

L'évaluation des acquis des élèves : entre enjeux d'apprentissages et enjeux sociétaux.

Questionnement initial

Comment penser nos pratiques évaluatives de façon cohérente dans un contexte de forte inégalité de l'école française ?

En EPS, comment l'apparition de nouvelles formes de pratiques scolaires ré-interroge-t-elle la définition de la performance et la nature des évaluations en EPS ?

Entre le « contrôle » des connaissances hier et le « positionnement » de compétences aujourd'hui : qu'est-ce qui change ? Comment l'évaluation en EPS est-elle impactée ?

Introduction : Pourquoi la question de l'évaluation est-elle aujourd'hui problématique ?

L'évaluation de l'élève est une question centrale parce que cette dernière est un élément organisateur du système éducatif. Elle influe sur les pratiques pédagogiques : les corps d'inspection observent de longue date que les réformes de l'évaluation sont celles qui impactent le plus les pratiques pédagogiques. Elle influe également sur l'activité de l'élève et sur son parcours scolaire en contribuant à déterminer son orientation.

Une logique sous-jacente qui structure les pratiques pédagogiques françaises.

A partir du 16^{ème} siècle, on observe l'émergence de la bourgeoisie. Dès lors s'initie le passage progressif d'une société fondée sur les privilèges vers une société fondée sur le mérite. Apparaissent alors les collèges jésuites. Ouverts à tous (nobles ou non), ils sont fondés sur une logique élitiste visant à sélectionner les plus méritants (J. Vial, Histoire de l'éducation, 1995).

A ce jour, cette conception méritocratique et élitiste de l'école et de l'évaluation reste au fondement de notre système éducatif. Elle est conçue à la fois comme un moyen de motiver les élèves (par principe de mise en compétition, de pression sociale) et également comme un moyen de les classer afin de les orienter en fonction de leur mérite respectif.

Si ce principe méritocratique a pu apparaître historiquement comme un progrès social, il est aujourd'hui remis en question par un constat récurrent : notre système est inégalitaire, il reproduit, voire amplifie les inégalités sociales. En effet, « La France affiche la différence de score la plus marquée de tous les pays et économies partenaires participants à l'enquête [...]. En France, près de 40 % des élèves issus d'un milieu défavorisé sont en difficulté, selon l'évaluation PISA, soit une proportion supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, qui s'établit à 34 %. Plus encore, seuls 2 % des élèves issus d'un milieu défavorisé se classent parmi les élèves les plus performants (contre 3 % pour la moyenne des pays de l'OCDE). » (Rapport PISA 2015 établi par l'OCDE).

Mais plus précisément, quels types de mécanismes sont-ils à l'œuvre auprès des enseignants pour en arriver là ? On peut notamment évoquer l'effet Posthumus. Celui-ci rend compte de la façon avec laquelle les enseignants, plus ou moins consciemment, répartissent et classent les élèves dans leurs évaluations. « Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations

des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes. [...] Si l'ajustement est correct, il y aura donc beaucoup de résultats moyens, peu de très bons et peu de très mauvais. La distribution de ces résultats s'approchera de la courbe gaussienne. Cette distribution, dite normale, est à l'image de beaucoup de qualités humaines, telles qu'elles se répartissent dans des groupes nombreux, pris au hasard. » (G. De Landsheere, *Evaluation continue et examens*, 1992). André Antibé prolonge cette idée lorsqu'il évoque la « constante macabre » (2003) : « L'existence d'une telle constante, « macabre » traduit une certaine forme d'injustice de notre système d'évaluation qui semble destiné davantage à classer les élèves qu'à évaluer réellement leur connaissances. » Selon lui, la raison essentielle à l'existence d'un tel processus est le fait que « la société fait jouer au système éducatif un rôle de sélection. »

Des objectifs scolaires actuels sans cesse réaffirmés :

Quels que soient les gouvernements depuis dix ou quinze ans, le même discours est tenu. D'une part la nécessité de réduire les inégalités sociales, c'est-à-dire la volonté de faire réussir chaque élève quel qu'il soit. D'autre part l'ambition de former un futur citoyen, un individu capable de s'adapter aux changements rapides de la société et donc de permettre à l'élève d'être au maximum acteur de ses apprentissages.

Un hiatus important !

L'école d'aujourd'hui semble avoir besoin d'un système d'évaluation avant tout formatif, ayant prioritairement pour but d'aider les élèves dans les acquisitions : de favoriser leur mise en projet d'apprentissage, de leur faire prendre conscience de leurs besoins, de les guider vers des remédiations, de les aider à mieux se connaître, à mieux s'orienter...

Pourtant, les pratiques pédagogiques restent majoritairement ancrées dans des logiques ancestrales dont les effets diffèrent voire s'opposent aux évolutions attendues pour l'école du XXI^e siècle.

