

# **Sujet : Comment l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages en EPS ?**

## **Contextualisation 1**

D'Amoros avec sa fiche physiologique (1948), au coefficient VARF de Bellin du Coteau (1930), en passant par le code de la force de G.Hébert (1911), les premiers contrôles de la valeur physique ont porté essentiellement sur des aptitudes. Grâce à un système de mesures rigoureuses et si possible exhaustives, le corps était « chiffré » (B.Maccario, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot, 1982), et les enfants classés selon des normes sur le modèle de l'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon (1908). Parallèlement et conformément aux autres disciplines, la réussite et l'échec scolaire étaient fortement marqués par l'« idéologie du don » (Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980) : ceux qui obtenaient de bons résultats étaient plus « doués » que d'autres qui n'avaient pas la chance d'avoir de telles dispositions naturelles.

Plus récemment Claude Pineau soulignait qu'en EPS devait être évalué « ce qui a été enseigné » (*Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS n°237, 1992). Cette cohérence entre l'évaluation et l'enseignement, qui rejette aux archives l'idéologie du don et atteste d'une nouvelle conception du sujet évalué, suppose d'autres relations entre les procédures d'évaluation et les apprentissages. C'est dans le contexte de cette nouvelle donne que nous étudierons comment l'évaluation peut être au service des apprentissages en EPS.

## **Contextualisation 2**

« Dans le monde de l'éducation et de la formation, le concept d'évaluation a fait l'objet, depuis une trentaine d'années, d'un engouement qui est allé en s'accroissant ». Cette citation, de C.Hadji (*L'évaluation des apprentissages*, Sciences humaines, hors série n°12, 1996) atteste de l'importance croissante dont bénéficient les procédures d'évaluation au sein du système éducatif. Ces dernières années, les fonctions institutionnelles de notation et de certification, traditionnellement associées à l'évaluation, ont en effet largement débordé, pour concerner aussi des fonctions pédagogiques et didactiques. Nous verrons que les relations entre évaluations et apprentissages sont multiples et pas toujours simples, et que les interventions de l'enseignant d'EPS peuvent régler le curseur du côté des effets bénéfiques, c'est-à-dire du côté de l'aide à la construction des compétences.

## **Contextualisation 3**

« L'évaluation est un des moments de tout processus de production, dans une organisation que l'on veut rationnelle ». Cette citation de D.Hameline (Préface de Bernard Maccario, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des Activités Physiques et Sportives*, Paris, Vigot, 1982), dont le domaine d'application s'étend très au-delà de l'École, confère un statut « productiviste » à l'évaluation, cette dernière constituant un rempart contre le flou, l'approximatif, et l'aléatoire. À l'école, mais aussi dans l'entreprise, l'économie, la politique, nous remarquons tous les jours l'omniprésence de l'évaluation au sein des sociétés contemporaines. La multiplication des sondages ou encore les récents enjeux autour du triple « A » attestent de la crispation de nos sociétés autour des résultats évaluatifs. Malgré les dérives toujours possibles qui accompagnent l'évaluation, et notamment malgré son caractère parfois anxiogène, nous resterons dans ce devoir du côté des effets positifs, en montrant comment l'évaluation peut être au service des apprentissages en EPS.

## **Définition des concepts clés**

« Dans son acception la plus large, le terme d'évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères ». Cette définition de G.Noizet et J.-P.Caverni (*Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Paris, 1978) met l'accent sur l'idée qu'évaluer, c'est avant tout juger, en comparant quelque chose à une référence.

Néanmoins, le jugement n'est qu'une étape, c'est pourquoi la définition de J.-M.de Ketele (*L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986) est sans doute plus complète, dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui nous paraît essentiel dans l'évaluation, c'est à dire la prise de décision : « l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ».

Nous retiendrons que l'évaluation consiste à émettre un jugement, jugement au service d'une décision. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation peut servir plusieurs fonctions, auxquelles correspondent plusieurs formes (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative). En ce sens, il n'y a pas une, mais des évaluations en éducation physique et sportive, et l'évaluation ne se réduit pas à la notation, qui n'en est qu'un aspect. Nous verrons en quoi certaines formes d'évaluation servent des fonctions didactiques (elles aident à apprendre) et/ou éducatives (elles aident à apprendre à apprendre).

Selon J.-F.Le Ny, « l'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet » (*Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1990). Il débouche donc

sur un nouveau pouvoir d'action ou de réaction sur le réel susceptible d'être répété indépendamment de la chance ou encore de la motivation.

Ce nouveau pouvoir s'exprime essentiellement par une évolution positive des conduites motrices, et/ou des méthodes et/ou des attitudes pour construire, d'après les programmes en vigueur, des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques et sociales. Il y a donc plusieurs types d'apprentissage dans notre discipline, car les transformations envisagées sont de différentes natures.

Par ailleurs, comme l'apprentissage est « attribuable à l'expérience du sujet », il dépend des conditions d'interaction avec le milieu physique et humain. Et l'évaluation caractérise souvent, en EPS, la nature de cette interaction. C'est pourquoi nous montrerons comment évaluer permet de mieux apprendre.

