

Comprendre les résistances apparentes des enseignant·e·s face aux réformes: le cas des «évaluations cantonales» au secondaire inférieur dans l'éducation physique vaudoise

Annabelle Grandchamp, HEP Vaud
Grégory Quin, Université de Lausanne
Jacques Méard, Professeur émérite, HEP Vaud

Une récente réforme de l'évaluation sommative en éducation physique et sportive (EPS) a vu le jour en 2015 dans le canton de Vaud. Cette réforme, effective dans les établissements scolaires dès la rentrée 2016-2017, a reçu un accueil mitigé par les enseignant·e·s d'EPS. L'objectif est de comprendre la nature des réactions des professionnel·le·s pour dépasser la seule «impression de mécontentement» et de mettre en rapport ces réactions avec le détail des évaluations elles-mêmes, les conceptions dominantes de la discipline et les logiques institutionnelles. Les résultats révèlent les réticences des enseignant·e·s d'EPS qui s'expliquent non seulement par un sentiment d'instabilité et des tensions institutionnelles, mais aussi par l'utilité contestée de la réforme et des évaluations.

Introduction

Entre 2013 et 2015, le Canton de Vaud (en Suisse) a introduit de nouvelles évaluations en éducation physique et sportive (EPS) pour les années de la scolarité obligatoire. Au secondaire inférieur (collège), cette réforme prévoit 8 à 12 évaluations sommatives par an, alignées sur les attentes fondamentales définies dans le Plan d'études romand (PER).

Or, même si les enseignant·e·s dans leur majorité semblent plutôt satisfait·e·s de cette réforme, son accueil a suscité certains réserves et résistances, comme le montrent une étude non publiée, réalisée en décembre 2017 auprès des enseignant·e·s d'EPS par le Service de l'éducation physique et sportive (SEPS) du Canton, ainsi que des comptes rendus de réunions regroupant les chef·fe·s de file d'EPS (coordinateurs et coordinatrices pédagogiques) des établissements du Canton.

Le but de cet article est de mieux comprendre, dans le contexte suisse, les raisons de ces résistances apparentes. D'abord, à l'aide de la littérature scientifique, nous montrerons les réactions chez les enseignant·e·s face aux réformes, notamment à

propos de l'évaluation en EPS ainsi que les spécificités de ces débats dans le contexte vaudois. Cette discussion sera problématisée pour aboutir à une théorisation et à des questions de recherche. Ensuite, nous présenterons la méthode puis les résultats d'une étude réalisée en réponse à ces questions.

Problématique

Les réactions face aux réformes

On le sait, la réaction des opératrices et opérateurs au changement est souvent teintée de suspicion, voire de résistances explicites. Ce constat incite certain-e-s auteur-e-s 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 enseignant-e-s expérimenté-e-s, toute réforme entraîne des émotions fluctuantes, parfois intenses (Cross & Hong, 2012), proches de celles ressenties par les enseignant-e-s débutant-e-s. D'abord réfractaires aux changements occasionnés, ils et elles 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 enseignant-e-s ne se l'approprient, ce qui exige une formation et un accompagnement (Périsset-Bagnoud, 2002). 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).

L'évaluation en EPS

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 professionnel-le-s disent souvent regretter un manque d'information et d'accompagnement, ce qui est interprété comme un manque de transparence qui provoque une suspicion de contrôle de la part de la tutelle (Yerly, 2017a). En EPS, plusieurs études scandinaves illustrent le paradoxe entre un besoin de la part des enseignant-e-s d'améliorer l'évaluation, et la difficulté à le concrétiser (Leirhaug & MacPhail, 2015). D'autres soulignent que leur difficulté à modifier les pratiques évaluatives serait due à un manque de connaissances et de compétences pour s'approprier et interpréter correctement les intentions pédagogiques des programmes nationaux (Larsson & Nyberg, 2017; Leirhaug & Annerstedt, 2015). En Turquie, c'est grâce au soutien apporté au corps enseignant que le *Measurement and Evaluation Development Program*, visant à modifier les perceptions des enseignant-e-s d'EPS et développer leurs compétences pédagogiques en évaluation, semble avoir eu des

effets positifs (Arslan et al., 2013).

