tous plus ou moins euh peut-être (.) enfin je ne sais pas après- en tout cas dans les deux établissements, c'est toujours quatre-cinq leçons-
303. L : [Hum-hum]
304. A : Ouais
305. CH : par thème en moyenne, j'ai chaque fois (eu) ça !
306. A : [Parce qu'après ça fait:::] ça fait trop et::: moi ç::: ((<i>ARTHUR hausse les épaules</i>)) tu n'as rien le temps de faire !
307. L : [Ouais] Ouais ouais, c'est clair !
308. CH : Ben c'est ça ! Donc c'est un peu ce qui est préconisé en général !
309. L : Hum-hum
310. CH : Après on pourrait faire plus ! En France, ils font plus, hein ! Ils font dans les °sept-huit périodes, même plus des fois d'un domaine, mais du coup tu fais moins de choses aussi !
311. L : Hum-hum
312. CH : Ça c'est des choix ! Ok, alors on regarde le deuxième extrait ! Donc c'est 27' !
313. A : 27' ((<i>ARTHUR recherche le passage</i>)) Oups
314. CH : hihhi ! 27', ouais !
315. A : 27' euh (texte inaudible)
316. CH : Ouais, j'ai mis 30 secondes de plus que ce qu'on avait vu avec ARTHUR, parce que °je trouvais qu'il y avait des trucs importants qui étaient un peu plus-
317. A : °Là
318. CH : °Voilà ! ouais ! ((<i>Visionnage 2e extrait</i>)) « Tour d'appui en avant »
319. A : Juste un truc peut-être là ! Le::: « Tour d'appui en avant », c'est 1 point avec euh::: la corde et puis en fait il n'y a pas le « Soleil » ! Le 2 points, c'est « Tour d'appui » (.) (du coup) sans corde !
320. CH : Ouais, en fait ça, si on veut, ça, ça a été remplacé par ça ((<i>CH montre sur la grille</i>)) ! Donc 1 point- alors le « Tour d'appui en arrière », on ne l'a pas vu ici ! Là, c'est le « Tour d'appui en avant »
321. L : [Ouais « Tour...»]
322. CH : 1 point avec corde ! Et puis 2 points < sans la corde > !
323. A : [Sans la corde]
324. L : Ok, mais « en avant », c'est quand tu es là et puis que tu::: ((<i>LINE imite le geste d'appui</i>))
325. A : Tu reviens comme ça !
326. L : Ok, mais- sur la barre de nouveau ?
327. A : Ouais
328. CH : C'est l'exercice de 11 ^e année en fait
329. L : Ouais je:::
330. A : Ouais
331. CH : Hihhi, c'est impossible !
332. A : C'est impossible, ouais ! Hihhi
333. L : Ouais, ben ouais ! Justement, c'est ce que je disais, même moi je n'y arrive pas:::
334. A : [Mais c'est un beau challenge !]

335. L : Je ne sais même pas si j'arrive !
336. CH : °Non, mais je crois qu'il n'y a- NATHAN il a essayé, il s'est blessé !
337. L : Ah ((<i>Visionnage vidéo</i>))
338. CH : J'ai une élève qui a réussi l'année passée !
339. L : Elle vient des agrès ?
340. CH : Non ! Athlétisme !
341. L : Hum
342. CH : Mais elle était exceptionnelle partout !
343. L : Parce que du coup la corde, elle est où ?
344. A : Elle passe juste euh::: en bas des fesses ! Toi tu es comme ça ((<i>ARTHUR montre le mouvement</i>)) et puis la corde elle passe ici !
345. L : [Ok]
346. A : Donc elle te garde euh:::
347. L : Et puis tu tiens avec les mains sur la corde ?
348. CH : Non
349. A : Tu fais tourner la corde deux tours à côté- euh::: autour de la barre-
350. L : Ouais
351. A : et puis ben tu, tu tiens juste la corde, comme ça !
352. L : [Ok]
353. CH : Et les mains elles sont à l'extérieur et la corde est tout près des fesses !
354. L : (Je n'ai jamais vu !) Cool ! ((<i>Visionnage vidéo</i>))
355. A : Donc là, j'ai juste la liste où chacun a noté euh::: ses points et puis je fais un mini contrôle
356. L : [Tu fais vite le calcul ?]
357. A : Non, non, je fais un-
358. L : Ah ouais
359. A : j'appelle trois ou quatre personnes-
360. L : Ah ok
361. A : juste pour euh aussi leur faire comprendre que::: « mettez ce que vous voulez, de toute façon... » ((<i>Visionnage vidéo</i>))
362. CH : Voilà ! Après c'était le « Tour d'appui en arrière »
363. L : Je trouve cool cette façon de faire un contrôle, parce que du coup, ils peuvent aussi se voir un moment ! (.) Et puis::: toi tu peux aussi (.) voir les résultats un peu plus (.) concrètement !
364. CH : D'accord, mais de contrôler un petit peu, mais de laisser un peu de:::
365. L : [Ouais, je trouve que c'est bien !]
366. A : Ouais
367. L : Ouais, je ne pense jamais à faire ça !
368. CH : Tu l'as fait pourquoi ARTHUR ?
369. A : Alors là, l'idée c'était vraiment de::: leur faire comprendre, voilà « mettez ce que vous voulez, mais de toute façon, sachez que moi euh::: je regarde » et puis là, ta, ta, ta, je tire au bol quelqu'un et-
370. L : Hum-hum
371. A : « et puis vous faites » ! Après bien sûr que j'ai choisi trois fois ceux qui ont eu 2 points !
372. L : ((<i>LINE sourit</i>))
373. A : Et trois fois ceux qui n'ont eu qu'1 point, comme ça (.) voilà, il n'y a pas quelqu'un qui réussit moins bien. En même temps, mais::: Voilà, c'était vraiment pour LEUR faire comprendre que je contrôlais ! Mais sinon pour moi c'était bon, parce que je savais à peu près que:::
374. L : Hum-hum
375. A : J'ai regardé la liste et je me suis dit que tout est::: correspond à la réalité, °donc euh::: Donc je le fais pour eux !
376. L : °Hum-hum
377. CH : Et tu penses que si tu n'avais pas fait ça, ça aurait enlevé quelque chose ?
378. A : Euh non::: pas forcément, mais::: (.) voilà, c'est, ça permettait de dire, vu qu'il y avait encore les trois::: non les deux !((<i>ARTHUR montre la grille du doigt</i>)) « Voilà, sachez que j'ai contrôlé, si jamais », donc euh::: ↓donc voilà ! Après ↑maintenant, que j'ai fait- j'ai vécu l'act- l'entier de l'évaluation, je me dis effectivement ben il n'y a pas besoin ! Mais c'est un moment assez chouette, finalement !
379. L : Hum-hum
380. A : Et ça te prend que deux minutes, donc euh:::
381. L : Et puis ça rend aussi l'éval un peu plus sérieuse !
382. A : Ouais, exact !
383. L : Moi je trouve !
384. A : Ça leur fait aussi un moment de pause entre les deux !

385. L : Hum-hum
386. A : Ils sont assis un moment, ils regardent ! ils::: voilà ! Ben ils sont plus ou moins en silence, aussi, c'est::: ça coupe un peu !
387. CH : Une transition ?
388. A : Ouais
389. L : Ouais ! Parce que du coup, après, tu as fait les autres éléments ?
390. A : Après on a- parce que là c'était après les deux, hein ?
391. CH : Oui
392. A : Euh donc là, on a fait « Montée du ventre » et « Tour d'appui en arrière »
393. CH : [Il y avait la-]
394. L : [Hum-hum]
395. CH : Avant !
396. L : [Avant]
397. A : Avant, avant -
398. CH : Ouais, tu as fait avant:::
399. A : Ouais, j'ai un peu:::
400. CH : Tu as fait « avant » avant (°enfin:::)
401. L : Ouais
402. CH : Et après tu as fait « arrière »
403. A : [Et ensuite] (.) Ouais ! On enchaînait « arrière » (.) Après « arrière », j'ai stoppé ! J'ai fait le contrôle, je pense ?
404. CH : Oui ! Oui !
405. A : Et puis après on a terminé avec le « Napoléon » !
406. L : [Hum-hum]
407. CH : Ouais
408. L : Et le « Napoléon » tu le fais partir depuis::: en bas ?
409. A : Depuis en::: bas, ouais !
410. L : Ils doivent juste se balancer et puis::: ouais
411. A : [Oui oui ! Ouais]
412. CH : Ah c'est ce que tu n'as pas réussi- le « Grand », tu ne l'as pas::: tu n'as pas eu le temps ?
413. A : [Le « Grand » on ne l'a pas::: on ne l'a pas entraîné, donc euh:::]
414. L : [Ah, ouais ouais ! Ah, ok]
415. A : Donc voilà !
416. CH : Moi j'avais une question, ça ne m'a pas sauté aux yeux la dernière fois, mais là je me dis (.) on parlait de l'assurance, hein ! Parce que tu- ARTHUR disait « ouais, moi j'aimerais bien pouvoir prendre en compte, dans l'évaluation-
417. L : [Hum-hum]
418. CH : l'assurance !»
419. A : Ouais
420. CH : C'était un paramètre important à évaluer ! Alors après, comment faire, c'était une autre question ! Et puis du coup, c'est vrai que là tu te dis quand même qu'avec la corde, (.) celui qui ne tient pas correctement la corde, qui relâche la corde, son copain ne va pas y arriver avec son « Tour d'appui » ou alors il va faire comme lui ((CH montre l'écran du doigt)) c'est-à-dire avoir la corde qui lui arrive derrière les genoux !
421. A : Ouais
422. CH : Par contre, celui- ben N., hein, qui assure super bien, qui est toujours présent, tu me disais !
423. A : [Ouais ! Ah, lui il est::: top !]
424. CH : Il assure super bien Eloi et puis Eloi il réussit parfaitement son « Tour d'appui » !
425. A : (C'est juste, ça) ((ARTHUR se tient le menton))
426. CH : Alors il y a- est-ce justement, lui, tu l'avais (.) validé quand même <le fait d'avoir réussi>, mais:::
427. A : Ça, effectivement, j'ai remarqué la même chose ! Parce que là il n'a pas::: il n'a pas réussi ! Maintenant est-ce qu'il:::
428. L : [Bon, le premier, oui ! Non ?] Il y en a eu un où il a réussi !
429. CH : Peut-être
430. A : Ah ouais ?
431. L : Juste avant il est-
432. A : Moi, j'en ai vu un où ben il n'arrive pas parce que la corde est::: relâchée !
433. L : [Ouais] Mais juste avant je crois qu'il a réussi !
434. A : Ok !
435. CH : Alors on va voir ! ((CH recherche le passage)) Hou, il (l'ordinateur) a planté ! Il m'a déjà fait ça, une fois !

436. A : En tout cas, moi, je l'ai vu une fois, là, et il n'a pas tota- toi, tu as vu, il a fait 2 fois ?
437. L : °Ouais:::, mais je suis::: je ne suis pas sûre, hihhi ! Vous me mettez le doute !
438. CH : (Ah ::: non !) ((<i>CH peine à retrouver le passage</i>))
439. L : 31'
440. A : °Ah mais là il a déjà essayé, je crois !
441. CH : Là, il- Ah::: mais non ! ((<i>CH n'arrive pas trouver le passage</i>))
442. L : 31', je crois ! (Ouais, juste avant) °Haha
443. CH : Parce qu'il a fait deux fois' ? ((<i>Visionnage du passage</i>))
444. A : °Tu as raison !
445. CH : Ouais, mais là il (réussit)
446. A : Moi, j'ai vu ça !
447. CH : Ouais ! Hahaha !
448. A : Donc oui, alors j'ai validé, hahaha ! ((<i>ARTHUR rit</i>))
449. CH : Mais c'est vrai que du coup, pour ça avec la corde, du coup, l'assurance prend quand même une énorme- ouais, c'est presque::: enfin (.) est-ce que ce n'est pas justement finalement l'assurance qui fait que tu réussis l'exercice ?
450. A : Oui ! Ben toi tu as juste à te laisser tomber en avant, après::: voilà, tu restes en contact avec la barre-
451. CH : [Ouais]
452. A : donc c'est::: (.) Ouais, mais il faut quand même redresser les bras, des fois et puis::: ce n'est pas forcément facile !
453. L : Il y en a qui n'ont pas réussi ? Du tout ?
454. A : s:::
455. CH : Ceux qui ont essayé ?
456. A : Euh::: je::: pense (.) je ne me rappelle plus !
457. L : Hum-hum
458. A : Mais peut-être qu'il y en a deux ou trois, mais parce qu'ils n'osaient pas ! (Ça c'est aussi:::)
459. L : Voilà, ça ouais ! En fait, c'est ça que tu valorises !
460. A : [Ouais]
461. L : C'est le fait que déjà tu oses !
462. A : Ouais, c'est ça !
463. L : Et puis les agrès, je trouve que c'est aussi quelque chose qu'il faut valoriser parce que::: ça fait peur, quand même !
464. A : °Ouais
465. L : Donc je trouve ça logique dans le sens où n'importe quelle aide, ben que ça vaut 1 point si tu oses essayer même avec de l'aide ! (.) Et puis après 2 points, si tu arrives à le faire sans, parce que ça montre que tu es capable de le faire sans !
466. A : Ouais, du coup on est dans un enjeu, dans une perspective plus formative à ce moment-là !
467. L : Hum-hum
468. A : Ouais ((<i>ARTHUR hoche la tête</i>))
469. CH : Voilà ! De se dire « Tu as osé, donc déjà je valorise ça ! » Et c'est quelque chose au niveau de::: ben du développement de l'enfant, etc. , enfin c'est:::
470. L : Hum-hum
471. A : ((<i>ARTHUR se gratte la tête</i>))
472. CH : Justement, est-ce que ça ne prend pas une part, en fait, quand on fait une évaluation- alors je ne sais pas comment vous le vivez les deux ? Peut-être d'une manière différente peut-être avec les mêmes, finalement, les mêmes préoccupations à la fin, mais (.) justement, est-ce que cette part de formatif, elle n'est pas plus présente que ce qu'on pourrait penser au final ?
473. L : Formatif, ça veut dire quoi ?
474. CH : Ça veut dire que tu vas justement favoriser le développement de-
475. A : [Qu'ils réussissent !]
476. CH : l'élève !
477. L : Ah ! Ouais !
478. CH : L'évaluation, elle ne sert pas uniquement à vérifier ce qu'il est capable de faire:::
479. L : [Ah ouais, (ça c'est sûr !)]
480. CH : Mais il y a aussi une part de::: ben justement, d'éducation, enfin::: il y a des enjeux plus euh::: éducatifs ou plus- tu vois ?
481. L : Ouais !
482. A : Moi je n'y avais pas forcément réfléchi dans ce sens-là, mais après, tu les vois, tu t'adaptes un peu au niveau qu'ils ont ! Parce que si tout le monde est bon, ben ok tu::: probablement ce point-là, tu regardes bien les bras, la tenue du corps, mais là euh:::

