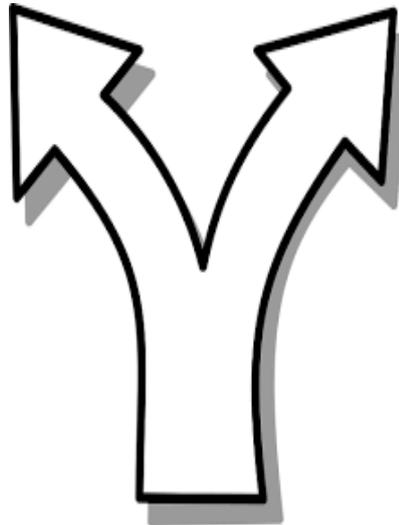
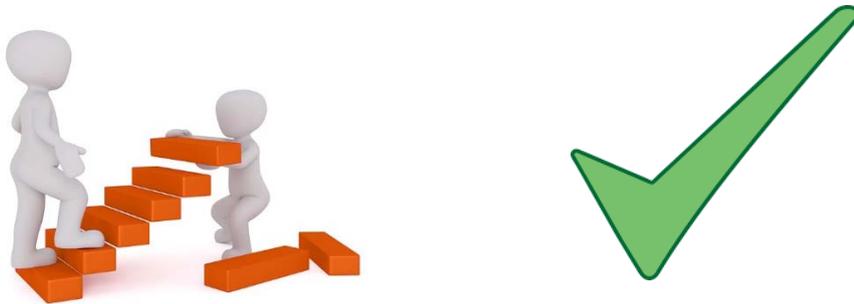


FEVRIER 2020

Évaluations et certifications revisitées



Introduction :

La conjoncture de la refonte du Lycée, du Baccalauréat, invite chaque professionnel à faire un pas de côté pour placer résolument l'évaluation au service des apprentissages des élèves :

- positive, elle tente de mettre en avant les progrès, encourage et conforte l'estime de soi ;
- différenciée, elle s'attache à prendre en compte le sujet, suivre le chemin propre d'apprentissage de chacun et sa temporalité ;
- au fil de l'eau, elle se centre sur le processus qui permet le résultat, donne un caractère explicite et rassurant des attentes.

Il est ici trois caractéristiques premières qui bouleversent les habitudes par le changement de paradigme qu'ils opèrent. Ce pas de côté déjà effectué lors de la réforme du collège, revient à présent aux professeurs du lycée. Charge à eux de s'engager comme acteurs du changement.

Sujet délicat, car il réinterroge tout un système de valeur et remet en question les pratiques d'enseignement, les auteurs du numéro 18 de la revue e-novEPS consacrent leurs réflexions et expérimentations aux notions d'évaluation et de certification afin d'en préciser et d'illustrer les enjeux et les contours.

Fabien Vautour introduit le sujet en pointant le caractère plus libre et ouvert des démarches d'évaluation de cette nouvelle conjoncture. Christophe Carpentier précise et clarifie le sujet, tant parfois les mots se mélangent : noter, évaluer, certifier ... Quant à Damien Bénéteau, il ne tarde pas à se saisir de ce paradigme renouvelé pour mettre à l'épreuve la notion de « pratiques-plaisir », dans un contexte d'évaluation et plus ambitieux encore, de certification.

Benjamin Delaporte pose les bases d'une évaluation tout au long d'une séquence, qui s'inscrit dans la continuité du collège, tel un outil qui permet de faire des choix et de personnaliser son parcours d'apprentissage. Nicolas Chevailer s'inscrit dans ce sillage en proposant des étapes de progrès par champ d'apprentissage et Delphine Evain requalifie l'évaluation au fil de l'eau d'outil « tout en un », la plaçant alors comme l'égale de toutes les autres : diagnostique, formative, formatrice, sommative et certificative.

Plus proche des aspects certificatifs, Mathieu Rolan envisage l'ensemble certificatif des programmes du lycée, comme un levier formatif. Pragmatique, Soizic Guilon propose une démarche de construction de contexte certificatif et Francis Huot synthétise une démarche d'apprentissage où l'évaluation est omniprésente à chacune des étapes.

Cet ensemble d'articles vise à faciliter la prise en main d'une évaluation renouvelée. Le prochain numéro de la revue revisitera les pratiques physiques et diverses situations qui en favorisent l'opérationnalisation.

Delphine Evain

Sommaire :

Pour une liberté d'évaluation retrouvée Fabien VAUTOUR	3
Evaluer : retenir et construire de la valeur Christophe CARPENTIER	11
Et le plaisir dans tout ça ! Damien BENETEAU	19
S'évaluer pour optimiser ses apprentissages Benjamin DELAPORTE	31
Des étapes de progrès par champ d'apprentissage Nicolas CHEVAILLER	36
De l'évaluation au fil de l'eau à la certification Delphine EVAIN	45
Ensembles certificatifs et formation des élèves Mathieu ROLAN	55
Construire le contexte de certification de Compétences Soizic GUILON	65
Evaluer pour apprendre au lycée Francis HUOT	72



Évaluations et certifications revisitées

Pour une liberté d'évaluation retrouvée

Fabien VAUTOUR

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

«Le lycée se trouve à l'articulation d'unification du collège et de celle de la spécialisation de l'enseignement supérieur. Il participe à la formation intellectuelle, physique et sociale, dans la perspective d'une diversification progressive»¹. Voilà, depuis plus de vingt ans, que les professionnels de l'éducation s'accordent sur cette définition et tous les fonctionnements et dispositifs se sont attachés à répondre à ces enjeux. Avec l'orientation des mesures actuelles, cette approche se révèle toujours exacte et peut être précisée face aux transformations structurelles que la réforme du lycée² promet.

Le baccalauréat, reflet de ce second cycle des études secondaires n'a plus le même rôle à jouer et c'est le concept de l'évaluation qui, peu à peu, devient levier de formation et où le parcours des élèves s'inscrit au centre des interventions pédagogiques.

¹ MERIEU (P.), « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », Rapport final du comité d'organisation, Lyon, 11 mai 1998

² Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019



Évaluations et certifications revisitées

Pour une liberté d'évaluation retrouvée

Fabien VAUTOUR

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

«Le lycée se trouve à l'articulation d'unification du collège et de celle de la spécialisation de l'enseignement supérieur. Il participe à la formation intellectuelle, physique et sociale, dans la perspective d'une diversification progressive»¹. Voilà, depuis plus de vingt ans, que les professionnels de l'éducation s'accordent sur cette définition et tous les fonctionnements et dispositifs se sont attachés à répondre à ces enjeux. Avec l'orientation des mesures actuelles, cette approche se révèle toujours exacte et peut être précisée face aux transformations structurelles que la réforme du lycée² promeut.

Le baccalauréat, reflet de ce second cycle des études secondaires n'a plus le même rôle à jouer et c'est le concept de l'évaluation qui, peu à peu, devient levier de formation et où le parcours des élèves s'inscrit au centre des interventions pédagogiques.

¹ MERIEU (P.), « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », Rapport final du comité d'organisation, Lyon, 11 mai 1998

² Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019





Évolution des pratiques d'évaluation

Prise en compte du contexte local, entre équité et confiance

Depuis le début du XXI^e siècle, l'évolution des lycées est marquée par une volonté forte de transformer les trois dernières années de l'enseignement secondaire³, celles contenues entre le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture⁴ et la première année d'université. Sur cette dernière année, l'échec de plus de 60% des élèves ayant obtenu le baccalauréat, est constaté⁵. Ainsi, les transformations du lycée depuis ces vingt dernières années, visent à améliorer les performances du système scolaire et se centre davantage sur les résultats du public qu'ils accueillent.

Deux facteurs retiennent l'attention des professionnels de l'éducation :

- Avec une volonté politique nationale, les établissements acquièrent de plus en plus d'autonomie : la souplesse d'organisation au regard de la division globale horaire permet un pilotage plus affiné. Ces choix sont effectués à partir de décisions collectives, de dispositifs locaux et d'actions réfléchies (contrats d'objectifs, projets, etc.).
- Au travers des enquêtes PISA⁶, le système éducatif français recherche, avant tout, une efficacité décentralisée dans l'amélioration des performances et des contextes d'apprentissages au regard de comparaisons internationales toujours plus visibles. La réussite des élèves issus des milieux défavorisés reste la moins importante des pays de l'OCDE. C'est l'échelle de l'établissement qui est retenue pour opérer les évolutions favorisant l'amélioration de la réussite pleine et entière de tous les futurs étudiants et ainsi répondre à cette forte demande sociétale et des familles.

Deux concepts déterminants viennent constituer le socle de ce cadre d'analyse. Dans un souci démocratique et de réussite de tous, le lycée se profile de plus en plus comme un lieu où la perspective équitable apparaît davantage à l'opposé du concept d'égalité. En effet, la littérature pédagogique⁷ invite à reconsidérer que le simple fait de proposer les mêmes contenus et la même certification ne permet pas d'améliorer les résultats de tous. Cette volonté d'adapter l'enseignement à la diversité des publics n'est pas nouvelle⁸. Ce qui est novateur aujourd'hui réside dans les classes à examen. Les évaluations en cours de formation s'envisagent comme les prémices d'une certification construite par les équipes locales pour répondre à des besoins spécifiques d'un public donné de lycéens et lycéennes. Il ne s'agit donc plus de proposer la

³ BOSSARD (T.), « L'évolution du lycée dans le système éducatif : approche historique du lycée », Conférence décembre 2018

⁴ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

⁵ « Des bacheliers réussissent leur première année de licence », Le Monde, 21 novembre 2017

⁶ Programme international du Suivi des Acquis (PISA), Résultats 2018 de la France

⁷ Revue « e-novEPS » n°4, janvier 2013

⁸ Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel, 25 juillet 2013

même chose, et donc les mêmes évaluations, de la seconde à la terminale pour chacun des élèves, mais d'orienter les épreuves et valoriser le parcours de formation de chacun d'entre eux, jusqu'aux épreuves certificatives.

Ce concept d'équité appelle donc dès lors une réelle confiance des familles mais aussi de l'institution dans l'organisation des contenus réalisée par les enseignants pour permettre une intégration progressive dans le monde professionnel. L'idée est donc moins à la discrimination par les résultats que l'émancipation progressive au travers de la construction de compétences.

Progression locale à (re)définir au travers d'un « tronc commun »

Dans le cadre de la réforme des lycées, l'enseignement des disciplines laisse à considérer cette organisation comme une volonté forte de permettre à chacun des élèves de « s'élever » pour répondre à la fois à des exigences communes mais aussi aux aspirations progressives et spécifiques de chacun des adultes en devenir. Cette évolution suit le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture⁹ vise l'articulation entre l'exigence de l'acquisition d'apprentissages fondamentaux et la volonté d'engager les élèves dans des choix d'enseignements de spécialité.

Cette dynamique invite les lycéens à développer une démarche de réflexions sur ce qu'ils sont, à opérationnaliser des choix et mises en œuvre en fonction de leurs hypothèses et à réévaluer en permanence leurs résultats pour gérer de façon la plus objective possible la définition de leurs besoins et de leurs attentes.

La logique linéaire des anciens programmes d'EPS¹⁰ avec les niveaux trois et quatre s'en trouve, de fait, modifiée : la construction des évaluations s'appuie non plus sur une référence nationale à chacune des classes, mais sur une logique de parcours des élèves. Les équipes d'enseignants s'attachent alors à construire une progression réfléchie basée sur les trois ans où les Attendus de Fin de Lycée (AFL)¹¹, en terminale, viennent mettre en valeur les acquisitions nécessaires à la certification.

Dès lors, des caractéristiques des élèves basées sur les objectifs généraux des nouveaux programmes constituent la pierre angulaire sur lesquels s'inscrit l'évolution des différents contenus d'enseignement. Ainsi, une priorisation ciblée des enjeux de formation est souhaitable, voire indiscutable, pour permettre aux professeurs de répondre à la diversité du public rencontré et aux objectifs de réussite de chacun.

⁹ Ibid.

¹⁰ Programmes EPS du lycée général et technologique : BO spécial n°6, 28 août 2008

¹¹ Ibid.



Formation continuée des parcours

Valoriser la logique d'expériences avec des contradictions à gérer

Au stade de l'opérationnalisation des contenus, l'idée est de passer d'expériences corporelles issues d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) porteuses en elles-mêmes d'apprentissages, et/ou de compétences à acquérir, à la définition de formes de pratiques ayant du sens pour celui ou celle qui la vit afin de répondre pleinement aux besoins des élèves.

En effet, la programmation des APSA laisse place désormais à une progression attendue au travers des « champs d'apprentissages » institutionnels. L'idée n'est donc plus de privilégier les logiques internes avec les situations de référence, mais bien de construire chacune des séquences à partir des déterminants qui sous-tendent les expériences corporelles à promouvoir en lien avec le public local de l'établissement.

Plus précisément, la définition des contradictions à gérer dans chacun des champs invite à se centrer davantage sur l'adaptation motrice et non motrice spécifique demandée, à partir de laquelle chacun des lycéens ressent à la fois des émotions et des instants particuliers et se construit ses habitudes pour « le ailleurs et le plus tard.»¹²

Continuité des dispositifs

A différentes échelles de décision - situation, leçon, séquence, année et lycée -, les enseignants donc s'attachent à organiser de manière globale chacun des temps d'enseignement afin de promouvoir une continuité des apprentissages. Plus précisément, l'attention analytique perçue ces dernières années au travers de la programmation des APS s'oriente davantage vers la prise en compte de différents axes principaux sur lesquels s'inscrivent les apprentissages à court et long terme.

La perspective de construire des lycéens et lycéennes à partir de ce qu'ils sont, engage les professeurs d'EPS dans une identification précise des contenus. Ces derniers se définissent dans une volonté de valoriser les liens entre les formes de pratiques proposées où l'ambition pédagogique est de permettre une meilleure compréhension par les élèves, mais aussi d'approfondir les principes moteurs à apprendre.

La prise en compte des résultats de leurs actions et de leurs attitudes interroge, ainsi, au fil des acquisitions les élèves eux-mêmes. Les pratiques évoluent donc vers une recherche perpétuelle de sens dans des allers-retours « questions-réponses » qui s'invitent en permanence dans une

¹² SEVE (C.), « Conception de l'apprentissage et formats d'observation des élèves », Biennale de l'AEPS, 17 octobre 2015

formation continuée, entendue ici comme un processus d'apprentissage où les lycéens se construisent à partir des acquisitions attendues et de la manière de les appréhender.

Evolution de l'objet évalué et des formes de groupements

Dans la perspective d'une recherche d'une autonomie progressive, le rapport entre les fins et les moyens est rediscuté. En effet, alors qu'avant, les performances absolues s'inscrivaient comme le résultat à rechercher sur toute la scolarité du lycée, aujourd'hui, il semble que cette orientation pédagogique tende davantage vers la compréhension, la réalisation et l'explicitation des actions produites à partir de performances personnalisées. Ainsi, les évaluations qui ponctuaient chaque cycle d'APS s'en trouvent donc totalement repensées : ces « certifications motrices » installées depuis plusieurs années laissent la place à d'autres types d'évaluations et de logiques de classe. Les rapports au temps, à l'espace, à soi et aux autres sont reconsidérés au travers, non plus, d'un seul produit recherché, mais de processus d'apprentissage mis en jeu dans des expériences corporelles spécifiques.

L'exemple de l'évolution de la prise en compte des groupes classe est assez explicite face à ce changement. En effet, avec la nouvelle structure des lycées, les élèves se retrouvent mélangés en fonction, le plus souvent de leur choix de spécialité et de contraintes d'emplois du temps. Chacun des élèves vit donc plusieurs types de relations au fil d'apprentissages en fonction des rôles joués mais aussi des statuts d'apprenants qu'il incarne à différentes échelles de temps.

L'enjeu invite à réfléchir davantage aux adaptations sociales de l'élève dans la construction de son parcours, plutôt qu'à envisager uniquement des apprentissages dans des rôles bien identifiés issus de certaines pratiques sportives (coach, arbitre, etc.). Le projet d'EPS s'inscrit ici comme point d'appui crucial des réflexions pédagogiques mises en œuvre.



Communiquer et expliquer

Expliciter la discipline EPS au lycée

L'une des grandes difficultés pour l'ensemble de la communauté éducative est le fait de comprendre la logique de l'EPS scolaire actuelle. En effet, la plupart des partenaires, à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire sont restés davantage sur des représentations sportives de la discipline et ont des difficultés à percevoir les enjeux qui cristallisent les acteurs de la sphère EPS.

Pour évoquer l'évolution des contenus d'enseignement et leur compréhension, il est important d'expliciter à la fois que l'EPS n'est plus uniquement un « espace-temps de pratiques

sportives »¹³ mais un ensemble d'apprentissages moteurs organisés et basés sur des références personnelles pour construire l'adulte de demain. La matière EPS permet aux élèves de vivre des expériences singulières et variées centrées sur un développement individuel autoréférencé.

Plus précisément, l'EPS dépasse la simple pratique et tente de combiner des phases de réflexions individuelles et collectives avec des phases techniques, tactiques qui engagent le futur citoyen dans une réussite pleine et entière dans l'objectif de s'accomplir dans une société complexe. Ici, il semble important de rappeler que la nouvelle structure du lycée valorise non plus l'examen comme une fin en soi mais davantage l'évaluation « d'éléments prioritaires¹⁴ » au fil des apprentissages pour une meilleure intégration dans la société.

Le produit final intéresse peu finalement, puisque la prise en compte des logiques de fonctionnement est centrale. Certains émettent l'idée que cette démarche ne permet pas réellement d'améliorer le niveau physique des adolescents. Les autres répondent que l'EPS constitue un véritable levier de formation à travers le plaisir qu'elle promeut et les choix opérationnels qu'elle demande aux élèves.¹⁵ L'idée est donc de les accompagner dans leur propre cheminement de pensées et d'actions et non de les inciter à suivre, sans réflexion, certaines pratiques qui sont sans doute obsolètes dans un futur proche, ou non prises en compte par la majorité d'entre eux.

Donner les moyens à tous les lycéens et lycéennes de pouvoir préserver leur intégrité physique et d'envisager leurs activités comme un moyen d'entraînement et/ou de gestion personnelle constitue les principaux repères sur lesquels leurs pratiques à long terme se basent. Les Objectifs Généraux des nouveaux programmes EPS¹⁶ peuvent être considérés ici comme la première étape des conceptions théoriques et pratiques, sur lesquelles s'étaient les réflexions pédagogiques des équipes pédagogiques.

L'histoire de l'EPS montre toute la complexité des notions développées, mais le but reste de faire comprendre à tous ce que l'EPS promue, souhaite développer : une aisance motrice enrichie d'investigations ciblées de la part des élèves. Dans des temps relativement courts (2h par semaine), la logique est donc de communiquer en ce sens, et de réaffirmer que la perspective sportive discriminante laisse place à un accompagnement de l'enseignant dans la recherche de solutions individuelles pour le « ailleurs et le plus tard »¹⁷.

¹³ LOARER (C.), « Les pratiques sportives à l'école primaire », *revue EPS* n° 353, août-sept-oct, 2012

¹⁴ Ibid.

¹⁵ BENETEAU (D.), « Et le plaisir dans tout ça ! », *e-novEPS* n°18, janvier 2020

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

Plusieurs démarches peuvent permettre de communiquer de manière ciblée sur le fait que les pratiques de « bachotage » tendent à disparaître pour entrevoir une construction progressive de compétences.

- D'une part, le projet d'EPS, définissant les axes d'enseignement collectif, est à appréhender comme un outil de communication simple sur lequel les points saillants y figurent. Il devient la principale ressource pour tous à l'échelle locale. Peu importe la forme (power point interactif, document texte, etc.), le cheminement des réflexions pédagogiques collectives est à présenter dans un langage commun, et non d'avisés.
- D'autre part, les évaluations sont à expliquer de manière à ce que les élèves et leurs familles comprennent les procédures à partir desquelles les lycéens sont évalués. Une explicitation sur les attendus, et non plus sur la seule performance absolue, est à construire pour mieux préciser les différents critères de réussite. L'engagement moteur de chacun fait l'objet d'une attention particulière en lien avec les expériences corporelles portées par les champs d'apprentissages¹⁸, dans un projet de classe annuel visible et lisible par tous.

Enfin, certes les échelles descriptives, entendues ici comme des indicateurs précis des niveaux à atteindre, apparaissent de manière importante dans les projets EPS de lycée, mais ce sont bien des étapes de progrès dans des contextes de situations spécifiques qui peuvent répondre avec efficacité aux enjeux d'autoanalyse actuels.

L'idée est donc de cibler de manière précise certains éléments, pour mieux organiser la communication pour les élèves, les équipes pédagogiques et les partenaires. L'ensemble des acteurs de l'EPS, à différentes échelles, s'inscrit dans un processus de communication long mais nécessaire qui permet de répondre aux nombreuses interrogations que suscite une telle opérationnalisation de la discipline.

¹⁸ Ibid.



Conclusion

L'évaluation actuelle revêt aujourd'hui une importance particulière, tant au travers de son rôle au sein de l'institution, que dans sa place dans les différents apprentissages proposés. La bascule structurelle opérée dans le cadre de la réforme du lycée qui amène à considérer de manière importante les parcours des élèves engage les enseignants dans une transformation de leur intervention pédagogique.

Là où certaines pratiques peuvent revêtir une forme de « bachotage », l'organisation des contenus invite désormais à une réflexion des progressions ciblées des contenus autour de la réussite du public local. Plus précisément, les éléments à acquérir sont à adapter afin de répondre à la logique d'expériences des champs d'apprentissage et à la volonté d'auto-référencement autour des performances relatives de chacun des élèves. L'opérationnalisation s'effectue à partir de questionnements réguliers pour favoriser une éducation aux choix¹⁹.

Cette démarche, levier innovant de formation, s'avère être, toutefois, source d'interrogations voire d'incompréhensions de la part des autres membres de la communauté éducative. La communication à partir d'outils tels que le projet d'EPS et l'explication simple de certains positionnements disciplinaires enrichissent une communication qui se veut progressive et pérenne.

¹⁹ ROLAN (M.) « Ensembles certificatifs et formation des élève », *e-novEPS* n°18, janvier 2020



Évaluations et certifications revisitées

Évaluer : retenir et construire de la valeur

Christophe CARPENTIER
IA-IPR EPS Académie de Nantes

Questionner l'évaluation « au sens large » peut apparaître un pari bien risqué, tant elle convoque des représentations, des usages et des exploitations fortement variés. En premier lieu, l'utilisation, parfois, indifférenciée des termes d'évaluation, de notation et de certification, ne facilite pas les échanges professionnels. Ensuite, elle cristallise certains débats qui s'éloignent alors, à regret, des origines étymologiques d'une notion pourtant fondamentalement organisée autour de celle de valeur.

L'évolution du lycée et les nouveaux programmes de la discipline¹ relancent l'intérêt d'éclaircissements. Ainsi, la réflexion invite à ne pas se tromper de cible pour dépasser l'exercice d'une certification « sur jouée », parfois exprimée par l'idée de bachotage des épreuves certificatives.