Ces constats témoignent de l'absence de consensus et des confusions qui persistent dans les conceptions des enseignant·e·s et des politiques à propos d'évaluation en EPS (López-Pastor et al., 2013). Celle-ci est souvent impliquée dans une «défense du statut de la discipline» en complément de programmes cohérents et de qualité (Avery, 2012), comme aux États-Unis où les standards nationaux ont été révisés en 2004, puis en 2013 (Lounsbury & McKenzie, 2015), ou en Australie où l'alignement des programmes, de la pédagogie et de l'évaluation est recherché (Hay & Penney, 2009). L'idée qui prévaut est qu'une évaluation basée sur des standards unifiés permet non seulement d'enrichir les programmes, mais contribue surtout à améliorer l'image de l'EPS (Mercier & Iacovelli, 2014). Ces recherches insistent sur la nécessité d'introduire des évaluations sommatives basées sur des critères communs, la prise en compte des compétences, des stratégies et des règles, ainsi que la responsabilisation des élèves.

Les fonctions formatives et sommatives de l'évaluation

Sur ce sujet, des tensions émergent autour de la compatibilité et de la primauté à accorder au rôle formatif ou à la fonction de contrôle de l'évaluation en EPS. Ainsi, les études européennes mettent en lumière la confusion qui règne au sein des pratiques évaluatives, entre évaluation sommative et formative (López-Pastor et al., 2013). Si la première s'apparente à une vérification des acquis en fin d'apprentissage, la seconde se réfère à un accompagnement de l'élève et une régulation de son apprentissage (Grandchamp et al., 2018). Il semble que l'évaluation sommative notée (certificative) reste dominante (Brau-Antony & Hubert, 2014; Cogérino & Mnaffakh, 2008). Les enseignant·e·s d'EPS recourent plus fréquemment à des évaluations basées sur des connaissances ou des performances, plus objectives, facilement mesurables et acceptées de leurs élèves (López-Pastor et al., 2013). Or, les limites de ce type d'évaluations, basées sur la compétition et la comparaison sociale incitent souvent le législateur à prescrire, en contrepoint, des formes plus formatives dans lesquelles les élèves sont impliqué·e·s dans leurs apprentissages (Leirhaug et al., 2016). Dès lors, des contradictions sont observées: des tests en décalage avec les contenus enseignés, voire des notes suite à des évaluations formatives (Mougenot & Dugas, 2014). Et l'on peut se demander si l'origine de la résistance observée suite aux réformes dans ce domaine n'est pas à chercher dans ces tensions qui traversent l'activité des enseignant·e·s, tenu·e·s de suivre le nouveau cadre réglementaire de leur hiérarchie sans toutefois remettre en cause les compromis trouvés dans la classe avec les élèves. En fait, pour une implication des enseignant·e·s dans le processus et une assimilation de la culture d'évaluation, il apparaît souvent chez eux et chez elles un besoin de participation à la conception, l'administration, mais aussi l'analyse des résultats lors d'une réforme (Mons, 2009).

Une réforme dans un contexte spécifique

Ces problématiques prennent un écho particulier dans le Canton de Vaud qui se distingue, depuis les années 1980, par un système d'évaluation sommative sans note en EPS (Quin, 2014), à la différence d'autres cantons: Jura, note non certificative (non promotionnelle); Genève, note certificative (promotionnelle). Cette spécificité octroie une grande autonomie aux enseignant-e-s d'EPS vaudois-e-s (choix des thèmes, durée des cycles d'enseignement, arrangements locaux dans la classe avec les élèves, etc.). En même temps, ils et elles semblent se préoccuper davantage du plaisir des élèves que leurs homologues genevois-e-s et jurassien-ne-s et sont moins centré-e-s sur les apprentissages moteurs que sur la personne de l'élève (Lentillon-Kaestner et al., 2018). Ils et elles mettent l'accent sur le développement des «valeurs affectives» chez les élèves qui, de leur côté, se sentent davantage soutenu-e-s par l'enseignant-e qu'à Genève et dans le Jura (Allain et al., 2016).

L'autre spécificité de ce contexte tient en ce que ces enseignant-e-s d'EPS vaudois-e-s 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 SEPS (Quin, 2014).