483. L : [((<i>LINE hoche la tête</i>)) Hum-hum !]
484. CH : Ouais, mais est-ce que tu as- est-ce que aujourd'hui, on a des classes-
485. A : Non ! Non, justement !
486. CH : Voilà !
487. A : Jamais ! Presque jamais !
488. L : Bon c'est vrai que moi, je préfère le moment de l'entraînement, parce que c'est aussi là où::: tu vois qu'ils essaient, qu'ils (.) (.hhh) que l'évaluation où au final c'est un peu plus confirmer ce que tu vois un peu tout le temps !
489. A : Ouais
490. CH : Ouais !
491. L : Et::: au fond, c'est- mouais ! (.) ↑Déjà, ↓ouais:::
492. CH : Donc toi, tu penses- enfin tu te dis que tu pourrais très bien (.)
493. L : Faire que des entraînements !
494. CH : Ouais et puis à la fin des entraînements, tu notes euh:::
495. L : Ouais
496. CH : Ce qu'ils ont fait ?
497. L : Hum-hum
498. CH : Mais du coup, l'évaluation, à ce moment-là-
499. A : [Ouais] ((<i>ARTHUR met la main au menton</i>))
500. CH : sommative, tu la fais pourquoi ?
501. L : Ben je la fais parce que je dois la faire ! Hihhi
502. A : Ouais ((<i>ARTHUR rit</i>)) c'est ça ! Hahaha
503. CH : Hahaha, on y revient !
504. A : Tu as raison ! Ben oui, on::: tombe là-dedans si::: ouais !
505. CH : Mais c'est- mais:::
506. L : Parce que c'est pour justifier tout ce que tu as fait ! Enfin, c'est un peu plus pour euh, pour euh- après je pense que quand même le fait d'avoir mis des éval comme on doit faire, etc., ça nous permet juste un peu de prendre du temps pour réfléchir à↑quels critères, à- peut-être un peu (.hhh) pour- ben moi en tout cas ça m'a aidée à un peu voir euh, ben ouais, pour une éval d'après, ben quels éléments il y a:::, qu'est-ce que je peux regard- enfin peut-être plus mettre mon attention ! Mais au final, tu le fais- j'évalue déjà tout le temps !
507. CH : Mais maintenant si on prend au niveau des élèves !
508. L : Ouais
509. CH : Est-ce que vous pensez que ça ne changerait rien ? Parce que, toi, tu disais, ARTHUR, avant que justement ils aimaient bien ce côté « on s'évalue » !
510. L : Hum-hum
511. CH : Ce moment aussi important de « Ah, on va pouvoir peut-être montrer aux autres ce qu'on est capable de faire ! »
512. A : °Ouais
513. CH : Du coup, si tu ne fais pas ce système-
514. L : [Ouais]
515. CH : d'évaluation sommative, à un moment donné, est-ce qu'on ne perd pas un petit peu ce côté-là aussi ?
516. L : °Hum
517. CH : Qui peut être motivant ?
518. A : Ah sûrement ouais ! ((<i>ARTHUR se gratte la tête</i>))
519. L : Ouais, mais pendant qu'ils s'entraînent, ils ne pensent pas à ce moment ! Donc ce n'est pas ça qui va les stimuler de réussir ! Par contre, ce petit moment-là, mais on peut le faire aussi dans l'entraînement ! À un moment, on se dit ben on::: euh là on fait un petit contrôle euh::: et puis il y a ce moment aussi !
520. CH : Ouais, mais alors qu'est-ce qui- qu'est-ce qui fait que c'est différent de ce que tu fais ou de ce que tu penses qu'on t'impose de faire ?
521. L : (.) Hum !
522. A : Ben (<i>là pour ça, rien, mais:::</i>)
523. CH : [Qu'est-ce qui vous empêche de faire ça, en fait ?]
524. L : Ouais, c'est::: (.) c'est ces critères posés euh::: avec des points et tout ça !
525. CH : Ouais, mais là en l'occurrence pas- ((<i>CH montre la grille</i>))
526. L : Ouais, mais tu dois quand même te justifier avec des points !
527. CH : Par rapport à qui ? Aux élèves ?
528. L : ((<i>LINE laisse tomber son bras</i>))
529. A : Ouais
530. L : Ouais ! ((<i>LINE sourit</i>))
531. A : C'est plutôt eux !

532. L : Ouais
533. A : Ils savent que:::
534. L : [Ouais]
535. A : Ben « Ah tiens, ok j'ai fait 2 points-là, 1 point-là, ah::: ok je n'ai pas besoin d'1 point pour réussir !»
536. L : [Bon] Mais c'est vrai que moi ils s'en fichent un ↓petit peu- Hahaha ! ((<i>LINE rit</i>))
537. A : Bon (.) moi aussi ! Je pense que là il n'y a eu personne qui a compté ses points euh:::
538. L : Ouais !
539. A : Et tout, mais après, des fois (.) ben quand tu arrives à l'évaluation de::: « le jardin d'agrès », ben là, ils font leurs calculs, mais ils sont aussi en 11e année et::: etc.
540. L : [Hum-hum]
541. A : Les anneaux chez nous c'est un peu pareil, on a une liste d'éléments et puis tu dois enchaîner ! Tu fais des calculs aussi !
542. L : Hum-hum
543. A : Mais euh:::
544. L : Je ne sais pas, c'est peut-être nous ?
545. CH : Mais si on enlevait, si on enlevait ÇA ((<i>CH pose la main sur la grille</i>)) et que tu fais la même leçon sans qu'il y ait le côté euh::: « réussir un exercice te donne tant de points » ? Vous pensez qu'ils s'engageraient de la même façon ?
546. L : Hum
547. A : Moi je ne suis pas::: sûr ! Je pense que c'est un peu personnel ! Eloi, il a::: il essaie parce qu'il a envie de réussir lui ! Anita, elle fait parce qu'elle doit faire ! Parce qu'il y a l'évaluation ! Donc (.) voilà !
548. CH : Pourtant elle ne compte pas !
549. L : °Hum
550. A : Oui
551. L : °Ouais ! ↑Mais moi j'aime bien ce moment ! Moi je trouve que c'est::: c'est vrai que c'est un peu un::: (# 4) Mais sou- ouais (.) j'aime bien ce que ça procure, ouais !
552. CH : Mais tu veux dire, l'engagement- enfin, l'émulation des élèves à ce moment-là ou le petit stress de::: ?
553. L : [Ouais ! Hum-hum hum-hum ! Ouais] ça j'aime bien !
554. CH : Et ça c'est par rapport à ton propre vécu ?
555. L : Ouais, je pense !
556. CH : Mais maintenant, est-ce que- justement, parce que- dans le cadre de cette classe-là, hein, il y a- je posais la question à ARTHUR la dernière fois, (.hhh) « est-ce que tu aurais pris n'importe quel élève pour faire la démonstration devant tout le monde ? » Et là il m'a dit « non, il y a effectivement peut-être deux élèves, notamment une qui a quelques soucis etc., ben je ne vais pas l'afficher devant les autres sachant en plus qu'elle n'a pas forcément très bien réussi !»
557. L : Hum-hum
558. CH : « Parce que je sais que c'est quelque chose qui va la perturber, quoi !» Donc euh::: ((<i>CH fait un mouvement de va-et-vient avec les mains</i>)), voilà ! Enfin::: du coup, ce qu'il fait, ben il adapte et il fait un espèce de système qui permet à cette fille de ne pas avoir besoin de le montrer devant les autres !
559. L : Hum-hum
560. CH : Moi je voulais te poser la question à toi ARTHUR par rapport à ça, parce que typiquement l'évaluation de Saut en hauteur 9 ^e ** ou l'évaluation de Basket 9 ^e **
561. A : Ouais !
562. CH : Là, ben la fille, en l'occurrence Na., elle était déjà là (.) ou bien ? Oui, ce n'est pas une nouvelle élève ?
563. A : Non, non elle est:::
564. CH : Donc là, elle a présenté devant les autres ? Et puis ce côté-
565. A : Le Basket- ouais, le Basket c'était tout le monde assis et puis on regarde quelqu'un qui fait !
566. CH : Ouais, mais là du coup, ça ne te posait pas de problème ce côté:::
567. A : Alors, bon je connaissais moins la classe, parce que c'était le début de l'année, mais:::
568. CH : Ouais
569. A : (.) Oui ! Certainement que ça l'a, ça l'a freinée un peu ! Mais::: Pfff, pourquoi pas ! Je pense que ça vaut les deux ! J'aime bien cette façon de faire qui est nouvelle pour moi, hein !
570. CH : Hum-hum
571. A : Mais::: je pense que pour le Basket, tu n'as pas trop le choix, parce qu'en plus il y a le bruit des balles et tout ! Euhm:::
572. CH : Tu dis de faire qu'ils passent tous devant toi ?
573. A : Ouais !
574. CH : Mais est-ce que le système de les faire tous s'asseoir et puis qu'ils passent tous les uns après les autres, ça c'est quelque chose que tu::: justement, il y a encore plus le côté que tu es devant tout le monde !
575. A : Ah oui, bien sûr !
576. CH : Alors que si tu fais un atelier à côté, justement (.) alors après, justement (je ne sais pas)

577. A : Bon là, c'était une situation un peu exceptionnelle, avec Na., parce que::: elle n'était pas bien dans cette classe et je pense que si là, j'avais dû faire l'évaluation de Basket, elle n'aurait pas été bien, mais:::
578. CH : Ouais
579. A : Mais bon, après des fois, il ne faut pas trop::: penser et tu y vas ! Et ↓puis ((ARTHUR hausse les épaules))
580. CH : Ouais
581. A : Je ne sais pas !
582. CH : Disons qu'on est toujours en train de:::
583. L : Ouais ouais ! Non, mais c'est SÛR, hein !
584. CH : Hahaha
585. A : On s'adapte aussi en fonction de la classe, de::: l'horaire, de:::
586. L : [Et puis de ce que tu fais !]
587. A : Ouais !
588. L : Mais moi je trouve que c'est cool de (.) pouvoir varier aussi, parce que je pense qu'on ne peut pas faire les mêmes évaluations pour chaque thème (.) (de toute façon !) Pour chaque euh:::
589. CH : Tu veux dire le même- la même organisation ?
590. L : [Je pense qu'on] on peut la (.) Ouais, de toute façon, ça c'est sûr, mais (.) enfin, je- on peut le faire en auto-évaluation pour euh- pour tou- on peut le choisir de le faire pour toutes, mais je trouve que dans une année, c'est cool des fois faire ben, une fois tu leur donnes ben::: si tu vois que peut-être ils te connaissent mieux ou::: j'en sais rien, à la fin de l'année, peut-être une auto-évaluation ! Euh des fois tu fais une moitié-moitié et puis::: de varier un peu ! Ça je trouve que c'est ↑chouette aussi, parce que c'est une façon de varier au fond !
591. A : Ouais !
592. CH : Ouais et puis est-ce que quand on récupère une classe au début de l'année, est-ce que justement, à ce moment-là, ils sont prêts pour une auto-évaluation ?
593. L : Ouais, ouais je ne suis pas sûre, hein !
594. CH : Est-ce que ça se prépare ? Ou une co-évaluation, est-ce que c'est quelque chose qu'on peut faire comme ça un jour « ok c'est de la co-évaluation » ? Ben toi tu l'as testé typiquement pour l'évaluation de coordination !
595. L : Hum-hum
596. CH : Mais tu ne l'avais <pas forcément entraînée> avant, c'est juste, hein ?
597. L : Oui, je l'avais ↓entraînée avant, ↑mais pas en mode auto-éval- euh co-évaluation !
598. CH : Ouais, justement !
599. L : Donc-
600. CH : C'est ça !
601. L : Je pense que dans l'entraînement il faut déjà l'insérer !
602. CH : [Ouais]
603. L : Pour que ce soit:::
604. CH : [Ouais, ouais]
605. L : Le jour de l'éval, pour qu'ils puissent- enfin, comprendre ce qu'ils doivent faire, ouais !
606. CH : Ouais ouais !
607. L : °Ouais
608. A : ((ARTHUR tient son menton))
609. CH : Donc plutôt pour le côté varier, un peu ?
610. L : Hum-hum
611. CH : Selon les évaluations ! Ouais, c'est intéressant ! C'est vrai que:::
612. L : Mais c'est vrai que dans aucune éval, il y a- on ne s- c'est dur d'intégrer la progression, je trouve ! Au fond !
613. A : Ah oui ! Ça::: (# 3) ça prend du temps et puis c'est-
614. CH : [Vous faites de manière un peu implicite ?]
615. L : Ouais
616. A : Sûrement, ouais ! Sûrement, mais::: ouais, tu ne fais pas un contrôle à la fin, un au début euh:::
617. L : [Ouais, mais par exemple] je sais qu'au Canada, ils font euh::: dans les études HEP, eux ils f- eux ils- non mais ils mesurent beaucoup le::: la progression au fait !
618. CH : Hum-hum
619. L : Et puis (.) aussi l'autocritique de- enfin, je crois qu'ils prennent, dans la note, en compte euh::: comment ils::: les élèves après euh::: se critiquent en fait ! Est-ce qu'ils arriv- je ne sais plus, il y a une histoire, mais- ça je trouve intéressant le fait de- ouais, tu parles d'un point, tu es à ce point ! Et puis selon- n'importe où- enfin où tu vas, du moment que tu as progressé, ça peut te faire réussir alors que tu n'as pas forcément réussi !
620. CH : Mais comment tu t'en sors avec une classe ?
621. L : [Ouais, je sais !] Je ne sais pas !
622. CH : Parce que ça veut dire qu'à chaque élève, il va falloir lui demander ce qu'il en pense ! Alors tu fais quoi, un entretien avec chaque élève ?
623. L : [Ouais::: je sais- (je ne sais plus !) Je ne sais pas comment ils font !]