« Celle-ci [l'école française] est aujourd'hui dans une incohérence profonde et souffre de cette tension très vive entre d'un côté les objectifs qu'elle affiche, ambitionnant de proposer une école plus juste qui réduiraient les inégalités sociales, et d'un autre côté les pratiques évaluatives qu'elle organise et qui conduisent notamment à produire de l'échec et à mettre en compétition les élèves sans d'ailleurs qu'aucun bénéfice n'en soit tiré par personne. » (Libérons l'école des notes)

C'est pourquoi la problématique actuelle de l'évaluation a été ainsi posée lors du processus de refondation de l'école : « Les modalités de notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensibles par les familles. » (loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013).

On voit bien ici la question tout à fait cruciale de l'évaluation, mais aussi le fait que le contexte décrit est incontournable pour appréhender ce débat.

I- Précisons les enjeux

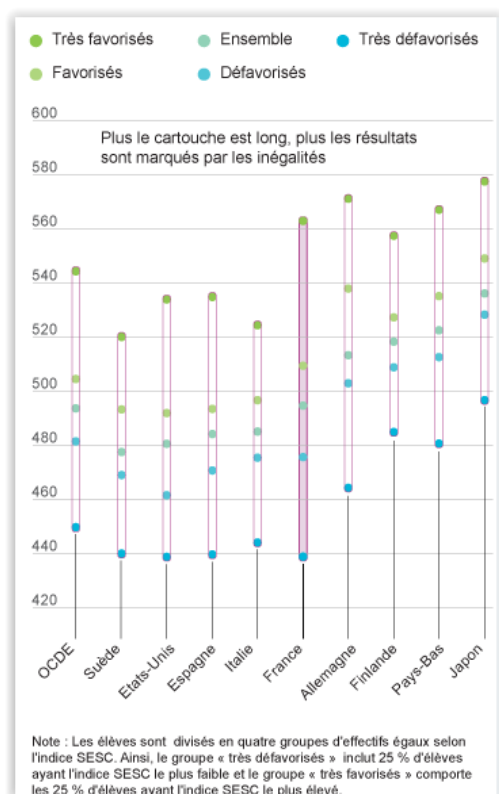
Une évaluation en adéquation avec le type d'élève que l'on souhaite former :

« Un citoyen cultivé, lucide et autonome » (finalité historique de l'EPS), un élève qui apprend à apprendre (D2 du socle), un élève qui sache gérer sa vie physique dans un contexte où les problématiques de santé publique liée à la pratique physique sont de plus en plus sensibles... Autant d'objectifs qui passent par la capacité de l'enseignant à **associer l'élève à ses apprentissages** et donc à le doter d'outils et de moyens pour comprendre, pour analyser sa pratique et pour se piloter par lui-même.

Une évaluation en adéquation avec le type d'acquisitions que l'on souhaite faire développer :

Deux mouvements opèrent conjointement pour rapprocher l'école d'une **pédagogie de la compétence** et l'éloigner d'une pédagogie du savoir (O. Reboul). D'abord, d'importantes évolutions de la société : des évolutions technologiques avec le tout numérique et l'accès « infini » au savoir, des évolutions économiques avec la nécessité de former des futurs acteurs économiques efficaces (stratégie de l'UE dite de Lisbonne). Ensuite, des considérations pédagogiques et scientifiques. Qu'elles soient en faveur d'une pédagogie plus active comme les neurosciences insistant sur la nécessité de lier le savoir à de l'agir et de l'affect pour permettre des apprentissages durables. Ou qu'elles prônent des approches pédagogiques plus globales, proposant à l'élève des tâches plus complexes et non pas une présentation décontextualisée des savoirs : « L'incapacité d'organiser le savoir éparé et compartimenté conduit à l'atrophie de la disposition mentale naturelle à contextualiser et à globaliser. » (Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Edgar Morin, 2000)

Une évaluation respectant le principe d' « égalités des chances » :