Pour autant, la notion d'évaluation peut rester floue ou ambiguë, comme en témoigne l'utilisation indifférente des termes de noter pour celui d'évaluer, ou d'évaluer pour celui de certifier. Elle peut également relever de partis pris, dans le sens où évaluer reviendrait forcément à noter par exemple.

C'est pourquoi, l'idée consiste ici, dans un premier temps, à apporter quelques repères jugés utiles sur ces « faux semblants ». Elle se prolonge ensuite sur la notion de valeur, extraite du processus d'évaluation tant pour les apprentissages des élèves que dans le cadre du développement de la réflexion professionnelle des enseignants, en souhaitant que cela puisse très humblement nourrir les échanges autour de certains dilemmes que peuvent croiser des réflexions de terrain.

¹ Programme d'enseignement des lycées professionnels, BO spécial n°5 du 11 avril 2019



Une valeur à clarifier

Distinguer évaluer / noter / certifier

Dire que l'évaluation est un processus qui rigidifie certains débats professionnels est en soi relativement aisé. Tenter de comprendre pourquoi, sûrement un peu moins, même si des limites et des dérives liées à des procédés ou démarches d'évaluation sont déjà levés². En effet, une confusion apparaît parfois, entre des notions aux contours apparemment proches mais aux fonctions différentes. Elles méritent d'être précisées ou resituées. Sans cet éclairage, leur valeur peut échapper, *a fortiori* lorsque que l'enseignant ou l'enseignante sont immergés dans l'action pédagogique. Ainsi, ce manque de clarté est accompagné parfois de cette sensation :

De parler de la même « chose » en utilisant des mots différents

Il est fréquent d'assimiler « évaluer » et « noter » par exemple. Dans ce cas, c'est un peu comme si l'évaluation se réduit à « mettre une note ». Cette imprécision entraîne une perte de valeur, en particulier lorsque l'évaluation fait l'objet d'une forme d'instrumentalisation de la note avec ses dérives déjà maintes fois montrées : la note pour mettre au travail les élèves, classer les élèves, sanctionner, etc³.

A contrario, de nombreuses tentatives pédagogiques optent désormais pour l'évaluation sans note. Elles ont permis un sérieux « pas de côté » et sont une plus-value dans les pratiques professionnelles, en particulier lorsque les conditions d'objectivation des compétences construites sont interrogées, comme au travers d'étapes de progrès ou d'échelles descriptives par exemple, et quand les conditions de leur lisibilité sont à destination des élèves.

A l'inverse, d'évoquer des processus différents avec les mêmes mots

Il est tout autant fréquent d'évoquer l'évaluation à tous les moments du parcours de formation de l'élève, sans nécessairement distinguer les rendez-vous certificatifs attendus au niveau institutionnel⁴ et définis dans le temps et le processus d'évaluation plus diffus et continu, au service des apprentissages et des progrès des élèves.

Le risque est alors de limiter l'évaluation à une partie congrue ou bien de ne donner d'importance qu'à l'acte certificatif, conduisant parfois à la dérive du « bachotage » de l'épreuve certificative elle-même. La « comportementalisation » des compétences attendues

² Dossier « évaluer pour faire réussir les élèves » Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Novembre 2014

³ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁴ Évaluation de l'éducation physique et sportive, Organisation du contrôle en cours de formation (CCF) et référentiel national d'évaluation, BO n°36 du 03 octobre 2019

issu des précédents programmes⁵, alors appréhendées davantage dans leur forme que dans leur fond, c'est-à-dire plus comme des objectifs comportementaux que comme des activités⁶ à faire mener aux élèves, évacue parfois aussi une réelle analyse et un traitement des contenus sous-jacents.

Sans prétendre faire le tour de la question, l'idée de s'accorder sur des repères pour préciser ce qui se joue derrière le terme large d'évaluation, les partager au sein des équipes pédagogiques, contribue à clarifier les regards et déclenche des débats professionnels constructifs.

L'idée est donc de s'entendre sur le sens et le rôle qui est donné à l'acte d'évaluation à tel ou tel autre moment de l'enseignement, de l'apprentissage, ou du parcours de l'élève, ce qui représente sans nul doute un point de passage incontournable, afin d'en retirer la valeur essentielle (Tab.1)

Tab. 1 : Distinguer Evaluer – Certifier – Noter

	EVALUER	
Quoi ?	Les apprentissages, acquis, progrès des élèves, en lien avec les contenus conçus et enseignés localement	
Pour quoi ?	Faire apprendre et progresser les élèves vers des acquisitions ciblées	
Quand ?	Au choix de l'enseignant, de manière plus ou moins diffuse et répartie dans le temps, dans le cours des apprentissages ou à l'issue d'une séquence, en fonction d'enjeux de formation et besoins d'apprentissages ciblés	
Comment ?	En construisant des indicateurs, outils, des démarches, des contextes évaluatifs locaux, en lien direct avec les contenus enseignés, les enjeux de formation et besoins des élèves	
	CERTIFIER	NOTER
Quoi ?	L'atteinte des AFC, AFL, AFLP, selon un cadrage national ⁷	Les apprentissages et acquis des élèves
Pour quoi ?	Reconnaître et valider institutionnellement les acquisitions des élèves à un moment donné du parcours de formation.	Rendre compte de manière chiffrée de l'atteinte des apprentissages et acquis des élèves, classer. Répondre à une demande institutionnelle.
Quand ?	En cours de formation (CCF), lors d'épreuves organisées selon un protocole local, validé au niveau académique.	Au choix de l'enseignant ou selon la demande institutionnelle (certifications, notes trimestrielles, annuelle...)
Comment ?	En respectant un cadrage national (pour le lycée) qui laisse une marge d'initiative aux enseignants pour concevoir en établissement leurs contextes évaluatifs et décliner par APSA les critères permettant de vérifier l'atteinte des attendus nationaux	Définir et attribuer une valeur chiffrée par rapport à l'atteinte de certains critères définis (qualitatifs ou quantitatifs)

⁵ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

⁶ THEREAU (J.) « Anthropologie cognitive et analyse des compétences » in L'analyse de la singularité de l'action, Paris, Puf, 2000 où le terme « d'activité » fait ici référence au programme de recherche du « cours d'action » et non au terme d'APSA

⁷ibid.

Derrière ces quelques précisions, il est parfois bon de rappeler que l'acte d'évaluation au sens large, qu'il soit certificatif, inclus dans l'acte d'enseignement, conduit ou pas à notation, prend toute sa valeur en ce qu'il permet finalement aux élèves, dans un climat de bienveillance, de situer leurs acquis et de s'emparer de pistes de progrès explicites⁸. Cette attention et cette ambition ne sont pas neuves mais méritent, ici, d'être rappelées.

Retenir et apporter de la valeur au parcours de formation de l'élève

Parler de l'évaluation sans revenir sur ce qui s'enseigne constitue un paradoxe à dépasser. Traiter de l'évaluation comme un acte de mise en valeur questionne également la valeur de ce qui s'enseigne.

Balisé et règlementairement défini, le processus de certification ouvre la question de ce qui mérite d'être retenu et évalué comme acquisitions sur le plan national et à un moment du parcours de formation de l'élève. La temporalité est ici marquée et invite à réaliser un point de situation défini, en lien avec des attendus définis. Néanmoins, ce moment institutionnalisé du parcours de l'élève ne représente pas l'intégralité de ce qui s'enseigne et de ce qui est appris par les élèves. Les AFL et AFLP présentent à ce titre suffisamment d'opportunités pour définir localement les contenus d'enseignement et leur progressivité.

Le terme de « déclinaison »⁹ des AFL prend ainsi tout son sens pour donner de la valeur à ce qui fera l'objet de ce moment certificatif qui ponctue le parcours de l'élève. Si être présent à ce rendez-vous institutionnel est une évidence et un incontournable professionnel, la mise en œuvre des apprentissages et des moments évaluatifs qui les accompagnent dans l'action quotidienne est laissée à l'initiative des enseignants et nécessite de définir localement ce qui vaut d'être appris et acquis par les élèves au sein de leur parcours de formation.

C'est là un « pas de côté » auxquels sont conviés les enseignants. En effet, parmi les problématiques professionnelles, celle de la centration sur l'évaluation certificative, depuis ces dernières années, pèse fréquemment sur les postures professionnelles, au point, parfois, de devenir un attracteur de l'ensemble de la réflexion et de l'organisation de l'enseignement, avec des cadres d'épreuves devenant tout à la fois des contextes d'apprentissage et d'évaluation¹⁰. L'assimilation parfois quasi exclusive du demi-fond au « 3 fois 500 » sur l'ensemble du parcours de l'élève de la seconde à la terminale¹¹, au-delà de la richesse des formes de pratique que l'APSA peut revêtir, en est une autre illustration.

⁸ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013

⁹ Ibid.

¹⁰ L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education Physique et Sportive, Rapport de la commission nationale examens (CNE), session 2015

¹¹ Nouveaux programmes des lycées généraux, technologiques et professionnels : Questions à Véronique Eloi Roux, IGEN, doyenne du groupe EPS », revue EPS n°384, 2019

Bien évidemment, et chacun en convient, le processus de certification balise le parcours de formation de l'élève. Mais, celui de l'évaluation au sens large le jalonne et en accompagne la construction à partir d'une question centrale : qu'est ce qui vaut la peine d'être enseigné, appris et évalué pour ici, maintenant et plus tard, selon une progressivité à définir et pour des besoins identifiés d'une population scolaire ?

Il y a donc lieu de distinguer les rendez-vous certificatifs définis par le niveau national, et les mises en œuvre concrètes de moments évaluatifs sur des contenus formateurs, choisis pour favoriser le développement des apprentissages des élèves, en lien avec la finalité et des objectifs généraux de la discipline.



Evaluer pour construire de la valeur

Si la réponse à la question de ce qui mérite d'être enseigné et évalué au sein du parcours de formation des élèves revient en bonne partie aux équipes pédagogiques dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre locale du projet pédagogique d'EPS, celle des démarches liées à l'évaluation peut être abordée plus globalement. Il est en effet possible de questionner l'évaluation non seulement comme un moyen pour retenir une valeur produite par l'élève, le produit d'un apprentissage, mais comme un processus pour construire et bonifier la relation enseigner-apprendre, le processus d'apprentissage.

Evaluer : au service des apprentissages

En situation concrète d'enseignement, les démarches liées aux évaluations de toutes formes : formative, formatrice, initiale... peuvent avoir tendance à mobiliser les moments évaluatifs au service de l'enregistrement d'éléments de natures diverses (compétences, acquisitions motrices, résultats quantitatifs ou qualitatifs sur l'action, compétences méthodologiques, sociales, attitudes...). Cela étant, au-delà du débat sur ce qu'il y a lieu de retenir pour l'évaluation, les procédures ou démarches mobilisées renseignent également plus ou moins directement sur le rôle et la fonction qui est donné à l'acte d'évaluation.

Ainsi, il n'est pas rare de constater que certains outils (fiches d'observation, de recueil de données, indicateurs de natures diverses) sont conçus par l'enseignant pour un usage personnel et/ou une analyse ou exploitation reportée : « Nous y reviendrons lors de la prochaine leçon », « cela me servira à faire des groupes de niveaux » ou « je m'appuierai sur les résultats pour mettre une note ou vous proposer différents ateliers de travail » etc... Cet usage peut se comprendre, compte tenu de la gestion complexe de l'action pédagogique, mais témoigne parfois d'un usage assez répandu de l'évaluation comme une chambre d'enregistrement de

données, plus ou moins concrètement exploitées au service des actions et prises de décisions des élèves. Aussi, au-delà même de la valeur des données retenues, il est possible de questionner la valeur construite par un ensemble de démarches ou de procédés évaluatifs.

Sans prétendre recouvrir l'ensemble des initiatives enseignantes, loin s'en faut, quelques repères peuvent être proposés pour illustrer une forme de continuum évaluatif qui permet de situer la valeur de telle ou telle démarche pour les apprentissages et l'engagement de l'élève. Dans ce cadre, il pourrait par exemple être intéressant de questionner les pratiques professionnelles afin de passer d'un usage différé des résultats de l'évaluation à un usage « in situ », intégré à l'activité d'apprentissage des élèves, pour mieux la bonifier (Tab.2).

Tab 2 : Continuum de démarches liées à l'évaluation

Une évaluation par et pour l'enseignant	<u>Illustration</u> : L'enseignant mobilise un outil d'évaluation pour noter les élèves
Une évaluation par l'enseignant, pour l'élève	<u>Illustration</u> : L'enseignant évalue, restitue et partage avec les élèves les données d'une évaluation pour les aider à se situer dans leurs apprentissages
Une évaluation par et pour les élèves	<u>Illustration</u> : L'enseignant met à disposition des élèves un certain nombre d'outils, de critères de réussite ou de réalisation, pour qu'ils puissent se situer par eux-mêmes dans leurs apprentissages
Une évaluation par et pour les élèves, incluse dans la dynamique des apprentissages	<u>Illustration</u> : Les outils permettent aux élèves de se situer dans leurs apprentissages et de prendre des décisions en situation

Créer de la valeur par l'acte d'évaluation peut donc passer par une interrogation sur les démarches au-delà même de la nature des éléments évalués. L'enjeu est de taille, pas nouveau et constitue une incitation forte au sein de l'école. Evaluer ne se résume pas à utiliser des outils mais questionne la manière de les mobiliser et surtout de les faire mobiliser (par qui ? quand, où, comment ? pour quels effets ?). L'intérêt finalement est à interroger pour les élèves pour faire en sorte qu'ils soient conscients de leurs apprentissages, résultats, progrès réalisés ou à venir, en vue d'enclencher une dynamique positive au travers de choix, de prises de décisions nouvelles, vers un engagement dans et pour l'action.

Evaluer : au service du développement professionnel de l'enseignant

L'évaluation au sens large est souvent présente dans les débats professionnels ; parfois ressentie comme une contrainte ou une réponse à une demande institutionnelle, parfois comme un moyen d'harmoniser les regards lors de projets collectifs, parfois exploitée comme un moyen de pouvoir symbolique pour engager les élèves dans l'action, voire sanctionner une absence d'engagement, l'ensemble des illustrations ne manque pas pour évoquer la complexité des usages. Elle est néanmoins un véritable levier de développement professionnel.

Le propos, là encore forcément restreint dans le format de cet article, fait le choix de s'attarder sur deux éléments de développement professionnel.

Evaluer, une démarche plus qu'un produit :

L'école est un lieu fondamental de développement des capacités de compréhension et de construction de compétences. Cependant l'évaluation, qu'elle soit certificative ou dans le cours ordinaire des apprentissages, est parfois plus cantonnée à une fonction d'enregistrement de résultats, de données. Ce qui est parfois plus délicat à saisir, c'est la plus-value professionnelle à retirer d'une évaluation inscrite comme une démarche au service des apprentissages des élèves.

Dans cet esprit, elle n'est pas le « simple » témoin d'un produit des apprentissages à un instant « t », aussi nécessaire soit-il, ou encore envisagée exclusivement selon un aspect sommatif, à la fin d'un temps long d'apprentissage. Une question simple peut par exemple accompagner les pratiques professionnelles : en quoi l'évaluation menée permet aux élèves de développer leurs capacités d'analyse et de « s'y prendre autrement » dans leur stratégie d'action et d'apprentissage ? Les occasions ne manquent pas pour témoigner de l'impact de ce type de question sur la réflexion pédagogique des enseignants.

Pour prolonger l'illustration, les interrogations sur le statut de l'erreur, son analyse par exemple, peuvent également contribuer à restaurer la fonction formatrice et bienveillante de l'évaluation, et amènent à re questionner la valeur de sanction qu'on lui fait parfois jouer.

Autre exemple, le développement d'échelles descriptives des acquisitions permettent de vraies interrogations sur la lisibilité et la clarté des contenus enseignés pour les élèves, jusqu'à l'objectivation possible d'étapes de progrès. Plus qu'une contrainte ou une demande institutionnelle, l'évaluation se donne donc à voir comme une démarche et à ce titre se trouve être un levier possible de développement professionnel.

Evaluer, un acte qui à la fois réfléchit et permet de réfléchir sur sa pratique professionnelle :

Evaluer passe par des choix, cette idée peut paraître assez évidente et pourtant elle peut l'être moins lorsque le contenu et les critères sur lesquels porte l'évaluation sont visités. Que choisir d'évaluer, sur quoi porter le regard en tant qu'enseignant, qu'enseignante, ou faire porter le regard de l'élève ? Lutter contre une tendance à l'exhaustivité des objets évalués n'est pas toujours simple.

Autre observation, l'aspect parfois générique de l'évaluation, qui rend dans ce cas assez peu compte de la spécificité de la stratégie locale d'enseignement. Cela renvoie à une question professionnelle : qu'est ce qui justifie le choix de tel ou tel critère d'évaluation, au regard de ce qui a été réellement enseigné ? Dans cet esprit, questionner la nature des critères de l'évaluation revient en quelque sorte à sonder la clarté de ses ambitions et choix en termes de contenus : dans ce cas, l'évaluation contribue à réfléchir la pratique professionnelle, comme un jeu en miroir.

Dans le même temps, si évaluer passe par des choix, ceux-ci ne sont pas que subis. Les choix de ce qu'il y a à évaluer émergent d'une réflexion et de décisions professionnelles en contexte.

Dans le cadre des nouveaux programmes du lycée par exemple, cette réflexion est activement sollicitée, avec des marges de liberté accrues sur le plan de l'évaluation des acquis, tant par la définition des contextes évaluatifs que la déclinaison des différents degrés d'acquisition des AFL. Les occasions de développer la réflexion sur les pratiques professionnelles et les contenus enseignés sont donc bien présentes, et si l'idée que « l'on évalue ce que l'on a enseigné » reste central, peuvent conforter ou participer à une ré-appropriation de l'activité de conception de son enseignement.



Conclusion

Evaluer pour retenir et construire de la valeur tant sur le plan des apprentissages que celui de l'acte professionnel, constitue un débat de fond. Celui-ci n'est pas neuf et la réflexion dans le cadre de cette présentation n'est peut-être pas « e-novante » en soi.

En revanche, elle peut inspirer des initiatives ou des approches renouvelées, avec un filtre commun : « faire de l'évaluation une démarche et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser »¹².

¹² Ibid.



Évaluations et certifications revisitées

Et le plaisir dans tout ça!

Damien BENETEAU

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

Avant les réformes des collèges¹ et des lycées², Philippe Mérieu affirme «il est indéniable que le système d'évaluation des élèves contribue au déclin du plaisir d'apprendre»³. Aujourd'hui, aux cycles 3 et 4 du collège, les programmes d'Education Physique et Sportive (EPS) «amènent les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé».

Aux lycées, cette notion de plaisir, d'épanouissement, se précise dans la pratique. Le terme apparaît clairement dans l'introduction des deux textes officiels de 2019, tel un incontournable à l'enseignement. Comment alors la faire vivre, plus encore lors du contrôle en cours de formation (CCF), alors qu'au cours de cette période et de ces temps si particuliers, les élèves y voient davantage l'enjeu des examens.

Le postulat posé est celui de prendre en compte des «pratiques-plaisir» et de les adapter aux principes d'évaluation utilisés lors des séquences d'apprentissage, et plus particulièrement lors du CCF. Le plaisir devient alors un vecteur d'apprentissage pour évaluer les compétences recherchées.

¹Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015 – Arrêté du 9-11-2015 – JO du 24-11-2015

²Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

³MERIEU (P.) et col., Le plaisir d'apprendre, Paris, Autrement, 2014



« Pratique plaisir », point d'ancrage pour évaluer

Au lycée, l'évaluation prend toute son importance en vue de l'examen du baccalauréat (BAC), des attentes du grand oral, des compétences recherchées par parcoursup et du développement de l'esprit critique. Les objectifs à atteindre sont multiples. La pression est alors à son paroxysme pour les élèves qui souhaitent réussir, et pour les enseignants qui désirent les accompagner au mieux. Dans ce contexte, la notion de plaisir n'est pas toujours prioritaire dans les séquences d'apprentissage, et sans doute moins lors des évaluations.

Les travers de l'évaluation

Au centre des discussions didactiques et pédagogiques depuis des années, et malgré une note qui tend à laisser plus de place à un positionnement sur des degrés de maîtrise de compétences, l'évaluation « pose de vrais problèmes aux professeurs »⁴. Comment alors les faire vivre ensemble sans les opposer ? Quelques écueils sont à éviter pour mettre en exergue le concept de plaisir.

Crise de temps d'apprentissage

La dualité d'une évaluation par compétences pour laquelle il faut rendre compte par une note pose parfois souci. Certains collègues ont du mal à répondre à cette exigence sans y percevoir une contrainte temporelle supplémentaire. Pour eux, les évaluations (diagnostique, formatrice, sommative, co-évaluation, ...) prennent trop de temps sur les séances et se montrent inefficaces comme outils à disposition des élèves pour progresser. Le premier écueil à éviter est bien celui de la crise de temps, au profit d'un temps de pratique plus conséquent.

Sanctionner une attitude d'élèves

« Attention, si vous n'écoutez pas, je vous évalue ! ». Quel professeur n'a pas usé de ce stratagème lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut ? L'évaluation n'est donc pas un outil didactique ou pédagogique, mais un moyen de pression, voire une sanction, pour faire face aux difficultés du professeur à capter l'attention de ses élèves⁵. Dans les derniers résultats révélés par le Programme International de Suivi des Acquis (PISA)⁶, un élève sur deux annonce qu'il y a du bruit et du chahut dans la plupart des cours. Utiliser l'évaluation comme catalyseur n'est pas une option, mais plutôt un moyen de fédérer le groupe.

⁴ « Les pratiques d'évaluation », *e-novEPS* n° 4, janvier 2013

⁵ EVAÏN (D.) « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁶ Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Enquête PISA, 3 décembre 2019

Comparer les élèves

L'observation des bulletins trimestriels des élèves met en évidence la dérive d'une analyse qui compare les élèves entre eux, les résultats d'une discipline à l'autre, ou entre classes. Même si la note permet de communiquer entre les familles et le professeur, la multiplication des outils amènent parfois des dérives. En effet, la validation par compétences, les moyennes de classe, les notes les plus basses, les notes les plus hautes, les moyennes par pôle (scientifique, artistique, littéraire) faussent l'analyse individualisée et ajoutent au formatage des élèves vers des acquisitions qui rassurent le plus grand nombre.

Alimenter la peur de l'échec

Dans l'enquête PISA de 2019, seuls 59% des élèves déclarent que leur confiance en eux leur permet de surmonter les moments difficiles. Il y a donc une peur de l'échec. Et celle-ci est exacerbée pour l'examen du BAC, pour l'orientation via les compétences relatives aux différentes formations sur parcoursup, et pour répondre aux attentes du grand oral. Les séances d'EPS ne dérogent pas à la règle, notamment lorsque le professeur présente les compétences évaluées pour le CCF. D'un seul coup, les attentions sont acquises, mais les sentiments d'angoisse augmentent également.

Un cadre rigide d'enseignement

Dans la tribune du 10-12-2019 du journal Le Monde, il est possible de lire : « Pisa nous révèle une école rigide, qui formate comme elle est formatée » et dans Libération le 03-12-2019, « dans les collèges et lycées niçois, les enseignants s'accordent à critiquer un barème rigide qui ne colle pas au système français, axé sur l'esprit critique ». L'évaluation positionne donc les élèves selon une norme sociale, à la place de rechercher une optimisation de leur potentiel. Pourtant, en s'appuyant sur les ressentis des jeunes, chacun peut devenir complémentaire de l'autre. Tous les avis comptent car il est intéressant de mettre en avant les propositions et analyses soulevées par l'ensemble de la communauté éducative. Plus les débats sont menés, plus les réponses sont multiples, riches et adaptées.