## Questionnement

En quoi l'évaluation ne sert-elle pas uniquement, en EPS, à faire le bilan et à noter ? Toutes les formes d'évaluation sont-elles favorables aux apprentissages en EPS ? A quelles conditions de conception et d'organisation sont-elles au service de la construction des compétences ? En quoi permettent-elles aux procédures d'enseignement d'être mieux ajustées aux ressources des élèves ? Sur quels mécanismes ou processus d'apprentissage l'évaluation agit-elle favorablement ? Quelles relations complexes se tissent entre les procédures d'évaluation et la motivation des apprenants ? En quoi certaines modalités d'évaluation se confondent presque avec l'apprentissage ? Au-delà des relations positives avec un apprentissage particulier, comment l'évaluation peut-elle aussi aider l'élève à apprendre à apprendre ?

## Problématique 1

En considérant l'évaluation sous ses multiples formes, nous défendrons l'hypothèse selon laquelle les procédures d'évaluation sont au service de la construction des compétences à condition de faciliter les processus d'apprentissage des adolescents. Pour apprendre l'élève déploie des mécanismes cognitifs, et l'évaluation favorise certains de ces mécanismes. Au-delà, nous montrerons aussi qu'à certaines conditions d'enseignement, l'évaluation n'est plus seulement au service de l'apprentissage, elle est le principal processus d'apprentissage. Evaluation et apprentissage ne sont alors plus juxtaposés, ils se confondent. L'évaluation devient alors un objet d'apprentissage qui ouvre une perspective éducative. Car savoir s'évaluer, c'est savoir apprendre, et apprendre à mieux se connaître.

## Problématique 2

Nous montrerons que les procédures d'évaluation sont au service des apprentissages en EPS, soit directement, soit indirectement. Directement, l'évaluation favorise les processus d'apprentissage, notamment la perception du but à atteindre et la connaissance des résultats. A certaines conditions, elle agit aussi favorablement sur la motivation et l'engagement des adolescents, et sur l'instauration d'un climat motivationnel propice à la construction des compétences attendues. Indirectement, l'évaluation aide l'enseignant à enseigner plus « juste », en lui permettant de paramétrer avec davantage de précision ses contenus d'enseignement et ses tâches aux ressources et aux conduites typiques des filles et des garçons du groupe-classe.

Enfin, nous enrichissons la réflexion avec l'évaluation formatrice, qui dépasse le principe d'une procédure au service d'un processus : grâce à elle, l'élève apprend en s'autoévaluant, et il s'évalue pour mieux apprendre. Avec en perspective l'idéal éducatif de mieux se connaître.

## Les propositions de plans :

**Plan 1** : liens directs, indirects et « confondus » avec l'apprentissage

- ◇ Partie 1 : liens directs = l'évaluation est favorable à la fixation de buts, à la connaissance des résultats, et à l'engagement des ressources pour apprendre
- ◇ Partie 2 : liens indirects = l'évaluation est favorable aux procédures d'enseignement et permet de mieux s'adapter aux conduites motrices des élèves et à leurs ressources
- ◇ Partie 3 : les deux se confondent = l'évaluation n'est plus extérieure à l'apprentissage, elle incarne le principal mécanisme d'apprentissage (l'activité d'apprentissage est une activité d'évaluation).

**Plan 2** : liens avec les processus d'apprentissage, la motivation, et les procédures d'enseignement (variante au plan précédent)

- ◇ Partie 1 : l'évaluation est favorable à la fixation de buts et à la connaissance des résultats
- ◇ Partie 2 : l'évaluation est favorable à la motivation et stimule l'engagement et la persévérance

- ◇ Partie 3 : l'évaluation est favorable aux procédures d'enseignement et permet de mieux s'adapter aux conduites motrices des élèves et à leurs ressources

**Plan 3** : autour des formes de l'évaluation

- ◇ Partie 1 : l'évaluation diagnostique est au service des apprentissages
- ◇ Partie 2 : l'évaluation formative et l'évaluation formatrice sont au service des apprentissages
- ◇ Partie 3 : l'évaluation sommative est au service des apprentissages

**Plan 4** : autour de trois grandes conditions à l'apprentissage

- ◇ Partie 1 : pour apprendre je dois savoir où j'en suis
- ◇ Partie 2 : pour apprendre je dois savoir où je vais
- ◇ Partie 3 : pour apprendre je dois mobiliser mes ressources à un niveau suffisant

**Plan 5** : selon une catégorisation « chronologique » des évaluations en EPS

- ◇ Partie 1 : l'évaluation avant l'apprentissage au service de la construction des compétences
- ◇ Partie 2 : l'évaluation pendant l'apprentissage au service de la construction des compétences
- ◇ Partie 3 : l'évaluation après l'apprentissage au service de la construction des compétences

**Plan 6** : autour des conditions permettant de mettre l'évaluation au service de l'apprentissage

- ◇ Partie 1 : l'évaluation est au service de l'apprentissage si elle informe l'enseignant
- ◇ Partie 2 : l'évaluation est au service de l'apprentissage si elle informe les élèves
- ◇ Partie 3 : l'évaluation est au service de l'apprentissage si elle implique les élèves

**Plan 7** : plan autour de trois types de compétences

- ◇ Partie 1 : l'évaluation est au service de la construction de compétences propres à l'EPS
- ◇ Partie 2 : l'évaluation est au service de la construction de compétences méthodologiques
- ◇ Partie 3 : l'évaluation est au service de la construction de compétences sociales

NB : ce plan présente le risque d'un déséquilibre ou de redites entre les trois parties.

