

BLOCS ARGUMENTAIRES POUR JUSTIFIER SES CHOIX DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS



ÉVALUER

Vincent LAMOTTE

BLOCS ARGUMENTAIRES

ÉVALUER

- 33 - Mettre en place une évaluation auto-référencée
- 34 - Évaluer par capitalisation
- 35 - Évaluer par le biais d'une situation complexe
- 36 - Évaluer avec des indicateurs de compétence

33 – ÉVALUER SUR LA BASE D'UN AUTO-RÉFÉRENCEMENT

1 – Démonstration

Montrer que la mise en place d'un auto-référencement contribue à une évaluation positive des élèves.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

L'auto-référencement consiste à apprécier un niveau de maîtrise de la compétence attendue au regard du potentiel de l'individu (ou de l'équipe). Dans le cadre scolaire, la performance peut être référencée à chaque élève ou à un groupe d'élèves (dans le cas d'une performance collective), qui sur la base de mesures significatives préalables, doit atteindre une performance cible. L'idée est de mettre en œuvre des buts communs à tous, mais en prise avec les ressources individuelles, où chacun peut de fait avoir un objectif à sa portée.

Commentaires

En EPS, l'enseignant est confronté à une grande hétérogénéité d'élèves, sur des plans morphologiques, sexuels, de niveaux de pratique, qui engendre à la fois une difficulté de gestion des apprentissages et une potentielle injustice dans la réussite et donc dans l'évaluation. Il n'est en effet pas toujours facile de proposer des contenus, et a fortiori des évaluations adaptés à tous, tout en évitant une démotivation des élèves les moins performants qui par comparaison sociale, voient leur sentiment de compétence minimisé dans une discipline où le corps est particulièrement exposé. Aussi, afin de favoriser l'engagement et la réussite de tous, il apparaît judicieux de mettre en œuvre des buts d'apprentissage auto-référencés. C'est-à-dire des buts en prises avec les capacités individuelles, ce qui nécessite de mesurer celles-ci. Puis d'accompagner l'élève dans la fixation d'un objectif d'apprentissage à sa portée, atteignable à l'issue de la séquence d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant doit veiller à « baliser » l'apprentissage de l'élève par le biais de repères de progressions (indicateurs de compétences) afin d'ouvrir une voie féconde aux progrès individuels. Précisons toutefois que si l'auto-référencement fait appel à l'évaluation différenciée, elle ne se confond pas pour autant avec elle.

Conditions de mise en œuvre

De fait, pour instaurer un contexte d'auto-référencement, l'enseignant cherchera à :

- 1) Estimer le potentiel initial de l'élève ;
- 2) Établir un projet d'apprentissage individualisé (performance cible) ;
- 3) Identifier, hiérarchiser et rendre accessible des outils pour progresser (formes de pratiques scolaires avec indicateurs de compétences).
- 4) Fixer les degrés d'acquisitions pour valider les apprentissages

3 – Exemples et analyse des exemples

Exemple collège

Contexte

Afin d'illustrer notre propos, nous nous inspirerons de l'exemple proposé en course de relais chez des débutants par G. Hanula, E. Llobet et J-Y Saulnier (Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015). Nous référencerons cette pratique à l'attendu de fin de cycle 3 du champ d'apprentissage n°1 : « *Réaliser des effort et enchaîner plusieurs actions motrices (...) pour aller plus vite, plus haut, plus loin ou plus longtemps* » (Programme EPS Cycle 3, Arrêté du 9/11/2015).

Situation

Dans ce cycle, le 2 x 30m est remplacé par une épreuve de course de 12 secondes où le but pour chaque équipe est d'atteindre son plot cible. Ce plot cible est déterminé en début d'apprentissage sur la base des distances parcourues par chaque coureur sur 6'' départ arrêté et 6'' départ lancé. La distance cible sur 12'' est alors obtenue par la transformation des deux temps sur 6'' en une vitesse en km/h, matérialisée par des plots de couleur différentes placés tous les 3,33 m sur la piste (chaque plot représente 1 km/h). Par exemple le donneur court sur 6'' départ arrêté à 22 km/h et le receveur court sur 6'' départ lancé à 24 km/h, leur vitesse cible sera de 23 km/h, ce qui transformé en mètres sur 12'' donne 76,5 m. Chaque équipe de relais dispose alors de son plot cible. Une équipe est composée de trois élèves avec deux coureurs et un observateur. Ce dernier est muni d'une fiche où sont listés cinq critères d'observations : receveur non atteint, rattrapé ou doublé ; ralentissement ou pas de la course du donneur lors de la transmission ; départ lent, au ralenti ou rapide du receveur ; main pour donner et main pour recevoir ; position des deux relayeurs dans le couloir lors de la transmission. Quant à l'évaluation finale, l'écart à la cible révèle le niveau d'atteinte de la compétence avec la moyenne à - 2 plots et la note maximale à + 1 plot.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette organisation les conditions favorables à un contexte d'auto-référencement.

En effet, cette situation repose sur la mesure initiale des capacités des élèves lors d'une course sur 6'' avec un chronométrage sur 6'' départ arrêté et 6'' départ lancé (condition n°1).

Par la suite, l'addition des temps de chaque coureur de l'équipe sur 6'' départ arrêté et 6'' départ lancé permet d'établir une « performance cible » individualisée, à parcourir en 12''. Cette distance matérialise le projet d'apprentissage de l'équipe (condition n°2).

Par ailleurs, le fait d'avoir un observateur dans chaque équipe de 3 (rôle exercé successivement par les élèves d'une même équipe) permet, avec l'utilisation d'une fiche comportant les cinq critères d'efficacité, de créer les conditions de progrès dans cette forme originale de pratique scolaire qui rend plus visible la performance (condition n°3).

Enfin, le balisage de l'espace de pratique par des plots de couleur permet une visibilité immédiate de la performance, tout en situant le degré d'acquisition de la compétence visée (condition n°4).

