DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

ÉVALUATION

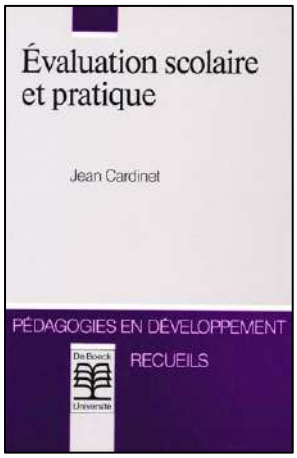
- Ouvrages
- Articles
- Fiches de lecture

Vincent LAMOTTE

OUVRAGES SUR L'ÉVALUATION SCOLAIRE

Noizet G., Caverni J-P. (1978). ***Psychologie de l'évaluation scolaire.*** **PUF**

Le problème de la fiabilité des examens, principal objectif d'étude de la docimologie, est toujours à l'ordre du jour. Les auteurs rappellent le bilan des imperfections de l'évaluation scolaire et indiquent les remèdes qu'on a tenté d'y apporter, remèdes malheureusement très insuffisants. Mais la perspective qu'ils prennent sur ce problème est radicalement nouvelle. Corriger des copies, interroger à l'oral sont des tâches professionnelles auxquelles les enseignants sont affrontés sans y avoir été vraiment préparés. Ce qu'il convient donc d'étudier, c'est la manière dont l'enseignant remplit cette tâche, c'est-à-dire son comportement d'évaluation. Pour ce faire, les méthodes d'analyse de la psychologie expérimentale constituent les meilleurs outils. Ce sont elles qui permettent de préciser quelles sont les informations dont tient compte l'évaluateur et comment il les traite pour aboutir à la décision que constitue la note qu'il donne. Ce sont elles également qui permettent d'apprécier les méthodes automatisées d'évaluation (par exemple les questionnaires à choix multiple) dont l'usage tend à se répandre. Faire l'économie d'un programme de recherche fondamentale sur l'évaluation pour répondre immédiatement à des interrogations de type technique, non seulement serait inefficace, mais, vu la dimension sociale de l'évaluation et la fonction de l'institution scolaire, constituerait une duperie.

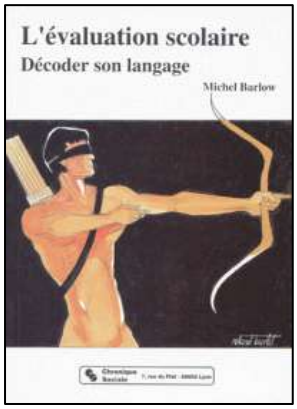


Cardinet, J. (1986). ***Évaluation scolaire et pratique.*** **Bruxelles : De Boeck Université.**

La série d'articles regroupés dans le présent ouvrage retrace un cycle de recherche complet sur l'évaluation scolaire en tant que démarche de mesure. L'auteur part d'une critique radicale du système actuel de notes, d'un point de vue à la fois pédagogique, psychologique et sociologique. Il propose une démarche systémique pour les remplacer : expliciter les fonctions de l'évaluation scolaire et construire pour chacune d'elles un système de prise d'information et de rétroaction plus efficace. Ceci le conduit à critiquer également les instruments de mesure psychométriques, qui créent l'échec scolaire en définissant la réussite en termes de compétition. Une autre échelle de mesure est concevable, qui différencie les moments successifs d'un apprentissage. L'auteur la définit avec précision, en faisant appel à la théorie de généralisabilité. L'ouvrage s'achève pourtant sur une autre question : à quoi bon mesurer, sans une remédiation appropriée ? C'est la problématique de l'évaluation formative que l'auteur développe dans « évaluation scolaire et pratiquée. Les deux ouvrages s'éclairent ainsi l'un par l'autre.

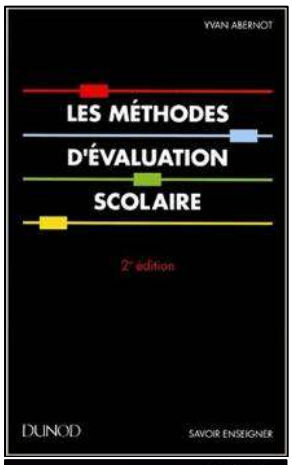
De Ketele, J.-M. (1986). ***L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive.*** **Bruxelles: De Boeck Université.**

Parmi les chercheurs qui étudient les problèmes évaluatifs, deux approches semblent s'affronter : l'approche descriptive (comment les maitres évaluent-ils ?) et l'approche prescriptive (comment les maitres doivent-ils évaluer ?). Afin de répondre à cette question, l'auteur a recueilli un ensemble de contributions de spécialistes belges, français et suisses.



Barlow M. (1992). ***L'évaluation scolaire. Décoder son langage.*** **Chronique sociale.**

Les nombreux travaux consacrés à l'évaluation scolaire, ces dernières années, n'ont guère pris en compte le fait qu'elle est d'abord un phénomène de communication : message d'information de l'éducateur en direction des jeunes dont il a la responsabilité. Comme telle, l'évaluation est justiciable des mêmes procédures d'analyse que tout acte de communication. En analysant le vocabulaire, la syntaxe et les images qu'utilise la parole évaluatrice, en repérant les attitudes psychologiques voire les conceptions philosophiques qui lui sont sous-jacentes on peut y découvrir bien des aspects insoupçonnés. C'est ce que tente ici Michel Barlow, en un style alerte et accessible à tous. Les techniques d'analyse très simples qu'il propose ne nécessitent aucune connaissance préalable en matière de sciences du langage, de psychologie ou de philosophie de l'éducation. Gageons cependant que la nouveauté du propos amènera le lecteur à un regard renouvelé sur ce problème et lui donnera des moyens très concrets d'améliorer sa pratique !



Abernot Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Dunod.

Comment évaluer les élèves ? Quel système de notation adopter ? Quels sont les fonctions et les enjeux de l'évaluation ? Les méthodes d'évaluation scolaire sont au cœur des relations entre enseignants et élèves. Le problème clé de tout système de notation est celui de son utilisation : doit-il d'abord servir l'élève ou le représenter ? Cet ouvrage dresse tout d'abord un inventaire des situations d'apprentissage et des pratiques traditionnelles d'évaluation scolaire. L'auteur propose ensuite des applications concrètes issues de méthodes originales élaborées à partir des notions d'évaluation formative et de pédagogie différenciée. A la fois accessible, pratique et novateur, ce livre met en regard l'évaluation et les objectifs de la pédagogie. Il constitue un guide de travail et de formation pour les étudiants des IUFM ainsi que pour l'ensemble des partenaires de l'éducation.

Amigues R., Zerbato-Poudou M-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation.* Paris, Dunod.

Le métier d'enseignant évolue rapidement et la formation des professeurs des premier et second degrés est profondément modifiée depuis la création des IUFM. L'originalité de cet ouvrage consiste en premier lieu à mettre en perspective deux champs de pratiques généralement traités de façon séparée dans les ouvrages de pédagogie - l'apprentissage et 1"évaluation - et en second lieu à présenter de nouvelles perspectives pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage et les pratiques scolaires des enseignants et des élèves.

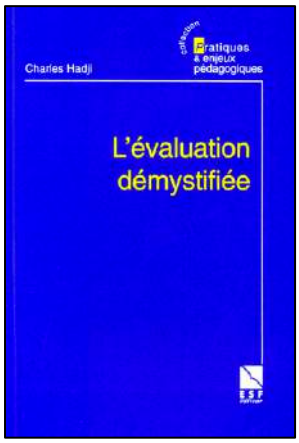
Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation.* Bruxelles: De Boeck Université.

En proposant un panorama critique des comportements d'évaluation, cet ouvrage aide à se repérer dans les différents courants, depuis l'évaluation mesure jusqu'à l'évaluation complexe, dans le but d'une utilisation dépassionnée des champs, des outils et des savoirs produits.

Soucieux d'éviter d'employer des procédures existantes en les nommant autrement, ce volume n'est donc pas une histoire de l'évaluation : une simple présentation chronologique aurait pu faire croire que les théories anciennes n'ont plus cours et ne sont plus valides, alors qu'une des spécificités de l'évaluation est que toutes les approches sont aujourd'hui utilisées par les praticiens et les chercheurs en évaluation.

Cette classification des modèles est justifiée par une réflexion sur Le processus de référenciation qui agit sur l'évaluateur et " formate " sa pensée. C'est la première fois qu'on en propose des regroupements qui peuvent servir à conduire des actions d'évaluation.

En désignant des objets de formation tout en laissant libres les situations de formation, ce manuel s'adresse à tous ceux qui ont à assurer une fonction de formation ou d'encadrement.



Hadji C. (1997). *L'évaluation démystifiée,* Paris, ESF.

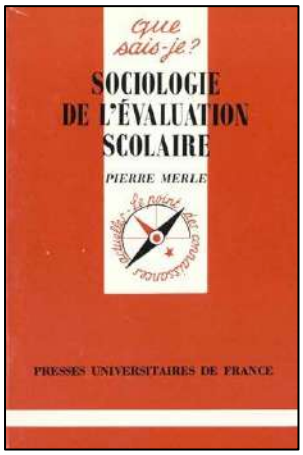
Y a-t-il encore quelque chose à dire sur l'évaluation ? Sans aucun doute. A condition de ne pas ajouter un discours à tant d'autres, mais de tenter de remettre en perspective ce qui s'est dit et écrit ces trente dernières années pour faire apparaître l'essentiel

Comment ? En s'interrogeant sur la possible formativité de l'évaluation au regard de ce que la recherche a véritablement établi et des questions qui restent ouvertes.

Pourquoi ?`Pour permettre aux praticiens, d'abord, à tous ceux qui sont concernés par l'évaluation scolaire, ensuite, de voir ce que signifie mettre l'évaluation au service des apprentissages et comment cela peut-être concrètement mené à bien.

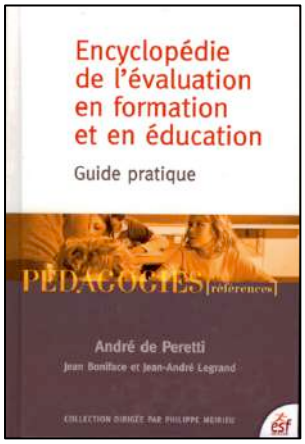
Comprendre ce qui est en jeu dans l'évaluation à l'école pour dégager des pistes d'action, tel est le projet de l'ouvrage.

Perrenoud, P. (1998). ***L'évaluation des élèves. De la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*****. Bruxelles: De Boeck.**
L'évaluation des élèves est au principe de la fabrication des classements, dont dépendent la réussite ou l'échec scolaires, qui commandent à leur tour l'orientation, la sélection ou la certification.
À cette logique traditionnelle s'oppose, depuis les années 1970, une logique de la régulation des apprentissages, l'évaluation devenant *formative*, dans le cadre d'une *pédagogie différenciée*.
Cette seconde logique reste encore marginale. Y a-t-il des raisons de penser qu'elle prendra un jour la place principale, que l'évaluation certificative en deviendra un simple corollaire, que les décisions d'orientation prolongeront les stratégies de différenciation ?
Pour aller dans ce sens, il faut passer d'une évaluation orientée vers la mesure à une évaluation orientée vers la *régulation* et la *communication*, mais aussi lier intimement didactique, différenciation de l'enseignement et observation formative. Cela ne va pas sans mettre en question le contrat pédagogique, la gestion de classe, les modes de communication entre enseignants et apprenants, la nature du curriculum et de l'excellence scolaire.



Merle P. (1998). ***Sociologie de l'évaluation scolaire*****. Paris: PUF**.

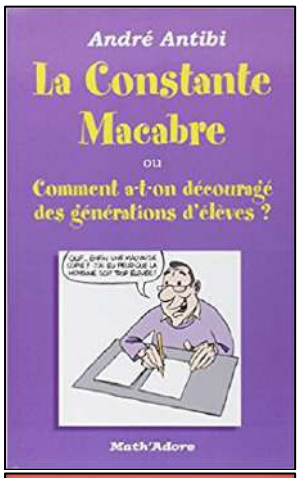
L'ouvrage aborde les questions cruciales au cœur des débats publics et privés qui agitent actuellement l'institution éducative : la notation est-elle juste ? les décisions d'orientation et de redoublement sont-elles pertinentes ? quelles sont les spécificités des établissements et des maîtres efficaces ? quels liens existent-ils entre dispositifs pédagogiques (zones d'éducation prioritaires, préscolarisation à 2 ans...) et performances scolaires des élèves... ? Autant de questions auxquelles ce livre, richement documenté, apporte des réponses au service de la connaissance de l'école et de l'action sociale.



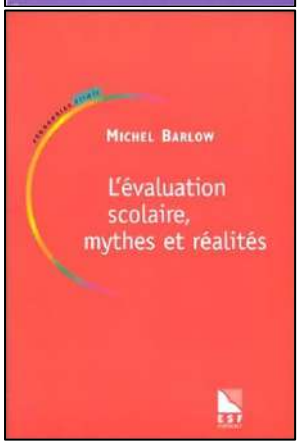
Peretti, A. (de), Boniface, J. & Legrand, J.-A. (1998). ***Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation.*** **Paris : ESF.**
Que l'on soit enseignant, formateur, responsable de formation, chef d'établissement, inspecteur, que l'on exerce son métier à l'école, dans t'enseignement supérieur, en formation continue, l'on est toujours amené évaluer, pressé de toutes parts pour rendre des comptes et prouver son efficacité.
Nul ne peut donc échapper à l'évaluation. Raison de plus pour la mettre en œuvre de manière rigoureuse. Rien ne serait pire, en effet, que de laisser se développer dans ce domaine des procédures approximatives, des dispositifs dont on ne comprendrait ni le sens ni la portée, des outils dont l'utilisation permettrait toutes les manipulations.
C'est pourquoi l'ouvrage publié sous la direction d'André de Peretti est absolument essentiel : c'est un véritable panorama exhaustif et critique des méthodes d'évaluation. Riche d'une multitude d'exemples, il permet à son utilisateur de choisir l'outil adapté à chaque situation, pertinent au regard des objectifs poursuivis, de la nature du public ainsi que de la démarche générale qui est mise en place. Chacun y trouvera des instruments et une occasion de réflexion. Chacun pourra réinterroger son métier à la lumière d'une de ses dimensions essentielles : l'évaluation.

Bélair L. (1999). ***L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*****. Paris, ESF.**

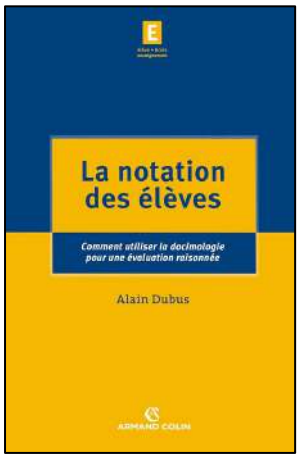
L'évaluation est aujourd'hui un enjeu majeur de pédagogie et d'éducation. Chaque geste d'évaluation requiert l'habileté de l'enseignant pour élaborer des moyens fiables et justes - ce qui sous-entend que l'enseignant ait une exacte conscience du pouvoir qu'il acquiert en évaluant.
A ce titre, l'évaluation des apprentissages des élèves est une affaire de collaboration entre l'élève et l'enseignant.
La technique du portfolio que développe cet ouvrage, par le biais des traces relevées par l'élève tout au long de son apprentissage, représente un moyen innovateur, autant dans le domaine de l'évaluation formative que dans le domaine de l'évaluation certificative.
1. Évaluation, entre le pouvoir et l'équité
2. Pratiques d'évaluation, une nécessaire collaboration
3. Le portfolio ou le dossier progressif, un outil d'apprentissage et d'évaluation en action
Conclusion : À propos du changement que cela suppose dans l'école



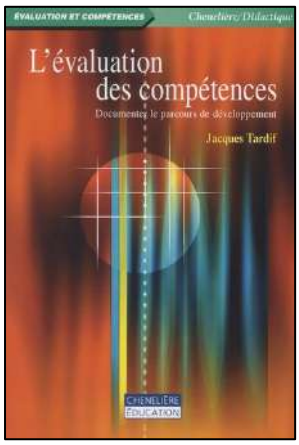
Antibi A. (2003). ***La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*** **Math'Adore.**
Un terrible constat : imaginons un professeur excellent, avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte toutes les notes sont bonnes, l'enseignant est montré du doigt et considéré comme laxiste, voire peu sérieux. Sous la pression de la société, les enseignants se sentent ainsi obligés de mettre une certaine proportion de mauvaises notes, une " constante macabre ", pour être crédibles. C'est ce redoutable phénomène qu'André Antibi analyse finement et dénonce vigoureusement dans ce livre " grand à public " très clair, facile et agréable à lire. Des solutions rapides à mettre en place, simples et motivantes, sont proposées. Elles sont en vigueur dans certains pays où, contrairement au nôtre, les élèves sont encouragés et prennent confiance en eux. Depuis sa parution en octobre 2003, ce livre suscite un intérêt médiatique sans précédent, et est soutenu par de très nombreuses personnalités de renom et par d'importantes associations de parents d'élèves et d'enseignants. Ces réactions encourageantes permettent d'espérer qu'un changement salutaire pourra avoir lieu très prochainement, à condition d'y croire et de rester mobilisés.



Barlow M. (2003). ***L'évaluation scolaire, mythes et réalités.*** **ESF.**
Quel enseignant, quel formateur ne rêvent-ils pas d'une évaluation parfaitement rigoureuse, totalement transparente, permettant de révéler dans toute son objectivité la " valeur " d'un travail et de l'individu qui l'a fourni ? Ainsi, renseignement et la formation consacrent-ils une énergie et un temps considérables à évaluer. De leur côté, les recherches en éducation s'efforcent de décrire les conditions qui rendent cette évaluation plus pertinente et en font un outil plus efficace au service des apprentissages. Et, sans aucun doute, devons-nous poursuivre inlassablement l'effort dans ce sens. Mais sans nous aveugler, pour autant, sur ce qui se joue aussi dans toute évaluation, en deçà ou au-delà de toute rationalité. Car l'activité évaluative, quand on la regarde de près, délivre bien d'autres messages que la note ou l'appréciation officielles. Elle renvoie même à quelques-uns des mythes qui structurent en profondeur (institution scolaire. Il n'est qu'à observer, pour s'en convaincre, ces rituels évaluatifs qui fonctionnent au quotidien dans l'école : la remise des copies, l'usage de l'encre rouge, le suspens entretenu par les enseignants sur les résultats de leurs élèves, le refus d'utiliser la note maximale (réservée à un improbable élève parfait ou à Dieu lui-même).



Dubus A. (2006). ***La notation des élèves.*** **Armand Colin.**
Qui dit " notes " dit " problème de la notation " : c'est la bouteille à l'encre, non sans motifs. Mais quoi qu'on puisse en dire ou en penser, le fait est là, les pratiques de notation se reproduisent imperturbablement, à l'école primaire, au collège, au lycée et à l'université... D'où la visée toute pragmatique du présent ouvrage : comment nous autres, enseignants, pouvons-nous gérer au mieux ces pratiques répétées et parfois lassantes d'évaluation ? Puisque, quelle qu'en soit la raison, nous continuerons à noter les travaux de nos élèves, comment le faire de manière raisonnable ? L'auteur s'est attaché à associer l'apport des recherches et l'analyse de cas réels (avec réduction au minimum nécessaire du recours aux considérations statistiques). Tirant toutes les leçons de son expérience d'enseignant et de ses travaux sur le sujet, il nous fournit cet instrument facilement mobilisable d'analyse des pratiques et situations quotidiennes de notation, à usage individuel ou collectif, dont le manque était évident. Ce livre s'adresse aux enseignants, formateurs et responsables éducatifs de tous les niveaux, ainsi qu'aux étudiants qui se préparent à ces métiers, mais aussi à tous ceux qui, impliqués dans le processus éducatif, souhaitent mieux comprendre la question.



Tardif J. (2006). ***L'évaluation des compétences.*** **Chenelière éducation.**
L'évaluation des compétences constitue une problématique multiforme pour les enseignants et les professeurs. On s'interroge tout particulièrement sur les démarches évaluatives les plus appropriées pour rendre compte de l'évolution des compétences intégrées dans l'ensemble d'une formation. D'autres questions cruciales sont également soulevées dans cette perspective : Comment évaluer les ressources développées au service de chaque compétence ? Comment circonscrire les situations dans lesquelles les compétences se manifestent ? Ce volume propose un cadre de référence élaboré dans l'optique de documenter, pour chaque compétence, le parcours de développement de l'élève ou de l'étudiant. Le cadre de référence argumente la nécessité de recouvrir à des niveaux de développement d'une compétence et les rubriques soutenant la détermination des degrés de maîtrise en matière de ressources. Ce volume illustre en outre que le dossier d'apprentissage et les cartes conceptuelles constituent des outils fort judicieux dans le processus d'évaluation des compétences.

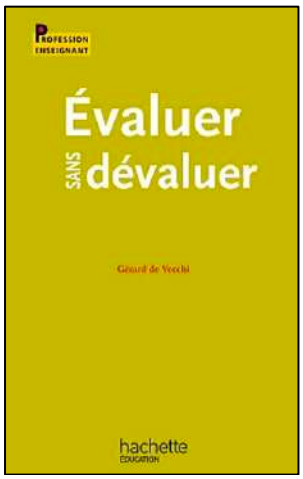
Gérard F-M. (2008). *Évaluer des compétences : guide pratique*, De Boëck.
Les enseignants s'efforcent aujourd'hui de développer des compétences chez leurs élèves. Mais comment, dans ce contexte, évaluer leurs acquis en termes de compétences ? Qu'est-ce qui différencie une évaluation traditionnelle d'une évaluation des compétences ? Comment préparer et corriger une épreuve visant à évaluer les compétences ? Faut-il n'évaluer que les compétences ou faut-il aussi continuer à évaluer de manière classique ?
Ces questions pratiques sont abordées à travers de nombreux exemples, et un référentiel solide et expérimenté dans de nombreux pays est proposé en parallèle. Conçu comme un outil d'autoformation, ce guide intéressera tant les enseignants de toutes les disciplines que les conseillers pédagogiques, les formateurs ou les chercheurs.
Des parcours divers, permettant à chaque utilisateur d'orienter sa lecture selon ses propres objectifs, sont organisés autour de quatre compétences relatives à l'évalua-tion des apprentissages. Chaque séquence permet de partir du concret, de décou-vrir des informations théoriques et/ou des pistes de travail, puis d'utiliser celles-ci à travers des exercices et de développer enfin une réflexion sur ses propres pratiques.

Guimard P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. PUF
Les fonctions de l'évaluation des compétences scolaires ont largement évolué tout au long du XXe siècle, tant en psychologie qu'en éducation. Conçus d'abord pour classer et orienter les élèves, les outils d'évaluation ont progressivement permis de mieux comprendre les processus d'apprentissage dans le but d'améliorer l'efficacité des actions éducatives et la prise en charge des élèves en difficulté. Cette évolution n'est pas le fait du hasard. Elle est en grande partie dépendante de l'évolution des objectifs éducatifs, mais aussi plus largement, des transformations sociales, économiques, culturelles et des progrès scientifiques en sciences humaines et en psychologie qui ont marqué le XXe siècle. Les mutations sociales et économiques et les nouveaux défis et enjeux éducatifs qui se dessinent pour la construction de la société du XXIe siècle, obligent aujourd'hui les systèmes éducatifs à devoir former des personnes plus autonomes, plus créatives, plus confiantes dans leurs capacités d'apprentissage et plus à même de se former tout au long de la vie.
De nouvelles recherches en psychologie du développement et de l'éducation sont donc nécessaires afin d'étudier ces nouvelles compétences et, à terme, de concevoir les outils d'évaluation de demain.

Roegiers X. (2010, 2e édition). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck
Cet ouvrage a pour objectif de repenser l'évaluation certificative des acquis des élèves, et, par voie de conséquence, l'évaluation formative des acquis des élèves.
Quelles sont les limites des épreuves sommatives pour évaluer les acquis scolaires ? En quoi l'évaluation à travers des situations complexes constitue-t-elle une alternative incontournable aujourd'hui ? Comment l'envisager, tant au niveau d'un système éducatif qu'au niveau d'une classe, à des fins formatives aussi bien qu'à des fins certificatives ? Au-delà de ses qualités scientifiques, comment la rendre réaliste pour les enseignants et accessible aux parents ? Voici quelques questions auxquelles cet ouvrage tente d'apporter des éléments de réponse.
L'auteur commence par poser la problématique de l'évaluation au sein des systèmes éducatifs : son lien aux valeurs, ses enjeux, les risques qu'elle véhicule. Ensuite, à travers de nombreux exemples vécus, il outille le praticien en un ensemble de pistes concrètes pour construire une épreuve d'évaluation en termes de situations complexes, pour corriger les copies d'élèves, ou encore pour prendre des décisions fondées.

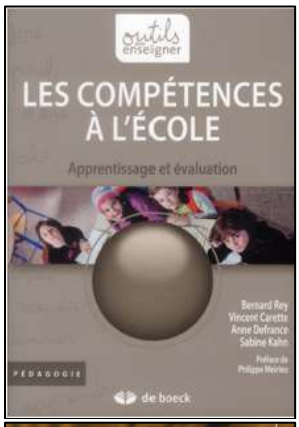
Buchs C., Darnon C., Butera F. (dir.). (2011). *L'évaluation, une menace ?* PUF.

Évaluer est une activité que tous les enseignants pratiquent, presque tous les jours, avec des méthodes différentes mais avec, la plupart du temps, la conviction de mesurer l'étendue de l'apprentissage. Ce livre présente une série de recherches qui montrent que l'évaluation a aussi des effets importants sur la vie des apprenants : en particulier, elle peut induire une menace de la compétence de soi et s'avérer nuisible pour la performance et l'estime de soi des apprenants, favorisant ainsi des comportements antisociaux.
Il s'adresse à tous les enseignants et formateurs d'enfants, d'adolescents ou d'adultes, mais aussi à tous les professionnels de l'éducation (inspecteurs, responsables d'établissements, politiciens) et aux chercheurs qui s'intéressent aux questions liées à l'évaluation.



De Vecchi G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette

Cet ouvrage montre que l'évaluation n'est pas la notation, mais un travail de tous les instants et un élément essentiel de formation ; une évaluation dans laquelle la compétition est remplacée par l'émulation, l'individualisme par l'entraide. En s'appuyant abondamment sur des exemples, il propose de nombreux outils et des démarches pratiques qui permettent de répondre aux demandes officielles tout en conservant comme priorité absolue… l'élève !

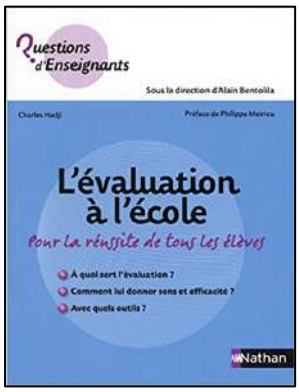


Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*.
Développer des compétences, telle semble être désormais la mission de l'école. Ainsi, dans de nombreux pays, les programmes scolaires sont aujourd'hui rédigés sous la forme de listes de compétences à acquérir. Or, l'introduction des compétences dans ces programmes suscite de nombreuses questions auprès des enseignants. Qu'est-ce qu'une compétence ? Pourquoi les compétences ? Quels en sont les avantages et les difficultés ? Comment faire apprendre des compétences à des élèves ? Et, surtout, comment les évaluer ? C'est à ces différentes questions que les auteurs apportent des éléments de réponse en s'appuyant sur des recherches qu'ils ont menées sur le terrain. Sans éluder le débat que suscite, inévitablement, la notion de compétence, ils proposent de nombreuses pistes concrètes pour aider les enseignants à faire face à cette demande nouvelle qui leur est faite par l'institution scolaire. "Les compétences à l'école" : un véritable outil, réaliste et pragmatique.

Vial M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation.* De Boeck.
Cet ouvrage donne les repères à la fois historiques et pratiques pour choisir un modèle, un dispositif, des outils en fonction de son projet d'évaluation, que ce soit dans le champ de l'éducation, de la formation ou des ressources humaines en entreprise.
Trois grands modèles ont été instruits successivement par l'histoire de l'évaluation : la mesure des produits, la gestion des procédures et l'évaluation située qui questionne les processus de l'activité des humains. Ces modèles, pour être utilisés aujourd'hui dans le champ de l'éducation et de la formation mais aussi dans le champ des ressources humaines (en entreprise), demandent d'adhérer à des principes, des postulats, des théories : des centres d'intérêt spécifiques qui déterminent des dispositifs types et des outils emblématiques.
Connaître le point de vue délimité par chacun des modèles permet aux professionnels ayant à conduire des évaluations de choisir le modèle pertinent au projet d'évaluation dans lequel ils se positionnent à un moment donné et de ne plus exiger d'un dispositif ou d'un outil qu'il serve à tout, qu'il évalue tout. Chaque modèle découpe, dans la réalité, ses objets à évaluer.

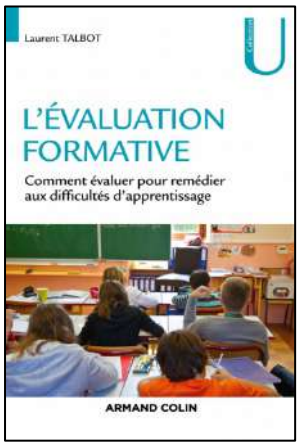
Castincaud F., Zakhartchouk J-M. (2014). *L'évaluation, plus juste et plus efficace comment faire ?* Cahiers pédagogiques.

Un livre pour faire évoluer les pratiques en terme d'évaluation des élèves. Entre retours d'expérience et analyse profonde du sujet, il offre une lecture stimulante et salutaire pour aborder cette question d'actualité difficile.



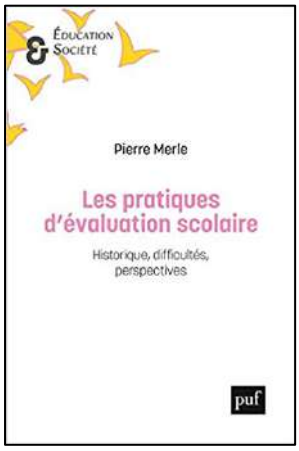
Hadji C., Meirieu P. (2015). ***L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves.*** **Nathan.**

Un ouvrage unique pour construire des outils efficaces d'évaluation à l'école.
Ses outils permettent notamment :
- De mesurer plus finement les progrès des élèves
- D'impliquer plus fortement des parents
- De suivre l'effet durable de l'enseignement du professeur



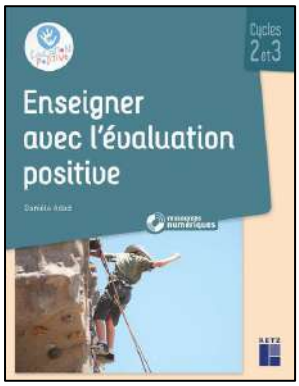
Talbot L. (2017). ***L'évaluation formative.*** **Armand Colin.**

L'évaluation formative, processus d'évaluation continue, permet au maître et à l'élève de savoir à tout moment où en sont les constructions de connaissances, d'identifier les éventuelles difficultés et de réguler les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage en conséquence. Respectueuse des différences de comportements et de performances des élèves, elle aboutit à individualiser et proposer des itinéraires d'apprentissage variés. Elle se révèle ainsi une aide précieuse aux élèves les plus fragiles.
Le propos de l'ouvrage est de montrer les liens possibles entre pratiques d'évaluation, apprentissages et remédiations. Il s'adresse aux formateurs, enseignants, chercheurs ou étudiants préoccupés par les problématiques liées aux difficultés d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement ou de formation.



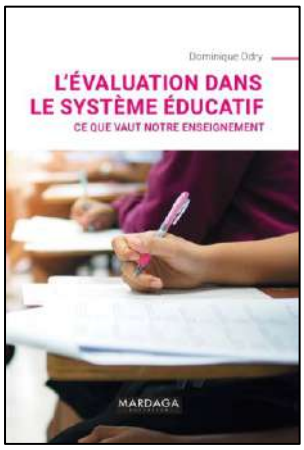
Merle P. (2018). ***Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives.*** **PUF.**

Les pratiques d'évaluation scolaire des élèves font l'objet de polémiques entre les partisans des notes et ses détracteurs. Certains professeurs considèrent que la notation est indispensable pour fournir des repères aux élèves. D'autres considèrent que la note peut avoir des effets contre-productifs sur les apprentissages. Comment dépasser la polémique ? L'ouvrage a pour objet de présenter les très nombreuses recherches menées sur les différentes pratiques d'évaluation des compétences scolaires. L'évaluation chiffrée provoque des « comparaisons sociales forcées », qui sont une source de démotivation des élèves moyens et faibles. L'évaluation est aussi susceptible de provoquer de la « résignation apprise » et de « l'illusion d'incompétence », sources de décrochage. Ces notions psychologiques centrales devraient être connues autant par les parents que les professeurs. Les questions les plus actuelles sont abordées, spécifiquement celles liées aux nouvelles modalités d'évaluation par compétences (« classes sans note », évaluation par « niveau de maîtrise »).



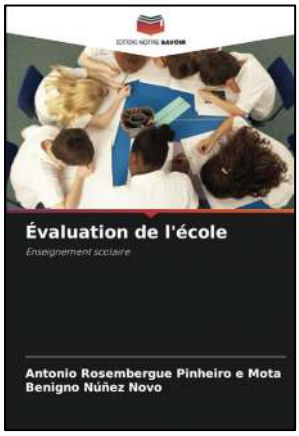
Adad D. (2019). ***Enseigner avec l'évaluation positive.*** **Retz.**

L'école doit « pratiquer une évaluation positive et bienveillante » - comme le rappellent les programmes 2016 - afin de permettre aux élèves :
- d'expérimenter, de comprendre, d'apprendre à leur rythme, sans se sentir en compétition
- de profiter de l'ensemble du cycle pour développer leurs compétences, en prenant conscience de ce qu'ils sont en train de construire, sans peur de l'erreur, avec l'envie de progresser ;
- de porter leur attention sur leurs réussites et leurs progrès.
Plus que jamais, les enseignants doivent intégrer cette conception de l'évaluation comme partie intégrante de leur travail. D'où la nécessité de leur fournir de nouveaux repères pour les aider à évaluer positivement avec bienveillance.
L'ouvrage propose ainsi des outils à construire en équipe pour favoriser l'observation de chaque élève, la prise en compte de ses progrès et la restitution aux parents.



Odry D. (2020). ***L'évaluation dans le système éducatif : ce que vaut notre enseignement.*** **Mardaga.**

Une analyse des formes, des objectifs et de l'utilité de l'évaluation à l'école, qu'elle concerne les élèves, les établissements scolaires ou les politiques éducatives. L'auteur montre à quelles conditions cet outil peut s'avérer bénéfique, à condition de déterminer avec précision ses objets et ses moyens.



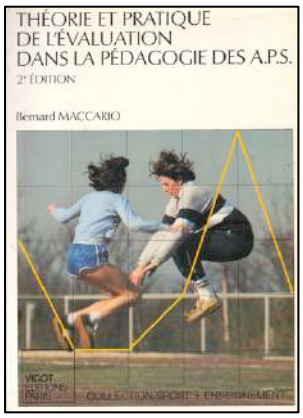
Rosembergue Pinheiro e Mota A., Núñez Novo B. (2023). Évaluation de l'école : Enseignement scolaire. Éditions Notre Savoir.

L'évaluation du processus d'enseignement et d'apprentissage est effectuée de manière continue, cumulative et systématique dans l'école, dans le but de diagnostiquer la situation d'apprentissage de chaque élève, en relation avec le programme d'études. L'évaluation ne doit pas privilégier uniquement le résultat ou le processus, mais doit, en tant que pratique de recherche, interroger la relation enseignement-apprentissage et chercher à identifier les connaissances acquises et les difficultés de manière dialogique. L'erreur est désormais considérée comme un indice qui indique comment l'étudiant relie les connaissances qu'il possède déjà aux nouvelles connaissances qu'il est en train d'acquérir, ce qui lui permet de mieux comprendre les connaissances solidifiées, une interaction nécessaire dans un processus de construction et de reconstruction. L'erreur, dans ce cas, ne représente plus l'absence de connaissances adéquates. Chaque réponse au processus d'apprentissage, qu'elle soit bonne ou mauvaise, est un point d'arrivée, car elle montre les connaissances qui ont déjà été construites et absorbées, et un nouveau point de départ, pour un nouveau départ, permettant une nouvelle prise de décision.

OUVRAGES SUR L'ÉVALUATION EN EPS

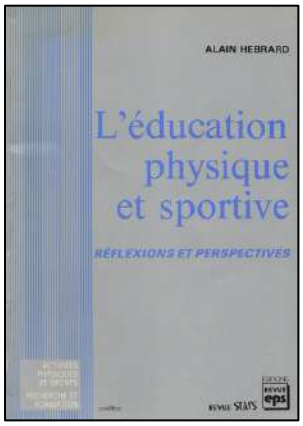
SNEP. (1985). *L'évaluation en EPS*.

Des situations pédagogiques, des contributions individuelles d'enseignants d'EPS, de chercheurs et 18 activités physiques et sportives traitées. Le reflet du dynamisme des enseignants d'EPS, leurs bilans et leurs propositions. Des débats pour évaluer les connaissances et la participation-progrès, sur la place de la composante motrice à l'examen, et sur les nouveaux textes pour le baccalauréat de 1985. Des outils pour les examens collèges et Lycées, et pour le contrôle continu dans les LEP.



Maccario, B. (1986). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris : Vigot.

1 - La notion d'évaluation
2 – De la mesure à l'évaluation en EPS
3 – Les moyens de l'évaluation

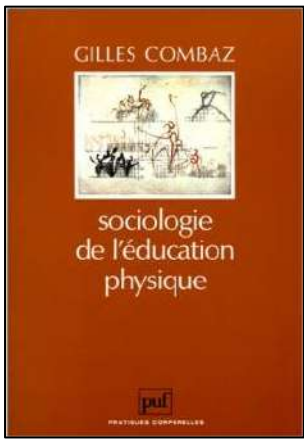


Hébrard A. (1986). *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*. Revue STAPS, Revue EPS, Paris, 271 p.

L'auteur rapporte les réflexions menées pendant deux ans par la Commission permanente de réflexion sur l'enseignement physique et sportif dans les écoles, collèges et lycées. Le chapitre 6 est consacré à l'évaluation.
- L'évaluation des niveaux d'habileté
- Niveaux d'habileté et référentiel national
- Propositions ponctuelles
- La continuité du système d'évaluation aux différents examens

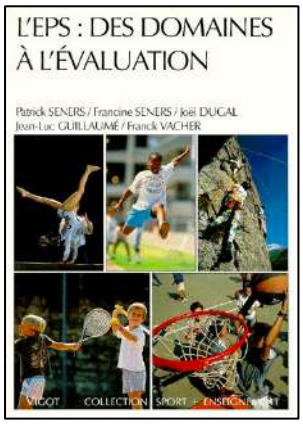
Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. Paris : INRP.

Recherche en didactique de l'EPS et sur l'évaluation. Analyse de séances d'EPS (analyse de l'enseignement de l'EPS et étude de cas de séances d'EPS). Analyse d'appréciations d'élèves notamment en ce qui concerne les relations des élèves dans le groupe classe et les attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages.



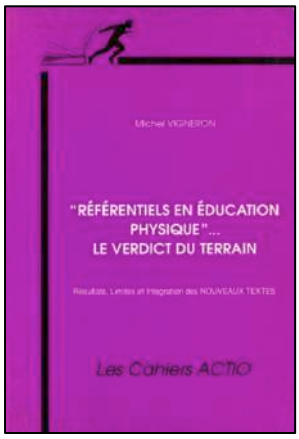
Combaz G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

Il est commun de penser qu'une objectivation de l'évaluation en éducation physique permet d'accéder à une meilleure égalité des chances des élèves face à cette épreuve.
Combaz, à travers cet ouvrage, va à l'encontre de cette idée reçue en prouvant, chiffres à l'appui, que la réussite en éducation physique diffère en fonction de variables sociologiques telles que le sexe, l'âge ou l'appartenance sociale des élèves.
Cet ouvrage propose donc « une réflexion générale sur les problèmes rencontrés par notre système éducatif », notamment celui de l'évaluation, ceci dans le but de bâtir une école plus égalitaire.



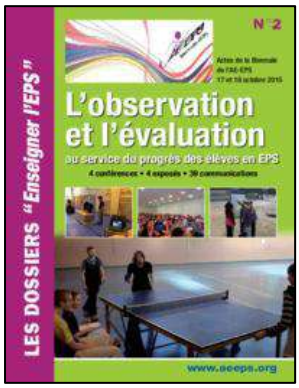
Seners P. (1995). *L'EPS : des domaines à l'évaluation*. Paris : Vigot.

Les nouvelles orientations concernant l'EPS : programme, domaines, évaluation, questionnent les enseignants qui sont chargés de les « opérationnaliser ». Les auteurs se sont attachés à les analyser afin qu'elles soient mieux appréhendées et mises en œuvre. Les cinq domaines sont abordés et traités de manière détaillée. Des exemples d'évaluation sont proposés pour chacun d'eux.



Vigneron M. (1995). *Référentiels en éducation physique et sportive : le verdict du terrain.* Actio, 175 p.

Exemples, illustrations, situations réelles pour des mises en oeuvre et des pistes de réflexion dans la plupart des thèmes d'actualité en EPS, en particulier celui de la nouvelle certification.

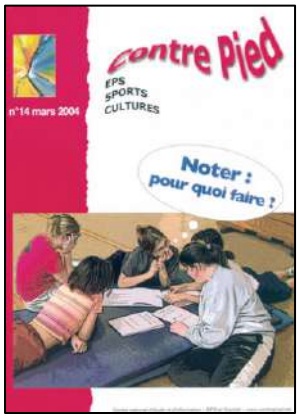


AEEPS. (2016). *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves*. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 256 p.

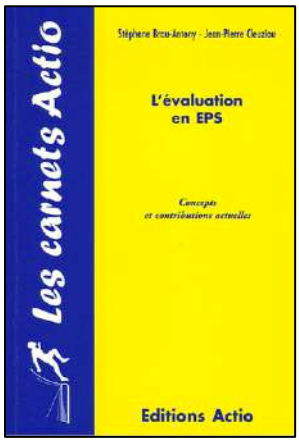
Ce Dossier d'Enseigner l'EPS contient donc l'ensemble des quatre conférences, les articles des intervenants classés autour de 9 thématiques et le texte de la table ronde entre nos quatre groupes ressource.
Thématiques
1) l'évaluation au service du progrès et de la réussite de tous ;
2) observer la mobilisation de l'élève pour intervenir ;
3) évaluer sans noter pour valider des compétences ;
4) évaluer des compétences à partir d'indicateurs ;
5) s'auto-évaluer et/ou co-évaluer pour identifier ce qu'il y a à apprendre ;
6) observer les pratiques enseignantes pour réguler les interventions ;
7) utiliser les TICE pour observer et/ou évaluer ;
8) observer et analyser pour guider et/ou réguler les apprentissages ;
9) utiliser des repères pour observer et/ou évaluer.

David B. (2000). ***Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*****. Paris : INRP, 135 p.**

Recherche consacrée à l'évaluation certificative en éducation physique au baccalauréat. Description des pratiques évaluatives et démarches des enseignants agissant dans un cadre réglementaire permettant des mises en œuvre différenciées.



Revue Contre-Pied n°14. (2003). ***Noter : pour quoi faire ?*** **Centre EPS et société.**



Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.-P. (2005). ***L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*****. Paris: Actio.**

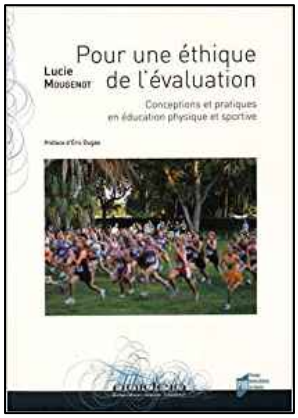
Cet ouvrage a pour but de présenter le concept d'évaluation et de faire une synthèse des différentes publications portant sur l'évaluation en EPS depuis une vingtaine d'années. L'ouvrage est structuré en sept chapitres qui abordent successivement les notions clés de l'évaluation et leur origine, les relations entre l'évaluation et la démarche d'enseignement et enfin la construction des épreuves d'évaluation.

AEEPS. (2015). ***Actes de la biennale. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS*****. Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°2**

L'observation et l'évaluation pour enseigner et pour faire apprendre. Des réponses à ce projet ambitieux et plus que jamais d'actualité vous sont proposées dans ces actes de la biennale de l'AE-EPS. Elles s'organisent à plusieurs niveaux. C'est d'abord celui d'universitaires spécialistes de l'enseignement qui nous livrent une partie de leurs réflexions en développant le résultat de leurs recherches.

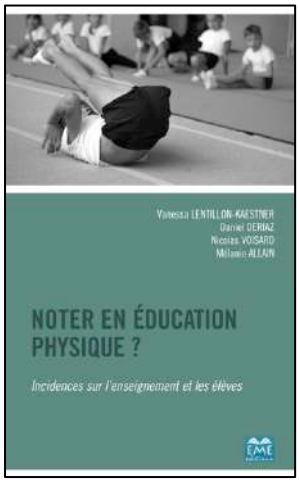
Ensuite, des enseignants confrontés quotidiennement à cet objectif décrivent les procédures qu'ils utilisent avec leurs élèves. Leurs articles agencés en thématiques pour la commodité de la lecture, apporteront sans aucun doute aux professionnels de l'EPS les réponses pratiques les plus actuelles.

Enfin, dans une dernière partie de l'ouvrage, les responsables des groupes de travail de l'AE-EPS présentent leurs options sur ce thème mobilisateur.



Mougenot L. (2016). ***Pour une éthique de l'évaluation : conceptions et pratiques en EPS*****. Presse Universitaire de Rennes.**

Les procédures d'évaluation - qui envahissent tous les secteurs du réel - se présentent le plus souvent sous la forme de données fiables et objectives, qui ont pour vocation principale d'atténuer le parti pris de l'évaluateur. Quant à cette invasion, elle s'inscrit à l'intérieur d'une mutation idéologique plus vaste qui a institué la mise en concurrence comme le principal facteur de la performance. En pratique, ces procédures ne se contentent pas d'informer mais elles affectent la nature du sujet ou de l'objet évalué ; si bien que l'évaluation pose - quel que soit son domaine d'application - un problème éthique. La nature d'un problème éthique consiste précisément dans le fait que la solution du problème n'est jamais donnée par avance et qu'elle doit faire l'objet d'une invention singulière qui n'est jamais assurée en son résultat. Dans la mesure où les procédures d'évaluation sont incontournables, particulièrement en milieu scolaire, une évaluation éthique essaie de tenir compte de la singularité des situations, tout en cherchant à atténuer les effets violents et discriminants inhérents à l'évaluation elle-même. Nous ne cherchons donc pas ici à condamner l'évaluation en elle-même, mais à promouvoir une approche éthique qui tienne compte de la complexité des situations.

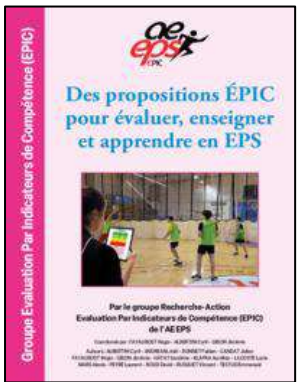


Lentillon V., Voisard N., Allain M., Deriaz D. (2018). ***Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*****. EME éditions**

La notation en milieu scolaire et plus spécifiquement en éducation physique fait débat. Or ce débat est souvent idéologique sans réel fondement scientifique. Si les études sur la notation foisonnent, celles sur l'absence de notation et ses effets sur les enseignants ou les élèves, en particulier en éducation physique, restent lacunaires. Cet ouvrage est le fruit d'une étude comparative entre trois cantons de Suisse romande aux modes de communication de l'évaluation sommative différents en éducation physique : le canton de Genève où une note certificative est de mise ; le canton du Jura où les élèves sont notés, mais la note ne compte pas pour la moyenne générale (note non certificative) ; le canton de Vaud où est utilisé un livret d'évaluation (sans note). Afin d'appréhender au mieux la réalité des pratiques, conceptions et perceptions dans chaque contexte, cette étude a été menée auprès d'un grand nombre d'élèves et enseignants du secondaire 1 (équivalent au collège en France) en combinant une approche par questionnaires (3967 élèves, 214 enseignants) et une approche par entretiens ante et post-intervention (26 élèves et 10 enseignants).

Groupe ressource de l'Académie de Créteil. (2020). ***Evaluer en EPS*****. Dossier EPS n°87.**

En identifiant des "passages obligés" associés à des "manières d'apprendre", le groupe ressource "collège" de l'académie de Créteil a développé une méthodologie pour concevoir et organiser une évaluation originale dans 27 activités physiques et artistiques des 4 champs d'apprentissage.
52 fiches détaillent ainsi les propositions concrètes aux cycles 3 et 4.



Fayaubost R., Albertini C. Gibon J.. (2023). ***Des propositions EPIC pour évaluer, enseigner et apprendre en EPS*****. AEEPS**

Des propositions EPIC s'appuyant sur des ressources professionnelles et scientifiques actualisées
Proposition d'EPIC en Champ d'Apprentissage 1, 2, 3, 4, 5
Regards croisés entre groupes ressources

ARTICLES SUR L'ÉVALUATION

- Né R. (1984). L'évaluation en EPS. Nouvelle mode ou exigence nécessaire. Revue EPS n°188, pp. 14-18, 1984.

À partir du constat que les nouvelles modalités d'évaluation essaient de dépasser la seule prise de performance, R. Né montre qu'on touche de fait à tous les aspects de l'action pédagogique. Il illustre son propos par quelques exemples que l'on retrouve dans le plan de l'article : une préoccupation envahissante depuis la rentrée 1983. Évaluation en EPS et difficultés matérielles. Évaluation en EPS et problèmes pédagogiques. Évaluation en EPS et problèmes de contenus. Évaluation en EPS et indicateurs. Évaluation en EPS, critères et grilles de comportements.

- Marsenach J. (1984). L'évaluation en EPS. Revue EPS n°185

Compte-rendu de la première phase d'une Recherche sur l'évaluation en EP réalisée en 1983.

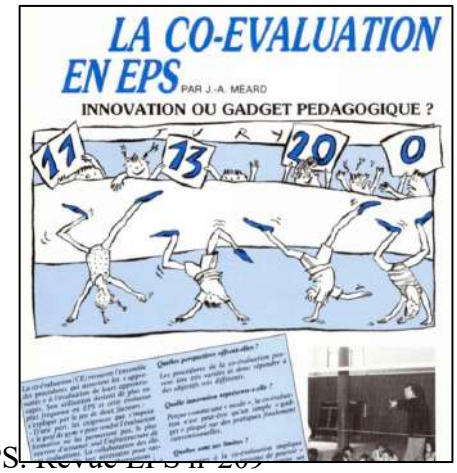
- Piéron H. (1984). Évaluation et observation. Revue EPS n°189.

