Comment évaluer les élèves ?

Vincent LAMOTTE – STAPS Réunion - 2024

Esvaluer : déterminer la valeur, le prix de quelque chose (1366)

Force est de constater que bien souvent, l'évaluation rend difficilement compte des progrès des élèves et qu'elle peut être aussi gratifiante que menaçante, voire dévalorisante.

Mais aujourd'hui, cette question est abordée sous un angle nouveau :

- On évalue pour faire apprendre.
- On évalue pour donner de la valeur (notamment en appréciant les progrès et les acquis des élèves).
- On évalue dans le respect de la personne.

Nous défendrons donc une évaluation pouvant donner du sens à l'action des enseignants et par ricochet, à celle des élèves.

Comment évaluer les élèves en EPS ?

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels

2 – Évaluer des compétences

3 – Évaluer pour faire apprendre

4 – Évaluer pour donner de la valeur

5 – Évaluer dans le respect de la personne

6 – Des outils pour évaluer en EPS

Encadré vert : citation d'auteur

Encadré rouge : texte officiel

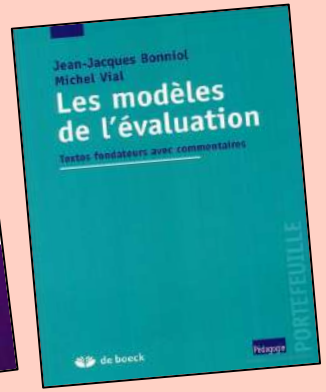
1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels

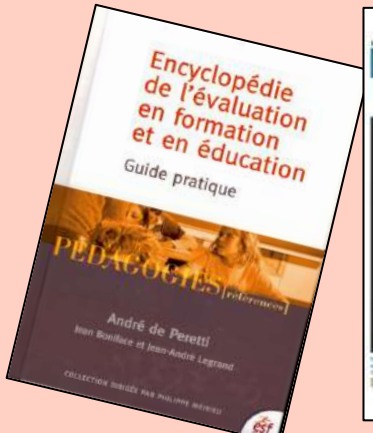
« Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. »

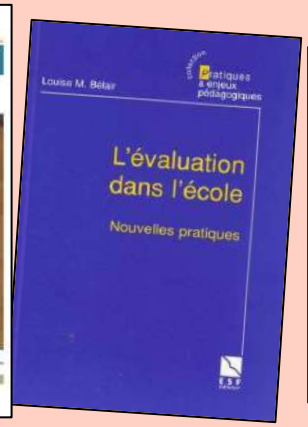
Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

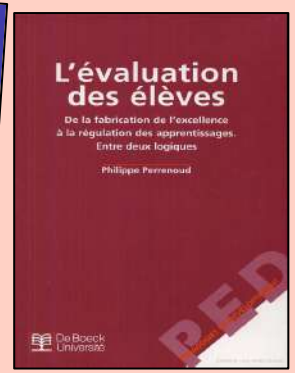
« Une note peut être un vecteur de motivation à condition que sa dimension informationnelle soit privilégiée par rapport à sa dimension de contrôle ».

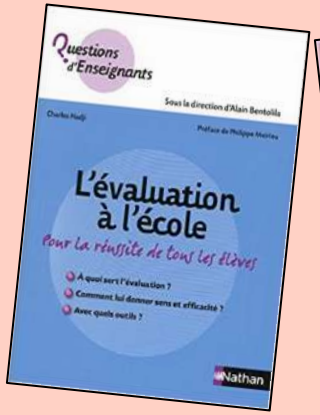
Julien Moniotte, L'évaluation, 2022

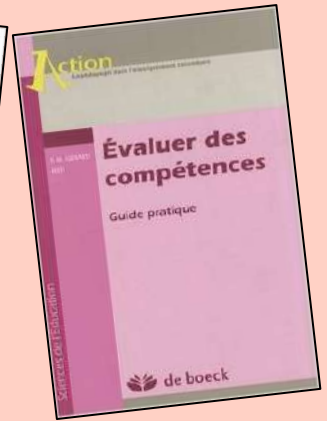












1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels

1.1 « Les » évaluations

1.2 Bref regard historique en EPS

1.3 L'évaluation dans les textes

1.4 Quelques observations

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : « les » évaluations

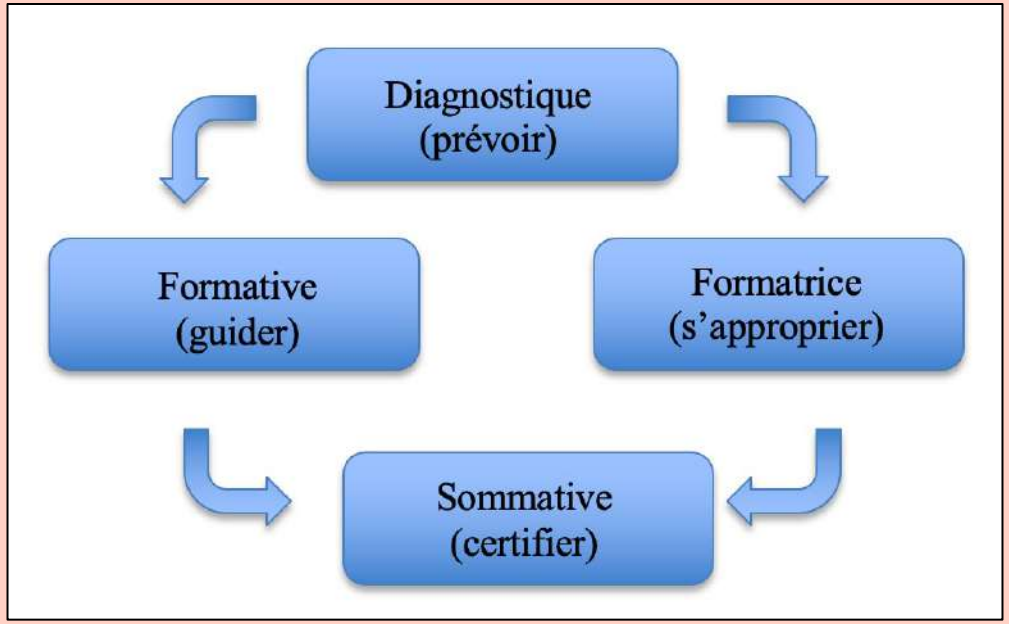
« Évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision » (J-M De Ketele, M. Postic. Observer les situations éducatives, 1988)

Évaluation ≠ Notation. L'évaluation consiste à positionner l'apprenant sur une échelle de niveau, sans forcément lui attribuer une note (notation).

Diagnostique
- Renseigne le professeur sur le niveau de ses élèves au regard d'un niveau de compétence visé.
- Fait prendre conscience à l'élève de son niveau, voire de ses problèmes.

Formative
- Régule l'action de l'enseignant en cours de cycle grâce à un feed-back sur son action qui lui permet alors d'adapter son dispositif d'enseignement.

Les fonctions de l'évaluation



Formatrice
- Aide l'apprentissage de l'élève grâce à un environnement didactique qui lui permet de réguler ses actions.

Sommative
- Certifie, ou non, l'atteinte d'un niveau de compétence.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : bref regard historique EPS (1)

L'EPS a été la première discipline obligatoire à l'école (1869), mais la dernière à être évaluée de façon obligatoire aux examens (1959).

Arrête :

Art. 1er. — L'épreuve obligatoire d'éducation physique instituée par le décret du 28 août 1959 susvisé comprend pour la première et deuxième parties :

1° Une épreuve gymnique : présentation d'exercices pris sur une liste préalablement publiée (coefficients : garçons, 1 ; filles, 2) ;

2° Une épreuve de grimper libre (coefficient 1) ;

3° Une épreuve d'athlétisme tirée au sort parmi les suivantes : saut en hauteur avec élan, course de vitesse, lancer du poids (pour les garçons seulement) (coefficient 1) ;

4° Une épreuve choisie par les candidats parmi :

Les épreuves d'athlétisme prévues au 3° ci-dessus non tirées au sort et, en outre :

Pour les garçons : une course de résistance ;

Pour les filles : un lancer du poids ou un lancer d'adresse.

Une épreuve chronométrée de nage libre.

(Coefficient 1.)

Les années 1950 : la performance mesurée

1945. Épreuve d'EP facultative au bac (arrêté du 21/02/1945)

1959. Épreuve d'EP obligatoire au bac (décret du 28/08/1959). Celle-ci porte comporte des épreuves de gymnastique, de grimper et d'athlétisme et une épreuve au choix (athlétisme ou natation). Seuls les points au-dessus de la moyenne comptent.

RÈGLE DE NOTATION DES PERFORMANCES ATHLÉTIQUES
d'après la table de cotation de M. LETESSIER
(Éditée par Education Physique et Sports, 6e Edition 1978)

COURSES : VITESSE

50	60	80	100	Notes	150	200	250	400
6.2	7.4	9.5	11.7	20	17.7	24	31	54.6
6.3	7.5	9.6	11.9	19	18.1	24.5	31.6	55.7
6.4	7.6	9.8	12.1	18	18.4	24.9	32.2	56.9
6.5	7.8	9.9	12.3	17	18.7	25.4	32.8	58
6.6	7.9	10.1	12.5	16	19	25.8	33.5	59.2
6.7	8	10.3	12.7	15	19.4	26.3	34.1	1.00.4
6.8	8.1	10.4	13	14	19.7	26.8	34.8	1.01.7
6.9	8.2	10.6	13.2	13	20.1	27.3	35.4	1.03
7	8.4	10.8	13.4	12	20.4	27.8	36.1	1.04.3
7.1	8.5	11	13.6	11	20.8	28.4	36.9	1.05.6
7.2	8.6	11.1	13.9	10	21.2	28.9	37.6	1.06.9
7.3	8.8	11.3	14.1	9	21.6	29.5	38.3	1.08.3
7.4	8.9	11.5	14.3	8	22	30	39.1	1.09.6
7.5	9	11.7	14.6	7	22.4	30.6	39.9	1.11
7.6	9.2	11.9	14.8	6	22.8	31.2	40.7	1.12.5
7.8	9.3	12.1	15.1	5	23.2	31.8	41.5	1.14
7.9	9.5	12.3	15.3	4	23.6	32.4	42.3	1.15.5
6	9.6	12.5	15.6	3	24	33	43.2	1.17
8.1	9.8	12.7	15.9	2	24.5	33.6	44.1	1.18.6
8.2	9.9	12.9	16.1	1	24.9	34.3	45	1.20.2
8.4	10.1	13.1	16.4		25.4	35	45.9	1.21.8
8.5	10.3	13.3	16.7	12	25.9	35.7	46.8	1.23.5
8.6	10.4	13.5	17	13	26.4	36.4	47.8	1.25.2
8.8	10.6	13.7	17.3	14	26.9	37.1	48.7	1.27
8.9	10.8	14	17.6	15	27.4	37.8	49.7	1.28.8
9	10.9	14.2	17.9	12 16	27.9	38.6	50.8	1.30.7
9.2	11.1	14.5	18.2	17	28.4	39.3	51.3	1.32.6
9.3	11.3	14.7	18.5	13 18	29	40.1	52.3	1.34.6
9.5	11.5	15	18.9		29.5	40.9	53.4	1.36.5
9.6	11.7	15.2	19.2	14	30.1	41.7	54.5	1.38.5
9.8	11.9	15.5	19.5		30.6	42.6	55.6	1.40.5
9.9	12.1	15.7	19.9	15	31.2	43.4	56.8	1.42.6
10.1	12.3	16	20.2		31.8	44.3	57.9	1.44.7
10.3	12.5	16.3	20.6	16	32.4	45.2	59.1	1.46.8
10.4	12.7	16.6	21		33.1	46.2	1.00.3	1.49
10.6	12.9	16.9	21.4	17	33.7	47.1	1.02.6	1.51.3

AGES GARÇONS → 18 ← AGES FILLES

MODÈLE DÉPOSÉ - REPRODUCTION INTERDITE

Table de cotation des performances sportives Jean Letessier (1957)

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : bref regard historique EPS (2)

PRÉPARATIONS AUX CONCOURS - PRÉPARATIONS AUX CONCOURS

L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES AUX EXAMENS

BREVET DES COLLÈGES ET BACCALAURÉAT

PAR Y. LÉZIART, J.-P. ELLEOUET, R. PAUCHET, M. BUTTIFANT, D. HERVÉ, J.-J. LEPAVEC

64

1re PARTIE

La modification des épreuves d'éducation physique et sportive au baccalauréat en septembre 1983 correspond à une profonde remise en question des fonctions de l'EPS. Apprécier explicitement dans une notation même que la conduite motrice, le progrès de la participation assignant à l'éducation physique et sportive 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 [1].

Notre ambition était, à travers cette étude, d'aider immédiatement les collègues en leur proposant des tâches d'évaluation. Mais, nous souhaitons également les inciter, d'une part à remettre en question ces tâches après les avoir utilisées et, d'autre part, à s'engager dans une formation à la construction des connaissances tout au long du cursus et pour chaque classe enseignée. Nous avons, depuis deux ans, engagé, sur ce même thème, avec la même stratégie, mais avec un collectif élargi, un travail concernant les classes de terminale et de troisième (1). Nous présentons, dans cet article, le cadre théorique de notre recherche. Les tâches d'évaluation concrètes issues de notre démarche seront proposées au cours d'articles ultérieurs.

CADRE THÉORIQUE

LES ENSEIGNANTS D'EPS ET L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES AUX EXAMENS

Nous nous sommes livrés dans le projet précédent (1984) à une enquête dans les établissements scolaires bretons sur les modes d'évaluation des connaissances utilisés : 70 % des enseignants recourraient à des questions à choix multiples, ou à des dissertations à propos des pratiques sportives sans grands rapports avec l'EPS. Ils évaluaient essentiellement des connaissances sur les pratiques sportives. Ce constat suscitait, selon nous, des interrogations majeures.

- Comment prend-on en compte au travers de ces évaluations les connaissances en EPS ? Part-on d'un a priori selon lequel existerait un transfert systématique entre connaissances des APS et connaissances en EPS ? Et à plus long terme somme d'activités sportives ?
- Quel savoir évalue-t-on à partir de questions à choix multiples et de dissertations ? Est-ce un savoir « existant » à l'élève que ce dernier apprend et récite dans les conditions traditionnelles des examens scolaires ? Est-ce un savoir « intégré » construit par une continuelle mise en relation action réflexion ?

Notre travail, engagé en 1985 et 1986, tentait d'apporter des solutions concrètes à ces interrogations.

Revue EPS N°237 Septembre-Octobre 1992 © Editions EPS. Tous droits de reproduction réservés

C. Pineau. Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale, Revue EPS n°237, 1992

Les années 1980 : diversification des critères de l'évaluation

1983 (arrêté du 17/6/1983). Introduction de 3 composantes pour l'évaluation de l'EPS au bac : conduite motrice (50%), participation et progrès (25%), connaissances (25%). Deux APSA choisies dans six domaines (athlétisme, natation ou gymnastique obligatoire) sont évaluées.

Les années 1990 : apprécier ce qui est enseigné

C. Pineau, alors doyen de L'Inspection Générale EPS, marque un nouveau virage en insistant ce que le fait qu'il convient désormais d'apprécier ce qui est enseigné.

2. Apprécier prioritairement ce qui est enseigné et non des capacités qui ne dépendent pas des apprentissages.

Il convient en effet d'établir une adéquation entre ce qui a été enseigné et l'évaluation, de façon que ne soit évalué que ce qui aura réellement fait l'objet d'apprentissages et non des épiphénomènes de ceux-ci. Il n'est pédagogiquement pas acceptable d'évaluer, pour les épreuves d'un examen du second degré, des dispositions initiales, relevant de composantes biomécaniques ou biofonctionnelles n'ayant aucun rapport avec les apprentissages de l'élève. Certainement de telles évaluations, dans

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : bref regard historique EPS (3)

Les années 2000 : évaluer des compétences

L'arrêté du 9/4/2002 cible l'évaluation sur le concept de compétence attendues (dans 3 APSA). La mise en place d'un référentiel national qui s'appuie sur une liste de 26 APSA, précise les conditions, les critères et les repères de notation. Des formes de pratique scolaire apparaissent (pentabond, 3 x 500 m, basket en 4 c. 4…).

Les années 2010 : une évaluation *« positive, simple et lisible, valorisant les progrès et la réussite de tous »* (loi 2013)

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (8/7/2013) fait basculer l'évaluation d'une appréciation des manques à une reconnaissance des acquis.

Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1/7/2013) requiert de : *« Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves (…) Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences (…) Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation ».*

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Evaluation formative

Evaluation formatrice

Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1er juillet 2013)

…la mission première de l'École (…) est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire

… éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Le livret scolaire

C'est un outil accessible en ligne pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants.

Il regroupe pour chaque cycle :

- les bilans périodiques du cycle en cours (niveau par matière et appréciation générale)
- les bilans de fin des cycles
- les attestations déjà obtenues (PSC1, ASSR, ASSN).

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

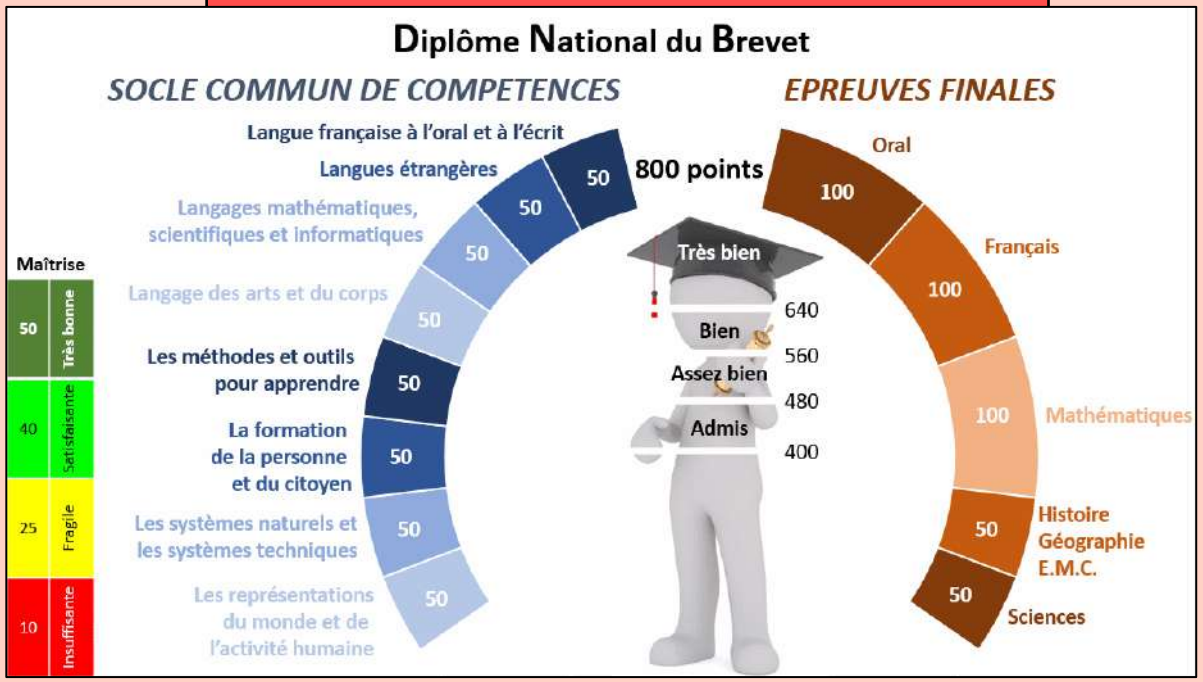
La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République appelle *« une **évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès**, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève ».*

Évaluation de l'EPS au collège
(arrêté du 9/11/2015)

- À l'issue du cycle 3, tous les élèves doivent avoir atteint le <u>niveau attendu de compétence dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage</u>.