Exemple lycée professionnel

Contexte

Afin d'illustrer notre propos, nous nous inspirerons d'un exemple développé par D. Rossi et D. Mauffrey (Enseigner la musculation... oui, mais pour quel projet de formation en CP 5 Revue Enseigner l'EPS n°264, 2014). Il est ainsi demandé à une classe de CAP de construire un projet « santé » en musculation. Cet objectif s'inscrit dans l'attendu de fin de CAP du champ d'apprentissage n°5 « *construire et stabiliser une motricité spécifique pour être efficace dans le suivi d'un thème d'entraînement en cohérence avec un mobile personnel de développement* » (Programme EPS lycée professionnel, arrêté du 3/4/2019).

Situation

Les élèves travaillent en binôme, notamment pour assurer les conditions d'une pratique sécuritaire, sur un circuit training de quatre ateliers. En début de séquence, l'enseignant explique aux élèves les consignes de pratique concernant l'utilisation du matériel, les gestes de parades et la circulation entre les différents ateliers. Un poster décrivant les gestes à effectuer est également présenté puis positionné à chaque atelier. Le professeur montre alors comment calculer sa « 1RM » (charge maximale) grâce à la méthode du 10-15 RM : sur trois essais, soulever la charge la plus lourde possible entre 10 et 15 fois avec une fatigue totale à la dernière répétition. À l'issue du test, l'utilisation d'une table de conversion permet d'estimer la « 1RM ».

Les élèves qui ont choisi un thème santé pour ce cycle musculation travaillent avec des charges constantes qui n'évoluent pas pendant la leçon. L'intensité des exercices se situe entre 40 et 60% de leur 1RM, avec une vitesse d'exécution dynamique. Il leur est demandé d'effectuer entre 3 à 6 séries de 15 à 20 à répétitions avec un temps de repos court (3'' à 1'). À l'issue de chaque exercice, l'élève note dans son carnet d'entraînement la quantité de travail fournie (nombre de répétitions, charge d'exercice...), ainsi que le ressenti éprouvé (tension, fatigue, gêne...), de manière à pouvoir réguler le travail de la prochaine leçon. La fin du cycle se conclut par un projet de séance que l'élève devra mener à bien selon ses prévisions.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette proposition les conditions favorables à un contexte d'auto-référencement.

En effet, l'identification de la charge maximale (1RM) pour chaque élève permet d'apprécier le potentiel initial individuel sur lequel va se construire le travail à venir (condition n°1).

Par ailleurs, les points de repères donnés par l'enseignant pour chaque thème choisi (la santé dans notre exemple) en termes d'intensité, de séries, de répétitions et de récupération permettent à l'élève de s'engager dans un projet d'apprentissage individualisé (condition n°2).

La présence des posters relatifs aux conditions de réalisation des exercices, la présence d'un camarade qui peut observer / conseiller, ainsi que le suivi du travail réalisé notifié dans le carnet d'entraînement contribuent à la progression (condition n°3).

Enfin, la mise en relation d'un projet de leçon avec sa réalisation au sein de l'évaluation permet de valider les acquisitions du cycle (condition n°4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt et les moyens de développer l'auto-référencement.

L'auto-référencement est indirectement, mais clairement suggéré dans les programmes EPS.

Si l'auto-référencement n'est pas directement mentionné dans les programmes d'EPS, ces derniers requièrent que :

- La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8/7/2013) préconise « *une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives* ».
- « *Les différentes étapes des apprentissages doivent être adaptées par les équipes pédagogiques à l'âge et au rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite* » (Programmes d'enseignement du cycle de consolidation, Arrêté du 9/11/2015).
- « *L'EPS s'attache à différencier les conditions d'enseignement pour que chaque élève puisse progresser et réaliser des projets individuels et collectifs* » (Programme EPS lycée général et technologique, arrêté 17/1/2019).
- « *L'élève s'engage de façon lucide et autonome dans le développement de ses ressources* » (champ d'apprentissage n°5, Programme EPS lycée général et technologique, Arrêté du 17/1/2019)

L'auto-référencement permet aux élèves d'entrer dans une démarche de projet et donc de développer leur autonomie

- C. Reverdy (Des projets pour mieux apprendre, Dossier d'actualité veille et analyses n°82, 2013) explique que « *en s'engageant dans un projet, les élèves portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation : ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie* ».

- G. Escriva-Boulley, D. Tessier et P. Sarrazin (La motivation auto-déterminée, Dossier EPS n°85, 2018) constatent que lorsque « *les élèves ont le sentiment que leur professeur d'EPS soutient leur autonomie, qu'il est particulièrement proche d'eux et que le cours est bien structuré, alors ils rapportent une plus grande satisfaction de leurs besoins psychologiques, et manifestent en retour un meilleur engagement en EPS* ».

L'auto-référencement permet de mieux faire progresser tous les élèves.

- En étant confronté à des contenus en prises avec son niveau de développement, l'élève peut travailler à son propre rythme et de fait mieux entrer dans une dynamique de progrès.

- Selon B. Knapp (Sport et motricité, 1975). « *Tout adolescent peut connaître le succès s'il est capable de se mesurer à son propre record et s'il est encouragé à ne pas sans cesse comparer son niveau à celui des autres* ».

- Quant à M. Fournier (La pédagogie différenciée, 1998), il affirme que « *la pédagogie différenciée est une pédagogie de la réussite parce qu'elle permet l'individualisation des parcours* ».

- S. Jimenez (Des évaluations positives et un carnet du grimpeur, Revue Enseigner l'EPS n°269, 2016) propose une organisation de l'enseignement de l'escalade sur la base d'un carnet numérique du grimpeur. Ce carnet permet aux élèves de situer leur niveau initial, spécifie ce qu'il y a à apprendre pour atteindre les acquisitions attendues et offre une visualisation des progrès réalisés.

L'auto-référencement renforce la motivation des élèves (surtout les plus faibles).