Angoisser sur le projet d'avenir

En s'appuyant sur la même enquête, 62% des élèves qui échouent craignent de ne pas avoir de talent et doutent de leur projet d'avenir. En France, les élèves ressentent moins le soutien de la part de leur enseignant. L'accompagnement est donc essentiel, notamment pour analyser les résultats obtenus lors des évaluations et des examens, pour comprendre ce qu'il manque pour atteindre les objectifs fixés, et pour trouver une stratégie d'action pour aller au bout des ambitions de chacun. Dans le cas contraire, l'angoisse sur le projet d'avenir est présente.

Une évaluation commune à tous

Les élèves en situation de handicap sont mieux repérés, accompagnés et passent les examens comme les autres. Mais en EPS, reste difficile la différenciation des évaluations. Il est donc plus facile de dispenser et conserver une évaluation commune. Pour autant, au quotidien, chaque individu répond à des objectifs pour alimenter son parcours de formation, voire pour atteindre les objectifs fixés par son entreprise. Il est alors essentiel de les adapter aux capacités de chacun et de plébisciter les épreuves adaptées.

Damien BENETEAU, Et le plaisir dans tout ça !

Janvier 2020 – Partie 1 – Article 3 – page 3

Au travers de ces analyses, sept écueils de l'évaluation sont soulignés. Il convient alors nécessaire d'en tenir compte pour aider élèves, enseignants et parents à appréhender les examens de manière positive en EPS. Envisager ces modifications par le prisme du bien-être et d'une pratique-plaisir livre un regard différent sur l'évaluation. L'étude Pisa va d'ailleurs dans ce sens en évoquant pour la première fois de bien-être à l'école.

Vers une évaluation source de bien-être et une pratique-plaisir en EPS

L'objectif est de modifier ces travers d'évaluation en éléments, sources de bien-être pour l'élève, qui permettent alors d'accéder à une pratique plaisir en EPS, aux lycées.

Le plaisir d'agir

Dans les programmes pour le lycée professionnel⁷, « l'EPS propose différentes formes scolaires d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves, filles et garçons, de s'épanouir et d'éprouver du plaisir ». Au lycée général et technologique⁸, « l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir ». Cette notion est donc importante dans la pratique et mérite d'être visible et traitée par l'évaluation. Pour éprouver du plaisir d'agir, l'enseignant donne le temps à l'élève de vivre ses expériences. Ces nouveaux textes orientent vers des séquences d'apprentissages suffisamment longues, s'appuient sur ses APSA choisies par les équipes d'enseignants et les invite à exploiter des formes de pratiques qui se distancient quelque peu de pratiques fédérales ou sociétales établies. Ce temps d'apprentissage s'accompagne d'un cahier de suivi, d'une production ou d'une réalisation, artistique, orale ou encore numérique, tous potentiellement supports de l'évaluation. En mettant en évidence le fruit du travail consenti et les manifestations du progrès le jour du CCF, l'élève ressent du plaisir d'agir.

Le plaisir de se dépasser

Quelles que soient les activités retenues, les élèves acquièrent des compétences qui s'objectivent en enjeux de formation issus des cinq objectifs généraux (OG) dont le premier chemine au plus près des attendus de fin de cycle (AFL) des cinq champs d'apprentissages (CA). Chaque AFL prend en compte l'engagement dans les activités et ne modère pas les ambitions individuelles et collectives. Pour éviter les travers de désengagement, chaque choix tient compte de la projection du lycéen et de son parcours de formation. La formalisation des enjeux de formation se détermine par une analyse du profil et des besoins. Aussi, chacun d'entre eux trouve, selon l'entrée dans l'action, son plaisir de pratiquer : s'engager, s'éprouver, vivre une pratique, progresser, se dépasser... Le travail réalisé au collège, à travers la construction des quatre parcours éducatifs (artistique et culturel, avenir, citoyen, santé), se prolonge donc aux lycées et permet d'atteindre des objectifs encore plus ambitieux.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

Le plaisir de se sentir utile

Pour ne pas faire la part belle aux comparaisons, notamment entre élèves, l'évaluation se propose de s'adapter aux caractéristiques de chacun d'eux. L'objectif est de les amener à trouver leur place, à se sentir utile, à mutualiser les expériences⁹. La notion de bien-être s'articule autour de la notion de plaisir de participer par un apprentissage ludique ou technique, de découvrir des fonctions par la prise de responsabilités au travers différents rôles, et de performer par une recherche de leurs propres exploits. L'évaluation du CCF va dans ce sens par l'acquisition de compétences liées aux OG et aux trois AFL incontournables (s'engager, s'entraîner, s'entraider). Dans la construction de son parcours de formation en EPS, chaque lycéen trouve un équilibre entre ces enjeux de formation traversés sur l'ensemble de la programmation au lycée. Ainsi, ils mettent en avant leurs compétences individuelles au service du collectif tout en cherchant à se spécialiser.

Le plaisir de réussir

Pour faire face à leur peur de l'échec et au manque de confiance en eux, les élèves se basent sur une évaluation axée sur leur réussite et leur suivi. Le suivi de l'élève peut s'opérationnaliser en plusieurs temps : « suivre devant » en définissant un plan de formation adapté, « suivre pendant » en se donnant la possibilité de connaître où l'élève se situe dans le parcours d'acquisition pour en assurer une continuité individualisée, « suivre après » en transmettant un bilan d'acquisition actualisé et réinvestissable¹⁰. Cette stratégie est tout à fait intéressante et transférable à un projet d'acquisition des compétences liées au parcoursup¹¹. En adaptant les apprentissages en EPS au projet post baccalauréat, les ambitions du lycéen sont décuplées. L'élève réussit en atteignant les étapes les unes après les autres et gagne ainsi de la confiance en lui.

Le plaisir de vivre des émotions

Pour sortir du cadre rigide d'enseignement « imposé » par le système éducatif, il est intéressant de permettre à l'évaluation de « stimuler les émotions des élèves à l'aide d'expériences émotionnelles variées, et structurer un retour réflexif sur les émotions ressenties afin que les élèves puissent apprendre »¹². L'association sportive (AS) met en avant ce procédé en utilisant les émotions vécues en séance au sein de l'établissement et en compétition hors du contexte habituel. Il est possible d'utiliser ce levier au sein du travail de groupe en cours d'EPS et/ou en projet. En permettant aux élèves d'être évalués dans un autre contexte, hors de l'établissement par exemple, pour voir aboutir un projet mené collectivement, les multiples émotions vécues (colère, anxiété, peur, tristesse, joie, fierté, soulagement, espoir, partage,...) suscitent du plaisir.

Le plaisir de transmettre

⁹BENETEAU (D.) « Pour une mutualisation des expériences », *e-novEPS* n° 15, juin 2018

¹⁰MEZIERE (D.) « Compétences à suivre », *e-novEPS* n° 6, janvier 2014

¹¹FLEURY (N.) « L'EPS, une plus-value pour l'orientation », *e-novEPS* n° 17, juin 2019

¹²AVERTY (J-P.) « S'émouvoir et apprendre à l'association sportive », *e-novEPS* n° 14, janvier 2018

L'évaluation alimente parfois une angoisse pour l'avenir professionnel des lycéens. L'entraide évoquée par les OG et les AFL₃ des CA à évaluer représente un véritable atout pour ouvrir l'enseignement sur le monde de l'entreprise. En prolongeant le travail réalisé au collège avec l'acquisition du socle commun¹³, chaque APSA traitée met en évidence différents rôles qui mobilisent des compétences variées, notamment utiles pour le grand oral et le développement de l'esprit critique. Ainsi, la pratique amène les acteurs à se diriger plus facilement vers la communication (verbale, corporelle), vers la prise de décision stratégique (ingénieur, producteur), vers le côté fédérateur du citoyen responsable (leader, innovateur), vers le côté analyseur (technicien, scientifique) et vers le côté social des activités (contextualiser, critiquer). L'évaluation vise à mettre en valeur les atouts des élèves et les mettre en projet de manière cohérente avec leurs ambitions. Transmettre ses connaissances provoque du plaisir.

Le plaisir propre à soi

Chaque lycéen est unique. Il l'est d'autant plus qu'il est issu de milieux divers. Le plaisir d'apprendre n'est pas le même selon les environnements de chacun. Le traitement des APSA réalisé par les enseignants exploite différents leviers, dont celui du plaisir du partage des représentations. Le collège permet de vivre des expériences que le lycée saisit désormais comme une opportunité pour se projeter et affiner une vision du monde dans lequel chacun évolue et se prépare à sa vie personnelle et professionnelle. En laissant l'opportunité de traiter les enjeux de formation de manière spécifique et ambitieuse, le lycéen a la possibilité d'orienter ses choix en fonction de ses centres d'intérêt et donc d'éprouver un plaisir qui lui est propre.

Une synthèse est proposée dans le tableau ci-après (Tab.1).

Tab.1 : D'une évaluation aux multiples travers à une évaluation source de bien-être et de plaisir

Les travers de l'évaluation						
Crise de temps d'apprentissage	Outils de sanction	Elément de comparaison	Peur de l'échec	Un cadre rigide	Angoisse pour l'avenir	Evaluation commune
Modification des travers de l'évaluation en éléments de bien-être						
Au fil de la progression	Basée sur l'intérêt des élèves	Adaptée aux caractéristiques des élèves	Suivi de l'élève pour réussir	Hors de la classe	Ouverte sur l'entreprise	Orienter le choix des rôles
Des éléments de bien-être qui permettent l'accès à une « pratique-plaisir » en EPS						
Plaisir d'agir	Plaisir de se dépasser	Plaisir de se sentir utile	Plaisir de réussir	Plaisir de vivre des émotions	Plaisir de transmettre	Plaisir propre à soi

¹³DOURIN (J-L.) « En dehors des murs », e-novEPS n° 11, juin 2016



Faire vivre le contrôle en cours de formation

Aux lycées, deux objectifs majeurs guident les ambitions du lycéen : le baccalauréat et l'orientation post-bac. Cette dernière est étroitement liée aux compétences recherchées par l'application parcoursup. Les évaluations stressent souvent. Des travaux de recherches affirment même que les émotions suscitées ont un impact sur le bien-être, le vivre ensemble et la qualité des apprentissages. En utilisant les différentes formes de pratique-plaisir, il semble envisageable d'utiliser l'évaluation en EPS pour faire vivre le CCF. L'objectif est d'utiliser ce levier pour permettre à chaque lycéen d'obtenir ses meilleurs résultats, en lien étroit avec les compétences les plus adaptées à son propre parcours de formation.

S'appuyer sur les cinq objectifs généraux et les cinq champs d'apprentissages

Qu'il soit général, technologique ou professionnel, l'obtention du baccalauréat passe en partie par une évaluation certificative en EPS. Pour atteindre tous les objectifs fixés, celle-ci s'appuie sur trois épreuves choisies par l'élève dans trois champs d'apprentissages différents. Leur traitement invite à s'engager dans une pratique-plaisir pour chacune des séquences d'apprentissages proposées.

Evaluer cinq types d'engagement pour susciter les « pratiques-plaisir »

Pour rendre l'élève acteur au lycée, il est nécessaire de tenir compte des origines collégiennes de chaque élève, de l'affirmation personnelle des identités et des ambitions après le baccalauréat. Pour se faire, un engagement maîtrisé et pérenne de tous les élèves soutient la démarche d'apprentissage. Celle-ci s'adapte aux objectifs visés en EPS par la mise en œuvre équilibrée de projets collectifs ambitieux et un traitement différencié et diversifié des séquences d'apprentissage¹⁴. Les « pratiques-plaisir » développées servent de levier à l'évaluation de cinq types d'engagement, directement en lien avec les OG et les CA recherchés par les programmes d'EPS :

- s'engager pour réaliser des performances maximales (progresser, développer la confiance en soi, ambitions),
- s'engager pour développer des compétences d'utilité publique (se sentir utile, poursuivre ses vocations, prolonger les quatre parcours éducatifs du collège),
- s'engager pour défendre des causes nationales fortes (recherche d'estime de soi, fédérer, sensibiliser, aller à la rencontre),

¹⁴BENETEAU (D.) « S'engager au fil de sa propre vie », e-novEPS n° 17, juin 2019

- s'engager pour atteindre un épanouissement personnel (découvrir, s'instruire, créer, rencontrer, vivre des expériences),
- s'engager pour « coacher » personnellement sa future vie d'adulte (anticiper des besoins, se spécialiser, maîtriser les limites, gérer, se préparer).

Une « pratique-plaisir » à repérer

Quels que soient les types d'engagement proposés, les « pratiques-plaisir » sont à repérer et à traduire en compétences pour permettre une évaluation précise des enjeux de formation.

- Le plaisir d'agir renvoie à la compétence « s'investir avec régularité » ;
- Le plaisir de se dépasser est visible par « l'atteinte d'objectifs personnels et ambitieux » ;
- Le plaisir de se sentir utile est mis en évidence par « la participation à la construction et à la mise en œuvre d'un projet » ;
- Le plaisir de réussir est évaluable par « la capacité à mettre en évidence un parcours construit progressivement, une étape après l'autre » ;
- Le plaisir de vivre des émotions se perçoit en « situant l'impact d'un projet, en créant et visualisant une émotion » ;
- Le plaisir de transmettre se repère par « la création d'un projet cohérent socialement ».
- Le plaisir propre à soi est quantifiable par « la qualité des choix propre à son parcours de formation » ;

Ces compétences sont aussi identifiables dans le traitement des CA liés à :

- l'OG1 « développer sa motricité » par le plaisir des pratiques ;
- l'OG2 « savoir se préparer, s'entraîner » ; pour cela, l'élève cherche à se connaître, se préparer, persévère, répète et utilise des outils numériques, le plaisir de l'autodétermination à s'entraîner est mis en évidence ;
- l'OG3 « exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif », les élèves s'éduquent au choix, s'aident et agissent ensemble : le plaisir de reconnaissance citoyenne est traité ;
- l'OG4 « construire durablement sa santé » met l'accent sur le plaisir des sens (effets de la pratique sur soi) ;
- l'OG5 « accéder au patrimoine culturel » utilise le plaisir sociétal pour inscrire les élèves dans la société (s'inscrire en tant que spectateur critique).

Des enjeux de formation à positionner

S'il prend appui sur le traitement des AFL et des OG d'une part, et sur le type d'engagement d'autre part, l'enseignant positionne alors les enjeux de formation en mettant une focale sur le travail de certaines compétences liées aux « pratiques-plaisir » (Tab.2)

Tab.2 : Position des enjeux de formation par une double entrée type d'engagement et « pratique-plaisir » en EPS

S'engager pour défendre une cause nationale forte		
Pratiques-plaisir visées en cours d'EPS	S'investir avec régularité	AFL 1 & 2 OG 1, 2 & 4
	Atteindre ses objectifs	AFL1 OG 1, 2, 3 & 4
	Participer à la construction et à la mise en œuvre d'un projet	AFL3 OG 3 & 4
	Mettre en évidence un parcours construit progressivement, une étape après l'autre	AFL1 OG 1, 2 & 4
	Situer l'impact d'un projet en créant et visualisant une émotion	AFL2 OG 3, 4 & 5
	Créer un projet cohérent socialement	AFL1& 2 OG 3 & 5
	Faire des choix propres à son propre parcours de formation	AFL3 OG 2, 3 & 4

Construire des degrés de maîtrise des enjeux de formation

Maintenant que les pratiques-plaisir sont identifiées, chaque enseignant s'attarde à construire des degrés de maîtrise des enjeux de formation. Pour les élèves, le levier du plaisir est donc un garant de lisibilité des choix retenus et de clarté pour se situer.

Attester de la maîtrise des compétences par le plaisir éprouvé

Pour chaque enjeu de formation, les compétences visées sont également quantifiables et évaluables par le levier du plaisir. Les élèves recherchent parfois le plaisir immédiat. La société, les outils numériques, les invitent à trouver les réponses rapidement, sans même se poser de questions.

- Dans ce cas, les compétences sont peu construites. Les élèves accèdent au premier degré de maîtrise.
- Dans l'idée d'obtenir leur baccalauréat, quelques élèves jouent la prudence et se contentent d'un plaisir de réussite relative et sécurisée. Pourquoi chercher plus que la moyenne alors que l'examen s'obtient ainsi ? Les compétences sont construites mais peu ambitieuses. Ils atteignent alors le deuxième degré de maîtrise.
- Dans la logique recherchée et présentée par cet article, d'autres élèves s'engagent dans un parcours de formation personnalisé, adapté, construit progressivement et cohérent. Le plaisir provoqué est donc exacerbé, à la hauteur de l'engagement, et valide le troisième degré de maîtrise.
- Enfin, certaines compétences construites peuvent aussi valider le côté ambitieux, créatif et innovant du lycéen qui recherche un plaisir émotionnel. Ce quatrième degré de maîtrise est l'aboutissement de projets directement en lien avec les origines, les forces et les ambitions professionnelles de l'élève.

Construire des échelles descriptives des enjeux de formation

L'équipe d'enseignants, libre dans l'élaboration de son projet d'EPS, peut alors s'appuyer sur ces degrés de maîtrise atteints pour détailler les niveaux de compétences des échelles descriptives des différents enjeux de formation. Le plaisir éprouvé devient alors un levier pour construire les contenus d'enseignement des différentes séquences d'apprentissage. Ci-dessous est proposé comme exemple une mise en pratique lors d'une séquence d'apprentissage en danse avec un engagement pour défendre une cause nationale forte (Tab.3)

Tab.3 : Echelle descriptive de l'AFL 2 du CA3 et de l'OG 5 élaborée par le levier du plaisir éprouvé

AFL 2 du CA 3 : Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions				
Pratique-plaisir et degré de maîtrise atteint	Degré 1 Plaisir immédiat. Peu construit	Degré 2 Plaisir sécurisé. Peu ambitieux	Degré 3 Plaisir engagé. Construit et cohérent	Degré 4 Plaisir émotionnel. Innovant, créatif et ambitieux
S'investir avec régularité	L'élève présente à d'autres par contrainte	L'élève présente régulièrement et se rassure	L'élève présente et évolue avec les analyses	L'élève présente et propose une analyse à thème
Situer l'impact d'un projet en créant et visualisant une émotion	La prestation suscite l'intérêt des copains	La prestation est suivie par tout le monde	La prestation fait réagir pendant l'exercice	La prestation suscite le débat, pose des questions
OG5 : Accéder au patrimoine culturel en s'inscrivant dans la société en mettant en place et en menant des débats avec un public				
Créer un projet cohérent socialement	L'élève transmet des connaissances	L'élève oriente le débat sur des axes larges et maîtrisés	L'élève oriente le débat en fonction du contexte	L'élève s'adapte au public dans un contexte donné

Un projet annuel de protocole à adapter

Les nouveaux textes, concernant le CCF aux baccalauréats¹⁵, engagent les équipes pédagogiques EPS dans la construction d'un projet annuel de protocole d'évaluation. Celui-ci a pour objectif de donner plus de lisibilité aux élèves et à leurs parents. Pour gagner en cohérence, il est intéressant d'utiliser le levier du plaisir pour l'adapter aux engagements recherchés et aux enjeux de formation travaillés. Ainsi, il est envisageable de proposer au moins une évaluation du CCF, en fin de séquence d'apprentissage, hors du lycée, pour présenter un projet individuel et/ou collectif. Au fil de la séquence et/ou le jour du CCF, l'élève est sollicité pour réaliser une présentation de son projet pour l'APSA travaillée. Le carnet de suivi est une option proposée.

¹⁵ Évaluation de l'éducation physique et sportive, Organisation du contrôle en cours de formation (CCF) et référentiel national d'évaluation, BO n°36 du 03 octobre 2019

Une présentation orale classique, l'organisation d'un débat d'idées relatif au projet, la présentation de la création d'un outil numérique en sont d'autres.

Enfin, une attention particulière est apportée à une ouverture vers les autres disciplines. L'objectif est alors de transférer le plaisir éprouvé dans d'autres champs de compétences et dans d'autres contextes. Grâce aux plaisirs éprouvés dans sa pratique, l'EPS peut effectivement se présenter comme un point d'appui dans l'atteinte des objectifs des autres disciplines.



Conclusion

Aux lycées, l'enseignant d'EPS poursuit l'accompagnement de chaque élève en tenant compte de son parcours au collège, de ses centres d'intérêts et de ses projections personnelles et professionnelles après le baccalauréat. La notion de plaisir peut servir de levier pour construire les séquences d'apprentissages et faire vivre le contrôle en cours de formation en s'appuyant sur les cinq CA et les cinq OG des programmes.

Pour cela, l'objet est de dépasser les écueils de l'évaluation, pour les transformer en éléments-sources de bien-être et l'accès à une pratique-plaisir en EPS. Cette dernière génère différents types d'engagement pour construire et adapter des contenus d'enseignement. Elle devient alors un point d'ancrage pour positionner les élèves sur des degrés de maîtrise dans les enjeux de formation et certifier les AFL nécessaires à l'obtention du diplôme.



Évaluations et certifications revisitées

S'évaluer pour optimiser ses apprentissages

Benjamin DELAPORTE

Professeur d'EPS, Nantes, 44.

«C'est l'évaluation aujourd'hui?» Cette interrogation des élèves revient très souvent lors des dernières leçons d'une séquence d'Education Physique et Sportive (EPS). Elle sous-entend que le grand jour est arrivé! Celui où l'élève montre ce qu'il sait faire.

Le travail par compétences initié depuis quelques années en collège et l'esprit général des nouveaux programmes du lycée tendent à diminuer cet aspect sommatif, final de l'évaluation, pour laisser une place plus importante à une évaluation tout au long de la séquence, au fil de l'eau. Une évaluation au service des apprentissages et un support pour le travail de l'élève.

L'évaluation peut être un outil qui lui permet de faire des choix et de personnaliser son travail. Les liens entre les nouveaux programmes du lycée et ceux du collège, notamment la continuité entre les domaines du socle² et les objectifs généraux apportent un éclairage sur la construction et la mise en œuvre de cette évaluation pour et par l'élève.

¹ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

² Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015.



La continuité collège-lycées

Les programmes du collège de 2015³ et l'exigence de validation du socle faite à toutes les disciplines font évoluer les pratiques des enseignants. En EPS, l'acquisition des compétences transversales, par le travail des domaines deux à quatre, représente un poids aussi important que le domaine un et l'acquisition des compétences motrices⁴.

Les programmes du lycée 2019⁵ s'articulent autour de cinq objectifs généraux : développer sa motricité, savoir se préparer et s'entraîner, exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif, construire durablement sa santé, accéder au patrimoine culturel. Ces cinq objectifs s'inscrivent dans un double ancrage temporel : ils sont à la fois ouverts vers les attentes du parcours post-lycée et en cohérence avec les compétences générales EPS des programmes collège 2015⁶. De plus, les programmes proposent cinq champs d'apprentissage et précisent bien la nécessité d'articulation des dimensions motrices, méthodologiques et sociales dans les formes de pratiques proposées et les acquisitions visées.