- À l'issue du cycle 4, la validation des compétences visées pendant le cycle dans chacun des champs d'apprentissage contribue à attester la maitrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Diplôme national du brevet – DNB
(arrêté du 31/12/2015)



1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Une évaluation « soclée »

Principes d'évaluation du socle commun en EPS
(Ressources d'accompagnement. Cycle 4)

- Identifier, suite à un « diagnostic élèves », les éléments signifiants du socle commun qui seront évalués en EPS au cours du cycle 4
- Établir une correspondance entre les éléments signifiants et les attendus de fin de cycle
- Ordonner les éléments signifiants et les attendus de fin de cycle qui seront travaillés au cours du cycle 4
- Définir des échelles de positionnement des élèves
- Concevoir des contextes d'évaluation dans les APSA
- Positionner les élèves sur les niveaux de maîtrise des composantes du socle évaluées en EPS

Concevoir des contextes d'évaluation dans les APSA

Il s'agit de concevoir, dans chacune des APSA, des contextes d'évaluation qui permettent à la fois de positionner l'élève sur une échelle de maîtrise des éléments du socle travaillés et d'évaluer son avancée vers les attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage.

Il est préférable de ne pas réduire ces contextes à des situations terminales de fin de séquence d'apprentissage dans les APSA mais d'envisager ces contextes tout au long de la séquence d'apprentissage (voire du cycle). Ceci favorise la mise en place d'une évaluation en tant que démarche qui permet régulièrement aux élèves d'apprécier leur progrès, de faire le point sur leurs acquis et de les perfectionner. Ces contextes peuvent concerner un ou plusieurs éléments signifiants et/ou attendus de fin de cycle.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Règles constitutives des modalités d'évaluation

Exemple pour le CA 1 (Ressources d'accompagnement)

- L'évaluation des élèves dans les activités du CA 1 se fonde sur une épreuve mesurée en relation avec un temps et/ou une distance et sur les rôles associés (observateur et/ou juge).

- Elle exige des élèves la formulation d'un projet (individuellement ou collectivement).

- La situation d'évaluation doit permettre de rendre explicites les acquisitions prioritaires :
  - par des indicateurs observables et quantifiables comme le temps, la distance, l'amplitude, la fréquence… ;
  - par l'analyse de sa prestation et celle des autres à partir de critères d'observation et d'outils d'appréciation, externes et internes.

- L'évaluation prend en compte à la fois la performance brute, la performance maîtrisée (rapportée au projet annoncé de l'élève) et la performance relative (rapportée aux ressources de l'élève).

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

NATATION

Pour chaque élève, l'évaluation des attendus de fin de cycle (AFC) vise à apprécier l'atteinte des objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de ceux propres à l'EPS.

Elle est singulière d'un contexte d'enseignement, des caractéristiques des élèves et est fortement déterminée par les parcours de formation proposés.

Le choix des critères d'évaluation, la situation dans laquelle ils se révèlent et les degrés de maîtrise ainsi validés constituent un ensemble d'éléments interagissant (cf. p. 8) dont la transposition nécessite une adaptation au contexte local.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION RETENUS

- le rapport amplitude de nage (distance par cycle de nage) et fréquence de nage (nombre de cycles par min) ;
- la distance nagée (optimisation des parties non-nagées).

N.B : la situation d'évaluation peut être proposée à différents moments de la séquence d'apprentissage afin d'aider les élèves à se situer.

LA SITUATION D'ÉVALUATION CHOISIE

Nageur :
- réaliser une épreuve de 50 m (25 m en crawl suivis de 25 m en dos) ;
- le temps réalisé ne doit pas excéder 60 s ;
- l'écart de temps entre les deux 25 m est compris entre 6 et 10 s ;
- l'amplitude de nage est supérieure ou égale à 1,43 m avec un indice de nage (vitesse x amplitude) dépassant 1,2 pour chaque mode de nage.

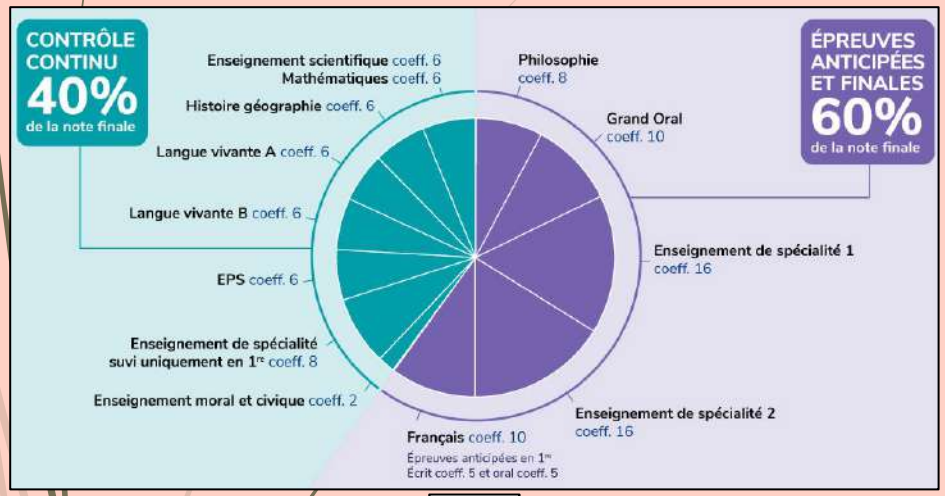
Chronométreur, starter, coach, assesseur : 3 chronométreurs et 1 observateur avec 1 coach par nageur pour l'aider à identifier, analyser et affiner son projet de performance avec l'appui d'indicateurs précis (tâche coopérative).

Remarque : les indicateurs chiffrés sont ajustés aux conditions d'enseignement.

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS DU SOCLE	ATTENDUS DE FIN DE CYCLE	ATTENDUS DE FIN DE CYCLE DANS LA APSA	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
Domaine 1.4 **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** Pratiquer des activités physiques sportives et artistiques.	AFC 1 Gérer son effort pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux styles de nages.	**Créer de la vitesse** ***Réaliser*** un départ commandé à partir d'un plongeon efficace qui allie préparation, réaction au signal, impulsion, point d'entrée, alignement segmentaire, coulée subaquatique prolongée (glisse, ondulations, battements), reprise de nage bras. **Maintenir la vitesse** ***Nager vite*** et de manière optimale tout au long de l'épreuve en gérant essentiellement le couple propulsion/respiration sur deux styles de nage. ***Optimiser*** les facteurs d'efficacité propulsive : amplitude (A), fréquence (F), cycles, fréquence respiratoire. **Limiter la perte de vitesse et en récréer** ***Réaliser*** un virage efficace qui allie approche repérée, retournement (main(s)-pieds, culbute ventre-dos), coulée subaquatique (glisse, ondulations, battements), reprise de nage.	**L'élève** [illegible] la distance (45 à 50 m nagée). Il saute dans l'eau puis amorce sa nage. Il s'arrête pour virer. Les variations de vitesse sont très importantes. Il nage en hyper-fréquence mais sans efficacité (trajets moteurs courts ou longs mais amplitude et vitesse très faibles). Les variations de rythme et les temps d'arrêt sont nombreux. La respiration est souvent aérienne, non-coordonnée. Les déséquilibres sont très importants sur tous les plans.	**L'élève** nage entre 40 à 45 m. Il entre dans l'eau par le haut du corps, mais sa coulée est réduite et en surface (reprise bras aux 5 m). Au virage, le retournement est chaotique et le corps peu aligné. La vitesse diminue à la fin de chaque longueur. L'écart de temps entre le crawl (+) et le dos (-) est très important (8-10 s). La fréquence est privilégiée sur l'amplitude, les trajets moteurs sont longs mais peu efficaces. La respiration est mal coordonnée et aérienne en fin de parcours en crawl. Des déséquilibres (lacets, roulis) s'accentuent dans l'épreuve (tangage).	**L'élève** nage entre 37 et 40 m. Au plongeon, il crée de la vitesse (corps aligné), reprise bras aux 7-8 m). Au virage, il se retourne rapidement mais perd beaucoup de vitesse. Les variations de vitesse sont limitées aux derniers mètres. L'écart de temps crawl/dos est compris entre 6 et 10 s. Le rapport A/F est adapté avec parfois avec un manque d'efficacité en fonction du style de nage. La respiration est coordonnée et maîtrisée jusqu'à la fin du parcours. Les déséquilibres sont limités.	**L'élève** nage moins de 37 m. Dès le plongeon, la coulée subaquatique est longue et efficace (reprise des bras aux 10 m). Au virage, il perd peu de vitesse et sa reprise de nage est retardée. Les variations de vitesse sont faibles. L'écart de temps (3-4 s) est lié au style de nage et départ (plongé/virage). Le rapport A/F est optimisé dans les deux styles de nage. La fréquence respiratoire est adaptée tout au long de l'épreuve.	LE NAGEUR EFFICACE
Domaine 2 **Les méthodes et outils pour apprendre** Organiser son travail personnel.	AFC 3 Planifier et réaliser une épreuve combinée. AFC 1 Gérer son effort, faire des choix pour réaliser la meilleure performance dans au moins deux styles de nages. AFC 2 S'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif.	**Identifier, mesurer** ***Apprécier*** les performances chronométriques des différentes phases de la course (parties non-nagées, parcours ventral et dorsal). ***Calculer*** les indicateurs relatifs aux facteurs d'efficacité (coup de bras, indice de nage, fréquence respiratoire…). ***Percevoir*** les sensations (essoufflement, pulsations, allure…). **Analyser et exploiter** ***Comprendre*** le sens de ces éléments pour expliciter la performance. **Expérimenter** ***Mettre en œuvre*** des stratégies (partie non-nagée, amplitude, allures, rythme respiratoire…). ***Connaître et adopter*** des principes d'entraînement (intensité, pause, récupération, progressivité…). ***Utiliser*** des outils de mesure (chronomètre, grilles…). **Affiner** ***S'entraîner*** sur des points plus précis et personnels. ***S'adapter*** pour améliorer immédiatement la tentative suivante. ***Se situer*** sur un continuum de progression.	**L'élève** n'identifie pas les indicateurs des facteurs d'efficacité (coup de bras, temps, partie non-nagée, vitesse…). Il reproduit les mêmes erreurs	**L'élève** identifie quelques indicateurs mais les exploite difficilement pour comprendre et améliorer ses performances. Sa progression limitée par une exploitation partielle des indicateurs	**L'élève** exploite les indicateurs, élabore des stratégies et planifie pour améliorer ses performances : il commence à cibler et hiérarchiser ses choix.	**L'élève** cible, hiérarchise et optimise ses choix.	LE NAGEUR STRATÈGE
Domaine 3 **La formation de la personne et du citoyen** Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives.	AFC 5 Aider ses camarades et assumer différents rôles sociaux.	***Connaître et donner*** les ordres d'un départ réglementaire. ***Chronométrer*** (temps général, temps intermédiaires). ***Connaître*** les facteurs d'efficacité et les identifier chez l'autre. ***Utiliser*** les outils pour faire progresser et progresser soi-même. ***Renseigner*** une feuille de suivi ou d'évaluation.	Le signal et les ordres de départ sont approximatifs. Les relevés de temps sont aléatoires et source d'erreurs. L'observation est inexploitable.	Le départ est bien donné. Le chronométrage comporte quelques erreurs (temps intermédiaires ou de passage) et les mesures sont approximatives. Les indicateurs relevés sont communiqués sans débat.	Le chronométrage est précis. Les indicateurs sont interprétés, exploités et débattus. Les stratégies proposées sont recevables mais pas toujours ciblées.	L'observation et le relevé d'indicateurs permettent de débattre de stratégies ciblées, hiérarchisées, planifiées.	L'OFFICIEL ET LE COACH

Évaluation natation cycle 4 collège (Académie Créteil, Dossier EPS n°87, 2020)

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes



Bac

Évaluation EPS lycée (arrêté 17/1/2019)

L'évaluation des attendus de fin de lycée s'organise à l'issue d'une <u>séquence d'enseignement suffisamment longue</u> pour permettre les apprentissages.
Les équipes pédagogiques doivent construire les <u>situations qui révèlent les AFL</u> du champ d'apprentissage.
L'évaluation des acquisitions en cours de formation comme à l'issue des séquences d'enseignement <u>permet à l'élève de se situer et d'apprécier ses acquis.</u> (…) Cela suppose notamment de construire et de leur faire partager des <u>indicateurs précis</u> qui leur permettent de repérer leur engagement, en lien avec les attendus de fin de lycée.

Évaluation bac EPS enseignement commun (circulaire 26/9/2019)

- Le candidat est évalué sur <u>trois épreuves</u> relevant de <u>trois champs d'apprentissage différents</u> (deux d'entre elles au moins s'appuient sur des activités issues de la liste nationale des activités).
- Le <u>référentiel</u> précise les degrés d'acquisition des trois attendus de fin de lycée (AFL) des programmes. Il définit un seuil de performance national médian (passage du degré 2 au degré 3).
- <u>L'évaluation porte sur les 3 AFL</u> : 12 points sur « S'engager pour produire une performance » (AFL1) et 8 points sur « S'entraîner » (AFL 2) et « Coopérer, rôles » (AFL 3).
- La commission académique harmonise les notes et valide les protocoles d'évaluation des établissements.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Référentiel national pour le contrôle en cours de formation. Bac EPS (circulaire 26/9/2019)

Champ d'apprentissage 1

AFL 1 (12 pts). S'engager pour produire une performance maximale…

AFL 2 & 3 (8 pts au choix de l'élève)

- AFL 2. S'entraîner pour réaliser une performance

- AFL 3. Choisir et assumer des rôles pour un fonctionnement collectif solidaire

Éléments à évaluer		Repères d'évaluation			
		Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
La performance maximale	Filles	Barème Établissement	Barème Établissement	Seuil national de performance	Barème Établissement	Barème Établissement
					X
	Garçons	Barème Établissement	Barème Établissement	Seuil national de performance	Barème Établissement	Barème Établissement
		0 0,5 1 1,5 2 2,5	3 3,5 4 4,5 5 5,5	6 6,5 7 7,5 8 8,5 9	9,5 10 10,5 11 11,5 12
L'efficacité technique L'indice technique chiffré révèle une :		Le manque de vitesse nuit à la coordination des actions propulsives	Une vitesse qui nuit à la continuité des actions propulsives	Une vitesse utile contrôlée, qui sert la coordination des Actions Propulsives	Une vitesse maximale utile qui sert la continuité des actions propulsives
				X	

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Entraînement inadapté : Performances stables sur 1/4 des tentatives. Choix, analyses et régulations inexistants. Préparation et récupération aléatoires. Élève isolé.	**Entraînement partiellement adapté :** Performances stables sur 1/3 des tentatives. Choix, analyses et régulations à l'aide de repères externes simples. Préparation et récupération stéréotypées. Élève suiveur.	**Entraînement adapté :** Performances stables sur 2/3 des tentatives. Choix, analyses et régulations en adéquation avec ses ressources. Préparation et récupération adaptées à l'effort. Élève acteur.	**Entraînement optimisé :** Performances stables sur 3/4 des tentatives. Choix, analyses et régulations ciblées pour soi et pour les autres. Préparation et récupération adaptées à l'effort et à soi. Élève moteur/leader.

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Rôles subis : Connaît partiellement le règlement et l'applique mal. Les informations sont prélevées et transmises de façon aléatoire.	**Rôles aléatoires :** Connaît le règlement et l'applique mais ne le fait pas respecter. Les informations sont prélevées mais partiellement transmises.	**Rôles préférentiels :** Connaît le règlement, l'applique et le fait respecter dans son rôle. Les informations sont prélevées et transmises.	**Rôles au service du collectif :** Connaît le règlement, l'applique, le fait respecter et aide les autres à jouer leurs rôles. Les informations sont prélevées, sélectionnées et transmises.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Évaluation EPS bac pro
(Évaluation de l'enseignement de l'EPS, Circulaire 29/12/2020)

Un protocole annuel d'évaluation, composante du projet pédagogique en EPS, est transmis, sous couvert du chef d'établissement, à la commission académique (…) Obligatoirement porté à la connaissance des élèves, des apprentis et des familles, (il) doit être clair et explicite pour ceux-ci.

Le contrôle en cours de formation du candidat permet de l'évaluer sur trois activités physiques, sportives et artistiques (Apsa) qui relèvent de trois champs d'apprentissage.

Pour chaque champ d'apprentissage, une fiche précise les principes d'élaboration de l'épreuve, les critères d'évaluation, les repères d'évaluation.

La commission nationale d'évaluation de l'EPS assure une régulation des modalités de l'évaluation.

Principes d'évaluation

Deux moments d'évaluation sont prévus :

- l'un à l'occasion d'une situation en fin de séquence. Situation notée sur 12 points, elle porte sur l'évaluation de 2 attendus.
- et l'autre au fil de la séquence. Situation notée sur 8 points, elle porte sur l'évaluation de 2 AFLP parmi 4 proposés. Avant l'évaluation de fin de séquence, le candidat choisit la répartition des points qu'il souhaite attribuer pour chacun de ces 2 AFLP (4 et 4 ou 6 et 2 ou 2 et 6).

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Repères évaluation
Exemple champ d'apprentissage n°2

BO LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Bulletin officiel n° 4 du 28-1-2021

Situation d'évaluation de fin de séquence : 12 points

Principe d'élaboration des épreuves du champ d'apprentissage 2

– L'épreuve engage le candidat à choisir et réaliser un itinéraire adapté à son niveau, à partir de l'analyse des caractéristiques du milieu et de ses propres ressources. Elle offre différents choix possibles de niveau de difficulté ou de complexité d'itinéraire (par exemple, cotation des voies en escalade, cotation des balises en course d'orientation, difficulté variable du parcours en sauvetage aquatique ou en VTT, etc.) et se déroule dans le cadre d'une durée ou de distances définies, suffisantes pour permettre à l'élève de révéler les compétences acquises(1)
– L'épreuve présente une variété d'itinéraires qui nécessitent de mener le jour de l'évaluation, seul ou à plusieurs, une analyse sur la pertinence du choix retenu.
– Elle intègre impérativement les éléments et conditions nécessaires à un engagement sécurisé dans la pratique dans un contexte de coopération.
– L'épreuve prévoit et définit des formes d'aide(2) nécessaires à l'expression des compétences des élèves, leur permettant de s'engager et de réguler si nécessaire leur projet d'itinéraire.
– Lorsque des modalités collectives et individuelles d'épreuves sont proposées, l'élève choisit celle dans laquelle il souhaite passer son épreuve (la notation reste quant à elle posée de manière individuelle). L'évaluation tient compte des différences filles-garçons.