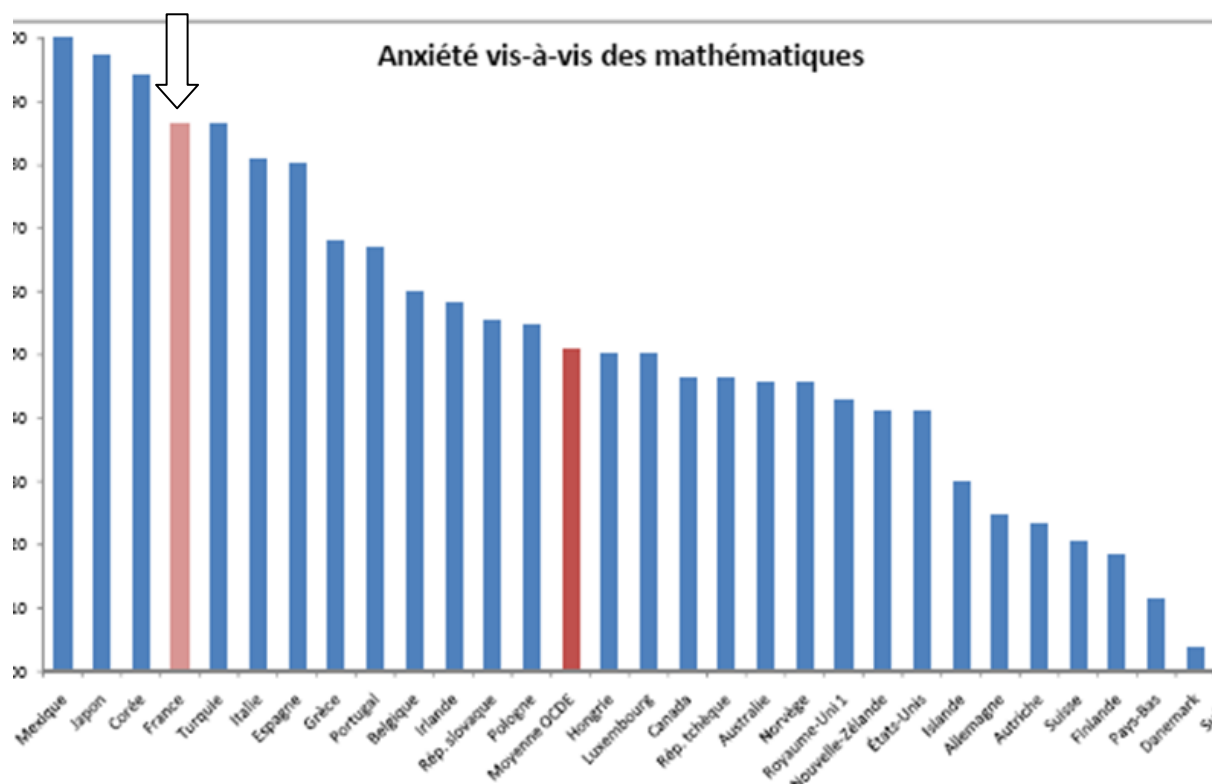


La France est le mauvais élève de l'OCDE : celle où l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux défavorisés (point bleu) et ceux ici des milieux favorisés (point vert) est le plus important (hauteur du bâtonnet rose). (Source : PISA 2012)

Or, le système d'évaluation est, comme nous l'avons vu précédemment, un des facteurs explicatifs de cet état de fait.

Une évaluation qui devrait limiter les phénomènes de stress et de mal-être :

Le système éducatif français est particulièrement anxiogène pour les élèves comme nous l'indique par exemple ce graphique issu du PISA 2012 qui classe la France parmi des pays comme la Corée ou le Japon où la pression sociale pesant sur la réussite scolaire est énorme.



Cette seconde source lie stress et évaluation et en particulier la peur de la « mauvaise note » pour 75% des collégiens (la 1^{er} colonne concerne les écoliers, la troisième les collégiens et la colonne centrale est la moyenne).

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

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

Ces différents enjeux sont à prendre en compte. Ils expliquent la forte volonté de changement qu'expriment certains enseignants, qu'expriment les fédérations de parents d'élèves* et qui est affichée sur le plan politique comme nous venons de le voir dans le cadre de la loi de refondation. Ces différents enjeux nous obligent et doivent donc orienter nos réflexions de façon à ce que nos pratiques pédagogiques y répondent au mieux.

(* « Supprimer les notes aura d'ailleurs un effet salvateur : les enseignants devront trouver avec les parents de nouveaux modes de communication, et c'est tant mieux ! » Paul Raoult dans la lettre d'information n°40 de la FCPE, octobre 2014) ; la PEEP dénonce « une évaluation des élèves peu motivante » (communiqué de presse du 02 décembre 2013).

II- L'évaluation : état des lieux, débats...

Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'évaluation « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » (Noizet et Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, 1978)

Quels problèmes se posent ?

Des biais docimologiques :

Effet de halo : les influences liées à la présentation et à la personne qui influence la perception de la performance elle-même.

Effet de contamination : influence des résultats obtenus sur les critères précédents vers les critères suivants.

Effet d'ordre : influence, au fil de l'évaluation des différentes personnes, de l'évaluation précédente sur l'évaluation suivante par effet de contraste. Succéder à quelqu'un de brillant aura alors tendance à déprécier la prestation produite et inversement en succédant à quelqu'un de faible.

