



Revue n°4, Janvier 2013

Les pratiques d'évaluation

PRÉSENTATION

La question de l'évaluation pose de vrais problèmes aux professeurs qui sont aujourd'hui tiraillés entre évaluer et certifier, attester d'acquisitions et poser une note. Ils sont également malmenés par l'obligation d'évaluer de nouvelles compétences, sans avoir de guide précis sur la manière d'opérer. Enfin, ils subissent un système éducatif qui s'inscrit dans une conjoncture de pratiques d'évaluation généralisées au service de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, qui impose une évolution des pratiques pédagogiques et didactiques, sur-enchère d'un changement de posture.

E-novEPS tente d'apporter des éclairages et des réponses, d'accompagner la réflexion par l'explicitation et l'illustration. Aussi, [Patrick Beunard](#) inscrit cette problématique dans le contexte éducatif et [Patricia Fleuriault](#) avance une théorie explicative du processus possible de ce changement.

En partie 1, la focale est posée sur l'obligatoire changement de pratiques enseignantes.

[Delphine Evain](#) s'attarde sur ce qui différencie une pratique d'évaluation obsolète d'une pratique d'évaluation actuelle, au service de l'efficacité pédagogique et didactique. [Bernard Lebrun](#) insiste sur les composants d'une co-évaluation riche. Dans le cadre d'une évaluation par compétence, qui se veut être positive et valorisante, [Emilie Baudin](#) analyse les conditions de la mise en oeuvre de l'évaluation sommative qui serve l'intérêt de l'élève. L'[équipe des IA-IPR EPS](#) de Nantes apporte des éclairages sur les démarches d'évaluation des compétences méthodologiques et sociales, si souvent plus difficiles à en identifier les acquis. Enfin, [Francis Huot](#) ponctue cette première partie en s'attachant à l'incontournable suivi des acquisitions.

En miroir, la partie 2 s'intéresse aux effets de cette évolution de l'usage des évaluations sur l'activité de l'élève.

En rebond de l'article de Francis, par le suivi et le projet annuel de classe, [Jean-Francois Maudet](#) parvient à transmettre l'idée d'une évaluation des compétences méthodologiques et sociales à partir d'une pratique d'autoévaluation des élèves. Cette dernière est d'autant plus pertinente qu'elle est personnalisée. [Julie Fontes-Trameçon](#) reprend cet intérêt pour l'autoévaluation afin de l'intégrer dans ce qu'elle appelle un habitus méthodologique et social, notion développée dans son précédent article. De son côté, [Jean-Luc Durin](#) relaie cette idée en positionnant l'autoévaluation comme un véritable outil d'auto-formation. En terme d'outil, [Solène Billard](#) et [Yann Legendre](#) expliquent comment les usages numériques se mettent au service des évaluations formatives, moteur motivationnel combiné de l'apprentissage.



Enfin, la 3ème partie s'attarde sur la manière dont la cohérence entre la formation et la certification peut être construite.

[Stéphane Roubieu](#) signe un article tout à fait remarquable qui explicite et analyse avec beaucoup de justesse la manière d'appréhender la note de service sur "les modalités d'évaluation en EPS au titre du DNB" ainsi que le référentiel national qui s'y attache. La dualité certification, notation et évaluation, identification des acquis fait l'objet de toute l'attention de [Fabien Vautour](#) alors qu'[Ewa Derimay](#) réfléchit sur cette nécessaire compétence à construire chez les élèves à faire les bons choix en vue de la certification pour le BAC. De son côté, [Didier Rigottard](#) réaffirme le besoin de se situer au regard des attentes pour s'engager avec plus de pertinence dans l'apprentissage et la réussite aux examens.

Les membres du GAIP réfléchissent à présent au thème du "travail en équipe". Ils s'attachent à le caractériser et s'intéressent aussi bien aux freins qu'aux leviers, tant pour les acteurs de l'Éducation Nationale, que pour les élèves. Il s'agit donc du prochain rendez-vous donnés aux lecteurs de la revue *e-novEPS de N@ntes*, en juin 2013.

Delphine EVAIN



Introduction



[l'évaluation : refonder le concept et les pratiques](#) - tous niveaux 29/12/2012

L'évaluation doit être au cœur de la réflexion relative à l'évolution des contenus et des méthodes d'enseignement.

e-novEPS4, croisement des disciplines, auto-évaluation, émancipation, examens, programmes, partieIntro, Beunard



[l'outil d'évaluation comme catalyseur d'évolution des pratiques](#) - tous niveaux 28/12/2012

Les outils d'évaluation influencent et transforment les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives en particulier. Engager l'enseignant dans une démarche aut ...

e-novEPS4 , CP1, outil d'évaluation, autoévaluation conscientisée, partieIntro, Fleuriault

I - Évaluation et changement de pratique pour les enseignants



[l'évaluation pilote](#) - tous niveaux 27/12/2012

Ce que l'évaluation ne doit pas être : une évaluation sanction, discriminante, ou encore "carotte", au profit d'une évaluation positive, formatrice et régulatrice pour ...

e-novEPS4, évaluation, efficience, apprentissage, partie1, Evain



[pour une co-évaluation riche et complète](#) - tous niveaux 26/12/2012

Les fiches de co-évaluation, pour servir l'apprentissage, doivent associer les trois temps que sont le recueil des données, l'analyse et la modification du projet tout ...

e-novEPS4, CMS2, fiche d'évaluation, régulation du projet de l'élève, partie1, Lebrun



[évaluation sommative et besoins de l'élève](#) - tous niveaux 25/12/2012

Lors d'une évaluation, l'enseignant peut remarquer quelques fois une différence entre ce que l'élève peut être capable de faire et ce qu'il a fait réellement le jour " ...

e-novEPS4, évaluation, élève, besoin, groupe, lien social, partie1, Baudin



[évaluer des compétences méthodologiques et sociales](#) - tous niveaux 24/12/2012

Les Compétences Méthodologiques et Sociales à travers les programmes EPS bénéficient d'un statut égal à celui des compétences propres. Cependant, si évaluer la second ...

e-novEPS4, CMS, évaluation, notation, partie1, Evain, Lebrun, Raybaud



[le suivi en EPS : mode d'emploi](#) - tous niveaux 23/12/2012

Le suivi des acquisitions de l'élève s'impose aujourd'hui comme une nécessité pour parvenir aux compétences attendues des programmes EPS. Il structure le travail de l' ...

e-novEPS4, suivi, personnalisation, différenciation, contrat, partie1, Huot

II - Évaluation et changement de pratique pour les élèves

le suivi et l'évaluation des acquis méthodologiques - tous niveaux 30/12/2012



Le projet annuel de classe organise la construction des CMS. Le suivi des acquis permet à l'élève de se situer, de s'auto évaluer et d'ajuster son implication en diff ...

e-novEPS4, CMS, suivi des acquisitions, auto-évaluation, évaluation formative, différenciation, projet de classe, partie2, Maudet

s'auto évaluer : une véritable mise en scène de la compétence - 29/12/2012

3ème



L'auto-évaluation et la co-évaluation permettent à l'élève de mesurer le degré d'acquisition des contenus d'enseignement attendus d'un point de vue des capacités, con ...

e-novEPS4, procédures, CP3, habitus méthodologique, auto-évaluation, partie2, Fontes-Trameçon

l'autoévaluation au cœur de la formation - tous niveaux 28/12/2012



Un élève qui mesure ce qu'il sait et ce qu'il sait faire est capable de mieux comprendre et de mieux s'impliquer pour de nouveaux apprentissages. Les temporalités et l ...

e-novEPS4, CP4, CMS4, autoévaluation, métacognition, méthodologie, partie2, Dourin

évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté - tous niveaux 27/12/2012



Réhabiliter le statut d'une évaluation au service des apprentissages avec des publics en difficulté.

e-novEPS4, évaluations, élèves en difficulté, TUIC, réussite, partie2, Billard, Legendre

III - Évaluation et certification

-  **DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité** - tous niveaux 20/01/2013
La publication en juillet 2012 de la note de service relative à l'évaluation d'EPS dans le cadre du DNB marque un tournant pour la discipline. Si un tel texte officiel ...
e-novEPS4 , DNB, évaluation certificative, projet d'EPS, équité, personnalisation, partie3, Roubieu
-  **regards portés sur les acquis et l'orientation** - 3ème 19/01/2013
Comment valoriser les compétences acquises des élèves de troisième alors que ce niveau de classe mobilise l'attention sur une incontournable note au service de la cert ...
e-novEPS4 , CMS, suivi, évaluation, personnalisation, CP4, partie3, Vautour
-  **l'évaluation par compétences et parcours de réussite** - tous niveaux 27/12/2012
En vue d'accompagner au mieux l'élève tout au long de la scolarité, les enseignants jalonnent collectivement les étapes nécessaires et construisent des bilans de compé ...
e-novEPS4, compétence, suivi, travail collectif, réussite baccalauréat, post bac, partie3, Derimay
-  **l'évaluation en "direct", outil, pour l'élève, de constructions de compétences** - 3ème 26/12/2012
L'idée d'une évaluation en directe est une démarche qui a pour objet de permettre à chaque élève évalué de prendre connaissance du résultat de son action, voire de sa ...
e-novEPS4, compétence, suivi, évaluation, collège, 3ème, réussite, partie3, Rigottard

L'évaluation : refonder le concept et les pratiques

Patrick BEUNARD

IA.IPR d'EPS Honoraire de l'Académie de Nantes

Le vocable d'évaluation, sa conception et ses pratiques, est au cœur des palabres du système éducatif français, de ses acteurs et de ses usagers depuis plus de trente ans. Force est de constater que ces débats ne produisent que des effets limités quant à l'évolution de ce concept et de ses applications dans l'Education Nationale. Malgré toutes les réflexions intéressantes menées depuis tant d'années, la vision reste majoritairement beaucoup trop scolaire (ne faisant référence qu'aux programmes des disciplines et laissant de côté de multiples facteurs qui caractérisent un individu qui apprend), séquentielle, hiérarchisante, classante et donc sélective de l'évaluation.

Lorsque qu'un élève est évalué lors d'un examen, qu'est-il véritablement mesuré au cours des différentes épreuves ? Et quand bien même le saurait-on, cela ne vaut, pour chacune des disciplines concernées, que pour une partie infime des programmes que l'élève en question parcourt au cours de sa scolarité ou du cycle par exemple. De plus, sous prétexte de rendre crédible et scientifique la notation en matière d'évaluation, la référence à la notion de moyenne est prise pour caractériser un élève qui vient de passer un examen. À cette fin, s'organise toute une série d'opérations arithmétiques qui associent des carottes, des roues de vélos, des saucissons, des tours Eiffel ... pour arriver à une note moyenne censée représenter le niveau d'un élève qui vient d'accomplir une scolarité entière (pour le Bac par exemple) et de passer les différentes épreuves de sa série. Présentée de cette façon, l'évaluation – notation aux examens - peut prêter à sourire, alors qu'elle est si importante pour la suite du parcours des lycéens concernés.

Enfin, dans de nombreuses situations, l'élève n'est même pas associé, d'une façon ou d'une autre, à sa propre évaluation. Est-ce bien raisonnable ? Les effets de l'évaluation sont-ils bien mesurés sur la psychologie des élèves et plus particulièrement de ceux qui se retrouvent en difficulté ? C'est pour toutes ces raisons et d'autres encore qu'il importe que les différents acteurs du système éducatif refondent le concept d'évaluation, sa signification, son périmètre et ses modes de mises en œuvre.



L'Évaluation : une et indivisible

La plupart des réflexions menées sur l'évaluation, évoquées précédemment, aboutissent à un inventaire pléthorique d'évaluations : formative, formatrice, pronostique ou prédictive, certificative... Pour chacune d'entre elles sont définies des caractéristiques particulières, des protocoles spécifiques, des acteurs différents, des utilisations différentes et des moments d'utilisation bien précis.

N'est-il pas possible d'envisager ces différentes évaluations comme des facettes, certes différentes, mais émanant d'un seul et même objet ? L'évaluation d'un élève qui apprend ne vise qu'à apprécier ses acquis, l'exploitation qu'il est en mesure de faire de ces acquis, ses qualités en tant qu'individu pour être dans la classe, la société, pour apprendre, se comporter. Sans doute, faut-il donner à cette évaluation des contours, une couleur, des accents... différents selon son utilisation et les acteurs en charge même de cette évaluation. Mais en tout état de cause c'est le même individu qui est analysé, « décortiqué », compris, pour en déterminer la « valeur ».

Donc, l'important à l'heure actuelle consiste plutôt à rechercher la cohérence (en limitant et unifiant les critères) des différentes formes de l'évaluation plutôt que d'en distinguer les facettes (en multipliant et en séparant, en distinguant les critères).

La seule évaluation qui vaille est celle qui consiste à identifier et apprécier les causes (connaissances, savoirs, règles mises en jeu, tous apprentissages en interaction plus ou moins complexes) qui produisent les effets (manifestations exprimées, compétences exercées au regard des compétences attendues) dans des situations connues ou nouvelles, de difficulté ou de complexité variables.

Sur un autre registre, si chaque discipline imagine ses propres protocoles, outils, référentiels ... pour évaluer un même individu, la probabilité de trouver des lieux de superposition pour mesurer la valeur dudit individu est très faible. Or, si les supports d'apprentissages scolaires (disciplines) sont effectivement différents, les processus, démarches, méthodes que met en œuvre un élève pour apprendre dans cette variété de contextes ne sont pas toujours différents. De plus, les traits de caractère (opiniâtreté, détermination, ardeur au travail, etc.) ne changent pas du tout au tout lorsqu'il passe d'une discipline à l'autre (même si la motivation dans un cas ou le désintérêt dans l'autre peuvent revêtir une certaine réalité qui, à l'évidence, sont le fruit d'une histoire, d'expériences plus ou moins bien ou mal vécues selon les individus).

Là encore c'est la cohérence, la convergence, la continuité, la complémentarité qu'il convient d'imaginer en matière d'évaluation, plutôt que de laisser libre cours à toutes les initiatives hétéroclites.



L'évaluation : mesurer véritablement les acquis, tous les acquis.

Le principe qui organise et anime actuellement les examens dans le système éducatif français est le principe du « carottage ». Ce principe est mis en œuvre pour des raisons qui se comprennent bien, de faisabilité et de coût. Chaque discipline, séparément les unes des autres, sélectionne une partie du programme qui fera l'objet de l'interrogation (écrite ou orale ou physique). Cette technique engendre quelques inconvénients :

- les sujets retenus à l'examen ne concernent, d'une façon générale, qu'une toute petite partie du programme de chaque discipline,

- elle (cette technique) permet à certains élèves plutôt considérés comme « en difficulté » de tomber dans leur bon créneau (la chance !!!) et de se sortir par le haut d'une situation, a priori, compromise.
- Elle met en péril certains élèves, a priori sans difficulté majeure, dès lors que le sujet concerne une de leur « impasse » (la malchance !!!) dans le programme de l'année.
- Enfin, elle est à la source de toutes les tentatives de fraude pour les tricheurs qui n'ont pas fait l'effort nécessaire pour satisfaire aux exigences de cette ou ces épreuves.

Pour ces différentes raisons, et il y en a sans doute d'autres, il semble que l'idée même d'examen, même si elle présente des intérêts indéniables (comme le fait d'être soumis à une épreuve, de devoir faire un effort de rassemblement de tout ce qui a été appris et donc de revoir les parties de programmes parcourus ...) se trouve actuellement dans une impasse.

Deux éléments essentiels doivent, semble-t-il, être retenus pour concevoir les futures évaluations :

- il importe d'évaluer toutes les parties du programme qui ont fait l'objet d'apprentissages au long du cycle considéré, quitte à ce qu'il soit consacré un peu de temps à des épreuves plus ponctuelles pour rassembler, combiner certains de ces apprentissages y compris en faisant interagir des champs disciplinaires différents.
- Il semble indispensable d'intégrer dans les dispositifs d'évaluation les déterminants qui touchent bien sûr aux connaissances spécifiques relatives au(x) champ(s) disciplinaire(s) considéré(s), mais également à celles qui visent plus globalement la transformation profonde de chaque individu et qui concernent simultanément toutes les disciplines d'enseignement (ce que l'on nomme par exemple en EPS les composantes méthodologiques et sociales).

Ces arguments conduisent inévitablement, à terme, à faire le choix du contrôle continu et en cours de formation au détriment du contrôle ponctuel de type examen.



L'évaluation : un facteur et un stimulateur d'émancipation

Connais-toi toi-même affirmait Socrate comme principe philosophique en s'adressant à ses disciples et, par extension, à tous les individus. Si l'Education Nationale s'emparait de cette formule en, en faisant l'un de ses objectifs essentiels pour les élèves, il faudrait, pour la traduire en acte, en faire un objet d'apprentissages. Et la meilleure façon pour chaque élève de se connaître comme « apprenant » c'est d'être capable de s'auto-évaluer. Mais cette compétence n'est pas une donnée naturelle. Il apparaît donc nécessaire au corps enseignant d'en identifier les tenants et aboutissants pour en faire un contenu de son enseignement.

L'évaluation est le trait d'union de sens entre le passé, le présent et le futur. Autrement dit, toute acquisition actuelle (le présent) prend corps sur quelque chose qui existe déjà chez un individu et qui s'est constitué dans un passé plus ou moins proche. Et tout projet d'apprentissage futur ne pourra s'élaborer qu'à partir d'un capital présent de connaissances et compétences.

Pour qu'un élève se prenne en charge, prenne des décisions, élabore et mette en œuvre des projets, alors il doit maîtriser d'une certaine façon l'auto-évaluation. L'auto-évaluation est donc l'une des clés déterminantes de l'émancipation des élèves. Cette émancipation ne répond pas à la loi du tout ou rien. L'auto-évaluation n'est pas un simple transfert de responsabilités du professeur vers ses élèves. Le fait pour lui de confier cette responsabilité aux élèves ne le dédouane pas des siennes propres. Il doit contrôler l'accès progressif des élèves à cette capacité qui va leur permettre d'apprécier le plus objectivement possible ce qu'ils savent faire. Grâce à ces connaissances, les élèves apprécient aussi

les difficultés qu'ils peuvent rencontrer et émettent des hypothèses pour tenter de les résoudre. C'est seulement si cette capacité se concrétise qu'ils deviennent en mesure de prendre leur sort en main, d'échafauder des projets, de choisir leur orientation en fonction de leurs goûts et motivation, de leurs intérêts et ce, en toute connaissance de cause. Ils peuvent ainsi se libérer progressivement de l'emprise des adultes sur leurs décisions, donc s'émanciper.

Sans doute que la plupart des élèves en difficulté scolaire sont des élèves à qui il (la famille, l'entourage, les enseignants ?) n'a pas été donné cette chance de pouvoir se connaître, de connaître ses limites mais également de connaître ses potentiels.

L'auto-évaluation est en conséquence un des enjeux majeurs de formation des élèves. Sans exclure, a priori, la possibilité de les associer aux bilans d'étapes qui pourraient succéder aux examens actuels et qui jalonnent le parcours scolaire et de formation de chaque individu.

Conclusion

Le chantier de l'évaluation pour les années à venir fait partie intégrante du grand chantier des programmes qui ont commencé à voir le jour avec le socle commun de compétences et de connaissances. L'évaluation est également un contenu d'enseignement qu'il s'agit d'étudier comme tel.

Rendre compte d'un parcours d'apprentissage d'un élève représente une immense responsabilité pour l'institution et ses acteurs. Mais cette responsabilité ne passe pas nécessairement par l'éviction du processus des premiers intéressés, les élèves eux-mêmes. Ils doivent être, à l'avenir, partie prenante de ce processus afin de ne pas être que tributaire de la chance ou de ce qu'ils pensent relever, d'une certaine injustice dans leur réussite ou leur échec scolaire.

Le socle commun pose les prémisses d'une évolution potentielle des contenus de programmes en tentant de rapprocher les disciplines, de placer l'élève au centre de la réflexion éducative et d'enseignement. Il importe au système éducatif de pousser la logique à son terme et d'intégrer complètement l'évaluation à ces transformations

L'outil d'évaluation comme catalyseur d'évolution des pratiques

Patricia FLEURIAULT

Professeur EPS, (53)

Leroy-Gourhan montre l'existence d'un couplage, une interdépendance réciproque entre l'outil et le geste. La pioche par exemple n'a de sens en tant qu'objet technique que parce qu'elle est utilisée par quelqu'un et d'une certaine façon. L'objet technique est intrinsèque au geste technique et de la même manière, l'objet n'existe que par la représentation que l'utilisateur en fait.

Quelle peut être la place de l'outil d'évaluation dans le travail de l'enseignant ? Quelles incidences sur ses gestes professionnels et sur la transformation des élèves ?

Les outils d'évaluation définissent l'enseignement, puisqu'ils proposent une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs.

Un détour par quelques données anthropologiques permet d'interroger la notion d'outil. Selon Marx, le travail est formé par trois éléments : l'activité personnelle de l'homme, l'objet sur lequel le travail agit et le moyen par lequel il agit. Le moyen est « une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet » (1867-1993).

Certains auteurs dont Schneuwly¹ considèrent qu'« enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils ». Un outil d'évaluation tel le test de VMA illustre ces propos. Il transforme autant l'enseignant que les élèves. Mais comment faire accéder l'enseignant à ce retour réflexif sur ses pratiques ? L'autoévaluation peut être un moteur de développement professionnel. Un modèle d'une autoévaluation devenue consciente dégage quelques pistes de réflexion.

¹ Schneuwly.B (2000) *Les outils de l'enseignant. Un essai didactique*. In Repères, 2004.



Le pouvoir transformateur de l'outil

Outil et pratique enseignante

Dans une perspective marxienne et instrumentale, l'outil de travail transforme à la fois l'objet sur lequel il s'applique et ceux qui l'utilisent. Il s'agit là de la nature transformatrice de l'outil.

Dans la classe, les outils définissent en grande partie l'enseignement par la manière qu'ils ont d'aborder, de présenter, de faire avancer l'objet à enseigner. Dans ce sens, ils influencent la conception de ceux qui les emploient. A l'inverse, ils nécessitent de la part de l'utilisateur qu'il se les approprie, qu'il y inscrive ses propres façons de penser et d'agir, l'histoire de son expérience. En retour, l'outil se modifie.

Cette caractéristique instrumentale et transformatrice de l'outil trouve sa place dans les premiers travaux de Vygotski ²(1934/1985) mais du point de vue développemental. Les outils en classe ont pour fonction principale de transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves et donc de contribuer à leur développement. Cette perspective incite à faire l'hypothèse que ce qui se passe pour les élèves pourrait également se passer pour l'enseignant³. Par l'outil, il intègre des conceptions particulières de l'objet, des marches à suivre (approche) ou des démarches didactiques différentes à même de susciter de nouvelles façons de faire.

Il est encore possible d'ajouter une caractéristique supplémentaire à l'outil (Vigotski) : une fonction sémiotique. Du côté des élèves, les outils doivent contribuer à changer ce qu'ils savent de l'objet à apprendre, leur permettre la construction de nouvelles significations de cet objet. La construction et l'intégration de ces nouvelles significations de l'objet constituent bien la dialectique Enseignement/Apprentissage. L'enseignant est amené à construire par son outil de nouvelles significations de l'objet qu'il enseigne.

Gestes professionnels et modélisation de l'action professorale

L'enseignement en tant que forme particulière de travail s'appuie sur des outils en développant des gestes professionnels à l'instar de ce qui se passe avec n'importe quel type de travail. Cette notion de geste professionnel est importante parce qu'elle permet de centrer l'attention sur l'action qu'elle soit physique ou mentale. « La pensée est un geste » (Vergnaud). La notion de geste incite à considérer l'inscription des actes dans le corps et cette corporéité dynamique augure une posture adaptative, évolutive de l'enseignant.

En 2000, Sensevy⁴ propose une modélisation de l'action du professeur. Il distingue quatre éléments structuraux fondamentaux de la relation didactique :

² Vygotski, L.S (1934/1985) Pensée et langage. Paris : Editions sociales.

³ Wirthner.M .*Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août

⁴ Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

- Définir : le travail de l'enseignant consiste à poser pour les élèves un certain nombre d'objets (d'apprentissage) et à établir leur cadre d'évolution, de construction. Il réfère à une activité précise qui peut être inscrite déjà dans la mémoire didactique de la classe. Il indique, précise les règles constitutives de l'épreuve et les outils à disposition des élèves.
- Réguler : le professeur veille à ce que les élèves établissent des rapports pertinents à la situation.
- Dévoluer : désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail, de leur position.
- Instituer : valider des compétences, rendre légitimes aux yeux de l'institution des manières de faire.

Des « pratiques évaluantes » traversent ces actions d'enseignement fondamentales :

- l'évaluation diagnostique permet de faire un état des lieux, d'apprécier les compétences des élèves, les réussites et les difficultés éventuelles à un moment précis de leur apprentissage.
- l'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objet d'étude donné. Elle privilégie la régulation en cours de formation pour l'enseignant et pour l'apprenant.
- l'évaluation partagée vise l'interaction des autoévaluations des acteurs
- l'évaluation formatrice : l'apprenant participe, discute l'outil d'évaluation. Elle rejoint l'autoévaluation.
- l'évaluation sommative fait un bilan en termes d'acquisitions à la fin d'un cycle de travail sur les compétences en jeu.

Comment outil d'évaluation tel le test de VMA proposé ci-après invite-t-il l'enseignant à modifier ses gestes professionnels et plus spécifiquement les pratiques évaluatives ?

L'utilisation d'un outil d'évaluation particulier guide l'enseignant dans son activité laquelle révèle les choix et la manière dont l'enseignant met en scène l'objet à enseigner. À chaque outil, son geste et parce que le geste n'est pas une simple routine, consciemment ou inconsciemment l'enseignant s'adapte.

Le test de VMA et toutes les réserves qui s'imposent

Différents tests de terrain existent pour mesurer la vitesse de déplacement du jeune lorsqu'il atteint sa consommation maximale d'oxygène. C'est un indicateur de la performance aérobie et surtout un outil de référence qui permet de quantifier des possibilités. Mais il reste à relativiser car :

- Ce type d'épreuve est souvent source de douleurs, de souffrances pour les élèves et seul un certain nombre consent à « éprouver ses limites ». D'autres évoquent une fatigue pour ce jour-là. L'influence de l'emplacement du créneau EPS dans la journée n'est pas non plus anodine.
- Cette VMA obtenue est très souvent inférieure aux aptitudes aérobies maximales. Ce manque de fiabilité pour toutes les raisons données et cette réévaluation des limites aérobies du jeune engage la réflexion. Cet outil prendra tout son sens à travers son utilisation dans les situations d'apprentissage. La connaissance de la VMA autorise à individualiser le travail de chacun en proposant des allures de course par rapport à des pourcentages attendus.
- Cet outil évaluateur s'intègre de façon plus large au cours du cycle à un dispositif constitué de divers outils pour apprécier l'intensité de l'effort (Fréquence cardiaque, perception de l'effort, etc.).

Impact de l'outil d'évaluation sur l'enseignement/apprentissage

L'outil apporte une configuration particulière au travail proprement dit, ainsi qu'à l'objet même impliqué par celui-ci. L'utilisation d'un outil telle la VMA induit un certain nombre de pratiques enseignantes

engageant spécifiquement les élèves autour de l'objet d'étude qu'est la détermination et la maîtrise d'allures à des pourcentages établis de VMA. Il participe aux différentes phases évaluatives et accompagne l'enseignant et l'élève dans leur transaction didactique. L'action de l'élève dans le savoir ne peut être comprise sans être rapportée à l'action du professeur sur le savoir. Le tableau en annexe donne à voir cette dialectique indissociable à travers les différentes fonctions (sémiotique, médiatrice, transformatrice) de l'outil d'évaluation choisi : la VMA.

✓ Evaluation diagnostique

Lors de la première leçon, l'enseignant, par le test de VMA, permet aux élèves d'accéder à l'objet d'étude par une confrontation directe. Il permet de focaliser l'attention des élèves sur une des dimensions de l'objet (de la compétence attendue): « allure proche de la VMA ». Le test de VMA contribue à modifier la représentation que l'élève peut se faire du demi-fond. Il ne s'agit plus de « rentrer dans un barème » par la performance réalisée, mais d'élaborer son projet personnel de course au regard de ses possibilités aérobies. L'outil conduit à construire et à intégrer de nouvelles significations de l'objet enseigné.

De la même manière, l'enseignant adapte sa démarche didactique. Ce qu'il propose doit signifier. La relation didactique repose sur un processus de sémiose⁵. L'élève reconnaît des signes pertinents (ex : courir à une allure modérée en plaçant correctement sa respiration) pour s'engager dans la situation. Il s'adapte ensuite aux nouveaux signes donnés (ex : sur le VAMEVAL, ajuster son allure aux bips sonores et aux plots disposés tous les 20m).

L'action conjointe suppose l'existence de rôles dissymétriques et l'identification par les acteurs d'un « *common ground* » (compréhension commune). Les réalisations de chaque élève initient l'élaboration de la deuxième leçon. Agir conjointement, c'est aussi s'ajuster à l'autre.

✓ Evaluation formative. Evaluation partagée

Pour décrire l'action conjointe en didactique, Sensevy prend l'exemple de deux personnes en train de scier un rondin avec une scie à deux poignées. L'action conjointe est coopérative, coordonnée et constituée d'actions participatives. Chacun tient compte très finement de ce que produit le partenaire, pour se rapprocher de la « forme attendue » ou compétence visée. Le rythme doit être partagé ; la régulation de l'un et de l'autre permet de travailler, d'avancer ensemble. À partir du test initial et de la VMA de l'élève, l'enseignant adapte le temps de course, l'intensité donnée. Il oriente l'action à l'aune des bilans-élèves réalisés, réévalue si besoin la VMA, et met à la disposition de l'élève d'autres outils pour sa propre régulation (Fréquence cardiaque, plots, chrono, observations d'un binôme...). Outillé, l'élève développe son autoévaluation et a prise sur l'ensemble du fonctionnement de la situation d'apprentissage.

✓ Evaluation formatrice, Autoévaluation

Il est difficile pour l'enseignant se trouvant en situation d'enseignement collectif d'assurer par des régulations externes, la régulation continue des apprentissages de tous les élèves. Aussi, l'autoévaluation est une composante obligée de toute évaluation continue. Elle permet à l'élève d'exercer un contrôle sur les différentes dimensions de la tâche qu'il affronte, de vérifier et d'ajuster en fonction de critères déterminés.

L'enseignant « s'arrange » pour que chaque élève développe des stratégies gagnantes et vise à réduire ses régulations externes. Il les incite à construire des liens de cause à effet entre l'intensité de l'effort et la durée (le pourcentage de VMA étant plus important sur des durées plus courtes !) Les bilans –élèves deviennent alors de plus en plus autonomes, réfléchis et pertinents.

✓ Evaluation sommative

L'outil (test de VMA) et la compétence attendue en fin de cycle engagent l'enseignant à évaluer davantage une démarche qu'un produit. Les barèmes de performance s'effacent au profit de la mise

⁵ P. Fleuriault, quelle situation pour construire des compétences ?, revue e-novEPS n°2, janv. 2012

en place d'un projet personnel pertinent et efficient. La prise en compte de l'enseignement comme un travail conduit à accepter l'existence d'outils d'enseignements. À l'instar de ce qui se passe avec n'importe quel type de travail, les outils induisent un geste spécifique et modifie les pratiques. Les outils d'évaluation utilisés en EPS tel le test de VMA transforment l'activité des enseignants autant que celle des élèves.

Mais comment amener l'enseignant à une pratique réflexive ? Comment l'aider à se poser ces questions : qu'est-ce que cet outil me fait faire ? En quoi il renouvelle mes gestes professionnels, ma conception même de l'objet enseigné ?



Autoévaluation et développement professionnel

Analyse réflexive et autoévaluation

« L'aptitude à analyser sa pratique professionnelle » est inscrite comme objectif à atteindre en fin de formation initiale dans le texte ministériel qui définit la mission du professeur du second degré (MEN, 1997). Quand il s'agit d'évaluer cette capacité à la pratique réflexive, l'indicateur qui paraît significatif aux évaluateurs est un discours autoévaluatif de l'enseignant sur sa pratique. Est-ce la même chose ? Ces conceptions incitent à revisiter les processus de réflexivité tels qu'ils ont été envisagés par Argyris & Schön (1995). Pour ces auteurs, la régulation de l'action occupe une place importante à travers différents systèmes de boucles, qui se nourrissent de confrontations et de réajustements. L'analyse permet l'identification des paramètres de l'action qu'elle peut décomposer de façon rigoureuse afin d'en comprendre les ressorts. L'évaluation opère une confrontation entre les éléments distingués lors de l'analyse et le système d'exigences mobilisé. « La réflexivité n'est pas seulement le lieu de la compréhension mais aussi celui de l'action régulée par anticipation »⁶. La réflexivité ne se réduit pas à une analyse de pratiques et l'autoévaluation est le déclencheur de la régulation.

Autoévaluation consciencisée

Analyse réflexive et autoévaluation : deux processus imbriqués

L'analyse réflexive, comme processus de conceptualisation et de re-problématisation d'une situation professionnelle, n'a pas de sens sans l'autoévaluation de son action, comme processus de questionnement. En se greffant sur le premier, il engage de la régulation. Quant à l'évaluation, sans analyse d'objets précis, elle relève de l'intuition. Elle est fonction de l'estime de soi du sujet, de son sentiment d'auto efficacité⁷. Ces deux processus s'articulent l'un à l'autre. Pourtant, l'analyse réflexive est parfois annoncée comme n'étant pas une démarche d'évaluation⁸. L'évaluation ne se réduit pas à une mesure d'écarts par rapport à une norme. Elle peut être autre chose qu'une démarche de contrôle. Est-ce pour cela que d'autres termes lui sont préférés ? Une « fiche d'auto positionnement » est par exemple à remplir par l'enseignant avant une visite d'inspection. L'expérience de l'évaluation

⁶ Joro. A (2012). Evaluation et développement professionnel. L'Harmattan. Pratiques en Formation.

⁷ Bandura, A.(2002) Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ; Bruxelles : De Boeck.

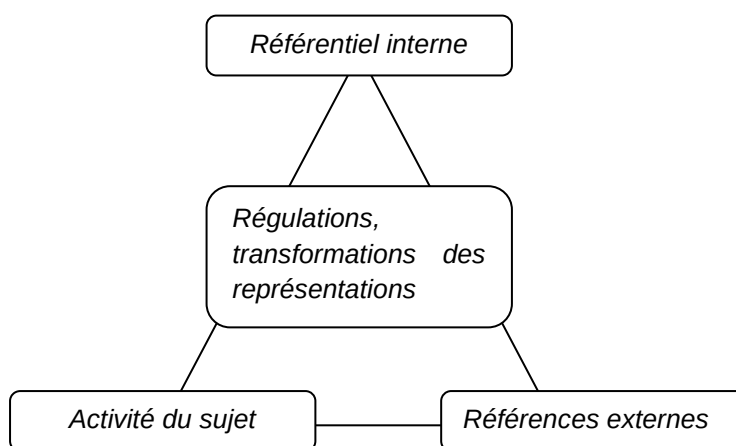
⁸ Altet,M.(1994). La formation professionnelle des enseignants ; analyses de pratiques et situations pédagogiques. Paris, PUF.

chez l'enseignant est surtout celle d'un contrôle externe, aussi le terme d'autoévaluation risquerait de provoquer des réactions défensives. Le terme d'évaluation mériterait pourtant une acceptation plus large comme la construction de grilles de lecture pour questionner une situation. Dans la régulation des pratiques, des liens s'établissent entre le savoir analyser et le savoir auto-évaluer.

Autoévaluation consensuée

La régulation comprend les réajustements que l'enseignant effectue au niveau de l'activité qu'il réalise pour l'adapter au contexte et les transformations des représentations de cette activité lorsqu'il la réoriente. Cette démarche nécessite une autoévaluation explicite et consciente. Les réajustements *on line* relève davantage d'une autoévaluation à peine consciente, intuitive. Campanale (2012)⁹ propose un modèle de l'autoévaluation issu d'une confrontation tripolaire entre :

- ce que le sujet saisit de son activité et de ses effets (le réel observé)
- son référentiel interne (ses représentations de la situation, de la façon dont il voulait procéder et a procédé, des effets qu'il en attendait)
- des références externes (grilles de lecture de l'activité qui interroge le référentiel interne).



Pour reprendre l'exemple du cycle de demi-fond, comment cette confrontation s'organise-t-elle ?

La confrontation se focalise sur l'interaction référentiel interne / références externes qui permet à l'enseignant de réorienter la façon de penser sa pratique :

- j'ai pris conscience que je m'adresse à chacun des élèves et pas seulement à un groupe : sur un même temps de course et une même intensité de VMA, chaque élève travaillera différemment ;
- j'ai pris conscience que la VMA me permet d'individualiser la pratique des élèves et que les situations proposées doivent les engager dans un projet personnel ;
- j'ai pris conscience de l'importance de la régulation et de la dévolution dans une telle démarche.

L'analyse réflexive s'est développée dans le champ professionnel et l'autoévaluation dans le champ scolaire. Mais une posture réflexive est une posture d'autoévaluation. La démarche réflexive ou auto-évaluative combine la prise de distance, l'analyse et la régulation de sa pratique. L'enseignant est lui

⁹ Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? (pp. 55-75). In A. Jorro, Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan - Pratiques en Formation.

aussi toujours en apprentissage et à l'instar des élèves questionne son faire, ses représentations de la tâche, de son but et des moyens de la réaliser. En développant son autoévaluation, il comprend mieux celle de ses élèves et leur donne les moyens de la réaliser.



Conclusion

Enseigner, apprendre, c'est agir entre humains, « parmi d'autres êtres agissant (...) où toute action devient réaction en chaîne et où tout processus est cause de processus nouveaux. La réaction, outre qu'elle est une réponse est toujours une action nouvelle qui crée à son tour et affecte autrui »¹⁰. Cette citation d'Hannah Arendt accentue l'idée d'un aller-retour incessant dans ce processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, l'utilisation d'outils d'évaluation interagit autant sur le travail du professeur que de celui de l'élève. L'outil transforme l'activité de l'un et de l'autre.