Positionnement précis dans le degré.	Repères d'évaluation			
	Degré 1	**Degré 2**	**Degré 3**	**Degré 4**
AFLP 1 Anticiper et planifier son itinéraire pour concevoir et conduire dans sa totalité un projet de déplacement **7 points**	L'élève décode peu d'éléments sur l'environnement et découvre son itinéraire au fur et à mesure de sa progression. Il est rapidement en échec sur son parcours	L'élève décode quelques éléments sur l'environnement et construit son itinéraire en l'anticipant à très court terme. Il parvient difficilement au bout du parcours ou dépasse le temps imparti.	L'élève décode la majorité des éléments de l'environnement pour prévoir son itinéraire avant le départ. Il effectue son parcours dans sa totalité et dans le temps imparti.	L'élève décode les éléments de l'environnement pour prévoir et adapter son déplacement aux variations du milieu. Il réussit son parcours avec un déplacement optimal dans des contextes variés
	Itinéraire non réalisé, impossibilité d'estimer la difficulté. **0 point ---------- 1 point**	Coefficient de difficulté de l'itinéraire (3) **1,5 point ---------- 3 points**	Coefficient de difficulté de l'itinéraire (3) **3,5 points ---------- 5 points**	Coefficient de difficulté d **5,5 points ----------**
AFLP 2 Mobiliser des techniques efficaces pour adapter et optimiser son déplacement aux caractéristiques du milieu **5 points**	L'élève utilise des techniques peu efficaces, coûteuses en temps et en énergie. **0 point ---------- 0,5 point**	Les techniques utilisées sont peu différenciées malgré les changements du milieu. Leur mise en œuvre reste énergivore. **1 point ---------- 2 points**	L'élève mobilise intentionnellement des techniques différenciées de placement d'appuis et de déplacement en fonction du relief et des conditions du milieu. Sa motricité est fluide dans les zones de moyenne difficulté. **2,5 points ---------- 4 points**	L'élève maîtrise et mobili techniques efficientes pou diversité des caractéristiq L'utilisation de ces techni déplacer avec un rythme a des milieux y compris dar **4,5 points ----------**

(1) Un abandon ou un dépassement important de la durée de l'épreuve lorsque celle-ci est fixée doit être considérée comme un indicateur d'un choix d'itinéraire inapproprié de l'élève (degré 1 de l'AFLP).
(2) Par exemple, délai de conception du projet de déplacement, modalités de régulation du projet initial, possibilité d'itinéraire de réchappe, nombre d'essais ou de points de repos, modes de progression (escalade en moulinette corde tendue, moulinette molle, moulinette avec corde molle et assurage dynamique, mouli-tête, etc.).
(3) Pour l'AFLP 1, l'évaluateur positionne l'élève dans un degré puis ajuste la note en fonction du niveau de difficulté/complexité de l'itinéraire réalisé par l'élève (par exemple cotation de la voie en escalade.

Évaluation au fil de la séquence : 8 points
Seuls les deux AFLP retenus par l'équipe pédagogique sont évalués pour constituer cette partie de la note sur 8 points
Les points de chaque AFLP seront répartis sur les 4 degrés de positionnement.

AFLP 3 évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	**Degré 2**	**Degré 3**	**Degré 4**
AFLP3 - Analyser sa prestation pour comprendre les alternatives possibles et ajuster son projet en fonction de ses ressources et de celles du milieu.	L'élève agit sans porter d'attention à ce qui le freine dans sa réussite ou ce qui pourrait améliorer sa performance.	L'élève identifie a posteriori les difficultés rencontrées, mais ne perçoit pas de solutions pour les surmonter ou pour adapter son parcours à ses ressources.	L'élève identifie a posteriori les points de difficulté rencontrés et émet des régulations possibles en vue d'une prochaine épreuve.	L'élève régule sa prestation pendant et après la réalisation de l'épreuve en analysant son parcours et les difficultés éventuelles.

AFLP 4 évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	**Degré 2**	**Degré 3**	**Degré 4**
AFLP4 - Assumer les rôles sociaux pour organiser la pratique des activités de pleine nature.	L'élève manque d'attention lors de la tenue des rôles ou s'y implique très irrégulièrement. Il gère sa sécurité seul.	L'élève assure des rôles en suivant les recommandations de l'enseignant avec parfois un ou des défauts de vigilance.	L'élève assume des rôles en autonomie. Il gère la sécurité de façon collective et fiable.	L'élève assume avec efficacité tous les rôles qu'on lui confie et aide ses camarades pour assumer ces rôles.

AFLP 5 évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	**Degré 2**	**Degré 3**	**Degré 4**
AFLP5 - Se préparer et maintenir un engagement optimal permettant de garder sa lucidité tout au long de son parcours pour pouvoir réévaluer son itinéraire ou renoncer le cas échéant.	L'élève se prépare insuffisamment Il ne perçoit pas les points de décision permettant de modifier l'itinéraire prévu ou le danger potentiel	L'élève se prépare en « copiant » sur un leader. Il s'engage uniformément ou démesurément sans ralentir dans les moments de décisions. Il s'obstine dans des choix qui le placent en échec ou hors délai.	L'élève se prépare en autonomie et de façon adaptée à l'épreuve. Il sait contrôler son engagement pour rester lucide sur les décisions à prendre.	L'élève se prépare en personnalisant son échauffement. Il module l'intensité de son engagement en fonction des moments décisifs de son parcours et de ses ressources disponibles.

AFLP 6 évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	**Degré 2**	**Degré 3**	**Degré 4**
AFLP6 - Respecter et faire respecter la réglementation et les procédures d'urgence pour les mettre en œuvre dans les différents environnements de pratique.	L'élève ignore certaines consignes essentielles à sa sécurité et celle des autres. La mise en œuvre autonome est très approximative.	L'élève connaît les consignes principales de sécurité, mais les gestes et les mises en œuvre manquent d'assurance et de réactivité.	L'élève respecte les consignes de sécurité pour préserver son intégrité physique et assurer celle de ses partenaires éventuels.	L'élève alerte le groupe sur les dangers potentiels qu'il repère. Il influe positivement sur les décisions.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : l'évaluation dans les textes

Évaluation EPS CAP
(circulaire 17/7/2020)

Protocole identique au bac pro. Sauf que le candidat est évalué sur deux APSA.

Situation d'évaluation de fin de séquence : 12 points

Principe d'élaboration des épreuves du champ d'apprentissage 1

L'épreuve engage le candidat à produire sa meilleure performance à une échéance donnée. Le jour de l'épreuve finale, la performance produite est mise en corrélation avec le degré de compétence atteint par l'élève dans le premier AFLP pour déterminer la note sur 7 points. Selon la situation proposée, cette performance peut résulter d'une épreuve combinée ou d'une pratique collective (relais par exemple).

AFLP évalués	Repères d'évaluation							
	Degré 1		Degré 2		Degré 3		Degré 4	
Positionnement précis dans le degré.	-	+	-	+	-	+	-	+
AFLP1 Produire et répartir intentionnellement ses efforts en mobilisant ses ressources pour gagner ou battre un record.	• Il mobilise ses ressources bien en deçà de ses capacités. • Il répartit ses efforts de façon aléatoire.		• Il mobilise modérément et/ou ponctuellement ses ressources. • Il répartit ses efforts de manière inadaptée.		• Il mobilise ses ressources de manière conséquente pour produire ses performances. • Il répartit lucidement les efforts sur l'ensemble de l'épreuve.		• Il mobilise pleinement ses ressources (de différentes natures). • Il répartit stratégiquement ses efforts sur l'ensemble de l'épreuve.	
Note sur 7 points	0	1	2	3	4	5	6	7
Performance Barème établissement	o o o o o		o o o o o		o o o o o		o o o o o	
AFLP2 - Connaître et utiliser des techniques efficaces pour produire la meilleure performance possible.	• Il crée de la vitesse mais ne l'entretient pas ou ne la contrôle pas suffisamment. • La motricité est souvent atone et les actions confuses. Les placements, les déplacements segmentaires et la coordination des actions sont difficilement contrôlés, limitant la prolongation de l'effort ou présentant même un risque pour son intégrité physique.		• Il crée de la vitesse qu'il entretient sur une courte durée. • La motricité parfois déséquilibrée, manque de tonicité, d'amplitude et/ou de fréquence. Dans ses actions propulsives insuffisamment coordonnées ou mal orientées, l'élève s'éloigne des trajets et des trajectoires efficaces.		• Il crée et entretient la puissance (Force X Vitesse) sur des trajets et des trajectoires de plus en plus proches de l'idéal. • Les placements et déplacements des différents segments permettent des appuis solides et des actions de propulsion efficaces même si la motricité reste énergivore.		• Il crée et entretient la puissance. Il varie les accélérations et coordonne ses actions à bon escient. • La motricité vient fluide et efficace.	
Note sur 5 points	0 ---------- 0,5 pt		1 pt ---------- 2 pts		2,5 pts ---------- 4 pts		4,5 pts ---------- 5 pts	

Évaluation au fil de la séquence : 8 points

Seuls deux AFLP seront retenus pour constituer cette partie de la note sur 8 points.

AFLP évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
AFLP3 - S'engager et persévérer seul ou à plusieurs dans des efforts répétés pour progresser dans une activité de performance.	Il s'engage trop superficiellement ou trop ponctuellement pour permettre les transformations attendues.	Il s'engage dans les phases d'effort modéré mais abandonne face à un début de difficulté.	Il maintient l'effort jusqu'au terme de l'épreuve et accepte régulièrement la répétition pour progresser notamment lorsqu'il perçoit des signes de réussite.	Il maintient et prolonge l'effort. Il accepte systématiquement la répétition pour progresser.

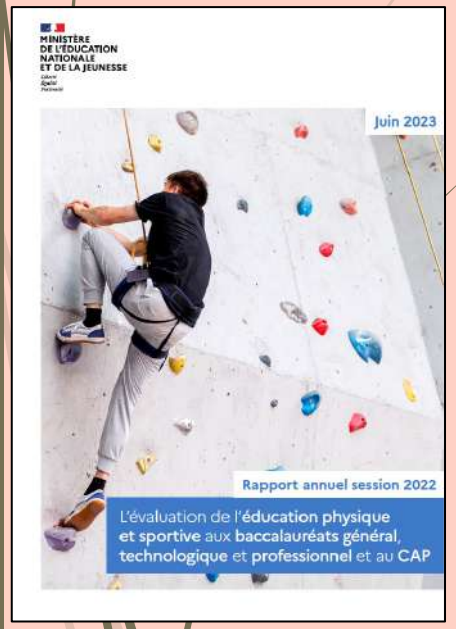
AFLP évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
AFLP4 - S'impliquer dans des rôles sociaux pour assurer le bon fonctionnement d'une épreuve de production de performance.	Il est peu ou pas concerné par son rôle.	Il assure provisoirement ou partiellement son rôle.	Il assure son rôle en suivant les recommandations de l'enseignant.	Il assure son rôle en prenant parfois des initiatives.

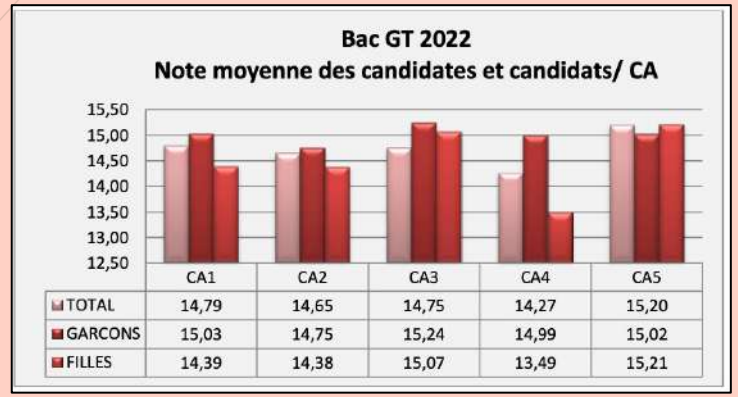
AFLP évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
AFLP5 - Se préparer à un effort long ou intense pour être efficace dans la production d'une performance à une échéance donnée.	Il ébauche un échauffement sans effets réels.	Il produit un échauffement global et rapide ou a besoin d'un guidage régulier de l'enseignant.	Il structure sa préparation en différentes étapes avec un guidage ponctuel de l'enseignant.	Il structure sa préparation en différentes étapes suffisamment longues et efficaces sans guidage de l'enseignant.

AFLP évalué	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
AFLP6 - Identifier ses progrès et connaître sa meilleure performance réalisée pour la situer culturellement.	Il identifie difficilement ses progrès. L'annonce des performances est très décalée de la réalité.	Il a une connaissance approximative de ses progrès et de ses performances.	Il identifie ses progrès et connaît ses meilleures performances. Il sait les situer dans le monde sportif.	Il relativise sa performance au regard du monde sportif et perçoit les facteurs de progression.

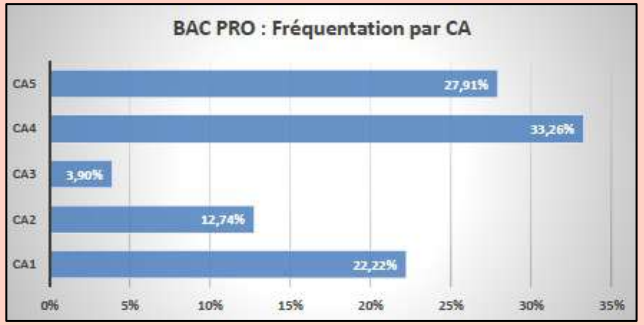
1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : quelques observations

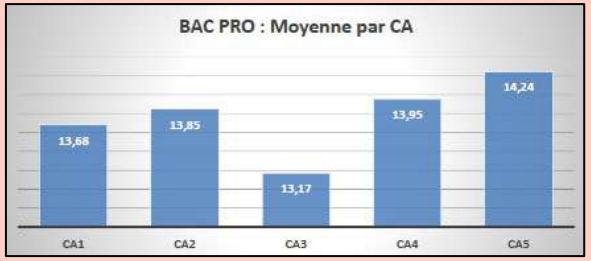
L'évaluation d'EPS aux examens du lycée

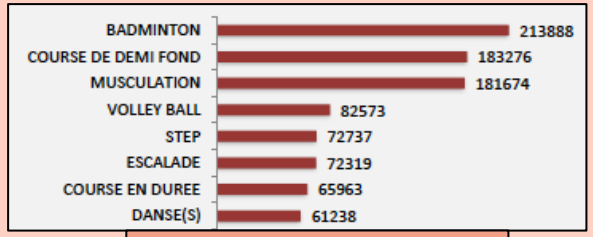




	CA1	CA2	CA3	CA4	CA5
TOTAL	14,79	14,65	14,75	14,27	15,20
GARCONS	15,03	14,75	15,24	14,99	15,02
FILLES	14,39	14,38	15,07	13,49	15,21







Fréquentation par APSA

Des notes (très) élevées. Une EPS trop méthodologiques et sociales ?

Des garçons qui réussissent mieux que les filles (même après harmonisation). Cf. diapo suivante

Les élèves de la filière générale obtiennent de meilleurs résultats en EPS que ceux de la voie pro.

Une offre pas forcément ouverte :
* sur-représentation du champs d'apprentissage 4 et 5 (et 1)
* sous-représentation des champs d'apprentissage 2 et 3
* des APSA supports très classiques : badminton, demi-fond, musculation, volley-ball, escalade

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : quelques observations

A propos des inégalités de réussite entre filles et garçons aux examens d'EPS

Inégalités filles - garçons

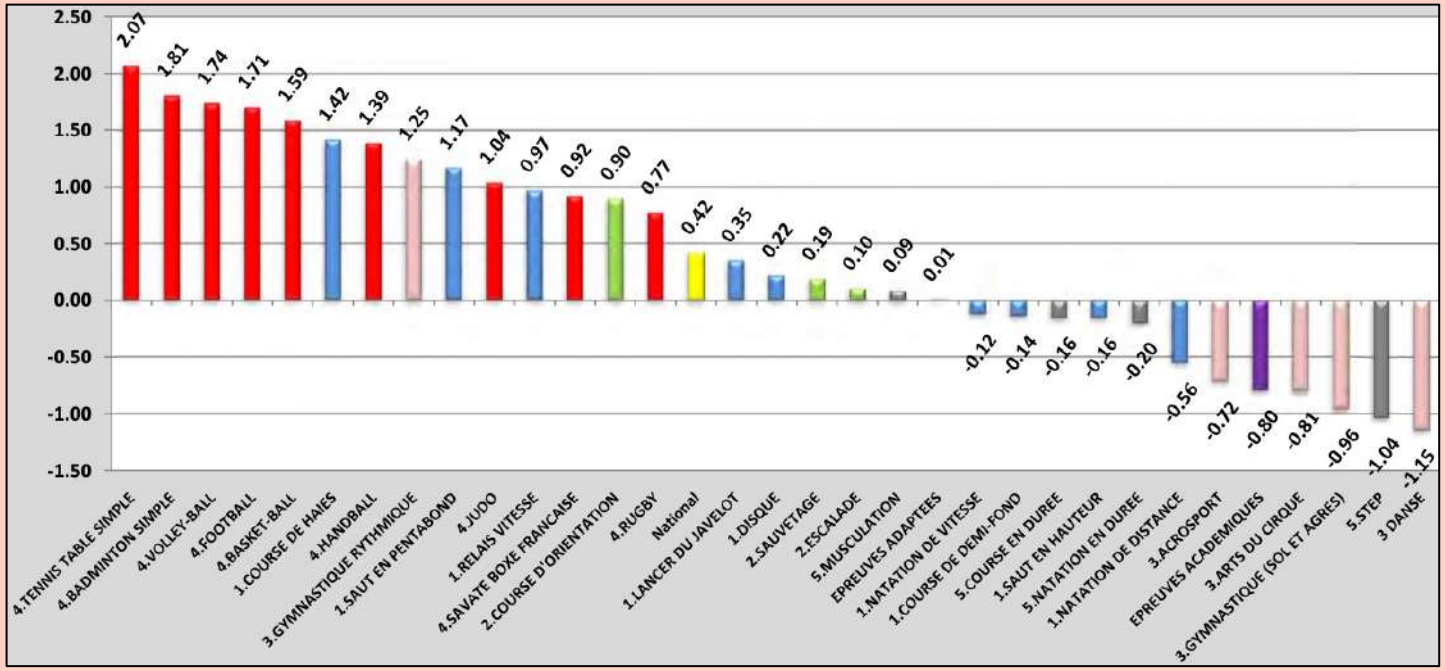
- Un écart de notation entre les filles et les garçons (à l'opposé des autres disciplines).

- Une différence de notation selon les champs d'apprentissage
* activités du CA 4 favorables aux garçons et majoritairement défavorables aux filles qui obtiennent les moins bonnes notes dans ces activités.
* activités athlétiques (CA 1) particulièrement défavorables aux filles de bac pro.
* activités relevant du champ 5 favorables à tous les publics, quelles que soient les voies.

- Taux d'inaptitude des filles plus de deux fois supérieur à celui des garçons (très marqué chez les filles de bac pro.

2022	Bac G/T	Bac Pro	CAP
Moyenne Globale	14,70	13,93	13,69
Moyenne garçons	15,06	14,28	13,92
Moyenne filles	14,38	13,37	13,13

2022	Bac G/T	Bac Pro	CAP
Inaptes	4,73%	4,58%	3,15%
Inaptes garçons	2,94%	3,11%	2,07%
Inaptes filles	6,27%	6,77%	5,80%



Ecarts de moyenne fille / garçon selon les APSA (Bac 2018)

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : quelques observations

A propos des inégalités de réussite filles - garçons

Une orientation culturelle de l'EPS vers des sports davantage pratiqués par les garçons ; ou des modalités de pratique (situations compétitives…)plus tournées vers des valeurs masculines.
Plus précisément, la réussite des élèves en EPS est surtout liée à leur orientation de genre (V. Lentillon, 2007).

- Des critères d'évaluation qui avantagent les garçons. Exemple en badminton : la vitesse de déplacement / replacement, la capacité à repousser l'adversaire au fond de terrain sont des critères qui font appel à de l'explosivité, de la puissance et de la vitesse, ce qui favorise les garçons.

- Poids de la performance : des modalités de classement par niveau de jeu (montante – descendante) qui défavorisent les filles.

- Moindre prise en compte dans l'évaluation du processus (manière de s'y prendre pour réaliser la performance). Sauf dans le champ d'apprentissage 5.

- Contenus d'enseignement moins adaptés au niveau des filles.