624. CH : C'est vrai que c'est::: au niveau de la réalisation-
625. L : Ouais, ouais, non !
626. CH : comment ils s'y prennent ? Mais c'est intéressant, mais après euh::: ouais, je pense qu'on n'est pas beaucoup à faire ça euh:::
627. L : Non, non, ce n'est pas possible, mais c'est vrai que le- au fond la, moi ce que j'ai appris à la HEP, c'est quand même de faire une situation euh::: comment on appelle ça euh:::
628. CH : Problème ?
629. L : Ouais !
630. CH : Hum-hum
631. L : Au ↑début et puis euh (.) et puis euh après tu entraînes et puis après tu fais la même situation à un temps euh après coup !
632. CH : Hum-hum
633. L : Et puis au final, tu regardes la progression !
634. CH : ouais
635. L : Mais moi je n'arrive pas à faire ça ! Enfin, je, j'ai de la peine à le faire !
636. CH : Parce que ça te prend trop de temps ?
637. L : Ouais et puis parce que ma situation-problème, au fond, je trouve qu'il faut déjà des::: souvent de la technique pour pouvoir la réussir- enfin:::
638. CH : Ah !
639. L : Du coup, je ne leur fais pas ça !
640. CH : [Ouais]
641. L : Mais ça ce serait- enfin, en réfléchissant justement, parce que ce n'est pas la première fois que je me pose ces questions de comment mesurer la progression, mais ce serait un moyen !
642. CH : Hum-hum
643. A : Mais, toi tu disais qu'on le fait de toute façon implicitement et::: oui !
644. CH : Les ajustements ?
645. A : Parce que::: parce que moi j'ai quand même aidé deux-trois élèves avec le caisson, parce que je savais que::: ils n'étaient pas forts-
646. L : [Hum-hum]
647. A : et puis ben je vais vers lui et puis::: et puis voilà ! Donc quelque part, je tiens compte du fait que::: ben il était zéro au début, qu'il a progressé un tout petit peu
648. L : [Ouais ouais !]
649. A : Mais il a fait quelque chose !
650. L : [Ouais, mais tu le fais de manière subjective !]
651. A : [Ouais]
652. L : Mais du coup c'est des fois difficile de justifier avec les points !
653. A : Ah, c'est clair que s'il y a quelqu'un qui pose des questions très précises-
654. L : Ouais (hhh) ((<i>LINE se frotte la nuque</i>)) Ouais-
655. A : Toi tu es là et tu as un peu de mal à:::
656. L : [Ouais ouais !] Ouais
657. A : À répondre, mais:::
658. L : Hum-hum
659. A : Voilà, après tu dis-
660. L : [Bon, ça n'arrive pas si souvent, °mais-]
661. A : qu'il s'est engagé et puis euh tu primes l'engagement, à quelque part !
662. CH : Ouais, mais tu vois après, si on prend une élève comme Aline, euh (tu vas te dire)
663. L : Ce n'est pas juste !
664. CH : Elle, est-ce que- c'est le genre d'élèves qui va peut-être réagir en disant « mais attendez euh, Fantine pourquoi est-ce qu'elle a eu « Réussi » et puis moi aussi alors qu'on a fait- j'ai fait deux fois plus qu'elle ? Parce que::: ce n'est pas juste ! » Enfin (.) ouais, il y a des élèves qui réagissent plus que d'autres aussi ! Alors c'est vrai que ce système- toi tu disais la dernière fois, hein, ((<i>CH s'adresse à ARTHUR</i>)) que ça permettait aussi d'évaluer finalement quelqu'un sans qu'il y ait tout le monde qui regarde !
665. L : °Hum-hum
666. CH : Du coup, il y a moins ce côté euh comparaison-
667. L : [Ouais, ouais, ouais]
668. A : [Ouais]
669. CH : que::: le frontal où finalement c'est un élève à la fois !
670. A : Ah ouais sinon:::
671. CH : Et du coup, ça permet peut-être justement de::: d'éviter ces soucis !
672. L : [° Hum-hum]

673. CH : Mais après, est-ce que justement le fait que les élèves s'- pas s'en fichent, hein, parce que je ne pense pas qu'ils s'en fichent, mais qu'ils <acceptent ces arrangements> (.) Est-ce qu'ils s'en rendent compte, déjà ? Ce serait intéressant de savoir ! (.hhh) et puis est-ce qu'ils l'acceptent parce qu'il n'y a pas de notes ? Et que s'il y avait une note, certificative, tu vois est-ce que là::: ?
674. A : [Là, ils n'avaient que trois et demi euh:::] alors non, bien sûr !
675. L : [Hum] ((<i>LINE sourit</i>))
676. CH : Parce que là, on serait dans une situation où justement il n'y aurait::: on ne pourrait pas faire ça !
677. L : Non ! ↓Ouais:::
678. A : °Mais tu::: tu prends la géo, moi j'enseigne la géo à côté:::
679. L : [Moi aussi, ouais]
680. A : Voilà ! Alors euh dès qu'il y a une réponse euh::: quand tu rends les tests, ils comparent leurs réponses !
681. CH : Ouais, c'est ça !
682. L : [Ouais ouais]
683. A : Des fois « Ah mais Monsieur... » donc:::
684. CH : Ouais
685. A : Et là, tu n'as pas ça parce que::: effectivement (.) tu as une note, mais ça ne compte rien, hihi !
686. L : [Hum-hum]
687. CH : Mais c'est vrai que c'est du coup euh::: ouais
688. L : Parce que là, du coup, pour réussir, il <fallait avoir> quatre- donc « Réussi » ((<i>Un élève arrive dans la salle et interrompt la discussion</i>)) Ouais, mais du coup, quatre (.) Euh::: ((<i>LINE regarde le barème</i>)), c'est « Réussi » donc ça veut dire que tu dois quand même avoir, avec aide, réussi tous ces trucs ? ((<i>1 point aux quatre exercices</i>))
689. CH : Toi, tu parles- à 3, tu as «Réussi» !
690. A : [Ouais]
691. L : Ah::: 3, ok ! Ah ouais !
692. A : pardon, 3 !
693. CH : Ouais, 3 !
694. L : Ah ouais ! °Ok
695. CH : Donc c'est relativement-
696. L : [Ouais, ouais]
697. CH : accessible ! Après, je voulais avoir ton avis par rapport à ça ((<i>CH montre le descriptif des exercices</i>)), parce qu'ARTHUR, lui c'était- toi ce que tu aimais bien, tu disais hein, c'est le côté justement que c'est simple parce qu'il y a quatre exercices et 4 points ! Du coup, c'est:::
698. A : Oui
699. CH : Enfin 4 points euh, non !
700. L : 8 points !
701. CH : 8 points ! Mais voilà, c'est assez:::
702. L : [Ouais ! hum-hum]
703. A : [2, 2, 2, 2 !]
704. CH : Il n'y a pas de coefficient !
705. L : Hum-hum
706. CH : Moi je posais la question justement, entre un ↑ « Soleil »- si on prend- lui (Arhtur) il l'a adaptée, hein, mais si on prenait l'évaluation telle qu'elle est présentée ici, le « Soleil » vaut 1 point !
707. L : Hum-hum
708. CH : Et (.) le « Tour d'appui » avec une corde vaut 1 point ! (# 3) Vu qu'il n'y a pas une grande difficulté à faire la- il faut oser, ok ! Mais, à partir du moment où on te tient, je-
709. L : [Hum-hum]
710. A : ((<i>ARTHUR se tient le menton</i>))
711. CH : pratiquement n'importe quel élève, à part peut-être celui qui est en surpoids, peut y arriver ! Alors que le « Soleil » (.) Euh::: ben je pense que vous l'avez quand même testé avec vos élèves, moi personnellement je l'ai testé ! Ben, ceux qui arrivent, c'est vraiment- déjà, ce n'est pas évident d'assurer (.) le « Soleil » !
712. A : °Hum
713. CH : Donc un élève a de la peine à assurer un « Soleil » ! Enfin, en tous les cas, c'est ma perception !
714. L : [Ouais, ouais, ouais]
715. CH : Et puis du coup, ça ne vaut qu'1 point ! Donc est-ce que ça pousse quelque part à essayer des choses plus difficiles, avec un type d'évaluation comme ça, finalement ? Ou pas ? Et à ce niveau-là, est-ce qu'on ne vise pas un peu le côté médiocre ? C'est-à-dire que (.) Mais là on l'a vu, hein, dans les résultats, on a beaucoup de réussite ! Donc on va un peu favoriser ceux qui ne sont pas très doués parce que quelque part, on va saluer l'investissement, l'aide, la collaboration, le fait d'oser, etc. Par contre, pour les élèves qui ont peut-être un potentiel un peu plus élevé-
716. L : [Hum]

717. CH : Est-ce que finalement, le fait que ça ne vaille qu'1 seul point, est-ce que ça les poussera à essayer de le faire ?
718. L : Ouais ou alors ils::: ouais:::
719. CH : Ou alors (.) ce que tu disais aussi ARTHUR, finalement, ils le font parce qu'ils ont envie de réussir, pas parce que cela vaut 1 point ! (.) Moi je ne sais pas ce que vous en pensez ? Est-ce que le::: par rapport à vos profils d'élèves, est-ce que c'est::: (dans vos classes ?)
720. L : [Ben] ben après on peut-
721. A : (Tout) hum
722. L : Ouais ! Après tu peux le faire euh aussi en entraînement, ben tu proposes le « Soleil » si d'un coup tu vois que::: quelqu'un arrive plus les faire, tu peux lui proposer ben de faire le « Soleil », mais pas forcément l'évaluer !
723. CH : Ouais
724. L : Sans forcément l'évaluer !
725. CH : Ouais, alors effectivement ! À ce moment-là, est-ce que là, dans cette évaluation, ben::: est-ce que le « Soleil » n'est pas un enjeu trop élevé pour l'évaluer ?
726. L : [Hum::: Hum] (# 3) Hum (.) ou alors le mettre en plus et puis qu'il choisisse- enfin:::
727. CH : Une sorte de bonus ?
728. L : Ouais (.) ↓ou je ne sais pas !
729. CH : °Hum (.) Parce que moi c'est vrai que ça me- (.) ça me dérange un peu le côté euh::: nombre de points attribués pour un exercice, en fait !
730. L : Hum
731. CH : Après, au niveau des résultats, effectivement tu as quasiment euh::: tous les élèves qui ont « Réussi » ! Quelque part tant mieux-
732. A : (En tout cas), ouais ! Je pense qu'il n'y a personne qui n'avait pas::: qui avait « Entraîné » !
733. CH : Tu avais quelques « BR », je crois, mais tu n'avais pas de « TBR » ?
734. A : [↑Oui::: ↓non] Euh::: ((ARTHUR réfléchit))
735. CH : Parce que « TBR » il faut quand même 7 points ! Donc 7 points, ça veut dire que-
736. A : [Ouais, ben s:::] (.) 7 points, non, parce qu'en plus on n'a pas fait le « Grand Napoléon » ! Donc ça veut dire que::: il fallait avoir 2 partout, donc réussir le « Tour d'appui en avant » !
737. CH : Ouais !
738. A : Ouais !
739. CH : Tu vois, c'est ça ! C'est ce côté-là un petit peu euh::: ouais, est-ce que c'est cohérent par rapport à ça ? Est-ce qu'un évaluation ne devrait pas avoir quand même quelques élèves (.) est-ce que là ((CH montre l'écran)) tu n'as pas quelques élèves potentiellement, en les voyant faire, qui n'auraient pas été capables de pouvoir faire ce « Soleil » avec peut-être de l'entraînement ?
740. A : Sûrement, ouais !
741. CH : De même que le « Grand Napoléon » ? Ben, tu me disais hein, tu as le choix de ne pas le faire pour une raison de temps, mais tu as passé quatre ou cinq périodes dessus (sur les Barres fixes) déjà ?
742. L : Ouais, mais après moi je pense que les Barres fixes, c'est quand même un engin difficile !
743. CH : Hum-hum
744. L : Et peut-être que le résultat c'est plus parce que c'est quelque chose de difficile ! Enfin::: c'est moins accessible les Barres fixes que le Basket où ils peuvent aller dehors et jouer au basket- enfin (.) je ne sais pas !
745. A : [Là aussi:::]
746. L : Moi j'ai l'impression que c'est quand même un engin !
747. CH : [Ouais]
748. L : Il y a quand même le côté émotionnel qui fait que:::
750. CH : [Ouais ouais]
751. L : Ils::: ouais et puis il y a aussi la tenue du corps ! Et qu'ils s'entraînent des fois euh::: qu'ils n'ont ↑plus comme condition physique, donc là ça demande encore plus cette condition que:::
752. CH : °Ouais
753. L : Peut-être ils ont moins !
754. CH : Ouais
755. A : Il y a au bout d'un moment- pardon, je t'ai coupée !
756. L : Non, non c'est bon !
757. A : Mais ça fatigue, donc euh::: vingt minutes par euh::: je fais souvent deux groupes, donc vingt ou trente minutes, après::: après voilà ! Donc finalement, le temps oui, c'est quatre-cinq leçons, mais (.) tu ne peux pas faire quarante-cinq minutes de barres fixes ! Après soit ils (texte inaudible) à:::
758. L : [Hum-hum]
759. CH : Hum-hum
760. A : Moi je p- bon, moi je maintiens mon opinion que:::
761. L : Parce que moi je trouve que c'est quand même des éléments qui ne sont pas faciles, hein ! (.) En plus, ça dépend après s'ils en ont fait en ↑7e-8e !

762. A : [°Ouais]
763. CH : Non, justement, mais c'est ça ! C'est que finalement l'évaluation- enfin, les exercices proposés ne sont pas faciles ! À part- mais il y a beaucoup de choses !
764. L : Ouais il y en a beaucoup !
765. CH : Donc est-ce qu'on arrive à faire tout ça ?
766. L : Hum-hum
767. CH : Parce que::: toi tu l'as vécue, moi je l'ai vécue aussi avec mes propres élèves ! Voilà, c'est une question, est-ce que là on arrive à faire tout ça ? Et puis est-ce que justement il y a des exercices peut-être qui sont trop difficiles ? Bon la question du « Tour d'appui en avant » hein, elle se pose à l'échelle du canton, hein !
768. L : Hum ((<i>LINE sourit</i>))
768. A : Ah oui oui, bien sûr !
769. CH : Donc je n'ai pas- on verra ce que ça donne s'ils vont la garder ou pas, tu vois, mais (.) moi j'ai de la peine à faire un exercice- le « Tour d'appui en avant »- je ne peux pas faire un exercice que moi-même je n'arrive pas à faire et que je n'ai jamais réussi à faire ! Euh::: avec des élèves de 9e année (.)
770. A : Ah c'est un beau <i>challenge</i> ! Faire mieux que le prof ! ((<i>ARTHUR sourit</i>))
771. L : Hum-hum ((<i>LINE rit</i>))
772. CH : Ouais, mais, mais en 11e ! Moi j'ai une fille en 11e elle a réussi à le faire !
773. A : Ouais !
774. L : Tu dis le « Tour d'appui en avant » hein ?
775. CH : En avant ! Elle a réussi à le faire ! Là, il y avait le <i>challenge</i> , parce que tu avais les forts qui avaient envie de d'essayer parce que quand je leur ai dit que moi je n'arrivais pas, alors tout de suite ils essayaient, tu vois, ça c'est assez cool !
776. A : [Ben oui !!! °Justement]
777. CH : Mais (.) mais- oui, oui ! Mais en l'occurrence euh::: là ! ((<i>CH montre du doigt la grille 9e</i>)), ça fait encore un truc en plus ! Et est-ce que::: à un moment donné- ben la preuve, tu as fait des choix ! Parce qu'il y a trop, aussi !
778. L : °Hum
779. CH : Donc euh::: donc voilà ! C'est:::
780. A : Après, ce qui est bien là, c'est que::: ben au tout début, ceux qui arrivent tout de suite à faire la « Montée du ventre », ok ! Tu::: tu les fais aller plus loin euh sur les « Tours d'appui » !
781. L : Hum-hum
782. A : Tu leur laisses la corde-
783. L : [Ça donne à manger aux autres !]
784. A : Voilà ! Et puis eux ils ont::: ↓voilà, exactement ! Et puis ils ont ↑faire et puis toi tu restes un moment avec ceux qui ont de la peine avec la « Montée du ventre » ! Donc ça::: ça aide aussi ! Mais:::
785. CH : Ouais !
786. A : Le « Napoléon » aussi, ben (.) on ne le voit pas, mais::: une fois qu'ils ont compris le « Petit », comment assurer ! Ben moi je::: je ne devais rien faire presque ! Donc ça c'est::: c'est bien aussi de::: de les laisser faire sans que tu ne doives toujours être là ! Je pense que c'est::: c'est bien ça !
787. CH : [Ouais, c'est pouvoir] leur donner un exercice qu'ils font entre eux !
788. A : Ouais !
789. CH : Mais ça tu as réussi à le mettre en place ? Non, pas tellement là ? Si, pour le « Petit Napoléon » ?
790. A : Je pense que je l'ai fait une- le cours qui précédait ça !
791. CH : Un petit peu ?
792. Ouais ! Mais::: un tout petit peu, ouais !
793. CH : °Ouais
794. L : Ouais, mais du coup, ça a du sens parce que ça veut dire qu'en gros tu arrives à faire la « Montée du ventre » (.) euh::: plus euh peut-être euh::: le « Tour d'appui arrière » (.) avec aide, plus euh le « Tour d'appui en avant » avec la corde, par exemple !
795. CH : hum-hum
796. L : Ben tu as «Réussi» !
797. CH : Hum-hum
798. L : Tu en as quand même- tu as quand même touché à trois éléments qui ne sont pas forcément évidents ! Mais tu les as fait !
799. CH : Hum-hum
800. L : Et puis après, ben le « Napoléon » c'est::: c'est encore en plus !
801. CH : Hum-hum
802. A : C'est un plus pour euh::: expérimenter::: la tête en bas ! Euh:::
803. L : [Ouais et puis pour réussir le « TBR » ben si::: euh (.) Moi une Aline, par exemple, ou une Yvana, ben je pense qu'elles arriveraient euh::: enfin- je pense qu'elles arriveraient à faire ça ((<i>LINE montre les exercices de la grille</i>)) peut-être ! Alors que d'autres euh:::