Encore faut-il en prendre conscience !

Pour développer la réflexivité des enseignants, introduire l'autoévaluation contribuerait à faire évoluer leur conception de l'évaluation, encore trop limitée au contrôle, vers l'évaluation comme recherche de sens. Cela met encore en évidence qu'alors même l'autoévaluation ou la réflexivité est une démarche personnelle, délibérée, elle a besoin pour se déployer du regard, des interprétations des autres impliqués dans la même communauté de travail. Le praticien réflexif de Schön est un professionnel solitaire qui inscrit sa pratique réflexive comme réflexion de soi à soi. Or, les enseignants travaillent en équipes et la posture réflexive est favorisée par le creuset que représente un petit groupe de personnes qui entre leurs interventions personnelles ont des échanges collaboratifs.

¹⁰ Arendt.H (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

L'influence d'un outil d'évaluation (le test de VMA) sur les pratiques

Actions d'enseignement		Evaluation Diagnostique	Evaluation Formative Evaluation partagée	Evaluation Formative Autoévaluation	Evaluation Sommative
Contenus d'enseignement		Définir	Réguler	Dévoluer	Instituer
Thèmes d'étude	Utiliser des repères sur soi et externes				
	Maîtriser différentes allures				
	Enchaîner 2 ou 3 courses d'une durée différente				
	Réaliser et établir la meilleure performance				
	Principe d'internalisation des informations				
	Principe d'utilisation des filières énergétiques				
	Principe de conservation				
	Principe de rythme				
	Principe d'économie				
	Principe de récupération de la vitesse				
	</				

L'évaluation pilote

Delphine EVAÏN

IA-IPR EPS, Nantes

L'évaluation peut revêtir multiples formes et sens. De sa définition première « détermination d'une valeur », l'évaluation tend à mélanger le rapport au diplôme, l'évaluation certificative, à la norme, l'évaluation sommative, à l'apprentissage, l'évaluation formative, à soi-même, l'évaluation formatrice. Ceci est sans compter toutes les formes d'observation qui peuvent être, elles aussi, rassemblées sous le titre d'évaluation, au sens le plus large qui soit : auto-co-hétéro évaluations.

Au-delà de ces formes explicites, il existe des formes implicites caractérisables selon les usages qui en sont attendus. Parfois, il s'agit d'usages détournés ou déviants, objet de la première partie de cet article « ce que l'évaluation ne doit pas être », et parfois d'usages qui témoignent d'une évaluation des attentes institutionnelles éducatives, conjoncturelles, objet de la seconde partie « ce que l'évaluation doit être ».



Ce que l'évaluation ne doit pas être

L'évaluation sanction

Lorsque l'évaluation est mise au service de la gestion de classe, il est alors possible d'avancer l'idée qu'il existe un défaut de gestion de classe inhérent aux compétences professionnelles du professeur. En effet, elle permet de placer les élèves sous pression. Elle canalise, menace, laisse planer au-dessus de la tête des élèves cette implacable possibilité d'être puni d'une mauvaise note en cas d'indiscipline ou de bavardage.

Cela ne vaut que jusqu'à un certain seuil de tolérance des élèves; très jeunes ou très scolaires et encore soucieux de la mauvaise note rapportée à la maison. Toutefois, dès l'âge de la préadolescence dépassé, une telle pratique ne fait qu'attiser cette terrible envie des élèves de mettre en difficulté le professeur. Le défaut de gestion de classe se décale alors dans le temps pour apparaître dans des classes plus âgées et de manière encore plus vive. Le professeur évite alors la charge de certaines classes qu'il sait ne pas parvenir à piloter.

Les élèves d'aujourd'hui baignent dans un environnement saturé d'informations. La quantité nuit à la qualité, en ce sens, qu'elle rend plus long le parcours de compréhension et d'assimilation de l'ensemble des problématiques qui se font jour à leurs yeux. La seule écoute dévouée du professeur ne permet plus l'adaptation citoyenne des élèves, elle les met en échec tant les champs d'implication sont larges. Il leur faut alors se mettre continuellement en expérimentation afin d'engranger les réponses qui les rassurent.

D'un élève « bête et discipliné » car non réflexif et exécutant, il s'agit de passer à un élève « intelligent et actif », c'est-à-dire un praticien réflexif et véritablement acteur¹. Ce changement de statut invite obligatoirement à un changement de démarche pédagogique. D'un cours magistral, descendant, avec un professeur au centre et des élèves sans responsabilité ni prise d'initiative ou encore prise de parole, il s'agit de développer cette capacité à faire place à l'élève. Un élève, force de propositions, décideur, responsable des conséquences de ses actes, y compris en cas d'erreur, une erreur source de remise en question et de recherche de solutions nouvelles aux côtés d'un professeur questionnant, à l'écoute, un guide qui fait construire grâce à des actes partagés ou choisis et non imposés.

L'évaluation discriminante

Lorsque l'évaluation stigmatise, alors il est possible d'avancer l'idée qu'elle ne s'adresse pas à tous les élèves, par extension et parce que le professeur ne peut évaluer que ce qu'il enseigne, l'EPS ne s'adresse pas à tous les élèves.

De prime abord, il semble tout à fait louable de proposer des évaluations différentes; selon le niveau de performances dans l'activité, car il y a « des forts et des faibles », selon les genres, car « les filles sont moins fortes que les garçons », selon le handicap, car « les élèves à besoins éducatifs particuliers ne disposent pas des moyens suffisants pour atteindre le niveau attendu »... Dans le cas présent, la différence n'est plus niée telle qu'elle pouvait l'être autrefois en écrasant les moins physiques, mais prend au contraire en compte les particularités. C'est une première étape.

Cependant, à la lecture de ces exemples de prise en compte des différences, n'avez-vous pas ressenti comme un certain malaise ? À l'heure où tout signe ostentatoire de supériorité ou d'infériorité n'est plus d'actualité, leur mise en exergue doit être supprimée. Plus l'évaluation s'attache à des indicateurs externes au sujet, plus elle peut se montrer discriminante ; barème absolu, barème fille – garçon, barème adapté, points accordés selon le classement acquis en montante-descendante ou les victoires dans toutes formes d'oppositions...

Dans ce contexte de pédagogie de construction de compétences et de la personnalisation, il ne peut y avoir qu'un seul barème : celui qui s'attache aux ressources de chacun des élèves pris individuellement ; barème relatif, mais aussi mesure des acquis, dès lors que ceux-ci apparaissent par l'identification d'indicateurs qui les révèlent, dès lors qu'ils se manifestent de manière récurrente dans des contextes différents. Il s'agit présentement d'une nouvelle étape, l'évaluation par compétences.

L'évaluation carotte

Lorsque l'évaluation représente la raison d'agir de l'élève alors il est possible d'avancer l'idée qu'il s'est détourné de ses intentions premières : l'apprentissage, la curiosité, le plaisir de découvrir et d'élargir ses horizons, en résumé l'appétence vers quoi tout être humain tend naturellement, avec plus ou moins de force, mais qui le pousse à toujours apprendre et évoluer.

Deux raisons possibles à cela :

- soit la réussite ne tient qu'aux seules notes utilisées dans le cadre de cette évaluation, en ce cas, il s'agit d'une perspective bien étriquée de ce qu'est la formation d'un être humain et d'une croyance quelque peu naïve qui consiste à penser que seule l'épreuve support de l'évaluation traduit les champs que l'apprentissage recouvre.
- soit le but est d'afficher les meilleurs résultats possibles pour témoigner, aux yeux de tierces personnes d'une certaine forme de supériorité, et s'attacher alors à une pratique scolaire qui ressemble plus à du bachotage qu'à du développement de compétences.

¹ D. Evain, B. Lebrun, *pour une pédagogie de la construction de compétences*, revue e-nov EPS n°2, janv. 2012

Or, donner du sens aux apprentissages passe obligatoirement par la compréhension construite progressivement par les élèves que le fruit de leur travail leur revient. Chacun sait qu'un enfant commence par travailler à l'école pour faire plaisir à son entourage avant de se tourner vers lui-même. Cette bascule s'opère bien souvent autour de 13 ans, soit la classe de 4^{ème} au collège, l'âge où les adolescents commencent à se détacher du modèle parental. Il revient aux enseignants d'accompagner cette bascule en la renforçant plus qu'en la détournant, pour la conforter résolument en direction de l'évaluation ou de la recherche de la meilleure note possible. En effet, ce n'est pas dans cette recherche que se trouvent les meilleurs résultats, mais davantage dans une construction effective de compétences qui donne la possibilité de réussir.



Ce que l'évaluation doit être

L'évaluation positive

Dans le cadre de la pédagogie de la construction de compétence, l'évaluation décontextualisée du parcours de l'élève n'a plus lieu d'être car l'une des dimensions portées par cette démarche éducative est celle de la question de la temporalité. L'évaluation ne s'impose plus en un temps « T » institué. C'est l'avancée du travail et des effets de celui-ci sur l'élève qui déterminent ce temps « T ». Il s'agit alors d'un « T » personnalisé, d'une démarche d'indentification du fruit du travail de l'élève lorsque celui-ci est mûr, la mise en lumière des acquis.

Cette évaluation est dite « positive » en ce qu'elle ne fait qu'acter les progrès. Elle communique aux intéressés les conséquences de leurs actes, les effets d'un travail consenti. Elle donne une image gratifiante de celui envers qui elle se tourne. Elle contribue à nourrir ou développer le sentiment de contrôle ou de compétences et la motivation intrinsèque. Enfin, elle favorise la construction de l'estime de soi et l'affirmation de la confiance en soi². Elle représente alors un cercle vertueux où la réussite abonde la réussite.

La pratique de cette évaluation nécessite deux axes de changements principaux des pratiques professionnelles des enseignants :

-accepter d'adapter les évaluations à chaque profil d'élève ; densité des contenus, temporalité... tout en conservant la ligne directrice de la formation qui demeure commune pour tous les élèves.

- changer le regard sur l'élève ; des difficultés pointées à la mise en valeur des atouts, des manques aux gains, des creux aux bosses afin que les premiers puissent s'effacer au profit des seconds par leur culture dont le rayonnement irradie l'environnement et, de fait, élargit le champ de réussite et de compétence de l'élève.

L'évaluation formatrice

Si l'évaluation formative dispose d'un large passé, l'évaluation formatrice est une notion beaucoup plus récente. Caractérisée dès l'introduction par un rapport à l'intéressé lui-même, elle va au-delà de sa participation à rendre l'apprentissage plus efficient par un enseignement plus adapté car mieux personnalisé, et par la sensibilisation des élèves aux connaissances utiles pour apprendre, tel que le fait l'évaluation formative.

² S. Billard, Y. Legendre, *évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

Plus qu'un outil de travail pour l'élève, l'évaluation formatrice construit chez les élèves une compétence, caractérisée par un habitus méthodologique³ et une capacité d'autoformation⁴. Il s'agit présentement d'une démarche pour apprendre, portée par les programmes EPS dans le cadre de la compétence méthodologique et sociale 3 de collège, et de manière plus affirmée encore de lycée. Son processus d'acquisition s'appuie sur la mise en cohérence du produit de l'évaluation formative, la personnalisation des contenus et la sensibilisation aux connaissances utiles pour apprendre, réalisée par l'élève lui-même. L'idée du déplacement de cette mise en cohérence menée par le professeur dans le cadre de l'évaluation formative, à une mise en cohérence menée par l'élève lui-même révèle l'enjeu formatif de l'évaluation formatrice.

Il est possible d'avancer l'idée que l'évaluation formatrice succède ou suit l'usage de l'évaluation formative en ce qu'elle ajoute de la complexité à la démarche en intégrant cette métacognition dont l'élève a besoin pour la mettre en œuvre. La pratique de l'autoévaluation est au cœur des démarches pour apprendre que le professeur peut mettre en œuvre pour permettre à l'élève d'user d'évaluation formatrice, car elle complète l'évaluation formative d'un apprentissage pour l'élève, de ce qu'il est, et de ce dont il est capable⁵.

Enfin, il est naturel de retrouver l'évaluation formatrice au cœur des apprentissages actuels, en ce qu'elle donne encore plus de poids à l'élève, véritablement acteur, qui apprend à apprendre, de manière lucide et autonome.

L'évaluation régulatrice

Le pilotage par l'évaluation s'inscrit de manière réaffirmée dans la conjoncture éducative actuelle. Le regard et l'analyse sur les résultats, sur tout indicateur de la réussite et des acquis des élèves, fait la démonstration de choix et d'axes éducatifs bien pensés et de mises en œuvre bien orchestrées.

La réduction des sorties de cursus scolaire sans diplôme, des décrochages post DNB et BAC reflètent une formation justement réfléchie en amont. Une formation porteuse de sens pour les élèves qui adhèrent durablement, adaptée, parce que contextualisée, garante de réussites, parce qu'elle place les élèves en activité effective de développement et de généralisation des compétences qu'ils travaillent. La réussite des filles autant que des garçons, le faible taux de dispenses, l'inclusion des élèves en situation de handicap, le pourcentage de pratiquant en AS et hors milieu scolaire... sont autant d'indicateurs d'efficacité des enseignements sur les apprentissages.

L'évaluation régulatrice s'éclaire de la variation de ce type d'indicateurs sélectionnés par les équipes éducatives pour produire une « photographie » annuelle des effets :

- de la pertinence des déclinaisons du programme national à l'échelle locale, la contextualisation portée par le projet d'enseignement,
- des contenus d'enseignement, la réalité, explicite aux yeux des élèves, des connaissances, capacités et attitudes fondatrices des compétences,
- de la démarche pédagogique employée, l'approche par compétences.

³ J. Fontes-Tramerçon, S'auto évaluer : une véritable mise en scène de la compétence, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

⁴ J-L Dourin, *l'évaluation au cœur de l'apprentissage*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

⁵ D. Rigottard, *l'évaluation « en direct », outil pour l'élève de construction de compétences*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

Cette photographie est porteuse d'informations, tel un feedback des actions menées dont les choix, ajustements ultérieurs, cherchent à faire évoluer dans le sens souhaité. Cette activité régulatrice, corrige, améliore, actualise l'acte professionnel pour lui donner une plus grande cohérence. Par extension, cette démarche du pilotage par l'évaluation peut être enseignée à l'élève de manière à ce qu'il puisse piloter ces actions de la même manière plus cohérente car plus éclairée par une prise de distance suffisante.



Conclusion

L'évaluation, quelle que soit sa nature, son contexte d'usage, son objet doit se mettre au service d'une plus grande efficacité de l'enseignement, pour un meilleur apprentissage pour l'élève.

L'évaluation qui :

- régule des dysfonctionnements, l'évaluation sanction,
- freine l'apprentissage par une certaine forme d'agression et de violence faite aux élèves, l'évaluation discriminante
- détourne l'élève du sens donné par l'école, c'est à dire de la formation au profit d'une quête immodérée pour la note, l'évaluation carotte
- lui ôte son caractère bienfaisant pour lui conférer des fonctions qui n'ont pas lieu d'être.

L'évaluation qui :

- place l'élève dans de bonnes dispositions pour apprendre, l'évaluation positive
- rend l'élève totalement acteur et maître, de manière durable et pertinente, parce qu'il a construit cette compétence, l'évaluation formatrice
- donne l'éclairage et les ajustements des actions menées, l'évaluation régulatrice
- pilote de manière assurée l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. Il ne peut donc être question de faire l'économie de son juste usage.

Pour une co-évaluation riche et complète

Bernard LEBRUN

IA-IPR d'EPS, NANTES

Les situations de co-évaluation sont relativement fréquentes en éducation physique et sportive. Elles s'organisent souvent à partir d'un appariement entre un élève observateur et un élève observé, l'observateur ayant pour mission d'enregistrer, à partir d'une fiche d'observation, les comportements de son partenaire afin de le renseigner sur ce qu'il a fait, sur le niveau de sa prestation pour qu'il puisse, à partir de ces informations, réguler individuellement son apprentissage. Pour que ces démarches de co-évaluation soient les plus riches possibles et permettent de développer des compétences, il convient d'identifier des stratégies pédagogiques à mettre en place. Notamment, il paraît indispensable de ne pas dissocier trois phases importantes : le recueil de données, l'analyse, et la réorganisation des projets. Une attention particulière est aussi à consentir aux échanges verbaux suscités par cette évaluation qui constitue, un moyen efficace de construire des compétences propres, méthodologiques et sociales.



Le recueil d'informations

La recherche de l'objectivité

Les fiches d'observation utilisées lors des co-évaluations sont souvent organisées par la recherche de l'objectivité dans le recueil du comportement observé. Elles comportent fréquemment des zones à cocher avec des bâtons où l'observateur doit comptabiliser le nombre de comportements types jugés intéressants. Ainsi, pour ne citer que quelques exemples, il est fréquent de retrouver en badminton, des fiches d'observation permettant de repérer le nombre de fois où le joueur observé a réussi à faire pénétrer son adversaire en zone arrière, ou en sport collectif des fiches visant à comptabiliser le nombre de passes réalisées vers l'avant par le joueur observé, ou le nombre de passes adressées à un partenaire démarqué, ou le nombre de tirs tentés, et le nombre de tirs réussis.

Le résultat du travail de l'observateur se traduit donc, dans ce cas, par un ensemble de chiffres qui rend compte de la fréquence d'apparition de comportements jugés souhaitables ou quelquefois jugés indésirables. Ces fiches, très fréquemment utilisées, se caractérisent par la volonté de permettre à l'élève observé de prendre conscience de ce qu'il a réellement fait, avec le maximum d'objectivité.

Une nécessaire cohérence entre les observables et les contenus d'enseignement

Pour que ces fiches d'indicateurs chiffrés de comportements puissent servir au développement de l'apprentissage, il est indispensable que les élèves perçoivent la cohérence entre les observables qu'ils ont comptabilisés et les connaissances, capacités et attitudes qu'ils doivent intégrer pour progresser. Ceci n'allant pas forcément de soi, le préalable pour que ces recueils d'information soient efficaces c'est, pour le professeur, d'en expliquer le sens, la signification, la logique, et de justifier les raisons qui l'ont conduit à choisir tel indicateur plutôt que tel autre.

Cette phase de recueil d'informations est nécessaire pour que la co-observation permette de réels apprentissages. Mais la co-évaluation ne doit pas se limiter à cette première phase indispensable. Il est pourtant fréquent que des enseignants proposent à leurs élèves de remplir ce type de fiches en fin de leçon. Lorsqu'il récupère ces fiches, qui se limitent à des recueils de comportements, dès la fin de la mise en activité dans le but louable d'en faire lui-même une analyse visant la réorganisation de ses objectifs pour les leçons suivantes, il laisse les élèves sur leur faim, les prive de la richesse de l'analyse des comportements recueillis et de la confrontation des points de vue entre l'observateur et l'élève observé.



Les trois temps de l'évaluation

Le recueil d'informations

L'essentiel de cette réflexion sur la co évaluation, réside dans l'idée que le recueil d'informations n'est pas l'opération centrale de la démarche d'évaluation. Il n'en constitue que le préalable indispensable. Cette évaluation se construit en trois temps : le temps du recueil d'information, celui de l'analyse de ces informations, qui débouche sur celui de la réorganisation du projet d'apprentissage.

L'analyse

La phase clé, celle qui nécessite toute l'attention des élèves doit être au cœur des préoccupations du professeur. C'est la phase d'analyse. Au cours de cette phase, les comportements observés sont confrontés à des référents permettant ainsi, en fonction des niveaux de classe concernées, de positionner les comportements dans des échelles de progrès, de mettre en évidence les points forts et les nœuds de difficultés, de tenter d'explicitier les raisons de ces difficultés.

L'analyse se construit d'abord à partir d'un examen attentif et personnalisé du recueil des données. Il s'agit de récolter et de synthétiser les données les plus significatives permettant d'établir le profil de l'élève observé en distinguant les réussites, ce que l'élève sait faire, des faiblesses et insuffisances c'est-à-dire ce que les élèves ne maîtrisent pas encore tout à fait.

Le deuxième temps de l'analyse se focalise sur les faiblesses en s'efforçant d'en détecter les causes. Dépassant le simple constat des comportements observés la réflexion des élèves s'oriente vers la nature des ressources qui sont mobilisées ou non par les élèves et qui permettent de comprendre les comportements observés. Les élèves peuvent se poser les questions suivantes : les obstacles sont-ils de nature affective ? Comment lever ces blocages ? Y a-t-il un déficit dans la prise d'information, dans la prise de décision ?

Ce deuxième temps de l'analyse ne peut être mis en œuvre par les élèves que si le professeur leur a enseigné les outils conceptuels permettant de coder et d'interpréter leur comportement. Ainsi par exemple, il n'est pas suffisant, pour le professeur, de demander aux élèves qui ne parviennent pas à jouer fort en badminton d'augmenter le trajet de leur raquette, il doit également leur expliquer que

l'augmentation de l'amplitude du geste modifie l'organisation de la coïncidence entre le volant et le tamis, puisque l'élève ne peut plus aligner l'œil le tamis et le volant. Ainsi s'engager dans une frappe avec plus d'amplitude nécessite d'abandonner cette recherche d'alignement pour passer à un contrôle visuel de l'organisation de la coïncidence différent. Plutôt que leur indiquer ce qu'ils doivent faire, l'enseignant doit surtout aider les élèves à interpréter et comprendre leur propre comportement. Finalement, l'essentiel de cette analyse réside dans un glissement progressif des préoccupations des élèves du comportement vers la mobilisation des ressources qu'il nécessite.

La réorganisation du projet

Cette phase d'analyse, parce qu'elle ne se contente pas de décrire ce qui s'est passé mais, s'efforce d'en extraire la logique, peut déboucher sur le dernier temps de cette évaluation, celui de la réorganisation du projet, c'est-à-dire, celui de la définition par les deux acteurs, des pistes que l'élève observé doit mettre en œuvre pour continuer à progresser. Une à trois pistes de transformations, au maximum, doivent être définies. À partir d'une nouvelle mobilisation de ressources, d'une nouvelle utilisation des informations, l'élève détermine son projet en étant clair sur ce qu'il cherche à changer par rapport à son comportement initial. Cette réorganisation des ressources affectives, cognitives, motrices, doit se traduire par de nouveaux comportements, objectivables à partir d'indicateurs définis.

Ainsi, la démarche de co évaluation navigue d'un comportement observable initial vers un comportement observable souhaité, ce chemin étant jalonné par deux étapes essentielles : celle de l'analyse des ressources initialement mobilisées et celle de l'organisation affective, cognitive et motrice visée.



La co-évaluation, une confrontation de deux points de vue

La pertinence du recueil

Cette situation de co-évaluation est aussi caractérisée par l'existence de deux acteurs, l'observateur et l'observé qui sont placés dans deux positions différentes bien qu'elles soient réciproques, puisqu'ils sont amenés à s'engager dans les deux rôles.

La phase où les deux rôles sont véritablement différents est celle du recueil d'information. Il est intéressant au cours de cette phase de ne pas se contenter des informations recueillies par l'observateur, mais de les croiser avec le vécu, le ressenti, le constat sur le résultat obtenu par l'acteur du comportement. Dans cette logique, la première phase de l'évaluation qui vise à caractériser ce qui s'est passé, se construit en croisant les observables de l'observateur et le ressenti de l'acteur. Des questions très intéressantes peuvent alors émerger : y a-t-il convergence des points de vue ? Le ressenti de l'acteur est-il cohérent avec l'observation de son partenaire ? S'il y a divergence, peut-être est-il nécessaire de refaire l'action en focalisant les deux acteurs sur les points qui font débat. Finalement, dépassant la recherche de l'objectivité, la confrontation de points de vue de l'acteur avec celle de l'observateur permet de caractériser l'acte moteur dans des dimensions plus larges que le strict comportement observable, en incluant la signification, le sensible.

L'analyse partagée

Lors de la deuxième phase celle de l'analyse les deux acteurs disposent à peu près des mêmes informations : les relevés du comportement réalisés par l'observateur et le ressenti de l'acteur. Ils peuvent donc, en discutant, élaborer ensemble une analyse riche et pertinente parce qu'elle a été construite à partir de deux points de vue qui se sont mutuellement enrichis.

Cette confrontation de points de vue peut également s'étoffer de la situation de réciprocité. En effet, le couple d'élèves s'engage dans une double analyse, de deux situations différentes celle où A est l'acteur et B l'observateur et celle où B est l'acteur et A l'observateur. Cette mise en œuvre d'une analyse, partagée, de deux cas de figure différents d'une même situation, est porteuse de richesse. Les comportements des deux acteurs peuvent être assez différents. Avec cette double analyse, les élèves prennent conscience du processus d'individualisation, ils comprennent que deux élèves, confrontés à un problème moteur apparemment identique, mobilisent des ressources cognitives, affectives et motrices qui peuvent être différentes.



La construction d'une fiche d'évaluation riche et complète

Afin de faciliter, pour les élèves, la mise en œuvre d'une évaluation qui comporte bien les trois phases, il est intéressant de leur proposer des fiches d'évaluation dans lesquels les trois rubriques à renseigner sont présentes : le recueil d'information, l'analyse et la réorganisation du projet. Cette fiche devient alors un document d'aide à la réflexion, un support qui aide les élèves à structurer l'ensemble de la démarche de co-évaluation.

Un exemple de fiche d'évaluation en badminton

Nom de l'élève observé		Nom de l'observateur
Recueil des données	Analyse faite par les deux élèves	
		Réorganisation du projet
Nombre de fois sur 20 échanges où le joueur a été obligé de pénétrer dans l'une des deux zones latérales avant	Constat partagé : Quelles sont les plus grandes difficultés rencontrées? Qu'est-ce qui peut expliquer ces difficultés ?	Que faut-il faire pour dépasser les obstacles rencontrés ? Quelles sont les priorités ?
Nombre de fois sur 20 échanges où le joueur a été obligé de pénétrer dans l'une des deux zones latérales arrière		
Commentaire du joueur sur sa perception de sa capacité à faire pénétrer son adversaire dans l'un des quatre coins du terrain		



Conclusion

Apprendre aux élèves à utiliser un telle fiche nécessite pour l'enseignant, de ménager les différents temps dédiés aux différentes opérations ; le recueil des données, l'analyse et la réorganisation du projet mais, rend également indispensable l'enseignement des connaissances, capacités et attitudes liées à l'analyse et la réorientation du projet. Finalement, la fiche se présente comme un outil de

recueil de réflexions, comme un document qui aide les élèves à structurer leurs échanges dans l'acquisition de la compétence méthodologique et sociale ; réguler à deux un projet d'apprentissage.

Cette fiche d'évaluation riche et complète, avec les trois temps, favorise le développement de compétences sur un panel très varié : les difficultés rencontrées font l'objet d'une analyse individualisée, avec des ajustements du projet qui sont déterminés par l'élève acteur et par son partenaire en tenant compte des particularités et du ressenti de chacun. Cette individualisation est un gage de réussite.

Par ailleurs, la coopération qui s'instaure entre les deux protagonistes de cette évaluation est très favorable au développement de compétences liées à la maîtrise du langage. Le langage devient, dans cette démarche, un outil au service de l'explicitation des apprentissages ; langage oral d'abord, pour communiquer entre les deux acteurs, lors des différentes phases, et langage écrit ensuite, pour synthétiser sur le papier et garder en mémoire le résultat et la synthèse de ces échanges. Par là même, l'EPS contribue à l'acquisition des compétences et connaissances du socle commun.

Évaluation sommative et besoins de l'élève

Emilie BAUDIN

Professeur d'EPS agrégée (44)

L'élève en situation d'évaluation démontre l'acquisition d'une compétence travaillée en classe. Pour cela, il utilise les connaissances, capacités et attitudes qu'il a apprises à un moment donné pour réaliser une tâche complexe. C'est bien ce « moment » qui pose problème à certains élèves. Ils n'ont choisi ni l'activité, ni la classe à laquelle ils sont intégrés. Même si la plupart d'entre eux s'engagent volontairement dans une évaluation, certains ne trouvent pas la motivation suffisante ou encore y voient, dans les conditions de pratique, un lieu de démonstration de leurs faiblesses¹. Ils se construisent, alors, une représentation de leur niveau de compétence, a priori, et cela influe sur leur engagement. De même, les relations aux autres, enseignant et élèves, influence leurs attitudes et leur investissement².

Il semble donc important d'anticiper la préparation du protocole d'évaluation, d'autant plus si elle est certificative, pour que l'élève accepte de s'engager pleinement à la fois par rapport à leur sentiment de compétence et à leur vision du groupe classe. L'enseignant d'EPS s'attache donc, au préalable, à établir clairement les acquisitions visées (et voir en quoi elles risquent d'être perturbées), mais aussi à connaître clairement les effets du sentiment de compétence de l'élève et ceux du groupe classe. L'enjeu est alors de proposer une forme de pratique de l'évaluation qui tend à réduire les effets négatifs perçus par l'élève au cours d'une évaluation et d'en valoriser les effets bénéfiques.

Selon Connell et Wellborn (1991)³, toute personne évalue ses actions au regard de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien.

L'élève, face à toute situation ; et plus encore lors d'une évaluation sommative ; se trouve confronté à ses représentations sur son niveau de pratique. Il s'agit de son sentiment de compétence. Plus il se sent faible dans une activité, plus son investissement dans l'action est menacé, l'amenant ainsi à attribuer son échec à des causes externes pour se protéger.

Le besoin d'autonomie amène l'élève à s'engager davantage s'il se sent à l'initiative de ses actes. Enfin, le besoin de lien social représente la nécessité pour l'élève de se sentir à l'aise dans un groupe, épaulé par les autres. Il est d'autant plus important que les élèves agissent forcément au sein d'un groupe classe non choisi.

Durant l'évaluation Il est nécessaire pour l'enseignant d'identifier les effets de ces trois besoins sur l'engagement de l'élève et de les prendre en compte pour effacer les éventuels « bruits » qui perturbent l'émergence de la compétence réellement enseignée.

¹ D. Evain, l'évaluation pilote, revue e-nov EPS n°4, janv. 2013

² S. Billard, Y. Legendre, évaluer pour apprendre avec des publics difficiles, revue e-nov EPS n°4, janv. 2013

³ CONNELL J.P et WELLBORN J.G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes ». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (éd.), Self processes and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale: L. Erlbaum, vol. 23, p. 43-78.



Quelques précisions sur les trois besoins fondamentaux de l'individu et leurs effets possibles sur l'évaluation

Accepter de s'engager pour être évalué est une action forte pour un élève, génératrice de stress. Il s'agit de se confronter à soi, à ses résultats et aux autres. Bien entendu, dans la réalité ces trois besoins sont corrélés et interagissent les uns avec les autres.

Le besoin de compétence

Le besoin de compétence est le sentiment que l'élève a de ses propres capacités. L'élève a ainsi besoin de se sentir capable de réaliser une action pour s'engager pleinement. Lors d'une évaluation sommative en EPS, l'élève se trouve face à une démonstration visible de son niveau de compétence. Or celle-ci peut être difficile à vivre si l'élève ne sent pas compétent. Pourquoi agir si c'est pour se trouver face à la preuve de son échec ? En effet, le besoin de compétence nécessite à la fois un sentiment de plaisir à se concentrer sur la tâche et le plaisir de reconnaissance de sa compétence. C'est en additionnant ces deux facteurs que naît l'évaluation cognitive de son propre niveau de compétence⁴.

Face à une situation d'échec ou de mise en danger, l'élève qui a un faible sentiment de compétence, soit attribue le résultat de son action à des causes internes et a tendance à refuser l'action en disant « ce n'est pas la peine que je le fasse, je suis nul » ou l'attribue à des causes externes « ce n'est pas de ma faute si je ne réussis pas l'action, aujourd'hui je suis blessé » (auto-handicap) ou « le matériel n'est pas bon »... Cela a pour but de limiter les effets négatifs de l'échec envisagé. Bien évidemment, l'élève se projette avant dans l'action et anticipe le résultat⁵. L'enseignant va alors avoir du mal à évaluer la compétence d'un élève qui ne s'engage pas ou peu dans l'action d'évaluation.

D'autres élèves peuvent avoir un sentiment de compétence supérieur à leurs capacités réelles et vont se trouver face à une désillusion après ou pendant l'action entraînant un retour négatif ou un arrêt de la tâche. Pourquoi continuer à courir si je me rends compte que je n'arriverai jamais à tenir mon projet ? La construction, pendant le cycle, de réels repères sur son niveau de compétence et la centration sur des buts internes et atteignables permettent à l'élève de se préparer au résultat de son action et d'accepter de s'engager pleinement dans l'action d'évaluation.

Pour aller plus loin, le besoin de la note, pouvant devenir aliénant au point d'être un frein aux évaluations d'une compétence réellement enseignée, semble aujourd'hui remis en question.

Tab. 1 : effets du besoin de compétence et solutions

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin de compétence	Engagement très fort si : - But d'implication de l'ego - Sentiment de compétence supérieur à la norme.	Engagement faible voire inexistant si : - Niveau perçu trop faible pour les exigences demandées - Résultat n'a pas d'importance pour l'individu	- Préparer l'évaluation par des feed-back critériés et des buts accessibles - Travail interdisciplinaire pour faire prendre conscience de l'intérêt des apprentissages - Diminuer l'impact / supprimer les notes ?

⁴ GODEFROIS J. (2001) « Psychologie : science humaine et science cognitive » De Boeck Supérieur

⁵ FAMOSE, J.P. (1990) Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. INSEP. Paris

Le besoin d'autonomie

Appelé aussi besoin d'autodétermination par Deci et Ryan (1985)⁶, le besoin d'autonomie est une vision subjective que l'individu a de son libre arbitre. Une personne ayant un fort sentiment d'autonomie dans une tâche éprouve souvent plus de plaisir dans l'action et se sent plus compétent.

Dans le domaine de l'évaluation, le risque de proposer une situation trop ouverte est d'avoir des fraudes ou de perdre l'élève qui ne sait plus ce qui doit être évalué. Il est donc nécessaire que le sentiment d'autodétermination soit ressenti par l'élève, à son niveau, et que l'enseignant garde la main sur l'évaluation. L'observation réalisée par les élèves peut être un bon moyen d'autodétermination, mais elle doit rester supervisée par l'enseignant pour effectuer une comparaison, a posteriori. Il en va de même pour les autres rôles sociaux tels que le chronométrage. À l'opposé, une tâche d'évaluation trop cadrée et incomprise risque de diminuer l'engagement de l'élève. Dans le pire des cas, l'élève agit pour éviter une sanction (voire une note sanction). Il devient impossible pour lui de se centrer sur ce qu'il a réellement appris au cours du cycle. Les enjeux de l'évaluation lui échappant totalement, il risque de ne pas comprendre ses résultats.

Dans certaines activités, il est possible d'accorder des degrés de liberté différents en fonction des leçons précédentes. Le demi-fond est, par exemple, une activité où il est facile de différencier les degrés d'autonomie laissés aux élèves dans l'évaluation. Cela peut commencer à un temps/distance donné à l'élève (aucune autonomie). Il est possible d'envisager un élève guide pour des élèves en situation de handicap. Dans un second temps, un contrat peut être négocié entre l'enseignant et l'élève. « Tu es normalement au niveau X. Penses-tu pouvoir faire mieux ou moins bien aujourd'hui en fonction de ce que tu as fait les leçons précédentes ? ». Enfin, un dernier niveau est de demander à l'élève de choisir lui-même son temps/distance. L'enseignant a, alors, un rôle de conseiller et régulateur.

Il est possible dans une évaluation formative ou dans des activités où l'on dispose de temps sur le cursus du collège (au moins 3 cycles de 10h pour atteindre un Niveau 2 de pratique) de laisser plus de place au choix de l'élève dans son parcours de progression et donc d'évaluation. Il semble souhaitable de favoriser l'émergence de l'autodétermination en instaurant des caractéristiques environnementales : prendre en compte le point de vue subjectif de la personne, encourager l'initiative personnelle, expliquer les règles, les contraintes au libre arbitre, donner des rétro-actions de type informatif plutôt que coercitif⁷.

Par exemple, en natation enseignée sur trois cycles de 8 leçons, après avoir défini un niveau de départ avec des besoins spécifiques pour chaque élève, chacun choisit un protocole de travail. Ainsi, se distinguent des profils de nage associés à des travaux particuliers. L'élève non-nageur suit des leçons qui ont pour but de s'écarter du mur, puis de nager par ses propres moyens avant de s'engager sur l'apprentissage du crawl. Un élève qui nage à l'oblique travaille principalement sur la propulsion par les bras, la mise en place de la respiration pour horizontaliser son corps. Quand au nageur qui réalise beaucoup trop de coups de bras pour être efficace, il travaille sur l'amplitude fréquence. En tout, cinq catégories dépendant du niveau de classe peuvent être proposées. L'idée est qu'à chaque évaluation formative, l'élève voit les progrès effectués et se repositionne sur un nouveau protocole de travail. Chaque élève est ainsi à l'origine de son évaluation qui dépend directement du protocole choisi. L'objectif étant d'atteindre le niveau 2 de compétence à l'issue des trois ans, l'enseignant négocie avec l'élève pour le faire avancer jusqu'à ce niveau.

⁶ DECI et RYAN (1985) "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior"

⁷ TRAVIS C; WADE (1999) « Introduction à la psychologie, Les grandes perspectives »; de Boeck, Bruxelles.

Tab.2 : effets du besoin d'autodétermination et solutions

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin d'autodétermination	Engagement de l'élève qui se sent autodéterminé	- Evaluation trop cadrée → peu d'engagement. - Evaluation pas assez cadrée : → fraudes ou élève perdu. - Si l'élève a un sentiment d'autodétermination trop faible : agit pour éviter une sanction (ou note sanction)	- Niveaux d'autonomie dans la situation d'évaluation par contrat en fonction des leçons précédentes. - Evaluation négociée / expliquée

Les besoins fondamentaux de compétence et d'autonomie sont donc interconnectés et influencent l'élève dans ses pratiques d'évaluation. L'engagement de l'élève peut alors diminuer ou au contraire augmenter en fonction de l'organisation du protocole d'évaluation. Le troisième besoin fondamental semble particulièrement intéressant à étudier dans le contexte de l'EPS.