- Confronter l'élève à des objectifs auto-référencés qu'il peut atteindre (réussite), c'est potentiellement renforcer sa motivation en développant son sentiment de compétence. En effet, ce dernier perçoit le défi comme réaliste et possible à relever. G. Hanula, E. Llobet et J-Y Saulnier (Devenir champion de soi-même, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015) évoquent à ce titre une « *EPS du possible* ».

- En évitant la comparaison sociale des performances avec les camarades, on court-circuite les stratégies d'évitement de l'élève en difficulté particulièrement vivaces à la période de l'adolescence.

- En permettant à l'élève de vivre la réussite, on fait naître chez lui du plaisir et/ou de la satisfaction ; donc de créer une motivation intrinsèque source d'engagement à long terme (Deci et Ryan, 1975). La valeur qu'il accorde à la tâche devient personnelle.

- Cette démarche pédagogique constitue de fait une porte ouverte à une EPS du possible, où la résignation apprise peut être remise en cause.

L'auto-référencement permet de rendre l'évaluation plus juste.

- Pour G. Hanula (Une EPS où chacun peut gagner, Le Café Pédagogique, 2019), l'auto-référencement est « *une façon de rendre les évaluations plus justes en mettant la focale sur la valeur de l'effort* ».

- Produire des actions dans un contexte d'auto-référencement permet à chaque élève de ne pas se positionner hors-barème dans l'évaluation car chacun est capable de réussir à atteindre son objectif

- L'utilisation d'une performance auto-référencée permet de tendre vers une évaluation plus égalitaire et plus juste, car centrée sur les progrès et la maîtrise de la compétence.

5 – Nuances, ouvertures

- La mise en place de l'auto-référencement, qui repose sur l'appréciation d'un potentiel de départ, est compliqué dans certaines activités, notamment celles qui font appel à un collectif ou celles qui ne reposent pas sur une mesure facile à mener, comme par exemple les sports collectifs.

1 – Démonstration

Montrer que l'évaluation par capitalisation permet de créer un cadre évaluatif sécurisant et positif pour les élèves.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

L'évaluation par capitalisation consiste à « *associer, cumuler et conserver les performances des élèves au fil du temps* » (T. Mayeko, Capitaliser ses performances en demi-fond, Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016). Plus précisément, il s'agit tout au long de la séquence d'apprentissage, de permettre à l'élève de valider à la fois ses progrès et ses acquis de la compétence attendue en fin de cycle. C'est donc une manière d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage tout en validant celui-ci.

Commentaires

Concrètement, la capitalisation porte sur un ou plusieurs objets d'enseignements qui constitue(nt) tout ou partie de la compétence attendue en fin de cycle. Il est ainsi possible de valider ses progrès et ses acquis sur des apprentissages de nature motrice, mais aussi sociale (arbitrage).

Pour que l'élève puisse capitaliser tout au long du cycle, il est nécessaire que l'objet d'enseignement soit décliné en paliers que l'élève va devoir franchir tout au long du cycle. Ces paliers ou étapes sont identifiables et mesurables. Ils constituent un balisage du parcours d'apprentissage.

De fait, le professeur peut envisager de traduire ces acquis successifs en note ou appréciation de niveau de maîtrise de la compétence attendue. En cela, l'évaluation par capitalisation dépasse l'évaluation formatrice, laquelle reste centrée sur les régulations de l'apprentissage par l'élève. Cette capitalisation peut posséder un caractère individuel, mais aussi collectif. Le CRIEPS (Capitaliser ses performances en demi-fond, Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016) distingue par exemple en demi-fond une capitalisation par cumul de travail collectif et une capitalisation par record personnel.

Dans cette évaluation, il ne s'agit donc pas de sanctionner des lacunes, mais de valider les acquisitions successives des élèves, ce qui sous-entend que l'élève dispose d'un temps suffisant pour progresser.

Conditions de mise en œuvre

De fait, pour instaurer une évaluation par capitalisation, l'enseignant devra :

- 1) Cibler un objet d'enseignement
- 2) Différencier des niveaux de difficulté (ou étapes de progression)
- 3) Valider chaque palier réussi au cours de la séquence (en y associant une échelle de note).
- 4) Laisser un temps suffisamment long de travail

3 – Exemples et analyse de l'exemple

Exemple collège

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous nous appuyons sur un cycle de 10 leçons proposé par le collectif du CRIEPS en demi-fond (Capitaliser ses performances en demi-fond. Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016). Il s'agit, pour une classe de sixième dont l'attendu de fin de cycle est de « *réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices ... pour aller plus vite, plus loin et plus longtemps* » (Programmes Collège, 2015), de « réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 20' en maîtrisant son allure et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs. Établir un projet de performance » (compétence attendue).

Situation

Après avoir effectué des jeux d'allure sur les premières leçons, il est proposé aux élèves (3^e leçon) de courir vingt minutes à leur rythme sans s'arrêter (« on s'accroche »). Une première grille connue des élèves en amont, quantifie la durée de l'effort sans arrêt. A partir de douze minutes, l'élève marque dix points, chaque minute supplémentaire courue rapportant un point supplémentaire. L'objectif, au fil des leçons, est de battre son record en termes de durée, pour finalement atteindre les vingt minutes. En parallèle, une seconde grille quantifie la distance parcourue pour celles et ceux qui ont réalisé les vingt minutes. Dans la deuxième partie du cycle (qui correspond à la leçon 7 « on accélère » où les élèves gèrent suffisamment l'effort pour courir les vingt minutes), une grille de quantification de la distance permet de battre son record, non pas en termes de durée, mais de distance en suivant la même logique en termes de point. En parallèle de cette capitalisation par record, se joue aussi une capitalisation par cumul qui repose sur l'addition des distances de chaque élève pour obtenir une distance de classe, à comparer avec les leçons précédentes ou à inscrire dans une démarche de comparaison interclasse. Les leçons sont structurées autour d'objets d'apprentissage : adopter une technique de course économique et efficace ; trouver, puis stabiliser son allure, adopter un rythme respiratoire maîtrisé... Au final, la note de l'élève résulte de la triple capitalisation temps de course, distance de course et record collectif qui se construit tout au long du cycle.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette proposition les conditions favorables à la mise en place d'une évaluation par capitalisation.