Il existe par exemple, une continuité entre le domaine deux des programmes du collège, les méthodes pour apprendre ; organiser son travail personnel, planifier des étapes, coopérer et réaliser des projets et l'objectif général 2 du lycée⁵ ; savoir se préparer et s'entraîner. C'est ici par son engagement dans les apprentissages que l'élève apprend à gérer sa pratique physique seul et avec d'autres. Il passe d'un élève « entraîné par » à un élève qui sait s'entraîner de façon autonome. Il apprend à se connaître et à faire des choix. Il est ici question de passer d'une EPS centrée sur la certification et les référentiels nationaux à une discipline œuvrant pour la formation générale du lycéen, futur citoyen adulte.

Les APSA et surtout les contenus enseignés sont mis au service des objectifs généraux. L'épreuve du « 3x500 » est l'exemple d'une certaine dérive des pratiques d'enseignement qui érige, tout en voulant bien faire et préparer au mieux les élèves à la certification du baccalauréat, le bachotage d'une situation de certification en modèle de situation d'apprentissage. L'élève a appris à répéter, à supporter des contraintes d'entraînement. Il a même certainement progressé dans ses performances, mais a-t-il réellement appris à se connaître, à échanger, à comparer, à faire des choix pour s'entraîner ?

A présent, l'heure est venue de repenser l'évaluation, voire la certification, pour qu'elle s'affirme comme un outil au service des élèves et de leurs apprentissages tel que la réforme du collège la résolument installée dans les collèges.

³ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015.

⁴ ALLAIN (C), DELAPORTE (B.), « Le collégien en EPS », *e-novEPS* n°17, juin 2019

⁵ Ibid.

⁶ L'esprit général du programme lycée 2019, EDUSCOL, Août 2019



Optimiser les apprentissages

L'évaluation est envisagée comme un outil conçu pour l'élève. Il est incontournable de lui permettre de s'en saisir pour qu'il comprenne ce que l'enseignant attend de lui, qu'il s'analyse et apprécie ses réalisations, au regard des différents attendus et enfin, pour lui donner les possibilités de se projeter dans son projet de transformation⁷.

Une démarche d'enseignement possible est de présenter la grille d'évaluation et les différentes étapes d'acquisition dès le début d'une séquence et de permettre aux élèves de se positionner en ayant un accès permanent à la grille d'évaluation. Cette évaluation continue, au fil de l'eau, permet à l'élève de se situer et de dédramatiser l'acte d'évaluation. Elle n'est plus vue comme un couperet qui tombe en fin de séquence, elle est un outil de progrès pour lui mais aussi pour l'enseignant qui est plus à même de l'orienter dans son travail. Elle crée de la confiance en lui permettant d'apprécier sereinement et petit à petit ses réalisations et d'individualiser son travail.

Pour permettre cette personnalisation du travail, il est possible d'associer à la grille d'évaluation un document de présentation des différents axes de progrès à travailler pour passer d'une étape à une autre, ainsi que des fiches de travail présentant des situations liées aux problèmes rencontrés. L'enseignant est dans une démarche en trois temps qui consiste ; à définir les axes de travail nécessaires par les élèves, à proposer des contenus d'enseignement pour les résoudre et enfin, à créer des situations d'apprentissages permettant la résolution des problèmes relevés.

En prenant comme exemple une séquence de volley-ball, il est possible d'envisager une leçon au cours de laquelle les élèves doivent jouer des matchs à thème en deux contre deux avec un bonus de trois points à chaque fois qu'ils marquent le point en envoyant le ballon directement au sol (hors de portée de l'adversaire). Le thème étant ici utilisé pour stimuler les élèves à faire bouger les adversaires et à exploiter les espaces créés (Tab.1)

⁷ AVERTY (JP), « Apprendre à choisir, pour choisir ici et ailleurs », e-novEPS n°12, janvier 2017

Tab.1 : Se positionner collectivement sur une échelle descriptive, analyser les problèmes rencontrés et choisir des thèmes de travail.

NIVEAU DE REUSSITE DE L'EQUIPE			
Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
L'équipe marque sur des fautes de l'adversaire mais pas sur un déséquilibre.	L'équipe n'arrive que quelquefois à marquer en jouant directement au sol. (Moins de la moitié des attaques).	L'équipe est efficace, marque en jouant directement au sol sur plus de la moitié de ses attaques.	L'équipe est efficace, arrive presque à chaque fois à marquer en jouant directement au sol. (8x10).
AXES DE TRAVAIL			
<ul style="list-style-type: none"> - Limiter les fautes dans le jeu (passes ou attaques ratées). - Réduire le nombre de joueurs souvent en retard par rapport à la balle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire le nombre d'attaques directes qui ne déstabilisent pas l'adversaire. - Réduire le nombre de passes qui ne permettent pas toujours au partenaire d'attaquer. - Gagner en précision de placement en réception ou en attaque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dépenser un jeu stéréotypé qui ne surprend pas l'adversaire (toujours 3 touches de balle, attaques directes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Varier la nature des attaques (placée – frappée) - Gagner en régularité - Développer la communication entre les joueurs
EXEMPLES DE CONTENUS D'ENSEIGNEMENT			
<ul style="list-style-type: none"> - Pour prendre de l'information, je lève la tête et je regarde le ballon dès qu'il a quitté les mains de mon adversaire ou de mon partenaire, j'analyse sa trajectoire et je me déplace pour être en position équilibrée au moment où je le joue. - Je m'oriente vers l'endroit où je veux envoyer le ballon (appuis et épaules). 	<ul style="list-style-type: none"> - Je décide d'un placement avec mon partenaire (devant/derrière ou droite/gauche). - Je me déplace en fonction de mon partenaire pour lui offrir des solutions de passes ou pour couvrir le terrain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je prends de l'information sur mon placement, sur celui de mon partenaire et sur celui des adversaires pour décider pendant mon déplacement si je dois attaquer seul ou construire avec mon partenaire. - J'ai vu un espace libre, si mon placement et la balle qui arrive me permettent d'attaquer de manière dangereuse : j'attaque. Si je ne suis pas en posture d'attaque ou si je ne vois pas d'espace libre, je fais un relais avec le passeur. 	<ul style="list-style-type: none"> - J'anticipe la nature de mon attaque en fonction de l'espace vide que j'envisage d'attaquer - Je favorise la préparation de l'attaque en fonction de l'espace vide qui tend à se dessiner - Je développe un code de communication stratégique avec les membres de mon équipe
SITUATIONS PROPOSEES / THEMES DE TRAVAIL			
<p>L'idée est de présenter des situations autour de trois thèmes : la réception, la relation entre les joueurs, la technique individuelle. C'est ensuite aux élèves de choisir eux-mêmes ce qu'ils souhaitent travailler. La démarche est de proposer une progression de 4 ou 5 situations pour chacun des trois axes de travail. Les élèves ont du temps en autonomie pour travailler puis ils apprécient leur progrès pour ajuster les axes de travail.</p>			

Benjamin DELAPORTE, S'évaluer pour optimiser ses apprentissages.

Cette démarche est à envisager sur plusieurs leçons pour que les élèves aient du temps pour : analyser, s'entraîner, tester, et faire évoluer leur projet de transformation. Qu'il soit en collège ou en lycée, c'est à l'enseignant d'adapter le niveau de guidage, de faire des choix d'association d'élèves, de déterminer le degré d'autonomie laissé aux élèves.

C'est également à lui de faire des choix sur la démarche pédagogique : est-ce qu'il présente les axes de travail ou est-ce qu'il laisse les élèves les trouver ? Est-ce qu'il donne les contenus d'enseignement ou est-ce qu'il les reconstruit avec les élèves ? Est-ce qu'il propose des situations ou est-ce que les élèves les conçoivent ?



Conclusion

Rendre accessible l'évaluation aux élèves leur permet de se positionner par rapport aux attentes de l'enseignant, de l'institution, et à leur niveau d'acquisition. Cette connaissance permet également à l'enseignant de proposer différentes démarches d'enseignement favorisant la mise en projet d'un élève acteur de ses apprentissages et de ses transformations et acquisitions, responsable, seul ou en groupe.

L'évaluation au fil de l'eau est ici abordée comme un outil au service des apprentissages de l'élève. Il est également intéressant d'envisager l'utilisation de l'outil évaluation par les élèves au service d'une validation finale des acquisitions.



Évaluations et certifications revisitées

Des étapes de progrès par champ d'apprentissage

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, Saint Sébastien Sur Loire, (44)

Très souvent, les étapes de progrès témoignent de degrés d'acquisition d'une compétence attendue par activité physique sportive et artistique (APSA). Aujourd'hui, avec les nouveaux programmes de lycée, le regard se décentre de l'APSA pour se centrer sur l'articulation entre les objectifs généraux et les champs d'apprentissages¹. Dès lors, comment rendre ces étapes de progrès révélatrices d'acquisitions prioritaires au niveau du champ d'apprentissage?

Cette nouvelle approche basée sur les objectifs généraux et les champs d'apprentissage peut être perçue très éloignée de certaines spécificités du contexte et des différents parcours de formation des élèves. L'ancrage à chaque établissement constitue alors un principe sur lequel les équipes pédagogiques définissent les étapes de progrès. Celles-ci révèlent le chemin de développement des élèves.

Cet outil, au service des apprentissages, tient une place centrale dans le suivi des progrès par et pour l'élève. Il traduit une trajectoire unique qui ne tient pas compte du cheminement personnel de celui-ci. Comment faire, alors, pour le rendre adapté à chacun?

Cet article pose le postulat qu'une conception uniforme des étapes de progrès basées sur les champs d'apprentissage, véritable tronc commun de la classe, nourrit le parcours de l'élève à la condition de permettre des choix possibles en son sein. Ces choix répondent à des besoins différents selon les élèves. Dans ce contexte, chaque élève peut trouver des réponses à ses besoins et progresser.

¹ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019



Les champs d'apprentissage au service des objectifs généraux

Les cinq objectifs généraux constituent l'ossature du parcours de formation de l'élève et les champs d'apprentissage permettent de les nourrir. Les nouveaux programmes de lycée incitent les enseignants à changer leurs spectres d'analyse dans l'élaboration des étapes de progrès. L'ancienne logique d'acquisition de compétences attendues de niveaux 1 à 4, voire 5 pour les options, inscrite dans la pratique d'une APSA, laisse place à une logique de développement de compétences avec comme perspective des attendus de fin de lycée, dans chacun des cinq champs d'apprentissage.

Cette évolution invite les équipes à se détacher des APSA pour centrer leur réflexion au niveau des champs d'apprentissage. Les étapes de progrès permettent alors aux élèves d'apprécier les complémentarités, les similitudes, mais aussi révéler les spécificités des champs d'apprentissage qui par leur exercice font œuvre éducative. Elles favorisent, pour l'élève, l'apparition de liens explicites entre toutes les formes scolaires de pratiques proposées en son sein et au bénéfice de son parcours de formation. La récurrence favorise l'adaptation à des situations de plus en plus complexes et éloignées du contexte d'origine des apprentissages. Peut-être moins spécifique, mais plus ouverte, cette approche présage d'une plus grande durabilité de l'engagement physique à long terme.

Ainsi, dans la continuité de l'ancienne matrice disciplinaire, elle s'inscrit dans cette volonté à la fois de ne pas revenir sur le statut de l'éternel débutant en EPS, et de l'engager sereinement dans une pratique physique future.

L'ADN des champs d'apprentissage (CA)

Pour chaque champ d'apprentissage, une réflexion d'équipe s'engage sur « l'identification de certains traits structurants des pratiques physiques »². « Chacun d'eux confronte l'élève à une classe de problème à résoudre »³. Ce travail facilite, pour l'enseignant, l'explicitation de ces concordances aux élèves. Les étapes de progrès, au niveau du champ, renforcent cette lisibilité et facilite la construction d'une compétence qui sert une utilité sociale. Par exemple, le CA4 offre, par exemple, des problèmes à résoudre pour l'élève par le filtre du dilemme avec/contre (Tab.1).

² ELOI-ROUX (V.), « Questions à Véronique Eloi-Roux », *Revue EPS*, n° 384, avril-mai 2019.

³ Ibid.

Tab.1 : Problèmes à résoudre pour l'élève dans le CA4

AVEC	CONTRE	DEMARCHE EXPLICATIVE
Victoire	Défaite	Gérer ses émotions en fonction du contexte
Coopération	Opposition	Se servir de mes équipiers, du coach, des observateurs pour jouer au mieux contre un ou plusieurs adversaires
Attaque	Défense	Construire et utiliser un déséquilibre pour attaquer tout en s'exposant à une réaction de l'adversaire
Continuité	Rupture	Prendre le temps de construire le point pour agir sur le couple risque/sécurité

Lorsque les invariants sont déterminés, des choix sont opérés par les enseignants en rapport avec le contexte local. Le ciblage d'objets d'enseignement, décisif dans la transformation de l'élève, permet d'offrir aux élèves du temps pour que de véritables apprentissages puissent s'opérer. A travers cet exemple, l'équipe enseignante centre sa réflexion sur la construction et l'utilisation de l'espace libre pour attaquer et marquer le point pour cheminer vers une facette de l'objectif général 1 par le filtre du CA4.

Un langage commun pour construire une échelle descriptive

Il faut, tout d'abord, différencier ce qui relève du résultat des attentes de réalisation (échelle descriptive) et ce qui relève de ce qui est développé et qui permet de passer d'une étape à l'autre (étapes de progrès). La première est une évaluation de compétences et la seconde, une évaluation par compétences. La deuxième semble plus intéressante car elle contribue au développement des ressources pour faire. Un vocabulaire commun est utilisé lors de la construction des étapes de progrès pour faciliter son appropriation par tous les membres de l'équipe (Tab.2)

Tab.2 : Principe de définition des étapes de progrès

LES ETAPES DE PROGRES	
Acquisitions prioritaires au niveau de l'enjeu de formation	Ce qu'il y a à apprendre par le filtre du CA (Articulation des objectifs généraux et des champs d'apprentissages)
Indicateurs	Manifestations observables, mesurables à l'échelle du champ d'apprentissage
Descripteurs	Descriptions qualitatives et positives à l'échelle de la forme scolaire de pratique

L'opérationnalisation passe par un changement de paradigme. La réflexion se décentre des APSA pour se fixer sur les objectifs généraux et les champs d'apprentissage qui permettent de les atteindre. Les champs constituent des espaces d'expériences sensibles qui par leur complémentarité visent à former l'élève dans sa complétude. L'objectif est d'éviter une juxtaposition d'APSA qui, si aucun lien n'est fait entre elles, ne permet pas à l'élève de construire des principes moteurs qui organisent sa vie physique future. Une réflexion à l'échelle du champ permet d'éviter cet écueil en facilitant le repérage de similitudes et des spécificités par l'élève entre les différentes formes scolaires de pratique.

Un exemple d'opérationnalisation est proposé dans le CA₄ pour atteindre l'objectif général 1 : enrichir sa motricité (Tab.3). Un travail s'opère sur l'identification des acquisitions prioritaires visées à l'échelle du champ au regard des enjeux d'apprentissages ciblés et du choix des observables qualitatifs (descripteurs) et quantitatifs (indicateurs) qui les révèlent. Les descripteurs restent au niveau du champ d'apprentissage car ils permettent de faire le lien entre les différentes APSA et favorisent la compréhension et la généralisation de principes moteurs. Les indicateurs, quant à eux, s'expriment au niveau de la forme scolaire de pratique pour contextualiser le développement de compétences cibles.

Tab.3 : Objectif général 1 par le filtre du CA₄

Objectif général (OB)	Principes moteurs	Acquisitions prioritaires au niveau du ca 4	Indicateurs a l'échelle du ca	Descripteurs a l'échelle de la forme scolaire de pratique
Enrichir sa motricité	Construction et utilisation de l'espace libre pour attaquer et marquer le point	<u>Déplacer adversaire</u> pour créer espace libre	Dimension spatiale : (Profondeur/largeur) Dimension temporelle : (Rapide /lent) (continuité/rupture) Dimension technique : (Intention/action)	Utilisation d'un radar : chacune des branches représente une dimension révélatrice d'un développement visé
		<u>Utilisation du déplacement</u> de l'adversaire	Dimension tactique (Schéma de jeu en fonction contexte)	

Les descripteurs, en contextualisant les indicateurs au niveau de la forme scolaire de pratique, rendent visibles pour l'élève ses points forts, ses progrès et ses axes à privilégier.



Un chemin de progrès défini pour chacun

L'enjeu de l'école est de faire réussir chacun des élèves. Pour y arriver, elle oblige la prise en compte de la diversité. Trois des sept postulats de Burns⁴ interpellent : « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse », « Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps », « Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ». La construction des étapes de progrès s'inscrit alors dans cette problématique. En partant des besoins des élèves, comment construire des étapes de progrès répondant au cheminement personnel de chacun d'eux ?

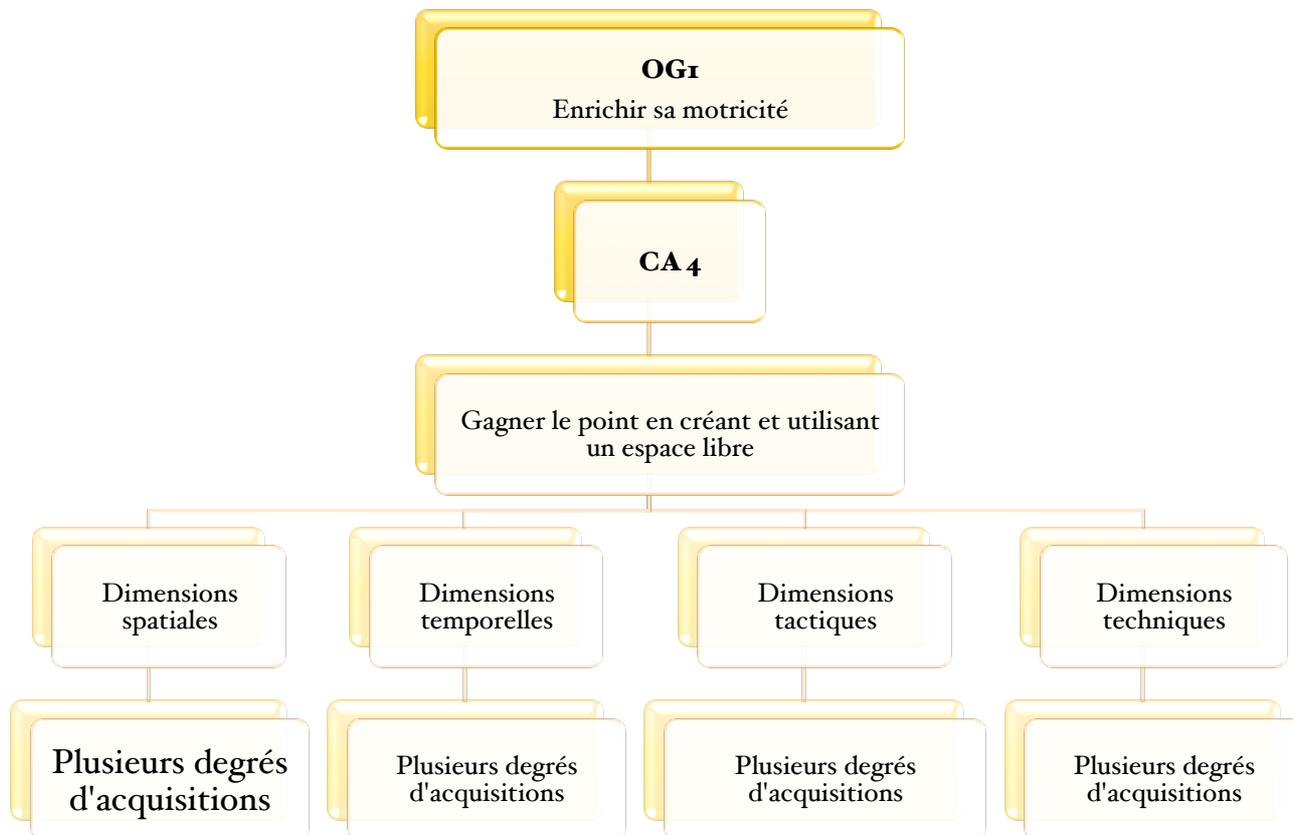
Associer les élèves à la construction des étapes de progrès

Initialement pensée par l'enseignant, elles deviennent, grâce à une démarche de questionnement, le résultat d'une réflexion menée par les élèves. Une carte mentale peut être utilisée pour aider à la formalisation des pistes de réponses pour atteindre l'objectif recherché⁵. Une abstraction est envisagée pour rester à l'échelle du CA et favoriser les liens entre les APSA. Ce travail macroscopique est propice à l'émergence d'étapes de progrès selon des axes de travail, clairement identifiés par les élèves. Dans l'exemple qui suit, des pistes de réponses, qui contribuent à atteindre l'OG1 dans le CA4, sont traduites en quatre dimensions (Sch.1).

⁴ BURNS (R.W.), The seven postulates of R.W.Burns, Ynova Academy, 1971

⁵ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « L'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°12, janvier 2019

Sch.1 : Définition de quatre axes de travail dans le CA4



Les étapes de progrès, suite à cette réflexion, sont créées avec les élèves afin qu'elles soient significatives pour eux. Ce travail n'est qu'une étape. Il est rediscuté régulièrement selon les besoins au cours du temps dédié à cet apprentissage spécifique. Dans la première caractérisation des étapes, présentée en exemple, les élèves font le choix du volume de dimensions utilisées (Tab.4). Agir sur ce nombre, sans les hiérarchiser est une manière de proposer une personnalisation des étapes de progrès.

Tab.4 : Étapes de progrès par le volume de dimensions investies par l'élève

Étapes de progrès	Indicateurs CA4
1	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 1 dimension pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
2	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 2 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
3	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur 3 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point
4	L'élève, selon les caractéristiques de son adversaire, peut agir sur les 4 dimensions pour créer un espace libre et l'utiliser pour marquer le point

A l'intérieur de chaque dimension, à l'échelle du CA, différents degrés d'acquisition sont co-construits avec les élèves (Tab.5). Pour chaque degré, une situation ciblée, au niveau de l'APSA, est proposée à l'élève ou conçue par lui-même.

Tab.5 : Étapes de progrès pour la dimension spatiale dans l'APSA judo

Étapes de progrès	Exemple pour la dimension spatiale	Situations ciblées à l'échelle de l'APSA (Judo)
1	Se déplacer vers l'avant	Lutteur-judoka version tirer
2	Se déplacer dans les espaces arrières et latéraux	Lutteur-judoka version pousser et latérale.
3	Se déplacer dans toutes les directions	Yaku-soku-geiko : en situation de coopération, faire chuter son partenaire, dans toutes les directions, en fonction des opportunités

En guise d'illustration, le lutteur-judoka : les rôles d'attaquant, de défenseur, le couloir et le sens d'évolution sont fixés à l'avance. Ils partent en « garde installée » et évoluent dans un couloir de 6 mètres de long et 2 mètres de large. Aux extrémités, le camp de chacun. Le lutteur ne peut faire tomber. Il doit amener l'autre dans son camp. Pour sa part, le judoka dispose de deux solutions : faire tomber ou l'amener dans son camp. En jouant sur les consignes données au lutteur (pousser, tirer, etc), le judoka est obligé de se déplacer dans une direction et à attaquer.