Le besoin de lien social

Le besoin de lien social est le propre de l'humanité. Aristote : "C'est un animal politique (au sens de social). Il aspire à communiquer avec ses semblables et subit des pressions vis-à-vis de la société. L'instauration d'un climat de classe, donnant une place à chacun des élèves dans l'appartenance au groupe classe, doit donc permettre une meilleure adhésion des élèves aux tâches de travail ou/aux protocoles d'évaluation, même pour une activité, qui, a priori, n'est pas motivante intrinsèquement. Le revers de ce concept est un phénomène de rejet en bloc de la part d'élèves qui n'adhèrent pas au groupe classe, celui-ci n'étant pas choisi, tout comme les activités pratiquées. L'évaluation devient alors le moment où l'élève rejette l'enseignement et le groupe, soit en refusant de pratiquer, soit en perturbant l'évaluation des autres. A la lumière de ce point, la réflexion sur les formes de groupement prend de l'importance dans la création des protocoles d'évaluation.

Les effets du besoin de lien social sont différents suivant le type d'activité. Si l'activité est individuelle, le besoin de lien social doit être lié à la comparaison aux autres, tandis que s'il s'agit d'une activité artistique ou esthétique, le lien social est à la fois dans la coopération et dans le regard de l'autre. Enfin, les activités d'opposition, qu'elles soient individuelles ou collectives, sont davantage centrées sur des notions de respect de l'adversaire et de coopération pour les activités collectives. Le lien social est donc au centre de tous les apprentissages en EPS et doit être pris en compte dans la situation d'évaluation.



Effets du besoin de lien social sur les activités de type individuel

Effets de la comparaison sociale

Pour certains élèves, la comparaison sociale est motivante et permet de se dépasser en situation d'évaluation. L'élève ainsi orienté par des critères externes se réfère à un processus de comparaison normative avec un groupe de pairs. Duda (1992)⁸ parle alors de « but d'implication de l'ego ». Selon Nicholls (1984)⁹ les buts d'implication de l'ego sont influencés par la situation même si les personnes

⁸ DUDA (1992), Motivation in sport settings : A goal perspective approach. In Motivation in sport and exercise (edited by G. Roberts), pp 5791. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.

⁹ NICHOLLS J.G. (1984), Achievement motivation Conceptions of ability, subjective expérience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

ont déjà une préférence pour l'un des deux buts. Au plus la situation implique une comparaison sociale, au plus ce genre de but émerge chez l'élève. Si ces buts sont efficaces chez certains élèves, ils se révèlent souvent insuffisant pour intéresser l'élève aux contenus d'enseignement. De plus le problème vient dès lors que l'élève ne sent pas compétent. En effet, d'après Sarrazin, Famose, Cury (1995)¹⁰, tant que l'élève pense être supérieur à la norme, il s'engage fortement. Par contre, dès lors qu'il se sent inférieur à la norme, il s'attend à échouer ou à être ridicule. Par conséquent, il risque d'éviter la difficulté.

D'autres élèves se centrent, quand à eux, sur des buts de maîtrise. Ils sont plus concentrés sur les processus permettant de réussir une tâche. Les avantages de cette pratique est qu'elle n'est pas dépendante des autres et donc les élèves gardent une motivation davantage stable en toutes circonstances.

Différencier les situations d'évaluation

Chaque élève se doit de trouver son propre but motivationnel en fonction de sa relation aux autres dans la classe. Pourquoi priver un élève de compétition, s'il s'agit d'un moyen de s'engager pleinement dans la pratique du moment qu'il a aussi travaillé sur des critères qualitatifs durant le cycle et qu'ils sont la priorité de l'évaluation ? D'un autre côté, peut-on imposer une pratique de compétition à un élève fonctionnant avec un but d'implication de l'ego, mais avec un sentiment d'infériorité sur les autres ou à un élève fonctionnant sur un but de maîtrise que la confrontation avec autrui pourrait gêner ? En course de haies en classe de quatrième, il est possible de laisser le choix à l'élève de courir, soit contre le chrono, soit contre une autre personne de même niveau. Ce choix n'est pas destiné simplement à contenter tout le monde mais bien à permettre à chacun de trouver l'environnement propice à une évaluation de la compétence enseignée sans que le sentiment de compétence ou le regard de l'autre ne vienne perturber l'évaluation.

Tab.3 : effets du lien social et solutions en activité performative

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités individuelles	Compétition peut être un moteur	Compétition peut être un frein	- Choix de passer contre un pair de même niveau ou contre le chrono - Groupes d'évaluation



Le besoin de lien social dans les activités à visée artistiques ou esthétiques

Des niveaux d'atteinte de la compétence

Le besoin de lien social est très important dans les activités de la CP3 à visées artistiques ou esthétiques. Le regard des autres peut devenir un handicap et perturber gravement les résultats de l'élève. Certes, l'enjeu de l'activité est d'accepter de passer devant les autres. Néanmoins, face à des adolescents parfois en rupture avec leur corps, il semble nécessaire d'adapter le passage devant les autres aux capacités de l'élève du moment. De la même manière que l'élève apprend à devenir observateur ou juge, il semble important d'apprendre aux élèves à être vus et jugés par des pairs dont ils souhaitent la reconnaissance.

¹⁰ SARRAZIN, P., FAMOSE, J.P., & CURY, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade. STAPS, 38, 49-61

Il faut rappeler que dans le cadre de l'EPS, les élèves agissent devant les autres élèves du groupe classe avec toutes les implications que cela peut supposer (leaders, affinités, rejets...). Sachant que ces effets de groupe sont mouvants, selon les leçons, en fonction de la vie de la classe, il n'est pas facile de préparer à l'avance des groupes qui fonctionneront lors de l'évaluation. Il n'est pas facile non plus d'envisager la réaction des spectateurs même si ce rôle a été travaillé durant le cycle. Un élève peut refuser tout passage devant un groupe qui pourtant semble favorable suite à des modifications de la dynamique de groupe pendant la semaine. L'enseignant peut alors aider l'élève à passer devant un groupe restreint d'élèves positifs pour favoriser le passage mais il doit aussi faire comprendre à l'élève que le niveau qu'il a atteint dans cette compétence est inférieur à celui des élèves qui s'engagent devant toute la classe. Cela permet à l'élève de pratiquer tout en étant vu et jugé mais à un niveau faible d'exigence.

La dynamique du groupe classe est très difficile à appréhender pour l'enseignant et, il est donc important de prendre en considération les besoins de l'élève dans des activités souvent éprouvantes vis-à-vis du regard des autres. Accepter de laisser l'élève entrer en pratique en facilitant la situation d'évaluation peut permettre de débloquer une situation et de l'évaluer à son vrai niveau tout en tenant compte de la différence de difficulté de réalisation.

La co-évaluation pour valoriser le lien social

La co-évaluation permet à l'élève de se retrouver face à ses pairs. Elle pourrait favoriser l'acceptation du résultat puisque l'élève est à la fois acteur (évalué) et évaluateur.

Par exemple en gymnastique, les élèves évaluateurs ont connaissance des critères de chaque mouvement. Pour l'appui tendu renversé (ATR), le départ et l'arrivée se font en fente; les mains, les hanches et les pieds sont alignés ; les jambes sont tendues et l'ATR est tenu 2 secondes. L'élève qui évalue l'ATR a donc des repères précis qu'il a intégrés durant les leçons et qui lui permettent de juger. Bien entendu, le nombre de critères à évaluer dépend du niveau de classe et de l'élève. Un élève d'ULIS doit être capable de voir si l'ATR est tenu 2 secondes alors qu'un élève de troisième devrait être capable de voir plusieurs critères connus. Les critères appris pendant le cycle deviennent alors un moyen de réussir l'évaluation et non simplement des contenus d'enseignement perdus au milieu du cycle.

La co-évaluation se révèle donc un moyen de créer du lien social tout en rendant l'élève plus acteur et donc en soulignant son désir d'autodétermination. Elle permet aussi à l'enseignant de diminuer le poids du regard de l'autre. Certes, l'autre me regarde, mais, d'une part, il regarde des critères précis que j'ai travaillés, et d'autre part, je vais à mon tour l'évaluer.

Il faut cependant avoir dans l'idée que la co-évaluation part d'un postulat ambitieux. Elle suppose en effet :

- une collaboration entre élèves,
- une intégration active des contenus par les élèves,
- une responsabilisation des élèves.

Il semble donc primordial de lier co-évaluation, co-observation et rôle de conseiller durant le cycle pour que les élèves ne se sentent pas perdus. La co-évaluation devient, dans ce cadre-là, porteuse de sens pour l'élève.

Tab. 4 : effets du lien social et solutions en activité artistique

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités artistiques	Passer en groupe motive	Regard de l'autre inhibe	- Possibilité de passer devant groupe restreint et positif mais avec compétence inférieure validée - Co-évaluation



Le besoin de lien social dans les activités collectives

Effets du besoin de lien social sur les activités collectives

Les activités collectives imposent aux élèves d'une classe de pratiquer ensemble et, par exemple en sports collectifs, il s'agit de s'organiser à plusieurs pour battre une autre équipe. Le phénomène de grappe, visible chez tous les élèves débutants montre une centration sur la balle mais aussi le fait que les joueurs n'ont pas spécialement confiance en leurs partenaires pour jouer. Ils ne les ont souvent pas choisis et doivent trouver un moyen de gagner. Les réactions d'individualisme se manifestent souvent à ce stade. Comment faire en sorte que des élèves coopèrent dans une situation d'évaluation alors que le but est d'être le plus fort ?

D'autre part, les situations d'évaluation sont souvent le lieu de conflits entre équipes. Même s'il a été appris lors du cycle qu'il faut respecter l'équipe adverse, il devient difficile pour des élèves centrés sur un but d'implication de l'ego, d'accepter une faute adverse alors que le résultat du match est en jeu, d'autant plus, lorsqu'un ou plusieurs arbitres débutants ont pris la mauvaise décision.

Enfin, lorsque l'évaluation porte sur un travail de groupe, comment être sûr que chaque élève a bien participé à la construction ? C'est d'autant plus important que l'évaluation attache de l'importance à la construction de la réponse. Le besoin de lien social peut-il entraîner chez certains élèves une paresse sociale ?

Diminuer l'importance du résultat

Lorsque l'évaluation porte sur la progression collective de la balle et non sur le panier marqué, la pression diminue en termes de volonté de gagner le match. L'évaluation n'est alors plus le lieu d'une pratique fédérale, mais l'enseignant peut s'engager à modifier les règles pour voir apparaître réellement ce qu'il a enseigné.

Une autre solution est d'accorder de l'importance au collectif plus qu'à l'individuel. Évaluer l'aspect communicatif au sein de l'équipe et l'aspect tactique permet de centrer les élèves sur d'autres points du résultat.

Utiliser le groupe comme une aide à l'évaluation

Les activités d'opposition collective permettent d'utiliser les ressources de chacun pour faire évoluer l'ensemble du groupe¹¹. En situation d'évaluation, cela signifie qu'il est possible de compter sur la motivation de certains pour engager le groupe ou l'équipe dans le processus d'évaluation. Il faut cependant veiller à constituer des groupes permettant l'émergence d'un climat positif.

Organiser des rôles dans le groupe permet à chacun aussi de trouver sa place à la fois dans l'action et dans l'organisation du groupe. Si je suis arrière en handball, c'est parce que je suis capable de tirer de loin (à plus de 9 m avec un pourcentage de réussite important). Il s'agit de la compétence méthodologique et sociale n° 2 « Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités ».

Enfin, pour utiliser le groupe comme aide à l'évaluation, placer une équipe comme observateur en temps direct des critères d'évaluation est pertinent. L'objectif est qu'après avoir travaillé en classe les différents critères correspondant à la compétence, les élèves observateurs sont capables d'observer des éléments connus et de les reconnaître sur le terrain.

¹¹ BANDURA A. (1980) L'apprentissage social, trad.franç., Bruxelles, Mardaga.

Constituer des groupes efficaces

La constitution des groupes est souvent un enjeu dans la préparation de l'évaluation. En fonction de nos attentes, il faut varier entre groupes plus ou moins affinitaires, groupes de niveau...

Tab.5 : effets du lien social et solutions en activité d'opposition collective

	Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Lien social et activités collectives	Travailler avec d'autres → amélioration de l'efficacité individuelle	Obligation de travailler avec des personnes non choisies → rejets Paresse sociale Conflits	- Diminuer l'importance du résultat - Constituer des groupes qui fonctionnent pour les élèves et pour l'enseignant - Proposer des situations qui nécessitent l'intervention de chacun pour la réussite de tous.

Tab. 6 Tableau récapitulatif des propositions en fonction des effets recherchés

		Effets positifs sur l'évaluation	Effets négatifs	Solutions apportées
Besoin de compétence		Engagement très fort si : - But d'implication de l'ego - Sentiment de compétence supérieur à la norme.	Engagement faible voire inexistant si : - Niveau perçu trop faible pour les exigences demandées - Résultat n'a pas d'importance pour l'individu	- Préparer l'évaluation par des feed-back critériés et des buts accessibles - Travail interdisciplinaire pour faire prendre conscience de l'intérêt des apprentissages - Diminuer l'impact / supprimer les notes ?
Besoin d'autodétermination		Engagement de l'élève qui se sent autodéterminé	- Évaluation trop cadrée → peu d'engagement. - Evaluation pas assez cadrée : → fraudes ou élève perdu. - Si l'élève a un sentiment d'autodétermination trop faible : agit pour éviter une sanction (ou note sanction)	- Niveaux d'autonomie dans la situation d'évaluation par contrat en fonction des leçons précédentes. - Evaluation négociée / expliquée
Besoin de lien social	Général	Volonté de s'intégrer à un groupe → engagement plus fort		- Modes de groupement variables entre affinités et niveaux de pratique
	Activités individuelles	Compétition peut être un moteur	Compétition peut être un frein	- Choix de passer contre un pair de même niveau ou contre le chrono - Groupes d'évaluation
	Activités artistiques	Passer en groupe motive	Regard de l'autre inhibe	- Possibilité de passer devant groupe restreint et positif mais avec compétence inférieure validée - Co-évaluation
	Activités collectives	Travailler avec d'autres → amélioration de l'efficacité individuelle	Obligation de travailler avec des personnes non choisies → rejets Paresse sociale Conflits	- Diminuer l'importance du résultat - Constituer des groupes qui fonctionnent pour les élèves et pour l'enseignant - Proposer des situations qui nécessitent l'intervention de chacun pour la réussite de tous.



Conclusion

Évaluer doit pouvoir constituer un moment où l'élève est en confiance pour favoriser des résultats en adéquation avec la compétence réellement acquise au cours du cycle. La souplesse et l'adaptation de l'enseignant permettent cette mise en œuvre. Il s'attache néanmoins à rester vigilant et ne pas abaisser le niveau de compétence. Le but est de favoriser l'extériorisation de la compétence et non de diminuer le niveau d'exigence.

Les trois besoins fondamentaux exprimés ici semblent être à la base de la relation de l'élève avec le monde du collège et de l'EPS en particulier. Ils déterminent sa relation au travail, à lui-même et aux autres. Il paraît donc important de favoriser la manifestation de l'acquisition de la compétence pour éviter de se trouver confronté à une contradiction forte entre les représentations de l'élève et ce qu'il fait réellement lors de l'évaluation.

Les solutions proposées ici sont des pistes que chaque enseignant organise en fonction de sa classe et de son environnement de travail.

Évaluer des Compétences Méthodologiques et Sociales

Delphine EVAÏN, Bernard LEBRUN, Agnès RAYBAUD

Équipe des IA-IPR d'EPS de l'Académie de Nantes

L'éducation physique et sportive est une discipline qui repose sur deux jambes ; la jambe des compétences propres et celle des compétences méthodologiques et sociales. Il semble donc nécessaire d'évaluer les deux facettes. Les enseignants ont l'habitude d'évaluer les compétences propres (CP), celle des compétences méthodologiques et sociales (CMS) pose souvent plus de problème. Elle n'est pas aisée et suscite beaucoup de questions : comment les évaluer, à quelle hauteur ? La perspective du socle commun ajoute une question nouvelle ; cette évaluation est-elle interne à la discipline ou doit-elle être partagée avec d'autres ? Quelle approche de la notation ? Autant de questions qui, loin d'être traitées de manière exhaustives, donnent lieu, ci-dessous, à des pistes de réponses.



Définir des contenus

Identifier des champs d'observation par la didactique des CMS

Les difficultés rencontrées par les équipes d'enseignants pour évaluer les CMS, tiennent pour une part importante, au fait que souvent la question de l'évaluation se pose pour eux en premier. Or, la définition des contenus d'enseignement des CMS est un préalable à la réflexion relative à la manière de les évaluer. Il est d'autant plus aisé de construire des grilles d'évaluation que les connaissances capacités et attitudes relatives aux CMS sont clairement définies. Se poser la question de savoir ce qui est enseigné permet de savoir ce qu'il va falloir évaluer. Finalement la définition des champs d'observation des CMS et des critères de leur évaluation est celle des contenus d'enseignement de ces compétences.

Une fois ce principe posé, il convient de définir ces contenus d'enseignement. De nouveau, si les enseignants ont l'habitude de définir les contenus des CP, ceux des CMS posent souvent plus de problème. La didactique des APSA est au cœur de la formation initiale des enseignants. Elle représente la « bibliothèque » du professeur qui lui permet de s'appuyer sur les APSA pour enseigner l'EPS. La didactique de la discipline EPS est au cœur de la professionnalisation des enseignants, de la construction de leur expertise. Elle représente la démarche de contextualisation des enseignements au sein des établissements scolaires, des classes et des élèves, au regard de leurs caractéristiques. Elle s'attache, de manière complémentaire aux autres disciplines, aux axes de formation déterminés collégialement à travers les projets d'établissement et d'EPS. La didactique des CMS est une démarche qui n'apparaît que par cette nouvelle nécessité qu'imposent les programmes de définir des

contenus d'enseignements sur des champs de compétences non moteurs, même s'ils ne peuvent s'entendre en dehors de l'activité de l'élève.

Quels procédés utilisés ? Certaines compétences attendues, notamment au collège, intègrent déjà une dimension méthodologique et sociale. Les fiches ressources de chacune des activités en déterminent des contenus. Il revient alors au professeur de faire, le plus simplement du monde, son choix dans ce qui lui est proposé. Cependant, cette démarche est insuffisante pour deux raisons. La première parce que les compétences attendues des lycées ne sont pas autant colorées des CMS que celles du collège. La seconde parce que les déclinaisons des CMS, définissant les axes transversaux de formation à l'échelle du cursus pour l'élève et pour l'établissement ne sont pas prises en compte. Il incombe alors au professeur de définir à l'échelle de l'établissement ou de la classe les contenus d'enseignement relatifs aux CMS, et donc les modalités de leur évaluation¹.

Ainsi, à partir de l'intitulé de la CMS, il est nécessaire, dans un premier temps, de décliner ce qui pour la population considérée est travaillé. Il convient de questionner ces contenus d'enseignement relatifs aux CMS ; les définir, les interroger, les contextualiser, les adapter au public et aux conditions d'enseignement. Cette didactisation doit permettre d'identifier une (des) connaissance(s) sous-jacentes(s) ; principes, règles, théories...(des) capacité(s), des attitudes².

Exemple de didactisation de la CMS 3 en lycée

CMS	Objet d'étude	Connaissance	Capacité	Attitude
N°3 Lycée : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement	La démarche expérimentale	Adopter une démarche expérimentale, c'est identifier un problème, formuler une hypothèse, imaginer et éprouver des solutions, observer le résultat et conclure	Adopter une démarche de résolution de problème en 5 étapes	Faire preuve de rigueur et de lucidité

Évaluation quantitative et qualitative

L'évaluation des CMS doit pouvoir être claire et rigoureuse.

Elle peut s'appuyer sur :

- le nombre d'indicateurs présents, extrait des contenus d'enseignement issus de la didactisation.
- la qualité de leur manifestation ; hésitant, flou, parasité ou bien franc, clair, précis, juste...

Il ne s'agit pas de mesurer le nombre de fois ou un comportement type aura été vu, mais bien de relever les indicateurs en termes quantitatif et qualitatif qui en permettent leur identification. Évaluer une CMS, c'est surtout apprécier la capacité d'un élève à analyser, formuler un projet, le réguler, à aider un camarade ou à organiser un travail de groupe. Cela relève d'une analyse beaucoup plus qualitative qui porte plus sur la démarche, que sur le résultat en termes de comportement. Cette évaluation relève d'une interrogation qui, à partir de la co-évaluation ou l'auto-évaluation permet de porter un regard critique sur la démarche utilisée pour l'analyser et en extraire de l'information³.

Traduction de l'exemple la didactisation de la CMS 3 en lycée : fiche d'observation quantitative et qualitative

¹ Concevoir son projet d'EPS, animation pédagogique des IA-IPR de Nantes, nov. 2012, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/66247906/0/fiche_pagelibre/&RH=EPS&RF=1178301293593

² D. JOSEK, *fiches ressources CMS3, se mettre en projet*, N1 et N2, e-novEPS n°2, janv. 2012

³ J-M. MAUDET, *le suivi et l'évaluation des acquis méthodologiques*, enovEPS n°4, Janv 2013

CMS n°3 Lycée : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement		Objet d'étude : La démarche expérimentale	
Connaissances Les 5 étapes	Capacités 5 étapes visibles ?	Attitudes Rigueur et lucidité ?	
	OUI / NON	Rigueur : OUI / NON	Lucidité : OUI / NON
Identifier un problème			
formuler une hypothèse			
éprouver des solutions			
observer le résultat			
conclure			
VERBALISATION	QUANTITÉ	QUALITÉ	

Comme toute fiche d'observation, il convient d'en définir son contenu, d'apprendre à l'identifier et le caractériser. Son usage représente à lui seul le développement de la compétence à s'auto évaluer ou à co évaluer. Il s'agit alors, plus qu'une évaluation formative (en référence à l'activité motrice à mener) d'une évaluation formatrice (en référence à la capacité d'introspection).⁴



Apprécier le degré de généralisation

La recontextualisation

Une compétence se manifeste dans des contextes différents. Apprécier cette acquisition nécessite donc d'observer la capacité de l'élève à manifester sa compétence dans des contextes de complexité similaire mais différents, en des temps et des espaces eux aussi différents. Aussi, une compétence peut être considérée comme acquise si, placé dans une nouvelle tâche complexe, sans information particulière d'aide à sa réalisation, l'élève manifeste sa pertinence. Cette observation peut se réaliser :

- d'une situation à une autre situation au cœur du projet de leçon
- d'une leçon à une autre leçon au cœur du projet de cycle
- d'un cycle à un autre cycle, au cœur du projet annuel de classe
- d'une année à une autre année, au cœur du cursus de formation
- d'une discipline à une autre discipline, au cœur de l'organisation des acquisitions du socle commun

Reste alors au professeur d'organiser cet espace possible de réactivation.

Il peut toutefois être intéressant pour le professeur, comme pour l'élève de savoir quel est le degré de généralisation à un temps « T », afin de réaliser un état des lieux de l'avancée des apprentissages. Trois curseurs principaux se dégagent :

⁴ D. EVAIN, *l'évaluation pilote*, enovEPS n°4, Janv 2013

- de l'aide à l'autonomie
- d'une manifestation dans le court terme, jusqu'au long terme
- d'une situation proche du contexte d'apprentissage, au plus distant

Ces critères permettent de déterminer à quelle étape d'acquisition se situe la compétence :

- étape 1 : la construction ; identification du but et du contexte, appréhension des connaissances nécessaires, expérimentation personnelle.
- étape 2 : l'exercice ; identification des paramètres du contexte, mémorisation, activation croisée des connaissances, expérimentation approfondie, répétition, variabilité.
- étape 3 : la validation ; analyse du contexte, prise de d'initiative, réalisation, accomplissement.

L'ensemble de ces paramètres, pris séparément, collégialement ou de manière croisée offre la possibilité de concevoir des outils adaptés à chaque contexte d'apprentissage.

Le glissement de la connaissance ou la capacité, à l'attitude

Les compétences se construisent à partir du triptyque connaissance – capacité – attitude. Au regard des programmes qui en précisent leur contenu ; la connaissance s'apparente à la théorie, la capacité à la pratique et l'attitude au comportement citoyen. Si devenir citoyen, c'est faire la preuve des compétences qui sont indispensables pour s'adapter et œuvrer au sein de la société à laquelle chaque individu se destine, alors, être compétent dépasse les connaissances ou les capacités à travailler pour se manifester comme une attitude intériorisée.

Par exemple, si pour un niveau 1, en gymnastique, la question de la sécurité active est traitée dans le cadre de la CMS4, se préparer, se préserver..., alors les connaissances attachées la définissent, en précisent les règles et les principes de fonctionnement, les capacités s'observent à travers la juste adaptation du milieu au regard des principes identifiés, et les attitudes correspondent à la prise en compte de ces règles de fonctionnement dans le cadre de la prise de conscience de l'incontournable préservation de soi et des autres. Différemment, si cette compétence travaillée est acquise alors, pour un niveau 2 en gymnastique, dans le cadre de la CMS3, se mettre en projet, les connaissances peuvent porter sur les paramètres de la construction d'un enchaînement, les capacités sur la maîtrise autonome de les utiliser pour concevoir de manière cohérente et contrôlée, les attitudes sur l'implication en sécurité. L'implication en sécurité peut faire l'objet d'une attitude attendue à condition que celle-ci soit préalablement développée, et qu'elle soit la propriété des élèves, donc acquise.

Comment expliquer ce phénomène ? En étape 1, la compétence est décortiquée pour en expliciter son usage. Il n'est pas possible d'attendre de l'élève un usage global. Auquel cas, la seule situation et adaptation de l'élève lui permettrait, à la fois d'agir de manière efficiente en même temps que de conscientiser les fondements de cette juste réalisation. Cette croyance peut être appelée la « magie de la tâche ». En étape 2, la compétence est travaillée pour en élargir à la fois les contextes d'usage par leur analyse, autant que la disponibilité motrice qui en permet l'adaptation par le vécu d'expériences suffisantes et variées. Il n'est toujours pas envisageable d'attendre de l'élève un usage global. Il lui faut « stabiliser » son apprentissage. En étape 3, les élèves sont libres de toute prise d'initiative. De fait, ce ne peut être qu'à cette étape que l'attitude « s'impliquer en sécurité » peut s'observer.

L'évolution des connaissances et capacités qui tendent à devenir des attitudes se révèle donc un indicateur de l'acquisition des compétences. De la même manière que dans le cadre de la recontextualisation, l'observation de la juste attitude attendue, à l'aide de critères prédéterminés, permet de situer le degré d'acquisition des compétences.



Évaluer et / ou noter les CMS

Principes généraux

L'évaluation des CMS pourrait être un prétexte pour amener les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques professionnelles et à mieux s'emparer de l'enseignement par compétences. Une des difficultés majeures des équipes pédagogiques résulte dans les mises en œuvre des CMS. Souvent présente dans les projets EPS, la déclinaison de leurs contenus d'enseignement fait défaut. Elles ne sont que très superficiellement enseignées, et très rarement évaluées, avec des critères souvent vagues, approximatifs et de façon très aléatoires.

Une évaluation pertinente des CMS résulte d'une démarche d'enseignement qui démontre :

- Que les objets d'enseignement en lien avec les CMS sont bien identifiés.
- Que ces objets d'enseignement sont pensés et articulés à ceux issus de l'analyse de la compétence attendue (APSA support) et de la compétence propre.
- Que la tâche d'apprentissage convoque ces différents objets d'apprentissage et qu'elle est porteuse de sens au regard des acquisitions visées.
- Que l'enseignant réfléchit à la démarche d'apprentissage de l'élève. Les réponses stéréotypées sont à éviter, l'élève doit être en capacité d'identifier seul les connaissances, capacités et attitudes à mobiliser pour réussir dans la tâche prescrite. Il doit accéder progressivement à une « autonomie intellectuelle » démontrant une capacité réflexive personnelle de plus en plus fine.
- Que l'enseignant conduit son enseignement en s'intéressant aux procédures mobilisées par l'élève. Il guide et accompagne l'élève dans sa démarche d'apprentissage.
- Que l'enseignant et les élèves disposent d'outils adaptés facilitant la co-évaluation et l'autoévaluation. Ces outils doivent être simples, clairs pour faciliter les échanges entre les élèves et l'enseignant et apprendre à travailler ensemble.
- Que le suivi des apprentissages est une condition de réussite à la réalisation du projet de formation. Il permet de mettre du lien entre le projet de l'enseignant et le projet de l'élève. Une fiche de suivi annuelle, par exemple, facilite la lisibilité du parcours et inscrit les apprentissages dans une temporalité de scolarité.

La distinction entre évaluer, la démarche observation des acquis et noter, l'outil

La notation des élèves est une question sensible dans notre système éducatif. Les débats actuels sur la refondation de l'école en témoignent, même si, la notation reste majoritairement le système de référence, notamment pour les parents d'élèves, les réflexions évoluent et d'autres procédures d'évaluation voient le jour. Si la notation est un acte pédagogique renvoyant à des procédures usuelles dans notre système scolaire, elle n'en demeure pas moins complexe parce qu'une note n'est jamais juste, ni complètement objective. Elle situe une prestation sur une échelle de valeurs sans expliciter ce qu'il y a à faire pour améliorer son travail ou maintenir son niveau. Les notions de jugement, de classement, voire de sentences sont fortement présentes. L'élève s'identifie souvent à

sa note, sa motivation à s'impliquer et à poursuivre les efforts entrepris s'en trouvent très fortement affectés⁵. Aujourd'hui, l'évaluation dépasse largement l'acte de notation. Elle s'assimile à une démarche professionnelle visant à mesurer les résultats d'une activité, mais aussi visant à analyser et expliquer ces résultats en vue d'aider l'élève à situer son niveau, comprendre où il en est pour qu'il puisse s'impliquer activement dans son projet de formation.

Ainsi, plus largement, la question de l'évaluation semble être au fondement de tout projet ayant pour ambition de former un élève lucide, cultivé et autonome. Le rôle déterminant des pratiques d'évaluation doit être au cœur des réflexions professionnelles des enseignants. Les démarches d'évaluation mises en avant dans les projets éducatifs doivent faire apparaître clairement ce qui est évalué en fin de cycle, mais aussi la façon dont l'élève s'approprie les différentes évaluations au service de ses apprentissages⁶. Faisant partie intégrante du processus « enseigner-apprendre », l'évaluation doit faciliter les procédures d'auto-évaluation et de co-évaluation, en se centrant davantage sur les progrès et les réussites des élèves. L'implication active de l'élève dans cette démarche facilite non seulement les apprentissages, mais aussi modifie sa façon de s'investir et de s'engager dans le travail demandé⁷.

Traduire cette démarche d'évaluation en note, parce que l'héritage scolaire culturel n'est pas totalement vaincu, c'est faire la différence entre une note de certification ou de contrôle continu traditionnelle et une note d'évaluation selon l'approche par compétences. La première acte et statue de l'atteinte d'un niveau en un temps « T » immuable, selon une volonté de hiérarchisation implacable. La seconde témoigne de l'avancée des acquisitions, traduit le fruit du travail de l'élève, permet d'en apprécier l'évolution et d'en assurer la régulation, à partir d'un suivi qui s'attache à chaque parcours personnel d'apprentissage. Très concrètement, cette note peut témoigner de l'avancée de la construction de la compétence, de même qu'elle peut acter ponctuellement du degré d'acquisition. En ce cas une note sur 10, peut être une fourchette de 0 à 5 pour traduire une compétence non acquise, de 5 à 7,5 en cours d'acquisition, de 7,5 à 10, acquise. Elle peut aussi être posée à titre provisoire en ce qu'elle s'élève progressivement avec le niveau d'acquisition.



Conclusion

Le travail des CMS est un gage de réussite des CP en ce qu'il contribue à installer l'ambiance générale de travail, la posture individuelle et collective, en plus de susciter l'activité réflexive propice aux apprentissages. Les évaluer est un gage d'un apprentissage plus grand en ce qu'elle oblige un passage par la définition de ses contenus et une remise en question des démarches d'enseignement pour les faire se développer chez les élèves. Par ce qu'elles permettent de mieux apprendre, s'appliquent à tous les publics, tous les temps et lieux d'enseignement, les CMS sont au service de la réussite de tous les élèves.

⁵ S. BILLARD, Y. Legendre, *évaluer pour apprendre avec des public en difficulté*, enovEPS n°4, Janv 2013

⁶ J-F DOURIN, *l'auto-évaluation au cœur de la formation*, enovEPS n°4, Janv 2013

⁷ D. RIGOTTARD, *l'évaluation en « direct », outil pour l'élève de construction de compétences*, enovEPS n°4, Janv 2013

Le suivi en EPS : mode d'emploi

Francis HUOT

Professeur agrégé d'EPS, Nantes (44)

Le suivi des élèves est aujourd'hui un des éléments clé de la réussite. Comment faire accéder tous les élèves, sinon le plus grand nombre, aux compétences de niveau 4, voire 5 pour l'enseignement de complément, dans le temps imparti à la discipline ? Telle est la problématique introduite par les nouveaux programmes. Sans méthode et stratégie d'équipe, cette question risque fort de rester sans réponse.

C'est pourquoi, l'apprentissage de chaque élève s'envisage, aujourd'hui plus que jamais, à l'échelle d'un cursus scolaire primaire puis secondaire et non à l'aune d'une séance, d'un cycle ou d'une année scolaire.

Si, à l'heure actuelle, il semble illusoire de mettre en place un suivi précis dès la maternelle, la continuité et la progressivité des apprentissages imposent ce suivi, sinon sur toute la scolarité, au moins par cycle, primaire puis secondaire avec une liaison entre les deux.

Mais de quoi est-il question ? Il s'agit avant tout d'assurer une évaluation des apprentissages, des connaissances, capacités, attitudes selon deux volets : le suivi du professeur et celui opéré par l'élève. Deux versants d'une même montagne dont le point culminant n'est autre que la fin de l'EPS obligatoire et l'entrée dans la vie post-bac.



La nécessité du suivi

Pour le professeur

Que de perte de temps aujourd'hui dans les sempiternelles séances d'évaluation diagnostiques qui repartent plus ou moins de zéro ! Chaque année le professeur prend une classe dont il ne sait rien ou pas grand-chose s'il ne possède aucun document lui donnant des repères sur les élèves. La question posée ici est celle de la lisibilité du cursus. Que sont-ils censés apprendre de la sixième à la troisième puis de la seconde à la terminale ? La seconde question est celle de la trace des apprentissages, ce qui s'est construit chez l'élève l'année dernière, ou les cycles antérieurs. Autrement dit, de quoi sont capables ces élèves ? Le projet, construit autour des élèves et des programmes, éclaire ces points si, à la programmation des activités est préférée ou associée, la programmation des apprentissages et l'organisation d'un suivi.

Pour l'élève

L'élève est la première victime du manque de repère. Pour progresser, il lui faut s'impliquer. Mais pour s'impliquer, il a besoin de lisibilité sur le projet d'apprentissage. Si sa motivation est orientée par l'objectif à atteindre, comme le randonneur, il lui plaît de voir la montagne dont il doit gravir le sommet mais aussi les étapes, les cols à franchir et autres crevasses dans lesquelles il ne doit pas tomber. S'impliquer, c'est aussi pouvoir choisir en fonction de son profil et en perspective des transformations attendues. Apprendre, c'est bien se projeter dans l'avenir pour y construire son devenir. Apprendre c'est, selon Vygotsky, d'abord établir la table d'orientation de ses apprentissages, qui demande à la fois, d'évaluer le présent et d'envisager l'avenir. Le suivi de ses apprentissages par l'élève possède cette double fonction : l'autoévaluation et la mise en projet. La première est indispensable pour se connaître et s'engager avec lucidité (CMS1). La seconde met en activité pour acquérir des connaissances, capacités, attitudes

relatives à la CMS3. Ainsi, le suivi des apprentissages contribue autant aux apprentissages spécifiques que transversaux.



Le suivi : question de démarche

L'élève au centre

Le premier acteur du suivi des apprentissages est l'élève lui-même. Est-il besoin de rappeler que pour apprendre il faut d'abord évaluer, s'auto évaluer pour se positionner au regard de l'objectif fixé. L'acteur des apprentissages, c'est l'élève et nul autre. C'est pourquoi, informé des objectifs, de la démarche de travail, ainsi que de l'investissement qui lui est demandé, il peut s'emparer progressivement des choix, des responsabilités qui lui sont délégués, s'impliquer dans ce qui constitue, au moins en partie, son projet d'apprentissage.

La démarche pédagogique

La démarche peut être qualifiée de pédagogie du contrat. Pour chaque séance du cycle un menu de situations de travail, associé à des compétences à acquérir, est présenté à l'élève qui effectue un choix au regard de son évaluation préalable. Il s'engage ensuite à progresser dans ce domaine en contractualisant avec le professeur. Ce dernier sert de guide pour éviter que l'élève ne s'engage dans un sujet d'étude qui ne lui convienne pas. Pendant la séance et au fil des apprentissages, l'élève fait le point sur ses nouvelles acquisitions qu'il reporte sur sa fiche de suivi. Il peut, si besoin, le faire valider par son professeur. Pour la séance suivante, l'élève « nouvellement compétent » peut ainsi projeter d'aborder le thème de travail suivant qui est à sa portée et figure au menu présenté par le professeur. Cette démarche amène un travail par étapes : évaluation, projection, réalisation, évaluation et ainsi de suite.

