

Sujet : Comment et dans quelle mesure le professeur d'EPS peut-il faire de l'évaluation un outil de formation et d'éducation ?

Définition des termes

« 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 le 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.

« On peut définir l'éducation comme l'ensemble des processus généralement dirigés par les adultes qui, volontairement et intentionnellement, développent les potentialités de l'être humain pour jouer un rôle actif et responsable dans la société où il vit » (Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation, Bordas, Paris, 3^e édition, 2007). Etroitement liée aux finalités des institutions scolaires, l'éducation confère une perspective, un idéal à l'enseignement : il s'agit de faire advenir un certain type d'homme. Cet idéal est profondément lié au projet d'une civilisation et d'une époque : aujourd'hui, l'idéal éducatif s'incarne dans un citoyen autonome et responsable, capable de faire jouer son autonomie d'action et de pensée, un citoyen cultivé à la fois inséré dans une société et capable de s'affranchir du prêt à penser pour exercer sa liberté, un citoyen possédant à la fois des racines, et des ailes, et capable de profiter pleinement des loisirs physiques et sportifs.

Pour J.Berbaum, « si l'éducation renvoie à une action à long terme, peu délimitée dans le temps aux objectifs souvent non explicites, le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés » (Etude systémique des actions de formation, PUF, Paris, 1982). Nous retiendrons que la formation concerne les apprentissages moteurs et méthodologiques à l'échelle d'une séance ou d'un cycle d'enseignement, et que l'éducation concerne des transformations qui intègrent ces apprentissages tout en les dépassant, pour viser des finalités.

Considérer l'évaluation comme un outil de formation et d'éducation suppose qu'elle soit au service de ces deux ambitions, qu'elle permette d'en réaliser les conditions.

Questionnement

Toutes les formes d'évaluation sont-elles favorables à la formation et à l'éducation des élèves ? En quoi l'évaluation permet-elle à l'élève d'apprendre d'une certaine façon ? Et comment cette façon particulière d'apprendre permet-elle de transcender les apprentissages à court terme en vue de viser un citoyen porteur de l'idéal éducatif ? Quelles sont les conditions pédagogiques et didactiques de cette double ambition visant à lier les exigences de la formation à court terme et celles de l'éducation à long terme ? Par ailleurs, cette légitimité élargie accordée à l'évaluation ne doit-elle pas aussi faire l'objet d'une analyse critique ? Quels sont les dérives, les effets pervers et les biais de jugement que doit connaître l'enseignant d'EPS en vue de les prévenir ?

Problématique

En considérant l'évaluation sous ses multiples formes, nous défendrons l'idée selon laquelle les procédures d'évaluation servent les exigences de la formation et de l'éducation, car elles favorisent la construction de compétences culturelles, au sens de l'amélioration des conduites motrices, et en même temps la construction de compétences méthodologiques, au sens de l'amélioration des attitudes et des méthodes. Cette relation positive repose sur l'idée que les dispositifs évaluatifs permettent d'apprendre d'une certaine façon, une façon qui favorise l'implication personnelle dans les apprentissages, la compréhension des actions, la connaissance des possibilités et des limites, la mise en projet personnelle ou collective, la capacité à capitaliser les expériences via la correction des 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. Nous montrerons aussi que ces effets positifs supposent des conditions inspirant les modalités d'évaluation, parce que l'action de juger est souvent menacée par des biais et des dérives, et parce que dans son sens restrictif de bilan terminal chiffré, évaluer, c'est assez peu participer à la formation et à l'éducation.

En d'autres termes, l'évaluation constitue un outil de formation et d'éducation car lorsqu'elle est judicieusement conçue et mise en œuvre, et lorsque l'enseignant est averti de ses effets pervers, la diversité de ses procédures permet de viser pour demain « par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Les idées en vrac du côté plutôt de la formation