Qu'il s'agisse de tests ou d'observations, deux notions sont extrêmement importantes : celles de validité et de fidélité.

- Gaugey J. (1985). Gymnastique sportive. Évaluation formative et pédagogie différenciée. Revue EPS n°192

- Maccario B. (1985). La psychopédagogie des activités physiques et sportives. Privat, Toulouse, pp. 363-375.

La multiplicité d'outils d'évaluation en EPS (chronomètre, décamètre, magnétoscope) traduit un souci permanent de disposer d'informations sur les sujets apprenant et d'associer des significations à des événements concrets. Sont abordés dans cette étude les thèmes suivants : mesure et évaluation, recueil et traitement des données, fonctions de l'évaluation, évaluation à référence normative ou critériée, sélection des traits pertinents. Le problème de l'objectivité sous-tend toute recherche sur l'évaluation pédagogique en EPS.



- Rouziès C. (1986). L'évaluation. Revue EPS n°199, pp. 38-40.

Article qui définit les caractéristiques des nouvelles procédures d'évaluation en EPS : précautions, limites, avantages.

- Méard J-A. (1987). La co-évaluation en EPS. Revue EPS n°207.

A partir de la définition selon laquelle la co-évaluation (CE) recouvre l'ensemble des procédures qui associent les « apprenants » à l'évaluation de leurs apprentissages, l'auteur pose et réponds à trois questions : Quelles perspectives offre-elle ? Quelle innovation représente-t-elle ? Quelles sont ses limites ?

- Ringard C. (1988). Les nouveaux barèmes dans les examens EPS. Revue EPS n°209

La Commission nationale chargée en 1986-1987 d'étudier les problèmes d'évaluation dans les examens d'EPS a défini les orientations pédagogiques qu'il convenait de retenir pour l'établissement des tables de notation des épreuves cotées d'athlétisme. Dans le cadre de ces travaux, l'Inspection Générale d'EPS m'a demandé, d'une part d'assurer le traitement statistique d'une enquête conduite à sa demande, d'autre part de préparer une étude faisant apparaître les procédures adoptées afin que chacun puisse élaborer son propre système de notation s'inscrivant aux diverses étapes de son enseignement et selon des objectifs pédagogiques donnés. Tel est l'objet du présent article.

- Brau-Antony S. (1989). Jeux sportifs collectifs : évaluation formative. Revue EPS n°216.

Fermement convaincus de l'intérêt d'engager l'élève dans un processus de construction active de ses apprentissages, l'auteur propose une évaluation formative conçue moins comme une activité de mesure que comme un effort de communication

- Bernardet P. (1989). Baccalauréat, réflexion sur la participation progrès. Revue EPS n°218, pp 35.

Quelle est l'influence de l'évaluation de la participation/progrès sur la note finale au baccalauréat ? Quelle signification sociale recouvre cette évaluation ?

Tableau 2 : essai de délimitation de niveaux d'expertise en jeux sportifs collectifs fondée sur la logique interne des activités à « haute incertitude » en fonction de « l'histoire » du pratiquant.

Logique Fonctionnement ACTEUR / Logique Fonctionnement du JSC JOUEUR		Histoire du pratiquant « Minimum » EGOCENTRISME	Histoire du pratiquant « Mitoyenne »	Histoire du pratiquant « Maximum » DECENTRATION
RAPPORT A L'ENGIN		DEVANT CONTRE	DEVANT LATERAL	DEVANT LATERAL ARRIERE
MOTRICITE PROPRE		« CORPS BLOC »	HAUT BAS	DISSOCIATION
TEMPS DE FRISE D'INFORMATION			Balle + Autre(s)	ANTICIPATION PREACTION
PÔLE DE LA COMMUNICATION MOTRICE	Porteur	RELATION → Zéro	Relation → + (Je joue AVEC)	Relation → + + (Je joue AVEC) Pour → stratégie déséquilibrante
	Non Porteur	STATIQUE	Entraide : Appui (ou) Soutien	appui et/ou soutien
PÔLE DE LA CONTRE - COMMUNICATION	SURNOMBRE Porteur	ALTERNATIVE ⊖ →	PASSE-AVANCE (Choix décisionnel) →	⊕
	SURNOMBRE Non Porteur	SUIVEUR →	FREINEUR →	INTERCEPTEUR
RAPPORT A L'ESPACE DE JEU ET A L'AIRE DE JEU		→ Espace psychomoteur →		Espace sociomoteur
		→ Perception et utilisation ⊖ par rapport aux règles →		⊕

- Brau-Antony S. (1989). Jeux sportifs collectifs : évaluation formative. Revue EPS n°216.

Dans le système scolaire et dans les collèges en particulier, les objectifs éducatifs visés évoluent ; il en est de même des méthodologies retenues. Dans ce contexte, il est normal que les méthodes d'évaluation soient aussi à reconsidérer. Toutes les tentatives proposées pour modifier la façon d'évaluer ne traduisent pas toujours une vision explicite de ce que l'on souhaite. Peu de choses serait à modifier. Encore faudrait-il spécifier lesquelles. Un constat cependant : les propositions n'ont de chances d'être reconnues que si elles peuvent être concrétisées par des exemples expérimentés. Le mérite de Stéphane Brau-Antony est d'avoir réalisé et présenté une expérience d'évaluation pédagogique cohérente.

- Dhellemmes R. (1989). L'EPS mise en question par l'évaluation. In Méthodologie et didactique de l'EPS. AFRAPS.

- Bardot C. (1991). Évaluer, connaissances, performances. Actes Université été Grenoble

L'objet de ces quelques lignes est de rendre compte d'une réflexion sur l'articulation entre connaissance et performance dans le cadre du volley-ball, c'est-à-dire l'articulation entre ce que l'élève a réalisé et ce qu'il fait pour le réaliser. Identifier les éléments significatifs qui permettaient de guider les actions des élèves dans les domaines des pouvoirs moteurs, des savoirs et des connaissances. Comment également échapper à la forte subjectivité de l'appréciation dans le cadre de l'évaluation ?

- Brau-Antony S. (1991). Evaluation formatrice : comment donner du sens aux apprentissages ? Revue EPS n°232.

Bien souvent les pratiques d'évaluation en sports collectifs débouchent sur des impasses : outils d'évaluation complexes et donc peu opérationnels ; outils qui ne constituent pas une aide à l'apprentissage pour l'élève du fait de la multiplicité des critères ; évaluation renvoyée à la fin du cycle pour sanctionner la validité des acquis. Afin d'éviter ces dérives, l'auteur conçoit l'évaluation formatrice comme un moyen de donner du sens aux contenus d'enseignement élaborés par l'enseignant.

- Falguière C. (1991). Basket-ball au collège, évaluation de la motricité. Revue EPS n°228 & 229

Les textes réglementaires font obligation d'évaluer la performance et les conduites motrices. Lorsqu'il s'agit de sports collectifs, l'aspect performant est ramené à la notion d'efficacité, les conduites motrices aux niveaux d'habileté ou niveaux de compétence. Par ailleurs, les Instructions Officielles stipulent que « les élèves doivent devenir progressivement capables d'observer les réalités ». Le développement de cette capacité s'obtient de façon continue, tout au long de la scolarité, en utilisant les tâches aménagées pour. permettre aux élèves de recueillir des données sur les prestations de leur pair. L'activité d'analyse déployée à ces occasions se révèle particulièrement formatrice et rend possible l'appropriation de critères d'évaluation. C'est seulement alors que « l'évaluation formulée par le professeur au début des apprentissages pourra ensuite être directement effectuée par l'élève » |2|. La co-évaluation doit donc devenir un véritable instrument de formation et faire l'objet d'un réel apprentissage.

Après avoir abordé dans le premier article (EPS 228) l'évaluation du joueur porteur de balle (JP) et les caractéristiques du jeu sans ballon, nous nous intéressons au cours de ce second article aux modalités concrètes que peut prendre l'évaluation du joueur non porteur de balle (JNP).

- Léziart Y. (1992). L'évaluation des connaissances aux examens. Revue EPS n°237

La modification des épreuves d'EPS au baccalauréat en septembre 1983 correspond à une profonde remise en question des fonctions de l'EPS. Apprécier explicitement dans une notation les connaissances acquises par les élèves, de même que la conduite motrice, le progrès et la participation assignent à l'EPS une vocation de formation générale de l'individu qui se révèle complexe à évaluer dès lors qu'elle doit être segmentée. Afin de fournir aux enseignants des moyens d'évaluer dans le secteur mal maîtrisé des connaissances, nous avons entrepris, en 1985/86, avec l'aide de l'INRP, un travail de recherche qui a abouti à la proposition de tâches d'évaluation et de différents niveaux de réponse fournis par les élèves des classes de terminale.

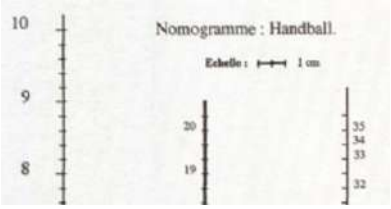
- Pineau C. (1992). L'évaluation en EPS. Revue EPS n°235, pp 43-46.

Le sport et plus particulièrement les activités physiques compétitives ont toujours eu pour souci d'utiliser la mesure. Qu'il s'agisse de distance ou de durée, de puissance ou d'habileté, des différences de quelques centièmes de seconde, des écarts mesurés au centimètre ou à quelques grammes près, peuvent créer d'importants événements et privilégier l'exceptionnel.

En EPS, les objectifs qui sont assignés à cet enseignement, autant et peut-être plus qu'à tout autre, lui font obligation de s'adresser à tous les élèves. Les réalisations de certains, fussent-elles éblouissantes, ne sauraient faire oublier l'intérêt qui doit être porté à tous. Il convient donc de façon prioritaire d'apprécier les progrès des élèves et d'évaluer leurs apprentissages. Ce n'est que par la suite, chacun ayant eu les moyens d'assurer sa formation, que les résultats intrinsèquement évalués fourniront des informations sur des capacités dont les relations aux savoirs ne s'établissent pas de manière directe.

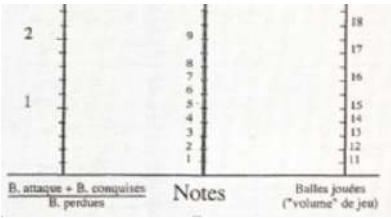
- Pineau C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale. Revue EPS n°237, pp 43-47.

Plutôt que de classer les élèves selon des échelles de performances, un futur projet concernant les épreuves d'EPS aux examens privilégie la maîtrise des moyens de développer et de maintenir le potentiel de santé et du pouvoir d'agir de l'élève.



- Christofol M. (1993). L'efficience d'une action. Revue EPS n°241

L'auteur propose une conception originale de l'évaluation pour les épreuves d'EPS au baccalauréat. Soucieux du caractère indispensable des barèmes nationaux, il propose des outils et des repères précis susceptibles d'en permettre l'élaboration.



- Gréhaigne J-F., Roche J. (1993). Évaluation au baccalauréat : les nomogrammes. Revue EPS n°240, pp 80-83.

Une proposition de nomogrammes pour l'évaluation des sports collectifs au baccalauréat et les protocoles d'utilisation.

- Pineau C. (1993). L'application de l'arrêté du 24/3/1993 relatif au bac. Revue EPS n°243, pp 57-60.

En application de l'arrêté du 24 mars 1993. la Direction des lycées et collèges publiera à la rentrée 1993 une circulaire précisant l'ensemble des dispositions pratiques qu'entraîne la mise en œuvre du nouveau texte relatif aux épreuves d'EPS des examens du second degré. Nous donnons dans cet article l'essentiel des dispositions prévues par cette circulaire.

- Boucheré F., Sarthou J-J. (1994). L'évaluation critériée. Revue EPS n°245

Il ne peut y avoir apprentissage sans connaissance des résultats. Dans sa fonction institutionnelle, l'EPS, discipline d'enseignement, se doit d'évaluer, d'informer les élèves sur leur niveau d'acquisition, tout en leur attribuant des notes. Ces deux postulats posés, cet article rend compte de notre expérience dans les activités supports : football, basket-ball, handball et rugby avec la situation de référence : deux contre un.

- Dupuis J. (1994). La notion de « zone de performance » en EPS, Revue EPS n°248, pp.70-74.

La notion de zone de performances permet d'attester les transformations profondes susceptibles de s'actualiser à long terme ; elle privilégie l'apprentissage en se fondant sur des arguments scientifiquement validés et laisse à l'enseignant le soin d'exercer son art au plus près des conditions réelles d'exercice, pour une meilleure différenciation pédagogique.

- Guillaumé J-L. (1994). De l'évaluation à la notation pour dépasser l'illusion gaussienne. Revue EPS n°250, pp 29-32.

Une réflexion sur l'évaluation qui abandonne la performance comme support exclusif de la note ; sur l'échec scolaire en EPS ; sur le programme et le seuil de maîtrise.

- Thomas R., Vivès J. (1994). Nomogramme et éducation physique. Revue EPS n°249, pp 15-20.

Une analyse critique de l'utilisation des nomogrammes comme outil d'évaluation certificative et formative. Cette critique porte sur la

validité de l'outil d'évaluation, puis sur la légitimité de son utilisation au regard des objectifs poursuivis. Définition d'un nomogramme, sa construction, les différents types de nomogrammes en EPS.

- Delaunay M. (1994). Programme et évaluations en EPS. Cahiers de l'Académie de Nantes n°10, pp. 3-20.
Enjeux des réformes portant sur la construction des nouveaux programmes en EPS

- Lebert A., Ermenault J-M. (1994). Gymnastique sportive ; outils d'évaluation certificative. Cahiers de l'Académie de Nantes n°10, pp 32-40.
Présentation d'outils d'évaluation de l'activité gymnique pour les classes de première et de terminale à travers la maîtrise de l'exécution, les performances, les connaissances, les savoirs liés à la pratique des APSE, les essais d'évaluation d'une performance.

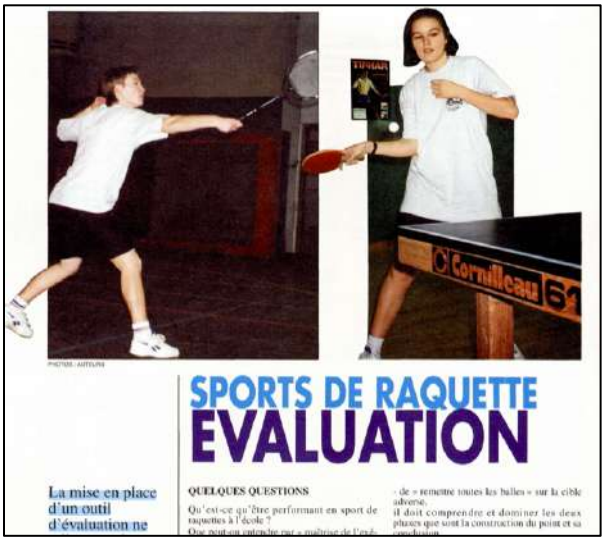
- Laroche J-Y., Pion I. (1995). Sports collectifs évaluation. Des grilles comportementales aux indices chiffrés. Revue EPS n°252
Les nouvelles instructions officielles invitent les enseignants à associer les élèves à l'évaluation dans la perspective de renforcer les apprentissages. Nous présentons dans cet article, un travail effectué dans le cadre d'un mémoire professionnel (deuxième année d'IUFM), occasion de mettre en œuvre une alternance pratique/théorie, et de poser des questions qui sont au cœur des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants.

- Perrenoud P. (1995). Programme, évaluation, projet, Revue EPS n° 252, pp. 17-21.
Dans cet article, Perrenoud insiste sur la perspective de professionnalisation du métier d'enseignant où le plus important, c'est la réalisation d'objectifs d'apprentissage pour les élèves. Les programmes, l'évaluation et les projets doivent être des moyens de transformation mis en œuvre avec et pour les élèves.

- Bordet, J. (1996). Attitudes pédagogiques et évaluation. Revue EPS n°257, pp 32-34.
L'auteur montre que depuis les années 1980 prédomine une attitude de mise à l'écart de l'enseignement des connaissances pratiques de la physiologie de l'effort, accompagnée d'une monté d'une mythification du travail, de la capacité énergétique ou aérobie de l'élève ; ainsi qu'une mise à distance de la composante sportive performative en EPS, d'où une minimisation de la notion d'effort.

- Aubert M. (1997). Sports collectifs. Contribution à l'évaluation des compétences. Revue EPS n°266
Nous ferons dans cet article deux propositions : l'une relative aux données qu'il nous semble important de recueillir en matière d'évaluation dans les sports collectifs en s'appuyant sur la structure fonctionnelle du jeu. L'autre relative aux modalités de recueil et de traitement de ces données.

- Lagnel H., Delisle H. (1997). Sports de raquette. Évaluation. Revue EPS n°265
La mise en place d'un outil d'évaluation ne relève pas du hasard ; elle procède de choix, évaluer en sports de raquette n'est pas toujours simple. Les auteurs nous proposent dans cet article leurs méthodologies.


SPORTS DE RAQUETTE
EVALUATION
La mise en place d'un outil d'évaluation ne
QUELQUES QUESTIONS

- Cretin D., Lab F. (1999). Evaluer en escalade. Démarche nouvelle. Revue EPS n°277.
Après avoir proposé un traitement didactique de l'activité sur SAE, les auteurs envisagent une évaluation à tous les moments du cycle, accessible à tous les élèves dans une approche différenciée (auto et co-évaluation, connaissance du résultat et des progrès),

- Sarrazin L. (1999). L'évaluation en éducation physique est-elle une violence ? Revue EPS n°275, p 49.
Mettre une note en EPS est-il un acte de nature à favoriser, gêner, voir s'opposer aux apprentissages ?

- Brau-Antony S. (2000). L'évaluation des jeux sportifs collectifs : des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre de projet d'enseignement et d'évaluation. Revue Hyper n° 209, pp 25-26.

Reproduction de la conclusion d'une thèse montrant en quoi une recherche en didactique de l'EPS sur l'évaluation peut constituer une point d'appui pour, d'une part, comprendre en profondeur la logique de fonctionnement des évaluateurs et, d'autre part, renouveler les dispositifs de formation à l'évaluation en s'appuyant sur les résultats d'une recherche.

- Cogerino G. (2000). L'évaluation, acte didactique en éducation physique, Actes du Colloque international Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique, IUFM Aix-Marseille.

L'évaluation est un acte didactique à part entière. D'ordinaire, seule l'évaluation formative tend à être considérée sous cet angle. L'évaluation certificative est davantage envisagée comme un geste qui enregistre, sanctionne, témoigne (des acquis des élèves, des ni veaux atteints, etc ...)…

- Quiot D. (2000). Sports collectifs. Objectivation de la note de performance. Revue EPS n°284

Qu'est-ce que la performance en sport collectif ? Comment l'évaluer au regard de critères rigoureux et commun à tous ? Comment noter individuellement au sein d'un système collectif ? Il s'agit d'établir une évaluation simple d'utilisation sur le terrain, accessible aux enseignants qui n'ont pas un regard d'expert sur l'activité, et qui soit compréhensible, voire motivante pour les élèves.

- Scavino P. (2000). L'architecture d'un projet. Revue EPS n° 283, pp 32-36.

L'auteur propose quelques axes de travail en pariant sur l'aspect formateur de la notation en EPS. Celle-ci sous-tend une régulation par un projet et une distinction nette entre performance et maîtrise d'exécution.

- Tribalat T. (2000). Propositions pour une évaluation certificative des acquis en danse dans le cadre de la scolarité obligatoire. Classe de terminale. Revue Hyper n°211, pp 13-16.

Connaissances et compétences à prendre en compte dans une évaluation de la danse dans le cadre de l'EPS.

- Auvray E. (2001). Évaluer, c'est choisir, Revue EPS n°290, pp. 57-59.

L'auteur détermine à quels grands principes l'évaluation doit répondre en EPS. Il propose un exemple d'évaluation de la maitrise d'exécution pour les classes à examen de collège et de lycée en retenant 7 grands principes : la faisabilité, la simplicité, l'efficacité, la reproductibilité, l'intelligibilité, la pertinence et la non-discrimination.

Tableau 1. Évaluation, la maîtrise de l'exécution pour un 100 m : nombre de cycles (1er et 4ème 25 m) x taille + envergure

Taille + Envergure	2,8	2,85	2,9	2,95	3	3,05	3,1	3,15	3,2	3,25	3,3	3,35	3,4	3,45	3,5	3,55	3,6	3,65	3,7	3,75	3,8	3,85	3,9	4	4,05	4,1
Total Cycles 1er/4ème 25 m																										
14	39,2	39,9	40,6	41,3	42	42,7	43,4	44,1	44,8	45,5	46,2	46,9	47,6	48,3	49	49,7	50,4	51,1	51,8	52,5	53,2	53,9	54,6	56	56,7	57,4
15	42	42,8	43,5	44,3	45	45,8	46,5	47,3	48	48,8	49,5	50,3	51	51,8	52,5	53,3	54	54,8	55,5							
16	44,8	45,6	46,4	47,2	48	48,8	49,6	50,4	51,2	52	52,8	53,6	54,4	55,2												
17	47,6	48,5	49,3	50,2	51	51,9	52,7	53,6	54,4	55,3																
18	50,4	51,3	52,2	53,1	54	54,9	55,8																			
19	53,2	54,2	55,1																							
• • •																										
45																										

Tableau 2. Échelle des notes, maîtrise de l'exécution

Entre 39 et 55 = 9 points	Entre 85 et 100 = 6 points	Entre 131 et 145 = 3 points
Entre 56 et 70 = 8 points	Entre 101 et 115 = 5 points	Entre 146 et 160 = 2 points
Entre 71 et 85 = 7 points	Entre 116 et 130 = 4 points	Entre 161 et + = 1 point

- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. Revue STAPS n° 56, pp 93-108.

Cet article a pour but d'identifier les conceptions que véhiculent les enseignants d'EPS à propos de l'enseignement et de l'évaluation en jeux sportifs collectifs (JSC). L'étude a porté sur l'examen de 164 questionnaires. Le recours à 3 théories d'experts en JSC et aux différents modèles théoriques de l'évaluation nous a permis de repérer, dans les discours des enseignants, 4 conceptions dominantes de l'enseignement et de l'évaluation en JSC. Les résultats montrent également que les conceptions des enseignants ne constituent pas une réplique des conceptions exprimées par les experts, c'est pourquoi le terme de tendance a été choisi pour qualifier les conceptions des praticiens. Celles-ci sont composites voire floues et n'obéissent pas aux mêmes logiques de construction que celles des experts, qui eux, manifestent une certaine « cohérence » discursive.

- Hadji C. (2001). Les voies de l'évaluation. In Eduquer et former, Sciences Humaines

L'auteur veut montrer que l'évaluation formative est un guide pour l'action pédagogique et qu'elle a une visée transformatrice.

- Brau-Antony, S., David, B. (2002). Évaluation: les modèles en EPS. Revue EP.S n°297, pp 79-83.
L'objet de cet article est d'identifier, sur un plan théorique, l'ensemble des modèles qui ont cours aujourd'hui dans le domaine de l'évaluation en milieu scolaire. Puis de voir comment chacun de ces modèles s'actualise dans le domaine de l'EPS et/ou dans celui des recherches en éducation sur l'évaluation en EPS.

- Cogérino G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. Revue STAPS n°59, pp 23-42.
L'évaluation certificative en EP, pour le baccalauréat, a été modifiée en 1995 en France. Les nouveaux textes bouleversent le déroulement antérieur de cette évaluation : nature des savoirs à évaluer, organisation générale. L'étude s'appuie sur l'analyse de 243 projets d'évaluation pour 1995, première session d'examen modifiée, et de 167 projets en 1999. L'évaluation est très faiblement critériée. La discussion souligne l'intrication des processus d'enseignement et d'évaluation : l'évaluation est un fait didactique qui intervient également sur le processus d'enseignement.

- David B., Brau-Antony S., Cleuziou J-P. (2002). La certification : équité et arrangements évaluatifs. Revue EPS n° 294, pp. 61-64.
À travers cet article, les auteurs évoquent le problème de l'évaluation en EPS qui relève souvent « d'arrangements évaluatifs ». Ils expliquent les raisons de ces arrangements, principalement par les textes en EPS qui sont suffisamment flou pour permettent aux équipes pédagogique « un certain espace de liberté ». Pour y remédier, ils proposent alors un affinement des programmes qui viserait exclusivement le niveau de compétence exigé à l'examen conduisant à la certification.

LA CERTIFICATION :
PAR B. DAVID,
S. BRAU-ANTONY, J.-P. CLEUZIOU

Équité et arrangements évaluatifs

Les textes sur l'évaluation en EPS se veulent porteurs d'une nouvelle façon d'évaluer. C'est oublier que depuis de nombreuses années l'évaluation est l'objet

Statut de l'évaluation
Certains voient par exemple en elle un instrument de conformation des pratiques des enseignants d'EPS [1]. Pour d'autres, elle participe à une « mise en grilles » de la discipline supprimant tout espace de liberté pédagogique. Cette contestation qui stigmatise les dérives d'une évaluation supplantant l'acte réflexif

médiane restent certainement à trouver entre une évaluation exclusivement certificative et un apprentissage assisté par l'évaluation nécessitant un traitement non uniforme des contenus et la participation du sujet à la régulation de ses propres activités d'apprentissage [3, 4].

Évaluation et arrangements

- Fontaine A., Paret P., Dagois C. (2002). Maîtrise d'exécution et coefficient d'efficacité en athlétisme. Revue EPS n° 294, pp. 40-44.
Travail interdisciplinaire mené par des enseignants d'EPS et de mathématiques du lycée Jules Renard de Nevers. Réflexion autour de l'objectivation de l'évaluation : transformation d'un outil existant mais construit de manière empirique, le nomogramme, en un outil rationnel d'évaluation plus lisible et exploitable par les enseignants et les élèves, le coefficient d'efficacité. Évaluation de l'utilisation optimale de l'élan dans la réalisation de la performance en athlétisme.

- Kraemer D. (2002). Sports collectifs : analyse et évaluation des contenus d'enseignement. Revue EPS n°298.
D. Kraemer identifie les différents critères d'observations et de pratiques que l'enseignant doit prendre en compte lors de la création et l'organisation des situations d'apprentissages pour permettre à tous les élèves de progresser et d'être évalués. En EPS l'enseignement, fondé sur les transformations, n'a de valeur que s'il permet d'obtenir des résultats. Alors comment le professeur peut-il lier logique de l'activité avec valeur culturelle de celle-ci ?

- Soler A. (2003). Regard sur l'évaluation, Revue EPS n°301, pp. 24-28.
L'évaluation certificative, déclinée dans le récent référentiel national sur l'évaluation, fournit un point d'appui obligatoire pour tous les professeurs. Alain Soler définit cinq grands principes pour recadrer le contenu de ce référentiel et le rendre plus pertinent au regard des professeurs, mais aussi des élèves.

ATHLÉTISME
Depuis leur publication en juin 2002 (1), les épreuves nationales d'athlétisme pour l'évaluation de l'éducation physique et sportive aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique suscitent le débat. Que penser de ces épreuves ?
L'auteur tente de poser les problèmes de l'EPS en rapport avec la certification, et avance quelques propositions pour les traiter, en indiquant des orientations globales mais aussi des solutions concrètes.
PAR A. SOLER
Regard sur l'Évaluation

- Cleuziou J-P. (2004). Harmoniser les notes ou former à l'évaluation ? Revue Contre-Pied n°14, pp. 43-45.
L'auteur pose comme principe que la notation des élèves en EPS, comme dans bien d'autre discipline, est un acte complexe. L'évaluation doit offrir à tous les élèves des épreuves porteuses de décalage optimal et leur transmettre des contenus d'enseignement. L'auteur J-P Cleuziou s'appuie sur la didactique et la statistique afin de créer ces épreuves et les grilles de notation qui y sont associées. Il postule également pour une procédure d'harmonisation des notes et une formation des enseignants à l'évaluation.

- Chevallard Y. (2004). Évaluer, noter : un repérage didactique, Revue Contre-Pied n°4

L'auteur défend l'idée selon laquelle les professeurs ont souvent une culture scientifique et collective peu évoluée, ce qui explique une évaluation et une notation à la fois trop simpliste et trop ritualisées de leur part. C'est la raison pour laquelle, l'objet de cet article est d'apporter des éléments scientifiques afin de permettre une interprétation significative.

- Crespy S. (2004). A la recherche d'une évaluation du transfert en EPS. Les cahiers de l'académie de Nantes n°30.

Dans un article précédent intitulé " Transfert et métacognition en EPS'', nous avons défini les différentes façons de rencontrer ou de provoquer du transfert (latéral ou vertical) lors des apprentissages en EPS. Cette réflexion nous a amenés à catégoriser les différents types de transfert et à redéfinir les différentes connaissances mises en jeu en cours d'EPS, comme les connaissances déclaratives, procédurales, pragmatiques et métacognitives. Nous allons dans cet article essayer de mesurer ce pro-cessus de réinvestissement qu'est le transfert, en le traitant sous l'angle de l'évaluation.

- David B. (2004). Perspectives de recherche dans le domaine de l'évaluation en EPS. Revue Contre-Pied n°14, pp. 46-49.

Dans cet article, Bernard David cherche à montrer que les recherches sur l'évaluation/notation peuvent être un appui pour l'enseignant d'EPS et la formation des enseignants. Son argumentation est basée sur trois axes majeurs : la construction des référentiels, l'étude des performances des élèves et l'analyse des arrangements évaluatifs.

- Merle P. (2004). Notation et démocratisation de l'enseignement : quelles relations ? Revue Contre-Pied n°4.

Pierre Merle met en évidence la diversité considérable des pratiques de notation et de ses raisons. Il parle d'arrangements évaluatifs et distingue quatre grandes catégories.

- Beunard, P. (2005). Évaluer les méthodes de 0 à 20 : un projet ambitieux. Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n° 32, pp 6-8.

L'auteur constate qu'évaluer les élèves est un gros problème pour les enseignants d'EPS. D'une part à cause de la difficulté à discerner concrètement dans l'acte moteur ce qui relève de la méthode et ce qui est attribué à tout le reste de la construction de l'acte (paramètre moteur, cognitifs, affectif). D'autre part parce que la profession n'a jamais fait d'inventaire exhaustif, systématique des méthodes à enseigner. C'est pourquoi l'auteur tente de résoudre ses carences de manière à fixer un cadre acceptable à l'idée d'évaluer distinctement les méthodes mise en jeu par les élèves lors d'un acte moteur.

- Baudet P., Carnel B. (2005). Évaluation certificative et référentiel pour le baccalauréat en course à pied de durée : 5e compétence culturelle des programmes de lycées (CC5). EJRIEPS n°8

Cette étude professionnelle, dans un contexte favorable et limité (15 élèves...), a pour ambition de relater une expérience pragmatique (réaliser un cycle d'EPS et évaluer tous les élèves), d'évaluation certificative, en course de durée, pour le baccalauréat. Il s'agit pas de « valider » des hypothèses expérimentales, mais de « valider » une expérience professionnelle originale à partir de faits précis, permettant d'envisager autrement » l'enseignement de l'EPS, dans le cadre des prescriptions institutionnelles.

- Beunard P. (2005). Évaluer les méthodes de 0 à 20 : un projet ambitieux. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°32

C'est seulement une fois entrés dans cette phase de réflexion que nous nous sommes rendu compte de la difficulté de l'entreprise que nous avions envisagé de mener à bien. Cette difficulté tient essentiellement à deux phénomènes : le premier réside dans le fait qu'il nous est difficile, voire impossible, de discerner concrètement dans l'acte moteur ce qui relève de la méthode et ce qui est imputable à tout le reste de la construction de l'acte (paramètres moteurs, cognitifs, affectifs ...) ; le deuxième trouve sa cause dans le fait que la profession n'a jamais fait un inventaire exhaustif, systématique, des méthodes à enseigner, donc à apprendre, à chaque niveau de la scolarité des élèves en éducation physique et sportive. Cet article tente modestement de réduire des carences afin d'essayer de fixer un cadre acceptable à l'idée d'évaluer distinctement les méthodes mises en jeu par les élèves lors d'un acte moteur.

- Carlon, N., Eveillard, Y., Volant, C. (2005). Évaluer les méthodes d'action. Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°32, pp 36-41.

Dans cet article, les auteurs s'attachent à dégager les fondements et les procédures possibles pour évaluer des méthodes d'action.

- Harmand, M. (2005). Méthode et docimologie scolaire. Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°32, pp 9-13.

La difficulté commence ici. Tant qu'il était question de discourir sur ce qu'étaient les apprentissages méthodologiques, d'en identifier les lieux et la pertinence, ta réflexion semblait facile à mener. Nous voici devant l'écueil majeur: comment réussir à évaluer ce type d'acquisition? Les partenaires institutionnels rencontrés disent tous que la discipline a su, depuis son inté-gration à l'Éducation nationale en 1981, travailler à la mise en œuvre de protocoles d'évaluation qui constituaient, selon eux, une avancée au regard de ce que font tes autres disciplines. Je prétends que, si nous avons, tous, collectivement, de façon volontariste, beaucoup cherché, nous avons en définitive peu trouvé. Les éternelles questions qui se font jour à chaque fois que nous évoquons cette thématique dans certaines activités supports en sont une preuve. Les raisons pourraient en être explicables, mais ce n'est pas l'objet de cette contribution. Par contre, si, déjà, il est difficile d'évaluer les élèves dans tes pratiques quotidiennes, que va-t-on dire du sujet qui nous anime? Comment aller repérer des apprentissages de type méthodologique dont on sait la difficulté à les circonvenir ? Prenons le pari d'essayer...

- Harmand, M. (2005). L'évaluation des pouvoirs d'adaptation et de maîtrise (fondements des compétences méthodologiques). Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°32, pp 9-13.

M. Harmand cherche à mettre en évidence les difficultés liées à l'évaluation des compétences méthodologiques en EPS. L'auteur tente ainsi d'apporter des éléments de réponses sur les pièges à éviter pour que la stratégie d'intervention du professeur ne soit pas exempte de contenus méthodologiques. Il propose d'évaluer ces acquisitions par une évaluation axée sur les adaptations des élèves.

- Lentillon V., Cogérino G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. Revue STAPS n°68.

L'objectif est de caractériser les inégalités de sexe perçues par les élèves et leurs sentiments d'injustice : l'écart de résultats obtenus en EPS s'accompagne-t-il de différences d'opinions entre les filles et les garçons vis-à-vis de l'évaluation ? Deux approches ont été entreprises, une par questionnaires et l'autre par entretiens semi-directifs collectifs. Les filles de Collège ne perçoivent pas plus d'inégalités liées aux sexes en EPS que les garçons. Par contre, ces inégalités sont davantage perçues en fin de scolarité de Collège (4e/3e) et par les élèves de début de scolarité (6e/5e) de milieu défavorisé comparés à ceux de milieu favorisé. Or ces inégalités ne sont pas toujours assimilées à des injustices. Seuls les garçons de fin de scolarité perçoivent des injustices entre les sexes. Les élèves de début de scolarité (6e/5e) perçoivent une injustice non pas par rapport au sexe mais par rapport à la pratique sportive extrascolaire, entre « sportifs » et « novices ». Ces résultats permettent de questionner l'importance des inégalités entre les sexes en EPS. Les filles ont d'une certaine manière intériorisé leur statut d'infériorité en EPS

- Pasquier G, Paulmaz E. (2005). Évaluer la gestion des émotions. Quelques pistes de travail pour construire un dispositif…, pp. 52-57, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°32.

Cet article tente de répondre aux problèmes de la gestion des émotions en EPS. En effet, les émotions et le stress viennent perturber l'engagement de l'élève. Dès lors, les auteurs proposent de se pencher sur les méthodes qui peuvent aider les élèves dans certaines situations d'apprentissage, dans certaines situations d'évaluations.

- Schmit A. (2005). La composante méthodologique existe, on peut la noter de 0 à 20. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°32, pp. 14-17.

S'il est important que les savoirs méthodologiques soient notés, des problèmes de faisabilité se posent. L'auteur propose quelques pistes pour cette évaluation.

- Bellard, S. (2006). Évaluation : quand le quantitatif révèle le qualitatif. Revue EPS n° 321, pp 31-35.

L'auteur constate une multitude de système de comptage de points dans les situations élaborées par les enseignants d'EPS. L'évaluation en EPS pose un véritable problème à l'enseignant car il doit à la fois évaluer la performance tout en se basant sur les notions de maîtrise de l'APSA. C'est pourquoi, l'auteur propose une méthode de comptage (le « SCDU ») permettant d'associer une évaluation subjective dans une logique de différenciation des contenus à la difficulté attendu des programmes.

Un outil d'évaluation peut être malléable au point de s'adapter au contexte de son utilisation, dans un souci permanent d'individualisation, de justice, d'équité et de cohérence [1]. Le Système de Comptage des points par Différentiation d'Unités (SCDU) est proposé en illustration.

ÉVALUATION QUAND LE QUANTITATIF RÉVÈLE LE QUALITATIF PAR S. BELLARD

- Bézombes J-M. (2006). Une évaluation située en handball. Les cahiers pédagogiques n°441

En sports collectifs, impossible de tout évaluer! Surtout pour les non-spécialistes que les grilles à critères multiples déçoivent et angoissent. À partir d'une organisation pédagogique au service des progrès des élèves, on peut envisager une autre approche.

- Carnus M-F., Terrisse A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Revue Savoirs n°12

Pour les auteurs, la compétence à l'évaluation est révélatrice de la compétence professionnelle. Après un bilan de la formation à l'évaluation à l'IUFM Midi-Pyrénées et une étude des conceptions des professeurs stagiaires et des conseillers pédagogiques, les auteurs livrent une proposition d'orientation de nature à transformer les pratiques de formation à l'évaluation et à la notation.

- Garsault C. (2006). Les épreuves communes. Cahiers pédagogiques n°441, pp. 47-49.

L'idée essentielle développée ces dernières années sur l'enseignement en zone prioritaire renvoie au déficit de sens. Mais l'EPS permet-elle vraiment d'instaurer du sens pour l'élève ?

- Humbert Y., Le Levé E. (2006). De la calculette aux sensations. Revue Contre-Pied n°19

Les modalités d'évaluation de la course de relais au bac, perçues comme trop complexes aussi bien par les élèves que par les enseignants conduisent les auteurs à imaginer des outils pour faciliter la compréhension de l'évaluation et redonner du sens à l'épreuve.

- Vigneron C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? Revue Française de pédagogie n°154.

En EPS, l'observation des écarts de résultats aux examens entre filles et garçons contraste avec les analyses réalisées dans les autres disciplines. Les résultats des filles en EPS sont faibles et systématiquement inférieurs à ceux des garçons. Parallèlement, se combinent aux effets de genre, de puissants effets sociaux qui surprennent parfois dans un contexte d'évaluation et de réalisation de performances sportives inférées à la détention de qualités physiques. Si les travaux en sociologie de l'éducation montrent que l'EPS se fond dans le moule traditionnel de l'excellence scolaire en en embrassant les normes et les valeurs, le travail présenté ici expose une approche complémentaire qui s'attache aux représentations et attentes des enseignants de cette discipline, susceptibles de produire chez leurs élèves des deux sexes des inégalités de réussite sans rapport aucun avec leurs ressources physiologiques.

Tableau IV. — Résultats prévus par les enseignants puis obtenus pour les élèves filles et garçons en EPS au baccalauréat

Note	Garçon le plus faible du groupe	Garçon moyen	Meilleur élève garçon	Fille la plus faible du groupe	Fille moyenne	Meilleure élève fille	Écart constaté G/F les plus faibles	Écart constaté G/F moyens	Écart constaté meilleurs G/F
Prévue	9,37	13,14	17,34	9	12,32	16,33	+0,37	+0,82	+1,01
Obtenue	11,7	14,46	16,81	10,2	13,25	16,17	15,5	+1,21	+0,64
Différence	+2,33	+1,32	−0,53	+1,2	+0,93	−0,16			

- Boschet, D., Delaporte, F. (2007). Une évaluation en EPS appuyée sur le socle commun pour favoriser la réussite de tous les élèves. Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°35, pp 32-35.

Quels types d'évaluations mettre en place, en EPS, pour ne pas se limiter seulement aux performances sportives et répondre aux exigences du socle commun, basées sur des connaissances et des compétences ? La diversité des évaluations, aux multiples dimensions, doit permettre de mieux prendre en compte les qualités de tous les élèves visant leur valorisation.

- Losfeld S. (2007). Informatique : une aide pour mieux comprendre l'évaluation. Revue EPS n°324

Suite à une réflexion sur les moyens d'innover dans l'évaluation, l'auteur propose avec l'équipe d'enseignants d'un lycée de Toulouse, l'exploitation d'une application informatique pour et par les élèves.

- Cogerino G., Mnaffakh H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». Revue Française de Pédagogie n°164.

L'existence d'arrangements évaluatifs internes à la classe (ajustements des critères de notation et des barèmes, modification des notes obtenues par les élèves pour prendre en compte leurs caractéristiques différenciées) a été mise en évidence lors de l'évaluation certificative en éducation physique et sportive (EPS). Ces arrangements sont questionnés ici du point de vue des conceptions de l'équité de seize enseignants d'EPS en classe de seconde. L'analyse des entretiens, étayée sur la distinction entre justice distributive et procédurale, met en évidence que les arrangements évaluatifs s'enracinent dans des conceptions différentes de l'équité et une forte présence de la « norme d'effort ». Les enseignants semblent tiraillés entre objectivité souhaitable, faisabilité et souci de justice. Ils se préoccupent davantage de la justice distributive, contrairement aux textes officiels cadrant l'évaluation qui valorisent une justice procédurale.

- Debanne T. Handball. Evaluer le rapport d'opposition pour jouer ensemble. Revue EPS n°329

Quels sont les principaux éléments du jeu relatifs au porteur de balle et aux attaquants non-porteurs, qui permettent d'évaluer le rapport d'opposition entre deux équipes à un instant donné ?

- Endrizzi L., Rey O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. Dossier d'actualité n°39

Le traitement scolaire des connaissances apparait généralement inséparable des procédures de contrôle de ces connaissances ; les examens et les différentes formes d'évaluation tiennent donc une place centrale dans les dispositifs éducatifs, que ce soit pour attester d'une formation (évaluation certificative), vérifier si des savoirs et compétences sont acquis (évaluation sommative), apprécier le niveau atteint et les potentialités à poursuivre dans telle ou telle voie (évaluation pronostique), jauger du niveau atteint par une classe d'âge ou une population scolaire (évaluation diagnostique), etc. Toutes ces évaluations sont importantes et parfois omniprésentes dans le fonctionnement des systèmes éducatifs. Elles induisent le problème de la place de la notation et celui de la façon dont elles pèsent sur le pilotage des programmes et du curriculum. Elles sont aussi profondé- ment interrogées par le développement des nouvelles approches par compétences, qui remettent en cause les formes et les outils traditionnels de l'évaluation.
Dans le cadre de ce dossier, nous avons généralement privilégié la question de l'évaluation pour l'apprentissage, parfois aussi nommée évaluation « formative », plutôt que celle de l'évaluation des apprentissages. Autrement dit, comment l'évaluation intervient-elle dans le cours même du processus d'apprentissage, pour le faciliter, le réorienter ou le réguler, plutôt que comme une sanction *a posteriori*. Dans ce cadre, une attention particulière sera accordée à l'engagement de l'élève dans les processus d'évaluation, y compris aux différentes dimensions que peut prendre l'auto- évaluation. La question du portfolio dans l'éducation, qui concentre de nombreuses attentes sur ces sujets, fera l'objet d'un développement spécifique.

- Lentillon, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. Revue STAPS n°79, pp 49-66.

L'objet de cet article est de déceler le regard que portent les élèves de second degré sur l'évaluation en EPS. Au total, 86 élèves de collège et de lycée ont été interrogés par entretiens semi-directifs. Une analyse de contenu de type « logico-sémantique » a été menée. La note d'EPS est perçue comme importante surtout au lycée mais cette importance est moindre au regard des notes des autres disciplines d'enseignement. L'évaluation est le domaine où les élèves perçoivent le plus d'injustices, mais ces injustices ne provoquent que peu de réactions : les élèves ressentent un sentiment d'impuissance face aux enseignants. Les injustices sont perçues prioritairement au niveau de la composition des barèmes et plus particulièrement concernant la trop grande prise en compte de la performance et leur difficulté. Les injustices perçues en EPS reflètent finalement les problèmes rencontrés par les enseignants pour mettre en place une évaluation objective.

- Tomaszower Y. (2008). L'évaluation en question. Revue EPS n°331.

Pour l'auteur, l'élève a un réel besoin de situer son niveau de compétence au cours du cycle pour s'investir pleinement dans l'APSA proposée. Il pense que la notation joue un rôle ambigu dans la mesure où elle peut être un puissant stimulant, mais elle peut aussi générer un stress important chez l'élève et l'inciter à se focaliser uniquement sur l'aspect quantitatif et donc uniquement sur la note obtenue.

- Cogerino G. (2009). Enseignements d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. Spirale - Revue de Recherches en Education n°43, pp. 9-19.

L'objet de cet article est de relever les décalages entre les prescriptions concernant l'évaluation certificative en EPS et les pratiques relatées par les enseignants eux-mêmes. Leur argumentation sera mise en relation avec les fonctions qu'ils accordent à l'évaluation certificative et leur point de vue sur l'objectivité et la faisabilité prescrites pour cette évaluation. Il s'agit aussi d'envisager leur argumentation à la lumière de valeurs qui transparaissent dans leur discours et de pointer les liens qu'ils tissent entre leurs pratiques certificatives et leurs critères de justice.

- Levy A. (2009). L'évaluation créatrice de valeur. Nouvelle Revue de psychosociologie n°8.

L'auteur interroge la signification des pratiques d'évaluation, pour la société comme pour les individus concernés. Il affirme toutefois que cette question ne se pose pas de la même façon s'agissant d'objets, de réalisations ou de personnes dont la valeur se mesure en fonction de leur utilité sociale, autrement dit de leur valeur d'échange ou marchande, ou s'agissant d'œuvres de création ou de leurs auteurs, dont la valeur ne se prête à aucune mesure objective.

- Mascret N. (2009). Compétition et compétence : l'utilisation du score en badminton. Revue Contre-Pied.

Nicolas Mascret livre un exemple concret de compétition de badminton dans laquelle le score des matchs témoigne de l'efficacité du joueur et l'acquisition de la compétence à gérer l'alternative continuité/rupture.

Joueur	Points marqués dans la zone centrale														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Points marqués dans les zones dangereuses														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Tableau 2

Victoire en entrant dans la zone verte	4 points
Victoire en entrant dans la zone rouge	3 points
Défaite en entrant dans la zone verte	2 points
Défaite sans entrer dans une zone, mais en marquant plus de points dans la zone verte que dans la zone rouge (ou le même nombre de points)	1 point
Dans tous les autres cas	0 point

- Amatte L., Grasset L. (2010 & 2011). Évaluation des spo

Enseigner l'EPS n°251, pp. 2-6 & n°252, pp. 9-16.

Cet article soulève le problème de la notation des sports collectifs pour les élèves de terminale, dans le cadre de l'évaluation certificative du baccalauréat. En effet, il faut *« passer de l'observation des élèves en action à l'interprétation de leurs conduites, et de l'interprétation à la note »*. Or l'atteinte de cet objectif est rendue particulièrement difficile de part *« la prise en compte effective du niveau d'organisation collective de chacune des équipes »*, et par la compétence de l'enseignant à le prélever, puis l'interpréter.

- Attali M., Saint-Martin J. (2010). L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). Revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°43, pp. 55-81.

L'auteur fait état des difficultés à concevoir l'évaluation en EPS de façon consensuelle. Il propose une explication en *« analysant les transformations des systèmes docimologiques depuis 1959 et en identifiant les enjeux sous-jacents de toute forme d'évaluation ».*

- Terré N. (2010). L'usage du temps dans les évaluations. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°42.

Le présent peut faire peur dans l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer. Les situations qui se déroulent en direct sont tellement complexes et incertaines que les enseignants préfèrent utiliser des procédures plus rassurantes et objectives : privilégier les évaluations de productions à celles des actions pour les produire, imposer des calendriers uniques et des durées d'épreuve uniformes... Ces modes d'évaluation semblent aller de soi. Ils sont devenus des habitudes de travail et sont rarement questionnés. Les enseignants d'EPS, eux aussi, peuvent être tentés d'adopter ces codes pour "mieux ressembler" à leurs collègues. Mais ils proposent aussi des évaluations d'actions plus brèves, à des moments différenciés et de durées variables qui pourraient, en retour, inspirer une école de plus en plus tournée vers les "savoirs vivants".

- Cogerino G. (2011). Concevoir une évaluation équitable. Revue EPS n°349.

G. Cogerino fait état de la difficulté pour les enseignants d'allier l'équité, l'objectivité et la fiabilité de leurs évaluations en rapport aux programmes. C'est pourquoi, l'auteur, met en avant l'hypothèse que *« le terme équité recouvre chez les enseignants des sens différents associés à des pratiques évaluatives distinctes ».*

Notation et sentiment d'injustice des élèves 4

Une étude[1] menée auprès de 1467 élèves s'est attachée à mesurer l'écart entre la réussite, la perception de sa valeur propre, et le ressenti des élèves lorsqu'ils mesurent l'écart entre ces 2 notes.

Variables dépendantes	Ensemble de l'échantillon*	Différences en fonction du sexe	Différences en fonction du genre**
Réussite objective : la note obtenue en fin de trimestre	Moyenne des notes réelles : 13.0	Moyenne des notes réelles : F = 12.4 G = 13.7	Moyenne des notes réelles : F = 12.0 M = 13.8 ND = 12.3 A = 13.6
Attente de réussite : la note espérée	89 % ont une note espérée supérieure à 10	Moyenne des notes espérées : F = 12.5 G = 14.3	Moyenne des notes espérées : F = 12 M = 14.3 ND = 12.5 A = 14.1
Perception de privation / gratification : écart entre les notes obtenues / espérées, après avoir pris connaissance de sa note réelle de fin de trimestre	38 % se perçoivent sous-évalués, de 0.3 en moyenne (= sentiment de privation). 39 % se perçoivent évalués à leur juste valeur. 23 % se perçoivent surévalués (sentiment de gratification).	Une grande proportion des G se perçoit sous-évalué. Les F se perçoivent plus fréquemment à leur juste valeur (12.3 / 12.4). 24 % des F et 21 % des G se perçoivent surévalués.	Se perçoivent désavantagés (privation) : F = 30 % M = 39 % ND = 37 % A = 46 %

On observe un décalage sensible entre les différences objectives (les notes réelles) et le *sentiment de privation* (ou *sentiment d'injustice*) ressenti :
* les garçons et les sujets de genre masculin ou androgyne attachent plus d'importance au domaine de l'EPS et du sport : ils sont plus nombreux à ressentir un sentiment de privation ou injustice lorsqu'ils comparent leur note réelle à leur note espérée ;
* les filles ont intériorisé que EPS et sport ne sont pas des domaines féminins où il est important d'exceller : les iniquités inter-sexe leur paraissent « normales », attendues et elles n'en éprouvent donc pas un sentiment d'injustice marqué.