Suivi des projets individualisés : les contrats

Selon cette démarche, l'élève s'engage dans un projet d'apprentissage personnalisé réalisé par choix successif. Mais il n'est pas question de l'abandonner à ses choix. Il faut créer des outils d'accompagnement et lui faire acquérir progressivement les méthodes en les rendant explicites. Le suivi s'institue dans un contrat plus ou moins précis entre le professeur et l'élève. Le degré d'autonomie permet d'ajuster la précision du contrat ou la part de choix délégué.



Le suivi : question d'outils

Éviter « l'usine à gaz »

Comment suivre les mille cinq cents élèves du lycée sur trois ans et pour trois niveaux de compétences propres, elles-mêmes, composées de dizaines de capacités, connaissances, attitudes ? Impossible, sans s'organiser en équipe et se doter de quelques outils numériques. Le suivi ne s'élabore pas en un jour, seul et dans son coin. Une erreur consiste à penser que le professeur doit et peut, tout seul, suivre les progrès des élèves. Un autre écueil peut-être d'envisager de suivre tous les apprentissages. Il faut réaliser des choix sur ce qui fait ou non l'objet d'un suivi en ne retenant que l'essentiel, significatif des compétences à assimiler. Ce curriculum se construit au fil du temps avec l'élève et les professeurs successifs. L'unité, le suivi, est d'abord l'affaire de l'élève, à condition de le former à cette pratique et lui en donner les outils.

Les outils de l'élève

Le bilan de compétences

L'élève a besoin de réaliser une autoévaluation de ses capacités pour se projeter dans les apprentissages. La liste plus ou moins exhaustive des capacités et attitudes pour chaque compétence attendue lui permet de faire le point sur ce qu'il sait déjà faire mais aussi, sur ce qui lui reste à apprendre, pour arriver au résultat escompté. Il peut ainsi suivre son évolution et faire des choix plus ou moins importants d'apprentissage. Julie Fontes-Trameçon¹, dans ce même numéro d'e-novEPS en fait une illustration en proposant aux élèves de reconstruire, eux-mêmes dans un

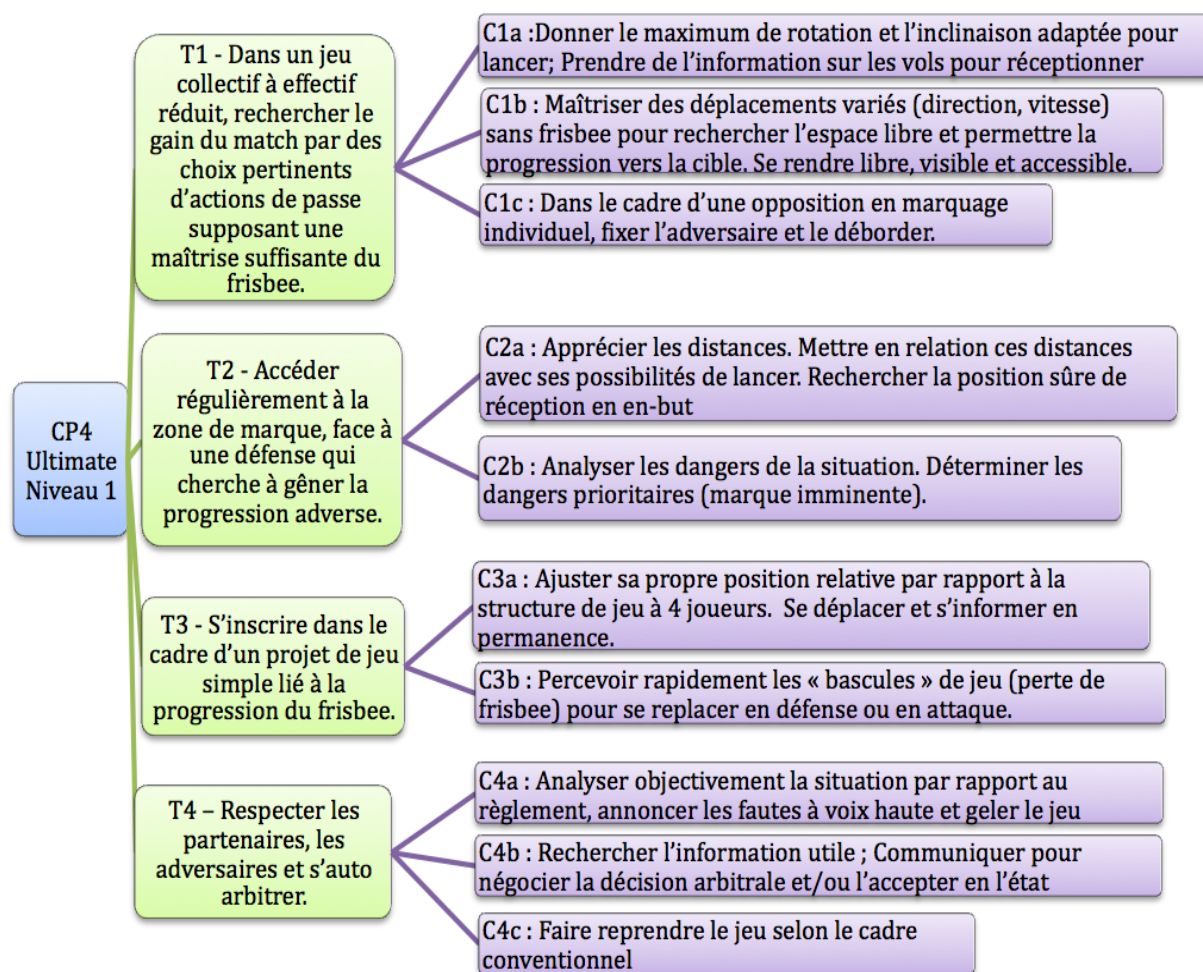
¹ J. Fontes-Trameçon, *S'auto-évaluer : Une véritable mise en scène de la compétence*, e-novEPS n°4, janvier 2013

premier temps, les connaissances à acquérir pour chaque capacité. Ewa Derimay² en présente une autre forme pour aider l'élève à faire le choix de menu pour les épreuves du BAC. Dans les deux cas, l'esprit est le même : l'élève fait le point sur ses compétences.

L'arbre des compétences

L'arbre des compétences est un outil qui présente les compétences à acquérir de manière ordonnée par branche d'étude. Chaque branche est un thème de travail (T1, T2, etc.) issu de la compétence attendue. L'élève l'utilise pour éclairer son choix et se mettre en projet.

Exemple d'arbre des compétences pour la CP1 en Ultimate : la compétence attendue (en vert) est divisée en 4 thèmes d'étude qui renvoient à des capacités (en mauve).



Pour utiliser cet arbre des compétences l'élève acquiert progressivement des connaissances, capacités, méthodologiques et sociales (CMS) qui sont présentées, dans le tableau ci-dessous :

CMS 3 du collège : se mettre en projet		
Connaissances	Capacités	Attitudes
Des indicateurs observables : exemple poignet du lanceur et oscillation du frisbee pour les lancers	Analyser sa pratique à l'aide de l'observation d'un tiers ou en en auto évaluation	Accepter l'observation objective d'un camarade et l'analyser en dépassant le ressenti affectif
Des critères de réussite pour chaque capacité motrice	Comparer son activité à celle attendue	Distancier ses réalisations de sa personne
Des différents thèmes de travail et capacités associées	Se situer et choisir la capacité nouvelle à travailler	S'engager dans son domaine d'incompétence
[...]		

² E. Derimay, l'évaluation par compétences et parcours personnalisé, e-novEPS n°4, janvier 2013

La fiche situation « élève »

Cette fiche de « préparation élève » est composée d'au moins quatre entités : les capacités, les connaissances, les actions et la sécurité. Lorsqu'il a identifié une capacité nouvelle à acquérir, suite aux évaluations antérieures, l'élève s'empare de la fiche situation qui lui propose ce qu'il peut faire pour apprendre mais aussi les connaissances fondamentales qu'il peut utiliser. Ce tutoriel ne remplace pas le professeur, mais facilite la passation des consignes de mise en activité et la délégation de choix d'apprentissage, le professeur en conservant la régulation à l'aide de la fiche de suivi élève.

Les outils de l'enseignant

Les fiches APSA

La programmation des apprentissages est le premier outil à construire. Si les programmes sont maintenant assez clairs sur les niveaux à atteindre (compétences attendues) les équipes doivent choisir quelles compétences méthodologiques et sociales et quelles connaissances, capacités attitudes faire acquérir. Pour renseigner les fiches APSA, il convient de classer les connaissances, capacités et attitudes selon des groupes fonctionnels. Des connaissances sociales qui servent à construire l'attitude requise, des connaissances procédurales qui nourrissent l'accès aux capacités motrices, des connaissances techniques et tactiques, des connaissances méthodologiques et sociales qui structurent l'action dans le temps et l'espace.³

L'offre de formation

A partir de ces fiches APSA, et selon la programmation des APSA, il est possible de construire une programmation des apprentissages qui constitue l'offre théorique de formation. Ce document présente une ventilation hiérarchisée des acquisitions de la classe de sixième à la troisième puis de la seconde à la terminale. Ainsi tous les membres de l'équipe connaissent l'ordre dans lequel faire aborder les apprentissages et peuvent situer leur classe dans ce cursus. Cette offre est alors organisée par thèmes d'études constitutifs des compétences attendues et présentée sous la forme d'un arbre de compétences et d'attitudes.

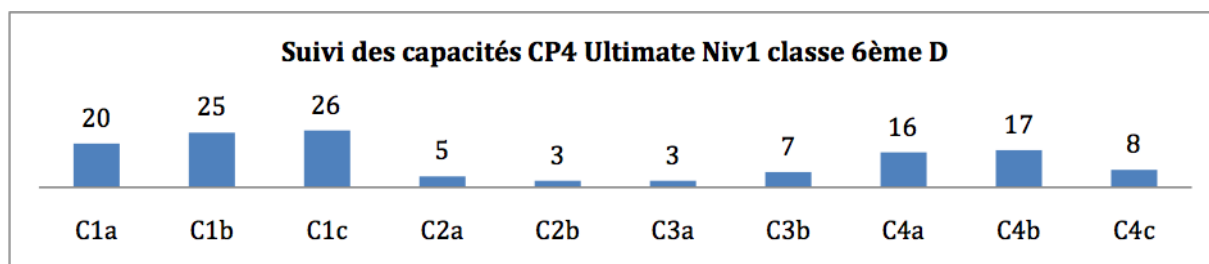
La fiche de suivi élève

Cette fiche informatisée est constituée de cases à cocher (acquis ou non acquis) correspondant aux compétences programmées. Elle est plus ou moins détaillée mais ne doit pas, ne peut pas, faire état de toutes les compétences. Elle s'organise autour des compétences attendues, dans un premier temps puis, s'enrichit ensuite de capacités, connaissances ou attitudes. Elle permet de suivre les progrès des élèves dans les domaines spécifiques comme transversaux. Il est capital d'avoir la même fiche de suivi élève pour tous les élèves et de la transformer au rythme d'évolution des cohortes d'élève afin d'éviter un référent mouvant.

Le projet de classe et de cycle

Le projet de la classe est constitué à partir des données individuelles (fiches individuelles) regroupées et du projet d'EPS, notamment la programmation. Les caractéristiques classes sont immédiatement synthétisées par l'outil informatique à l'aide des requêtes qui sont faites sur les fiches élèves. Ainsi le professeur dispose immédiatement du profil de sa classe au regard des capacités, attitudes à acquérir selon ses besoins.

Le tableau de suivi, ci-dessous, réalisé pour une classe de 30 élèves en CP4 Ultimate niveau 1 fait état des compétences des élèves à un instant donné. Il montre que le thème de travail n°2 (C2a, C2b,) dont les compétences sont acquises par très peu d'élèves doit faire l'objet d'une attention plus soutenue. Idem pour le thème n°3 et la Capacité C du thème 4.



³ F. Huot, *Organiser les connaissances, capacités, attitudes*, revue e-novEPS n°2, janvier 2012

L'évaluation certificative

Les évaluations certificatives sont simplement saisies sur la fiche élève avec un degré plus ou moins important de précision. Il est ensuite possible d'en faire une projection statistique pour guider les choix des années à venir, autrement dit, pour piloter le projet.



Conclusion

Le suivi est bien l'affaire de tous, l'équipe d'enseignants, les élèves, mais d'abord le travail de chacun et en particulier de l'élève. Le suivi se conjugue au passé, au présent, comme au futur.

Au passé, il construit le curriculum de l'élève en gardant la trace des apprentissages sous la forme de compétences acquises. C'est aussi sa fonction d'évaluation sommative et, de temps en temps, certificative.

Au présent, il permet à l'élève d'apprendre en prenant appui sur ce qu'il sait et sait faire pour s'exercer dans de nouvelles acquisitions. Il permet un feedback efficace puisque décrypté consciemment et référé à des données objectives centrées sur les apprentissages des programmes sans exclure des données subjectives comme le ressenti. Il facilite le lien entre connaissances, actions et sensations pour élaborer la connaissance de soi.

Au futur, le suivi devient précieux pour programmer les apprentissages au regard des acquis antérieurs. Cette organisation, d'abord le fait de l'enseignant, est véritablement un outil de différenciation pédagogique. Elle donne aussi l'occasion à l'élève d'élaborer un projet et de le mettre en œuvre, le réguler. C'est, en cela, un puissant moyen de personnalisation des apprentissages et d'acquisitions méthodologiques.

Le suivi de l'élève est, en somme, l'instrument de référence pour développer une pédagogie active, moderne, sans laquelle il devient difficile, voire impossible, de faire assimiler aux élèves un programme ambitieux de connaissances, capacités, attitudes, contextualisé.

Le suivi des acquis méthodologiques et sociaux

Jean-François MAUDET

Professeur d'EPS, La Roche sur Yon(85)

Dès le projet de classe, le professeur précise les transformations visées chez l'élève dans le domaine moteur comme dans les axes méthodologiques et sociaux. Pour autant, cette projection ne suffit pas à faire acquérir de nouvelles compétences. L'action motrice de l'élève demeure déterminante pour progresser et les professeurs EPS, attachés au temps de pratique motrice, l'ont bien compris. Il en va de même pour les compétences méthodologiques ou sociales. C'est en pratiquant que l'élève acquiert des méthodes et construit des attitudes.

Dès lors, le suivi s'impose comme un moyen indispensable de régulation des apprentissages pour l'élève et des enseignements pour le professeur. Mais, comment placer l'élève acteur dans un suivi personnel¹ de ses acquisitions méthodologiques et sociales ? Quels sont les outils facilitant la mise en projet, l'autoévaluation et l'évaluation formatrice² de l'élève, qui se centrent sur les CMS ?

La présentation d'une programmation des apprentissages constitue une première réponse, illustrée ici par un projet annuel de classe qui précise et organise les CMS travaillées avec une classe de 3^{ème}. La seconde illustration, l'utilisation d'une fiche d'auto évaluation des CMS dans le contexte de tennis de table, introduit l'idée de faire manipuler aux élèves les connaissances méthodologiques et sociales pendant les phases d'apprentissage. Enfin, en troisième partie un moyen de différencier le questionnement des élèves, au moment de faire leur bilan d'acquisitions méthodologiques et sociales, confirme le suivi des apprentissages réalisé et à venir.

¹ F. HUOT, *le suivi en EPS : mode d'emploi*, enov-eps n°4, janv. 2013

² D. EVAIN, *l'évaluation pilote*, enov-eps n°4, janv. 2013



Attacher de l'importance au suivi de l'élève, c'est lui permettre de s'approprier les attentes du professeur pour se projeter

Comme le précise P. Beunard ³: " le suivi est un dispositif ... qui se doit de faire interagir des projets qui appartiennent aux enseignants eux-mêmes et les projets des élèves... en permettant à l'élève ... de comprendre le présent et de se projeter dans le futur à partir du passé; donc de tendre vers l'autonomie." C'est en ce sens que la fiche de suivi annuelle, présente plusieurs intérêts :

Pour le professeur :

- Avoir une vision globale sur l'année de ce qui est enseigné, la progression, les supports pour y parvenir.
- Différencier puis personnaliser par un guidage adapté selon le niveau d'autonomie des élèves.

Pour l'élève :

- Faciliter les liens et se projeter par la compréhension de l'articulation des cycles, au cours de l'année scolaire.
- Être dans une dynamique d'autoévaluation pour ajuster ses actions motrices, celles de ses camarades et conseiller ces derniers.
- Être capable d'autonomie en se détachant progressivement des conseils et relances du professeur.

Pour l'élève et le professeur :

- Faciliter les échanges entre les projets (élève/professeur et élève/élève) par l'utilisation de supports écrits communs renseignés par les deux. L'élève valide une compétence qu'il pense avoir acquise, le professeur valide ou non celle-ci. (Interactions des projets)

L'élève doit être mis en situation de comparer ses actions motrices aux attentes du professeur, et pour ce faire, utilise des connaissances méthodologiques et sociales. Identifiées au regard des besoins des élèves, en début d'année, de cycle ou de leçon par exemple, elles permettent de tenir des rôles, utiliser des documents et outils (fiches, chronomètres, tablettes numériques...), construire les attitudes à adopter envers ses camarades.

Le contenu du projet annuel de classe, présenté aux élèves, devient le support principal du suivi de l'acquisition des CMS des élèves. Il organise les étapes de construction des compétences (construction, exercice et évaluation) par la récurrence des situations d'apparition. Il permet la généralisation. À disposition du professeur, mais aussi des élèves, ce support donne la possibilité de faire des liens entre les APSA programmées, d'identifier ce qui est important de ce qui l'est moins et donne du sens aux enseignements. Renseigné par eux-mêmes (autoévaluation), par des camarades (coévaluation) et/ou par le professeur, il est le support d'une évaluation formatrice.

³ P. Beunard, Les cahiers EPS n°17, déc. 1997

	Tennis de table, Handball (CP4) Période 1 : Sept/nov	Course de haies Course de demi-fond(CP1) Période 2 : nov/janv	Gym sportive (CP3) Javelot (CP1) Période 3 : janv/avr	Volley ball (CP4) Acrogym (CP3) Période 4(avr/juin)
1 - Agir dans le respect ...	- Respecter les règles du TT - Accepter de jouer avec et contre des élèves de niveau différents du sien (Tennis de Table et Handball). - Déplacer et ranger le matériel avec précaution.	- Respecter les courses et ordres de passage de chacun, sans gêner. - Éviter les remarques déstabilisantes pour ses camarades. - Déplacer et ranger le matériel avec précaution	- Éviter les remarques déstabilisantes pour ses camarades. - Respecter les règles de fonctionnement de la salle de gym (ne pas courir, chuchoter, les zones interdites) - Déplacer et ranger le matériel avec précaution. - Respecter les règles de sécurités du cours.(gym et javelot)	- Respecter les règles du VB - Eviter les remarques déstabilisantes pour ses camarades. - Accepter de jouer avec et contre des élèves de niveaux différents du sien.(VB) - Respecter les règles de sécurités du cours (VB et acro) - Déplacer et ranger le matériel avec précaution (tapis, filets...)
2 - organiser, assumer des rôles...	- Savoir arbitrer un match de Tennis de Table (TT) - Faire respecter les règles de base du hand en co—arbitrage (avec 1 partenaire) - Participer à une constitution équilibrée des équipes - Utiliser le vocabulaire spécifique au TT pour aider ses camarades. - Comprendre et utiliser un tableau de tournoi (TT). - Se répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres dans un groupe.	- S'investir dans les tâches de mise en place de rangement et d'adaptation des parcours dans son groupe (c. de haies). - Jouer son rôle et donner des informations utiles à ses partenaires de course (demi-fond et haies) - Encourager et aider les camarades en difficulté. - Savoir utiliser le chronomètre.	- Informer précisément ses camarades sur ses réussites et échecs en référence aux fiches ateliers (gym). - Encourager et aider les camarades en difficulté.	- Participer à une constitution équilibrée des équipes (VB). - Faire respecter les règles de bases du VB, seul ou avec un camarade. - Encourager et aider les camarades en difficulté. - Se répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres ou observations collectives.
3 - Se mettre en projet ...	- Connaître les critères de réussite énoncés par le professeur. - Etre dans une démarche de recherche et de progrès. - Chercher les moyens de s'adapter et de dépasser les difficultés (en modifiant son comportement moteur, avec l'aide d'un camarade, du professeur).	- Repérer les critères de réussite en observant ses camarades. - Être dans une démarche de recherche et de progrès. - Chercher les moyens de s'adapter et de dépasser les difficultés (en modifiant son comportement moteur, avec l'aide d'un camarade, du professeur).	- Repérer les critères de réussite en observant ses camarades. - Etre dans une démarche de recherche et de progrès. - Chercher les moyens de s'adapter et de dépasser les difficultés (en modifiant son comportement moteur, avec l'aide d'un camarade, du professeur).	- Enoncer (à l'oral ou à l'écrit) les critères de réussite des actions motrices à réaliser. - Etre dans une démarche de recherche et de progrès. - Chercher les moyens de s'adapter et de dépasser les difficultés (en modifiant son comportement moteur, avec l'aide d'un camarade, du professeur).
4 - Se connaître, se préparer, se préserver	- S'échauffer en groupe en respectant les routines d'exercices énoncés par le professeur. - Maîtriser ses émotions pour qu'elles ne perturbent pas la pratique des autres et son investissement personnel en cours.	- S'échauffer en groupe en respectant les routines d'exercices énoncés par le professeur. - Connaître et prendre en compte les risques liés à des comportements inadaptés à l'activité afin d'éviter les blessures (échauffements, parades, aides, protections de tapis...). - Maîtriser ses émotions pour qu'elles ne perturbent pas la pratique des autres et son investissement personnel en cours.	- S'échauffer en groupe par des exercices adaptés aux exigences physiques des activités qui suivent. - Connaître et prendre en compte les risques liés à des comportements inadaptés à l'activité afin d'éviter les blessures (échauffements, parades, aides, protections de tapis...). - Maîtriser ses émotions pour qu'elles ne perturbent pas la pratique des autres et son investissement personnel en cours.	- S'échauffer en groupe par des exercices adaptés aux exigences physiques des activités qui suivent. - Connaître et prendre en compte les risques liés aux comportements inadaptés à l'activité afin d'éviter les blessures (échauffements, parades, aides, protections de tapis...). - Maîtriser ses émotions pour qu'elles ne perturbent pas la pratique des autres et son investissement personnel en cours.



En situation d'apprentissage, l'élève doit avoir des outils lui permettant de s'auto-évaluer

Au-delà d'explications complémentaires ou d'un recadrage souvent utile du professeur, il est nécessaire de solliciter l'autonomie des élèves. L'exemple suivant illustre une utilisation possible d'une fiche d'autoévaluation individuelle et/ou collective permettant aux élèves de se positionner, à la fin d'un cours de tennis de table, au regard des CMS travaillées.

Le contexte

Les caractéristiques de la classe de 3^{ème} (24 élèves) sont les suivantes : niveaux moteurs très hétérogènes, bonne implication motrice générale, mais besoin de guidage important dans les tâches d'arbitrage, d'observation et/ou d'aide, de conseils aux autres, cycle de tennis de table (niveau 2 de compétence), bonnes conditions matérielles (8 tables...)

Apprentissages visés lors des quatre premières leçons: repérer ses points forts et points faibles, rechercher une organisation motrice visant à minimiser les fautes et à utiliser au mieux les situations de jeu favorables pour attaquer (balles faciles, points faibles de l'adversaire, le service), suivre une organisation de tournoi en groupe en passant dans les différents rôles nécessaires à son bon fonctionnement (3 organisations différentes ont été utilisées).

L'objectif de la leçon

Leçon 4 sur 8, la fiche d'autoévaluation est présentée en fin de leçon, elle est un des supports du bilan.

Objectifs :

- Jouer avec une intention tactique : au service, dans l'échange, dans le match, selon l'adversaire, selon ses possibilités
- Dans un groupe de 4 à 8 élèves (auto déterminé) jouer les différents rôles nécessaires au bon fonctionnement du tournoi après avoir choisi le tableau de matchs le mieux adapté, permettant le report des résultats (3 tableaux de complexité et de pertinence variables)

La fiche d'auto évaluation des CMS				
Nom Prénom de l'élève :		EVALUATION des ACQUIS		
Compétences méthodologiques et sociales Tennis de table	CMS sollicitées	Par l'élève	Par le groupe	Par le professeur
☐ Je sais arbitrer un match de TT quelques soient les élèves joueurs.	CMS2			
☐ Je comprends et sais utiliser le tableau de tournoi choisi par mon groupe	CMS2 ; CMS3			
☐ Je sais et j'accepte de noter les points et les résultats des matchs sur la fiche d'observation du groupe	CMS2 ; CMS3			
☐ J'accepte de jouer avec et contre tous les élèves de mon groupe quelques soient leurs niveaux.	CMS1			



Dans un souci de cohérence, le professeur doit suivre l'apprentissage des élèves au plus près de leurs difficultés ou réussites

L'évaluation formative est un moyen d'ajuster les problèmes posés aux élèves à l'avancée de leurs progrès. De plus, l'hétérogénéité des élèves en collège amène forcément à différencier les approches, les exigences, les parcours et degrés de guidage au sein même d'une classe. Des outils permettant la différenciation des apprentissages dans l'enseignement des CMS sont ici présentés. Le guidage dans l'utilisation de ces fiches est à ajuster au contexte.

Différencier dans la mise en place de la situation d'apprentissage

Différencier sa pédagogie dans la construction des CMS consiste, en premier lieu, à identifier des groupes selon les profils, par exemple, les écarts d'investissement dans les différents rôles (co-arbitre, observateur, joueur) qui permettent une organisation autonome de plusieurs matchs de volley-ball.

Pour ces élèves, les matchs se font 3 contre 3, dans le cadre d'un mini championnat de 3 équipes avec co-arbitrage et observation des points marqués suite à des "renvois à partir de la zone avant" (zone de renvois favorables). L'équipe en attente co-arbitre (prend des décisions et marque le score) et relève les points marqués suite à un renvoi à partir de la zone avant. Chaque équipe doit donc se retrouver en situation d'organiser et de gérer un match dans son groupe. L'objectif est identique pour tous, mais les fiches supports et les consignes données sont différentes selon les groupes. Par ailleurs, les questions du professeur amenant les élèves à juger du bon déroulement du championnat dans leur groupe sont également différenciées.

Le tableau suivant définit les 3 groupes de besoin et présente une différenciation dans les consignes et les documents supports donnés⁴

<u>Contexte</u> : Volley-ball en 3^{ème} ; compétence attendue de niveau 2 ; période 4 (avril à juin) ; leçon 5/6 sur 8. <u>Situation</u> : Faire des matchs (3 contre 3) dans le cadre d'un mini championnat de 3 équipes avec co-arbitrage et observer des points marqués suite à des "renvois à partir de la zone avant" (zone de renvois favorables). <u>CMS 2</u> : Faire respecter les règles de bases du VB, seul ou avec un camarade (CMS2-A), Encourager et aider des camarades en difficulté.(CMS2-B), Se répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres ou observations collectives.(CMS2-C), Créer des tableaux de tournoi et/ou d'observation en s'inspirant de ceux déjà utilisés précédemment (dans le cycle ou d'autres avant) (CMS2-D)			
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe3
Identification des groupes de besoin "méthodologique et social" (constitués par le professeur)	- Elèves peu autonomes - Fonctionnent sous la contrainte, souvent en la présence du professeur. - Les rôles d'organisation sont mal assumés (approximations, refus, sujet à tension entre élèves, rapide lassitude...)	- Ces élèves ont besoin d'être mis en route avec un important guidage. (rappels de l'espace de jeu, les positions de chacun, les rôles) - Une certaine lenteur dans les transitions ou face à un désaccord entre élèves. Les rôles peuvent être mal assumés dans la durée (lassitude)	- Groupe dynamique d'un point de vue moteur et aussi dans la prise en charge des fiches d'observation ou de matchs. - Les rôles sont assumés avec application et dans la durée.
Différenciation par rapport au degré de guidage, aux consignes et aides à l'organisation données.	Le guidage est très important, celui-ci amène le groupe à comprendre et respecter une organisation collective en repérant les actions d'attaque favorables réussies par ses camarades.	Le guidage est incomplet, il amène alors les élèves à se mettre d'accord sur les répartitions des rôles de chacun avant de débiter les matchs.	Le guidage se résume à l'annonce d'objectifs. Les élèves sont amenés à construire les tableaux en références à ceux déjà utilisés précédemment (au volley mais aussi au tennis de table par exemple).
	<u>L'objectif</u> est annoncé aux élèves. <u>Organisation</u> : Les 3 équipes sont constituées par le professeur. La feuille de match (tableau de rencontres) définit l'ordre des matchs (A contre B...) l'arbitre et les observateurs pour chacune des 2 équipes. <u>Consignes</u> : L'arbitre renseigne le score en entourant le chiffre correspondant après chaque point.(matchs en 15 points , score de 8 à 7 par exemple) La feuille d'observation permettant de relever les points marqués après un renvoi de la zone avant (zone favorable d'attaque), précise le nom de l'équipe observée et le nom de l'observateur.	<u>L'objectif</u> est annoncé aux élèves. <u>Consignes</u> : les équipes sont à constituer Tous les rôles doivent être donnés à chacun pour tous les matchs avant de commencer les rencontres. (Le professeur vérifie l'organisation avant de faire débiter les matchs) La feuille de match ne détermine pas l'ordre des matchs (Les élèves se mettent d'accord). La feuille d'observation est identique à celle du groupe 1 dans sa forme générale mais est totalement vide (les élèves déterminent aussi qui observe quelle équipe et qui arbitre quel match)	<u>L'objectif</u> est annoncé aux élèves. A l'issue de tous les matchs vous connaîtrez l'équipe qui a gagné le plus de points et celle qui aura réussi à marquer le plus de points par des renvois de la zone favorable d'attaque. <u>Consignes</u> : Les équipes sont à constituer Vous devez construire et faire fonctionner un tableau de championnat où toutes les équipes se seront rencontrées une fois (matchs de 15 points identiques aux autres groupes). Les matchs devront être arbitrés.
CMS sollicitées et/ou évaluées	- Faire respecter les règles de bases du VB, seul ou avec un camarade (=CMS2-A) - Encourager et aider des camarades en difficulté.(=CMS2-B)	- Se répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres ou observations collectives.(=CMS2-C)	- Se répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres ou observations collectives.(=CMS2-C) - Créer des tableaux de tournoi et/ou d'observation en s'inspirant de ceux déjà utilisés précédemment (dans le cycle ou d'autres avant) (=CMS2-D)

Différencier le bilan de cycle

Cet ajustement aux possibilités des élèves se poursuit à travers les fiches bilan sollicitant l'autoévaluation, par le jeu sur la difficulté des questions posées, mais aussi sur la complexité des réponses attendues. Du groupe 1 au 2, les questions sont plus nombreuses et moins explicites. Du

⁴ Compte rendu de formation, action école-collège, support EPS, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/95827620/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1160123558781, oct 2012

groupe 2 au 3, les réponses attendues se complexifient ; de fermées (validation ou non) à ouvertes (rédaction de phrases).

- Pour le groupe 1, il s'agit de répondre à des questions ciblées sur les rôles joués pendant le cycle.
- Pour le groupe 2, les élèves doivent dire si les CMS travaillées pendant le cycle sont acquises ou non.

- Pour le groupe 3, les élèves doivent écrire ce qu'ils pensent qu'il fallait savoir faire en termes de rôles organisationnels et ce qu'ils pensent avoir appris (donc qu'ils peuvent valider) en termes de rôles organisationnels. (Faire des équipes, arbitrer, travailler en groupe, construire un tableau de rencontres, conseiller ses camarades, repérer une action positive chez ses camarades...)

Questions bilans posées aux groupes = une auto-évaluation différenciée

Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3		
Questions	Acquisition		Quelles compétences penses-tu avoir acquises parmi les suivantes?	Acquisition		Ecris, et valide ou non, les compétences de méthode et d'organisation que tu penses avoir travaillées pendant le cycle de volley-ball.	Acquisition	
	Élève	Prof		Élève	Prof		Élève	Prof
Sais-tu arbitrer un match de VB 3 contre 3 ?			Faire respecter les règles de bases du VB, seul ou avec un camarade					
Acceptes-tu de jouer avec et contre tous les élèves de ton groupe ?			Encourager et aider des camarades en difficulté.					
Sais-tu repérer les renvois de ballon à partir de la zone favorable d'attaque ?			Répartir et assumer des rôles différents au sein d'un groupe pour participer à des rencontres ou observations collectives.					
								
								



Conclusion

Rechercher de la cohérence dans l'enseignement des CMS, revient à organiser la récurrence des situations qui permettent l'acquisition de ces compétences au cours de l'année, les annoncer aux élèves et y faire référence (les solliciter, les enrichir, les complexifier...) à différents moments clés des apprentissages.

Le suivi des acquisitions chez l'élève des CMS deviendra effectif si, de la construction du projet de classe aux bilans de séances et de cycles, en passant par une autoévaluation, le professeur précise ce qu'il attend de ses élèves. C'est en multipliant les moments aller/retour chez l'élève : "mes actions/ les attentes du professeur", l'évaluation formative et le suivi des acquisitions, ici méthodologiques, que les apprentissages peuvent être envisagés.

Une fois renseignées, les fiches synthétiques des CMS expliquées en première partie permettent la validation des compétences attendues et, par extension, la contribution à l'acquisition des compétences et connaissances du socle commun.

Cette démarche au niveau du projet de classe s'applique tout autant au niveau d'un projet d'EPS, organisant alors les acquisitions sur l'ensemble du cursus de l'élève.

Il convient de conserver à l'esprit que toute connaissance méthodologique ou sociale se construit avant tout par l'action de l'élève qui utilise, pendant les séances, des contenus identifiés. Ce n'est pas, en fin de séance ou de cycle, lors du bilan, que l'élève apprend.

S'auto évaluer : une véritable mise en scène de la compétence

Julie FONTES-TRAMEÇON

Professeur agrégée EPS, Montaigu (85)

Comme dans l'article de la revue e-novEPS n°2, janv 2012, la pertinence d'une entrée dans l'activité par les compétences méthodologiques est de nouveau actée par cette réflexion. Les compétences propres restent au centre des apprentissages, puisque la méthodologie ne peut s'entendre qu'à travers l'action. Existe donc une intime relation entre ces deux champs de compétences. Sans conscientisation de la compétence propre, l'apprentissage est dénué de sens et de fil conducteur. Il se limite à la simple application de techniques et tactiques, et non à la généralisation de connaissances transférables car utiles et significatives. Se perçoit, dès lors, l'articulation à établir dans la mise en œuvre de la compétence méthodologique. Cette dernière développée à travers le triptyque méthodologique « Analyser-Agir et S'Auto-évaluer » permet à l'élève de s'engager dans une réelle méthodologie de la compétence et d'être au cœur d'une logique interne de la compétence. Celle-ci agit sur différentes dimensions de l'élève, qu'elles soient motrices, cognitives ou affectives. « Définir une compétence pour l'élève consiste à dépasser le simple état de compétence. C'est être capable de conscientiser les différentes étapes du triptyque méthodologique qui structure l'essence même de la compétence »¹.

L'évaluation, de ce point de vue, ne se situe pas seulement dans l'auto-évaluation de ses connaissances mises en évidence par l'enseignant. Mais elle réside aussi dans l'auto-évaluation de son degré d'acquisition de la compétence. Elle permet ainsi à l'élève d'accéder à un degré d'autonomie en termes d'acquisitions des apprentissages.

Il s'agit donc de placer l'élève en situation de mise à distance au regard de sa mise en activité et des compétences travaillées. Si le sentiment de compétence est nécessaire dans la motivation, la valorisation se situe de manière complémentaire dans l'identification et la construction des compétences par l'élève lui-même. Dès lors, les étapes de construction de l'Auto évaluation¹ permettent de mettre en évidence les processus mis en jeu par l'élève pour accéder aux compétences identifiées. Parmi ces étapes, des verbes d'action sont choisis dans le traitement de l'information pour conscientiser de façon chronologique les divers degrés d'acquisition : COMPRENDRE/ SE SITUER/ ACQUÉRIR/ APPROFONDIR.

Si la conscientisation passe par la construction d'un habitus méthodologique, cette dernière prend tout son sens pour les élèves. Il visualise, compare et recontextualise les compétences. Dans cette perspective, il est donc nécessaire de sortir l'élève de la situation pour qu'il prenne de la distance au regard de la compétence même. À cette réflexion s'ajoute la place du langage dans l'apprentissage.

¹ J. Fontes-Tramerçon, de la notion d'habitus à la logique interne de la compétence, e-novEPS n°2, janv. 2012

Langage écrit, verbal et corporel sont des indicateurs des processus mis en jeu par l'élève dans des situations données. Ils s'entremêlent pour donner corps à ce triptyque méthodologique.

Quelle place et quel statut accorder à « l'outil pédagogique évaluation », qui éclaire les processus nécessaires à la construction de compétences ? C'est à ces questions que le présent article tente d'apporter des réponses à travers la proposition de deux grilles d'évaluation.



ÉTAPE 1 : conscientiser les contenus d'enseignement à construire seul et collectivement.

La compétence propre «Réaliser une prestation corporelle à visée artistique» à travers l'APSA gymnastique niveau 2, est choisie pour illustrer cette réflexion. Chaque élève choisit ses agrès, poutre ou barres asymétriques, en plus du cheval. Les familles d'action travaillées sont donc Voler-Tourner et se Renverser. Sont associées deux compétences méthodologiques : « Agir dans le respect de soi et des autres par l'appropriation de règles » et « se mettre en projet par les conditions de l'action et l'appréciation des effets sur soi, sur les autres ». Outre la maîtrise des éléments gymniques, il est, en effet, demandé aux élèves de construire un enchaînement dans une logique d'action. Deux tableaux évaluatifs construits par l'enseignant, place l'élève en tant qu'acteur et auteur du triptyque méthodologique. Ces derniers représentent une mesure potentielle du degré d'acquisition et du sens que l'élève accorde aux contenus construits en lien avec les compétences attendues.