En effet, l'un des critères de capitalisation lié à la distance parcourue pendant vingt minutes de course nécessite que l'élève se soit approprié l'objet d'enseignement principal, à savoir le choix et la stabilisation d'une allure lui permettant de réaliser son projet (condition 1).

Par ailleurs, les différents niveaux pour performer, et donc de réussir (temps de course, distance parcourue), constituent autant d'étapes de progression qui balisent le travail mené tout au long du cycle (condition 2).

De plus, en offrant trois occasions de capitalisation, on permet à chacun de valider chaque palier réussi, tout en y associant note qui peut être bonifiée au fur et à mesure du cycle (condition 3).

Enfin, la durée du cycle (dix leçons) et le triple temps d'évaluation (leçon 3, 7 et 10) offre un temps conséquent de travail aux élèves pour qu'ils puissent construire la compétence attendue (condition 4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de mettre en place une évaluation par capitalisation

L'évaluation par capitalisation répond aux prescriptions institutionnelles

- Il est en effet demandé aux professeurs de « *construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et compétences...* » (Référentiel des compétences professionnelles, 2013).

- Plus largement, l'évaluation par capitalisation s'inscrit dans « une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès » Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

L'évaluation par capitalisation sécurise l'élève dans son parcours (diminue le stress de l'évaluation)

- Il faut rappeler que 75% des collégiens dénoncent la peur de la mauvaise note (Enquête PISA 2015).

- Dans ce système évaluatif, l'erreur est dédramatisée car non rédhibitoire. Elle n'est pas une source de désengagement, mais est envisagée comme une partie intégrante du processus d'apprentissage, laissant à l'élève le temps de progresser et de réussir.

- Cette capitalisation s'inscrit dans l'évaluation par contrat de confiance développée par A. Antiby (Pour des élèves heureux en travaillant. Math'Adore 2014) qui plaide pour que l'évaluation soit connue des élèves par avance par un travail répété de l'épreuve à chaque séance pour les inscrire dans un climat de confiance.

- De plus, cela offre la possibilité à l'élève de pouvoir être compétent sans forcément être performant à chaque action (C. Evain. De l'évaluation au fil de l'eau, 2020). Ce système permet ainsi d'amortir l'incertitude d'une réussite le « jour J ».

- Chaque point gagné le reste, libérant l'élève de la peur de se tromper, ce qui lui permet d'oser s'engager sur des niveaux plus ambitieux tout en sachant précisément le temps qu'il lui reste pour y parvenir et ainsi observer sa progression.

- Ainsi, l'évaluation par capitalisation constitue un dispositif à la fois signifiant susceptible de (re)donner confiance aux élèves face aux apprentissages (P. Grandclément, L. Simon-Malleret, L'évaluation par capitalisation en EPS, Café pédagogique, 2018).

L'évaluation par capitalisation permet à l'élève de mieux gérer son apprentissage

- La structuration de l'objet d'apprentissage en plusieurs niveaux de maîtrise permet à l'élève de mieux se positionner dans son apprentissage. Il peut ainsi identifier plus clairement les objectifs à atteindre à chaque étape. On peut ainsi faire le pari que les différents niveaux de capitalisation constituent autant de progrès possible à accomplir dans l'apprentissage.

- Cette perspective est concrétisée dans le travail de A. de Monicault en ultimate (Une évaluation tout en couleur, Revue EPS n°373, 2016). L'auteur décompose la compétence attendue en fin d'apprentissage en huit étapes classées par ordre progressif (attrape à deux mains dans la course, pivote compas, appui et soutien...). Pour chaque étape, le niveau de l'élève est signifié par un code couleur (de blanc à or) qui l'engage sur des apprentissages ciblés.

L'évaluation par capitalisation favorise les interactions entre élèves

- La structuration de l'objet d'enseignement en plusieurs niveaux de maîtrise conduit à la formation de groupes de besoin. Les élèves sont amenés à travailler par niveaux. Ce qui ouvre la porte à un renforcement des interactions qui peuvent prendre la forme de débats d'idées pour résoudre des problèmes communs. À condition toutefois que « *le débat soit bien conduit* » (J-F. Gréhaigne, N. Wallian, F. Brière. Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs, Revue eJRIEPS 2015).

L'évaluation par capitalisation valorise le travail, la réussite et donc l'investissement de l'élève

- Comme chaque point gagné l'est définitivement, il est facile de comprendre que l'élève ne peut qu'en gagner davantage à force de persévérance et d'entraînement. Cette évaluation permet ainsi d'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* » (L. Simon-Malleret et coll. Évaluer et identifier ses progrès en EPS, Revue EPS n°365, 2015).

- Dans un article consacré à ce système d'évaluation (CRIEPS, Capitaliser ses performances en demi-fond, Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016), les auteurs affirment que « *la performance autoréférencée est un formidable moyen d'engager les élèves dans la pratique* ». En effet, capitaliser, c'est donner l'opportunité à chaque élève de réaliser des « pas en avant » qui deviendront des points d'appui pour continuer de

progresser. En inscrivant l'élève dans une dynamique de réussite, on lutte ainsi contre les comportements d'abandon.

- On comprend effectivement que « *une appréciation positive renforce la volonté de travailler, donne plus d'assurance* » (M. Hesse. Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves. INRP, 2019).

- C'est ce que soutiennent L. Simon-Malleret et T. Mayeko (Ralentir en demi-fond, un paradoxe à dépasser pour l'EPS. Revue EPS n°369, 2016) en affirmant que « *l'évaluation par capitalisation vise à retisser ce lien entre efforts et résultats. En plus de rassurer l'élève, elle valorise le progrès en faisant de chaque « pas en avant » une authentique victoire personnelle* ».