804. CH : Hum-hum
805. L : elles n'oseraient même pas le faire ! Et puis du coup, c'est ce qui fait la différence entre quelqu'un-
806. CH : Ouais, donc tu as plus la notion à ce moment-là, de dire (.) « il y a 1 point et puis il y a 1 point de plus et puis 1 point de plus et puis 1 point de plus », en fait ?
807. L : Ouais
808. CH : C'est un peu ça ? C'est un peu, la base (.) donc tu assures, déjà tu as 1 point, peut-être 2 points, 3 points de base-
809. L : [Ouais]
810. A : [°Ouais]
811. CH : et puis après tout ce que tu fais en plus va finalement être un bonus ?
812. L : [Ouais] ouais, exactement !
813. CH : Plus que les éléments séparés avec justement-
814. L : Oui
815. CH : comparaison de::: de coefficient de difficulté ?
816. L : Oui, parce que dans la réalité, au fond, c'est ce qui se passe !
817. CH : Hum-hum
818. L : Tu ne verras jamais quelqu'un qui arrive à faire le « Napoléon » et pas la::: et pas le « Tour d'appui en avant »
-
819. A : [Exact]
820. L : avec une corde !
821. CH : Alors « Napoléon » et « Montée du ventre » ?
822. L : Non ! La « Montée du ventre », elle est dure ! Je ne pense que ce n'est pas là ! Ça je pense que ce n'est pas le plus facile !
823. CH : Non
824. L : Mais le « Tourner en avant »- Bon là, c'était « Soleil » ! « Soleil », mais avec la corde !
825. CH : Non !
826. L : Tout le monde arrive !
827. CH : Tout à fait ! Ouais ouais
828. L : Du coup, ça te fait ton petit point ! « Tour d'appui en arrière », voilà, je ne l'ai pas vu, mais:::
829. CH : Ouais ! Bon ben là en l'occurrence il faudra qu'on regarde, parce qu'effectivement, là on a le « Soleil » donc le « Tour d'appui en avant », c'est ARTHUR qui l'avait fait avec la corde !
830. L : [Ouais]
831. CH : En l'occurrence il n'était pas-
832. A : [Ouais]
833. CH : Là-dedans ! Mais ça c'est des choses euh::: ouais !
834. L : [Hum-hum]
835. CH : Ok !
836. L : Hum
837. CH : Et puis dernière question pour les deux, je voulais vous demander justement si quand vous faites vos évaluations, est-ce que, après coup, euh::: ça vous permet de vous::: d'ajuster ce que vous faites, en fait ? Est-ce qu'en faisant une évaluation, après coup (.) on va dire comme un peu un pointage, par rapport à votre propre enseignement, est-ce que ça vous permet de vous dire « Ah ben tiens, voilà, j'ai fait ça comme ça et puis ben::: ouais je me suis rendu compte que::: et puis maintenant, je vais plutôt faire ça comme ça ! » Ou est-ce qu'on est plutôt dans une idée de « Je fais mon évaluation, voilà c'est fait et puis maintenant je passe au thème suivant et puis- avec la nouvelle évaluation ? »
838. L : Hum
839. CH : Est-ce qu'il y a une notion de continuité ou plutôt une notion de cloisonnement finalement entre une évaluation et une autre ?
840. L : Attends-
841. A : Ah je::: Hihihhi ((ARTHUR bouge les mains pour dire qu'il ne comprend pas))
842. CH : Ouais, c'est un peu (texte inaudible)
843. L : Hihihhi
844. CH : Est-ce que-
845. A : Mais est-ce que-
846. CH : Est-ce qu'une évaluation (.) que vous faites, donc les leçons avant et l'évaluation, est-ce que ça vous arrive de vous dire « ah ben tiens, la prochaine évaluation, je vais peut-être plus m'orienter là-dessus ! Parce que ce que j'ai vécu là, me sert ».
847. A : [Mais, la même chose ?] Tu dis, les Barres fixes que je ferais l'année prochaine ?
848. CH : Non, ouais, justement pas !
849. L : [Parce que moi je le vois comme ça aussi !]

850. CH : Ouais, justement ! Est-ce que vous avez une vision d'une évaluation- ben Barres fixes, Mini trampoline, Chorégraphie, etc.
851. L : [Hum-hum]
852. CH : De manière cloisonnée ? Ou est-ce que vous avez une vision plus linéaire de l'évaluation en général ? C'est-à-dire que-
853. A : Ouais, ouais
854. CH : Tu vois ce que je-
855. A : J'ai compris, ouais ! Je pense, hihhi, je pense qu'on t'a déjà répondu parce qu'on n'a pas compris la question parce qu'on est comme ça ! En tout cas moi, je::: je suis critique là-dessus pour l'année prochaine et je me::: typiquement là je me suis dit, ben ok j'ai beaucoup travaillé la « Montée du ventre », mais::: c'est vrai que c'est dommage que::: qu'il n'y ait pas de « Napoléon » ! Et ↓ puis:::
856. L : Moi je suis aussi assez à me dire ben l'année- enfin, si je dois la refaire, comment je la referais autrement ?
857. A : Voilà !
858. L : Euh::: mais j'ai quand même un peu peur des fois d'oublier d'une année à l'autre, parce que, après, peut-être que les 10e j'en aurai dans trois ans ! Enfin::: je ne sais pas ! Du coup, j'essaie de noter, mais::: c'est vrai que du coup, je me dis des fois « mais::: faudrait que::: j'essaie plus (.) » J'aurais la volonté plus de::: de, d'utiliser dans d'autres éval, en fait !
859. CH : Hum-hum
860. L : Mais après c'est vrai qu'elles sont des fois tellement différentes ! Enfin pour moi, une éval aux agrès, ce n'est pas du tout la même chose qu'une éval au jeu ! J'ai de la peine à associer !
861. CH : [Mais pour-] Tu as de la peine à transposer ?
862. L : Hum (.) (.hhh) °Hum (hhh) ((<i>LINE réfléchit</i>))
863. CH : Mais est-ce que ce n'est pas la même chose au final ?
864. L : °Ouais c'est:::
865. A : Ben c'est la même chose dans- parce que toi tu dois évaluer quelqu'un ! Mais::: mais après euh::: voilà, ta posture, la manière de fonctionner et tout, ben peut-être que::: là je me suis dit « Ah mais tiens, ça a bien marché cette auto-évaluation ! Ok, ben tiens je vais faire peut-être avec eux la même chose pour euh:::
866. L : [Hum-hum]
867. A : Pour euh::: le Handball ! » Je n'en sais rien::: Mais::: je pense que ce n'est pas quelque chose- c'est un peu un::: (.hhh) (# 3) Je n'y pense pas souvent ! Je n'y pense pas du tout, en fait-
868. CH : Ouais !
869. A : à ça ! Mais::: c'est quelque chose qui vient automatiquement ! Probablement que la prochaine fois que je prépare mon évaluation, je me dirai « Ah mais tiens, la fois passée ça avait bien marché comme ça avec eux ! J'essaie aussi ! »
870. L : Mais oui, on transpo- moi je transpose quand même parce que::: en discutant où tu- moi j'ai remarqué que j'avais tout le temps besoin de contrôler ! Et puis du coup, ben ça je réfléchis aussi pas mal à::: pourquoi j'ai besoin de contrôler comme ça etc. Et puis du coup, j'avais des 8e, j'ai fait une éval de Basket, c'est à un contre un ! Ils ont quatre rencontres, donc j'ai fait un tableau, j'ai dit « Voilà ! » Et::: enfin, ils ont dû faire leur un contre un, ils se sont notés, machin ! (.) Alors euh::: je trouve que ce n'est pas trop représentatif des fois de ce que::: de leur niveau ! Mais c'est l'éval, elle est comme- elle est notée comme ça en 8e, c'est un cas de confrontation un contre un euh::: ils marquent, ils visent la cible, ils ont 1 point ! Ils arrivent à prendre le ballon de l'autre, ils::: ont 1 point !
871. CH : Hum-hum !
872. L : Et puis en fait euh::: ben du coup, je les ai laissés::: faire ! Et puis ben au final euh ils étaient ↑ contents, j'étais ↑ contente ! Enfin voilà, c'est un moment (.) c'est un moment:::
873. CH : Hum-hum
874. L : Donc j'ai quand même (.) enfin ça me fait quand même réfléchir, oui ! Quand ça marche pas::: Pourquoi ça marche ? Etc. Et puis après tu essaies de le faire sur d'autres ! Mais::: (.) Donc inconsciemment, tu le fais quand même, oui !
875. CH : Ouais, par rapport à ton propre rôle en fait, hein, aussi ?
876. L : [Oui !]
877. CH : Justement le questionnement par rapport à::: notre rôle, à notre euh::: ben le statut d'enseignant, finalement, ben::: on a- ouais, on a tous des représentations de notre-
878. L : Hum-hum
879. CH : de notre rôle ! Et est-ce qu'on se doit d'évaluer ? Est-ce qu'on se doit de::: enfin finalement, voilà, est-ce que:::
880. L : Hum-hum
881. CH : Ouais
882. L : Ouais alors moi, c'est plus ÇA qui me- ça me fait me remettre en question sur CE genre de chose !
883. CH : Hum-hum
884. L : Quand une éva marche ou (.) quand je vois que::: que je, je::: ouais, enfin c'est plus ça !

885. CH : Hum-hum
886. L : Mais ↑après (.) ce dont on discute vraiment, ben oui, tu te dis ben l'année prochaine, comment je ferais pour euh:::
887. A : [(°C'est juste)]
888. CH : Ouais, sur l'évaluation !
889. L : [Ouais, ne pas être confronté au même problème, ouais]
890. CH : Sur l'évaluation spécifique, mais sur votre enseignement ? Est-ce que ça, justement, ben là tu as bien répondu, hein, dans le sens où ça te re-questionne quand même sur ton enseignement-
891. L : Oui
892. CH : le fait de faire passer ces évaluations, justement, est-ce que ça vous amène à vous poser des questions sur votre enseignement ? C'est un peu ça la question ! Ou pas ?
893. L : Ouais ouais, hahaha !
894. A : Je ne me pose pas euh des questions précises comme ça, mais c'est un peu::: c'est un peu automatique, je pense.
895. L : °Hum
896. A : Tu es tout le temps dans, dans::: dans::: le fait de:::, d'évaluer ce que tu fais pour essayer de le faire mieux ! Non ?
897. CH : Ouais
898. L : Hum-hum
899. CH : Ouais, mais après (.) Dans ton discours, par exemple, c'est assez clair, tu dis souvent euh « ça a bien marché, les élèves ont été actifs et les élèves ont bien fait ! » Mais il y a moins souvent par rapport à toi, si tu veux !
900. A : Oui
901. CH : Tu vois ? Par rapport à toi, comment tu te positionnes ? Comment est-ce que tu- qu'est-ce que tu ressens finalement ? Qu'est-ce que- quelle impression ça te donne pour TOI au niveau de ton enseignement ? Tu vois ?
902. A : Ouais:::
903. CH : Plus que le côté euh
904. A : Oui, oui !
905. CH : Voilà, les élèves font ça, ok je suis content parce que les élèves ont:::
906. A : Mais c'est un peu un miroir ! Si ça marche bien, ben c'est-
907. L : [Ouais ouais ouais]
908. A : probablement, peut-être que c'est un peu facile de dire ça, mais (.hhh)
909. L : Hihih
910. A : Ça veut peut-être dire que::: que c'était aussi bien de mon côté ! Alors que si là ((<i>LINE montre l'écran</i>)) ça avait donné n'importe quoi, ben je me serais dit «Ok, ↓là:::»
911. CH : Ouais, mais tu as aussi la possibilité de te dire « Les élèves, c'est le matin huit heures euh::: c'est une classe de toute façon ils ne font jamais rien, donc si l'évaluation ne fonctionne pas, c'est à cause de ça ! » Tu vois ? Ou alors-
912. A : [Ouais ouais]
913. CH : il peut avoir ce positionnement de se dire « Attends, j'ai fait mon évaluation comme ça, peut-être que si je la faisais comme ça, ce serait peut-être mieux, etc. » Enfin:::
914. L : Ouais, ça c'est mon côté (à moi) de me remettre toujours en question
915. CH : Ouais hahah !
916. L : Après, c'est peut-être trop, donc euh
917. CH : [Je ne dis pas que c'est- je ne suis pas en train de dire qu'il y en a un qui est bien ou pas bien]
918. A : [Non, non ! (texte inaudible)]
919. CH : Mais c'est juste pour savoir un peu comment vous réfléchissez !
920. L : Non, mais ça me fait rire ce que tu poses, parce que moi, c'est vraiment- j'ai l'impression que je le fais trop !
921. CH : Ouais
922. L : Donc au final ce n'est pas productif non plus !
923. CH : Ouais (.) trop te remettre en question toi ?
924. L : Ouais !
925. A : Oh mais c'est plutôt::: positif de faire ça !
926. L : Ah non, non, non ! Je te dis que non ! Hihih ! Non, non !
927. CH : Parce que tu y penses jour et nuit, le week-end ? Hihih
928. L : [Non::: non !] Non, mais ça fait que tu recherches quelque chose qui est peut-être impossible à::: avoir !
929. CH : D'être trop perfectionniste, en fait ?
930. L : Ouais::: pas- ouais, mais (.)
931. A : Tu n'es jamais contente de:::
932. L : Ouais, je suis rarement contente, ouais !
933. A : [Ouais !] °Ouais c'est vrai