Le premier tableau est le résultat exhaustif des contenus d'enseignement à transmettre à l'élève. Ce tableau, s'il est conçu en amont par l'enseignant d'un point de vue didactique, est rempli par chaque élève en cours de cycle pour, par la suite, en établir une mise en commun. L'idée est donc de partir d'une approche expérimentale de fiches par famille d'éléments pour en déduire collectivement les contenus d'enseignement. Ainsi les contenus sont représentatifs des actions menées dans les différents ateliers. Par le langage corporel, l'élève est capable d'en définir les connaissances, capacités et attitudes qu'il doit mettre en jeu.²

² J-L. Dourin, observer pour apprendre, e-novEPS n°2, janv. 2012

Illustration fiche 1, contenus d'enseignement.

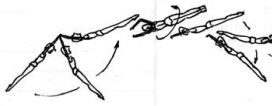
FICHE 1 MODÈLE ÉLÈVE CONTENUS D'ENSEIGNEMENT	CONSIGNES : L'élève remplit ce tableau vide. Phase 1 : Il définit au crayon de bois au moins deux contenus sous forme de règles d'actions pour chaque situation proposée par l'enseignant. Ces dernières sont à noter dans les principes d'efficacité : ACTION/ TEMPS/ESPACE. Phase 2 : Il définit ensuite les notions de capacités/ connaissances et attitudes signifiantes pour l'élève car évoquées sous la forme de savoirs faire, savoirs et savoirs être sous la forme de verbes d'actions. Phase 3 : Comparer à deux le travail de chacun Phase 4 : Finir par une mise en commun. Comparaison avec modèle de l'enseignant (Ci-joint).		
QUELS CONTENUS ?	ÉCRIRE CONTENUS Sous forme de verbes d'actions	EXEMPLE SITUATION Noter 1 ou 2 règles d'action SI ... ALORS / POUR ...	
CONNAISSANCES = Théorie		LOGIQUE D'ACTION. Écrire un exemple d'enchaînement.	
CAPACITES = Pratique		FAMILLE : Se balancer et Tourner. ACTION : ESPACE : TEMPS :	
ATTITUDES = Passage de la théorie à la pratique et inversement		FAMILLE : Se renverser ACTION : ACTION PAREUR : ESPACE : TEMPS :	

Illustration fiche 1P, contenus d'enseignement.

FICHE 1 MODÈLE PROF CONTENUS D'ENSEIGNEMENT	MODÈLE PROF : Les contenus sont formalisés selon les textes officiels. Le langage élève est moins pointu que celui évoqué ci-dessous. Ce qui est attendu est le sens, la compréhension qu'il fait de son action ou de la situation. Ex : Situer son corps dans l'espace et le temps dans la partie connaissance. L'élève répond à ce point en formulant « gérer mon équilibre par rapport au vide dans l'agrès poutre ... »	
QUELS CONTENUS ?	ÉCRIRE CONTENUS Sous forme de verbes d'actions	EXEMPLE SITUATION Noter 1 ou 2 règles d'action SI ... ALORS / POUR ...
CONNAISSANCES = Théorie	-Situer son corps dans l'espace et par rapport à un agrès. -Gagner pendant tout le mouvement. Ouvrir légèrement à la descente et fermer les ceintures à la montée. Lâcher la main au point mort haut.	LOGIQUE D'ACTION ==) ENTRÉE-ÉLÉMENT 1- ÉLÉMENT 2-ÉLÉMENT 3- SORTIE Composition précise, structurée et organisée dans le temps et l'espace
CAPACITÉS = Pratique	-Maîtriser 3 familles : Tourner/ Se renverser/ Voler dans différents agrès sous des formes /des directions / des orientations différentes. -Savoir utiliser des principes d'actions à bon escient pour réussir un ou plusieurs éléments : Tonicité- gainage/ Transfert de poids du corps = Changement d'appuis en rotation et suspension. /Amplitude=Fermeture-ouverture. -Savoir Rythmer son action : Prise d'élan en suspension	 FAMILLE : Se balancer et Tourner. ACTION : Si je veux avoir assez d'élan, alors il me faut laisser mes jambes prendre du retard par rapport au tronc et fouetter à partir du point mort bas. Pour réaliser le changement de main il faut le réaliser avec le point mort haut. ESPACE : Barre haute/espace vertical et horizontal. TEMPS : Pour prendre de l'élan, de la vitesse ... légère ouverture à la descente et fermeture à la montée (= soleil).
ATTITUDES = Passage de la théorie à la pratique et inversement	Responsabilité : Se répartir les rôles dans un groupe : Un pareur-un lecteur fiche-un ordre de passage avec numéro pour chacun. Sécurité passive et active : Installer le matériel et savoir parer.	 FAMILLE : Se renverser ACTION : La lune arrivée dos plat. ACTION PAREUR : Se placer debout sur le tapis ou assis sur le côté du cheval (pour aider l'impulsion. Une main sur la cuisse et une autre au niveau de l'épaule. Accompagner la descente arrivée dos plat. ESPACE : Accepter de se renverser sur le plan vertical TEMPS : Prendre une bonne impulsion pour redresser le bassin et les jambes. Repousser sur les épaules pour ne pas s'écraser.



ÉTAPE 2 : conscientiser les compétences par une mise à distance des contenus d'enseignement et des situations

Ces auto et co évaluation par l'appui du langage écrit (fiche support par famille) et verbal (échanges) permettent de structurer la pensée de l'action et concevoir l'ensemble des capacités / connaissances et attitudes à mobiliser pour réussir l'action demandée. Une fois ce cheminement établi, un décalage peut se produire entre le langage institutionnel issu des programmes et ses aptitudes, ses possibles. Comment rendre donc ce décalage optimal ? Charge à l'enseignant de mettre en place les conditions pédagogiques (variables ...) nécessaires pour réguler ce décalage, le rendre optimal entre la prise de conscience et la réalité des faits possibles au regard des ressources dont disposent les élèves. La rencontre entre l'élève et les contenus d'apprentissage se situe donc au-delà de la simple énumération et recontextualisation verbale ou imaginative des contenus d'enseignement. Etre capable de comprendre et de se situer par rapport à la compétence d'un point de vue méthodologique et moteur, demande à l'élève une capacité de mise à distance de ses contenus au regard de ses ressources et de ses expériences. Le simple fait de choisir ses éléments par rapport à son niveau, par rapport à ce qu'il sait faire, le place dans une situation d'autoévaluation. Le regard d'autrui ou l'utilisation d'outils numériques sont précieux, car ils lui permettent de rendre l'action objective car visible.

Illustration fiche 2 : Fiche compétence

FICHE COMPÉTENCES			COMPÉTENCE PROPRE Réaliser une prestation corporelle à visée artistique			
			COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES Agir dans le respect de soi et des autres par l'appropriation de règles Se mettre en projet par les conditions de l'action + appréciation des effets COMPÉTENCE ATTENDUE, NIVEAU 2 Dans le respect des règles de sécurité concevoir et préparer un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques TOURNER-VOLER-SE RENSER. Être capable de juger à partir d'un code construit.			
Acquis	En cours	Non acquis				
Acquis	En cours	Non acquis				
Acquis	En cours	Non acquis				
TRADUCTION PAR L'ÉLÈVE DE LA COMPÉTENCE PROPRE						
COMPRENDRE		SE SITUER		ACQUERIR		APPROFONDIR
Quelle utilité par rapport à d'autres APSA ? Par rapport à d'autres compétences ?		Dans l'espace Le temps Aux autres A l'environnement (après)		Qu'est-ce que je maîtrise (sais faire) en termes de connaissances/Capacités et attitudes ?		Que faudra-t-il que j'améliore ?



Conclusion

Rendre l'élève acteur et auteur de ses progrès et de ceux des autres nécessite de la part de l'enseignant de déplacer le sujet vers l'objet, ici le contenu des objets de formation. S'appropriier les contenus d'apprentissage et lui donner forme à travers une évaluation qui les identifie, permet à l'élève de conscientiser ses apprentissages. C'est par cette conscientisation basée sur un des axes du triptyque méthodologique de mise en œuvre de la compétence que se libèrent la parole et les écrits. Les allers-retours entre verbiage institutionnel, représentation et sens de l'action, permettent de comprendre la structure et la mise en scène des compétences. Charge à l'enseignant de fournir à ses élèves les codes d'accès dans cette autonomie et gestion de la compétence.

Il est noté que l'élève acquiert cette compétence par « l'appropriation d'espaces de liberté et de responsabilité qu'on leur confie » qui contribue à la construction de la compétence 7 du socle commun, « Autonomie et Initiative ». De même, dans la partie « être acteur de son parcours de formation et d'orientation », il est clairement attendu que « l'élève sache s'auto évaluer ... qu'il soit capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis ». L'autoévaluation est donc à concevoir comme un de ses espaces de formation qui participe à placer les élèves dans une activité de recherche et de production au service du développement des compétences.

L'auto-évaluation au cœur de la formation

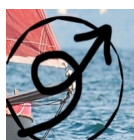
Jean-Luc DOURIN

Professeur d'EPS, Missillac (44)

Consacrer du temps pour l'autoévaluation et l'objectiver, c'est donner la possibilité aux élèves d'apprendre à apprendre et de devenir autonomes. Face à des élèves qui « ne savent pas s'auto-évaluer » certains enseignants renoncent à mettre en œuvre cette pratique. Or, les programmes EPS indiquent pourtant que cette compétence doit être construite.

L'objet de cet article est d'essayer de classer les différents types d'auto-évaluations qu'il est possible de mettre en œuvre au profit des élèves ; l'autoévaluation, avant, pendant ou après l'action, selon quelles formes, quels en sont les freins et les leviers dans le cadre de nouveaux apprentissages ?

L'autoévaluation des connaissances apparaît comme une aide à la construction du sens pour l'élève et comme un moyen d'acquisition de nouvelles compétences. Une illustration est proposée en volley-ball, niveau 2.



S'auto-évaluer avant, pendant ou après l'action ?

Avant l'action

L'autoévaluation anticipée garantit la sécurité de la personne devant un nouvel obstacle, mais limite ses pouvoirs d'agir. S'agrippant au bord de la piscine, un élève s'auto-évalue comme étant incapable de nager tout seul : il est bloqué. « Effet Pygmalion », « torpeur de Narcisse », dans l'exemple choisi, le non nageur bloqué ne fait pas le tri des ressources réelles dont il dispose peu ou prou (capacités à flotter, à prendre des appuis sur l'eau, à empêcher l'eau d'entrer dans ses poumons...) car elles sont dominées par la peur et l'inconnu.

L'autoévaluation est une anticipation de l'action propre à la favoriser quand l'obstacle est familier. Un élève expérimenté à la barre d'un voilier qui s'apprête à croiser un autre élève avec qui il régate sur des allures de vent opposées, alors qu'il vient de virer de bord, fait le point sur ses capacités et celles de son bateau, tout en prenant des informations sur la force et l'orientation du vent ainsi que sur l'autre bateau. Il auto-évalue sa compétence à agir pour passer devant l'autre bateau sans le percuter avant de s'engager dans les actions de navigation. Dans ce cas, l'autoévaluation apparaît comme une compétence nécessaire pour l'action à entreprendre, pour se projeter, faire des choix et prendre des décisions lucides et autonomes, formuler des expectations.

Dans l'action

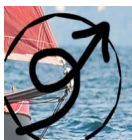
L'élève découvre et intériorise ce que peut réellement son corps. Sur le fil d'équilibre, l'élève circassien ajuste constamment sa position, ses perceptions et mouvements. Il apprend comment fonctionnent ses articulations, ses muscles, il mobilise ses sens (vue, odorat, toucher, équilibre, proprioception). Sans ces allers retours, la perte d'équilibre est inévitable. Cette autoévaluation est nécessaire à un certain niveau de pratique pour effectuer des ajustements ou des régulation. Avec l'expertise, elle se tait pour donner le champ à de nouveaux possibles (en permettant par exemple à l'équilibriste de réaliser des jonglages complexes en plus de son exercice d'équilibre sur le fil). L'autoévaluation devient alors inconsciente, faisant partie du corps de la personne comme l'explique Michel Serres dans son livre *Variations sur le corps*. Elle est devenue « automatisation ».

Par l'action, l'élève découvre qui il est. Dans l'action individuelle ou collective, la personne se confronte à la réalité de ses propres actions et perceptions. Il devient capable de s'auto-évaluer de manière rationnelle. Sans l'action, il n'y a pas de connaissance de soi objective. Un individu a du mal à savoir de quoi il est réellement capable. Cette idée est clairement exprimée dans la chanson de Jean-Jacques Goldman : *Né en 17 à Leidenstadt*. L'analyse de ses actions ouvre à l'autoévaluation objectivée. Il est à noter au passage que depuis ses origines, l'EPS s'efforce de déterminer des systèmes de classification d'actions s'effectuant dans des environnements physiques et humains particuliers et diversifiés pour former des citoyens de la manière la plus complète possible.

Après l'action

Individuelle ou collective, l'autoévaluation ouvre à l'expression, aux échanges et à la réflexion, elle constitue ainsi un support pédagogique pour travailler le socle commun (pilier 1...). Mais de l'autoévaluation du résultat ou de l'impression générale ressentie « on a réussi, c'était bien ! » à l'analyse des causes et des effets de l'action pour construire des nouvelles compétences, le lecteur mesure que différentes catégories d'autoévaluation existent. La question est de savoir si des formes d'autoévaluation post action permettent d'améliorer les actions à venir par la suite.

Cette première tentative de classification de l'autoévaluation, s'appuyant sur la temporalité ne permet pas directement une application pédagogique. En revanche, elle permet de mesurer que l'autoévaluation est toujours omniprésente, bien qu'elle se réalise parfois de manière inconsciente. Elle est primordiale pour la construction des compétences, tout en constituant une gêne possible dans le cas d'une utilisation inadaptée. Il semble nécessaire d'envisager une autre manière d'aborder ce concept en explorant les diverses formes d'autoévaluation qui siègent dans les apprentissages en EPS.



D'une auto-évaluation à des auto-évaluations

Un thème récurrent dans les programmes

La condition humaine est marquée par la conscience de soi et la possibilité de se remémorer des événements, des sensations et d'une multitude d'éléments qui peuvent persister à l'action. Au cours de sa scolarité, un élève apprend à mobiliser de plus en plus de connaissances qui lui donne la maîtrise de compétences de plus en plus complexes et abouties. Pour le collège, le pilier 7 du socle commun et les compétences méthodologiques et sociales 3 et 4 des programmes EPS de collège mettent directement l'accent sur l'autoévaluation. La finalité même de l'EPS au collège appelle à l'autoévaluation quand elle évoque la formation d'un citoyen lucide et autonome. L'expression de nombreuses compétences attendues exprime nettement la nécessité de conduire l'élève à s'auto-évaluer. En demi-fond, par exemple, il est implicite que l'élève diagnostique ses capacités pour définir ses pronostics de course. Il pratique une forme d'autoévaluation.

Des catégories d'autoévaluation à identifier et apprécier pour des usages pédagogiques. L'autoévaluation non conscientisée correspond à des mécanismes de régulation internes. Le rythme cardiaque ou ventilatoire, la glycémie sont des exemples de cette autoévaluation qui échappe généralement au contrôle de la raison.

L'auto évaluation des sensations est une interprétation de perceptions. Dans un accident, une personne peut être conduite à exprimer le niveau de sa douleur au médecin en fonction d'une échelle de 1 à 10. Cette autoévaluation est très personnelle car chacun peut se montrer plus ou moins sensible. À l'issue d'un effort particulier, un élève est capable d'exprimer des sensations (de fatigue, de bien être, de pourcentage de ses capacités mobilisées ...). Après un test visant à mesurer sa VMA, un coureur est par exemple capable d'exprimer son point de côté, ses jambes lourdes, son asphyxie à un moment donné du test. L'expression de cette autoévaluation, resituée dans le contexte global de l'action (ici, le test VMA) permet un travail de compréhension et justifie la nécessité d'appliquer certaines règles d'actions ou une autre méthode d'échauffement pour empêcher ou retarder la sensation. Il n'est cependant pas rare de voir des résultats de test VMA évoluer de manière très significative (en mieux ou en moins bien) après quelques jours sans qu'un travail pédagogique ne soit proposé par l'enseignant. De l'expérience de son premier test, l'élève est capable d'être plus relâché et plus économique dans sa course ou supporte plus longtemps les sensations de gêne ressenties lors de la course première. Dans cet exemple, l'autoévaluation est passée sous silence, mais constitue néanmoins une connaissance mise en œuvre par l'élève.

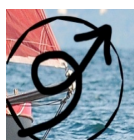
L'autoévaluation des besoins échappe en partie à la raison. Dans un effort prolongé, il est admis que le besoin de s'hydrater est postérieur au déficit de l'organisme. Cette autoévaluation est donc à dépasser par la connaissance scientifique dans le cadre des apprentissages méthodologiques.

L'auto évaluation des capacités est une aptitude spontanée de nombreux êtres vivants pour la motricité (un chaton de 4 mois explore et développe ses capacités de saut vertical en jouant). Pour les élèves qui découvrent des nouvelles activités, l'autoévaluation se déroule de manière plus ou moins consciente. Un collégien qui mesure sa capacité à attraper une barre de gymnastique plus ou moins haute est dans ce type de disposition. En EPS, l'évaluation, la co-évaluation et l'autoévaluation des capacités sont omniprésentes. Elles sont commandées par les programmes et mises en œuvre par les enseignants « réaliser la meilleure performance possible en natation ou en athlétisme... ». L'autoévaluation des capacités renseigne la personne sur ce qu'elle est capable de réaliser à un moment donné et constitue ainsi une objectivation de soi. La pédagogie des apprentissages permettant de dépasser ses capacités du moment constitue un moyen de signification et de

motivation pour les élèves. À l'inverse, une autoévaluation des capacités, interprétée par l'élève comme un jugement de valeur, lorsqu'il se compare aux autres, aboutit à une démotivation ou à un rejet d'apprentissages lorsqu'il développe une mauvaise estime de lui. L'autoévaluation des capacités requiert ainsi une attention particulière pour limiter ses effets néfastes.

L'auto évaluation des attitudes est très personnelle et suggestive et dépend des règles, principes et valeurs intériorisés par chacun. Inciter un élève à évaluer son attitude, alors qu'il n'a pas encore intégré les valeurs (du socle commun, de la république...), risque d'engager l'enseignant vers des difficultés. L'autoévaluation de l'attitude est à rapprocher de l'autoévaluation de l'intelligence exprimée par l'humoriste Coluche « on a toujours l'impression d'en avoir assez vu que c'est avec cela qu'on juge ! ». L'apprentissage de règles et de principes est un préalable indispensable à l'introspection des attitudes. Lorsque l'élève connaît précisément ce qui est attendu de lui, il devient capable de s'auto-évaluer correctement.

L'auto évaluation des connaissances est un acte réflexif qui constitue à la fois un motif et un moyen d'apprendre, ce point est développé dans le paragraphe suivant.



Utiliser l'auto-évaluation comme outil de formation

Auto-évaluer ses connaissances et ses compétences

Dans un enseignement qui vise la formation de compétences chez l'élève, il semble raisonnable d'envisager que celui-ci puisse auto-évaluer ses compétences en fin de processus de formation. L'autoévaluation des connaissances est un préalable indispensable. Une mise en œuvre est proposée s'appuyant sur un cycle support volley-ball où le niveau 2 est visé, et qui sert de support à l'évaluation DNB.

Auto-évaluer ses acquis antérieurs

Les élèves de la classe de 3^{ème} choisis pour l'illustration ont déjà un vécu dans l'APSA support volley-ball puisque le projet pédagogique de l'établissement prévoit un cycle en 5^{ème} et un autre en 4^{ème}. Dès la première leçon, les élèves sont invités à faire le point sur ce qu'ils maîtrisent lors de rencontres en 4x4. L'autoévaluation porte ainsi sur des capacités. L'analyse des faits et actes ouvre à l'objectivation et à la connaissance de soi.

Un tableau est à remplir par chacun (doc1). Sur ce tableau, l'élève s'auto-évalue en mettant un symbole dans la case où il s'estime en fin de rencontres et un autre élève (ou plusieurs) indique par un autre symbole et sur la même fiche, le niveau où se situe le camarade lors d'une séquence d'observation. Une mesure des pourcentages de réussite par action (service, réception, passe) complète l'autoévaluation dans une situation de coopération par trois. Un élève sert sur un receveur qui a pour cible un passeur qui renvoie au receveur. Chacun calcule le nombre d'essais nécessaires pour réussir sept actions. Par la synthèse des fiches et par les informations qu'il recueille par ailleurs, l'enseignant justifie ses choix pédagogiques pour les enseignements à venir. Ce recueil de données constitue un outil qui permet à l'élève et au professeur d'envisager les progrès réalisés en fin de cycle en plus de travailler le socle commun (calculs de pourcentages, raisonnement scientifique...). L'autoévaluation des acquisitions antérieures guidée par les cadres d'évaluation du

professeur permet à l'élève d'envisager son propre suave, sur le long terme comme dans le court terme que constitue projet de formation en EPS.

Doc 1 : Co-observation et autoévaluation en situation de match 4 X 4

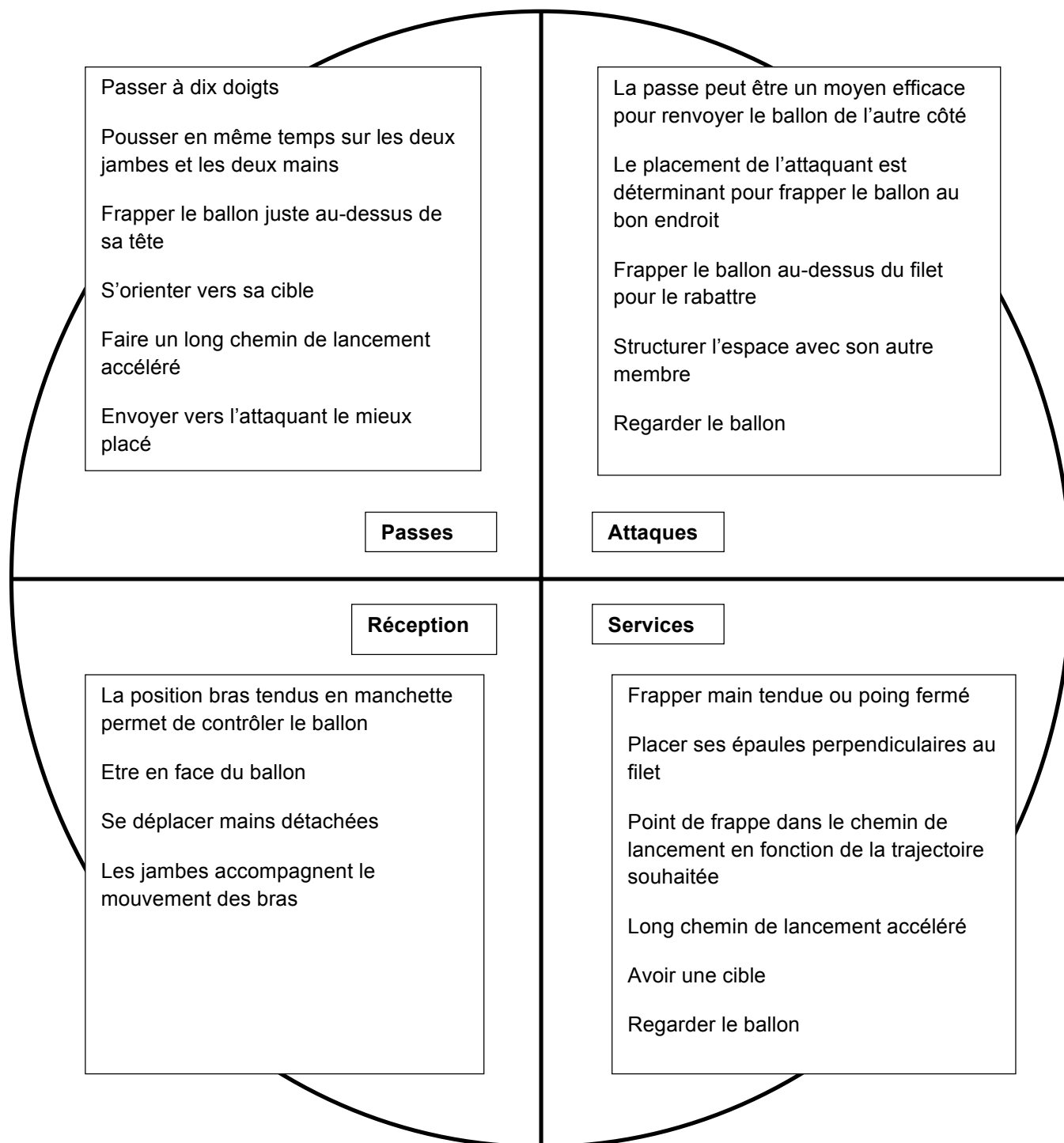
Règles particulières : Services par alternance des 8 joueurs. 2 essais pour réussir un service. 4 minutes par match au minimum.

Indicateurs	Services	Déplacements, Réceptions	Passes et orientation	Intention tactique, placements
Niveau 1	Coordination non appropriée.	Déplacements non appropriés pas d'attitude pré-dynamique.	Frappes explosives.	Renvoi direct. Placement individuel.
Niveau 2	Coordination correcte. Puissance transmise insuffisante.	Déplacements appropriés, frappes non maîtrisées (en déplacement).	Passes et orientations aléatoires.	Relais fortuit. Placement en parallèle ou en ligne.
Niveau 3	Coordination et Puissance transmises correctes. Réussites aléatoires.	Déplacements efficaces, frappes amorties imprécises.	Frappes aléatoires Orientation vers la cible	Relais dans l'axe décidé. Partage du terrain
Niveau 4	Coordination et Puissance transmises correctes. Réussites stables.	Déplacements efficaces, frappes ajustées.	Orientation anticipée vers la cible, Frappes dosées.	Relais orienté aléatoire Détermination de rôles
Niveau 5	Coordination et Puissance transmises efficaces. Réussites stables et Services offensifs.	Réceptions maîtrisées sur services difficiles.	Frappes ajustées, Différentes trajectoires maîtrisées. Réussites avec ballons mal envoyés.	Relais orienté maîtrisé avec attaques du terrain adverse Ajustements d'équipe

Auto-évaluer les difficultés qui persistent puis ses connaissances

Les élèves sont invités à mesurer les difficultés qui persistent en les exprimant sur des fiches collées au mur puis un travail progressif permet la mise en évidence et l'apprentissage de règles et de principes à mettre en œuvre pour dépasser les problèmes. Les élèves sont conduits à exprimer, classer, regrouper leurs connaissances sur une fiche simplifiée puis ces contributions sont synthétisées sur une fiche classe redistribuée à chacun (doc2).

Doc 2 : fiche de synthèse des travaux écrits d'autoévaluation d'élèves en milieu de cycle



En fin de cycle, les élèves remplissent un nouveau tableau plus complexe dans lequel ils tentent de faire le point sur ce qu'ils maîtrisent puis un document de synthèse (doc. 3) est redistribué à chacun.

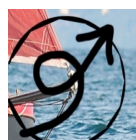
Doc 3 : fiche de synthèse des travaux écrits d'auto-évaluation d'élèves

	Placement	Orientation	Déplacement	Frappe	Trajectoire	Communication
Service		Epaules perpendiculaires au filet Regard sur le ballon		Main tendue ou poing fermé Relâchement et accélération du geste Long chemin de lancement accéléré Point de frappe plus ou moins haut selon trajectoire souhaitée		Rotations de postes à commander
Réception	Face au ballon Position pré dynamique jambes fléchies Pas trop près du ballon	Vers la cible	Pas les mains attachées Dissocier déplacement et arrêt pour frappe Bien stable sur ses appuis	Les jambes accompagnent les bras Contrôle des bras vers la cible Manchette bras tendus	Cible vers le point haut de trajectoire En cloche et haute pour partenaire Tendue pour le camp opposé	Indication de prise du ballon « j'ai »
Passe	Sous le ballon Balle au front	A l'attaquant le mieux placé Vers la cible	Pivot vers partenaire Avancer, reculer, glisser pour avoir le ballon sur la tête	Pousser sur les bras et les jambes Long chemin de lancement accéléré 10 doigts, mains en triangle	Vers le haut Vers la cible Pour donner du temps au partenaire	Alerte le partenaire Le passeur envoie à l'attaquant le mieux placé
Attaque	Vigilance aux fautes de fil Au bon endroit pour faire sa course d'élan	Regard sur le ballon	Accélération Empreintes Liaison des bras et des jambes dans le saut Arrivée pieds joints	Main tendue, poignet cassé Structurer l'espace avec le bras libre Frappe au-dessus du filet Long chemin de lancement accéléré	Tendue vers le bas Plus ou moins longue Vers un espace libre Rapide	Encourager Définir une cible Anticiper pour savoir qui attaque Demander un type de trajectoire au passeur
Stratégies	Se placer pour voir tous les joueurs sauf passeur Positions à préciser au choix Pré dynamique Rester sur ses appuis Se situer par rapport aux autres	Face au filet sauf passeur dos au filet	Toujours prêt à se déplacer	Vers la cible ou dans l'ordre réception, passe, attaque	Haute pour partenaire Tendue vers la cible Au partenaire le mieux placé Vers un espace libre adverse	Se donner des ordres Réception, passe, attaque Bien se parler Contrôler les positions des uns et des autres

L'élève mesure ainsi son implication dans le projet de la classe et envisage ce qu'il maîtrise et ce qui lui reste à apprendre au regard des autres et des apprentissages proposés par l'enseignant. Des situations de résolutions de problèmes à trois permettent aux élèves de s'autoévaluer en fin de parcours et servent de support pour la constitution d'équipes (hétérogènes en leur sein et homogènes entre elles) prévues pour les évaluations terminales. Les élèves se coévaluent et s'autoévaluent sur la fiche initiale (doc1). Le professeur dispose d'informations écrites utiles pour compléter ses évaluations. Cette démarche permet progressivement une compréhension de la complexité que constitue l'action motrice individuelle et collective. Réfléchir pour exprimer ses forces et faiblesses pour les comprendre, les partager et les dépasser associe les élèves entre eux et avec l'enseignant pour signifier les apprentissages dans un langage partagé¹. Lorsque les connaissances sont redécouvertes par les élèves de manière heuristique, il s'en suit une meilleure dynamique d'apprentissage, tout comme une meilleure acceptation des efforts à fournir.

L'autoévaluation au cœur des apprentissages

L'autoévaluation des compétences est un moyen d'aider l'élève à s'impliquer pour des apprentissages dont il perçoit le sens et la nécessité au regard de ses maîtrises et de ses difficultés du moment. Les boucles réflexives dans lesquelles l'élève se questionne et mesure la pertinence et la portée de ses actions au regard des contributions des autres (celles des élèves et du professeur) ouvrent à la connaissance de soi et à la possibilité de structurer des nouveaux apprentissages qui s'appuient sur des raisonnements logiques et scientifiques (pilier 3 du socle commun) visant à l'apprentissage de règles, de principes et de valeurs. La centration sur les autoévaluations permet de partir de ce que l'élève maîtrise, de lui faire partager des connaissances, de le faire coopérer pour progresser et faire progresser les autres. Il reste cependant que des élèves rechignent à consentir un effort de réflexion suffisante et que d'autres actions éducatives sont à mener dans le temps pour les faire évoluer dans leurs observations. Il s'agit présentement du développement d'un habitus méthodologique au service du développement des compétences de dimension motrice².



Conclusion

L'autoévaluation peut apparaître comme une perte de temps pour des enseignants qui n'ont pas encore perçu ni utilité, ni son obligation dans les apprentissages. Proposée avant l'action de manière non calculée, elle peut en effet engendrer des blocages ou des tensions. Mais les formes et temporalités de l'autoévaluation sont multiples, l'enseignant a donc le choix. Inciter les élèves à l'autoévaluation, c'est leur donner la possibilité de réfléchir aux actions qui ouvrent à la connaissance objective de soi. En permettant la mise en lumière des causes et des conséquences, ces réflexions contribuent à la structuration de la pensée et des intelligences réflexives et motrices. Parce que l'action y occupe une place centrale et que les actions qu'elle propose se réalisent dans des milieux

¹ D. RIGOTTARD, *l'évaluation en « direct », outil pour l'élève de construction de compétences*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

² J. FONTES-TRAMEÇON, *s'autoévaluer, une véritable mise en scène de la compétence*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

physiques et humains diversifiés, l'EPS ouvre à l'autoévaluation objectivée et à la connaissance de soi. Il s'agit alors d'une pratique d'évaluation formatrice.³

L'autoévaluation encadrée, progressivement complexifiée facilite la construction du sens et le partage des objectifs entre l'élève et l'enseignant. Parce qu'elle donne à la personne la possibilité d'accéder à la connaissance, lorsque la structure proposée par l'enseignant est prévue dans ce sens met au clair les règles et les principes qui sont ou ne sont pas maîtrisés, l'autoévaluation ouvre à l'autoformation.

L'autoévaluation se structure à mesure que les connaissances sont assimilées en termes de règles, de principes, de valeurs qui constituent un référentiel de réflexion et déterminent l'autonomie et la liberté de la personne. L'autoévaluation se construit progressivement au cours de la scolarité en fonction des règles apprises et de la maîtrise des compétences méthodologiques et sociales de l'élève. Le problème majeur de l'autoévaluation réside cependant en la difficulté qu'ont les individus à se voir tel qu'ils sont. L'enseignant, mais aussi la classe en ce qu'elle représente une microsociété ont un rôle décisif pour permettre à chacun de s'auto-évaluer et d'avoir la possibilité de donner le meilleur de lui-même, dans le cadre des compétences à construire des programmes.

³ D. EVAIN, *l'évaluation pilote*, e-novEPS n°4, janv 2013

Évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté

Solène Billard, Yann Legendre,

Professeurs agrégés d'EPS, Saint-Nazaire (44)

Évaluer permet de rendre compte, à un instant donné, du niveau d'appropriation par les élèves des contenus d'enseignement, et de leur indiquer le chemin qu'il reste à parcourir pour acquérir les compétences et connaissances nécessaire à leur formation. Pour se faire, les élèves doivent comprendre et accepter le jeu complexe des évaluations qui leur permet de se situer et de mettre en perspective leurs futurs apprentissages.

Cependant, Il est souvent très difficile de faire entrer certains élèves, notamment ceux en difficulté scolaire dans un processus d'évaluation au service de leurs apprentissages. Ces élèves sont souvent résignés, démotivés et ont un rapport aux évaluations, difficile, voire violent, dans la mesure où ces dernières leur renvoient une image négative d'eux mêmes, notamment, lorsque leurs résultats sont comparés aux autres, à un niveau d'acquisition trop élevé, et non à leur propre niveau de ressources. Pour eux, l'évaluation est vécue comme une mise en évidence, voire une réminiscence de leurs échecs antérieurs, de leurs difficultés. De ce constat, ces élèves peuvent-ils redonner du sens aux pratiques d'évaluation? Comment changer leur regard face à une évaluation qui les a trop souvent confrontés à leurs difficultés ou à leurs échecs?

Le présent article s'attache à proposer des pistes de réflexion afin que ces élèves acceptent, adhèrent et s'approprient l'évaluation au service d'apprentissages constructifs et positifs.



1^{ère} étape: redonner confiance

Recouvrer confiance avec le système éducatif est une gageure pour ces élèves qui s'estiment soit performants « à tort », soit se jugent de façon binaire « je sais faire - je ne sais pas faire ». Ne parvenant pas à se situer, à apprécier leur niveau initial, ces élèves ne s'investissent pas, ne progressent pas et s'enferment dans la spirale de l'échec. L'évaluation est souvent un des facteurs générant ces comportements lorsque ces élèves en difficulté sont comparés à une norme d'acquisition difficilement atteignable pour eux.

Il s'avère donc nécessaire d'installer les élèves dans un système de réhabilitation du processus évaluatif pour qu'ils l'acceptent et y trouvent de l'intérêt, du sens. Pour y arriver, il est indispensable de leur redonner confiance, en valorisant dans un premier temps leurs réussites (sentiment de compétence) dans les différentes acquisitions visées.

Valoriser les réussites, pourquoi ?

La première étape passe par la tentative de mise en place d'une vision positive et optimiste de l'évaluation. Elle doit permettre aux élèves de se situer prioritairement par rapport à leur propre niveau de ressources et pas seulement par comparaison aux autres ou à une norme d'excellence. Ce positionnement est nécessaire pour favoriser l'engagement et la persévérance des élèves dans le travail, pour apprendre. Avant toute chose, pour aider les élèves en difficulté scolaire et démotivés, il faut valoriser leur réussite, favoriser ou promouvoir le dépassement de soi et l'effort, sans pour autant nier les difficultés. L'évaluation doit être utilisée pour souligner les progrès de l'élève, ses acquis, et lui montrer le chemin qu'il reste à accomplir dans l'acquisition des connaissances et des compétences utiles à sa formation de l'adulte de demain.

L'auto-évaluation et l'évaluation formative peuvent ainsi être des modes d'entrée pertinents. En effet, en adoptant une approche critériée et personnalisée, les élèves découvrent des éléments concrets qui les aident à se situer, et par là même, sur lesquels s'appuyer.

Valoriser les réussites, comment ?

Il s'agit de tenter de définir des critères d'appréciation nuancés, s'appuyant sur ce que savent faire les élèves, et qui permettent de les informer sur leur véritable niveau. Il est important de partir du "déjà là" de chacun pour favoriser la mise en confiance et utiliser des ressources disponibles pour progresser. Ces critères doivent être facilement identifiables et personnalisés afin que l'élève puisse repérer avec facilité les résultats de ses actions, le niveau atteint.

