

Sujet : « *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* » (Extrait des programmes lycées B.O spécial N°1 du 22/01/2019).

Comment concevoir et mettre en œuvre une évaluation qui permet à l'enseignant de vérifier que les élèves de cet établissement ont construit de véritables acquisitions ?

Vous illustrerez votre propos par des propositions didactiques et pédagogiques adaptées à la classe décrite dans l'annexe N°2 et en vous appuyant sur des APSA de la programmation de cette classe.

Contextualisation

Dans le système scolaire, l'évaluation est souvent ce qui cristallise les angoisses du côté des élèves, ou les débats du côté de la communauté éducative. Les formes et les fonctions de l'évaluation sont aujourd'hui nombreuses, c'est pourquoi dans ce devoir nous engagerons une réflexion qui va bien au-delà de la simple note. Comme L'Education Physique et Sportive est une véritable matière d'enseignement dont la mission est de « faire apprendre » les élèves à des fins éducatives, nous expliquerons comment dans cet établissement il est possible de concevoir et mettre en œuvre une évaluation permettant de vérifier que les élèves ont construit de véritables acquisitions, afin de « les amener à leur meilleur niveau quelle que soit l'APSA » (axe 1 du projet EPS).

Définition des concepts clés

« *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* » (J.-M.de Ketele, *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986). Compétence professionnelle reconnue par le référentiel de 2013 (arrêté du 1^{er} juillet 2013), l'évaluation consiste donc à juger pour décider. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation sert plusieurs fonctions, notamment des fonctions d'accompagnement, de validation, de certification, ou encore de vérification.

Vérifier est donc l'une des fonctions de l'évaluation : cette fonction consiste à étudier la conformité à des critères établis préalablement. Cette vérification est possible avant, pendant, ou après la séquence d'apprentissage.

Avant, elle examine si des pré-requis ou des compétences sont bien maîtrisés avant d'en enseigner d'autres car il faut disposer de véritables acquisitions avant d'envisager d'autres apprentissages. Par exemple en escalade dans le cadre d'une évaluation diagnostique, l'enseignant vérifie que les élèves sont capables de s'engager en sécurité, notamment parce qu'ils maîtrisent les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires à la cordée.

Pendant, il est possible « en cours de formation » (phase introductive) de vérifier que les élèves progressent et se rapprochent des objectifs fixés grâce à des repères de progression précis qui jalonnent leurs itinéraires d'apprentissage. Par exemple en arts du cirque dans le cadre d'une évaluation formative, les élèves présentent leur chorégraphie collective à différents étapes clés de la séquence afin de vérifier par eux-mêmes, et/ou de faire vérifier par l'enseignant, l'avancée de leur projet.

Après, dans le cadre d'une évaluation sommative, la vérification confirme « à l'issue de la séquence d'enseignement » (phrase introductive) que les élèves ont vraiment appris, elle permet de valider le fait qu'ils ont construit de véritables acquisitions. Par exemple en tennis de table dans le cadre de situations de matchs, l'enseignant vérifie que les élèves sont capables de faire des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force. Notons que la vérification sommative peut aussi s'organiser « en cours de formation » (phrase introductive) sous la forme d'une évaluation au fil de l'eau ou par capitalisation, lesquelles ont notamment l'avantage de faire baisser la pression évaluative sur les élèves (D.Evain, 2020).

De véritables acquisitions, ce sont des apprentissages stables, utiles, réutilisables au-delà de leur contexte d'appropriation. Ce sont des acquisitions qui enrichissent vraiment et durablement le répertoire d'action des élèves. Ces qualificatifs correspondent à la définition de la notion de compétence, laquelle est « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Socle commun de Compétences, de Connaissances, et de Culture, BO n°17 du 23 avril 2015). De véritables acquisitions, ce sont donc des compétences, lesquelles au lycée « s'objectivent en Attendus de Fin de Lycée (AFL) dans chacun des cinq champs d'apprentissage » (Programme d'EPS du lycée d'enseignement général et technologique, 2019). Pour la classe de 1^{ère} B citée en référence, l'enseignant doit donc vérifier en tennis de table, en escalade, en STEP et en arts du cirque (dans cet ordre sur l'année scolaire) trois types d'attendus selon qu'ils sont surtout saturés par des apprentissages moteurs (AFL1), surtout saturés par des apprentissages méthodologiques (AFL2), et surtout saturés par des apprentissages sociaux (AFL3).