Effet de stéréotypie : tendance à maintenir un même niveau de jugement pour une même personne donnée. (Evaluation trombinoscope)

Évalue-t-on davantage l'élève, c'est à dire la personne elle-même, ou bien les prestations scolaires

Des problèmes éthiques : La notation historique sur 20 remise en question :

« Il semble en fait que ce qui n'est qu'un moyen de situer des acquisitions, la note, devienne en fait dans notre école une finalité en soi. Inversement, les véritables objectifs de développement et d'acquisition ne semblent essentiellement que des moyens pour obtenir de bonnes notes. Le sens de l'apprentissage et donc le rôle de l'école lui-même se trouvent donc plus que réduits, et cela nous amène nécessairement à nous interroger. » (Libérons l'école des notes)

« Notre Ecole est aujourd'hui schizophrénique : ayant à réduire les inégalités, elle les accroît : c'est un fait indéniable. Ayant à renforcer et donc à solidariser la société de demain, elle oppose plutôt les futurs citoyens en les plaçant précocement dans une compétition scolaire infructueuse. » (Libérons l'école des notes)

Comment évaluer des compétences ?

Depuis son introduction dans le champ éducatif français avec la charte des programmes de 1992, le concept de compétence a nécessité des adaptations importantes et a posé un certain nombre de difficultés. Parmi celles-ci, la difficulté à passer d'une évaluation du savoir, basée sur la restitution de savoirs bien identifiés et la référence au modèle, à une évaluation par compétence, basée sur la mobilisation de ressources diverses et la capacité d'adaptation de l'élève. La compétence est définie dans la dernière charte des programmes comme « capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. » (03/04/2014). Donc, « fondamentalement, la compétence est une capacité à gérer la complexité. [...] les situations où s'exprime la compétence n'ont pas de solution unique. » (D. Delignières et C. Garsault, *Libres propos sur l'EPS*, 2005) On comprend bien alors la **difficulté à établir des critères** à même d'évaluer la compétence et la peur de basculer dans la subjectivité. De plus, la compétence rend compte de processus internes qui ne sont pas en eux-mêmes « visibles » ou évaluables. Elle se manifeste dans l'adaptation à un contexte particulier et ne transparaît qu'à travers la performance produite à cette

occasion. **Quelles tâches concevoir** pour solliciter les élèves de façon à permettre la construction d'abord, la manifestation ensuite de la compétence ?

La « performance » : une notion qui fait débat en EPS

En 1986, pour A. Hebrard, « Une performance révèle l'efficacité du sujet jugée par rapport aux meilleurs réalisations communes à une tranche d'âge donnée » (L'EPS réalités et perspectives).

En 1993, JP Famose définit la performance comme le « résultat, produit de l'activité, perçu, mesuré et évalué » (Performance motrice, un essai de définition).

En 2007, Coston et Ubaldi, évoquent « La performance saturée en compétence [...] Le résultat de l'action porte le processus et les transformations qui ont été souhaitées » (Les cahiers du cedre n°7).

On voit bien comment, progressivement **on est passé d'une définition sportive de la performance en EPS à une définition scolaire**. En 1986, la définition d'A. Hebrard colle à une définition sportive : « Résultat chiffré obtenu par un sportif [...] performance homologuée. » selon le dictionnaire Hachette (2000). Coston et Ubaldi, dans la logique du CEDREPS, scolarise la performance en l'envisageant d'un point de vue éducatif, selon un projet de transformation et des compétences visées. Or cette bascule suscite des débats qui renvoyant à l'éternel question du rapport de l'EPS à la culture sportive.

Un des plus beaux exemples que l'on puisse trouver est la proposition de G. Hanula et E. Llobet proposant aux élèves de devenir « champion de soi-même ». L'APSA vitesse-relais est traité selon deux axes principaux : d'une part une course au temps et non pas à la distance et d'autre part, une évaluation en relation à une vitesse cible individualisée en rupture avec la logique barémée de comparaison sociale. Il y a là construction d'une « **forme de pratique scolaire** » qui pour le CEDREPS renvoie à « un produit empirique de contraintes et d'intentions pédagogiques » (R.Dhellemmes, cahier du cedre n°5, 2006). De telles propositions pédagogiques témoignent d'une conception scolaire de la performance, qui est reprise au-delà du CEDRESP : bien sûr par l'ensemble des groupes ressources de l'AEEPS et en particulier le groupe EPIC mais aussi par des orientations officielles comme on a pu le voir avec le traitement de l'APSA demi-fond dans les programmes collège de 2008 sous forme d'activité auto-référée à la VMA du coureur.