- Cordier V., Chiron M., de Viviés X., Delaplace J-M. (2011). Réflexion docimologique en danse contemporaine didactisée : élaboration d'outils d'évaluation pour les enseignants et les élèves, du collège à l'université. Revue eJRIEPS n°24

L'évaluation de la danse en milieu scolaire et universitaire reste une épreuve de taille, puisque rares sont les outils docimologiques disponibles à la communauté enseignante et apprenante.
L'objectif de cette étude est d'élaborer des outils pédagogiques et didactiques d'évaluation en partant des idées-forces qui se dégagent de la littérature institutionnelle et scientifique. Ainsi, deux grilles ont été créées : l'une est adaptée aux reproductions de forme et l'autre aux improvisation-compositions. Afin de s'assurer de la pertinence des outils, une étude expérimentale a été conduite. L'analyse statistique atteste de la validité, de la fiabilité et de la fonctionnalité de ces outils d'évaluation.

- Martel D., Gagnon J., Godbout P. (2011). Auto-évaluation d'élèves et prédiction de l'évaluation de l'éducateur physique à leur égard : incidences sur leurs comportements en éducation physique. Revue eJRIEPS n°22.

Les objectifs de cette étude étaient (1) d'analyser l'auto-évaluation d'élèves et leur prédiction de l'évaluation de leur enseignant d'éducation physique et (2) de vérifier leur relation avec les comportements qu'ils disent adopter en classe d'éducation physique. Un total de 891 élèves (418 filles, 473 garçons) et huit enseignants ont participé à l'étude. L'écart entre l'auto-évaluation des élèves et leur prédiction de l'évaluation de leur enseignant a été mesuré pour leur niveau performance, leur niveau de discipline et l'intensité de leurs efforts. Les résultats montrent que plus les élèves s'estiment sous- évalués par leur enseignant sur ces trois dimensions, moins ils tendent à rapporter l'adoption de comportements positifs durant les cours d'éducation physique, les garçons signalant encore moins de comportements positifs. Ces

résultats suggèrent que la perception qu'ont les élèves de ce que leur enseignant pense d'eux a un impact sur ce qui se passe en classe d'éducation physique.

- Mascret N. (2011). Réhabilitation des critères de réussite en EPS. Les cahiers du CEDREPS n°11

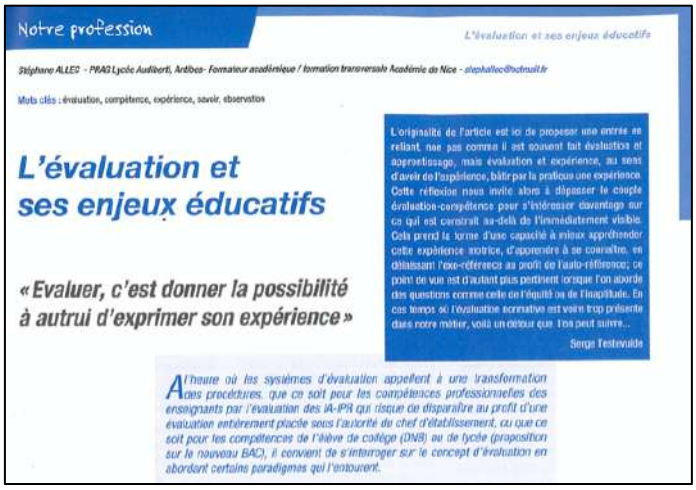
Une tâche est constituée d'un but, d'un aménagement matériel et humain, de consignes, d'un critère de réussite et de variables didactiques. Parfois, des opérations sont également proposées, certains parlant à ce sujet de critères de réalisation ou de règles d'action. Souvent, le critère de réussite n'est pas considéré comme l'élément le plus important de la tâche ainsi construite. Au pire, il est oublié; au mieux, il est énoncé de façon formelle (« réussir 7 fois sur 10 »), puis zappé par l'enseignant au moment où les élèves réalisent la tâche demandée. Pour autant, ce critère de réussite peut être considéré comme l'un des éléments centraux de la tâche. Au-delà de la tâche ou de la situation d'apprentissage, le critère de réussite peut même devenir l'un des piliers de l'élaboration d'une forme de pratique scolaire. C'est ce que je vais tenter de montrer dans cet article, à travers des illustrations dans différentes APSA, sur le pôle moteur et sur le pôle méthodologique.

- Rey O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°76, juin 2012

Olivier Rey s'intéresse à la difficulté de mise en place d'une évaluation des compétences. Il s'appuie sur le constat qu'au fur et à mesure de la mise en œuvres des réformes qui intègrent cette notion, ces dernières suscitent des polémiques toujours vives. Il pose alors la question : « Peut-on faire l'économie d'une révolution traumatisante et donc probablement inefficace au risque de dénaturer les vrais changements dont devrait être porteuse une évaluation des compétences ? »

- Allec S. (2012). L'évaluation et ses enjeux éducatifs. Revue Enseigner l'EPS n°257.

L'article porte sur les enjeux que peut avoir l'évaluation des élèves dans leur éducation et sur ce qu'elle peut apporter en termes d'expérience. Il offre par cette notion d'expérience un regard plus général de ce que l'on doit développer chez les élèves, notamment par le biais de l'évaluation. Elle se doit d'être enrichissante pour ces derniers, en plus de juger du niveau d'acquisition d'une compétence donnée.
Mais pour leur être profitable, l'évaluation doit être bien conçue. L'auteur se positionne sur la question de l'égalité et de l'équité dans l'évaluation en prescrivant un juste milieu - pour une expérience plus complète - et livre alors des pistes de réflexion relatives à l'importance de la prise en compte des différences de chaque élèves - leur expérience initiale - puis sur le cas extrême de l'inaptitude, qui ne dispense pas les élèves de vivre l'expérience induite par l'EPS tant celle-ci s'étend bien au-delà de simple compétence motrice.


Notre profession

L'évaluation et ses enjeux éducatifs

Stéphane ALLEC - PRAG Lycée Auriberti, Antibes- Formateur académique / formation transversale Académie de Nice - stephallec@hotmail.fr

Mots clés : évaluation, compétence, expérience, savoir, observation

L'évaluation et ses enjeux éducatifs

« Evaluer, c'est donner la possibilité à autrui d'exprimer son expérience »

L'originalité de l'article est ici de proposer une entrée en reliant, non pas comme il est souvent fait évaluation et apprentissage, mais évaluation et expérience, au sens d'avoir de l'expérience, bâtir par la pratique une expérience. Cette réflexion nous invite alors à dépasser le couple évaluation-compétence pour s'intéresser davantage au ce qui est construit au-delà de l'immédiatement visible. Cela prend la forme d'une capacité à mieux appréhender cette expérience motrice, d'apprendre à se connaître, en délaissant l'axe-référence au profit de l'auto-référence; ce point de vue est d'autant plus pertinent lorsque l'on aborde des questions comme celle de l'équité ou de l'inaptitude. En ces temps où l'évaluation normative est vécue trop présente dans notre métier, voilà un détour que l'on peut suivre...

Serge Testevuide

A l'heure où les systèmes d'évaluation appellent à une transformation des procédures, que ce soit pour les compétences professionnelles des enseignants par l'évaluation des IA-IPR qui risque de disparaître au profit d'une évaluation entièrement placée sous l'autorité du chef d'établissement, ou que ce soit pour les compétences de l'élève de collège (DNB) ou de lycée (proposition sur le nouveau BAC), il convient de s'interroger sur le concept d'évaluation en abordant certains paradigmes qui l'entourent.

- Brau Antony S (2012). L'activité évaluative des enseignants d'EPS. Cahiers du CEDREPS n°12

L'auteur recherche des articulations entre l'intelligence adaptative des enseignants d'EPS, lorsqu'elle est mobilisée pour résoudre des questions professionnelles majeures, et les problématiques de recherche sur les pratiques réelles d'enseignement de l'EPS.

- Fleury M. (2012). Le score relatif au service de l'évaluation. Revue E.P.S n°354, pp.22-26.

L'auteur fait part de la difficulté que rencontrent tous les enseignants à évaluer le niveau atteint des élèves. Dans les activités d'opposition, l'unique utilisation du score pour évaluer est insuffisante. Il développe donc une stratégie qui permet d'apprécier les capacités des élèves en fonction du niveau de son équipe. Cette stratégie repose sur l'utilisation du score relatif. Il « offre un repère de l'évolution du rapport de force entre opposants (garantissant une pratique authentique des activités de la CP4) et révèle en second lieu les moyens, offensifs et défensifs, mis en œuvre par les acteurs de cette confrontation. »

- Grün L. (2012). Méthodes, fonctions et enjeux de l'évaluation en éducation physique de 1880 a nos jours. In Ottogalli C., Liotard P. L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011.

- Mougenot L., Dugas E. (2012). Sentiment d'injustice et évaluations en éducation physique. Revue E.P.S n°352 pp. 21-24.

Les auteur cherchent à savoir s'il y a un lien entre évaluation, sentiment de compétence et sentiment d'injustice.

- Rey O. Le défi de l'évaluation des compétences. IFÉ n°76

L'adoption du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 en France a suscité de nombreux débats. Malgré diverses hésitations politiques, l'objectif global du socle a finalement été confirmé depuis et ne semble pas devoir être remis en cause par la nouvelle majorité. La généralisation des livrets de compétence dans les établissements scolaires induit en revanche des questions concrètes qui font souvent de l'évaluation le vrai point d'entrée des compétences dans les classes. Si de nombreux travaux ont permis de préciser ce que peuvent être les compétences dans l'éducation, leur évaluation reste en effet problématique. Pour passer d'une évaluation traditionnelle des savoirs à une prise en compte des compétences, les acteurs du système éducatif semblent privilégier la voie de changements incrémentaux. Peut-on faire l'économie d'une révolution traumatisante et donc probablement inefficace au risque de dénaturer les vrais changements dont devrait être porteuse une évaluation des compétences ?

- Roubieu S. (2012). Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS. Revue eNov n°2.

L'évaluation constitue l'une des préoccupations forte de l'enseignant d'EPS. Outils de mesure des acquisitions de ses élèves, elle reflète également indirectement l'efficacité de son travail. Mais la notion de compétence, aujourd'hui centrale dans la matrice disciplinaire, semble lui complexifier la tâche et lui imposer un nouveau mode de pensée et de fonctionnement. Qu'implique un fonctionnement par compétences ? Comment savoir si les compétences sont réellement acquises ? Comment les combiner à la note ? Comment viser la réussite de tous les élèves sans niveler les évaluations vers le bas ?

- Baudin E. (2013). Évaluation sommative et des besoins de l'élève. e-novEPS n°4.

L'élève en situation d'évaluation démontre l'acquisition d'une compétence travaillée en classe. Certains s'engagent volontairement dans l'évaluation en expriment leurs motivations, le plaisir alors que d'autres voient dans celle-ci le reflet de leur faiblesse. C'est pourquoi les enseignants préparent les élèves à l'épreuve certificative en favorisant les trois besoins fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien social (selon Connell et Wellborn, 1991).

- Bavazzano P. (2013). Les courses au centre de l'évaluation en EPS. Revue Contre-Pied n°5

L'évaluation en EPS est un indicateur de l'évolution de l'identité de la discipline. Les courses athlétiques occupent une place de choix dans cette évaluation de la valeur physique des élèves jusque dans les années 1980. Ensuite, les formes de pratiques et d'évaluation ont comme but de mesurer la compétence scolaire des-élèves. Pierre Bavazzano, enseignant au département STAPS de l'Université de Savoie, porte ici un regard historique sur ces évolutions en identifiant différents éléments : quels types de courses en E.P.S. ; quelles modalités d'évaluation, quelle place dans l'enseignement de l'E.P.S. ?

- Beunard P. (2013). L'évaluation : refonder le concept et les pratiques. e-novEPS n°4.

L'auteur constate que le débat à propos du concept et des pratiques de l'évaluation en scolaire reste sans évolution depuis nombre d'années. P. Beunard cherche à démontrer l'importance de la remise en cause du concept d'évaluation par les différents membres du système éducatif afin de *« refonder le concept et les pratiques »* (refonder les composantes de l'évaluation).

- Billard S., Legendre Y. (2013). Évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté. e-novEPS n°4.

L'évaluation est un processus qui permet aux élèves de situer leur niveau face aux contenus d'enseignement et de leur indiquer le chemin qu'il reste à parcourir pour répondre aux différentes compétences imposées par le système éducatif. Mais faut-il encore la comprendre et l'accepter pour qu'elle puisse être un outil d'apprentissage. C'est pour cela que face à des élèves en difficulté, la tâche est d'autant plus difficile, du fait que la plupart du temps, ceux-ci rejettent ce processus évaluatif. Dans cette perspective, on s'interrogera sur les différentes pistes à exploiter pour que ces élèves redonnent du sens aux pratiques d'évaluation et qu'ils changent leur regard face à l'évaluation, vue négativement, du fait qu'elle les a souvent confronté à leurs difficultés ou à leurs échecs.

- Blanchard F. (2013). Tennis de table niveau 2. Cibler, habiller, intervenir, évaluer. Et si tout était lié ? Cahiers du CEDREPS n°13, pp. 77-86

Comment des indicateurs concrets utilisés au cours d'un cycle de tennis de table pour guider les transformations des élèves peuvent être réutilisés en vue de noter et valider la compétence de niveau 2 des programmes.

- Derimay E. (2013). L'évaluation par compétences et parcours de réussite. e-novEPS n°4.
L'auteur constate, durant toute la scolarité, que les élèves sont formés par des compétences présentées dans différents registres (livret de compétence, socle commun, programmes disciplinaires...). Elles permettent la réussite de chacun d'entre eux et de tracer leur parcours d'apprentissage. C'est pourquoi, l'auteur propose « de baliser le parcours des lycéens par des bilans de compétences ».

- Evain D. (2013). L'évaluation pilote. e-novEPS n°4.
L'évaluation peut revêtir multiples formes et sens. Elle peut ainsi apparaître mauvaise (évaluation sanction, discriminante et carotte) ou bonne (évaluation positive, formatrice et régulatrice).

- Evain D., Lebrun B., Raybaud A. (2013). Évaluer les compétences méthodologiques et sociales. e-novEPS n°4.
Intégrer la dimension méthodologique et sociale dans la sphère de l'éducation physique nécessite pour les équipes pédagogiques de revisiter le protocole évaluatif. Cependant, alors que l'évaluation des compétences propres semble évidente car habituelle, celle des CMS paraît plus aléatoire et imprécise. Il convient donc de recomposer un équilibre qui viendrait rendre effective ces deux dimensions, dans l'évaluation. C'est pourquoi, les auteurs s'attachent à montrer que les équipes pédagogiques doivent mettre en place des protocoles d'évaluation plus adaptés, qui permettrait à tous les élèves d'intérioriser ces contenus méthodologiques et sociaux.

- Fleuriault P. (2013). L'outil d'évaluation comme catalyseur d'évolution des pratiques. e-novEPS n°4
L'auteur propose de s'intéresser à l'impact (chez l'enseignant comme chez l'apprenant) de l'évaluation en tant qu'outil qui permet de « catalyser l'évolution des formes de pratiques » en EPS. Quelle place prend l'outil d'évaluation dans l'exercice de l'enseignant et quelles en sont les conséquences sur son activité et sur la transformation des élèves ?

- Maudet J-F. (2013). Les pratiques d'évaluation. e-nov EPS n°4.
L'auteur affirme que le temps de pratique moteur est important pour les progrès de l'élève car c'est en pratiquant que l'élève acquiert de nouvelles méthodes et construire ses attitudes. C'est pourquoi le suivi de l'élève devient nécessaire afin de réguler son apprentissage. Cependant l'auteur fait ressortir divers problèmes tel que : comment placer l'élève acteur dans un suivi de ses acquisitions méthodologiques et sociales ? ; quels outils peuvent être utilisés pour faciliter la mise en projet, l'autoévaluation et l'évaluation formatrice ?

- Merle P. (2013). A quoi servent les notes ? Revue Sciences Humaines hors-série n°5
Les notes constituent-elles une mesure fiable des compétences et de la valeur des élèves ? Hélas, non ! confirment les recherches sur la question. De multiples biais viennent s'introduire dans l'évaluation des copies. C'est pourquoi, selon Pierre Merle, remplacer le baccalauréat par un contrôle continu présente certains dangers.

- Quesnel B. (2013). Vers une évaluation équitable. Revue EPS n°358.
La mesure de la seule performance est-elle pertinente pour apprécier le degré d'acquisition d'une compétence ?

- Rigottard D. (2013). L'évaluation en « direct », outil, pour l'élève, de construction de compétences. e-novEPS n°4.
L'évaluation a une importance réelle dans l'apprentissage pour les élèves. Pour autant, elle est trop souvent complexe car tient compte de champs multiples et larges, en plus d'être très souvent différée. Cette difficulté de simplifier la notation fait perdre à celle-ci son rôle crucial dans les apprentissages. L'enjeu pour chaque enseignant est donc de définir des indicateurs simples révélateurs de la compétence attendue, par exemple, pour évaluer les élèves en « direct ». L'idée de cette démarche est de permettre à chaque élève évalué de prendre connaissance du résultat de son action, voire de sa note, à l'issue de sa prestation.

- Roubieu S. (2013). DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité. e-novEPS n°4.
Comment évaluer en EPS au diplôme national du brevet (DNB) ? La note de service publiée en juillet 2012 vient encourager les adaptations locales du cadre national. Elle concrétise le passage d'une logique égalitaire proposant une même épreuve à tous les élèves, à une certification contextualisée, personnalisée et équitable. Comment aller vers cette équité ?

- Brau-Antony S., Hubert B. (2014). Curriculum en EPS et évaluation certificative au baccalauréat. Questions vives, Recherches en éducation n°22
Cet article se propose d'étudier le curriculum en actes en Education Physique et Sportive (EPS) en l'examinant du point de vue des pratiques d'évaluation des enseignants et plus particulièrement dans le cadre de la certification au baccalauréat.

Les résultats ont montré que bien que confrontés au cadre très contraignant des référentiels, les enseignants se dotent d'une certaine autonomie qui leur permet de prendre des distances par rapport aux prescriptions officielles.

- Fayaubost R., Berenguier M. (2014). Enseigner et évaluer les compétences. Revue Enseigner l'EPS n°262

Les auteurs montrent que pour l'évaluation des compétences, l'utilisation d'indicateurs permettrait une évaluation plus équitable, efficace et complète (plutôt qu'une évaluation critériée).

- Humbert Y. (2014). « L'EPS du moins », une impasse pour les élèves. Revue Contre-Pied hors série n°10, pp 38-39, 2014

L'auteur s'appuie sur l'épreuve de demi-fond au DNB pour caractériser l'approche de la performance qui la sous-tend. Elle conteste le fait que la gestion des ressources des élèves soit mise en avant, davantage que la création des conditions de leur développement.

- Rey O., Feyfant A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n°94

Olivier Rey et Annie Feyfant montrent en quoi l'évaluation peut être un levier sur lequel les enseignants peuvent jouer. En effet, en plus de permettre de contrôler le niveau des élèves, il s'agit d'utiliser l'acte évaluatif comme moteur de l'apprentissage et de l'enseignement. Les auteurs vont donc se baser sur le continuum entre enseignement, apprentissage et évaluation pour répondre à cette problématique.

- Brau-Antony S. (2015). Évaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique. AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 20-25.

L'auteur veut *« montrer l'intérêt de porter un regard didactique sur l'activité de régulation de l'enseignant en soulignant la nécessité d'aller investiguer in situ ses modes d'intervention à partir des savoirs qui sont en jeu dans les situations d'apprentissage ».* De plus il semble capital pour l'auteur d'aborder la question de l'observation et son usage dans la formation des enseignants.

- Chabauty B., Vors O., Potdevin F., Joing I. (2015). Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note. AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 130-134.

Si la notation a des incidences psychologiques négatives chez certains élèves (stress, comparaison, baisse de l'estime de soi…), l'enjeu est alors de déterminer la façon d'élaborer une procédure d'évaluation sans note, s'appuyant sur l'acquisition de compétences afin de réduire voir faire disparaitre les aspects néfastes de l'évaluation.

- Deconinck O., Deconinck I. (2015). L'indice de grimpe. Revue EPS n°364

Permettre aux élèves d'accéder à la visualisation de leurs progrès constitue un point d'appui primordial à toute démarche d'enseignement. Elle participe à la motivation intrinsèque de l'élève, le place sur la voie de l'apprentissage, améliore son sentiment de compétence et l'oriente vers la réussite.

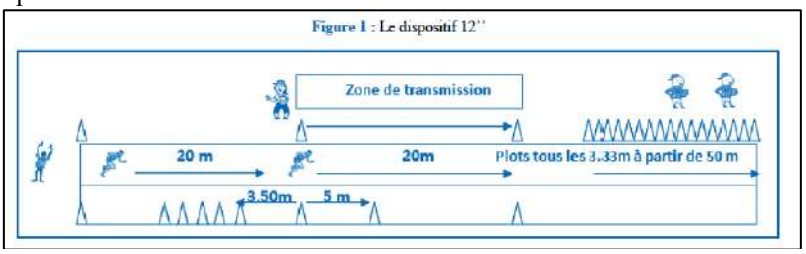
- Dietsch G., Gréhaigne J-F. (2015). Enseigner, observer et évaluer l'efficacité collective des élèves en football. Revue eJRIEPS hors-série n°1

- Gibon J. (2015). Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Revue Enseigner l'EPS n°265.

L'auteur se base sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, qui prône une évaluation contribuant à la réussite de tous. De ce fait, le caractère positif, exigeant et transparent dont a besoin l'évaluation actuellement est au cœur de sa réflexion. L'objectif est ainsi d'analyser la *« dynamique d'apprentissage proposée aux élèves »*, grâce à l'emploi de supports variés, dans une logique de projet de l'élève. Cette démarche recherchant l'acquisition des compétences motrices, méthodologiques et sociales nécessaires lors d'un cycle de natation de vitesse aux niveaux un et deux.

- Hanula G., Llobet E., Saulnier J-Y. (2015). Devenir champion de soi-même. Revue Enseigner l'EPS n°267.

Les auteurs évoquent le problème récurrent des élèves qui se placent en situation d'évitement lors des séances d'EPS. Est-il alors possible de concevoir une EPS qui a des ambitions pour ce public et qui favorise leur investissement, afin de mettre fin au constat perpétuel des « éternels débutants en EPS » ?



- Hanula G. LLobet (2015). Devenir champion de soi-même en course de haie N1. AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 38-44.

- Mougenot L. (2015). Évaluer pour faire apprendre : l'évaluation différée en EPS. Carrefours de l'éducation n°39

- Ozouf T. (2015). Évaluer en EPS. Revue EPS n°

Une des difficultés de l'acte d'évaluer consiste à quantifier le plus fidèlement possible l'écart entre les actions des élèves et les attentes, actuellement formulées en termes de compétences attendues. La réflexion proposée fait des situations d'évaluation des situations d'expression de la compétence.

Métiers
Évaluation

ÉVALUER EN EPS

Une des difficultés de l'acte d'évaluer consiste à quantifier le plus fidèlement possible l'écart entre les actions des élèves et les attentes, actuellement formulées en termes de compétences attendues. La réflexion proposée fait des situations d'évaluation des situations d'expression de la compétence.

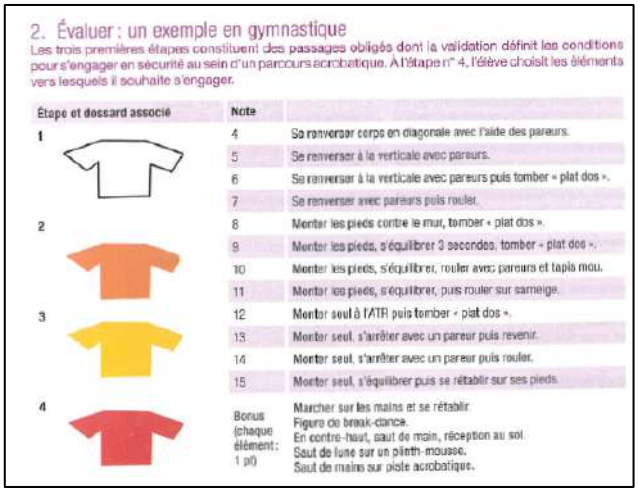
Lors d'une évaluation sommative en EPS, il s'agit de relever des informations portant sur les actions des élèves puis de les comparer avec les critères de l'enseignant. De cette comparaison, il en ressort une valeur chiffrée (la note) qui témoigne de l'importance de l'écart entre le comportement moteur de l'élève et les attentes mentionnées.
Nous proposons donc une démarche novatrice s'inscrivant dans cette recherche d'objectivité de l'évaluation au regard des exigences institutionnelles et des contraintes professionnelles.
Pour cela, différentes thématiques doivent être prises en compte : l'aménagement de la situation d'évaluation, la performance comme révélateur de la maîtrise d'exécution, l'attribution de la note en temps réel, l'équité des chances de réussite et l'enrichissement de la situation d'évaluation. Pour chacun de ces axes, des illustrations concrètes sont proposées en natation et en badminton (niveau 1).

- Rossi D (2015). Élaboration d'indices de performance relative. Condition de l'ambition pour tous les élèves en EPS ! Revue Enseigner l'EPS n°267

Quelle méthode utiliser afin d'évaluer des élèves dans le cadre scolaire, en respectant l'hétérogénéité des aptitudes physiques de chacun sans tomber dans une "EPS du moins" ?

- Simon Malleret (2015). Évaluer et identifier ses progrès en EPS. Revue EPS n°365

Partant du constat que la lisibilité de l'évaluation et des progrès de l'élève peut être difficilement observable par l'élève, les auteurs envisagent « *une démarche globale articulant l'acte d'enseigner et celui d'évaluer autour d'indicateurs pertinents et lisibles [...]dont la finalité première consiste à faire vivre des expériences corporelles mémorables aux élèves* ».


2. Évaluer : un exemple en gymnastique

Les trois premières étapes constituent des passages obligés dont la validation définit les conditions pour s'engager en sécurité au sein d'un parcours acrobatique. A l'étape n° 4, l'élève choisit les éléments vers lesquels il souhaite s'engager.

Étape et dossard associé	Note	
1	4	Se renverser corps en diagonale avec l'aide des pareurs.
	5	Se renverser à la verticale avec pareurs.
	6	Se renverser à la verticale avec pareurs puis tomber « plat dos ».
	7	Se renverser avec pareurs puis rouler.
2	8	Monter les pieds contre le mur, tomber « plat dos ».
	9	Monter les pieds, s'équilibrer 3 secondes, tomber « plat dos ».
	10	Monter les pieds, s'équilibrer, rouler avec pareurs et tapis mou.
	11	Monter les pieds, s'équilibrer, puis rouler sur sameige.
3	12	Monter seul à l'ATR puis tomber « plat dos ».
	13	Monter seul, s'arrêter avec un pareur puis revenir.
	14	Monter seul, s'arrêter avec un pareur puis rouler.
	15	Monter seul, s'équilibrer puis se rétablir sur ses pieds.
4	Bonus (chaque élément : 1 pt)	Marcher sur les mains et se rétablir. Figure de break-dance. En contre-haut, saut de main, réception au sol. Saut de lune sur un plinth-mousse. Saut de mains sur piste acrobatique.

- Soler A. (2015). Quoi évaluer pour intervenir et aider les élèves à progresser en athlétisme et en EPS ? AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 151-155.

- Van de Kerkhove A. (2015). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 107-111.

Peut-on dégager des principes généraux d'intervention qui seraient favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative en EPS. Autrement dit, comment permettre aux élèves de construire des compétences d'observation et d'évaluation pour aider le plus efficacement possible leurs pairs dans leurs apprentissages.

- Albertini C. (2016). Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS : une proposition en natation de vitesse. Revue Enseigner l'EPS n°270, pp. 7-12.

L'auteur travaille la compétence de « nager vite sur 25m crawl » en lien avec la compétence travaillée de cycle 3 « acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité ». C. Albertini s'inscrit dans une démarche de renseigner en direct l'élève non seulement sur le résultat de son action, mais aussi sur les différents déterminants et paramètres de son activité. L'auteur s'appuie sur des indicateurs de compétence qui permettent de quantifier et de qualifier les apprentissages. Cette méthode est utile aux élèves, car elle les renseigne sur leur niveau ainsi que sur les progrès qu'ils ont à faire. Elle est également utile aux enseignants, car elle les aiguille sur les manques à combler de leurs élèves, leur permettant d'adapter les contenus d'apprentissage pour favoriser la réussite de tous.

- Bernard S., Peyre L., Röösli W. (2016). L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de tous en demi-fond. Revue Enseigner l'EPS n°269

Le choix du traitement didactique et le mode d'entrée dans l'APSA demi-fond au collège, est largement déterminant pour correspondre à l'activité spontanée des collégiens. Il permet de répondre au désir de l'adolescent de s'engager totalement dans des efforts plus bref mais intenses, plutôt que dans des situations monocordes ou linéaires où la notion de durée est associée à la notion de régularité, ce qui provoque des refus de pratique ou une absence de motivation.

Enseignement scolaire

Stéphanie BERNARD - stephanie.bernard@aeeps.org
Laurent PEYRE - Laurent.peyre@aeeps.org
Wilhelm RÖÖSLI - wilhelm.roosli@aeeps.org
pour le groupe EPIC (Évaluation par Indicateurs de Compétence)

Mots clés : Compétence - Fil rouge moteur - Fils bleus Méthodologique & Social - Indicateurs de compétence Évaluation formative - Dynamique des apprentissages - ½ Fond - Réussite de tous

Remerciements aux collègues du collège Jean Lurçat (Achères, 78), du collège de l'Ermitage (Soisy-sur-Seine, 91) et du collège Alain Fournier (Clamart, 92). Remerciements également à David RÖSSI pour ses lectures perspicaces et ses retours enrichissants.

Certaines annexes sont signalées «sur le site» et sont téléchargeables, pour les adhérents ou les abonnés.

L'Evaluation Par Indicateurs de Compétence, un outil au service de la réussite de tous en demi-fond

Propos liminaires

« L'Education Physique & Sportive (EPS) amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé »[1]. A l'heure actuelle, ces intentions éducatives louables résonnent d'autant plus fortement que de nombreuses études ont mis en évidence la forte corrélation existant entre la sédentarité, l'inactivité physique des adolescents et le surpoids, l'obésité[2]. L'activité physique peut donc constituer un moyen de lutte important contre le surpoids et l'obésité, notamment via l'amélioration de la condition physique[3] de nos collégiens et ce, à un « moment critique de leur vie ».

Or, pour certains de nos élèves, « l'expérience corporelle » se résume bien souvent aux seuls cours d'EPS. Contrairement à certaines idées reçues, nos leçons vont donc constituer un « rendez-vous » incontournable dans l'agenda hebdomadaire de nos collégiens car « nos possibilités d'action sur le développement de la performance motrice semblent bien réelles ». Bien réelles car notre action intervient à un âge favorable, que le niveau physique moyen des élèves n'exige pas des quantités

- De Monicault A. (2016). Une évaluation tout en couleur. Revue EPS n°

Proposé à des élèves de 5e, ce dispositif original rend lisible leurs apprentissages pour qu'ils gagnent en autonomie et motivation.

- Jimenez S. (2016). Des évaluations positives et un carnet du grimpeur. Revue Enseigner l'EPS n°269

L'auteur constate que la motivation des élèves s'accroit lorsqu'ils ont connaissance de repères attendus, ainsi que la perception de leur progression. C'est pourquoi l'évaluation positive peut permettre de mettre du sens et donc du dynamisme dans l'apprentissage des élèves.

- Lentillon-Kaestner V., Allain M., Voisard N., Deriaz D. (2016). Les effets de la notation en EPS. Revue EPS n°372, pp. 26-28.

L'auteur questionne la place de la notation en EPS dans le système scolaire. Elle rend compte d'une étude menée en Suisse sur trois systèmes d'évaluation différents.

- Mayeko T. Et al. (2016) Capitaliser ses performances en demi-fond : une expérience individuelle et collective à faire vire aux élèves. Revue Enseigner l'EPS n°268.

Les auteurs pensent que la performance auto-référencée est un formidable moyen d'engager les élèves dans la pratique et de les placer sur la voie de l'apprentissage. Pour cela, ils proposent une évaluation par capitalisation qui offre des perspectives renouvelées pour sécuriser l'élève dans son parcours d'apprentissage. Ils montrent ainsi que la capitalisation des progrès des élèves – tant sur le plan individuel que collectif – permet d'ancrer les apprenants dans une culture scolaire qui accorde toute sa place au plaisir de progresser, de s'accomplir et de se dépasser.

- Méard J-A., Grandchamp A. (2016). Les différentes formes d'évaluation en EPS. Dossier EPS n°85

Qu'elle prenne la forme d'une sanction sommative ou d'un accompagnement en classe, qu'elle soit destinée aux parents et à la société (certificative), à l'enseignant (formative) ou à l'élève (formatrice), l'évaluation est le moment où convergent toutes les problématiques d'enseignement et d'apprentissage. Elle semble notamment influencer la façon dont l'élève

s'engage dans le travail scolaire. Pour les auteurs, l'engagement des élèves peut être obtenu de façon privilégiée lors des évaluations en EPS grâce à leur propre maîtrise des tenants et des aboutissants de l'évaluation certificative, c'est-à-dire leur propre maîtrise du contrôle.

- Rossi (2016). L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de la réussite de tous. Revue Enseigner l'EPS n°268

Le groupe EPIC s'inscrit résolument au cœur de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui privilégie une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite de tous. Les auteurs du groupe EPIC cherchent à pallier les travers évaluatifs qui constituent une des causes du décrochage des élèves. Ils proposent à travers l'évaluation par indicateur de compétence, un outil au service de la réussite de tous. Leur cadre de réflexion prend la forme d'un protocole articulé en sept étapes.

- Simon Malleret L. et coll. (2016). Ralentir en demi-fond. Revue EPS n°369

L'auteur fait état d'un paradoxe lors des évaluations de fin de cycle en demi-fond : les élèves ne cherchent plus à repousser leurs limites, sous peine de perdre des points car cela rend plus difficile la réalisation de leur projet de course. Ainsi l'auteur se demande si le fait d'être pénalisé par l'amélioration de son chrono, ne conduit pas à faire vivre aux élèves « une expérience de course tronquée ».

3 - L'épreuve-preuve
Exemple de barème de notation (filles, classe de 3e)

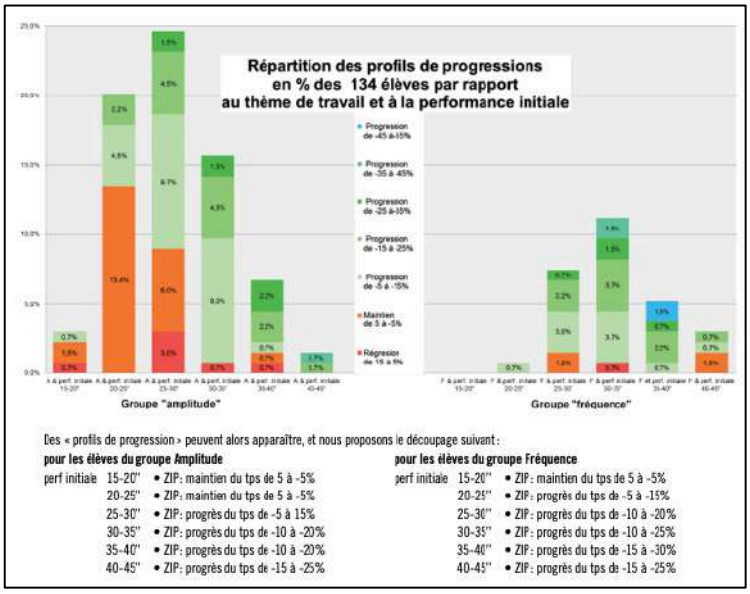
Performance : atteindre la plus grande vitesse moyenne sur les 3 courses	**5 pts**	15 km/h = 5 pts 14 km/h = 4 pts 13 km/h = 3 pts 12 km/h = 2 pts 11 km/h = 1 pt 10 km/h= 0,5 pt
Être capable de courir à une vitesse proche de son record personnel	**6 pts**	**Pourcentage du record personnel** 105 % = 6 pts 100 % = 5 pts 95 % = 4 pts 90 % = 3 pts 85 % = 2 pts 80 % = 1 pt 75 % et en dessous = 0 pt
Être capable d'annoncer son projet de course à l'avance et le respecter	**5 pts**	Projet juste à 0,5 km/h = 5 pts 1 km/h d'erreur = 4 pts 2 km/h d'erreur = 3 pts 3 km/h d'erreur et plus = 0 pt
Être capable de courir sans s'arrêter	**2 pts**	Aucun arrêt = 2 pts 1 arrêt = 1 pt 2 arrêts et plus = 0 pt.
Être capable d'observer et de conseiller un camarade	**2 pts**	Remplissage correct de la fiche d'observation et conseils permettant au coureur de faire la meilleure course possible.

- Averty J-P. (2017). L'évaluation évaluée. Revue Enov n°13

La nouvelle réforme du système scolaire précise que l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation. Celle-ci doit être « positive, simple et lisible (...) compréhensible par les familles ». Mais quel est le regard que posent les élèves sur les pratiques évaluatives qu'ils vivent quasi-quotidiennement ? L'article tente, à partir d'un questionnaire, d'analyser les ressentis des élèves sur l'évaluation et de proposer des pistes pour concevoir une démarche évaluative permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

- Albertini C. (2017). Des indicateurs de compétence pour aider l'enseignant à déterminer des Zones Individualisées de Performance. Revue Enseigner l'EPS n°273.

L'auteur propose une démarche ancrée sur l'utilisation d'indicateurs de compétence qui permettent de quantifier et de qualifier les apprentissages des élèves. La volonté de renseigner en direct s'opérationnalise à partir du développement d'un tableur numérique. Pour des élèves de sixième engagés dans une séquence d'apprentissage de 10 heures de pratique effective, un enseignant peut raisonnablement attendre une amélioration de 5 à 25 % de la performance initiale des élèves. Ce qui correspond principalement à une marge de progression entre 5 et 10 secondes sur 25 mètres crawl nagé vite.



- Averty J-P. (2017). L'évaluation évaluée. Revue eNov n°13

« Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. (...) l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques. » Bien que rédigée en 1990, cette phrase d'introduction d'un dossier conduit par Georgette Nunziatti trouve un écho particulier dans le discours éducatif actuel. Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, Benoit Hamon, alors ministre de l'Éducation Nationale précise dans une lettre de mission que l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation. Cette dernière doit alors devenir « positive, simple et lisible (...) compréhensible pour les familles » tout en « valorisant les progrès, encourageant les initiatives ». Mais qu'en est-il vraiment dans les faits ? Quel(s) regard(s) pose(nt) les élèves sur les pratiques évaluatives qu'ils vivent quasi-quotidiennement ? Cet article se donne pour ambition, à partir d'une enquête par questionnaire, d'analyser les ressentis

des élèves sur l'évaluation et de se servir de cette analyse afin de proposer des pistes possibles pour concevoir une démarche évaluative permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

- Fayaubost R. (2017). Repères pour apprendre et parcours de formation. Enseigner et évaluer par indicateurs le « Nageurs ». Revue Enseigner l'EPS n°272

L'auteur fait état d'une multiplicité des définitions du savoir-nager, notamment en fonction du contexte local d'enseignement dans lequel se trouvent les établissements. Or, le savoir-nager des textes officiels n'établit qu'une seule définition. C'est pourquoi, Régis Fayaubost propose d'envisager le savoir nager à travers un concept unique appelé « le NAGEURS » qui englobe les différents savoir-nager travaillés de manière « appairés » et « par bloc », associé à un référentiel commun repensé.

- Prokofieva V et al. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. Revue Recherches & Educations n°18

Cet article propose un bref aperçu du thème du stress scolaire et s'intéresse plus particulièrement à la nature du stress lié à la performance. Les auteurs concluent que la pression se révèle souvent inutile car elle diminue chez la plupart des élèves leur capacité à apprendre, à effectuer une tâche et, par conséquent « le plaisir d'être élève ».

- Grandchamp A., Méard J., Quin G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en EPS : revue de littérature. Revue Spirale

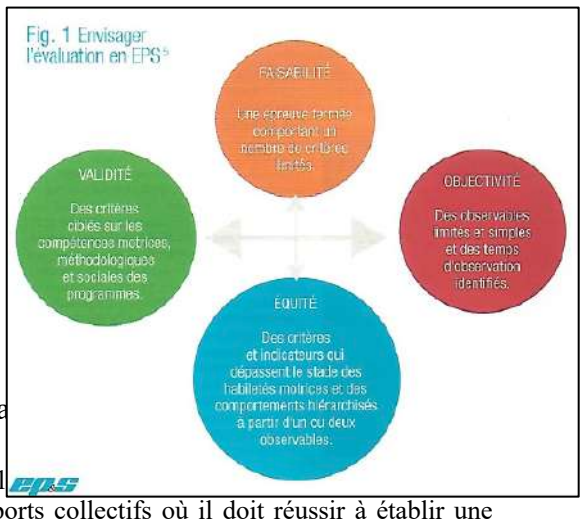
Les pratiques d'évaluation en éducation physique et sportive (EPS) ont été largement analysées et discutées dans les problématiques éducatives des pays industrialisés. Loin d'obtenir un consensus conceptuel, les contradictions et les tensions persistent notamment entre les concepts théoriques et les pratiques des enseignants. Cette revue de littérature tente dans un premier temps de clarifier les ambiguïtés intrinsèquement liées à l'évaluation en EPS en proposant un rappel des définitions et des différents objets de l'évaluation. Dans un deuxième temps, cet article présente les évaluations alternatives apparues dans certains pays en réponse à une insatisfaction en termes d'apprentissage des évaluations traditionnelles. Nous verrons toutefois que ces orientations plus formatrices peinent à se généraliser. Enfin, nous tenterons de dégager quelques hypothèses permettant d'expliquer la relative continuité des pratiques évaluatives en EPS.

- Gréhaigne J-F. (2018). Observer et évaluer en sport collectif : des éléments quantitatifs et qualitatifs. Revue eJRIEPS hors-série n°2

Les difficultés de l'évaluation individuelle et collective en sports collectifs sont celles de tout système complexe, à savoir que de nombreux éléments interviennent en interactions. Il faut également tenir compte de l'influence fondamentale du rapport de forces qui peut évoluer au cours d'une même rencontre ou dans des situations d'opposition différentes. Enfin, quelle est la validité de l'évaluation d'un seul élément (le joueur) dans un système qui a sa cohérence (l'équipe) car l'interdépendance des membres d'une même équipe est patente. Aussi, toute situation d'évaluation repose sur un certain nombre de présupposés qui ont évolué avec le temps en fonction des connaissances ou des conceptions en vogue. Au cours du temps, ce modèle est passé d'une appréciation globale du jeu style « œil du maquignon » aux parcours chronométrés, puis aux grilles comportementales.

- Grosstephan V., Brau-Antony S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique. Revue eJRIEPS numéro spécial 1

A travers l'évocation de leurs travaux sur les pratiques des enseignants d'EPS (enseignement et évaluation), et leur dynamique de développement les auteurs mobilisent de façon croisée les approches didactique et ergonomique de l'activité. Cet article présente un dispositif de recherche-formation portant sur l'évaluation aux examens d'EPS. Ce dispositif a pour objectif d'améliorer l'analyse et la compréhension des décisions des enseignants et notamment de montrer de quelles façons ils s'emparent des prescriptions diverses auxquels ils sont soumis pour exercer au mieux leur activité d'évaluation. Les résultats mettent en évidence l'intérêt de combiner les analyses ergonomique et didactique pour tenter de comprendre les déterminants de l'acte d'évaluation que l'on ne peut réduire au rapport que les enseignants entretiennent aux différentes sources de prescriptions.



- Lamirand C. (2018). Pour une évaluation objective, valide, fa
pp. 74-77.

L'auteur relève la difficulté que rencontre les enseignants d'EPS pour établ
amené à gérer plusieurs procédés, notamment lors des évaluations en sports collectifs où il doit réussir à établir une évaluation la plus complète possible.

- Méard J-A., Grandchamp A. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation. Dossier EPS n°85, pp.171-177.
Les auteurs observent qu'en EPS, l'engagement/motivation des élèves et les formes d'évaluation sont en corrélation. C'est ainsi que la forme d'évaluation peut impacter fortement l'engagement de l'élève en EPS. L'idée de rendre formatrice l'évaluation certificative afin que l'engagement de l'élève soit plus important semble alors tout à fait légitime.

- Reneaud P. (2018). Stress et évaluation. Ce que le sport apprend à l'école. Revue EPS n°382
Notre système éducatif est à la fois injuste et inégalitaire, engendrant du stress et du mal-être pour de nombreux élèves du primaire comme du secondaire. En prenant en compte différentes variables (niveaux socioculturels, âge et sexe des élèves), l'évaluation en contexte scolaire semble offrir des similitudes avec celle rencontrée par les sportifs en situation de compétition.

- Testud E. (2018). L'évaluation en EPS et le socle. Les indicateurs de compétence au service d'un socle "incarné" en EPS. Revue Enseigner l'EPS n°274, pp.12-16.
Le socle commun de connaissance de compétence et de culture traduit le projet global de formation de l'élève. Les indicateurs de compétences servent de références pour expliciter l'évolution de la formation de l'élève et situer son niveau de maîtrise dans les 5 domaines du socle. C'est pourquoi l'auteur situe le rôle et la place des indicateurs de compétence au sein du projet de formation des élèves pour mettre en valeur un socle « incarné ».

- Van de Kerkhove A., Couvert D., Duballet V. (2018). La co-observation et le co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. AEEPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS »

- Dal L. (2019). Autoévaluation et autorégulation en cours d'action grâce aux QR codes en Course d'Orientation. AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°3

- Dauphas E., Lacroix S. (2019). Le numérique éducatif au service d'une évaluation positive en basket-ball : entre coopération et collaboration pour construire sa réussite. AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°3

- Evain D., Gibon J. (2019). L'élève, auteur de son évaluation. Revue eNov n°16
Parfois l'élève s'interroge sur ce qui justifie son évaluation. Est-ce parce que celle-ci est insuffisamment comprise, lisible ou visible ? Cet article pose comme postulat l'idée que l'évaluation, écrite par l'élève lui-même, participe de son caractère explicite et réduit, voire annihile, tout malentendu pédagogique qui peut exister entre le professeur et son élève. Cette activité participe de l'efficience de son apprentissage. Dans ce contexte, l'élève acteur, c'est à dire participatif et pilote de ses apprentissages, est aussi celui qui est auteur.

- Aubé N., Bruno-Méard F. (2020). Enseigner et évaluer les compétences morales et civiques en EPS. Revue EPS n°387
On accorde souvent à l'EPS un rôle particulier pour l'éducation à la citoyenneté. Ce travail d'accompagnement et de formation de professeurs des écoles montre la complexité et la rigueur nécessaires pour l'envisager

- Beneteau D. (2020). Et le plaisir dans tout ça ? Revue eNov n°18
Aujourd'hui, aux cycles 3 et 4 du collège, les programmes d'Education Physique et Sportive (EPS) « amènent les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé ». Aux lycées, cette notion de plaisir, d'épanouissement, se précise dans la pratique. Comment alors la faire vivre, plus encore lors du contrôle en cours de formation (CCF), alors qu'au cours de cette période et de ces temps si particuliers, les élèves y voient davantage l'enjeu des examens.
Le postulat posé est celui de prendre en compte des « pratiques-plaisir » et de les adapter aux principes d'évaluation utilisés lors des séquences d'apprentissage, et plus particulièrement lors du CCF. Le plaisir devient alors un vecteur d'apprentissage pour évaluer les compétences recherchées.

- Brau-Antony S., Grosstephan V. (2020). Évaluation certificative en EPS et épistémologie de l'évaluateur. Revue Contextes et didactiques n°16
L'article a pour but de rendre compte de l'activité réelle d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive dans le cadre de la certification aux examens où les prescriptions officielles imposent aux enseignants de faire usage d'un référentiel. Les résultats montrent que les évaluateurs mobilisent leurs propres référents y compris quand ils disposent de référentiels

d'évaluation. Ces référents reposent sur leur conception personnelle des activités physiques et sportives enseignées ainsi que sur des visées éducatives absentes des référentiels institutionnels.

- Carpentier C. (2020). Évaluer : retenir et construire de la valeur Revue eNov n°18

En premier lieu, l'utilisation, parfois, indifférenciée des termes d'évaluation, de notation et de certification, ne facilite pas les échanges professionnels. Ensuite, elle cristallise certains débats qui s'éloignent alors, à regret, des origines étymologiques d'une notion pourtant fondamentalement organisée autour de celle de valeur. C'est pourquoi, l'idée consiste ici, dans un premier temps, à apporter quelques repères jugés utiles sur ces « faux semblants ». Elle se prolonge ensuite sur la notion de valeur, extraite du processus d'évaluation tant pour les apprentissages des élèves que dans le cadre du développement de la réflexion professionnelle des enseignants, en souhaitant que cela puisse très humblement nourrir les échanges autour de certains dilemmes que peuvent croiser des réflexions de terrain.

- Dersoir M., Chapelière E. (2020). L'influence du profil motivationnel et du contexte évaluatif sur l'engagement des élèves dans l'évaluation. Revue Enseigner l'EPS n°282

L'évaluation semble être une obligation incontournable du métier pour répondre à une contrainte administrative. Elle est également souvent utilisée comme un instrument de motivation extrinsèque, c'est-à-dire pour « inciter les élèves à s'investir » et pour « sanctionner » ceux qui n'ont pas assez travaillé. De fait, la plupart des élèves agissent pour la note avec les conséquences que cela peut engendrer en termes de construction identitaire, notamment au niveau de la construction du soi (estime de soi, confiance en soi, etc.)

- Evain D. (2020). De l'évaluation au fil de l'eau à la certification. Revue eNov n°18

Le postulat posé est celui d'une évaluation au fil de l'eau qui remplace toutes les autres formes d'évaluation connues: diagnostique, formative, formatrice, sommative et certificative. Elle constitue alors un « tout en un » rendant aux élèves le temps d'apprentissage dont ils ont besoin. Ce temps est sans doute plus précieux encore pour ceux qui sont les plus éloignés de l'école. Cette approche peut permettre aussi de faire baisser la pression évaluative sur des élèves. Plus précisément, la mise en valeur des progrès sert d'appui à la définition d'un parcours de formation personnalisé en lien avec les objectifs généraux et illustré, ici, dans le champ d'apprentissage numéro un.

