

## CONCLUSION

**A**u terme de ce premier tome, nous espérons avoir réussi à poser les bases d'une approche de l'évaluation en EPS par la question de sa légitimité. Elle nous semble être une ressource pour aborder sous un angle nouveau, via l'élaboration d'indicateurs de compétence, cette complexe et délicate problématique professionnelle. Conscient tout à la fois de notre ancrage dans une actualité vive sur la question et de notre inscription dans une continuité historique en EPS, nous avons cherché à expliciter notre sensibilité et notre vision pour mieux la partager. **Notre ambition** à travers cet ouvrage n'est pas de proposer un travail scientifique mais de **développer une réflexion conceptuellement fondée et présenter les outils d'une démarche de recherche action, véritable approche technologique** de la question.

Ces dernières années, les nombreuses controverses autour de l'évaluation sans notes ont fortement orienté les débats nationaux sur la question de la méthode. Evoquer dans ce contexte une évaluation par indicateur de compétence c'est d'abord intégrer le fait qu'**il s'agit avant tout d'évaluer des compétences**. C'est de notre point de vue un élément essentiel pour comprendre la modernisation des systèmes de formation. Seule la prise en compte de la compétence comme aptitude à mobiliser ses ressources et ce, quel qu'en soit le niveau, permet de concilier formation et réussite de tous. C'est bien ainsi qu'il faut comprendre notre dynamique : prendre en compte la nature même de la compétence pour réfléchir au système d'évaluation. Promouvoir une école de la confiance, garantir la promesse d'une école républicaine qui laisse ses chances à tous est une position éthique essentielle dans une société où l'obligation de formation s'étale désormais de 3 à 18 ans (Loi Blanquer sur l'école de la confiance).

En dépit d'une moyenne nationale à 14/20 au baccalauréat, le phénomène de la constante macabre (Antibi 2003) interpelle bel et bien notre discipline. Les enseignants les plus sensibles à cette problématique mesurent l'impact de ces expériences négatives sur le développement de nos élèves et recourent, dans l'ombre de l'institution, à **des arrangements évaluatifs** afin d'en minimiser l'incidence scolaire. Si ces démarches attestent d'un manque de légitimité des procédures d'évaluation, leur caractère officieux ne les dénoncent pas suffisamment au grand jour pour améliorer le système en le rendant plus juste. Nous souscrivons pleinement à cette démarche mais **nous ne pouvons nous satisfaire de ce «bricolage docimologique» car c'est oublier le sens de l'expérience individuelle vécue par l'élève et de son évaluation lors d'apprentissages en EPS.**

Nous devons, dès lors, être vigilants à l'égard des processus évaluatifs que nous sommes amenés à utiliser au risque d'accepter des positions idéologiques qui condamneraient tout espoir d'évolution chez certains de nos élèves. L'échec peut hélas être une issue possible dans le cadre d'un processus de formation et ce, pour différentes raisons, mais il ne peut en aucun cas être accepté comme un postulat et encore moins comme une fatalité. Les enjeux sont à nos yeux bien trop importants pour l'ambition de nos missions et le développement équilibré de nos élèves !

Lors de la conférence nationale sur l'évaluation, lancée en décembre 2014 par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Agnès Florin, professeur Emérite en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes déclarait lors de son intervention que : *«l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi et plutôt que repérer les manquements, il faut encourager l'élève à travers une évaluation qui forme le citoyen de demain et permettra d'éviter ce pessimisme français pointé par les enquêtes internationales... Le débat est du côté des évaluations qui aident les élèves à mieux apprendre»*. Lors de son allocution, elle n'hésitait pas à nous mettre en garde face au fait que *«l'évaluation affecte la personnalité entière et le rapport à la vie»*. Nous rajouterons : *«en bien comme en mal et en EPS plus qu'ailleurs»* !

Nous sommes convaincus que nous ne limiterons pas l'effet de « constante macabre » par le seul changement de méthode mais par une analyse des mécanismes qui la nourrissent. Les fondements de notre discipline méritent à ce titre d'être réinterrogés, au même titre que les caractéristiques du public auquel on s'adresse.