Un cheminement personnalisé à l'intérieur des étapes de progrès

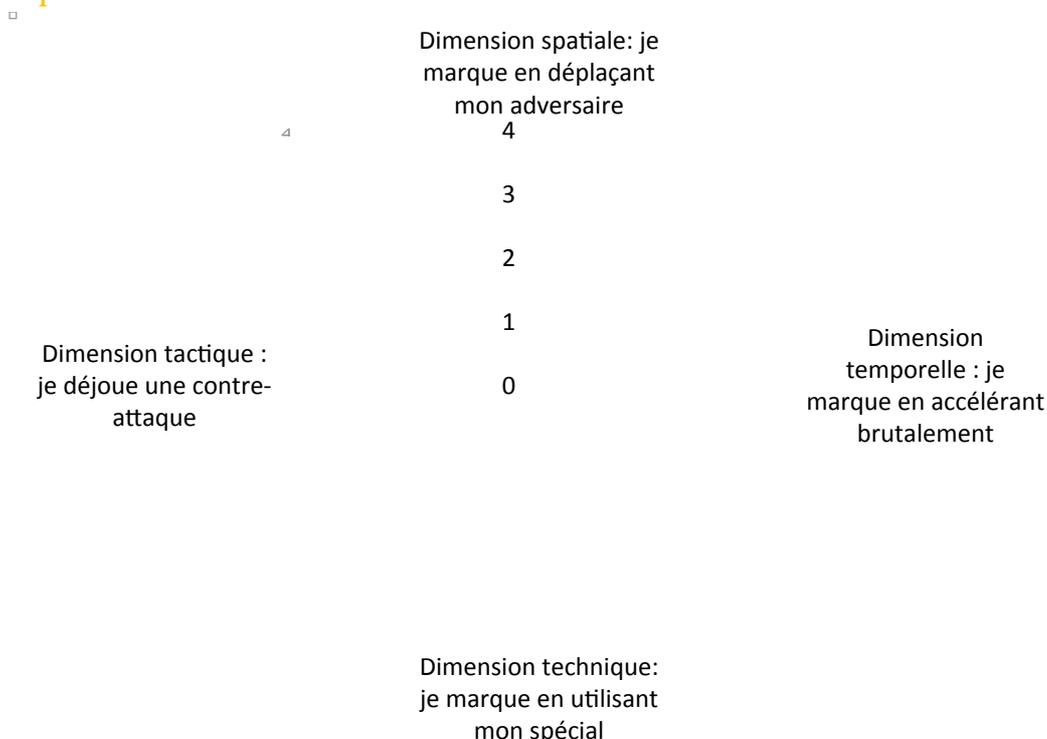
Ces étapes, véritable tronc commun pour la classe, imposent des moments-clés à l'élève. Pour continuer à répondre aux particularités de chacun, il est important de les laisser cheminer librement à l'intérieur de celles-ci. Les pistes de réponses, qui ont émergées précédemment sous la forme de plusieurs dimensions ou paramètres, servent d'axes de travail pour l'élève. Ils sont identiques pour toutes les étapes de progrès. L'élève en priorise une ou plusieurs pour franchir le palier suivant. Aucune classification n'est établie entre elles au préalable. Chacune d'elles sert sa progression mais libre à lui d'en choisir certaines selon les besoins qu'il a repérés.

Un traitement didactique est opéré par l'enseignant à l'intérieur de chaque dimension. Il propose des situations ciblées pour faire progresser l'élève dans la dimension choisie. Pour maîtriser le niveau le plus avancé, l'enseignant peut confronter l'élève à une autre APSA du même champ d'apprentissage.

L'élève est accompagné dans ses choix par l'enseignant. Un outil d'observation, issu de la traduction des acquisitions visées par et pour l'élève, lui est proposé. Il lui permet d'identifier les progrès, les besoins et les axes de travail. L'outil identique tout au long de la séquence est utilisé par tous, pour faciliter son appropriation. Il est la traduction des différentes dimensions, en descripteurs, à l'échelle de l'APSA. Il est important de faire un lien explicite entre les deux pour favoriser la généralisation de l'acquisition visée.

Dans l'exemple, pour le champ d'apprentissage 4, cet outil prend la forme d'un radar dans l'APSA judo révélateur de l'acquisition visée (Sch.2)

Sch.2 : Représentation sous forme d'un radar



Nicolas CHEVAILLER, Des étapes de progrès par champ d'apprentissage

Janvier 2020 - Partie 2 - Article 2 - page 8



Conclusion

La mise en application de la réforme du collège en 2015 voit la multiplication des échelles descriptives. Dans cet article, le choix est fait de privilégier les étapes de progrès, qui relèvent de ce qui est développé et qui permet de passer d'une étape à l'autre, plutôt que les échelles descriptives qui relèvent du résultat des attentes de réalisation. Cet outil d'évaluation est un véritable support à l'apprentissage, pour chacun des élèves, sous certaines conditions.

A travers cet article, il est montré que des étapes de progrès à l'échelle du champ d'apprentissage, facilitent pour l'élève l'identification de principes généraux. De cette façon, il se projette, plus facilement, dans d'autres APSA, par des liens construits et facilités avec son activité physique et sportive personnelle actuelle et/ou ultérieure.

En se décentrant de l'APSA, le statut d'éternel débutant reste dépassé. De plus, les bases d'une santé future sont exploitées, en se centrant sur des principes généraux facilement transposables et porteurs de sens dans de nombreuses situations.

Pour autant, cette seule condition n'est pas suffisante pour répondre aux besoins de chacun. Une personnalisation des étapes de progrès est nécessaire pour s'adapter au cheminement personnel de chacun. Ce travail passe par l'implication des élèves dans la construction de cet outil et d'une liberté pour eux de choisir une piste de réponse pour atteindre l'étape de progrès suivante. Les étapes de progrès représentent alors le tronc commun pour l'ensemble des élèves de la classe. A l'intérieur de celles-ci, l'enseignant accompagne chacun d'eux dans les axes de travail qu'il choisit, en fonction de ses besoins. Ce n'est qu'à cette condition que l'échelle descriptive devient un outil d'évaluation pour guider l'élève dans ses apprentissages et l'accompagner dans son parcours de formation.



Évaluations et certifications revisitées

De l'évaluation au fil de l'eau à la certification

Delphine EVAIN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Le postulat posé est celui d'une évaluation au fil de l'eau qui remplace toutes les autres formes d'évaluation connues: diagnostique, formative, formatrice, sommative et certificative. Elle constitue alors un «tout en un» rendant aux élèves le temps d'apprentissage dont ils ont besoin. Ce temps est sans doute plus précieux encore pour ceux qui sont les plus éloignés de l'école. Cette approche peut permettre aussi de faire baisser la pression évaluative sur des élèves. Différentes études du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), mais également de nombreuses expérimentations montrent à quel point la pression évaluative freine l'engagement des élèves, voire obère les apprentissages.

L'enjeu est donc grand que de poursuivre ce changement de paradigme au lycée, déjà opérationnel au collège. Avec une mise en expérimentation, parfois hasardeuse mais pour autant nécessaire, il semble bien que ces transformations de pratiques d'enseignement permettent d'accompagner efficacement les acquisitions des élèves. Plus précisément, la mise en valeur des progrès sert d'appui à la définition d'un parcours de formation personnalisé en lien avec les objectifs généraux et illustré, ici, dans le champ d'apprentissage numéro un.



Évaluation diagnostique ?

Debut de séquence

La mise en pratique des élèves dès le premier cours d'une séquence autour des enjeux de formation définis à l'échelle de l'établissement constitue un temps pendant lequel l'élève mobilise des acquis et se projette dans un nouvel apprentissage. Aussi, le temps dédié antérieurement et exclusivement au bénéfice du professeur pour que celui-ci mesure le « déjà là » est rendu à l'élève.

Ceci s'explique en plusieurs points :

- Le glissement du regard de l'élève dans l'activité physique sportive et artistique (APSA) à l'élève comme sujet apprenant : si l'enjeu est la formation du sujet alors celui-ci quel que soit le milieu dans lequel il évolue, dispose de ressources qu'il peut exploiter et qui n'apparaissent pas lors de la première séance d'une séquence. Il dispose d'un niveau de ressources motrices, cognitives, psycho-sociales... et de connaissances sur soi et son environnement qui préfigurent ce dont il est capable de réaliser avant même de pratiquer. Pour exemple, s'engager dans une nouvelle pratique à 6 ans, 12 ans ou 16 ans ne relève pas des mêmes besoins de développement et de la même démarche pour apprendre, alors que les attentes de réalisation peuvent être comparables.
- Le glissement d'une vision de séquences cloisonnées à la construction d'un projet annuel de formation, voire d'un parcours de formation continu et cohérent au cours d'un cycle ou d'un cursus : chaque première leçon d'une séquence s'appuie sur les précédentes, pour aller plus loin. Les enjeux de formation, même si des points d'étapes par séquence peuvent être fait, ne démarrent pas lors de la première leçon pour s'arrêter en dernière leçon de la séquence. Ils traversent les séquences. L'appréciation est effectuée par champ d'apprentissage et domaine du socle commun¹ ou des objectifs généraux².
- Le glissement d'une évaluation sanction à une évaluation positive : si l'objet de l'évaluation est de témoigner des progrès effectués, alors elle doit être différée jusqu'au moment où l'élève est en capacité de montrer le degré de compétence qu'il maîtrise. C'est pourquoi, elle peut intervenir à tout moment de la première séquence ou de n'importe quelle autre, dans le temps imparti, le cycle, le cursus, et de manière différenciée, selon le chemin parcouru de chacun.
- Le glissement d'un enseignement de connaissances à un enseignement par compétence : il n'est plus d'actualité d'adopter une démarche d'enseignement qui cumule au fil des leçons des connaissances, les unes après les autres, au profit d'une entrée plus globale et moins analytique. Les problématiques rencontrées donnent du sens aux objets de travail

¹ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

² Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

qui suivent et il est toujours à envisagé de les revisiter à plusieurs reprises, telle une démarche spiralaire.

La « première » leçon

Le première leçon d'une séquence place les élèves dans une pratique globale, voire complexe, au centre de laquelle les enjeux de formation prennent place de manière explicite.

Contextualisés dans l'activité de la natation au lycée, l'objectif général 1 est décliné à l'échelle de l'établissement en "développer des principes d'efficacité", l'objectif général 2 "se projeter" et l'objectif général 3 "interagir" peuvent prendre la forme "co-réguler un projet de transformation pour nager efficacement".

Au cœur des préoccupations des élèves se pose alors le "comment faire pour faire ?" Aussi, se découvre plusieurs axes de travail (sch.1). Ces axes de travail, explicitent et permettent de circonscrire, dès la première leçon, ce qu'il y a à apprendre aux yeux des élèves. Ces derniers sont alors engagés dans une démarche d'apprentissage dont la première étape pose le sujet et l'ambition formatrice pour se distancier de la seule évaluation diagnostique qui antérieurement prenait place.

Schéma 1 : Axes de travail





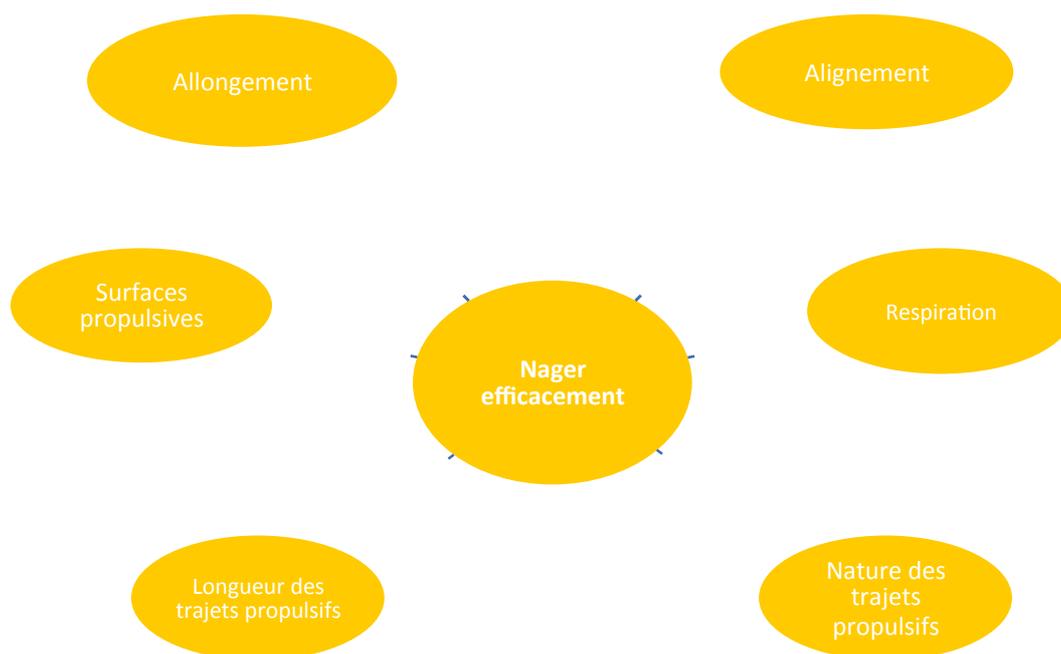
Évaluation formative - formatrice ?

Faire émerger les contenus

Fort de leur expérience, les élèves, pas à pas, par une démarche de questionnement du professeur, découvrent les contenus attachés à chaque axe de travail.

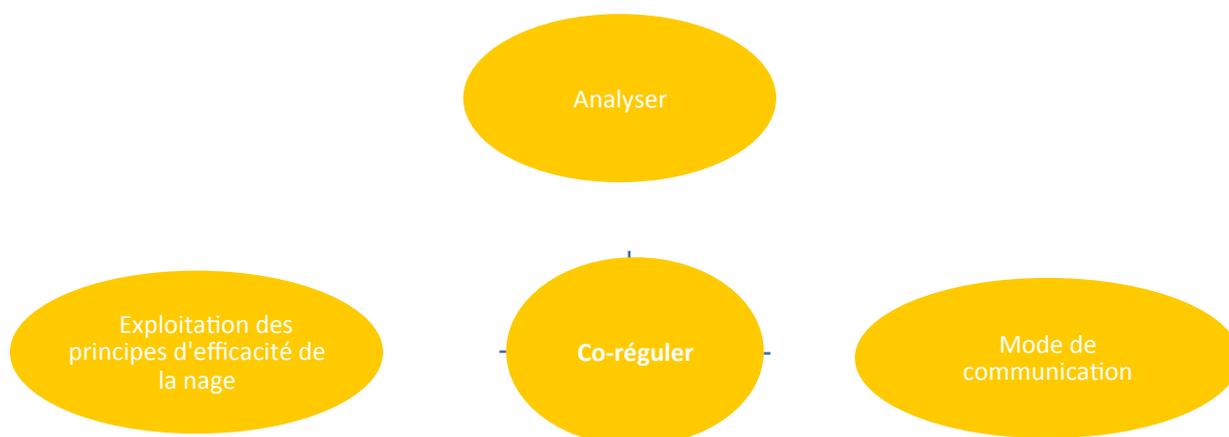
Comment s'y prendre pour nager efficacement ? Questionnés, guidés, débattus, remis en question, des sujets incontournables sont avancés : allongement, alignement, surfaces propulsives, longueur et nature des trajets propulsifs, respiration (sch.2) . Instituer collectivement, ils deviennent des connaissances pour faire, ou encore des principes d'efficacité qui par leur observation permettent de mieux comprendre pour quelles raisons l'élève nage plus ou moins efficacement.

Schéma 2 : Nager efficacement, principes d'efficacité



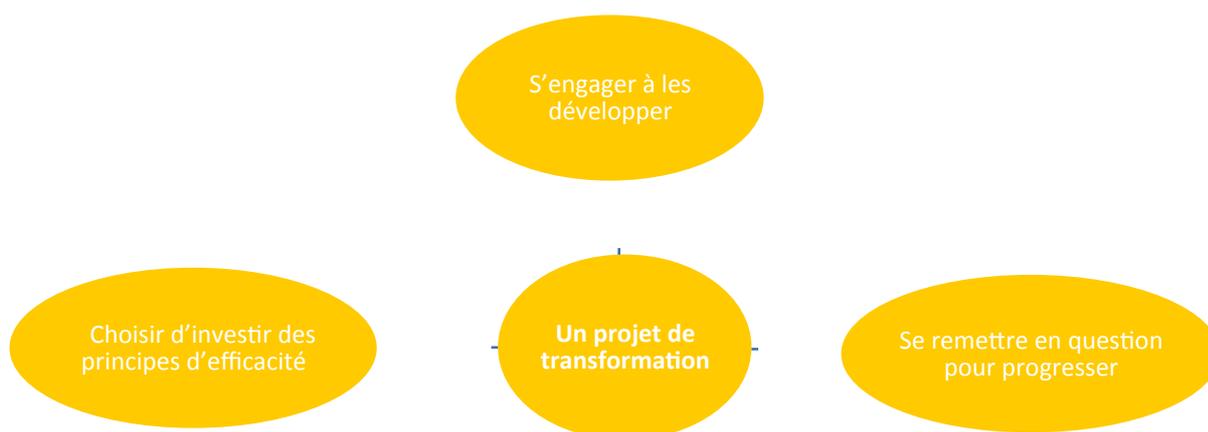
Il est tout autant requis de procéder de la même manière pour les deux autres axes de travail. Par exemple pour co-réguler, il faut connaître, comprendre et communiquer. Appliqué au CAI avec comme activité support la natation, cela peut prendre la forme de connaître les principes d'efficacité pour les exploiter, comprendre les relations de causes à effet pour analyser, selon un mode de communication adapté (sch.3).

Schéma 3 : Co-réguler, principes d'efficacité



Par exemple pour vivre un projet de transformation, il faut pouvoir : choisir d'investir des principes d'efficacité, s'engager à les développer et se remettre en question pour progresser (sch4.)

Schéma 4 : Vivre un projet de transformation, principes d'efficacité



Graduer l'appropriation des contenus

L'expérience vécue, par-delà l'éclairage des contenus, valorise tout autant les différentes étapes de progrès sur chacun des principes d'efficacité, identifiés comme des axes de travail : nager efficacement (Tab.1.), co-réguler (Tab.2), vivre un projet de transformation (Tab.3).

Tableau 1 : progrès réalisés pour chaque principe d'efficacité pour nager efficacement

Principes d'efficacité	Progrès 1	Progrès 2	Progrès 3
	Nager efficacement		
Allongement	Oblique	Horizontal	Roulis
Alignement	Désaxé	Axé	En osmose avec le milieu
Surfaces propulsives	Faibles	Partielles	Optimales
Longueur des trajets propulsifs	Courte	Partielle	Optimale
Nature des trajets propulsifs	Rectiligne	Sinusoïdale	Sinusoïdale et accélérée
Respiration	Longue et continue	Apnée - explosive	Dissociée

Tableau 2 : progrès réalisés pour chaque principe d'efficacité pour co-réguler

Principes d'efficacité	Progrès 1	Progrès 2	Progrès 3
	Co-réguler		
Exploitation les principes d'efficacité de la nage	Distante	Approximative	Adaptée
Analyse	Descriptive	Inférée	Argumentée
Mode de communication	Unilatéral	Courtois	Partagé

Tableau 3 : Progrès réalisés pour chaque principe d'efficacité pour vivre un projet de transformation

Principes d'efficacité	Progrès 1	Progrès 2	Progrès 3
	Un projet de transformation		
Choisir d'investir des principes d'efficacité	Aléatoire	Approximatif	Adapté
S'engager à les développer	Irrégulier	Soutenu	Intensif
Se remettre en question pour progresser	Parfois	Régulièrement	Systematiquement

Chaque axe de travail, doté de ses contenus et de leur degré d'appropriation représente le recueil du fruit de l'alternance entre la pratique et la réflexion sur la pratique du groupe d'élèves qui le vit. Ce recueil est à la fois l'objet de l'apprentissage et sa modélisation, l'outil pour apprendre. Il permet à chacun de se saisir des connaissances nécessaires pour comprendre les attentes, se positionner à tout moment de la séquence et prendre en main son propre chemin d'apprentissage. Cette évaluation, de manière privilégiée formatrice, car co-construite par les acteurs³, est omniprésente tout au long de la séquence. Elle vit à tout moment, telle une évaluation au fil de l'eau, intégrée au cœur de chaque situation d'apprentissage, ciblant et permettant les progrès.



Évaluation sommative certificative ?

La modélisation du « tout en un »

Selon cette démarche de mise en lumière des axes de travail et de leurs contenus détaillés en une échelle de progrès permet à chacun de se positionner⁴ à tout moment au cours de la séquence. En effet, au-delà du diagnostic et du formatif, le sommatif correspond à l'état des lieux de l'avancée des acquisitions au terme du temps dédié aux apprentissages, soit la fin de séquence si tel est le cas. Nul besoin donc d'une évaluation de plus, qui prélève du temps d'apprentissage aux élèves, au profit de l'activité du professeur, telle que l'évaluation diagnostique, évoquée en première partie de cet article, si elle demeure.

³ EVAIN (D.), GIBON (J.), « l'élève, acteur de son évaluation », e-novEPS n°16, Janvier 2019

⁴ HUOT (F.), « évaluer pour apprendre au lycée », e-novEPS n°18, Janvier 2020

Une modélisation sous la forme de radar donne à voir de manière aisée et rapide, le positionnement, les progrès et l'état des lieux au terme du temps dédiés aux apprentissages qui permet d'acter d'un niveau au cas échéant. Au fil des leçons, le centre qui grandit témoigne des évolutions individuelles. (Sch. 5, 6, 7).

