

Sujet : Evaluations et 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 de nouvelles relations entre les procédures d'évaluation et les apprentissages en EPS.

Contextualisation 1

« 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 volontaristes de l'enseignant d'EPS peuvent régler le curseur du côté des effets bénéfiques.

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 positif à l'évaluation, cette dernière constituant un rempart contre le flou, l'approximatif, et l'aléatoire. Pourtant, l'évaluation est souvent perçue comme une échéance source d'anxiété, une menace envers son sentiment de compétence, parfois même comme une sanction. « *Mister Hide* » d'un côté, « *Docteur Jekyll* » de l'autre (R.L.Stevenson, 1886), l'évaluation semble donc particulièrement ambivalente. Cette ambivalence concerne aussi les relations avec les 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 notamment 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 (des compétences selon les programmes), nouveau pouvoir susceptible d'être répété indépendamment de la chance ou encore de la motivation. Par ailleurs, l'apprentissage est en relation directe avec l'expérience vécue par le sujet : il est certes lié aux mécanismes

ontogénétiques de développement de la personne, mais il se démarque des processus de croissance et de maturation. En d'autres termes, on apprend dans l'interaction du sujet avec un environnement physique et humain, et en EPS comme dans les autres disciplines, l'évaluation incarne parfois cette interaction avec le milieu.

Questionnement

Quelles sont les formes et les fonctions de l'évaluation ? En quoi certaines de ces fonctions servent-elles les apprentissages des élèves ? En quoi peuvent-elles aussi freiner, ralentir, ou altérer la construction des compétences ? Sur quels mécanismes ou processus d'apprentissage l'évaluation agit-elle favorablement ou défavorablement ? Quelles relations complexes se tissent entre les procédures d'évaluation et la motivation des apprenants ? Comment évaluer ce qui a été appris ? En quoi certaines modalités d'évaluation se confondent presque avec l'apprentissage ? Au-delà des relations positives avec l'apprentissage, comment l'évaluation peut-elle aussi aider l'élève à apprendre à apprendre ?

Problématique

La relation la plus spontanément évoquée entre l'évaluation et l'apprentissage concerne sa fonction de contrôle, de bilan, ou de certification qui vient terminer une période d'enseignement. Nous montrerons de ce point de vue qu'il existe des conditions didactiques pour que cette fonction sommative porte sur les apprentissages, c'est-à-dire sur ce qui a été enseigné. Mais en considérant l'évaluation sous ses multiples formes, nous défendrons aussi l'hypothèse selon laquelle les relations entre l'évaluation et l'apprentissage s'expriment selon une tonalité positive ou négative : les procédures d'évaluation peuvent être moteur ou frein envers la construction de compétences. Enfin, l'évaluation peut également être un objet d'apprentissage, au sens où apprendre à évaluer participe à la formation et à l'éducation des adolescents. De ce point de vue, évaluation et apprentissage ne se juxtaposent plus, ils se confondent. Et l'évaluation peut même porter sur cette capacité à se juger ou à juger les autres.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour des relations positives ou négatives entre évaluations et apprentissages

- ◇ Partie 1 : l'évaluation est favorable aux apprentissages
- ◇ Partie 2 : l'évaluation freine, altère, inhibe les apprentissages
- ◇ Partie 3 : l'évaluation n'est plus extérieure à l'apprentissage, elle est au centre, elle incarne le principal mécanisme d'apprentissage (l'activité d'évaluation est une activité d'apprentissage)

Plan 2 : autour du type de relations entre évaluations et apprentissages

- ◇ Partie 1 : les évaluations portent sur les résultats des apprentissages : elles vérifient, contrôlent, mesurent
- ◇ Partie 2 : les évaluations portent sur les processus d'apprentissage : elles facilitent les processus de fixation des buts, ainsi que les mécanismes de connaissance des résultats et de connaissance de la performance
- ◇ Partie 3 : les évaluations portent sur la motivation : elles agissent plus ou moins favorablement sur la direction des comportements, sur l'engagement et la persévérance des élèves

Plan 3 : les relations directes ou indirectes entre évaluations et apprentissages

- ◇ Partie 1 : les relations directes entre évaluations et apprentissages (action + ou - envers les mécanismes ou processus d'apprentissage)
- ◇ Partie 2 : les relations indirectes (+ ou -) entre évaluations et apprentissages via la nature (type de but) et l'intensité de la motivation
- ◇ Partie 3 : les relations indirectes (+ ou -) entre évaluations et apprentissages via la qualité de l'enseignement (outil pour le professeur pour mieux aider celui qui apprend)

Votre travail = rédiger les arguments et les illustrer

Plan détaillé autour du plan-type n°1 : les relations positives ou négatives entre évaluations et apprentissages