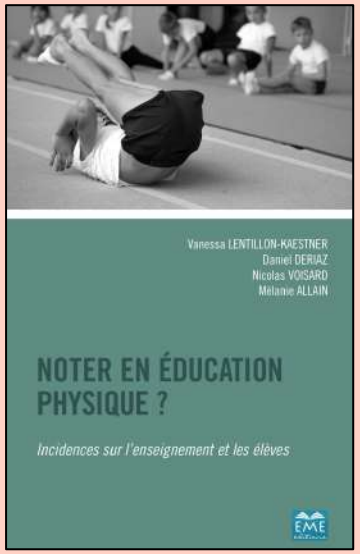
1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : quelques observations

Faut-il en finir avec les notes ? (P. Merle. La vie des idées.fr 2014)

- Les notes ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves : faible différence de compétence, mais écart important de note (+ différences de notation entre correcteurs).
- Il existe des biais sociaux de notation : influence du sexe, de l'âge, du niveau scolaire…
- La note n'est pas indispensable à la motivation. Au mieux, elle encourage les bons élèves et décourage les autres (résignation acquise).
- La note, et donc le classement, exerce un effet négatif sur la qualité de vie scolaire des élèves (comparaison sociale, anxiété scolaire).
- La note ne permet pas forcément d'apprendre. Dans l'école française, les élèves ne travaillent pas pour apprendre, mais pour obtenir une bonne note ou éviter une mauvaise. Alors que les moteurs de l'apprentissage sont l'intérêt, un projet professionnel, les conseils des autres…

Les effets de la notation en EPS (V. Lentillon, Revue EPS n°372, 2016)

Une étude menée dans 3 cantons suisses met en relief :
- Les effets néfastes de la notation sur les élèves qui ne réussissent pas.
- Une notation certificative qui favorise l'apprentissage moteur.
- Une absence de note qui valorise l'EPS par le développement de compétences relationnelles, de plaisir et de goût de l'activité physique.



1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels : quelques observations

Docimologie : quelques effets liés à la notation

- Effet correcteur : variation des notes selon le correcteur

- Effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson) : prophétie auto-réalisatrice qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite.

- Effet de stéréotypie : maintient d'un jugement sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.

- Effets d'ordre : correction plus sévères des premières copies

- Effets d'ancrage : surévaluation ou sous-évaluation selon que la copie se situe immédiatement après une copie jugée mauvaise ou bonne

- Effets de contamination : les erreurs en début de copie provoquent un a priori défavorable

- Effet de halo : influence des caractéristiques de présentation (graphisme, orthographe…)

- Effet de fatigue ou d'ennui : état du correcteur qui peut engendrer laxisme ou sur-sévérité.

1 – Histoire, sémantique et points de repères actuels

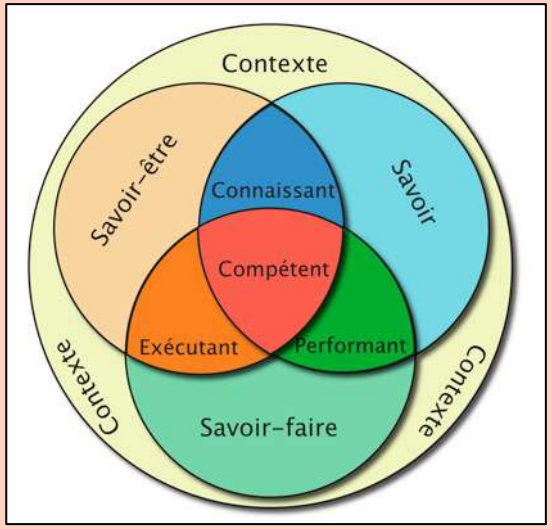
Au final, l'acte d'évaluation est un acte de lecture d'une réalité observable qui s'effectue à l'aide d'une grille prédéterminée (mise en rapport d'un référent et d'un référé).

Cet acte doit avoir pour objectif de mesurer les apprentissages et les certifier en prenant en compte les spécificités des élèves.

2 – Évaluer des compétences en EPS

2.1 Les compétences en EPS

2.2 La situation complexe



Compétence = « *capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe* » (Charte des programmes, 03/04/2014)

2 – Évaluer des compétences en EPS

En EPS, l'évaluation porte sur l'appréciation d'un niveau de maîtrise de la compétence attendue

La compétence attendue est élaborée par l'équipe pédagogique de chaque établissement. À partir des attendus de fin de cycle, sont identifiés *« ce qu'il y a à apprendre »*, ainsi que des *« étapes et repères de progression »*, ces éléments sont alors synthétisés dans la compétence attendue qui intègre des dimensions motrices, méthodologiques et sociales.

Badminton. Compétence attendue cycle 4 collège (Ressources accompagnement)

Rechercher, dans le respect du règlement et du fair-play, le gain d'un match en adaptant son jeu en fonction de son statut dans l'échange, en orientant le jeu en dehors du centre du terrain et loin de l'adversaire, en exploitant les volants favorables jusqu'au mi-court. Arbitrer, organiser des rencontres, observer, conseiller et aider un partenaire à apprendre.

2 – Évaluer des compétences en EPS : un triple défi

Défi 1

Évaluer une compétence signifie qu'il faut **apprécier la mobilisation des contenus** et non les contenus eux-mêmes. L'épreuve doit donc offrir la possibilité à l'élève de choisir la manière de mobiliser les éléments lui permettant de faire face à la situation. Ce qui, par conséquences, doit conduire les professeur à enseigner ce « savoir mobiliser ».

Défi 2

Évaluer une compétence en EPS, c'est **prendre en compte au sein d'une même action, des éléments moteurs (geste…), méthodologiques (projet…) et sociaux (arbitrage…).** Ce qui nécessite de construire une épreuve qui intègre simultanément ces dimensions, de choisir des critères d'évaluation qui permettent d'apprécier ces différents éléments et de construire des outils de recueil de données.

Défi 3

Évaluer une compétence en EPS, c'est proposer un enseignement **en prise avec les caractéristiques des élèves** à qui l'on s'adresse (en s'affranchissant notamment des aptitudes naturelles) **pour que tous puissent réussir**. À noter également que la compétence possède un caractère dynamique (on peut être, ou ne pas être compétent selon l'adversaire que l'on affronte).

2 – Évaluer des compétences en EPS

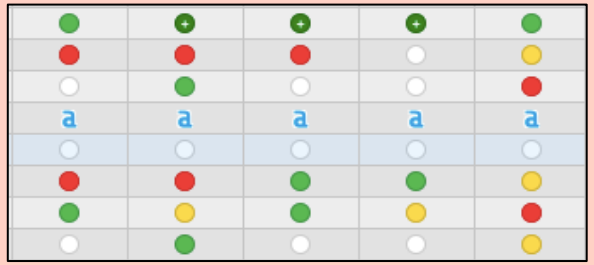
Au collège, des compétences soclées

Choix des compétences à évaluer

Référentiels par domaine | **Référentiels par matière** | Compétences numériques

Cycle 4 | ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Nb.	Compétences	Domaines
	Développer sa motricité et construire un langage du corps	**D1.4**
	Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficience	D1.4
	Communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe	D1.4
	Verbaliser les émotions et sensations ressenties	D1.4
	Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne	D1.4
	Préparer-planifier-se représenter une action avant de la réaliser	D1.4
	Répéter un geste sportif ou artistique pour le stabiliser et le rendre plus efficace	D1.4
	Construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs	D1.4
	Utiliser des outils numériques pour analyser et évaluer ses actions et celles des autres	D1.4
	Respecter, construire et faire respecter règles et règlements	D1.4
	Accepter la défaite et gagner avec modestie et simplicité	D1.4
	Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat	D1.4
	Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences	D1.4

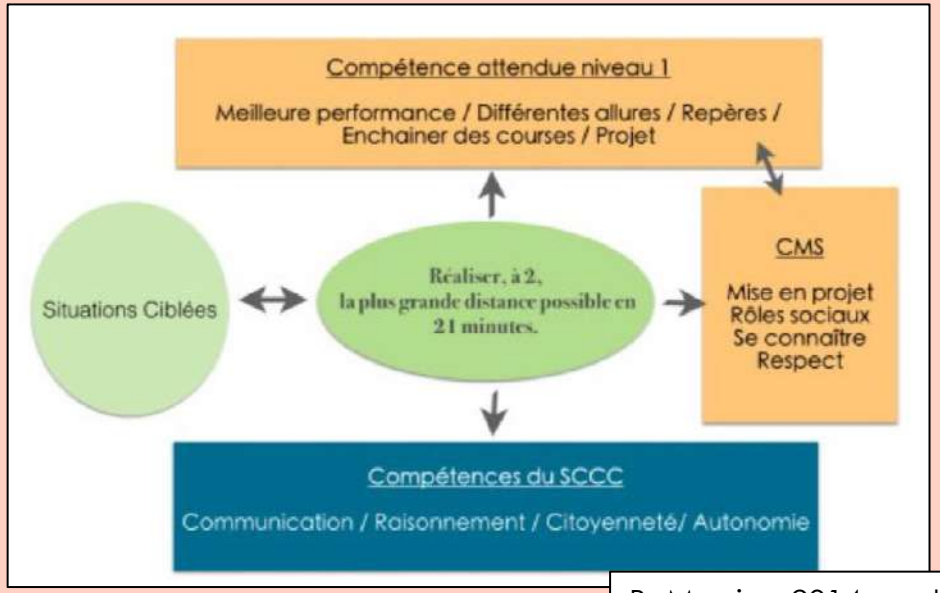


2 – Évaluer des compétences en EPS : la situation complexe

« 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 : nécessités théoriques et exigences de terrain. 2008).

La situation complexe

- Porte sur un objet d'enseignement précis
- Intègre des éléments moteurs, méthodologiques et sociaux.
- Place l'élève en situation de mobilisation d'éléments qu'il maîtrise.
- Doit permettre à chacun de réussir au regard de ses moyens.



B. Marrier, 2014, ac-bordeaux

Réaliser, en binôme, la plus grande distance possible en 21 minutes

Courir en alternant des séquences de course de 3' seul ou à deux. Trois séquences parmi les 7 sont courues à deux. Un coureur ne peut pas enchainer plus de 3 séquences à la suite.

Un exemple de fiche de travail
Projet et Recueil des données

Potentiel aérobie	S1 (3')	S2 (3')	S3 (3')	S4 (3')	S5 (3')	S6 (3')	S7 (3')	Total Distance (m)
Jean-Luc (12)	600	Récup	550	550	500	Récup	600	4200
Nico (15)		700	Récup	Récup		750		
Km/h	12	14	11	11	10	15	12	

Compétence attendue ½ fond, 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 différente à des intensités proches de VMA et selon une stratégie de course préétablie. Contribuer à la réussite de ses camarades.

3 – Évaluer pour faire apprendre

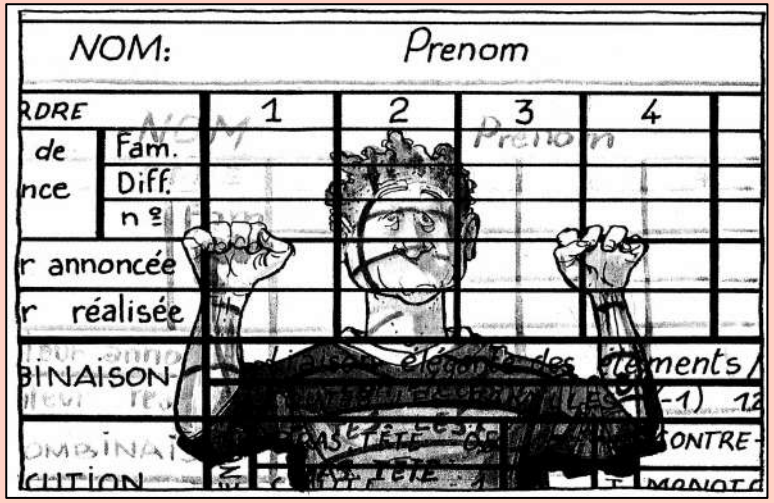
3.1 Une conception large de l'évaluation

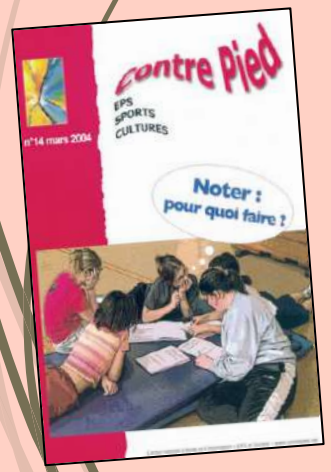
3.2 L'évaluation inductrice de contenus

3.3 L'évaluation formative

3.4 L'évaluation formatrice

3.5 Les indicateurs de compétence





3 – Évaluer pour faire apprendre

3.1 Une conception large de l'évaluation

L'évaluation est au service des apprentissages si elle est déclinée au sein même du processus enseignement / apprentissage. Elle revêt alors un caractère profondément didactique.

Les 4 dimensions de l'évaluation (diagnostique, formative, formatrice et sommative) doivent être pensées de manière profondément intégrées.

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.2 Une évaluation inductrice de contenus

L'évaluateur devient (…) un gestionnaire de l'apprentissage des élèves, soucieux de mieux identifier les contenus à enseigner

S. Brau-Antony, J-P. Cleuziou, L'évaluation en EPS, 2005

Contenus et évaluation : perspective dialectique

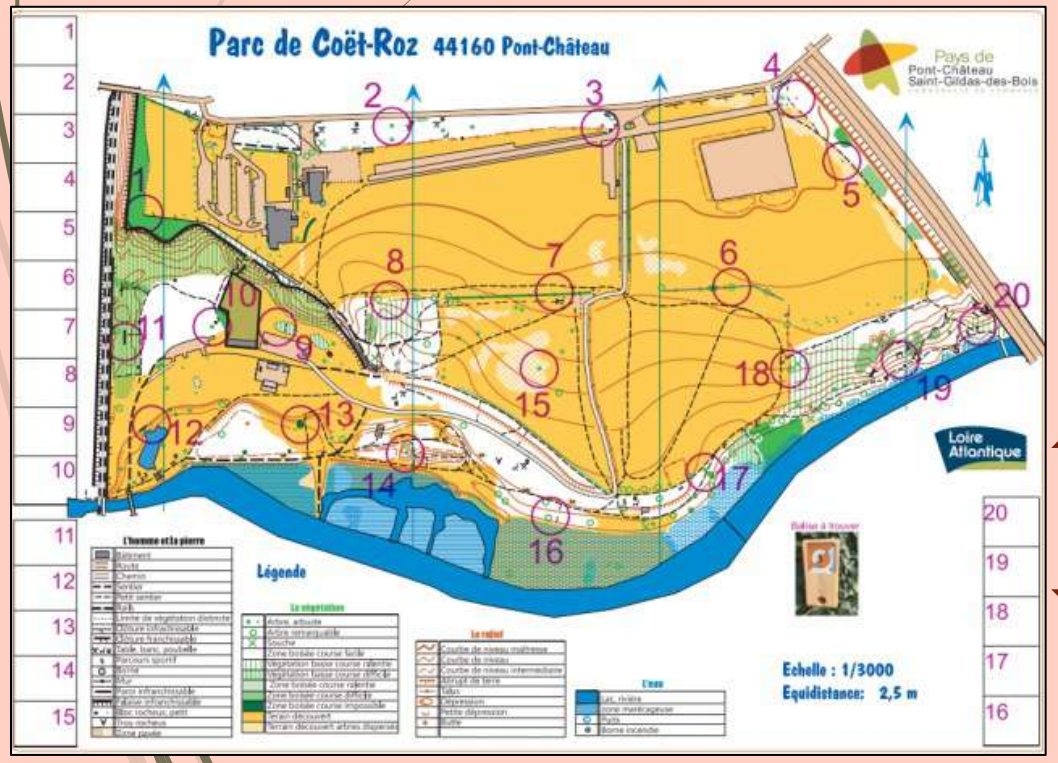
Ressources d'accompagnement des programmes collège 2015

- Attendus de fin de cycle
- Ce qu'il y a à apprendre
- Étapes et repères de progression
- Compétence attendue
- Règles constitutives des modalités d'évaluation

3.2 Une évaluation inductrice de contenus

Course d'orientation (compétence niveau 2)

Choisir et conduire le déplacement le plus rapide pour trouver des balises à l'aide d'une carte en utilisant essentiellement des lignes et des points remarquables, dans un milieu délimité plus ou moins connu. Gérer les efforts en adoptant des allures de course optimales en rapport au milieu et au moment du déplacement. Respecter les règles de sécurité et l'environnement.



Connaissances

a) Savoir ce que l'on cherche sur le terrain (de la carte au terrain et non l'inverse).
b) Choisir sur la carte des repères faciles à identifier sur le terrain.
c) Lire lorsque la course est facile.
d) Placer son pouce à l'endroit où l'on se situe (plier la carte si nécessaire).

Capacités

a) Vérifier régulièrement son itinéraire en utilisant des points d'appui.
b) Profiter des grands croisements pour se repositionner. b) Orienter sa carte par rapport à des repères plus variés (points, lignes…).
c) Mémoriser son itinéraire d'un poste à l'autre.
d) Contourner un obstacle (étang, forêt dense) sans perdre sa direction.

Attitudes

a) Rester lucide dans la réalisation de son projet au regard du temps et de l'espace.
b) Oser s'engager dans un milieu délimité et moins connu.

Repères de progression : passer d'un élève en réussite sur les postes situés proches des lignes directrices à un élève qui exploite des indices plus fins pour quitter les chemins et trouver des postes plus difficiles.

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative

L'évaluation influence l'activité de l'enseignant

L'évaluation formative (Scriven, 1967) éclaire l'enseignant sur ce que les élèves réalisent dans leurs apprentissages, ce qui lui permet de (ré)orienter son enseignement.

Ce n'est donc pas une notation, mais une évaluation qui consiste à situer l'élève dans son apprentissage pour réguler l'enseignement).

« L'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction » (M. Grangeat, Connaître les principes de l'évaluation formative, 2014).

L'évaluation est un outil au service de la formation des élèves

Programme d'EPS lycée professionnel, 2019

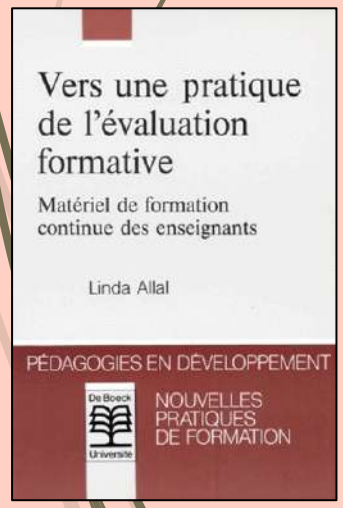
3 – Évaluer pour faire apprendre

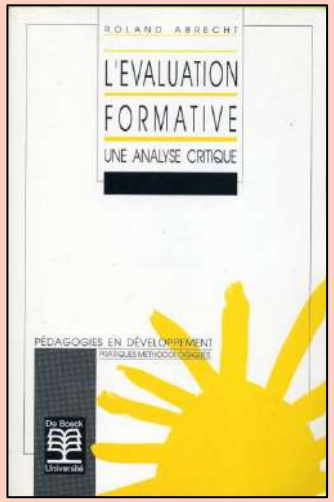
3.3 L'évaluation formative

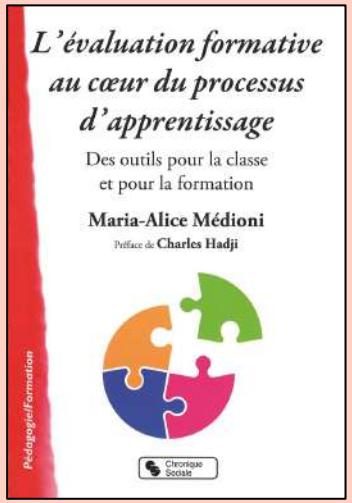
Les étapes de l'évaluation formative (L. Allal 1979)

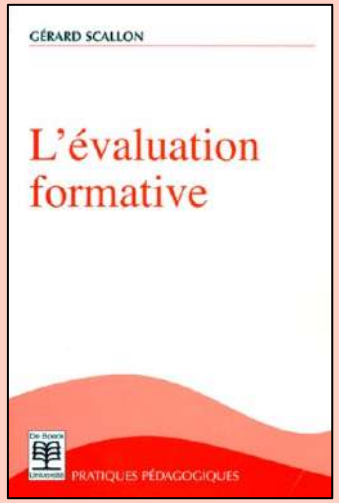
- Recueil d'informations sur les progrès et difficultés d'apprentissage des élèves
- Interprétation de ces informations et diagnostic des facteurs à l'origine des difficultés
- Adaptation des activité d'enseignement et d'apprentissage

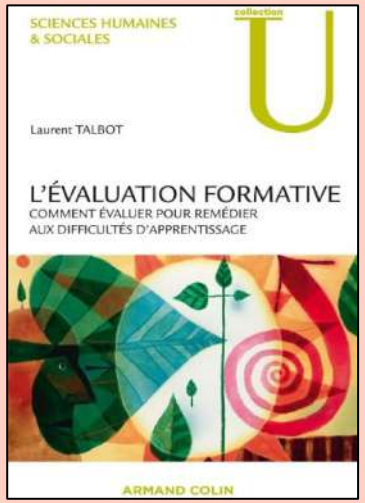
L. Allal (1979) évoque des régulations qui peuvent être pro active et/ou interactive.