Schéma 5 : Modélisation du positionnement, progrès et état des lieux pour OGI « développer des principes d'efficacité »

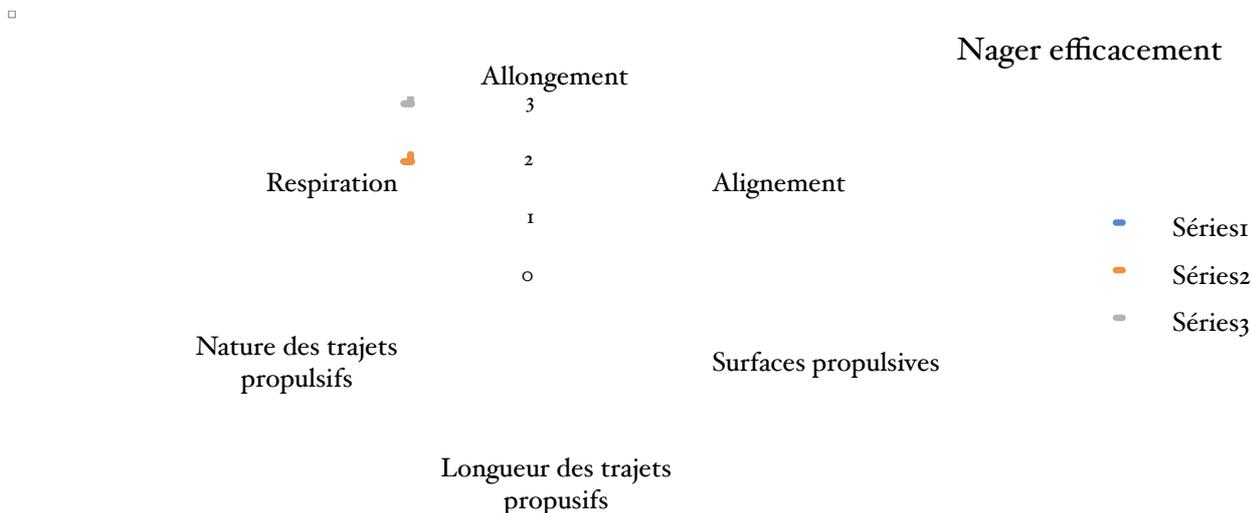


Schéma 5 : Modélisation du positionnement, progrès et état des lieux pour OG2 « se projeter »

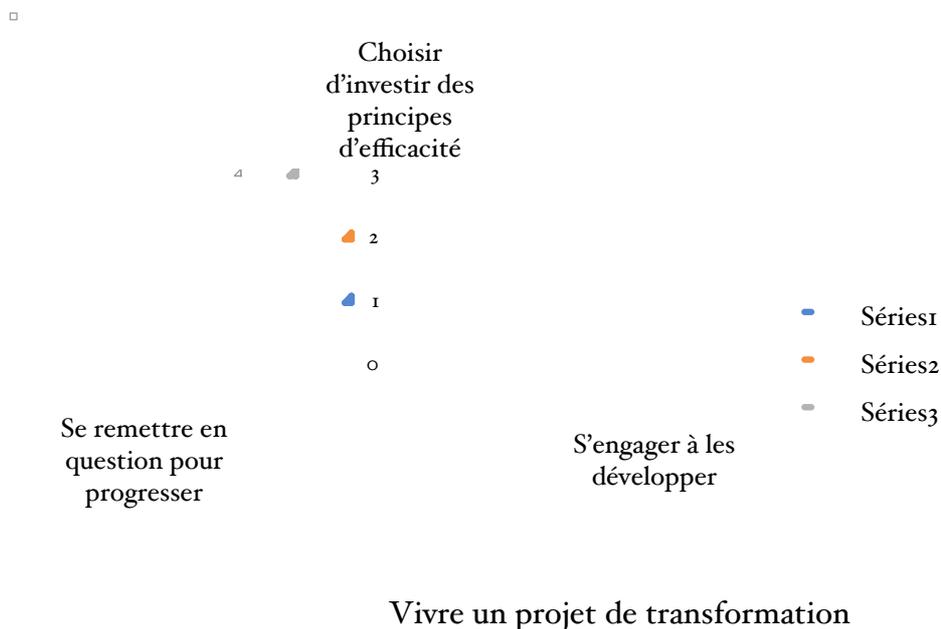
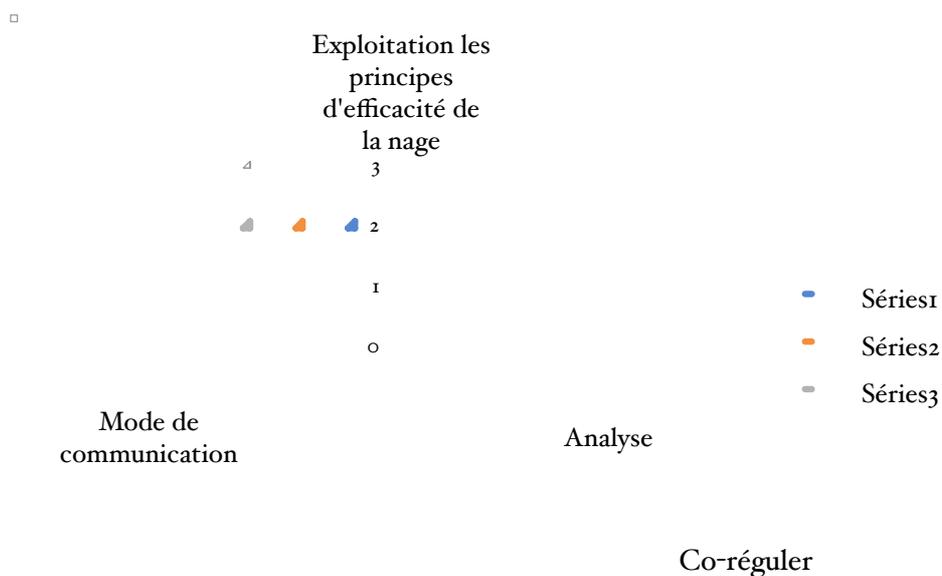


Schéma 6 : Modélisation du positionnement, progrès et état des lieux pour OG3 « interagir »



La bascule en épreuve certificative

Le travail des objectifs généraux, par le filtre du CA1, représente les éléments travaillés qui visent les attendus de fin de lycée (AFL) requis pour les évaluations en contrôle continu. Vivre un projet de transformation et co-réguler renvoient aux AFL2 et 3. L'évaluation au fil de l'eau, expérience vécue des élèves est en soit l'outil d'évaluation certificatif : aucune surcharge pour l'enseignant et aucune pression évaluative pour l'élève. En outre, cette évaluation intégrée aux situations d'apprentissage donne les moyens objectifs à l'élève de faire ses choix pour l'épreuve certificative.⁵

L'épreuve ponctuelle pour l'AFL 1, selon sa rédaction ne déroge en rien aux engagements pris par les élèves au cours de leur séquence. Pour exemple « Nager efficacement sur une distance et une nage répétée 4 fois avec un temps de récupération que vous déterminerez. Cette nage servira à extraire des données qualitatives et quantitatives nécessaires à proposer une situation de travail visant le progrès. Cette situation de travail sera discutée avec un binôme de votre choix ». Ce contexte est attaché à un barème établissement qui articule temps et principes d'efficacité, en rapport au seuil national prescrit dans les annexes de la circulaire⁶.

Une cohérence entre parcours de formation et certification est ainsi assurée.

⁵ ROLAN (M.), « ensemble certificatifs et formations des élèves », e-novEPS n°18, Janvier 2020

⁶ Annexe 1, Référentiel national pour le contrôle en cours de formation (CCF), Bulletin officiel n°36, 03 oct 2019



Conclusion

L'évaluation au fil de l'eau n'annihile pas toutes les autres formes d'évaluation connues, mais les suppléante, les englobe pour mieux s'intéresser à l'identification par les élèves de leurs besoins au regard des contenus définis.

A l'échelle d'une année, d'une séquence ou d'une séance, il s'agit d'intégrer aux situations, progressivement et de manière participative, des indicateurs sur les thèmes de travail particulier sur lesquels les élève s'engagent. Ces indicateurs sont potentiellement multifonctions : au service des apprentissages comme au service de la certification, tout en s'inscrivant de résolument dans la conjoncture d'une évaluation repensée pour dépasser les écueils d'une culture de l'évaluation à la française, cause de sa remise en question.



Évaluations et certifications revisitées

Ensembles certificatifs et formation des élèves

Mathieu ROLAN

Professeur agrégé d'EPS, Loire Authion, (49),

«Tu as pris quel menu? – J'ai pris 3x500 mètres, acrosport, volley». Cet échange entre élèves de classe de terminale illustre bien la logique du choix des ensembles certificatifs qui prédomine chez les élèves: celle des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA).

Cette logique de choix par sentiment de compétence ou par affinité peut céder sa place au profit d'un véritable choix issu du parcours de formation. En effet, à la lecture des nouveaux programmes d'Education Physique et Sportive (EPS) au lycée¹ et des textes encadrant la certification en cours de formation², la réflexion sur les ensembles certificatifs, les «menus», se révèle pouvoir être un point d'appui faisant partie de la formation et non la «ligne d'arrivée», tant du point de vue de la formation de l'élève que de l'activité de l'enseignant.

Il s'agit, pour les équipes d'EPS, de passer d'un menu d'APSA organisé par une programmation à un menu de champs d'apprentissages organisé par les contenus d'enseignement. Se renverse ainsi le paradigme d'une certification première qui organise les contenus par la compétence attendue, à des contenus qui organisent la certification par un parcours de formation centré sur les élèves.

¹ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

² Évaluation de l'éducation physique et sportive, Organisation du contrôle en cours de formation (CCF) et référentiel national d'évaluation, BO n°36 du 03 octobre 2019



Des ensembles certificatifs en écho du parcours de formation

En élaborant un parcours de formation autour des cinq objectifs généraux³, les équipes s'assurent d'une formation complète et équilibrée pour leurs élèves. Afin de s'adapter au mieux aux particularités du public, ce parcours de formation prend en compte les acquis et besoins des élèves, tout au long de leur cursus. Ces acquis et besoins peuvent prendre forme au travers d'étapes définies par les équipes EPS : ces étapes matérialisent le chemin à parcourir dans l'enjeu de formation jusqu'à la sortie du lycée, et même après. « Nul besoin d'évaluation sommative, les étapes de progrès qui suivent le chemin parcouru par l'élève témoignent des progrès réalisés et le positionnent au regard des objectifs poursuivis, telle une évaluation au fil de l'eau »⁴. Ainsi renseignée sur les besoins et acquis des élèves, l'équipe enseignante peut proposer des choix d'ensembles certificatifs adaptés. Parallèlement, l'élève dispose lui aussi des informations nécessaires pour réaliser un choix éclairé, délibéré et porteur de sens.

Le parcours de formation contextualisé

L'enjeu majeur des nouveaux programmes d'EPS au lycée⁵ est bien la déclinaison locale des objectifs généraux : le parcours de formation. Ce parcours peut se penser au travers du croisement des Objectifs Généraux (OG) et des Champs d'Apprentissages (CA). Si le parcours peut être entendu comme le chemin qui mène aux Attendus de Fin de Lycée (AFL), non pas entendus comme fin en soi, mais comme incontournables, alors il s'agit dans un premier temps de savoir d'où il faut partir, c'est-à-dire de « qui sont nos élèves ? ».

Cet état des lieux peut alors être envisagé au travers du filtre des objectifs généraux afin de s'assurer de bien cibler les besoins des élèves de l'établissement. Pour chacun des cinq objectifs généraux, les équipes définissent ainsi les enjeux de formations, « que voulons-nous pour nos élèves ? », à l'échelle du cursus.

Les enjeux de formation correspondent à ce que l'équipe EPS attend de ses élèves à la sortie du lycée dans chacune des acquisitions qui caractérise les objectifs généraux. Ainsi, par exemple dans l'objectif général deux, relatif au « savoir se préparer et s'entraîner », il est possible d'envisager des acquisitions autour de la connaissance de soi, de la capacité à faire des choix, de la capacité à utiliser des outils ou encore de la capacité à savoir s'échauffer.

³ Ibid.

⁴ EVAÏN (D.), GIBON (J.), « l'élève auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

⁵ Ibid.

Les élèves sont d'abord caractérisés au travers de ces quatre acquisitions, puis l'équipe définit les enjeux de formation. Par exemple, autour de la connaissance de soi, des élèves entrant en seconde sont caractérisés comme opérant un jugement de valeur (« je suis bon/pas bon dans l'activité ») et ayant une tendance à se sous-estimer ou se surestimer. Dès lors, l'équipe peut envisager un enjeu de formation pouvant se définir comme la capacité à identifier et connaître ses points faibles et ses points forts sous forme de leviers pour agir, ou d'axes de progrès.

Une fois l'enjeu de formation identifié, l'équipe définit des étapes d'acquisition : combien de paliers sont nécessaires depuis l'entrée en seconde pour atteindre l'objectif fixé en fin de terminale ? Ces étapes sont ensuite spécifiées au travers des champs d'apprentissages qui se succèdent pour aborder les enjeux de formation. Cette arborescence dessine le parcours de formation de l'élève.

L'exemple ci-dessous se situe dans le cas de trois séquences d'enseignement par an, avec des choix arrêtés sur les champs abordés à chaque étape du cursus, sauf en terminale du fait du choix des ensembles certificatifs proposés. Dans ce même exemple, les cinq champs et les objectifs généraux sont abordés lors des deux premières années (Tab.1).

Tab.1 : Une illustration de parcours de formation

	SECONDE			PREMIERE			TERMINALE		
	CA1	CA2	CA3	CA3	CA4	CA5	3 CA différents selon les ensembles certificatifs		
OG1	X	X	X	X	X	X	AFL1		
OG2	X	X			X	X	AFL2		
OG3	X		X	X	X		AFL3		
OG4	X	X				X	X		X
OG5		X		X	X			X	

A partir de cette synthèse, il est possible de faire un focus sur un objectif général et sa déclinaison en enjeux de formation localement définis, qui dessine le parcours de l'élève à l'échelle du projet EPS (Tab.2).

Tab.2 : Une illustration de parcours de formation

		SECONDE			PREMIERE			TERMINALE
	Enjeux de formation	CA1	CA2	CA3	CA3	CA4	CA5	3 CA différents selon les ensembles certificatifs
OG2	Se connaître	X	X			X	X	AFL2
	Faire des choix		X			X	X	
	Se préparer/ S'échauffer	X					X	

C'est dans les enjeux de formation que l'élève peut se situer, plus précisément à travers les étapes de progrès définies par l'équipe pédagogique (Tab3).

Tab.3 : Une illustration de parcours de formation – un enjeu de formation dans l'OG

		ETAPES D'ACQUISITIONS CONTEXTUALISEES			
	Enjeu de formation	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
OG2	Se connaître	L'élève constate ses points faibles et ses points forts à partir d'indicateurs externes	L'élève constate ses points faibles et ses points forts à partir d'indicateurs externes et internes, et se situe dans des étapes de progrès pré établies	L'élève constate ses points faibles et ses points forts à partir d'indicateurs externes et internes, et reconstruit par-lui-même des étapes de progrès	L'élève exploite ses points forts et ses points faibles comme des leviers pour agir et élabore un projet personnel de développement à partir d'axe de progrès qui le définit

Ces quatre étapes traversent le cursus et constituent un unique repère pour l'élève. Ces étapes peuvent être spécifiées aux cinq champs d'apprentissages lorsque les élèves s'y éprouvent. Cette traduction des étapes de progrès par le filtre dans les champs abordés au cours de l'année spécifie le projet de formation annuel de classe, révélateur, à la fois des acquisitions comme des besoins nécessaires à satisfaire pour aller plus loin.

Les apprentissages comme outils d'évaluation pour le suivi des acquis

L'élève chemine dans le parcours de formation. Il se situe sur les étapes définies par les enseignants ou les conçoit. Il mesure ainsi le chemin parcouru et les étapes restant à franchir : il s'évalue.

L'idée est ici de repenser l'évaluation comme faisant partie intégrante des apprentissages des élèves. En effet, il est souvent dit qu'en EPS et à l'école en général les élèves passent leur temps à être évalués : évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative, contrôle en cours de formation (CCF),... Sur cette vision, il reste peu de temps pour apprendre. En appréhendant l'évaluation comme un moyen d'apprentissage, il est possible de rendre du temps d'apprentissage tout en disposant d'informations sur l'élève.

Si l'évaluation est abordée comme « un souci permanent de disposer d'informations sur l'élève »⁶, et puisqu'apprendre c'est comprendre⁷, alors, pour que l'apprentissage soit un outil pour l'évaluation, et inversement, la situation d'apprentissage doit pouvoir permettre à l'élève de comprendre ce qu'il fait et ce qu'il fait doit lui permettre de réguler ses actions futures au regard du but à atteindre. L'évaluation au fil de l'eau permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages et à l'enseignant de disposer d'informations sur l'élève.

L'évaluation sort ainsi d'une conception « temporelle » où elle rythme différents moments d'une séquence : au début-au milieu-à la fin, et devient adjacente à chaque moment d'apprentissage. Le travail de l'enseignant n'est pas décuplé pour autant mais consiste en une mise en lumière de certains critères des tâches proposées et en une explicitation accrue de qui est proposé : « pourquoi on fait ça ? ». L'élève prend conscience de ce qu'il fait et situe son action au regard des buts à atteindre.

Il peut être envisagé des temps plus ou moins forts ou formels sur l'identification des acquis et des besoins. Ils peuvent prendre la forme d'un bilan d'étape voulu par l'enseignant ou par l'élève et acté par l'un et l'autre. Cette façon d'aborder l'évaluation, par son caractère « au fil de l'eau » permet à l'élève et à l'enseignant d'avoir une vision en temps réel des besoins et des acquis.

Cette prise de conscience par l'élève de ses besoins et ses acquis constitue le point de départ du choix de son ensemble certificatif, en miroir, la connaissance des besoins et acquis des élèves est le point de départ de l'élaboration des choix d'ensemble certificatifs par l'équipe EPS.

⁶ MACCARIO (B.), La psychopédagogie des APS, 1985

⁷ MERIEU (P.), Apprendre, oui mais comment ? , 1989



Choisir son ensemble certificatif

Le premier cours de l'année de terminale est souvent celui du choix de menus. Ces derniers sont pensés en amont par les équipes EPS, au regard de la programmation d'APSA, depuis la classe de seconde. L'équipe EPS peut élaborer ces ensembles certificatifs, non plus uniquement sur la programmation des APSA, mais davantage sur le bilan de compétences des élèves au travers des champs d'apprentissages abordés.

Une fois l'élaboration des choix possibles effectuée, il revient à l'élève de choisir son ensemble certificatif. Le choix de l'élève, indépendamment de la stratégie potentiellement développée en lien avec les évaluations certificatives pour le baccalauréat, doit pouvoir rester cohérent avec le parcours de formation vécu. Le choix de l'élève reste premier. L'enseignant se doit d'orienter les contenus pour cette année de terminale pour qu'ils restent formatifs et non pas uniquement validant et certificatifs. C'est une condition favorable à la pratique physique ultérieure.

Ce qu'il y a à apprendre pour choisir

Il est possible de déterminer quatre paliers dans cette éducation au choix : 1. Se situer dans les apprentissages, 2. Analyser les choix, 3. Réaliser ses choix, 4. Evaluer/réguler⁸. A chaque palier correspondent des étapes d'apprentissages permettant à l'élève de se situer. Il identifie ainsi ce qu'il y a à apprendre dans le cadre de cette éducation au choix. Ainsi être capable de choisir en terminale son ensemble certificatif repose sur des apprentissages abordés dès la classe de seconde.

Palier 1 : se situer dans les apprentissages

L'élève apprend à se connaître. C'est en effet en ayant connaissance de ce qui a déjà été acquis et des besoins persistants que l'élève peut effectuer son choix, ou encore, c'est en ayant connaissance de son résultat et du but à atteindre que l'élève peut réguler ses actions. Faire un choix c'est inévitablement mettre en correspondance le but à atteindre et les ressources individuelles ou collectives à disposition. L'élève, qui doit choisir son ensemble certificatif, se base sur l'état des lieux de ses compétences dans les différents champs d'apprentissages au cours de ses deux premières années.

⁸ AVERTY (JP.), Apprendre à choisir pour choisir ici et ailleurs, *e-novEPS* n°12, janvier 2017

Palier 2 : analyser la situation de choix

C'est dans le cœur des leçons que l'élève apprend à faire des choix. A travers une pédagogie de l'élève acteur, l'enseignant met en œuvre des formes de travail où l'élève analyse les différentes possibilités et est amené à prendre position. L'élève s'implique dans ses apprentissages en faisant des choix qui concernent directement ou indirectement son activité. Il choisit une variable à l'issue d'une situation, sélectionne un contrat dans une forme de pratique, ou bien privilégie une situation de travail par exemple. Le point de départ de chaque choix est bien l'évaluation faite par l'élève de ce qu'il a fait, de ce qu'il sait faire et de ce qu'il y a à faire⁹. La nature des choix ouverts est à envisager comme sollicitant différentes ressources chez l'élève, l'engageant alors dans une connaissance de soi, diversifiée et complète. L'élève qui doit choisir son ensemble certificatif analyse les différentes possibilités au regard des champs d'apprentissages proposés et les met en correspondance avec la connaissance qu'il a de lui-même et son parcours de formation vécu.

Palier 3 : réaliser ses choix

L'élève fait des choix. Ce palier semble évident, et pourtant, il est le fondement de cette éducation au choix. Si l'élève ne réalise pas les choix qu'il est en mesure de faire, il ne peut pas connaître la pertinence de son choix et l'assumer. L'enseignant prévoit le temps nécessaire à l'élève pour vivre ses choix. Vivre son choix, c'est mettre en œuvre les éléments d'application de sa volonté, c'est s'engager et se montrer responsable, c'est mener à bien un projet en appui de leviers et dépassement de contraintes. Cette réalisation du choix contribue à rendre l'élève autonome¹⁰. L'élève qui doit choisir son ensemble certificatif vit son choix sur une année scolaire.

Palier 4 : évaluer-réguler son choix

L'élève évalue son choix : « ai-je fait le bon choix ? ». Il est peu évoqué, mais représente un moment important permettant de prendre du recul dans le processus de choix. En effet, choisir doit s'accompagner de l'évaluation du choix pour revenir sur sa pertinence et sur les différents éléments qui déterminent ce choix. L'élève prend conscience de ces différentes étapes et peut valider ou invalider le choix réalisé. Dans le cas du choix des ensembles certificatifs en classe de terminale, sa réussite témoigne de la pertinence du choix, d'où l'importance de cette éducation, pour le choix opéré sur l'ensemble certificatif. Il prépare également l'avenir et les choix qui gouvernent sa pratique physique autonome ultérieure.

⁹ DELAPORTE (B.), « S'évaluer pour optimiser ses apprentissages », *e-novEPS* n°18, janvier 2020

¹⁰ MEARD (J.), BERTONE (S.), *Autonomie de l'élève et intégration des règles en EPS*, 1998

Le bilan de compétence comme outil pour choisir

Le bilan de compétences, révélant les acquis et besoins permet à l'élève de choisir son ensemble certificatif - et aux équipes de les déterminer - selon un choix éclairé au regard de leurs potentialités. Cet état des lieux peut prendre la forme d'un tableau à double entrée : les objectifs généraux d'un côté, les champs d'apprentissages de l'autre. Le bilan de compétences fait ainsi état des étapes atteintes au cours des deux premières années dans chaque OG, sous forme d'échelle chiffrée de 1 à 4 où 4 correspond à la dernière étape du parcours de formation déterminée par l'équipe des professeurs (Tab.4).

Ce bilan de compétences est le résultat des différents degrés d'apprentissage dans les enjeux de formation pour chaque OG et au travers des différents CA vécus au cours des années de secondes et première. Les étapes d'apprentissages définies par l'équipe étant transversales au cursus, l'élève identifie ses progrès sur ses différentes années. Le bilan de compétences se construit donc avec l'élève au fur et à mesure de sa scolarité, et plus particulièrement de son cursus de lycéen.

Tab.4 : Un exemple de bilan de compétences à l'issue de la classe de première

	ETAPES D'APPRENTISSAGE (de 1 à 4)					
	2 ^{nde}			1 ^{ère}		
	CA1	CA2	CA3	CA3	CA4	CA5
	Novembre	Mars	Juin	Novembre	Mars	Juin
OG1	1	2	1	2	3	2
OG2	2	2			3	3
OG3	2		3	3	3	
OG4	1	2				2
OG5	1	1		2	2	

Quels ensembles certificatifs ?