Nous avons pour cela longuement développé la particularité de notre discipline au regard de nos élèves. L'adolescence est marquée par une reconstruction identitaire, une quête ontologique où le corps et ses changements occupent le premier plan. Nous avons considéré l'EPS comme le théâtre obligé d'une mise en scène de la corporalité où l'évaluation participe pleinement de la construction du Soi. Par les normes qu'elle applique sur le corps, elle participe d'une évaluation du Soi en matière de corporalité et par là-même du développement d'un rapport au corps et à l'activité physique. **L'évaluation structure et façonne les croyances des élèves sur eux-mêmes, véritables ressources conatives pour le développement d'attitudes à l'égard de leur rapport au domaine d'activité concerné.** Camille Terrier<sup>1</sup> évoque cet effet en faisant référence au fait qu'une sur-notation des filles en math fait progresser les filles en math !

Si l'école à une leçon à retenir, c'est que le développement des croyances des élèves en leur capacité est un élément de la réussite scolaire. Pour favoriser cela, l'hypothèse du groupe EPIC est qu'il importe que le regard porté par l'autorité institutionnelle, l'enseignant et plus largement l'école, soit juste. **Les exigences attendues doivent être légitimes : que peut-on se permettre d'exiger de chacun de nos élèves en fin de séquence de formation ?** C'est ce à quoi nous engage les derniers programmes des cycles 2 à 4, et le nouveau cadre certificatif pour le BAC en laissant aux équipes d'EPS le soin de construire leur propre référentiel autour d'une référence centrale. Dans le même temps ils nous interpellent sur le seuil d'exigence en fin de séquence : peut-il et doit-il être le même pour tous ?

La constante macabre a de notre point de vue une coloration très spécifique en EPS. Contrairement à la majorité des disciplines, elle ne nous paraît pas répondre au besoin d'équilibrer une moyenne de classe autour de 10. Elle est le fruit de l'utilisation d'un référent inapproprié ou du poids trop important attribué à certains critères de la compétence maladroitement importés du milieu sportif.

**Depuis sa réintégration au sein de l'éducation nationale, l'EPS est marquée par un phénomène de distorsion entre le message véhiculé par sa matrice (finalités, objectifs généraux et programmes) et la logique évaluative encore très emprunte du paradigme compétitif qui tend à assujettir l'évaluation des acquis aux résultats d'une comparaison sociale.**

Notre hypothèse à ce sujet est la suivante : en transposant dans le milieu scolaire le modèle sportif compétitif au service d'une Education Physique et Sportive obligatoire, la profession s'est trouvée confrontée à un défi fondamental qui est de définir une identité purement scolaire à une discipline qui s'appuie sur une pratique du sport à l'école. « *L'EPS ne se confond pas avec les APSA qu'elle propose et organise...* » (Hébrard, 1986).

**Nous avons montré que nos indicateurs cherchent à promouvoir une autre voie,** un autre chemin, une autre façon d'évaluer qui opérationnalise les paradigmes contemporains. Les récentes propositions et le caractère nébuleux des intentions qui planent autour du 2S2C ne réactualisent-ils pas les enjeux de la construction identitaire ? Avons-nous réussi à convaincre les élèves, les parents d'élèves, nos collègues, la société dans son ensemble que notre discipline ne peut-être qu'une affaire d'enseignant d'EPS ?

En 40 ans, l'ensemble des acteurs qu'ils soient associatifs, syndicaux, scientifiques ou politiques ont renforcé l'assise de notre discipline en clarifiant la richesse anthropologique et culturelle des APSA, en éclairant son rôle dans le développement de la personne, en louant l'opportunité qu'elle représente en matière de valeurs citoyennes, en lui confiant la mission de former les générations futures face aux enjeux sociaux de l'activité physique. Si la finalité et les programmes, convergent vers des enjeux communs à tous les stades de la scolarité, **l'évaluation doit encore gagner en maturité pour servir la cohérence générale du système éducatif auquel nous contribuons. C'est à ce titre que nous faisons la proposition d'un cadre qui permet une vision globale des enjeux et une plus-value disciplinaire propres à chaque champ d'apprentissage afin d'engager une évaluation adaptée à la contrainte du temps alloué aux différentes périodes de formation : séquence, cycle ou cursus.** Il sera moins difficile de faire des choix de vecteurs ou de combos pour nos dispositifs. Nous nous inscrivons dans une vision « complémentaire et supplémentaire » des expériences vécues dans chaque champ d'apprentissage.