3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS

L'expertise de l'intervenant dépend de sa capacité à **comprendre l'activité motrice** déployée par les apprenants.

Le cas particulier de l'évaluation formative en EPS

- Choix de critères d'observation révélateurs de la logique d'organisation motrice adoptée par le pratiquant (conduite motrice).
- Observation d'actions qui se déroulent dans un laps de temps très bref et où beaucoup d'acteurs interagissent.
- Typologie très variée d'erreurs : cognitive, affective, motrice, énergétique.

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : la notion de conduite motrice

Cette expression de « conduite motrice » est associée aux travaux de Pierre Parlebas.

L'auteur distingue :
- Le comportement moteur entendu comme l'ensemble des manifestations motrices observables d'un individu agissant.

- La conduite motrice qui correspond à l'organisation signifiante du comportement moteur. En d'autres termes, elle traduit l'intégration par le sujet de données subjectives.

La conduite motrice est donc personnelle par sa dépendance aux ressources individuelles, évolutive puisqu'elle s'inscrit dans un processus de développement et significative de par ses enjeux affectifs et émotionnels. C'est le sens attribué par le sujet à son action qui la pilote.

P. Parlebas souligne également l'importance du partenaire et de l'adversaire dans la manifestation de la conduite (socio) motrice. L'organisation du comportement moteur devient alors signifiante pour l'élève car elle lui permet de se situer vis-à-vis d'autrui dans la poursuite d'un but de collaboration ou de comparaison

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : recueil des informations

Les outils d'observation visent à mettre en relief, via des indicateurs qualitatifs et / ou quantitatifs, des comportements signifiants adoptés par le pratiquant.

Ils n'épousent pas forcément la chronologie de l'action et sont susceptibles de s'impacter mutuellement.

Ces données sont considérées comme des manifestations objectives de l'activité du pratiquant.

Le choix de ces critères est donc grandement important dans la perspective de comprendre ensuite la logique des actions du coureur.

Critères d'observation en course de haies	
Création de la vitesse	1. Réaction au signal de départ et mise en action 2. Course départ – 1ère haie
Organisation du franchissement	3. Zone d'impulsion et organisation spatiale du bond 4. Attaque de l'obstacle 5. Hauteur au-dessus de l'obstacle 6. Équilibre au-dessus de l'obstacle 7. Action de la jambe d'esquive sur la haie
Conservation de la vitesse (course inter-obstacles)	8. Reprise d'appui après l'obstacle : jambe d'attaque et jambe d'esquive 9. Rythme des appuis dans l'intervalle 10. Chrono et variation de la vitesse lors de la course

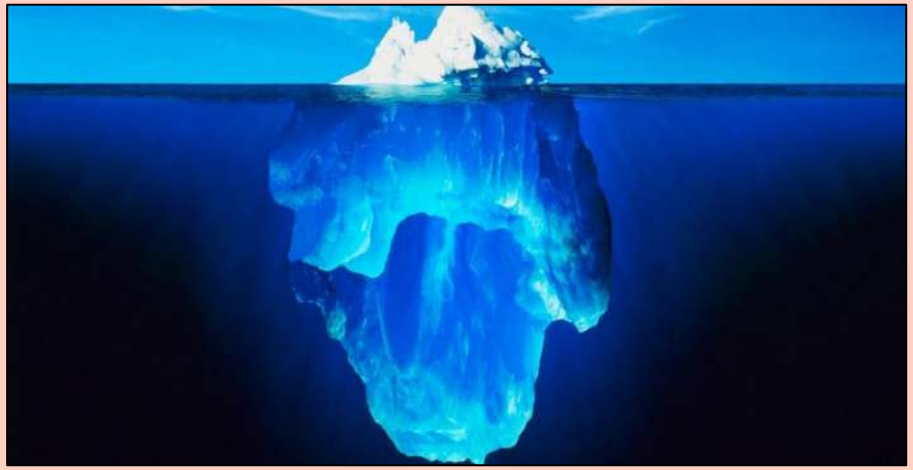
3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : interprétation des informations

Les actions du pratiquant doivent être lues comme des réponses cohérentes et organisées, à un moment précis de son évolution et des ressources dont il dispose, face aux contraintes qu'il rencontre.

Il convient de les appréhender comme des modalités d'adaptation spécifiques aux contraintes imposées par le parcours de haies, et non comme des erreurs au regard d'un modèle d'efficacité.

Les outils d'explication des comportements observés doivent permettre de comprendre l'organisation motrice adoptée par le pratiquant.



Toutefois, les significations construites par les pratiquants ne sont pas forcément directement accessibles, ni aisément identifiables (un athlète peut adopter un comportement pour plusieurs raisons).

Ce qui amène à distinguer l'activité observable du pratiquant de celle qu'il déploie en interne et qui ne peut qu'être inférée.

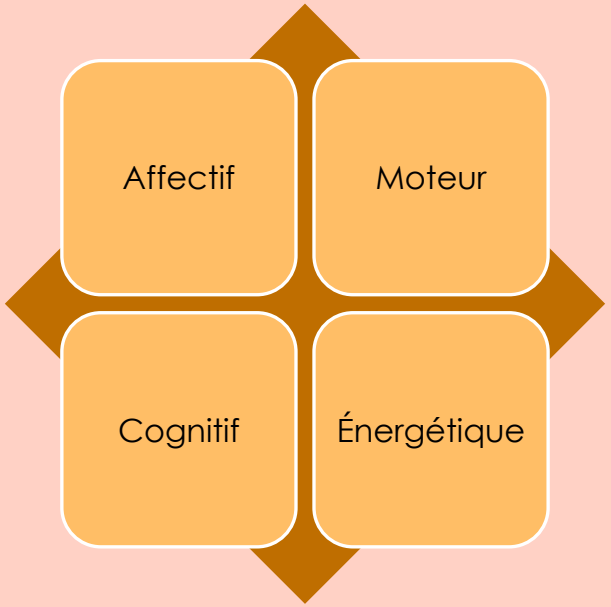
Il faut considérer que *« l'activité se déploie sur plusieurs plans qui s'enchâssent les uns les autres et qui structurent une pensée et une action cohérentes »* (P. Goirand, EPS au collège et gymnastique, 1998).

L'activité du pratiquant sera interprétée selon quatre registres : cognitif, moteur, énergétique, affectif.

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : interprétation des informations

Comportements principaux observés	Problèmes rencontrés
- Position de départ avec le poids du corps sur la jambe arrière. - Mise en action lente avec parfois le pied de devant qui se soulève en premier. - Quelques départs à l'amble. - Nombre d'appuis aléatoire entre le départ et la première haie.	1 - Partir vite (réagir) *- La mise en action peu explosive vient du fait que dans la position d'attente (prêt), le poids du corps n'est pas sur la jambe avant.* *- Il arrive aussi qu'un manque de concentration par rapport au signal à venir augmente le temps de réaction.*



3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage

Sur la base d'une observation et d'une interprétation des prestations de ses élèves, l'enseignant adapte son enseignement en :

…ajustant les contenus d'enseignement : quelles sont les difficultés de l'élève ? Pourquoi rencontre-t-il ce problème ? Quels contenus lui proposer ?

…aménageant ses procédures d'enseignement : modifier la situation d'apprentissage, augmenter le temps d'apprentissage, rendre le décalage optimal (L. Allal), modifier les groupes, les contenus…

…utilisant des régulations différées.
L. Mougenot plaide pour le débat d'idées comme source de progrès des élèves (si le climat de classe est positif).

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative en EPS : synthèse d'une lecture compréhensive et prescriptive de la motricité

Observation de la motricité
Que fait l'élève ?

1 - Choix de critères d'observation justifiés au regard du niveau de pratique

2 - Description des comportements et caractérisation d'un profil moteur

Interprétation de la motricité
Pourquoi agit-il ainsi ?
Quelle transformation choisir ?

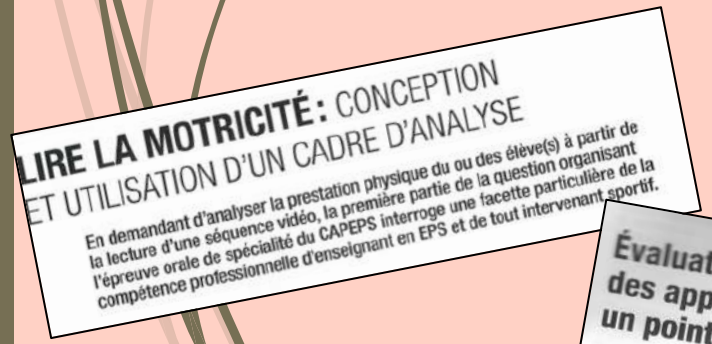
3 - Hypothèses explicatives et problèmes rencontrés sur la base d'outils d'interprétation (moteur, cognitif, affectif, énergétique)

4 - Hiérarchisation des problèmes et déclinaison des acquisitions visées (passer de … à …)

Transformation de la motricité
Comment favoriser les transformations souhaitées ?

5 - Choix des contenus (connaissances, capacités, attitudes) à acquérir pour résoudre les problèmes

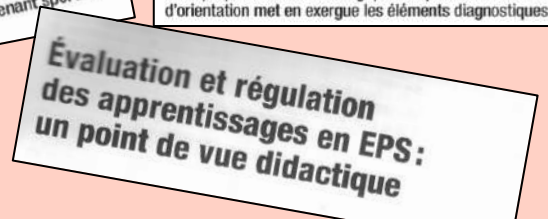
6 - *Situation d'apprentissage à mettre en place .*

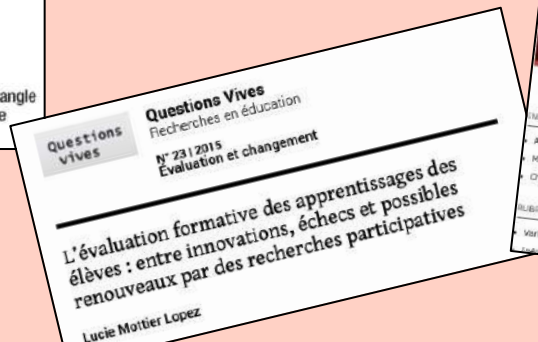

LIRE LA MOTRICITÉ : CONCEPTION ET UTILISATION D'UN CADRE D'ANALYSE

En demandant d'analyser la prestation physique du ou des élève(s) à partir de la lecture d'une séquence vidéo, la première partie de la question organisant l'épreuve orale de spécialité du CAPEPS interroge une facette particulière de la compétence professionnelle d'enseignant en EPS et de tout intervenant sportif.

LA COURSE D'ORIENTATION AU CAPEPS : IDENTIFIER LES CONDUITES DES ÉLÈVES

L'utilisation de la vidéo, nouvellement introduite dans les concours, est abordée sous l'angle de la préparation méthodologique à l'épreuve du CAPEPS. L'oral de spécialité en course d'orientation met en exergue les éléments diagnostiques à analyser par le candidat.


Évaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique


Questions Vives
Recherches en éducation
N° 23 | 2015
Évaluation et changement

L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives

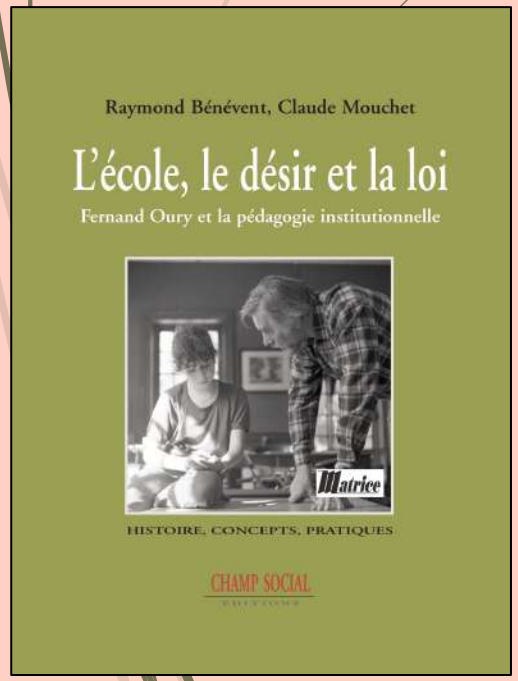
Lucie Mottier Lopez

Recherches & Educations
Revue généraliste de recherches en éducation et formation
HS | 2018
Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement
Dossier
Vers une lecture compréhensive de l'activité motrice d'apprentis danseurs
Caroline Ganière et Marc Cizeron

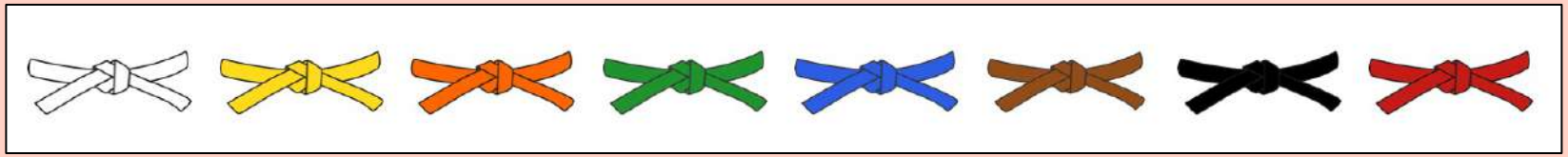
3 – Évaluer pour faire apprendre

3.3 L'évaluation formative : les ceintures de compétence de F. Oury

Fernand Oury (1920 – 1998), instituteur et judoka (ceinture noire) intègre les ceintures de couleur dans sa pédagogie. Il instaure deux systèmes de ceinture : « la ceinture de comportement » et « la ceinture des savoirs ».



Le but des ceintures est :
- Pour l'enseignant, d'évaluer précisément les niveaux de compétences des élèves : savoir, savoir-faire, savoir-être en adéquation avec les programmes officiels ; mais aussi différencier la pédagogie en individualisant le travail afin que chacun travaille à son rythme et progresse.
- Pour l'enfant et ses parents, se repérer dans les progressions.



3 – Évaluer pour faire apprendre

3.4 L'évaluation formatrice

e-nov eps

Revue n°6, Janvier 2014

Le suivi

Entre guidage, accompagnement et enquête

Carole Sève,

Inspectrice Générale Education Nationale, groupe EPS.

Le suivi des élèves, ce terme qui peut paraître de prime abord, un peu imprécis et être envisagé de multiples manières, présente l'avantage de stimuler la réflexion sur les pratiques d'enseignement. Du

L'évaluation influence l'activité de l'élève

L'évaluation formatrice (Scallon, 1982) vise à ce que l'apprenant s'approprie les outils d'évaluation et puisse alors réguler ses démarches d'apprentissage.

L'objectif de l'auto-évaluation est donc d'enrichir le système interne de pilotage de l'élève afin d'améliorer les facultés de régulation de ses propres apprentissages.

S. Brau-Antony, L'évaluation en EPS, 2005

L'évaluation des acquisitions en cours de formation comme à l'issue des séquences d'enseignement permet à l'élève de se situer et d'apprécier ses acquis.

Programme d'EPS du lycée général et technologique, 2019

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.4 L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice vise à amener l'apprenant à s'approprier les outils d'évaluation de son professeur et à maîtriser les opérations d'anticipation et de planification permettant sa réussite. Il entre alors dans une démarche de régulation qu'il conduit lui-même.

Dans la perspective que l'élève soit demandeur de savoir et réussisse son apprentissage, il faut qu'il puisse :

…s'approprier l'outil d'évaluation et des critères qui le composent.
« En rendant formatrice l'évaluation certificative, on intègre l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et l'on fait paradoxalement du contrôle un outil puissant d'accompagnement du travail des élèves » (J-A Méard, A. Grandchamp. L'engagement de l'élève en EPS. Les différentes formes d'évaluation, Dossier EPS n°85, 2018).

…mettre en place une auto-évaluation
« Pour qu'un élève se prenne en charge, prenne des décisions, élabore et mette en œuvre des projets, alors il doit maîtriser d'une certaine façon l'auto-évaluation » (P. Beunard, L'évaluation : refonder le concept et les pratiques, e-nov n°4, 2013).

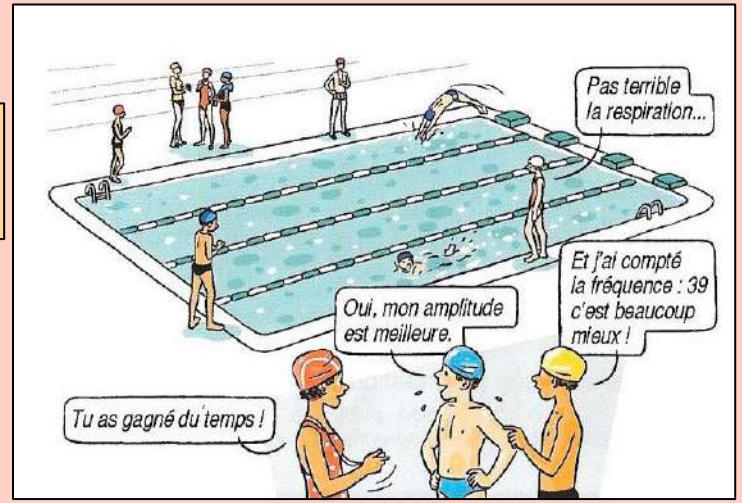
…gérer ses erreurs pour réussir
« Il importe que les erreurs des élèves soient perçues par ces derniers comme étant des indicateurs nécessaires et positifs d'un engagement dans l'apprentissage » (Amélie Barranger, Théoriser l'erreur : c'est pratique ! Revue enov EPS n°8, 2015).

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.4 L'évaluation formatrice

L'auto-évaluation peut porter sur…

- La clarification du but à atteindre qui permet à l'élève de comprendre ce que l'on attend de lui.
- Identifier et mettre en œuvre les critères de réalisation (à ne pas confondre avec les critères de réussite) qui vont permettre d'atteindre le but visé.
- Prédire et apprécier l'efficacité des moyens mis en œuvre



3 – Évaluer pour faire apprendre

3.5 Les indicateurs de compétence : éléments d'articulation entre l'évaluation formative et formatrice

Le groupe EPIC (AEEPS)

Les indicateurs de compétence permettent de cibler l'activité des élèves (et des enseignants) sur les éléments importants de la compétence à construire.

Les 3 enjeux de l'évaluation par indicateurs de compétence (2021)

- Engager les élèves dans une performance scolaire sans les désengager de l'expérience culturelle de la performance.

- Révéler différentes acquisitions sans découper artificiellement l'activité des élèves.

- Formaliser des indicateurs sans les déconnecter des dispositifs qui leur donnent du sens.

In fine, ces scores constituent des repères pour s'auto-évaluer, se co-évaluer… et être évalués.