Pour engager les élèves dans un choix de fin de formation, les équipes peuvent élaborer des ensembles certificatifs basés sur les champs d'apprentissages. En effet ceux-ci laissent plus de marge de manœuvre quant aux APSA à choisir *in fine* et ouvrent la porte à l'adaptabilité due au contexte local, mais également à la pratique physique ultérieure. La logique du champ s'éprouvant dans chacune des APSA qu'il véhicule. C'est d'ailleurs ainsi que le texte officiel sur l'organisation du contrôle en cours de formation stipule l'ensemble certificatif : il repose sur trois champs différents.

Le choix fermé

L'équipe se base sur le bilan de compétences pour limiter le choix des possibles ; en regroupant les cinq champs par trois, dix ensembles certificatifs sont ouverts. Par l'indentification des acquis et des besoins, l'équipe est en mesure de ne retenir que les plus cohérents. En regroupant deux classes, trois ou quatre ensembles peuvent être proposés. Les deux plus représentés sont alors retenus.

Le choix par champs d'apprentissages, donne à l'équipe de la souplesse sur les APSA-supports utilisées, ouvrant alors l'éventail des programmations. Ici le menu de champ s'appuie sur le parcours de formation, et débouche sur un choix d'activités représentant le champ, qui n'est pas nécessairement celui déjà abordée de manière spécifique dans le cursus mais dont la forme de pratique lui reste cohérente. Point de vigilance toutefois pour le lycée général et technologique dans lesquels, une liste d'APSA-supports demeure, et limite cet élan¹¹.

Tab.5 : Une illustration d'ensembles certificatifs en classe de terminale

	SECONDE			PREMIERE			TERMINALE			
CA	CA1	CA2	CA3	CA3	CA4	CA5	Ensembles certificatifs			
APSA-supports	Biathlon : disque-1/2 fond	Escalade	Danse	Acrosport	Handball	Musculature	1	CA1 Biathlon	CA2 Activité de grimpe	CA5 Activité d'entretien
							2	CA4 Sport-co	CA5 Activité d'entretien	CA3 Projet artistique
							3	CA2 Activité de grimpe	CA3 Projet artistique	CA5 Activité d'entretien

¹¹ Ibid.

Le choix de l'élève

En se basant sur son bilan de compétences, l'élève peut prioriser ses vœux d'ensembles certificatifs avec discernements. Cette démarche met fin au choix majoritairement guidé par le regroupement affinitaire entre pairs ou un sentiment de compétence dans une APSA parfois très subjectif. Dans le cas présent, la volonté de réussir est guidée sur la base d'acquis repérés, d'un parcours vécu ou encore d'un plaisir éprouvé¹². L'engagement est mené par une reconnaissance de compétences, un sentiment d'auto-détermination et de satisfaction, gage d'une pratique physique ultérieure. En concertation avec l'élève, l'enseignant veille à renforcer les points de force et combler les faiblesses, de manière à garantir, à la fois la réussite certificative, et le maintien de l'engagement.



Conclusion

Les ensembles certificatifs révèlent un changement de paradigme impulsé par les nouveaux programmes d'EPS au lycée : faire place à la contextualisation pour organiser une formation locale autour des objectifs généraux et ainsi construire un parcours de formation pour les élèves et une certification cohérente qui assure la poursuite de la formation. L'opérationnalisation de se distancier du seul travail dans les APSA, au profit d'une démarche plus ouverte, se fait sur la base d'un développement de compétences relevant des objectifs généraux et des champs d'apprentissages.

Une éducation au choix et un bilan de compétences développés au cœur des enseignements, tel un objet de travail en soi, rationalise la priorisation opérée par l'élève dans le cadre de la définition de son ensemble certificatif d'une part, les propositions, et d'ensembles et de contenus, par l'équipe de professeurs d'autre part. Cette cohérence ainsi construite et retrouvée est de nature à conforter l'engagement dans une pratique physique ultérieure autonome.

¹² BENETEAU (D.) « Et le plaisir dans tout cela ! », *e-novEPS* n°18, janvier 2020



Évaluations et certifications revisitées

Construire le contexte de certification de compétences

Soizic GUILON

Professeure agrégée d'EPS, Trélazé, (49),

Les programmes du lycée et le référentiel national d'évaluation invitent les équipes pédagogiques à construire le contexte de certification des compétences de leurs élèves. Selon « l'esprit général du programme lycée 2019 »¹, il s'agit de redonner la main aux équipes sur la conception des situations, les outils d'évaluation et éviter que le référentiel devienne dans certains établissements un objet d'enseignement.

Dès lors, des choix sont à réaliser par les enseignants d'EPS au regard de leur contexte d'enseignement afin de créer des situations positionnant l'élève dans un contexte, lui permettant de révéler le degré de développement de ses compétences. Le caractère nouveau de ce contexte à construire, semble déterminant afin d'être en cohérence avec la définition même de la compétence, se caractérisant par la capacité à faire preuve de ses acquisitions dans une situation complexe².

Cet article propose une démarche de construction de ces contextes d'évaluation à travers une première étape, celle de l'identification des besoins des élèves et de leurs enjeux de formation et une deuxième, celle de la manipulation des paramètres, des variables de modulation du contexte de certification au regard des enjeux ciblés.

¹ L'esprit général du programme lycée 2019, publication août 2019.

² PERRENOUD (P.), « Construire des compétences, tout un programme ! », vie pédagogique n°112 1999.



Cibler les enjeux de formation

Choisir des situations dans lesquelles les élèves peuvent révéler le degré de développement de leurs compétences, induit de cibler les enjeux de formation spécifiques. Une première étape semble incontournable, celle d'identifier leurs caractéristiques par le filtre des objectifs généraux³ afin de proposer des paramètres adaptés constitutifs du contexte. Ces paramètres ont pour objectif de mettre en lumière ce que les élèves savent, savent faire et sont. Le tableau ci-dessous illustre cette démarche avec une classe de seconde dans une séquence de sauvetage. L'enseignant cible des objectifs généraux retenus qu'il ambitionne de travailler dans le cadre du champ d'apprentissage 2 (Tab.1).

Tab 1 : Objectifs généraux retenus pour une classe de seconde et la séquence

Objectifs généraux	Premièrement, caractériser les élèves de la classe par le filtre des objectifs généraux retenus pour la classe et la séquence	Deuxièmement, cibler les enjeux de formation
<p>OG1 Développer sa motricité</p> <p>CA 2 : S'engager, analyser et réguler son déplacement</p>	<p><u>Profil 1</u> : Le déplacement s'effectue de manière discontinue. Les appuis sont encore fragile et ne permettent pas une prise d'informations sur les obstacles et des déplacements efficaces</p> <p><u>Profil 2</u> : Le parcours est réalisé de manière continue mais les actions ne sont pas anticipées (passage sous l'obstacle, remontée à la surface du mannequin). Les appuis sont solides et permettent une continuité des actions</p>	<p>Construire des techniques efficaces pour se déplacer et anticiper ce déplacement</p>
<p>OG2 Se préparer et s'entraîner</p>	<p><u>Profil 1</u> : La gestion de l'effort est peu appropriée notamment en intensité. Le projet n'est pas toujours adapté aux ressources, soit par une surestimation soit par une sous-estimation.</p> <p><u>Profil 2</u> : La gestion de l'effort est appropriée aux ressources et au milieu. Les élèves analysent à partir de critères simples leur projet.</p>	<p>Développer des repères variés pour se mettre en projet et le réguler</p>
<p>OG3 Exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif</p>	<p><u>Profil 1</u> : Il existe une difficulté dans la communication entre élèves ou communication uniquement dans des groupes affinitaires.</p> <p><u>Profils 2</u> : Il existe une difficulté à prendre des décisions au sein d'un groupe lorsque les avis divergent.</p>	<p>Communiquer quel que soit son camarade pour mener un projet à bien</p> <p>Développer des méthodes collectives pour choisir</p>

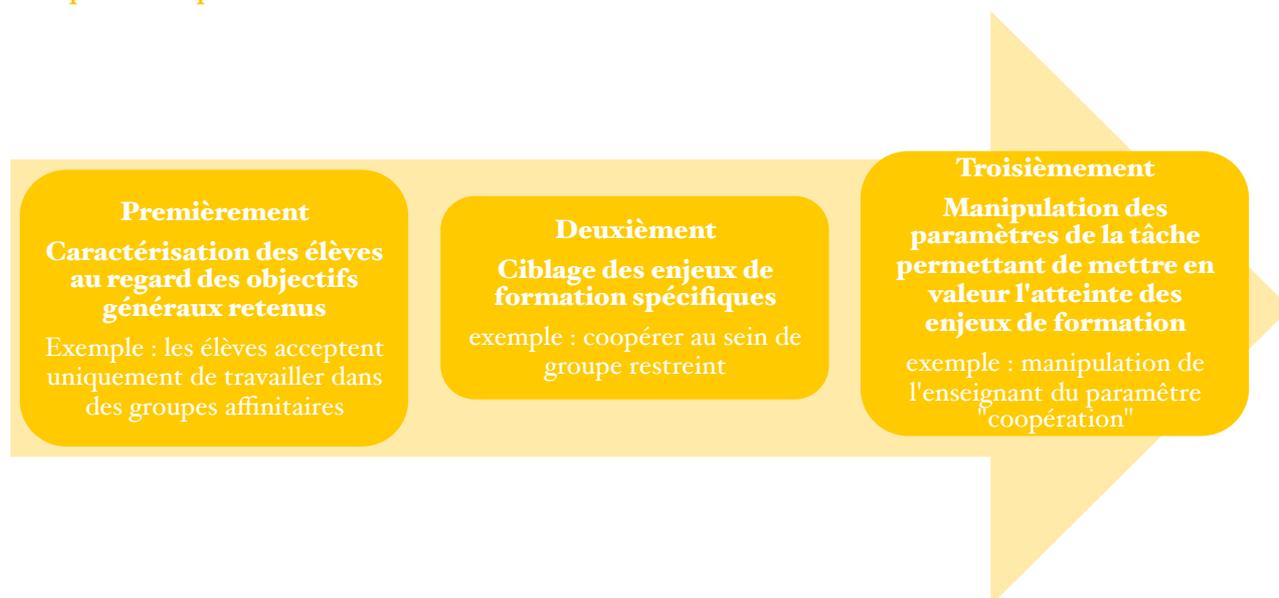
³ Programme d'Education Physique et Sportive du lycée général et technologique, Bulletin officiel n°36 du 03/10/2019.



Choisir le contexte révélateur du degré d'appropriation

A la suite du ciblage des enjeux de formation selon les profils des élèves d'une classe en EPS, reste à l'enseignant à construire le contexte dans lequel les élèves peuvent mettre en évidence ce qui est appris d'une part et à travers lequel ils peuvent valider le niveau suffisant à la certification, soit le troisième temps, d'autre part (Tab.2). Ainsi selon l'enjeu de formation choisi, il s'agit de cibler et de manipuler le paramètre de la tâche ad hoc qui produit un contexte renouvelé permettant aux élèves de révéler le degré d'appropriation des compétences ciblées, et dont l'objectif ultérieur peut être également la certification.

Tab.2 : Etapes de construction du contexte permettant d'apprécier le degré d'appropriation des compétences par les élèves



Le champ des possibles pour construire le contexte

L'enseignant dispose d'un ensemble de paramètres qu'il peut manipuler, faire varier afin de construire le contexte de certification des compétences de ses élèves. Quelle que soit l'activité physique, sportive et artistique (APSA), certains paramètres émergent tels que la forme de pratique individuelle ou collective, la constitution du groupe d'élèves, le temps de l'épreuve, celui espaçant les tentatives, l'espace d'évolution intégrant des distances à gérer, le nombre de tentatives laissées aux élèves mais aussi le matériel utilisé et l'adaptation des règles. L'ensemble de ces paramètres (Tab.3), véritable fondation de la pratique scolaire proposée aux élèves, permet de prendre en compte les besoins et les enjeux de formations ciblés.

Tab.3 : Les paramètres de construction du contexte d'appréciation des compétences quelle que soit l'APSA



Dans le cas où l'enjeu de formation ciblé est « la construction d'un projet collectif » le contexte d'évaluation peut reposer sur la manipulation du paramètre « coopération » (Tab.3). En modifiant la constitution des formes groupales, la situation complexe proposée impose à chacun des élèves de mettre en valeur leur degré de développement des compétences tout au long de la séquence.

Cette idée s'articule avec la notion de compétence⁴ pouvant faire référence à la capacité à maîtriser des apprentissages dans un ensemble de situations survenant dans l'exercice d'une activité donnée. L'élève peut ainsi développer une compétence et en faire une ressource dans des contextes différents. Parallèlement, cette démarche est également généralisable, à l'échelle des champs d'apprentissages (Tab.4).

⁴ DELIGNIERES (D.), « Les compétences dans les programmes de collège », *Revue EPS* n° 338, 2009.

Tab 4 : Paramètres spécifiques aux champs d'apprentissages

Paramètres pouvant être manipulés pour construire un contexte révélateur du degré de développement des compétences et/ou de certification				
CA1	CA2	CA3	CA4	CA5
<p>Nombre de tentatives</p> <p>Performance individuelle ou collective</p> <p>Indicateurs de compétences</p>	<p>Durée et distance des déplacements</p> <p>Caractéristiques du milieu (difficulté, complexité)</p> <p>Temps de conception du projet de déplacement</p> <p>Temps et espace de régulation du projet</p> <p>Temps limite de réalisation de l'épreuve</p> <p>Variables induisant l'incertitude</p>	<p>Nombre d'élèves dans le groupe</p> <p>Composition des groupes (affinitaire, aléatoire)</p> <p>Caractéristiques du public (connu ou non, taille)</p> <p>Environnement sonore</p> <p>Tenue</p> <p>Éléments scénographiques</p> <p>Accessoires</p>	<p>Taille et composition des équipes</p> <p>Formes de comptage des points</p> <p>Taille de l'espace d'évolution</p> <p>Nombre de cibles</p> <p>Règles spécifiques</p>	<p>Temps de conception du projet d'entraînement</p> <p>Forme du cahier d'entraînement (numérique, papier)</p> <p>Présentation du projet d'entraînement (écrit, oral, exposé)</p> <p>Temps de régulation du projet d'entraînement</p>

Manipuler les paramètres du contexte : illustration

Au regard des différents enjeux de formation choisis pour la classe de seconde dans le cadre d'une séquence sauvetage (Tab.1), l'enseignant manipule des paramètres afin de construire un contexte révélateur des degrés d'appropriation des compétences des élèves tant du point de vue moteur (OG1) que méthodologique (OG2) et social (OG3).

Paramètre pour l'enjeu 1 ciblé

“Communiquer quel que soit le camarade pour mener un projet à bien” est l'enjeu 1 ciblé par l'enseignant pour cette séquence :

- Le paramètre « groupe » (Tab.3) est déterminant pour tester le degré d'appropriation des élèves. L'enseignant propose, par exemple, une épreuve avec tirage au sort des équipes de sauvetage afin d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences des élèves. Dès lors, avec cette contrainte de constitution des groupes, les élèves doivent nécessairement s'adapter à leurs camarades et à l'identification de leurs ressources afin de s'organiser.

- Le paramètre « temps de conception du projet de déplacement » (Tab.4) peut être mis en évidence, en confrontant, par exemple, les élèves à un temps de conception de leur projet assez restreint. Cette contrainte les oblige à être efficace dans leur communication en cherchant à aller à l'essentiel dans leurs échanges afin de résoudre le problème posé par l'enseignant.

Paramètre pour l'enjeu 2 ciblé

« Développer des méthodes collectives pour choisir » est l'enjeu 2 ciblé par l'enseignant pour cette séquence :

- Le paramètre « choix du parcours » (Tab.4) y trouve tout son intérêt. Si les choix sont nombreux pour les élèves en termes de nombre d'obstacles, leur nature (en profondeur ou à la surface, mobile ou non), la distance du parcours et le nombre de victime(s) par exemple, alors de nombreux problèmes à résoudre se posent afin d'être les plus efficaces possible au regard de leurs ressources individuelles.

Le tableau qui suit concrétise l'illustration (Tab.5).

Tab 5 : Exemple de contexte de certification pour cette classe

Caractéristiques du contexte de validation	Eléments justificatifs des choix réalisés par l'enseignant
La situation engage l'élève dans un groupe de 3 élèves constitué aléatoirement.	Ciblage du paramètre « groupe » par l'enseignant en lien avec l'enjeu 1 induisant aux élèves de se questionner sur leurs ressources avant de s'engager.
Les élèves ont 2 minutes pour choisir un parcours de 50m constitué de 2 à 5 obstacles immergés et/ou à la surface, des mannequins (de 1 à 3) en moyenne ou grande profondeur. L'épreuve débute par le lancement d'alerte d'un des membres du groupe suite à l'immersion des mannequins réalisée par un tiers. Les élèves ont moins de 3 minutes pour remorquer le ou les mannequins. Les élèves doivent tous réaliser les 50m et chaque élève doit être au cours de l'épreuve en contact avec un mannequin.	Ciblage du paramètre « choix du parcours » en lien avec l'enjeu 2, qui induit une communication entre élèves en les questionnant sur le type d'obstacle qu'ils sont capables de réaliser. Ces choix sont collectifs. Ciblage du paramètre « temps de régulation » : favorisant les prises de décisions, la coopération et la vérification de construction de méthodologie au sein du groupe. Cette contrainte permet aux élèves de choisir leur stratégie, un fonctionnement en relais par exemple avec un seul mannequin (permettant de réduire la surface de remorquage), un fonctionnement avec chacun un mannequin (cas pour le choix de 3 mannequins) ou un intermédiaire (cas pour le choix de 2 mannequins pour 3 élèves).
Un élève du groupe a le pouvoir de contourner un obstacle avec un « joker obstacle »	Le fait de laisser un « joker obstacle » à un des élèves permet au groupe de devoir s'organiser en lien avec les enjeux 1 et 2 et les profils (1 et 2) identifiés.

Dans le cas où l'enseignant de la classe de seconde cible d'autres enjeux tels que « développer l'entraide par le rôle de coach », alors le contexte de certification peut proposer d'autres contraintes aux élèves en ciblant par exemple le paramètre « temps et espace de régulation » (Tab.4) qui incite les élèves à créer cet espace et ce temps lors de l'épreuve, favorisant alors la transmission de conseils et d'échanges, avec leur partenaire ou leur coach.



Conclusion

Si considérer qu'évaluer c'est mettre en lumière, mettre en valeur le degré d'appropriation des compétences, alors il s'agit de créer le nouveau contexte permettant aux élèves de révéler leurs acquisitions motrices et non motrices. Partir des caractéristiques des élèves et de leurs besoins, c'est alors se détacher de référentiels d'évaluation et évaluer ce qui est appris en écho des besoins observés.

Dans cet article, l'enseignant est placé au cœur de la démarche. Il prend un rôle déterminant dans la conception du contexte de validation. Toutefois, il faut pouvoir aussi envisager que l'élève soit acteur lui-même, concepteur par la manipulation des différents paramètres⁵ de ce contexte en lui permettant de questionner la relation qui existe entre ses besoins d'apprentissages, le contexte d'exercice et la situation lui permettant de mettre en valeur ses progrès.

⁵ DURET (S.), GUILON (S.), « Être auteur de ses situations pour devenir acteur de ses apprentissages », *e-novEPS* n°16, 2019.



Évaluations et certifications revisitées

Évaluer pour apprendre au lycée

Francis HUOT

Professeur agrégé d'EPS, Nantes

L'évaluation est un outil au service des apprentissages. En faire une réalité au quotidien dans les cours d'EPS, c'est placer l'élève comme principal acteur d'évaluation. La question est alors de savoir quand, comment et quoi évaluer pour aider l'élève à progresser?

L'évaluation par positionnement donne à l'élève l'opportunité de s'engager dans une transformation et au professeur de guider de manière singulière chaque élève dans sa progression.

Démarche avant tout, l'évaluation intégrée nourrit toutes les phases de l'apprentissage du choix des menus proposés, ensembles certificatifs à l'examen, en passant par les phases de progrès, en apportant à l'élève une clarté cognitive nécessaire au pilotage de son parcours d'apprenti.



Enseigner, évaluer, apprendre

L'art d'enseigner, s'il existe, consiste avant tout à aider l'élève dans ses apprentissages. Le rôle du professeur est d'alimenter les différentes phases d'apprentissage, autrement dit, faciliter différentes prises de repères dans un parcours empreint de très nombreuses zones d'ombre. L'évaluation sert à éclairer ce chemin vers le futur en construction. Evaluer, c'est donc pour l'élève, successivement réaliser de multiples opérations pour cartographier, positionner, déclencher, resourcer et réguler ses apprentissages. L'enseignant agit comme catalyseur d'apprentissages en apportant à ses élèves ce qu'il faut savoir pour procéder à ses évaluations, multiples ajustements.

Quelle évaluation pour apprendre ?

L'évaluation est un outil d'apprentissage dès lors qu'elle agit comme ressource pour alimenter des transformations durables qui ne sont ni liées au hasard ni à la maturation morphologique ou physiologique. Elle est objet comme outil d'apprentissage et nourrit les différents temps d'une séance au point d'y être omniprésente.

Se représenter la formation

La première phase d'évaluation consiste pour l'élève à découvrir l'ensemble des compétences à travailler et à se les représenter. Une vidéo des actions à réaliser facilite la meilleure représentation. Néanmoins le regard demeure externe quand l'essentiel n'est pas toujours visible et demande une autre forme de communication que représente le langage verbal afin d'identifier et de commenter l'ensemble des ressources à mobiliser ou développer. Parallèlement, l'enseignant propose sous la forme de grilles d'actions, ce qui doit être appris pour les réaliser, dans le contexte de la séquence. Pour illustrer la démarche, le champ d'apprentissage n°2 des programmes du lycée¹ et en particulier le sauvetage est choisi (Tab.I).

De la connaissance qu'il a de lui-même, l'élève apprécie ce qu'il lui faut acquérir en associant des formes visuelles (vidéo, démonstration, schéma) comme sémantique (texte, audio). Il s'en sert dans un premier temps pour lever le voile sur le projet de formation certificatif qui devient à terme son projet. Il construit ainsi une véritable carte des compétences à développer.

