

Sujet : Au lycée et en EPS, comment évaluer ce qui a été enseigné ?

Contextualisation : approche historique

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 ne va pas de soi : elle se construit grâce à des procédures d'évaluation spécifiques que nous allons étudier.

Définitions des termes : deux termes doivent être définis ici, le concept d'évaluation, et l'expression « ce qui a été enseigné » + quelques précisions sur le mot guide : lycée.

« 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 ». Cette définition de J.-M.de Ketele (*L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986) met l'accent sur l'idée que l'évaluation consiste d'abord à juger, en comparant quelque chose à une référence, pour ensuite mettre ce 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. Or ce sont surtout ces deux dernières catégories qui sont centrées sur « ce qui a été enseigné », puisqu'elles sont avant tout tournées vers le passé, et se destinent à faire le bilan des acquisitions. Les prises de décision sont alors la notation, celle-ci servant d'autres décisions éventuelles : le passage à un niveau de classe supérieur, la délivrance d'un diplôme, l'orientation des élèves...

En considérant l'enseignement comme une aide aux apprentissages, nous comprendrons l'expression « ce qui a été enseigné » comme l'ensemble des apprentissages que le professeur envisage pour ses élèves et qu'il mentionne pour une durée plus ou moins longue dans un projet de cycle ou un projet pédagogique d'EPS. Ces « améliorations stables du comportement ou des activités intellectuelles attribuables à l'expérience du sujet » (J.-F.Le Ny, *Apprentissage*, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990) s'incarnent pour l'essentiel dans des compétences culturelles et méthodologiques, puisque celles-ci « sont attendues à la fin d'un cycle d'apprentissage » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Ces compétences sont constituées d'un ensemble de quatre types de connaissances articulées qui « constituent l'ensemble des éléments acquis en éducation physique et sportive » (ibid.) : les informations, les techniques et les tactiques, les connaissances sur soi, et les savoir-faire sociaux.

Le lycée rassemble des adolescents de quinze à vingt ans et compte trois séries : la série générale, la série technologique, et la série professionnelle. Chacune de ces séries organise une ou plusieurs évaluations certificatives qui permet(tent) la délivrance d'un diplôme : le Baccalauréat général ou technologique (arrêté du 9 avril 2002), le Certificat d'Aptitude Professionnel, le Brevet d'Etude Professionnel, et le Baccalauréat professionnel (arrêté du 11 juillet 2005). Concernant le Baccalauréat des séries générale et technologique, « les exigences correspondent à ce qu'il est possible d'attendre à l'issue d'un enseignement d'au moins trente heures pour la partie concernée du programme durant la scolarité lycéenne » (arrêté du 9 avril 2002).

Questionnement

Comment, en éducation physique et sportive, évaluer des compétences ? Quelles modalités d'évaluation permettent de construire la cohérence entre ce qui est évalué et ce qui a été enseigné, de façon à apprécier ce qui a été appris ? Quels outils d'évaluation permettent, mieux que d'autres, d'assurer cette cohérence ? Dans quelle mesure est-il possible de lire avec rigueur les conduites motrices des élèves, de façon à « extraire » les résultats de l'apprentissage en neutralisant l'influence des aptitudes préalables ? Est-il vraiment envisageable d'évaluer tout ce qui a été enseigné et que ce qui a été enseigné ?

Problématique intéressante mais hors sujet

Nous montrerons que si les formes de l'évaluation dépendent de fonctions qui peuvent être didactiques, éducatives ou institutionnelles, toutes ces formes peuvent en définitive servir les apprentissages des élèves, à condition que ceux-ci soient informés a priori des modalités de ces évaluations, a posteriori de ses résultats, et mieux encore, qu'ils soient impliqués dans le dispositif.

Problématique dans le sujet mais qui se contente de le paraphraser

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'enseignant d'éducation physique et sportive choisit et met en œuvre ses modalités d'évaluation de façon à évaluer ce qui a été enseigné.

Problématique recevable

Nous montrerons que la volonté d'évaluer ce qui a été enseigné suppose l'établissement d'une cohérence pensée et mise en œuvre par l'enseignant d'EPS entre les contenus d'enseignement et les procédures d'évaluation, tout en soulignant les limites de cette ambition car il n'est pas possible d'évaluer systématiquement et pour tous les élèves, uniquement ce qui a été enseigné.