- Guilon S. (2020). Construire le contexte de certification des compétences. Revue eNov n°18

Les programmes du lycée et le référentiel national d'évaluation invitent les équipes pédagogiques à construire le contexte de certification des compétences de leurs élèves. Il s'agit d'éviter que le référentiel devienne un objet d'enseignement. Dès lors, des choix sont à réaliser par les enseignants d'EPS au regard de leur contexte d'enseignement afin de créer des situations positionnant l'élève dans un contexte, lui permettant de révéler le degré de développement de ses compétences. Le caractère nouveau de ce contexte à construire, semble déterminant afin d'être en cohérence avec la définition même de la compétence, se caractérisant par la capacité à faire preuve de ses acquisitions dans une situation complexe. Cet article propose une démarche de construction de ces contextes d'évaluation à travers une première étape, celle de l'identification des besoins des élèves et de leurs enjeux de formation et une deuxième, celle de la manipulation des paramètres, des variables de modulation du contexte de certification au regard des enjeux ciblés.

- Huot F. (2020). Evaluer pour apprendre au lycée. Revue eNov n°18

L'évaluation est un outil au service des apprentissages. En faire une réalité au quotidien dans les cours d'EPS, c'est placer l'élève comme principal acteur d'évaluation. La question est alors de savoir quand, comment et quoi évaluer pour aider l'élève à progresser? L'évaluation par positionnement donne à l'élève l'opportunité de s'engager dans une transformation et au professeur de guider de manière singulière chaque élève dans sa progression. Démarche avant tout, l'évaluation intégrée nourrit toutes les phases de l'apprentissage du choix des menus proposés, ensembles certificatifs à l'examen, en passant par les phases de progrès, en apportant à l'élève une clarté cognitive nécessaire au pilotage de son parcours d'apprenti.

- Turgné N. (2020). L'évaluation partagée : une expérimentation en collège. Revue EPS n°388

Concevoir l'évaluation des apprentissages des élèves est une exigence professionnelle. Parfois dévoyée par la notation, elle peut devenir structurante dans la conception de l'enseignement.

- Vautour F. (2020). Pour une liberté d'évaluation retrouvée. Revue eNov n°18

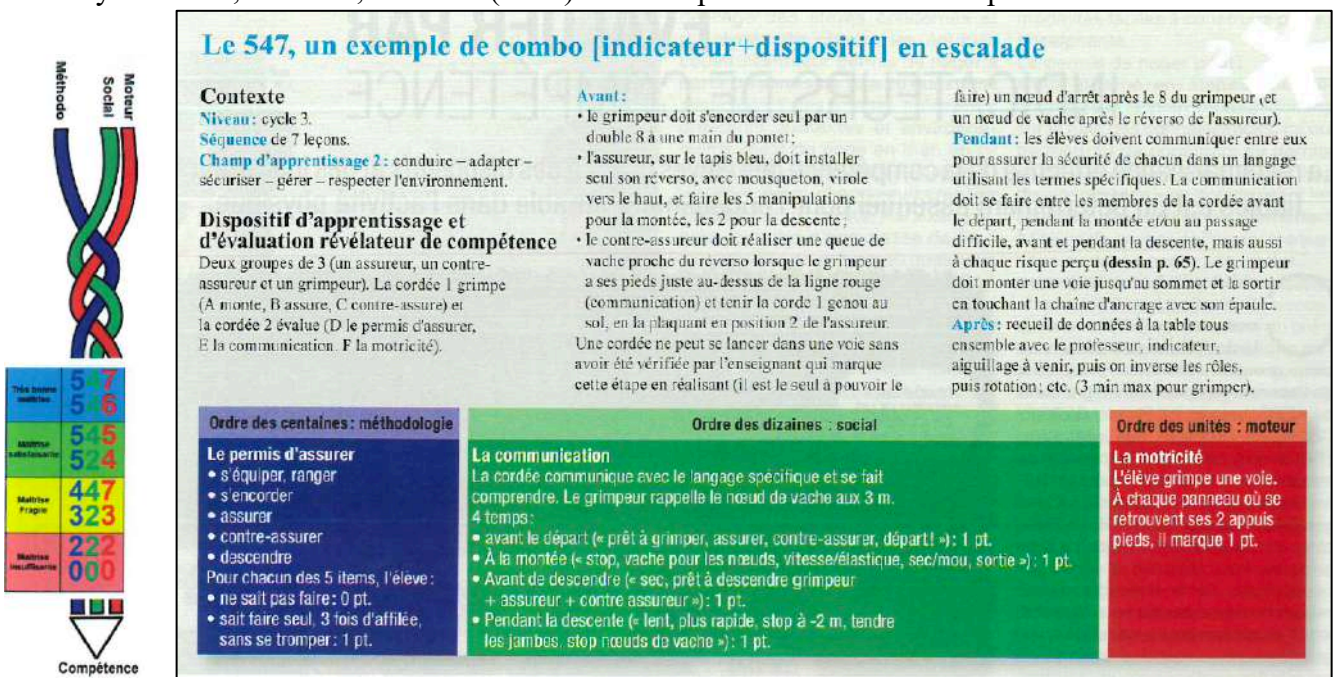
Le lycée se trouve à l'articulation d'unification du collège et de celle de la spécialisation de l'enseignement supérieur. e baccalauréat, reflet de ce second cycle des études secondaires n'a plus le même rôle à jouer et c'est le concept de l'évaluation qui, peu à peu, devient levier de formation et où le parcours des élèves s'inscrit au centre des interventions pédagogiques.

- Vigeron C. (2020). Noter le spectateur. Revue Contre-Pied n°27
Cécile Vigeron, porte un regard très critique sur l'évaluation du spectateur au bac. Elle propose une alternative avec l'usage de la photographie

- Albertini C. (2021). Évaluer des compétences et noter au bac : créer un outil en natation de vitesse. Revue Enseigner l'EPS n°284

- Fayaubost R. (2021). FSP et champ d'apprentissage 2 - Quand une vision originale de la natation s'articule avec le suivi et l'évaluation des élèves par indicateurs de compétence. AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°7

- Fayaubost R., Gibon J., Rossi D. (2021). Évaluer par indicateurs de compétence. Revue EPS n°392



- Hernandez S. (2021). La situation complexe doit-elle être inédite ou pour partie nouvelle pour apprécier les compétences au collège ? Revue Enseigner l'EPS n°283
De nombreux articles plaident en faveur du caractère inédit ou nouveau des situations complexes que l'on présenterait aux élèves dans le but d'apprécier leur niveau de compétences. Or, force est de constater la difficulté qu'ils éprouvent à s'emparer des dispositifs, d'abord pour les comprendre, ensuite pour les exploiter et développer des conduites adaptatives et pertinentes, a fortiori dans les milieux difficiles et lorsqu'ils sont collégiens. Pour preuve, les outils, en particulier les feuilles de recueil de données sont souvent incomprises, mal renseignées, peu exploitables lors de la première présentation. Elles doivent faire l'objet d'un effort d'appropriation de la part des élèves. Alors pourquoi cette volonté de les confronter systématiquement à un contexte nouveau, inédit pour mesurer leur capacité d'adaptation ? Qu'est-ce qui justifie ce postulat? La confrontation à un environnement connu par les élèves est-elle pour autant dénuée d'incertitude ? La viabilité des dispositifs, sur son terrain d'exercice, à laquelle s'ajoute le caractère zappeur et superficiel lors de la sollicitation des ressources attentionnelles, n'invite-t-elle pas, à l'inverse, à stabiliser les situations proposées aux élèves ? Cet article vise à participer au débat en exprimant un point de vue à partir de connaissances expérimentales, issues de l'exercice critique du métier d'enseignant au quotidien.

- Huot F. (2021). Évaluer les filles en EPS. Revue eNov n°21
Depuis de nombreuses années en France, les moyennes des notes des filles aux examens en EPS sont inférieures de 1 à 3 points à celles des garçons. A priori, rien ne justifie que les filles réussissent moins bien que les garçons. Est-ce un problème d'apprentissage voire, d'enseignement ou est-ce un effet pervers du mode d'évaluation aux examens ? Rechercher les causes de cette situation inégalitaire c'est indirectement, questionner ce qui est enseigné et évalué.
Une première hypothèse de réflexion consiste à dire que les contenus d'enseignement et les évaluations sont genrés au point d'engendrer iniquité de traitement face à l'examen entre les filles et les garçons. Une seconde hypothèse liée à la précédente échafaude l'idée que les programmes EPS sont aussi genrés et que leur mise en œuvre dans les enseignements, les apprentissages et les évaluations engendre leur lot d'iniquité et ce depuis plusieurs décennies.

Après avoir fait un modeste état des lieux de la situation des filles et des garçons en termes de notation aux examens, une approche plus spécifique des référentiels d'évaluation passés, actuels et venir fait émerger quelques perspectives ou actions possibles pour modifier le rapport filles/garçons et proposer aux uns et aux unes les mêmes chances d'accès à la réussite.

- Mear B., Mayeko T. (2021). Pour une évaluation lisible au baccalauréat : exemples de formes scolaires de pratique en athlétisme. AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°7

- Perraud V., Giraux L. (2021). Une évaluation CLES (continue, lisible, explicite, sécurisante) pour redonner confiance. Revue Enseigner l'EPS n°285

TENNIS DE TABLE 4ème (1ère séquence)

Compétences	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
Servir	Touche juste la balle (aucune mise en jeu)	Service correct mais non réglementaire (Niveau 1 à 3)	Service règlementaire (Niveau 4 à 6)	Service dangereux (Niveau 7 à 10)
Rompre l'échange *(= points victoires / défaites bonifiés sur la séquence)	L'attentiste (0 à 40 points cumulés - marquer des points avec la manière)	Le prudent (41 à 80 points cumulés - marquer des points avec la manière)	L'opportuniste (81 à 120 points cumulés - marquer des points avec la manière)	Le pongiste (plus de 121 points cumulés - marquer des points avec la manière)
Arbitrer	L'absent N1 à N2 des niveaux d'Arbitrage	L'hésitant N3 du niveau d'Arbitrage	L'Arbitre N4 à N5 du Niveau d'Arbitrage	L'International N6 des niveaux d'Arbitrage
Jouer en continuité *(= échange en duo sur 30sec cumulé sur la séquence)	0 à 175 échanges	176 à 350 échanges	351 à 525 échanges	+ de 526 échanges

Prénoms	Servir				Rompre l'échange				Arbitrer				Jouer en continuité			
	I	F	S	TS	I	F	S	TS	I	F	S	TS	I	F	S	TS
Adam																
Hatem																
Aya																
Tainah																

- Rossi D. (2021). Évaluation des apprentissages en badminton : pour une mise en œuvre EPIC en EPS ! AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°6

- Rossi D., Testud E. (2021). Dispositif « EPIC » au service d'une expérience démocratique en demi-fond. AEEPS, Les dossiers "Enseigner l'EPS" n°7

- Allée G. (2022). L'évaluation à la demande. Les cahiers pédagogiques n°574
Pourquoi ne pas laisser les élèves décider quand ils sont prêts à être évalués ? Cette pratique permet à chacun de progresser à son rythme et de développer la coopération entre élèves, ceux ayant déjà réussi l'épreuve aidant ceux qui ne l'ont pas encore passée. Un exemple dans un collège avec une séquence de badminton.

- Evain D. (2022). Évaluer au fil de l'eau. Dossier EPS n°90 Pour que les élèves apprennent.

- Huot F. (2022). Le suivi des apprentissages en CA 5. Revue eNov n°22
Les épreuves des Baccalauréats (BAC) comme du Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) introduisent une évaluation au fil des séances qui demande la mise en œuvre d'un suivi des élèves. Ce suivi personnalisé d'une classe aboutissant à la délivrance d'une partie de la note de Contrôle en Cours de Formation (CCF) et qui s'appuie sur le référentiel d'évaluation, requiert certaines conditions de mise en œuvre pour devenir un outil de formation à part entière, distant d'un artifice de notation. Pour illustrer cette intention, c'est au travers de l'enseignement de formes de pratiques de santé bien-être dans le cadre du champ d'apprentissage 51(CA5) que sont proposées les caractéristiques du suivi au service d'une évaluation au fil des séances, qui alimente et certifie les apprentissages des élèves en EPS.

- Salvador H. (2022). Le livret d'EPS comme explicitation du parcours de formation de l'élève ; fonction et usages pour l'élève, l'enseignant et l'équipe disciplinaire. Revue Enseigner l'EPS n°286.

RÉFÉRENCES

Auteur : J. Dupuis, coordonnateur APPN Toulouse.
Titre : La notion de « zone de performances » en EPS
Ouvrage : Revue EPS n°248, pp. 70-74, 1994.

PROBLÉMATIQUE

La notion de zone de performances permet d'attester les transformations profondes susceptibles de s'actualiser à long terme ; elle privilégie l'apprentissage en se fondant sur des arguments scientifiquement validés et laisse à l'enseignant le soin d'exercer son art au plus près des conditions réelles d'exercice, pour une meilleure différenciation pédagogique.

MOTS CLES

Zone de performances. Évaluation. Apprentissage

SYNTHÈSE

Définition et enjeux

La zone de performances (ZDP) désigne la marge de variation à l'intérieur de laquelle les performances individuelles fluctuent.

La ZDP correspond à une intention pédagogique. En déplaçant ses références du record à la zone, l'EPS se distingue des exploits hasardeux, mais pas du sport, pour lequel le record n'est pas sans lien avec le niveau général de pratique.

L'analyse statistique permet d'interpréter la variabilité des performances et de mesurer les effets de l'apprentissage moteur en EPS. À cet égard, l'usage de la moyenne ne permet pas toujours de considérer la dispersion ; élément d'analyse essentiel en cours d'apprentissage. On peut aussi utiliser la médiane, mais l'écart type est un indicateur qui permet d'évaluer la stabilité de la performance. Soulignons que le choix de tel ou tel indicateur dépend des intentions de l'enseignant

Fondements

Les I0 (arrêt é du 24 mars 1993) se réfèrent à la théorie du schéma de Schmidt selon laquelle l'apprentissage dépend de la « variété de l'expérience acquise ». Or inciter l'élève à expérimenter est incompatible avec la valorisation en continu de la stabilité de sa performance.

Ceci invite à une utilisation nuancée de la ZDP. II s'agit de distinguer dans le temps et l'espace, une séquence d'acquisitions variées laissant place à une évaluation formative, d'une séquence d'évaluation certificative.

Problèmes et perspectives

Pour les APPN, attribuer une note en fonction de la maîtrise d'exécution et de la performance tirée d'une table de cotation, s'avère délicat.

Le groupe national de pilotage charge de promouvoir ces activités en EP (actes APPN 1992) propose de définir des critères représentatifs du domaine pour juger de la maîtrise d'exécution et de réaliser une table comportant 6 zones de performances. L'enseignant doit prévoir une gamme suffisante de parcours pour favoriser l'expression des différents niveaux Par ailleurs, le temps pour réaliser un parcours apparaît un indicateur fiable du niveau de pratique Mais pour classer il faut une référence (celui de l'enseignant ou d'un élève particulier) autour de laquelle se distribuera la population évaluée (se on une logique gaussienne).

Le hasard intervient dans les APPN plus qu'ailleurs, d'où la nécessite de courir plusieurs manches. La ZPD aide l'enseignant à minimiser ce biais. Le décalage entre performance minimale et performance maximale décroît avec le niveau d'expertise, d'où l'intérêt de considérer la dispersion des performances.

CITATIONS

- La zone de performance pourrait être définie comme un ensemble de données choisies par l'enseignant en fonction de leur probabilité estimée d'apparition, et des capacités qu'il leur prête à révéler des savoirs (p. 72).

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Louis Guillaumé, professeur d'EPS.
Titre : De l'évaluation à la notation
Ouvrage : Revue EPS n°250, pp. 29-32, 1994.

PROBLÉMATIQUE

Permettre à chacun, même aux élèves d'EPS les moins doués, d'accéder à un seuil de maîtrise, tout en ne défavorisant pas les meilleurs éléments devrait être le principe d'un système de notation susceptible de faire accéder chaque élève à un programme de savoirs jugés indispensables pour exercer et gérer sa futur vie d'adulte.

MOTS CLÉS

Évaluation. Notation. Échec. Maîtrise

SYNTHÈSE

Le système d'attribution d'une note en EPS obéit depuis le début du siècle à une même logique de comparaison sociale où les réalisations de chacun sont référées à celles d'une population témoin. L'abandon de la performance comme support exclusif de la notation traduit, aujourd'hui, un désir de rompre avec cette logique. Quelles raisons aurait d'exister une EPS qui continuerait à évaluer ce qui a été construit, appris en dehors d'elle ? Quelles aspirations ou quels découragements engendre-t-on chez de nombreux élèves lorsqu'ils constatent, dès le début d'un cycle, que quels que soient leurs efforts, ils n'accéderont jamais à la moyenne ?

Il y a une contradiction fondamentale entre le désir de faire réussir une majorité des élèves et l'utilisation d'un système de notation fondé sur la loi statistique normale, qui par principe, rejette 50% des résultats en-dessous de sa moyenne. Ne devrait-on pas d'abord fixer ce qui est à apprendre (programme), le niveau d'exigence de ces savoirs et déduire alors, selon ces nouvelles normes, les notes attribuées aux réalisation individuelles, significatives de l'intégration de ces savoirs ?

On devrait passer d'une logique de comparaison sociale à une logique de « comparaison maîtrise ». Il s'agit de définir les acquisitions et seuils de maîtrise qu'un élève doit avoir à la fin de sa scolarité. L'existence de ces seuils permet de différencier l'enseignement et « d'abandonner » momentanément ceux qui caracolent en tête pour se consacrer davantage à ceux qui ont besoin de plus de paroles, d'attention, d'encouragements, de temps. L'absence actuelle de ces seuils, de ces savoirs minimaux requis pour aborder favorablement les apprentissages des cycles ultérieurs aboutit à une résignation, une acceptation d'élèves très faibles, ce qui engendre une hétérogénéité bien difficile à gérer dans les classes ultérieures,

Après la démocratisation de l'accès, ne faut-il pas envisager dans l'institution scolaire ce que Philippe Meirieu appelle « la démocratisation du succès » ?

CITATIONS

- Permettre à chacun (…) d'accéder à un seuil de maîtrise (…) devrait être le principe d'un système de notation susceptible de faire accéder chaque élève à un programme de savoirs jugés indispensables pour exercer et gérer sa future vie d'adulte (p. 29).
- On devrait passer d'une logique de comparaison sociale à une logique de « comparaison-maîtrise » (p. 31).
- Les aptitudes de départ d'un élève donné prédisent non pas le niveau terminal atteint par celui-ci dans un temps d'enseignement donné, mais bien le temps nécessaire à cet élève pour atteindre le niveau de maîtrise donné (p. 31).
- La variable « temps d'apprentissage » est bien essentielle (p. 31).
- Expliciter les épreuves d'évaluation jusqu'à la notation, c'est communiquer avec les élèves, les collègues, l'institution sur les acquisitions et savoirs implicitement requis, ainsi que sur leurs niveaux d'exigence (p. 32).
- Si l'on refusait l'idéologie de la distribution gaussienne des réalisations, si l'on s'écartait d'une norme idéologiquement marquée qui admet le caractère inévitable de mauvaises réalisations pour une fraction non négligeable d'élèves, peut-être affronterions-nous alors plus facilement une hétérogénéité bien réduite (p. 32).

RÉFÉRENCES

Auteur : Philippe Perrenoud, professeur de sociologie, Université de Genève.
Titre : Programmes, évaluation, projets (EPS interroge)
Ouvrage : Revue EPS n°252, pp. 17-21, 1995.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, Perrenoud insiste sur la perspective de professionnalisation du métier d'enseignant où le plus important, c'est la réalisation d'objectifs d'apprentissage pour les élèves. Les programmes, l'évaluation et les projets doivent être des moyens de transformation mis en œuvre avec et pour les élèves.

MOTS CLÉS

Programme. Évaluation formative. Projet. Élève. Objectifs d'apprentissage. Travail d'équipe.

SYNTHÈSE

Perrenoud distingue le curriculum formel, qui traduit une intention d'instruire, au curriculum réel qui correspond à la programmation de l'ensemble des tâches. En fait, il s'agit de passer de l'intention à l'action éducative (du programme à la réalisation de terrain). En effet, le programme prend vie que lorsque l'enseignant y apporte du sens.
Même si sa lecture n'est pas objective, le plus important ce n'est pas le respect du programme, mais la réalisation d'objectifs d'apprentissage.
Perrenoud insiste sur le fait qu'il faut des moyens d'enseignement comme il faut un programme à condition de s'en servir comme des outils essentiels dans la construction de sa pratique avec ses élèves. Il rajoute qu'il est donc intéressant de programmer les étapes d'apprentissage mais à condition que celui- ci puisse s'ouvrir sur une diversité importante.
De plus, Perrenoud parle d'évaluation formative et la définit comme une régulation continue des processus d'apprentissage. Elle a pour fonction d'aider l'élève à apprendre et le maître à enseigner. Elle guide et optimise les apprentissages ; c'est un moyen d'amener les élèves en difficulté à la réussite : « L'important, c'est l'égalité devant la formation ».
Néanmoins, l'évaluation peut-être aussi source d'inégalité, elle a des effets, sur l'image de soi de l'élève. Cependant, l'auteur précise qu'on ne peut renoncer à l'évaluation certificative, mais il s'agit de le faire de façon la plus équitable possible. L'important, c'est de se centrer sur l'aménagement des situations d'apprentissage et de l'observation des apprenants.
Enfin, Perrenoud aborde la notion de projet comme un moyen d'organiser le renouveau pédagogique et qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur pratique seul ou en équipe pour faire face à un problème. Or, il existe des contraintes au travail en équipe : les représentations des valeurs de chacun doivent être guidées vers une évidence commune. L'essentiel est de produire une meilleure efficacité dans l'acte d'enseigner pour mieux transformer les élèves.

CITATIONS

- Le véritable auteur d'un programme, c'est son lecteur (p. 18).
- L'évaluation formative oblige donc à repenser les contenus et les objectifs d'apprentissage, pour les mettre au service d'une régulation individualisée (p. 18).
- L'enseignant qui tente de différencier son enseignement doit donc reconstituer des mécanismes, des blocages, des façons de raisonner et d'apprendre à partir d'indices parfois insuffisants et qu'il n'est pas simple d'interpréter correctement (p. 19).
- L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner (p. 19).
- Les programmes prennent vie parce que l'enseignant y projette des significations puisées dans sa culture de base et sa formation professionnelle.

RÉFÉRENCES

Auteur : Jacky Bordet Professeur agrégé d'EPS.
Titre : Attitudes pédagogiques et évaluation
Ouvrage : Revue E.P.S n°257, pp. 32-34, 1996.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur montre que depuis les années 1980 prédomine une attitude de mise à l'écart de l'enseignement des connaissances pratiques de la physiologie de l'effort, accompagnée d'une monté d'une mythification du travail, de la capacité énergétique ou aérobie de l'élève ; ainsi qu'une mise à distance de la composante sportive performative en EPS, d'où une minimisation de la notion d'effort.

MOTS CLÉS

Évaluation. Attitudes pédagogiques. Connaissances. Effort

SYNTHÈSE

Quelles connaissances sont évaluées ?

L'auteur considère qu'un profil type des connaissances évaluées en EPS, doit intégrer trois éléments clés, à savoir : une prise de conscience des actions motrices ; une modélisation technique de la gestuelle utilisée pour réaliser correctement ces actions ; une gestion autonome de la pratique de l'APSA. Il montre que la diffusion d'un savoir spécifique est basé majoritairement sur l'acquisition par la pratique plutôt que sur l'acquisition de savoir scientifique : un enseignement de « SAVOIR-FAIRE » (savoir empirique) plus que de « SAVOIR » (savoirs scientifiques, physiologiques). Il explique la mise à l'écart de la diffusion des « Savoirs physiologiques » par la programmation majoritaire d'APSA ayant une logique interne d'opposition (face à face de deux joueurs ou de deux équipes) qui, selon les enseignants interrogés, ne favorisent pas (ou ne nécessitent pas) la diffusion de ce type de savoir.
Il explique également que l'enseignement des savoirs physiologiques est plus souvent diffusé et évalué à travers les APSA individuelles.
Enfin l'enquête semble établir le constat que les connaissances enseignées et évaluées en EPS s'inspirent largement des échanges entre les élèves et l'enseignant et donc qu'elles sont partiellement inspirées des représentations que se font les élèves de l'activité pratiquée.

Quels types pédagogiques ?

L'auteur tisse un lien étroit entre l'attitude pédagogique de l'enseignant et les contenus d'enseignement qu'il fait le choix de diffuser et d'évaluer. Il identifie et définit, en s'appuyant sur les données recueillies pendant son enquête, trois grands styles pédagogiques qui ont été observés comme étant des comportements prédominants des enseignements d'EPS : le style pédagogique « savant » ; le style pédagogique « relationnel » ; le style pédagogique « pragmatique ».
L'auteur évoque une divergence radicale de style pédagogique entre celui qui évalue les connaissances pratiques de l'élève sur la physiologie de l'effort, l'enseignant « savant », et celui qui écarte de son enseignement ce type de savoir, l'enseignant « pragmatique ». Il illustre une attitude intermédiaire, l'enseignant « relationnel », qui se caractérise par l'enseignement des savoirs physiologiques pratiques sans procéder à l'évaluation de ces savoirs.
L'enquête révèle que finalement, une majorité d'enseignant d'EPS font le choix d'évaluer les connaissances de l'élève à travers la pratique et délaissent le style pédagogique « savant », la verbalisation et les QCM.

Quels facteurs explicatifs de ces comportements ?

Les styles pédagogiques adoptés par les enseignants d'EPS, qui influencent les contenus d'enseignement diffusés et évalués, ne semblent pas avoir de rapport avec la formation ou le niveau de formation des enseignants.
Il semblerait que l'explication se trouve davantage dans la représentation personnelle et culturelle que l'enseignant se fait de sa mission éducative. En effet si l'enseignant considère l'EPS sur un plan « organique performatif » c'est-à-dire sur celui de la recherche de la meilleure performance, alors il semble qu'il se rapprochera d'un type pédagogique « savant » (dominance de l'enseignement sur l'éducation).
À l'opposé, une représentation dominante de l'exercice corporel comme ayant une vocation éducative « informationel-hygéno-ludique » entraînera l'adoption d'un style pédagogique plus « pragmatique » (dominance de la pratique sur l'éducation et l'enseignement).
Enfin un enseignant ayant une représentation de son rôle, à mi chemin entre les finalités performatives et hygiéno-ludiques, adoptera un style pédagogique « relationnel », en mettant les savoirs scientifiques qu'il enseignera (sans les évaluer), au service de la pratique, dans un but hygéno-ludique et éducatif. Le troisième style pédagogique (relationnel) est un compromis, illustrant parfaitement la réelle complexité pour l'enseignant à établir des priorités d'enseignement et d'évaluation entre les « savoir» les « savoir être » et les « savoir faire ».

1983-1995 : Evolution des pratiques d'évaluation des connaissances

Les enseignants qui avaient commencé, dans les années 83-85 à enseigner/évaluer les savoirs, (à l'aide d'interrogation écrite ou oral du type QCM ou verbalisation) y renoncent aujourd'hui. On assiste à un glissement, ou à un retour à des contenus d'enseignement davantage basés sur la voie des concepts et représentations hygiéno-ludique (style pédagogique « relationnel », la voie du compromis).

La conclusion incite à s'interroger sur la place de la « physiologie de l'effort » dans les contenus d'enseignement En effet dans la mesure où la dispense de ces savoirs tend à devenir minoritaire, ne devrait-ils pas occuper une place moins importante dans les formations universitaires des futurs professeurs d'EPS et ainsi laisser de la place à d'autres contenus d'enseignements ?

CITATIONS

- En fonction de ce qui doit être évalué, « l'intention fondamentale des enseignants est donc d'élaborer un savoir spécifique » à l'EPS (…) centré sur l'aspect extérieur de l'action » (p. 32).
- L'enseignant vivrait ainsi sur un îlot culturel à contre-courant de la monté du « culte de la performance » dans les valeurs sociales contemporaines ! (pp. 33-34).
- Globalement les enseignants d'EPS ont une très forte tendance à assimiler (confondre) le savoir et le savoir-faire, ou à considérer comme une seule et même chose la connaissance et l'action (p. 33).
- Une formation universitaire approfondie sur les bases pratiques de la physiologie est-elle nécessaire au futur enseignant d'EPS dans la mesure où ce type de savoirs est si minoré dans la transmission et l'évaluation des savoirs de l'élève ? (p. 34).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Jacques Méard, Stefano Bertone
Titre : L'entrée par les évaluations
Ouvrage : Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Dossier EPS n°38, pp. 37-49, 1998.

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation ne permet pas seulement donner une note aux élèves. Elle doit aussi favoriser sa réussite, l'impliquer davantage dans les apprentissages grâce à l'auto-évaluation et enfin permettre la co-évaluation.

MOTS CLÉS

Réussite. Auto-évaluation. Co-évaluation. Autonomie. Élève acteur

SYNTHÈSE

L'évaluation doit tout d'abord dépasser sa seule fonction certificative. La sanction ponctuelle qui arrive souvent en fin de cycle est génératrice d'échec, d'abandon ou de passivité. Il s'agit au contraire de favoriser la réussite de chacun grâce à des objectifs planchers, aux notions de projet et de contrat, à l'évaluation continue, à la prise en compte de l'investissement de l'élève. Ceci afin de dépasser le côté sélectif de la performance brute et la notion de déterminisme génétique qui lui est associée.

Il faut ensuite systématiser l'auto-évaluation. Celle-ci permet aux élèves de prendre connaissances des critères de réussite, de les intégrer, de faire émerger les règles d'action efficaces. C'est une prise de conscience qu'il s'agit de susciter grâce à la verbalisation, aux questionnements inducteurs afin de rendre l'élève acteur de sa propre formation et de donner du sens à ses apprentissages.

Enfin la co-évaluation contribue à préciser les informations sur l'activité des élèves. Cependant, son côté utilitaire s' accompagne d' un intérêt relationnel : la coopération entre pairs par le biais de conseils, d'informations réciproques, de tutorats entre ceux qui savent déjà faire et ceux qui ne savent pas encore faire, semble déterminant pour rendre les élèves motivés, responsables et autonomes.

Toutefois, certains enseignants sont réticents à la participation des élèves à la notation (c'est pour cela d'ailleurs qu'ils utilisent la co-évaluation dans des contexte institutionnels moindres : interclasses, UNSS… Ceux-ci pensent en effet que leurs résultats sont peu fiables, soumis à la tricherie, que l'activité risque d'être trop simplifiée et que les enseignants ont trouvé là le moyen de se déresponsabiliser.

Pourtant, la co-notation répond à des enjeux fondamentaux : elle est formatrice pour l'élève formative pour l'enseignant et certificative pour les parents et la société en général.

Deux arguments vont aussi dans le sens de l'auto et la co-évaluation. Le premier est scientifique, les récents travaux ont démontré l'intérêt dc la connaissance des résultats, des informations rétroactives. Il s'ajoute à un argument pédagogique qui tente de mettre fin aux pratiques impositives et de rendre l'élève plus actif.

CITATIONS

- Il est admis que l'évaluation formative concourt à informer autant l'enseignant que l'apprenant. En ce sens, elle s'inscrit dans une pédagogie de l'autonomie en engageant activement et progressivement les élèves dans la gestion de leur formation (B. Maccario, 1984).

RÉFÉRENCES

Auteur : Philippe Scavino, professeur d'EPS.
Titre : L'architecture d'un projet
Ouvrage : Revue EPS n°238, pp. 32-36, 2000.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur propose quelques axes de travail en pariant sur l'aspect formateur de la notation en EPS. Celle-ci sous-tend une régulation par un projet et une distinction nette entre performance et maîtrise d'exécution.

MOTS CLÉS

Citoyen. Représentant. Représentation

SYNTHÈSE

Le projet pédagogique se doit d'être centré sur la mise en cohérence des situations et conditions d'enseignement. Les procédures de vérification des acquis doivent développer une certaine rigueur afin que les élèves puissent se construire des repères et s'y retrouvent dans leurs apprentissages.

Pour l'attribution de la note, il faut mettre en œuvre tout ce qui est possible pour rendre la notation exempte de toute relation affective, de façon à ne faire apparaître que le savoir en action du candidat notamment en contrôle continu. Le projet se doit d'établir des règles scrupuleuses de notation et respecter les principes :

- De reproductibilité : la notation est accessible à tous, pour un même niveau de classe et pour la même activité pratiquée.
- D'équité : la notation se fait sous forme de recueil de données, d'actions positives sur le résultat d'actes moteurs, en y associant les élèves. Les indicateurs servant la notation sont objectivés et barèmés.
- De cohérence : l'évaluation de la performance, de la maîtrise d'exécution et des connaissances d'accompagnement se fera au cours d'un même acte afin que les savoirs en action soient sollicités de la manière la plus qualitative possible. L'équipe pédagogique fixe les tables de cotation, les zones de performances et les niveaux attendus.
- D'objectivité : le but est de proposer une structure d'évaluation de la performance avec des zones de prestations accessibles à chacun.
- D'authenticité : l'élève doit être auteur de ses actions au sein d'un cadre structurel, celui de l'A.P.S dans sa logique interne, socialement reconnue.
- De faisabilité/solennité : préserver l'aspect officiel, en temps contraint pour faire intervenir de l'émotionnel.

L'auteur définit la performance comme l'évolution de l'élève à l'intérieur d'une tâche de difficulté objective la plus élevée possible et l'exécution maîtrisée comme un recensement d'actions résultant d'une actualisation des compétences spécifiques en situation de production de performance.

Les compétences laisseront à l'élève le choix de puiser dans ses propres savoirs pour l'action.

La performance est ambivalente : c'est l'activité du sujet sur la tâche (danse...) et/ou le produit de cette activité (athlé…). Ce qui importe pour faire la différence entre performance et maîtrise d'exécution, c'est la reconnaissance sociale de l'action. La notion de « zone » de réalisation ou de performance s'applique aux contraintes de la tâche qui est proposée au choix de l'élève.

La maîtrise d'exécution peut être envisagée selon deux aspects :

- Une maîtrise d'expertise en tant que puissance de contrôle sur les choses.
- Une maîtrise comme une appropriation progressive de qualité et d'expérience (long terme).

La connaissance est comprise comme accompagnement de l'action comporte deux aspects :

- Aspects d'autocontrôle (écart entre le temps annoncé et le temps réalisé).
- Aspects notionnels (démonstration...)

L'enjeu est donc de définir deux aspects de la compétence motrice en regard de nos finalités et de nos conditions d'exercice. Nous proposerons donc de différencier performance et maîtrise d'exécution en tâche et ses contraintes, et activité sur la tâche.

CITATIONS

- Il s'agit de mettre en œuvre tout ce qui est « technologiquement » possible pour rendre la notation exempte de toute relation affective de façon à ne faire apparaître que le savoir en action du candidat (p. 32).
- Il convient donc de ne pas dissocier l'évaluation des acquis, au plan des apprentissages, d'une zone de réalisation propre à l'élève et correspondant, pour lui, au geste accompli avec la volonté d'obtenir un bon résultat (p. 33).

RÉFÉRENCES

Auteur : Emmanuel Auvray, professeur agrégé d'EPS.
Titre : Évaluer, c'est choisir
Ouvrage : Revue EPS n°290, pp. 57-59, 2001.

PROBLÉMATIQUE

Dans les textes officiels régissant le secondaire, il est demandé aux enseignants d'EPS d'évaluer la performance et la maîtrise de l'exécution à partir de la même prestation physique. Cependant, on doit s'interroger sur les méthodes pédagogiques dont dispose l'enseignant pour satisfaire à ces exigences.

MOTS CLES

Évaluer. Maitrise d'exécution. Performance. Faisabilité. Simplicité. Efficacité

SYNTHÈSE

Selon les prescriptions institutionnelles de collège et de lycée, la maitrise d'exécution et la performance doivent être évaluées dans la même action. Ce qui pose notamment le problème de la **faisabilité**, car l'enseignant d'EPS doit faire vite et bien en sachant qu'il ne peut évaluer deux fois la même chose. De même, d'autres paramètres sont à prendre en compte avant la construction de la grille d'évaluation, tels que : sa **simplicité** (elle doit être compréhensible par les élèves) ; son **efficacité** en permettant d'une part, aux élèves de voir leurs niveau ainsi que leur progression et d'autre part, à l'enseignant de valider ou d'invalider le choix de ses contenus d'enseignement, ce qui lui permet d'être **intelligible** ; elle doit être aussi **reproductive** et non discriminant.

Partant de ces différents critères, ainsi que des demandes institutionnelles, une proposition d'évaluation pour la maitrise d'exécution est proposée pour un 100 m natation. Il s'agit de prendre en compte des indicateurs techniques propres à la natation, pour ne favoriser aucun élève, et de les mettre en lien avec des données anthropométriques. En d'autres termes, le but est de ne favoriser aucun élève tout en prenant en compte les caractéristiques individuelles de chacun. Ainsi, sont retenus comme caractéristiques endogène la taille et l'envergure (distance séparant l'extrémité des deux mains, bras tendus à l'horizontal), ainsi que le nombre de cycle de bras du premier et du dernier 25 m. En fonction du résultat obtenu, les élèves se situeront dans une zone de maitrise d'exécution allant de 9 à 1 points.
Un élève ayant une faible taille et envergure, ainsi qu'un faible nombre de cycle de bras, aura une note de maitrise d'exécution supérieure à un élève présentant des caractéristiques opposées. Ils pourront cependant avoir la même note de performance.
Pour finir, nous dirons que préalablement à la construction de l'évaluation, il faudra déterminer les grands principes auxquels on souhaite que notre évaluation réponde.

CITATIONS

- Évaluer c'est choisir (p. 57)
- Les grands principes de l'évaluation sont à considérer comme des compétences professionnelles (p. 57)
- L'évaluation de la maitrise d'exécution ne doit pas en fonction des critères retenus favoriser certains élèves (p. 59).

RÉFÉRENCES

Auteur : Charles Hadji
Titre : Les voies de l'évaluation : trente ans de recherches et de débats.
Ouvrage : Éduquer et Former 2001, pp. 131-138, Revue Sciences Humaines

PROBLÉMATIQUE

L'auteur veut montrer que l'évaluation formative est un guide pour l'action pédagogique dans la mesure où elle a une visée transformatrice.

MOTS CLÉS

Évaluation formative. Fonction régulatrice

SYNTHÈSE

L'évaluation est au centre des débats depuis une trentaine d'années. Pour tenter de la comprendre, on peut l'appréhender de différentes façons : une approche descriptive, compréhensive prescriptive.
On peut distinguer 2 formes d'évaluations : implicite (auto-élimination de l'étudiant qui ne se présente pas aux examens) ; instituée définie comme un « acte délibéré et socialement organisé », elle peut être alors quantitative ou qualitative.
L'auteur met en ayant l'intérêt d'une évaluation formative en présentant au préalable l'évaluation sommative.
- L'évaluation sommative (qui somme l'ensemble des acquisitions des élèves) peut être certificative, critériée (comparaison avec un critère de contenu), ou encore normative (comparaison avec un groupe de référence). L'objectif étant d'attribuer une note « vraie ».
- L'évaluation formative a une fonction correctrice et régulatrice afin de viser la transformation, l'éducation et l'intégration de l'élève au sein du processus d'apprentissage. Elle est entièrement basée sur un rapport social de communication visant la transparence entre l'élève et l'enseignant. Elle a pour objectif d'accompagner le mouvement de progression de l'élève. L'enseignant se doit alors de préciser son projet en terme de compétences attendues, qui supposera un triple impératif : scientifique, institutionnel, idéologique.
Le processus évaluatif sera ainsi mis au service d'un acte : certificatif, d'orientation et de régulation.

Qu'est ce qu'alors une évaluation efficace ? Celle qui atteint son but » / celle qui explicite les attentes en termes de compétences, d'analyse *1* celle qui interprète les erreurs, fait un diagnostique.

Charles Hadji conclut en posant 3 interrogations :
- L'évaluation sert-elle à mesurer ou interpréter ? Pour évaluer, il faut à la fois observer, le plus rigoureusement possible et interpréter le plus pertinemment possible.
- L'évaluation sert-elle à juger ou informer ? L'évaluation formative s'adresse à l'élève au lieu de porter sur l'élève, « non plus juger pour décider, mais informer, pour aider ».
- L'évaluation sert-elle à évaluer ou agir ? Évaluer provoque nécessairement un arrêt dans le mouvement, mais si elle est « compréhensive », « conscientisante » et « formatrice », on pourra dire alors qu'elle sera efficace.

CITATIONS

- Il n'y a pas d'évaluation correcte en soi – dans l'absolu. Mais il y a des évaluations pertinentes, en fonction d'une intention donnée et pour un usage social précis (p. 136).
- L'évaluation formative souhaitable est un retour d'information multidirectionnel, s'adressant à l'élève, au lieu de porter sur l'élève.
- L'évaluation ne juge pas une personne, mais juge (ou aide à juger) de la façon dont elle s'est rapprochée (ou non) d'un but (p. 138).
- L'évaluation formative est l'évaluation que l'on pourra dire « pédagogiquement correcte », dans la mesure où les enseignants et les formateurs ont pour tâche de contribuer au développement positif des élèves et des formés en facilitant leurs apprentissages.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Bernard David (MCF STAPS), Stéphane Brau-Antony (MCF Sciences de l'éducation), Jean-Pierre Cleuziou (professeur agrégé EPS).
Titre : La certification : équité et arrangements évaluatifs
Ouvrage : Revue EPS n°294, pp. 61-64, 2002.

PROBLÉMATIQUE

À travers cet article, les auteurs évoquent le problème de l'évaluation en EPS qui relève souvent « d'arrangements évaluatifs ». Ils expliquent les raisons de ces arrangements, principalement par les textes en EPS qui sont suffisamment flou pour permettent aux équipes pédagogique « un certain espace de liberté ». Pour y remédier, ils proposent alors un affinement des programmes qui viserait exclusivement le niveau de compétence exigé à l'examen conduisant à la certification.

MOTS CLES

Certification - Évaluation – Arrangements évaluatifs - Équité - Enseignant/élèves

SYNTHÈSE

L'évaluation de l'EPS doit être revisitée. En effet, la certification en EPS relève souvent du « bricolage », de « négociations » ou encore d'un « compromis » de la part des enseignants entre les énoncés des textes officiels et la réalité du terrain.

- Tout d'abord, les textes en EPS sont souvent flous concernant les critères d'évaluation (maîtrise d'exécution, performance, connaissances…) ce qui laisse aux enseignants une certaine part de liberté.
- De plus, les relations sociales qui existent entre les enseignants et les élèves conduisent à des ajustements continuels.
- D'autre part, les enseignants sont partagés entre instrumentations et outils d'évaluation (barèmes, nomogrammes, fiches d'observation…) et la valeur réelle qu'ils ont des élèves de manière intuitive.
- Ces arrangements évaluatifs peuvent être aussi perçus comme une adaptation des enseignants aux textes et aux contextes des établissements scolaires.

Interne (par le professeur lui-même) ou externe à la classe (par l'institution), ces arrangements peuvent être aussi considérés comme un certain professionnalisme des enseignants et non pas seulement comme une simple incompétence de leurs part à ériger des systèmes d'évaluation fiables, précis et équitables. En effet, l'évaluation en EPS est en chantier et une modification de cette évaluation ne peut se faire que par la parution de nouveaux textes sur la certification. La mis en place de référentiels nationaux (note de service du 12 juin 2002) détaillés pourrait s'avérer efficace *« pour viser uniquement le niveau de compétence exigé à l'examen conduisant à la certification ».*

CITATIONS

- L'évaluation absorbe souvent la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants, si bien que l'on peut aller jusqu'à dire qu'elle provoque un appauvrissement des pratiques quotidiennes d'enseignement (p. 61).
- La note n'est donc pas la mesure stricte des compétences et connaissances à évaluer mais un médiateur entre les acteurs en présence (p. 62).
- La certification est un des principaux phénomènes qui décèle et révèle le mode de rapport aux savoirs des élèves, déterminant ainsi leurs attentes et leurs stratégies dans l'évaluation.
- Sur le fond, la certification n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'une voie de passage.

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Brau-Antony (MCF Sciences de l'éducation), Bernard David (MCF STAPS).
Titre : Les modèles en EPS
Ouvrage : Revue EPS n°297, 2002, p. 79-83.

PROBLÉMATIQUE

L'objet de cet article est d'identifier, sur un plan théorique, l'ensemble des modèles qui ont cours aujourd'hui dans le domaine de l'évaluation en milieu scolaire. Puis de voir comment chacun de ces modèles s'actualise dans le domaine de l'EPS et/ou dans celui des recherches en éducation sur l'évaluation en EPS.

MOTS CLES

Évaluation certificative, formative, formatrice. Dimension psychologique. Transaction.

SYNTHÈSE

L'article aborde cinq modèles d'évaluations et leurs traductions en EPS dans le champ des recherches sur l'évaluation et dans celui des pratiques pédagogiques.

Le premier modèle s'articule sur l'évaluation des apprentissages des élèves. On distingue en pédagogie trois démarches et orientations de l'évaluation.

- L'évaluation sommative, qui se situe après l'action de formation pour certifier les résultats de l'apprentissage.
- L'évaluation formative qui se positionne au cœur de l'action de formation, dont le but est la régulation des apprentissages des élèves afin d'améliorer les conditions de l'apprentissage.
- L'évaluation formatrice, qui s'applique pendant l'apprentissage en vue de favoriser l'appréciation des critères d'évaluations.

Le second modèle fait l'analyse de l'évaluation comme fait didactique à par entière. L'évaluation sommative constitue le moteur dans l'avancée didactique par l'ensemble des exigences qu'il apparait légitime d'imposer aux élèves. De plus, l'évaluation formative, de part ses régulations, s'inscrit elle aussi dans une perspective didactique (contenus à enseigner, types de situation didactique, caractéristiques du contrat didactique proposé par l'enseignant).

Le troisième modèle s'intéresse à la psychologie de l'évaluateur. Il s'agit de souligner le fait que les influences normatives structure le jugement de l'évaluateur. Les enseignant sont sensibles aux valeurs d'équité, de justice, tout en reconnaissant la difficulté de rendre l'évaluation objective. Des doutes s'installent sur la faisabilité et la fiabilité de l'évaluation au regard des conditions de travail. L'évaluation permet de mettre une note sur ce que l'on observe à partir d'une grille de lecture pour se prononcer sur la performance de l'élève.

Le quatrième modèle concerne l'évaluation et curriculum scolaire. Il y a trois curriculums : prescrit (dans les programmes), réalisé (par les maîtres et enseignants) et caché (dans les expériences formatives des élèves). Ce modèle discute des différences des notes entre les garçons et filles et par rapport aux établissements dans lequel on se situe.

Le cinquième modèle concerne les arrangements évaluatifs où l'évaluation est appréhendée comme une véritable négociation entre le professeur et ses élèves par l'arrangement des notes pour des soucis d'équité.

CITATIONS

- Évaluer, ce n'est pas forcément noter ou mesurer : c'est émettre un jugement de valeur, un jugement dans lequel la subjectivité de l'évaluateur est engagée (p. 79).
- Évaluer nécessite de réfléchir à l'articulation entre critères et indicateurs (p. 79).
- L'instantanéité et la brièveté des actions mettent l'évaluateur en difficulté (p. 79).
- L'enseignant doit apprécier en direct des productions motrices se déroulant dans un laps de temps très court et sur lesquelles on ne peut pas revenir (p. 79).
- L'évaluation peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière (p. 81).
- Les garçons réussissent mieux que les filles, il en est de même pour les élèves appartenant à des établissements favorisés et qui sont orientés dans des filières scientifiques (p. 82).
- Objets et critères d'évaluation ne reflètent pas toujours ce qui a été enseigné si bien que l'on a quelquefois l'impression que les enseignants évaluent des apprentissages réalisés à l'extérieur de l'école.
- On émet ainsi l'idée que l'élève sera d'autant mieux s'évaluer qu'il aura été capable de percevoir les raisons de son échec ou de sa réussite.

RÉFÉRENCES

Auteur : Dominique Kraemer , enseignant EPS UFR STAPS de Nancy
Titre : Sports collectifs : analyse et évaluation des contenus d'enseignement
Ouvrage : Revue EPS n°298, pp. 32-35, 2002.

PROBLÉMATIQUE

D. Kraemer identifie les différents critères d'observations et de pratiques que l'enseignant doit prendre en compte lors de la création et l'organisation des situations d'apprentissages pour permettre à tous les élèves de progresser et d'être évalués. En EPS l'enseignement, fondé sur les transformations, n'a de valeur que s'il permet d'obtenir des résultats. Alors comment le professeur peut-il lier logique de l'activité avec valeur culturelle de celle-ci ?

MOTS CLÉS

Sports collectifs. Évaluation. Contenus d'enseignement. Cohérences

SYNTHÈSE

Il y a une opposition entre la logique scolaire de transformation et la logique sportive de résultat. Cependant, elles sont indispensables l'une a l'autre pour donner du sens aux élèves sur leur activité et leurs progrès. C'est en utilisant les critères suivants : produit (résultat) ; processus (réalisation) ; technique (individuelle) ; tactique (collective ou d'opposition), que l'enseignant va créer et orienter ses situations d'apprentissages, ses modes de jeux pour permettre la transformation des élèves vers les attendus et objectifs visés. Il est important pour l'enseignant et pour les élèves que les attendus soit clairs et qu'ils soient intégrés par les élèves pour orienter positivement leur évolution et permettre à chacun d'accéder aux même compétences et savoir-faire.

L'évaluation est proposée ici sous 3 critères :

- Situation de jeu global
- Situation avec opposition raisonnée
- Situation sans adversaire

Ces 3 critères font aussi l'état d'un traitement qualitatif ainsi que quantitatif de l'effort et de la réussite des élèves face aux situations mises en places. Lors de l'évaluation, il faut également assimiler la performance individuelle à celle de l'équipe et inversement tout en restant objectif dans notre modalité d'évaluation.

D. Kraemer explique qu'il est difficile d'évaluer car il faut lier un panel d'éléments qui doivent correspondre à chacun, tout en valorisant le progrès et les transformations chez les élèves (peu importe leur niveau de compétence).

En EPS, nous visons le progrès et les transformations (cognitives, motrices, sociales...). Cependant, nous évaluons le résultat. Il est donc évident qu'il existe un problème d'association entre les enseignements et l'évaluation.

CITATIONS

- La saisie quantitative ne permet pas de porter le jugement de valeur que constitue l'opération d'évaluer. L'évaluateur, pour ne pas rester observateur, et sortir ainsi de sa neutralité, doit fixer des seuils qui lui permettent de situer les résultats de l'élève par rapport à ses attentes. Il s'agit donc de passer du quantitatif au qualitatif (p. 34)
- Si le produit représente la partie visible de l'activité du sujet, il est délicat de saisir le ou les processus qui ont présidé à sa réalisation. Il nous semble alors que des outils de type qualitatif peuvent permettre d'appréhender cette dimension de la compétence (p. 34).
- L'activité du joueur en sports collectifs relève d'une grande complexité qu'il ne s'agit pas de réduire mais de traiter (p. 35).

RÉFÉRENCES

Auteur : Alain Soler, professeur agrégé EPS.
Titre : Regard sur l'évaluation
Ouvrage : Revue EPS n°301, pp. 24-28, 2003.