934. L : Je suis rarement contente et puis::: le fait que les élèves (.) euh soient contents ça ne me suffit- enfin::: ça ne me suffit même des fois pas !
935. CH : Ouais
936. L : Ouais (# 3) enfin:::
937. A : Si les élèves sont contents, moi je suis content !
938. L : ↓ouais (.) ↑mais quand ils ne sont pas contents (.) C'est::: après je me dis aussi ben::: je ne me dis pas que c'est des fois leur faute ! ↓J'ai de la peine à me dire ça, aussi !
939. A : Je pense que c'est les deux, mais:::
940. L : Ouais (.) (effectivement)
941. A : Voilà, je ne dis jamais euh
942. L : (texte inaudible) Hahahahah !!!
943. A : La seule chose- j'ai des «Ressources» (.) Il y a des limites ! Je ne pourrais jamais, jamais faire ça (.) parce qu'ils sont comme ça !
944. L : Hum-hum
945. A : Je pense que je peux être le meilleur prof du monde, mais si je mets quelque chose en place comme ça avec des «Ressources» ben ça part dans tous les sens.
946. L : hum-hum
947. A : Après peut-être que::: Ouais, je pense que (°aussi des moments) comme ça, parce qu'ils ont des limites et:::
948. L : °Ouais, ouais
949. A : Même le test de condition physique qu'on a (.) Euh::: où il faut faire cinq choses, ben avec une classe comme ça tu mets en place tes cinq postes, tu leur dis «Ok, allez-y avec votre feuille ! Vous tournez quand vous avez terminé !» Avec les «Ressources » j'ai fait ça et::: Non ((ARTHUR hoche la tête et sourit))
950. L : Hum-hum
951. CH : ↑Ouais, donc ↓on:::
952. A : Ils ont besoin de quelqu'un derrière, donc euh:::
953. CH : Donc tu vas quand même adapter beaucoup-
954. L : [Ouais]
955. CH : ton évaluation et ton enseignement par rapport à la classe que tu as en face
956. A : Oui
957. CH : Et du coup, c'est là où les évaluations communes peuvent être aussi quelque chose de::: on va dire-
958. L : Contraignant !
959. CH : de Contraignant !
960. L : Exact, ouais !
961. CH : Si tu ne te donnes pas la liberté de l'adapter en fonction de ta classe et de ta réalité !
962. L : Ouais, c'est vrai !
963. CH : Et puis ça, est-ce que- ben avec toi on en parlait, hein ?
964. L : Ouais ! Mais je crois que ma- ouais, ça c'est vrai que nous on s'est- maintenant on se dit- on les a posée, mais après (.) tu peux::: c'est clair que tu peux::: les varier ! Enfin, tu peux les::: faire autrement !
965. CH : Hum-hum
966. L : Donc ça, moi je trouve que c'est agréable, quand même !
967. A : °Oui (.) mais quand même que::: pardon (excuse-moi)
968. L : Ouais, non !
969. A : C'est quand même bien que tout le monde puisse faire la même chose en 9e !
970. L : Hum-hum
971. A : Comme ça si quelqu'un redouble et tout euh ou:::
972. CH : (texte inaudible)
973. A : voilà !
974. L : Oui !
975. A : Comme ça ils::: savent que tout le monde fait la même chose !
976. CH : Mais au niveau du contenu ? Et puis après au niveau de l'organisation ?
977. L : Ouais
978. CH : Ben justement la manière dont tu t'y prends ? Est-ce que-
979. A : Tu fais comme tu veux !
980. CH : [Tu vois, si on dit] qu'on fait tous de l'auto-évaluation, est-ce que ça a du sens ?
981. A : [↑Non !] ↓Non:::
982. CH : Je veux dire, voilà, est-ce que si tu as envie de faire de l'auto-évaluation, tu le fais, ou pas ? Enfin, c'est peut-être là où il y a cette euh:::
983. L : Ouais, cette marge !
984. CH : Cette marge !
985. L : Hum-hum

986. A : Ouais
987. CH : Par contre, effectivement, de pouvoir se dire que ben (.) les 9e il faut qu'ils aient fait des barres fixes !
988. A : °voilà
989. L : [Hum-hum]
990. CH : Et qu'ils (les élèves) aient fait si possible ces exercices-là ! Ben là, ça permet d'avoir une euh:::
991. L : Hum-hum
992. CH : Une continuité !
993. A : (°Ouais, ouais)
994. CH : Donc, voilà ! Par contre, effectivement, dans la façon de s'organiser, peut-être que là euh::: parce que je pense que malgré tout, hein, moi je (.) je remarque que rien qu'en vous suivant les six que:::
FIN DE L'ENREGISTREMENT

T. RC du 20180607 : Tableau récapitulatif des échanges

Enregistrement 1		
Chorégraphie 9 ^e *		
Timing	Participants	Extraits
14'30''	NATHAN	Oui, quand je comparais les résultats au miens, je crois qu'il n'y avait que quatre différences sur toute la classe et ::: il n'étaient pas forcément plus gentils que moi ou plus sévères [...] je me suis servi des évaluations des élèves pour l'évaluation finale. Vu que j'ai trouvé que c'était très proche, les fois où c'était différent, ben j'ai gardé l'évaluation des élèves.
14'59''	ARTHUR	Pour moi, C'était la même chose [...] J'ai fait la moyenne et les résultats c'était à peu près la même chose, donc oui
15'45''	SERGE	C'est prévu, hein ! Il y a deux colonnes qu'on peut enlever et en rajouter d'autres
15'58''	DORIS	Ça c'est difficile pour les élèves (changement de rythme). Ça, tu es obligé de changer si tu veux faire de la co-évaluation. Ça me paraît difficile, je trouve ça déjà difficile pour nous, alors pour les élèves... « <i>changement direct lent-rapide</i> », c'est compliqué ::: « <i>plusieurs vitesses</i> » c'est compliqué ! Après euh ::: « <i>1er temps</i> », ça devrait jouer et puis euh ::: « <i>toutes les séquences sans erreurs</i> » aussi, mais-
17'30''	NATHAN	Tu sais ce que je pense de ces feuilles ((<i>NATHAN sourit</i>)) Moi, ça ne me pose aucun problème de faire quelque chose de complètement différent Si par hasard je venais à donner une feuille, je donnerais les critères que j'ai utilisés.
	CH	CH : donc tu changerais à la main ?
17'52''	NATHAN	Ouais ! C'est pour cela que je déteste ce nouveau système d'évaluation !
18'00''	JANINE	Le problème c'est que celle-là, elle apparaîtra de toute façon sur la feuille, c'est une évaluation cantonale ! Tu ne peux pas les changer ! Après, tu peux recréer une vignette avec d'autres critères ou tu biffes celle-là et tu crées une autre vignette
18'15''	DORIS	Celle-là, elle va de toute façon apparaître. Si tu ne mets rien dessus, ce n'est pas grave, tu en fais une à côté et tu mets tes critères !
18'26''	SERGE	Nous on impose de créer quelque chose en groupe. On essaie de faire la même (chorégraphie) pour tous. On a discuté dans le file d'un ou deux critères qu'on avait changé, mais::: j'ai très peu l'habitude de les faire se co-évaluer, donc chez moi, je pense que cela marcherait difficilement euh ::: surtout un thème qui n'est pas évident, comme la choré- je n'en fais pas beaucoup, donc euh ::: donc chez moi ((<i>SERGE rit</i>)), ça ne marcherait pas très bien ! Haha
19'16''	LINE	Moi, c'est plus que j'ai de la peine à lâcher, en fait ! J'ai envie de contrôler ! Quand je dois évaluer, la première chose qui me vient, c'est « c'est pas comme ça ! » ! C'est moi la maîtresse, c'est moi qui évalue ! Donc c'est souvent pour ça que je n'y pense pas, mais depuis que je fais cette recherche, j'essaie aussi de varier un peu et puis::: ouais, ça marche ! Après::: j'aime bien que ça soit juste et puis des fois, quand je vois que c'est- que ce n'est pas bien fait, j'ai de la peine à lâcher !

19'50''	CH	Mais tu arrives à comprendre pourquoi ?
	LINE	Ouais, c'est comment je suis, c'est- si c'est écrit, ça doit être comme ça ! Mais aussi, parce que moi je n'ai que connu les « vignettes » ! Enfin je n'ai jamais dû faire autrement, donc euh ::: c'est comme ça, donc euh ::: on est un peu formaté ! ((<i>LINE rit en regardant SERGE</i>)) Non, je ne pense pas que cela vient de ça, c'est ::: ouais, c'est mon ::: comment je suis !
	CH	Est-ce que ça te pose un problème de faire évaluer les élèves ? Est-ce que tu penses que les élèves ne sont pas aussi objectifs que toi ?
20'24''	LINE	Ça me pose un problème, mais maintenant, j'essaie de le faire (.) ça va aussi bien ! Ça me soulage un peu et je suis contente !
20'38''	DORIS	Il faut prendre l'habitude, je pense, petit à petit ! Peut-être pas commencer avec la chorégraphie, mais- par une petite éval et aller de plus en plus euh :::
20'53''	LINE	Je pense que c'est aussi quelque chose qu'on doit apprendre à faire et puis là- c'est nouveau, donc on doit déjà se l'approprier nous ! Du coup, de le faire se l'approprier aux élèves, c'est déjà une autre étape.
21'00	CH	CH : Est-ce que déjà ça a du sens pour vous de faire co-évaluer les élèves ? Parce que vous, vous l'avez un peu fait dans le but de gagner du temps et parce que vous n'étiez pas forcément à l'aise ?
21'23''	NATHAN	C'est tout ce que tu as dit, pas forcément à l'aise- ben d'autant plus que dans ma classe, il y avait des danseuses, donc- même au niveau de l'évaluation elles sont plus pointues que moi ! Il y avait ça et puis euh ::: ben avec l'expérience, je pense que tu vas lâcher ((<i>NATHAN s'adresse à LINE</i>)), parce que moi aussi au début, ben ::: rien qu'une mesure au saut en longueur, j'étais hyper précis (.) et petit à petit, tu commences à être de moins en moins précis ! C'est ce qui m'a aussi permis de partir sur des évaluations par les élèves- Au début, je me disais « ouais, bof ! »
21'50''		Du reste, j'ai d'ailleurs moi-même évalué les élèves pour voir si ça correspondait à quelque chose ! Et quand j'ai vu que ça correspondait bien, j'ai dit « bon ben, là c'est bien ! » ((<i>Geste des deux mains contre l'avant pour marquer un frein</i>))
22'03''		Maintenant, je ne suis pas sûr que ça peut marcher avec toutes les classes ! Ça bien marché avec CETTE classe ! J'ai deux-trois « clients » euh dans mon établissement, je ne sais pas si je partais sur de la co-évaluation avec eux ! Peut-être que ça ne marche pas avec toutes les classes.
22'22''	JANINE	Moi, par exemple, ma chorégraphie je l'ai évaluée moi ! J'avais souvent quelqu'un à côté qui- enfin, un élève d'un autre groupe qui- ou plusieurs élèves qui venaient et que me donnaient aussi leur avis ! Moi je trouve que c'est plus facile de faire de la co-évaluation, par exemple dans le jeu, où tu peux être précis sur ce que tu demandes à l'élève de regarder ! « Regarde s'il se déplace pour suivre la balle ! » ou quelque chose comme ça que sur 4 critères comme ça ((<i>JANINE parle de l'évaluation Chorégraphie 9^e *</i>)), moi je ne trouve pas évident !

22'44''		Après, ça devient global et je pourrais tout à fait le faire aussi ! Je pense que ça devient peut-être moins objectif qu'un autre type d'évaluation, typiquement du jeu, où tu peux donner 2-3 choses à regarder qui lui parle !
23'30''		Je croyais que c'était global, donc c'est déjà dur pour nous !
23'40''	NATHAN	Je n'ai pas mis des critères « ensemble dans les mouvements » ou la précision, c'était vraiment le départ et l'arrivée ((NATHAN)) fait un geste des bras signifiant la précision))
23'50''	SERGE	Même avec le temps, j'aime bien moi mettre la note. C'est ma manière de fonctionner aussi euh :::
24'23''		C'est un thème où je suis moins à l'aise, donc euh ::: laisser en plus les élèves (.) je ne sais pas ! (.) On va essayer autrement une prochaine fois ! ((SERGE sourit))
25'00''	NATHAN	C'est légèrement moins objectif (# 4) dans les jeux (.) quand on a fait nos évaluations de « comportement » de jeu ! Là, dès le moment où il marque un beau but euh ::: « Ah, il est bon ! » ÇA, ils ont plus de peine que de regarder est-ce qu'il a fait des passes- alors il y en a qui arrivaient, mais ça c'est peut-être un peu moins objectif (.) parce qu'ils sont- je dirais, sur la globalité du geste « Wouwaw, il en a dribblé trois, il a marqué un but, c'est bon ! » Mais le fait qu'il ne soit pas capable de faire une passe, qu'il n'adapte pas son jeu aux joueurs de son équipes, ça ils ne le voient pas du tout ! C'est aussi que ces critères euh- Mais moi aussi, à leur âge, c'est celui qui marquait le but que je tirais dans mon équipe, parce que c'était le meilleur !
25'54''		Ils sont plus dans la finalité que dans le mouvement en général ! Mais autrement, moi j'aime bien ces co-évaluations !
26'03''	JANINE	Tout dépend de, quand tu évalues, quel est ton objectif à toi ! Moi je sais que c'est plus le côté formatif et::: puis le fait d'être autonome etc. Moi ce que je recherche dans l'évaluation, c'est ce que l'élève fait dans son évaluation, mais aussi ce que l'autre est capable d'y voir ! (...) Mon évaluation elle est là pour avoir une photo à un moment donné de ce que j'ai fait sur plusieurs semaines, mais c'est aussi là pour que les gens que j'utilise pour observer aient cette vision globale et puis euh::: pour moi c'est formateur pour eux aussi, en fait !
26'40''		Ça dépend tout de ce que tu attends de ton évaluation
26'45''	DORIS	Je pense que ça apporte beaucoup, pour l'élève, d'évaluer ! Il regarde des choses qu'il ne regarde peut être pas normalement ou il apprend des choses- ouais, des critères auxquels il n'aurait pas forcément pensé, même si tu les donnes comme ça, tu es moins attentif que si tu dois évaluer !
27'04''	LINE	Moi plutôt moins, ouais ! Ça me pose un peu un problème c'est pour ça que je ne le fais (.) pas souvent ! Mais ::: mais au fond euh ::: ça va très bien aussi si ce n'est pas tout juste
27'31''	DORIS	On a la chance que ça ne compte pas dans la moyenne ! Ça ne fait pas louper un élève donc si un élève a « BR » au lieu « R », ce n'est pas grave et puis en plus les autres ont mis à contribution.