Cette réforme de 2015 des évaluations en EPS s'inscrit dans une évolution plus globale visant une harmonisation des exigences en matière d'évaluation scolaire et d'enseignement en suisse romande (Ntamakiliro & Tessaro, 2010). Elle faisait suite à l'introduction du nouveau plan d'études romand (PER) de 2011, commun aux cantons suisses romands. Or, les évaluations en usage en 2011 ne répondaient plus à ces nouvelles prescriptions. Dès lors, le DFJC a mandaté le SEPS, en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), pour coordonner la mise en place d'un nouveau cadre cantonal d'évaluation de l'EPS. En novembre 2011, des enseignant-e-s vaudois-e-s ont été invité-e-s à participer à un *groupe de travail PER Évaluation secondaire* (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 dirigeait et pilotait ce groupe de travail mais souhaitait s'immiscer le moins possible dans les réflexions des membres pour leur laisser une certaine liberté.

Concernant le secondaire, cette réforme 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-e 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'agit à partir de cette réforme de mettre en place un minimum de huit évaluations par an, soit quatre par semestre. 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 enseignant-e-s. Le but affiché n'est pas de contrôler ni de juger les pratiques, même si les programmes d'établissement ont dû être rendus au SEPS en décembre 2016 pour s'assurer que les nouvelles évaluations cantonales y soient effectivement intégrées.

Si 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 enseignant-e-s 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 enseignant-e-s d'EPS saisissent les résultats des élèves à toutes les évaluations sur une plateforme cantonale informatisée. 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.

Ces particularités résonnent fortement avec l'accueil mitigé par les enseignant-e-s vaudois-e-s de la réforme de 2015 relative à l'évaluation en EPS. En effet, si l'on considère que les résistances des professionnel-le-s sont en lien avec des dilemmes, des tensions qui traversent leur activité à l'occasion de toute réforme, comment expliquer, chez des enseignant-e-s qui évaluent sans note, qui privilégient l'accompagnement et le soutien aux élèves, qu'une réforme suscite des réactions similaires à celles relevées dans d'autres contextes ?

Cadre théorique et questions de recherche

Pour dépasser la seule impression de «résistances apparentes» des enseignant-e-s d'EPS face à la réforme de 2015, nous prenons appui sur le modèle développemental d'Engeström (2000) qui décrit des «systèmes d'activité» (celui des enseignant-e-s d'EPS, des concepteurs de la réforme, des élèves). Dans cette perspective, les professionnel-le-s agissent en fonction de motifs partagés avec d'autres (par exemple, «améliorer l'évaluation en EPS» ou encore «maintenir l'engagement de tou-te-s les élèves en classe»), ce qui implique des règles, une division du travail et l'appartenance à une communauté. Ces systèmes sont traversés par des «tensions» nécessaires pour que les actrices et acteurs se développent à terme mais qui se manifestent d'abord par des «conflits inter et intra psychiques» (désaccords entre actrices et acteurs et dilemmes internes). Ces conflits peuvent provenir de contradictions dans une organisation de travail tantôt hiérarchique, tantôt «en réseau» (horizontale). Ce modèle place au centre des débats la question de l'«agentivité» des actrices et acteurs (Engeström, 2006), autrement dit leur

opportunité individuelle et collective de prendre des initiatives, des décisions et de développer une autonomie dans leur travail.

Suite à la réforme de l'évaluation de l'EPS, une étude a été réalisée en 2016-2017 dans le canton de Vaud, afin de répondre à deux questions: quelle est la nature des tensions a) dans le système d'activité des enseignant-e-s d'EPS confronté-e-s à la réforme, b) entre le système d'activité des enseignant-e-s et les autres systèmes d'activité des actrices et acteurs de la réforme (concepteurs, élèves)?

Méthode

Participant-e-s, contexte et recueil de données

Cinq enseignant-e-s d'EPS de secondaire 1 (collège), deux femmes et trois hommes, de 30 à 40 ans, ainsi que quatre concepteurs de la réforme (un enseignant d'EPS de terrain, un conseiller pédagogique du SEPS et deux formateurs d'enseignant-e-s d'EPS) ont participé à l'étude.

