

Évaluation sommative et besoins de l'élève

Emilie BAUDIN

Professeuse d'EPS agrégée (44)

L'élève en situation d'évaluation démontre l'acquisition d'une compétence travaillée en classe. Pour cela, il utilise les connaissances, capacités et attitudes qu'il a apprises à un moment donné pour réaliser une tâche complexe. C'est bien ce « moment » qui pose problème à certains élèves. Ils n'ont choisi ni l'activité, ni la classe à laquelle ils sont intégrés. Même si la plupart d'entre eux s'engagent volontairement dans une évaluation, certains ne trouvent pas la motivation suffisante ou encore y voient, dans les conditions de pratique, un lieu de démonstration de leurs faiblesses¹. Ils se construisent, alors, une représentation de leur niveau de compétence, a priori, et cela influe sur leur engagement. De même, les relations aux autres, enseignant et élèves, influence leurs attitudes et leur investissement².

Il semble donc important d'anticiper la préparation du protocole d'évaluation, d'autant plus si elle est certificative, pour que l'élève accepte de s'engager pleinement à la fois par rapport à leur sentiment de compétence et à leur vision du groupe classe. L'enseignant d'EPS s'attache donc, au préalable, à établir clairement les acquisitions visées (et voir en quoi elles risquent d'être perturbées), mais aussi à connaître clairement les effets du sentiment de compétence de l'élève et ceux du groupe classe. L'enjeu est alors de proposer une forme de pratique de l'évaluation qui tend à réduire les effets négatifs perçus par l'élève au cours d'une évaluation et d'en valoriser les effets bénéfiques.

Selon Connell et Wellborn (1991)³, toute personne évalue ses actions au regard de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien.

L'élève, face à toute situation ; et plus encore lors d'une évaluation sommative ; se trouve confronté à ses représentations sur son niveau de pratique. Il s'agit de son sentiment de compétence. Plus il se sent faible dans une activité, plus son investissement dans l'action est menacé, l'amenant ainsi à attribuer son échec à des causes externes pour se protéger.

Le besoin d'autonomie amène l'élève à s'engager davantage s'il se sent à l'initiative de ses actes. Enfin, le besoin de lien social représente la nécessité pour l'élève de se sentir à l'aise dans un groupe, épaulé par les autres. Il est d'autant plus important que les élèves agissent forcément au sein d'un groupe classe non choisi.

Durant l'évaluation Il est nécessaire pour l'enseignant d'identifier les effets de ces trois besoins sur l'engagement de l'élève et de les prendre en compte pour effacer les éventuels « bruits » qui perturbent l'émergence de la compétence réellement enseignée.

¹ D. Evain, l'évaluation pilote, revue e-nov EPS n°4, janv. 2013

² S. Billard, Y. Legendre, évaluer pour apprendre avec des publics difficiles, revue e-nov EPS n°4, janv. 2013

³ CONNELL J.P et WELLBORN J.G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes ». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (éd.), Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale: L. Erlbaum, vol. 23, p. 43-78.



Quelques précisions sur les trois besoins fondamentaux de l'individu et leurs effets possibles sur l'évaluation

Accepter de s'engager pour être évalué est une action forte pour un élève, génératrice de stress. Il s'agit de se confronter à soi, à ses résultats et aux autres. Bien entendu, dans la réalité ces trois besoins sont corrélés et interagissent les uns avec les autres.

Le besoin de compétence

Le besoin de compétence est le sentiment que l'élève a de ses propres capacités. L'élève a ainsi besoin de se sentir capable de réaliser une action pour s'engager pleinement. Lors d'une évaluation sommative en EPS, l'élève se trouve face à une démonstration visible de son niveau de compétence. Or celle-ci peut être difficile à vivre si l'élève ne sent pas compétent. Pourquoi agir si c'est pour se trouver face à la preuve de son échec ? En effet, le besoin de compétence nécessite à la fois un sentiment de plaisir à se concentrer sur la tâche et le plaisir de reconnaissance de sa compétence. C'est en additionnant ces deux facteurs que naît l'évaluation cognitive de son propre niveau de compétence⁴.

Face à une situation d'échec ou de mise en danger, l'élève qui a un faible sentiment de compétence, soit attribue le résultat de son action à des causes internes et a tendance à refuser l'action en disant « ce n'est pas la peine que je le fasse, je suis nul » ou l'attribue à des causes externes « ce n'est pas de ma faute si je ne réussis pas l'action, aujourd'hui je suis blessé » (auto-handicap) ou « le matériel n'est pas bon »... Cela a pour but de limiter les effets négatifs de l'échec envisagé. Bien évidemment, l'élève se projette avant dans l'action et anticipe le résultat⁵. L'enseignant va alors avoir du mal à évaluer la compétence d'un élève qui ne s'engage pas ou peu dans l'action d'évaluation.