- Ainsi que le postule Charles Delorme, « l'évaluation, c'est permettre aux élèves de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller » (*L'évaluation en question*, ESF, Paris, 1987). L'évaluation permet à l'élève d'accéder à la connaissance des résultats et à la connaissance de la performance, deux processus d'apprentissage dont l'approche cognitiviste de l'apprentissage moteur a souligné la puissance : « 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). L'évaluation permet de repérer ses erreurs, et mieux encore, de les comprendre. A condition que l'évaluation soit clairement critériée et que ses résultats soient accessibles aux élèves (soit directement sous la forme d'une auto-évaluation, soit indirectement via les rétroactions de l'enseignant).
- Lien indirect via la motivation : certaines modalités d'évaluation utilisant des critères clairs, précis, facilement repérables et impliquant l'élève dans des rôles d'auto- ou de co-évaluateur permettent de donner le sentiment à l'élève que l'apprentissage le concerne, qu'il peut le contrôler lui-même, qu'il est un partenaire actif et non un sujet passif de l'enseignement → instauration d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984), c'est-à-dire un climat orienté vers ce qu'il y a à apprendre. Or ce type de climat est favorable à la construction de compétences car il favorise l'engagement et la persévérance du sujet (Nicholls, 1984) et prévient les possibilités d'abandon et de découragement, ainsi que les stratégies motivationnelles de protection de l'estime de soi.
- Il existe aussi des liens indirects qui aident l'enseignant à enseigner avec expertise : l'évaluation est aussi un outil d'enseignement qui permet à l'enseignant de concevoir et mettre en œuvre des procédures plus cohérentes et pertinentes → évaluation diagnostique (identifier les capacités, repérer les conduites typiques, les besoins, afin d'envisager les contenus d'enseignement en vue de régler les situations aux possibilités d'action et de réflexion des élèves), formative (repérer les progrès et les difficultés, identifier les problèmes rencontrés en vue de réguler l'enseignement), et même sommative (dès lors que l'enseignant exploite les résultats de l'évaluation pour concevoir un projet de cycle autour d'une autre APSA).

Les idées en vrac du côté plutôt de l'éducation

- Construire chez l'élève une expertise en matière de planification de l'action, correction des erreurs et auto-évaluation (apprendre à apprendre) → évaluation formatrice qui permet plus que toute autre évaluation d'impliquer l'élève dans le dispositif, car ici, l'évaluation n'est pas seulement un outil pour apprendre, elle se confond avec l'apprentissage puisque l'élève apprend en s'évaluant et évalue ce qu'il apprend (l'auto- ou la co-évaluation sont les procédures d'apprentissages privilégiées).
- Construire la capacité à se mettre en projet, à choisir ses objectifs, et gérer un espace de liberté, et à 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) → voir notamment l'évaluation au bac pour certaines APSA dès lors que la mise en projet est sollicitée.
- Mieux se connaître, repérer ses points forts et ses points faibles, être capable de prédire sa performance ou en faire un bilan, pour « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000) → toutes les formes d'évaluation dès lors qu'elles sont clairement critériées pour que les résultats soient connus et compris et mieux encore, dès lors que l'élève est impliqué dans le dispositif avec connaissance régulière des résultats de son action.
- Permettre aux élèves de communiquer, « échanger dans un groupe » (ibid.), voire se confronter, débattre → évaluation formative ou formatrice avec co-évaluation.
- 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.) → évaluer la capacité à juger (évaluation au bac en gymnastique ou en acrosport par exemple).
- Permettre aux élèves de prendre des initiatives, se responsabiliser, gagner en autonomie d'action en développant des attitudes citoyennes de partenaire de l'enseignement, et non de simple « consommateur » → toutes les procédures qui impliquent l'élève dans l'évaluation, et notamment les procédures de co- et d'auto-évaluation, sous une forme formatrice.
- Redonner confiance en déléguant un rôle valorisant → évaluation formative ou formatrice dès lors que c'est l'élève qui évalue (les autres, soi-même).

- Le cas de l'évaluation au bac : c'est une évaluation certificative, mais qui implique souvent un fonctionnement dans le cycle mettant l'évaluation formatrice au centre (puisqu'au final, on évalue l'évaluation).

Les biais (docimologie), les limites et les effets pervers → vers la pensée complexe