Quatre types de données ont été recueillies:

- cinq entretiens de 45 minutes en moyenne auprès de cinq enseignant-e-s d'EPS, réalisés dans le but de documenter précisément les différentes tensions dans leur système d'activité face à ces nouvelles évaluations. Le questionnement portait d'abord sur a) les perceptions de l'utilité de l'évaluation de l'EPS (pour identifier la nature des tensions), b) les préoccupations et difficultés rencontrées (pour identifier la nature des conflits inter et intra psychiques et leurs rapports avec les autres systèmes d'activité) ainsi que c) les adaptations réalisées en lien avec les évaluations cantonales (pour vérifier le processus de développement des actrices et acteurs);
- quatre entretiens auprès de différents concepteurs de la réforme des «évaluations cantonales» réalisés en 2016-2017. Le but était de comprendre les logiques qui avaient présidé à la conception de cette réforme, et les tensions présentes à l'intérieur du groupe et en rapport avec les autres systèmes d'activité;
- les évaluations elles-mêmes (pour comprendre leurs caractéristiques et leurs éventuelles différences);
- des documents issus des archives du SEPS, plus précisément:
 - les procès-verbaux des commissions préparatoires (sept);
 - le rapport d'une enquête anonyme sur les effets de la réforme réalisée par le SEPS auprès des enseignant-e-s en décembre 2017.

Traitement de données

Toutes les données issues des entretiens ont été transcrites et anonymisées. Une reconstruction compréhensive concernant les tensions a été opérée en parallèle par deux chercheur-e-s travaillant séparément. L'objectivation s'est construite peu à peu à partir d'hypothèses suggérées par les entretiens (Grimault-Leprince,

2011). À partir des différentes a) perceptions et b) préoccupations, des conflits inter et intra psychiques et un certain nombre de «tensions» ont été déterminés. Ensuite, pour chaque tension, des rapports ont été recherchés avec les trois autres types de données (les évaluations elles-mêmes, les entretiens avec les concepteurs de la réforme et les archives) pour mieux les analyser et les comprendre. Par exemple, concernant les difficultés exprimées par les enseignant-e-s dans les entretiens à propos des «modifications récurrentes des programmes» (tension 1), les chercheur-e-s ont recensé dans les évaluations elles-mêmes, les archives, les entretiens auprès des concepteurs, ce qui pouvait fonder et expliquer ces conflits intra psychiques. Concernant les c) adaptations, les chercheur-e-s ont identifié la présence ou non de perspectives de mises en pratique des évaluations chez les actrices et acteurs.

Enfin, les résultats de l'étude ont été soumis aux participant-e-s avant la soumission pour publication, pour vérifier les éléments factuels et s'assurer de la protection des personnes et des institutions impliquées.

Résultats

Les données d'entretiens semblent indiquer que la réforme a suscité une satisfaction globale, teintée d'incompréhensions et de quelques critiques de la part des enseignant-e-s. Les données issues de nos entretiens auprès des enseignant-e-s d'EPS fournissent des précisions sur les tensions dans leurs systèmes d'activité qui sont ici mises en lien avec les autres données de notre étude.

Tension 1: Les modifications récurrentes des programmes

Les cinq enseignant-e-s évoquent la succession de réformes concernant leur métier. Un participant 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, en 2004, une révision des programmes d'établissement en EPS visait à intégrer les références aux nouveaux moyens d'enseignement officiels (classeurs fédéraux). En 2007, une colonne «Évaluation» est ajoutée à ces programmes. Puis, en 2011, l'entrée en vigueur du PER imposait aux enseignant-e-s une adaptation aux nouveaux objectifs d'apprentissage structurés autour de quatre axes thématiques: *Condition physique et santé, Activités motrices et/ou d'expression, Pratiques sportives, Jeux individuels et collectifs*. Enfin, la réforme de 2015 poursuit ce processus en demandant aux enseignant-e-s d'EPS de mettre à jour leurs programmes d'établissement en rapport avec les nouvelles évaluations cantonales d'ici la fin de l'année civile 2016 (*Espace pédagogique*, n° 52, avril 2016, p. 5). Les enseignant-e-s 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 flémard qu'on traîne et puis, pour arrêter qu'on dise qu'on est des flémards, 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 (en 1996, la réforme «École Vaudoise en Mutation» qui conduisait, dans toutes les disciplines, à la mise en place d'une évaluation à visée formative, non notée; en 2010, la Réforme «École 2010» qui prônait au contraire un retour à une école classique). 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. On peut même rappeler qu'en 1977, est institué un premier livret d'aptitudes physiques puis, à la fin des années 1990, un livret «Éducation physique» spécifique pour la scolarité secondaire 1 (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 enseignant-e-s 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 enseignant-e-s, ce qui ne donnait pas une image satisfaisante du travail des enseignant-e-s d'EPS et pouvait nuire à la crédibilité de la discipline.