Problématique plus évoluée

Nous défendrons l'idée selon laquelle le principe d'évaluer ce qui a été enseigné suppose l'établissement d'une cohérence pensée et mise en œuvre par l'enseignant d'EPS entre les contenus d'enseignement et les procédures d'évaluation. Afin d'articuler de façon intelligible ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend, et ce qui s'évalue, l'enseignant veillera à utiliser des critères d'évaluation ajustés aux compétences à construire, il permettra aux élèves de les manipuler dans le cadre d'un projet d'apprentissage, et il établira des liens clairs et repérables entre les évaluations se déroulant avant, pendant, et après les séquences d'enseignement. Nous montrerons aussi qu'en raison du caractère multidimensionnel de la motricité, il n'est pas possible d'évaluer rigoureusement tout ce qui a été enseigné, ni que ce qui a été enseigné, même si articulation peut incarner un idéal, notamment pour les notations.

Plan : plan construit sur les types de procédures permettant d'assurer la cohérence enseignement / évaluation

- ◇ Partie 1 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à des situations authentiques qui permettent l'expression des compétences enseignées au cours du cycle ou du cursus lycée
- ◇ Partie 2 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à des outils d'évaluation conçus spécifiquement pour satisfaire ce principe
- ◇ Partie 3 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à l'investissement des élèves dans un projet.

Plan détaillé

Partie 1 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à des situations authentiques qui permettent l'expression des compétences enseignées au cours du cycle ou du cursus lycée

- Les situations de référence sont des situations respectant la logique interne des APSA enseignées et qui finalisent l'activité d'apprentissage en aidant l'enseignant à suivre l'appropriation des contenus, et l'élève à se situer à partir de repères précis facilement identifiables. Elles peuvent être proposées à différents moments de l'enchaînement des séances et servir soit d'évaluation formative permettant aux élèves d'identifier ce qu'ils ont appris et ce qui leur reste à apprendre, soit d'évaluation sommative permettant de faire le bilan des apprentissages. Bien sûr, comme le rappellent les programmes, *« il n'est pas souhaitable de confondre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ainsi les résultats de l'évaluation formative ne peuvent être utilisés directement pour élaborer une évaluation sommative du travail de l'élève »* (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).
- La situation support de la notation dans le cadre de l'évaluation sommative (qui peut être la situation de référence), permettra l'expression des compétences attendues dans le cadre du projet de cycle. En d'autres termes, la réussite dans ces situations « carrefours » des apprentissages construits suppose la mise en œuvre des compétences visées. Bien sûr, comme ces situations respectent le problème fondamental de chaque activité, elles ne dépendent pas uniquement de la mise en œuvre des compétences enseignées. Mais correctement choisies et mises en œuvre par l'enseignant, elles permettront d'évaluer surtout ces compétences. Ces situations seront suffisamment larges pour permettre l'expression en actes des compétences culturelles et méthodologiques ayant guidé les objectifs de cycle : *« l'enseignement de telle ou telle catégorie de connaissances (informations, techniques et tactiques, etc.), s'il prend souvent la forme d'un travail approfondi, à propos de tâches précises, voire formelles, ne peut en aucun cas aboutir à une évaluation isolée de la compétence globale »* (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).
- Les situations d'évaluation élaborées par l'enseignant tiendront également compte des inaptitudes partielles. Selon l'arrêt du 26 octobre 1989, *« en cas d'inaptitude partielle, le médecin mentionne*

sur ce certificat, dans le respect du secret médical, toutes indications utiles, permettant d'adapter la pratique de l'EPS aux possibilités de l'élève ». Et comme un enseignement réel mais adapté aux possibilités de l'élève doit pouvoir être mis en place, alors une évaluation adaptée à cet enseignement sera organisée : « ces élèves pourront être intégrés au processus d'évaluation dans la mesure où ils peuvent progresser sur certains aspects du programme » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). Pour les élèves handicapés et inaptes partiels aussi, l'enseignant veille à articuler ce qui est précisément évalué à ce qui a été spécifiquement enseigné.