**Votre travail = « épurer » les arguments et les illustrer**

**Plan détaillé autour du plan-type n°1 :  
liens directs, indirects, et « confondus » avec l'apprentissage**

Partie 1 : liens directs = l'évaluation est favorable à la fixation de buts, à la connaissance des résultats, et à l'engagement des ressources pour apprendre

- 1.1 Selon le paradigme cognitiviste, apprendre suppose que le sujet se donne un but à atteindre, lequel permet ensuite de réguler sa conduite. Un plan d'action est en effet nécessaire pour déclencher une réponse motrice qui sera ensuite comparée à une référence interne (R.A.Schmidt, A schema theory of discrete motor skill learning, Psychological Review n°82, 1975). Ainsi Fitts (1964) ou Adams (1971) décrivent les premières étapes de l'apprentissage comme un stade « cognitif » ou « verbal moteur » ou au cours de laquelle les processus de fixation de but sont déterminants pour transformer ses façons habituelles de faire et donc apprendre. C'est pourquoi « *le maître doit attacher beaucoup d'importance à l'intégration par l'élève des critères de performance en communiquant très tôt ses attentes dans le cadre d'un contrat didactique* » (J.-M. de Ketele, L'évaluation, approche descriptive et prescriptive, De Boeck, Bruxelles, 1986). Le Livret Personnel de Compétence au collège (26 mai 2010) demande que l'enseignant « *précise les critères de réussite* », pour que l'élève « *comprenne ce qui est attendu de lui* » et qu'il « *connaisse clairement les attendus et identifie les tâches associées* ». Certaines modalités d'évaluation permettent de respecter cette condition pour apprendre en clarifiant le but à atteindre, notamment lorsque ces modalités sont concrètement et précisément critériées. Les

critères deviennent ce qui guide les conduites motrices : l'apprenant se fait une idée claire du but à atteindre, et il s'organise pour se rapprocher de ce but.

Ainsi lors d'une évaluation formative proposée en milieu de cycle, l'enseignant aide l'élève à percevoir les dimensions de ses réponses motrices sur lesquelles il devra faire porter ses efforts pour progresser, en comparant ce qu'il fait à des critères représentant les réponses « justes ». Ce rôle peut même être assumé par l'évaluation sommative, à condition que les modalités et les critères de notation soient précisés très tôt dans le cycle.

→ **Exemple :** Avec une classe de quatrième dont c'est le second cycle d'enseignement dans l'activité basket-ball, l'enseignant vise la compétence « *rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est remplacée* » (Fiche APSA Collège basket-ball niveau 1, 2009). A la cinquième séance d'un cycle en comportant onze, il décide d'observer les élèves sur une situation de référence de trois contre trois sur un terrain réduit (largeur de gymnase de type C). Les élèves jouent plusieurs matchs de deux fois six minutes. L'évaluation est formative, car l'enseignant utilise une grille hiérarchisant les conduites motrices en les comparant à des conduites « cibles » révélant le niveau de construction de la compétence attendue. Cette grille identifie des comportements simples par rapport à quatre échelles distinctes d'analyse de la motricité : la relation à la balle, le jeu sans ballon, et la défense. La séance suivante, chaque élève se voit attribuer un profil, lui permettant d'identifier clairement le chemin restant à parcourir pour progresser vers les conduites « cibles ». Par exemple pour le jeu sans ballon, un élève peut être identifié comme « vient chercher le ballon dans les mains du porteur », ou comme « reste immobile après une passe », alors que la capacité recherchée est d' « *enchaîner des déplacements vers l'avant après un échange réussi* » (ibid.). Ce type d'évaluation est au service de l'apprentissage en guidant les joueurs vers les transformations attendues.

L'usage abusif de certains instruments d'évaluation formative présente néanmoins des effets pervers. Ses détracteurs lui reprochent notamment d'identifier un « chemin unique » pour apprendre, ou encore d'étouffer la créativité et la spontanéité des apprenants. C.-M. Prévost proclame par exemple, de façon un peu provocatrice, que « *c'est dans les prisons que la densité des grilles est la plus importante* » (L'éducation physique et sportive en France, PUF, Paris, 1991). Alors que R.Pantarella stigmatise la démarche de « *référer chaque pas, et tous les pas de l'apprenant, à la norme, à un référentiel* », et il rappelle que « *les élèves ont le mauvais goût de produire de l'immesurable* » (L'évaluateur est-il un humanoïde ?, in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991).

