

# **EVALUER EN E.P.S. ? Du comment au quoi**

## **Editorial**

### **Etat des lieux**

- \* Etude des textes
  - Le contrôle en cours de formation
  - La maîtrise d'exécution
  - La performance
  - Les connaissances
  - Les contenus d'enseignement
  
- \* Des textes aux pratiques
  - La performance
  - La maîtrise
  - Les connaissances
  - L'évaluation sommative, formative, formatrice
  - Les contenus d'enseignement

### **Quelques éléments chiffrés**

### **Analyse des contenus des dossiers : des pistes prometteuses**

- \* Athlé
  
- \* Gymnastique
  
- \* Sports collectifs
  
- \* Sports de raquette
  
- \* Sports de combat
  
- \* Danse et activité d'expression

## **Conclusion**

# EDITORIAL

## DU COMMENT AU QUOI !

### Devoir, Pouvoir et Savoir évaluer en EPS ?

Les numéros 4 et 5 de Cinèse portent sur l'évaluation. L'intérêt du travail mené par le GEPEP Evaluation, réside dans l'analyse réalisée sur les dossiers simplifiés 1994 - 95 pour l'évaluation au baccalauréat.

L'étude menée par le groupe sur les diverses propositions issues des lycées de l'académie devait s'appuyer sur une réflexion approfondie des évolutions des textes officiels régissant les pratiques évaluative. Ces textes précisent comment l'enseignant DOIT procéder pour délivrer une note. Cette étude sera présentée dans un second numéro de l'évaluation (Cinèse n°5). La succession des générations d'enseignants, confrontés aux rénovations des pratiques évaluatives multiples, ne suffit cependant pas, nous le verrons, à expliquer la variété des problèmes que chacun rencontre.

Ce numéro 4 quant à lui, vous propose un itinéraire qui, à partir de données notionnelles, d'éléments chiffrés, conduira le lecteur à une analyse des formes diverses d'évaluation pratiquées dans notre académie. Des pistes dites prometteuses sont ainsi dégagées. Chacun est ainsi sollicité pour s'y engager ou pour conforter des orientations déjà prises. Les questions suivantes ont été posées aux dossiers étudiés :

- \* Qu'est ce qui paraît organiser les pratiques d'évaluation de telle ou telle APS, dans les divers dossiers étudiés ?
- \* Quelles relations supposées avec ce qui a été enseigné ?
- \* Quelles difficultés ces propositions révèlent et comment ont-elles été résolues ?
- \* Y a-t-il des exemples de meilleures résolutions, pourquoi les considère-t-on comme meilleures (au travers de critères plus ou moins explicites) ?

Est abordée ainsi l'exigence du POUVOIR EVALUER, qui succède à celle du DEVOIR EVALUER.

Ces questions sont abordées diversement selon les auteurs mais aboutissent toutes à l'identification de voies prometteuses en relation avec l'approche notionnelle réalisée précédemment. On aboutit ainsi à une étude des pratiques d'évaluation à partir de données institutionnelles, de données professionnelles (faisabilité), didactiques (quels contenus ?), pédagogiques (comment les élèves s'y retrouvent ?) et de données plus théoriques (le champ des connaissances sur l'évaluation).

Ces données constituent le SAVOIR EVALUER dont nous visons l'approfondissement chez tous.

Cette étude éclaire donc le chantier qui s'organise progressivement et qui ne s'achèvera, chacun en est conscient, que lorsque les contenus d'enseignement seront suffisamment explicités. Il se peut alors que l'évaluation redevienne ce qu'elle n'aurait pas du cesser d'être lorsque ce qui doit être appris est défini : un moyen, pour l'élève, pour le maître, d'apprécier dans quelle mesure l'acquisition visée est intégrée. Et un moyen pour garantir que la formation a atteint les buts fixés par l'institution.

D'ici là et comme on le perçoit nettement au travers des propositions en jeux de raquette, il faut travailler encore sur la mise en cohérence des outils, dispositifs et pratiques d'évaluation avec le contenu enseigné : tout un "programme" !!!

R. DHELLEMMES (IPR-IA)

# ETAT DES LIEUX

## ETUDE DES TEXTES

### 1. Le contrôle en cours de formation :

Le contrôle en cours de formation “ doit permettre d'évaluer les compétences<sup>1</sup>acquises par les élèves dans les activités ”. (arrêté du 22 11 95)

La circulaire du 14 12 95 spécifie, de “prévoir des procédures d'évaluation qui situent nettement le caractère officiel de l'épreuve d'examen ” car .....“ L'évaluation en cours de formation n'est pas une évaluation continue” ... “ Elle ponctue l'enseignement à des moments prévus de l'année scolaire ”....L'attention est portée notamment sur un point particulier : “ Il faut éviter ...des confusions ...avec les différentes formes d'évaluation formative ”.

Ces textes précisent également “ l'ensemble des procédures d'évaluation entrant dans le cadre de la notation de l'épreuve d'EPS aux examens, SONT CONNUS des élèves en DEBUT d'année scolaire ”.

C'est le projet pédagogique qui définit chaque année “les modalités d'organisation du contrôle en cours de formation ”....., il précise le choix des activités retenues au programme des classes concernées” ...il détermine... “ la note d'EPS et les modalités de préparation des épreuves en cours de formation”.

Ces textes nous demandent donc, une démarche collective de l'équipe EPS pour harmoniser nos enseignements dans un projet coordonné avec le projet d'établissement. La circulaire le confirme d'ailleurs, puisque celle - ci “ s'évalue à l'aide des critères que l'équipe pédagogique a retenus, dans son projet pour définir, dans les apprentissages relatifs a chaque activité, les différents niveaux de compétences ”.

Ajoutons à ce qui précède, la lettre de rentrée des inspecteurs pédagogiques régionaux, qui précisent l'exigence, dès 97 - 98 d'une programmation coordonnée des “contenus d'enseignement” en EPS.

---

<sup>1</sup> “ Habileté ” acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et résoudre des problèmes spécifiques . dictionnaire actuel de l'éducation . Edition Larousse 1988

Les GFE (Groupe de Formation en Etablissement) ont été mis en place, depuis 4 ans à la MAFPEN dans ce but précis : aider chaque équipe à construire leur cohérence d'enseignement en accord avec les exigences des derniers textes, mais aussi, pour définir et préciser dans leur pratique ces " *contenus d'enseignement* ".

## 2. La maîtrise de l'exécution

Elle évalue "à l'aide de critères.....les différents niveaux de compétences". ... " Ces critères concernent l'ensemble des savoirs EN ACTION, notamment ceux de caractère technique, et aussi tous ceux que l'élève construit au cours de ses apprentissages " (Circulaire du 21 . 11 . 95).