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation certificative, déclinée dans le récent référentiel national sur l'évaluation, fournit un point d'appuis obligatoire pour tous les professeurs. Alain Soler définit toutefois cinq grands principes pour recadrer le contenu de ce référentiel et le rendre plus pertinent au regard des professeurs, mais aussi des élèves.

MOTS CLÉS

Évaluation. Certification. Faisabilité. Adaptation. Maîtrise d'exécution

SYNTHÈSE

Faisabilité

L'auteur met l'accent sur le fait qu'une évaluation doit en premier lieu pouvoir se réaliser dans le temps.
Elle doit s'inscrire dans un cycle sans en prendre la majorité du temps. Il s'agit au professeur de prévoir le matériel et son installation, mais aussi l'épreuve elle-même et les critères à évaluer. La limite temporelle et la nécessité d'informer au plus vite l'élève sur sa performance oblige l'enseignant à une simplification des barèmes et critères.

Adaptation au niveau des élèves

Le barème en plus d'être simplifié doit s'adapter à tous les élèves. Ainsi, les élèves relativement peu dotés doivent arriver à la moyenne avec de l'investissement. Il est nécessaire que l'enseignant « teste » ses épreuves. Pour les rendre pertinente par rapport à ses élèves. Alain Soler constate que cela n'a pas été fait pour certaine épreuve du référentiel commun en athlétisme (ex pentebond). Il propose des « épreuves accessibles à tous et inaccessible à tous d'emblée ». Le souci égalitaire et logique de l'épreuve doit se poser en meure d'œuvre.

Mise en valeurs de la maîtrise d'exécution

La place de la performance est nécessaire, mais elle ne doit pas trop mettre en avant les qualités initiales et habiletés acquises en dehors de l'école, A contrario, si la maîtrise d'exécution et l'amélioration de qualité physique se doivent de paraître dans l'évaluation, elles ne doivent pas ternir les aptitudes de départ de chacun, L'évaluation doit se parer de finesse pour rester le plus juste possible. L'évaluation doit, selon l'auteur, rester en athlétisme à 80% basé sur une performance. La maîtrise passe par le choix de spécialités propre à l'EPS (ex : 2 x 150 m haies). Mais aussi l'atteinte de critères préalablement établis, mais aussi par l'aménagement du règlement de l'épreuve en terme de nombre de lancer ou de course d'élan. Le référentiel s'avère alors plus ou moins pertinent sur cette mise en valeurs de la maîtrise.

Appréciation des compétences des programmes

Alain Soler s'attarde surtout sur la mise en valeur des compétences méthodologiques. II propose aux enseignants de se rapprocher le plus possible des fiche programmes et d'inscrire les élèves dans un projet témoignant de l'acquisitions de ces différentes compétences. Néanmoins cette prise en compte ne doit pas gagner sur la performance et la maîtrise d'exécution.

Rapport à l'APS

L'auteur fixe comme point final, la similitude avec les APSA de nos sociétés. Pour lui, un élève se situe en situation athlétique lorsqu'il cherche la meilleure performance dans un cadre règlementé. Ainsi la similitude ne signifie pas la reproduction et la présence d'épreuve comme le pentabond ou le 3 x 500 m, n'exclue en rien la pratique athlétique de l'élève. C'est surtout la part accordée à la performance dans l'évaluation qui va déterminer la valeur athlétique d'une épreuve. De plus, A. Soler met l'accent sur le caractère culturel de ces nouvelles formes d'épreuve. Le pentabond véhiculerait aussi bien, voire même mieux, les valeurs culturelles du triple saut en permettant aux élèves de comprendre la foulée bondissante.

CITATIONS

- Les épreuves d'évaluation doivent naturellement être accessible à tout élève se livrant à une préparation consistante et compatible avec les horaires d'EPS. Mais aussi, et surtout, parce que dans le même temps, il convient que ces épreuves se révèlent inaccessibles d'emblée à chacun. Afin que pour s'y montrer efficace, tous aient à effectuer de réels apprentissages (p. 25).
- Une épreuve d'athlétisme qui ne conduit pas les élèves à viser la meilleure performance possible, manque son but. Elle provoque tôt ou tard l'incompréhension de ceux qui possèdent un minimum de culture sportive. Elle contribue à l'inculture des autre (p. 26).

RÉFÉRENCES

Auteur : Yves Chevallard
Titre : Évaluer, noter : un repérage didactique
Ouvrage : Revue Contre Pied n°14, p. 38-40, 2004

PROBLÉMATIQUE

L'auteur défend l'idée selon laquelle les professeurs ont souvent une culture scientifique et collective peu évoluée, ce qui explique une évaluation et une notation à la fois trop simpliste et trop ritualisées de leur part. C'est la raison pour laquelle, l'objet de cet article est d'apporter des éléments scientifiques afin de permettre une interprétation significative des résultats obtenus en EPS.

MOTS CLÉS

Évaluation. Notation. Didactique. Moyenne. écart-type.

SYNTHÈSE

L'auteur donne un repérage de quelques aspects cruciaux du problème didactique de la notation. Pour lui, les professeurs ont souvent une idée très ritualisée et très simpliste de cette démarche didactique qui verrouille fortement toute évolution significative dû à un manque de connaissance scientifique, principalement mathématique. Ainsi, dans cet article, il expose diverses techniques d'interprétation de la note afin d'en tirer une meilleure lisibilité de la note assignée.

Il propose par exemple l'utilisation de la cote Z (utilisée en 1977) :
Z= (X-m)/S où X est la note ; m la moyenne de la classe et S, l'écart-type.
Suite à cela, il présente la cote R (utilisée au Québec en 1995) :
R= (Z+IFG + 5)x5 où IFG est un indicateur de la force du groupe déterminé à partir des 2 dernières années du groupe.

Le but de ces techniques est de prendre en compte le niveau de la classe, le niveau de difficulté du devoir ou encore le niveau de sévérité des correcteurs.

À noter que l'auteur émet une réserve sur la fiabilité de la notation en s'appuyant sur les travaux de Laugier et Weinberg en 1936, où ils ont démontré qu'il fallait multiplier le nombre de correcteurs pour avoir une notation fiable.

Par ailleurs, l'auteur explique que pour avoir notation, il faut une dialectique entre « le don et le contre-don ». Le don se caractérisant par le fait que l'enseignant fait don de son cours et le contre-don, par la note qu'il assigne après que l'élève lui ait rendu une copie.

En conclusion, ce texte est parsemé d'idées concernant l'évaluation et la notation et surtout d'idées concernant l'utilisation efficace de ce repérage didactique.

CITATIONS

- Note = mesure supposée de la prestation de l'élève
- La notation est une structure qui se trouve associée, par bouturage et provignement, si l'on peut dire, à une foule de fonctions dont les effets de réel sont souvent sans proportions avec l'humble acte évaluatif que le professeur assume dans la classe.
- La notation scolaire est une structure didactique à faibles défenses immunitaire, qui souffre de multiples pathologies opportunistes contre lesquelles la kyrielle de thérapeutique envisagées depuis trois quarts de siècle semble durablement impuissante.

RÉFÉRENCES

Auteur : Pierre Merle, professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne.
Titre : Notation et démocratisation de l'enseignement : quelles relations ?
Ouvrage : Revue Contre Pied n°14 - mars 2004.

PROBLÉMATIQUE

Pierre Merle met en évidence la diversité considérable des pratiques de notation et de ses raisons. Il parle d'arrangements évaluatifs et distingue quatre grandes catégories.

MOTS CLES

Notation. Démocratisation. Enseignement.

SYNTHÈSE

Ces quatre grandes catégories d'arrangements évaluatifs se distinguent clairement. En premier lieu, se trouvent les arrangements au niveau de l'établissement. En effet, les notations les plus indulgentes sont attribuées plutôt aux élèves qui ont obtenu les résultats les plus faibles aux tests de compétence. Et inversement.

Deuxièmement, la classe. En effet, des arrangements ont parfois lieu d'être lorsqu'un professeur tente, d'une façon ou d'une autre, d'élever la moyenne de sa classe. Et inversement.

Troisièmement, la considération du professeur vis-à-vis de l'élève individuellement. En effet, certains élèves ont parfois recours à une « seconde chance », comme un exercice évalué uniquement s'il dépasse la moyenne…

Dernièrement, les différentes personnalités des enseignants présentent parfois une influence en matière de notation. En effet, en fonction de son histoire scolaire et des significations que celui-ci associe à son activité de notation, la notation peut diverger d'un enseignant à l'autre…

Pierre Merle aborde également la question du sexe et des origines sociales des individus. Il pose ici le problème des diverses formes de notations et de leurs inégalités. Par exemple, les filles, qui répondent généralement davantage aux critères des enseignants, seraient parfois notées plus favorablement par rapport aux garçons, qui sont eux généralement révélateurs d'une attitude plus contestatrice.

Cependant, ces arrangements servent parfois à améliorer la motivation des élèves, à les faire progresser… Ainsi, ils peuvent être formateurs pour les élèves. Malgré tout, dans un contexte d'élitisme scolaire, les pratiques de notation ont pour objet la constitution d'une élite scolaire au détriment de la démocratisation de l'institution éducative.

CITATIONS

- En fait, l'institution scolaire adhère à ce qu'il est possible d'appeler le paradigme de l'exactitude de la note.
- Cependant si certains types d'arrangements évaluatifs semblent exercer des effets positifs sur le niveau des performances scolaires, une telle relation est évidemment variable selon les professeurs et l'établissement d'exercice.

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-Pierre Cleuziou
Titre : Harmoniser les notes ou former à l'évaluation
Ouvrage : Revue Contre Pied n°14, p. 43-45, 2004

PROBLÉMATIQUE

L'auteur pose comme principe que la notation des élèves en EPS, comme dans bien d'autre discipline, est un acte complexe. L'évaluation doit offrir à tous les élèves des épreuves porteuses de décalage optimal et leur transmettre des contenus d'enseignement. L'auteur J-P Cleuziou s'appuie sur la didactique et la statistique afin de créer ces épreuves et les grilles de notation qui y sont associées. Il postule également pour une procédure d'harmonisation des notes et une formation des enseignants à l'évaluation.

MOTS CLÉS

Notation. Épreuve. Harmoniser. Former

SYNTHÈSE

Si tous les enseignants sont confrontés à la notation des élèves en EPS, celle-ci est jugée comme problématique dans le milieu de l'enseignement. L'auteur présente l'anecdote du conseil de classe pour nous amener à comprendre que l'évaluation pose problème dans le sens où elle devrait à la fois suggérer aux élèves des épreuves appropriées à leurs capacités et à la fois leur communiquer les contenus d'enseignement.

Le système de notation que l'auteur a mis en place au début des années 80 en gymnastique nous montre que les élèves ont d'une part, des choix multiples d'exercices pour au final sélectionner celui qui le satisfait en terme de caractéristiques. D'autre part, ils ont des informations sur les contenus. Ce système reposant sur deux pôles : la didactique et la statistique.

Jean-Pierre Cleuziou propose un listing des questions jugées nécessaires pour la création d'une épreuve d'évaluation et de sa grille de notation.

L'expérience réalisée au début des années 80 dans un mini-cycle de ½ fond sur 1000 mètres illustre ces questions. Il s'agissait de valoriser la performance, mais surtout d'élaborer une modalité de mesure du comportement tactique. Pour cela, l'auteur et son équipe ont conçu ce qu'ils ont appelé un « Coefficient de Variation d'Allure ». À l'issue de cette expérimentation, un bilan positif a été effectué du point de vue de l'action motrice des élèves, mais également au niveau de l'investissement des enseignants. Cependant, un point négatif a été noté ; le CVA étant sensible aux erreurs de mesure.

Une harmonisation des notes est jugée comme inefficace par l'auteur. Cependant, une harmonisation des notes associée à une formation des enseignants serait bénéfique.

CITATIONS

- Il est en effet important que la note apporte un message aussi clair que possible aux élèves et aux familles... (p. 43).
- Certes, il est très facile de réduire a posteriori les divergences trop importantes de notes entre établissements en ajustant les moyennes et les écarts types mais ces mesures n'ont que l'apparence de l'équité (p. 45).
- Il faut ajouter qu'une « mesure objective » peut faire perdre à l'évaluation son sens. Un jugement global est préférable à une mesure précise mais peu pertinente et peu fiable (p. 45).
- Les notes ne sont qu'un reflet très imparfait des prestations des élèves parce que celles-ci ne sont perçues à travers les divers modèles de notation des enseignants (p. 45).

RÉFÉRENCES

Auteur : Bernard David, professeur en STAPS à l'Université de Paris XII Créteil
Titre : Perspectives de recherche dans le domaine de l'évaluation en EPS
Ouvrage : Revue Contre Pied n°14, p. 46-49, 2004

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, Bernard David cherche à montrer que les recherches sur l'évaluation/notation peuvent être un appui pour l'enseignant d'EPS et la formation des enseignants. Son argumentation est basée sur trois axes majeurs : la construction des référentiels, l'étude des performances des élèves et l'analyse des arrangements évaluatifs.

MOTS CLÉS

Evaluation. Référentiel(s). Performance(s). Arrangement(s) évaluatif(s).

SYNTHÈSE

À la suite de la parution des nouveaux textes, la fonction innovante de l'évaluation en EPS a été remise en cause par les enseignants et une partie de l'opinion publique. En effet, l'annihilation des conditions d'un renouvellement des pratiques par des dérives de l'évaluation sophistiquée et omniprésente supplantant l'acte pédagogique a été dénoncé par les critiques. Ceci entrainant une perspective de recherche sur un équilibre à trouver entre une évaluation certificative et une évaluation intégrée, formative et formatrice.

Il s'agit alors d'aller en direction d'une évaluation faite à partir d'un barème concret. Celui-ci serait créé en fonction des performances des élèves récoltées grâce à des outils permettant.

En découle alors le problème de la construction de barèmes adaptés aux capacités des élèves, ce qui renvoie au problème des référentiels d'évaluation. Les contenus de ces référentiels poussent à l'interrogation quant à la pertinence des critères et indicateurs y figurant. Et comme les textes laissent une certaine liberté d'agir aux équipes pédagogiques, ceux-ci ont alors recours à des arrangements évaluatifs de manière à gérer la contradiction permanente entre les valeurs de justice d'équité, d'objectivité et de fiabilité qu'ils mettent en avant (les outils ne confirment pas forcément la hiérarchie de la valeur motrice des élèves).

Enfin il semblerait nécessaire pour Bernard David que les nouveaux programmes et textes sur la certification au baccalauréat viennent en aide aux enseignants d'EPS via la construction et l'expérimentation de référentiels nationaux détaillés au plan des critères, mais également des indicateurs. La considération de l'évaluation comme phénomène didactique à part entière serait pour lui capital pour l'enseignement et la formation initiale et continuée des enseignants d'EPS.

CITATIONS

- C'est certainement ce qui fait dire à Perrenoud (1998) que plupart du temps l'évaluation absorbe la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants et qu'elle provoque un appauvrissement des pratiques quotidiennes d'enseignement/apprentissage (p. 46).
- Aujourd'hui encore, il s'agit d'inverser la tendance encore dominante pour les enseignants « j'enseigne en fonction des épreuves d'évaluation disponibles », au profit de « j'enseigne ce qui est souhaitable et je peux construire les épreuves d'évaluation adaptées avec leurs barèmes (p. 47).
- Les compétences peuvent se définir comme la capacité pour un sujet à mobiliser de façon efficace et efficiente, un certains nombre de ressource, de savoir, de savoir-faire, du savoir-être, afin de faire face dans les classes de situation (p. 47)
- Les enseignants cherchent à donner du sens à l'évaluation chez les élèves, en adoptant des stratégies diverses (…) et de ce qu'ils pensent être un élève physiquement éduqué (p. 48).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Guy Pasquier, Erick Paulmaz
Titre : Évaluer la gestion des émotions ? Quelques pistes de travail pour construire un dispositif…
Ouvrage : Les cahiers d'E.P.S de l'Académie de Nantes n°32, pp. 17-21, 2004.

PROBLÉMATIQUE

Cet article tente de répondre aux problèmes de la gestion des émotions en EPS. En effet, les émotions et le stress viennent perturber l'engagement de l'élève. Dès lors, les auteurs proposent de se pencher sur les méthodes qui peuvent aider les élèves dans certaines situations d'apprentissage, dans certaines situations d'évaluations.

MOTS CLÉS

Emotions. Évaluation. Méthode. A.P.S.A. E.P.S.

SYNTHÈSE

L'apprentissage méthodologique paraît la plus à même de répondre aux problèmes de la gestions des émotions et du stress chez l'élève. Pour vérifier cet apprentissage, les auteurs utilisent une classe de seconde et tentent d'évaluer « la compétence de la composante méthodologique n°1 du programme de seconde : s'engager lucidement dans la pratique ». De cette compétence, on peut sortir trois modes de mobilisation des émotions et envisager pour ces 3 temps un mode d'évaluation

- « S'engagent dans l'activité en prenant des risques tout en assurant leur propre sécurité et celle d'autrui (avant) ».

Les élèves sont observés en badminton où se pose la question de savoir « qu'est ce qui, en badminton, peut créer de l'émotion, du stress dans la période de pré–affrontement ? ».
Dans cette exemple, trois types de relations peuvent être envisagées : la relation émotions/résultat probable, la relation émotion/autrui et la relation émotion/soi. Les auteurs envisagent ensuite trois caractères observables : la respiration/posture, la mobilisation d'évocations mentale, et l'exécution au ralenti de mobilisations corporelles. Ces observables évaluent le niveau d'intériorisation personnel des savoirs enseignés. Le deuxième observable est le « degré d'appropriation, prenant en compte le contexte de restitutions des savoirs », où on va observer la reproduction dans l'APSA, l'application d'action en badminton et la transposition dans les ASPA individuelles et collectives. Cette évaluation doit se faire sur l'ensemble de l'année

- « Répartissent et contrôlent leurs efforts dans l'activité (pendant) » ;

Ici le support utilisé est la gymnastique où sont combinés « le risque, le ridicule, l'échec dans une relation à l'autre ». Afin d'évaluer ce paramètre, on observe : la relation avec autrui, la fonction de la situation, c'est-à-dire passer d'un situation d'apprentissage d'un groupe affinitaire à une présentation de l'évaluation devant la classe entière, le lien émotion/erreur, lien émotion/autrui. Le type d'évaluation proposé est une fiche où l'enseignant situe l'élève, ce qui débouche sur une note sur 10.

- « Régulent leurs niveaux d'énergie pour aborder dans le calme d'autres situation (après) ».

L'évaluation de cet item se passe sur deux ou trois cycles. Les auteurs proposent comme objets d'évaluation le stretching et la relaxation où l'élève va apprendre les postures de détente, la respiration adéquate à se calmer après l'effort et comment se remobiliser mentalement. L'enseignant pourra faire cette évaluation grâce à une fiche de suivi individuel où l'élève va s'auto–évaluer afin de savoir comment il se relaxe, comment il se détente après l'effort.

CITATIONS

- L'évaluation renforce l'apprentissage ; l'élève acceptant de jouer le jeu de la non–immédiateté, peut progressivement construire des connaissances qui influenceront (…) ses conduites motrices.

RÉFÉRENCES

Auteur : Patrick Beunard
Titre : Évaluer les méthodes de 0 à 20 : un projet ambitieux
Ouvrage : Les cahiers d'E.P.S de l'Académie de Nantes n° 32, pp 6-8, 2005.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate qu'évaluer les élèves est un gros problème pour les enseignants d'EPS. D'une part à cause de la difficulté à discerner concrètement dans l'acte moteur ce qui relève de la méthode et ce qui est attribué à tout le reste de la construction de l'acte (paramètre moteur, cognitifs, affectif). D'autre part parce que la profession n'a jamais fait d'inventaire exhaustif, systématique des méthodes à enseigner. C'est pourquoi l'auteur tente de résoudre ses carences de manière à fixer un cadre acceptable à l'idée d'évaluer distinctement les méthodes mises en jeu par les élèves lors d'un acte moteur.

MOTS CLÉS

Méthode. Évaluation. Projet. Enseigner.

SYNTHÈSE

Évaluer les élèves est ce qu'il y a de plus difficile pour l'enseignant d'EPS. Tout d'abord ce qui est important c'est de savoir quels sont les types d'acquisition de méthode par les élèves : un élève peut acquérir les méthodes de manières différentes :
- Automatiser une procédure.
- Comprendre une méthode et l'appliquer.
- Adapter une méthode et la transférer.

Pour utiliser ces méthodes, il faut donc qu'elles soient très claires pour l'enseignant, ainsi que pour les élèves. Il est donc nécessaire de :
- Recenser tous les actes que l'on peut rapporter à l'idée de méthode en EPS.
- Lister les composants de ces actes à caractère méthodologique
- Attribuer une valeur aux méthodes (pour pouvoir évaluer)
- Déterminer les niveaux d'exigence de chaque palier de la scolarité.

Qu'est-ce qu'une méthode ? C'est une forme d'autonomisation, c'est-à-dire une conduite que l'élève peut répéter plusieurs fois et qui est adaptable et intelligente.

D'où émergent donc ces « méthodes » ? Premièrement, elles apparaissent dans la construction des apprentissages (les feedbacks vont permettre à l'élève d'utiliser telle ou tel méthode). Deuxièmement, elles interviennent aussi à travers l'exploitation des acquis. En effet, elles peuvent apparaitre lors des entrées dans l'activité (échauffement qui devient un rituel). L'idée même de méthode évoque la récurrence, la régularité.

Comment un élève intègre et utilise-t-il une méthode ? Il doit :
- Avoir en mémoire un registre d'élément de référence sur lequel il peut s'appuyer pour élaborer sa réponse méthodique.
- Avoir appris un ou plusieurs algorithmes qui l'aident à organiser la procédure à mettre en œuvre pour mener à bien la méthode en question.
- Disposer d'une ou plusieurs opérations mentales.

Exemple : pour arbitrer, les élèves doivent connaitre un minimum de règles pour interpréter l'action (élément mis en mémoire). Puis observer l'action (algorithme d'action) pour la comprendre. Et enfin, identifier l'élément déterminant (opération). Ces trois points vont permettre d'évaluer la méthode.

Comment affecter une note ? Il faut mettre en place une hiérarchie (ex : un élève identifie plus facilement les fautes qu'un autre).

Comment déterminer le niveau d'exigence à chaque palier de la scolarité ? Le niveau d'exigence est fixé par l'institution ou par l'équipe pédagogique. Pour chaque niveau de classe il faut qu'il y ait un niveau d'exigence adéquate.

CITATIONS

- Il nous est difficile, voire impossible, de discerner concrètement dans l'acte moteur ce qui relève de la méthode et (…) la construction de l'acte (paramètre moteurs, cognitifs, affectifs…) (p. 6).
- Une méthode est un processus qui prend appui sur des connaissances en mémoire, qui suit un cheminement, une procédure stabilisée, et qui met en jeu une ou plusieurs opérations mentales. (p. 6-7).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Nathalie Carlon, Yves Eveillard, Claude Volant
Titre : Evaluer les méthodes d'action
Ouvrage : Les cahiers d'E.P.S de l'Académie de Nantes n°32, pp. 36-41, 2005.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, les auteurs s'attachent à dégager les fondements et les procédures possibles pour évaluer des méthodes d'action.

MOTS CLÉS

Évaluation. Méthodes d'action

SYNTHÈSE

La méthode d'action c'est une façon de penser, de raisonner, de comprendre, qui permet de bien faire. Le but est de guider l'élève vers cette démarche de réflexion.

Evaluer ces méthodes d'action, c'est donc mesurer ce qui relève de la qualité, de la pertinence de la pensée réflexive dans la planification, la réalisation, l'interprétation de l'exécution.

L'évaluation porte donc sur l'acquisition ou non, du savoir d'action et du savoir de méthode. La situation d'apprentissage constitue le contexte des acquisitions visées de cette méthode d'action. La situation d'évaluation formative et formatrice devra être un prolongement de la situation d'apprentissage. Elle offre à l'élève des possibilités de régulation, car il a à valider la pertinence de ses choix, guidé par l'appréciation du professeur pour qu'il puisse vérifier l'efficacité de l'utilisation de des règles de la méthode d'action.

Il est possible de passer par une évaluation dite sommative où la démarche sera similaire à celle de l'évaluation formatrice ; elle prend en compte la présence de méthode d'action dans l'expression de la compétence de l'élève. La formulation de la compétence attendue en révèle l'existence, la situation d'évaluation en exacerbe les manifestations, les indicateurs relevés et combinés permettent de mesurer la qualité de leur intégration et de la référer à une note.

La pensée et l'action sont indissociables et participent à la construction des modes d'actions fondamentaux de l'élève. Sous certaines conditions la construction et la mise en œuvre de procédure permettant l'évaluation des méthodes d'action sont possibles.

L'évaluation porte sur l'acquisition ou non du savoir d'action et du savoir de méthode.

Les outils d'évaluation sont portés sur la validation de quatre règles d'action :

- Arriver sur la balle avant le défenseur.
- Garder la balle dans mon espace proche.
- S'orienter rapidement vers la cible.
- Déclencher la frappe lorsque le défenseur ne peut pas intervenir sur le ballon.

Ils portent aussi sur l'acquisition de deux règles de méthodes :

- Comparer chaque distance de départ du défenseur avec le nombre de points marqué.
- Emettre l'hypothèse que, si le défenseur est à la distance x, alors je peux tirer vers le but y.

La démarche pour la construction d'un outil d'évaluation des méthodes d'action s'articule en six étapes :

1. Cerner le contenu de l'évaluation
2. Déterminer les grandes catégories d'actions sur lesquelles porte le regard.
3. Quels sont les comportements que l'on va juger ?
4. Déterminer les critères d'évaluation
5. Choisir les indicateurs à évaluer
6. Proposer une situation d'évaluation.

Les auteurs proposent également sept étapes afin d'évaluer la compétence :

- Préciser l'objectif de la situation
- Définir le champ d'évaluation
- Choisir les observables
- Déterminer des critères
- Construire la situation d'évaluation
- Nommer les indicateurs qui permettent d'objectiver les critères
- Combiner les indicateurs pour référer les critères de l'évaluation à une forme et aboutir à une note.

CITATIONS

- Définie précédemment comme le « croisement entre la compréhension de l'action par la mise en jeu d'opérations mentales et le gain en efficacité découlant de cette compréhension » (p.36).
- La méthode d'action est une façon de penser, de raisonner, de comprendre, qui permet de bien faire (p. 36).
- Evaluer des méthodes d'action implique de mesurer ce qui relève de la qualité, de la pertinence de la pensée réflexive dans la planification, la réalisation, l'interprétation de l'exécution. (p.36)
- établir que les façons de penser, de comprendre, de raisonner, de réfléchir doivent « transpirer » dans l'action, ce qui permet d'évaluer l'intelligence motrice d'un élève dans une situation adaptative (p.41).

RÉFÉRENCES

Auteur : Michel Harmand
Titre : L'évaluation des pouvoirs d'adaptation et de maîtrise (fondements des compétences méthodologiques)
Ouvrage : Les cahiers d'E.P.S de l'Académie de Nantes n°32, pp. 9-13, 2005.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur cherche a montrer qu'à travers le « Système de Comptage avec Différenciation d'Unité » (SCDU) le quantitatif révèle le qualitatif, car l'enseignant d'EPS utilise différents systèmes de comptages de points dans les situations d'apprentissages qu'il élabore.

MOTS CLÉS

Compétences méthodologiques. Évaluation. Pouvoirs d'adaptation

SYNTHÈSE

L'évaluation en EPS à toujours était un casse tête pour l'enseignant. Or depuis quelque années, il lui est demandé de juger du niveau d'acquisition méthodologique des élèves, au même titre que les connaissances, capacités et attitudes. Ainsi pour s'atteler à cette tâche ardue, il faut d'abord déterminer quelle entrée va permettre d'évaluer les compétences méthodologiques : il faudra par exemple éviter la porte de « projet de l'élève » qui se veut solution miracle du problème, sans toutefois le résoudre. Au même titre, il sera difficile d'évaluer les élèves sur les acquisitions méthodologiques à travers l'échauffement. Par contre, l'analyse des productions motrices des élèves permettra de vraiment distinguer un niveau d'acquis

C'est à travers un exemple en course de relais avec une classe de 3ème que l'on découvre comment orienter son évaluation sur les quatre compétences méthodologiques. La course de relais est une activité idéale pour la mise en évidence de celles-ci. Néanmoins, la retranscription qu'en font les professeurs d'EPS dans leurs cours est parfois trop axée sur la reproduction de mouvements d'un haut niveau technique. Cela rend finalement l'évaluation objet de l'apprentissage. Or l'apprentissage ne devrait pas s'orienter que sur l'évaluation, mais devrait permettre aux élèves d'acquérir des capacités, des connaissances et des attitudes réutilisables dans d'autres sports ou encore d'autres matières.

L'auteur présente un exemple où les groupes d'élèves sont tirés au sort le jour de l'évaluation, ce qui implique qu'ils vont devoir s'adapter à leurs camarades (vitesse, grandeur, gaucher ou droitier...), tout en appliquant les principes invariants de l'activité (passage du témoin, prise d'information, phase de récupération,...). L'évaluation se fera sur les phases de transfert du témoin qui mettront en avant ces adaptations.

Ainsi l'élève aurait acquis des compétences méthodologiques réinvestissables sur d'autres cycles afin d'éviter le phénomène de l'éternel débutant.

CITATIONS

- Au lycée comme au collège, il convient de valoriser l'adaptation des réponses fournies pour apprendre et évaluer les savoirs fondamentaux (...) plutôt qu'une (re)production des dizaines de fois répétée (p. 13).

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Bellard
Titre : Évaluation quand le quantitatif révèle le qualitatif
Ouvrage : Revue E.P.S, n° 321, pp. 31-35, 2006

PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate une multitude de système de comptage de points dans les situations élaborées par les enseignants d'EPS. L'évaluation en EPS pose un véritable problème à l'enseignant car il doit à la fois évaluer la performance tout en se basant sur les notions de maîtrise de l'APSA. C'est pourquoi, l'auteur propose une méthode de comptage (le « SCDU ») permettant d'associer une évaluation subjective dans une logique de différenciation des contenus à la difficulté attendue des programmes.

MOTS CLÉS

Évaluation différenciée. SCDU (système de comptage des points). Variables didactiques. Aspects quantitatif et qualitatif.

SYNTHÈSE

Les professeurs d'EPS évaluent de différentes manières par rapport aux activités et aux situations d'apprentissages qu'ils élaborent et qu'ils soumettent aux élèves.

Les règles définies pour établir le score dans chaque activité physique, sportive et artistique (APSA) sont des variables didactiques. Par exemple, en volley, chaque points marqué vaut un point. Mais dans les situations d'apprentissage, un point marqué en trois touches de balle peut valoir trois points au lieu d'un afin de valoriser les actions des élèves (même si cela détourne la règle sportive). Ce système de comptage de point s'inscrit dans une plus grande perspective d'évaluation, car l'information délivrée sus forme de score offre l'avantage d'être signifiante pour tous.

Dans le contexte scolaire, les enseignants doivent toujours rester neutres et impartiaux dans la notation des élèves en évaluant ce qu'ils leurs ont appris.

- Le SCDU permet une meilleure lisibilité du score, car cet outil d'évaluation attribue à chacun des critères d'observation classés par ordre de valeur, une unité de comptage dix fois supérieure au mode de comptage traditionnel. Le SCDU produit des scores ou le quantitatif révèle le qualitatif. L'utilisation de cet outil s'avère pertinente dans de nombreuses APSA, surtout lorsque la distinction n'est pas claire entre la performance et l'habilité motrice, le mesurable et l'appréciable, le ponctuel et le général. Le SCDU fournit à la fois des données quantitatives et qualitatives.
- Le SCDU est une variable didactique motivante et chargée de sens pour l'élève, car il donne une pertinence immédiate aux apprentissages en lui permettant de se tenir au projet qu'ils s'est crée.
- Le SCDU est un outil utile à tous les stades d'évaluation : pour une évaluation diagnostique en suscitant la mobilisation des élèves, pour constituer des groupes de niveaux ou de besoins ; pour une évaluation formative avec une référence sur le plan de l'investissement et sur le plan des progrès, pour un critère de réussite immédiatement perçu, pour un support possible de régulation des apprentissages ; pour une évaluation sommative, pour donner une valeur objectivable à l'action, pour noter de manière globale ce qui relève de l'habilité et ce qui relève de la performance et pour attribuer une note équitable aux élèves.
- Le SCDU, est un outil simple et adaptable aux différentes situations, les critères peuvent évoluer en fonction des différents objectifs, des ressources de l'élève et de l'APSA. Ce système connait des limites s'agissant des nombres de critères afin que l'évaluateur et évalué n'aient pas trop d'informations à gérer. Les critères d'évaluation pourront ainsi moduler les scores en fonction de l'évaluation de l'enseignant.

L'évaluation à travers les scores, donnera des informations de nature quantitatives et qualitatives sur les productions. L'élève pourra ainsi situer ses progrès et de comparer différentes stratégies. Le SCDU s'inscrit dans une démarche d'évaluation formatrice, car il favorise l'acquisition des critères de l'enseignant, l'autogestion des erreurs et la maitrise des outils d'identification et de planification par l'élève. Toutefois c'est bien à l'enseignant que revient la tâche de guider l'élève dans son apprentissage. Cette démarche favorise l'individualisation de l'évaluation en conservant un degré de cohérence garantie par un système de comptage de point unique. Cela rend l'élève auteur de ses apprentissages.

CITATIONS

- Dans le contexte scolaire, les enseignants se retrouvent bel et bien ballottés entre une « volonté de différencier l'évaluation dans une logique de différenciations des contenus et la difficulté inhérente à la fonction de classement et de cohérence vis-à-vis des programmes (p. 31).
- Le SCDU permet aux élèves de déterminer leur propre système de comptage au regard de leur points forts, de leur points faibles, ainsi que de ceux de leur(s) adversaires(s) (p. 33).
- Le SCDU est outil d'évaluation simple et adaptable (p. 35).
- Car si la connaissance du résultat de l'action est déterminante pour que l'élève apprenne, c'est bien à l'enseignant que revient la tâche de guider l'élève dans la prise de conscience des moyens qu'il utilise (p. 35).

RÉFÉRENCES

Auteur : Christine Garsault
Titre : Les épreuves communes
Ouvrage : Cahiers pédagogiques n°441 2006

PROBLÉMATIQUE

L'idée essentielle développée ces dernières années sur l'enseignement en zone prioritaire renvoie au déficit de sens. Mais l'EPS permet-elle vraiment d'instaurer du sens pour l'élève ?

MOTS CLÉS

Éducation Physique et Sportive. Épreuves communes. Pédagogie différenciée. Élève en difficulté.

SYNTHÈSE

Les élèves évoquent l'EPS comme principalement expérientiel (« on a fait » du foot) plus que dans une optique de maitrise et d'apprentissage.

Contrairement aux établissements à « scolarité normale » où une EPS défouloir est revendiquée, en ZEP, il est nécessaire de finaliser clairement l'enseignement en visant l'installation de compétences terminales nettement identifiées, tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant, des compétences dont les élèves pourront être fières, qui témoigneront de leur travail et de leur effort individuels et collectifs.

Ainsi, tout cycle d'enseignement en EPS sera finalisé par un évènement sportif, un temps fort, qui pourra confronter chaque élève à une situation qui reproduit la complexité, les enjeux et la dynamique des pratiques de références, et lui permet de tester les apprentissages qu'il a réalisés.

Dans ce but des épreuves communes seront mises en place car il est important que les élèves soient amenés à réaliser leurs performances sous le regard d'autres élèves que ceux de sa classe. Elles supposent un regroupement de l'ensemble des élèves d'un même niveau de classe sur une demi-journée banalisée, une évaluation effectuée par tous les enseignant de l'équipe, et donc des outils d'évaluation communs. Cela suppose au niveau du projet EPS une approche sélective dans la programmation. Les activités doivent être choisies avec attention, en fonction des enjeux de formations essentiels. Les épreuves communes s'organisent à partir de plusieurs contrats différenciés. L'élève a accès aux modalités et critères dès le début du cycle. Les contrats définissent des compétences, intégrant plusieurs types de connaissances (du très spécifiques au plus général : gestion de la sécurité, de l'organisation, de l'arbitrage ou du jugement).

CITATIONS

- Les élèves doivent apprendre à se situer (…), évaluer ce qu'ils peuvent travailler (p. 47).
- L'EPS n'est pas pensée comme une discipline d'apprentissage (p. 47).
- En ZEP peut-être plus qu'ailleurs, l'EPS a pour impérieuse nécessite de permettre aux élèves d'apprendre, de savoir qu'ils ont appris et d'en être fiers (p. 48).
- Une épreuve commune est un évènement qui clôture un parcours d'apprentissage (…) réalisé sur une durée longue (p. 48).

RÉFÉRENCES

Auteur : Dominique Boschet, Françoise Delaporte
Titre : Une évaluation en EPS appuyée sur le socle commun pour favoriser la réussite de tous les élèves.
Ouvrage : Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes n°35, pp. 32-35, 2007.

PROBLÉMATIQUE

Quels types d'évaluations mettre en place, en EPS, pour ne pas se limiter seulement aux performances sportives et répondre aux exigences du socle commun, basées sur des connaissances et des compétences ? La diversité des évaluations, aux multiples dimensions, doit permettre de mieux prendre en compte les qualités de tous les élèves visant leur valorisation.

MOTS CLÉS

EPS. Évaluation. Socle commun de connaissances et de compétences. Réussite de tous.

SYNTHÈSE

Le socle commun des connaissances et des compétences (décret du 11/07/06) définit « *les savoirs indispensables que tout élève doit acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire* ». Cependant, il ne constitue pas la totalité des savoirs obligatoires à enseigner. De plus, les compétences du socle commun sont transversales à l'ensemble des disciplines d'enseignement.
Il existe plusieurs problèmes liés à l'utilisation d'une mauvaise terminologie ou une absence de précision :
- La contribution de l'EPS n'est pas explicitement définie dans l'acquisition des sept compétences du socle.
- Le socle ne définit pas de connaissances, mais simplement des compétences ou encore des objectifs éducatifs.

Les auteurs reprennent alors chacune des compétences du socle en précisant les connaissances et capacités correspondantes, et en formulant plusieurs exemples d'acquisition en EPS. Seule la compétence « Pratique d'une langue vivante étrangère » reste inexploitée.
Tout d'abord, l'évaluation en EPS « *doit s'intéresser à toutes les dimensions qui participent aux progrès de l'élève* » (aspect méthodologique et social). Elle doit ensuite porter sur l'acquisition de ces méthodes dans la pratique (aspect moteur). Ainsi, les auteurs identifient plusieurs types d'évaluation :
- « *Évaluations liées au résultat : évaluation centrée sur les performances sportives ; évaluation qui concerne d'autres dimensions de la pratique motrice ; évaluation des connaissances acquises ; évaluation relative à la dimension sociale et relationnelle.*
- *Évaluations liées au processus de mise en œuvre : évaluation concernant d'autres dimensions de la pratique motrice ; évaluation sur la gestion et l'identification ; évaluation des connaissances acquises ; évaluation relative à la dimension méthodologique ; évaluation relative à la dimension sociale et relationnelle.* »

Pour permettre aux élèves d'identifier les savoirs acquis et les aider à prendre conscience de leur degré de progrès, l'enseignant ne doit pas se limiter à un seul type d'évaluation. Plusieurs compétences du socle commun sont alors exploitées à travers deux types d'évaluation :
- À travers l'évaluation relative à la dimension sociale et relationnelle, trois compétences sont développées à partir de comportements observables : accepter la mixité ou les différences de niveaux, s'organiser en groupe (se répartir des tâches, tenir différents rôles), et juger une prestation.
- À travers l'évaluation relative à la dimension méthodologique, deux compétences sont appréciées à partir de comportements observables : mettre en œuvre une démarche de résolution de problème, et s'échauffer.

Les auteurs concluent leur article par un exemple d'évaluation en acrosport, avec une 4ème mixte, incluant des éléments :
- Moteurs avec la maitrise des « *composantes motrices de l'activité (adéquation entre rôle et capacité, placement stable et correct, appuis sécuritaires et construction maîtrisée)* ».
- Méthodologiques avec la mise en œuvre d'une « *démarche de résolution de problème* ».
- Sociaux et relationnels avec la capacité d'accepter la mixité.

L'évaluation se fait à partir d'une grille de niveaux d'habiletés (cinq niveaux) à l'intérieur de laquelle on retrouve les comportements observables développés précédemment.

Les auteurs développent une évaluation regroupant ces trois types d'éléments pour valoriser les capacités de chaque élève et donc pour permettre la réussite de tous. « *De plus, ces référentiels construits sur des savoirs fondamentaux vont orienter l'enseignement de telle façon que celui-ci facilitera, pour l'élève, l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun* ».

CITATIONS

- Du point de vue de l'éducation, l'évaluation doit s'intéresser à toutes les dimensions qui participent aux progrès de l'élève, à tout ce qui lui permet de comprendre et d'apprendre pour, ensuite, si possible, traduire les acquis dans sa pratique (p. 34).
- La combinaison et la complémentarité des différentes formes d'évaluation doivent permettre de mieux prendre en compte la diversité des qualités de chacun. Elles vont ainsi contribuer à dépasser la catégorisation " nuls, champions et autres " liée spécifiquement à l'utilisation d'une seule dimension de l'évaluation qui repose, le plus souvent, sur les résultats sportifs (p. 35).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Michael Attali (Directeur du laboratoire VIPS2, Président de la Société Française d'Histoire du Sport (SFHS), Expert scientifique auprès du Musée National du Sport, de l'UNESCO, Professeur agrégé EPS, Université Rennes 2), Jean Saint Martin (Membre de la Société Française d'Histoire du Sport (SFHS) et du bureau de l'Association Francophone de la Recherche sur les Activités Physiques et Sportives (AFRAPS), Professeur agrégée EPS, doyen de la Faculté des sciences du sport, université de Strasbourg).
Titre : L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009)
Ouvrage : Revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°43, pp. 55-81. 2010.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur fait état des difficultés à concevoir l'évaluation en EPS de façon consensuelle. Il propose une explication en *« analysant les transformations des systèmes docimologiques depuis 1959 et en identifiant les enjeux sous-jacents de toute forme d'évaluation ».*

MOTS CLÉS

Évaluation. Défis culturels. Légitimité disciplinaire. EPS. Normes.

SYNTHÈSE

Depuis un demi-siècle, l'évaluation a constitué l'épicentre des débats professionnels alors que cette discipline n'utilise pas le support écrit pour trier ses élèves.
L'évaluation en EPS est soumise, comme les autres disciplines, aux contraintes institutionnelles.
En 1959, l'aboutissement des débats au CSEN contribue à la mise en place d'une obligation partielle. Malgré la divergence des opinions, avec l'adoption du comptage des points au dessus de la moyenne au baccalauréat, l'EPS franchit une étape dans la reconnaissance de sa valeur.
En 1981, l'EPS est rattachée à l'Education nationale et son évaluation passe dans le premier groupe d'épreuves afin de répondre à un souci d'adéquation avec l'injonction ministérielle en vigueur.

C'est le passage d'une évaluation quantitative à une évaluation qualitative avec une évolution des modalités d'évaluation parallèles aux changements scolaires des années 1980. Par la suite, avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'adéquation de l'évaluation aux exigences programmatique sera effective à partir de 1993.

Les modalités d'évaluation en EPS ont considérablement évoluées en passant d'une approche quantitative à une dimension qualitative, avec notamment la contribution de la table de Letessier et l'émergence de l'évaluation formative dans les années 1970 qui s'inscrit dans une volonté de porter davantage d'attention à l'élève et à ces conditions d'apprentissages.
Enfin, suite à la sportivisation de l'EPS, l'évaluation a été confrontée aux limites de l'acculturation sportive, dû au caractère fluctuant de ses bases culturelles. Avant qu'elle n'élargisse son cadre culturel, l'évaluation s'appuyait en effet sur les sports de base comme modèle social.

Les transformations des systèmes docimologiques d'EPS, traduisent un positionnement intermédiaire d'une discipline d'enseignement devant faire la preuve autant de son utilité scolaire que sociale.

CITATIONS

- On passe ainsi de l'hégémonie d'une évaluation normative à une évaluation critériée, d'une évaluation du corps à une évaluation sur le corps. » (p.61)

George Blanchet. Pour que l'EP cesse d'être considérée comme une matière scolaire facultative, il lui faut des programmes plus précis, des sanctions, un contrôle des résultats, c'est-à-dire quelque analogie avec les autres enseignements. Le contrôle doit pourtant, dans l'état actuel des choses, rester simple et ne pas s'embarrasser de théories transcendantes (p.65)

- C'est donc lui-même que le maître juge à travers ses élèves (p.68)
- Les années 1964-1976 sont même qualifiées de « piagétiennes » tant les principes d'assimilation et d'accommodation structurent les situations pédagogiques des enseignants d'EPS (p.68)
- Qu'il s'agisse des compétences culturelles ou méthodologiques, l'enjeu éducatif demeure donc bien celui de participer à l'élaboration d'un citoyen cultivé, lucide et autonome (p.74 et 75).

Alain Hébrard. Le système d'évaluation rend compte d'une partie de l'originalité de la discipline et participe à son identité (p.75)

RÉFÉRENCES

Auteur : Lionel Amatte, Laurent Grasset, Professeurs agrégés Lycée Paul Langevin, Martigues
Titre : Évaluation des sports collectifs au baccalauréat
Ouvrage : Revue Enseigner l'E.P.S n°251, pp. 2-6 & n°252, pp. 9-16. 2010.

PROBLÉMATIQUE

Cet article soulève le problème de la notation des sports collectifs pour les élèves de terminale, dans le cadre de l'évaluation certificative du baccalauréat. En effet, il faut *« passer de l'observation des élèves en action à l'interprétation de leurs conduites, et de l'interprétation à la note »*. Or l'atteinte de cet objectif est rendue particulièrement difficile de part *« la prise en compte effective du niveau d'organisation collective de chacune des équipes »*, et par la compétence de l'enseignant à le prélever, puis l'interpréter.

MOTS CLÉS

Sports collectifs. Évaluation baccalauréat. Organisation collective. Outils de notation

SYNTHÈSE

Comme en chaque fin d'année scolaire, les lycéens sont confrontés à l'épreuve du baccalauréat. Bien que ce dernier soit basé sur une majorité d'épreuves écrites, l'EPS y tient une place non négligeable dans la moyenne. L'enseignant d'EPS doit donc préparer ses élèves à cette évaluation en suivant des critères d'évaluation certificatifs issus des textes de référence (B.O. n°31 du 6 septembre 2007).

Pourtant la tâche n'est pas si simple pour l'enseignant. Car il doit observer ses élèves, analyser leur conduite pour ensuite attribuer une note finale. L'article tente à montrer les difficultés du métier et de proposer une solution possible afin d'aider à la certification en sport collectifs pour le baccalauréat.

Dans le premier article, les auteurs livrent des notions sur les niveaux d'organisation collective, qui constituent un critère à évaluer selon deux aspects : offensif et défensif. Pour ce faire ils mettent en place « le chaînon NOCé » qui a pour but d'analyser les comportements des joueurs entre eux et sur le terrain en relevant des réponses adaptées.

Dans le second article, l'équipe pédagogique précise les problèmes liés à la mise en œuvre de cette démarche et expose une logique pour hiérarchiser les niveaux d'organisation collectifs pour chacune des APSA, associée à un outil informatique de traitement de données. Cette démarche appliquée au chaînon NOCé s'avère être une option possible mais pas pour tous, car la compétence de l'enseignant est importante, pour lire, écrire et interpréter les chaînons, d'où la solution envisageable d'un co-évaluateur.

Les auteurs s'arrêtent aussi sur les difficultés liées à la différenciation entre filles et garçons, ainsi que sur la construction des barèmes pour l'enregistrement des points obtenus par l'élève au sein de son équipe. La fin de l'article est ciblée sur la hiérarchisation des niveaux d'organisation collective dans différentes APSA, offensivement et défensivement sur la base des référentiels nationaux.

CITATIONS

- Nous ne confondons pas l'objectivité, produit de la recherche utopique d'une évaluation vraie, et l'objectivation, processus de quantification de critères d'observation faisant sens pour l'élève (p.4 – S. Bellard, Revue EPS n°321, Quand le quantitatif révèle le qualitatif, 2006).
- Accorder une priorité à la circulation des joueurs plutôt qu'à la circulation du ballon constitue sans aucun doute une exigence didactique redoutable, mais n'en demeure pas moins d'une complexité non négligeable pour les yeux non avertis (p. 2).
- Si le score est l'élément central d'une confrontation (…), il est notoirement insuffisant pour être l'unique indicateur (…) caractère nécessaire mais insuffisant. (…) Une performance valide-t-elle à elle seule l'expression d'une compétence ? (p. 4).
- Si une équipe est contrainte d'adopter offensivement une chaînon d'un certain niveau d'organisation, alors c'est que le niveau défensif de l'autre équipe lui a imposé de le faire (p. 6).
- Faire entrer l'élève dans une mise en projet de ses actions individuelles au service d'un niveau d'organisation collective (p. 10).

RÉFÉRENCES

Auteur : Geneviève Cogérino, CRIS, Université Claude Bernard - Lyon 1
Titre : Enseignements d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité
Ouvrage : SPIRALE - Revue de Recherches en Education n°43, pp. 9-19, 2009.

PROBLÉMATIQUE

L'objet de cet article est de relever les décalages entre les prescriptions concernant l'évaluation certificative en EPS et les pratiques relatées par les enseignants eux-mêmes. Leur argumentation sera mise en relation avec les fonctions qu'ils accordent à l'évaluation certificative et leur point de vue sur l'objectivité et la faisabilité prescrites pour cette évaluation. Il s'agit aussi d'envisager leur argumentation à la lumière de valeurs qui transparaissent dans leur discours et de pointer les liens qu'ils tissent entre leurs pratiques certificatives et leurs critères de justice.

MOTS CLÉS

Évaluation. EPS. Arrangements évaluatifs. Équité.

SYNTHÈSE

Cet article se décompose en trois parties distinctes.

Tout d'abord, l'auteur explicite le terme « arrangements évaluatifs » qui renvoie au jugement du professeur, qui est un acte de médiation entre des protagonistes, relevant de l'accord, du compromis et sont repérables dans l'établissement, dans la classe, face à un élève et face à lui-même. Il y a les arrangements à finalité externe et à finalité interne.

Ensuite, l'auteur resitue les évolutions majeures de l'évaluation certificative au baccalauréat en EPS, laquelle a beaucoup évoluée au fil du temps depuis 1941 avec l'introduction au baccalauréat comme épreuve facultative. Son évolution continue jusqu'en 2002, avec des modifications qui apparaissent dans de nouveaux textes officiels concernant la notation.