Intéressons-nous au point de vue croisés de deux acteurs : D. Rossi membre de l'AEEPS et fondateur du groupe EPIC puis A. Becker membre du centre EPS et société) :

Extrait de l'article « Elaboration d'indices de performance relative condition de l'ambition pour tous les élèves en EPS! » (David Rossi, revue enseigner l'EPS n°267, octobre 2015) :

« Rétablir un peu plus d'équité dans les procédures d'évaluation, ce n'est pas donner un accès facile à la réussite, inhibant toute exigence de développement, mais c'est créer les conditions pour que tout un chacun, au prix d'un engagement honnête, sincère et volontaire dans l'effort d'apprentissage puisse croire en sa capacité à « changer les choses » ... à progresser. Dans la perspective de communiquer à nos élèves l'envie et le plaisir de la pratique physique, il nous semble important que l'EPS soit porteuse du message que l'on peut aussi exister et être reconnu en EPS sans pour autant être un champion ... Si la performance et la compétition doivent être au cœur de nos pratiques, la transposition didactique de tels modèles de valorisation de la compétence doivent être conduits avec la plus haute vigilance professionnelle. Non pas que ce système soit néfaste, il est tout simplement inapplicable en EPS car le temps imparti pour mener à bien un processus de développement est court et nous ne pouvons prétendre à de grandes ambitions de ce point de vue. C'est en cela que le recours au modèle compétitif doit être réfléchi en EPS. »

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

« Trois ans de réflexion et de débats nous ont convaincu-e-s : se détourner de la performance, comme de la compétition en EPS, ou encore biaiser avec elles serait une faute disciplinaire historique pour l'EPS, « discipline d'enseignement », une erreur épistémologique, s'agissant de sa nature, de la « culture des cultures » qu'elle est censée transmettre de façon critique. Et pourtant beaucoup de raisons poussent à l'abandon de cette référence s'agissant d'éducation. Un économisme envahissant, qui après s'être indument approprié le concept de performance sportive, le dénature et veut aujourd'hui cyniquement imposer en son nom une Ecole de la concurrence, espace d'une compétition sociale, elle, précoce et exacerbée entre les individus. Une atonie complice d'un certain sport, « supplétif » idéologique du phénomène évoqué précédemment, qui supporte, voir encourage l'instrumentalisation de ses valeurs quand il ne propage pas lui-même une idée fausse de la performance sportive. Une école qui bute sur les défis de la démocratisation, de l'émancipation de toutes et tous et qui, finalement cédant aux réalités, pense que les performances scolaires ne valent que pour les « héritier-e-s » ou que pour celles et ceux qui en ont les moyens... et que pour les autres, bienveillance, compassion, « équilibre personnel »^[4] suffisent à accompagner leur échec programmé, leur non entrée en culture, leur marginalisation. »

Ressortent clairement deux options. L'une qui s'attache davantage au contexte scolaire, à ses objectifs mais aussi à ses contraintes en invoquant la réussite de tous et l'égalité des chances. L'autre qui s'attache davantage à une référence à la culture sportive en invoquant le droit de tous à vivre les pratiques sociales de référence. Si dans les deux cas le dessein est évidemment louable, orienté vers l'éducation et l'émancipation des élèves, les positionnements et les choix sont très différents.

Chacun doit bien évidemment être en mesure de se positionner par rapport à ce débat.

III- Vers des partis pris et des propositions

1- Mes options

Compte tenu du contexte actuel et des différentes problématiques et enjeux évoqués, voici quelles sont mes options :

a- Une mise à distance de la notation scolaire

D'abord parce que d'un point de vue éthique, je me refuse à jouer un rôle de sélection et de triage qui ne rentre pas explicitement dans mes missions d'enseignant.

Ensuite, d'un point de vue très pragmatique, parce que les nombreux effets néfastes* liés au système d'évaluation historique en font un mauvais outil.

➔ *Concrètement, dans ma pratique, c'est la totale absence totale de référence à la note en dehors du bulletin trimestriel (nécessité de respecter le cadre institutionnel fixé dans mon établissement, le lycée général et technologique). J'ai établi un système simple d'équivalence entre le niveau atteint et la note obtenue : niveau 1 = 05/20, niveau 2 = 10/20, niveau 3 = 15/20 et niveau 4 = 20/20. Ce principe de paliers évite de retomber dans la recherche de classement (tendance naturelle assez tenace !).*

Les dix effets néfastes du système actuel de notation (Libérons l'école des notes) :

L'effet écran : la note masque la réalité des apprentissages derrière un chiffre global. Les évaluations des enseignants, les préoccupations de l'enfant et des parents se trouvent focalisées par les moyennes et les comparaisons à des normes qui détournent leur attention des acquis et des besoins scolaires.

L'effet couperet : la note « tombe » à un instant t et fige le niveau de l'élève qui, même s'il continue à progresser et réalise finalement les apprentissages visés, restera pénalisé par une note initiale basse. Cela empêche certains élèves de se révéler (ceux qui ont besoin de temps ou fonctionnent différemment) et cela peut aussi freiner leurs efforts pour justement « se rattraper » car ils sont placés d'emblée dans une perspective décourageante.