## 3. La performance

" Elle relève d'un ensemble de compétences stabilisées qui résultent des apprentissages ". L'arrêté du 22.11.95 précise " Les compétences ( notées sur 15 pts.) s'apprécient en additionnant la note obtenue à la maîtrise de l'exécution, et la note obtenue au résultat de la performance ".

Les équipes pédagogiques se doivent donc d'éclaircir ce que signifie : un ensemble de compétences stabilisées, et s'efforcer de ne pas confondre la fonction de la note de maîtrise avec celle de la note de performance.

## 4. Les connaissances.

Ce sont celles "nécessaires à la pratique des activités, indissociables de l'investissement personnel de l'élève pour progresser". (Arrêté du 21.11.95)  
La circulaire du 21.11.95 définit que celles-ci sont ... "appréciées à partir d'une au moins des 3 activités soumises à évaluation. Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices... à la gestion de la vie physique".

Celles-ci concernent les aspects méthodologiques, ceux de la prise de risque, de l'auto - protection. Sont envisagées aussi, la relaxation, la sécurité, la réglementation... " Dans la limite où elles permettent la compréhension et conditionnent leur mise en oeuvre. Cette partie de l'épreuve conserve toujours un caractère CONCRET. Elle se déroule sur le terrain des activités en étroite relation avec la pratique ".

## 5. Les contenus d'enseignement

Dans la rubrique " mise en oeuvre ", le programme 6ème de l'EPS au collège ( paru au BO n° 29 du 18 juillet 96), souligne que les enseignants d'EPS, sur les 4 années du collège... "ont la responsabilité de répondre à une double exigence :

\* définir des contenus permettant la réalisation des objectifs généraux.

*\* programmer un ensemble équilibré d'activités en tenant compte de leurs différents apports spécifiques ”.*

Dans la rubrique “ *Nature des acquisitions* ”, trois types de compétences sont décrites :

\* celles qui sont “ spécifiques à la REALISATION efficace et ...révèle la maîtrise des savoirs....

\* Celles, propres à un groupe d'activités générales (à l'EPS ), ... aux “ *fonctions importantes* ”. Ces exigences portent sur “l'IDENTIFICATION et L'APPRECIATION des déterminants de l'action. La GESTION et l'ORGANISATION individuelle et collective des apprentissages dans les conditions optimales de sécurité ”.

Ainsi, **Réaliser, Apprécier, Identifier, Organiser, Gérer**, constitue la “ *nature des acquisitions* ” en EPS .

# DES TEXTES AUX PRATIQUES :

## Une relecture obligée

### 1. Préalable

Nous n'avons pas la prétention de décliner toutes les définitions des différentes modalités d'évaluation . Le " dictionnaire actuel de l'éducation " <sup>2</sup>, consacre plus de dix pages à ce terme. Pas plus d'ailleurs de comparer les définitions de différents auteurs (Merand, Marsenach, Allal, Cardinet, Perrenoud, Deketele, Hadji ou Nunziati ..... ). Ces auteurs n'ont, bien sûr, pas manqué de nous influencer, mais nous avons préféré nous en tenir à notre expérience de formatrice. Il s'agit donc, d'interprétations et de conceptions personnelles, mobilisées et "rodées" dans nos pratiques de formation.

### 2. La Performance

L'évaluation de la performance s'obtient en relevant les produits de l'action visibles et / ou mesurables

Elle est liée aux résultats de l'action, aux degrés de difficulté de l'exécution

Par exemple : Les difficultés A.B.C.D. en gymnastique, les pistes verte, bleu, rouge, noire ...en ski, escalade, courses d'orientation ...( en APPN ), les barèmes de cotation, les zones de prestation ou de réalisation, niveaux de difficultés de jeu . ....

Le nombre de zones est à établir par l'équipe des enseignants EPS, par activité. Dans les dossiers simplifiés nous en avons répertoriés de 3 à 7, de façon plus générale 4 à 6 rassemblent une grande partie des propositions .

### 3. La Maîtrise

Elle est liée à ce qui est enseigné, mais surtout aux procédures mises en oeuvre .

Elle met en évidence : " comment l'élève s'y prend pour .....? " Elle détermine souvent la complexité<sup>3</sup> de l'exécution : Combien de paramètres différents l'élève peut - il associer ?

Par exemple : la diversité des coups (attaques ), du rythme des déplacements, de l'efficacité, de la vitesse ou de la précision des frappes .... en sports de duel (combats de percussion ou de raquettes .

<sup>2</sup> Renald LEGENDRE , édition Larousse 1988.

<sup>3</sup> COMPLEXE : Qui se compose d'éléments DIFFERENTS, combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement saisissable . (le petit larousse )



La difficulté médiane serait ici, de faire face à un adversaire où l'égalité des chances est préservée pour chacun d'entre - eux, où le rapport de force semble équilibré ...

#### **4. Les connaissances**

Compte - tenu des précisions des textes pour cette notion, nous nous centrerons plutôt sur les modalités des procédures à mettre en oeuvre .

La position de la MAFPEN de Lille sur l'évaluation des connaissances est qu'il ne peut s'agir d'interrogations, ( ou QCM ) déconnectés de l'action .

Des pistes prometteuses pour permettre d'identifier les connaissances acquises, sur soi, sur ses actions ou celles des autres, apparaissent sous les formes suivantes :

\* Un pronostic de l'élève sur ses performances, à valider dans l'épreuve et / ou à concrétiser dans la réalité de sa pratique.

\* Une annonce anticipée (ou à posteriori ) du niveau de maîtrise dans lequel il pense situer sa prestation.

Pour cela, il doit bien sûr, connaître les critères d'exécution de chaque niveau. Ces derniers auront pu d'ailleurs s'élaborer ou se spécifier collectivement tout au long du cycle avec les élèves par une démarche dialoguée .

#### **5. L'évaluation sommative, formative, formatrice.**

Ces trois type d'évaluation se veulent, dans le meilleurs des cas, en étroite relation, ou du moins en cohérence. Cependant, il est nécessaire de distinguer leur fonction spécifique.

##### 5.1. L'évaluation sommative.

“ Démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme....(ou d'un ensemble équivalent d'apprentissages )... en se basant sur des données PERTINENTES pour prendre des décisions relatives .... à la reconnaissance des acquis expérentiels ”<sup>4</sup>

Celle-ci intervient donc après une pluralité de tâches, en fin d'apprentissage. Elle a un caractère public (classement, bulletins, certificat, diplômes)  
Elle a pour but, de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier.