¹ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

Tab. 1 : Sauvetage, compétences à développer lors de la séquence

Objectif Général 1 CA2, Enjeu de formation retenue à l'échelle de l'établissement : se déplacer de manière diversifiée (AFL1 S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain.)	
Ce qu'il y a à réaliser	Ce qu'il y a à développer
<input type="checkbox"/> Plonger dans l'eau <input type="checkbox"/> Sauter dans l'eau à partir du plot. Se déplacer vite sur une distance de : <input type="checkbox"/> 100 mètres en Nage Libre <input type="checkbox"/> 200 mètres en Nage Libre Nager sous l'eau sur : <input type="checkbox"/> 7,5 mètres <input type="checkbox"/> 15 mètres <input type="checkbox"/> 2x 15 mètres Plonger en canard pour atteindre un mannequin situé à une profondeur de : <input type="checkbox"/> 1,80 m <input type="checkbox"/> 2,50 m <input type="checkbox"/> à 3 Réaliser un remorquage de : <input type="checkbox"/> 10 mètres <input type="checkbox"/> 20 mètres <input type="checkbox"/> 30 mètres.	Développer des principes d'efficacité propulsive Construire des repères Développer des techniques
Objectif Général 2, Enjeu de formation retenue à l'échelle de l'établissement : se connaître (AFL2 S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité)	
Ce qu'il y a à réaliser	Ce qu'il y a à développer
<input type="checkbox"/> Adapter l'entraînement à de ses capacités et ressources <input type="checkbox"/> S'entraîner en fonction d'un objectif <input type="checkbox"/> Persévérer	Se projeter S'engager
Objectif Général 3, Enjeu de formation retenue à l'échelle de l'établissement : bâtir ensemble (AFL3 Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité)	
Ce qu'il y a à réaliser	Ce qu'il y a à développer
<input type="checkbox"/> Repérer ses capacités et celles de son binôme et les situer dans la grille de compétences par l'utilisation de critères de réussites. <input type="checkbox"/> Choisir le projet de sauvetage le plus adapté aux potentiels révélés.	Se concerter Faire des choix

Se positionner dans la formation

Dans un second temps, l'élève situe ce qu'il sait déjà faire, ce qu'il pense être en capacité de réaliser prochainement et ce qui semble beaucoup trop éloigné de son savoir-faire actuel pour y envisager un apprentissage. Il s'agit d'abord de se positionner de manière intuitive. Puis, l'élève entre un peu plus dans le détail, par le biais des critères de réussite associés. Le professeur propose une aide méthodologique au positionnement en formulant un questionnaire dont le score est utilisé pour apprécier la compétence. Le questionnaire de positionnement donne aussi l'opportunité d'affiner l'évaluation de ses capacités. Plus le score est faible et plus l'acquisition de la compétence a de probabilité d'être faible.

Ce positionnement est réalisé en amont de la première séance, grille et vidéo proposées aux élèves sur l'Environnement Numérique de Travail de l'établissement par exemple, et pendant la première séance, sous la forme de micro-tests qui décomposent la tâche globale : atelier de plongeon, de nage libre, de recherche de mannequin de différentes tailles et à différentes profondeurs, et de remorquage, voire prise de dégagement en binôme.

La méthode proposée est comparative. Les élèves agissent par deux afin de s'observer et d'apprécier de manière conjointe les atouts de chacun. Pour chaque atelier, est proposé un ensemble de critères de réalisation de la tâche, à la fois qualitatif et quantitatif. Ainsi les élèves peuvent cocher les différents critères de la tâche et produire une trace qui sert la réflexion, les choix et les engagements suivants (Tab.2).

Tab.2 : Une appréciation de ses capacités, exemple en sauvetage

	Positionnement et points acquis	Critères de réussite	Vidéos disponibles
Enjeu de formation OB1 – CA2 : se déplacer de manière diversifiée Développer des principes d'efficacité propulsifs Construire des repères Développer des techniques	Se déplacer vite sur une distance de : <input type="checkbox"/> 100 mètres en nage libre avec arrêt (1pt) <input type="checkbox"/> 100 mètres en crawl avec arrêt (2pts) <input type="checkbox"/> 200 mètres en crawl sans arrêt (3pts)	Nager en utilisant des principes d'efficacité	Nages ventrales
	Nager sous l'eau sur : <input type="checkbox"/> 7,5 mètres (1pt) <input type="checkbox"/> 15 mètres (2pts) <input type="checkbox"/> 25 mètres (3pts)	Gérer son autonomie respiratoire	Nage subaquatique
	Plonger en canard pour atteindre un mannequin situé à une profondeur de : <input type="checkbox"/> 1,80 m (1pt) <input type="checkbox"/> 2,50 m (2 pts) <input type="checkbox"/> 3 m et plus (3pts)	S'immerger en profondeur	Plongeon canard
	Réaliser un remorquage de : <input type="checkbox"/> 10 mètres (1pt) <input type="checkbox"/> 20 mètres (2pts) <input type="checkbox"/> 30 mètres. (3pts)	Remorquer visage hors de l'eau	Remorquage
	Exploiter l'entrée dans l'eau : <input type="checkbox"/> Sauter du plot, parcourir 3 mètres ou moins, sous la surface de l'eau (1pt) <input type="checkbox"/> Plonger du bord, parcourir 5 mètres ou moins, à une profondeur de 1 mètres ou moins (2pt) <input type="checkbox"/> Plonger du plot, parcourir 10 mètres ou moins, en rasant le fond du bassin (3pt)	Entrer dans l'eau pour rejoindre le fond et nager loin	Entrées dans l'eau

Déclencher le mobile d'entraînement et l'évaluer

Dans un troisième temps, c'est le déclenchement des entraînements. Pour que l'entraînement soit productif en termes d'apprentissages, il est important que l'élève soit motivé. Pour ce faire, le professeur présente différents mobiles d'entraînement : s'entraîner pour améliorer une performance chronométrique, une distance, une technique de nage, acquérir le rétropédalage ; travailler en subaquatique pour envisager des progrès en apnée. Le plus important à cette étape est de laisser l'élève choisir l'objectif de ses entraînements. Ainsi sa motivation nourrit son apprentissage par ce que son engagement lui fait sens. Les premiers résultats positifs renforcent son estime de lui, qu'il réinvestit dans les apprentissages. Il apprécie indirectement ou directement sa motivation, pour entretenir son investissement dans les apprentissages tel une spirale vertueuse.

Evaluer sa pratique pour orienter ses apprentissages

Dans un quatrième temps, la situation d'apprentissage invite l'élève à dépasser un obstacle . Il a alors besoin de mobiliser ses ressources et ses connaissances. Il faut à la fois, que les connaissances soient explicitent au yeux des élèves et que ses derniers puissent s'en saisir efficacement. Par le questionnement, l'enseignant fait stimuler la réflexion des élèves et fait émerger le « comment » faire. Il interroge les coordinations segmentaires, les sensations (pliométrie, vue, toucher, pression...) pour évaluer la position de ses membres, de son corps. Il est important de signaler que toute la démarche question-repérage-réponse est mise en œuvre au regard de l'action motrice intentionnelle.

Les connaissances alors, sont définies sous la forme de relations stables de cause à effet qui, mises en œuvre, permettent dans tous les cas de réussir l'action nouvelle. La définition du savoir prend la forme de principes d'efficacité qui mettent en tension le rapport question-réponse et invitent à une évaluation perceptive (Tab.3).

L'élève s'appuie sur une méthode expérimentale qui consiste à choisir une action intentionnelle, constater un obstacle dans l'action, faire une hypothèse de type d'obstacle à dépasser, rechercher la solution associée à des connaissances à mettre en œuvre pour le dépasser, réaliser une série d'expérimentations et en évaluer les effets par la prise de repères. Cette démarche ainsi expérimentée et reconduite devient un outil au service de l'apprentissage systématiquement mise en œuvre dans l'entraînement.

Tab.3 : Des connaissances pour évaluer sa pratique, exemple en sauvetage

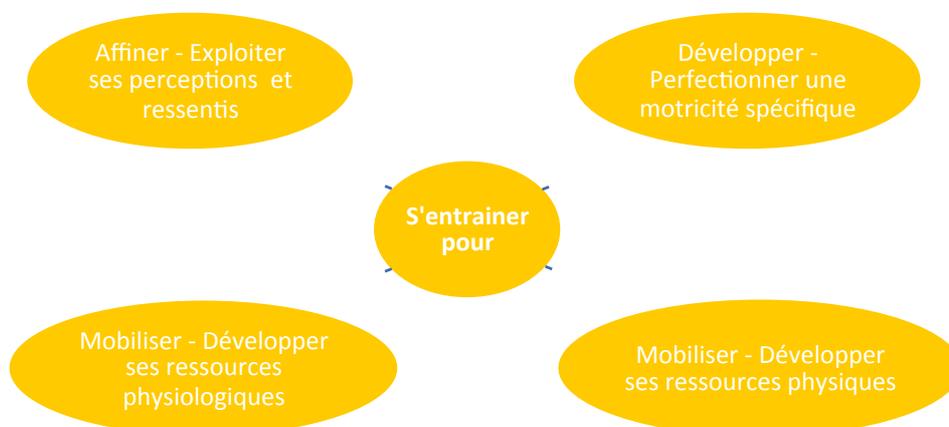
Action intentionnelle	Obstacle	Hypothèses	Connaissances	Expérimentations	Repères de progrès
Améliorer son temps de nage au 100 mètres	Fréquence de bras importante sans véritable diminution de vitesse	Travailler la propulsion	Principe de propulsion : Surfaces propulsives orientées à contresens du déplacement et/ou de l'appui d'équilibre ; Surfaces les plus grandes possibles ; Mobilisation des masses d'eau inertes ; Trajets propulsifs longs ; Accélération en fin de leur trajet	Aller chercher profond et loin devant avec les mains ; Casser le coude pour conserver l'avant-bras perpendiculaire au déplacement	Augmentation de la distance parcourue avec le même nombre de coups de bras
Se déplacer rapidement en profondeur en brasse	Sensation de résistance importante dans la nage	Travailler la glisse	Principe de Glisse : Corps aligné et profilé dans l'axe de déplacement, Immersion à énergie constante	Menton/poitrine et allongement de la nuque ; Refermer les bras contre la poitrine ; Fléchir peu les genoux lors du retour de jambes	Diminution du maître couple (passer dans un cerceau) ; Augmentation de la distance parcourue avec le même nombre de coup de bras
S'immerger pour remonter le mannequin	Peu d'enfoncement lors du canard	Travailler la flottabilité	Principe de flottabilité : Plus le corps est immergé et plus son volume est important, plus la poussée verticale vers le haut qu'il reçoit est importante	Sortir le plus possible les jambes de l'eau au-dessus du bassin	Alignement corps tronc à la verticale avant l'enfoncement ; Descente plus profonde sans coup de bras
Remorquer le mannequin	La tête du mannequin s'enfonce dans l'eau	Travailler l'orientation de la propulsion	Principe d'équilibre : L'équilibre est obtenu en agissant sur trois forces, pesanteur, flottabilité et appui sur l'eau	Orienter les actions de propulsion plus vers le bas	Le menton est toujours dégagé de l'eau
Respirer pour faciliter le déplacement	Essoufflement important après 20 mètres	Expiration incomplète	Principe de respiration : La respiration doit être contrôlée et facilitatrice des mouvements	Expirer de manière continue et longue, voire explosive en fin de propulsion, Inspirer de manière forte et courte	Bulles sous l'eau pendant la propulsion

A mesure qu'il avance dans ses apprentissages, l'élève a besoin de prendre conscience de leur nature pour situer les pas en avant qu'il réalise et réguler son projet d'apprentissage. C'est pourquoi, l'évaluation au fil de l'eau est utilisée au cours de la séquence. Cette manière de procéder facilite aussi l'évaluation en cours de formation prévue des AFL 2 et 3.

Evaluer pour apprendre à s'entraîner

L'enjeu de formation de l'OG 2 défini par l'équipe de l'établissement « se connaître » participe de la construction de l'AFL 2 du CA2². L'acquisition d'un savoir-faire dans l'entraînement qui repose sur des connaissances précises, motrices et non motrices lui permet de s'engager et de se projeter. Parallèlement, il est possible de classer les différents types d'entraînement en fonction des objectifs poursuivis (Sch.1).

Schéma 1 : Objectifs possibles d'un entraînement



Selon l'objectif assigné à l'entraînement, l'apprentissage ainsi que la méthode d'entraînement ne sont pas les mêmes. Ainsi, l'élève appréhende la méthode d'entraînement après avoir évalué la finalité de son entraînement et associé des connaissances qui l'engagent dans un processus à mettre en œuvre seul ou à plusieurs (Tab.5).

² Ibid.

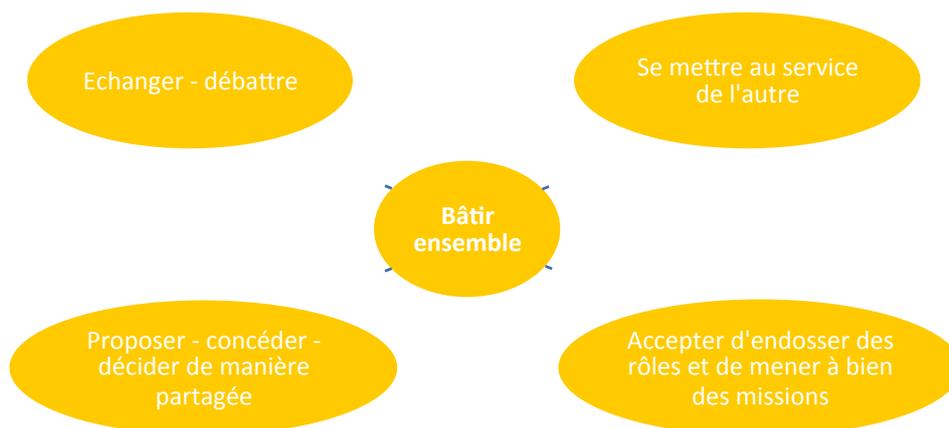
Tab 5 : Exemple de connaissances et/ou procédures associées à des types d'entraînement

Finalité d'entraînement	Transformation visée	Méthode d'entraînement	Connaissance associée	Mise en œuvre de l'entraînement	Repères d'évaluation
Mobiliser Développer ses ressources physiques	Augmenter la force musculaire dans la nage en crawl	Contraindre par du matériel qui modifie l'espace et l'intensité du travail	Plus la surface d'appui est importante alors plus l'action propulsive sera efficace et mobilisera de la force.	Usage de plaquettes de main pour nager sur une distance égale à celle de l'épreuve en essayant de maintenir ou d'améliorer son chrono	Diminution du temps, augmentation de la vitesse sans augmenter la fréquence
Mobiliser Développer ses ressources physiologiques	Améliorer sa résistance aérobie dans la nage pour réaliser un test de sauvetage rapide et continué	Fractionné : à 60 % de VMA avec récupération partielle entre chaque nage	Test VMA natation Notion de VMA et de % de travail au regard de l'objectif ; Temps de récupération.	Réaliser 6x100 mètres à 60% de sa VMA avec une récupération de 1mn entre chaque 100 mètres	Augmentation de la distance parcourue sur 5mn ou aisance accrue dans le test de sauvetage.
Affiner Exploiter ses perceptions et ressentis	Améliorer la respiration pour mieux ventiler	Jouer sur la relation espace-temps dans le mouvement pour transformer une motricité	Plus l'expiration est longue et forcée et mieux le nageur sera oxygéné à effort constant	Allonger le temps d'expiration en diminuant le débit d'air soufflé puis en fin d'expire souffler fort et bref en s'aidant du diaphragme.	En conservant la même vitesse de nage, augmentation du nombre de coup de bras sur chaque expiration.
Développer Perfectionner une motricité	Améliorer la propulsion de jambes par rétropédalage	Utiliser la méthode des extrêmes pour affiner sa nage	Je réalise le mouvement dans ses amplitudes extrêmes (mini et maxi) avant revenir à l'amplitude optimale	Longueurs avec aucune ouverture de pieds puis ouverture maximale	Sensation d'appui intérieur des jambes

Evaluer pour être plus efficient, ensemble

L'enjeu de formation de l'OG 3 défini par l'équipe de l'établissement « bâtir ensemble » participe de la construction de l'AFL 3 du CA2. Quelles dimensions peut-il recouvrir ? Le schéma ci-après fait une proposition d'axe de développement (sch.2)

Schéma 2 : axes de développement personnel possible pour bâtir ensemble



Selon l'axe de développement personnel à travailler, des principes ou connaissances peuvent être associées. Ces derniers donnent le moyen de progresser. Elle constitue également un filtre d'analyse qui permet le positionnement et acter les progrès (Tab.6).

Tab 6 : exemple de principes et/ou de connaissances associées aux axes de développement

Axe de développement personnel	Transformation visée	Ressource mobilisée	Connaissance associée	Situation de travail	Repères d'évaluation
Echanger débattre	Prendre part aux discussions de manière constructive	Cognitive : Comprendre Ecouter Réfléchir Verbaliser	Pour prendre part à un débat, il me faut être dans l'écoute et construire mon point de vue avant de prendre la parole	Analyse de situation	Chacun s'est exprimé
Se mettre au service de l'autre	Se proposer comme une ressource aidante	Sociale : Empathie Dévouement	Pour devenir une ressource pour l'autre, il me faut être à l'écoute des besoins et ressentis de l'autre	Organiser une situation complexe	Se proposer
Proposer concéder décider de manière partagée	Partager la réflexion pour faire des propositions, être à l'écoute de l'autre, négocier	Psycho-sociale : Prendre sa place Assumer sa prise de parole	Pour partager participer aux décisions, il me faut savoir faire la part des choses	Travail collaboratif de production	Relativiser
Accepter d'endosser des rôles et de mener à bien des missions	Prendre des responsabilités, même si elles peuvent revêtir une part de contrainte	Affective : S'engager	Pour endosser des responsabilités, il me faut en accepter les contours	Définir des missions et les assurer	Faire face



L'évaluation au baccalauréat

L'évaluation de l'EPS au baccalauréat est réalisée à partir du parcours de formation, selon l'orientation donnée par référentiel national du champ d'apprentissage. L'exemple d'épreuve ci-dessous (Tab.7) est réalisé à partir du choix des enjeux de formation locaux qui visent à répondre aux besoins spécifiquement identifiés des élèves (Tab.8).

Ces nouvelles modalités d'évaluation présentent l'avantage de laisser à l'élève une part non négligeable de choix. Choisir sa répartition de points, choisir son itinéraire en fonction de son auto-évaluation, sa co-évaluation. Cette organisation amène l'élève à exercer des évaluations multiples qui nécessitent des apprentissages spécifique³.

Tab 7 : Exemple d'élaboration d'une épreuve de certification de l'AFL₁ du CA2

Epreuve de sauvetage pour l'évaluation de l'AFL₁

Épreuve comportant un parcours de 200 mètres chronométré et sans interruption ;
Le départ est plongé ;
Le premier et troisième 25 mètres se nagent à la surface ;
Le second et quatrième 25 mètres comportent des obstacles subaquatiques, choisis par l'élève, dépassés selon un mode de franchissement libre, qui imposent au moins 7,5m d'immersion;
Le second 100 mètres impose une immersion pour récupérer un mannequin (enfant ou adulte) puis un remorquage sur une distance de 10 à 30 m au choix ;
La récupération du mannequin est effectuée entre 125 m et 175 m au hasard de l'immersion réalisée par une tierce personne ;
Le candidat communique avant le début de l'épreuve son projet personnel de parcours : appréciation chronométrique et gestion physique, obstacles subaquatiques, mode de franchissement, type de mannequin, distance de remorquage.

³ ROLAN (M.), « Ensemble certificatifs et formation des élèves », e-novEPS n°18, Janvier 2020

Tab 8 : Prise en compte des enjeux de formation dans l'élaboration des éléments à évaluer

Eléments à évaluer	Objectif général 1, CA2, Enjeu de formation retenue à l'échelle de l'établissement : Se déplacer de manière diversifiée AFL1 S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain. Eléments travaillés: Développer des principes d'efficacité propulsifs - Construire des repères Développer des techniques			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Lire et analyser les caractéristiques des éléments du milieu pour choisir et conduire son itinéraire (4 pts)	Visualise le parcours et les choix à opérer (1pt)	Formule des choix peu en phase avec les capacités observées en cours de séquence (2pt)	Justifie ses choix au regard de ses capacités observées et visualise son itinéraire (3 pt)	Rationalise ses choix pour optimiser son parcours au regard de ses capacités (4pts)
Difficulté de l'itinéraire Franchissement d'obstacles et temps Temps (4 pts)	Remorque un mannequin enfant sur une distance de 10 mètres (0,5pt)	Remorquer un mannequin enfant sur une distance de 20 mètres (1pt)	Remorquer une personne adulte sur une distance de 20 mètres (1,5pt)	Remorquer une personne adulte sur une distance de 30 mètres (2pts)
	Franchissement d'un obstacle de 7,5 mètres de long Parcours entrecoupé d'arrêts (0,5pt)	Franchissement de deux obstacles de 7,5 mètres de long Parcours fluide (1pt)	Franchissement de deux obstacles de 15 mètres de long Parcours jalonné d'accélération (1,5pt)	Franchissement de trois obstacles de 25 mètres de long Parcours à vitesse optimale (2pts)
Adapter son déplacement en fonction des caractéristiques du milieu et de son projet d'itinéraire (4pts)	Adaptation sur l'événement, Techniques mobilisées limitées et partiellement efficaces (1pt)	Quelques anticipations Toutes les techniques utiles sont observables (2pts)	Exploitation des techniques planifiée (3pts)	Efficacité des techniques et de leur liaison pour servir l'itinéraire conçu (4pts)

L'évaluation de l'épreuve de l'AFL1 amène l'élève à réaliser de multiples auto-évaluations qui contribuent à l'acquisition des compétences dans ce domaine. Elle lui demande aussi de s'adapter en temps réel à la situation d'incertitude de la pose des mannequins au fond. Cette action est mise en œuvre dans le second 100 mètres sans que le sauveteur ne sache à quel moment elle est déclenchée. Le fait de repérer le mannequin souhaité au cours du parcours et non en amont ajoute cette incertitude.

Les repères de certification de l'AFL2 « S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité. » sont élaborés en écho à l'enjeu de formation de l'OG 2 défini par l'équipe de l'établissement « se connaître » (Tab.7).

Tab 8 : Exemple de repères de certification de l'AFL2

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Définition des objectifs de l'entraînement à partir d'un auto-positionnement fiable	Relation de cause à effets entre l'objectif d'entraînement et le travail accompli tre l'objectif d'entraînement et le travail accompli	Efficacité de l'engagement dans l'entraînement au regard du projet personnel de développement	Prise de recul sur les actions menées, régulation et projection actualisation du travail à mener

Les repères d'évaluation de l'AFL3 « Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité. » sont élaborés en relation avec l'enjeu de formation de l'OG 3 défini par l'équipe de l'établissement « bâtir ensemble » (Tab.8)

Tab 9 : Exemple de repères d'évaluation de l'AFL3

Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Application des consignes et des rôles essentiels au projet d'apprentissage de l'autre, l'élève est centré sur son projet personnel et sa pratique.	Concertation au sein des groupes de travail pour mettre en œuvre les situations de travail, d'évaluation et de planification de parcours.	Mise en débat des choix et stratégies d'axes d'apprentissage, d'entraînement et planification de parcours.	S'organiser en groupe de manière anticipée pour s'octroyer des temps d'échange, de mise à disposition, de régulation et de pratique, partagés.



Conclusion

L'évaluation est au cœur des apprentissages car nécessaire à toutes les étapes de travail. L'élève se nourrit de l'évaluation pour construire et développer de nouvelles compétences. L'enjeu majeur pour le professeur est de favoriser l'accès aux connaissances (apportées, co-construites, inductives ou déductives), et de permettre leur usage et exploitation (temps dédiés, formes de travail, degrés de liberté, prérogatives), pour faire de l'évaluation un outil pour apprendre. Il est ici la mise en œuvre d'une pédagogie de l'élève acteur de ses apprentissages.