1.2 L'évaluation, dans ses formes diagnostique et formative notamment, peut être au service d'un autre processus d'apprentissage : la connaissance du résultat et la connaissance de la performance (R.A.Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1992). Dans le cadre des modèles cognitivistes de l'apprentissage moteur particulièrement, « *la connaissance des résultats est la condition sine-qua-non de l'apprentissage moteur et l'outil le plus puissant dont dispose le formateur* » (P.Simonnet, *Apprentissages moteurs*, Vigot, Paris, 1985) car « *l'apprentissage humain du mouvement est basé sur la connaissance des résultats ou information sur l'erreur de réponse* » (J.Adams, 1971). En d'autres termes, l'évaluation est au service de l'apprentissage car elle permet aux élèves « *de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller* » (L'évaluation en question, Paris, ESF, 1987). Il suffit pour cela que les procédures d'évaluation soient pourvoyeuses d'informations renseignant régulièrement les élèves sur leurs conduites motrices, les écarts à l'objectif, la nature des erreurs, les difficultés rencontrées. La prise en compte de cette condition à l'apprentissage suppose à nouveau que les modalités d'évaluation sont clairement critériées pour rendre les résultats accessibles aux élèves. L'idéal étant d'aider l'apprenant à faire le lien entre les critères de réussite (la connaissance du résultat), et les critères de réalisation (la connaissance de la performance). Mieux encore, nous verrons que l'élève peut être impliqué dans le dispositif en pilotant lui-même les procédures d'évaluation dans le cadre d'une évaluation formatrice.

→ **Exemple :** Avec une classe de troisième dont c'est le second cycle d'enseignement dans l'activité badminton, l'enseignant vise la compétence « *rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variés* » (fiche APSA Collège badminton niveau 1, 2009). A l'occasion de la première leçon, il organise une évaluation diagnostique plaçant les élèves en situation de co-évaluation dans une situation de référence de duel sur un terrain aux dimensions réglementaires. Chaque joueur est observé par un camarade qui note sur une feuille représentant le terrain adverse les endroits où sont envoyés les volants, en entourant ceux qui provoquent la rupture de l'échange. En permettant aux élèves d'avoir un retour informatif sur leur match (le « nuage » des points de retombée du volant), l'enseignant espère les aider à prendre conscience des conditions de la réussite, notamment la mise en œuvre de « *coups et trajectoires variés* » (ibid.).

Savoir ce que l'on fait est une des conditions pour « ne pas faire comme d'habitude », et déclencher les processus auto-adaptatifs permettant l'apprentissage.

- 1.3 L'évaluation peut sous certaines conditions favoriser les apprentissages en agissant positivement sur la motivation d'accomplissement des élèves. Or la motivation « catalyse » les processus de transformations des conduites motrices habituelles car c'est elle qui conditionne le niveau des ressources que le sujet consent à investir pour réaliser les tâches proposées. Ainsi que le précise J.-P. Famose & al., l'apprentissage suppose « un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet » (Apprentissage et buts d'accomplissement, in J. Bertsch et C. Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995).

« La motivation des élèves (...) grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances » (A.M. Deruaz, L'évaluation formatrice, source de motivation, in Cahiers pédagogiques, n°300, janvier 1992). A condition qu'elle soit suffisamment claire et annoncée dès le début du cycle, l'évaluation peut agir favorablement sur l'engagement et la persévérance, dès lors qu'elle aide l'apprenant à savoir où il va : « il n'est point de bon vent pour qui ne sait pas où il va » (Sénèque).

L'idéal est d'aider l'adolescent à construire la compétence méthodologique et sociale « se mettre en projet » (Programmes du Collège, 2008) ou « concevoir des projets » (Programmes des lycées). Pour cela l'enseignant doit réunir les conditions pédagogiques lui permettant de choisir ses objectifs, gérer un espace de liberté, et ajuster son projet en évaluant fréquemment ses progrès (écart / projet). Il s'agit ici de permettre à l'élève de savoir « d'où il part » (communication des résultats de l'évaluation diagnostique sur la base d'un positionnement envers des critères clairs et concrets), et « où il va » (communication a priori des modalités d'évaluation terminale), avec de fréquentes occasions de repérer « où il se trouve » (contrôle autonome de la progression grâce à la manipulation des outils et des critères d'évaluation). « La connaissance du but, de l'objectif à atteindre, est toujours pour l'homme quelque chose qui l'aide à se motiver » (C. Daujeard, Animation et dynamisation de la classe, CRDP de Bourgogne, Dijon, 2002). En intégrant l'évaluation à la mise en projet, l'enseignant crée par ailleurs les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), car l'apprenant est amené à comparer ses résultats selon une logique autoréférencée, et non selon une logique hétéroréférencée (Epstein, 1989). Or les recherches ont montré que ce type de climat où l'élève cherche à progresser avant de chercher à démontrer sa compétence (Nicholls, 1984) s'accompagne de comportements adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage, c'est-à-dire des comportements compatibles avec les conditions pour apprendre et se transformer (J.-P. Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A. Colin, Paris, 2001).