- dans le cadre de l'évaluation au baccalauréat des séries générale et technologique, « le contrôle en cours de formation de l'enseignement obligatoire d'éducation physique et sportive porte sur trois épreuves » qui « sanctionnent différents types de compétences attendues dans trois activités physiques, sportives ou artistiques enseignées au cours de l'année de terminale » (Arrêté du 9 avril 2002). Ces trois épreuves permettent d'évaluer, « parmi les compétences attendues, au moins deux des compétences relatives à la dimension culturelle de l'enseignement, retenues dans le programme » (Note de service du 12 juin 2002). Deux niveaux de compétences sont hiérarchisés : « le premier niveau est considéré comme exigible à l'issue de la scolarité. Le deuxième niveau correspond au degré le plus élevé de formation accessible dans l'enseignement obligatoire ». Notons que dans le cadre de l'évaluation au CAP et au BEP, le principe des épreuves est le même, à la différence près que « la note d'éducation physique et sportive résulte de l'évaluation de deux épreuves sanctionnant deux compétences attendues dans deux activités physiques, sportives ou artistiques choisies parmi celles enseignées et évaluées au cours de l'année terminale » (Arrêté du 11 juillet 2005). En imposant à tous les établissements des épreuves spécifiques pour l'évaluation certificative, les textes officiels rappellent bien qu'il s'agit d'évaluer des compétences (au moins deux) correspondant à un enseignement préalable. Les modalités de ces épreuves, qui reprennent les qualités que nous venons d'avancer dans le paragraphe précédent, sont définies clairement dans le cadre de « fiches récapitulatives » qui constituent le « référentiel national d'évaluation » (Note de service du 12 juin 2002).

Partie 2 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à des outils d'évaluation conçus spécifiquement pour satisfaire ce principe

- Evaluer ce qui a été enseigné suppose de critérier judicieusement les modalités d'évaluation. Excepté ce qui concerne l'évaluation certificative qui bénéficie de textes spécifiques, c'est « l'équipe des enseignants de l'établissement (qui) choisit collectivement les situations, les barèmes et les critères permettant de vérifier que les compétences des composantes culturelle et méthodologique ont été acquises par les élèves » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). L'utilisation de critères pour évaluer, et notamment pour noter, permet d'envisager un mode de lecture qualitatif des conduites motrices, alors que l'évaluation normative suppose un mode de lecture essentiellement quantitatif. L'évaluation critériée ne cherche pas à comparer les prestations des élèves à la distribution des performances d'une population virtuelle, mais à une « performance-cible », qui est de l'ordre de l'objectif à atteindre. Cette « performance-cible » est associée à des critères, c'est à dire à des catégories d'observables significatifs de la conduite attendue. En d'autres termes, l'évaluation critériée compare les prestations à des échantillons comportementaux à la fois facilement observables et pertinents, dans le sens où ils attestent du degré de maîtrise des compétences à construire. Cette forme d'évaluation se focalise sur l'apprentissage, car « ce qui importe, ce n'est pas de savoir si un élève est meilleur ou moins bon que les autres de son groupe, mais de vérifier s'il a bien appris tout ce qu'il devait apprendre » (R. Toussignant, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Gaétan Morin Editeur, Paris, 2^e édition, 1990). En plus de réduire la part de subjectivité chez celui qui évalue, l'évaluation critériée permet de donner à l'élève le sentiment que la note concerne ce qu'il a fait (en tant qu'émanation ponctuelle et transitoire), non ce qu'il est (en tant qu'instance psychique fondamentale à caractère beaucoup plus permanent). Elle est utilisée dans le cadre de l'évaluation sommative, mais aussi dans le cadre d'évaluations formatives organisées en cours de cycle car elle permet alors de donner du sens aux apprentissages (les élèves savent où ils doivent aller), en plus de fournir des informations sur la nature et le degré de l'écart à l'objectif à atteindre : « l'évaluation, c'est permettre aux élèves de savoir où ils sont pour mieux savoir où ils peuvent aller » nous dit C. Delorme (*L'évaluation en question*, ESF, Paris, 1987). Dans les deux cas, elle constitue une solution pour mettre en cohérence l'enseignement et l'évaluation.

Bien sûr, l'évaluation critériée peut être artificielle et réductionniste, car choisir des critères, c'est forcément en négliger d'autres, compte tenu de la complexité et de la globalité de l'acte moteur. Pour autant, le choix de ces critères ne visera pas l'exhaustivité (au risque de rendre l'observation des conduites impossible), il s'effectuera en fonction des compétences ayant inspiré les objectifs de cycle.