- On peut donc considérer que l'évaluation par capitalisation permet de créer un climat motivationnel, dans le sens où tous les élèves ont l'opportunité de s'engager de manière durable, individuellement ou collectivement, et d'être évalué sur ce qu'ils ont eu le temps d'apprendre et de réussir.

L'évaluation par capitalisation permet à chacun de progresser à son rythme

- En graduant les étapes d'apprentissage, le système par capitalisation balise les progrès que doit accomplir l'élève. Cela lui permet ainsi de se saisir des connaissances nécessaires pour « *prendre en main son propre chemin d'apprentissage* » (D. Evain, De l'évaluation au fil de l'eau à la certification, Revue eNov n°189, 2020).

- Cette perspective très humaniste est notamment défendue par L. Mougenot (Pour une éthique de l'évaluation, 2016) qui soutient que « *défendre une approche éthique de l'évaluation signifie avant tout de prendre en compte la singularité des personnes* ».

L'évaluation par capitalisation permet de relier apprentissage et évaluation

- Pour T. Mayeko (Capitaliser ses performances en demi-fond, Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016), capitaliser, c'est permettre aux élèves « *d'effectuer des progrès à la fois lisibles et clairs* ». En effet, la différenciation de l'objet d'apprentissage en différents niveaux permet de baliser le chemin d'apprentissage.

- De fait, comme l'écrit F. Huot (Évaluer pour apprendre au lycée, Revue eNov n°18, 2020), « *l'évaluation est objet comme outil d'apprentissage* ».

L'évaluation par capitalisation contribue à renforcer l'estime de soi

- L'évaluation doit donner une image gratifiante de celui à qui elle s'adresse. Elle doit représenter un cercle vertueux où la réussite favorise la construction de l'estime de soi et l'affirmation de la confiance en soi.

5 – Nuances, ouvertures

- Cette démarche d'évaluation par capitalisation pose toutefois une question importante de gestion car elle conduit l'enseignant à consacrer un temps important à valider les acquis de ses élèves tout au long du cycle. La mise en œuvre de cette capitalisation peut ainsi se révéler très chronophage.

- Il faut aussi se montrer vigilant auprès des élèves qui rencontrent des difficultés importantes et qui ont du mal à capitaliser. Des situations spécifiques avec par exemple un travail avec un pair « expert » doivent être ainsi proposées pour leur permettre de progresser.

35 – ÉVALUER PAR LE BIAIS D'UNE SITUATION COMPLEXE

1 – Démonstration

Montrer que l'utilisation d'une situation complexe en fin de cycle d'apprentissage permet d'apprécier le degré de maîtrise d'une compétence attendue.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

L'instauration en 2006, dans le système éducatif français, du socle commun constitue une étape décisive de l'enseignement par compétences. La compétence étant entendue comme « *l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret du 2/4/2015). Du coup, les enseignants ont été confrontés à la difficulté d'évaluer non plus des savoirs, mais une mobilisation de savoirs. C'est dans ce contexte que la notion de situation complexe a été convoquée en guise de support à l'évaluation des compétences.

« *Une situation est complexe lorsqu'elle combine des éléments que l'élève connaît, maîtrise, et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte* » (F-M. Gérard, La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes, 2008). De fait, elle ambitionne d'apprécier le degré de maîtrise d'une compétence attendue en fin de cycle.

Commentaires

En premier lieu, le cycle d'apprentissage vise à ce que les élèves s'approprient, puis mobilisent les contenus constitutifs de la compétence attendue. « *Réaliser la meilleure performance possible dans un enchaînement de 2 ou 3 courses de durées différentes* » sous-entend que l'élève trouve puis stabilise son allure, adopte un rythme respiratoire maîtrisé, adopte une technique de course économique et efficace...

Dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS), la situation complexe doit également convoquer des éléments moteurs (allure régulière de course), méthodologiques (repères sur sa respiration) et sociaux (expérimenter des allures de course) qui interagissent entre eux.

Le contexte scolaire invite aussi à ce que la situation complexe puisse valider les acquis de chacun. En d'autres termes, elle doit proposer un défi adapté aux différents niveaux des élèves.

Enfin, elle appelle des réponses adaptatives et réfléchies des élèves face à une tâche à laquelle ils n'ont jamais été confrontée dans sa forme, mais dont ils possèdent les éléments pour réussir. Pour autant, le fait qu'une situation soit coutumière ne réduit en rien sa complexité puisque c'est l'interaction dynamique liant les ressources qui varie.

Conditions de mise en œuvre

In fine, nous retiendrons que la mise en œuvre d'une situation complexe en guise d'évaluation de fin de cycle nécessite :

- 1) Des contenus constitutifs de la compétence travaillés progressivement pendant l'apprentissage.
- 2) L'intégration d'éléments moteurs, méthodologiques et sociaux interdépendants
- 3) La possibilité pour tous les élèves de réussir (différenciation des niveaux d'exigence)
- 4) Une situation jamais vue par les élèves, mais présentée de manière adaptée et progressive pendant le cycle.

3 – Exemples et analyse de l'exemple

Exemple collège

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous reprendrons et développerons une situation complexe proposée en demi-fond par B. Marrier (Académie Bordeaux, 2014). L'auteur s'appuie sur la compétence attendue de niveau 1 : « en coopération avec d'autres élèves, concevoir et mener un projet d'entraînement et d'échauffement personnalisé menant à la réalisation d'une performance maximale lors de l'enchaînement de courses de durées différentes à des intensités proches de VMA et selon une stratégie de course préétablie. Contribuer à la réussite de ses camarades. »