Concevoir et mettre en œuvre une évaluation qui permet de vérifier de réelles acquisitions, c'est donc envisager des modalités de vérification qui portent sur des apprentissages : vérifier que les élèves apprennent en cours de séquence, et vérifier qu'ils ont appris en fin de séquence. Cela suppose un choix spécifique de situations car toutes les situations ne permettent pas de vérifier la construction de véritables acquisitions. Vérifier une compétence,

c'est en effet évaluer l'adaptabilité des apprentissages dans une tâche complexe. Et cela suppose un choix spécifique de critères ou d'indicateurs de compétence, car il faut évaluer ce qui est ou ce qui a été enseigné. Vérifier une compétence, ce n'est pas seulement mesurer des performances.

Nous soulignerons enfin que vérifier de véritables acquisitions c'est envisager des outils adaptés à la diversité des élèves, en adoptant le principe qu'il n'y a pas qu'un seul « chemin » pour être compétent. Une évaluation adaptée au contexte de cet établissement doit aussi être une évaluation qui reconnaît plusieurs types de réussites en EPS (et pas seulement la « norme » de la performance étalonnée selon un barème). Surtout pour cette classe de 1èreB marquée par deux profils d'élèves face à l'évaluation (contexte).

Questionnement (beaucoup trop long avec des questions redondantes. Elles sont proposées ici pour montrer les axes de traitement possible du sujet = comment le sujet peut être traité, mais des choix sont à faire)

Quand procéder à la vérification des véritables acquisitions construites par les élèves ? Seulement « à la fin d'une séquence d'enseignement » (phrase introductive) ? Ou cela est-il aussi nécessaire « en cours de séquence » (*ibid.*), voire en début de séquence ?

Comment vérifier prioritairement ce qui a été enseigné ? Comment assurer la congruence entre l'enseignement, les apprentissages, et l'évaluation ?

Quels sont les indicateurs pertinents qui révèlent le niveau de construction des compétences ? Quels sont ceux qui permettent de vérifier plutôt la dimension motrice des compétences (AFL1) ? Ceux qui permettent de vérifier plutôt la dimension méthodologique (AFL2) ? Et ceux qui permettent de vérifier plutôt la dimension sociale (AFL3) ? Quels paliers / étapes caractériser par des repères concrets pour mieux vérifier la progression des acquisitions ?

Quels types de situations sont indiqués pour vérifier de véritables acquisitions et non pas des améliorations évanescences ? Comment les concevoir et les mettre en œuvre afin que ces situations puissent vérifier l'adaptabilité de ce qui a été appris ?

Est-il possible d'impliquer les élèves « en cours de formation » (phase introductive) dans la vérification de leurs propres acquisitions ? Le cas échéant quels types de décisions leur déléguer ? Quelle valeur ajoutée, en termes de nouvelles acquisitions, cela permet de faire construire aux élèves ?

Comment dès la classe de seconde, et pour chaque APSA, insérer la vérification des acquisitions au sein du cahier d'EPS (contexte) ? Comment l'exploiter pour aider les élèves de terminale à « effectuer des choix plus lucides des activités » (contexte) ? En comment en faire l'outil central au service des AFL2, apprendre à s'entraîner ?

Comment dans cet établissement faire de la vérification quelque chose qui ne classe pas, qui ne punit pas, qui n'humilie pas ? Comment construire une « *une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès* » ? (Loi de refondation pour l'Ecole du 8 juillet 2013) ? Une évaluation qui sans classer ou punir amène chaque élève « à son meilleur niveau quelle que soit l'APSA » (axe 1 du projet EPS) ? Comment utiliser la vérification « *sans dévaluer* » (G. de Vecchi, 2021) et sans « *constante macabre* » (A. Antibi, 2003) ?