---

<sup>4</sup> Dictionnaire actuel de l'éducation (.opus cité )

## 5.2. L'évaluation Formative : C'est l'outil de l'enseignant .

Elle intervient PENDANT les apprentissages, elle permet de vérifier si les élèves progressent et s'approchent de l'objectif visé. Elle a pour but d'homogénéiser, d'accompagner chaque élève dans son itinéraire pour atteindre l'objectif recherché, et d'améliorer les conditions d'apprentissage.

## 5.3. L'évaluation Formatrice : C'est l'outil de l'élève.

Pour certains auteurs, tels que Cardinet, ce sont, les critères de l'évaluation formative de l'enseignant adopté par les élèves. D'autres auteurs comme Nunziati vont plus loin : l'évaluation formatrice, est une "appropriation en actes" car, avec les critères construits, l'élève doit planifier ses actions, et donc élaborer un projet personnel de transformation. Cela ressemblerait à la démarche décrite par Meirieu du SI...DOIS....PEUX....

SI..."je veux me situer dans tel niveau de pratique...alors... (REALISER <sup>5</sup>)

Je DOIS.... APPRECIER tout ce qu'il faudrait faire ....

Je PEUX.... Choisir et hiérarchiser une, deux, ou trois actions prioritaires pour me perfectionner. (ORGANISER, GERER).

Elle permet successivement à l'élève :

\* de se situer par rapport à des repères concrets et tangibles, c'est en quelque sorte un miroir réfléchissant de ses actions.

\* de s'investir dans le champ de l'action qui lui convient le mieux, lui permettant ainsi de choisir entre soit un renforcement de ses points forts, soit une diminution de ses points faibles.

\* d'entrer dans un processus d'acquisition et de transformation personnelle. Cette démarche prend du SENS pour lui. Il peut en effet "s'organiser" pour un projet : planifier ses actions. "Gérer" son propre projet par un processus d'autorégulation et de correction des erreurs.

## **6. Les contenus d'enseignement.**

La première constatation est de mettre en évidence le caractère pragmatique de cette notion. Car il n'existe pas de définition "scientifique" unanimement reconnue. La plus étayée semble être celle de l'INRP<sup>6</sup> :

*" Les contenus d'enseignement en EPS sont les conditions à intérioriser, qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles même corrélatives de transformations de l'activité corporelle. " (J. Marsenach 1990).*

En formation, cette définition est fondamentale pour permettre aux enseignants d'identifier ce qu'ils enseignent, lorsqu'ils proposent des situations à leurs élèves.

---

<sup>5</sup> L'amalgame : "si, dois, peux", avec les propositions de , "réaliser - apprécier - identifier - organiser - gérer" correspond à une démarche personnelle d'action utilisée en formation continue dans les stages MAFPEN EPS ou en GFE. Afin de permettre aux collègues de produire une programmation des contenus d'enseignement dans leur établissement.

<sup>6</sup> INRP : Institut National de Recherche Pédagogique (Département des Didactiques).

En effet, une des principales confusions actuellement dans les pratiques est de superposer la tâche et les contenus sous-jacents à cette tâche. Il semble pourtant primordial de les distinguer :

\* LA TACHE : correspond au dispositif mis en place. Elle possède : un but d'action, des critères de réussite, des règles sous forme de consignes ou de contraintes.

\* LES CONTENUS : indiquent ce qu'il y a à apprendre dans cette tâche. Ce sont, les RELATIONS NOUVELLES que l'élève doit construire pour faire évoluer sa réponse spontanée. Ces relations nouvelles peuvent porter sur : du " Réaliser - apprécier - identifier - organiser - gérer " .

Nous définissons ces 4 dernières notions ainsi <sup>7</sup> :

\* REALISER : c'est du domaine de l'action, du faire. Il comprend : les critères de réussite (" tu auras réussi quand... ") les critères de réalisation (" comment tu t'y prends pour ....? ")

\* APPRECIER : c'est une action sensitive. Cela répond à : " où? " - " quand ? " - " comment ? " - " quoi ? " ce sont tous les repères quantitatifs ou qualitatifs (visuels, auditifs, tactiles ou kinesthésiques) fournis aux élèves.

\* IDENTIFIER : précise le " Pourquoi ? ". C'est une action réflexive et compréhensive (cognitive) . C'est la mise en relation des données. Comme, par exemple les résultats obtenus avec les moyens mis en oeuvre.

\* ORGANISER : permet la planification des actions et l'anticipation. C'est une étude stratégique avant l'action.

\* GERER : permet la mise à l'épreuve du projet. C'est la réponse tactique pendant l'action.

## CONCLUSION

Cet état des lieux, rappelle par l'étude des textes les exigences de ces derniers dans la transformation de nos pratiques évaluatives. Les commentaires aux quels nous nous sommes risquée sont issues des travaux de stages MAFPEN. Ils ont pour fonction d'essayer d'éclaircir la complexité de l'ensemble, sans pour autant avoir la prétention de construire un "vocabulaire lexical académique " a chacun de se les approprier avec ses propres outils.

---

<sup>7</sup> Ici encore, cette formalisation appartient à une " théorie personnelle d'action " (Marcel Lesne), à des définitions construites en court de stage pour faciliter le travail de production des collègues. Elles n'ont pas de caractères définitifs et ne sont proposées qu'à titre indicatif.

## QUELQUES ELEMENTS CHIFFRES : J.M. SCHMIDT ( I.P.R. I.A.)

Dans cette seconde partie, J.M. Schmidt nous propose une série de tableaux établissant un bilan quantitatif de l'épreuve obligatoire d'E.P.S. aux examens.

Le tableau 1 porte sur le contrôle en cours de formation. Les chiffres permettent de comparer pour les sessions 95 et 96, les participations des filles et des garçons et la répartition du choix des A.P.S. On notera le trio de tête les Sports Collectifs, les Activités Duelles et l'Athlétisme. Ajoutons que le couple badminton, Volley, trop souvent présent dans les menus, peut faire craindre un conformisme discutable dans les contenus proposés aux élèves de terminale.

Les tableaux 2 et 3 concernent les épreuves terminales ( contrôle dit ponctuel). La comparaison des moyennes aux diverses A.P.S., pour l'ensemble, indique peu d'écart. Par contre la natation pour les CAP BEP semble refléter tant chez les filles que chez les garçons, un écart " culturel " avec les élève du baccalauréat.

La question d'une adaptation des épreuves et / ou des barèmes reste donc posée. Question difficile, chacun s'en doute et dont la résolution sera forcément lourde de sens.