- Effet Pygmalion : l'idée que se fait l'enseignant a priori de la valeur de l'élève est un des éléments importants de son évaluation (Rosenthal & Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971).
- Effet de halo : influence de l'apparence extérieure de l'élève sur la notation.
- Caractère sexué des normes d'excellence : différences de notes entre filles et garçons en faveur de ces derniers : « *les différences de notes entre filles et garçons s'expliqueraient par le choix de critères d'évaluation à dominante masculine* » (S.Brau-Anthoy, B.David, *Les modèles en EPS*, Revue EPS n°297, 2002).
- « *Dérive instrumentaliste* » : l'évaluation devient à ce point omniprésente qu'elle « *se substitue à l'enseignement* » (R. Dhellemmes, *L'EPS mise en questions par l'évaluation*, in *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1989).
- Altération du temps d'engagement moteur : certaines formes d'évaluation impliquant l'élève pour s'évaluer ou évaluer les autres peuvent se réaliser au détriment de l'engagement moteur. Rappelons-nous avec Newell et Rosenbloom (1981) que « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique davantage d'amélioration* ». Par ailleurs, si l'éducation suppose souvent que se construisent des compétences générales autour d'objectifs d'attitude et de méthode, précisons que « *le spécifique est premier ; les attitudes et méthodes se construisent d'ailleurs à l'occasion de situations concrètes, parce qu'elles y prennent sens. Par ailleurs, on ne peut ignorer les élèves, du point de vue de leurs représentations, de leur plaisir de jouer, de réussir* » (M.Fouquet, *Compétences spécifiques, compétences générales*, Synthèse du débat, *Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS*, Actes du Colloque SNEP 30-31 mars 1996, SNEP FSU, Paris, 1997). Cette idée avait déjà été défendue par M. Delaunay et C. Pineau, ceux-ci ayant rappelé que « *l'utilisation de trilogies telle par exemple moteur-cognitif-affectif se fait sur le mode de la classification discrète, alors que leur richesse réside dans l'interactivité des trois instances* » (*Un programme, la leçon, le cycle en EPS*, Revue EPS n° 217, 1989.). Les compétences générales (collège) ou méthodologiques (lycée), si elles sont nécessaires à la formation et à l'éducation des enfants et des adolescents, ne doivent jamais se construire « à vide », mais toujours autour des actions motrices et donc de la construction de compétences spécifiques (collège) ou culturelles (lycée).
- Standardisation de l'apprentissage et oubli du sujet : l'évaluation tente toujours de simplifier le réel, d'organiser rationnellement la complexité du vivant, de mettre de l'ordre dans le foisonnement des conduites motrices : « *c'est dans les prisons que la densité des grilles est la plus importante* » (C.-M. Prévost, *L'éducation physique et sportive en France*, PUF, Paris, 1991). Il y a dans cette standardisation de l'acte d'apprendre quelque chose qui s'apparente à un oubli du sujet apprenant, sujet original, parfois imprévisible, et qui ne se laisse pas facilement enfermer dans des « grilles » : « *Les élèves ont le mauvais goût de produire de l'immesurable* » (R.Pantanella, *L'évaluateur est-il un humanoïde ?*, in *L'évaluation*, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991).
- L'évaluation, emblème de l'homomorphisme scolaire : l'évaluation servirait moins à former et éduquer qu'à acquérir les signes extérieurs, les codes de l'École : *L'évaluation est le lieu de valorisation de la discipline* » nous dit B. Maccario (*Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Vigot, Paris, 1982). L'évaluation confère à l'éducation physique et sportive une image de sérieux et de respectabilité, elle est un instrument de reconnaissance, une sorte de signe d'appartenance, un moment décisif dans l'inscription institutionnelle d'une formation. En cela, elle favorise l'intégration scolaire de notre discipline, en participant à ce que P. Arnaud nomme « l'orthodoxie scolaire » (*Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983). Mais cette volonté de se parer des caractéristiques les plus emblématiques des autres disciplines a aussi ses inconvénients, que résume assez bien J. André : « *l'intégration de l'EPS se réalise. Ses représentants deviennent crédibles. Quant aux élèves, ils n'attendent plus de l'heure d'EPS un temps de détente, de plaisir, de jeu où ils peuvent retrouver leur corps et se retrouver. C'est maintenant à une heure sérieuse de cours qu'ils sont contraints et ils ne doivent pas oublier leur cartable dans l'éventualité d'une interrogation écrite ou simplement d'un remplissage d'une grille d'évaluation en « co-évaluation formative »* » (*L'évaluation physique et sportive*, in Cahiers pédagogiques n°256, 1987).
C'est là en partie le sens de la « dérive intellectualiste » que dénonce R. Dhellemmes (*L'EPS mise en questions par l'évaluation*, in *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1989).
- Emotions négatives (déception, frustration, colère), atteintes à l'estime de soi, stratégies d'auto-handicap et découragement : ces effets pervers de l'évaluation peuvent se développer lorsque les notes sont perçues comme injustes (trop basses eu égard aux efforts déployés) ou arbitraires (elles ne sont pas comprises et semblent avoir été données au hasard) = pour que la note soit acceptée et comprise l'évaluation permettra d'« *apprécier prioritairement ce qui a été enseigné* » (C.Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale, in Revue EPS n°237, 1992) grâce à des modalités critériées communiquées dans la transparence très tôt dans le cycle afin de prévenir toute impression d'arbitraire et tout sentiment d'injustice.

- La « carotte » de l'évaluation : l'évaluation est souvent appelée à la rescousse par les enseignants pour « motiver » les élèves de façon artificielle et extrinsèque : *« 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 »* (P.Perrenoud, *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles*, in J.-M. de Ketele, *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986). Ici, l'évaluation ne sert pas les exigences éducatives, puisqu'en conditionnant l'engagement à un contrôle extérieur, elle instrumentalise et infantilise les enfants et les adolescents au lieu de les responsabiliser et de les aider à grandir (avec en plus le risque d'affecter la motivation intrinsèque).
- ➔ Pour combattre ces biais de jugement et prévenir ces dérives, l'enseignant dispose de trois armes principales : d'abord en avoir conscience, en sachant que l'objectivité absolue est hors de portée mais qu'elle peut rester un idéal, ensuite critérier le plus rigoureusement possible les modalités de l'évaluation, enfin éviter de voir dans l'évaluation l'unique procédure qui permette de former et d'éduquer l'élève.