Problématique 0 : pas une problématique car aucune hypothèse de traitement n'est proposée. Juste l'annonce de plusieurs types d'évaluation. Pas de mise en relation des concepts clés du sujet. Pas de contexte.

Nous expliquerons qu'évaluer, ce n'est pas seulement noter, et que l'enseignant conçoit et met en œuvre plusieurs procédures d'évaluation qui assurent des fonctions différentes : en début d'apprentissage une évaluation diagnostique, en cours d'apprentissage une évaluation formative ou formatrice, et en fin d'apprentissage une évaluation sommative.

Problématique 1 : même s'il y a un ancrage dans le contexte, et même si ce qui est dit est intéressant sur le principe, cette problématique n'est toujours pas recevable. Car il n'y a aucune mise en relation explicite entre la fonction de vérification et les véritables acquisitions.

Nous expliquerons que dans ce lycée, l'enseignant conçoit et met œuvre plusieurs formes d'évaluation, des évaluations positives, simples et lisibles toujours au service des progrès des élèves afin de « les amener à leur meilleur niveau », en encourageant le tutorat, et en utilisant la vidéo (axes du projet EPS).

Les problématiques ci-dessous sont des problématiques car elles annoncent une hypothèse de traitement : elles vont de la moins évoluée à la plus évoluée (bandeau 2 à bandeau 4) :

Problématique 2 : problématique claire mais très « basique », pratiquement une paraphrase du sujet. Aucun lien au contexte. Niveau 2 du bandeau.

Notre réflexion s'attachera à expliquer comment dans ce lycée, l'enseignant utilise plusieurs modalités d'évaluation pour vérifier que les élèves ont vraiment appris dans plusieurs champs d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils ont construit de véritables compétences mobilisables dans des tâches complexes.

Problématique 3 : problématique qui met en relation la fonction de vérification de l'évaluation avec les véritables acquisitions. Avec deux liens au contexte et un lien à la phrase introductive. Peut-être un peu trop descriptive. Niveau 3 du bandeau.

Notre réflexion s'attachera à expliquer comment dans ce lycée, l'enseignant utilise la fonction de vérification de l'évaluation à différents moments de la séquence d'enseignement, aussi bien « *en cours de formation* » qu'« *à l'issue des séquences d'enseignement* » (phrase introductive).

En début de séquence il déploie une évaluation diagnostique en vue de vérifier quelles véritables acquisitions les élèves maîtrisent déjà pour mieux définir celles qui viendront les enrichir.

En cours de séquence, il met en œuvre une évaluation formatrice pour impliquer les lycéens dans la vérification de leurs propres acquisitions, en plus de développer « la coopération et l'autonomie » qui sont aussi de véritables acquisitions pour la classe de 1^{ère} B (projet de classe).

En fin de séquence, une évaluation sommative doit permettre d'évaluer ce qui a été enseigné, c'est-à-dire de véritables acquisitions distribuées selon trois types d'attendus de fin de lycée. Cette évaluation débouchera à la fois sur une note et sur des niveaux de maîtrise des compétences, afin de répondre aux attentes différenciées de ces lycéens, certains d'entre eux ayant déjà « perdu le contact » avec les notes au collège (contexte).

Problématique 4 : problématique plus évoluée, et avec une forme d'engagement. Un seul lien au contexte.

Parce que « l'enseignement vise la construction de compétences » (Programme du lycée général et technologique, 2019), nous expliquerons que l'évaluation doit vérifier la construction de ces compétences, qui sont les véritables acquisitions visées en EPS. Cette vérification nécessite des tâches complexes, mais aussi des indicateurs de compétences simples et lisibles organisés autour de paliers de progressivité facilement identifiables. Nous soulignerons aussi que vérifier les acquisitions des élèves ne s'effectue pas seulement en fin de séquence d'enseignement mais aussi « en cours de formation » (phrase introductive), car la vérification sert plusieurs fonctions : des fonctions de contrôle et de validation, mais aussi des fonctions de diagnostic, d'accompagnement et de régulation, et même une fonction éducative lorsque les élèves sont impliqués dans la démarche évaluative.

