

ÉVALUATION, PAS DE SURPRISE !

Et si l'évaluation visait surtout une exigence partagée : mesurer les progrès des élèves

« Monsieur, vous êtes trop dur ! Je n'ai pas compris le résultat de mon évaluation, vous avez dû vous tromper, j'ai pourtant fait des efforts tout au long de la séquence. Marion a mieux réussi que moi alors que je cours plus vite qu'elle ».

Les retours des élèves à la parution des résultats des évaluations peuvent faire naître des émotions diverses. La déception d'un retour moins probant qu'envisagé, ou au contraire au-delà des espérances des apprenants, mérite d'être questionné. Ces réactions spontanées laissent supposer que les élèves concernés n'ont pas intégré les indicateurs de progrès leur permettant de conscientiser leur travail et d'en apprécier le niveau d'exigence tout au long de la séquence. Elles mettent ainsi en évidence un écart entre les exigences évaluatives portées par le professeur et la manière dont les élèves construisent et régulent leur projet d'apprentissage.



Du point de vue de l'élève, ce constat d'incompréhension peut raviver la pression évaluative et la stigmatisation de l'erreur. Il peut aussi fragiliser son engagement durable dans les apprentissages ainsi que la relation de confiance établie avec l'enseignant. Pour ce dernier, la frustration de n'être pas parvenu à accomplir pleinement sa mission constitue un signal d'alerte professionnel qui l'incite à repenser ses choix didactiques, pédagogiques, et les conditions nécessaires pour rendre explicite les enjeux de la séquence. Il l'encourage également à mettre davantage en lumière les progrès des élèves à travers une évaluation partagée entre lui et les élèves au cours de la séquence.

Les attentes des élèves vis à vis des pratiques d'évaluation ne seraient-elles pas le reflet de l'exigence réaffirmée par l'institution ? « Une évaluation exigeante, équitable et transparente, lisible au service de la réussite de tous » ⁽¹⁾.

Cet article propose une démarche pédagogique équitable et sécurisante d'accompagnement des élèves tout au long du processus d'apprentissage. Il met en évidence, d'une part, la structuration progressive de la pensée de l'élève et, d'autre part, l'appui sur des repères objectifs pour identifier sans ambiguïté le niveau de maîtrise des compétences.

Structurer la pensée de l'élève

Construire la cohérence du parcours en EPS

Le travail en équipe des enseignants d'un établissement aboutit à des priorités, des choix, et des documents communs. Quelques repères du projet pédagogique d'Éducation Physique et Sportive (EPS) peuvent être communiqués à une cohorte d'élèves qui va évoluer dans un même contexte pendant plusieurs années.

Les élèves sont curieux et apprécient de se projeter. « Monsieur que fait-on après ? » Un document peut recenser le plan de formation prévu pour les élèves sur chaque niveau de classe (ressource 1). Il informe concrètement des enjeux de formation prioritaires dans toutes les matières en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), et des attendus de fin de cycle (AFC) des programmes d'EPS.

Tout en répondant au questionnement légitime des élèves sur ce que l'on va faire, c'est aussi un moyen d'attirer explicitement leur attention, et de la maintenir durablement sur ce qu'il est prévu d'apprendre. Le parcours de formation précise également les

expériences motrices variées que représentent les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) issues des différents champs d'apprentissage (CA). L'utilisation de documents standardisés à l'échelle de l'établissement (mise en forme, vocabulaire, couleurs, ...) permet au fur et à mesure, tant à l'échelle de la séquence que du parcours de formation, de partager une pensée et des exigences communes avec les élèves.