D'autres élèves peuvent avoir un sentiment de compétence supérieur à leurs capacités réelles et vont se trouver face à une désillusion après ou pendant l'action entraînant un retour négatif ou un arrêt de la tâche. Pourquoi continuer à courir si je me rends compte que je n'arriverai jamais à tenir mon projet? La construction, pendant le cycle, de réels repères sur son niveau de compétence et la centration sur des buts internes et atteignables permettent à l'élève de se préparer au résultat de son action et d'accepter de s'engager pleinement dans l'action d'évaluation.

Pour aller plus loin, le besoin de la note, pouvant devenir aliénant au point d'être un frein aux évaluations d'une compétence réellement enseignée, semble aujourd'hui remis en question.

Tab. 1 : effets du besoin de compétence et solutions

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin de compétence	Engagement très fort si : - But d'implication de l'ego - Sentiment de compétence supérieur à la norme.	Engagement faible voire inexistant si : - Niveau perçu trop faible pour les exigences demandées - Résultat n'a pas d'importance pour l'individu	- Préparer l'évaluation par des feed-back critériés et des buts accessibles - Travail interdisciplinaire pour faire prendre conscience de l'intérêt des apprentissages - Diminuer l'impact / supprimer les notes ?

⁴ GODEFROIS J. (2001) « Psychologie : science humaine et science cognitive » De Boeck Supérieur

⁵ FAMOSE, J.P. (1990) Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. INSEP. Paris

Le besoin d'autonomie

Appelé aussi besoin d'autodétermination par Deci et Ryan (1985)⁶, le besoin d'autonomie est une vision subjective que l'individu a de son libre arbitre. Une personne ayant un fort sentiment d'autonomie dans une tâche éprouve souvent plus de plaisir dans l'action et se sent plus compétent.

Dans le domaine de l'évaluation, le risque de proposer une situation trop ouverte est d'avoir des fraudes ou de perdre l'élève qui ne sait plus ce qui doit être évalué. Il est donc nécessaire que le sentiment d'autodétermination soit ressenti par l'élève, à son niveau, et que l'enseignant garde la main sur l'évaluation. L'observation réalisée par les élèves peut être un bon moyen d'autodétermination, mais elle doit rester supervisée par l'enseignant pour effectuer une comparaison, a posteriori. Il en va de même pour les autres rôles sociaux tels que le chronométrage. À l'opposé, une tâche d'évaluation trop cadrée et incomprise risque de diminuer l'engagement de l'élève. Dans le pire des cas, l'élève agit pour éviter une sanction (voire une note sanction). Il devient impossible pour lui de se centrer sur ce qu'il a réellement appris au cours du cycle. Les enjeux de l'évaluation lui échappant totalement, il risque de ne pas comprendre ses résultats.

Dans certaines activités, il est possible d'accorder des degrés de liberté différents en fonction des leçons précédentes. Le demi-fond est, par exemple, une activité où il est facile de différencier les degrés d'autonomie laissés aux élèves dans l'évaluation. Cela peut commencer à un temps/distance donné à l'élève (aucune autonomie). Il est possible d'envisager un élève guide pour des élèves en situation de handicap. Dans un second temps, un contrat peut être négocié entre l'enseignant et l'élève. « Tu es normalement au niveau X. Penses-tu pouvoir faire mieux ou moins bien aujourd'hui en fonction de ce que tu as fait les leçons précédentes ? ». Enfin, un dernier niveau est de demander à l'élève de choisir lui-même son temps/distance. L'enseignant a, alors, un rôle de conseiller et régulateur.

Il est possible dans une évaluation formative ou dans des activités où l'on dispose de temps sur le cursus du collège (au moins 3 cycles de 10h pour atteindre un Niveau 2 de pratique) de laisser plus de place au choix de l'élève dans son parcours de progression et donc d'évaluation. Il semble souhaitable de favoriser l'émergence de l'autodétermination en instaurant des caractéristiques environnementales : prendre en compte le point de vue subjectif de la personne, encourager l'initiative personnelle, expliquer les règles, les contraintes au libre arbitre, donner des rétro-actions de type informatif plutôt que coercitif⁷.