Réponse à la problématique

L'évaluation constitue bien un outil à la disposition de l'enseignant pour former et éduquer ses élèves. Du côté de la formation à court et moyen terme, elle joue un rôle avéré de moteur envers les apprentissages : elle favorise en effet la reconnaissance et la correction des erreurs, la compréhension des critères justes des compétences à construire, l'intégration des contenus d'enseignement, en même temps qu'à l'échelle du cycle, elle permet souvent de conférer du sens au travail proposé autour d'un climat motivationnel de maîtrise. Par ailleurs, elle concourt aussi à la formation des enfants et des adolescents plus indirectement, en aidant le professeur à enseigner avec plus de cohérence et de pertinence, pour finalement favoriser les apprentissages de tous. Du côté de l'éducation à plus long terme, l'évaluation, en impliquant l'élève dans ses apprentissages, en développant chez lui une expertise en matière d'auto-évaluation lui permettant de corriger ses erreurs, en lui apprenant à conduire des projets réalistes et à mieux se connaître, en l'aidant à prendre ou reprendre confiance en lui, en développant des attitudes d'interaction sociale et de responsabilité compatibles avec l'insertion sociale, permet de répondre à l'idéal d'un « *citoyen cultivé, lucide, autonome* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Bien sûr, ces effets positifs envers la formation et l'éducation ne sont que des promesses qui nécessitent d'être « révélées » par la justesse des interventions de l'enseignant. Ainsi que le précise de façon réaliste C.Rouzies, « *l'évaluation n'ayant pas une valeur éducative par elle-même, elle doit faire l'objet d'un traitement et ne pourra prétendre devenir instrument pédagogique que selon l'usage qui en sera fait* » (L'évaluation, in Revue EPS n°199, 1986). Les conditions pédagogiques et didactiques de ces effets potentiellement positifs reposent sur des principes d'informations a priori (modalités et critères) et a posteriori (compréhension des résultats), ainsi que sur l'établissement à chaque étape (diagnostique, formative, formatrice, sommative) d'une cohérence entre l'évaluation et l'enseignement, et surtout sur une recherche d'implication de l'élève dans la plupart des dispositifs construits, avec la volonté de faire de lui véritable acteur de ses apprentissages. Avec l'évaluation formatrice particulièrement, l'évaluation et l'apprentissage ne sont plus au service l'un de l'autre, ils se confondent, car elle permet d'apprendre en s'évaluant, et d'évaluer ce qu'on apprend.

Pour autant, viser la formation et l'éducation des élèves grâce aux procédures d'évaluation suppose une utilisation lucide et réaliste de l'évaluation en éducation physique et sportive, avec une connaissance éclairée de ses limites, de ses écueils, et des difficultés qu'elle risque de poser. Conscient des biais de jugement susceptibles d'affecter sa notation, l'enseignant ne cherchera pas à tracer, grâce à l'évaluation, un chemin unique et impératif pour apprendre, ni un moyen pour intellectualiser artificiellement sa discipline, il refusera l'utilisation systématique de la note pour motiver ses élèves, il communiquera à l'avance les critères et les modalités d'évaluation, conférant ainsi de la transparence et du sens à la notation, et il construira des dispositifs permettant d'apprécier la construction de compétences en prise directe avec ce qui a été appris, et pas seulement la production de performances.

Ouverture : remettre l'évaluation à sa place

Au sein du système éducatif, les réflexions sur l'évaluation ont bénéficié d'une poussée exponentielle ces dernières années : « *l'évaluation est devenue l'une des questions majeures de la formation et de l'enseignement* » (C. Hadji, *L'évaluation des apprentissages, Trente ans de recherches et de débats*, in Sciences Humaines, hors série n°12, février/mars 1996.). Au point qu'on lui attribue de plus en plus une légitimité pour contribuer à la formation et à l'éducation des enfants et des adolescents. Mais attention au mouvement de balancier : après avoir été tant décriée, il ne s'agit pas aujourd'hui de voir en l'évaluation un remède à tous les maux de l'Ecole, l'alpha et l'oméga de l'ensemble de l'enseignement. A nous de rester lucide car l'évaluation n'est pas toute la pédagogie, et gardons à l'esprit cette recommandation de P.Gillet : « *il faut replacer l'évaluation dans des limites raisonnables. Ces limites sont celles d'une définition qui la contienne à sa juste place dans l'action éducative* » (L'évaluation, saisie d'imaginaire, in L'évaluation en question, C.E.P.E.C., ESF, Paris, 1987).