Ressource 1. Extrait d'un parcours de formation

Nom Prénom : _____		Mon parcours de formation en EPS cycle 3, collège Le Joncheray.																											
Classe de 6 ^{ème} , cycle 3.																													
Périodes		P1				P1 bis				P2				P2 bis				P3				P3 bis				P4			
Enjeu de formation interdisciplinaire		Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)				Intégrer des consignes (D2)			
Bilan étapes		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Enjeu de formation interdisciplinaire		Coopérer (D2)				Accepter et assumer des rôles (D3)				Adapter ses postures corporelles à des contextes variés (D1-4)				Respecter les règles communes (D3)				S'informer, sélectionner (D2)				Communiquer à l'oral (D1-1)				Acquiescer des repères spatiaux et temporels (D5)			
Bilan étapes		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Contexte APSA		CA2 Golf				CA1 Combiné athlétique Hâte/Neutreur				CA3 Gymnastique				CA4 Handball				CA4 Badminton				CA2 Course d'orientation				CA2 Savoir Nager (AP)			
Bilan étapes		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Attendu de fin de cycle 3		Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement				Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différents familles pour aller plus vite, plus haut, plus loin				Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres				Assurer différents rôles sociaux inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe				S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque				Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel				Valider l'attestation du savoir nager en sécurité			
Bilan étapes		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Attendu de fin de cycle 3		Réaliser seul ou à plusieurs un parcours dans un environnement aménagé												Accepter le résultat de la rencontre et savoir analyser avec objectivité															

Ce document peut avantagusement servir à percevoir le projet de transformation sur un temps long, et participe à créer de la cohérence dans les apprentissages. Nominatif, archivé dans le porte vues de l'élève, il offre des éléments de compréhension sur l'équilibre de la programmation, sur la priorisation d'un enjeu de formation spécifique à la classe, ou encore sur la récurrence d'un autre à l'échelle de la scolarité. Rétrospectivement, il permet également de conserver une trace des expériences passées et du degré de développement des compétences abordées en entourant à la fin de chaque séquence l'étape de développement atteinte pour chacune d'entre elles.

Mettre en lumière ce qui est évalué

Par effet de loupe, un document de suivi à l'échelle de la séquence précise à l'élève le contexte ainsi que les compétences ciblées pour la période en cours (ressource 2). Il ne s'agit pas de nier que d'autres apprentissages aient lieu simultanément, mais bien de disposer d'un outil permettant, autant que nécessaire, de recentrer l'analyse des progrès de l'élève sur l'objet d'enseignement priorisé.

Le document est conçu pour être lu dans les deux sens. De haut en bas, Il présente l'enjeu de formation prioritaire, décliné selon une échelle descriptive en quatre étapes, puis une ligne d'auto- positionnement subdivisée en trois. De bas en haut, la lecture reprend ce même cheminement concernant l'attendu de fin de cycle ciblé. Cette double lecture engage l'activité motrice et réflexive de l'élève au cœur de la forme de pratique proposée dans l'APSA support.

« Les compétences se construisent de manière intériorisée »

Au milieu de l'étau, les élèves consignent, au fil des leçons, les indicateurs de progrès quantitatifs ou qualitatifs identifiés collectivement au cours des apprentissages. Ils peuvent y ajouter des repères personnels qu'ils jugent signifiants pour progresser. En effet, « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » ⁽²⁾. Ces éléments construits et partagés par les élèves, sont à même de leur permettre de penser leur pratique. Cette explicitation du suivi instaure également une exigence claire et partagée, qui structure les apprentissages et soutient une progression cohérente, ambitieuse et réaliste au regard des attendus.