Par exemple, en natation enseignée sur trois cycles de 8 leçons, après avoir défini un niveau de départ avec des besoins spécifiques pour chaque élève, chacun choisit un protocole de travail. Ainsi, se distinguent des profils de nage associés à des travaux particuliers. L'élève non-nageur suit des leçons qui ont pour but de s'écarter du mur, puis de nager par ses propres moyens avant de s'engager sur l'apprentissage du crawl. Un élève qui nage à l'oblique travaille principalement sur la propulsion par les bras, la mise en place de la respiration pour horizontaliser son corps. Quand au nageur qui réalise beaucoup trop de coups de bras pour être efficace, il travaille sur l'amplitude fréquence. En tout, cinq catégories dépendant du niveau de classe peuvent être proposées. L'idée est qu'à chaque évaluation formative, l'élève voit les progrès effectués et se repositionne sur un nouveau protocole de travail. Chaque élève est ainsi à l'origine de son évaluation qui dépend directement du protocole choisi. L'objectif étant d'atteindre le niveau 2 de compétence à l'issue des trois ans, l'enseignant négocie avec l'élève pour le faire avancer jusqu'à ce niveau.

⁶ DECI et RYAN (1985) "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior"

⁷ TRAVIS C; WADE (1999) « Introduction à la psychologie, Les grandes perspectives »; de Boeck, Bruxelles.

Tab.2 : effets du besoin d'autodétermination et solutions

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin d'autodétermination	Engagement de l'élève qui se sent autodéterminé	- Evaluation trop cadrée → peu d'engagement. - Evaluation pas assez cadrée : → fraudes ou élève perdu. - Si l'élève a un sentiment d'autodétermination trop faible : agit pour éviter une sanction (ou note sanction)	- Niveaux d'autonomie dans la situation d'évaluation par contrat en fonction des leçons précédentes. - Evaluation négociée / expliquée

Les besoins fondamentaux de compétence et d'autonomie sont donc interconnectés et influencent l'élève dans ses pratiques d'évaluation. L'engagement de l'élève peut alors diminuer ou au contraire augmenter en fonction de l'organisation du protocole d'évaluation. Le troisième besoin fondamental semble particulièrement intéressant à étudier dans le contexte de l'EPS.

Le besoin de lien social

Le besoin de lien social est le propre de l'humanité. Aristote : "C'est un animal politique (au sens de social). Il aspire à communiquer avec ses semblables et subit des pressions vis-à-vis de la société. L'instauration d'un climat de classe, donnant une place à chacun des élèves dans l'appartenance au groupe classe, doit donc permettre une meilleure adhésion des élèves aux tâches de travail ou/aux protocoles d'évaluation, même pour une activité, qui, a priori, n'est pas motivante intrinsèquement. Le revers de ce concept est un phénomène de rejet en bloc de la part d'élèves qui n'adhèrent pas au groupe classe, celui-ci n'étant pas choisi, tout comme les activités pratiquées. L'évaluation devient alors le moment où l'élève rejette l'enseignement et le groupe, soit en refusant de pratiquer, soit en perturbant l'évaluation des autres. A la lumière de ce point, la réflexion sur les formes de groupement prend de l'importance dans la création des protocoles d'évaluation.

Les effets du besoin de lien social sont différents suivant le type d'activité. Si l'activité est individuelle, le besoin de lien social doit être lié à la comparaison aux autres, tandis que s'il s'agit d'une activité artistique ou esthétique, le lien social est à la fois dans la coopération et dans le regard de l'autre. Enfin, les activités d'opposition, qu'elles soient individuelles ou collectives, sont davantage centrées sur des notions de respect de l'adversaire et de coopération pour les activités collectives. Le lien social est donc au centre de tous les apprentissages en EPS et doit être pris en compte dans la situation d'évaluation.



Effets du besoin de lien social sur les activités de type individuel

Effets de la comparaison sociale

Pour certains élèves, la comparaison sociale est motivante et permet de se dépasser en situation d'évaluation. L'élève ainsi orienté par des critères externes se réfère à un processus de comparaison normative avec un groupe de pairs. Duda (1992)⁸ parle alors de « but d'implication de l'ego ». Selon Nicholls (1984)⁹ les buts d'implication de l'ego sont influencés par la situation même si les personnes

⁸ DUDA (1992), Motivation in sport settings : A goal perspective approach. In Motivation in sport and exercise (edited by G. Roberts), pp 5791. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.