Nous militerons donc pour une évaluation pour les élèves et parfois par les élèves, sans pour autant tomber dans la « frénésie évaluative » (C.Hadji, 2012), car les lycéens, en pleine construction identitaire et parfois en plein doute (C.Cannard, 2010), n'ont pas besoin de se sentir toujours observés. D'autant que dans la classe de 1^{ère} B citée en référence, certains élèves sont déjà à risque de décrochage de l'EPS, avec des « réticences d'implication », et un « début d'absentéisme » (contexte).

Problématique 4 : moins engagée mais davantage ancrée dans le contexte.

Nous expliquerons dans ce devoir que vérifier dans le cadre d'une démarche évaluative, ce n'est pas contrôler la conformité à une norme, mais c'est valider la construction de vraies pouvoirs incarnées par des compétences, elles-mêmes objectivées en trois types d'Attendus de Fin de Lycée (AFL). Dans cet établissement, nous montrerons en quoi cette démarche de vérification réalisée en début, « en cours formation », et « à l'issue des séquences d'enseignement » (phrase introductive) répond aux trois axes prioritaires du projet EPS, « amener les élèves à leur meilleur niveau quelle que soit l'APSA », « encourager le co-tutorat entre les élèves », « utiliser la vidéo », tout en traçant les acquisitions dans le « cahier d'EPS » (contexte).

C'est donc une évaluation intégrée à la démarche d'enseignement et d'apprentissage que nous défendrons, c'est-à-dire une évaluation « positive, simple et lisible » (loi du 8 juillet 2013) où la fonction de vérification sert à la fois le professeur qui enseigne et les lycéens qui apprennent, pour les aider à convertir leurs expériences corporelles en véritables acquisitions.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour de trois grands types d'évaluation (plan simple mais qui fonctionne à condition de bien décliner le verbe vérifier, et éviter de seulement décrire les formes d'évaluation)

- Partie 1 : vérifier dans le cadre d'une évaluation diagnostique poursuivie en évaluation formative réalisée par l'enseignant
- Partie 2 : vérifier dans le cadre d'une évaluation formatrice réalisée par les élèves
- Partie 3 : vérifier dans le cadre d'une évaluation sommative par capitalisation réalisée au fil de l'eau.

Plan 2 : autour des objectifs associés à la fonction de vérification

- Partie 1 : vérifier pour identifier les compétences à construire
- Partie 2 : vérifier pour accompagner la construction des compétences
- Partie 3 : vérifier pour valider les compétences.

Plan 3 : en prise directe avec le contexte : les évaluations pour la classe de 1^{ère} B de ce lycée

- Partie 1 : une évaluation diagnostique poursuivie par une évaluation formative de mi-séquence en Arts du cirque où l'enseignant vérifie les acquisitions préalables des élèves, puis l'avancement de leurs progrès et les difficultés qu'ils rencontrent
- Partie 2 : une évaluation formatrice en tennis de table où les élèves vérifient qu'ils progressent et corrigent leurs erreurs à partir d'indicateurs de compétences révélateurs de véritables acquisitions
- Partie 3 : une évaluation par capitalisation en escalade où les élèves font valider « au fil de l'eau » leurs acquisitions par l'enseignant après les avoir vérifiées.

Proposition sans doute ici le meilleur choix.

Plan 4 : autour d'une déclinaison des véritables acquisitions autour des Attendus de Fin de Lycée

- Partie 1 : vérifier la construction des AFL 1 : plutôt saturés par des apprentissages moteurs (construire une motricité efficiente)
- Partie 2 : vérifier la construction des AFL 2 : plutôt saturés par des apprentissages méthodologiques (se préparer, s'entraîner, composer et interpréter une chorégraphie).
- Partie 3 : vérifier la construction des AFL3 : plutôt saturés par des apprentissages sociaux (coopérer, choisir et assumer des rôles).