3 – Évaluer pour faire apprendre

3.5 Les indicateurs de compétence

Information prédictive: contrat didactique personnalisé

Évaluation finale								
Tps	CB	IN	A	F	Meilleure perf	Note /20	% gain ?	Atteinte ZIP
								23
25	35	1,0	1,1	47,7		15,0	32,4	atteinte et au delà
23	35	1,1	1,1	52,5	Record F	15,5	-4,5	atteinte
25	25	1,5	1,6	34,1		17,0	19,4	presque atteinte
27	29	1,1	1,4	36,3	Record G	12,5	-3,8	non atteinte

Ces éléments importants, déclinés en termes de « scores parlants », constituent les objets d'apprentissage.

Ils produisent un effet loupe sur les expériences des élèves. Le quantitatif (score) permet de renseigner le qualitatif (apprentissage).

Ils balisent et individualisent le chemin des apprentissages de chaque élève en le guidant vers les situations les plus fécondes pour lui.

Tableau 1. Exemple en volley-ball. Objectif poursuivi : construction collective de l'attaque.

Critères d'observation	Point marqué en 3 touches	Point marqué en 2 touches	Point marqué en 1 touche	Point marqué sur faute adverse
Unité de comptage des pt	1000	100	10	1
Score de l'équipe A	2	1	4	3
Score de l'équipe B		2	2	2

Ils révèlent les progrès aux apprenants pour les inscrire dans un cercle vertueux de l'effort et de la persévérance (renforcement du sentiment de compétence et de la motivation).

3 – Évaluer pour faire apprendre

Le bingo-basket

(J-L Ubaldi, S. Philippon. Quelle EPS ? Revue EPS n°299, 2003)

Basket 4 c. 4 ; jeu de 4 x 4'. Classe de 4e. Thème de travail : « jouer vite sans perdre la balle ».

Le bingo est un match orienté par le gain de la partie, mais aussi et surtout par la réussite d'un contrat collectif

- Bingo 1 : si une équipe a réussi 3 tirs en contre-attaque
- Bingo 2 : si une équipe n'a effectué qu'une ou deux pertes,
- Bingo 3 : nombre de paniers réussis (match)

Suite au score obtenu (grande boucle), des activités d'apprentissage sont alors proposées (petite boucle).

Tirs en contre-attaque (bingo 1)												
✘			✘				✘					
Pertes de balles dans la progression (bingo 2)												
✘			✘									
Score : paniers marqués dans n'importe quelles conditions (bingo 3)												
✘	✘	✘	✘									

Badminton : gagner ou perdre avec la manière

(N. Mascret, Compétition et compétence. L'utilisation du score en badminton. Contre-Pied n°23, 2009)

Classe de 6e avec des élèves qui ont déjà acquis le service et pour qui l'enseignant cherche à faire envoyer le volant de manière intentionnelle vers l'avant ou l'arrière.

Le terrain est découpé en 3 zones : une zone centrale et deux zones dangereuses (avant et arrière).

Match en 15 points. L'arbitre identifie qui marque et dans quelle zone.

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

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

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

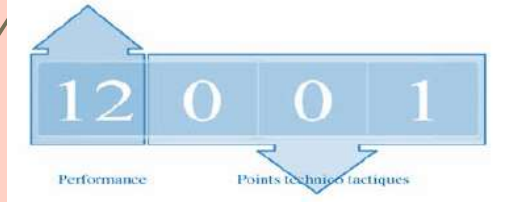
3 – Évaluer pour faire apprendre

Le 12001 en nager long

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

Niveau 1 : Départ plongé ou dans l'eau, meilleure performance possible (en longueurs de bassin de 25 m) en 6 minutes avec plus de distance parcourue en crawl qu'en DC (projet), et avec 4 axes Technico Tactiques à entrevoir : départ, Respiration/Equilibration, et coulées.

PERFORMANCE MILLIERS	
5	1
6	2
7	3
8	4
8.5	5
9	6
10	7
11	8
12	9



UNITE Nombre de longueurs en DC	
1 longueur	1.5
>75% et < 1 longueur	1
>50% et < 75% des longueurs	0.5
< 50% des longueurs	0

CENTAINE Nombre d'arrêts	
0 arrêt	3
1 arrêt	2.75
2 arrêts	2.5
3 arrêts	2.25
4 arrêts	2
5 arrêts	1.75
6 arrêts	1.25
7 arrêts	0.75
8 arrêts	0.5
9 arrêts	0.25

DIZAINE Nombre de sorties avant limite des 4m	
0 sortie	2
1 sortie	1.75
2 sorties	1.5
3 sorties	1.25
4 sorties	1
5 ou 6 sorties	0.75
7 ou 8 sorties	0.25
9 et +	0

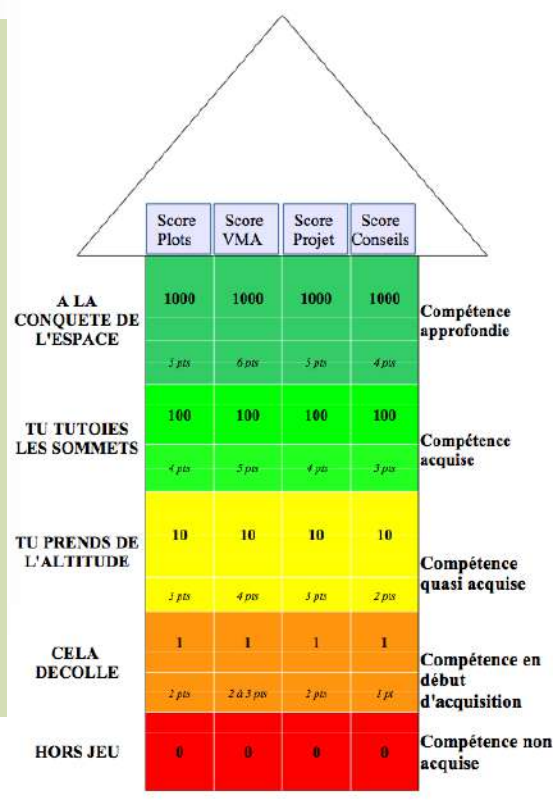
Demi-fond

(S. Bernard, L. Peyre, W. Roosli. L'évaluation par indicateurs de compétence,, Revue Enseigner l'EPS n°269, 2016)

Niveau 2 : enchaîner 4 courses de durées différentes (4'30 / 3' / 3' et 1'30) à des intensités différentes (supérieures ou égales à 90 % VMA), avec 3' de récupération pour un total de 12' d'effort.

4 scores : 1) Score plots (nbre de plots franchis). 2) Score VMA (% VMA sollicité). 3) Score projet (respect des projets de course à 0,5 km/h). 4) Score conseils (de 1 à 4 indicateurs : recueil résultat, communique, conseils…)

Des outils, des moments et des espaces d'actions et d'interactions encouragées offrent des occasions concrètes de construire les apprentissages



	Score Plots	Score VMA	Score Projet	Score Conseils	
A LA CONQUETE DE L'ESPACE	1000	1000	1000	1000	Compétence approfondie
	5 pts	6 pts	5 pts	4 pts	
TU TUTOIES LES SOMMETS	100	100	100	100	Compétence acquise
	4 pts	5 pts	4 pts	3 pts	
TU PRENDS DE L'ALTITUDE	10	10	10	10	Compétence quasi acquise
	3 pts	4 pts	3 pts	2 pts	
CELA DECOLLE	1	1	1	1	Compétence en début d'acquisition
	2 pts	2 à 3 pts	2 pts	1 pt	
HORS JEU	0	0	0	0	Compétence non acquise

3 – Évaluer pour faire apprendre

L'évaluation « combo » (Groupe Epic, 2021)

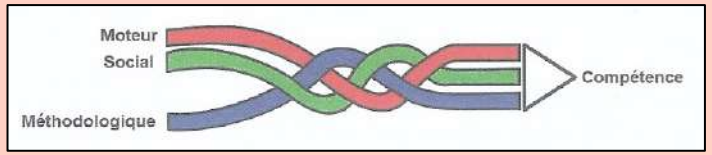
42 Groupe EPIC — Les indicateurs de compétence(s) du groupe EPIC

Les indicateurs de compétence(s)
du groupe EPIC
Etymologie et cadrage conceptuel

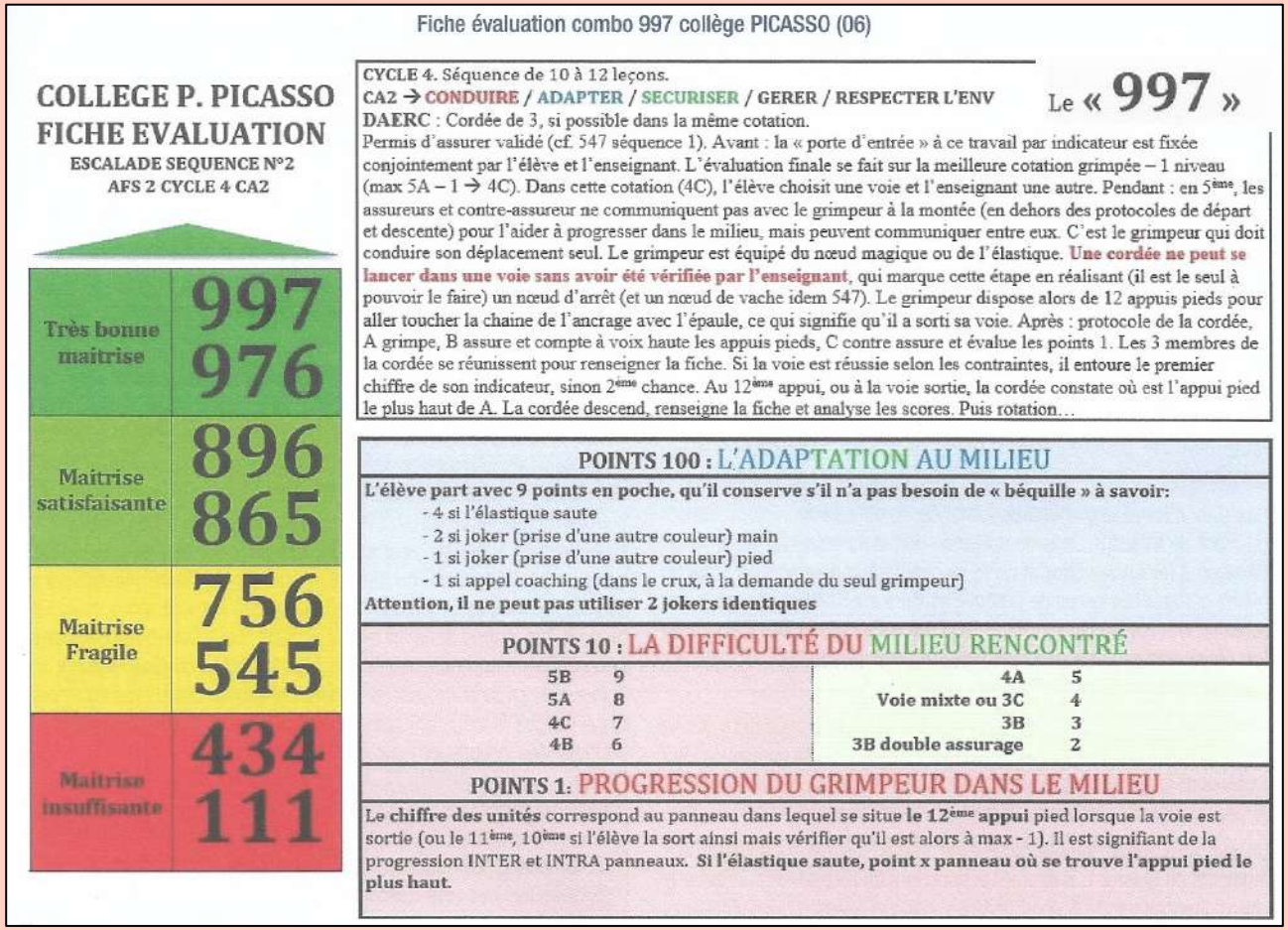
1. Etymologie significative et signifiante d'un indicateur

Un tressage à 3 fils par indicateurs de compétence

Un indicateur est dit de compétence lorsqu'il intègre les dimensions motrices, mais aussi méthodologiques et sociales.



L'intégration des 3 dimensions des indicateurs de compétence se fait au sein d'un DAERC :
Dispositif d'Apprentissage/Aiguillage d'Evaluation Révélateur de la Compétence



Fiche évaluation combo 997 collège PICASSO (06)

COLLEGE P. PICASSO
FICHE EVALUATION
ESCALADE SEQUENCE N°2
AFS 2 CYCLE 4 CA2

Très bonne maitrise	997 976
Maitrise satisfaisante	896 865
Maitrise Fragile	756 545
Maitrise insuffisante	434 111

CYCLE 4. Séquence de 10 à 12 leçons.
CA2 → CONDUIRE / ADAPTER / SECURISER / GERER / RESPECTER L'ENV
DAERC : Cordée de 3, si possible dans la même cotation.

Le « 997 »

Permis d'assurer validé (cf. 547 séquence 1). Avant : la « porte d'entrée » à ce travail par indicateur est fixée conjointement par l'élève et l'enseignant. L'évaluation finale se fait sur la meilleure cotation grimpée – 1 niveau (max 5A – 1 → 4C). Dans cette cotation (4C), l'élève choisit une voie et l'enseignant une autre. Pendant : en 5ème, les assureurs et contre-assureur ne communiquent pas avec le grimpeur à la montée (en dehors des protocoles de départ et descente) pour l'aider à progresser dans le milieu, mais peuvent communiquer entre eux. C'est le grimpeur qui doit conduire son déplacement seul. Le grimpeur est équipé du nœud magique ou de l'élastique. **Une cordée ne peut se lancer dans une voie sans avoir été vérifiée par l'enseignant**, qui marque cette étape en réalisant (il est le seul à pouvoir le faire) un nœud d'arrêt (et un nœud de vache idem 547). Le grimpeur dispose alors de 12 appuis pieds pour aller toucher la chaine de l'ancrage avec l'épaule, ce qui signifie qu'il a sorti sa voie. Après : protocole de la cordée, A grimpe, B assure et compte à voix haute les appuis pieds, C contre assure et évalue les points 1. Les 3 membres de la cordée se réunissent pour renseigner la fiche. Si la voie est réussie selon les contraintes, il entoure le premier chiffre de son indicateur, sinon 2ème chance. Au 12ème appui, ou à la voie sortie, la cordée constate où est l'appui pied le plus haut de A. La cordée descend, renseigne la fiche et analyse les scores. Puis rotation…

POINTS 100 : L'ADAPTATION AU MILIEU

L'élève part avec 9 points en poche, qu'il conserve s'il n'a pas besoin de « béquille » à savoir:
- 4 si l'élastique saute
- 2 si joker (prise d'une autre couleur) main
- 1 si joker (prise d'une autre couleur) pied
- 1 si appel coaching (dans le crux, à la demande du seul grimpeur)

Attention, il ne peut pas utiliser 2 jokers identiques

POINTS 10 : LA DIFFICULTÉ DU MILIEU RENCONTRÉ

5B	9	4A	5
5A	8	Voie mixte ou 3C	4
4C	7	3B	3
4B	6	3B double assurage	2

POINTS 1: PROGRESSION DU GRIMPEUR DANS LE MILIEU

Le **chiffre des unités** correspond au panneau dans lequel se situe **le 12ème appui** pied lorsque la voie est sortie (ou le 11ème, 10ème si l'élève la sort ainsi mais vérifier qu'il est alors à max - 1). Il est signifiant de la progression INTER et INTRA panneaux. **Si l'élastique saute, point x panneau où se trouve l'appui pied le plus haut.**

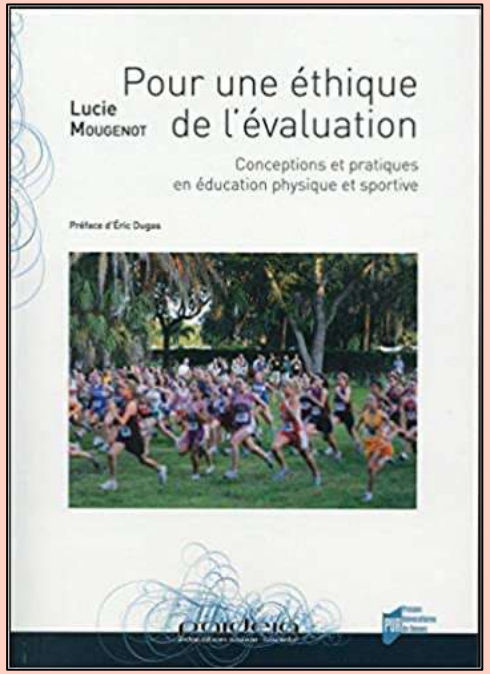
4 – Évaluer pour donner de la valeur

4.1 Une question de normes

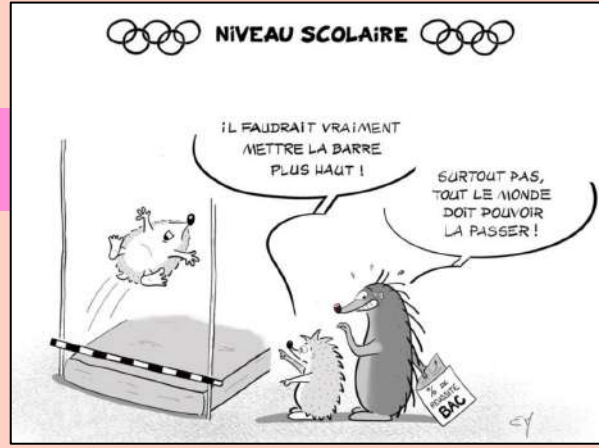
4.2 Évaluer ce qui est maîtrisé

4.3 L'auto-référencement

4.4 Filles et garçons face à l'évaluation en EPS



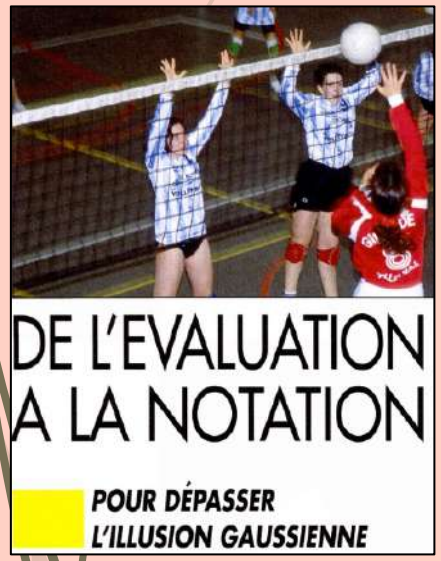
4 – Évaluer pour donner de la valeur

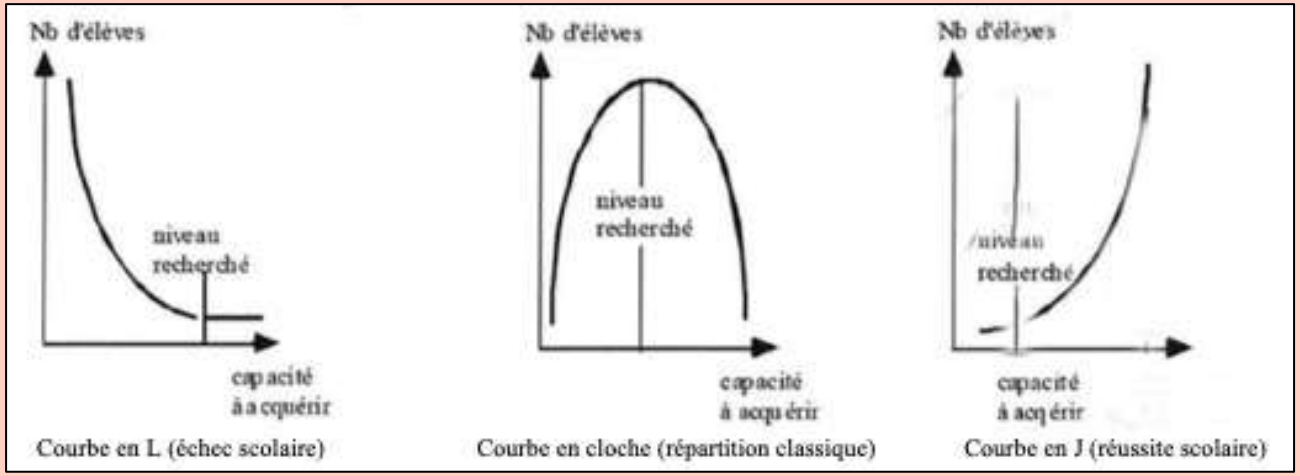


4.1 Une question de normes

« Si l'on se place dans la perspective selon laquelle évaluer consiste à faire apparaître de la valeur, à valoriser, alors il faut que chaque élève puisse être en situation de réussir. C'est ainsi que l'évaluation doit être « créatrice de valeur ».