Par obédience à une conception culturaliste de l'enseignement, la discipline a hérité implicitement du cadre de référence du sport basé sur un processus de comparaison sociale où l'appréciation des résultats est soumise à une discrimination hiérarchique des performances. Cet ancrage culturel sur le sport de compétition crée un contexte de pratique particulier, qui va exacerber les tensions psychologiques et psychanalytiques de l'adolescent dans son rapport au corps.

**Nous pensons que la logique compétitive, par l'apparente facilité d'analyse des résultats qu'elle offre au plan sportif, a probablement trop durablement coloré, sous le joug de la seule performance sportive, l'évaluation en EPS. Elle doit aujourd'hui rester un marqueur social fort mais laisser sa place, dans le cadre scolaire, à une évaluation par compétence dans le sens de tout ce qu'elle doit porter de légitimité et de valeurs.** Nos combos indicateurs et dispositif nous semblent être une proposition intéressante, articulée et cohérente sur ce registre tout en proposant des expériences authentiques au élèves.

Nos référents en EPS doivent s'appuyer sur de véritables indicateurs d'apprentissage capables, grâce à des critères bien choisis, d'embrasser les trois dimensions d'une compétence en EPS : motrice, méthodologique et sociale.

Sur **le plan moteur**, la performance sportive doit être revisitée et reconsidérée comme un indice permettant de suivre une courbe d'apprentissage que nos outils contribuent à révéler. Elle ne peut en aucun cas constituer à elle seule une norme en matière d'EPS. Pour être signifiante, sa mesure doit être répétée et elle doit se prêter à une évaluation à partir de critères susceptibles de traduire les apprentissages réalisés dans les conditions d'un ensemble de séances ou à l'échelle d'une séquence d'enseignement. Nous devons, dans le regard porté sur l'activité de nos élèves, cultiver une approche optimiste. Ceci est d'autant plus important que, contrairement aux conditions offertes dans une pratique sportive, ils n'ont que peu de temps pour vivre l'expérience du progrès. A ce titre nos vecteurs et nos composantes doivent être spécifiques, sensibles et indépendants de l'issue de la rencontre « sportive ».

Au **plan méthodologique**, un pratiquant cultivé dispose de stratégies, d'outils et de méthodes pour se mettre dans les meilleures dispositions pour s'engager dans la pratique. Cette méthodologie peut être plus proche de la pratique dans un premier temps du cursus pour, au fil du temps et des apprentissages, nourrir plus fortement des méthodes et outils transversaux, réinvestissables ici ou ailleurs, inscrivant de fait nos propositions dans une vision élargie de la santé et de la culture. Savoir s'échauffer, se mettre en état physique et mental de performer en cherchant à tirer le meilleur de soi-même, gérer les conditions pour ne prendre que les risques que l'on se sent capable de maîtriser relève d'attitudes qui caractérisent le « *pratiquant lucide et réfléchi* » quel que soit son niveau d'expertise dans l'activité. Ce sont ces dimensions de l'activité d'un pratiquant que le vecteur méthodologique de nos indicateurs 2.0 et/ou l'environnement créé par nos DAERC, notamment dans le cas d'indicateurs 1.0, cherchent à actualiser.

C'est aussi parce que la pratique ne peut s'envisager sans un **environnement social structurant et majorant** que l'engagement dans divers rôles sociaux, l'éthique, l'entraide, la collaboration la maîtrise des règles nous ont semblé incontournables dans l'élaboration d'indicateurs d'apprentissage chez nos élèves. Cette dimension sociale peut relever de l'ergonomie du dispositif retenu (DAERC), n'apparaissant alors pas directement dans nos indicateurs. Elle peut aussi être évaluée de manière indirecte grâce au protocole définissant la tâche complexe. Par exemple