Illustration à partir du demi fond

À partir d'un cycle de demi-fond niveau 1, (*"Réaliser la meilleure performance possible dans un enchaînement de 2 ou 3 courses d'une durée différente (de 3 à 9 minutes), en maîtrisant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant principalement les repères extérieurs et quelques repères sur soi."*) avec des élèves de 5^{ème} SEGPA, il est intéressant de s'interroger sur la prédiction de leurs performances et de les mettre en prise avec un test de VMA : l'élève doit connaître « Sa VMA identifiée par un test ou une situation de terrain et sa meilleure performance du moment. ». Souvent, il apparaît que ces élèves choisissent des contrats totalement décalés par rapport à leurs capacités. Apparaît alors de l'échec, voire de l'abandon. Il est intéressant d'« *Etre attentif aux repères extérieurs pour réguler son allure.* ». Pourquoi ne pas travailler sur leurs ressentis dans l'esprit de la CP5 (pouls, échelle de fatigue...) afin de réajuster les choix et permettre la mise en réussite; de surcroît, une des capacités de la fiche ressource indique : « *Apprécier l'efficacité de ses actions, réguler et maintenir son allure à 1km/h près grâce aux repères externes et au ressenti* ». Pourquoi, ne pas réaliser avec les élèves un bilan personnalisé à la fin de chaque séance dans lequel ils s'attachent aux choix futurs, au regard des résultats présents, comme le précisent les programmes: « *Construire, réguler et respecter un projet de course en fonction de l'épreuve dans son ensemble et à partir de l'analyse de ses résultats.* ». Cette systématisation et consignation des résultats au sein d'un livret permet de laisser une trace écrite et individuelle qui incite l'élève à suivre ses progrès. Ce livret peut-être doublé d'une co-évaluation par un pair qui analyse les résultats et propose des solutions. Ce système facilite l'entrée dans des apprentissages personnalisés et surtout, permet à des élèves souvent récalcitrants d'entrer dans une dynamique d'apprentissage, tout en développant des compétences méthodologiques et sociales, au service de l'apprentissage de dimension motrice.

Afin de maintenir l'élève dans un sentiment de réussite, l'usage des TUIC (Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication) est un moyen pertinent et hautement motivationnel pour que l'élève s'approprie les pratiques évaluatives au service de ses apprentissages.



2^{ème} étape: l'évaluation formative par l'utilisation des outils numériques pour responsabiliser

Trop souvent, ces élèves sont stigmatisés et les enseignants sont réticents à leur mettre entre les mains du matériel de valeur. Or, les moyens numériques (vidéo, photo, ordinateur, logiciels...), mis à disposition actuellement, s'avèrent être d'excellents outils pour réconcilier ces élèves avec le système d'évaluation. En effet, outre l'effet novateur, attractif, ils se sentent responsabilisés. Ils ressentent une certaine confiance qui leur est donnée dans le cadre de l'usage de matériel « haut de gamme ». Cet aspect motivationnel les engage plus facilement dans un processus d'apprentissage.

Retranscrire des données pour un meilleur suivi

Le recueil des données (performances chiffrées, niveaux d'acquisition...) sur une tablette ou sur un ordinateur renforce le suivi personnalisé des élèves. L'utilisation de ces outils numériques permet d'inciter chaque élève à entrer dans un processus évaluatif et par là même dans une différenciation pédagogique ultérieure¹. Ce travail de recueil de données personnelles fournit des indicateurs précis à l'élève, qui lui servent de point de départ pour envisager un projet de transformation de ses ressources. Non seulement, ils sont motivés par l'aspect novateur et ludique de l'outil, mais cette utilisation permet également de développer des compétences numériques et par là même de valider certains items du B2i, notamment le domaine 1 du B2i collège : « S'approprier un environnement informatique de travail. »²

Filmer, prendre des photos afin de favoriser l'auto-évaluation

Filmer peut s'avérer très utile chez ces élèves qui ont souvent une auto-appréciation faussée. En effet, l'utilisation d'une tablette, d'un caméscope ou d'une webcam renforce leur responsabilité, mais sont surtout contraints d'observer et d'apprendre à lire les images de leurs actions, en référence à certains critères, pour tenter d'expliquer les adéquations ou les décalages avec les attentes. Ceci induit un dialogue avec un pair et favorise la réflexion.³ L'aspect évaluatif est alors accepté par les élèves et pertinent à leurs yeux, grâce à la présence d'outils vidéos d'une part, et grâce aux apports didactiques du professeur d'autre part.

Exemple de la mise en place de ce dispositif en acrosport avec des élèves de LP.

L'utilisation d'un ordinateur muni d'une webcam et d'un logiciel de traitement de l'image permet de filmer les élèves et de retranscrire leur vidéo avec un décalage dans le temps. Ceci peut être un déclencheur d'investissement car l'enseignant montre qu'il s'intéresse à eux et croit en leurs capacités à progresser. Ils disposent ainsi d'un moyen pédagogique pour avoir un retour immédiat sur le résultat de leurs actions grâce à la visualisation de ce qu'ils font réellement, dans la pratique. Le rôle de l'enseignant est alors de guider les élèves dans la lecture, la compréhension et l'analyse des images, tout en fixant des critères d'observation pertinents au regard des transformations envisagées.

Par exemple, afin d'assurer le montage et la stabilité des figures en acrosport, il est intéressant de demander aux élèves de repérer, dans le montage, certains critères comme la pose des appuis, les alignements segmentaires, le gainage..., ces principes ayant été abordés au cours des leçons précédentes. Les élèves réalisent leurs figures puis analysent leur prestation à l'aide des critères choisis

¹ O. Feigean, S. Roubieu, *les TUIC en EPS : artifices pédagogiques ou réels outils de différenciation ?* revue e-novEPS n°3, juin 2012

² P. Delas, *jeux de vitesse autour de la piste d'athlétisme*, espace pédagogique EPS, site académique de Nantes, 30 juin 2012

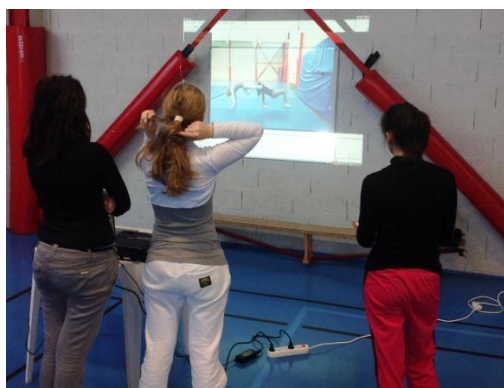
³ Y. Tomaszower, *TICE & EPS au collège P.ELUARD*, vidéo youtube, 18 nov 2012

à partir du support vidéo. Grâce à ce dispositif, l'élève a la possibilité de tracer des repères visuels sur la vidéo (pour vérifier les alignements segmentaires, le gainage par exemple) et ainsi matérialiser de façon précise son niveau de réalisation, et envisager les progrès ultérieurs.

Montage de la figure:



Analyse de la prestation (auto ou co évaluation)



L'utilisation de ce matériel est un déclencheur d'investissement en détournant leur représentation première : « l'évaluation-discriminante »⁴. Ils entrent dans un « jeu » et acceptent volontiers de se confronter à un système évaluatif. Les élèves engagés dans des pratiques d'évaluation, il est alors possible de les inscrire dans une dynamique de projet.



3^{ème} étape: entrer dans une dynamique de projet

Partir du constat de l'évaluation pour construire des apprentissages à plus long terme

Ces élèves se caractérisent souvent par une attitude de « zapping ». D'une leçon à l'autre, les objectifs fixés précédemment sont oubliés. Il est donc nécessaire de les accompagner dans une logique de projet à travers laquelle les évaluations font sens.

Il est important de s'appuyer sur les réussites afin d'atténuer les échecs en réhabilitant le statut de l'erreur. En effet, les élèves confondent trop souvent erreur et situation d'échec. Il convient de leur faire accepter l'idée que pour progresser et apprendre, il leur faut dépasser leur niveau initial, accepter un travail assidu, des répétitions et donc fournir des efforts. Ce processus enclenché, les élèves se

⁴ D. Evain, *l'évaluation pilote*, revue e-nov EPS n°4, janv. 2013

fixent des objectifs en fonction des résultats de leurs évaluations. L'enseignant n'intervient que pour guider l'élève dans ses choix.

Ainsi, l'évaluation diagnostique permet de déterminer son niveau par rapport à ses propres ressources, ce qui est positif. Elle doit se dérouler de manière ludique voire informelle afin de dépasser cette crainte de la note, la référence à une norme (inaccessible selon leurs dires), fortement développée chez ces élèves. Quant à l'évaluation formative par le ressenti, les prises de performances, l'observation des pairs ou l'auto-observation, elle permet de mettre en perspective les apprentissages, en fixant des contrats à plus ou moins long terme, même si l'idée de projection dans le futur demeure une difficulté récurrente, voire une impossibilité chez les élèves de SEGPA par exemple. Il est donc important de s'appuyer sur les données relevées, d'effectuer des rappels afin que celles-ci se mettent au service de leurs apprentissages et de la construction d'un projet personnalisé.

C'est pourquoi en demi-fond, avec des élèves de 5^{ème} SEGPA, la mise en place d'un livret personnalisé où sont consignées toutes leurs données, constitue un élément stable qui tend à les inscrire dans une dynamique de projet. L'enseignant peut s'y référer, analyser avec l'élève, et partir de ses réussites pour le raccrocher aux apprentissages, enfin, l'inciter à se mettre en action. Ce livret peut aussi être l'occasion de lancer des défis aux élèves, en augmentant progressivement le niveau de difficulté. Ce doit être une négociation permanente entre les objectifs fixés et l'état émotionnel et motivationnel de l'élève. L'enseignant doit être capable, en cours, de faire le deuil de ses attentes pour que l'élève entre en action : c'est s'éloigner pour mieux rebondir. Cependant, ceci n'est possible que si le parcours de l'élève est jalonné d'objectifs clairs, accessibles et que les notions abordées fassent sens pour lui. Par exemple, en acrosport, l'utilisation de l'outil vidéo confronte dans un premier temps les élèves à la visualisation de leurs différentes prestations, tant dans la construction des pyramides que dans l'élaboration de leur enchaînement. Dans un deuxième temps, cette démarche leur permet, après analyse, de se mettre en projet en se fixant des objectifs pour acquérir les différentes compétences nécessaires à la construction d'une production collective.



Conclusion

Changer le regard des élèves en difficulté, sur eux-mêmes, c'est redonner une vision positive de l'évaluation dans une perspective de réussite personnelle.

Les TUIC ne constituent qu'un moyen au service de l'évaluation et donc des apprentissages. Elles ne sont qu'un inducteur puis un déclencheur de motivation dans les apprentissages. Les divers outils apportés permettent à l'enseignant d'espérer que les élèves se replacent dans les apprentissages. Ce chemin ne peut se faire que si les élèves sont capables de se situer.

Ces outils représentent un objet « transitionnel » qui leur redonne confiance tant sur le plan affectif que scolaire. À travers la maîtrise des outils et les réflexions engendrées suite aux observations et analyses diverses, ces élèves recouvrent un sentiment de compétence.

L'intérêt d'une telle démarche est le goût de la pratique physique retrouvé, gage de futurs citoyens sportifs, lucides, autonomes et physiquement éduqués.

DNB : de la contrainte à la liberté, de l'égalité à l'équité

Stéphane ROUBIEU

Professeur agrégé d'EPS, Angers (49)

La note de service publiée en juillet dernier et relative à l'évaluation d'EPS au diplôme national du brevet (DNB) marque l'actualité de la discipline. Au-delà des débats sur son bien fondé ou la pertinence de son contenu, ce texte marque une réelle bascule idéologique dans la certification en EPS. En encourageant les adaptations locales du cadre national, il concrétise le passage d'une logique égalitaire proposant une même épreuve à tous les élèves, à une certification contextualisée, personnalisée et équitable.

En effet, en plus de choisir les APSA évaluées, il revient aux équipes pédagogiques de préciser la situation d'évaluation elle-même, le niveau de contrainte, ainsi que les outils utilisés. Ce travail ne devient opérationnel que si l'enseignant et l'équipe disciplinaire se sont appropriés les textes. La démarche consiste donc à porter un nouveau regard sur l'évaluation certificative imposée par les textes pour tenter de guider les équipes vers une certification personnalisée, garante de la réussite de tous.



S'approprier un texte officiel

Les enseignants et les textes officiels

Souvent passionnés, les enseignants entretiennent une relation complexe avec les textes officiels. D'abord dévoués à leur mission d'éducation, ils reconnaissent l'importance d'actualiser les finalités de leur discipline au regard des nouveaux enjeux de société, mais l'arrivée régulière de nouveaux programmes ou référentiels peut être reçue comme une remise en cause de leur travail quotidien. Également appliqués à transmettre une culture commune, les enseignants sont rassurés par les cadrages nationaux. Cependant, leur attachement à la liberté pédagogique les pousse aussi à dénoncer une contrainte institutionnelle parfois trop forte ou en décalage avec leurs enjeux quotidiens. Enfin, soucieux de la conformité de leur travail, ils cherchent à appliquer au plus près les demandes institutionnelles mais se confrontent alors à des obstacles organisationnels pour les opérationnaliser.

Ces trois tensions, issues de la publication d'un nouveau texte officiel, peuvent fragiliser le sentiment de compétence de l'enseignant. Au regard de nouvelles attentes institutionnelles, sa pratique actuelle devient, de fait, dépassée. L'application directe du texte le place face à des difficultés pratiques, tandis que sa contextualisation tend à l'éloigner des attentes institutionnelles. Enfin, un cadre officiel trop précis le déresponsabilise tandis qu'un référentiel trop large le laisse dans le flou.

Déculpabilisation et action

Pleinement conscient de ces contradictions, c'est grâce à un questionnement fondamental que l'enseignant peut quitter le sentiment d'être dépassé (vision subjective culpabilisatrice) pour s'engager activement vers le renouvellement de sa pratique (démarche active et objective).

Le « pourquoi » le pousse à clarifier les enjeux du texte. Il en mesure ainsi l'origine, la portée et est plus à même de s'engager dans un processus de transformation. Les préambules et annexes aux textes officiels présentent souvent nombre d'éléments justificatifs utiles à cette démarche.

Le « quoi » pose la question du contenu même du texte officiel. Il en implique une lecture fine associée à une réflexion didactique qui dépasse le cadre national pour envisager son adaptation aux priorités locales de l'établissement. Si cette démarche de contextualisation est explicitement revendiquée dans le cas de l'évaluation au DNB, sa nécessité doit être assumée pour l'ensemble des textes officiels. La transition vers de nouvelles pratiques est ici facilitée pour l'enseignant, s'il envisage les nouveautés comme une évolution – et non une révolution – du travail qu'il mène actuellement.

Le « comment » guide le travail d'opérationnalisation des objectifs retenus. Il vise à prendre en compte la « réalité du terrain » pour organiser un enseignement adapté aux élèves ainsi qu'aux ressources matérielles et temporelles disponibles. Une approche volontariste permet d'adopter la solution la plus efficace avec les moyens à disposition.

Le « qui » oriente la réflexion sur les rôles respectifs de chaque enseignant et de l'équipe d'EPS. La richesse de l'analyse née de la confrontation collective de points de vue développés individuellement. La dynamique propre à l'équipe doit être prise en compte pour distinguer les choix relevant du projet d'EPS, de ceux relatifs aux projets de classe des enseignants.

Enfin, le « quand » souligne le temps nécessaire à l'ensemble de ce travail. Là encore, les enseignants et les équipes doivent se détacher de la pression institutionnelle ressentie pour assumer et planifier la période de réflexion individuelle et collective indispensable à l'évolution de leurs pratiques professionnelles.



Vers une évaluation certificative personnalisée

Pour la réussite de tous les élèves

Dans la lignée du socle commun de connaissances et de compétences, l'évaluation d'EPS au DNB répond à l'enjeu de réussite de tous les élèves. Non explicite dans la note de service, cette finalité est sous-jacente à la volonté forte d'adapter l'évaluation à chaque élève. Cette personnalisation de la certification représente une réelle bascule idéologique pour l'institution et se traduit par deux évolutions majeures.

La première, est la relativisation de la notion de performance. Contrairement aux apparences, la performance ne représente qu'une part minime de la note finale et se mesure moins en référence au champion qu'à l'élève lui-même.

La seconde, concerne la personnalisation de l'évaluation elle-même. Si le choix des activités évaluées relève depuis longtemps du projet d'EPS, la possibilité pour les enseignants d'adapter la situation d'évaluation, elle-même, est inédite. Plus encore, celle-ci se fait à l'échelle de l'établissement, de la classe, mais également de l'élève.

Ainsi, alors que l'évaluation d'EPS au baccalauréat est identique pour tous les lycéens, assez peu adaptable par les équipes et largement organisée par la performance sportive, elle s'ajuste au contexte et à l'élève dans le cas du DNB. La certification n'est plus égalitaire, mais équitable.

La performance du champion ou de l'élève ?

Si elle se réfère à des critères extérieurs à l'élève, la performance est absolue. C'est le cas des barèmes de temps ou de distance des activités de la première compétence propre (CP1), de la cotation des éléments gymniques (CP3) ou des voies, balises ou bouées (CP2). Les élèves sont ici égaux face à une hiérarchie prenant pour modèle le plus performant.

En se référant aux possibilités de l'élève, la performance devient relative. Le référentiel de demi-fond compare, par exemple, la vitesse de course moyenne du coureur à sa vitesse maximale aérobie (VMA). Les élèves sont en situation d'équité face à un indicateur lié à leurs propres ressources.

Entre ces deux extrêmes, le gain d'une rencontre ou la réalisation d'un projet utilisent une référence externe, mais liée aux ressources de l'élève. Le gain de matchs ou combats à l'échelle d'une classe peut s'apparenter à une performance absolue, aboutissant à un classement entre élèves. Cependant, les référentiels des activités d'opposition (CP4) imposent des adversaires de niveau équivalent, comparant ainsi le niveau de performance de l'élève relativement à lui-même. De même, la réalisation par l'élève d'un projet adapté à ses aptitudes constitue une performance relative. La quête d'une réalisation trop ambitieuse construit en référence au sport de haut niveau représente, quant à elle, une performance absolue.

Envisagée comme le résultat chiffré de l'action globale du sportif, la performance sportive est minime dans les notes d'EPS au DNB. En effet, l'analyse détaillée des référentiels des APSA de la liste nationale¹ montre qu'elle ne représente, en moyenne, que 4 points sur les 20 que compte la note. La performance absolue en représente 72% (2,9 points) et la performance relative 28% (1,1 points). En plus d'être marginalisée, la performance se construit plus d'une fois sur quatre en référence à l'élève et non au champion. Cette tendance générale cache cependant de fortes disparités entre compétences propres, groupes d'activités ou APSA. Sa concrétisation auprès des élèves dépend donc de l'engagement de l'enseignant dans une démarche de relativisation de la performance, qui implique un certain détachement de l'idéologie sportive², au service de la réussite de tous.

Une certification adaptée au contexte de l'établissement

Dans le cadre du projet d'EPS, l'adaptation du cadre national tient essentiellement en deux points : « *Le référentiel d'évaluation de l'EPS au titre du DNB affirme son caractère national, tout en confiant au niveau local une part substantielle tant dans le choix des APSA supports des apprentissages que dans l'ajustement des évaluations elles-mêmes.* »³

Le choix des activités est avant tout guidé par les objectifs du projet d'EPS. Au-delà de l'optimisation des ressources organisationnelles (temps, installations, matériels,...), il s'agit de traduire les textes officiels pour répondre aux priorités de l'établissement. Alors que les compétences attendues des programmes orientent déjà les APSA vers certaines compétences méthodologiques et sociales (CMS), le contenu des évaluations et la répartition des points permettent d'affiner cette analyse. Il devient ainsi possible de sélectionner les activités à enseigner en classe de 3^{ème} selon les domaines qu'elles développent⁴ en priorité et en lien avec les objectifs du projet d'EPS.

Pour mesurer la portée sociale des activités, les points issus de l'action individuelle de l'élève peuvent être distingués des points « collectifs », dépendants de l'activité des camarades. De même, il est possible d'identifier les points à forte implication méthodologique, qu'ils soient relatifs à la réalisation d'un projet, à la méthodologie de travail ou à l'autonomie. Enfin, les parts absolues et relatives de la performance peuvent être prises en compte pour favoriser la réussite de chaque élève. Si l'interdépendance des aspects méthodologique, social et moteur fait qu'une telle analyse reste

¹ cf. Annexe 1

² S. ROUBIEU, « *Evaluer les compétences, obstacles et solutions pour l'enseignant* », Revue enov-EPS, n°2, janvier 2012.

³ « *Modalités d'évaluation en éducation physique et sportive au titre du diplôme national du brevet* », Note de service n° 2012-096 du 22 juin 2012, B.O. spécial n°5 du 19 juillet 2012.

⁴ cf. Annexe 1

imparfaite, elle a le mérite d'orienter l'équipe d'EPS vers des choix en cohérence avec les objectifs visés.

Le second travail de l'équipe d'EPS consiste à préciser la situation d'évaluation. Les référentiels imposent, par exemple, des choix de temps ou d'espace pour les activités athlétiques, et de règles pour les APSA d'opposition. Les modalités de constitution de groupes homogènes nécessitent également d'être pensées pour permettre la réussite de tous. Enfin, les enseignants doivent « *construire leurs propres outils de recueil des données observées, quantitatives ou qualitatives* »⁵ ; ces derniers pouvant s'adapter, entre autres, aux capacités de lecture et d'autonomie des élèves.

Bien sûr, infléchi par des préoccupations d'ordre pratique liées à la faisabilité ou à l'efficacité de l'évaluation, cette démarche de contextualisation est menée dans le cadre du projet d'EPS et en pleine cohérence avec ses objectifs. Alors que le projet pédagogique constitue l'outil de réflexion et de pilotage, le protocole d'évaluation est un document d'affichage destiné aux élèves et à leur famille. Le premier vise à coordonner une action pédagogique efficace pour un public spécifique, le second à communiquer sur des aspects organisationnels.

Une certification adaptée à l'élève

« *Le référentiel prévoit l'adaptation des contraintes pour que tous les élèves puissent passer l'épreuve et être notés quel que soit le niveau de la prestation réalisée.* »⁶ En encourageant les ajustements envers un élève particulier, cette phrase ouvre la voie de la personnalisation de l'évaluation. L'idée selon laquelle une compétence peut être maîtrisée indépendamment du niveau de difficulté⁷ autorise la réussite de chaque collégien.

Concrètement, c'est en variant les contraintes de temps, d'espace ou de nombre que l'enseignant régule la difficulté de la tâche. Les référentiels proposent ainsi des aménagements matériels, réglementaires ou techniques visant par exemple à ajuster le score, la pression adverse, le rapport de force ou le temps de récupération, à favoriser les échanges entre élèves ou à adapter la durée, la distance ou le nombre de réalisations... Le contenu des documents utilisés par l'élève peut également être différencié, en fonction de son niveau d'autonomie, par exemple.

Comme pour une situation d'apprentissage, le professeur d'EPS a donc à sa disposition un large panel de variables didactiques lui permettant de faire coïncider la situation d'évaluation aux possibilités de chaque élève. Ces adaptations sont faites par l'enseignant à titre individuel, mais gagnent à être préalablement réfléchies en équipe. La définition dans le projet d'EPS de variables d'évaluation présente le double avantage d'enrichir la réflexion et d'harmoniser les pratiques entre collègues.



La juste place de la certification

Au-delà du contenu même de l'évaluation d'EPS au DNB, il semble important de replacer l'évaluation certificative dans le cadre plus large de l'action de l'enseignant d'EPS.

Historiquement, les textes officiels relatifs à la certification ont davantage influencé les pratiques en EPS que ceux touchant aux programmes de la discipline. Les enseignants d'EPS s'adaptent plus efficacement à une demande institutionnelle concrète : des référentiels précis finalisés par une note. A priori très positives, ces évolutions professionnelles vont souvent de pair avec une dérive de l'évaluation poussant les professeurs à « enseigner ces référentiels ». Le cycle d'apprentissage

⁵ « *Modalités d'évaluation en éducation physique et sportive au titre du diplôme national du brevet* », Note de service n° 2012-096 du 22 juin 2012, B.O. spécial n°5 du 19 juillet 2012.

⁶ Op. cit.

⁷ S. ROUBIEU, « *Evaluer les compétences, obstacles et solutions pour l'enseignant* », Revue enovEPS, n°2, jan. 2012.

s'organise alors autour de l'évaluation sommative et la formation réelle de l'élève s'éclipse au profit de situations de « bachotage », simples déclinaisons de l'épreuve d'évaluation.

Il apparaît ainsi nécessaire pour l'enseignant d'EPS de dépasser la pression institutionnelle ressentie pour replacer la formation de l'élève au cœur de son action. La finalité, pour l'élève, étant d'acquérir les compétences du programme et du socle commun, son continuum d'apprentissage ne fait que traverser les diverses évaluations. Ainsi, la note d'EPS au DNB « *ne correspond pas nécessairement à la moyenne des notes obtenues par l'élève dans le cadre de l'enseignement d'EPS de la classe de troisième* »⁸.

Si l'apprentissage et l'évaluation s'entremêlent dans le quotidien de l'enseignant d'EPS, l'institution aborde les programmes et la certification dans des textes distincts. Le calendrier de leur publication, associé aux courants dominants lors de leur rédaction, leur confèrent une cohérence plus ou moins forte. Les enseignants d'EPS en lycée ressentent, par exemple, une dichotomie importante entre des programmes complets et équilibrés, d'une part, et des référentiels d'évaluation au baccalauréat largement portés sur la performance sportive d'autre part. Si cet écart apparaît moindre dans le cas du collège, il reste essentiel dans les deux cas de maintenir le *prima* de l'apprentissage sur la certification.



Conclusion

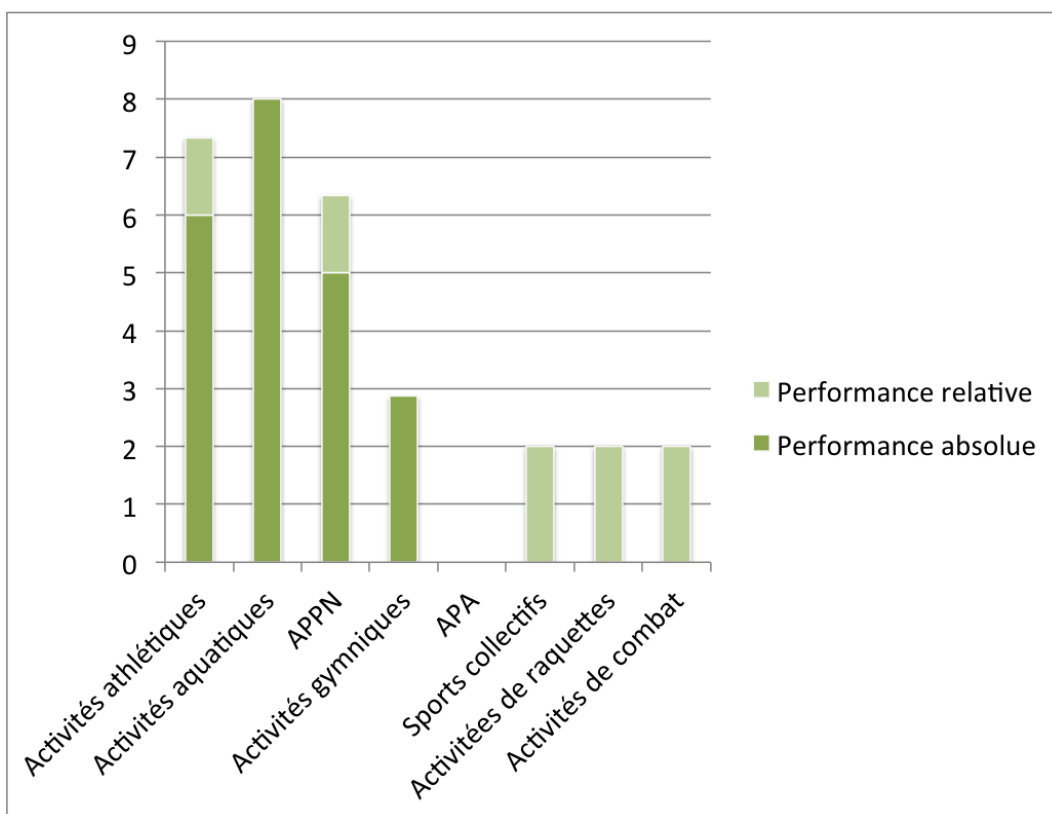
Par ce texte, l'évaluation certificative entre dans l'aire nouvelle de la personnalisation. Loin de la pensée égalitaire dominante, il officialise une évaluation contextualisée et équitable, au service de la réussite de tous les élèves. Dans la logique du socle commun de connaissances et de compétences, l'élève est sollicité dans des situations complexes qui lui permettent d'exprimer sa compétence à son niveau.

Très libres pédagogiquement, les enseignants et les équipes pédagogiques sont engagés dans une démarche d'appropriation visant à adapter le cadre national à leur établissement, à leurs classes et à leurs élèves. Ce travail implique à la fois, de relativiser la place de la performance sportive et, de se détacher d'une vision « applicationniste » des textes officiels.

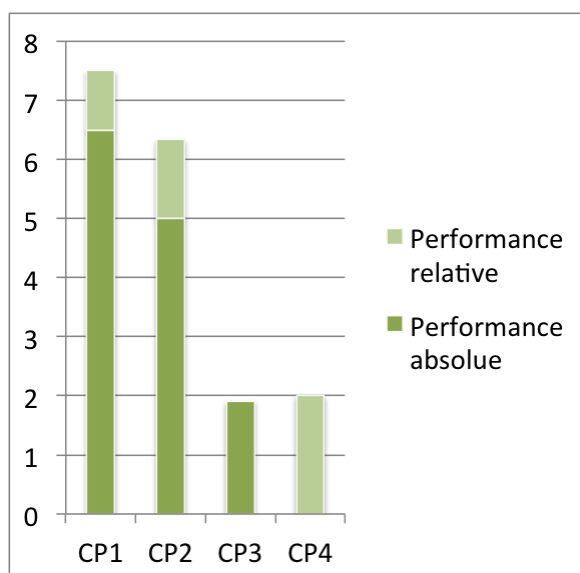
⁸ « *Modalités d'évaluation en éducation physique et sportive au titre du diplôme national du brevet* », Note de service n° 2012-096 du 22 juin 2012, B.O. spécial n°5 du 19 juillet 2012.

ANNEXE 1

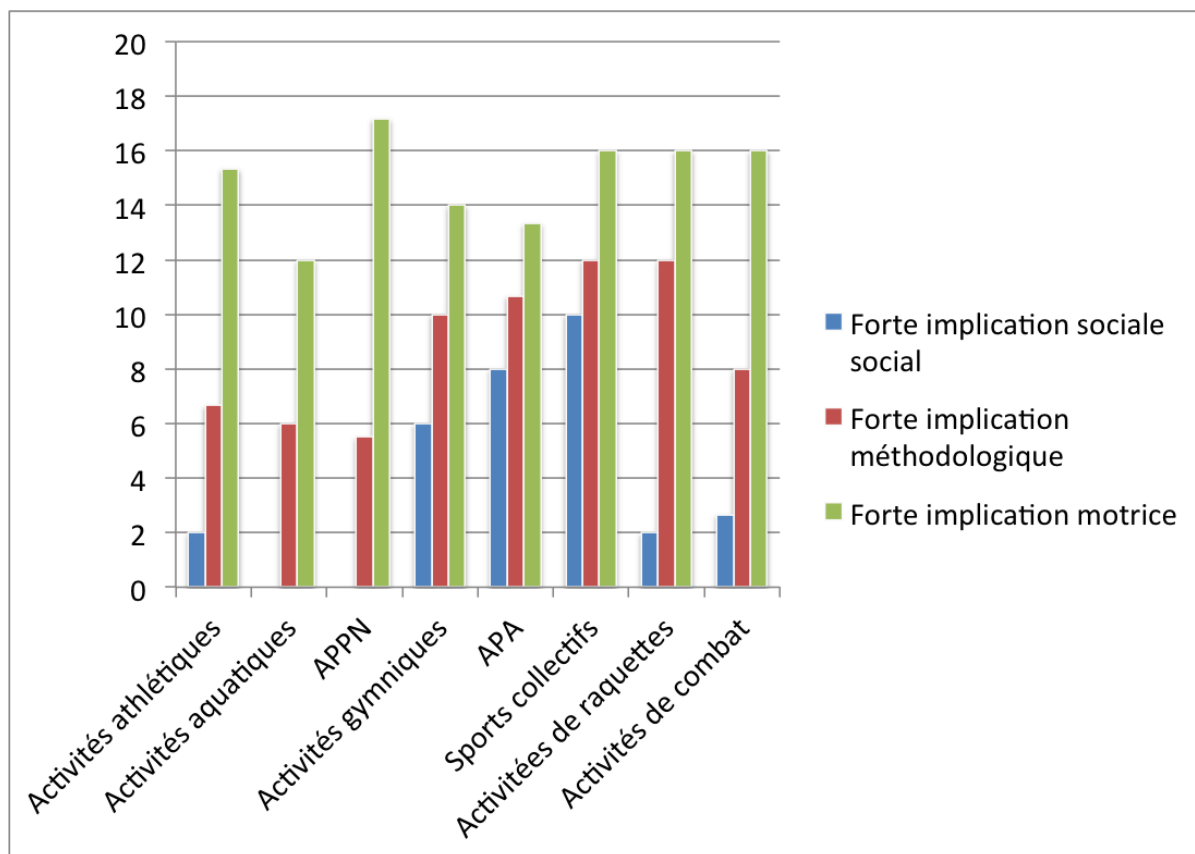
Tableau 1 <i>Répartition des points dans les référentiels d'évaluation au DNB</i>								
	Points relatifs à la performance sportive	Performance absolue	Performance relative	Points relatifs à l'efficacité motrice	Points relatifs aux rôles (non sportif)		Points à forte implication sociale : construit dans l'interaction	Points à forte implication méthodologique : projet tactique ou de réalisation, observation
APSA liste nationale	4	2,9	1,1	11,5	3,8		4,1	8,5
CP1	7,5	6,5	1	8,5	4		1,5	6,5
Activités athlétiques	7,3	6	1,3	8,7	4		2	6,7
Demi-fond	8	0	8	8	4		0	8
Course de haies	8	8	0	8	4		0	4
Saut en hauteur	8	8	0	8	4		0	4
Javelot	8	8	0	8	4		0	8
Multibond	8	8	0	8	4		0	4
Course de relais vitesse	4	4	0	12	4		12	12
Activités aquatiques	8	8	0	8	4		0	6
Natation longue	8	8	0	8	4		0	8
Natation de vitesse	8	8	0	8	4		0	4
CP2	6,3	5	1,3	1,3	0		0	5,5
APPN	6,3	5	1,3	10,3	3,3		0	5,5
Canoë-Kayak	8	4	4	10	2		0	6
Course d'orientation	8	8	0	8	4		0	8
Escalade	3	3	0	13	4		0	2,5
CP3	1,9	1,9	0	0	0		6,7	10,2
Activités gymniques	2,9	2,9	0	0	0		6	10
Aérobic	4,3	4,3	0	11,7	4		8	12
Acrosport	2,4	2,4	0	13,6	4		8	12
Gymnastique sportive	2,4	2,4	0	13,6	4		0	8
Gymnastique rythmique	2,4	2,4	0	13,6	4		8	8
APA	0	0	0	16	4		8	10,7
Arts du cirque	0	0	0	16	4		8	9,3
Danse	0	0	0	16	4		8	12
CP4	2	0	2	14	4		6,6	11,1
Sports collectifs	2	0	2	14	4		10	12
Basket-ball	2	0	2	14	4		10	12
Football	2	0	2	14	4		10	12
Hand-ball	2	0	2	14	4		10	12
Rugby	2	0	2	14	4		10	12
Volley-ball	2	0	2	14	4		10	12
Sports de raquettes	2	0	2	14	4		2	12
Badminton	2	0	2	14	4		2	12
Tennis de table	2	0	2	14	4		2	12
Sport de combat	2	0	2	14	4		2,7	8
Boxe française	2	0	2	14	4		2,7	8
Lutte	2	0	2	14	4		2,7	8



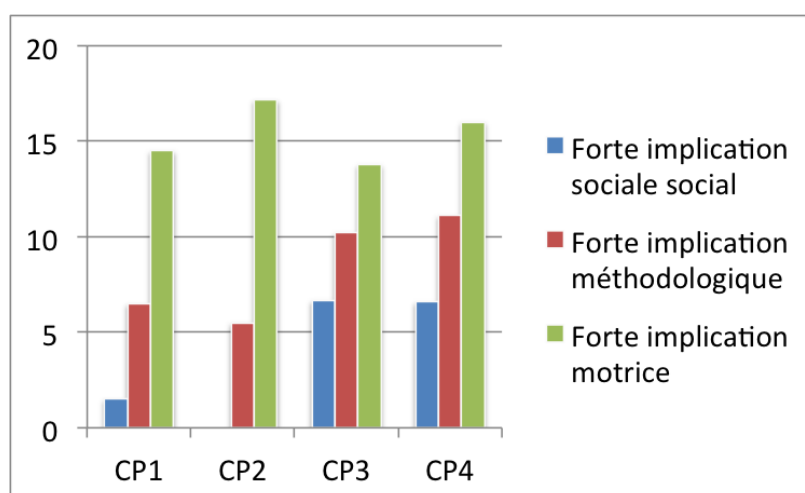
Graphique 1 : Points attribués aux performances absolue et relative dans chaque groupe d'APSA



Graphique 2 : Points attribués aux performances absolue et relative pour chaque compétence propre



Graphique 3 : Points à implication sociale, méthodologique et motrice dans chaque groupe APSA



Graphique 4 : Points à implication sociale, méthodologique et motrice pour chaque compétence propre

Regards portés sur les acquis et l'orientation

Fabien VAUTOUR

Professeur d'EPS, Fontenay-le-Comte (85)

Dans une scolarité où les notes influencent encore aujourd'hui le parcours de l'élève, futur citoyen, beaucoup d'acteurs de l'éducation se questionnent sur son bien-fondé. Alors même que l'acquisition du socle commun jusqu'en troisième s'inscrit au centre des préoccupations pédagogiques, comment faire le lien entre une nécessité de hiérarchiser les élèves (notamment lors de niveaux de classes terminant un cycle de formation) et le souhait de préciser davantage les compétences acquises pour chacune des familles ? Dans cette même logique, une association des parents d'élèves demande ainsi «d'en finir avec les notes couperets pour valoriser ce que l'élève a compris et les domaines dans lesquels il a progressé». En effet, il semble parfois contradictoire d'établir un bulletin scolaire rempli de notes (et d'appréciations) et «...d'informer les parents sur les différentes actions conduites pour favoriser un contexte de réussite de leur enfant...» (BO de rentrée 2012-2013). Ainsi, le projet de l'académie de Nantes (Cap 2015) demande à chacune des équipes pédagogiques «de garantir le droit des parents à l'information en utilisant toutes les ressources offertes (et notamment) les ressources numériques de travail.»