Partie 1 : l'évaluation est favorable aux apprentissages

- Ainsi que le souligne C. 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, Paris, ESF, 1987). L'évaluation donne du sens aux conduites de l'élève. 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, car « *il n'est point de bon vent pour qui ne sait pas où il va* » (Sénèque). De ce point de vue, l'idéal est d'aider l'adolescent à construire la compétence « *se mettre en projet* » (Programmes du Collège, 2008), c'est-à-dire 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).
- L'évaluation agit aussi favorablement sur la motivation, mais dans sa forme sommative ou certificative, de façon plus extrinsèque (E. Deci, 1975), car la perspective de la note favorise souvent les efforts des élèves. Cette augmentation des ressources mobilisées est de nature à favoriser la construction de compétences en EPS car l'apprentissage suppose « *un niveau d'investissement permettant la mise à contribution suffisante des processus et des ressources engagés par le sujet* » (Famose, Sarrazin, Cury, 1995). Néanmoins, la perspective de la notation pour créer les conditions de la motivation génère aussi des effets pervers contrebalançant parfois largement ses vertus. 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.
- L'évaluation, dans ses formes diagnostique, formative et formatrice notamment peut être au service de deux processus d'apprentissage incontournables pour se transformer : 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). Il faudra 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. En d'autres termes, les modalités d'évaluation devront être clairement critériées pour que les résultats soient accessibles aux élèves. Mieux encore, l'élève pourra être impliqué dans le dispositif en pilotant lui-même les procédures d'évaluation (évaluation formatrice).
- 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), d'envisager 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 revue STAPS & revue 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 projet de cycle autour d'une autre APSA.

- 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 privilégiera les situations authentiques qui permettent l'expression des compétences enseignées au cours du cycle, et il construira des outils d'évaluation suffisamment critériés, avec des critères portant sur les compétences à construire. Mieux encore, l'investissement des élèves dans un projet de transformation permettra plus sûrement d'établir cette cohérence entre ce qui est enseigné, et ce qui est évalué.

Pour que ces relations entre évaluations et apprentissages restent fécondes, il faut aussi que les modalités d'évaluation terminale permettent d'évaluer ce qui s'apprend aujourd'hui en EPS, c'est-à-dire des compétences. 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'évaluation sommative devrait vérifier cette possibilité de s'affranchir du contexte. 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 pourra être évaluée, et pas seulement une performance.

Partie 2 : l'évaluation freine, altère, inhibe les apprentissages

- L'évaluation n'incite pas toujours les élèves à apprendre, c'est-à-dire à se transformer. Informés préalablement de toutes ses modalités, ils peuvent comprendre que le plus « rentable » pour eux, ce n'est pas forcément d'apprendre. En d'autres termes, les adolescents cherchent d'abord à obtenir une bonne note sans forcément chercher à progresser. Et il peut être parfois possible de faire l'un sans l'autre. C'est la dérive que dénoncent R.Thomas et J.Vivès : « *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, *Nomogrammes et éducation physique*, Revue EPS n°249, 1994). Certains nomogrammes par exemple furent critiqués, car ils permettaient à l'adolescent de déployer des stratégies pour obtenir une note acceptable, mais pas forcément pour apprendre : il était possible d'optimiser intentionnellement une des variables afin d'obtenir la meilleure note (par exemple en cherchant volontairement à limiter sa performance, afin de mettre en valeur sa maîtrise de l'exécution). Toute la difficulté de l'enseignant dans la conception de ses modalités d'évaluation est donc d'informer et même d'impliquer les élèves dans la compréhension des procédures évaluatives, sans lui permettre de transgresser la seule ambition légitime : apprendre.
- Les relations de l'évaluation avec la motivation sont ambivalentes. Certes nous l'avons vu la perspective d'être évalué selon des critères clairs et précis peut favoriser l'engagement de l'apprenant qui comprend dans quel sens il doit s'investir. Mais en manipulant la « carotte » de la notation, 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).
De plus, lorsqu'elle porte trop sur les seules performances, lorsqu'elle abuse des classements et des comparaisons, lorsqu'elle sacralise la compétition, l'évaluation favorise un climat motivationnel de comparaison sociale, et non un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1984). L'évaluation en effet, cela classe, cela compare, et cela peut donc développer des conduites où le but prioritaire n'est pas d'apprendre, mais d'abord se protéger, protéger ses perceptions du soi. Ce type de climat en effet, en stimulant les buts de comparaison sociale (d'orientation par rapport à l'ego) et non les buts d'apprentissage (Nicholls, 1984), s'accompagne souvent de comportements non adaptatifs vis-à-vis de l'apprentissage, c'est-à-dire des comportements incompatibles avec les conditions pour apprendre et se transformer (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001). Les stratégies d'auto-handicap destinées à protéger son sentiment de compétence au détriment de l'acceptation et de la correction de ses erreurs en sont un exemple (E.Thill, *Compétence et effort*, PUF, Paris, 1999). Si l'évaluation est arbitraire, injuste, incohérente avec l'apprentissage, ou si elle écarte toujours les mêmes élèves, alors l'enseignant d'EPS peut se trouver confronté à des phénomènes d'« *impuissance apprise* » (Seligman, 1975).
- Les évaluations sont parfois défavorables aux apprentissages en EPS, car rappelons-nous avec Newell et Rosenbloom (1981) que « *presque toujours, la pratique apporte des résultats, et davantage de pratique*