# ANALYSE DES CONTENUS DES DOSSIERS SIMPLIFIES : DES PISTES PROMETTEUSES DANS NOS PRATIQUES.<sup>8</sup>

## INTRODUCTION

Devant les 500 dossiers simplifiés à étudier, nous nous sommes posés des questions sur les outils de recueils et de données sur les cadres d'analyses et la démarche à suivre collectivement. Selon les APS les outils ont évolués mais, globalement, nous avons réussi à présenter un plan identique comprenant :

- \* Une étude quantitative.
- \* Une analyse qualitative, descriptive des productions avec un essai de classification des données et / ou une étude des dominantes constatées
- \* Un commentaire sur les caractéristiques des dossiers, soit, des critères retenus pour la maîtrise et la performance, soit, des difficultés spécifiques à APS.
- \* Les pistes prometteuses de transformations positives des pratiques d'enseignement.

## EVALUATION EN ATHLETISME

Jacques VISEUR

### 1. Etude quantitative

L'étude a porté sur 15 dossiers [13 lycées et 2 L.P.]

La majorité des dossiers représente un gros effort de recherche. Tous distinguent performance et maîtrise d'exécution.

Tous les établissements distinguent des niveaux de maîtrise ou des objectifs techniques.

---

<sup>8</sup> Le GEPEP comprend d'autres membres qui pour des raisons diverses n'ont pu produire un compte - rendu correspondant à la trame commune, c'est pour quoi toutes les A.P.S. ne sont pas représentées notamment les A.P.P.N et la Natation.

La maîtrise d'exécution est évaluée sous trois formes :

- \* niveau de pratique en relation avec une tranche de notes
  
- \* épreuves spécifiques (mesures de différence)
  
- \* bonus malus à partir d'une base de départ 0 ou 10 en référence aux points techniques d'une grille d'évaluation.

## **2. Analyse qualitative**

### 2.1 La performance

Elle se réfère aux barèmes.

Ceux proposés par l'institution aux établissements sont pointilleux, ils vont même quelquefois à l'encontre de la culture sportive : évaluation des lancers longs au centimètre pair. Arrondir les tranches de performances rendrait ces barèmes beaucoup plus clairs et parlant pour les élèves.

### 2.2 La maîtrise d'exécution

Elle pose des problèmes spécifiques liés aux activités enseignées :

- \* en course elle se calcule à partir de données chronométriques sans jamais faire référence à la qualité des appuis ni à l'amplitude et la fréquence de la foulée.
  
- \* en saut et lancer elle tourne autour de 2 pôles :
  - observation de nombreux points techniques (jusqu'à 20)
  - calcul de différence de performance : on n'évalue plus, alors, au cours d'une seule et même action.

Cette évaluation repose beaucoup sur l'observation de nombreux points techniques et d'attitudes, seuls 2 établissements parlent de principes d'action.

### 2.3. Les activités proposées

#### 2.3.1. L'endurance

Très souvent proposée dans les menus, l'unanimité semble se faire sur une épreuve de 20mn.

La performance maximale varie de 4400m à 5600m.

La maîtrise d'exécution se résume toujours à la régularité d'allure.

Pas de référence au test LEGER-BOUCHEZ, ni d'allusion à la qualité de la foulée.

#### 3.2.2 Les autres activités

Très souvent 5 niveaux de pratique sont présentés associés à une tranche de notes.

La grille d'observation très détaillée rend difficile sa mise en pratique et tend à créer une confusion entre le fondamental et l'accessoire.

Cette grille est parfois très artificielle : il n'est, semble-t-il, pas facile de déterminer 5 niveaux de pratique en vitesse.

En saut, c'est souvent la longueur et le triple saut qui sont abordés avec le découpage fréquent :

- \* prise d'élan
- \* liaison course impulsion.

En lancer, le poids devance le javelot et le disque. L'évaluation de la maîtrise se fait presque toujours à partir des points techniques et des attitudes.

### **3. Commentaires**

#### 3.1. Les analyses les plus approfondies manquent de faisabilité.

- \* plus de 100 cases à remplir pour l'élève en endurance
- \* observation de 20 points différents au cours d'un lancer.

#### 3.2. D'excellentes propositions perdent toute leur valeur si les conditions de recueil sont inadaptées :

Ainsi, prendre un temps tous les 20m au cours d'un 100m nécessite un couloir équipé de cellules électriques.

#### 3.3. Certaines propositions manquent de cohérence et d'expérimentation.

- \* comparer un 80m lancer sur 10m avec un 80m départ arrêté pour étudier la mise en action.
- \* 10m sont insuffisants pour prendre sa vitesse maximum
- \* 80m posent le problème du maintien de la vitesse.

#### 3.4. Mesurer des différences de performances se prête souvent à une falsification des données par l'élève (activité adaptative en vue d'obtenir une note).

#### 3.5. Quelques évaluations reposent sur des conceptions techniques fausses.

- \* alignement des appuis en lancer
- \* le temps d'un relais doit s'approcher au maximum de la somme des temps individuels.

### **4. Pistes et Propositions.**

La présentation des activités en 5 niveaux de pratique facilite la conversion en notes mais entraîne souvent la production d'une grille artificielle. Proposer un éventail de 3 à 6 niveaux en fonction de l'activité permet de rester plus cohérent dans la présentation de l'APS.

Les problèmes posés par l'évaluation se clarifieront si l'on précise les maîtrises enseignées pour atteindre ces niveaux.

Ainsi, en course, ne peut - on, nous semble - t - il, parler de prise et de maintien de vitesse, de régularité d'allure, sans jamais aborder la fréquence et l'amplitude des foulées ni la qualité des appuis qui sont les éléments à enseigner pour atteindre ces objectifs.

Evaluer la maîtrise d'exécution des points fondamentaux d'une APS centre l'élève sur les actions essentielles et leurs interférences, il est donc indispensable de les découvrir.

Ainsi en haies :

- \* mise en relation pied de départ et pied d'impulsion
- \* structure 1-2-3-4
- \* attaquer de loin pour raser.

Ainsi en relais : pour évaluer la qualité de la transmission

- \* regrouper les élèves de même niveau pour effectuer un 2x30m.

Le gain de temps réalisé par rapport à la somme de leurs temps individuels mesure la qualité de la transmission.

Evaluer la maîtrise d'exécution oblige à placer les élèves dans des situations adaptées:

- \* espaces adaptés en haies
- \* poids en rapport avec le gabarit du lanceur

Dans le cadre scolaire, les maîtrises d'exécution fondamentales sont les bases indispensables qui permettent à l'élève d'organiser son action pour obtenir un résultat et ensuite de gérer une vitesse, une opposition et des moyens physiques qui détermineront une performance.