Tension 2: la nécessité d'un temps d'adaptation

La réserve des enseignant-e-s à propos de la réforme est accentuée par le délai court octroyé en 2016 pour sa mise en place. Les enseignant-e-s interrogé-e-s 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 organisation. 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 dans 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 conscients 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 finissent par impacter l'activité des praticien-ne-s: 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.

Tension 3: L'utilité contestée de la réforme

L'une des tensions présente dans l'activité des enseignant-e-s interrogé-e-s 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 selon leurs dires 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 enseignant-e-s étant jugé-e-s 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»*. La négociation a abouti à un compromis instituant deux évaluations cantonales obligatoires par an, complétées par 8 à 12 évaluations laissées au choix des équipes pédagogiques.

Les données montrent donc les tensions entre des 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 participant-e-s avouent que la complexité de ces évaluations a aussi pour objectif d'inciter les enseignant-e-s 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 enseignant-e-s construisent davantage les compétences des élèves.

Tension 4: La pertinence des thèmes et des évaluations

Une tension dans le système d'activité des enseignant-e-s concerne le contenu de la réforme lui-même, notamment la nature des évaluations retenues. Ainsi, pour l'évaluation de la Coordination (10^e), les enseignant-e-s interrogé-e-s 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, certain-e-s enseignant-e-s apprécient d'évaluer la Chorégraphie en 9^e, d'autres, moins à l'aise dans cette discipline d'expression corporelle, émettent plus de réticences. Un

questionnement 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 des débats âpres qui ont abouti à proposer deux thèmes par année. Les intentions de ce groupe étaient d'amener les enseignant-e-s 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»*. En fonction des expériences et représentations des membres du groupe, il a été décidé de proposer la Chorégraphie en 9^e, en raison notamment de la jeunesse des élèves, jugé-e-s moins rétives et rétifs à ce thème que des élèves plus âgé-e-s. Les Agrès ont été placés en 11^e 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 de l'ambition de rechercher la responsabilisation des élèves au travers de l'arbitrage et de l'attitude en 11^e. Cette double introduction des Jeux présentait aussi l'avantage d'aborder les apprentissages techniques et tactiques en 10^e, puis l'aspect social en 11^e.

Tension 5: les contradictions sous-jacentes de la réforme

Ces différents aspects ont sans doute accentué dans le système d'activité des enseignant-e-s 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 opératrices et opérateurs de les mettre en œuvre plus facilement et de comprendre certains choix. En effet, l'incohérence de certaines évaluations apparaît aux participant-e-s de notre étude mais sans qu'ils ou 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 laissés 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 mettent en évidence que des divergences préexistaient au sein de leur système d'activité. 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 enseignant-e-s en les incitant à interpréter les évaluations pour se les approprier. D'autres souhaitaient plutôt proposer des évaluations précises dans le but de standardiser les pratiques et 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 praticien-ne-s, 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 enseignant-e-s, indirectement *via* les séances de chef-fe-s de file (coordinatrices ou 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 enseignant-e-s. Ce manque de communication a donc contraint chaque enseignant-e, dans ses classes, à mettre en œuvre des évaluations plus ou moins alignées avec ses propres convictions et conceptions.

Tension 6: Le degré de liberté dans l'application de la réforme

Dans les entretiens, il apparaît que certain-e-s enseignant-e-s, attaché-e-s à la liberté de choisir les activités supports et leurs évaluations, sont réticent-e-s au caractère obligatoire des évaluations cantonales dans la réforme. Cette obligation limite leur marge de manœuvre dans les transactions face aux élèves en classe (au système d'activité des élèves), notamment les moins performant-e-s ou les perturbatrices ou perturbateurs. Afin de maintenir l'engagement des élèves et une ambiance apaisée dans la classe, plusieurs participant-e-s 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).

Définies comme des «arrangements évaluatifs» dans d'autres contextes (Grandchamp et al., 2018), ces modifications de la prescription par les enseignant-e-s représentent un indicateur de développement. Elles ont cependant divisé le GT-PER: laisser les praticien-ne-s modifier à leur guise les évaluations cantonales est apparue comme une opportunité pour les un-e-s, une perspective inconcevable pour d'autres. On perçoit, là aussi, des tensions au sein du système d'activité des concepteurs, entre des visions plus normatives ou plus développementales. Certains membres souhaitaient laisser les enseignant-e-s décider et d'autres voulaient définir l'ensemble des évaluations pour impacter les pratiques d'enseignement, en allongeant les cycles d'enseignement et en incitant les enseignant-e-s à sortir de l'évaluation de la performance ou trop techniciste.