27'48''	JANINE	La co-évaluation ne nous empêche pas d'avoir aussi un regard dessus. Moi, ce que je fais souvent c'est que je les guide, en fait ! Je leur pose des questions pour qu'ils arrivent à voir ce que j'aimerais qu'ils regardent et puis je pense que tu arrives sensiblement à quelque chose de pareil !
Barre fixe 9^e **		
	CH	Est-ce que l'évaluation sommative doit prendre en compte l'assurance ? Est-ce qu'elle doit prendre en compte les progrès et l'implication ? Si oui, comment s'y prendre ?
32'30''	NATHAN	Je n'ai jamais évalué l'assurance, alors que c'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup avec les élèves euh ::: notamment l'entraide euh s'assurer (.) Ça correspond aussi au mémoire que j'ai fait ! Mais je ne l'ai jamais évalué, ça ! CH : Est-ce que ça aurait du sens de le faire pour toi ?
32'50''		Euh ::: je me suis jamais posé la question, il faudrait que je réfléchisse, mais ::: pourquoi pas ! faire attention de ne pas rentrer dans le truc euh ::: obligatoire, mais qu'il y ait une évaluation de « comment j'assure », je leur bassine tellement les oreilles avec l'entraide et puis justement savoir assurer ses camarades, c'est vrai que ça pourrait rentrer euh :::
33'19''		Ouais, pas que chacun passe à ce poste pour assurer ! Pas qu'on commence à faire UNE évaluation d'assurance ! Par contre dans une évaluation d'après, pourquoi ne pas mettre 1 ou 0,5 point en plus pour les personnes qui prennent l'initiative de venir assurer et qui le font comme il faut !
33'36''	ARTHUR	C'est un peu ça !
33'45''	NATHAN	Maintenant l'évaluer directement euh, on n'a déjà pas assez de temps pour évaluer toutes les évaluations qui sont demandées, je ne me vois pas faire une évaluation pour ça !
33'57''	JANINE	Je l'ai fait pour le « Renversement », mais je dois avouer- enfin, je trouve ça bien, mais c'est aussi quelque chose que j'aurais tendance à mettre- ben pareil que NATHAN, un point en plus ou alors tout au long de la séquence ! De regarder de manière globale et pas d'avoir un critère avec 1 point en plus !
34'12''		Moi je l'ai fait pour le « Renversement » parce que cela ne me convenait pas du tout d'avoir le premier exercice [...] le premier exercice vaut un certain nombre de points qui fait que l'élève ne peut même pas avoir « Réussi » ! Ça, ça me pose un gros problème ! Et du coup, j'avais ajouté 1 point assurance pour que ça permette d'arriver au « R » quand même parce qu'il y a des élèves qui ont travaillé ça, qui avait hyper de la peine, qui ont travaillé ça pendant des semaines et là, tu te dis euh « vas-y fais ton truc, de toute façon tu n'auras pas « Réussi » ! » Pour moi, ça me pose un gros problème, donc euh j'avais arrangé ça un peu comme ça !
34'50''		Je suis un peu dans les mêmes interrogations, j'aimerais bien prendre en compte l'assurance, mais ce n'est pas évident de savoir comment (.) mais je pense que je le ferais plus sur le long terme avec des points « bonus ». Un peu comme toi ((JANINE s'adresse à SERGE)) « ah ben là, il a pris l'initiative » ben ((JANINE fait le geste de mettre une coche)) Tac, et puis au bout de tant, ben je lui mets les points ! [...] C'est plus implicite pour moi euh ::: c'est global

35'24''	SERGE	On regarde en principe la position de l'élève [...] CH : est-ce que vous arrivez à évaluer ? Est-ce qu'on arrive ? (.) Vu que c'est moi qui ait fait la « vignette », hihi !
35'48''	LINE	Je l'ai faite l'année passée et je me rappelle que, du coup, les ::: élèves faisaient leur enchaînement et puis je demandais à un autre élève binôme de se mettre à côté et puis à chaque élément, il devait montrer où il mettrait ses mains- s'il devait l'assurer, donc c'est un peu du ::: je me demandais est-ce que je le fais pendant l'évaluation [...] l'élève A fait son enchaînement, s'il a besoin d'aide ben B l'aide vraiment et si A n'a pas besoin d'aide, ben B me montre juste où il mettrait ses mains s'il devait l'aider. Je crois que c'est un peu comme ça que j'ai évalué. Je mettais approximativement dans ma grille si c'était bien où il mettait ses mains, s'il était engagé ou s'il restait à côté et puis qu'il n'était pas sûr de lui (.) et je modifiais à ce moment-là, ouais !
37'10		Je crois que je l'ai fait comme ça, mais ce n'était pas facile ! je l'ai faite en deux groupes [...] avec une activité annexe [...] donc c'était trois binômes ! Donc c'est des petites classes, c'est clair que sinon je n'aurais peut-être pas fait ça comme ça !
37'43''	SERGE	Le collègue avec qui j'ai créé ça, on s'est dit qu'on pourrait quand même mettre des points pour le fait d'aider quelqu'un ! Après c'est vrai que ::: la question, c'est « qu'est-ce qu'on regarde ? » Qu'est-ce qu'on met précisément dans les critères et au final, quand tu évalues, tu te rends compte que ce n'est pas possible d'être parfaitement là-dedans
38'14''		Pour moi, ce qui intéressant, c'est que l'élève soit derrière ((SERGE fait le geste des deux mains)) et qu'il freine si l'autre a peur (.) c'est juste ce moment-là et ben « Là, je veux que tu sois présent ! »
38'40''		C'est entre 0 et 3 points sur un total de 19, ce n'est pas énorme Quand j'évaluais, ils étaient derrière mais ::: hihi (.) ils étaient plus ou moins là, ouais
39'00''	JANINE	C'est pour ça que, pour moi, c'est plus un truc que j'évaluerais comme ça vraiment sur le long terme, parce que le problème, c'est que le gamin- s'il sait que tu évalues, il le fera bien- mais ce n'est pas quelque chose qu'ils font bien d'eux-mêmes ! Pour moi, c'est plus quelque chose que tu dois instaurer plus en pratique, ça doit être un réflexe, en fait !
	CH	Est-ce que c'est gérable d'avoir cette évaluation en continu ? Est-ce réalisable d'avoir une feuille à chaque fois et noter à chaque leçon ?
39'35''	JANINE	Après, tu les connais aussi ! Quand j'ai fait cette évaluation avec mes 9 ^e à moi, je savais à la fin de la séquence qui était capable d'avoir ce réflexe-là ! C'est pareil, j'avais aussi mis un point bonus et du coup, dans l'évaluation, ils le font ! Ce n'est plus tellement objectif non plus, donc euh ::: si c'était à refaire, je ferais sur le long terme
39'57''	SERGE	Mon objectif, là, c'est qu'il ait compris comment assurer !

40'05''	LINE	Je ne suis pas sûre que je le referais comme ça ! Mais après, c'est comme le progrès, c'est quelque chose qui est justement difficile de ::: Ouais, c'est un temps T ! C'est comme le progrès, il faudrait regarder de où il part et où il arrive ! C'est justement des questions qui sont difficiles dans l'évaluation, je trouve !
40'35''	DORIS	Il faudrait faire ça dans toutes les évaluations, mais c'est impossible !
40'44''	ARTHUR	C'est là où tu es complètement subjectif, justement ! Tu ne fais pas de contrôle, mais tu as plus ou moins en tête l'élève au début et tu vois s'il s'est investi, s'il a osé faire quelque chose, donc voilà, je vais être un peu plus gentil avec lui.
41'12''	LINE	Des fois, ça me pose un problème quand je dois mettre des points Parce que je dois quand même être un peu (.) scolaire euh ::: avec ça ((LINE montre le recueil d'évaluation))
	CH	CH : Au final, on pose des points, mais on n'en prend finalement pas compte ?
	LINE	Hum-hum ! Les critères, ils nous servent à nous, mais au final- ouais !
	CH	CH : Vous les annoncez aux élèves les critères, les points ?
	LINE	Oui
Jeux collectif 10^e *		
43'10''	CH	Peut-on suivre fidèlement une prescription ?
43'26''	DORIS	Moi, j'ai testé, donc non ! Plus JAMAIS ! C'était un cauchemar de faire cette évaluation comme ça, j'ai vraiment trouvé très difficile ! Alors après je changerais, hein, pas tout- mais la dimension du terrain ça peut euh ::: vraiment faciliter la chose ! Et ce n'est pas quelque chose qui modifie l'évaluation en elle-même ! C'était trop petit, les ballons allaient partout, donc difficile de voir si l'élève était précis ou pas et de voir chaque élève. Il avait aussi cette histoire de zone de gardien où il ne doit y avoir ni gardien, ni défenseur ! La zone, déjà c'est difficile de la marquer au sol, donc tu mets des lignes qui vont à peu près ! Et puis après « lui il est dans la zone, qu'est-ce qu'on fait ? Lui il est dans la zone , qu'est-ce qu'on fait ? » C'était embêtant cette histoire de zone, mais SURTOUT le terrain qui était petit et ça part dans tous les sens ! Tu ne vois pas le niveau technique de tes élèves dans un si petit terrain !
44'43''	ARTHUR	Pour moi, c'est l'inverse ! Je me suis dit « ah ben il est petit le terrain, mais ça joue très bien parce que tu n'as pas d'excuse ! » Tu vois tout de suite s'ils sont bons techniquement parce qu'ils doivent maîtriser la balle du moment que c'est petit. Il doit tout de suite faire quelque chose, il n'a pas le temps de rester tranquille. A sept contre sept sur un grand terrain, la fille ne va pas bouger (peur à cause de la vitesse) alors que là, elle va recevoir la balle car le terrain est petit. Je trouve que c'est difficile d'utiliser les trois critères d'observations. C'est difficile, il faudrait au moins en avoir cinq. Quelle est la limite entre ces trois critères ?
50'29''	JANINE	Les points, je ne les regarde pas forcément. Les points cadrent trop le truc. Je sais ce que je dois regarder, je ne me base pas sur ces critères

51'30''	LINE	Du coup, je n'ai pas fait cinq minutes. Je les laissais jouer sur trois leçons durant l'entraînement des tournoi.
	CH	Vous modifieriez quoi ?
52'24''	ARTHUR	Plus de critères. Il n'y a pas de solution.
52'12''	DORIS	Moi je n'ai pas fait cinq minutes, ce serait encore plus compliqué sur cinq minutes. Si tu es footballeur, tu arrives peut-être plus facilement à voir
53'15''	LINE	Au Badminton, j'ai eu aussi de la peine à voir
Anneaux 10^e ** ES2		
53'56''	DORIS	Trop technique par rapport au public
56'20''	JANINE	Juste, mais le barème ne fonctionne pas ! Il faut changer le barème Proposer un enchaînement basique qui permet d'obtenir 5 pts (balancés, ½ tour, sortie) pour obtenir le « R »
57'34''	NATHAN	Problème de temps et niveau des élèves
Enregistrement 2		
0'00	NATHAN	Cette évaluation d'anneaux, cela fait 7-8 ans qu'on essaie de la corriger. On <i>bug</i> avec ces anneaux, hein ? ! C'est celle qui bloque toutes les années. Il faudrait qu'on parte sur un enchaînement minimum pour le « Réussi », basique ! Et après, ajouter tout ce qui est fait en plus, permet d'obtenir des points en plus.
0'44''	JANINE	La différenciation est parfaite, cette évaluation comme on l'a ! Elle permet à tous les niveaux de trouver quelque chose, mais c'est comme on la juge après qui ne va pas. Je n'ai pas le même filtre dans les yeux quand je regarde ce type d'élèves et puis ça je sais que je m'octroie le droit dans n'importe quelle évaluation le droit de me dire de où il part. Et puis je le regarde avec ces yeux-là à ce moment-là !
1'44''	NATHAN	Moi, je suis plutôt dans l'égalité. C'est là que je me permets de dire « ah ben amène-moi ton agenda.. et malgré son résultat euh « E », je félicite Christophe qui s'est donné énormément de peine et qui a progressé aux anneaux ».
	CH	CH : pourquoi est-ce important pour toi qu'ils aient tous la même évaluation ?
	NATHAN	Ça je pense que c'est un problème de frustration, c'est que les choses doivent être justes et égales. Je déteste l'injustice !
2'30''	ARTHUR	Tu es beaucoup plus cohérent avec les élèves aussi ! Les élèves sont très forts pour voir si ce n'est pas juste
2'43''	JANINE	Les élèves ont des réactions hyper humaines avec ça, parce qu'ils se rendent bien compte qu'ils ne partent pas avec le même bagage physique que les autres.
2'54''	LINE	Certaines élèves n'ont jamais vu d'anneaux de leur vie, donc là je suis obligée d'être équitable. En tout cas dans cette classe (Accueil), je suis plus du côté de l'équité. J'ai aussi un côté égalitaire, mais dans l'évaluation, j'ai envie qu'ils réussissent, du coup j'essaie de faire en sorte qu'ils le passent.
3'42''	ARTHUR	Je pense que je suis un peu entre les deux, ça dépend aussi pour quelle classe ! CH : Pour la Barre fixe, tu étais plutôt dans l'équité ?