# EVALUATION GYMNASTIQUE

Caroline Le Bescond

## 1. Etude quantitative

Nous avons parcouru une quarantaine de dossiers. Parmi eux, vingt nous ont semblé significatifs dans leur approche.

## 2. Analyse qualitative

La lecture de ces différents dossiers nous amène à formuler le constat suivant :

\* Il existe une constante. La performance en gymnastique serait : “ un contrat de difficultés en fonction d'un code reconnu ”. En l'occurrence, il s'agit de la liste de difficultés (ABCD) fournie par les textes.

\* En ce qui concerne la maîtrise de l'exécution, nous pouvons discerner trois modes d'approche qui renvoient à des conceptions de la gymnastique différentes dans le système scolaire :

- pour 10% des dossiers, la notation des éléments techniques seulement (axe 1 du tableau).
- pour 80% des dossiers, la notation est centrée sur les éléments techniques et sur la qualité de réalisation de l'enchaînement. Selon les dossiers, le curseur est placé plutôt sur la qualité de la réalisation (qualité chorégraphique, utilisation de l'espace, gestion de l'effort) ou sur la réalisation effective des éléments techniques (efficacité)
- pour 10% des dossiers, la notation sur les critères de la réalisation de l'enchaînement (qualité chorégraphique, utilisation de l'espace, gestion de l'effort)

## 3. Commentaires: (Cf. tableau)

**Axe 1** : l'enseignant est centré sur l'efficacité, la qualité de réalisation de chaque élément technique. le référent unique de notation est le code de pointage.

**Axe 2** : Il existe dans ce cas une prise en compte des données esthétiques. Le référent devient le code de pointage associé à une évaluation critériée prenant en compte les données esthétiques de la réalisation d'un enchaînement. Les observables majoritairement utilisés sont esthétisme, espace, chorégraphie, amplitude.

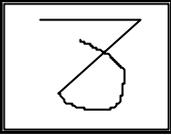
A noter dans ce cas qu'il existe 2 solutions quant à l'évaluation :

- \* les critères sont hiérarchisés, ce qui est rare : 8 dossiers seulement
- \* les critères sont listés; tous les observables de réalisation d'un enchaînement sont donnés.

Le problème est de savoir comment ils sont évalués. Nous faisons l'hypothèse qu'ils le sont en terme de : oui ou non.

**Axe 3** : La volonté de dépasser la gymnastique dans sa forme traditionnelle est ici apparente (évolution vers l'acrogym par exemple). L'évaluation est alors plutôt centrée sur la communication, la qualité esthétique du produit. Le rôle de spectateur apparaît pour remplacer les juges.

**Tableau d'analyse d'après un article de R. Dhellemmes: " Evaluer l'évaluation " 87**

	AXE 1	AXE 2	AXE 3
<b>Objet de l'évaluation</b>	.....Performance =..... Maîtrise; anciens textes: -1 élément par famille - note sur l'exécution ( fautes de tenue / équilibre / rythme - 0,25 fautes légères - 0,50 fautes prononcées - 0,75 fautes graves	Difficultés A B C D..... Maîtrise; idem avec en plus la qualité de l'enchaînement: - maîtrise de l'espace - esthétisme - maîtrise chorégraphique (listes souvent longues!)	..... Maîtrise: centrée sur l'enchaînement - utilisation de l'espace - choix des éléments - liaison - gestion de son enchaînement
<b>Tâches servant d'appui à l'évaluation</b>	- 2 agrès au choix - milieu normalisé - musique au sol	- 2 agrès - le sol est presque toujours imposé - musique	- sol obligatoire, évolution parfois vers l'acrogym - 2 dossiers laissent le sol plus un agrès - musique
<b>Instruments de recueils Modalités de recueil</b>	- grilles  - système de pénalités	- grilles réponse à des critères - esthétisme - espace - chorégraphie (souvent système de croix)	- grilles - réponse à des critères - parfois des croquis d'élèves avec par exemple l'organisation dans l'espace des déplacements  
<b>Types de données recueillies</b>	Ecart par rapport à une norme (nombre de fautes) - fautes légères - fautes prononcées - fautes graves	Idem avec une appréciation critériée. Les critères sont nombreux et rarement hiérarchisés	- réponse à des critères, par exemple: - utilisation de l'espace - prise en compte des spectateurs - pertinence des difficultés choisies - agencement (gestion de l'effort)
<b>Fonction de l'évaluation Interprétation des données</b>	.....Certification.....  .....Accessible à l'élève....		
<b>Facilité d'emploi</b>	- Reproduction de ce qui se fait en compétition (club et A.S) = regard d'expert indispensable	Listes de critères - exhaustives; peut-on observer 8 ou 10 critères à la fois? - termes imprécis; qu'est ce que la chorégraphie ? l'esthétisme ?	
<b>Dérives Problèmes rencontrés</b>	- L'efficacité est notée deux fois - Notation par défauts	Manque de précision dans les critères utilisés ce qui pose le problème de la fiabilité et de la faisabilité	

## 4. Les pistes

Chaque axe de réflexion nous amène à nous interroger sur la spécificité d'une gymnastique scolaire et sur la spécificité des contenus enseignés, pour chacun un choix a été effectué. En référence au texte de J. Marsenach et C Amade - Escot, nous pouvons constater que nous nous situons le plus souvent dans les pratiques dominantes. Les trois exemples de notation de la maîtrise d'exécution qui suivent sont tirés des dossiers.

### **Exemple n°1**

- \* alignement des segments ....5 pts
- \* fermeture/ouverture.....5 pts
- \* déséquilibres.....5 pts
- \* amplitude.....5 pts

### **Exemple n°2**

- \* utilisation de l'espace
- \* gestion de l'effort

### **Exemple n°3**

- \* pertinence des éléments
- \* utilisation de l'espace
- \* relation avec le spectateur

La recherche d'une cohérence au travers de la définition d'objets d'enseignements et de la précision de nos outils d'évaluation, permettrait d'éviter de tomber dans le piège d'une liste de critères. Dans son souci d'exhaustivité ce "listage" peut-être intéressant, mais pouvons nous tout évaluer ?

Au-delà de l'interrogation sur le choix des observables et de leur définition (qu'est-ce que la relation avec le spectateur, comment l'apprécier, la noter ?), force est de constater que derrière ces trois exemples, se cachent des contenus différents.

En 1 : nous avons une centration sur l'efficacité, l'élève doit mobiliser ses ressources pour réaliser des difficultés.