Enfin, G. Cogérino fait part des résultats d'une recherche ayant pour objectif de relever les décalages entre les prescriptions concernant l'évaluation certificative en EPS et les pratiques relatées par les enseignants eux-mêmes. Cette recherche se fait à travers deux études. La première est une étude quantitative qui identifie des modifications importantes de l'évaluation certificative telle qu'elle est prescrite par les textes officiels. La seconde est une étude qualitative qui confirme l'existence de pratiques certificatives décalées par rapport aux prescriptions institutionnelles. Par conséquent, cette étude vise à caractériser la nature et l'ampleur des décalages avec les prescriptions concernant l'évaluation certificative, les arrangements évaluatifs, leur nature et leurs modalités d'implantation. Ces deux vagues d'enquêtes vont faire émerger des décalages sensibles avec ce que prônent les textes officiels. Les enseignants sont ainsi tiraillés entre des problèmes de faisabilité, le souci d'être équitables envers leurs élèves, l'envie de corriger des injustices dues à l'inégale répartition des ressources et capacités physiques chez les élèves, l'hésitation à noter la seule prestation ou les efforts de l'élève. Quatre tendances différentes sont alors repérables dans la gestion des tensions vécues par les enseignants entre équité et égalité lorsqu'ils doivent noter les élèves. Force est alors de constater que les textes les plus récents soient encore plus précis sur les modalités de notation.

CITATIONS

- Certaines équipes choisissent donc d'anticiper la confrontation à ces épreuves dès la classe de seconde, tandis que d'autres choisissent de les « adapter » aux niveaux réels de leurs classes ou pour tenir compte de leurs propres conceptions des modalités optima (p. 13).
- L'effort, valeur forte au sein du système éducatif, engage les enseignants vers des arrangements évaluatifs revendiqués au nom des principes de justice et de maintien de l'équité entre élèves (p. 17).
- Noter également des individus différents apparaît à certains injuste ; mais noter équitablement conduit à se démarquer des procédures évaluatives prescrites (p. 17).

RÉFÉRENCES

Auteur : Nicolas Terré**.** Enseignant d'EPS, Maître de conférence
Titre : L'usage du temps dans les évaluations
Ouvrage : Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°42, 2010

PROBLÉMATIQUE

Le présent peut faire peur dans l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer. Les situations qui se déroulent en direct sont tellement complexes et incertaines que les enseignants préfèrent utiliser des procédures plus rassurantes et objectives : privilégier les évaluations de productions à celles des actions pour les produire, imposer des calendriers uniques et des durées d'épreuve uniformes... Ces modes d'évaluation semblent aller de soi. Ils sont devenus des habitudes de travail et sont rarement questionnés. Les enseignants d'EPS, eux aussi, peuvent être tentés d'adopter ces codes pour "mieux ressembler" à leurs collègues. Mais ils proposent aussi des évaluations d'actions plus brèves, à des moments différenciés et de durées variables qui pourraient, en retour, inspirer une école de plus en plus tournée vers les "savoirs vivants".

MOTS CLÉS

Temps de l'évaluation. Production ou action. Pertinence de l'évaluation. Gestion du temps

SYNTHÈSE

L'évaluation des élèves fait partie des attributions de l'enseignant. C'est ce sujet qu'aborde Nicolas Terré dans le présent article. Il part du constat que très souvent, le professeur d'EPS est envié, car il n'a pas de copies à corriger contrairement aux professeurs des autres disciplines. Pourtant, il s'avère que comme tous, il est chargé d'évaluer la progression de ses élèves. D'ailleurs, l'auteur se questionne ici sur le moment de l'évaluation : alors que le professeur d'EPS évalue ses élèves sur le présent et a fortiori sur une action et non une production, les autres le font en fonction du passé sur un écrit. La question posée est alors la suivante : comment et quand faut-il évaluer un élève ?

Nicolas Terré soulève le pour et le contre de chacune de ces pratiques. Il explique tout au long de son article, que les professeurs tentent de se faciliter la tâche en anticipant une évaluation qui sera la même pour tous, mais qui ne prendra en compte que la réponse finale et non le processus de réflexion de l'élève. Alors qu'en EPS, c'est la manière dont l'élève parvient à réaliser la tâche qui est évaluée.

Ainsi, il apparait que les enseignants fuient la difficulté de l'évaluation en temps réel, car ils estiment qu'il y a trop de paramètres à prendre en compte pour la réaliser. À cette évaluation qui serait sans doute plus pertinente et adaptée, individualisée, ils préfèrent une évaluation qualifiée de différée (copies à corriger chez soi) et d'inadaptée.
Toutefois, en EPS, c'est bel et bien l'évaluation en temps réel qui est retenue, car on doit observer des réflexions opératoires et les actions de l'élève, sa rapidité de réaction, de réponse et constater une progression.

CITATIONS

- L'enseignant d'EPS n'a pas de complexe à avoir. Les procédures qu'il utilise, plus souples et moins coûteuses en temps, peuvent apporter des réponses aux limites d'un système d'évaluation qui privilégie les productions aux actions, le temps imposé au temps utilisé, les échéances aux épreuves intégrées à la progression (p.1).
- Attendre la fin du cycle pour évaluer les élèves ne garantirait une fiabilité qu'à condition de poursuivre strictement un programme équivalent pour des élèves qui se valent tous (p. 2).
- Il n'y a aucune raison, non plus, d'évaluer des capacités a priori utiles dans la vie de tous les jours uniquement par écrit (p. 2).

RÉFÉRENCES

Auteur : Geneviève Cogérino, Professeur des universités, CRIS, Université de Lyon 1
Titre : Concevoir une évaluation équitable
Ouvrage : Revue EP&S n°349 nov.-déc. 2011, pp.14-17

PROBLÉMATIQUE

G. Cogerino fait état de la difficulté pour les enseignants d'allier l'équité, l'objectivité et la fiabilité de leurs évaluations en rapport aux programmes. C'est pourquoi, l'auteur, met en avant l'hypothèse que *« le terme équité recouvre chez les enseignants des sens différents associés à des pratiques évaluatives distinctes ».*

MOTS CLÉS

Equité. Evaluation. Justice. Hétérogénéité. Enseignant d'EPS

SYNTHÈSE

L'évaluation pour les enseignant est sujette à réflexion. En effet la difficulté consiste à concevoir une évaluation qui soit équitable, objective et fiable. Elle doit ainsi être un compromis entre les textes et les élèves.

La recherche menée ici se centre autour des valeurs de l'équité et de justice. Elle a été menée sur 16 enseignants d'EPS de seconde. Les résultats liés à cette expérience démontrent deux idées lors de la conception d'une évaluation équitable :

- L'hétérogénéité entre élèves (le surpoids, les différences de ressources etc…)
- Le souci de se démarquer du sport (apprentissages de valeur, de respect, d'entraide, d'effort...)

Les enseignant pour qui l'évaluation doit être juste et équitable mettent en avant 5 principes :

- L'évaluation doit refléter le progrès, le travail et prendre en compte l'élève dans sa totalité.
- L'évaluation doit permettre de trouver un compromis entre le niveau à atteindre, le niveau des élèves et les exigences institutionnelles.
- L'évaluation doit reposer sur des critères connus.
- L'évaluation doit prendre en compte les caractéristiques des élèves
- L'évaluation doit permettre de placer tout le monde face à la même situation.

Par ailleurs, certains enseignants pensent que l'équité restera un problème, à cause de l'hétérogénéité. Du coup, ils envisagent 4 adaptations stratégique :

- Valoriser le travail et le progrès.
- Minimiser la note de la performance et valoriser la maitrise.
- Adapter les évaluations aux élèves en adoptant une pédagogie critériée en fonction de chacun.
- Evaluer le niveau à atteindre.

La mise en place d'arrangements pour les enseignant conduit les élèves à une justice d'équité. Cependant, elle nécessite des écarts au niveau des textes, qui sont vus comme une justice procédurale ne répondant pas aux attentes. C'est pourquoi, les enseignant privilégient une justice distributive afin de valoriser leurs élèves.

CITATIONS

- L'hétérogénéité marquée entre les élèves (…) sont deux éléments majeurs qui transparaissent dans les conceptions de l'évaluation équitable (p.14).
- Les sources de l'inégalité entre élèves sont les « aptitudes innées », le surpoids, les différences de ressources entre filles et garçons, mais aussi le contexte de la classe (p.14).
- Le groupe classe, c'est une petite société (p.15).
- Les enseignants sont convaincus que le problème de l'équité restera toujours sans solution satisfaisante (p.16)
- Les textes institutionnels sont perçus comme étant guidés par un principes relevant de la justice procédurale (p.17).
- Pour les enseignants d'EPS, assurer la justice conduit à la mise en place d'arrangements contraires aux principes d'égalité (p.17).
- Les enseignants s'attachent à diminuer les injustices créées d'après eux par les textes institutionnels (p. 16)
- Les enseignant d'EPS déclarent moduler le barème de notation plus que dans les autres disciplines. (p.17).

RÉFÉRENCES

Auteur : Olivier Rey, chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français d'Education
Titre : Le défi de l'évaluation des compétences
Ouvrage : Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°76, juin 2012.

PROBLÉMATIQUE

Olivier Rey s'intéresse à la difficulté de mise en place d'une évaluation des compétences. Il s'appuie sur le constat qu'au fur et à mesure de la mise en œuvres des réformes qui intègrent cette notion, ces dernières suscitent des polémiques toujours vives. Il pose alors la question : « Peut-on faire l'économie d'une révolution traumatisante et donc probablement inefficace au risque de dénaturer les vrais changements dont devrait être porteuse une évaluation des compétences ? »

MOTS CLÉS

Compétences. Savoirs. Évaluations. Connaissances. Apprentissage. Élève. Enseignant. Socle commun. Évaluation traditionnel/évaluation des compétences, évaluation formative/certificative.

SYNTHÈSE

L'adoption du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 en France a suscité de nombreux débats. C'est ainsi que l'évaluation traditionnelle à été mise en marge par l'évaluation de compétence. Cette dernière est cependant cause de controverses et de questionnements multiple.
La question principale qui se pose est la manière dont on va évaluer ces compétences. Cela implique tout autrement l'élève face à l'acquisition et surtout la mobilisation de ses connaissances.

Ces compétences sont en fait éminemment complexes du fait de la pluralité des situations dans lesquelles elles s'organisent. Évaluer une compétence serait finalement l'évaluation d'une « capacité » de l'élève à s'adapter à plusieurs situations regroupant des connaissances acquises hors contexte.

Plusieurs domaines concernant l'évaluation ont alors été abordés, notamment celui de la note. En effet, noter une compétence se voit être plus ou moins difficile par rapport à la nature de cette compétence. Qui plus est, le principe même du développement d'une évaluation de compétences est basé sur l'absence de notation. Mais la confrontation avec le système éducatif existant ne permet pas encore de définir cette évaluation dans toute sa richesse. L'évaluation certificative en atteste, ainsi que le principe d'évaluation individuelle.
Dans d'autres pays, des recherches ont été produites et l'on atteste de carences dans l'évaluation des compétences clés et transversales (elles sont plus ou moins bien effectuées dans les matières principales comme la langue maternelle, les sciences) qui doivent être corrigées pour produire une évaluation plus performante.

Finalement, le Socle Commun a été créé en France pour répondre au besoin d'introduire la notion de compétence, mais son contenu n'est pas très apprécié par les acteurs du système éducatif. Des contradictions apparaissent en ce sens et le livret de compétences propose des critères pas assez explicites pour rendre l'évaluation de ces compétences intéressante.

Pour conclure, l'adoption de la loi de 2005 introduisant le Socle Commun est encore en cours de perfectionnement. La notion de compétence s'installe donc progressivement, mais trouve difficilement ses marques dans un système encore marqué par les pédagogies traditionnelles, notamment en terme d'acte évaluatif.

CITATIONS

- L'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises (Carette, 2009) (p. 2).
- Décider quels savoirs, connaissances et habiletés mobiliser est une part essentielle de la compétence (p. 3).
- Il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué (Rey, 2006).

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Brau-Antony
Titre : L'activité évaluative des enseignants d'EPS aujourd'hui
Ouvrage : Cahiers du CEDREPS n°12, 2012

PROBLÉMATIQUE

L'auteur recherche des articulations entre l'intelligence adaptative des enseignants d'EPS, lorsqu'elle est mobilisée pour résoudre des questions professionnelles majeures, et les problématiques de recherche sur les pratiques réelles d'enseignement de l'EPS.

MOTS CLÉS

Évaluation. Modalités d'évaluation. Épreuve de certification. Enseignement de l'EPS. Enseignants.

SYNTHÈSE

L'article s'organise autour de sept questions

En premier lieu, l'auteur questionne l'activité évaluative de l'enseignant qui ressort comme une activité complexe qui ne consiste pas seulement à mettre une note mais constitue un fait didactique.

Puis il s'intéresse aux épreuves de certification. D'une part en questionnant l'influence des épreuves de certification sur les pratiques et contenus d'enseignement qui produit des effets très contrastés.

D'autre part, en interrogeant la possibilité de ces épreuves à révéler un modèle de l'élève physiquement éduqué qui se rapproche du modèle sportif au détriment des capacités réelles des élèves.

L'article s'intéresse ensuite à la notion « d'innovation » qui pourrait être assimilée à certaines pratiques à condition d'expliciter les indicateurs à partir desquels on peut considérer des pratiques plus prometteuses que d'autres.

Quant à la notion de « compétence », elle a permis de clarifier les acquisitions attendues. S. Brau-Antony interroge à ce propos la liberté des enseignants dans le cadre enfermant que constituent les compétences.

La question suivante traite des arrangements et adaptations utilisés par les enseignants pour faire face à chaque modification des dispositifs d'évaluation.

Enfin, le dernier champ traite d'une question récurent « évaluer ce qui a été enseigner, enseigner ce que l'on prévoit d'évaluer ? »

CITATIONS

Carnus et Terrisse, 2006 (p. 126) : *« L'acte de notation proprement dit est hélas peu abordé en formation initiale comme en formation continue ».*

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Allec, PRAG Lycée Audiberti – formateur académique/ formation transversales Académie de Nice
Titre : L'évaluation et ses enjeux éducatifs
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°257, pages. 5 à 8, 2012.

PROBLÉMATIQUE

L'article porte sur les enjeux que peut avoir l'évaluation des élèves dans leur éducation et sur ce qu'elle peut apporter en termes d'expérience. Il offre par cette notion d'expérience un regard plus général de ce que l'on doit développer chez les élèves, notamment par le biais de l'évaluation. Elle se doit d'être enrichissante pour ces derniers, en plus de juger du niveau d'acquisition d'une compétence donnée.
Mais pour leur être profitable, l'évaluation doit être bien conçue. L'auteur se positionne sur la question de l'égalité et de l'équité dans l'évaluation en prescrivant un juste milieu - pour une expérience plus complète - et livre alors des pistes de réflexion relatives à l'importance de la prise en compte des différences de chaque élèves - leur expérience initiale - puis sur le cas extrême de l'inaptitude, qui ne dispense pas les élèves de vivre l'expérience induite par l'EPS tant celle-ci s'étend bien au-delà de simple compétence motrice.

MOTS CLÉS

Évaluation. Expérience. Égalité. Différence. Inaptitude.

SYNTHÈSE

Le véritable enjeu de l'évaluation est à la fois d'apprécier et de développer le niveau d'expérience des élèves. Dans sa définition de l'expérience, l'auteur insiste sur sa nature de processus actif, se construisant sur la diversité et la continuité des connaissances acquises et maîtrisées. Autrement dit, le vécu d'une situation d'évaluation est un moyen d'apporter une expérience nouvelle aux élèves et leur offre le moyen d'organiser la suite de leurs apprentissages. Ces situations, où les élèves sont souvent confrontés à de forte émotion, du stress, etc. doivent leur être bénéfique.

Un débat perdure quant au choix de l'égalité ou de l'équité dans l'évaluation, plaçant respectivement tous les élèves face à une même difficulté ou dans une difficulté en adéquation au niveau de chacun - l'une étant plus objective et technique là où la seconde se veut plus subjective et humaine. Dans le continuum de sa mise en avant de l'expérience - à développer chez les élèves – Il démontre qu'il faut un juste milieu et adopter une démarche « égalitable ». Les élèves seraient confrontés aussi bien à des situations où ils seront amené à être apprécier pour ce qu'ils valent, au regard de ce qu'ils ont de mieux à offrir et à d'autres leurs offrant cette fois la possibilité de se comparer et je juger de leur efficacité.

Ce débat sur le caractère juste de l'évaluation né de la volonté de prise en compte des différences des élèves. Mais l'auteur rappel alors que le problème ne se pose pas qu'à l'EPS et que, dans d'autres discipline, la solution admise consiste souvent en un tiers temps – une adaptation de l'évaluation et non pas un barème propre à chacun - une évaluation trop subjective ne serait plus légitime – deux niveau de pratique incomparable pouvant prétendre à une même note.

Des 3 principaux types de différences, l'école ne peut prétendre faire disparaitre les inégalités physiques et mentales, elle dispose néanmoins d'un grand pouvoir d'adaptation pour offrir à tous de même capacité sociaux-culturels. Il présente l'exemple concret de la CP5, qui s'écarte de la pratique sportive, support de l'EPS, au profit d'activités d'entretien, en plein essor.

L'inaptitude n'a pour l'auteur aucune légitimité émancipatrice. Il affirme que tous doivent participer et en profite pour insister sur la diversité des contenus d'enseignement à apporter aux élèves. Un constat d'autant plus juste lorsque l'on parle en termes d'expérience qui, encore une fois, ne se limite pas à une simple dimension motrice.

CITATIONS

- L'apprentissage permet l'appropriation de nouvelles « compétences » et leur utilisation dans un but ou un objectif précis en est leur évaluation (p.5)
- Plus l'expérience est grande, plus les compétences sont reconnues et diversifiées. Ainsi, la compétence est l'élément qui met en exergue l'expérience du sujet dans une unité observable d'apprentissage que l'on appelle mise en pratique (p.5)
- Les expériences se croisent, les expériences se chevauchent, les expériences se confondent (p. 6).
- Entre l'impossible et le possible, il n'y a que la volonté de l'Homme (p 8).
- Maurice Bacquet « L'EPS c'est la grammaire du sport ! » (p.8)
- L'évaluation est un moyen privilégié pour démontrer que les savoirs transmis et attendus en EPS vont au-delà des seuls résultats sportifs liés à la performance et au « culte su podium » (p.8)

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Roubieu, professeur agrégé EPS, Angers (49).
Titre : Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS.
Ouvrage : Revue e-nov. E.P.S n°2 janvier 2012 La construction de compétence

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation constitue l'une des préoccupations forte de l'enseignant d'EPS. Outils de mesure des acquisitions de ses élèves, elle reflète également indirectement l'efficacité de son travail. Mais la notion de compétence, aujourd'hui centrale dans la matrice disciplinaire, semble lui complexifier la tâche et lui imposer un nouveau mode de pensée et de fonctionnement. Qu'implique un fonctionnement par compétences ? Comment savoir si les compétences sont réellement acquises ? Comment les combiner à la note ? Comment viser la réussite de tous les élèves sans niveler les évaluations vers le bas ?

MOTS CLÉS

Compétences. Évaluation. Réussite. Enseignant.

SYNTHÈSE

Suite à sa démocratisation, l'Ecole s'est transformée : d'une théorie de l'accumulation de connaissances à celle de l'acquisition de compétences. L'EPS n'y échappe pas et oublie le modèle de la performance sportive au profit de celui de l'intelligence motrice.

La compétence est définie dans les programmes par : «*un ensemble structuré d'éléments: des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre*.». Elle est avant tout adaptative car généralisable à tout un champ de situations. De plus, contrairement à l'habileté, elle se centre sur le processus. Ainsi, l'apprentissage de l'élève ne porte plus sur ses actions visibles mais sur l'ensemble des procédures cachées qui le guident

Pour évaluer à l'aide des compétences, l'enseignant est confronté à un double obstacle méthodologique et idéologique. Méthodologique car il s'agit d'évaluer l'invisible, ce qui se passe dans le corps et la tête de l'élève en amont de ce qui s'observe directement. Idéologique car la notion de performance chère à de nombreux enseignants n'est ici que très secondaire. C'est ce qui distingue l'EPS du Sport.

Dire que la compétence est généralisable renvoie à la notion de polyvalence, d'adaptabilité, à l'opposition d'une simple reproduction du geste efficace.

Son évaluation se fait alors par rapport à 3 axes : Sa complexité (nombre de Compétences, Capacités et Attitudes sollicitées), sa difficulté (intensité des contraintes de temps, d'espace ou de nombre) et son degré de généralisation (éloignement entre le contexte d'apprentissage et celui dans laquelle est utilisée la compétence).

Quant à la temporalité de l'évaluation, celle-ci s'éloigne du modèle sportif avec échéance pour se glisser dans chaque leçon, en fusionnant évaluations formatives et sommatives.

La validation de la compétence se fait par rapport à l'élève lui-même et non par rapport à ses camarades, et indépendamment du niveau de difficulté de la tâche, tant que la logique de la compétence est respectée.

Alors noter sur une échelle commune de 0 à 20 semble difficile. La solution est d'attribuer un nombre de points à chaque degré de difficulté, de complexité et de généralisation. Pour cela, définir une note minimale de 10/20 place l'élève dans une perspective positive. Aussi, atteindre la note de 20/20 doit être possible pour un élève maîtrisant totalement la compétence travaillée. De plus, l'attribution de point se fait par paliers en bonifiant chaque passage au degré d'acquisition supérieur. Par ailleurs l'enseignant peut limiter les comparaisons entre élèves et souligner les progrès de chacun. La note prendra du sens pour les élèves en exposant la note obtenue en lien avec une mise en avant du degré d'acquisition des compétences.

Enfin les notations devraient s'éloigner d'une courbe de Gauss centrée sur la moyenne (10/20) qui laisse penser que les élèves n'apprennent pas et entérine la réussite d'une minorité et l'échec du plus grand nombre. Au contraire, en prenant pour référence la validation de la compétence visée et non la perfection du champion, la note doit récompenser la réussite d'une majorité d'élèves et valoriser leur travail.

Pour conclure, la notion de compétence apparaît comme un outil pertinent. En plus de valoriser les élèves, elle les engage à davantage de lucidité et d'adaptabilité, deux qualités essentielles dans la société d'aujourd'hui. Surtout, elle permet et encourage la réussite de tous les élèves.

CITATIONS

- Une école parfaitement juste est une utopie.
- L'EPS, quant à elle quitte durablement et profondément le modèle de la performance sportive au profit de celui de l'intelligence motrice (p. 1)
- Le cœur de l'apprentissage n'est donc le geste pour lui même, mais le lien entre le geste et son contexte (p. 4)
- Le passage de la compétence à la note est délicat car ces deux outils d'évaluation s'opposent dans leur logique (p. 7)

RÉFÉRENCES

Auteurs : Lucie Mougenot, Éric Dugas
Titre : Sentiment d'injustice et évaluations en éducation physique
Ouvrage : Revue E.P.S n°352 pp. 21-24, 2012.

PROBLÉMATIQUE

Les auteur cherchent à savoir s'il y a un lien entre évaluation, sentiment de compétence et sentiment d'injustice.

MOTS CLÉS

Injustice. Évaluation. Sentiment de compétence

SYNTHÈSE

Dans cet article, les auteurs ont mené une enquête auprès de lycéens pour établir une relation entre sentiment de compétence/d'injustice lors des évaluations. Ils ont décidé de mener cette enquête en EPS car, contrairement aux autres disciplines, le corps entre en jeu, des performances sont à produire et les notes sont attribuées en fonction de barèmes qui peuvent paraître difficile pour certains.

L'enquête est faite sur 4 classes de première générale et technologique (96 élèves) ayant eu 4 cycles (volley, badminton, gymnastique, course de durée) sur la base d'une série de 9 questions au milieu du cycle de gymnastiques, puis de 3 questions sur leur sentiment de compétence en fin de cycle de course de durée, après avoir eu toutes leurs notes.

Les résultats principaux de cette enquête révèlent que le sentiment de justice et le genre auraient un lien. Qu'il existe une dépendance entre sentiment d'injustice et évaluation pour les élèves ayant obtenu une note inferieur à 12/20. Que le sentiment de compétence change chez les filles lorsqu'elles ont obtenu leurs notes contrairement aux garçons pour qui le sentiment de compétence varie peu, avant et après avoir eu leurs notes.

Concernant le sentiment d'injustice, plus marqué chez les filles que chez les garçons, il faut faire le lien avec le fait que les élèves les plus faibles sont ceux les plus affectés par ce sentiment d'injustice et parmi ces élèves, les filles sont plus représentées que les garçons. Le problèmes du choix des APSA est alors encore une fois posé (comme le souligne Vigneron et son hypothèse sur l'orientation des choix de contenus et d'activités principalement masculines). Ensuite, le sentiment de compétence varie pour les filles avant et après avoir eu les notes puisqu'elles se sentent *« plus compétentes là où elles pensent obtenir les meilleures notes »* (la réciproque n'est pas forcément valable).

CITATIONS

- Une école parfaitement juste est une utopie.
- En EPS, le corps agissant est évalué, avec tous les problèmes que cela peut comporter, sur le plan de l'image de soi, de la préoccupation de l'apparence physique au moment de l'adolescence.
- L'injustice perçue provient, selon eux, de la difficulté des barèmes et de la trop grande prise en compte de la performance au détriment des efforts, de l'investissement.
- Les élèves se sentent les plus compétents là où ils pensent obtenir les meilleures notes.
- La perception de sa compétence est une notion centrale. Il montre que l'individu persuadé de son incapacité se détourne de la tâche et se désengage.

RÉFÉRENCES

Auteur : Michael Fleury, Professeur d'EPS
Titre : Le score relatif au service de l'évaluation
Ouvrage : Revue E.P.S n°354, pp. 22-26, 2012

PROBLÉMATIQUE

L'auteur fait part de la difficulté que rencontrent tous les enseignants à évaluer le niveau atteint des élèves. Dans les activités d'opposition, l'unique utilisation du score pour évaluer est insuffisante. Il développe donc une stratégie qui permet d'apprécier les capacités des élèves en fonction du niveau de son équipe. Cette stratégie repose sur l'utilisation du score relatif. Il « offre un repère de l'évolution du rapport de force entre opposants (garantissant une pratique authentique des activités de la CP4) et révèle en second lieu les moyens, offensifs et défensifs, mis en œuvre par les acteurs de cette confrontation. »

MOTS CLÉS

Score relatif. Évaluation. Activité de la CP4. Stratégie pédagogique. Composante motrice

SYNTHÈSE

Dans les activités de la CP4, le score est souvent utilisé pour évaluer le niveau des élèves. Cependant, si l'on s'appuie uniquement sur ce score, on porte l'évaluation sur la valeur de la production collective plus que la valeur des joueurs en tant qu'attaquant ou défenseurs. Ainsi, l'auteur propose d'aménager ce score pour rendre compte de l'efficacité des joueurs dans un match, dans le cadre de l'évaluation.

Il s'agira donc d'offrir un score qui :

- considère le résultat d'une rencontre et les moyens mis en œuvre par les joueurs
- qui prend en compte le niveau d'opposition de l'équipe adverse

Les différentes étapes à suivre pour mettre en place cette stratégie sont :

1. Etablir un test de compétence : Situation complexe. Ici, « rugby à zones », pour mettre facilement en relation les moyens mis en œuvre et la performance réalisée. 2 matchs sur 2 terrains de largeur différente pour confronter les élèves aux deux formes de jeu (groupé et en relais).
2. Définir le score offensif : Points accordés par le franchissement des zones, les essais marqués, le gain de la rencontre, bonus offensifs et défensifs. La somme de ces points constitue le « score brut ». Il permet de déterminer le vainqueur et d'indiquer les moyens développés.
3. Définir le score défensif : permet d'évaluer la capacité défensive d'une équipe. On compte le « nombre d'actions défensives par possession de balle adverse ». Plus il est grand et plus la défense collective est bonne.
4. Calculer le score relatif : Pondération du score brut par un coefficient multiplicateur fonction du niveau d'opposition fourni par l'équipe adverse (Score défensif = 1.2 donc coefficient 0.75 car défense faible; 1,2< Score défensif>3, donc coefficient 1 car défense solide ; Score défensif >3 donc coefficient 1.25 car défense performante)
5. Valider la compétence attendue : Si le score relatif est égal ou supérieur à 75 points alors la composante offensive est validée. Si le score défensif est au moins égal 3 actions défensives par possession adverse, alors on valide la composante défensive. La validation de la compétence attendue repose aussi sur les rôles sociaux (observation/coachs) et sur la performance individuelle.

CITATIONS

- Le score relatif met en relation l'efficacité motrice déployée par chacun des opposants (…) L'utilisation du score relatif offre en premier lieu un repère de l'évolution du rapport de force entre opposant (garantissant une pratique authentique des activités de la CP4) et révèle en second lieu les moyens, offensifs et défensifs, mis en œuvre par les acteurs de cette confrontation (p.23)
- Nous rejoignons l'idée d'A. Coston et J-L Ubaldi, d'une « performance saturée en compétence », où « le résultat de l'action porte le processus et les transformations qui ont été souhaités par l'enseignant » (p. 23).
- La validation des composantes motrice et sociale repose ainsi à la fois sur la performance collective produite et sur la contribution individuelles à cette performance. (p.25)
- L'aménagement du score vise à garantir une pratique authentique d'opposition (valence culturelle) et à renseigner sur le niveau de compétence exprimé par les protagonistes (valence scolaire). […] il est indispensable de tenir compte du rapport de force entre les opposants pour statuer réellement du degré d'acquisition des compétences attendues par les programmes (p. 26).

RÉFÉRENCES

Auteur : Émilie Baudin
Titre : Évaluation sommative et des besoins de l'élève
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'élève en situation d'évaluation démontre l'acquisition d'une compétence travaillée en classe. Certains s'engagent volontairement dans l'évaluation en expriment leurs motivations, le plaisir alors que d'autres voient dans celle-ci le reflet de leur faiblesse. C'est pourquoi les enseignants préparent les élèves à l'épreuve certificative en favorisant les trois besoins fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien social.

MOTS CLÉS

Évaluation. Compétence. Besoins fondamentaux. Besoin de compétence. Besoin d'autonomie. Besoin de lien social

SYNTHÈSE (améliorable)

« Accepter de s'engager pour être évalué est une action forte pour un élève, génératrice de stress. » S'engager dans l'évaluation dépend des trois besoins fondamentaux (besoin de compétence, besoin d'autonomie et besoin de lien social).

Le besoin de compétence se fait ressentir de deux manières différentes : un élève ayant un fort sentiment d'autonomie se montre motivé dans une tâche, éprouve souvent plus de plaisir dans l'action et se sent plus compétent ; alors qu'un élève non-motivé et sans sentiment d'autodétermination va refuser toute action en utilisant des excuses internes (sentiment infériorité) ou externes (matériel défectueux, fausse blessure...) ou va agir pour éviter une sanction. Cela a pour but de limiter les effets négatifs de l'échec envisagé. L'enseignant devra alors conduire l'élève vers une prise de conscience progressive des points faibles ou des points forts de celui-ci. Le fait de s'approprier les critères et les attentes au regard du niveau doit donner confiance à l'élève. Il pourra mieux conserver sa motivation.

Rendre l'élève autonome. Pour l'enseignant, 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 rétroactions de type informatif plutôt que coercitif. Pour cela les situations proposées doivent être individualisées, l'élève connait son niveau et à un objectif qu'il a déterminé avec l'enseignant. Il devient également acteur de l'apprentissage et se sent non dépendant directement d'une consigne générale et inadaptée à sa situation (handicap, écart de niveau avec le groupe, difficulté de réalisation technique d'un geste…).

Les effets du besoin de lien social sont différents suivant le type d'activité. En individuel, le besoin social se fait par la comparaison aux autres, alors qu'en collectif, le regard de l'autre et la confrontation à l'adversaire est nécessaire. Le regard des autres peut devenir un handicap et perturber gravement les résultats de certains élèves. Le sentiment d'incompétence de l'élève vis-à-vis des autres est également souvent renforcé lors de mises en situation d'évaluations collectives. Par contre, les élèves à l'aise se trouvent renforcés dans cette comparaison puisqu'ils sont en situation de réussite notamment par rapport aux autres. Le lien social, le regard des autres et la comparaison sont des éléments sur lesquels l'enseignant peut adapter des situations notamment certificatives

Afin d'harmoniser les évaluations des élèves, l'enseignant doit réguler l'ensemble des paramètres pour favoriser les résultats en adéquation avec les compétences attendues :
- Passer un contrat expliqué en fonction des critères d'évaluation.
- Faire des groupes d'affinité ou groupe de niveau.
- Faire les co-évaluations.
- Possibilité de passer devant groupe restreint et positif.

CITATIONS

- Selon Connell et Wellborn (1991), 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.
- Appelé aussi besoin d'autodétermination par Deci et Ryan (1985), le besoin d'autonomie est une vision subjective que l'individu a de son libre arbitre.
- D'après Sarrazin, Famose, Cury (1995), 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.
- 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 (p. 9).

RÉFÉRENCES

Auteur : Delphine Evain
Titre : L'évaluation Pilote
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation peut revêtir multiples formes et sens. Elle peut ainsi apparaître mauvaise (évaluation sanction, discriminante et carotte) ou bonne (évaluation positive, formatrice et régulatrice).

MOTS CLÉS

Évaluation. Apprentissage. Enseignement. Efficience.

SYNTHÈSE

L'évaluation ne doit ni être une sanction ou une menace pour l'élève, mais un moyen au service de l'apprentissage.

Dans un premier temps, l'usage que les professeurs font de l'évaluation peut être détourné ou déviant (« ce que l'évaluation ne doit pas être »). Il y a ainsi l'évaluation sanction qui régule les anomalies des élèves en les mettant sous pression, en leur faisant croire qu'au travers une mauvaise note pour des mauvais comportements, ils seront punis. Ensuite, il y a l'évaluation discriminante, stigmatisante, qui est un frein à l'apprentissage ; car en prenant en compte des différences entre élèves selon le niveau de performances, le genre, le handicap, il y a une forme d'agression et de violence envers ces élèves. Enfin, il y a l'évaluation carotte qui représente la raison d'agir de l'élève à travers la réussite des seules notes utilisées ou avoir les meilleurs résultats pour avoir une supériorité. Ces évaluations ne sont pas dans l'objectif du développement de compétences.

Dans un deuxième temps, l'évaluation doit répondre à des attentes institutionnelles éducatives. Tout d'abord, l'évaluation positive rend compte des progrès et de la réussite. L'élève est dans de bonnes conditions pour apprendre. Ensuite, il y a l'évaluation formatrice, où l'élève est acteur de son apprentissage, durablement et pertinent, construisant chez lui une compétence. Enfin, il y a l'évaluation régulatrice qui s'appuie sur des indicateurs sélectionnés par les équipes éducatives afin d'avoir un retour sur la pertinence, les contenus d'enseignement et sur la démarche pédagogique employée.

L'évaluation, quelle que soit sa nature, son contexte d'usage, son objet doit se mettre au service d'une plus grande efficacité de l'enseignement, pour un meilleur apprentissage pour l'élève.

CITATIONS

- De sa définition première « détermination d'une valeur », l'évaluation tend à mélanger le rapport au diplôme, l'évaluation certificative, à la norme, l'évaluation sommative, à l'apprentissage, l'évaluation formative, à soi-même, l'évaluation formatrice (p. 1)
- D'un élève « bête et discipliné » car non réflexif et exécutant, il s'agit de passer à un élève « intelligent et actif », c'est-à-dire un praticien réflexif et véritablement acteur (p. 2).
- À l'heure où tout signe ostentatoire de supériorité ou d'infériorité n'est plus d'actualité, leur mise en exergue doit être supprimée (p. 2).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Delphine Evain, Bernard Lebrun, Agnès Raybaud
Titre : Évaluer les compétences méthodologiques et sociales
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

Intégrer la dimension méthodologique et sociale dans la sphère de l'éducation physique nécessite pour les équipes pédagogiques de revisiter le protocole évaluatif. Cependant, alors que l'évaluation des compétences propres semble évidente car habituelle, celle des CMS paraît plus aléatoire et imprécise. Il convient donc de recomposer un équilibre qui viendrait rendre effective ces deux dimensions, dans l'évaluation. C'est pourquoi, les auteurs s'attachent à montrer que les équipes pédagogiques doivent mettre en place des protocoles d'évaluation plus adaptés, qui permettrait à tous les élèves d'intérioriser ces contenus méthodologiques et sociaux.

MOTS CLÉS

Évaluation. Compétences méthodologiques et sociales. Équipes pédagogiques

SYNTHÈSE

En Education Physique et Sportive, les compétences attendues dans les programmes mobilisent des dimensions méthodologiques et sociales. Ces dernières aboutissent à l'acquisition de méthodes, d'attitudes (savoir faire et savoir être) et de démarches réflexives, véritables bases d'apprentissage pour les élèves. Selon quatre items du programme de collège du 8/7/2008 (agir dans le respect, organiser et assumer des rôles sociaux, se mettre en projet, se connaître, se préparer et se préserver), ces dimensions s'articulent autour d'éléments figurant dans les fiches ressources, en tant que connaissances, capacités et attitudes.
Malgré la place prépondérante des CMS dans les programmes officiels, la dimension motrice reste néanmoins le noyau dur de la discipline EPS et échappe souvent aux équipes pédagogiques. De ce fait, tout le problème réside dans la mise en œuvre de ces contenus méthodologiques et sociaux et dans leurs évaluations. Il convient donc au préalable de comprendre ces contenus, de les définir clairement et de les didactiser afin de les rendre enseignables et potentiellement évaluables.
Cela suppose la conception et la mise en place de procédures d'enseignement spécifiques et didactiquement organisées.
L'évaluation qualitative des CMS témoigne d'une démarche d'observation des acquis de l'élève : est appréciée sa capacité à analyser, formuler un projet, à le réguler, à aider un camarade et à organiser un travail de groupe. En somme, l'évaluation de ces contenus se focalise surtout sur la démarche utilisée par l'élève pour extraire de l'information et la comprendre bien plus que sur le résultat en terme de comportement.
Ainsi, évaluer cette dimension implique donc d'en explorer les contenus et de remettre en question les démarches d'enseignement afin d'assurer idéalement la réussite de tous les élèves.

CITATIONS

- Se poser la question de savoir ce qui est enseigné, permet de savoir ce qui va falloir évaluer (p. 1).
- L'évolution des connaissances et capacités qui tendent à devenir des attitudes se révèlent donc un indicateur de l'acquisition des compétences (p. 4).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Solène Billard, Yann Legendre
Titre : Évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation est un processus qui permet aux élèves de situer leur niveau face aux contenus d'enseignement et de leur indiquer le chemin qu'il reste à parcourir pour répondre aux différentes compétences imposées par le système éducatif. Mais faut-il encore la comprendre et l'accepter pour qu'elle puisse être un outil d'apprentissage. C'est pour cela que face à des élèves en difficulté, la tâche est d'autant plus difficile, du fait que la plupart du temps, ceux-ci rejettent ce processus évaluatif. Dans cette perspective, on s'interrogera sur les différentes pistes à exploiter pour que les élèves redonnent du sens aux pratiques d'évaluation et qu'ils changent leur regard face à l'évaluation, vue négativement, du fait qu'elle les a souvent confronté à leurs difficultés ou à leurs échecs.

MOTS CLÉS

Évaluation. Publics en difficultés. Confiance au système éducatif. Valorisation de la réussite. TUIC (Technique Usuelle de l'Information et de Communication). Dynamique de projet

SYNTHÈSE

L'évaluation est aujourd'hui un outil d'apprentissage nécessaire. Mais elle n'est pas forcement acceptée par tous les élèves. Les élèves en difficulté sont souvent démotivés, car l'évaluation laisse transparaître une image négative d'eux et met en avant leur moment d'échec. Comment alors procéder pour que le processus évaluatif soit accepté et compris par tous ? Les auteurs mettent en avant 3 étapes qui pourraient transformer la représentation de l'évaluation pour ces élèves en difficulté.

Dans un premier temps, il faut faire en sorte que les élèves aient confiance en l'école et en ce qui la compose pour que l'évaluation soit porteur de sens pour eux. En effet cette dernière est un facteur de démotivation, de non investissement ou encore d'enfermement dans l'échec. Afin qu'elle soit acceptée et que les élèves en ressente l'intérêt il faudra commencer par valoriser leurs réussite. Cela les poussera à s'investir dans l'évaluation qui leur permettra de se situer, pour ensuite s'engager de plus en plus et persévérer. L'auto-évaluation et l'évaluation formatrice seraient des modes d'entrés très pertinents pour valoriser la réussite de l'élève. De plus il est également très important d'utiliser des critères personnalisés et facilement identifiables pour qu'ils puissent repérer le résultat de leurs actions et par la suite envisager de s'améliorer.
En cycle de demi-fond niveau avec une classe de 5ème SEGPA, il faudrait mettre en place un système de livret individuel où les élèves puissent répertorier leurs performances. C'est un outil de persuasion pour l'enseignant, pour inciter l'élève à entrer en action. Cet outil permet également à l'élève de mettre en place des objectifs à poursuivre.

Dans un deuxième temps, les auteurs évoquent les TUIC qui sont des moyens pédagogiques permettant de maintenir le sentiment de réussite. Ils ont des vertus motivationnelles dans l'acceptation du processus évaluatif par les élèves. Outre un aspect très utile sur le plan de la régulation de l'action, les élèves sentent que l'enseignant à confiance en eux et qu'il s'intéresse à leurs capacités Ces outils seront utilisés comme recueil de données permettant à l'élève d'avoir un point de départ pour envisager les différentes transformations demandées. Le fait de filmer par exemple, est un moyen très utile à l'auto-évaluation ; cela permet à l'élève d'apprécier ces actions puis de les réguler à l'aide de critères mis en place, de pairs ou encore de l'enseignant. En acrosport avec des élèves de lycée professionnelle, le film permet aux élèves de visualiser le montage et la stabilité de leurs pyramide et grâce à des critères prédéfinis, ils analyseront leurs prestations et pourront envisager des progrès ultérieurs.

Enfin, entrer dans une dynamique de projet est très important car cela permet de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage est un processus long qui nécessite beaucoup de répétitions, d'engagement et également de faire des erreurs. Si l'élève arrive à rentrer dans cette logique, il ne verra plus l'évaluation comme un miroir de son échec, mais comme un guide permettant de se situer pour ensuite mettre en place plusieurs objectifs à poursuivre en fonction de ses ressources et des acquisitions poursuivies. Ainsi, l'évaluation diagnostique et formative seront très utiles à leur projection dans le futur.

En conclusion, le sentiment de compétence, la confiance en soi et le sentiment que l'on fait confiance sont des facteurs très important pour que les élèves en difficulté se réconcilient avec le processus évaluatif. Pour que leur regard négatif sur l'évaluation change, les TUIC seront également des moyens très utiles, du fait qu'ils renforcent la confiance autant affective que scolaire. Si les équipes pédagogiques parviennent à ce que tout cela fonctionne, on pourra espérer que ces élèves en difficulté retrouvent le goût de la pratique physique.

CITATIONS

- L'évaluation doit être utilisée pour souligner les progrès de l'élève, ses acquis et lui montrer le chemin qu'il reste à accomplir dans l'acquisition des connaissances et des compétences utiles à sa formation de l'adulte de demain (p. 2).
- Les élèves doivent comprendre et accepter le jeu complexe des évaluations qui leur permet de se situer et de mettre en perspective leurs futurs apprentissages (p.71).
- Les élèves en difficulté se caractérisent souvent par une attitude de « zapping ». D'une leçon à l'autre, les objectifs fixés précédemment sont oubliés. Il est donc nécessaire de les accompagner dans une logique de projet à travers laquelle les évaluations font sens (p.74).
- L'évaluation formative permet de mettre en perspective les apprentissages, en fixant des contrats à plus ou moins long terme (p.75).
- L'enseignant doit être capable, en cours, de faire le deuil de ses attentes pour que l'élève entre en action : c'est s'éloigner pour mieux rebondir (p.75).
- Changer le regard des élèves en difficulté, sur eux-mêmes, c'est redonner une vision positive de l'évaluation dans une perspective de réussite personnelle (p.75).

RÉFÉRENCES

Auteur : Patricia Fleuriault, professeur EPS
Titre : L'outil d'évaluation comme catalyseur d'évolution des pratiques
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'auteur propose de s'intéresser à l'impact (chez l'enseignant comme chez l'apprenant) de l'évaluation en tant qu'outil qui permet de « catalyser l'évolution des formes de pratiques » en EPS. Quelle place prend l'outil d'évaluation dans l'exercice de l'enseignant et quelles en sont les conséquences sur son activité et sur la transformation des élèves ?

MOTS CLÉS

Évaluation. Évolution des pratiques

SYNTHÈSE

Il existe une « interdépendance réciproque entre l'outil et le geste ». L'évaluation est un outil qu'on peut manipuler de différentes façons en fonction du sens que l'utilisateur lui confère. L'auteur, après avoir défini et différencié les évaluations que peut proposer un enseignant pour transformer l'apprenant, analyse l'autoévaluation comme outil disponible pour le développement de l'enseignant, mais aussi pour l'élève.

L'évaluation est un outil transformateur qui définit la manière dont l'objet d'enseignement est représenté. Sensevy fait apparaître quatre actions d'enseignement fondamentales : définir ; réguler ; dévoluer ; instituer
Auxquels viennent s'ajouter ce qu'il appelle des « pratiques évaluantes » : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation partagée, l'évaluation formatrice (l'autoévaluation), et l'évaluation sommative.
L'enseignant doit s'adapter en articulant ces formes d'évaluations, car chaque forme utilisée amènera une réponse différente. Par exemple le test de VMA est un indicateur de performance qui permet de quantifier des résultats, mais son utilisation est limitée dans le sens où celui-ci est souvent mal vécu par les élèves. Il existe beaucoup d'autres indicateurs qui peuvent aussi quantifier un résultat représentant des possibilités motrices (fréquence cardiaque, perception de l'effort, etc.).

La réflexion que l'enseignant a, au regard de son activité professionnelle dans l'utilisation d'outil, est une des compétences énumérées par le texte ministériel relatif aux missions de professeur du second degré (MEN, 1997). Elle permet de s'auto-analyser pour mieux réguler son action et de s'auto-évaluer pour comprendre les représentations qu'ont les élèves d'une tache, de son but et des moyens dont ils disposent.

Pour conclure, comprendre qu'il existe une « interdépendance réciproque entre l'outil et le geste » permet de prendre conscience que l'outil évaluatif transforme l'action de l'enseignant comme de l'apprenant. Les conceptions données à l'évaluation sont encore trop limitées et il est nécessaire d'entreprendre une réflexion collective concernant celle-ci pour mieux intervenir et comprendre les élèves.

CITATIONS

- À chaque outil, son geste et parce que le geste n'est pas une simple routine, consciemment ou inconsciemment l'enseignant s'adapte (p. 3).
- L'utilisation d'un outil d'évaluation particulier guide l'enseignant dans son activité laquelle révèle les choix et la manière dont l'enseignant met en scène l'objet à enseigner
- Les outils d'évaluation utilisés en EPS tel le test VMA transforment l'activité des enseignants autant que celle des élèves.
- Aussi, l'utilisation d'outils d'évaluation interagit autant sur le travail du professeur que de celui de l'élève. L'outil transforme l'activité de l'un et de l'autre (p. 7).

RÉFÉRENCES

Auteur : Patrick Beunard
Titre : L'évaluation : refonder le concept et les pratiques
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate que le débat à propos du concept et des pratiques de l'évaluation en scolaire reste sans évolution depuis nombre d'années. P. Beunard cherche à démontrer l'importance de la remise en cause du concept d'évaluation par les différents membres du système éducatif afin de *« refonder le concept et les pratiques »* (refonder les composantes de l'évaluation).

MOTS CLÉS

Évaluation. Notation. Examens. Protocole. Mesure. Valeur. Cohérence. Convergence. Continuité. Complémentarité. Émancipation. Auto-évaluation.

SYNTHÈSE

P. Beunard montre que l'évolution du concept et des pratiques de l'évaluation reste très limitée depuis trente ans à travers 3 constats :
- La vision de l'évaluation est trop sélective (scolaire, séquentielle, hiérarchisante, classante).
- L'élève n'est évalué que sur une petite partie des programmes. De plus la référence à une moyenne comme base de référence pour déterminer la « valeur » d'un élève est trop floue (les notes des différentes disciplines n'ont aucun rapport entre elles).
- L'élève n'est pas associé à sa propre évaluation.

L'auteur tente de proposer des solutions pour modifier cet état de fait

Tout d'abord, les réflexions menées à propos de l'évaluation ont tendance à multiplier les aspects de celle-ci (en multipliant, séparant et distinguant les différents critères d'évaluation). Pour l'auteur, les différents critères et objectifs doivent être liés en cherchant une cohérence entre eux *(« limiter et unifier les critères »)*. Ceci afin de pouvoir rendre compte réellement des acquis de l'individu (au niveau moteur mais aussi méthodologique et social). De plus, il faut instaurer une cohérence entre les protocoles d'évaluation de chaque discipline, car malgré les différences des supports eux-mêmes, les stratégies d'apprentissage des élèves peuvent être indifférentes.

P. Beunard suscite l'idée pessimiste selon laquelle l'évaluation se trouve dans une *« impasse »* du point de vu de l'équité. Ceci par rapport aux problèmes de faisabilité engendrés par l'évaluation (petite partie des programmes). Mais deux principes doivent toujours être respectés pour évaluer :
- Évalué ce qui a été enseigné durant le cycle.
- Prendre en compte, à travers la préparation de l'évaluation, les compétences spécifiques de l'activité ainsi que les compétences méthodologiques et sociales lors d'une même action. (mise en place de critères liés).

Dans le but d'associer l'élève à son évaluation, le rendre acteur de son apprentissage en lui permettant de se reconnaitre lui-même comme apprenant, l'élève doit être capable de s'auto-évaluer. Cette compétence pourrait faire l'objet d'un contenu d'enseignement à part entière, présentant des critères spécifiques (toujours en liaison avec d'autres). Cette auto-évaluation, qui pourrait s'apparenter à la notion de projet, favoriserait l'autonomie et l'émancipation des élèves pour se diriger progressivement vers le monde des adultes. Il est du rôle de l'enseignant de conduire les élèves vers cette autodétermination pour favoriser les apprentissages et diminuer au maximum le sentiment d'injustice.

Pour conclure, l'auteur ajoute une touche optimiste en soulignant les espoirs de changements sur la poursuite de la logique du socle commun qui *« rapproche les disciplines et place l'élève au centre de la réflexion ».*

CITATIONS

- L'important à l'heure actuelle consiste plutôt à rechercher la cohérence des différentes formes d'évaluation plutôt que d'en distinguer les facettes.
- C'est la cohérence, la convergence, la continuité, la complémentarité qu'il convient d'imaginer en matière d'évaluation.
- Évaluer toutes les parties du programme qui ont fait l'objet d'apprentissages au long du cycle.
- Il semble indispensable d'intégrer […] les déterminants qui touchent aux connaissances spécifiques relatives aux champs disciplinaire, mais également à celle […] que l'on nomme en EPS compétences méthodologiques et sociales.
- L'auto-évaluation et donc l'une des clés déterminantes de l'émancipation des élèves.
- Rendre compte d'un parcours d'apprentissage d'un élève représente une immense responsabilité pour l'institution et ses acteurs.