lorsque l'on demande aux élèves de restituer à la fin de chaque match de badminton le relevé des scores tactiques des deux protagonistes après qu'ils aient été validés par chaque joueur, la dimension sociale est implicitement prise en compte. Son appréciation est « globale » sur une échelle de résultats peu différenciée : l'observation est réalisée ou non réalisée, validée ou non validée par les deux élèves. Nous parlons alors d'indicateurs 1.0. Cette dimension peut, en revanche, apparaître directement dans l'indicateur aux côtés des deux autres dimensions. Son appréciation peut alors être discriminée sur une échelle d'analyse plus fine comportant un nombre plus élevé de « valeurs ». L'intérêt est de situer l'élève avec plus de précisions au regard de la dimension sociale, afin de l'aiguiller sur le pas en avant à réaliser. Dans ces conditions, nous parlons d'indicateur 2.0. Ce sont nos propositions les plus récentes, les plus articulées et les plus cohérentes à l'égard de la matrice disciplinaire actuelle. Elles permettent le choix des vecteurs les plus fins au regard du processus éducatif en jeu, mais nécessitent en retour une vraie compréhension et une bonne maîtrise des lignes de forces et de failles de nos trois formats d'indicateurs : type combinatoire, type 1/10/100 ou type visuel « 12001 ». Ces indicateurs 2.0 sont pour nous les plus délicats à construire. Ils présentent cependant l'avantage de rendre compte de l'articulation de l'ensemble des dimensions d'une compétence telle que définie dans les textes programmes depuis 2008. Ils sont ainsi porteurs de sens pour nos élèves et participent à la clarification du contrat didactique. Par leur spécificité purement disciplinaire et leur développement au sein de séquences d'EPS (lors des procédures de recherche action que nous conduisons) ils contribuent pleinement à améliorer la légitimité de nos protocoles d'évaluation. **Cette association permanente et obligatoire d'un indicateur et d'un dispositif de type DAERC (en tâche complexe) forment un combo qui garantit la pertinence de l'évaluation que nous proposons.**

**Face à un débat autour d'une évaluation par compétence, nos propositions nous recentrent sur une approche technologique de l'évaluation d'une compétence conçue en EPS comme un objet de savoir attestant de la maîtrise au plan moteur, méthodologique et social d'un problème posé par un contexte d'apprentissage. Notre discipline doit construire ses normes en matière d'éducation physique et sportive sans tomber dans le mimétisme sportif. Elle doit pour cela intégrer une temporalité particulière. Les exigences permettant de statuer sur les acquisitions d'un élève physiquement éduqué ne peuvent s'affranchir ni des ressources initiales des élèves, ni du temps mis à disposition pour apprendre. La variété des activités et des champs**

### **retenus par la programmation ne doit pas être préjudiciable à une authentique expérience d'apprentissage.**

Cette volonté d'affirmer une évaluation des apprentissages, des acquis des élèves a depuis longtemps marqué les débats professionnels. Au moment de la conférence nationale sur l'évaluation, Michel Lussault, alors président du Conseil supérieur des programmes, interrogé par le Café pédagogique déclarait « *il y a un vrai besoin de modifier les pratiques d'évaluation... en cherchant à avoir un système d'évaluation plus performant et qui serve la réussite des élèves* ».

Cette construction d'un système d'évaluation plus spécifique, plus légitime passe pour nous par une « clarification du contrat didactique » en recentrant l'évaluation sur les processus d'apprentissage et de performance scolaire. C'est un pas en avant nécessaire qui contribuera à réaffirmer la professionnalité des enseignants d'EPS.

L'évaluation en EPS doit pour cela articuler dans un même référent la prise en compte des dimensions suivantes :

- la mise en œuvre d'acquisitions motrices spécifiques attestant d'un meilleur pilotage de son corps (langages du corps D1-AFL1)
- la maîtrise effective et située de méthodes et outils pour apprendre (D2-AFL2)
- la prise de responsabilités et d'initiatives permettant l'instauration des différents rôles sociaux nécessaires à toute pratique (D3-AFL3)
- le développement d'attitudes traduisant l'acculturation au monde des pratiques physiques contemporaines (D4 & D5, Objectifs généraux lycée)

Nous avons essayé de montrer que les choix en la matière ne sont pas anodins et qu'ils participent pleinement de la perception de l'expérience vécue par les élèves. Notre plaidoyer pour une évaluation légitime puise sa dynamique dans l'enjeu principal de notre matrice disciplinaire : l'obtention chez nos élèves d'une pratique volontaire et durable en dehors des obligations scolaires via une acculturation leur permettant tout à la fois de se socialiser et de s'émanciper.

La reconnaissance effective de la compétence des élèves dans les différentes APSA, au sein des divers champs d'apprentissage est un déterminant essentiel de la construction d'attitudes liées à la pratique physique, vecteurs incontournables des finalités disciplinaires.

**Aborder l'évaluation par indicateur de compétence en EPS via le combo indicateur plus DAERC constitue aujourd'hui, les propositions portées par le groupe EPIC au projet de l'AEEPS.**

1) Camille Terrier, *Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes de l'enseignant et leur effet sur le progrès des élèves*, les notes de l'IPP n° 14, 2014.