3'50''	ARTHUR	Oui et j'étais content qu'ils ne m'aient jamais posé la question !
4'02''	NATHAN	Ça dépend vraiment du public !
4'14''	DORIS	Le problème, c'est qu'en classe (...) c'est « égalité » <i>punkt schluss</i> ! Celui qui n'est pas bon en classe et pourrait enfin se mettre en avant, mais qu'au final, il ne peut pas se mettre en avant parce que le premier de classe a fait quelques progrès en :::, ce n'est pas très juste !
4'50''		Des fois, ça ne me dérange pas du tout de mettre des « E » aux élèves parce que je me dis ben ::: c'est aussi (.) ben de le même sens qu'à l'école ! Ce n'est pas juste pour celui qui ::: l'endroit où il est bon, ce n'est pas juste de lui enlever ce podium !
4'28''		Des fois je suis partagée (.) ceux qui rament à la gym, je n'aime pas leur mettre que des « E », mais::: des fois je me dis c'est dommage pour celui qui est vraiment bon à la gym qu'on soit plus sympa avec les autres par rapport au scolaire. De temps en temps, je me dis « est-ce que c'est vraiment juste ? » Que ce soit équité à la gym alors que tout le reste, c'est égalité !
6'08''	SERGE	Moi, je trouve que l'élève qui s'est donné la peine et qui a essayé, qui a progressé, moi j'ai aussi de la peine (.) de temps en temps il y a un « E » qui tombe, c'est vrai ! Mais l'élève qui s'est donné de la peine, qui a progressé, j'essaie de lui mettre « R ». C'est la seule branche où il y a ce côté plaisir qui existe un petit peu. Pour moi, c'est garder cette carotte de dire « Vas-y, tu vas y arriver ! » et puis qu'ils aient plaisir à continuer pour la prochaine évaluation. Si ça comptait, peut-être que j'en mettrais, parce que ce serait « juste » ! On a la chance de pouvoir les pousser en avant et leur dire « Aime bouger, aime le sport ! » Au lieu de dire « non ben tu as « E » ! »
7'37''	DORIS	Du moment que c'est une matière qui compte dans la moyenne, tu dois faire comme les autres matières
7'45''	JANINE	Un gamin qui est obèse ne pourra jamais monter sur une barre fixe. En musique, tu peux toujours te rattraper sur d'autres choses que le chant si tu chantes faux.
8'22''	DORIS	L'obèse, il peut faire du jonglage, assurer aux agrès, hihi
9'40''	LINE	C'est un moment où je les regarde que « elles ». Elles ont la pression de montrer devant moi. C'est aussi mon vécu aux agrès, peut-être que je cherche aussi à ce que me élèves puissent ressentir cela une fois ! Mais ce n'est pas devant TOUT le monde (par groupe)
10'40''		Je le fais pour le agrès, je ne le fais pas pour toutes mes éval
10'26''	JANINE	Moi, c'est totalement l'inverse, je cherche justement à ::: faire des évaluations de manière globale où je regarde plusieurs fois. Pour moi, ce dont tu parles, je le comprends hein, c'est aussi ce que j'aime dans le sport, mais ça fait partie du sport de compétition.
13'25''		Je n'aime pas ce temps mort « Vas-y ! » Mais il sait quand même quand je le regarde et c'est un peu la même chose, quoi ! Mais :::
10'45''	NATHAN	On se retrouve, alors (parle à LINE). Moi aussi au moment de l'évaluation, celui qui d'habitude fait « TBR » mais au moment de l'évaluation fait « BR », ben « Pas de chance, c'était là qu'il fallait faire « TBR » ! »

12'01		<p>Quand j'ai mon « moi » qui sort de moi, je me dis que c'est un peu rude ! Mais de l'autre côté, j'ai aussi cette image d'agrès (...) c'était aussi ce moment où tu passais et puis ben oui, tu avais beau faire un truc mille fois super bien, si À CE MOMENT-LÀ tu n'es pas capable de faire euh :::</p> <p>C'est aussi comme ça dans la vraie vie...</p>
12'09''	ARTHUR	En classe, c'est comme ça ! Le jour où il y a le TS, c'est là qu'il faut :::
12'17''	DORIS	Il faut un équilibre, il faut des évaluations où c'est ÇA où tu les prépares à ce moment-là et d'autres où, comme les notes ne comptent pas, ben prendre plus dans le global. Et puis si dans cette évaluation il n'est pas bien alors que d'habitude il est bon et ben, tu peux te permettre de lui mettre que « BR », quoi
13'23''	LINE	C'est un peu un spectacle. Pour moi, c'est important aux anneaux parce qu'il y a un enchaînement
JEUX 11^e * ES1 et ES2		
20'30''	SERGE	Quand ces évaluations sont arrivées, je me suis dit je vais continuer à leur donner le plaisir de jouer en même temps que j'évalue sans trop me prendre la tête, je lance les jeux et puis moi je ne suis pas au taquet sur mon tableau. Tant que ça joue bien, il n'y a rien à remplir en principe. C'est pour cela que sur le semestre, ça a du sens, parce que tu as le temps de voir des choses apparaître. Et puis euh, j'aime bien parce qu'elle ne me coûte rien !
21'44''		C'est vrai que c'est très subjectif, effectivement, car tant de coches font « R » etc.
	CH	Que fais-tu avec les élèves qui ne font rien ?
23'25''	SERGE	Ça m'est arrivé une ou deux fois, mais avec cette classe de VP, ça va plutôt bien
	CH	Est-ce que cela a du sens de combiner l'évaluation d'arbitrage et de comportement ?
23'30''	JANINE	<p>Pour moi, dans cette évaluation, c'est l'arbitrage qui est important parce que c'est quelque chose de nouveau. Le comportement, c'est quelque chose de formatif, qui se fait sur toute l'année. Après cette discussion (ACC1), c'est quelque chose que je vais reprendre, mais pas ensemble ! C'est quelque chose que j'aime bien travailler sur plusieurs semaines, ça entre dans cette dynamique euh ::: d'autonomie de l'élève. Je pense qu'elle fait vraiment sens cette évaluation d'arbitrage à la fin. Mais par contre, pour ce qui est du comportement de jeu, je ne trouve pas que cela fait sens de le mettre là-dedans. Je reprendrais pour moi l'histoire de la continuité avec les coches, quelque chose comme ça ! Ça je trouve très bien !</p> <p>C'est aussi une question d'interprétation de l'évaluation ! je me la suis complètement appropriée parce qu'elle n'a pas de sens pour moi.</p>
26'50''		Je me la suis appropriée par rapport à ce que moi j'apporte à mes élèves, mais peut-être que cela irait ensemble...
24'45''	SERGE	Je n'ai pas eu de souci avec les points que je leur donnais ou qu'ils se donnaient (0-3pts).

26'19''		Cette année, un élève m'a surpris dans le sens qu'en général, il est transparent sur le terrain et le jour de l'évaluation, il sifflait et ce n'était vraiment pas un problème ! Grâce à cela, il a eu « R » alors que dans le jeu, pas forcément.
Évaluation sommative vs certificative		
28'42''	NATHAN	Si on vient à nous imposer des notes qu'on doit mettre dans NEO au-delà de tous les problèmes administratifs, je change de métier. Moi ça ne m'intéresse pas de devoir mettre des notes qui vont faire louper ou réussir son année à un élève ! De nouveau, je serais trop embêté avec celui qui n'a pas le physique pour faire du sport !
29'15''		Quand j'étais élève, j'aurais peut-être bien aimé remonter mon Allemand grâce à la gym, mais dans le fond, ça ne m'a pas tant gêné que ça et maintenant que je suis dans le métier, je n'aimerais vraiment pas qu'il y ait des notes certificatives euh je pense qu'on se met un <i>auto-goal</i> ! Enfin, ça me ferait ne plus aimer ce métier ! Trop de complications et puis euh (# 3) d'ambiguïté avec moi-même « le pauvre, il s'est ce qu'il pouvait et il n'y arrive pas » euh::: je lui fais louper son année ! (.) Je pense que je n'y arriverais pas !
30'55''	ARTHUR	Au Tessin, on avait une note. C'était bien en tant qu'élève, mais en tant que prof de gym, comme NATHAN, c'est trop difficile ! Est-ce qu'on va mesurer que la performance ? Plutôt pas de note !
31'50''	CH	Est-ce que tu as changé d'avis par rapport à ton début de carrière ?
33'17''		Je ne me suis jamais vraiment posé la question ! Je suis arrivé dans le système vaudois et ça marchait très bien comme ça ! J'enseigne la géo, mais c'est différent. Tu mesures comment ? Si on tient compte de l'évolution, ça devient très compliqué ! Et puis à ce moment-là, on ne peut plus faire des arrangements, être un peu plus cool avec un élève, parce qu'il y a des notes.
33'31''	SERGE	On passerait notre période de gym avec des critères, à être concentrés sur l'évaluation plutôt que sur la sécurité, plutôt qu'au rapport avec les élèves
34'12''		Depuis 2015, c'est ce qu'on fait ! Il faut être honnête ! Le boulot a changé en deux-trois ans, c'est impressionnant ! Aujourd'hui, on planifie notre année pour avoir le bon nombre de notes à entrer dans GEEPS-EO ! Alors on fait ces évaluations cantonales qui nous prennent trois mois chacune, plus mesurer la longueur, le machin, on arrive à 15-20 évaluations par année, on ne fait QUE ÇA !
		C'est vrai que moi, chaque 6 mois je change d'avis, est-ce qu'il faut des notes ou non ? Avec tout ce qu'on nous impose, mettre une note, ça ne changerait rien ! On a déjà tellement de contraintes par rapport aux autres branches ! En fait, 6 ou « TBR », ça revient au même, hein ! On reverrait certainement les critères différemment en terme de progression. Et puis d'un autre côté, effectivement on a cette marge de manœuvre aujourd'hui qui est agréable parce qu'on peut pousser un élève qui a quand même essayé, alors qu'il n'a pas atteint le « R » mais « Allez vas-y, je t'encourage ! » On est plus dans l'humain et heureusement, parce que sinon on perd beaucoup de chose ! C'est quand même un peu dans notre métier, c'est d'être en relation avec des gens, de les pousser !

34'40''	DORIS	Moi, je trouve qu'on court après ces évaluations ! Quand je vous entends, j'ai l'impression que vous évaluez toutes les minutes de vos cours, quoi ! Là, au moins on a la liberté qui si on n'a pas le temps d'en faire une, ben ce n'est pas grave ! Si je fais une séquence qu'on n'a pas eu le temps d'évaluer, ce n'est pas grave ! Ils ont fait, ils ont progressé, ce n'est pas grave ! Si on avait des évaluations certificatives, on sprinterait encore plus que ce qu'on fait maintenant !
35'30''	CH	Il y aurait plus du tout de marge de manœuvre pour essayer d'autres activités (javelot, Beachvolley, etc.). J'arrive déjà peu à m'égarer du programme ! Je n'arrive déjà pas tout à faire tout le programme, donc euh :: là, ce serait encore pire ! Cette évaluation, est-ce qu'elle vous sert en tant qu'enseignant ? Est-ce que c'est formateur pour les élèves de faire des évaluations ?
36'35''	NATHAN	Pour moi pas !
37'04''		Au début de ma carrière, je me disais que les notes allaient peut-être motiver ceux qui n'en ont rien à faire. Avec le temps, je me suis rendu compte que malheureusement pas, parce que celui qui n'a pas envie de bosser en Allemand, ben il ne bossera pas et c'est pareil en sport, hein, il ne faut pas rêver ! Hihi ! (...) Ma vision a passablement changé entre le début de mon enseignement et maintenant.
36'40''	LINE	Moi, ça m'aide à me dire il faut que je la fasse ! Ça m'oblige à avoir un suivi, de devoir faire un cycle de ça :: de l'entraîner. Donc plus pour moi
37'51''	JANINE	Le nombre d'évaluations ne me pose pas problème, parce que c'est très rare que je me pose derrière mon caisson et que j'évalue comme ça ! C'est des moments où je discute avec les élèves et donc ça va avec ce que j'aimerais leur amener à la gym ! Donc ça me poserait effectivement un gros souci si je devais évaluer derrière mon caisson ((JANINE mime le mouvement de mettre des points dans une grille)).
38'09''		Alors j'avoue que je me laisse une grosse marge de manœuvre dans ces évaluations cantonales pour que ça rentre dans ce que moi j'attends d'eux ! Mais du coup, je n'ai pas le sentiment d'être dans une situation délicate pour moi de me dire « Ah, je ne fais qu'évaluer ! » Je l'intègre dans ce que j'ai envie de voir chez eux, en fait !
38'30''	NATHAN	Moi, quand j'évalue, c'est de nouveau dans l'idée de les amener à la vie future. Au-delà de ça, je pourrais enseigner le sport sans évaluation, juste en amenant des choses, du plaisir, de la collaboration, plus que l'évaluation !
38'57''		Maintenant je suis dans d'autres trucs, battre ses peurs, ouais, cette idée de progression, plus que cette idée d'évaluation !
39'08''	JANINE	Dans la vie, celui qui a réussi à surpasser ses peurs, ben c'est déjà super formateur, en fait !
	CH	Est-ce que l'évaluation aide les élèves à comprendre ?
40'00''	ARTHUR	Pour beaucoup d'élèves, ça reste « C'est quelque chose que je dois faire, parce que c'est l'évaluation ! » Pour les classes de VP, ils sont à fond dans l'évaluation, parce que c'est l'évaluation et qu'il faut faire bien !

40'20''	LINE	Je pensais que ça les motivait, mais là, après cette année, je me rends compte que ce n'est pas ça qui les motive, en fait. Ce n'est pas l'évaluation qui va faire qu'ils soient motivés ou pas !
40'41''		Mais après, je trouve que depuis qu'on a ça, on est aussi plus pris au sérieux par rapport à nos collègues d'autres branches.
40'49''	NATHAN	Moi, c'est un peu ça qui me gêne, parce que l'image des profs de sport « C'est tranquille et tout et tout ! Alle:::z, faites les choses sérieusement, cassez-vous les dents pendant des heures sur des ordinateurs, faites des petites vignettes, essayez de rentrer des feuilles A4 qui ne rentrent pas dans des fourres ! » Non, franchement, moi il me donne envie de vomie ce nouveau truc-là !
41'40''		Ouais, on essaie de soigner l'image du prof de sport ! (...) Que ce soit l'état qui dise « On va mettre une bonne image à ton boulot parce que les pauvres profs de sport, on se moque toujours d'eux » euh ::: ben je n'avais pas besoin et je trouve ça nul !
43'00''		C'est la première année où je ne vais rien rendre, alors que d'habitude, je remplissais tout bien, je mettais des remarques ! Mais là, j'en ai juste marre, j'en ai fini avec cette merde !
44'48''		Jusqu'ici, je ne me suis jamais senti contrôlé comme un mauvais prof de sport. Cette année, le fait de ne pas rendre ça, est-ce que quelqu'un au SEPS va se rendre compte que je n'ai jamais rempli un seul commentaire, est-ce que les parents de mes élèves, est-ce que mes collègues ne vont pas me dire l'année prochaine « Hey, pourquoi tu n'as pas fait telle évaluation ? » J'avais une bonne image de moi, mais je me sens merdique à cause de ce truc !
	CH	Est-ce que ce n'est pas le choix des évaluations qu'on fait qui n'engage pas les élèves ?
44'15''	SERGE	Certainement que le SEPS a reçu plein de contraintes de plus haut et il s'est dit qu'est-ce qu'on fait pour qu'on arrête de nous taper sur les doigts ? On va demander à mettre en place des chantiers de réflexion.
45'56''		Si je n'évaluais pas, c'est vrai qu'il me manquerait quand même ce moment de dire « On a bossé ça, maintenant je vous regarde », etc. Donc j'ai quand même besoin de mettre un point final à ce qu'on a fait et de ne jamais évaluer, j'aurais l'impression d'être le « gentil organisateur ». Donc j'ai besoin d'évaluer, mais là, il y a un ras-le-bol qui s'est installé hihi !
47'10''	CH	Comment faire pour que l'évaluation apporte plus aux élèves ? L'évaluation peut-elle apporter quelque chose ?
47'40''	NATHAN	C'est la manière de retranscrire cette évaluation. Ce qui m'embête c'est GEEPS-EO et le nouveau carnet que je ne trouve pas du tout pratique. On a entendu dire, hein, qu'il y avait un carnet qui avait été fait que tout d'un coup, on leur a dit qu'il fallait recommencer. Je sais qu'ils ont galéré pour arriver à ce document, mais ::: Dans le fond, je n'ai rien contre l'évaluation, mais c'est la manière de la contrôler, de la retransmettre, ouais, ça ne me convient pas !
48'54''	JANINE	Je me rends compte que je m'octroie une grosse liberté par rapport à tout ça ! Ça ne m'empêche pas de penser que je fais mon boulot correctement, je fais ce qu'on me demande (.) si je devais le faire tel quel comme ça, je me dirais « Certains trucs, non, là je ne suis pas d'accord ! Ça ne me va pas, je n'arrive pas à m'approprier ça ! » Je le ferais pour faire ce qu'on me demande, alors que là, en me les appropriant et en les changeant (.) Alors je change pas mal de choses, mais du coup ça fait sens pour moi, ça fait sens dans ce que j'ai envie d'amener aux élèves. Et du coup, ça ne me mets pas dans une situation inconfortable ! Par