- Critérier l'évaluation en vue de mieux articuler ce qui est évalué avec ce qui a été enseigné suppose l'utilisation d'outils d'évaluation pour relever les indicateurs comportementaux et les mettre en concordance avec la nature des compétences à construire. Ces outils sont nombreux, mais deux d'entre-deux sont aujourd'hui fréquemment utilisés : les grilles comportementales et les nomogrammes. Les grilles comportementales consistent à catégoriser les conduites motrices en plusieurs dimensions, et à décliner ses dimensions en niveaux, niveaux auxquels sont associés des points. Au croisement de chaque dimension avec chaque niveau sont indiqués des comportements observables qui sont les critères d'évaluation. Ces comportements ne sont pas, à eux seuls, les compétences attendues, mais ils sont l'expression du degré de maîtrise de ces compétences. C'est par cette mise en relation de l'observation et des compétences à construire que les grilles permettent d'évaluer de ce a été enseigné : dans une perspective formative, elles permettent de rendre visibles et compréhensibles les étapes de l'apprentissage en EPS (représentation concrète de la progression attendue), alors que dans une perspective sommative, elles enlèvent à l'évaluation sa dimension mystérieuse (l'élève comprend sa note et sait l'expliquer).
- Les nomogrammes sont basés sur la mise en relation d'indices numériques. Ils proposent un « *calcul graphique permettant de combiner plusieurs variables afin de synthétiser les résultats en une seule variable, et dans notre cas, en général, une note attribuée à l'élève* » (R. Thomas, J. Vivès, Nomogrammes et éducation physique, Revue EPS n°249, 1994). Le nomogramme comporte généralement trois échelles parallèles : d'un côté la performance, de l'autre une habileté ou une aptitude, et entre les deux, la note. Or ces outils d'évaluation permettent souvent de « neutraliser » certaines aptitudes décisives dans la performance sportive, afin d'évaluer avant tout ce qui a été enseigné (prise en compte de la taille des segments moteurs en natation, de la hauteur de l'entrejambe en saut, ou de la vitesse maximale aérobie en course de durée). Éléments de cohérence entre l'enseignement et l'évaluation, les nomogrammes matérialisent les résultats obtenus et facilitent les comparaisons inter-essais, tout en autorisant des démarches individuelles de simulation des progrès. Néanmoins, le nomogramme présente aussi ses limites : il risque en effet de « déformer l'activité sportive au point de lui substituer une activité spécifique d'examen ou de concours » en favorisant « le bachotage » (R. Thomas, J. Vivès, 1994). En effet, les nomogrammes peuvent inciter l'adolescent à déployer des stratégies pour obtenir une note acceptable, mais pas forcément pour apprendre, car il est toujours possible d'optimiser intentionnellement une des variables, afin d'obtenir la meilleure note (l'élève peut par exemple chercher volontairement à limiter sa performance, afin de mettre en valeur sa maîtrise de l'exécution).
- Au lycée, un autre outil permet de donner encore plus de cohérence à la relation enseignement – évaluation : « *une fiche de bilan accompagne l'élève tout au long de l'année et du cursus lycéen. Elle récapitule de façon simple les activités travaillées chaque année, les compétences sollicitées (composantes culturelle et méthodologique), le niveau atteint dans chacune d'entre elles. Une appréciation globale de ces compétences en quelques niveaux (par exemple : très bien, bien, satisfaisant, faible, très faible) permet de renseigner l'élève et les familles sur le niveau atteint en éducation physique et sportive* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). En rendant compte des progrès, la fiche de bilan constitue un moyen concret pour articuler ce qui a été vécu en éducation physique et sportive et les résultats obtenus.
- Dans le cadre de l'évaluation certificative au lycée, le référentiel national d'évaluation mentionne « *les modalités d'organisation des épreuves, les éléments d'évaluation, les niveaux et échelles de notation* » (Note de service du 12 juin 2002). Pour autant, rien n'est spécifié concernant les instruments de recueil des données et d'interprétation des conduites : « *les équipes d'établissement, élaborent des outils spécifiques pour conduire la notation* » (ibid.). Néanmoins, les fiches récapitulatives par épreuve proposent un certain nombre d'indicateurs comportementaux des deux niveaux de compétence attendus : niveau 1 non atteint, degré d'acquisition du niveau 1, degré d'acquisition du niveau 2. Ces fiches constituent donc des repères pour construire des outils adaptés à l'évaluation des compétences, c'est à dire pour évaluer ce qui a été enseigné.