C'est aussi ce que défend le Livret Personnel de Compétence au collège (26 mai 2010), qui encourage les enseignants à « impliquer l'élève dans ses apprentissages et son évaluation » pour lui offrir « la possibilité de s'exprimer, de faire des choix, de prendre des responsabilités, de satisfaire son besoin d'autonomie ». Pour ce document, « cette méthode stimule l'élève en le rendant acteur de sa formation ».

→ **Exemple :**

- 1.4 Dans sa forme sommative ou certificative, l'évaluation agit aussi favorablement sur la motivation, mais de façon plus extrinsèque (E. Deci, 1975). La perspective de la note favorise souvent l'investissement et la persévérance des élèves. C'est en effet la solution la plus « facile », pour susciter les efforts nécessaires à la transformation des conduites motrices habituelles : l'élève s'engage parce qu'il recherche une bonne note et redoute une mauvaise note. Appelé à la « rescousse », le rappel de son échéance vise à renforcer la participation de l'apprenant, et son assiduité au travail.

→ **Exemple :**

Néanmoins, la perspective de la notation pour créer les conditions de la motivation génère aussi des effets pervers contrebalançant parfois largement ses vertus. Ainsi que le rappelle P. Perrenoud (1965), « parmi les fonctions de l'évaluation que les maîtres n'aiment guère évoquer, on retiendra, dès le primaire et massivement dans le secondaire, l'aide au maintien de l'ordre, l'usage de la note comme instrument de contrôle social et d'incitation au travail » (L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles, in J.-M. de Ketele, L'évaluation, approche descriptive et prescriptive, De Boeck, Bruxelles, 1986).

C'est pourquoi l'enseignant ne s'autorisera à manipuler ce levier qu'en l'absence de toute motivation intrinsèque préalable, et de façon provisoire. Abuser de leviers extrinsèques instrumentalise l'activité de l'élève, en la conditionnant à un but extérieur, avec le risque d'étouffer les autres formes de motivation, et notamment le plaisir initial, puisque la motivation extrinsèque exerce un effet néfaste sur la motivation intrinsèque (E.L. Deci, Intrinsic motivation, Plenum, New-York, 1975). Dans cette perspective, l'évocation explicite de la note dans le but de motiver les

élèves ne peut se justifier qu'en l'absence initiale de toute autre forme de motivation, et de façon transitoire, jusqu'à ce qu'une autre forme de motivation plus intrinsèque se soit développée.

**Partie 2 :** liens indirects = l'évaluation est favorable aux procédures d'enseignement et permet de mieux s'adapter aux conduites motrices des élèves et à leurs ressources

2.1 L'évaluation agit aussi favorablement sur les apprentissages des élèves en EPS mais de façon plus indirecte, en aidant le professeur à optimiser son enseignement. En devenant plus précises, plus pertinentes, plus cohérentes, les procédures d'enseignement deviennent aussi plus efficaces pour aider les apprenants à se transformer. Grâce aux procédures d'évaluation diagnostique et formative notamment, l'enseignant ajuste la difficulté des tâches car « *les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* » (Apprentissages moteur et difficulté de la tâche. INSEP, Paris, 1990). Mais cela lui permet aussi d'interpréter les conduites typiques pour envisager des situations remédiatrices, de constituer des sous-groupes (de niveau, de besoin), de concevoir des modalités de différenciation pédagogique, et d'individualiser ses régulations. Ainsi que le souligne A.Hébrard en effet, « *l'évaluation formative permet l'application d'une véritable pédagogie différenciée individualisée (...)* La double rétroaction visée par l'évaluation formative concerne : d'une part l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. D'autre part le maître, pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte » (L'EPS, réflexions et perspectives. Coédition Revues STAPS & EPS, 1986). Notons que ce principe d'aide à l'enseignement concerne aussi les modalités sommatives d'évaluation dès lors que celles-ci permettent au professeur de mieux connaître ses élèves, et d'exploiter les résultats pour concevoir un nouveau projet de cycle autour d'une autre APSA.

→ **Exemple :**

2.2 Les modalités d'évaluation que conçoit l'enseignant pour mettre en œuvre un enseignement qui aide les élèves à apprendre lui permettent notamment d'interpréter la nature des erreurs des apprenants. Sur le modèle proposé par J.-P.Astolfi (L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, 1997) proposant une typologie des erreurs à l'École, l'évaluation permet de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves pour mieux y répondre. Ne pas satisfaire au critère de réussite de la tâche proposée peut s'interpréter avec la grille de lecture des ressources de l'action motrice. Du côté des ressources psychologiques, l'obstacle peut être un problème de confiance en soi ou d'estime de soi : « j'ai peur », « je ne veux pas me dévoiler ». Du côté des ressources motrices, l'obstacle peut être un problème de coordination ou de dissociation segmentaire : « je ne sais pas le faire ». Du côté des ressources physiologiques, l'obstacle peut être un problème de qualités physiques : « je ne peux pas le faire ». Du côté des ressources neuro-informationnelles, l'obstacle peut être un problème de déficit en repères internes et/ou externes : « je n'ai pas senti », « je n'ai pas perçu », ou « je n'ai pas compris ». Enfin du côté des ressources psychosociologiques, l'obstacle peut être un problème de relations interindividuelles : « je ne l'aime pas, je n'ai pas envie de coopérer avec lui ».