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean-François Maudet
Titre : Les pratiques d'évaluation
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'auteur affirme que le temps de pratique moteur est important pour les progrès de l'élève car c'est en pratiquant que l'élève acquiert de nouvelles méthodes et construire ses attitudes. C'est pourquoi le suivi de l'élève devient nécessaire afin de réguler son apprentissage. Cependant l'auteur fait ressortir divers problèmes tel que:
- comment placer l'élève acteur dans un suivi de ses acquisitions méthodologiques et sociales ?
- quels outils peuvent être utilisés pour faciliter la mise en projet, l'autoévaluation et l'évaluation formatrice ?

MOTS CLÉS

Évaluation. Apprentissage. Suivi. Compétence méthodologique et sociale.

SYNTHÈSE

Afin de favoriser l'apprentissage de l'élève, le suivi de celui-ci par l'enseignant est alors très important. L'un des moyens mis à la disposition de l'enseignant est « *la fiche de suivi annuelle* ».
Elle permet :
- à l'enseignant de suivre tout au long de l'année ses élèves, de les guider en fonction de leurs niveaux, d'avoir une vision globale sur ce qui est enseigné, les supports utilisés, ainsi que les progrès constatés.
- à l'élève de faciliter la compréhension de l'articulation des cycles, permettre l'autoévaluation, ainsi que la mise en projet.

Ce support peut également servir de mise en relation entre élèves et enseignant. L'enseignant précise ce qu'il attend des élèves et les élèves savent sur quoi ils sont évalués.

La méthode de l'autoévaluation est donc utilisable par l'élève et l'enseignant pour effectuer le suivi. L'enseignant peut donc par le suivi proposé des fiches d'autoévaluation, aider ses élèves afin qu'ils puissent suivre l'évolution de leurs apprentissages tout au long d'un cycle par exemple. Ces fiches d'autoévaluation peuvent être collectives ou individuelles.

L'évaluation formative est un bon moyen de vérifier la cohérence entre ce qui est enseigné et sur l'apprentissage des élèves. Cela va permettre à l'élève de se situer par rapport aux exigences du professeur et à l'enseignant de voir si ce qu'il propose est adapté à ses exigences.

Les élèves étant tous différents, l'approche ne sera donc pas la même avec tous. C'est pourquoi cette évaluation est une étape à ne pas négliger pour la réussite d'un suivi.

CITATIONS

- Il convient de conserver à l'esprit que toute connaissance méthodologique ou sociale se construit avant tout par l'action de l'élève, qui utilise pendant les séances, des contenues identifiés. Ce n'est pas en fin de séance ou de cycle que l'élève apprend.

RÉFÉRENCES

Auteur : Ewa Derimay
Titre : L'évaluation par compétences et parcours de réussite
Ouvrage : e-novEPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate, durant toute la scolarité, que les élèves sont formés par des compétences présentées dans différents registres (livret de compétence, socle commun, programmes disciplinaires...). Elles permettent la réussite de chacun d'entre eux et de tracer leur parcours d'apprentissage. C'est pourquoi, l'auteur propose « de baliser le parcours des lycéens par des bilans de compétences ».

MOTS CLÉS

Évaluation par compétences. Parcours de réussite. Parcours personnalisé.

SYNTHÈSE

Les bilans de compétences permettent aux élèves de savoir où ils se situent dans les apprentissages : ce qu'ils ont réussi et ce qui leur reste à réussir. Ils s'organisent en trois étapes.

Tout d'abord, il faudra apprendre à évaluer et s'auto-évaluer par compétence, dès la rentrée en seconde. Cette première étape montrera le niveau de compétence acquis par les lycéens et la manière de réagir face à des situations nouvelles et complexes.

Durant un cycle d'EPS, l'enseignant et les élèves font le point sur leur évolution et leurs acquisitions en fin de cycle.

Cette étape permet également de mettre en lien les compétences des autres disciplines, nécessaires pour la réussite des élèves : on parle de compétences transdisciplinaires. Ce lien leur permet de mettre du sens à leurs apprentissages, d'enrichir leurs connaissances et d'orienter au mieux leur parcours personnel.

Puis, il faudra renforcer le travail collectif des enseignants. Ce travail se décline en deux temps. D'abord, il y a un travail pédagogique dans la classe. Les enseignants préparent leurs contenus d'enseignement avant leur intervention dans la classe : ils se concertent pour que les compétences de chaque discipline soient en lien les unes avec les autres.

Puis, dans un deuxième temps, il y a un travail pédagogique par l'équipe EPS. Pour que les bilans de compétences soient porteur de sens pour les élèves, l'équipe EPS doit se concerter sur la déclinaison des compétences devant être une suite logique. En effet, celle du baccalauréat doit être un prolongement des compétences précédentes.

Durant ce travail collectif, les enseignants ne doivent pas oublier d'intégrer les compétences méthodologiques et sociales qui sont nécessaires pour l'épreuve du baccalauréat.

Enfin, il faudra accompagner l'élève à assumer la fin de son parcours personnalisé en EPS. En fin de classe de première, les élèves et les enseignants disposent des mêmes bilans de compétences permettant de prendre connaissance des points forts/faibles, des progrès. À partir de ces bilans et d'un entretien avec l'enseignant, les élèves devront établir leur menu sportif de terminale. Cependant, beaucoup d'entre eux choisissent des disciplines par défaut.

CITATIONS

- L'évaluation de fin de cycle ne se résume pas à une seule note, mais témoigne du niveau de compétence atteint à travers l'acquisition des connaissances, capacités et attitudes qui la constituent (p. 2).
- La compétence de l'élève au baccalauréat doit être un prolongement possible de la compétence du même élève en seconde et en première (p. 4).
- La réussite en EPS au baccalauréat est le passage obligé d'un parcours personnalisé par des expériences, des embûches, et surtout des apprentissages (p. 6).

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Roubieu
Titre : DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité
Ouvrage : e-nov EPS n°4, janvier 2013

PROBLÉMATIQUE

Comment évaluer en EPS au diplôme national du brevet (DNB) ? La note de service publiée en juillet 2012 vient encourager les adaptations locales du cadre national. Elle concrétise le passage d'une logique égalitaire proposant une même épreuve à tous les élèves, à une certification contextualisée, personnalisée et équitable. Comment aller vers cette équité ?

MOTS CLÉS

Évaluation. DNB (diplôme national du brevet). Égalité. Équité. Réussite.

SYNTHÈSE

L'appropriation des textes officiels qui permettent les adaptations locales est primordiale. Les textes ne doivent être ni trop précis, ce qui déresponsabiliserait les enseignants, ni trop superficiels, ce qui les laisserait sans repères. *« C'est grâce à un questionnement fondamental que l'enseignant peut quitter le sentiment d'être dépassé (vision subjective culpabilisatrice) pour s'engager activement vers le renouvellement de sa pratique (démarche active et objective) ».* Cette adaptation se décline en 5 étapes :

1- Le « pourquoi » le pousse à clarifier les enjeux du texte.
2- Le « quoi » pose la question du contenu même du texte officiel.
3- Le « comment » guide le travail d'opérationnalisation des objectifs retenus.
4- Le « qui » oriente la réflexion sur les rôles respectifs de chaque enseignant et de l'équipe d'EPS.
5- le « quand » souligne le temps nécessaire à l'ensemble de ce travail.

Cela permet de tendre vers une évaluation certificative personnalisée, pour la réussite de tous les élèves et se traduit par deux évolutions majeures

- La performance est une part minime de la note (on évalue l'élève pas le champion)
- L'évaluation peut être adaptée à l'établissement, la classe et l'élève.

L'évaluation au DNB est plus organisée sur l'efficacité motrice et peut être ajustée dans un souci d'équité. La note de performance ne peu excéder la note de maitrise.

Cependant, certains domaines favorisent l'adoption du contexte national où la performance de l'élève est due à des critères extérieurs. On parle alors de performance absolue comme dans la CP1, ou pour les éléments gymniques de la CP3, ou encore en CP2 où les élèves sont égaux. On dit que la performance devient relative lorsque la situation permet l'équité (ex: demi fond compare la vitesse moyenne de course d'un coureur à sa vitesse maximale aérobie ; /4 points performance absolue, /4 points performance relative). L'enseignant doit pouvoir se détacher de l'idéologie sportive.

L'équipe pédagogique d'EPS doit prendre en compte les ressources, qu'elles soient organisationnelles (temps, installations, matériels), ou celles des élèves, afin de proposer les APSA qui permettront de développer les CMS et de constituer l'évaluation en fonction de ces critères afin de garantir au mieux l'équité, en variant sur les contraintes de temps, d'espace ou de nombre grâce éventuellement à des aménagements (matériels, réglementaires ou techniques), et évaluer sur des éléments moteurs méthodologiques et sociaux (les différents rôles non sportif ; ex: arbitre observateur…).

L'enseignant doit alors dépasser les contraintes institutionnelles (de la contrainte à la liberté) afin de permettre la réussite de tout les élèves (de l'égalité à l'équité).

CITATIONS

- La certification n'est plus égalitaire mais équitable (p. 2).
- Le référentiel d'évaluation de l'EPS au titre du DNB affirme son caractère national, tout en confiant au niveau local une part substantielle, tant dans le choix des APSA support des apprentissages que dans l'ajustement des évaluations elles-mêmes (p. 3).
- Les élèves sont en situation d'équité face à un indicateur lié à leurs propres ressources (p. 3).
- Construire leurs propres outils de recueil des données observées, quantitatives ou qualitatives (p. 4).
- Dans la logique du socle commun de connaissance et de compétences, l'élève est sollicité dans des situations complexes qui lui permettent d'exprimer sa compétence à son niveau (p. 5).

RÉFÉRENCES

Auteur : Bernard Quesnel, professeur d'EPS, Lycée Laplace, Caen (14)
Titre : Vers une évaluation équitable
Ouvrage : Revue EPS n°358, pp 86-87, 2013

PROBLÉMATIQUE

La mesure de la seule performance est-elle pertinente pour apprécier le degré d'acquisition d'une compétence ?

MOTS CLÉS

Différences interindividuelles. Équité. Notation équitable. Évaluation formative.

SYNTHÈSE

Dans le milieu scolaire, l'acquisition des compétences n'est pas évidente. En effet, dans certaines disciplines sportives, comme l'athlétisme, seule la performance de l'élève est prise en compte pour évaluer le degré d'acquisition d'une compétence. Or, certains critères discriminants comme les différences corporelles (taille, poids) ne sont pas pris en compte dans les barèmes, ce qui est désavantageux pour certains. D'où l'idée de construire un barème équitable.

C'est par une approche interdisciplinaire et l'utilisation du tableur que les élèves vont comprendre la façon dont ils vont être évalués. Par exemple, en pentabond, l'évaluation de la performance se fait habituellement grâce à un barème qui attribue une note selon la distance franchie, sans qu'aucune distinction entre les différentes morphologies ne soit prise en compte, ce qui cause chez les élèves un sentiment de désavantage.

Cependant, avec l'apport scientifique, les paramètres discriminants sont identifiés, puis neutralisés grâce au tableur numérique, ce qui va permettre l'équité de traitement à tous les candidats. En effet, suite à l'analyse de l'activité d'un point de vue balistique et cinétique, il a été déduit que les paramètres individuels, c'est-à-dire la taille et le poids, sont déterminants dans le saut. Ainsi, pour que l'évaluation soit équitable, les barèmes de mesures de performances sont reliés à des critères morphologiques.

De plus, l'apport des TICE va contribuer à l'évaluation formative. Les élèves vont pouvoir connaitre leur note immédiatement et juger du degré d'acquisition de la compétence à tout moment de l'apprentissage. Ils pourront alors se fixer des objectifs à atteindre et concevoir de manière autonome leur plan d'entrainement.

Enfin, il est important pour favoriser l'apprentissage, de connaitre l'IMC des élèves ; d'une part pour qu'ils intègrent bien le cursus de scolarisation et d'autre part pour effectuer un entrainement efficace et réduire les risques liés à la pratique.

La clarté d'une évaluation différenciée et prenant en compte les différences interindividuelles renforcerait ainsi la crédibilité et l'intérêt pour l'EPS.

CITATIONS

- À l'heure où l'école se doit d'assurer la scolarisation de tous jusqu'au collège, et du plus grand nombre jusqu'au baccalauréat, la transparence d'une évaluation différenciée et prenant en compte les différences interindividuelles renforcerait la crédibilité et l'intérêt pour l'EPS (p. 87).

RÉFÉRENCES

Auteur : Pierre Bavazzano enseignant STAPS à l'Université de Savoie
Titre : Les couses au centre de l'évaluation en EPS
Ouvrage : Revue Contre-pied, Hors-série n°5 pp. 26- 27, 2013

PROBLÉMATIQUE

L'auteur s'interroge sur l'évolution, en EPS, des courses athlétiques, des modalités d'évaluation et de leurs places dans l'enseignement.

MOTS CLÉS

Courses athlétiques. Évaluation. EPS. Évolution. Objectifs scolaires.

SYNTHÈSE

À partir des années 1937, les courses athlétiques sont évaluées dans le cadre de diplômes comme le Brevet des Sportif Populaire en 1937. On retrouve des courses longues sous le gouvernement de Vicky sous forme d'épreuve optionnelle au Baccalauréat. Les courses athlétiques sont considérées comme « sport de bases » et révélatrices de qualités physiques.

Les IO de 1967 présentent toujours un fort intérêt pour l'athlétisme. Les courses existent comme courses de vitesse et courses de résistance où la performance est le critère d'évaluation.

À partir de 1983, les modalités d'évaluations évoluent : une course de 20 minutes au baccalauréat, la pratique du quadrathlon associant une course de vitesse, une course de fond, un saut et un lancer. Les connaissances et la participation sont aussi désormais évaluées. Dans le cadre des reformes du Baccalauréat les courses sont toujours présentent et peuvent être choisie par les candidats.

Avec les nouveaux programmes de 1985-1986, la course d'orientation devient une nouvelle pratique scolaire rattachée aux activités physiques de pleine nature.

Les activités de courses passent un cap après les années 1993 où les modalités de courses permettent des pratiques très différentes. Course d'orientation, demi-fond, vitesses, haies longueur… La course de durée rentre désormais dans un champ d'apprentissage différent des autres courses car la santé et le développement de soi passent avant la performance. Le demi-fond, sous forme de 3x500 au lycée, est devenu incontournable. Cette époque est aussi marquée par l'essor de certaines modalités de pratique : la course d'orientation, la courses tout terrain (équivalant plat). Cela permet de varier les différentes pratiques de course en fonction des ressources et des motivations des élèves, mais aussi du projet disciplinaire. Les courses proposées ont un objectif différent de la performance pure. C'est ainsi que la course athlétique laisse place à de nouvelles modalités permettant la diversification des pratiques et donc de modalité d'évaluation différentes.

CITATIONS

- L'évaluation de la « valeur physique » a constitué un projet permanent pour l'éducation physique dès son institutionnalisation dans l'Ecole française (p. 26).
- L'athlétisme reste une épreuve à barème national poursuivant son rôle d'évaluation de la valeur physique des élèves français » (p. 26).
- […] les courses athlétiques sont présentes sur tout le cursus : demi-fond, haies, vitesse-relais. La course en athlétisme reste une activité fortement programmé et évaluée (p. 27).
- Si la course athlétique est moins pratiquée aujourd'hui en EPS, d'autres formes de courses à pied pénètrent l'institution scolaire… questionnant fortement l'épaisseur culturelle de cette activité (p. 27).

RÉFÉRENCES

Auteur : Régis Fayaubost, Marc Berenguier, professeurs d'EPS au collège Pablo Picasso
Titre : Enseigner et évaluer les compétences
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS, n°262, pp. 16-22, 2014.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs montrent que pour l'évaluation des compétences, l'utilisation d'indicateurs permettrait une évaluation plus équitable, efficace et complète (plutôt qu'une évaluation critériée).

MOTS CLÉS

Évaluer. Compétences. Tâche complexe. Indicateur

SYNTHÈSE

L'évaluation des compétences sur la base de critères (principes, éléments permettant de juger, d'évaluer) présenterait une multitude d'inconvénients, dont le principal serait le morcèlement de la compétence. En effet, ces critères permettent de décomposer de façon analytique la compétence, conduisant à des descriptions comportementales des procédures, mais qui renseignent très peu sur leur efficacité. Or, l'efficacité est un facteur clé de la performance qui elle reflète le degré d'acquisition de la compétence attendue. Trouver un outil capable de renseigner à la fois l'élève et l'enseignant sur cette composante de la performance est donc essentiel.

Les auteurs définissent les concepts et techniques utilisés tels que la tâche complexe (l'utilisation de combinaison de connaissance ou procédures simples pour exécuter une tâche), les critères (principes, éléments considérés pour évaluer, analyser, juger quelque chose), les indicateurs (qui se différencient des critères et apparaissent comme une notion de guide).

L'indicateur a pour rôle de mesurer de façon objective la compétence étudiée. Il doit être facile à utiliser et permettre de mesurer l'efficacité. L'auteur montre toutefois la difficulté des indicateurs à mesurer les compétences méthodologiques et sociales. Ainsi, l'indice technique de Verger qui semblait être un indicateur pertinent, chiffré donc objectif, mais qui n'intervient pas sur les compétences méthodologiques et sociales (CMS).

La piste donnée par les auteurs pour développer cette connaissance de l'efficacité est une évaluation sur la base d'indicateurs de compétences. Ils sont intéressants dans le sens où ils permettent de mesurer de façon objective l'efficacité d'un phénomène étudié (un mouvement spécifique par exemple). Pour cela, ils doivent constituer un outil décisionnel, facile à utiliser.

Pour expliciter et illustrer leurs propos, l'exemple du « 12001 » et son application dans le cadre du « nager long » a été développé (le « 12001 » est un indicateur global, pertinent et fonctionnel répondant à la compétence de N1.). Il recouvre tout ce qui peut constituer un frein à la meilleure performance possible.

- Ainsi, le nombre des milliers représente le nombre de longueurs de bassin effectués et reflète la performance et donc l'efficacité. Plus celui-ci est grand, plus l'élève aura été efficace dans sa nage, traduisant ainsi un certain niveau de maîtrise des paramètres technico tactique (départ, coulées, respiration et équilibration). Douze longueurs de bassin correspondent à la meilleure performance réalisable pour le niveau 1 (cycle3) rapportant un maximum de 9 points. Concernant les trois autres chiffres, l'objectif sera qu'ils se rapprochent le plus possible de 1.
- Le chiffre des centaines correspondant au nombre d'arrêts réalisés (noté sur 3 points) traduit ainsi l'efficacité de la « respiration aquatique ».
- Le chiffre des dizaines correspondant au nombre de coulées inefficaces (noté sur 2 points), traduit l'efficacité de la poussée sur le mur.
- Enfin, le chiffre des unités correspond au nombre de longueurs effectuées en dos crawlé. En fonction du moment et de la quantité de son utilisation, son nombre peut traduire une efficacité dans la gestion de l'effort (récupération) ou bien une non efficacité dans la nage ventrale.

L'indicateur, en combinant « une variable significative de la compétence et une ou plusieurs variables relevant du cœur technico tactique » est parfaitement adapté à la notion de compétence, permettant de l'évaluer et de la travailler dans sa globalité. L'enseignant aura la possibilité de cibler les aspects technico-tactiques (respiration, équilibre, nage ventral et dorsale, coulées) selon les différents relevés grâce à l'indicateur du 12001 :

- un élève avec un problème d'équilibre aura des difficultés sur les coulées
- un élève qui a des problèmes pour la respiration aura un chiffre élevé sur les centaines et les unités
- un élève qui gère mal son effort n'utilise pas assez souvent le chiffre des unités pour remonter son chiffre des milliers.

Et bien que ces indicateurs présentent des limites (compétences méthodologiques et sociales ; les activités d'expression), étendre ce principe à l'ensemble des activités, voilà l'ambition de ces auteurs.

CITATIONS

- Même si évaluer par critères rend l'évaluation possible par les élèves, la notion de jugement de ces critères nécessite quand même un certain niveau d'analyse et de concentration, ce qui ne la rend pas accessible à tous les élèves.
- Une tâche complexe est une tâche mettant en œuvre une combinaison de plusieurs procédures simples, automatisées, connues. Elle nécessite l'élaboration par l'élève d'une stratégie (et non pas de la stratégie experte attendue) et fait appel à plusieurs ressources. Une compétence ne peut être mobilisée qu'à travers une tâche complexe (p. 17).
- Les indicateurs ne se confondent pas avec des critères. Ils sont par définition, une indication, un GUIDE (The free Dictionary, l'internaute Dictionnaire). (p17).
- Les indicateurs permettaient de mesurer de façon objective un phénomène étudié. un indicateur doit être facile à utiliser, être un outil décisionnel et permettre de mesurer l'efficacité d'un dispositif mis en place (p. 17).

RÉFÉRENCES

Auteur : Francis Blanchard, professeur EPS, collège-lycée Pierre de la Ramée (Saint-Quentin). Membre du Cedreps Amiens

Titre : Tennis de table niveau 2. Cibler, habiller, intervenir, évaluer. Et si tout était lié ?

Ouvrage : Cahiers du CEDREPS n°13, pp. 77-86, 2013.

PROBLÉMATIQUE

Dans cet article, l'auteur montre comment des indicateurs concrets utilisés au cours d'un cycle de tennis de table pour guider les transformations des élèves, peuvent être réutilisés en vue de noter et valider la compétence de niveau 2 des programmes.

MOTS CLÉS

Cibler. Habiller. Intervenir. Évaluer

SYNTHÈSE

Au premier niveau de pratique, l'élève doit être capable d'assurer le jeu en continuité et de marquer sur une faute de l'adversaire. Au niveau 2 des programmes, l'objet d'enseignement porte sur la construction d'un point à partir du service : « il s'agit de développer un service intentionnel, efficace et de plus en plus réglementaire pour marquer en 1 ou 2 frappes ».

Pour cela, l'enseignant met en place des aménagements afin de mieux cibler les apprentissages. En installant ces aménagements, on s'éloigne parfois de l'APSA authentique. Mais cela est nécessaire pour que l'élève puisse mieux intégrer les apprentissages.

Pour ce faire il faut, dans un 1er temps, cibler ce qui est fondamental. Ici il s'agit d'exploiter au maximum le service pour pouvoir marquer dès le premier ou deuxième renvoie adverse.

Dans un 2e temps, il faut habiller l'activité pour mettre en scène les savoirs en élaborant une Forme de pratique scolaire (FPS). L'idée est d'installer pour le serveur un système de points verts lorsque l'élève marque sur son service ou le coup suivant, et des points rouges si le point est marqué après plus de 3 coups. Le relanceur est quant à lui décalé sur le côté de la table et les points qu'il marque sont forcément rouge. Chaque point est matérialisé par un bouchon de la couleur du point marqué.

Dans un 3e temps, l'enseignant modèle son intervention pour aider les élèves à se transformer. Pour cela il faut :

- faire en sortent que tous joue au même jeu : match à 10 points, 5 service consécutifs chacun, marquer au moins 2 fois en 1 ou 2 frappes lors des services, relanceur placé sur le côté.
- donner des repères sur les trajectoires produites par le serveur : pour informer sur les trajectoires produites, la demi-table est divisée en 3 zones tracées par des diagonales.
- si le taux de réussite des points verts est insuffisant, une situation d'apprentissage est mise en place pour que l'élève se perfectionne avant de repasser au jeu.
- si le taux de réussite est suffisant, alors il faut une complexification de la tâche, en s'éloignant de la pratique scolaire et en se rapprochant de la pratique fédérale.

Dans un 4e temps il faut mettre en place les critères d'évaluation qui prennent en compte l'efficacité, la construction et les compétences méthodologiques et sociales. Est alors mis en place un tournoi avec différentes poules selon le degré d'acquisition des apprentissages des élèves.

- Pour l'efficacité, il s'agit de mettre en place un « niveau d'efficacité » pour chaque poule basé sur les trajectoires données à la balle.
- Pour la construction, il faut comptabiliser les taux de réussites de points verts pendant le tournoi, mais en faisant attention aux arrangements entre élèves.
- Pour évaluer les compétences sociales, qui concernent notamment les élèves difficiles, il s'agit « de construire, réguler des règles de vies collective nécessaires à l'organisation de la vie de la classe autour du jeu ». C'est en quelque sorte la prise de responsabilité des élèves qui est notée.
- En ce qui concerne l'aspect méthodologique, il convient pour l'élève d'observer, d'analyser et de réguler son activité. L'observation passe par la pose des bouchons sur chaque balle jouée. L'analyse et la régulation passe par les conseils que l'observateur peut donner au serveur pour qu'il y ait plus de réussite.

L'auteur termine son article en se demandant si ce système de notation peut-être envisagé pour le Diplôme national du brevet. Il affirme que c'est possible car malgré la forme de pratique scolaire utilisée, l'APSA n'est pas dénaturée et cela reste cohérent avec les attendus de fin de cycle.

CITATIONS

- L'idée n'est pas de caractériser individuellement chaque élève mais d'attribuer un « niveau d'efficacité » (p. 5).
- Jouer des matchs de deux manches où chacun sert cinq fois de suite en cherchant à marquer des points Verts en une ou deux frappes, c'est se confronter à des anticipations stratégiques nécessaires à toute construction du point (p. 9).
- J-L Ubaldi (2003) pour qui « la notation des élèves devrait être la véritable « pierre angulaire » de la cohérence du professeur et du projet de l'élève » (p. 85).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Olivier Rey, Annie Feyfant
Titre : Evaluer pour (mieux) faire apprendre
Ouvrage : Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, Septembre 2014

PROBLÉMATIQUE

Olivier Rey et Annie Feyfant montrent en quoi l'évaluation peut être un levier sur lequel les enseignants peuvent jouer. En effet, en plus de permettre de contrôler le niveau des élèves, il s'agit d'utiliser l'acte évaluatif comme moteur de l'apprentissage et de l'enseignement. Les auteurs vont donc se baser sur le continuum entre enseignement, apprentissage et évaluation pour répondre à cette problématique.

MOTS CLÉS

Évaluer. Faire apprendre. Apprentissage

SYNTHÈSE

L'évaluation a toujours été présente pour les enseignants, afin que ces derniers valident un niveau attendu chez l'élève. Elle est omniprésente dans le système éducatif et se présente sous différentes formes.

Cet article est centré sur l'aspect particulier de l'évaluation dans et pour l'apprentissage, c'est-à-dire de l'évaluation des élèves dans le contexte particulier de situations d'enseignement de type scolaire. De manière générale, l'évaluation utilisée par l'enseignant est un marqueur de l'identité scolaire de l'élève (bulletin scolaire). On peut donc se poser la question si l'évaluation sert à évaluer l'élève ou bien à évaluer le système (et donc évaluer la performance des professeurs par leur capacité à dispenser leurs cours). C'est aussi pour cela que l'utilisation de l'évaluation porte à confusion. Ainsi, les élèves travaillent uniquement pour avoir une bonne note (ce que leur reprochent les enseignants). Mais cela porte aussi atteinte à l'élève qui va penser qu'on évalue sa personne alors que seul le travail scolaire est sanctionné.

L'évaluation doit-elle être chiffrée ou codée pour être plus compréhensible ? Selon différentes études, la notation chiffrée ne permettrait pas une meilleure acquisition des compétences. L'exemple de la dictée est pris dans le dossier où, selon Eduscol, il faudrait passer d'une évaluation où on sanctionne ce que l'élève ne sait pas faire à une évaluation où on valorise les progrès de l'élève → évaluation positive.

S'agit-il pour l'enseignant de rendre compte de ce qui a été appris (évaluation DE l'apprentissage) ou évaluer pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage (évaluation POUR les apprentissages) ?

Il faut que l'enseignant revienne sur ce qui a été fait (feedbacks) afin que l'élève puisse comprendre ce qu'il a fait. (il doit posséder les objectifs d'apprentissage afin de pouvoir les contrôler) → évaluation formative. Il s'agit pour l'enseignant de se professionnaliser à l'évaluation. C'est un acte de discernement, une « capacité à construire une intelligibilité des phénomènes d'évaluation en situation » (Tessaro, 2013).

Évaluation diagnostique, formative, sommative : quand est-il opportun de les utiliser, dans quels contextes, pour quels objectifs ? Les bons conseils ne manquent pas pour ne pas sanctionner, ne pas stresser les élèves, pour se fixer des objectifs de réussite des élèves et s'en approcher au plus près, pour être bienveillant et attentif. Pour l'enseignant, cela suppose de ne pas se focaliser sur les erreurs et le besoin de rendre des comptes hors de la classe, mais bien d'appréhender les écueils que l'élève à rencontrer lors de l'exercice et les remédiations à envisager.

Pour conclure, nous pouvons dire que « c'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la manière "de mieux faire réussir les élèves" qu'elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l'évaluation »

CITATIONS

- L'évaluation peut devenir non plus seulement un outil approximatif de contrôle mais aussi un levier pour mieux faire apprendre (p. 1)
- Ainsi, il est de tradition de distinguer l'évaluation selon les fonctions qu'elle remplit dans l'apprentissage : diagnostique, pronostique, sommative, certificative, formative…
- Évaluer est toujours un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation (p. 3).
- C'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la manière "de mieux faire réussir les élèves" qu'elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l'évaluation.
- Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement (Rémond, 2008).

RÉFÉRENCES

Auteur : Ysabelle Humbert, formatrice en STAPS
Titre : « L'EPS du moins », une impasse pour les élèves
Ouvrage : Revue Contre-Pied hors série n°10, pp 38-39, 2014

PROBLÉMATIQUE

L'auteur s'appuie sur l'épreuve de demi-fond au DNB pour caractériser l'approche de la performance qui la sous-tend. Elle conteste le fait que la gestion des ressources des élèves soit mise en avant, davantage que la création des conditions de leur développement.

MOTS CLÉS

Performance. Apprentissage. DNB. Ressources. Demi-fond

SYNTHÈSE

Ysabelle Humbert montre à travers cet article que le rapport entre le demi-fond au DNB et la pratique scolaire de référence diverge.
Au DNB, les élèves devront répéter ce qu'ils ont fait au cours du cycle, tandis que les sportifs pratiquant le demi-fond seront confrontés à certains problèmes et se dépasseront en s'aidant de différentes stratégies d'action (accélérations…). Cette épreuve de demi-fond au DNB envisage ainsi la performance non comme un exploit mais par une appropriation par l'élève de différents principes ce qui minimise la place de la performance alors que le sens profond du demi-fond est de vivre l'inconfort physique pour le dépasser.
L'auteure montre aussi que l'élève durant les tests de Vitesse Maximale Aérobie (VMA) abandonne rapidement suite à une lassitude et quelques douleurs. Du coup, il n'apprendra pas à se développer puisqu'il se situe dans une EPS minimaliste avec peu d'ambitions.

Afin de faire sortir les élèves de la zone d'effort pour pas qu'ils soient trop proches de ce qu'ils sachent faire, de ce qu'ils ont envie de faire, il faut utiliser autant la gestion des ressources des élèves que la création des conditions de leur développement

CITATIONS

- Le concept de performance mis au centre de l'évaluation engage l'élève à vivre une expérience physique, sportive et sociale tant sur la forme que sur le fond (p 38)
- La performance demandée aux élèves révèle davantage des prouesses scolaires : s'engager dans un projet d'apprentissage formalisé par l'enseignant et l'école et moins des performances relevant de la créativité des élèves confrontés à de réels problèmes (p 39)
- Or la vraie éducation, c'est plutôt permettre à nos élèves d'atteindre des terres lointaines qu'ils ne connaissaient pas et qu'ils croyaient inaccessibles au moment de leur découverte (p 39)

RÉFÉRENCES

Auteur : Jérémie Gibon – Enseignant et formateur, professeur agrégé d'EPS.
Titre : Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Observation et évaluation au cœur de l'activité d'apprentissage de nos élèves.
Ouvrage : Revue Enseigner l'E.P.S n°265, pp. 7-12, 2015.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur se base sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, qui prône une évaluation contribuant à la réussite de tous. De ce fait, le caractère positif, exigeant et transparent dont à besoin l'évaluation actuellement est au cœur de sa réflexion. L'objectif est ainsi d'analyser la « dynamique d'apprentissage proposée aux élèves », grâce à l'emploi de supports variés, dans une logique de projet de l'élève. Cette démarche recherchant l'acquisition des compétences motrices, méthodologiques et sociales nécessaires lors d'un cycle de natation de vitesse aux niveaux un et deux.

MOTS CLÉS

Compétence. Indicateur. Tâche complexe. Réussite. Élèves. Différenciation

SYNTHÈSE

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 amène les enseignants à se diriger vers une évaluation juste pour tous et exigeante pour chacun.

Dans un contexte ou l'échec scolaire est au centre des débats, l'apprentissage et l'acquisition des compétences chez l'élève doivent être favorisés par une évaluation sous la forme d'un message plus qu'une sanction. Ce dernier doit être ressentit comme « un pas en avant » et renforcer l'estime de soi. De plus, pour la formation de l'élève mais aussi pour l'image de la discipline EPS, l'évaluation doit être lisible par celui-ci et par l'ensemble de son cercle social scolaire (enseignants, camarades, parents, institution).

Cette évaluation va donc s'inscrire tout au long du cycle avec pour principal changement l'activité de l'élève et non le nombre de situations proposées.

Après avoir clairement défini les compétences attendues sur un cycle de natation de vitesse (niveau 1 et 2), l'objectif va être de s'appuyer sur des indicateurs visibles par tous lors d'une tâche complexe. Cette forme de pratique scolaire (FPS) sera différente pour chacun des niveaux :

- indicateur le plus faible sur 25 mètres crawl pour le niveau 1 (l'indicateur étant le nombre de coups de bras + le temps en secondes).
- indicateur le plus faible sur 50 mètres crawl ou dos crawlé pour le niveau 2 (l'indicateur étant le nombre de coups de bras + le temps en secondes + le nombre de coups de bras par inspiration).

Les élèves seront par groupes de deux ou trois, avec un nageur et un ou deux observateurs, et l'enseignant aura un rôle « d'aiguilleur ».

Tout au long du cycle, des fiches de travail et des fiches d'aiguillages seront à la dispositions des élèves afin qu'ils puissent résoudre de manière autonome, avec leur binôme, ou avec le professeur, les problèmes auxquels ils sont confrontés. Les compétences méthodologiques et sociales seront d'autant plus acquises si les sollicitations de l'enseignant « aiguilleur » sont minimes. Cela amène aussi chacun à choisir ses « procédures dans la mobilisation des ressources internes et externes », permettant une différenciation autodéterminée dans la pratique.

Enfin plusieurs outils tels que les recueils de données (FPS, vidéo…) ou le traitement statistique de données (indicateurs) vont être utilisables par les élèves et par l'enseignant pour donner du sens à la pratique et « baliser » l'apprentissage.

CITATIONS

- Enfin, l'accessibilité de ces indicateurs est un gage de réussite et de progrès pour tous. L'évaluation devient alors un message plus qu'une sanction (p 7).
- C'est parce que la situation a une valeur pour l'élève qu'il mobilisera d'autant ses ressources et en tirera des bénéfices positifs en termes d'estime de soi (p 7).
- Le progrès individuel en termes de motricité n'est envisageable que dans le cadre d'une co-éducation entre pairs guidée par l'enseignant (p 8).
- Nous sommes convaincus que le travail par indicateur facilite l'approche et l'évaluation par compétence et plus particulièrement dans le cadre d'une situation complexe (p 9).

RÉFÉRENCES

Auteur : Stéphane Brau-Antony (Professeur des Universités à Reims).
Titre : Évaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique.
Ouvrage : AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 20-25, 2015

PROBLÉMATIQUE

L'auteur veut *« montrer l'intérêt de porter un regard didactique sur l'activité de régulation de l'enseignant en soulignant la nécessité d'aller investiguer in situ ses modes d'intervention à partir des savoirs qui sont en jeu dans les situations d'apprentissage ».* De plus il semble capital pour l'auteur d'aborder la question de l'observation et son usage dans la formation des enseignants.

MOTS CLÉS

Evaluation formative. Régulation didactique. Théorie de l'action conjointe. Formation de l'enseignant

SYNTHÈSE

Les activités d'observations et de régulation sont liées et complémentaires.
L'évaluation formative est un fait didactique à part entière et un outil de régulation de l'apprentissage.
L'activité de régulation de l'enseignement s'appuie sur la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2007) qui vise à montrer comment les savoirs mis à l'étude et enchâssés dans des dispositifs didactiques sont reconfigurés et reconstruits lors des interactions enseignants-élèves. Le chercheur s'intéresse ici au contenu de l'intervention de l'enseignant entendu comme le produit de l'action conjointe professeur-élèves autour d'objets de savoirs à transmettre et à apprendre.

Afin de favoriser l'acquisition de compétences, l'enseignant doit procéder à des régulations dans sa démarche d'évaluation formative. On distingue une régulation interactive (intégrée à la situation d'apprentissage pendant le déroulement) et pro active (concevoir des situations d'apprentissage afin de mettre en adéquation la structure de la tâche avec les structures d'accueil des élèves).

La théorie de l'action conjointe permet de décrire les régulations de l'enseignant. Dès lors elle peut rendre compte :
- de l'action de l'enseignant, les objectifs visés
- de l'action des élèves
- de l'action conjointe élèves – enseignant

Le chercheur va avoir une action didactique sur l'enseignant en questionnant plusieurs éléments : Quelles sont les intentions didactiques ? Comment la situation didactique est-elle agencée ? A quels moments s'établissent ces régulations ? Ceci interroge le formateur sur quelles compétences doivent construire les enseignants pour pouvoir réguler efficacement et quel dispositif de formation pour permettre de favoriser cet apprentissage de la régulation. Il est important dans la formation des enseignants de s'approprier des apports externes dans l'analyse de leur propre travail ou celui de leurs pairs (par la vidéo) pour s'approprier des savoirs savants.

CITATIONS

- L'évaluation formative peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière (p. 21)
- (…) l'activité d'observation de l'enseignant joue un rôle crucial (…) elle permet d'orienter ses décision (p.5)
- La régulation a trait également aux modes d'intervention de l'enseignant et à la façon dont ce dernier crée les conditions pour favoriser les apprentissages des élèves, on parle de régulation externe (p. 20).
- Les régulations formatives de l'enseignant peuvent être analysées à la lumière des concepts forgés par la recherche en didactique (p. 21).

RÉFÉRENCES

Auteur : Van de Kerkhove Anthony, professeur d'EPS, Lycée Duhamel du Monceau (Pithiviers). Couvert David, professeur d'EPS, collège Henri Becquerel (Chatillon Coligny). Duballet Vincent, professeur d'EPS, Lycée Jean Lurçat (Fleury les Aubrais)

Titre : La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS

Ouvrage : AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 107-111, 2015

PROBLÉMATIQUE

Peut-on dégager des principes généraux d'intervention qui seraient favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative en EPS. Autrement dit, comment permettre aux élèves de construire des compétences d'observation et d'évaluation pour aider le plus efficacement possible leurs pairs dans leurs apprentissages.

MOTS CLÉS

Pédagogie coopérative. Co-observation. Co-évaluation. Entraide.

SYNTHÈSE

Face à un public peu scolaire, le choix d'une approche coopérative des apprentissages fait ses preuves. Cette pédagogie se base prioritairement et explicitement sur l'entraide et la coopération entre pairs. On distingue deux rôles, « l'aidant » (observe et évalue) et « l'aidé" ».

Coopérer en EPS permet de viser l'amélioration des compétences, une meilleure connaissance de soi et l'accès à des valeurs sociales.

Dans la pédagogie coopérative, la co-observation et la co-évaluation constituent un seul processus de co-forrmation. Il s'agit de développer simultanément et réciproquement des compétences d'observation, de communication et de responsabilisation. La co-formation commence par des choix ou identification d'observables, puis un recueil de données, et enfin un traitement et une communication des données.

Trois principes pédagogiques organisent cette approche :

- Des communications médiées pour répondre au principe de responsabilisation des élèves (l'enseignant ne doit pas communiquer directement avec les élèves en situation de co-formation).
- Une institution de la coopération à travers des rôles et des « vecteurs d'interaction » pour répondre au principe d'organisation des élèves.
- Un étayage de l'activité cognitive des élèves pour répondre au principe de soutien cognitif.

La co-formation répond à des enjeux scolaires actuels (socialisation, responsabilisation, autonomisation

Trois axes de progrès sont établis :

- L'amélioration des compétences dans l'APSA. Le fait de proposer un étayage cognitif à même de structurer les interactions entre aidant et aidé a permis de doubler a pertinence des feed-back de l'aidant et multiplier par 4 le nombre de ces interactions
- L'augmentation de la motivation et de l'investissement. Les conseils de l'enseignant vont aussi atteindre le pratiquant par le biais du degré de compréhension de l'aidant.
- L'accès à la formation du citoyen. En général, les intéractions ont une plus longue durée dans le cadre d'une coopération instituée, et mieux structurée (l'aidant pose un diagnostic avant de donner un conseil au pratiquant et les temps de parole sont plus respéctés et solennels), ce qui conduit à une meilleure acquisition des valeurs de solidarité et d'entraide.

CITATIONS

- La coopération devient le centre de gravité depuis lequel s'organisent les apprentissages. (p. 1)
- Nous concevons la coopération tout simplement comme un moyen d'une extraordinaire efficacité pour permettre les apprentissages. (p. 1)
- La coopération n'est pas forcément un allant de soi et il y a bien sûr lieu d'organiser les rôles ainsi que les interactions entre élèves (p. 4)
- Ce type d'approche pédagogique est à même de répondre à un certain nombre d'enjeux scolaires actuels en responsabilisant-socialisant les élèves et en modifiant leur rapport à l'évaluation et à l'apprentissage. (p. 5)
- Il est important de faire évoluer les pratiques en matière d'évaluation des élèves. Il s'agit d'éviter que l'évaluation ne soit vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction, ou bien réduite à la seule notation (Conclusion).
- Sur le plan éducatif [...] au-delà du vivre ensemble et du renforcement de la solidarité entre élèves, sont développées leurs capacités d'autonomie, d'analyse, de compréhension, d'autorégulation de leur activité. La formation du citoyen cultivé, lucide et autonome prend alors vraiment toute sa mesure (Conclusion).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Chabauty Benjamin (PRAG), Vors Olivier (MCF), Potdevin François (MCF), Joing Isabelle (MCF)
Titre : Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note
Ouvrage : AEEPS. Les dossiers "Enseigner l'EPS » n°2. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS, pp. 130-133.

PROBLÉMATIQUE

Si la notation a des incidences psychologiques négatives chez certains élèves (stress, comparaison, baisse de l'estime de soi…), l'enjeu est alors de déterminer la façon d'élaborer une procédure d'évaluation sans note, s'appuyant sur l'acquisition de compétences afin de réduire voir faire disparaitre les aspects néfastes de l'évaluation.

MOTS CLÉS

Analyse de pratique. Évaluation. Compétence. Progrès. Équité. Représentation.

SYNTHÈSE

Une expérience a été réalisée sur trois classes de sixième (2013) pour lesquelles aucune note n'a été attribuée. Afin de prélever les données de cette expérience, deux questionnaires ont été réalisés, permettant de retranscrire l'avis des professeurs et des élèves ayant vécu l'expérience. Les résultats ont montré que le fait d'évaluer sans note pousse les enseignants à établir des critères d'évaluation plus précis afin de valider ou non les compétences. Ainsi les critères tendent à paraitre plus clairs. Néanmoins, l'étude a révélé que les élèves moyens et en difficulté éprouvent tout de même des faiblesses concernant la compréhension des critères d'évaluation. Cela s'explique par la disparité de pratique entre enseignants, le nombre d'items retenus par discipline (les élèves ne peuvent pas se centrer sur l'essentiel), la façon de formuler les items, ainsi que les outils permettant de les communiquer. De plus, il s'est avéré que cette expérience ne favorisait pas forcement l'apprentissage car selon les enseignants, le stress serait moins important sans note, mais selon les élèves ils sont quasiment autant stressés que lorsqu'il y a des notes. Les meilleurs élèves perdraient leur « soif » d'apprendre en se contentant finalement que de l'acquis sans chercher à se dépasser ; l'évaluation par compétence étant établie uniquement trois critères : non-acquis, en cours d'acquisition et acquis. Du coup, les élèves, mais aussi les enseignants, éprouvent des difficultés à voir les progrès effectués.

Par ailleurs cette recherche a permis aux enseignants d'EPS de réfléchir sur la modalité d'évaluation sans note, en cherchant à développer de manière plus approfondie les compétences et en la rendant plus lisible. Grâce au logiciel « sacoche », chaque enseignant peut construire un « livret de compétence disciplinaire ». Le problème de rendre le progrès visible (trois paliers), ainsi que celui des élèves qui se contentent du palier « acquis » ou « en cours d'acquisition » sera corrigé car le logiciel établira entre 4 à 6 niveaux d'acquisitions par objet d'enseignement. Les élèves auront toujours la possibilité d'atteindre le niveau au-dessus. De plus, la validation des niveaux apparaitra de façon continue au cours du cycle. Ce qui est une façon de révéler le progrès des élèves durant le cycle et d'effectuer une évaluation formative. L'évaluation sommative reste tout aussi importante et sera également mise en place.

Pour qu'il y ait une évaluation « bienveillante » et « exigeante », il faut :
- Rendre lisible la compétence par la définition d'objets d'enseignement
- Maintenir un projet d'apprentissage pour tous par la mise en place de niveaux d'acquisition de la compétence.
- Rendre visible la progression des élèves en le situant sur ces niveaux à différents moments du cycle.
- Prendre en compte le changement de contexte dans l'évaluation finale permettant d'attester des acquis de l'apprenant.

Toute fois ces modifications nécessitent encore des améliorations car elles semblent être moins biens assimilées par les élèves les plus difficulté. Il faut donc :
- Rendre l'élève acteur de son évaluation pour qu'il s'informe et sache à quel niveau d'acquisition il se situe.
- Dépasser l'écrit comme outil de communication principal. Et mettre les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement au centre de notre fonctionnement qui favorisent certains profils d'élèves.

CITATIONS

- Un système d'évaluation sans note inciterait l'enseignant à être plus explicite et faciliterait la compréhension par l'élève de ce qui est attendu (p. 130).
- D'après les enseignants ce système stimulerait moins les élèves les performants et aboutirait à moins de rigueur (p.131).
- Le caractère binaire de la validation des compétences (« oui » ou « non ») semble poser problème car elle écrase le degré de progression.

RÉFÉRENCES

Auteurs : Ghislain Hanula, Eric Llobet, Jean-Yves Saulnier
Titre : Devenir champion de soi–même
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°267 pp. 6-11, 2015.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs évoquent le problème récurrent des élèves qui se placent en situation d'évitement lors des séances d'EPS. Est-il alors possible de concevoir une EPS qui a des ambitions pour ce public et qui favorise leur investissement, afin de mettre fin au constat perpétuel des « éternels débutants en EPS » ?

MOTS CLÉS

Équité. Égalité des chances. Auto-référencement. Forme scolaire de pratique. Culture athlétique.

SYNTHÈSE

Les auteurs évoquent la nécessité de distinguer le sportif de l'élève en EPS, si nous souhaitons l'investissement de chacun dans cette discipline d'enseignement. Surtout que la société par l'intermédiaire de la technologie (écrans, consoles) produit une population d'élèves de plus en plus sédentaire et « a-sportive ». Les élèves en EPS (et plus encore ceux qui sont en situation d'évitement) approchent l'activité comme une obligation, d'autant plus qu'ils sont éloignés des valeurs sportives (persévérance). Par conséquent, il est indispensable de différencier les exigences, notamment en termes de performance, bien qu'ils soient confrontés à une même activité physique.

Ainsi, pour permettre à tous les élèves de réussir, l'enseignant se doit d'adapter ses démarches pédagogiques à leurs ressources. C'est en ce sens que les auteurs prônent une EPS s'appuyant non pas sur une « performance absolue » servant de référence pour classer les élèves entre eux, mais sur une performance individuelle « adaptée à ses ressources » appelée performance « auto-référencée ». Intention évoquée dans les compétences attendues des programmes à travers le mot « possible » (« réaliser la meilleure performance possible »). En EPS, elle peut prendre la forme de « courir à 95% de sa VMA » qui représente une vitesse de course différente pour chacun et donc une performance individualisée. Celle-ci rend alors le statut de champion accessible à tous.

Mais cette performance auto-référencée implique la construction et la mise en place d'une forme de pratique scolaire adaptée, que les auteurs explicitent et illustrent au travers d'un exemple concret : le relais vitesse. Pour mettre fin aux constats d'élèves qui ralentissent avant la ligne d'arrivée ou qui ne savent pas se représenter la valeur de leur performance à partir d'un temps chronométré, ils transforment la forme de pratique. La performance qui jusque-là était chronométrique, devient une cible à atteindre (matérialisée par un plot) en un temps donné. L'enjeu est de suite plus prenant et l'identification du résultat immédiat. Chaque binôme choisit alors une cible à atteindre au regard de ses potentialités individuelles, constituant ainsi la performance à réaliser. Le meilleur ne sera donc pas celui qui ira le plus vite, mais celui qui aura le plus petit écart entre la zone atteinte et la cible prévue. L'estimation fiable des ressources des élèves est permise par des tests qui contraignent l'élève à donner le meilleur de lui-même (le « 6 secondes inversé »).

L'amélioration de cette performance auto-référencée est révélatrice du degré d'acquisition de la compétence attendue. Elle constitue ainsi une démarche égalitaire car offrant les mêmes objectifs à tous et équitable car permettant à tous selon ses capacités de performer et donc de réussir. Cette réflexion défend une « EPS du moins » qui n'est pas réductrice comme l'affirme certains (Y.Humbert), mais au contraire qui est source de développement des potentialités et d'épanouissement chez l'élève.

CITATIONS

- Si les sportifs s'engagent pleinement dans les tests en repoussant leurs limites, les « non sportifs » quant à eux, décrochent plus tôt car ils ne sont pas habitués aux sensations désagréables qui accompagnent ce type d'effort (p. 7).
- (M. Bouet) Imaginons un champion qui demeure au dedans de ses possibilités. Il nous paraît manquer à l'essence du sport et ne pas être pleinement lui-même (…) la tension de performance s'établit à différents degrés suivant les individus. Il importe de le reconnaître. Sinon le sport n'est plus que l'apanage de ceux qui établissent ou battent des records (…) lors même que le résultat est modeste, dès que le sujet fait l'effort de se dépasser, se dépense pour se dépasser, l'élément de la performance est là (p. 7).

RÉFÉRENCES

Auteur : David Rossi
Titre : Élaboration d'indices de performance relative Condition de l'ambition pour tous les élèves en EPS !
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015.