Ressource 2. Fiche de suivi de séquence

Cycle 3	CA1 Combiné Athlétique Course de haies / Saut en hauteur		Niveau 6ème	D. Mézière
Evaluation	NOM Prénom:		Date: / /	
Enjeu de formation interdisciplinaire 1	Accepter et assumer différents rôles.			DOMAINE 3
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
	J'accepte un rôle qui m'est confié et j'assume partiellement cette responsabilité seul.	Je sais prendre des initiatives et j'assume ma responsabilité avec l'aide d'un camarade.	Je sais prendre des initiatives et j'assume ma responsabilité avec sérieux et fiabilité.	Je sais prendre des initiatives et j'assume ma responsabilité avec sérieux et fiabilité. Je suis capable d'apporter de l'aide à un camarade en difficulté.
	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Evaluation de séquence				
Enjeu de formation interdisciplinaire 2	Intégrer des consignes			DOMAINE 2
	Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
	J'écoute la/les consigne(s). Je suis attentif quand l'enseignant ou un camarade prend la parole.	Je comprends la/les consigne(s). Je lève la main si je n'ai pas compris ou si j'ai besoin de précisions.	J'applique la/les consigne(s). Je me mets rapidement au travail en faisant ce qui est demandé.	Je suis une personne ressource. J'ai compris la/les consigne(s) et je peux les reformuler à un ou plusieurs camarades.
	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Evaluation de séquence				
Indicateurs de progrès	Maintenir sa vitesse inter obstacles. Gagner en poids sur le fil.			
Attendu de fin de cycle EPS	Non atteint			Dépassé
	Partiellement atteint			
	Atteint			
	Je produis de nombreuses répétitions pour réaliser des performances optimales. J'ai besoin d'un accompagnement constant pour réguler mes actions.			Je suis capable de réaliser des performances optimales sur un nombre de répétitions limitées. Je suis autonome pour réguler mes actions.
	Etape 1			Etape 4
	Etape 2			
	Etape 3			
	Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus haut, plus loin.			DOMAINE 1.4
CA 1:	Performer			

Partager des exigences communes

L'évaluation peut permettre à l'élève de structurer sa pensée à partir de sa pratique et de celle des autres. Pour cela, elle ne saurait se limiter à une seule étape sommative et invite à interroger les modalités formatives qu'elle recouvre pour accompagner les apprentissages de l'élève et soutenir sa progression.

L'auto-évaluation au fil de l'eau est un moyen susceptible d'aider l'élève à se situer à partir de ce qu'il fait et de ce qu'il y a à apprendre. Elle peut ainsi lui permettre de réguler son activité pour accéder à la réussite. Concrètement, l'enseignant organise des temps, des outils, et des démarches pour permettre aux élèves un auto- positionnement régulier. Intégrer à la fiche de suivi de séquence présentée plus haut, la ligne « évaluation séquence » permet d'instaurer cette

pratique avec les élèves sur un format progressivement connu.

Tout au long de la séquence, sur un temps imposé ou libre selon l'habitude ou le niveau de classe, l'élève indique son positionnement par un numéro qui identifie la chronologie des temps d'auto-évaluation sur chacune des échelles. Un « un » signifie le premier positionnement de l'élève, un « deux » le deuxième positionnement de l'élève, et ainsi de suite. Le découpage de chaque étape en plusieurs sous étapes permet à l'élève d'affiner son ressenti et de préciser s'il s'approche de l'étape suivante, s'il vient de basculer à l'étape supérieure, ou s'il est au milieu du gué. A posteriori, les numéros permettent à l'élève et à l'enseignant de suivre le cheminement réflexif des progrès. Celui-ci s'avère parfois plus tortueux que linéaire.

« Permettre à l'élève d'extérioriser sa pensée »

La fiche de suivi de séquence (ressource 2) montre un exemple où l'élève s'est possiblement « sur estimé », ce qui peut expliquer un retour en arrière dans son positionnement la fois suivante. La mauvaise interprétation du sens d'un mot utilisé dans l'échelle descriptive peut conduire à cette particularité. D'autres observations typiques, comme une stagnation prolongée, ou une sous-évaluation sont des signaux d'alerte à investiguer. Ils peuvent révéler la difficulté de l'élève à intégrer les indicateurs de progrès et le besoin d'être accompagné ou rassuré.

Ces observations typiques sont des signaux d'alerte que l'enseignant peut décrypter en consultant régulièrement la fiche de suivi de chaque élève et en la comparant à son propre suivi, par exemple en recueillant toutes les fiches à la fin d'un cours. Grâce à son expertise, il peut repérer ces signaux et, en cas de doute, organiser un temps d'échange avec l'élève pour clarifier la situation. Par ce dialogue, l'enseignant et l'élève s'inscrivent dans une exigence partagée, l'un en guidant et en accompagnant, l'autre en s'impliquant activement dans sa progression. L'enseignant lui offre à cette occasion la possibilité d'extérioriser sa pensée et de favoriser les progrès ultérieurs.