Situation

Le cycle débute par un test VAM-eval qui permet à chaque élève de connaître sa VMA. Au cours du cycle, plusieurs contenus sont travaillés, sur une piste avec des plots positionnés tous les 50 m, sous forme de situations ciblées qui concernent par exemple le choix d'une allure de course à VMA, l'adaptation de cette allure sur plusieurs durées de course (travail sur des séquences de 1'30 / 3' pour mieux identifier l'allure VMA et surtout mieux la supporter), ou encore l'élaboration d'un plan de course. Le tout en confrontant régulièrement (toutes les deux leçons) les élèves à des formats de course qui ressemblent peu ou prou à la situation complexe finale : par exemple, couvrir la plus grande distance possible (seul et/ou à deux) avec des durées de courses comprises allant de 2, 3, 4 ou 5'. Ces situations intermédiaires font à chaque fois l'objet d'un débriefing sur la base des temps intermédiaires recueillis par les binômes observateurs, ainsi que sur les ressentis éprouvés. Quant à cette situation complexe d'évaluation, elle impose de réaliser, en binôme, la plus grande distance possible en 21 minutes. Les élèves doivent courir en alternant des séquences de course de 3' seul ou à deux (dans ce cas, les coureurs doivent rester ensemble). Trois

séquences parmi les sept sont courues à deux et un coureur ne peut pas enchaîner plus de trois séquences à la suite. Chaque binôme passe à son tour en situation de course, puis en situation d'observateur (s'assurer du respect du plan de course, mesurer les distances, communiquer les performances). La note porte à la fois sur le respect du contrat (individuel et collectif), la distance parcourue (au regard du potentiel de l'équipe) et la fiche de relevé des performances.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette proposition les conditions de mise en œuvre d'une situation complexe dans le cadre d'une évaluation de fin de cycle.

En premier lieu, cette situation renvoie à un objet d'enseignement précis, au centre de la compétence attendue, à savoir courir à des intensités proches de sa VMA. L'élève doit avoir ainsi construit des repères au regard de cette allure qui lui est propre. Il peut pour cela s'appuyer sur le balisage de la piste balisées avec des plots (condition 1).

Par ailleurs, on retrouve dans cette situation trois éléments imbriqués les uns aux autres, à savoir la dimension motrice avec l'enchaînement des courses, la dimension méthodologique avec le projet de course et la dimension sociale avec les rôles d'observateurs (condition 2).

En évaluant la distance parcourue lors des courses en solo, en créant une communauté d'intérêt lors des courses en duo (les élèves doivent rester ensemble) et en attribuant des points sur le respect du plan de course, on offre à chacun la possibilité de réussir tout en prenant en compte les ressources individuelles (condition 3).

Enfin, en plaçant comme fil conducteur une situation complexe proche de la situation d'évaluation finale, on habitue les élèves à mobiliser leurs ressources le plus efficacement possible sur la base des débriefing effectués (condition 4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de mettre en place une évaluation formatrice

L'utilisation d'une situation complexe en guise d'évaluation de fin de cycle répond aux prescriptions institutionnelles

- « *Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ...* » (Préambule du socle commun de compétences et connaissances, décret du 11/7/2006).

L'évaluation par le biais d'une situation complexe guide l'apprentissage des élèves tout au long du cycle

- La situation complexe fait office de fil rouge durant le cycle. Cette perspective vise à dépasser la juxtaposition des situations qui apparaissent aux yeux des élèves souvent décontextualisées et centrées sur l'acquisition d'une seule capacité motrice.

- Dans ce contexte A. Falco et L. Lafont (Situations complexes en EPS), Revue EPS n°353, 2012) insistent sur le rôle essentiel de l'enseignant : il reformule les moyens exprimés par les élèves, étaye leur activité de résolution, démontre en stylisant, conçoit des situations interactives...

- J-C Weckerlé et J-M. Collin (Escalade, au cycle 4, voies typées : un exemple de situation complexe, Revue EPS n°396, 2022) illustrent le caractère unitaire de la situation complexe qui, à travers quatre épreuves (dièdre, inversées, prises verticales alignées et dévers) organise les apprentissages autour d'un objet d'enseignement unique (sélectionner les points d'appuis pertinents pour réaliser des oppositions de forces afin de s'adapter à une variété de configurations de prises et de support) dans une dynamique d'interactions sociales organisée entre les élèves.

L'utilisation d'une situation complexe en guise d'évaluation permet de tenir compte des différences individuelles

- A. Falco (Situations complexes en EPS, Revue Enseigner l'EPS n°261, 2013) identifie quatre paramètres pour simplifier ou complexifier la tâche afin de faire avancer la construction du savoir par l'élève : moteurs (distance parcourue), sociaux (constitution des équipes), méthodologiques (analyse des distances parcourues), langagiers (échanges après les courses).

- W. Matmati et L. Lafont (L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS, Revue eJRIEPS n°46, 2020) montrent également que si les interventions des enseignants varient selon l'APSA (plus de guidage verbal en danse qu'en rugby), elles préservent l'autonomie des élèves dans leur activité de recherche de solution.

- De plus, comme ce ne sont pas les ressources qui sont directement évaluées, cela permet à chacun de puiser dans son répertoire les connaissances, capacités et attitudes qu'il va mobiliser selon sa propre démarche cognitive.

L'utilisation d'une situation complexe permet de mobiliser pleinement l'élève dans la construction de ses actions

- J. Saury, L. Ria, C. Sève et N. Gal-Petitfaux (Action ou cognition située, Revue EPS n°321, 2006) rappellent le caractère individuel de l'apprentissage : « *apprendre, c'est construire de nouvelles connaissances et en valider ou invalider d'autres au fil du déroulement de mon action (...) les éléments perçus par l'acteur, c'est-à-dire qui affectent (ou perturbent) le cours de son action, sont ceux qui sont pertinents pour son action à l'instant (qu'ils soient attendus ou inattendus).* »

L'utilisation d'une situation complexe en guise d'évaluation développe l'adaptabilité à l'environnement

- En les habituant à mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes, on forme les élèves à mieux gérer des situations concrètes et nouvelles. Les ressources deviennent alors potentiellement utiles en dehors de leur contexte d'apprentissage.