L'effet classant-stigmatisant : l'échelle de notation aboutit à un classement qui stigmatise les plus faibles, qui nuit à l'instauration d'un climat d'entraide (pourtant favorable aux acquisitions de tous), et enfin qui oriente les élèves vers des buts motivationnels compétitifs s'avérant être moins efficaces pour apprendre.

L'effet démeritant : la note gomme les différences et occulte parfois totalement le mérite de l'élève lorsque celui-ci a un parcours particulier, une personnalité singulière, un mode de fonctionnement atypique ou encore un handicap léger. Il peut ainsi y avoir création d'un décalage entre les progrès constatés et le niveau de réussite proclamé par ce type d'évaluation. Ceci est bien évidemment de nature à engendrer de la démotivation.

L'effet identification : l'élève a tendance à s'identifier à sa note et donc à « devenir sa note », à se réduire à sa moyenne générale : « je vauds la moyenne, je ne suis pas très intelligent ». Ce phénomène explique les répercussions psychologiques colossales que peuvent avoir les résultats scolaires sur les enfants et sur leur construction personnelle.

L'effet de désintérêt : nous avons notamment pu identifier deux phénomènes à l'œuvre qui contribuent à ce désintérêt de l'élève pour les savoirs et les tâches scolaires. D'une part, un phénomène « de seuil » qui amène l'enfant à peu se préoccuper de ce qu'il s'agirait d'acquérir pour dépasser le niveau de note qu'il juge acceptable : « la moyenne me suffit », « si j'ai 14/20, c'est largement assez »... D'autre part, un phénomène « de vidage » qui correspond au fait que les récompenses que constituent les notes ont tendance à vider les apprentissages de l'intérêt intrinsèque que l'enfant peut leur porter. Le sens de l'apprentissage se perd donc alors : l'enfant a tendance à n'apprendre que pour obtenir une note.

L'effet de fausse objectivité : la note, résultat d'une somme algébrique, d'un calcul mathématique, donne l'illusion d'une évaluation objective de l'élève, chose que toutes les études docimologiques ont pu démontrer comme fausse. Ce leurre pose de gros problèmes éthiques compte tenu des enjeux d'orientation qui dépendent de l'évaluation et au regard de l'exigence d'égalité de traitement entre tous les élèves qui devrait régner à l'Ecole. Chacun sait effectivement que les notes obtenus dans tel collège sont parfois sans rapport avec celles qui pourraient être obtenues dans tel autre établissement.

L'effet de renforcement de la constante macabre : l'école fonctionne implicitement sur un mode sélectif qui amène les enseignants à définir une quantité acceptable d'élèves en échec, quel que soit le contexte et le niveau de ces derniers. La note, qui sert à comparer les élèves, joue selon nous un rôle de premier plan dans ce mécanisme : d'abord, elle le permet, puisqu'elle en est le support, l'outil mathématique, ensuite elle l'amplifie de par sa logique, son origine historique et sa fonction classante.

L'effet d'ambiguïté : support à la fois à l'évaluation des compétences scolaires et dans le même temps à l'application de sanctions et de récompenses, la note est le siège d'ambiguïtés qui amènent l'enseignant à délivrer un message brouillé, au détriment d'un guidage clair dans les apprentissages mais aussi au détriment d'une réelle prise en charge des problématiques d'attitudes et de savoir-être. De plus, ce mélange des genres amène l'enfant à associer l'évaluation à la sanction : cet amalgame est préjudiciable pour les apprentissages car il nuit au climat de confiance devant régner entre enseignant et élève et il ne favorise pas l'établissement d'un rapport positif avec l'élève.

b-Une performance scolaire rendant compte des compétences acquises plus que des prédispositions physiques ou des avantages socio-culturels

Parce que le rôle de l'école est de permettre la réussite de tous et que la finalité de l'EPS est faire de chaque élève un pratiquant sportif, il est question en EPS de s'intéresser aux compétences qui permettront d'atteindre cet objectif tout en développant le goût et le plaisir de la pratique physique.

➔ *Concrètement, dans ma pratique c'est le refus de mesurer une performance sportive qui n'aurait pas de valeur scolaire et qui ne rendrait pas compte d'un processus d'apprentissage de la part de l'élève ni ne renverrait à une intention pédagogique. Cela m'amène par exemple à évaluer des performances cumulées à deux en athlétisme ou à ne pas prendre en compte le classement en badminton.*

c-La meilleure explicitation possible des attendus de formation et des critères d'évaluation

Des recherches ont montré que les résultats des élèves sont meilleurs lorsque les critères d'évaluation sont explicités en amont (JJ Bonniol et M Vial, Les modèles de l'évaluation, 1997). Les raisons seraient à deux niveaux : d'une part la « possibilité que des critères soient explicités et utilisés à la place des normes implicites que les enseignants – et les bons élèves- intériorisent par osmose » ; d'autre part la possibilité pour les élèves que ces critères soient « utilisés comme des signaux leur permettant de guider la réalisation de la tâche, donc probablement de mieux la réussir. » (op cit).