Partie 3 : évaluer ce qui a été enseigné grâce à l'investissement des élèves dans un projet

- La mise en projet de l'élève dans le cycle, et l'évaluation terminale construite autour de ce projet, permettent vraiment d'évaluer les compétences qui ont été enseignées. De surcroît, la notion de projet est au cœur d'une compétence à construire au lycée : « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2002). Selon J.-C. Marchal (La pédagogie du projet, in P. Arnaud, G. Broyer, *Psychopédagogie des APS*, Toulouse, Privat, 1985), le projet se caractérise par quatre

grandes dimensions : il confère un sens à l'activité, il présuppose une certaine autonomie des élèves s'exprimant par des choix, il est structuré temporellement par une échéance terminale qui peut être l'évaluation sommative, et il contient un caractère social important par l'activation des relations interpersonnelles. Dans la perspective d'une pédagogie du projet, l'évaluation terminale peut en effet servir de finalisation concrète à l'activité de l'élève, mais à condition de respecter trois grandes règles. D'abord les apprenants doivent être informés très tôt de l'état actuel de leur conduites motrices. Ensuite, ils doivent repérer clairement les transformations attendues de ces conduites, de façon à conduire activement et lucidement leur processus d'apprentissage au cours du cycle en fonction d'objectifs qu'ils se sont fixés. Enfin, ils doivent être capables d'identifier régulièrement leurs progrès en comparant efficacement ce qu'ils font actuellement avec ce qu'ils souhaitent faire en fin de cycle (objectif à atteindre du projet). Ces conditions permettent de construire la cohérence entre ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend, et ce qui s'évalue en autorisant la rencontre entre le projet de l'enseignant et le projet de l'élève.

- La mise en projet de l'élève par l'évaluation terminale suppose l'établissement d'une cohérence forte entre les trois grandes formes d'évaluation dans le cycle : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, et l'évaluation sommative. Dans cette perspective, l'apprenant est informé très tôt des modalités terminales d'évaluation, en même temps qu'il est renseigné sur les résultats de l'évaluation diagnostique. Cette volonté d'informer systématiquement l'élève permet de mieux l'impliquer dans ses apprentissages, en faisant de lui un véritable acteur de ses acquisitions. Puis, la possibilité lui sera donnée de « tester » les résultats de son projet en cours de cycle grâce à la mise en place régulière d'une situation de référence dont la réussite suppose l'expression des compétences attendues. Cette citation l'incitera à « manipuler » les critères d'évaluation de façon à mieux se les approprier. Dans cette perspective, la cohérence de l'ensemble de la démarche est repérée par l'élève lui-même puisqu'il comprend ce qui s'enseigne au regard de l'objectif de fin de projet, et il s'investit dans des apprentissages qui sont pour lui nécessaires à la réalisation de son objectif personnel.
- En cours de cycle, l'évaluation formatrice aide aussi à lier intelligiblement ce qui s'enseigne et ce qui s'évalue. Grâce à cette forme d'évaluation en effet, ce qui s'évalue est par définition ce qui s'enseigne, puisque l'élève est incité à exercer une intense activité d'auto-évaluation sur l'apprentissage en cours. En d'autres termes, l'activité d'évaluation se confond ici avec l'activité d'apprentissage : l'apprenant apprend en s'auto-évaluant (essentiellement grâce aux processus de connaissances des résultats et de connaissance de la performance), et il évalue ce qu'il apprend. L'apprentissage et l'évaluation ne se distinguent plus puisque l'évaluation est le processus essentiel de l'acte d'apprendre, en permettant à l'élève : « *de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier leurs actions, et d'autogérer leurs erreurs* » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Notons enfin que l'évaluation formatrice est une procédure particulièrement bien adaptée à la mise en projet de l'élève, car elle vise à le rendre « *gestionnaire de la régulation de l'apprentissage* » (G.Nunziati, 1990), et elle est particulièrement judicieuse pour favoriser l'expression d'une autonomie d'action.
- L'évaluation certificative au lycée incite l'enseignant à organiser les conditions d'une mise en projet de l'élève dans le cycle, puisque le projet est l'un des « *éléments à évaluer* » tels qu'ils sont mentionnés par les fiches récapitulatives par épreuve (avec une attribution allant de trois à sept points). Ces projets prennent plusieurs formes selon la nature des épreuves : projet collectif en sport collectif et en acrosport, projet d'entraînement en course de durée, projet d'amélioration technique dans les autres activités athlétiques, conformité au projet annoncé en sauvetage, clarté et originalité du projet en gymnastique, etc. Là encore, la volonté est bien d'évaluer ce qui a été enseigné, puisque le projet que construisent les élèves constitue en quelque sorte le fil rouge de l'enseignement de cette activité dans le cycle. Ce projet incarne une compétence méthodologique à construire, en plus de servir de mobile à l'ensemble des compétences culturelles qui sont enseignées.