- Comme le précise D. Delignières (L'EPS, une éducation à la complexité, 2019), « *si l'École envisage de préparer les élèves à leur vie future, professionnelle, relationnelle, citoyenne, elle doit leur apprendre à agir dans le cadre de situations complexes (...) Il me semble que les pratiques de référence de la discipline constituent un volet essentiel des situations complexes que peuvent traverser les individus dans nos sociétés et que pour peu que l'EPS respecte la complexité de ces pratiques, sa contribution au Socle Commun n'a guère à être démontrée.* »

5 – Nuances, ouvertures

- Il faut souligner en premier lieu que l'utilisation d'une situation complexe en guise d'évaluation nécessite non seulement que les élèves se soient appropriés les ressources nécessaires à la réussite, mais également qu'ils se soient « entraînés » à mobiliser ces mêmes ressources. La variabilité, l'apport de nouveauté sont tout à fait possibles dès lors que les élèves apportent des réponses justes, adaptées, pertinentes, reproductibles témoignant alors de réelles compétences en situation. C'est la mise en garde que formule S. Hernandez (La situation complexe. Revue Enseigner l'EPS n°283, 2021) lorsqu'il précise que « *la variabilité, l'apport de nouveauté sont tout à fait possibles dès lors que les élèves apportent des réponses justes, adaptées, pertinentes, reproductibles témoignant alors de réelles compétences en situation.* »

- Enfin, G. Escalié, N. Recoules, L. Dastugue, S. Chaliès (Repenser les situations complexes dans l'enseignement à partir d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Carrefours de l'éducation n°44, 2017) mettent à jour des distorsions dans l'efficacité de l'enseignement par situation complexe, notamment dans l'accès par les élèves au savoir visé, dans l'efficacité des interactions entre les élèves

36 – ÉVALUER AVEC DES INDICTEURS DE COMPÉTENCE

1 – Démonstration

Montrer que l'évaluation basée sur des indicateurs de compétence permet de guider et valider les progrès des élèves.

2 – Caractérisation de l'outil

Définition

L'évaluation par indicateurs de compétence consiste à apprécier, par le biais de critères chiffrés portant sur les éléments qui la composent, le degré de maîtrise de celle-ci.

Commentaires

Ces indicateurs, centrés sur les éléments importants de la compétence, prennent la forme de scores parlants où le quantitatif révèle le qualitatif (S. Bellard, Évaluation, Revue EPS n°321, 2006). C'est par exemple le cas en badminton où les points marqués peuvent être notés et différenciés selon qu'ils le sont en zone avant ou arrière ou centrale. Du coup, le score parlant renseigne sur la capacité du joueur à mettre en difficulté son adversaire en exploitant la profondeur du terrain pour faire basculer le rapport de force en sa faveur.

Il est donc nécessaire que ces indicateurs soient faciles à comptabiliser. Soulignons à ce propos que les indicateurs de compétence peuvent concerner des dimensions motrices (nombre de volants envoyés en zone arrière), mais aussi méthodologiques ou sociales (gérer une rencontre). De plus, ils doivent pouvoir être transformés en note s'ils servent pour l'évaluation de fin de cycle. Ils peuvent prendre place au sein d'un dispositif susceptible de les révéler (Dispositif d'Évaluation Révélateur de la Compétence, DERC).

Si ces indicateurs ne se confondent pas avec les critères de réalisation, lesquels permettent de réaliser l'action efficace (comment envoyer le volant en zone arrière), ils ouvrent toutefois une voie de progrès pour l'élève. C'est ainsi que l'indicateur de compétence doit orienter l'activité de l'élève vers ces critères de réalisation (comment réaliser un dégagé de fond de court).

Enfin, il convient que ces indicateurs de compétence correspondent aux différents niveaux de pratique des élèves de la classe de manière à répondre aux caractéristiques individuelles.

Conditions de mise en œuvre

In fine, nous retiendrons ces indicateurs de compétence, pour déboucher sur évaluation des progrès des élèves, doivent être :

- 1) Révélateurs des apprentissages à opérer pour construire la compétence (cibler l'objet d'enseignement)
- 2) Identifiables, chiffrables et transformables si besoin en note.
- 3) Source de progrès et d'apprentissage
- 4) En prise avec le niveau de l'élève

3 – Exemples et analyse de l'exemple

Exemple collégé

Contexte

Pour illustrer notre propos, nous reprendrons une situation de natation longue proposée par R. Fayaubost et M. Beranguier (Enseigner et évaluer les compétences. Revue Enseigner l'EPS n°262, 2014), ciblée sur la compétence de niveau 1 « à partir d'un départ plongé ou dans l'eau, réaliser sur une durée de 6 minutes, la meilleure performance possible en nage ventrale et dorsale en optimisant l'équilibre, la respiration et les phases de coulée. Respecter les règles de sécurité et d'hygiène. Assumer le rôle d'observateur ». La classe est d'un niveau hétérogène

Situation

L'indicateur de compétence retenu est le 12001. Le nombre des milliers révèle la performance, en longueurs de bassin. Dans le cadre du champ d'apprentissage 1, cette note s'étale de 0 à 9 (de 5 à 12 longueurs). Puis, sur la base des contenus spécifiques qui permettent de réussir l'épreuve, la note est déclinée en centaines, dizaines et unités. Celle des centaines correspond au nombre d'arrêts (de 0 arrêts = 3 points, à 9 arrêts = 0,25 point). Celle des dizaines (critère moins important que celui des arrêts) correspond au nombre des coulées « inefficaces » (inférieures à 4m ; de 0 sorties = 2 points, à 8 sorties = 0 point). Celles des unités traduit le nombre de longueurs parcourues en dos crawlé (le « 1 » correspondant à l'idéal, à savoir une seule longueur en DC ; soit de une longueur = 1,5 point à 50% des longueurs = 0 point). Le but est donc d'avoir un nombre des milliers le plus haut possible (se rapprochant de 12) et un nombre pour les centaines, dizaines et unités se rapprochant le plus possible de 0 ou 1.