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 cela reflète la diversité

des pratiques du terrain mais dont la logique, là aussi, est restée masquée pour les principales opératrices et principaux opérateurs (les enseignant-e-s).

Discussion

Les résultats de notre étude semblent s'inscrire dans le prolongement de celles réalisées dans d'autres pays, ainsi que ceux issus d'une enquête locale non publiée, menée par le SEPS, montrant que, si les deux tiers (67%) des participant-e-s se déclarent satisfait-e-s des 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). Analysées et regroupées ici en six tensions, celles-ci trouvent leur origine d'abord dans des conflits inter psychiques dans le système d'activité des enseignant-e-s. Les conceptions confrontent en effet les tenants d'évaluations standardisées, voire notées, et ceux et celles qui cherchent avant tout à préserver leur liberté d'enseignement et leur mode de relations paisibles avec les élèves en classe. Comme dans d'autres systèmes scolaires, des contradictions existent au sein de la communauté des enseignant-e-s d'EPS vaudoise. À l'instar de la valorisation d'une évaluation sans note, renforçant l'idée que l'absence de certification donne de l'importance à l'EPS (Quin, 2014), la reconnaissance du statut professionnel de l'enseignant-e aurait pu être renforcée et l'essence même du recueil d'évaluations cantonales davantage explicitée.

Par ailleurs, des contradictions émergent entre le système d'activité des enseignant-e-s et celui des concepteurs de la réforme. Les motifs de ces derniers consistent à asseoir l'EPS sur des fondements cohérents mais la pression temporelle dans la mise en œuvre de la réforme, ainsi que plusieurs problèmes techniques n'ont pas facilité le dialogue avec les praticien-ne-s. Pour cela, certain-e-s enseignant-e-s se sont senti-e-s privé-e-s du processus ayant conduit aux décisions prises par le GT-PER, ce qui explique le déficit du sens de la réforme chez une partie d'entre eux et elles, voire une certaine méfiance (Yerly, 2017a). Dès lors, comme le constatent déjà d'autres travaux en Suisse romande, les enseignant-e-s jugent que les résultats des élèves aux tests externes ne sont pas forcément révélateurs de leurs apprentissages réels (Yerly, 2017b) et ils ne se départissent pas totalement des pratiques évaluatives préexistantes.

Ces tensions entre enseignant-e-s et concepteurs ont été accentuées dans ce cas par des divergences à l'intérieur du système d'activité des concepteurs: qu'il s'agisse de la volonté d'impacter les pratiques d'enseignement par l'évaluation sommative ou au contraire de responsabiliser les enseignant-e-s, 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-habilités ou au contraire une évaluation de compétences complexes mais moins précises, les débats, chez les membres du GT-PER traduisent bien les dynamiques qui traversent une

EPS vaudoise dont les enjeux sont encore l'objet de discussion. Mais, si l'on pouvait espérer que les différentes conceptions au sein du GT-PER entrent en résonance avec celles également disparates des enseignant-e-s, 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 enseignant-e-s en ce qui concerne l'évaluation sont régulièrement observés dans d'autres pays (Georgakis & Wilson, 2012).

Les résultats de cette étude 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 enseignant-e-s d'EPS et les prescriptions cantonales. Comme dans d'autres contextes, se posent les questions de la communication des intentions du groupe de travail et de l'accompagnement des enseignant-e-s lors de la mise en place de la réforme (Yerly, 2017a). Celles-ci apparaissent comme des éléments décisifs pour qu'une réforme 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 l'agentivité des actrices et acteurs. Concrètement, elle les empêche de stabiliser des dispositifs, de leur donner du sens et de «reprenre la main sur leur métier» (Bruno et al., 2013). 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 enseignant-e-s. 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 enseignant-e-s d'EPS vaudois-e-s 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 (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 performant·e·s dans les classes. Cette spécificité accorde au corps enseignant une agentivité importante (le choix des activités-supports, des éléments à évaluer, de la durée des cycles d'enseignement, le degré d'exigence dans les apprentissages) (Engeström, 2006). Plus exactement, elle autorise les enseignant·e·s d'EPS vaudois·e·s à négocier avec les élèves (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 de l'opératrice ou de l'opérateur était devenue très grande depuis les réformes des années 1980. Mais cette option n'est pas totalement uniforme dans le système d'activité (il y a des divergences entre enseignant·e·s) et elle pose la question de la place de cette discipline dans le paysage scolaire.