➔ *Concrètement, dans ma pratique c'est l'utilisation d'une fiche élève présentée à l'élève dès le début des apprentissages puis utilisée en cours et à la fin du cycle. Celle-ci explicite pour l'élève ce qu'il a à faire (la tâche), ce qu'il a à apprendre (les savoirs) et les niveaux de compétence à atteindre (l'évaluation). Ce type d'outil reste toujours imparfait et en perpétuel réajustement : trop floue il n'aide pas vraiment, trop précis il est difficile à lire et devient un carcan pour l'enseignant qui perd toute marge de manœuvre. Malgré cela, il a le mérite d'établir un contrat clair avec l'élève qui en intériorisant progressivement les attendus, apprend à se piloter dans les apprentissages.*

d-Une imbrication totale du processus d'évaluation au processus d'apprentissage

Parce qu'il est question de faire de l'évaluation un outil au service des apprentissages des élèves. Il s'agit par-là de favoriser la réussite en fournissant à l'élève un accès le plus fréquent possible à des feed-backs lui permettant de réguler son activité, de s'orienter vers des remédiations, de se situer.

Comme l'explique P. Perrenoud, « il importe [...] de ne pas séparer l'évaluation de la didactique et de parier sur des situations d'apprentissage stimulant l'autorégulation. » (La pédagogie différenciée, 1997).

➔ *Concrètement, dans ma pratique c'est la totale continuité des outils d'évaluation qui servent à la fois sur le plan formatif à piloter les élèves pendant le cycle et à la fois sur un plan sommatif à déterminer les niveaux atteints par chacun. C'est donc l'établissement d'un contrat didactique clair et transparent.*

Cette imbrication permet d'évaluer sans atomiser les savoirs : elle leur donne du sens.

Evaluer chaque élément de savoir de façon isolée ou juxtaposée contribue à un cloisonnement que beaucoup déplorent, de la philosophie aux neurosciences. Pour E. Morin ce cloisonnement engendrerait de l'atrophie mentale. Pour les experts en neurosciences l'enjeu des apprentissages est la création de connexions neuronales : créer du lien c'est multiplier ces connexions et c'est donc faciliter la mémorisation et l'utilisation de savoirs de ses savoirs. C'est pourquoi certains experts comme O. Houdé valident les pédagogies actives de Freinet ou Montessori (Les sciences cognitives et les apprentissages à l'école primaire in L'essentiel de la pédagogie, 2017). Le principe de Forme scolaire de pratique évoquée précédemment renvoie également à cette dimension : le travail en « grande boucle » mobilise l'élève, donne du sens à ses apprentissages en liant les savoirs appris entre eux et à la tâche globale. Selon B. Rey il est très important que les enseignants insistent sur les « savoirs explicatifs », ceux qui permettent aux élèves d'interpréter les tâches, ce qui constitue la

première difficulté dans l'acquisition d'une compétence (« *Construction des compétences et difficultés éprouvées par les élèves* », conférence du 20 octobre 2017 - biennale AEEPS de Nancy)

➔ *Dans ma démarche cela s'opère par la mise en relation permanente des savoirs appris et de leur intérêt pour réussir la tâche. C'est aussi le choix de n'évaluer que la compétence et non pas les savoirs : il s'agit pour moi s'inciter les élèves à apprendre non pas pour apprendre mais parce que cela a du sens pour eux : soit pour réussir la tâche, soit par intérêt personnel.*

e-Un droit à l'erreur

Si le plaisir favorise les apprentissages, la peur paralyse et nuit fortement aux progrès. Si ce n'est la tranquillité de l'enseignant, il n'y a donc aucun intérêt à appuyer sa pédagogie sur la peur de l'évaluation, au pire on obtient des bachotages sans intérêts. Au-delà de cet aspect, l'école doit être avant tout un lieu d'épanouissement pour que chaque individu trouve au mieux sa place dans la société : c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le droit à l'erreur, comme une possibilité de cheminer, de s'éprouver et de se connaître et en aucun cas comme de la permissivité ou le refus d'imposer toute exigence.

➔ *Concrètement, dans ma pratique c'est la possibilité pour l'élève d'expérimenter au maximum la situation d'évaluation (travail à base de formes de pratique scolaire selon un principe de « grandes boucles » et « petites boucles » (Coston et Ubaldi, cahier du cedre n°7, 2007). C'est aussi et selon les APSA : la possibilité de passer plusieurs fois lors de l'évaluation finale (en gymnastique par exemple) ou le recours à une évaluation au fil de l'eau en validant les élèves au fur et à mesure, lorsqu'ils sont prêts (en badminton ou en musculation par exemple)*

f-Approche coopérative des apprentissages par co-observation et co-évaluation

Il est question d'orienter au maximum les interactions des élèves vers des formes de coopération entre les élèves afin qu'ils s'entraident dans les apprentissages. Ce choix impacte nécessairement la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées : une organisation de la classe proposant des « vecteurs d'interaction », un étayage de l'activité cognitive des élèves et une forme de communication dite « médiée » de l'enseignant vers les élèves (La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS, Van de Kerkhove, Couvert, Duballet in dossier AEEPS n°2 2016).