Plan à mon sens « maladroit » car il risque de « cloisonner » les véritables acquisitions.

Des arguments possibles reliant la démarche de vérification évaluative et les véritables acquisitions (« en vrac »). Ils sont à développer et à illustrer, avec un ancrage dans le contexte :

- Une évaluation diagnostique permet de vérifier que les élèves possèdent dans leur répertoire les acquisitions pré-requises pour en envisager d'autres plus élaborées. Ce type d'évaluation vérifie si les élèves possèdent les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour maîtriser de nouvelles compétences. Envisager de véritables acquisitions pour les lycéens de cet établissement suppose en effet de questionner « le « déjà-là » ou, plus précisément, les points d'appuis auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux » (P.Meirieu, Apprendre... oui mais comment, ESF, Paris, 1991). Cette démarche diagnostique est la première étape pour prendre en compte les besoins des élèves, dans une logique de différenciation indispensable au sein de ce lycée marqué par « une grande hétérogénéité des résultats » (contexte).
- Cette évaluation diagnostique de début d'enseignement d'une nouvelle APSA peut se poursuivre par une évaluation formative réalisée à un ou plusieurs moments de la séquence. Elle permet à la fois à l'enseignant et aux élèves de vérifier les progrès en termes de nouvelles compétences : « 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 » (A.Hébrard, *L'EPS, réflexions et perspectives*, Coédition Revues STAPS & EPS, 1986). Cette vérification par étapes suppose une situation de référence, qui ne peut être qu'une tâche complexe pour espérer vérifier de véritables acquisitions.
- L'évaluation formatrice permet aux élèves eux-mêmes « de se situer et d'apprécier leurs acquis » (phrase introductive) : en les vérifiant grâce à des indicateurs de compétences facilement manipulables (clairs, simples et concrets), ils apprennent mieux, et ils apprennent à apprendre / à s'entraîner (AFL2). Car pour mieux réguler ses apprentissages, il faut en général d'abord les vérifier en les comparant à des critères choisis pour révéler le niveau de maîtrise des acquisitions. Ce type d'évaluation est en général une évaluation continue à l'échelle de la séquence, elle permet de vérifier l'évolution des apprentissages dans le temps en jalonnant les acquisitions par des étapes de progression. Elle peut aussi amener les élèves à choisir des situations « remédiatrices » (une « petite boucle » dans le modèle de Ubaldi et Philippon, 2003) pour améliorer des acquisitions spécifiques nécessaires à la véritable acquisition, la compétence qui ne peut se vérifier que dans la tâche complexe (la « grande boucle »). Parce que vérifier c'est comparer ce qui a été fait avec ce qu'il fallait faire, les tablettes disponibles dans ce lycée (contexte) peuvent être utilisées ici pour faciliter ce processus d'apprentissage.
- Lorsqu'ils sont placés en situation d'évaluation formatrice, l'enseignant peut vérifier la justesse de leur auto- ou de leur co-évaluation. Ainsi il évalue une partie importante de l'AFL 2, celle qui consiste à savoir apprécier et juger pour mieux réguler. Dans l'évaluation formatrice, ce sont les élèves qui évaluent, mais l'enseignant peut vérifier qu'ils vérifient correctement (évaluer la démarche d'observation des élèves).
- « En cours de formation comme à l'issue des séquences d'enseignement » (phrase introductive), l'évaluation sommative a pour objet de vérifier que les élèves ont appris, et que ce qui a été appris ce sont

véritables acquisitions, c'est-à-dire de « vraies » compétences. Il faut pour cela placer les élèves dans une situation qui mobilise simultanément des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être (des connaissances, des capacités, et des attitudes) et vérifier qu'ils sont capables de s'adapter à plusieurs configurations d'action. Une véritable acquisition en effet, c'est une acquisition efficace plusieurs fois, et face à une variété de situations. C'est pour cela que la situation d'évaluation sommative doit être une tâche complexe car c'est dans ce type de situation qu'une véritable acquisition peut être vérifiée. Ainsi seulement ce qui est vérifié, ce sont des compétences.