En 2 et 3 : centration sur la prestation. "montrer un enchaînement", le problème est ici de montrer un produit fini.

Concernant l'analyse des dossiers, le but initial était de s'interroger sur la pratique de la gymnastique dans une visée artistique et expressive et sur son évaluation. Il ne s'agit plus alors de réaliser une prestation centrée sur soi mais une prestation pour montrer aux autres. Les éléments qui composent l'enchaînement deviennent un support pour construire et non plus une fin en soi.

La pertinence de l'objet d'évaluation s'articule alors avec la recherche de cohérence entre les objectifs généraux de l'EPS, le choix de la nature de l'activité (ici à visée artistique et expressive) et l'APS support (la gymnastique). Ainsi, l'analyse de l'APS, les problèmes qu'elle pose en terme "d'activité adaptative de l'élève" nous semble être une orientation pertinente de réflexion.

Ne faudrait-il pas en effet, avant tout, se poser les questions : à quels problèmes doit prioritairement être confronté l'élève lorsqu'il pratique une activité de nature gymnique, artistique et expressive ? Quels sont les savoirs que l'élève aura à construire pour montrer un enchaînement ?

Autant d'interrogations qui demande à chacun de faire des choix explicites, en recherchant une cohérence qui ne prenne pas seulement en compte la "logique interne" de l'APS mais aussi la logique de l'élève.

Une autre piste de réflexion serait de considérer la performance comme étant la réalisation des difficultés gymniques (présenter une roulade ou un salto c'est différent !) et la maîtrise pourrait être associée aux moyens utilisés pour présenter l'enchaînement, l'agencement des éléments entre eux. Chacun connaît les difficultés des élèves à assumer leur silhouette devant autrui, à montrer un produit fini.

Le bilan des pratiques évaluatives concernant la gymnastique en tant qu'activité à visée artistique et expressive a permis les modalités de recueil des données étaient souvent centrées sur la motricité efficiente (réalisation des difficultés) et que très rarement sur la prestation et les moyens utilisés par l'élève pour réaliser cette prestation. Par ailleurs les critères retenus sont souvent très vagues et pose le problème de fiabilité - faisabilité qui reste au quotidien un problème central de notre enseignement

# SPORTS COLLECTIFS

P. BERTHIER & M. TABORY

## Préambule

### La conformité aux textes officiels

Les textes changent mais une notion se confirme depuis 1993: l'activité adaptative de l'élève aux différents environnements. Dans les dossiers simplifiés, certains dispositifs posent problème à ce sujet : l'usage des parcours en sport collectif est certes utile pour évaluer les acquisitions techniques ou les habiletés individuelles à manier le ballon. Mais dans une optique adaptative, il serait peut-être plus pertinent d'envisager les relations socio - motrices au sein du collectif ou le rôle de l'individu dans le résultat de l'équipe. Comment dans ce contexte établir une phase évaluative, contextualisée ?

### Evaluer en respectant la spécificité des sports collectifs.

Toute la spécificité réside dans l'inter - relation et l'adaptation individuelle et/ou collective à l'environnement humain. Dès lors, devons-nous limiter notre évaluation aux comportements de l'individu ? Ne pourrions-nous envisager de tenir compte des structures mises en place par l'équipe pour répondre à la spécificité du milieu ?

L'une des difficultés constatées semble résider dans la volonté de prendre en considération la totalité de la complexité du sport collectif à l'aide d'une grille se voulant exhaustive. Il serait sans doute raisonnable de limiter notre évaluation, et de ce fait l'outil, à ce qui a fait l'objet d'un enseignement durant le cycle (8 à 12 séances). Une double difficulté se manifeste des les dossiers examinés :

\* que doit choisir l'enseignant : certifier le joueur ou l'équipe ?

\* quels outils d'évaluation pour valider les acquisitions enseignées dans le cycle ?

## 1. Etude quantitative

Sur 37 dossiers qui ont retenu tout particulièrement notre attention :

\* 2 préconisent l'évaluation sur la base de parcours techniques chronométrés ou non.

\* 7 organisent l'évaluation des savoirs sous une forme théorique extérieure à toute pratique:

échauffement rendu par écrit mais non menés par les élèves  
devoir sur table (dissertation, QCM...) oraux

\* 29 enfin proposent une évaluation de la maîtrise et / ou de la performance sous la forme de grilles plus ou moins "volumineuses", construites autour de 4 à 6 niveaux d'habiletés et 3 à 10 critères par niveaux.

Les informations recueillies seront ensuite traitées sous la forme de nomogrammes pour la performance (21 dossiers).

8 dossiers proposent, sous diverses formes, de noter la performance au prorata du nombre de rencontres gagnées.

## **2. Analyse qualitative**

### 2.1. Les Parcours

L'usage des parcours est utile pour travailler les acquisitions techniques. Mais dans l'optique adaptative de l'élève à son environnement physique et humain, et compte tenu de temps de pratique souvent restreint [cycle de 9 séances de 1h30 effective], il serait peut-être plus pertinent d'envisager des acquisitions autres que seulement techniques...

### 2.2. L'évaluation de Savoirs décontextualisés

Nous nous permettrons ici de rappeler l'inadéquation des modalités d'évaluation avec les textes officiels en vigueur (les élèves et les parents seraient en droit de récuser les notes attribuées par l'enseignant).

La circulaire du 20 janvier 94 (abrogée) stipulait que l'évaluation des connaissances devait se faire dans l'action. Le nouvel arrêté en vigueur nous semble poursuivre dans la même voie: "les connaissances nécessaires à la pratique des activités, indissociables de l'investissement de l'élève pour progresser". Cette formulation incitera l'enseignant à organiser une pédagogie contractuelle avec l'élève (loi d'orientation 89, L. Jospin).

## **3. Commentaires**

### 3.1. Caractéristiques des supports.

#### 3.1.1. Grilles critériées.

\* Avantages : les niveaux d'habiletés sont clairement établis et accessibles aux élèves dès l'entrée dans le cycle. Les contenus sont clairement spécifiés et les indicateurs annoncés. Ces outils permettraient d'évaluer uniquement ce qui a fait l'objet d'un enseignement en cours de cycle.

\* Inconvénients : le nombre des indicateurs.

Face à la complexité des sports collectifs les collègues ont tendance à proposer des grilles d'évaluation se voulant exhaustives. Celles-ci prétendent couvrir la totalité de l'APS support. Il y a là une volonté manifeste de tenir compte de la multiplicité des facettes d'approche de l'enseignement des sports collectifs : rôle, statut, motricité spécifique, coordination manipulative, prise d'informations, placement, déplacement et remplacement... Cette multiplicité des critères d'évaluation semble difficilement gérable pour une classe de 25 à 30 élèves et une leçon d'1h30 effective.