➔ Concrètement, dans ma pratique, c'est le choix de formes de pratique intégrant une dimension coopérative ; l'utilisation de supports divers pour aider les élèves à observer et analyser leur pratique ; l'interdiction pour l'enseignant de s'adresser directement à l'élève pratiquant lorsqu'il est aidé mais d'utiliser la médiation du pair aidant ; ou encore de formaliser des co-évaluations et parfois d'évaluer les rôles d'aidant.

2- Illustration pédagogique en 2de générale dans l'activité badminton

Cf diaporama.

IV- Spécialement pour les agrégatifs !

« L'évaluation des acquis des élèves : entre performance, compétence et suivi des progrès »

(item au programme de la session 2018 du concours interne de l'agrégation EPS)

Cet item s'organise autour d'une thématique centrale : l'évaluation.

- Il est donc indispensable de bien appréhender le contexte scolaire et les enjeux qui entourent la question de l'évaluation. Il faut ensuite **être capable de se positionner par rapport à la place et au rôle de l'évaluation dans votre enseignement**. En particulier, il faut clairement établir le but de vos évaluations et si vous vous placez plutôt en rupture avec la culture historique et dominante de l'évaluation par le classement.

L'item propose explicitement trois axes de réflexions :

→ La relation « entre performance [et] compétence »

Il est tout d'abord question de vous positionner sur la question de la performance en EPS. Comment la définissez-vous et quel rapport entendez-vous établir avec les objets culturels sur lesquels l'EPS se fonde : une définition scolaire de la performance ou une définition sportive ou du moins en quête d'une proximité maximale avec les pratiques sociales de référence.

Il s'agit ensuite de réfléchir aux **conditions nécessaires pour que les performances des élèves puissent être révélatrices des compétences visées** pour les élèves. Il en va d'une réflexion sur les outils d'évaluation : quels critères utiliser pour apprécier, mesurer et finalement juger les comportements des élèves. Mais il en va aussi, en amont, d'une réflexion sur les formes de pratique proposées et donc les épreuves auxquelles sont confrontées les élèves : quel jeu de contraintes et de ressources pour amener l'élève à la mobilisation des savoirs attendus.

→ Le « suivi des progrès », qui correspond à la dimension formative de l'évaluation :

Comment faites-vous pour que les évaluations que vous organisez soient des outils d'apprentissage pour les élèves, les aidant à suivre leurs progrès et au-delà à mieux interpréter les tâches et mobiliser leurs savoirs et ressources, à mieux se connaître eux-mêmes, à mieux être guidés dans les apprentissages...

→ La relation entre les deux pôles précédents : le pôle sommatif (la performance mesurée révélatrice d'un niveau de compétence) et le pôle formatif (les suivis des progrès).

Comment passe-t-on d'outils formatifs à des outils sommatifs à même de mesurer les performances des élèves et de révéler leurs compétences ? Y a-t-il une double démarche à suivre l'une formative pour l'élève et l'autre sommative ou certificative pour l'enseignant ? Faut-il au contraire fusionner les deux ? Quels avantages et quels inconvénients y a-t-il dans chaque cas ? On entend souvent parler d'évaluation chronophage : y a-t-il un risque à trop évaluer ? Enseigner et évaluer sont-ils deux processus concurrents ?

Conseils pour traiter cet item:

Confronter vos pratiques et vos croyances aux connaissances et options présentées précédemment.

Positionner-vous afin de valider et/ou d'amender tel ou tel aspects de votre démarche pédagogique en matière d'évaluation (en sachant bien sûr que celle-ci est totalement liée à votre démarche globale d'enseignement).

Formalisez... ... vos propositions pratiques
 ... les arguments qui vous permettent de les valider

Vous vous constituez ainsi un répertoire d'unités démonstratives liant propositions de mise en œuvre et arguments théoriques. Attention ces UD doivent garder un caractère adaptatif afin d'être mise en œuvre dans différents contexte pédagogique et de répondre aux besoins spécifiques des élèves en question (le cas échéant, telle ou telle UD pourra être dédiée à un niveau d'enseignement particulier ou encore à un profil d'élèves particuliers).

Entraînez-vous à écrire et à intégrer ces UD **au service** du traitement d'un devoir, c'est-à-dire pour répondre à une question bien précise !