Le professeur d'EPS dispose d'un ensemble d'outils d'évaluation diagnostique ou formative lui permettant de recueillir les informations nécessaires pour lire les erreurs et les interpréter à l'aune des ressources constituant le répertoire d'action et de réflexion des apprenants. Par exemple il peut organiser des tests pour quantifier les qualités physiques (test VMA, 50 mètres départ arrêté, tests de souplesse, tests de charge ou de répétitions maximales en musculation...), ou utiliser une échelle de Borg pour mesurer le niveau d'effort perçu les élèves, ou encore un sociogramme pour apprécier la richesse et la tonalité des relations interindividuelles, etc.

→ **Exemple :**

2.3 Les vertus des procédures d'évaluation envers les apprentissages que nous venons d'évoquer supposent qu'elles soient inspirées par le principe « *d'apprécier prioritairement ce qui a été enseigné* » (C.Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale, Revue EPS n°237, 1992). Pour cela, l'enseignant privilégie les situations authentiques qui permettent l'expression des compétences enseignées au cours du cycle, et il construit des outils d'évaluation suffisamment critériés, avec des critères portant sur les compétences à construire.

Comme les compétences offrent un pouvoir d'action avéré et reproductible, susceptible de s'appliquer au-delà du contexte d'appropriation (J.Leplat, M.Montmollin, Les compétences en ergonomie, Toulouse, Octarès Éditions, 2001), l'utilisation de « tâches complexes » (Livret personne de compétences, 26 mai 2010) pour évaluer semble être aussi une condition pour mettre l'évaluation au service de l'apprentissage. Confronter les élèves à des tâches complexes permet en effet d'exprimer de véritables compétences dans des situations nouvelles et concrètes en plaçant les élèves face à un ensemble de libre choix ... Dans ces situations, les élèves sont contraints de

mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes pour réussir en exprimant leurs compétences. L'idéal étant même de tenir compte des différences entre les apprenants, car plusieurs combinaisons de ressources sont possibles : il n'y a pas de chemin unique pour réussir, et le même but peut être atteint par des voies différenciées. Par exemple en escalade, la situation support de la notation devrait proposer une voie inédite, en VTT trial un parcours jamais vu... A cette condition seulement la compétence sera évaluée, et pas seulement une performance.

→ **Exemple :**

- 2.4 Au-delà des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives construites spécifiquement pour recueillir des informations chez les apprenants et mieux les aider dans leurs apprentissages, l'enseignant n'est-il pas en situation constante d'évaluation dans la conduite de son enseignement ? Ce que nous appellerons évaluations informelles concernent toutes les situations où l'enseignant observe ses élèves, interprète leurs conduites motrices, et tente de réguler en leur apportant une aide immédiate, collective ou individualisée. Nous rappelons en effet qu'il y a évaluation à chaque fois que l'enseignant « *met en relation de façon explicite ou implicite un référé avec un référent* » (M.Lesne, 1986), c'est-à-dire en EPS une conduite motrice à des critères de réalisation. Cette aide peut prendre la forme de feedback descriptifs, prescriptif ou interrogatifs (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992), de situations remédiatrices à la difficulté rencontrée, voire d'un changement de la tâche en cas d'écart trop important entre les contraintes portées par l'environnement et les ressources disponibles. M.Durand voit d'ailleurs dans cette possibilité de s'adapter en temps réel aux conduites motrices déployées par les élèves l'une des caractéristiques de l'enseignant expert (L'enseignement en milieu scolaire, PUF, Paris, 1996).

→ **Exemple :**

Partie 3 : les deux se confondent = l'évaluation n'est plus extérieure à l'apprentissage, elle est au centre, elle incarne le principal mécanisme d'apprentissage (l'activité d'apprentissage est une activité d'évaluation)

- 3.1 Il est possible d'aller plus loin que la conception d'une évaluation au service de l'apprentissage : l'évaluation peut être le principal mécanisme d'apprentissage. L'une n'est plus au service de l'autre : les deux se confondent ! Avec l'évaluation formatrice, l'auto-évaluation est le centre de gravité des processus d'apprentissage : l'élève apprend en s'autoévaluant. L'auto-évaluation représente en effet la « *véritable clef de voûte du système* », qui permet de rendre l'apprenant « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). L'élève progresse en évaluant constamment ses actions grâce à des outils simples à utiliser mis à disposition par l'enseignant. L'auto-évaluation lui permet « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (*ibid.*).