Cette situation est proposée à trois reprises dans un cycle de neuf leçons (3^e, 6^e et 9^e leçon). En fonction des performances obtenues pour chaque indicateur, les élèves effectuent des situations de régulations. Par exemple, pour un élève qui s'arrête à plusieurs reprises et qui rencontre des problèmes dans la maîtrise de sa respiration aquatique, l'enseignant l'invite à travailler sur une respiration tous les deux temps (plutôt que trois temps), voire de passer momentanément en position dorsale pour rééquilibrer sa respiration.

Analyse par rapport aux conditions

On retrouve dans cette proposition les conditions de mise en œuvre d'une évaluation basée sur des indicateurs de compétence.

En premier lieu, les quatre indicateurs peuvent être considérés comme révélateurs des éléments à acquérir pour valider un niveau de maîtrise satisfaisant. Par exemple, pour un élève qui effectue les douze longueurs, une bonne maîtrise des onze coulées permet un gain de quinze pour cents de distance (condition 1).

Le choix de cet indicateur chiffré (et non mis en mots), facilement mémorisable et transformable en note, constitue un outil de premier choix pour une évaluation simple et lisible (condition 2).

Par ailleurs, cet indicateur permet à l'élève de se repérer et d'identifier, avec l'enseignant, les zones de progrès. Grâce à cette évaluation proposée à plusieurs reprises pendant le cycle, il peut s'investir dans les situations de régulations. Par exemple, un élève qui a la troisième leçon obtiendrait un score de 5782, permettrait à l'enseignant de savoir qu'il n'a pas résolu les problèmes ni d'équilibration, ni d'échanges respiratoires, ni de gestion de l'épreuve, car il n'utilise que très peu le dos crawlé (condition 3).

Enfin, la différenciation des critères offre à chaque élève la possibilité de travailler à son niveau (condition 4).

4 – Argumentaire sur l'intérêt de mettre en place une évaluation formatrice

L'évaluation par indicateurs de compétence répond aux prescriptions institutionnelles

« Les modalités de la notation doivent (...) valoriser les progrès, encourager les initiatives... » (Loi pour la refondation de l'école, 2013).

L'évaluation par indicateurs de compétence permet de cibler l'activité des élèves sur les éléments importants de la compétence à construire

- L'utilisation d'indicateurs chiffrés (type 1/10/100) joue le rôle « d'amplificateurs d'expérience » (J. Saury, D. Adé, N. Gal-Petitfaux, B. Huet, C. Sève, J. Trohel, Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013). C'est-à-dire qu'il produit un « effet loupe » sur les expériences saillantes de la compétence. Il focalise l'attention des élèves sur les éléments essentiels de la séquence d'apprentissage.

- Il focalise l'attention des élèves sur des « marqueurs » les essentiels de la séquence d'apprentissage ». (D. Rossi, J. Gibon, W. Rösli, L'évaluation par indicateurs de compétence, Revue Enseigner l'EPS n° 268, 2016).

L'évaluation par indicateurs de compétence permet de renseigner conjointement l'enseignant et les élèves sur les progrès qui s'opèrent au fil des leçons

- L'évaluation par indicateurs de compétence est davantage envisagée comme un message et moins comme une simple mesure.

- Cette évaluation permet à l'enseignant et aux élèves de « mieux identifier les procédures ayant conduit à la performance car elle facilite l'analyse de l'activité de l'élève en discriminant de façon plus pertinente ce qu'il faut observer et travailler » (D. Rossi, J. Gibon, W. Rösli, L'évaluation par indicateurs de compétence, Revue Enseigner l'EPS n° 268, 2016).

- L'évaluation par indicateur de compétence, si elle est utilisée en cours d'apprentissage, peut conduire les apprenants vers un cercle vertueux de l'effort et de la persévérance. Elle permet en effet de cibler les aspects déficients de la compétence.

L'évaluation par indicateurs de compétence permet d'individualiser l'apprentissage

- Le programme d'EPS pour le lycée général et technologique (arrêté du 17/1/2019) précise en effet qu'il s'agit de « différencier les conditions d'enseignement pour que chaque élève puisse progresser et réaliser des projets individuels et collectifs ».

- Pour R. Fayaubost et M. Béranger (Enseigner et évaluer des compétences, Revue Enseigner l'EPS n°262, 2014), les indicateurs de compétence sont « une porte d'entrée pour une véritable pédagogie différenciée ».

L'évaluation par indicateurs de compétence favorise la dynamique d'apprentissage des élèves

- Ce système de score parlant offre une connaissance du résultat immédiate. Il renseigne l'élève sur son degré d'acquisition de la compétence à un temps « T » et procure des informations personnalisées sur les procédures à mettre en œuvre pour progresser.

- L. Simon-Malleret (Évaluer et identifier ses progrès en EPS, Revue EPS n°365, 2015) soutient ainsi que l'évaluation doit « 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 ».

L'évaluation par indicateurs de compétence est un moyen pour favoriser les apprentissages méthodologiques et sociaux.

- L'évaluation par indicateur de compétence constitue un moyen de mobiliser les dimensions méthodologiques et sociales dans la mesure où les élèves travaillent souvent de manière collective afin de pouvoir observer, mesurer, quantifier et interpréter les actions motrices.

- Plus largement, le prélèvement des scores obtenus, leur interprétation et leur régulation permet d'articuler les dimensions motrice, méthodologique et sociale de l'activité mise en jeu.

L'évaluation par indicateurs de compétence permet d'apprécier le travail et les progrès de chaque élève
- S'ils sont utilisés tout au long du cycle, les scores deviennent les témoins des progrès des élèves.

5 – Nuances, ouvertures

- On peut toutefois se montrer réservé sur la possibilité de traduire l'ensemble des apprentissages sous forme d'indicateurs chiffrables. C'est notamment le cas des contenus de nature motrice et méthodologique : comment différencier des niveaux quand on chronomètre une course ?
- Par ailleurs, les scores parlants ne le sont pas toujours ! On peut facilement imaginer qu'un élève apparaisse compétant dans un match (cf. ses indicateurs de compétence) et ne le soit plus face à un autre adversaire (d'un meilleur niveau).