Réponse à la problématique

Evaluer ce qui a été enseigné est un principe élaboré pour conforter l'éducation physique et sportive dans son statut de matière d'enseignement. Comme les autres disciplines, elle est l'occasion de construire des apprentissages s'incarnant dans des compétences, compétences qui sont l'objet d'une évaluation en fin de période de formation. Evaluer ce qui a été enseigné permet aussi de créer les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1987), car les élèves perçoivent alors des relations entre ce qu'ils font pendant les leçons d'EPS et les résultats obtenus. En cela, évaluer ce qui a été enseigné

permet de se prémunir contre le spectre de l' « *impuissance apprise* » (Seligman, 1975), et permet d'éviter des procédures artificielles et infantilisantes pour « récompenser » le travail en EPS (comme l'évaluation de la participation). Au final, évaluer ce qui a été enseigné permet de mettre en système l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, tout en injectant du lien entre passé, présent et futur.

Pour autant, s'il faut effectivement se donner pour idéal d'apprécier ce qui a été enseigné, la lucidité nous enjoint de penser qu'il n'est pas possible d'évaluer uniquement ce qui a été enseigné, ni même tout ce qui a été enseigné. D'ailleurs, si nous avons donné à Claude Pineau la paternité de cette formule, il convient de préciser les propos précis de l'auteur, celui-ci rappelant qu'il s'agit en EPS « *d'apprécier prioritairement ce qui a été enseigné* » (*Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale*, Revue EPS n°237, 1992). Comme les compétences constituent « *un ensemble structuré et cohérent de ressources* » (*Objectifs et contenus de l'éducation physique et sportive*, Revue EPS n°242, 1993.), les aptitudes des élèves font également partie de leur répertoire des ressources, et à ce titre, elles sont aussi plus ou moins prises en compte dans l'évaluation des compétences culturelles et méthodologiques au lycée. De plus, si l'école est le principal lieu où se construisent les compétences, elle n'a pas l'exclusivité de cette mission : les expériences quotidiennes y participent également, et notamment celles qui se développent dans les activités sportives extra-scolaires compétitives ou de loisirs. Enfin, les situations d'évaluation ne sont pas suffisamment spécifiques, et les instruments de recueil des données pas suffisamment précis pour faire rigoureusement le tri entre ce qui relève de l'inné et de l'acquis, et pour distinguer avec acuité dans l'acquis ce qui a été appris en EPS, et ce qui a été appris en dehors des murs de l'école.

Évaluation

L'évaluation durant la formation a pour but de dresser périodiquement le bilan des acquisitions pour fournir une note d'éducation physique et sportive lors des échéances trimestrielles. Elle permet l'appréciation du degré d'acquisition des compétences attendues au regard du référentiel. Elle se réalise dans une situation spécifique de l'activité physique pratiquée. Les épreuves, les éléments à évaluer et les barèmes sont élaborés par l'équipe pédagogique. Lors des évaluations, l'enseignant veille à garantir une équité entre les filles et les garçons pour annuler tout écart de notation.

Afin de permettre une continuité, une fiche de bilan accompagne le dossier du candidat. Elle peut, le cas échéant, permettre de renseigner le candidat et les familles sur le niveau atteint en éducation physique et sportive. Elle récapitule de façon simple les activités travaillées chaque année, les types de compétences abordés (relatifs à la culture, relatifs aux méthodes), les compétences attendues et le niveau atteint dans chacune d'entre elles.

L'évaluation de l'EPS aux examens (CAP, BEP, baccalauréat professionnel) est l'objet de textes réglementaires spécifiques. Ils précisent les modalités du contrôle en cours de formation et du contrôle ponctuel. Les épreuves, les éléments à évaluer et les niveaux de compétences sont définis dans un référentiel national d'évaluation.