Par rapport à l'évaluation formative, la différence essentielle se joue dans l'implication plus grande encore de l'élève : si dans l'évaluation formative, le recueil d'informations est pour l'essentiel réalisé par le maître (celui-ci communiquant ensuite ces informations afin d'aider l'élève à repérer où il en est dans sa démarche d'apprentissage, par identification de l'écart à un objectif), dans l'évaluation formatrice, c'est l'élève lui-même qui recueille les informations, pour les comparer aux objectifs (les conduites motrices attendues), et corriger ses erreurs.

→ **Exemple :** avec une classe de quatrième mixte, l'enseignant vise la capacité à « *réaliser des éléments acrobatiques exploitant la verticale renversée* » (Fiche APSA Collège niveau 2, gymnastique sportive). Sur un atelier saut de lune avec aménagement matériel (plinthe en mousse), il a pris soin de symboliser à l'aide d'un schéma jouxtant l'atelier (affiche au mur, fiche-élément) la réalisation technique correcte, en « zoomant » sur la position du corps au moment de la pose des mains (alignement bras/tronc/jambes). Les élèves sont regroupés en triades : pendant que l'un effectue son saut, et que l'autre assure la parade, le dernier filme la prestation à l'aide d'une tablette numérique. La tablette numérique présente l'avantage de proposer le retour filmé très facilement, et immédiatement après le saut. Le sauteur exécute trois essais à la suite afin de profiter des informations de retour fournies par la tablette et des informations intéroceptives du saut encore en mémoire de travail. Il s'agit bien d'une évaluation formatrice, car l'exécutant est mis en condition de s'approprier de façon active les règles d'action efficaces en opérant une comparaison systématique entre ses sensations (feedback intrinsèques), la description rétroactive de sa position par la tablette numérique, et la réalisation correcte schématisée. Pour favoriser la démarche d'autocorrection des erreurs et d'appropriation des critères de réalisation, l'enseignant sollicite la verbalisation en questionnant chaque triade : que faire pour parvenir à l'alignement ? Pourquoi cette fois as-tu réussi ? Sur quoi dois-tu porter ton attention la prochaine fois ?, etc. Enfin, cette procédure présente l'avantage de participer à la maîtrise des TIC (compétence 4 du socle commun).

3.2 Par ailleurs, avec l'évaluation formatrice, les relations avec les apprentissages portent aussi sur les compétences méthodologiques et sociales. En apprenant en s'auto-évaluant l'élève apprend à s'auto-évaluer. Il fait donc un peu plus qu'apprendre à maîtriser de nouvelles conduites motrices : il apprend à apprendre. L'évaluation formatrice n'est pas seulement destinée à faire réussir les élèves, elle tend à les faire « réussir et comprendre » (Piaget, 1974). Cette procédure qui permet aux élèves de véritablement devenir acteurs de leur formation leur apprend aussi à prendre des initiatives, se responsabiliser, et gagner en autonomie d'action. Ils développent des attitudes citoyennes de partenaire de l'enseignement, et ne sont plus de simples « consommateurs » de l'École. Elles permettent notamment d'apprendre à « se mettre en projet », et à « se connaître » (Programme du Collège, 2008), et plus spécifiquement au lycée à « savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010). C'est aussi ce que prône le Livret Personnel de Compétence au Collège : « il est souhaitable d'impliquer l'élève et de le responsabiliser en l'associant étroitement à sa propre évaluation. Il peut, pour certaines compétences, être en mesure de proposer au professeur leur validation dès lors qu'il pense en avoir la maîtrise. Il appartient ensuite à l'enseignant de les valider ou d'en reporter la validation » (26 mai 2010).

Et si l'évaluation porte aussi sur les conduites d'autrui en devant co-évaluation, elle vise d'autres apprentissages encore : « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » (Programmes du Collège, 2008), apprendre à communiquer, « assumer les différents rôles liés à l'activité » (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, 2010), voire se confronter, débattre...

→ **Exemple** (si possible à partir d'une APSA évaluée au baccalauréat, qui dans le cadre de l'échéance terminale suppose en amont une mise en projet de l'élève à partir d'objectifs à choisir, à évaluer, et à réactualiser. En évaluant l'« écart au projet », l'évaluation certificative porte sur la capacité à s'autoévaluer) :

3.3 Cette capacité à s'autoévaluer peut aussi faire l'objet d'une évaluation. On apprend à s'autoévaluer, et on évalue cet apprentissage : l'évaluation porte sur l'évaluation ! C'est notamment le cas des évaluations certificatives au Diplôme National du Brevet (DNB) ou au baccalauréat, qui doivent permettre d'évaluer simultanément les compétences propres et les compétences méthodologiques et sociales. Voilà donc une autre dimension des relations entre l'évaluation et l'apprentissage car ici, c'est l'évaluation qui dicte des modalités particulières d'apprentissage.