Le point d'étape avec l'élève

L'évaluation au fil de l'eau entre progressivement dans les pratiques des enseignants. Cela n'en fait pas d'emblée un levier d'apprentissage. Elle le devient si le positionnement régulier de l'élève et de l'enseignant sont partagés, s'il permet à l'élève un regard lucide sur sa pratique et d'envisager de nouvelles perspectives pour

progresser.

Le point d'étape est une démarche qui peut être instaurée de manière régulière avec tous les élèves. Il est concis, centré sur l'activité de l'élève qui apprend au regard des compétences ciblées. Il permet à l'élève d'extérioriser les éléments qu'il a préalablement intériorisés pour juger de ses progrès (ressource 3). A partir de questions simples, l'enseignant revient sur l'auto-positionnement de l'élève, et ce qui a déterminé son jugement : où te situes-tu sur les échelles de progrès ? Explique-moi ce qui t'a permis de te positionner ainsi ? Qu'as-tu appris ? Que dois-tu apprendre désormais pour progresser ? Quels repères dois-tu construire ? Quels observables vas-tu utiliser ? L'élève peut ainsi exprimer ce qu'il comprend, analyser ce qu'il fait, et expliquer pourquoi il le fait. Si la perception de l'enseignant diverge, il en fait part à l'élève à partir des indicateurs de progrès qui permettent un jugement lucide.

Dans un premier temps, le point d'étape est à l'initiative de l'enseignant mais il peut progressivement être sollicité par l'élève. Il se tient à tout moment de la leçon. Au début, en attendant que les élèves soient tous sortis des vestiaires, pendant le cours alors que les élèves travaillent en autonomie, ou à la fin de la leçon. Ce geste professionnel développe l'intérêt porté à l'élève et renforce la relation de confiance susceptible de l'engager durablement. Il permet d'optimiser le temps d'apprentissage en donnant l'opportunité à l'élève de réessayer et de progresser jusqu'à la dernière leçon. En cela, il facilite pour chaque élève l'adaptation du rythme des acquisitions vers des progrès accessibles. Enfin, le point d'étape permet à l'enseignant des ajustements pédagogiques en fonction des besoins que l'élève aura exprimés.

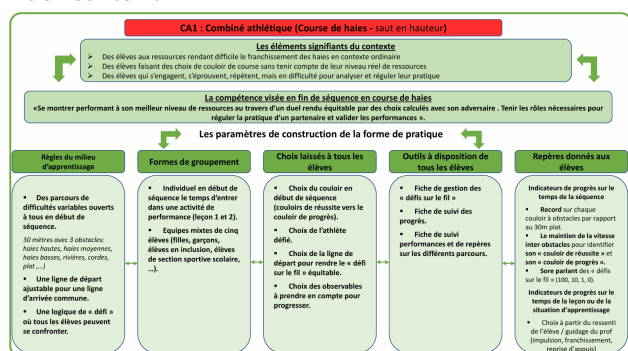
Réussite de tous, exigence pour chacun

Un environnement propice aux apprentissages

Les textes institutionnels, socle commun (S4C), programmes disciplinaires, fixent des repères sur le profil de l'élève à former. Dans son contexte d'enseignement, le professeur fait localement face à l'hétérogénéité et aux besoins particuliers des élèves. Pour tendre vers cet objectif, l'enjeu quotidien de l'enseignant est par conséquent de concevoir des environnements d'apprentissages suffisamment complexes pour développer les compétences des élèves et suffisamment attrayants pour les engager durablement. Ces environnements restent suffisamment ouverts pour ne laisser personne en retrait, contribuer à la réussite de tous, tout en maintenant un haut niveau d'exigence pour chacun.