d'avantage d'amélioration ». En d'autres termes, lorsqu'elle devient omniprésente, les modalités d'évaluation risquent d'entrer en concurrence avec le temps nécessaire pour apprendre et se transformer : « *l'apprentissage est le résultat de la pratique : ce n'est qu'après un nombre conséquent d'essais que les sujets parviennent à stabiliser la nouvelle coordination. Cette stabilisation requiert de l'effort et suppose la répétition* » (D.Delignières, Apprentissage moteur, quelques idées neuves, in Revue EPS n°274, 1998). Notons que cette condition à l'apprentissage est partagée par toutes les approches de l'apprentissage moteur, sans exception : pas d'apprentissage sans répétitions. Pour éviter la « *dérive instrumentaliste* » formulée par R.Dhellemmes, l'évaluation ne doit pas devenir 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).

- Rappelons aussi que dans ses formes sommatives notamment, l'évaluation est guettée par un certain nombre de biais de jugement. Selon l'effet Pygmalion par exemple, 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). Selon l'effet de halo, l'apparence extérieure de l'élève affecte la notation (Cahen, 1960). D'autres auteurs ont mis en évidence le caractère sexué des normes d'excellence. Ainsi S.Brau-Anthoy et B.David ont étudié les 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* » (*Les modèles en EPS*, Revue EPS n°297, 2002). En plus de la volonté de critérier systématiquement et clairement les modalités d'évaluation, la connaissance de ces biais de jugement par l'enseignant peut être un des éléments lui permettant d'évaluer, et notamment de noter, avec davantage d'équité et d'objectivité.
- Enfin, certaines formes d'évaluation sont parfois dénoncées au nom des exigences de l'apprentissage et plus généralement de l'éducation, car on leur reproche d'étouffer la créativité, et la spontanéité : avec l'évaluation, il faudrait être dans des cases ! Cette dérive potentielle porte sur la standardisation de l'apprentissage et sur l'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.Pantarella, *L'évaluateur est-il un humanoïde ?*, in *L'évaluation*, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991).

Partie 3 : 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)

- Avec l'évaluation formatrice, c'est l'auto-évaluation qui incarne le principal processus d'évaluation. 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 apprend en évaluant constamment ses actions. 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). En d'autres termes, avec l'évaluation formatrice, l'évaluation n'est plus au service de l'apprentissage, elle incarne le principal mécanisme pour apprendre. De plus, « *la motivation des élèves se trouve renforcée car elle 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.Derriaz, *L'évaluation formatrice, source de motivation*, in Cahiers pédagogiques, spécial 300, 1992).
- Par ailleurs, avec l'évaluation formatrice, les relations avec les apprentissages portent aussi sur les compétences méthodologiques et sociales. En apprenant à s'auto-évaluer et en apprenant à s'auto-évaluer, l'élève fait 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). Par ailleurs, ces procédures qui permettant aux élèves de véritablement devenir acteurs de leur formation leur apprend aussi à prendre des initiatives, se responsabiliser, et gagner en autonomie d'action. Les élèves développent des attitudes citoyennes de partenaire de l'enseignement, et ne sont plus de simples « *consommateurs* » de l'Ecole. Elles permettent notamment d'apprendre à « *se mettre en projet* », et à « *se connaître* » (Programme du Collège, 2008),

et plus spécifiquement au lycée à « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (Programme de la classe de seconde et technologique, 2000).

Et si l'évaluation porte que les conduites d'autrui en devant co-évaluation, elle vise alors aussi d'autres apprentissages : « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités » (Programmes du Collège, 2008), apprendre à communiquer, « échanger dans un groupe » (Programme de la seconde générale et technologique, 2000), voire se confronter, débattre...

- D'ailleurs, cette capacité à s'auto-évaluer peut aussi faire l'objet d'une évaluation. C'est notamment le cas de l'évaluation au baccalauréat, qui doit permettre d'évaluer simultanément les compétences culturelles et les compétences méthodologiques. Nous sommes ici en présence d'une évaluation certificative dans le cadre d'un contrôle en cours de formation, mais qui implique souvent un fonctionnement dans le cycle mettant l'évaluation formatrice au centre. Ce qui est en partie évalué, c'est la capacité à s'auto-évaluer : l'évaluation évalue l'évaluation. Voilà donc une autre dimension des relations entre l'évaluation et l'apprentissage car c'est ici presque l'évaluation qui dicte des modalités particulières d'apprentissage.
- Enfin, apprendre à évaluer laisse 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, cela nous semble donc participer 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).

Réponse à la problématique

Les relations entre évaluations et apprentissages sont multiformes. 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.

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, car 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 baccalauréat).