Conclusion

Rappelons que les tensions analysées ici au niveau individuel et collectif, dans les systèmes d'activité d'enseignant·e·s, de concepteurs et d'élèves, à l'occasion de la réforme de l'évaluation en EPS dans le canton de Vaud en 2015, sont des phénomènes habituels. Loin de les condamner ou de les masquer, il convient de les envisager comme les vecteurs du développement de chaque acteur social et de chaque organisation de travail. Par exemple, le SEPS a décidé de constituer un nouveau groupe de travail pour apporter des modifications au recueil d'évaluations cantonales. Ainsi, toute réforme n'est qu'une étape dans un processus d'institutionnalisation relevant à fois de dynamiques locales (la composition du groupe de travail, la nature peu prévisible des interactions et des rapports de force de la tutelle, des professionnel·le·s) et de déterminants de niveaux supérieurs (en l'occurrence les orientations éducatives du canton dans la Confédération et les réformes concernant l'évaluation et l'EPS dans les autres pays occidentaux).

Mais, ce postulat vygotkien, repris par Engeström (2006), selon lequel le développement humain naît de la tension ne peut faire oublier que ces conflits inter et intra psychiques doivent être solubles pour rester des vecteurs de développement. À l'inverse, à certaines conditions, ces conflits sans issue peuvent provoquer de la souffrance au travail. Il serait nécessaire de mener une seconde étude où la question du développement des opératrices et opérateurs de première ligne (les enseignant·e·s) serait centrale, dans le contexte d'une réforme presque permanente et dans la mesure où ces opératrices et opérateurs sont les maîtres d'œuvre de toute réforme.

Références

- 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.
- 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.
- Avery, M. (2012). Web-Based assessment of physical education standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 27-34.
- Brau-Antony, S., & Hubert, B. (2014). Curriculum en Education Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions Vives*, 22, 67-82.
- 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.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 34(1), 21-38.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2006). L'inter-agentivité 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). PUF.
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian physical education and school sport: An exploration into contemporary assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1), 37-52.
- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale*, 61, 3-17.
- Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 217-235.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Kübler-Ross, E. (1975). *Les derniers instants de la vie* (*The last instants in life*). Édition Labor et Fides.
- 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.
- 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., Allain, M., Deriaz, D., & Voisard, N. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. EME éditions.
- 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.
- Lounsbury, M. A. F., & McKenzie, T. L. (2015). Physically literate and physically educated: A rose by any other name? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 139-144.
- 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, en ligne. <http://journals.openedition.org/tfe/718>
- Mercier, K., & Iacovelli, T. (2014). Summative assessments: How we improved our high school physical education program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(2), 14-18.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée, *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140
- 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.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2010). Vers plus d'épreuves externes : une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud, & L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 165-185). Lang.
- 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. <https://doi.org/10.4000/ries.1899>
- Quin, G. (2014). La 'révolution conservatrice' de l'éducation physique vaudoise (1970-1986). *Revue Historique Vaudoise*, 122, 243-458.
- 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.
- Yerly, G. (2017a). 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.
- Yerly, G. (2017b). 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.

Mots-clés: Éducation physique, réforme, prescriptions, évaluation sommative, activité évaluative

Den scheinbaren Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer gegen Reformen verstehen: am Beispiel der «kantonalen Beurteilungen» auf Sekundarstufe 1 im waadtländischen Sportunterricht

Zusammenfassung

Eine Reform der summativen Beurteilungen im Bereich des Schulsports wurde im Jahr 2015 im Kanton Waadt eingeführt. Diese Reform, die ab Beginn des Schuljahres 2016-2017 in den Schulen wirksam wird, wurde von den Sportlehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Art der professionellen Reaktionen zu verstehen, um über den blossen «Eindruck der Unzufriedenheit» hinauszugehen und diese Reaktionen mit spezifischen Beurteilungsdetails, dominanten Konzepten der Disziplin und der institutionellen Logik in Beziehung zu setzen. Die Ergebnisse offenbaren eine Zurückhaltung der Lehrpersonen, die sich nicht nur mit einer Wahrnehmung von Instabilität und institutionellen Spannungen erklären lässt, sondern auch mit der umstrittenen Nützlichkeit der Reform der Beurteilungen.