#### 3.1.2. Nomogrammes.

\* Avantages : cet outil est presque "miraculeux" parce que bien venu pour convertir une confrontation collective en note individuelle. Quel va être le poids de l'individu dans le résultat du collectif ? Cette prise en compte quantitative des actions peut mettre en lumière les tendances, les excès positifs ou négatifs du joueur et/ou de l'équipe.

\* Inconvénients: le nomogramme s'appuie sur des relevés d'informations. Les indicateurs choisis peuvent pervertir le sens de l'évaluation. A chaque thème de travail son nomogramme ! Cet outil, au demeurant efficace, ne peut pas être envisagé comme une recette que chacun appliquera quelques soient les caractéristiques des élèves et les objectifs poursuivis.

### 3.1.3 Rencontres gagnées.

\* Avantages : la simplicité de mise en oeuvre pour l'enseignant. La compréhension du mécanisme d'évaluation par les élèves...la performance la plus haute est celle de l'équipe gagnante.

\* Inconvénients : l'équité au sein de l'établissement. Le hasard du regroupement de élèves par classe, par menu, par créneau horaire fera la note de performance. Le meilleur du moment serait peut-être le dernier du créneau de l'horaire suivant parce que l'opposition serait d'une qualité différente.

## 4. Pistes prometteuses

Il nous semble impératif de conserver une filiation réelle entre la notion de performance et de maîtrise d'exécution. La performance est liée au résultat de l'action, la maîtrise renvoie aux procédures mises en oeuvre pour atteindre ce résultat. L'amélioration de la maîtrise d'exécution devient alors un moyen probable d'amélioration ou de stabilisation des performances. On peut alors recréer certaines correspondances entre différents éléments extraits des dossiers d'évaluation :

<b>Performance</b>	<b>Maîtrise</b>
Disponibilité [balles reçues / total]	Entraide au porteur Utilisation des espaces libres Disponibilité des passeurs
Efficacité [balles / tirs / buts]	Progression de la balles vers le but adverse Accession à une zone de marque Duel tireur gardien de but (ou adresse)
Nombre de passes / Bonnes passes	Conservation de la balle
Nombre de passes / Passes en profondeur	Progression de la balle
Zone atteinte / Nb de possessions	Progression de la balle

L'enseignement technique peut s'avérer utile dans la mesure où cette technique reste contextualisée. Elle est abordée à tel moment parce qu'elle répondra à un besoin de l'élève pour franchir l'obstacle rencontré à cet instant.

Exemple en Volley-ball : pourquoi enseigner la construction systématique de l'attaque en 3 touches de balle à des élèves qui n'auraient pas encore construit la vision du terrain adverse ? L'adaptation demandée à ces élèves en situation de volley-ball, réside ici davantage dans une orientation des surfaces de frappe pour conserver ou renvoyer le ballon. Lorsque le renvoi direct ne sera plus suffisant pour gagner, l'élève verra du "sens" dans une technique lui permettant de placer l'attaquant dans une position favorable : face au terrain adverse et proche du filet pour viser. Le contenu sera alors l'alternative conservation - renvoi en 1 ou 3 touches de balle. La technique correspondra bien à un besoin et conservera du sens pour l'élève désireux avant tout de gagner le match.

Il s'agirait bien d'enseigner la technique non pour elle-même mais au fur et à mesure des besoins de l'élève. Il est en difficulté, qu'a-t-il besoin pour s'adapter au milieu physique et humain auquel je le confronte dans cette situation de sport collectif ?

## **SPORTS DE RAQUETTE**

V. Vanderberghe, F Quenu

Nous ferons dans un premier temps un résumé des différentes façons d'envisager la performance. Nous tenterons ensuite, en ce qui concerne la maîtrise d'exécution, une analyse des propositions à l'aide de l'étude de plusieurs articles de la revue E.P.S qui ont été source d'inspiration pour les collègues. Nous ferons part également des problèmes liés au recueil des données et à leur interprétation dans le cadre de l'évaluation. Pour conclure nous citerons les " pistes prometteuses "

### **1. La performance**

Les équipes pédagogiques ont le plus souvent choisi d'évaluer la performance en se référant au classement obtenu par l'élève en fin de cycle.

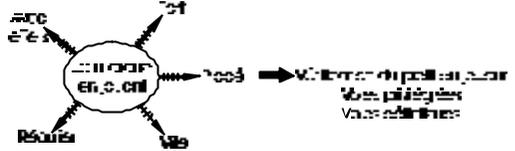
Plus rares sont les établissements qui proposent de prendre en compte à la fois le classement et le niveau de jeu de l'élève pour déterminer le degré de performance. Cette proposition permet de réduire les écarts qui peuvent exister d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre (à condition d'utiliser le même référentiel)

Un établissement envisage une autre façon de définir la performance en badminton. L'idée est que l'on peut définir le niveau de jeu d'un élève en prenant en compte le pourcentage de volants envoyés dans une zone centrale. L'expérience montre en effet que plus le pourcentage de volants qui atteignent cette zone est faible, plus le niveau de jeu est élevé. L'équipe pédagogique évalue donc la performance à partir du pourcentage de volants enregistrés dans la zone centrale.

### **2. La maîtrise d'exécution**

Les propositions qui concernent l'évaluation de la maîtrise de l'exécution sont très diverses. L'état des lieux qui suit tente en quelque sorte de faire émerger les pratiques dominantes dans l'académie. Nous présentons sous forme de tableau les relations ( le plus souvent implicites) constatées entre les thèmes d'enseignement abordés et les pratiques évaluatives. La majorité des dossiers font référence à des articles de la revue EPS réinterprétés parfois dans le cadre des modalités spécifiques de l'évaluation ou transposés dans une activité de raquette différente de celle de l'auteur.