⁹ NICHOLLS J.G. (1984), Achievement motivation Conceptions of ability, subjective expérience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

ont déjà une préférence pour l'un des deux buts. Au plus la situation implique une comparaison sociale, au plus ce genre de but émerge chez l'élève. Si ces buts sont efficaces chez certains élèves, ils se révèlent souvent insuffisant pour intéresser l'élève aux contenus d'enseignement. De plus le problème vient dès lors que l'élève ne sent pas compétent. En effet, d'après Sarrazin, Famose, Cury (1995)¹⁰, tant que l'élève pense être supérieur à la norme, il s'engage fortement. Par contre, dès lors qu'il se sent inférieur à la norme, il s'attend à échouer ou à être ridicule. Par conséquent, il risque d'éviter la difficulté.

D'autres élèves se centrent, quand à eux, sur des buts de maîtrise. Ils sont plus concentrés sur les processus permettant de réussir une tâche. Les avantages de cette pratique est qu'elle n'est pas dépendante des autres et donc les élèves gardent une motivation davantage stable en toutes circonstances.

Différencier les situations d'évaluation

Chaque élève se doit de trouver son propre but motivationnel en fonction de sa relation aux autres dans la classe. Pourquoi priver un élève de compétition, s'il s'agit d'un moyen de s'engager pleinement dans la pratique du moment qu'il a aussi travaillé sur des critères qualitatifs durant le cycle et qu'ils sont la priorité de l'évaluation ? D'un autre côté, peut-on imposer une pratique de compétition à un élève fonctionnant avec un but d'implication de l'ego, mais avec un sentiment d'infériorité sur les autres ou à un élève fonctionnant sur un but de maîtrise que la confrontation avec autrui pourrait gêner ? En course de haies en classe de quatrième, il est possible de laisser le choix à l'élève de courir, soit contre le chrono, soit contre une autre personne de même niveau. Ce choix n'est pas destiné simplement à contenter tout le monde mais bien à permettre à chacun de trouver l'environnement propice à une évaluation de la compétence enseignée sans que le sentiment de compétence ou le regard de l'autre ne vienne perturber l'évaluation.

Tab.3 : effets du lien social et solutions en activité performative

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités individuelles	Compétition peut être un moteur	Compétition peut être un frein	- Choix de passer contre un pair de même niveau ou contre le chrono - Groupes d'évaluation



Le besoin de lien social dans les activités à visée artistiques ou esthétiques

Des niveaux d'atteinte de la compétence

Le besoin de lien social est très important dans les activités de la CP3 à visées artistiques ou esthétiques. Le regard des autres peut devenir un handicap et perturber gravement les résultats de l'élève. Certes, l'enjeu de l'activité est d'accepter de passer devant les autres. Néanmoins, face à des adolescents parfois en rupture avec leur corps, il semble nécessaire d'adapter le passage devant les autres aux capacités de l'élève du moment. De la même manière que l'élève apprend à devenir observateur ou juge, il semble important d'apprendre aux élèves à être vus et jugés par des pairs dont ils souhaitent la reconnaissance.

¹⁰ SARRAZIN, P., FAMOSE, J.P., & CURY, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade. STAPS, 38, 49-61

Il faut rappeler que dans le cadre de l'EPS, les élèves agissent devant les autres élèves du groupe classe avec toutes les implications que cela peut supposer (leaders, affinités, rejets...). Sachant que ces effets de groupe sont mouvants, selon les leçons, en fonction de la vie de la classe, il n'est pas facile de préparer à l'avance des groupes qui fonctionneront lors de l'évaluation. Il n'est pas facile non plus d'envisager la réaction des spectateurs même si ce rôle a été travaillé durant le cycle. Un élève peut refuser tout passage devant un groupe qui pourtant semble favorable suite à des modifications de la dynamique de groupe pendant la semaine. L'enseignant peut alors aider l'élève à passer devant un groupe restreint d'élèves positifs pour favoriser le passage mais il doit aussi faire comprendre à l'élève que le niveau qu'il a atteint dans cette compétence est inférieur à celui des élèves qui s'engagent devant toute la classe. Cela permet à l'élève de pratiquer tout en étant vu et jugé mais à un niveau faible d'exigence.

La dynamique du groupe classe est très difficile à appréhender pour l'enseignant et, il est donc important de prendre en considération les besoins de l'élève dans des activités souvent éprouvantes vis-à-vis du regard des autres. Accepter de laisser l'élève entrer en pratique en facilitant la situation d'évaluation peut permettre de débloquer une situation et de l'évaluer à son vrai niveau tout en tenant compte de la différence de difficulté de réalisation.