A. Levy, Nouvelles revues de psychosociologie n°8, 2009





« On ne peut pas accepter l'idée qu'au terme d'un enseignement les performances soient distribuées systématiquement et aléatoirement autour de la moyenne » (J-L. Guillaumé, EPS n°250, 1994).

Selon A. Antibi (2003), la proportion de mauvaises notes serait similaire quel que soit le sujet de l'examen et quel que soit le correcteur, indépendamment de la qualité véritable des réponses données.

4 – Évaluer pour donner de la valeur

4.2 Une évaluation de la maîtrise

Pour passer d'une évaluation basée sur la comparaison sociale à une évaluation basée sur la maîtrise, les enseignants doivent :

Valoriser les progrès et les acquis

A. Soler (Regards sur l'évaluation, Revue EPS n°301, 2003) plaide pour *« que les épreuves soient à la fois accessibles à tous et inaccessibles d'emblée à chacun. Cependant, la mise en valeur ne doit pas déboucher sur une dévalorisation des aptitudes de départ de chacun »*.

1. Enseigner : un exemple en gymnastique

L'itinéraire d'apprentissage guide l'élève en lui donnant la possibilité de situer sa progression et de savoir en permanence ce qu'il doit travailler.

Étape	Objectif	Ce qu'il faut savoir faire	Indicateur de fin d'étape
1	Oser se renverser et tenir sur les bras corps gainé	Être capable de tenir sur les bras, en position gainée, puis dans une position de plus en plus renversée.	La verticale renversée est atteinte grâce aux pareurs L'élève tombe à plat dos gainé sur un tapis de réception
2	S'équilibrer corps renversé	Être capable de s'équilibrer en position renversée	L'élève monte les pieds au-dessus de sa tête avec l'aide du mur. L'élève est capable de tenir au moins 3 secondes sans l'aide du mur et de se rétablir sur ses pieds en roulant vers l'avant.
3	Contrôler sa vitesse, s'établir et se rétablir sur ses pieds	Être capable de se renverser à partir de la position debout, contrôler cette vitesse pour s'équilibrer et revenir sur ses pieds en sécurité.	L'élève est capable de réaliser un ATR seul puis de revenir sur ses pieds en roulant en cas de déséquilibre avant et en revenant à sa position initiale en cas de déséquilibre arrière.

Collectif de réflexion sur l'intervention en EPS de l'Académie de Créteil. Évaluer et identifier ses progrès en EPS, Revue EPS n°365, 2015

Mettre en adéquation l'apprentissage et l'évaluation

En soulignant la nécessité d'évaluer ce qui avait été enseigné, C. Pineau évoquait dès le début des années 1990 un nécessaire recentrage de *« l'évaluation sur la réalité de l'apprentissage tout en dissipant du même coup la confusion qui s'était établie entre les objectifs du sport et ceux de l'EP »* (C. Pineau. Évaluation et certification, Revue EPS n°235, 1992).

4 – Évaluer pour donner de la valeur

Prendre en compte les différences

Dans l'esprit de l'ancien texte du DNB 2012, il faut une « *adaptation des contraintes pour que tous les élèves puissent passer l'épreuve et être notés quel que soit le niveau de la prestation réalisée* ». Cela concerne notamment les filles, souvent moins bien notées en EPS. Concrètement, il est possible de procéder à des aménagements matériels, réglementaires ou techniques.

Donner à l'élève le temps d'apprendre

Pour que l'élève puisse construire, stabiliser et mobiliser son geste, le choix d'un objet d'enseignement « appropriable » dans l'unité de temps que représente le cycle apparaît comme un élément central dans la conception de l'évaluation.

« Les aptitudes initiales déterminent le temps d'apprentissage et non pas le niveau terminal » (B. Bloom)

Conjuguer équité et égalité

Si l'atteinte des seuils de maîtrise par le plus grand nombre demeure un principe fondateur d'une évaluation valorisante (équité), il n'est pour autant question de court-circuiter des réalisations supérieures (égalité). La performance brute ne doit pas disparaitre car la seule prise en compte de la performance relative peut conduire à des résultats incompréhensibles pour les élèves.

Le défi est de construire une certification contextualisée, personnalisée et équitable où il s'agit de valider des étapes plutôt que de classer (identifier ce qui est appris, plutôt que de pointer des manques).

4 – Évaluer pour donner de la valeur

4.3 L'auto-référencement

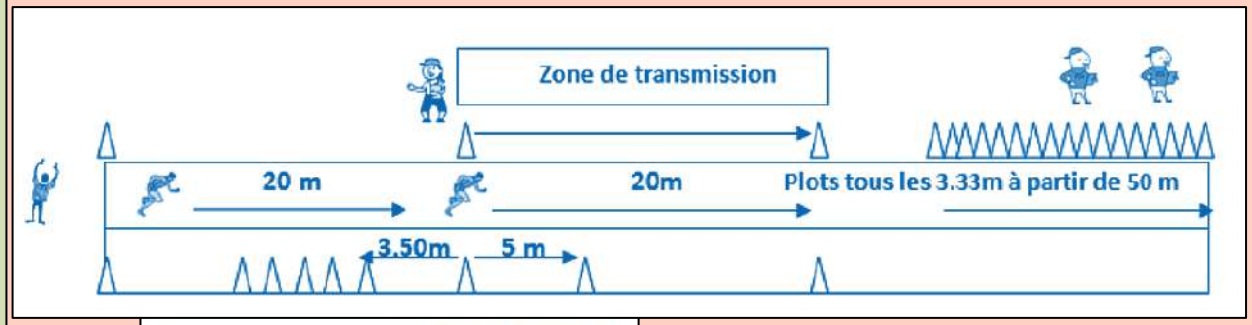
L'évaluation auto-référencée consiste à apprécier une prestation au regard du potentiel de l'individu. L'idée est de mettre en œuvre des buts communs à tous, mais en prises avec les capacités individuelles, où chaque élève peut de fait avoir un objectif à sa portée. C'est de fait une porte ouverte à une EPS du possible où la résignation apprise peut-être remise en cause.

Devenir champion de soi-même

Relais-vitesse, niveau 1 ; épreuve de course de 12''

Le but pour chaque équipe est d'atteindre son plot cible. Celui-ci est déterminé sur la base des distances parcourues par chaque coureur sur 6'' départ arrêté et 6'' départ lancé. La distance cible sur 12'' est 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 espacement représente 1 km/h).

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.



Ecart à la cible	Note /8 points (2 passages)
Super Bingo Cible dépassée (+1)	8
Bingo *Cible atteinte (0)*	7
Zone verte *Cible -1*	6
Zone orange *Cible -2*	4
Zone rouge *Cible >-3*	3
Témoin transmis hors zone (quel que soit le plot atteint en fin de course)	2
Témoin non transmis au receveur	1

G. Hanula, E. LLobet et J-Y Saulnier. Revue Enseigner l'EPS n°267, 2015

4 – Évaluer pour donner de la valeur

4.4 Filles et garçons face à l'évaluation en EPS

En EPS, les résultats observés (bac…) témoignent souvent d'une meilleure réussite des garçons par rapport aux filles

	Bac G/T	Bac Pro	CAP
Moyenne Globale	14,70	13,93	13,69
Moyenne Garçons	15,06	13,37	13,13
Moyenne filles	14,38	14,28	13,92

Notes aux examens d'EPS (2022)

Explication « classique » : les garçons sont physiologiquement « meilleurs » que les filles

D'autres explications :
- Les APSA sur lesquelles s'appuie l'EPS véhiculent des stéréotypes masculins : défis, force, aventure…
- Les critères d'évaluation utilisés en EPS favorisent les garçons : performance brute…
- L'environnement parental, éducatif et sociétal reste très marqué par les stéréotypes sociaux qui font que les garçons sont culturellement plus sportifs que les filles.

Une autre réalité. Dans le cadre scolaire classique, les filles « sportives » sont aussi performantes que les garçons et a fortiori les garçons non sportifs. On constate même un écart plus important entre les garçons les plus forts et les plus faibles (idem chez les filles), qu'entre filles et garçons.

4 – Évaluer pour donner de la valeur

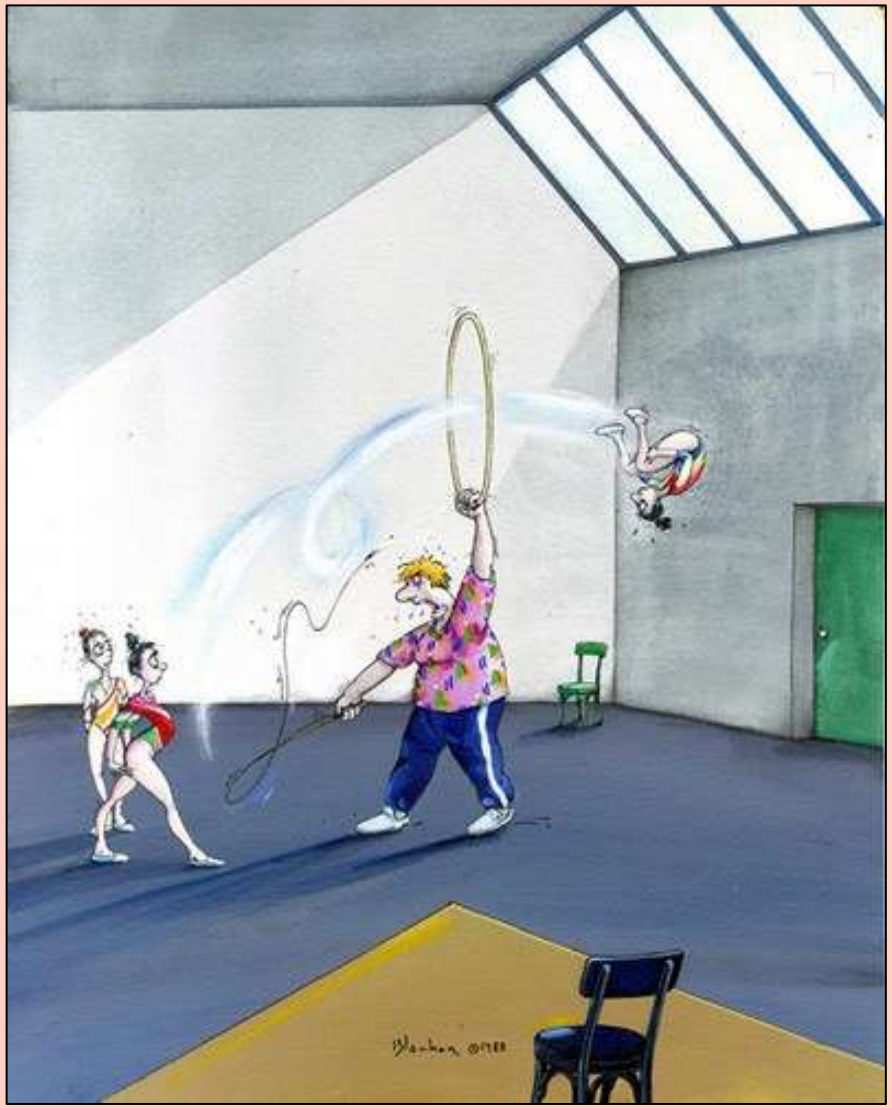
4.4 Filles et garçons face à l'évaluation en EPS

Solutions	Inconvénients	Propositions
Différencier les barèmes de performance	Égalité de surface qui recèle un manque d'ambition relatif aux acquisitions culturelles.	- Une évaluation avec des barèmes travaillés de manière à intégrer tous les élèves. - Une évaluation qui prend en compte le potentiel individuel : auto-référencement (performance relative) - Une évaluation qui minimise la performance « brute » au profit d'une performance maîtrisée (stabilisée, reproductible).
Renforcer le poids des critères d'évaluation qui ne reposent pas sur la performance brute. *Exemple : F. Gillonier (Course d'orientation : un seul barème pour toute la classe. Revue Contre-Pied HS n°7, 2013) propose de valoriser le repérage.*	Détourner de ce qui fonde culturellement l'activité : on joue pour gagner, pas pour (bien) arbitrer	- Une évaluation qui s'appuie sur des éléments travaillés pendant le cycle et qui permettent de performer (ne pas s'appuyer sur un « déjà-là).
Permettre aux élèves de choisir leurs modes de pratique et d'excellence Exemple : - Au bac, choix de la répartition du poids des critères d'évaluation (AFL 2 et 3). - A. Garnier (Filles-garçons, une différence parmi d'autres, Revue Contre-Pied n°15, 2004) propose une évaluation en gym. où l'élève choisit ses éléments dans 3 codes : un code rouge commun à tous qui impose la liaison de deux éléments et deux codes sexués (bleu et vert) qui différencient selon le sexe les éléments à présenter.	- Valorise ce que l'élève sait faire tout en lui permettant de minimiser ce qu'il n'a pas acquis.	- Une évaluation par capitalisation qui permet à chacun de progresser à son rythme tout au long du cycle.

5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.1 Le stress de l'évaluation

5.2 Une évaluation libre de peur



5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.1 Le stress de l'évaluation

Il est admis depuis longtemps que l'évaluation possède un caractère potentiellement stressant lié à une peur du résultat, une charge scolaire importante, une relation délicate avec l'enseignant, un jugement négatif des pairs, la pression des parents…

Enquête PISA 2015

- Dans les pays de l'OCDE l'anxiété liée au travail scolaire touche plus d'un élève sur deux.
- En France, 75% des collégiens dénoncent la peur de la « mauvaise note ».

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

Le bien être des élèves à l'école et au collège. Education & Formation n°88 (2015)

5 – Évaluer dans le respect de la personne

Recherches & éducations

18 | 2017
Le bien-être à l'école: un processus de production du bien-être? Tome 2

Stress de l'évaluation scolaire :
un nouveau regard sur un problème ancien

Victoria Prokofieva, Pascale Brandt-Pomares, Jean-Luc Velay, Jean-François Hérold et Svetlana Kostromina

5.1 Le stress de l'évaluation

Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien
(V. Prokofieva . Recherches et éducation n°18, 2017)

- Le temps limité de l'évaluation et l'ordre de passation des épreuves engendrent du stress.

- Lorsque les élèves maitrisent bien une tâche, l'évaluation engendre moins de stress et ne conduit pas à une dégradation des performances (voire l'améliore). En revanche, une épreuve non maitrisée qui est notée engendre davantage de stress et empêche les élèves d'apprendre à effectuer la tâche requise.

- Il existe un « effet du genre » : les garçons ont un niveau de stress élevé lors des pratiques (notées ou non notées), alors que les filles sont détendues lors de la tâche non notée et manifestent une très forte augmentation de stress lors de l'exécution de la tâche notée.

Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves
(M. Hesse. INRP, 2019)

- Une appréciation positive renforce la volonté de travailler, donne plus d'assurance.

- Une appréciation négative engendre une blessure chez l'élève fragile, une dévalorisation qui le déstabilise et lui donne une image négative de lui-même et de ses capacités.

Du fait de la forte visibilité de l'activité des élèves, les menaces de l'évaluation sociale sont courantes en EPS et peuvent générer de l'anxiété et des comportements contre-productifs

J. Moniotte. Évaluation et inégalités de réussite en EPS, 2022

5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.2 Une évaluation « libre de peur »

Évaluer la compétence

L'évaluation possède structurellement un impact sur le sentiment de compétence. En effet, l'évaluation représente pour certains élèves un reflet de leur faiblesse.

Lier apprentissage et évaluation

Il convient donc de préparer l'évaluation en anticipant notamment le protocole d'évaluation et en clarifiant les acquisitions visées via une mise en projet des élèves.

« L'évaluation n'est plus alors un miroir de son échec, mais un guide de ses apprentissages » (S. Billard et Y. Legendre. Évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté, Revue e- novEPS n°4, 2013).

Construire la confiance

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.

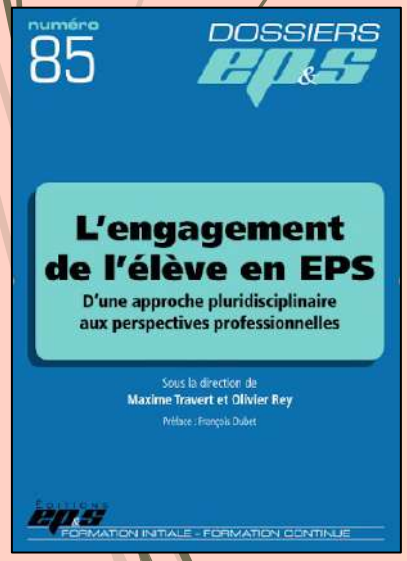
« *Évaluer doit pouvoir constituer un moment où l'élève est en confiance pour favoriser des résultats en adéquation avec la compétence réellement acquise au cours du cycle* » (E. Baudin. Évaluation sommative et besoin de l'élève, Revue E-nov n°4, 2013).

5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.2 Une évaluation « libre de peur » (outils)

L'évaluation par contrat de confiance (EPCC)

A. Antibi (2014) propose un système d'évaluation basé sur un contrat de confiance passé entre enseignants et élèves. Dans ce contrat, le contrôle est révisé collectivement. L'élève est informé que les 4/5 de l'épreuve du contrôle porteront sur des points d'une liste connue et identifiée. Les points qui posent problème sont explicités quelques jours avant l'épreuve



La co-évaluation

J. Méard et A. Grandchamp (Les différentes formes d'évaluation. Dossier EPS n°85, 2018) pensent que la co-évaluation peut impacter positivement l'engagement des élèves dans la mesure où ils sont **dépendants les uns des autres** (donc ont des buts partagés). De plus, l'assimilation des critères serait meilleure en situation de co-évaluation et d'auto-évaluation qu'en enseignement frontal.

La co-évaluation prend aussi pour objet de travail la responsabilité elle-même, à propos d'apprentissages disciplinaires.

5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.2 Une évaluation « libre de peur » (outils)

L'évaluation par capitalisation

- L'évaluation par capitalisation consiste à apprécier et valider les acquis des élèves tout au long de la séquence d'apprentissage.

- En effet, un élève peut-être compétent sans être performant à chaque action.

- Elle sécurise l'élève dans son parcours puisque chaque point gagné l'est définitivement ; il ne peut qu'en gagner davantage à force d'entrainement (plaisir de progresser).

Capitaliser ses performances en ½ fond
(T. Mayeko. Revue Enseigner l'EPS n°268, 2016)

Classe de 6e. Course de 20'

Une capitalisation par cumul
- Cumuler à chaque séance les performances individuelles des élèves et atteindre une production collective.

Une capitalisation par record
- Amener l'élève à battre son record personnel et chercher à se dépasser sans cesse pour progresser au fil des séances.