49'50''		contre, si je dois faire cette évaluation d'Arbitrage, comme elle est là, ou le comportement de jeu comme il est là, ben là je me dirais que je fais juste du remplissage et ça ne m'intéresse pas !
50'17''		Je trouve que les thèmes qui sont évalués, dans le jeu tout ça, l'arbitrage, c'est très bien, mais moi je ne me retrouve pas forcément là-dedans par rapport à ma façon d'enseigner. Et du coup, j'ai besoin de me les réapproprier et puis je pense que finalement, c'est ça qui est important. Pour l'arbitrage, de toute façon pour un gamin, qu'il soit évalué comme ci ou comme ça-
50'27''	CH JANINE	Pour la choré, moi ça ne me pose pas problème foncièrement que les critères restent les mêmes sur la vignette, sur leur feuille, alors que j'ai évalué autrement. Pour moi, c'est un truc global. Je ne vais pas m'amuser à biffer chaque critère pour les changer. Pour toi, les critères c'est un moyen d'accéder à autre chose, c'est ça ? Ouais, c'est ça ! C'est que chacun va avoir des choses différentes qu'on regarde dans notre métier. Finalement, ça doit être adapté à ta classe, à un moment précis et puis moi, avec ça, je me sens tout à fait à l'aise. Après, c'est vrai qu'il y a deux-trois trucs que je me passerais d'évaluer, mais c'est plus peut-être dans certaines de nos évaluations d'établissement, mais ça c'est peut-être aussi parce qu'on nous demande d'en avoir 3, hein, maintenant ça va changer, on en aura plus que deux et deux, donc voilà !
51'11''	SERGE	Moi, je me laisse peu de marge de manœuvre par rapport à ces cantonales, parce que je me dis que c'est ce qu'on nous demande officiellement. (SERGE prend l'exemple de l'expert d'auto-école) Je me dis Voilà, on nous demande ça, j'essaie de m'y tenir. J'adapte un petit peu les critères qui me parle le plus pour pouvoir évaluer, mais c'est vrai que j'essaie de rester là-dedans, dans ce qu'on m'impose. Par contre, celles de la file, en plus c'est moi qui ai embêté la file avec ce dossier magnifique, là j'ai vraiment essayé de me les approprier et de faire en sorte que ça me parle.
51'51''		Et puis les cantonales, je les subis et je les fais subir aux élèves, je pense ! Ils le ressentent assez probablement, hihi ! Je leur dis bien « Dans le canton de Vaud, en 11 ^e , on évalue ça ! » En même temps, dans le canton tout le monde a des ECR, des machins, des trucs, ben voilà, c'est :::
52'30''	DORIS	Moi je me sens un peu dépassée ! Enfin, c'est le début, donc on met un peu en place, on essaie ! J'ai l'impression- comment dire- quand je regarde ces évaluations, je me demande « Je dois faire quoi jusqu'à la fin de l'année ? Ah ouais mince, les tests <i>Swiss Athletics</i> pour les 9 ^e ! » Alors là, je sprinte, j'ai commencé la semaine passée, pour évaluer la semaine prochaine ! Moi je trouve que (.) je dois faire ça, alors je suis là-dedans et je n'arrive pas à faire autre chose, je n'ai pas le temps ! Les 10 ^e , là, c'est tous les jeudis du volley ! Et puis tous les vendredis c'est athlétisme ! Et je trouve que ::: ben déjà il y a beaucoup trop et qu'en plus c'est nouveau et tu testes et tu vois que ça va, ça va pas !
53'24''		Ouais, je trouve que c'est compliqué ! Je ne suis pas toujours contente de ce que je fais, de mon programme ou de comment j'introduis ou de mes évaluations ! C'est un peu des années difficiles où ::: il y a des trucs de nouveau et peut-être qu'avec la

53'53''		<p>famille, tout ça, je n'arrive pas à me mettre à fond dedans. Ouais, vivement que d'année en année, je vais modifier comment je le sens moi !</p> <p>Comme JANINE, je n'ai pas de problème à modifier ces évaluations. Et puis réfléchir en amont encore plus à ce que j'ai vu !</p>
54'05''	JANINE	<p>En fait, je crois que c'est plutôt comme on perçoit le pourquoi ils nous ont donné ça ! Pour moi, on est vraiment un collègue, nous, où il y avait déjà beaucoup de choses en place, beaucoup d'évaluations. Je pense que ce n'est pas nous le public cible. C'est plutôt les collègues où il y avait rien ! Donc pour moi, cela ne fait pas de nous des mauvais enseignants si on s'approprie à notre sauce ce qu'on nous demande de faire ! Finalement, ce qui est là-dedans, c'est déjà ce qu'on essayait d'évaluer avant !</p>
54'30''		<p>Par contre, il y a plein de collègues où c'était le chantier, où il n'y avait rien avant ! Du coup, ça ça doit être une sacrée contrainte, parce que tu avais rien et que tu faisais un peu ::: moi je vois ça un peu comme ça !</p>
57'18''		<p>Je trouve presque plus pratique de remplir ça que ce qu'on avait avant, mais de nouveau, c'est personnel.</p> <p>Je pense qu'il y a des gens qui ne faisaient RIEN ! Là, il y a une base, ils se disent Au moins, ça se sera fait ! Oui, cadrer parce que ça dysfonctionnait !</p>
54'50''	NATHAN	<p>Pour moi, ça c'est une contrainte. Je ne suis peut-être pas assez ouvert pour ça !</p>
	CH	<p>Est-ce que vous êtes d'accord avec ce fonctionnement « je fais une chose, je l'évalue, etc. » ou est-ce que vous aspirez à autre chose ?</p>
57'10''	LINE	<p>Je trouve que proposées comme ça, elles n'amènent pas ça !</p>
57'35''	DORIS	<p>Nous, on était déjà bien cadrés, donc il n'y pas grand-chose qui change à part qu'il y a un peu plus d'évaluations.</p>
57'52''	SERGE	<p>C'est vrai que quand j'ai commencé à bosser il y a 10 ans, on m'a donné deux fiches et on m'a dit Tiens, ça c'est le programme. Il y avait un programme qui existait, mais plus personne le suivait vraiment, on avait le Volley plus ou moins à Noël pour telle année, etc. et puis là, le fait que les files aient dû re-bosser un peu ensemble, je pense que ça a permis quand même d'avoir cette ligne conductrice par collègue, un truc un peu logique qui à mon sens est très bénéfique !</p>
58'24''		<p>Par contre, toutes les contraintes qui ont été rajoutées, je trouve ça vraiment lourd ! Les critères qu'on nous impose, etc. À mon sens, on aurait dû nous demander de mettre à jour notre programme, alors c'est clair que (noms de personnes) au SEPS aurait pris plus de temps à tout contrôler, mais autant faire un truc pour se mettre à jour avec le PER etc. mais qui corresponde à ce qu'on a, à ce qu'on fait ! Moins imposer, mais revoir, mettre à jour !</p>

Le vécu des six enseignants durant la recherche		
59'30''	NATHAN	Moi, c'est bien parce que ça m'a mis un petit coup de pied aux fesses pour cette évaluation de choré et de m'exprimer sur ce que je n'aime pas du tout par rapport à ce nouveau dossier. Je l'ai plutôt bien vécu, d'avoir cet œil... et puis cette pression (...) même après 16 ans d'enseignement.
1.05'54		Pour moi, les deux amenaient quelque chose de différent et sont intéressantes. L'ACS, je trouvais agréable de voir ce que j'avais fait et puis de prendre conscience de ce que je n'avais pas vu ! J'ai trouvé très agréable de me voir enseigner « Je suis toujours sur mon caisson », hihi ! Et puis l'ACC, ce que j'aime bien c'est l'échange, justement voir les idées des autres, ça c'est un truc qui m'amènera toujours quelque chose ! Donc, pour moi les deux étaient différentes et m'amenaient quelque chose !
1.01'21''	LINE	Moi, ça m'a fait réfléchir à des façons d'évaluer que je ne me posais peut-être pas ! Je me pose plus de questions, j'essaie de varier mes manières d'évaluer. Ça m'a permis de réfléchir à comment je fais et pourquoi je le fais. Ça m'a fait plaisir de réfléchir à comment j'évalue, pourquoi et comment je peux faire mieux ! Plus ça avançait et plus je m'autorisais à être plus libre, à l'adapter et à me l'approprier aussi ! Les premières années, je les faisais telle quelle, j'essayais de les suivre et je ne m'autorisais pas forcément à les faire différentes et puis au final, en parlant, en réfléchissant, ben je vois que je peux aussi les faire différentes, un peu à ma sauce.
	CH	Quels entretiens avez-vous trouvé les plus intéressants ?
1.04'11''	LINE	Les ACS, car c'était plus simple, je connaissais les critères, les élèves. Quand je voyais l'autre- alors ça me donnait plein d'ouverture sur comment je pourrais faire autrement- ben typiquement l'évaluation barre fixe, je me suis dit « Ah ben ouais, je n'avais jamais pensé à la faire en auto-évaluation ! » Et je me suis dit peut-être une fois je la testerai ! Donc ça m'a donné envie d'essayer d'autres choses, les ACC, mais la simple, ça m'a fait réfléchir sur mon activité. Et sur ce que j'aime bien, ce que j'aime moins, ce que je veux garder ! Ce qui marche, ce qui marche moins ! Parce que je vois aussi tous les élèves, je vois aussi euh parce que quand je suis dans ma leçon, quand j'évalue, je ne vois pas forcément ce qui se passe- enfin je le vois mais :: je le réalise moins !
1.12'36''		De voir aussi l'intérêt des élèves euh (...) là, typique l'éval, ça les botte moins ! J'ai vraiment vu en les regardant. On se sent moins seuls, ouais !
1.05'03''	DORIS	Moi, je n'ai pas vraiment découvert les élèves. Mais oui, pour moi tu te reposes la question sur ta leçon, ce que tu ne peux pas faire à chaque leçon ! Tu réfléchis à ce que tu changerais, qu'est-ce qui a bien été, qu'est-ce qui a moins bien été ? Tu prends le temps de refaire un <i>feedback</i> sur ta leçon, ce que tu ne fais pas forcément pour chaque leçon, en tout cas pas autant de temps. Je trouve que c'est positif, ouais ! Ça t'oblige à prendre le temps, du coup tu réalises beaucoup de choses ! Prendre du recul, etc.
1.15'11''		Mais d'autant plus pour moi, avec les enfants je fais que de courir, je n'ai pas le temps, je arrive moins qu'avant à réfléchir sur ce que j'ai fait ou planifier à très long terme, etc. et du coup, je trouve que c'était d'autant plus bien de faire ça parce que ça

		m'obligeait à prendre le temps, ce que je n'arrive plus à faire depuis quelques années parce que ::: quand je sors de l'école, je sors de l'école, quoi ! Je prends moins de temps pour préparer, pour réfléchir qu'avant !
1.05'36''	SERGE	J'ai pu être filmé, c'était la première fois qu'on me filmait. Après, croisée ou simple, ça n'a pas changé grand-chose. Les deux étaient intéressantes. Une fois c'était ton regard de collègue un peu expérimentée. Finalement, au lieu d'échanger avec quelqu'un d'autre, c'est toi qui me posais des questions. Ça revenait un peu au même à part que tu amenais peut-être moins de pistes, d'idées que lors des croisées. Après, j'aurais pas eu besoin de passer autant de temps à revenir sur mes cours, etc. On a tous des vies chargées et puis ce côté-là, l'heure qu'on prend pour ça à midi, ben ::: ouais
1.14'47''		Donc euh, au début de l'année, pas de problème de ce côté-là, mais à partir de Noël et au 2 ^e semestre, j'ai trouvé un peu plus lourd ! Mais sinon plutôt une belle expérience, content que ça se finisse, mais une belle expérience ! Une personne que je ne connais pas qui me demande ça sachant la charge que ça représente, j'essaierais de dégager un peu en touche, hihi ! Peu importe les années d'expérience, ça te permet de progresser, de te faire réfléchir, on était de toute façon tous gagnants ! Mais voilà, on a tous des années où on a plus aussi au niveau personnel que d'autres et puis voilà ! C'était des fois un peu lourd pour moi, mais :::
1.07'58''	NATHAN	Je te rejoins aussi là-dessus. Au début d'année, c'était plus tranquille et là, on sent aussi la fatigue, mais c'est tout, hein ! En fin d'année scolaire, on est un peu à ramer !
1.13'10''		Comme quoi, ben si tu te donnes l'occasion de le faire (échanger sur sa pratique) et c'est des moments- Moi, je ne me suis JAMAIS senti jugé ! Ce n'est pas pour rien que j'ai pu tout de suite te dire « Moi, ce bouquin il m'énerve ! Je ne sais pas comment je vais rendre mes évaluations ! »
1.09'34''	JANINE	Moi, il y a un truc qui m'a fait beaucoup de bien- enfin bon, j'ai trouvé super intéressant, les discussions etc. Mais en fait, il y avait pas mal de moments avant où je me disais « Mais, est-ce que c'est moi qui suis folle de me ficher de ça ! » De ne pas forcément me dire que c'est super important ! Et à l'inverse, que c'est autre chose qui est important- quand j'entendais discuter d'autres personnes, tu vois ? De me dire que ce qui m'intéresse c'est cette vision globale, et qu'ils progressent et puis d'entendre d'autres- je me disais « Est-ce que c'est moi qui déconne ? »
1.13'47''		Le fait de discuter de tout ça avec toi dans le cadre de cette thèse, ça m'a permis de me rendre compte qu'on avait tous des façons différentes de fonctionner et puis que je n'étais pas à côté de mes pompes, c'est juste qu'on a des façons différentes de fonctionner et ça, ça m'a fait du bien aussi ! Je me suis sentie à l'aise, comme si j'enseignais avec toi !
		FIN DE L'ENREGISTREMENT