En parallèle, une communication sur l'orientation s'avère incontournable, notamment en fin de cycle (troisième par exemple) pour permettre à chacun des élèves de définir au mieux les choix opérés à partir de ses motivations et de ses acquis scolaires y compris dans le cadre du parcours de découverte de formations et des métiers (PDMF). Il semble alors intéressant de développer un dispositif au service des élèves et de leurs familles, tout en valorisant les compétences : l'évaluation peut s'inscrire, non pas comme une fin en soi (par rapport à une note), mais comme un moyen de définir les acquis de chaque adolescent tout au long d'une période (d'un cycle, d'une année et même d'un cursus). Cette démarche s'inscrit également dans un parcours de formation où l'orientation, en fonction de ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent, et découle des acquis observés par les enseignants, les élèves, mais également par les parents eux-mêmes. Les discussions et les enjeux liés à l'orientation portent non plus, sur un bilan de performances notées, mais un bilan de compétences qui décrit les situations dans lesquelles évolue l'élève. Plus précisément, en s'attachant à développer une certaine émancipation des élèves par l'évaluation, ce dispositif tente de mettre en connexion les acquisitions obtenues par chacun des élèves en EPS, à l'AS et les axes demandés liés à leur orientation. Cette approche, pratique et méthodologique, vise à la fois à valoriser une évaluation des capacités, connaissances, et attitudes, par l'enseignant, les élèves eux-mêmes, et favoriser le dialogue entre «profs familles élèves» à partir de leurs acquis et «de leur profil», notamment par rapport à l'orientation en troisième.

Un suivi de l'élève et une réflexion basée sur des indices plus précis peuvent ainsi voir le jour. Dans un premier temps, une définition du cadre de travail basé sur certains éléments du projet d'EPS et du PDMF, expose les conditions d'enseignement dans lesquelles les informations sont développées et sont transmises aux familles. Puis, des mises en œuvre sont proposées au travers d'un exemple en troisième qui sert de support à la réflexion, en liant les compétences acquises en EPS et celles nécessaires à l'orientation.



Apport théorique et institutionnel et conditions à définir

Projet d'EPS : un appui important pour l'enseignant

L'élaboration du projet d'EPS permet d'envisager de manière plus précise la définition des exigences demandées dans chacun des niveaux de classes et notamment dans le cadre de la définition des compétences à développer. La démarche propose de se centrer sur l'acquisition des compétences méthodologiques et sociales (CMS) comme un des supports importants de l'enseignement. Dans le cadre de leur prise en compte, il semble pertinent de pouvoir les décliner en fonction du contexte local. L'enseignant d'EPS au sein de son équipe s'attache donc à adapter son enseignement à partir du projet de classe et au travers du choix des APSA pratiquées.

Exemple de CMS présentées en troisième

CMS dans les programmes d'EPS :	CMS déclinées en 3 :
Agir dans le respect des règles de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles	CMS 1 : Prendre des risques mesurés dans une situation précise par rapport à ses capacités, à ses partenaires et à ses adversaires
Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages.	CMS 2 : Assumer des choix propres en fonction des observations et des recueils de données
Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective, des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre.	CMS 3 : Participer à l'élaboration de stratégies collectives visant une meilleure efficacité
Se connaître, s'échauffer se préparer par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement...	CMS 4 : définir ses points forts et faibles et ceux du groupe dans lequel j'appartiens et ceux contre lesquels je joue

Par un choix organisé et construit des compétences, l'enseignant d'EPS s'attache à concevoir son enseignement sur des éléments précis qui orientent ses démarches pédagogiques tout au long d'un cycle d'apprentissage. Cela facilite le regard des élèves et de leurs familles sur les acquisitions demandées par rapport aux axes de traitement. Le lien avec les exigences dans d'autres domaines, liés à l'orientation ou aux projets pluridisciplinaires, au Socle Commun sont alors mis en perspective afin de valoriser une réflexion sur les apprentissages par les élèves, et la possible généralisation de leurs acquis sur des situations différentes.

Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF)

À partir de la circulaire du 11 juillet 2008, l'Education Nationale introduit la notion de parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) afin d'améliorer l'orientation à la fin de la scolarité au collège.

Cette démarche repose sur plusieurs principes:

- La progressivité des objectifs et des activités pédagogiques de la cinquième à la troisième dans le cadre de l'éducation à l'orientation ;
- Les acquis proposés sont en lien étroit avec les compétences du socle commun ;
- Le PDMF s'intègre à l'emploi du temps de chacun des élèves sous les formes jugées les plus intéressantes et pertinentes par les équipes pédagogiques (heures de vie de classe, dans les différentes matières, etc.) ;

- Une trace des activités réalisées permet de conserver sur la durée de la scolarité un recueil des connaissances développées tout au long du parcours des adolescents.
- Enfin, une ouverture culturelle vers le monde professionnel est recherchée tout au long des actions proposées par les équipes éducatives.

Exemple en classe de 3^{ème}

L'élève de 3^{ème} est capable de mettre en cohérence un certain nombre d'informations sur différents domaines par rapport à soi et à son environnement. À cet égard, 3 axes de traitement sont proposés :

- Problématiser et argumenter : bâtir des hypothèses, sélectionner des informations utiles, expérimenter et analyser, et défendre leurs points de vue.
- Définir une stratégie, passer de l'analyse à l'action : mettre en relation les buts et les moyens, envisager des alternatives.
- Anticiper : se projeter en établissement, établir des liens entre mon évolution possible et les choix de mes parcours.

Aussi, lors de l'orientation en fin de troisième, plusieurs capacités sont évaluées (en parallèle des résultats disciplinaires). Elles sont au nombre de six : savoir communiquer et travailler en équipe, savoir travailler avec soin, être autonome dans ses choix en fonction des exigences demandées, de ses capacités, savoir analyser des informations, avoir un sens artistique et s'ouvrir sur le plan culturel, savoir gérer un effort physique.

À partir d'un cadre de travail sur l'orientation défini précisément par l'institution, il semble toutefois que l'une des difficultés pour des équipes éducatives soit de faire le lien entre ce PDMF et les exigences disciplinaires. Dès lors, malgré des efforts importants des équipes, l'orientation basée sur des résultats scolaires, notés, reste parfois difficile à appréhender pour des adolescents qui deviennent spectateurs d'une situation davantage subie que maîtrisée. La construction d'un outil, associant les objectifs du PDMF, les capacités évaluées, et l'acquisition des compétences disciplinaires, doit permettre aux élèves et à leurs familles de mieux «vivre» leur orientation. Il peut ainsi prendre différentes formes : la co-évaluation ou l'autoévaluation participant à une prise en compte globale des motivations de chacun des élèves et de leurs acquis, au regard des exigences demandées par l'institution.

Changer le regard des élèves (et de leurs familles) sur leurs acquis en EPS en vue de l'orientation en fin de 3, c'est :

- Développer une approche par compétences et non de notes
- Valoriser les ressources collectives de travail en présentant les contenus abordés
- Personnaliser les acquis de chacun des élèves en dégagant un «profil» (par une démarche de co-évaluation ou d'autoévaluation avec l'aide de l'enseignant)
- Faire le lien avec les enjeux de l'orientation et les compétences sur lesquelles ils seront évalués avec une démarche claire et simple adressée aux familles
- Se servir des ressources numériques pour permettre une lisibilité plus importante des familles (notamment dans le cadre des ressources collectives)



Le livre numérique collectif pour et par les élèves

Pourquoi utiliser cet outil ? Plusieurs objectifs sont recherchés.

Tout d'abord, un cadre de référence pour l'ensemble des élèves d'une classe vivant des expériences riches et variées dans le groupe est privilégié en réalisant des synthèses de leurs acquis liés aux connaissances, capacités et attitudes définies en classe. Les explications et les analyses développées par les adolescents au sein du groupe constituent ainsi une trace collective où un travail, sous différentes formes est favorisé. Dans le même temps, un choix orienté vers les outils numériques permet d'insérer de nombreuses ressources numériques (photos travaillées, vidéos, sons, etc.) au sein des contenus rédigés en valorisant par exemple, les interviews ou autres films décrivant des formes d'exercices particulières. L'utilisation d'une tablette numérique peut prendre alors tout son sens. En effet, les applications intégrées offrent beaucoup de possibilités et facilitent la réalisation d'un livre numérique original et spécifique. Enfin, sa diffusion est facilitée par le réseau informatique et Internet qui lie les familles aux équipes pédagogiques, notamment l'ENT académique E-lyco.

4 objectifs importants :

- Définition d'un cadre de référence pour la classe
- Utilisation d'une tablette numérique avec ses applications
- Insertion de ressources numériques au sein de la rédaction des contenus
- Diffusion facilitée par le réseau informatique sur le Web

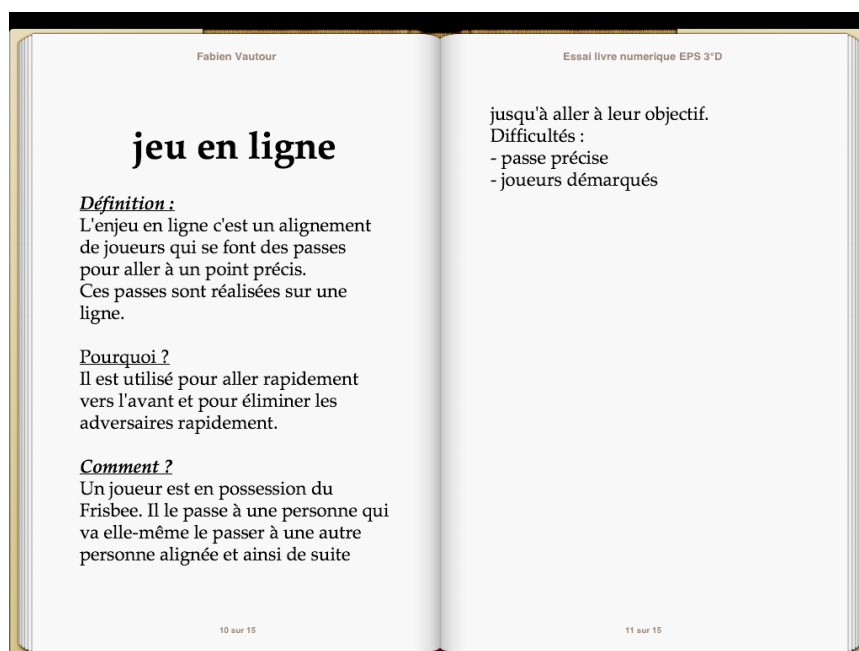
La construction d'un tel outil de travail nécessite quelques règles simples afin de dégager les principaux acquis des élèves. L'outil doit être appréhendé par les élèves eux-mêmes. La tablette constitue un outil de travail à part entière régulièrement envisagé au quotidien. Quelques élèves dans la classe sont les garants de son utilisation et de son fonctionnement dans la séance.

D'un point de vue technique, de nombreuses applications proposent de créer des livres numériques. Il convient de :

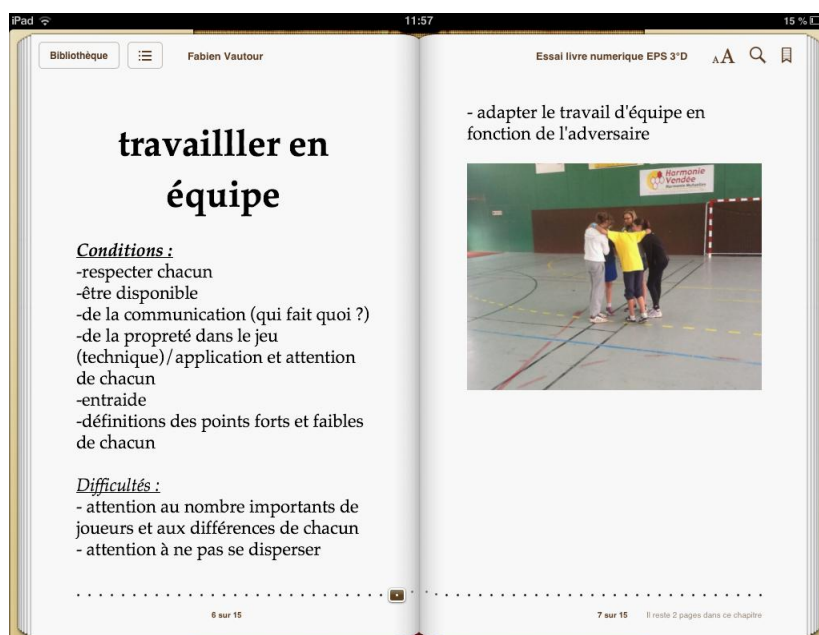
- Valoriser l'insertion de photos ou films des élèves dans l'action ou la réflexion.
- Centrer le livre numérique sur les travaux des élèves (interviews, etc.) et plus précisément sur ce qu'ils ont acquis.
- Puisque le livre numérique est réalisé par les élèves eux-mêmes alors l'enseignant doit s'attacher à les accompagner dans leurs démarches de rédaction.

Aides de l'enseignant sur ce travail :

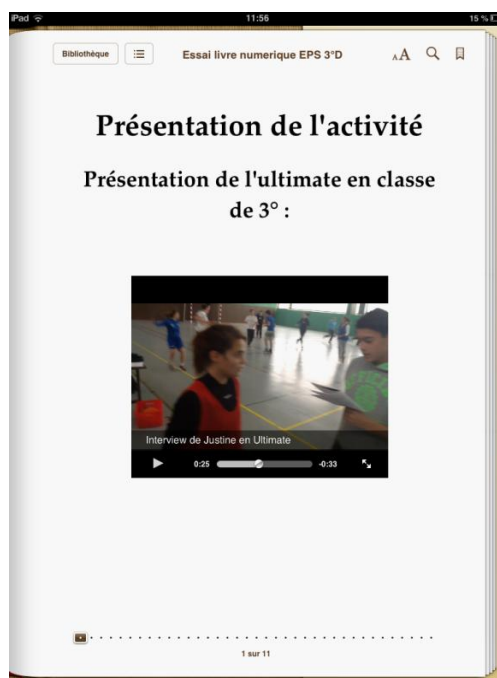
Les élèves peuvent être chargés d'expliquer le travail réalisé par la classe et l'enseignant donne les éléments à développer. Par exemple : Quel est le but de la situation proposée ? Cela peut être la situation de référence ou une situation d'apprentissage ? Quelles sont les règles de fonctionnement et de sécurité à respecter ? Quels sont les critères de réussite et de réalisation des tâches particulières ?



L'enseignant peut proposer de leur demander de réfléchir à un domaine lié à la fois aux exigences des programmes en EPS et du PDMF. Par exemple, «travailler en équipe» constitue une des capacités à développer et peut faire l'objet d'une attention particulière. Quelles sont les conditions dans lesquelles évoluent les élèves pour réussir efficacement dans cette tâche ? Mais aussi, quelles sont les limites ou/et les contraintes de ce type de travail ?



Les élèves peuvent être chargés de réfléchir à une interview d'un de leurs camarades où le but est de faire verbaliser les sensations éprouvées, décrire les informations apprises pendant un temps d'apprentissage. Une synthèse du travail proposée peut ainsi voir le jour en travaillant la vidéo obtenue.



L'outil devient alors une aide à la réflexion en formalisant les contenus évalués de l'ensemble des élèves. Cependant, cet outil ne suffit pas pour personnaliser les acquis de chacun des élèves d'une classe.

Pourquoi un outil individuel au service de chacun des élèves et de leur famille ?

Plusieurs objectifs sont recherchés :

- Valider les informations, connaissances et attitudes de la compétence propre, développées au regard des CMS prises en compte et des compétences du socle commun
- Lier les compétences acquises en EPS et celles liées aux exigences de l'orientation (notamment les 6 capacités demandées)
- Favoriser le dialogue entre professeur, adolescent (et leur famille) sur la base d'un questionnaire simple et compréhensible par tous
- Pour les élèves, être capable de se positionner à partir des travaux communs réalisés : l'autoévaluation et la co-évaluation des acquis de chaque élève sont alors recherchées

4 objectifs importants :

- Valider les acquis liés aux compétences développées (CP, CMS, Socle Commun)
- Lier les exigences disciplinaires et d'orientation afin de constituer «un profil »pour chacun d'entre eux
- Privilégier la co-évaluation et l'autoévaluation des élèves avec l'aide de l'enseignant
- Favoriser le dialogue Professeur-Élève (et leur famille) sur les capacités demandées

Protocole, illustrations, utiliser cet outil à la fin d'un cycle d'apprentissage

Sous la forme d'autoévaluation, les élèves complètent les documents demandés. Par ce biais, le professeur vérifie si cela correspond objectivement avec le niveau de chacun des élèves. Si un décalage important entre ce que rapporte l'élève et ce que voit l'enseignant est observé, un échange rapide est organisé pour débloquer la situation. L'enseignant peut alors s'aider de quelques camarades ou bien de discuter simplement avec l'élève sur les résultats des items évalués. Dans le cadre de la programmation des APSA pratiquées, chacun des cycles peut être en lien avec une des six capacités définies dans le cadre du PDMF¹.



Conclusion

Le cadre de travail exposé permet de constituer un référentiel sur lequel le groupe classe se base pour valider les exigences du programme en EPS, les items du Socle commun et les capacités du PDMF. Par une démarche numérique et collective, certains éléments d'un cycle d'apprentissage sont formalisés par les élèves en élaborant un cahier numérique dans lequel différentes ressources peuvent être insérées en lien avec le texte rédigé. Aussi, la réalisation d'un document plus individuel précise davantage les acquis de chacun des élèves. Un «profil» est alors dégagé et peut être considéré comme une aide importante notamment face aux choix opérés à la fin de la scolarité au collège.

Personnaliser la validation de compétences constitue donc un moyen et non une fin en soi face à la certification et à l'orientation. Basée sur plusieurs formes d'évaluations, elle semble être révélatrice du regard que porte l'élève sur ses acquis et de ses motivations. Ainsi, cette procédure s'inscrit dans l'élaboration d'une véritable «carte d'identité» des apprentissages, en vue d'une prise en charge spécifique de chacun des élèves et d'une personnalisation des parcours scolaires.

Une illustration concrète est proposée en annexe.

¹ Lettre de la FCPE n°445, 18 octobre 2012

Essai de recueil de compétences en EPS



En 3ème : des choix en vue de l'orientation

L'Education Physique et Sportive de votre enfant

Trois objectifs :

- Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité
- L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale
- L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

Extrait des programmes de l'EPS :

« ...L'éducation physique et sportive s'organise autour de deux ensembles de compétences :

- Les **compétences propres à situations motrices** issues des Activités physiques, sportives et artistiques
- Les **compétences méthodologiques et sociales** révélant **l'appropriation de règles, de méthodes, d'outils, de savoirs et de savoirs êtres** nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le **respect des règles** et des rapports humains... ».

CONTRIBUTION DE L'EPS AUX ACQUISITIONS DU SOCLE COMMUN

Pilier 1	Maîtrise de la langue française par l'appropriation d'un langage spécifique, précis dans chaque activité physique
Pilier 2	Maîtrise d'une langue étrangère (difficile en EPS car non régulier)
Pilier 3	Maîtrise de connaissances sur le fonctionnement et les possibilités de l'être humain
Pilier 4	Maîtrise et utilisation de l'informatique
Pilier 5	Connaissance des sports et en connaître les richesses et les excès, Acquisition une sensibilité artistique, Préservation l'environnement
Pilier 6	Respect des règles de vie en EPS (notamment de sécurité) et engagement de l'élève dans différentes tâches (arbitrage, observation, etc.) Construction de l'autonomie par la prise d'initiative des élèves et par davantage de responsabilité
Pilier 7	Conception et réalisation de projets à plus ou moins long terme seul ou en équipe Respecter des échéances

Ce cahier vous permet d'appréhender l'ensemble des contenus appris en EPS tout au long de la scolarité de votre enfant : vous trouverez donc des éléments sur **ses acquisitions motrices**. La préparation à l'épreuve **d'histoire des arts** et l'évaluation pour le **diplôme national du brevet en 3^e** y figurent également.

Enfin, un recueil des expériences vécues à **l'association sportive** valorise le parcours de votre enfant durant toute sa scolarité du collège.

L'équipe des enseignants d'EPS vous remercie de porter une attention particulière à ce cahier.

BILAN D'EVALUATION EN Ultimate (Jeu collectif avec un frisbee)

NOM :

Prénom :

Année :

Classe :

Programmation d'activités sportives et/ou artistiques dans l'année :

Période n°1	Période n°2	Période n°3	Période n°4	Période n°5
X				

Compétence propre :

Conduire et maîtriser un affrontement individuel et collectif

Compétences méthodologiques et sociales :

- Prendre des risques mesurés dans une situation précise par rapport à ses capacités, à ses partenaires et à ses adversaires
- Assumer des choix propres en fonction des observations et des recueils de données
- Participer à l'élaboration de stratégies collectives visant une meilleure efficacité
- Définir ses points forts et faibles et ceux du groupe dans lequel j'appartiens et ceux contre lesquels je joue

Evaluation :

A = Acquis

ECA : En cours d'acquisition

NA : Non acquis

Items du socle commun évalués pendant ce cycle d'apprentissage	Validation
Compétence 1 : S'exprimer à l'oral en maîtrisant un vocabulaire précis et spécifique dans les échanges liés à l'observation et les intentions de jeu.	
Compétence 3 : Exploiter des données chiffrées liées au score et à l'observation en termes de pourcentage ou de rapport.	
Compétence 6 : Respecter les règles et l'esprit du jeu. Les reconnaître comme garantes du plaisir de jouer dans des conditions équitables. Assumer avec responsabilité les rôles sociaux confiés pour permettre à chacun de progresser.	
Compétence 7 : Affiner la connaissance de soi et des autres au travers d'actions collectives entreprises et d'émotions vécues. Prendre des initiatives au cours du jeu en relation avec le projet collectif adopté.	
Compétence 4 : (avec la tablette numérique) Organiser la composition d'un document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination	

Socle commun		Compétence :	EVALUATION
		Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de disque (frisbee) rapides par une continuité des actions ou en organisant une circulation des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de marque quand la défense est organisée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à l'exploitation de situations favorables. Observer et coarbitrer.	
Pilier 1,3		<u>Connaissances :</u> - Identifier le vocabulaire spécifique enrichi : passe en revers/coup droit , distance de passe effective, notion d'appui / soutien, stratégie « la ligne » ou jeu en relais - Différencier les situations d'attaque : contre-attaque ou attaque placée avec les rôles spécifiques des joueurs - Observer et identifier les situations favorables de passes (pourcentages, les indicateurs de réussite)	  
Pilier 7		<u>Capacités :</u> Pour le porteur de balle : - Choisir jeu rapide (quelle passe ?) ou jeu calme vers l'avant en fonction du repli de la défense - Si contre-attaque, choisir rapidement entre Passe dans la course d'un partenaire (mais lequel ?) - Si jeu calme, savoir jouer le frisbee calmement en le donnant sans risque (appui/Soutien) - Utiliser le pied de pivot si gêne adverse - Passe correcte longue ou courte techniquement (disque plat ou avec effet) dans la course - Se replacer après la passe de façon pertinente Pour les non porteurs attaquants : - occuper dès la récupération des espaces libres propices à la progression du frisbee - se réorganiser et circuler dans un dispositif simple de jeu placé si la défense se regroupe - S'organiser pour récupérer le frisbee lors d'une passe longue Pour les défenseurs - dès la perte du frisbee, bloquer la progression de celui-ci au niveau du porteur et au niveau des receveurs potentiels - S'organiser pour récupérer la balle : soit gêner le PF en respectant le règlement soit reculer Arbitres ou observateurs : - Communiquer des résultats et informations fiables liés aux situations favorables de marque, aux types de défense adoptés (points forts/faibles de l'équipe, du joueur)	     
Piliers 3,4, 6 et 7		<u>Attitudes :</u> Joueur : - Collaborer avec objectivité et indulgence au bon déroulement d'une rencontre en situation d'auto ou de co-arbitrage - Participer avec lucidité au sein de son équipe à l'évaluation et la remise en cause d'un projet de jeu collectif lié à l'alternance entre jeu rapide et jeu placé - Accepter les remarques de tous (jeu collectif/jeu individuel) - S'investir avec méthode et rigueur dans des situations (parcours spécifiques, jeu en fonction de types spécifiques de défense) Arbitres ou observateurs : - S'investir avec méthode et rigueur dans l'observation des prestations (résultats et actions) de ses partenaires - Etre juste dans ses décisions et s'impliquer dans les échanges	  
Bilan Général auto-évalué :			

L'ORIENTATION en 3°:

Entre compétences et réflexions communes

Dans le cadre du Parcours de découverte des métiers et des formations, les élèves de 3eme s'approprient les connaissances acquises pour se situer et choisir.

3 Objectifs :

- bâtir des hypothèses, sélectionner les informations utiles, analyser ses expériences, défendre son point de vue ;
- définir une stratégie en envisageant une alternative ;
- être capable de se projeter dans un parcours de formation en ayant conscience de ses exigences.

6 capacités sont à développer :

1. Savoir communiquer et travailler en équipe
2. Savoir travailler avec soin
3. Etre autonome dans ses choix en fonction des exigences demandées, de ses capacités
4. Savoir analyser des informations
5. Avoir un sens artistique et s'ouvrir sur le plan culturel
6. Savoir gérer un effort physique

Capacité développée : travailler en équipe

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Non acquise Très bien acquise

Questions :

1. Penses-tu que « travailler en équipe » est un point fort sur lequel tu peux t'appuyer pour construire ton projet d'orientation ?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Non Oui

☐ Ne sais pas

2. Souhaites-tu « Travailler en équipe » dans ton futur métier?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Non Oui

☐ Ne sais pas

3. As-tu une idée précise du métier (ou domaine de métiers) dans lequel tu veux t'orienter ?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Non Oui

☐ Ne sais pas

Pour vous parents :

4. Les réponses de votre enfant (ci-dessus) vous semblent-elles correspondre au « profil » de votre enfant ?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Non Oui

☐ Ne sais pas

Signature des parents : _____

L'évaluation par compétences et parcours de réussite

Ewa DERIMAY

Professeure agrégée EPS, Nantes (44)

Tout au long de la scolarité, l'institution préconise l'enseignement par compétences pour former un citoyen capable de s'insérer dans son milieu social et professionnel. Ces compétences s'inscrivent dans tous les registres institutionnels : livret de compétences de l'élève, socle commun des connaissances et compétences, programmes disciplinaires et référentiels nationaux.

En fin de cursus EPS, le lycéen est ainsi doté de compétences motrices, méthodologiques et sociales censées contribuer à sa réussite au baccalauréat, ainsi qu'à la poursuite de son chemin d'apprentissage. Cette réussite se concrétise par la moyenne des résultats obtenus dans les trois activités qui composent le menu choisi. En amont, ce menu fait généralement l'objet du choix de l'élève parmi d'autres. Ce choix semble alors guidé avant tout par les notes obtenues au cours des années précédentes ou par le degré de motivation que suscitent les activités privilégiées. Le lycéen interroge ces dernières, non pas comme un champ d'expérience, mais comme une épreuve dont le barème, lorsqu'il y en a un, renseigne son niveau de performance. Ce dernier oriente alors souvent son choix, indépendamment de la part de points qui est réservée à cette performance proprement dite.

Un choix réalisé de façon intuitive ou rationalisé à partir d'indices de performances est-il révélateur de la formation d'un citoyen lucide, éclairé et cultivé ? L'élève, ne peut-il analyser ce parcours de trois activités sur une année en termes de niveaux de compétences ? Est-il en mesure de justifier son choix par une identification objective des éléments qui composent la compétence attendue ?

À cette fin, et parce qu'une logique de personnalisation des apprentissages s'impose, il semble incontournable de baliser le parcours des lycéens par des bilans de compétences. Ces bilans d'étapes permettent à la fois de renseigner l'élève sur ce qu'il a réussi à apprendre et sur ce qui lui reste à entreprendre pour être le plus performant possible et s'assurer un bon avenir. Ils font sens dans le cadre de la continuité des parcours et donnent matière au suivi des élèves par l'équipe enseignante. Enfin, ils constituent, au début de la dernière année de lycée, pour les élèves comme pour les professeurs, des arguments de taille quant au choix des menus d'activités. Si besoin, ils donnent la possibilité d'équilibrer les groupes de façon juste et rationnelle, afin de permettre à tous les candidats au baccalauréat de réussir au mieux leur épreuve certificative.

Comment organiser ces bilans de compétences ? Quelles sont les étapes possibles, de la seconde à la terminale et quels en sont les contenus ? Quels sont les liens entre les référentiels nationaux et les compétences enseignées tout au long du cursus du lycée, et qui donne sens à ces bilans d'étape ?



Première étape : en continuité avec le collège, apprendre à évaluer et s'auto évaluer par compétences, en classe de seconde

L'évaluation de fin de cycle ne se résume pas à une seule note, mais témoigne du niveau de compétence atteint à travers l'acquisition des connaissances, capacités et attitudes qui la constituent. Évaluer par compétences, c'est porter un regard particulier sur l'élève : un regard élargi qui apprécie l'expression de l'élève au sein d'un contexte complexe et nouveau ; est-il compétent dans l'activité relais vitesse par rapport à ce qui est attendu, par exemple ? Comme l'envisage F. Huot¹, cette appréciation des constitutifs de la compétence permet à l'élève, de s'inscrire à moyen terme, logiquement et progressivement, dans plusieurs thèmes d'étude, afin de renforcer ses acquisitions.

À travers l'activité relais vitesse, une prestation non performante peut-être due à un défaut de connaissances sur les techniques de transmission, de capacité à se transmettre vite le témoin ou bien encore un défaut d'attitude en termes de concentration et d'application. Il est donc nécessaire en fin de cycle, que l'élève soit renseigné à la fois sur un registre global et sur des critères plus précis pour être en mesure d'apprécier son niveau du moment et envisager sa progression future. À cette fin, l'enseignant organise des évaluations tout au long du cycle sur des items précis pour mesurer le niveau de connaissances, de capacités ou d'attitudes acquis. La compétence, en elle-même, est appréciée dans le cadre d'une tâche globale et complexe. Si elle n'est pas la somme exacte des premières évaluations, elle en témoigne et peut y trouver des pistes d'explications.

Exemple en relais vitesse

Au cours du cycle, élèves et professeur se sont concertés pour apprécier l'évolution du niveau de connaissances, capacités et attitudes acquis. Par ses apprentissages, à travers le choix de thèmes d'études adaptés, l'élève renforce son niveau de compétence. En fin de cycle, après un rappel des contenus enseignés, l'enseignant fait le point avec l'élève sur ses acquisitions. Il met en évidence les points d'ancrage et ceux qui ont mis l'élève en difficulté. Il envisage enfin les perspectives d'un éventuel réinvestissement possible à plus long terme.

Exemple d'un bilan de compétence relatif à l'acquisition de la compétence attendue en relais vitesse (document destiné à l'élève) :

TON BILAN EN TERMES DE COMPETENCES : (appréciation du niveau pour chaque item de - - à + +)

Ta capacité à courir vite sur 50m	Ta capacité à transmettre vite lors d'un relais	Techniques et connaissances en tant que relayé / relayeur	Attitude autonome, responsable et solidaire	Niveau compétence
Remarques, progrès et perspectives (thèmes d'étude à renforcer sur un prochain cycle)				

À travers cet exemple, il est possible de guider l'élève en déclinant les capacités, connaissances et attitudes en critères plus précis. Par exemple, pour la capacité à transmettre vite lors d'un relais : l'enseignant identifie plusieurs composantes comme la capacité pour le relayeur, à partir vite à la marque, à attendre le signal de son partenaire pour tendre le bras à hauteur de bassin, à rester

¹ Francis. HUOT , *Le suivi en EPS : mode d'emploi*, e-novEPS n°4, janv 2013

vigilant sur la fin de zone de transmission. Pour le relayé, il s'agit de ne pas ralentir à l'approche de la zone de transmission, donner un signal quand il se situe à bonne distance du relayeur (bras tendu), et se concentrer sur sa transmission pour ne pas faire tomber le témoin. Dans le cadre d'une autoévaluation, le professeur propose alors ces sous thèmes de travail, sous la forme de cases à cocher, pour que l'élève prenne le temps d'identifier ses acquisitions et ses voix de progrès.

De toute évidence, la compétence attendue énoncée dans les programmes est au cœur du cycle en EPS, mais elle n'est pas la seule. Évaluer par compétences suppose aussi d'apprécier des compétences transdisciplinaires, utiles à la réussite globale de l'élève. Ce dernier travaille, acquiert des compétences bien au-delà des portes du gymnase. Ainsi, identifier et analyser les forces physiques qui s'exercent dans une figure d'acroport pour rechercher un état d'équilibre, par exemple, relève de compétences interdisciplinaires. Comme l'expliquent N. Terré et S. Billard² une compétence peut s'enseigner dans une discipline (ici en physique la notion de forces), s'éprouver dans une seconde (EPS, est ce que cela se vérifie, l'état d'équilibre est-il constaté ?) pour finalement être évaluée dans une troisième (en mathématiques à travers la notion de vecteurs). Cette transdisciplinarité donne du sens aux apprentissages, enrichit les connaissances utiles à la compétence et contribue à la personnalisation des parcours. Elle est une ressource supplémentaire pour l'élève et donc un outil de plus à sa disposition en fin de cursus. L'accompagnement personnalisé peut être à ce titre un espace privilégié : il facilite les connexions entre disciplines et encourage les bilans d'étape qui peuvent prendre, au moins partiellement, la forme d'une autoévaluation. Le travail d'équipe devient alors une nécessité.



Seconde étape : renforcer le travail collectif des enseignants

Le travail pédagogique dans la classe pour faire acquérir des compétences communes

Évaluer par compétences au sein d'un groupe classe est l'aboutissement d'un enseignement par compétences. Les enseignants concernés préparent en amont leurs contenus de la façon suivante : les connaissances véhiculées par ma discipline peuvent enrichir la compétence d'une autre et inversement ; certaines compétences qui sont construites au sein d'une discipline peuvent, elles aussi, être aussi mobilisées, développées et réinvesties dans les autres. Ceci établi, l'équipe pédagogique envisage, en accompagnement personnalisé par exemple, les progressions de cycles disciplinaires conjointement pour s'enrichir des connaissances, capacités et attitudes acquises dans chacune d'entre elles. Elle décline ensuite les compétences identifiées comme communes à plusieurs disciplines afin d'envisager concrètement la participation possible de chacune d'elles. Enfin, elle identifie, ensemble, des espaces et moments d'évaluation d'une compétence transdisciplinaire.

Exemples de validation de compétence transdisciplinaire pour des élèves lors d'une séquence EPS

Pour des élèves inscrits en accompagnement personnalisé en expression orale :

En ACROSPORT, COMPÉTENCE **COMMUNIQUER** : présenter oralement un enchaînement de figures à un public

- Utiliser les notions partagées par les deux disciplines tout en s'appuyant sur un vocabulaire qui peut être spécifique aux sciences physiques (équilibre, forces, résultantes, poids...) et à l'EPS (gainage, verrouillage des articulations...)
- Expression claire, exposé cohérent, s'adresse à son oratoire

² N. Terré et S. Billard, *L'EPS, discipline à part en tiers*, Les cahiers EPS n°41, dec 2011

Pour des élèves inscrits en accompagnement personnalisé en approfondissement scientifique :

En COURSE DE DUREE, COMPETENCE **ANALYSER** : présenter un projet d'entraînement pour développer ou entretenir ses ressources

- À partir de connaissances issues de champs scientifiques (physio, physique) et de la connaissance de soi (ses mobiles, ses capacités et ses ressources), construire un plan d'entraînement censé développer ou entretenir ses ressources énergétiques.

Ces compétences transdisciplinaires renforcent les compétences attendues de cycle pour enrichir le parcours personnalisé de l'élève en EPS. L'enseignant qui les valide au cours d'un cycle, fait remarquer le soutien possible de ces compétences acquises pour d'autres activités (ex : la compétence communiquer en chorégraphie collective ou la compétence analyser pour le badminton).

Le travail pédagogique par l'équipe EPS : une progression dans l'acquisition des compétences attendues

Les bilans de fin de cycle en EPS résultent eux aussi du travail didactique et pédagogique des enseignants d'EPS. Pour que les bilans des différents cycles aient du sens pour les élèves et qu'ils puissent être facilement utilisés par l'équipe, ils doivent adopter une forme similaire (ou quasi similaire) et des contenus communs. Ainsi, pour chaque APSA, l'équipe EPS s'entend sur la déclinaison des compétences propres, méthodologiques, sociales et attendues en termes de connaissances, capacités et attitudes. Ils font des choix de contenus et envisagent les progressions de la seconde à la terminale.