- Cette évaluation sommative ne se produit pas forcément en fin de période d'apprentissage. Une évaluation par capitalisation (P.Grandclément, L.Simon-Malleret, 2018) est possible, particulièrement au lycée : les lycéens font valider « au fil de l'eau » leurs acquisitions par l'enseignant après les avoir vérifiées. L'évaluation est ici complètement intégrée au processus d'apprentissage : les élèves essaient, accèdent aux critères, comprennent leurs erreurs, corrigent, vérifient, puis font valider. Ils gardent la main sur le « timing » en utilisant leur « cahier d'EPS » (contexte) pour conserver la « trace » de leurs progrès d'une séance à l'autre. Il est aussi possible de mixer une partie de la validation « en cours de formation », et une partie de la validation « à l'issue de la séquence d'enseignement » (phrase introductive).
- La vérification des compétences, qui sont les véritables acquisitions, ne peut se faire sans indicateurs. Ces indicateurs assurent la congruence entre l'enseignement, les apprentissages, et l'évaluation. Que ce soit dans l'évaluation diagnostique, formative, formatrice ou sommative les critères ou indicateurs de compétences doivent être cohérents avec la nature des apprentissages visés. Ils permettent de lier de façon intelligible les différentes formes d'évaluation que nous avons présentées, et ils permettent de vérifier prioritairement ce qui a été enseigné. Cette exigence de cohérence et de transparence permet aussi d'éviter l'évaluation sanction et permet de la rendre lisible par les élèves (et les familles) pour lui donner du sens. Car la note seule est insuffisamment informative, c'est pour cela qu'elle n'est pas toujours comprise et qu'elle peut alimenter un sentiment d'injustice (contexte).

Réponse à la problématique

« L'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève » (Annexe à la loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'Ecole de la République). Pour cela, et même si la note persiste comme dans le contexte de ce lycée, il faut évaluer par compétences.

Nous avons expliqué dans ce devoir que la vérification des véritables acquisitions des lycéens de cet établissement n'appartient pas à une seule forme d'évaluation, mais qu'elle est au contraire présente depuis l'évaluation diagnostique jusqu'à l'évaluation certificative. Cette démarche de vérification est également au centre d'une évaluation complètement intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation formatrice, qui en impliquant l'élève lui permet « *de se situer et d'apprécier ses acquis* » (phrase introductive).

C'est pourquoi vérifier de véritables acquisitions, ce n'est qu'une étape : l'essentiel est bien de favoriser la construction de ces compétences pour « amener les élèves à leur meilleur niveau quelle que soit l'APSA » (contexte). Mais pour cela, que ce soit pour l'apprenant ou pour l'enseignant, il faut savoir où on se situe pour mieux savoir où on peut aller.

Vérifier de véritables acquisitions, c'est in fine tout simplement vivre la satisfaction personnelle, voire la jubilation, d'éprouver de nouveaux pouvoirs, des pouvoirs qui permettent d'être plus efficace avec son corps dans la pratique des APSA. Et du côté de l'enseignant, c'est s'assurer que l'EPS n'est pas qu'une simple récréation corporelle, mais une véritable matière d'enseignement où chaque élève fait mieux ou fait plus aujourd'hui qu'il ne le faisait hier.

Ouverture (plutôt ici la poursuite de la réponse à la problématique, avec un engagement personnel)

Pour autant nous militons aussi pour le droit au jeu et à une forme d'évasion, voire d'insouciance, en éducation physique. C'est pourquoi vérifier ses acquisitions, cela ne doit pas être le centre de gravité de l'EPS, d'autant que lorsqu'elle devient omniprésente et omnipotente, la vérification peut devenir anxigène, oppressante, attenter à la liberté de l'adolescent. Le centre de gravité de l'EPS, c'est pour nous la pratique physique et sportive pour vivre des « tranches de vie » (M.Portes, 1999) sportives ou artistiques dans la pratique épanouissante des APSA.