La proposition suivante s'appuie sur le cadre développé au sein du Groupe de Recherche et d'Action de Formation (GRAF) de l'Académie de Nantes sur la thématique de l'EPS inclusive ⁽³⁾. En référence aux théories de l'autodétermination, le groupe fixe au préalable trois éléments incontournables pour établir un environnement propice aux apprentissages et satisfaire à cette ambition. Chaque élève doit pouvoir y éprouver un sentiment de compétence, se sentir respecté et connecté aux autres, et être acteur de ses apprentissages en faisant ses propres choix. La construction et le partage de repères objectifs avec les élèves y tiennent une place importante pour réguler leur activité, évaluer leurs progrès et les inciter à s'engager durablement. Une proposition de traitement en course de haies lors d'un combiné athlétique (ressource 4) explicite le cadre générique du GRAF et sert la démarche proposée.

Ressource 4. Cadre de conception forme de pratique « défi sur le fil »



« Défi sur le fil », une forme de pratique en course de haies lors d'un combiné athlétique au cycle 3

En début de séquence, les élèves de la classe se répartissent en équipes mixtes en tenant compte de la diversité recherchée par l'enseignant : filles, garçons, élèves en inclusion, élèves de section sportive scolaire. Celles-ci restent stables sur toute la séquence. La forme de pratique proposée en combiné athlétique, « défi sur le fil », vise à défier d'autres équipes sur des rendez-vous marquants, le concours en saut en hauteur et la course en course de haies.

La présentation se centre ici sur la course de haies. Le « défi sur le fil » permet de se montrer performant contre un adversaire de l'équipe adverse en recherchant une victoire « sur le fil » (ressource 5, ressource 6, ressource 7). Les points attribués à chaque course sont les suivants : cent points pour une victoire sur le fil, dix points pour une « défaite sur le fil », un point pour une « victoire large », zéro pour une « défaite large ». Les points gagnés par chaque coureur lors des courses successives sont cumulés pour obtenir un score d'équipe. L'effort individuel et la forme collective permettent de partager

des émotions diverses et de créer un sentiment d'appartenance qui renforcent l'expérience vécue lors des défis, mais aussi lors des situations d'apprentissage qui ponctuent la séquence.



Un des enjeux de la séquence est de permettre à tous les élèves de pouvoir se défier de manière équitable, indépendamment de leurs niveaux de ressources respectifs, sur différents couloirs de trente mètres comprenant trois obstacles. L'éventail des parcours proposés par l'enseignant (cordes, rivières, haies basses, haies moyennes, haies hautes) tient compte des caractéristiques des élèves, notamment de leurs capacités fonctionnelles. Cet éventail évolue selon les besoins au cours de la séquence.

Les élèves qui s'opposent sont donc engagés dans un projet ponctuel afin de faire la preuve de leurs compétences. Pour se préparer, les élèves des deux équipes disposent d'un temps de préparation commun de quinze minutes en amont des courses. Il permet à chaque duo de préparer une opposition qui rend incertaine « la victoire ou la défaite sur le fil ». Les élèves s'appuient sur leurs données chronométriques, sur les couloirs respectifs auxquels chacun est confronté, et sur des tentatives dont ils peuvent analyser le résultat. Ils peuvent également avoir recours à un départ ajusté au bénéfice du moins rapide.

Un environnement suffisamment complexe et exigeant pour apprécier le développement des compétences

Pour entrer dans la séquence, les élèves sont confrontés à la culture du Champ d'apprentissage un (CA1), performer sur différents couloirs de leur choix en relevant leurs records chronométriques, y compris sur un trente mètres plats. A partir des consignes de sécurité relatives à l'activité (courir sur un couloir libéré, ne pas traverser les couloirs, franchir les haies à l'endroit), les élèves sont invités à s'organiser pour mesurer et comparer leurs propres performances en fonction des couloirs. Ils se confrontent ainsi à différentes problématiques associées à leur pratique, courir vite sur des couloirs à obstacles, gérer la dimension organisationnelle pour enchaîner

toutes les courses, mais aussi réglementaire pour obtenir des données fiables. Les élèves sont donc trempés dans le bouillon de culture propice à développer les contenus moteurs et non-moteurs qui les rendront progressivement compétents aux regards des compétences ciblées (ressource 2).