Afin d'éviter les trop grandes différences de représentations ou d'attentes lors de la dernière année du cursus, l'équipe ne peut négliger le référentiel national, passage obligé du parcours personnalisé de formation de l'élève. La compétence de l'élève au baccalauréat doit être un prolongement possible de la compétence du même élève en seconde ou en première. Ainsi, parce qu'en relais vitesse par exemple, un grand nombre de points est attribué aux performances chronométrées, il est important d'amener l'élève à courir vite de la seconde à la terminale. Ainsi, l'enseignant travaille avec l'élève sur ce qui peut lui permettre ce gain de vitesse. Puis, parce que la compétence se constitue aussi de connaissances et d'attitudes, l'équipe pédagogique choisit celles qui sont utiles certes pour réussir l'épreuve du baccalauréat, mais bien sûr aussi et surtout, celles qui lui sont incontournable dans le cadre de sa poursuite d'étude post-bac. Il ne s'agit pas de répéter en avance l'épreuve certificative mais de faire acquérir un premier niveau de compétence dans tous les champs considérés, comme une première étape, dans des contextes différents et non contradictoires.

À l'issue de ce travail collectif des enseignants, le projet EPS explicite clairement les étapes de la seconde à la terminale, les contenus à transmettre et les paramètres à évaluer pour les compétences identifiées : quelles connaissances, capacités et attitudes fondamentales évaluer pour chaque activité du projet EPS ? Quel cadre proposer et comment mesurer le niveau de compétence lors de ces premières étapes et qui servent le projet de formation à plus long terme de l'élève ?

Des compétences à ne pas négliger : les compétences méthodologiques et sociales (CMS)

Le projet EPS précise aussi comment l'enseignement de la discipline permet aux élèves d'acquérir les CMS fixées par les programmes. Les bilans d'étape renseignent ainsi l'élève sur le niveau d'acquisition de ces compétences, utiles à sa réussite tout au long de son cursus. Parfois, l'enseignement EPS en terminale semble oublier le travail réalisé en amont et ne plus évoquer les CMS au profit d'une préparation fine de l'épreuve, d'une part, et de la poursuite d'étude, d'autre part. Pourtant, si les référentiels du bac n'évoquent pas clairement les CMS, elles supposent leur investissement par l'élève pour réussir. Charge donc aux enseignants, lors de la construction des protocoles, d'exprimer les CMS nécessaires aux épreuves certificatives. Les élèves savent sur quelles

compétences acquises en seconde et première ils peuvent s'appuyer pour renforcer leurs apprentissages. Ils donnent sens à leurs acquisitions et efforts antérieurs pour réussir.

Exemple en badminton, il est possible d'ajouter sur le protocole de l'activité la ligne suivante :

Méthodes apprises au cours du cursus lycée à mettre en œuvre pour réussir	
-	Capable de s'échauffer de façon personnalisée en fonction de ses dispositions, points forts et faibles, contexte
-	Capable d'exploiter et de gérer ses ressources physiques et techniques pour mettre en place une stratégie efficace
-	Capable d'assumer un rôle et d'analyser une séquence de jeu pour affiner son projet et/ou aider celui d'un autre

Par la confrontation de ce protocole et les bilans d'acquisitions réalisés lors des cycles précédents, les élèves anticipent sur l'état de leurs ressources méthodologiques pour réussir au mieux l'épreuve imposée par le référentiel national tout en travaillant pour leur adaptation aux contraintes post-bac.



Troisième étape : accompagner l'élève à assumer la fin de son parcours personnalisé en EPS

En fin de première, l'élève dispose des bilans de compétences de fin de cycle EPS ou de fin de cycle transdisciplinaire. Ces bilans de compétences lui permettent d'identifier son capital, ses points forts, ses points faibles, ses axes de réussite et de progrès. Parce qu'il sait objectivement ce qui lui a manqué et ce qui lui a permis de réussir, il peut se mettre en perspective dans des activités vécues et identifier les thèmes d'étude prioritaires dans lesquels s'investir.

Les enseignants disposent de ces mêmes bilans de compétences sous une forme allégée. À la suite de chaque bilan de compétence, est ajouté un avis (défavorable à très favorable) en perspective d'un choix de l'élève pour cette activité. Elle peut faire l'objet d'une phrase d'explication si besoin.

Exemple en relais vitesse :

Noms	Prénoms	Capacité à courir vite	Capacité à transmettre vite	Techniques et connaissances	Attitude autonome et solidaire	Niveau compétence (NA, 1 à 2)	Avis pour bac
DUPONT	Matthieu	-- (8"87)	+	++	++	2	TF mais problème vitesse lié à un surpoids, (comparer avec 3x500m)
....							

Pour recueillir ces données, ils utilisent, par exemple, un tableur leur permettant, d'année en année, de suivre facilement les élèves malgré leurs changements de classe. À la fin de l'année de première, l'enseignant échange avec les élèves sur leur choix d'activités pour les menus de terminale. Sans obligatoirement dévoiler les menus à l'avance, ils amènent les élèves à réfléchir, pour chaque activité, sur la place de cette dernière pour l'année terminale. En effet, quelle serait sa place ? Permettrait-elle à l'élève de se manifester compétent ? Sur quels paramètres de la compétence attendue en termes de capacités, connaissances et attitudes peut-il s'appuyer, lesquels risquent de le mettre en difficulté ? Il s'agit d'une analyse lucide et éclairée, prenant en compte son parcours, ses apprentissages et ses expériences, qui guide sa réflexion et un éventuel choix pour l'activité.

Les enseignants recensent alors les vœux des élèves et, malgré toutes les contraintes récurrentes, tentent d'assurer aux élèves les menus les plus favorables pour qu'ils puissent pleinement s'exprimer et s'épanouir dans leurs choix. Malheureusement, certaines activités sont encore choisies par défaut, mais elles ont fait l'objet d'une réflexion sur un état initial de niveau de compétence et d'axes de travail au moins à l'échelle des compétences propres, méthodologiques et sociales. L'élève peut alors tout autant s'inscrire dans une dynamique de progression.

L'enseignant de terminale, commence l'année par une explicitation des exigences de l'épreuve et les enjeux de formation sous-jacents, en lien avec les compétences propres, méthodologiques et sociales acquises en seconde et première. Il les rassure en identifiant les axes de travail à étudier prioritairement pour le groupe. Puis très vite, il peut s'inscrire dans une démarche de plus en plus personnalisée, accompagnant ainsi l'élève à mener son cheminement pour aller vers sa réussite du bac EPS et post-bac.



Conclusion

La réussite en EPS au baccalauréat est le passage obligé d'un parcours personnalisé par des expériences, des embûches, et surtout des apprentissages. Les enseignants successifs guident l'élève sur ce chemin vers la réussite en balisant les étapes nécessaires pour progresser ; ils l'encouragent, en outre, à emprunter la voie qui correspond le mieux à ses ressources. Ce chemin personnalisé doit être conscientisé par le jeune adulte pour qu'il puisse réinvestir post bac la démarche, les méthodes acquises, et ainsi s'épanouir sur une nouvelle voie : celle des études supérieures ou de l'entrée dans le monde professionnel.

L'évaluation en « direct », outil, pour l'élève, de constructions de compétences

Didier RIGOTTARD

IA IPR EPS, Mayotte (976)

L'évaluation a une importance réelle dans l'apprentissage pour les élèves. Pour autant, elle est trop souvent complexe car tient compte de champs multiples et larges, en plus d'être très souvent différée. Cette difficulté de simplifier la notation fait perdre à celle-ci son rôle crucial dans les apprentissages. L'enjeu pour chaque enseignant est donc de définir des indicateurs simples révélateurs de la compétence attendue, par exemple, pour évaluer les élèves en « direct ». L'idée de cette démarche est de permettre à chaque élève évalué de prendre connaissance du résultat de son action, voire de sa note, à l'issue de sa prestation.

Mais pourquoi une évaluation en direct plutôt qu'en différé dans la situation d'enseignement ?

Cette démarche pointe ce que les élèves peuvent apprendre à un moment donné, dans ce qu'il y a de plus fondamental dans l'APSA au regard de la compétence attendue et des compétences méthodologiques. Cette idée de clarifier ce qui s'évalue permet indirectement, à l'enseignant, de mieux comprendre ce qui doit être enseigné. De plus, en connaissant les critères de l'évaluation rapidement et en disposant de la connaissance du résultat immédiatement, l'élève qui s'évalue trouve ou retrouve le goût pour mieux savoir, mieux comprendre, s'investir, s'engager, oser plus. Ainsi donc, évaluer ou noter en direct, relève d'enjeux de différentes natures : didactiques, motivationnels, éthiques, professionnels.

S'appuyant sur des exemples en escalade et en football, cette proposition d'évaluation en direct tente de montrer que, par l'utilisation d'indicateurs simples, associés à un outil d'observation spécifique qui traverse le cycle, l'élève peut affiner ses compétences et, par là même, construire activement ses connaissances, capacités et attitudes grâce à des mises en projet ciblé.



Un contexte spécifique pour construire des compétences, exemple en escalade

L'évaluation ou la note en direct ne peut se concevoir, que si l'enseignant offre à l'élève un contexte d'enseignement spécifique à la compétence visée. Pour construire la compétence de niveau 2 au collège « **choisir et conduire un déplacement pour grimper, en moulinette, deux voies différentes à son meilleur niveau en privilégiant l'action des membres inférieurs.** Assurer un partenaire en toute sécurité », l'escalade de longue durée en amplitude est pertinente. Dans ce contexte, le but pour l'élève est de grimper et réussir un maximum de voies sans tomber et sans être aidé de la corde, en utilisant le moins de prises de main possible, et ceci dans un temps donné (soixante minutes en

alternance à deux). Cette proposition permet à l'élève de trouver les solutions pour s'équilibrer tout en acceptant les déséquilibres passagers liés à la poussée complète des jambes. Mais pour construire « la poussée de jambe sur un corps équilibré pour gagner en amplitude » il doit manipuler des indicateurs révélateurs de la compétence visée. Dans ce cas, c'est le rapport entre le nombre de prises de mains utilisées (pour progresser) et le nombre de voies réussies qui est privilégié. Par le croisement de ces deux paramètres, il est permis à tous les élèves de faire les mises en relations nécessaires à une pratique lucide et éclairée. La simplicité de l'outil d'observation utilisé, « la cible » est aussi au rendez-vous, car elle est renforcée par l'expérience vécue lors d'un premier cycle de dix heures qui est centré sur la notion de transfert d'appui et d'équilibration. En ce qui concerne l'utilité, pour permettre les transformations souhaitées sur la construction d'une poussée de jambe optimale, là encore, il est facile de comprendre que plus l'élève réussit les voies avec le moins de prises possible, plus la poussée est totale. De plus, avec le critère des voies réussies, la chute n'est plus accordée. L'élève renforce donc les notions acquises précédemment sur l'équilibration et construit de nouveaux savoirs, notamment la grimpe de profil et l'opposition des forces pour gagner en amplitude. La maîtrise de la grimpe en amplitude révèle que l'élève possède dans son répertoire gestuel des solutions motrices efficaces, qu'il anticipe ses déplacements, qu'il analyse les formes des prises, leur emplacement, leur organisation, qu'il prévoit quelle prise ôter et surtout qu'il sait pourquoi et en quoi il va réussir.

Des indicateurs simples pour s'engager dans l'action et apprendre

Dans la situation de l'escalade en durée pour le niveau 2 de compétence collège, Chloé (89 prises de mains utilisées pour 12 voies réussies) et Clément (70 prises de mains utilisées pour 10 voies réussies) manipulent des critères, se régulent, s'évaluent, se situent et se notent grâce à l'indicateur nombre de prise de mains utilisées (Clément « coccinelle » 11/20 et Chloé « coccinelle » 12/20). L'évaluation en direct ne nécessite pas forcément une notation en direct, mais avec certains élèves ce ressort est nécessaire.

Nb de voies	Nombre de prises de mains																			
	38	41	44	47	50	53	56	59	62	65	68	71	74	77	80	83	86	89	92	95
réussies	40	43	46	49	52	55	58	61	64	67	70	73	76	79	82	85	88	91	94	97
18																				
17																				
16																				
15																				
14																				
13																				
12																				
11																				
10																				
9																				
8																				
7																				
6																				
5																				
4																				
3																				

Ce travail didactique est fondamental, car il va conditionner le travail méthodologique de l'élève. L'outil cible proposé fait en sorte que les problèmes fondamentaux à résoudre soient perceptibles par les élèves. L'indicateur choisi permet, certes, à l'enseignant l'analyse de l'activité de l'élève, mais surtout, à l'élève de savoir où il va. L'indicateur montre la direction à prendre et balise le chemin de l'apprentissage. Pour être opérationnel, un indicateur doit donc être cohérent et signifiant pour l'élève par rapport au problème à résoudre et facile d'utilisation pour permettre une relative fiabilité quand les élèves manipulent les fiches d'observation. L'utilisation d'un outil qui suit l'élève tout au long du cycle est aussi un moyen de permettre à chacun de se situer en permanence. Clément et Chloé ont toujours une idée de leur niveau grâce à la cible. Ils peuvent se comparer aux autres, mais surtout

savoir en permanence s'ils progressent ou non. Il est crucial que chaque élève puisse se situer à chaque essai, chaque séance.

Des indicateurs simples pour se connaître et réguler son action.

Cette évaluation en direct à chaque leçon permet également de se situer sur le plan de la quantité et la qualité du travail effectué. Ce renseignement est essentiel pour l'élève, car grâce à cela il peut réguler son action.

Nb de	Nombre de prises de mains																															
voies	38	41	44	47	50	53	56	59	62	65	68	71	74	77	80	83	86	89	92	95	98	101	104	107	110	113	116	119	122	125	128	131
réussies	40	43	46	49	52	55	58	61	64	67	70	73	76	79	82	85	88	91	94	97	100	103	106	109	112	115	118	121	124	127	130	133
18													S11				S9															
17	IMPOSSIBLE										S10		20/20					19 5/20			19/20					18/20						
16								S8			S11			18/20			S7															
15									19/20		S10	S9	S8					17/20		S7						16/20						
14													S6			S4			S5													
13							17/20							16/20	S5			15/20		S6			14/20									
12								S3					S2				S1	CHLOE														
11					15/20				14/20			13/20	S4									12/20								10/20		9/20
10			13/20								S1	CLEMENT																				
9				S3		12/20					11/20						10/20									9/20					8/20	
8							S2																									
7			11/20				10/20							9/20					8/20								7/20					
6																																
5			9/20						8/20						7/20			6/20														
4																																
3																																

Clément et Chloé sont confrontés directement à leurs résultats. L'écart entre ce qui est réalisé et ce qui est attendu est immédiatement perceptible dans la situation. Ici à chaque leçon il est demandé à Chloé et Clément de trouver les solutions pour changer d'animal totem soit en augmentant le nombre de voies réussies, soit en réduisant le nombre de prise de main, soit en combinant les deux paramètres. Ceci permet à Clément et Chloé d'évaluer leurs progrès de leçon en leçon. Cette matérialisation est essentielle pour toute personne en situation d'apprendre. De plus, cet outil permet de valoriser les réussites et surtout construire chez les élèves le sentiment de compétence et de travail utile. De surcroît, les progrès peuvent prendre plusieurs formes, ce qui donne à chacun une occasion de réussir. Certains sont valorisés par les progrès moteurs, d'autre par les progrès dans la gestion et l'organisation du travail ou encore, par les progrès dans le rapport au travail quand l'élève, par son attitude, s'investit et devient de plus en plus actif. Ce genre d'évaluation donne au professeur un levier pour féliciter et encourager l'élève. Tous les enfants veulent bien faire, à condition de leur donner ce pouvoir.

La connaissance du résultat est une composante motivationnelle. L'action référée à son résultat immédiat donne un sentiment de satisfaction plus grand à l'élève qui lui donne envie de recommencer. Ceci est directement en relation avec le principe organisateur d'une EPS réussie "donner aux élèves des indicateurs concrets de fonctionnement dans leur activité d'apprentissage", et proposer à chacun des régulations pertinentes et adaptées qui engagent dans la voix du progrès.

Des indicateurs simples pour construire la réflexion, le partage...

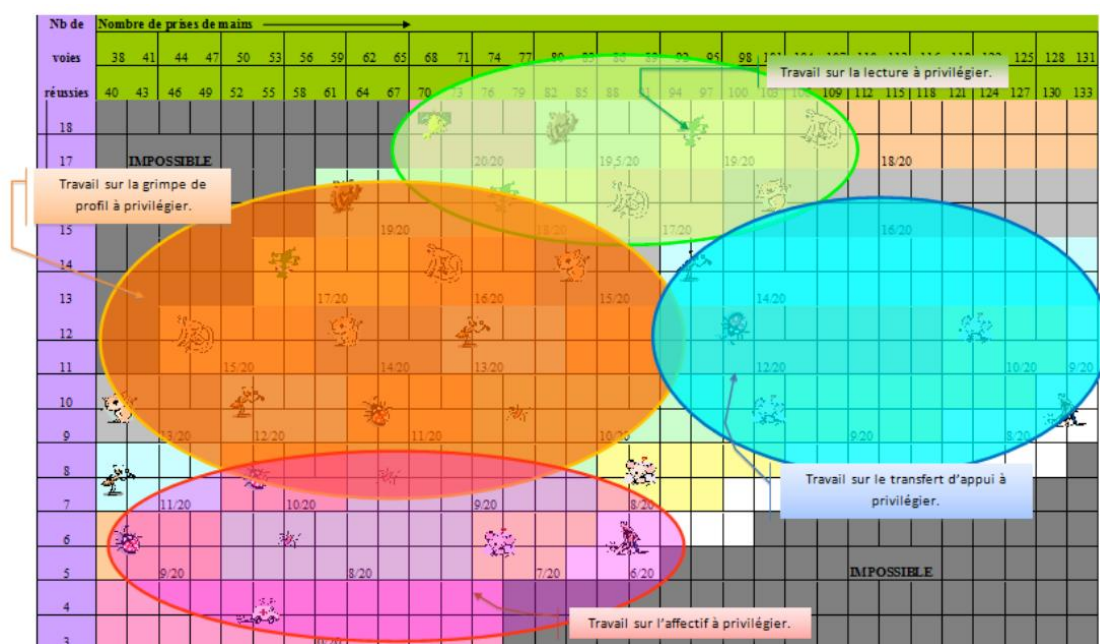
L'élève doit connaître le résultat de son action. Il est inutile de théoriser sur l'importance de la connaissance du résultat pour apprendre. Cette conception de l'apprentissage est aujourd'hui reprise dans les programmes d'EPS. Deux compétences méthodologiques se centrent sur ce rôle important de la connaissance du résultat. La CMS 2, « **organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités** par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, **recueillir des informations**, travailler en équipe, et **s'entraider** » et la CMS 3 « **se mettre en projet** par **l'identification**, individuelle ou collective **des conditions de l'action**, de

sa **réussite** ou de son **échec** pour **élaborer un projet** d'action et le mettre en œuvre, **raisonner** avec logique et rigueur, **apprécier l'efficacité** de ses actions, développer sa persévérance ».

Il est clair que dans la cible proposée, les élèves utilisent le nombre de prises de main comme une performance et que, seule la contrainte d'arriver en haut de la voie garantit la cohérence didactique de la situation. Mais il ne faut pas se contenter de ceci. Dans l'évolution de la démarche, il est central de donner aux élèves des indicateurs qualitatifs (placement de pieds, grimpe de profil, mise en relation de la nature des prises de main et de pied) pour qu'ils puissent se réguler, se mettre en projet et surtout entrer en activité technique au service de développement de l'ensemble des compétences à construire.

Des indicateurs simples pour différencier l'apprentissage.

Chacun doit pouvoir agir à son niveau, il est donc nécessaire de personnaliser le travail, car les ressources des élèves sont différentes. Chloé et Clément n'ont pas les mêmes caractéristiques motrices.



La réussite de tous, passe par un travail didactique important. L'enseignant doit être un orfèvre pour permettre à chacun de gagner en fonction de ses ressources et capacités. L'idée de l'évaluation en direct pour personnaliser le travail est de permettre à chaque élève de gagner, surtout pour ceux qui, en théorie, n'auraient aucune chance. Dans cette cible, chaque grimpeur peut réussir, car la personnalisation se trouve dans le projet « changer d'animal » et que chaque zone se focalise sur le problème prioritaire à résoudre pour l'élève. La réussite de chacun est liée à un travail précis et réel, des compétences construites. Seule, la qualité du travail tant moteur que méthodologique et sociale et la ténacité de l'élève font la différence.



Un contexte spécifique pour construire des compétences, exemple en football

Pour construire la compétence de niveau deux au collège en football « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant les montées de balle collectives par une continuité des actions avec et sans ballon. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer » comment jouer avec une évaluation en direct ?

Dès la première séance, quand les élèves rentrent dans le gymnase pour le cycle de football, il est facile de distinguer deux catégories, les « champions du monde », d'un côté, qui se vantent et se défient. Et de l'autre côté, dans l'ombre, les « pieds gauches » qui se marmonnent « on va encore se foutre de nous ».

Après l'appel, au démarrage du cycle, le ton est donné. Je pose une seule question « Combien les footballeurs ont-ils marqué de buts lors de la coupe du monde 2010 ? ». Les chiffres fusent 80... 100... 1000. « Eh bien non, la réponse est 145 buts »... « Comme vous êtes tous des champions du monde, durant ce cycle de 10 séances, l'objectif pour la classe sera d'égaliser ou de battre ce record ». Là, grand moment de silence, et de gros yeux de stupeur puis les élèves réagissent vivement, même le groupe des « champions du monde » crie très fort « 145, mais ce n'est pas possible m'sieur ». « Et bien on verra, mais moi je crois que vous le pouvez... à une condition... si vous vous y mettez tous ensemble ».

Le défi est donc lancé pour la classe. La première étape est de construire les deux équipes hétérogènes, mais homogènes en leur sein et les inscrire sur une feuille de match de cycle. Pour une classe de 20 élèves, l'outil utilisé est une grille de 10 joueurs. Pour la remplir, il suffit de partir des bilans de compétences réalisés lors du premier cycle. Sinon il suffit de demander à deux capitaines de se désigner (généralement ceux qui se considèrent les plus forts acceptent ce rôle avec envie) et d'inscrire leur nom sur la feuille en face du numéro 1. Ensuite chacun à leur tour, les capitaines choisissent une fille et un garçon, à inscrire en face du n°2, du n°3 et cela jusqu'au n°10. Généralement les élèves se connaissent bien, parfois mieux que l'enseignant, et avec ce système les équipes sont rarement déséquilibrées. Toutefois, à la fin de la première ou deuxième séance, l'enseignant peut faire des modifications (changement de joueur d'équipe ou changement de n° de joueur) pour rééquilibrer les équipes.

Exemple de feuille de match de cycle (feuille 10 joueurs)

Les bleus	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4	Match 5	Match 6	Match 7	Match 8	Match 9	Match 10
1 Arthur	J	TM	J	TM	J	TM	G	AT	J	A
2 Neder	A	J	TM	J	TM	J	TM	G	AT	J
3 Mustapha	J	A	J	TM	J	TM	J	TM	G	AT
4 Fanny	AT	J	A	J	TM	J	TM	J	TM	G
5 Fikret	G	AT	J	A	J	TM	J	TM	J	TM
6 Fatma	TM	G	AT	J	A	J	TM	J	TM	J
7 Wassila	J	TM	G	AT	J	A	J	TM	J	TM
8 Lina	TM	J	TM	G	AT	J	A	J	TM	J
9 Yasar	J	TM	J	TM	G	AT	J	A	J	TM
10 Amel	TM	J	TM	J	TM	G	AT	J	A	J

Légende: J = joueur. G = gardien. A = arbitre terrain. AT = arbitre touche. TM = table de marque.

Chaque joueur, joue sur les dix matches, cinq fois (40 minutes de jeu effectives) et occupe les 3 rôles différents (table de marque, arbitre et arbitre de touche) au moins une fois. Dans cette feuille de leçon, à chaque match les équipes sont hétérogènes. Ceci est important pour engager des réflexions et l'entraide. Mais il est également possible, pour engager un travail différent, de modifier les statuts de chacun. Ainsi il est envisageable de faire jouer les élèves ayant les mêmes compétences ensemble, ou bien encore de faire des équipes mixtes lors de certains matches. Après cette étape, il est crucial d'explicitier les critères de réussite ou critères d'observation pour la table de marque. Pour la première leçon, l'objectif est, pour l'enseignant, de connaître les élèves qui vont jusqu'au tir ou but, ceux qui ne touchent pas un ballon et ceux qui en font n'importe quoi, afin de remanier les équipes. Les élèves dans le rôle de « tables de marques » TM sur la feuille de match vont inscrire les tirs, les buts et les arrêts des gardiens. En face de chaque nom, les tables de marques vont inscrire T (pour tir cadré), B (pour but) A (pour arrêt) et entourer tous les noms des buteurs différents de l'équipe.

Exemple de feuille de match de cycle première séance (feuille 10 joueurs)

Les bleus	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4	Match 5	Match 6	Match 7	Match 8	Match 9	Match 10
1 Arthur	B		AAAA		B		B		T B	
2 Neder	B				A		TT			
3 Mustapha					TT		AAA			
4 Fanny					TT		TB		AAA	
5 Fikret	AAA									
6 Fatma		BT		AAAAA		BTT		TT		
7 Wassila						AAA				
8 Lina		T						AAAA		
9 Yasar										AAA
10 Amel		A								
Total des BUTS 8		Total des TIRS 14		Total des ARRÊTS 30			Nombre de butteurs différents 4			

Dans cet exemple, le bilan est clair: seulement cinq joueurs atteignent la zone de marque (dont 4 buteurs) et cinq joueurs n'attaquent jamais. Ceci s'explique par les caractéristiques motrices de certains élèves, les « footballeurs explosifs ».

Des indicateurs simples pour se connaître et réguler son action.

Pour construire la compétence attendue, il est important d'orienter les élèves vers un autre comportement. L'outil cible utilisé s'appelle « BINGO ». L'évaluation en direct ou BINGO à utiliser doit focaliser l'observation sur un point précis « que fait l'élève quand il reçoit ou récupère la balle ». L'indicateur est donc récupération plus (R +). La « récupération » s'appelle « plus », car elle doit être suivie d'une action positive en direction de la cible adverse.

Plusieurs cas de figure s'offrent à l'élève :

- Récupération plus passe à un partenaire = Rp
- Récupération plus montée vers le but adverse = Rm.
- Récupération plus tir cadré = Rt.
- Récupération plus but. = Rb

En utilisant la même feuille de match, selon le « principe du rituel » (pour donner un cadre précis aux élèves), il suffit d'intégrer l'indicateur « récupération plus » (Rp, Rm, Rt, Rb).

Les buts qui servent à vérifier l'efficacité de la classe au regard du record à atteindre (145 buts) sont totalisés en fin de feuille de match (en bas à gauche) et cumulés à chaque leçon, les arrêts peuvent être gardés pour valoriser le rôle du gardien (établir un championnat du meilleur gardien) et le comptage des « buteurs différents » se transforme en comptage des « BINGOS » (élève qui a grisé toute sa ligne).

Les bleus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	BINGO	Note individuelle
1 Arthur	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
2 Neder	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	8
3 Mustapha	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	3
4 Fanny	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
5 Fikret	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	8
6 Fatma	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	5
7 Wassila	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	4
8 Lina	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	8

9 Yasar	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	6
10 Amel	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	1
Total points											63
Moyenne											6,3
Total des BUTS 10	Total des TIRS 20		Total des ARRÊTS 30		Nombre de BINGOS 4		Note collective 6,3				

Des indicateurs simples pour différencier l'apprentissage

À partir de cette fiche, l'enseignant peut personnaliser chaque leçon, à partir d'une ou plusieurs « récupérations plus ». En fonction du niveau des élèves, le contrat ou Bingo est donc différent. Chacun devra réaliser 10 actions précises durant tous ses matches. Les codes utilisés pour les tables de marques sont toujours les mêmes Rp, Rm, Rt et RB. Pour les tables de marques, il suffit de griser chaque action sur la fiche.

Les bleus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	BINGO	Note individuelle
1 Arthur	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	10
2 Neder	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	10
3 Mustapha	Rm	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rt	Rt	Rt	Rt	6
4 Fanny	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	RB	RB	10
5 Fikret	Rm	Rm	Rm	Rt	Rt	Rt	RB	RB	RB	RB	8
6 Fatma	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	Rt	Rt	RB	7
7 Wassila	Rp	Rp	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	Rt	Rt	RB	5
8 Lina	Rp	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	Rt	RB	RB	RB	8
9 Yasar	Rt	Rt	Rt	Rt	Rt	Rp	Rp	RB	RB	RB	7
10 Amel	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rm	Rt	Rt	Rt	5
Total points											76
Moyenne											7,6
Total des BUTS 12	Total des TIRS 15		Total des ARRÊTS 20		Nombre de BINGOS 3		Note collective 7,6				

À chaque leçon, selon le principe de la « note en direct » l'élève a une note individuelle (exemple pour Arthur 10/10 ou Amel 5/10) et une note collective (pour cette équipe 7,6/10). Dans cet exemple, Arthur obtient une note de 17,6/20 et Amel 12,6/20.

Durant les leçons suivantes, les contrats ou bingos individualisés sont poursuivis, afin d'amener chaque élève à progresser dans les champs où il est en difficulté, afin de lui permettre de construire la compétence attendue : « assurer les montées de balle collectivement par une continuité des actions avec et sans ballon. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable, mais aussi la compétence méthodologique et sociale : observer et co-arbitrer ».

Ce système est un bon moyen pour faire des mises en relation efficace ; quand je récupère une balle, si je veux la passer à un partenaire, il faut que je m'oriente vers lui, que je frappe de l'intérieur du pied. Quand je n'ai pas la balle, il faut que j'avance vers la cible, que je m'écarte de la défense... Le

guidage de l'enseignant devient plus simple quand il se trouve à la table de marque, quand il suit un élève dans une phase de jeu ou bien encore dans les regroupements entre certains matchs.

De plus, à tout moment, en changeant la configuration des équipes, il est possible de permettre à des élèves en difficulté de jouer avec des élèves qui maîtrisent la balle, pour qu'enfin ils soient, au nom du principe de la construction du sentiment de compétence, sur la voie du progrès et de la réussite.

Le système de jeu autour du bingo est une situation proche d'une forme pratique qui peut être la référence pour les élèves, tout en les invitant à entrer dans un projet d'apprentissage personnalisé. C'est à ce moment que l'enseignant peut proposer des exercices « décontextualisés » c'est-à-dire, adaptés aux projets personnels d'apprentissage des élèves, par exemple, « le match de plus en plus protégé », ou bien encore « le voleur de balle ».

Situation d'apprentissage décontextualisée : « le match de plus en plus protégé ».

Buts :
marquer 5 buts à l'adversaire.

Aménagement :
1) 5 joueurs pour l'équipe qui attaque.
2) 1 adversaire rentre à chaque attaque pour défendre la cible

Critère de réussite
Gagner le match avec au moins 3 buts.

Consignes : Pour les défenseurs : sortir la balle du jeu

Consignes : pour les attaquants: tirer cadré ou marquer

Dans cette situation, comme dans la suivante, le match commence à 5 contre 1 pour finir à 5 contre 5. Cette solution permet de donner du temps aux élèves pour faciliter la prise d'information et de décision.

Exercice : « le voleur de balle ».

Buts :
Prendre la balle à l'adversaire.

Aménagement :
1) 5 joueurs pour l'équipe qui a la balle.
2) 1 adversaire rentre toute les 15 secondes pour prendre la balle

Critère de réussite :
récupérer le plus de ballon possible en 1'15

Consignes pour l'équipe qui a la balle : faire circuler la balle

Consignes pour les adversaires : intercepter la balle en la bloquant (en posant le pied dessus)

Ces temps de personnalisation sont fondamentaux dans la construction de connaissances, capacités et attitudes, mais en fin de cycle, dans le cadre de la certification, il faut se baser sur le même cadre pour évaluer la compétence attendue qui est commune à tous. La ligne BINGO doit être la même pour tous pour vérifier les progrès et la polyvalence de chaque élève quant au critère « récupération plus ».

Les bleus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	BINGO	Note individuelle
1 Arthur	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
2 Neder	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
3 Mustapha	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	5
4 Fanny	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
5 Fikret	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
6 Fatma	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
7 Wassila	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	5
8 Lina	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	8
9 Yasar	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	10
10 Amel	Rm	Rm	Rm	Rp	Rp	Rp	Rt	Rt	RB	RB	6
Total points											84
Moyenne											8,4
Total des BUTS		Total des TIRS		Total des ARRÊTS			Nombre de BINGOS				Note collective
15		17		20			6				8,4

Dans cet exemple, Arthur obtient une note de 18,4 (au début du cycle, il avait obtenu 16,3) et Amel 14,4 (au début du cycle, elle avait 7,3).

À l'issue de ce cycle de football organisé autour de l'outil cible « BINGO », il est possible d'envisager divers principes transférables à d'autres APSA. La démarche même, d'usage de l'évaluation en direct, est une compétence méthodologique qui peut trouver sa mesure à travers l'évaluation de la qualité de son utilisation par les élèves dans une APSA et généralisable dans d'autres APSA.

1. Simplifier la gestion de classe : construire deux grosses équipes avec une classe facilite la gestion des élèves. En effet, fini le problème des dispensés de dernières minutes ou des absents. Dans un cas pareil, il suffit de prendre un élève table marque ou arbitre de touche pour remplacer le joueur malade ou blessé.
2. Donner de l'envie : l'utilisation du "record de buts de la coupe du monde 2010" est un moyen d'émulation. Il faut voir la joie des élèves quand, à chaque séance ils voient le compteur de buts augmenter ou quand la classe a dépassé le record de 145 buts. Ce procédé est réinvestissable dans d'autres APSA (en escalade par exemple, pour la classe, il faut gravir en mètres la hauteur du Mont Blanc ou de l'Everest, pourquoi pas les deux... et en plus ils font de la géographie)¹
3. Accepter l'élève, tel qu'il est, sans lui laisser le droit d'y rester : utiliser le critère « récupération », plus une action positive vers la cible, comme fil rouge, contente tous les élèves. Chacun peut se réaliser dans l'action qu'il maîtrise ("je suis fort au but, je fais des Rb", "je suis fort au dribble, je fais de Rm"...). Mais cela peut aussi se diriger, pour ne pas laisser l'élève dans son niveau initial. Pour obtenir les transformations nécessaires, ce système permet aux élèves de se confronter à ce qu'ils ne savent pas faire. ("Tu n'es pas fort dans l'atteinte de la cible seul, il faudra que tu réussisses 3 Rm").

¹ D. Rigottard, *l'entrée par les activités physiques et sportives et artistiques, c'est possible ... sous certaines conditions*, revue e-novEPS n°2, janv 2012

4. Connaître le résultat immédiatement : cet outil bingo, avec ce fil rouge, facilite grandement la note en direct. Le système est clair et chaque élève peut se situer à tout moment. Quand il se trouve à la table de marque, il voit, son parcours. Sur le terrain il peut demander aux tables de marques de lui dire ce qu'il lui manque pour gagner un BINGO. Ce procédé au nom du principe "EPS lieu de communication" est très intéressant. La fiche de bingos identique à chaque match facilite les mises en route et surtout favorise un suivi de l'élève efficace et pertinent. La note progresse avec l'acquisition des compétences. En cela, elle est novatrice car elle acte, en direct, les progrès observables et valorise la réussite.
5. L'EPS un lieu de communication privilégié : le passage au rôle de table de marque à un double avantage. Ce rôle permet de voir dans quelles conditions l'élève que j'observe réussit. Ceci permet d'identifier les indicateurs à l'origine des réussites et des progrès, d'une part, source de transformations motrices futures pour l'élève qui observe, d'autre part, outils de conseils à donner aux joueurs, pour les mener vers la voie de la réussite. Il s'agit alors d'une EPS lieu de communication, une EPS où chaque élève se met au service des autres pour apprendre et progresser. De nouveaux, les compétences méthodologiques et sociales trouvent leur pertinence dans les acquisitions de dimensions motrices et sont, elles aussi évaluable.
6. Une EPS qui propose une voie de progrès à chacun : le fil rouge et les bingos individualisés favorisent une EPS de la pédagogie différenciée². Chaque élève peut apprendre à sa vitesse et progresser rapidement.



Conclusion

Dans ces deux exemples, l'option prise est la mise en forme des barèmes en cible ou bingo. Cette proposition de certification précise les directions du travail engagées au regard de la compétence attendue visée. Les élèves peuvent aisément se situer, situer leurs camarades ou se situer par rapport aux autres. La cible indique une valeur estimée à un moment donné et clairement précisée par la mise en relation d'indicateurs révélateurs de la compétence attendue (nombre de prises de main utilisées en escalade pour atteindre un sommet ; nombre de récupérations plus pour atteindre la zone de marque). Le sens du travail est donné et la présentation précoce des indicateurs au service de la réussite, favorise la mise en projet d'apprentissage personnalisé des élèves. Dans cette démarche, la cible est régulièrement mise à portée des élèves. Les situations vécues peuvent à chaque séance permettre aux élèves de s'attribuer une note qui devient le repère des progrès sans pour autant figurer sur le carnet. Après s'être confrontés très régulièrement aux exigences du cycle, les élèves passent en évaluation certificative sans rupture au regard des options didactiques (choix des indicateurs), de la cible, des contextes possibles d'évaluation qui renferment l'essentiel de la compétence attendue visée. Cette note en direct offre également l'immense avantage d'ôter à la situation de certification sa part d'opacité et contribue ainsi à la mise en place d'un climat de sérénité sans un certain nombre de malentendus qui planent parfois autour de la note. Enfin, ce souci de clarté des outils et des attentes est une des conditions essentielles d'une pédagogie du projet réussie.

² D. Rigottard, *la différenciation ... une histoire de regard sur la motricité des élèves*, revue e-novEPS N°3, juin 2012