En étant au service des compétences méthodologiques et sociales, l'évaluation va plus loin qu'un simple effet bénéfique envers les apprentissages des élèves : elle vise une perspective éducative. Apprendre à évaluer laisse en effet entrevoir la possibilité de développer une expertise de jugement pour devenir un « amateur critique du sport » (D.Delignières, C.Garsault, Objectifs et contenus de l'EPS, in Revue E.P.S. n°242, 1993), « pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles » (ibid.). En gymnastique par exemple, seule la sollicitation de l'auto- ou de la co-évaluation peut inviter les élèves à reconnaître « le beau, le juste, le dangereux ». Ces compétences de jugement permettent de saisir la signification sociale et culturelle des APSA, en dépassant les opinions triviales. Apprendre à juger en EPS, c'est contribuer à l'« accès au patrimoine de la culture physique et sportive » : l'élève « accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA » (Programmes du Collège, 2008).

→ **Exemple** : le référentiel national d'évaluation au titre du DNB (2012) envisage, pour les activités relevant de la troisième compétence propre (réaliser une prestation corporelle à visée acrobatique ou artistique), une évaluation sur quatre points de l'« efficacité dans le rôle de juge » (rôle de « spectateur » pour la danse). Le référentiel distingue trois niveaux d'acquisition de la compétence (jugement partiel/argumenté/pertinent), et le dernier degré correspondant au niveau 2 de compétence attendue prévoit que « le jugement identifie des indicateurs différenciés et variés », et que « l'argumentaire sert l'efficacité des prestations ». L'enseignant aura donc pris soin pendant le cycle de solliciter fréquemment, sous une forme formative, le jugement des élèves, en leur proposant de comparer leur évaluation avec la sienne, pour aller vers des écarts de notation de plus en plus réduits. Cet exemple dans une activité morphocinétique nous montre les relations complexes entre l'évaluation et l'apprentissage, qui ne se laissent pas réduire au « service » de l'une au profit de l'autre.

## Réponse à la problématique

Les relations entre évaluations et apprentissages sont multiformes et complexes. L'évaluation peut optimiser les processus d'apprentissage ou les processus motivationnels, mais elle peut aussi à l'inverse les freiner, les altérer. De ce point de vu, seuls les choix d'intervention pédagogique et didactique de l'enseignant permettent de régler le curseur du côté des aspects positifs. L'évaluation agit aussi indirectement sur les apprentissages, en aidant l'enseignant à choisir et surtout à ajuster ses procédures, lesquelles ne sont animées que par le dessein d'aider celui qui apprend. Nous retiendrons le principe d'une cohérence forte entre l'évaluation



diagnostique de début de cycle, formative en cours de cycle, et sommative de fin de cycle, qui permet à l'apprenant de « tester » fréquemment l'évolution de ses conduites motrices à partir d'une situation de référence révélatrice de la compétence attendue, et balisée par des critères de réussite suffisamment concrets pour être contrôlables sans l'aide directe de l'enseignant.

Mais les évaluations en EPS ne sont pas que des moyens, elles sont aussi des objets : ainsi est-il possible d'apprendre à s'évaluer, et apprendre à évaluer les autres. Dans cette perspective, les relations entre évaluations et apprentissages en EPS deviennent plus complexes que seulement considérer les premières au service des secondes. Lorsque les procédures d'évaluation sont investies par les élèves eux-mêmes, elles permettent d'apprendre d'une certaine façon : une façon qui favorise l'implication personnelle dans les apprentissages, la compréhension des actions, la connaissance de ses possibilités et de ses limites, la mise en projet personnelle ou collective, la capacité à capitaliser ses expériences via la correction de ses erreurs, et une façon qui invite l'élève à être responsable, à investir des rôles, à agir et communiquer avec les autres, voire à prendre ou reprendre confiance en lui. C'est pourquoi lorsque l'évaluation devient ce qu'il faut apprendre, elle permet non seulement d'apprendre, mais aussi d'apprendre à juger, pour finalement apprendre à apprendre. Pour boucler la boucle, on apprend en s'évaluant, et on évalue cette capacité à s'auto-évaluer pour apprendre (comme c'est le cas pour certaines modalités certificatives au DNB ou au baccalauréat).

Nous militons néanmoins aussi pour que l'évaluation ne devienne pas « toute » la pédagogie, et nous invitons l'enseignant à une vigilance critique envers les procédures évaluatives, lesquelles sont menacées par un certain nombre de biais. Parfois l'évaluation stimule davantage des stratégies « rentables » pour obtenir une bonne note au détriment des stratégies pour apprendre (R. Thomas, J. Vivès, Nomogrammes et éducation physique, Revue EPS n°249, 1994), parfois elles altèrent l'envie d'apprendre au profit de la recherche d'une « récompense », ou elles favorisent un climat motivationnel de performance générateur de comportements non adaptatifs envers l'apprentissage, elles peuvent aussi entrer en concurrence avec le temps d'engagement moteur et les répétitions motrices indispensables à toute transformation, et nous avons vu enfin qu'elles pouvaient simplifier le réel au point d'étouffer la créativité et la spontanéité des adolescents (R. Pantanella, L'évaluateur est-il un humanoïde ?, in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991). Ce n'est donc qu'à certaines conditions que l'évaluation est au service des apprentissages en EPS, et l'adolescent a aussi le droit de ne pas toujours se sentir jugé.