PROBLÉMATIQUE

Quelle méthode utiliser afin d'évaluer des élèves dans le cadre scolaire, en respectant l'hétérogénéité des aptitudes physiques de chacun sans tomber dans une "EPS du moins" ?

MOTS CLÉS

Demi-fond. Indices de performances. Hétérogénéité. Ressources des élèves.

SYNTHÈSE

Le modèle certificatif du diplôme national du brevet dans l'activité demi-fond se caractérise par une évaluation des indices de performance relative, à savoir le pourcentage de VMA. Or pour certains auteurs, cela serait un non sens au regard de l'activité.

L'auteur propose donc une conception de l'évaluation en demi-fond où la performance n'est pas appréhendée qu'à travers la seule vitesse moyenne de l'épreuve, mais où elle prend en compte l'hétérogénéité des ressources des élèves. Ceci afin de promouvoir une EPS certes bienveillante, mais surtout ambitieuse pour tous.

L'auteur soulève 3 points essentielles au regard de l'identité de la discipline :
- Une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves lors de l'évaluation.
- Une cohérence et une pertinence de référent en matière d'évaluation de la compétence des élèves, lors de l'utilisation de l'athlétisme en EPS.
- Des conditions de l'obtention d'une activité authentique de tous les élèves face à l'effort, dans les courses "athlétiques" relevant du demi-fond.

Il organise son propos autour de 5 grandes problématiques :
- Une problématique développementale de nature physiologique,
- Une problématique culturelle,
- Une problématique liée à l'hétérogénéité des ressources,
- Une problématique de l'équité et de l'incertitude du résultat de la confrontation
- Et une problématique des contenus d'enseignement.

Il conclut que dans la pratique du demi-fond en milieu scolaire, un indice de performance basé sur le seul paramètre de vitesse moyenne sur l'épreuve ne semble pas adapté à la mise en œuvre d'une évaluation. De surcroît, l'utilisation aveugle de cette méthode peut conduire à des jugements hâtifs et erronés.

David Rossi propose donc une méthode d'évaluation pour le demi-fond basée sur 5 critères important permettant de la différencier du test VMA :
- Le référent utilisé pour statuer sur la compétence de l'élève à réaliser une performance à une échéance donnée est la vitesse moyenne de l'épreuve, indépendamment des ressources.
- Proposition d'un barème garçons et filles.
- 14 points sur la performance et non l'intégralité des points.
- 3 points liés à l'échauffement et à la récupération.
- 3 points au respect des allures de courses annoncées avant les 2 premières courses.

CITATIONS

- En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression des élèves (p. 2).
- Dans sa volonté de rénovation du système scolaire, il est spécifié dans la LRE qu'il faut privilégier une évaluation positive simple et lisible (p. 2).
- (…) les séances de travail à l'intensité relative de 95% de VMA, sur des durées supérieures à 2' sont considérées comme des séances de développement de la VMA par intervalles longs, réputées difficiles et plutôt réservées à des athlètes entraînés (p. 3).
- Par conséquent dans de telles conditions, un indice de performance basé sur le seul paramètre de vitesse moyenne sur l'épreuve ne nous semble pas adapté à la mise en œuvre de notre évaluation (p. 4)

RÉFÉRENCES

Auteurs : Lucas Simon-Malleret, Teddy Mayeko, Guillaume Dietsch, Benjamin Le Gall, Jean-Marc Serfaty, professeurs agrégés EPS, Collectif de réflexion sur l'intervention en EPS.
Titre : Évaluer et identifier ses progrès en EPS.
Ouvrage : Revue EPS n°365, pp. 20-23, 2015.

PROBLÉMATIQUE

Partant du constat que la lisibilité de l'évaluation et des progrès de l'élève peut être difficilement observable par l'élève, les auteurs ont envisagé « *une démarche globale articulant l'acte d'enseigner et celui d'évaluer autour d'indicateurs pertinents et lisibles*
[...]dont la finalité première consiste à faire vivre des expériences corporelles mémorables aux élèves ».

MOTS CLÉS

Évaluation. Progrès. E.P.S.

SYNTHÈSE

Les auteurs proposent une démarche articulant les actes d'enseigner et d'évaluer autour d'indicateurs pertinents et lisibles dans des dispositifs simple et pragmatiques pour que les élèves vivent des expériences corporelles. Sur la base d'une illustration en gymnastique sportive, ils proposent cinq principes pour une évaluation « rénovée ».

1) Une évaluation en continu et en direct qui accompagne les progrès de l'élève sur la base d'indicateurs lisibles. On va guider l'élève vers des objectifs supérieurs à chaque étape pour situer sa progression et de savoir en permanence ce qu'il doit travailler. Sa note ne fera que progresser à la suite des étapes qu'il franchira. Ce qui lui permettra de se projeter vers des étapes suivantes. C'est l'évaluation par capitalisation.

2) L'évaluation se fait sur un objet d'enseignement ciblé, car la multiplication des objets d'enseignement et des situations proposées restreint les possibilités d'apprentissage et donne aux élèves une maîtrise superficielle. Cette restriction empêche l'élève de stabiliser des habiletés motrices (zapping pédagogique). Cette notion désavantage notamment les élèves les plus fragiles qui ont besoin d'un temps d'apprentissage plus important ; cela diminue leur estime de soi. L'objet d'enseignement est unique mais évolutif. Il faut valoriser les progrès de chacun.

3) L'évaluation repose sur le choix d'un objet d'enseignement signifiant pour l'élève. Il faut qu'il soit motivant, ce qui nécessite de prendre en compte les représentations des élèves sur l'activité. Le choix de l'objet d'enseignement doit être drastique.

4) Un dispositif qui s'ancre sur une reconnaissance des difficultés de l'apprentissage et qui refuse le zapping pédagogique. Les objectifs doivent avoir un décalage optimal et doivent solliciter différentes ressources des élèves. Ex : l' ATR qui est un élément acrobatique difficile à maîtriser, implique de laisser du temps à l'élève pour construire des solutions et surmonter ses difficultés.

5) Un dispositif qui n'enferme pas l'enseignant dans l'acte d'évaluer même si la multiplication des items expose à un double danger : celui de voir l'évaluation empiéter sur l'enseignement et de morceler les objets d'enseignement. Il doit mettre en place des dispositifs ou il peut classer les élèves par niveau de compétences. Cela permet à l'enseignant de voir directement le niveau des élèves, et d'apporter des régulations par groupe de besoins. L'apprentissage des C.M.S est important car elles sont la finalité de l'EPS. Mais se concentrer à évaluer les CMS aurait pour conséquences de nous détourner de l'élément essentiel de notre discipline, c'est-à-dire faire vivre des expériences corporelles fortes.

CITATIONS

- L'évaluation par capitalisation sécurise l'élève dans son parcours d'apprentissage et lui permet de se projeter vers les étapes suivantes (p. 21).
- Une évaluation en continu et en direct ne peut avoir de sens que si elle accompagne l'élève sur un long temps, si elle rend compte d'une tranche de vie faite d'essais et d'erreurs, de moments d'euphorie et de doute, de déceptions mais aussi de petites victoires personnelles (p.22).
- Évaluer, c'est avant tout offrir à l'élève la possibilité de vivre l'expérience de ses progrès tout au long de sa pratique, à travers un cadre simple, lisible et compréhensible (p. 23).

RÉFÉRENCES

Auteurs : David Rossi - Jérémie Gibon - Wilhelm Röösli pour le groupe EPIC (Evaluation par Indicateurs de Compétence)
Titre : L'Évaluation Par Indicateurs de Compétence, un outil au service de la réussite de tous
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°268, p 2-6, 2016

PROBLÉMATIQUE

Le groupe EPIC s'inscrit résolument au cœur de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui privilégie une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite de tous. Les auteurs du groupe EPIC cherchent à pallier les travers évaluatifs qui constituent une des causes du décrochage des élèves. Ils proposent à travers l'évaluation par indicateur de compétence, un outil au service de la réussite de tous. Leur cadre de réflexion prend la forme d'un protocole articulé en sept étapes.

MOTS CLÉS

Compétences attendues. Fil rouge moteur. Fils bleus méthodologiques et sociaux. Évaluation formative. Dynamique des apprentissages. Flécher les apprentissages pour Aiguiller. Réussite de tous

SYNTHÈSE

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 privilégie une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite de tous. Le groupe EPIC propose une évaluation par indicateurs de compétence, ce qui constitue un outil au service de la réussite de tous.

La première étape de l'évaluation consiste à analyser la compétence attendue et les fiches ressources de l'APSA enseignée afin de cibler les objets d'enseignements prioritaires. Cette analyse s'appuie sur le public scolaire, le temps de pratique effective, les conditions d'enseignement et le projet scolaire de formation de l'élève en EPS.

Il faut ensuite identifier les observables de la performance afin de les traduire en indicateurs quantitatifs permettant de révéler la compétence attendue. Pour cela, on utilise un système de score parlant et stable au cours du cycle (1,10,100). Le recours à ce système permet à l'élève de s'auto et se co-évaluer sur le terrain tout en témoignant de ses progrès, révélant ainsi la compétence attendue et la maîtrise des apprentissages. Il permet aussi d'identifier de façon plus pertinente ce qu'il faut observer et travailler et permet de construire des apprentissages méthodologiques et sociaux.

Les enseignants doivent aussi d'identifier la dynamique d'apprentissage proposée aux élèves en liaison avec les révélateurs moteurs, méthodologiques et sociaux, à travers la mise en place d'un Dispositif d'évaluation Révélateur de la Compétence cohérent, clair, complémentaire et progressif. L'apprentissage va passer par un aller-retour entre des situations simples dans des tâches épurées, basées sur des connaissances essentielles et des situations complexes, permettant de mobiliser ses connaissances de façon pertinente, au moment opportun.

Les Compétences méthodologiques et sociales doivent être perçues comme des vecteurs des apprentissages moteurs. Les fils bleus méthodologique et social sont des catalyseurs permettant d'étayer le fil rouge moteur, il est important d'identifier les stratégies de guidage utilisées en liaison avec les révélateurs moteurs méthodologiques et sociaux.

Enfin, pour récupérer et traduire correctement les critères quantitatifs des performances de chacun ; il ne faut pas oublier d'identifier les conditions et outils du recueil de donnée ainsi que les outils de traitement statistiques des données et les barèmes de notation et/ou validation des élèves.

En somme, pour évaluer une compétence, il s'agira de permuter le seul rendez-vous de fin de cycle vers une évaluation permanente.

CITATIONS

- Le zapping pédagogique » consistant à enseigner l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes des fiches ressources, sans prioriser, conduit à une impasse au plan des transformations poursuivies. En effet, ce découpage et l'évaluation de micro compétences isolées les unes des autres ne placent pas l'enseignant dans une visée globale et intégrative (p 3)
- Ces indicateurs deviennent alors de véritables « amplificateurs d'expériences » qui éclairent les raisons d'éventuels échecs (au sens d'erreur) et offrent une évaluation plus positive (p 4).
- Une compétence est un objet à dimensions multiples, son évaluation est multi référenciée. Évaluer de façon ponctuelle une seule de ces dimensions n'est pas évaluer une compétence (p5).
- Nous procédons à un véritable « fléchage des apprentissages » pour aiguiller l'élève vers des axes de travail prioritaires, reposant sur un système de "score parlant" (p. 5).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Stéphanie Bernard, Laurent Peyre, Wilhelm Roosli pour le groupe EPIC
Titre : L'évaluation par indicateurs de compétence, un outil au service de la réussite de tous en demi-fond.
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS, n°269, pp. 26-35, 2016.

PROBLÉMATIQUE

Le choix du traitement didactique et le mode d'entrée dans l'APSA demi-fond au collège, est largement déterminant pour correspondre à l'activité spontanée des collégiens. Il permet de répondre au désir de l'adolescent de s'engager totalement dans des efforts plus bref mais intenses, plutôt que dans des situations monocordes ou linéaires où la notion de durée est associée à la notion de régularité, ce qui provoque des refus de pratique ou une absence de motivation.

MOTS CLÉS

Compétence. Fil rouge moteur. Fil bleu méthodologique et social. Indicateur de compétence. Évaluation formative

SYNTHÈSE

L'E.P.S est indispensable pour lutter contre la sédentarité chez les adolescents. Cependant, beaucoup d'élèves ne pratiquent pas d'activité physique en dehors des cours d'E.PS. En conséquences, ces derniers manquent cruellement de motivation. C'est pourquoi l'E.P.S doit être « une expérience positive mémorable ».

L'un des sports les moins motivants et pourtant les plus pratiqués au collège est la course de durée. Dans le cadre de la course de demi-fond de niveau 2, on remarque chez les élèves deux types de comportements nocifs à l'apprentissage et à l'amélioration des performances individuelles. Il s'agit des coureurs dit « train-train » et des « impétueux » qui ne performent pas au meilleur de leurs capacités, respectivement en dessous et au-dessus de ce dont ils sont capables. Pour mettre fin à ce genre de comportement le professeur peut installer un fil rouge moteur et un fil bleu méthodologique et social.
Pour le fils rouge, il s'agit d'amener l'élève à « enchainer plusieurs courses à des allures très proches de sa VMA pour performer en ½ fond. Pour le fil bleu, sur le plan méthodologique, l'élève doit prévoir et réguler un plan de course à 0,5 km/h près pour éviter les sorties de routes (annonce d'un projet avant chaque course où le coureur est censé courir à ± 0,5km/h). Sur le plan social, les performances sont relevées de façon fiables pour conseiller son coureur sur son plan de course avant, pendant et après.

Pour quantifier les niveaux de compétence motrice des élèves, des scores parlants sont mis en place. Les indicateurs de compétences emprisonnent souvent les compétences de manière objectives. Pour cela, la mise en place de score parlant indiquant quantitatif révélant le qualitatif permettant de s'auto évaluer et se Co-évaluer. Tel que « score plots » (révélateur de la vitesse de déplacement de l'élève) ou « score VMA » (permet à l'élève de faire le lien entre la sensation d'effort et son allure), le score projet du point de vue méthodologique (dont l'objectif est d'aider l'élève à avoir une meilleure connaissance de lui-même) et le score coach du point de vue social (dont l'intérêt est de mettre en évidence l'aspect coopératif et fiable dans le projet).

Il faut ensuite mettre en place un dispositif d'évaluation révélateur de la compétence en lien avec le « fils rouge & bleus ». Sur un temps total de course de 12 minutes, le coureur doit réaliser 4 courses de durée différentes (4'30 / 3' / 3' et 1'30) à des VMA et intensités différentes. Les élèves passent dans les différents rôles coureurs et coach. Le coureur annonce à son coach sa cible. Le terrain est matérialisé avec des grands plots placés tous les 25m (8 plots), un signal sonore est émis tous les 1'30. Montre et chronomètre sont interdits.

La durée décroissante doit permettre aux élèves d'augmenter en puissance pendant la course. La première course confronte l'élève à une durée supérieure à son temps de soutien de sa VMA. Les deuxième et troisième courses permettent d'expérimenter pleinement leur potentiel aérobie. Tandis que la quatrième séquence doit permettre à l'élève de courir à plus de 100% de sa VMA. Ce sont des formes d'efforts qui correspondent aux caractéristiques de l'adolescent. Par ailleurs, il est important d'identifier les stratégies de guidage utilisées en liaison avec les révélateurs moteurs, méthodologiques et sociaux. L'utilisation d'outils comme une fiche de course permet au coureur et au coach de se mettre d'accord sur la course du coureur. Des espaces sont aménagés pour faciliter au professeur la vérification et l'observation du coach, renvoyant à la fiabilité des conseils. Des temps de récupération sont mis en place par « les sorties de route » permettant à l'élève d'échanger avec son coach et prendre du temps de récupération. La mise en place de carnet pour faciliter la prise de note de différentes performances réalisées lors du cycle, permet de guider les apprentissages. Pour favoriser la notation positive, la mise en place de co-évaluation facilite la perception du progrès ainsi que l'évitement d'une éventuelle contre-performance en évaluation de fin de cycle.

CITATIONS

- Les objets d'enseignement retenus au plan moteur, méthodologique et social devraient permettre à nos élèves de 3e de réaliser un plan véritable « pas en avant » (p.2)
- L'objet d'enseignement ciblé au plan moteur, méthodologique et social va « teinter » toutes les situations proposées au cours du cycle (p.4)
- Ainsi l'enseignant, grâce à la mise en place de routine de fonctionnement, se dégage du temps pour tantôt aider un coureur à formuler son projet, distiller des contenus propres à la course ou encourager les coureurs, tantôt pour aider un observateur à interpréter les donné et ainsi donner un conseil pertinent à son camarade (p.5)
- L'Éducation Physique et Sportive (EPS) amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé (p. 26).

RÉFÉRENCES

Auteur : Sébastien Jimenez, enseignant agrégé d'EPS – Lycée Stéphane Hessel d'Epernay
Titre : Des évaluations positives et un carnet du grimpeur : deux outils pour donner des repères aux élèves, du sens et de la cohérence aux apprentissages en escalade
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS, n°269, pp 19-25, 2016

PROBLÉMATIQUE

L'auteur constate que la motivation des élèves s'accroit lorsqu'ils ont connaissance de repères attendus, ainsi que la perception de leur progression. C'est pourquoi l'évaluation positive peut permettre de mettre du sens et donc du dynamisme dans l'apprentissage des élèves.

MOTS CLÉS

Repères. Sens. Compétence. TICE. Évaluation positive

SYNTHÈSE

Une des solutions trouvées pour pallier aux problèmes d'hétérogénéité est l'évaluation positive. Cela consiste à permettre à l'élève de mieux visualiser ses progrès tout au long du cycle, et de contextualiser son apprentissage. Il existe en effet un lien entre la motivation de l'individu et le sens qu'il accorde à ce qu'il fait. En escalade, il faut rendre l'élève adaptable. Il s'agit donc d'établir des facteurs quantitatifs (difficulté de la voie) et qualitatifs (en lien avec ce qui permet de résoudre les problèmes) pour exprimer une évolution.

Dans le cycle, il faudra commencer par une évaluation initiale afin d'apprécier le niveau d'activité de l'élève. Cela permet à ce dernier de se confronter à ses propres limites physiques, techniques, émotionnelles et à son adaptation au support vertical. Cette situation nécessite la co-observation (par l'assureur ou le contre assureur) et repose sur 4 items : *Maîtriser les bases sécuritaires/grimper en haut en moulinette en privilégiant les pieds ; Je grimpe en moulinette en améliorant ma motricité ; Je grimpe en moulinette en m'adaptant aux différents reliefs ; Je grimpe en tête sur des itinéraires variés*.

Après l'analyse des résultats, l'élève les placera dans son « carnet du grimpeur ». Ce document Excel représente le support permettant aux élèves d'inscrire, de valider ce qui est fait. Il pourra ainsi visualiser plus facilement son évolution grâce à un diagramme qui se remplit au fur et à mesure des items validés. De plus, ce carnet permet à l'enseignant de se dégager du temps pour observer et intervenir, notamment sur les élèves en difficulté.

Grâce à l'existence de ce carnet, l'élève ne subit plus le timing imposé par l'enseignant, mais travaille en autonomie sur ses items non validés, et peut donc y consacrer plus de temps. L'élève absent pourra revenir sur l'item qu'il a manqué. Les élève deviennent ainsi demandeurs, leur motivation accrue afin de valider le maximum d'items, même pour ceux qui ne faisaient que « grimper pour grimper ». On considère alors l'élève comme quelqu'un capable d'élaborer des projets, de progresser en autonomie, d'évoluer, et donc de se transformer.

CITATIONS

- Notre démarche a donc pour objectif de placer directement les élèves dans des situations d'apprentissages centrées sur le niveau de ressource disponible, qu'il s'agit d'accroitre et de structurer pour réaliser un « saut » qualitatif et quantitatif (p. 22).
- L'existence de ce carnet a donc engendré une modification des conditions d'organisation du cours en donnant plus de responsabilités, de libertés et d'autonomie aux élèves malgré le cadrage du carnet (p. 23).

RÉFÉRENCES

Auteur : Lucas Simon-Malleret, professeur agrégé d'EPS, collège S. De Beauvoir, Créteil (94).
Titre : Ralentir en demi-fond : un paradoxe à dépasser pour l'EPS
Ouvrage : Revue EPS n°369, pp. 70-73, 2016

PROBLÉMATIQUE

L'auteur fait état d'un paradoxe lors des évaluations de fin de cycle en demi-fond : les élèves ne cherchent plus à repousser leurs limites, sous peine de perdre des points car cela rend plus difficile la réalisation de leur projet de course. Ainsi l'auteur se demande si le fait d'être pénalisé par l'amélioration de son chrono, ne conduit pas à faire vivre aux élèves « une expérience de course tronquée ».

MOTS CLÉS

Demi-fond. Projet. Évaluation.

SYNTHÈSE (à reprendre)

La logique de projet de course, utilisée lors de l'évaluation en demi-fond, a des conséquences positives et négatives sur l'apprentissage de cette pratique athlétique. Tout d'abord, elle permet :
- à chaque élève de travailler à son niveau ;
- de contrer l'élitisme scolaire (où la part de la performance serait élevée et seuls les meilleurs réussiront) ;
- d'abaisser l'influence du patrimoine génétique (avantageux ou non) et du vécu antérieur propres à chacun.

En général un taux de points élevé est accordé au projet de course. Les élèves perçoivent donc un fort intérêt à le mener à bien. Dans ce cas, le projet inscrit les élèves dans un pur respect de celui-ci, se traduisant (parfois) par des ralentissements en fin d'épreuve pour éviter de l'outrepasser. Cela peut constituer une dérive de ce système de projet, conformant les élèves plutôt qu'amenant ceux-ci à se dépasser. Néanmoins, le but n'est pas de prendre partie entre projet et record (performance), mais de dégager un compromis, pour faire en sorte que les élèves arrivent à gérer un effort maximal sur une épreuve donnée.

Le but est de trouver le moyen de rendre interdépendant le projet, le dépassement de soi et l'exploit personnel. Il convient pour cela de centrer l'enseignement sur la notion de record personnel et de proposer une évaluation par capitalisation, « menée tout au long du cycle, qui guide, qui accompagne, qui permet de se voir progresser et d'apprendre à se fixer des objectifs ». Elle rassemble ces caractéristiques :
- elle doit présenter un barème clair et lisible, permettant aux élèves de se situer en ce qui concerne les performances qu'ils peuvent atteindre, actuellement ou dans le futur ;
- elle ne retiendra que les meilleures performances réalisées au cours du cycle. Il s'agit d'amener l'élève à « devenir champion de [lui]-même » (G. Hanula, 2015) en le poussant à dépasser ses limites et progresser au fil des séances dans le but de battre ses propres records.

De plus, ce type d'évaluation doit s'articuler avec une évaluation terminale (essayant de rendre compte du chemin parcouru depuis le début du cycle) pour contrer les caractéristiques innées et/ou l'expérience d'un individu. Ainsi, un cycle d'apprentissage doit donner la possibilité à tous les élèves de s'approprier les outils permettant la réussite de l'évaluation sommative, quel que soit leur niveau de départ.

La notation de l'épreuve présentée dans cette article, consiste essentiellement en :
- la possibilité de se surpasser pour établir de meilleures performances tout au long du cycle (capitalisation, coefficient 1), sur trois courses (1'12'', 4'48'', 6') ; la performance évaluée est la meilleure pour chaque durée de course peu importe le moment de sa réalisation dans le cycle. Chaque fois que l'élève bat son record, la note correspondante s'améliore et ne régresse jamais ensuite.
- une évaluation de fin de cycle (coefficient 4) qui jugera si les élèves « ont été capables de courir au plus près de leurs records personnels sur l'enchaînement des trois courses ».
- privilégier le record plutôt que la VMA car c'est une référence culturelle et est une référence objective pour l'élève.

Les leçons qui reposent sur un rituel :
- course de validation pour battre son record.
- entraînement avec objectif pour la course de validation de la leçon suivante.

Aussi le record est:
- une finalité de l'enseignement.
- un moyen d'apprentissage des élèves.

Les connaissances s'élaborent chaque fois que l'élève est confronté à de nouveaux problèmes et ne sont pas imposées directement par l'enseignant. Compétence à acquérir : « battre son record sur des durées de plus en plus longues, dans des conditions de plus en plus contraignantes ». Évaluation terminale : courir au plus près de son record personnel sur les trois durées de courses travaillées dans le cycle.

Lier évaluation terminale et évaluation par capitalisation pour lutter contre une éventuelle forme d'élitisme scolaire ambitionne de réconcilier record et projet.

CITATIONS

- La logique de projet « permet de relativiser l'importance des qualités physiques et de contrebalancer le poids de l'inné » (p. 70).
- Donner à chaque élève la possibilité d'être « champion de soi-même » (p. 71).
- En effet, ne retenir que la meilleure performance sur l'ensemble du cycle, c'est laisser aux élèves le temps d'essayer, de rater et de recommencer (p. 71).
- C'est finalement passer d'une logique de transmission d'informations, à une logique d'incorporation de connaissances par l'élève (p. 72).
- A un deuxième niveau, il nous semble que ce qui décourage l'élève en difficulté, au-delà même de la note, c'est de voir ses résultats stagner en dépit des efforts consentis (p. 73).
- L'expérience du record est essentielle car elle seule marque suffisamment les esprits, pour prouver aux élèves que courir n'est pas inné, mais que cela relève d'un apprentissage (p. 73).

RÉFÉRENCES

Auteur : Cyril Albertini, Académie de Corse, Collège de Porticcio – Pour le groupe EPIC
Titre : Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS. Une proposition en natation de vitesse.
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°270, pp. 7-12, 2016.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur travaille la compétence de « nager vite sur 25m crawl » en lien avec la compétence travaillée de cycle 3 « acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité ». C. Albertini s'inscrit dans une démarche de renseigner en direct l'élève non seulement sur le résultat de son action, mais aussi sur les différents déterminants et paramètres de son activité. L'auteur s'appuie sur des indicateurs de compétence qui permettent de quantifier et de qualifier les apprentissages. Cette méthode est utile aux élèves, car elle les renseigne sur leur niveau ainsi que sur les progrès qu'ils ont à faire. Elle est également utile aux enseignants, car elle les aiguille sur les manques à combler de leurs élèves, leur permettant d'adapter les contenus d'apprentissage pour favoriser la réussite de tous.

MOTS CLÉS

Indicateurs de compétences. Quantifier et qualifier les apprentissages

SYNTHÈSE (à reprendre)

C. Albertini s'appuie sur une démarche qui « participe à la construction de l'autonomie de l'élève » par des indicateurs de compétence. Ces indicateurs de compétence peuvent être définis avec un rendu direct pour l'élève grâce à des indicateurs moteurs, méthodologiques et sociaux, ou avec un rendu différé et global pour l'enseignant grâce à des indicateurs statistiques.

L'étude se base sur la compétence de « nager vite sur 25m crawl » en natation. Elle s'appuie sur deux outils complémentaires : la « cible » présentée dans l'étude de 2014 (Nager plus vite en valorisant la fréquence de nage, Revue EPS n°360) et le tableau numérique :

- La « cible » permet à l'élève ou un observateur d'identifier les déterminants de son action, de les ajuster, de déterminer sa progression de l'évaluation diagnostique à l'évaluation finale et se situer par rapport aux autres.
- Le tableau numérique utilisé lors de l'évaluation diagnostique permet d'identifier les paramètres de nage, mais surtout de travailler au fils des leçons et lors de l'évaluation final dans le but de faciliter la notation mais surtout de suivre l'acquisition de la compétence à atteindre.

Les critères d'observation sur l'efficacité de la nage en crawl reposent sur l'amplitude des mouvements et la fréquence de nage des bras.

Les résultats de ces observations permettent fera suite à des échanges entre enseignants d'EPS afin d'envisager des transformations didactiques et pédagogiques en vue d'optimiser l'activité technique de leurs élèves.

Ainsi chaque élève se voit prescrire dès le début de la séquence d'enseignement un thème de travail prioritaire personnalisé : l'amélioration de son amplitude ou de sa fréquence pour augmenter sa vitesse de nage

Sur 248 élèves de 6èmes, le thème de travail de l'amélioration de l'amplitude de nage est approprié pour 80% des élèves. Mais le thème de travail de l'amélioration de la fréquence de nage reste une priorité pour environ 20% des élèves. Garçons comme filles progressent, bien que ces dernières ne progressent pas aussi bien que les garçons.

Sur 10h de pratique effective, les élèves progressent entre leur évaluation de départ et l'évaluation terminale. En revanche quelques heures supplémentaires permettraient de traduire une réelle amélioration chronométrique.

RÉFÉRENCES

Auteur : Jean Philipe Averty, professeur d'EPS agrégé, Guémené Penfao
Titre : L'évaluation évaluée
Ouvrage : Revue Enov n°13 Juin 2017

PROBLÉMATIQUE

La nouvelle réforme du système scolaire précise que l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation. Celle-ci doit être « positive, simple et lisible (...) compréhensible par les familles ». Mais quel est le regard que posent les élèves sur les pratiques évaluatives qu'ils vivent quasi-quotidiennement ? L'article tente, à partir d'un questionnaire, d'analyser les ressentis des élèves sur l'évaluation et de proposer des pistes pour concevoir une démarche évaluative permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

MOTS CLÉS

Ressenti. Évaluation. Compétences. Progrès. Réussite. Stress.

SYNTHÈSE

L'étude porte sur 104 élèves (50 filles et 54 garçons) du cycle 3 (CM1-CM2-6ème). Les élèves interrogés sont évalués par compétence, sans note chiffrée. Cet article vise à analyser l'impact sur les élèves de la mise en œuvre des modalités d'évaluation par compétences : d'une part sur la perception de leurs acquis et progrès, et d'autre part sur la portée de ces modalités sur leurs apprentissages. Enfin, l'étude cherche à percevoir les facteurs positifs ou négatifs que ces dispositions évaluatives peuvent revêtir. Pour recueillir la parole de ces élèves, un questionnaire est utilisé.

L'étude fait état de 3 constats :

1- Les élèves éprouvent des difficultés à percevoir leurs progrès : 67% des élèves ne se rendent pas comptent de leurs progrès. Les résultats montrent que les élèves ne voient pas sur quels points progresser ni comment le faire (42% et 13,5%).

2- L'évaluation n'est pas vraiment considérée comme une aide pour mieux réussir par la suite
L'explication de ces résultats viendrait du fait que l'évaluation revêt un caractère de mesure sommative, plutôt qu'informatif visant à accompagner chaque élève dans ses apprentissages.

3- L'évaluation est souvent stressante, mal vécue et source de peur
63% des élèves estiment que celle-ci est source de stress, bien que 98% pensent qu'elle est indispensable. Ils perçoivent l'évaluation comme un acte final qui « sanctionne » ou « récompense » la qualité de leurs apprentissages.

L'auteur considère qu'il faut repenser l'évaluation :

- Faire de l'évaluation une démarche informative. Pour cela, l'évaluation ne doit pas s'arrêter à un constat, elle doit répondre à la question : que peut-il être mis en œuvre pour favoriser les acquisitions de chacun ? Il convient d'informer les élèves de leur avancée au sein de la compétence travaillée, comme par exemple la mise en place d'une échelle descriptive intégrant les indicateurs de réussite et les procédures à mettre en œuvre pour franchir chaque étape.
- Eviter toute pratique génératrice de peur lors de l'évaluation et privilégier l'évaluation par contrat de confiance. La peur peut avoir des effets néfastes sur l'apprentissage. D'après les résultats, les élèves considèrent intéressant d'avoir un échange avant l'évaluation sous forme de questions - réponses pour connaitre et avoir des précisions sur les points mal compris. Aussi, ils estiment légitime d'avoir une seconde chance après une première évaluation ratée, mais aussi de pouvoir choisir le moment de leur évaluation lorsqu'ils considèrent être en possession des compétences

CITATIONS

- Le but premier assigné à l'institution scolaire est de faire apprendre et l'évaluation a pour fonction première d'aider cette institution à atteindre ce but
- Pour nombre d'élèves, les résultats et informations concomitants à l'évaluation apparaissent peu comme une communication utile au service de leurs futurs apprentissages (p. 3).
- L'évaluation favorise la construction de la formation de l'élève et en ce sens elle se doit d'être tourné vers le futur
- Il apparait alors intéressant de co-construire les échelles descriptives avec les élèves afin qu'ils appréhendent pleinement les critères de réussite et/ou les procédures à mettre en œuvre. L'évaluation devient alors participative, dévolue et formatrice (p. 6).
- Nombreux sont les établissements scolaires qui, depuis plus ou moins longtemps, proposent des modalités d'évaluation « sans note ». (…) L'objectif affiché est de tendre vers une évaluation positive pour l'élève, qui acte ses progrès, (…) tout en s'éloignant définitivement d'une évaluation sanction, discriminante, voire stigmatisante.
- Trop souvent, l'évaluation bilan sonne le glas d'une séquence d'enseignement et aucune possibilité n'est offerte aux élèves de montrer qu'ils ont appris des erreurs commises lors du premier essai (p. 8).

RÉFÉRENCES

Auteur : Régis Fayaubost, Professeur EPS Agrégé. Collège Picasso Vallauris, Groupe EPIC de l'AEEPS
Titre : Repères pour apprendre et parcours de formation. Enseigner et évaluer par indicateurs le « Nageurs ».
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°272, 2017.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur fait état d'une multiplicité des définitions du savoir-nager, notamment en fonction du contexte local d'enseignement dans lequel se trouvent les établissements. Or, le savoir-nager des textes officiels n'établit qu'une seule définition. C'est pourquoi, Régis Fayaubost propose d'envisager le savoir nager à travers un concept unique appelé « le NAGEURS » qui englobe les différents savoir-nager travaillés de manière « appairés » et « par bloc », associé à un référentiel commun repensé.

MOTS CLÉS

Indicateurs de compétence. Optimisation pédagogique. Contenus didactiques. Adaptation.

SYNTHÈSE

Le savoir nager est une compétence incontournable défini par les textes officiels qui doit être acquis le plus rapidement par les élèves au cycle 3. L'auteur identifie plusieurs type de savoir nager : longtemps, vite, savoir entrer dans l'eau (variations), être à l'aise sous l'eau et le sauvetage. Il propose de travailler par bloc, autrement dit de travailler par indicateur permettant à la fois de s'inscrire dans le champ d'apprentissage 1 et le champ d'apprentissage 2.

Régis Fayaubost propose un concept originale appelé « le NAGEURS » qui pose un cadre précis en vue de l'acquisition de cette compétence. Ce concept permet deux approches du savoir nager : ludique et scolaire. Chaque lettre de cet intitulé est un moyen mnémotechnique de retenir les grandes lignes de ce cadre qui établit les différents blocs d'apprentissage.

N 0 repères, ou pertes des repères usuels. A accélérer, ou nager vite. G uardian (anglais), pour distinguer cet aspect sauveteur (des autres) de se sauver (savoir nager). U nder the sea (anglais) ou les compétences sous l'eau, subaquatiques. R ésister dans le temps sans reprise d'appui solide. Se sauver, ou survivre, qui relève du savoir nager des programmes.

Il y a une validation des compétences par couleurs : rouge (non acquis), orange (en cours d'acquisition), vert clair (acquis), vert foncé (largement acquis) et un système par bloc qui ouvre à la différenciation pédagogique, à l'individualisation des parcours, à la liberté des entrées en fonction des profils de classe (BLOC 1 = savoir nager. BLOC 2 = entrée et nager vite. BLOC 3 = subaquatique et nager long. BLOC 4 = test panique eau vive et sauvetage). Les indicateurs sont d'ordre quantitatif et révèlent par là-même le qualitatif

Pour le savoir nager des programmes : test du savoir nager.

Pour le nager vite, Indice Technique (de Verger, IT = Cb + temps en secondes.

Pour le nager longtemps, le « 15 » 00 (prononcer quinze cents = en 6 minutes, 15 x 20 m avec 0 arrêt et 0 reprise d'appui solide), correspondant à 300 m, soit la distance aux bouées délimitant la zone de baignade en mer, circuit continu sur 2 lignes d'eau.

Pour le subaquatique, création du 25/2/4, épreuve ludique en relais de 2 sur 25 m et 4 passages obligatoires. Pour le TOV : masque fumé, perte de repères, à une profondeur de 1m, garder son calme, retrouver la surface en évitant un matelas.

CITATIONS

- Entendons par là que la définition du savoir nager doit s'enrichir d'une prise en compte du contexte local (p.2).
- Le savoir nager est donc une véritable préoccupation nationale. Et le sauvetage garde, de fait, une place centrale

RÉFÉRENCES

Auteur : Vanessa Lentillon-Kaestner , docteur, enseignante agrégée d'EPS, professeur à la haute école pédagogique UER-EPS, canton de Vaud, Lausanne (Suisse)
Titre : Les effets de la notation en EPS
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°272, pp. 26-28, 2017.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur questionne la place de la notation en EPS dans le système scolaire. Elle rend compte d'une étude menée en Suisse sur trois systèmes d'évaluation différents.

MOTS CLÉS

Effets négatifs. Notation en EPS. Apprentissage moteur. EPS valorisée. Reconnaissance des enseignants d'EPS

SYNTHÈSE

Dans un premier temps, l'auteur souligne que les notes peuvent avoir des incidences psychologiques négatives telles que l'humiliation, le sentiment de compétence et une motivation affaiblie chez les élèves en difficultés car cela rend visible les différences entre élève. De plus, la notation fait que les élèves vont travailler pour la note et non pas pour apprendre. Enfin , l'évaluation met en relief des inégalités de réussite entre les filles et les garçons.

L'étude présentée ici cible les effets des choix des modalités d'évaluation en EPS entre trois cantons de Suisse Romande. Le canton de Vaud qui n'utilise pas de note mais un livret d'évaluation, le canton de Genèse qui utilise une note certificative et le canton du Jura qui utilise en notation non certificative.
Dans le canton de Genève, l'apprentissage moteur en EPS est favorisé. Les cycles d'enseignement sont plus longs et l'évaluation sommative constitue le fil conducteur des cycles d'enseignement ; cependant cet enseignement favorise les élèves en réussite et non les élèves en difficultés.
Dans le canton de Vaud, les cycles sont courts, les enseignants construisent leurs enseignements séance après séance, sans la pression de la note. Ils accordent une plus grande importance aux élèves et à la relation qu'ils ont avec eux. Les écarts entre élève sont réduits et la valeur accordée à l'EPS est plus grande. Dans un contexte sans note, les enseignants d'EPS se sentent davantage reconnus par les enseignants des autres disciplines. La relation à l'élève est placée en priorité et réduit les écarts de niveau entre les élèves.

Ces analyses font ensuite l'objet d'élément de comparaison avec le système français. Les auteurs concluent que la notation en EPS incite à la comparaison et renforce le statut inférieur de l'EPS et de ses enseignements. Les résultats obtenus confirment aussi la spécificité de l'EPS par rapport à d'autres disciplines scolaires, ainsi que les effets néfastes de la notation sur les élèves en difficulté.

CITATIONS

- La loi pour la refondation de l'école propose de « faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves » pour privilégier une « évaluation positive, simple, lisible » (p. 26).
- Les notes peuvent avoir des incidents psychologiques chez les élèves qui rencontrent des difficultés puisqu'elles rendent visibles les différences entre élève (p. 26).
- En éducation physique et sportive (EPS), avoir une mauvaise note fait diminuer le sentiment de compétence, la motivation, l'engagement, et ainsi a un impact sur l'apprentissage (p. 26).
- Enfin, on observe que la valeur accordée à l'EPS par les élèves est plus grande dans le canton de Vaud que dans les cantons de Genève ou Jura, l'évaluation sans note semblant mieux répondre aux attentes de tous les élèves (p. 27).
- Les élèves se sentent mieux soutenus par leur enseignant d'EPS dans un contexte de non notation que de notation (p. 27).

RÉFÉRENCES

Auteur : Christophe Lamirand professeur d'EPS, STAPS Université Littoral-Côte d'Opale
Titre : Pour une évaluation objective, valide, faisable et équitable
Ouvrage : Revue EPS n°381, pp. 74-77, 2018.

PROBLÉMATIQUE

L'auteur relève la difficulté que rencontre les enseignants d'EPS pour établir des procédures d'évaluation. Pourtant, il est amené à gérer plusieurs procédés, notamment lors des évaluations en sports collectifs où il doit réussir à établir une évaluation la plus complète possible.

MOTS CLÉS

Évaluation. Objectivité. Compétences. Faisabilité. Équité.

SYNTHÈSE

Dans un premier temps, C. Lamirand évoque les difficultés que rencontrent les professeurs durant leurs carrières pour mettre en place une évaluation qui prenne en compte les élèves, la logique interne de l'activité, mais aussi les exigences des programmes. C'est ainsi que les enseignants d'EPS se heurtent à des complications, notamment quand ils doivent mettre en place une évaluation pour les cycles des sports collectifs. Il note également que plus de la moitié des élèves ne connaissent pas les barèmes sur lesquels ils vont êtres évalués (ce qui fait naître un sentiment d'injustice). En effet, les professeurs sont incapables d'évaluer objectivement tous les élèves. De plus, dans certains cas, les enseignants vont à l'encontre de l'essence même de l'activité pour pouvoir mettre en place une évaluation. Les enseignants d'EPS cherchent pour la plupart (73% des réponses) à respecter tous les critères programmatique, tandis que d'autres délaissent les programmes pour concevoir leur évaluation en fonction du niveau des élèves et de leur compréhension.

Dans un second temps, l'auteur fait part de deux études

- sur les différentes manières d'agir des enseignants selon le niveau des élèves (collège, lycée). Quand un enseignant organise une évaluation au collège il sera ainsi moins à cheval sur les grilles d'évaluations, contrairement aux enseignants du lycée.
- selon l'expertise de l'enseignant dans l'APSA. Plus un professeur a de l'expérience, plus il utilisera des épreuves standardisées et globales. A l'inverse, un professeur avec peu d'expérience utilisera les programmes pour concevoir l'évaluation.

Dans une dernière partie, C. Lamirand livre quelques principes communs pour réaliser une évaluation qui faciliterait le jugement sur l'aspect de la motricité des élèves, tout en en les libérant d'autres paramètres parasites : Proposer une évaluation suffisamment difficile pour faire sortir les élèves de leur zone de confort tout en étant réalisable (chercher le décalage optimale) ; établir des rôles sociaux avec les élèves pour permettre aux enseignants de se libérer de la surcharge d'informations pendant l'évaluation afin de se concentrer sur les critères d'évaluation plus subtiles à observer ; nécessité d'évaluer ce que l'on enseigne ; cibler les problèmes moteurs à résoudre ; prévoir judicieusement les moments où l'enseignant évaluera les élèves et établir un recueil de données lisibles et exploitables par tous.

Pour finir, Lamirand fait une proposition de modalité d'évaluation en football où il met en image tout ce qui a été cité précédemment.

CITATIONS

- Il s'agit de permettre aux enseignants-évaluateurs de faciliter leur jugement sur un aspect de la motricité des élèves en les libérant d'autres paramètres « parasites » comme le prélèvement des données chiffrées (score, points stratégiques,…) ou l'attribution préalable de rôles sociaux (p.75-76).
- On évalue tout au partie de ce qu'on a enseigné (p. 76).

RÉFÉRENCES

Auteurs : Jacques Méard (Professeur agrégé d'éducation physique et sportive, coordonnateur du DREEPS, doctorat des sciences de l'éducation, entraîneur de tennis de table en 1996) et Annabelle Grandchamp (Chargée d'enseignement en didactique d'éducation physique et sportive à l'Haute Ecole pédagogique de Lausanne)
Titre : L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation
Ouvrage : Dossier EPS n°85, pp.171-177, 2018.

PROBLÉMATIQUE

Les auteurs observent qu'en EPS, l'engagement/motivation des élèves et les formes d'évaluation sont en corrélation. C'est ainsi que la forme d'évaluation peut impacter fortement l'engagement de l'élève en EPS. L'idée de rendre formatrice l'évaluation certificative afin que l'engagement de l'élève soit plus important semble alors tout à fait légitime.

MOTS CLÉS

Évaluation (formative, formatrice, certificative). Engagement.

SYNTHÈSE

Selon Joule et Beauvois (2006), « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé. » Du coup, il existerait un lien entre évaluation en EPS et engagement Selon la littérature scientifique, la forme certificative de l'évaluation en EPS peut s'avérer néfaste pour les élèves. En revanche pour ce qui est du point de vue des enseignants, eux semblent plutôt convaincus par ces procédures car elles permettent de conserver l'engagement de certains élèves dans la matière.
Lorsqu'on supprime cet aspect 'certificatif' au profit d'une "évaluation pour apprendre", les élèves s'impliquent beaucoup plus et se sentent plus soutenus par l'enseignant. Ainsi les discriminations en termes de niveaux se font moindre. Le sens est un précurseur de l'engagement et de la motivation des élèves en EPS, l'authenticité de l'activité en EPS est porteuse de sens pour les élèves. Il convient alors de s'employer à ces situations venant même de l'essence de l'activité pour avoir un public concerné et impliqué, même s'il existe des limites…

Ils abordent ensuite la thématique des co-évaluations qui permettent aux élèves d'interagir entre pairs, de prendre des responsabilités en maîtrisant et manipulant les critères d'évaluation et d'observation, ce qui permet aussi à chacun d'entre eux de rester engagés dans la pratique.
L'engagement peut aussi être conservé par la prise en compte des différences entre les élèves lors des évaluations, cela grâce à la mise en place de multiples formes d'évaluations, la différenciation des évaluations. Il faut en effet souligner que la lecture simple de la motricité en EPS lors de l'évaluation peut amener certains élèves à un désengagement direct de l'activité.

Pour poursuivre l'idée selon laquelle la forme de l'évaluation en EPS impacte directement l'engagement de l'EPS, "la recherche nous incite à faire le choix de rompre avec la dichotomie théorique entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation."

L'évaluation en EPS peut s'avérer moins légitime si elle est exercée de manière ponctuelle sur les élèves. En effet, le contexte de l'évaluation peut varier d'une évaluation à l'autre. Par exemple, l'élève performant tout au long de l'année peut le jour de l'évaluation se sentir mal et donc ne pas être aussi performant au moment le plus important. L'EPS est la seule matière à l'école où le corps est utilisé dans toute sa splendeur. Or, le gabarit varie d'un élève à l'autre, ce qui peut amener à des injustices… Lors de l'évaluation il est alors nécessaire de limiter au maximum ces facteurs internes.

CITATIONS

- Les expériences d'évaluation pourraient avoir un effet direct sur l'engagement des élèves en EPS (p.171)
- L'engagement des élèves en EPS représente sans doute l'un des indicateurs principaux de l'enseignant pour mesurer le degré d'apprentissages des élèves (p.172).
- Le but affiché de ce type d'évaluation exclusivement formative et formatrice est d'exclure l'échec possible des élèves les moins performants et d'impacter leur engagement sur le long terme (p.173).
- L'assimilation de critères serait meilleure en situation de co-évaluation et d'auto-évaluation (p. 174).
- Ce qui est visé ici, ce n'est pas un engagement axé sur une motivation ponctuelle (...) mais plutôt un engagement fondé sur une activité "autonome (p.176).
- En rendant formatrice l'évaluation certificative, on intègre l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et on fait paradoxalement du contrôle un outil puissant d'accompagnement du travail des élèves (p. 176).

RÉFÉRENCES

Auteur : Emmanuel Testud, professeur d'EPS Collège Lafayette (le Puy)
Titre : L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation
Ouvrage : Revue Enseigner l'EPS n°274, pp.12-16, Janvier 2018.

PROBLÉMATIQUE

Le socle commun de connaissance de compétence et de culture traduit le projet global de formation de l'élève. Les indicateurs de compétences servent de références pour expliciter l'évolution de la formation de l'élève et situer son niveau de maîtrise dans les 5 domaines du socle. C'est pourquoi l'auteur situe le rôle et la place des indicateurs de compétence au sein du projet de formation des élèves pour mettre en valeur un socle «incarné»

MOTS CLÉS

EPS "soclée". Indicateurs de compétence. Projet de formation

SYNTHÈSE

L'évaluation par indicateurs de compétences est au centre de la réflexion du groupe EPIC. Ces indicateurs de compétence sont au cœur des stratégies de guidage des élèves dans la construction de leur motricité et de leur citoyenneté.

Le groupe EPIC propose des indicateurs de compétence qui ont la capacité de révéler l'organisation motrice structurante du comportement moteur attendu. Cela permet de cibler les éléments fonctionnels prioritaires sur lesquels doivent porter le processus de guidage.

L'une des autres fonctions des indicateurs de compétence est de concevoir la relation EPS/socle, et ainsi clarifier le contrat didactique entre élèves et professeurs. Ils permettront de concrétiser la conception du socle "incarné". L'idée d'une approche "incarnée" du socle dans les pratiques d'enseignement-apprentissage est essentielle pour l'auteur.

La mise en œuvre du projet global de formation de l'élève se fait à travers des "expériences" exercées à travers différentes APSA. L'analyse des domaines du Socle se fait par l'activité des élèves, les compétences générales de l'EPS étant considérées comme la conception de "l'activité de l'élève engagé en EPS" et les attendus de fin de cycle comme la déclinaison de cette activité dans un champ d'apprentissage particulier.

Une des idées développées par E. Testud est "le vélo citoyen". Pour pouvoir circuler dignement dans la société les élèves devront "dompter" ce vélo. Il est constitué des 5 domaines du S4C. À travers chaque APSA, l'enseignant doit essayer de faire intégrer ces domaines à ces élèves. Selon le contexte local, certains domaines seront privilégiés par rapport à d'autres.

Les indicateurs de compétence sont aussi au service des apprentissages et du projet de formation. Les objets d'enseignement retenus au plan moteur, méthodologique et social, associés chacun à un indicateur, constituent la démarche principale du groupe EPIC qui les considèrent comme des "éléments signifiants" de l'APSA pratiquée. Les indicateurs reflètent l'état de "l'élève engagé à…" dans une APSA. Le lien entre discipline et projet de formation global est une conception du socle incarné souhaitée selon le groupe EPIC. La réflexion sur le choix et l'usage des indicateurs de compétences est au cœur de cette conception nouvelle d'un socle incarné en EPS.

CITATIONS

- Nous souhaitons dépasser le fait de considérer le socle, les finalités éducatives, comme de simples considérations politiques, qui seraient à la marge de notre identité disciplinaire, (...).Nous souhaitons définir les relations qui mettent en valeur un socle "incarné" (p.12).
- Les qualité des indicateurs de compétence que nous souhaitons proposer à la progression renvoie à cette capacité à révéler l'organisation motrice structurante du comportement moteur attendu et donc de cibler les éléments fonctionnels prioritaires sur lesquels doivent porter le processus de guidage (p. 12).
- Nous défendons l'idée que la mise en œuvre du projet global de formation de l'élève, en EPS par l'EPS, se vite concrètement, au quotidien, à travers des "expériences" en étroite relation avec les apprentissages spécifiques aux activités physiques et sportives et artistiques (p. 13).