12 minutes	12 points
13 minutes	13 points
14 minutes	14 points
15 minutes	15 points
16 minutes	16 points
17 minutes	17 points
18 minutes	18 points
19 minutes	19 points
20 minutes	20 points

Une prise en compte du record de chacun
« Etablir son record personnel »
Calcul du nombre de tours parcourus pour chaque élève

Une capitalisation du nombre de tours à l'échelle de la classe
« Additionner le nombre de tours franchis par les élèves de la classe »
Calcul du nombre de tours parcourus par l'ensemble de la classe

tous

Un défi interclasse entre tous les élèves de 6ème
« Défier les autres classes de 6ème »
Une expérience vécue par toutes les classes de 6ème la même semaine

Autre exemple : L. Simon-Malleret. Évaluer et identifier ses progrès en EPS. Revue EPS n°365, 2015

5 – Évaluer dans le respect de la personne

5.2 Une évaluation « libre de peur » (outils)

L'épreuve-preuve

(M. Récopé, B. Boda, Raisons d'agir, raisons d'apprendre, Dossier EPS n°76, 2008)

- L'épreuve-preuve est une situation de défi qui révèle le degré de maîtrise de la compétence.

- L'épreuve-preuve aménage les conditions de passation pour permettre à chacun d'espérer la réussite et démontrer publiquement sa compétence.

Volley-ball

Jouer avec, puis contre

Deux partenaires réussissent à enchaîner 6 passages de ballon dans une « fenêtre de jeu » (largeur 80 cm).

Combat préhension

Le voleur de pinces

Combat 1 contre 1 au sol avec un défenseur qui ne doit pas se faire prendre une pince placées sur son bas de jogging à hauteur de cheville.

Escalade

Pas cap' sans les bacs

Réussir la voie en utilisant le moins de grosses prises crochetantes horizontales.

Sprint-relais

Relais 2 contre 1 avec handicap

Défi entre 2 coureurs qui parcourent 2 x 20 m (+ handicap de 2 m) contre un coureur qui effectue 40 m.

6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.1 Une évaluation positive

6.2 Les dimensions motrices

6.3 Les dimensions méthodologiques et sociales

6.4 Les arrangements évaluatifs

6 – Des outils pour évaluer en EPS

Valentin PERRAUD, Professeur d'EPS agrégé, UFR STAPS, Université de Nantes (44) - valentin.perraud@univ-nantes.fr
Léo GIRAUX, Professeur d'EPS agrégé, Collège Roger Martin du Gard, Epinay-sur-Seine (93) - leogiraux@hotmail.fr

Une évaluation CLES
(Continue - Lisible - Explicite - Sécurisante)
pour redonner confiance

Un exemple en tennis de table

6.1 Une évaluation positive

Faisable

Les épreuves doivent être travaillées dans leur conception afin de pouvoir intégrer, pour tous les élèves et dans le temps de la leçon, les différents paramètres à évaluer (moteur, méthodologique, social).

Lisible

L'évaluation doit être bien comprise par les élèves grâce à des critères clairs, en prises avec les dimensions concrètes qui ont été travaillées.

Équitable & égalitaire

L'évaluation doit à la fois apprécier les acquis de chaque élève (équité) tout en respectant les prestations de tous les élèves (égalité).

Fiable

Une évaluation fiable soulève le problème de la validité des relevés dans une discipline où l'action est brève et complexe (nombre d'acteurs). L'utilisation de la vidéo et/ou la co-observation offrent à ce titre des solutions utiles.

Fidèle

Une évaluation fidèle, c'est une évaluation qui est en prise étroite avec ce qui a été travaillé, ainsi qu'avec la logique de l'activité (produire une performance…). Ce qui interroge sur le choix et le poids des critères d'évaluation.

6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.2 Les dimensions motrices

Les barèmes de performance

Outils classiques de l'EPS, le barème permet d'associer une note à une performance. De la célèbre table de Letessier conçue pour le bac 1961 au référentiels actuels, le barème constitue toujours un outil d'évaluation de la motricité en EPS.

Les niveaux de maîtrise

Un niveau de maîtrise (ou niveau d'habileté) se définit par un ou plusieurs comportements significatifs de l'intériorisation d'une technique gestuelle.

Les seuils de performance fixés au niveau national

Seuil de performance national médian : Passage du degré 2 au degré 3			Garçons	Filles
Familles	Exemples d'épreuves		Perf	Perf
1/2 fond	500m		1'52	2'20
	750m		2'55	3'40
	800m		3'05	3'55
	1000m		4'00	4'59
	1200m		4'55	6'04
	1500m		6'25	7'50
	1'30		425m	325m
	3'		775m	615m
	4'30		1100m	915m
Haies longues/basses	200m haies	Garçons : 76cm et filles 65cm	35"4	42"5
Haies courtes/hautes	50m haies	Garçons : 84 cm et filles 76cm	9"8	11"1
Sprint long	200m		29"2	35"
Sprint court	50m		7"4	8"5
Relais court	4x50m		29"2	34"7
Lancers	Disque	Garçons 1,5kg et filles 1kg	18,5m	12,5m
	Javelot	Garçons 700g et filles 500g	20,45	13m
	Poids	Garçons 5kg et filles 3kg	7,1m	6m
Sauts	Hauteur		1,39m	1,14m
	Perche		2,10m	1,6m
	Multi-bond	Penta-bond	12,5m	10,1m
	Multi-bond	Triple saut	9,4m	7,6m
	Longueur		3,9m	2,9m
Natation de vitesse	50m crawl		40"	53"
	50m multi-nages ou autres nages		46"	57"5

Évaluation bac (2019)

Éléments à évaluer Indicateurs de compétence	Degrés d'acquisition du niveau 1 de compétence De 0 à 20 points		
Efficacité collective dans le gain du match De 5 à 7 points Gains des matchs 2 points	**Jeu direct de gagne-terrain** Jeu d'appropriation lié à l'échange et parfois à la progression du ballon vers l'espace avant.	**Jeu simple en contre-attaque essentiellement** Jeu simple de progression du ballon vers le but adverse dans des espaces libres.	**Jeu varié, en contre-attaque, en changeant de secteur** Progression de la balle vers une zone favorable de marque en jeu de contre-attaque. Mise en œuvre de duels collectifs (décalage, passe-et-va).
Efficacité individuelle dans l'organisation collective	**Joueur statique et ne jouant que balle en mains** Les choix ne sont pas bons, ils se font dans la précipitation, il en résulte de nombreuses pertes de balles.	**Joueur intermittent et peu collectif** Fait parfois les bons choix (passer, dribbler, tirer), et parfois le jeu collectif devient efficace. Les actions s'effectuent en mouvement, la réalisation sert le jeu collectif.	**Joueur permettant le jeu rapide ou placé** Conserve ou bonifie le ballon, assure une passe, ou offre une solution de passe. Efficace au tir en traversant, en contournant ou en survolant la défense.
Efficacité dans le rôle d'arbitre et d'observateur	**Rôles insuffisamment assurés** Recueille peu de données et souvent peu fiables. Maîtrise de manière insuffisante les règles pour arbitrer aisément.	**Rôles assumés** Recueille des données relativement fiables. En tant qu'arbitre, assume les responsabilités et décide avec de l'aide.	**Rôles assurés** Recueille des données exploitables par des statistiques simples. Assure son rôle de co-arbitre.

R. Jeandrot. Évaluation handball niveau 1. Les compétences en EPS. Dossier EPS n°82, 2012

6 – Des outils pour évaluer en EPS

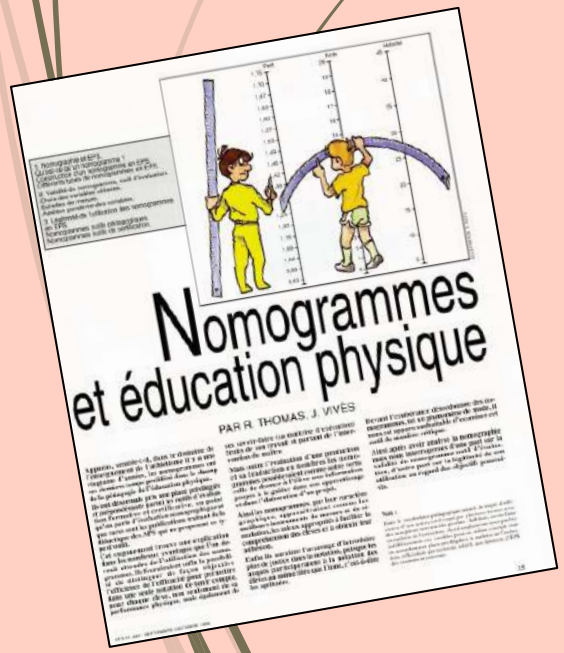
6.2 Les dimensions motrices

Les pondérations

La pondération de la performance par un degré d'efficacité technique constitue la procédure actuellement retenue pour évaluer la dimension motrice.

Éléments à évaluer		Repères d'évaluation																								
		Degré 1						Degré 2								Degré 3					Degré 4					
La performance maximale	Filles	Barème Établissement						Barème Établissement					Seuil national de performance			Barème Établissement					Barème Établissement					
																			X							
	Garçons	Barème Établissement						Barème Établissement					Seuil national de performance			Barème Établissement					Barème Établissement					
		0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	11,5	12
L'efficacité technique L'indice technique chiffré révèle une :		Le manque de vitesse nuit à la coordination des actions propulsives						Une vitesse qui nuit à la continuité des actions propulsives						Une vitesse utile contrôlée, qui sert la coordination des Actions Propulsives							Une vitesse maximale utile qui sert la continuité des actions propulsives					
																X										

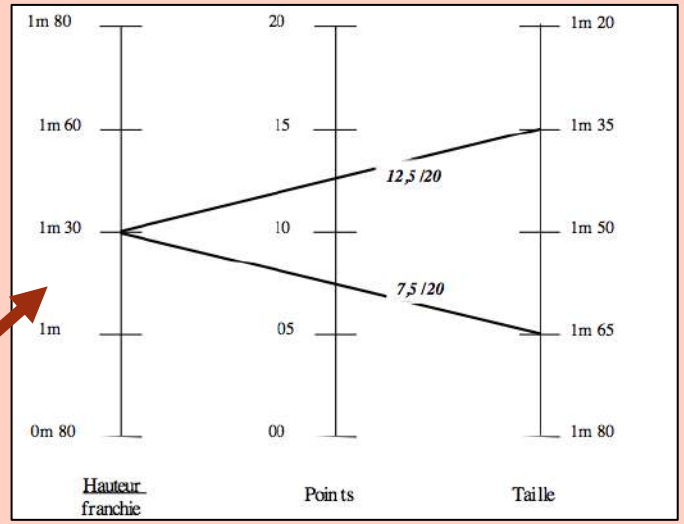
Référentiel national d'évaluation d'EPS. Bac 2021 (champ d'apprentissage n°1)



Les nomogrammes sont des outils graphiques qui mettent en relation deux indications chiffrées par rapport à une grille de référence. Le nomogramme recèle des propriétés qui permettent de jouer sur le poids respectif de chaque indicateur.

D'autres pondérations

- Pondération de la performance par les aptitudes individuelles.
- Pondération de la performance par la performance initiale



6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.3 Les dimensions méthodologiques et sociales

Les dimensions méthodologiques et sociales révèlent principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains.

Ces dimensions sont explicitement notifiées dans les attendus de fin de cycle (collège et lycée).

CHAMPS D'APPRENTISSAGE	AFL 2	AFL 3
n° 1. Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée	S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance.	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.
n° 2. Adapter son déplacement à des environnements variés et ou incertains	S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité.	Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité.
n° 3. Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée	Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions.	Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective.
n° 4. Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner	Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.	Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.
n° 5. Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir	S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés	Coopérer pour faire progresser

Attendus de Fin de Lycée (AFL 2 méthodologiques et AFL 3 sociaux).

Programme d'EPS du lycée général et technologique. Arrêté du 17/1/2019)

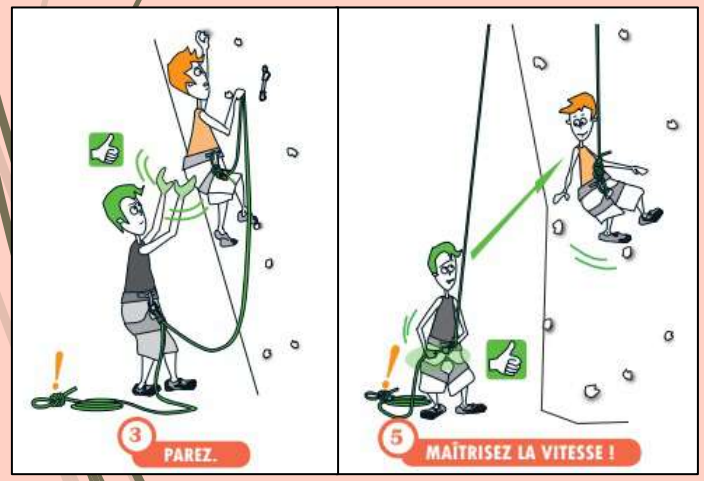
6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.3 Les dimensions méthodologiques et sociales

Pour évaluer ces dimensions méthodologiques et sociales, les enseignants doivent :

Travailler les épreuves de manière à :
- rendre dépendantes, adaptables et utiles les dimensions motrices, méthodologiques et sociales (organisation de la transmission du témoin au sein de l'équipe de relais).
- ce que l'évaluation soit faisable pour l'ensemble des élèves, dans le temps imparti.

Identifier les contenus d'enseignement méthodologiques et sociaux que l'élève doit acquérir : règles d'arbitrage, vocabulaire spécifique, chronométrage, critères d'observations, de jugements, points de repères pour s'échauffer ou récupérer, installation du matériel, éléments de sécurité, organisation d'une compétition…



6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.3 Les dimensions méthodologiques et sociales

Quelques critères d'évaluation méthodologiques

- Choisir et réguler un projet de performance
- Observer et analyser un geste
- Se préparer à l'effort
- Gérer la sécurité

Repères d'évaluation de l'AFL 2 « Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions. »

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Engagement intermittent ou absent dans les phases de préparation/ recherche/répétitions du projet. Travail individuel et/ou de groupe inopérant, improductif. Peu d'attention aux autres.	Engagement modéré dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet. Travail individuel et/ou de groupe irrégulier, parfois opérant. Adhère au groupe.	Engagement impliqué dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet. Travail individuel et/ou de groupe qui développe et précise la composition. Coopère dans le groupe.	Engagement soutenu dans les phases de préparation/recherche/répétitions du projet. Travail individuel et/ou de groupe qui enrichit et valorise les points forts. Apporte une plus-value au groupe.

Référentiel national d'évaluation du bac. Champ d'apprentissage n°3. Arrêté 26/9/2019

Quelques critères d'évaluation sociaux

- Organiser une compétition, un match
- Juger, arbitrer, chronométrer
- S'entraider, conseiller un camarade

Repères d'évaluation de l'AFL 3 « Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective. »
L'élève est évalué dans au moins deux rôles qu'il a choisis (spectateur, juge, aide, parade, chorégraphe).

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
L'élève ne s'engage pas dans les rôles choisis. Il contribue peu au fonctionnement du collectif.	L'élève assure correctement au moins un des deux rôles qu'il a choisis, mais avec hésitation et quelques erreurs. Il participe au fonctionnement du collectif.	L'élève assure les deux rôles choisis avec efficacité. Il favorise le fonctionnement du collectif.	L'élève assure les deux rôles choisis avec efficacité et aide les autres élèves dans la tenue de leur rôle. Il est un acteur essentiel pour le fonctionnement du collectif.

6 – Des outils pour évaluer en EPS

6.4 Les arrangements évaluatifs

L'arrangement évaluatif est une stratégie de prise de la classe et aussi une façon de sanctionner et de gratifier des comportements

P. Merle. L'évaluation des élèves, 1996)

« Bien que confrontés au cadre très contraignant des référentiels, les enseignants se dotent d'une certaine autonomie ».

S. Brau Antony. Curriculum en EPS et évaluation certificative, 2014

« S'arranger » parce que…

- Les conditions d'enseignement ne permettent pas toujours de construire les compétences attendues
- Certains élèves n'entrent pas facilement dans les niveaux définis par les référentiel (« *élèves frontières »)*.
- Pour ne pas pénaliser les filles par rapport aux garçons (injonction institutionnelle).
- Tenir compte de l'investissement de l'élève pendant le cycle (même si ce n'est pas notifié dans les référentiels).
- Certains objets d'enseignement ont plus d'importance que d'autres aux yeux de l'évaluateur.

CONCLUSION

SENTIMENT D'INJUSTICE
ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Une enquête, réalisée auprès de lycéens, établit des corrélations entre les résultats obtenus aux évaluations en EPS, leur sentiment de compétence et leur sentiment d'injustice.

1- L'évaluation est un geste hautement professionnel dont les enseignants (équipes pédagogiques) ont la responsabilité.

2 – L'évaluation consiste à apprécier le degré de maîtrise d'une compétence (qui mobilise des aspects moteurs, sociaux et méthodologiques).

3 – L'évaluation en EPS, qui met en scène le corps, est une source potentielle de stress.

4 - L'objectif est de faire de l'évaluation un réel outil d'apprentissage – un acte de communication - qui implique les élèves dans leur progrès et leur « mise en valeur ».

5 – Il existe une dimension subjective à l'évaluation qui, en tant qu'acte de communication, peut faire l'objet « d'arrangements évaluatifs » (P. Merle) afin de gommer les sentiments d'injustice perçus par les élèves.

6 - L'objectif est de construire une évaluation porteuse de justice (gros défi) et d'humanité qui sanctionne un apprentissage réalisé (des acquis) et non un enseignement dispensé (des manques).

CONCLUSION

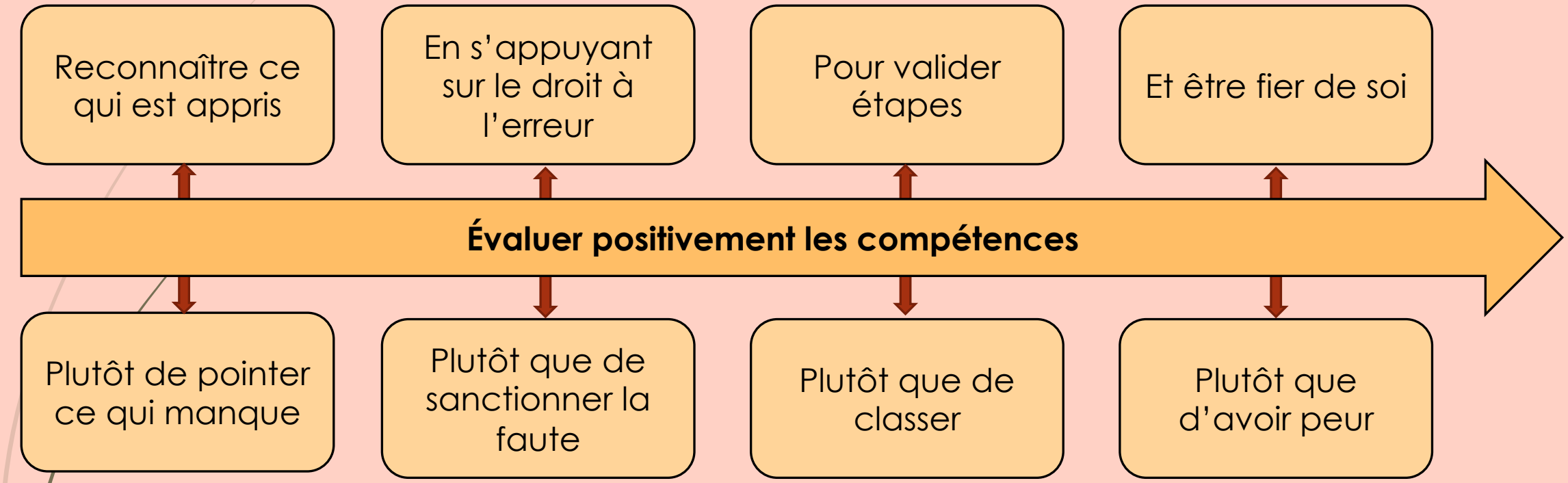


Schéma inspiré d'un travail de T. Choffin

Une évaluation centrée sur les progrès suscite chez les élèves une représentation des capacités comme potentiel à développer (J. Moniotte. Évaluation et inégalités de réussite en EPS, 2022).