Schlagworte: Sportunterricht, Reform, Rezepte, summative Beurteilung, Beurteilungsaktivität

Capire l'apparente resistenza degli insegnanti a fronte delle riforme: il caso delle valutazioni cantonali alle scuole medie in educazione fisica vedese

Riassunto

Nel 2015 è nata nel cantone di Vaud una riforma delle valutazioni sommative in educazione fisica. Questa riforma, adottata nelle scuole dall'inizio dell'anno scolastico 2016-2017, non ha raccolto l'unanimità di consensi da parte degli insegnanti. L'obiettivo di questo contributo è meglio comprendere il senso delle reazioni professionali per andare oltre all'«impressione di insoddisfazione» e mettere in relazione queste reazioni con i contenuti delle valutazioni, le concezioni dominanti dell'educazione fisica e le logiche istituzionali. I risultati rivelano come le reticenze degli insegnanti di educazione fisica e sportiva non dipendano solo da un sentimento di instabilità e di tensioni istituzionali, ma anche dalla contestata utilità della riforma e delle valutazioni.

Parole chiave: Educazione fisica, riforma, prescrizioni, valutazione sommativa, attività di valutazione

Understand teachers' apparent resistance to reforms: case of secondary school's «cantonal assessments» in Waldensian physical education

Abstract

A recent reform of the summative assessment in physical education (PE) was launched in 2015 in the canton of Vaud. This reform, effective in schools from the start of the 2016-2017 school year, has received a mixed reception from PE teachers. The purpose is to understand the nature of professional reactions in order to go further the mere «impression of dissatisfaction» and to relate these reactions to assessment details, dominant view of PE and institutional logics. Results reveal PE teachers' reluctance because of an instability perception and some institutional tensions, but also because of the contested usefulness of the last reform and its assessments.

Keywords: Physical education, reform, prescriptions, summative assessment, assessment activity

Annabelle Grandchamp. Après un Master en Sciences du Sport et de l'éducation physique à l'Université de Lausanne et 19 années d'enseignement au secondaire inférieur (collège), elle mène depuis 2016 une carrière de formatrice à la HEP Vaud tout en passant une thèse de doctorat portant sur la thématique de l'évaluation sommative en EPS. Sa recherche, relevant de la clinique de l'activité, porte sur l'analyse de l'activité évaluative des enseignants d'EPS suite à l'introduction d'une réforme de l'évaluation sommative en 2015.

HEP de Lausanne, UER-EPS, Avenue de Cour 25, CH-1007 Lausanne

E-Mail: annabelle.grandchamp@hepl.ch

Grégory Quin. Docteur en sciences du sport et de l'éducation physique de l'Université de Lausanne et docteur en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes, il est actuellement enseignant-chercheur à l'Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne. Directeur du programme de recherche «La Fabrique des sports nationaux», il s'intéresse tout particulièrement aux processus de l'institutionnalisation des activités physiques et sportives en Suisse depuis le 19ème siècle, avec en permanence l'ambition d'en faire un instrument pour la compréhension du présent.

Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne, Quartier Unicentre, Bâtiment Synathlon, CH-1015 Lausanne

E-Mail: gregory.quin@unil.ch

Jacques Méard. Après 12 années d'enseignement de l'éducation physique en secondaire, il a mené une carrière de formateur et d'enseignant-chercheur en Sciences de l'Education à l'Université de Nice-Sophia Antipolis (Fr) et à la HEP de Lausanne (Vd) où il est encore professeur émérite. Ses travaux, relevant de la clinique de l'activité, portent essentiellement sur l'analyse des interactions en classe (le suivi des règles énoncées) et leurs liens avec les apprentissages et avec la santé au travail des élèves (décrochage scolaire) et des enseignants (décrochage professionnel, risques psychosociaux).

HEP de Lausanne, UER-EPS, Avenue de Cour 25, CH-1007 Lausanne

E-Mail: jacques.meard@hepl.ch