La co-évaluation pour valoriser le lien social

La co-évaluation permet à l'élève de se retrouver face à ses pairs. Elle pourrait favoriser l'acceptation du résultat puisque l'élève est à la fois acteur (évalué) et évaluateur.

Par exemple en gymnastique, les élèves évaluateurs ont connaissance des critères de chaque mouvement. Pour l'appui tendu renversé (ATR), le départ et l'arrivée se font en fente; les mains, les hanches et les pieds sont alignés ; les jambes sont tendues et l'ATR est tenu 2 secondes. L'élève qui évalue l'ATR a donc des repères précis qu'il a intégrés durant les leçons et qui lui permettent de juger. Bien entendu, le nombre de critères à évaluer dépend du niveau de classe et de l'élève. Un élève d'ULIS doit être capable de voir si l'ATR est tenu 2 secondes alors qu'un élève de troisième devrait être capable de voir plusieurs critères connus. Les critères appris pendant le cycle deviennent alors un moyen de réussir l'évaluation et non simplement des contenus d'enseignement perdus au milieu du cycle.

La co-évaluation se révèle donc un moyen de créer du lien social tout en rendant l'élève plus acteur et donc en soulignant son désir d'autodétermination. Elle permet aussi à l'enseignant de diminuer le poids du regard de l'autre. Certes, l'autre me regarde, mais, d'une part, il regarde des critères précis que j'ai travaillés, et d'autre part, je vais à mon tour l'évaluer.

Il faut cependant avoir dans l'idée que la co-évaluation part d'un postulat ambitieux. Elle suppose en effet :

- une collaboration entre élèves,
- une intégration active des contenus par les élèves,
- une responsabilisation des élèves.

Il semble donc primordial de lier co-évaluation, co-observation et rôle de conseiller durant le cycle pour que les élèves ne se sentent pas perdus. La co-évaluation devient, dans ce cadre-là, porteuse de sens pour l'élève.

Tab. 4 : effets du lien social et solutions en activité artistique

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités artistiques	Passer en groupe motive	Regard de l'autre inhibe	- Possibilité de passer devant groupe restreint et positif mais avec compétence inférieure validée - Co-évaluation



Le besoin de lien social dans les activités collectives

Effets du besoin de lien social sur les activités collectives

Les activités collectives imposent aux élèves d'une classe de pratiquer ensemble et, par exemple en sports collectifs, il s'agit de s'organiser à plusieurs pour battre une autre équipe. Le phénomène de grappe, visible chez tous les élèves débutants montre une centration sur la balle mais aussi le fait que les joueurs n'ont pas spécialement confiance en leurs partenaires pour jouer. Ils ne les ont souvent pas choisis et doivent trouver un moyen de gagner. Les réactions d'individualisme se manifestent souvent à ce stade. Comment faire en sorte que des élèves coopèrent dans une situation d'évaluation alors que le but est d'être le plus fort ?

D'autre part, les situations d'évaluation sont souvent le lieu de conflits entre équipes. Même s'il a été appris lors du cycle qu'il faut respecter l'équipe adverse, il devient difficile pour des élèves centrés sur un but d'implication de l'ego, d'accepter une faute adverse alors que le résultat du match est en jeu, d'autant plus, lorsqu'un ou plusieurs arbitres débutants ont pris la mauvaise décision.

Enfin, lorsque l'évaluation porte sur un travail de groupe, comment être sûr que chaque élève a bien participé à la construction ? C'est d'autant plus important que l'évaluation attache de l'importance à la construction de la réponse. Le besoin de lien social peut-il entraîner chez certains élèves une paresse sociale ?

Diminuer l'importance du résultat

Lorsque l'évaluation porte sur la progression collective de la balle et non sur le panier marqué, la pression diminue en termes de volonté de gagner le match. L'évaluation n'est alors plus le lieu d'une pratique fédérale, mais l'enseignant peut s'engager à modifier les règles pour voir apparaître réellement ce qu'il a enseigné.

Une autre solution est d'accorder de l'importance au collectif plus qu'à l'individuel. Évaluer l'aspect communicatif au sein de l'équipe et l'aspect tactique permet de centrer les élèves sur d'autres points du résultat.

Utiliser le groupe comme une aide à l'évaluation

Les activités d'opposition collective permettent d'utiliser les ressources de chacun pour faire évoluer l'ensemble du groupe¹¹. En situation d'évaluation, cela signifie qu'il est possible de compter sur la motivation de certains pour engager le groupe ou l'équipe dans le processus d'évaluation. Il faut cependant veiller à constituer des groupes permettant l'émergence d'un climat positif.