« L'intelligence motrice et les progrès plus que la seule habileté »

Progressivement, les apprentissages permettent aux élèves d'assurer les rôles de juges nécessaires à la fiabilité des performances. En tant que coureur, les élèves recherchent les couloirs sur lesquels ils s'estiment performants. Ils identifient par conséquent les problèmes qui les incitent à penser qu'ils ne le sont plus (ralentissement à l'approche de l'obstacle, piétinement, déséquilibre lors de la reprise d'appui...). A partir de leurs ressentis et des observations de leurs camarades, chaque coureur détermine « son couloir de réussite », le plus difficile sur lequel il parvient à maintenir sa vitesse inter obstacles. Par extension, chaque élève identifie « son couloir de progrès », celui qui le confronte à des problèmes qu'il sera en mesure de dépasser sur le temps de la séquence. Si les premiers « défis sur le fil » se déroulent sur le « couloir de réussite » de chacun, les élèves se focalisent ensuite sur leur « couloir de progrès » qui implique des transformations motrices à leur portée, une ambition privilégiant l'intelligence motrice et les progrès plus que la seule habileté.

Des indicateurs de progrès à construire

Deux repères collectifs sont partagés avec les élèves, l'un quantitatif visant à s'approcher au plus près de sa performance chronométrique sur trente mètres plats, l'autre qualitatif consistant à observer le maintien de sa vitesse inter obstacles. Ces repères deviennent dès lors des indicateurs de progrès explicites, visibles, communs à tous, à partir desquels les élèves vont identifier leur réussite quel que soit leur niveau de ressources. Ils sont porteurs de sens au regard de l'activité des élèves et de la culture du champ d'apprentissage.

A l'occasion du défi sur les « couloirs de progrès », une victoire ou une défaite « sur le fil » combinée au maintien de la vitesse inter obstacles permet objectivement de valider les acquisitions motrices (ressource 8). L'élève qui n'y parvient pas aura l'occasion de réussir ultérieurement lors d'un prochain défi contre un autre adversaire. Les élèves en réussite pourront se dépasser sur leur nouveau « couloir de progrès ». Cette évolution fait ainsi la preuve des progrès des élèves et sécurise des espaces de réussite. Il permet de valider l'atteinte du niveau de développement fixé en lien avec les échelles descriptives.



En conclusion

L'exigence de l'enseignant perçue par l'élève en début d'article « *Monsieur, vous êtes trop dur* », ne provient peut-être pas tant des objectifs et du niveau d'attente qu'il projette sur les élèves, que du manque de clarté et d'objectivité du projet d'apprentissage. Celui-ci peut être ambitieux pour chacun dès lors que le contexte propose une complexité suffisante pour développer des compétences et qu'il ne repose pas seulement sur les habiletés motrices des élèves les plus à l'aise. Une EPS exigeante comporte de ce point de vue une ambition réciproque. L'enseignant attend des élèves qu'ils s'engagent durablement pour progresser. Les élèves attendent de l'enseignant qu'il clarifie ce qui est attendu et qu'il partage avec eux les indicateurs qui assurent une perception unanime de leurs progrès.

Davy MEZIERE

Professeur d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72).

1. Mémento « Evaluer les élèves de troisième dans le cadre des nouvelles modalités d'attribution du Diplôme National du Brevet », Eduscol, décembre 2025.
2. ROEGIERS (X). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2000, Bruxelles : De Boeck, p.66-67.
3. Groupe de Recherche et d'Action de Formation (GRAF) de l'Académie de Nantes sur la thématique de l'EPS inclusive (2022-2024).

Photos : Auteur



Accéder aux ressources

1. Extrait du parcours de formation
2. Fiche de suivi de séquence
3. Audios : exemples d'un point d'étape
4. Cadre de forme de pratique
5. Vidéo 1 « défi sur le fil »
6. Vidéo 2 « défi sur le fil »
7. Vidéo 3 « défi sur le fil »
8. Fiche de suivi des « défis sur le fil »