Organiser des rôles dans le groupe permet à chacun aussi de trouver sa place à la fois dans l'action et dans l'organisation du groupe. Si je suis arriéré en handball, c'est parce que je suis capable de tirer de loin (à plus de 9 m avec un pourcentage de réussite important). Il s'agit de la compétence méthodologique et sociale n° 2 « Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités ».

Enfin, pour utiliser le groupe comme aide à l'évaluation, placer une équipe comme observateur en temps direct des critères d'évaluation est pertinent. L'objectif est qu'après avoir travaillé en classe les différents critères correspondant à la compétence, les élèves observateurs sont capables d'observer des éléments connus et de les reconnaître sur le terrain.

¹¹ BANDURA A. (1980) L'apprentissage social, trad.franç., Bruxelles, Mardaga.

Constituer des groupes efficaces

La constitution des groupes est souvent un enjeu dans la préparation de l'évaluation. En fonction de nos attentes, il faut varier entre groupes plus ou moins affinitaires, groupes de niveau...

Tab.5 : effets du lien social et solutions en activité d'opposition collective

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités collectives	Travailler avec d'autres → amélioration de l'efficacité individuelle	Obligation de travailler avec des personnes non choisies → rejets Paresse sociale Conflits	- Diminuer l'importance du résultat - Constituer des groupes qui fonctionnent pour les élèves et pour l'enseignant - Proposer des situations qui nécessitent l'intervention de chacun pour la réussite de tous.

Tab. 6 Tableau récapitulatif des propositions en fonction des effets recherchés

		Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin de compétence		Engagement très fort si : - But d'implication de l'ego - Sentiment de compétence supérieur à la norme.	Engagement faible voire inexistant si : - Niveau perçu trop faible pour les exigences demandées - Résultat n'a pas d'importance pour l'individu	- Préparer l'évaluation par des feed-back critériés et des buts accessibles - Travail interdisciplinaire pour faire prendre conscience de l'intérêt des apprentissages - Diminuer l'impact / supprimer les notes ?
		Engagement de l'élève qui se sent autodéterminé	- Évaluation trop cadrée → peu d'engagement. - Evaluation pas assez cadrée : → fraudes ou élève perdu. - Si l'élève a un sentiment d'autodétermination trop faible : agit pour éviter une sanction (ou note sanction)	- Niveaux d'autonomie dans la situation d'évaluation par contrat en fonction des leçons précédentes. - Evaluation négociée / expliquée
Besoin de lien social	Général	Volonté de s'intégrer à un groupe → engagement plus fort		- Modes de groupement variables entre affinités et niveaux de pratique
	Activités individuelles	Compétition peut être un moteur	Compétition peut être un frein	- Choix de passer contre un pair de même niveau ou contre le chrono - Groupes d'évaluation
	Activités artistiques	Passer en groupe motive	Regard de l'autre inhibe	- Possibilité de passer devant groupe restreint et positif mais avec compétence inférieure validée - Co-évaluation
	Activités collectives	Travailler avec d'autres → amélioration de l'efficacité individuelle	Obligation de travailler avec des personnes non choisies → rejets Paresse sociale Conflits	- Diminuer l'importance du résultat - Constituer des groupes qui fonctionnent pour les élèves et pour l'enseignant - Proposer des situations qui nécessitent l'intervention de chacun pour la réussite de tous.



Conclusion

Évaluer doit pouvoir constituer un moment où l'élève est en confiance pour favoriser des résultats en adéquation avec la compétence réellement acquise au cours du cycle. La souplesse et l'adaptation de l'enseignant permettent cette mise en œuvre. Il s'attache néanmoins à rester vigilant et ne pas abaisser le niveau de compétence. Le but est de favoriser l'extériorisation de la compétence et non de diminuer le niveau d'exigence.

Les trois besoins fondamentaux exprimés ici semblent être à la base de la relation de l'élève avec le monde du collège et de l'EPS en particulier. Ils déterminent sa relation au travail, à lui-même et aux autres. Il paraît donc important de favoriser la manifestation de l'acquisition de la compétence pour éviter de se trouver confronté à une contradiction forte entre les représentations de l'élève et ce qu'il fait réellement lors de l'évaluation.

Les solutions proposées ici sont des pistes que chaque enseignant organise en fonction de sa classe et de son environnement de travail.