**TABLEAU RECAPITULATIF DES RELATIONS ENTRE THEMES D'ENSEIGNEMENT ET PRATIQUES EVALUATIVES**

Objet d'enseignement	Logique sous - jacente de l'activité	logique de formation		Pratiques évaluatives
<i>Ce qui est enseigné</i> <i>Ce qui est évalué</i>		<i>Axes de formation</i> <i>Axes de transformation</i>	<i>Avantages</i> <i>inconvénients</i>	<i>Recueil de données - Situation de référence - Indices - Interprétation.</i>
Objectifs de maîtrise ou techniques Capacité à jouer fort/vite /avec effets Capacité à mettre la balle dans une cible donnée	Référence à C Sève revue EPS n° 228 (tennis de table) Efficacité liée à la capacité à déséquilibrer, provoquer la faute, marquer. 5 voies d'entrée: jouer vite, fort, placé, régulier, avec effets et leur combinaison. Efficacité liée à la possession d'un répertoire technique dans lequel on va puiser.	Point de départ: le profil du joueur. Identification des voies déficitaires Remédiation ↳ réponses techniques ≥ apprendre à jouer fort, ≠ jouer avec effets...etc. ↳ Développer un répertoire de savoir faire en quantité (nombre de coups), en qualité (précision - automatisme) * Prédésumé: l'élève utilisera ces outils à bon escient	Entrée dans l'activité dévoreuse de temps, apprentissages longs ↳ à mettre en relation avec un projet @ nombre de cycle sur cursus	Evaluation diagnostique: cf. " araignée " C Sève (revue EPS n°228)  Evaluation certificative :   Procédé ≥ : ex; si jouer fort est valorisé, le point acquis en jouant fort vaut plus que les autres (jouer fort = la balle rebondie au-delà de la zone tracée au sol dans le camps adverse)   Procédé ≠ : ex; si jouer avec effet est valorisé, on peut alors demander à l'élève de réussir 3 services avec des effets différents.

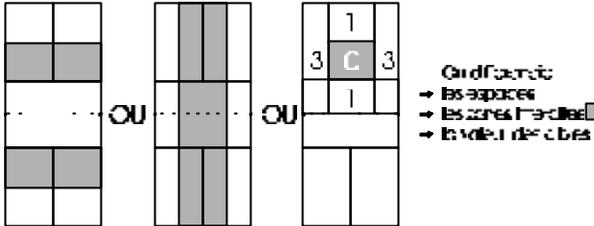
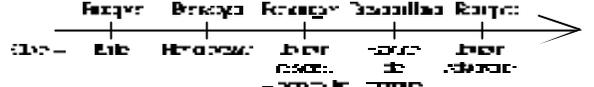
<p>Maîtrise de la rupture d'échange Capacité à utiliser, créer un déséquilibre spatial, temporel, événementiel</p>	<p>Référence J. Dugal (revue EPS n°230)</p> <p>Jouer fort, vite, placé... ne sont plus des buts en soi mais des moyens de construire la rupture. " Jouer fort " est lu ici comme un moyen pour prendre du temps à l'adversaire. " Jouer long au fond du terrain adverse " est un moyen de se donner du temps et un moyen de conquête de l'espace avant.</p> <p>L'efficacité est liée à la construction du déséquilibre; à un projet de création de la rupture liée à une stratégie d'action (quoi - comment - quand utiliser les coups ?)</p>	<p>Ici il s'agit avant tout de changer les représentations</p> <p>≥ passer d'un terrain adverse perçu comme neutre à un espace de marque construit (zones avant, arrière, latérales)</p> <p>∝ passer d'un jeu en continuité à un jeu en rupture</p> <p>⊂ passer d'un jeu subi (en réaction) à un jeu organisé en projet.</p> <p>↳ Amener les élèves à dépasser leurs pratiques spontanées, habituelles pour jouer en fonction d'un projet.</p>	<p>Les techniques s'insèrent ici comme outils, moyens au service du sens du jeu</p>	<p>Situations d'évaluation</p> <p>  ≥ Procédés lié à la construction de l'espace de marque</p>  <p>  ∝ Procédés liés à la valorisation de la rupture</p> <p>a) Valoriser le point gagnant (le volant ou la balle ne sont pas touchés par l'adversaire) Ex: 1 point gagnant = 5 points)</p> <p>b) Un indice d'efficacité prenant en compte le nbre de pts gagnants/ nbre de pts joués</p> <p>  ⊂ Procédés lié à la mise en place d'un jeu organisé/projet</p> <p>identifier des niveaux de comportements, de représentation, de problème à résoudre.</p> 
--	---	--	---	--

Tableau suite

Objet d'enseignement	Logique sous jacente de l'activité	Logique de formation	Avantages Inconvénients	Pratiques évaluatives
Gestion du rapport de force	<p>Référence Pizzinato revue EPS n° 242 (Tennis)</p> <p>L'efficacité est liée à la capacité à            ® gérer au mieux le rapport entre le niveau de ses habiletés et le degré de difficulté rencontré (la balle adverse)            ® gérer la simultanéité attaque de la cible adverse/ défense de sa propre cible            ® gérer l'alternative risque / sécurité rupture / continuité            le point peut-être gagné par le joueur ou perdu par l'adversaire.</p>	<p><b>Passer de je perds rapidement le point à j'essaie de rétablir l'équilibre;</b>  <b>Passer de ne pas perdre à je cherche à renverser le rapport de force en ma faveur et à marquer le point</b></p> <p>↳ capacité à évaluer son profil de joueur.</p> <p>↳ s'identifier dans le jeu comme dominant/ dominé</p> <p>↳ repérer les forces, les faiblesses de l'adversaire</p>	<p>Le problème est placé dans la nature du rapport de force.            l'adversaire est mis au centre du problème à résoudre; non pas un adversaire standard mais spécifique.</p>	<p><b>Outils d'évaluation diagnostique et/ ou certificative</b></p> <p>↳ <b>Procédés liés à la capacité à évaluer son profil de joueur</b>            a) " l'araignée " C. Sève, revue EPS n° 228            b) Quadrants de Pizzinato, avec 2 indices  <u>Ind .Régularité = Points perdus après 4 échanges</u>            Points perdus</p> <p><u>Ind .Efficacité = Points gagnés</u>            Points joués</p> <p>↳ <b>Procédé lié à la capacité à s'identifier dans le jeu dominant/dominé</b>            ® Par ex : situation banco: se reconnaître dominant et annoncer banco sur décision de rompre (les points annoncés sont majorés)            ↳ <b>Procédé lié à la capacité à repérer les forces, les faiblesses de l'adversaire.</b>            ® Par ex : situation où le joueur place lui-même les cibles (points majorés quand il les atteint) et les portes d'entrée pour marquer le plus de points possibles.</p>
<p>Maîtrise informationnelle, décisionnelle</p> <p>Capacité à repérer des signaux déclencheurs de stratégies ou principes d'action</p>	<p>Référence Nantes, revue n° 11</p> <p>L'efficacité ici est liée à la capacité de lire la situation duelle, à anticiper, à décoder vite.</p>	<p>construction de zones signal définies deux à deux (droite/ gauche, avant/ arrière, diagonales)            Dès que j'ai amené l'adversaire dans une zone signal, je dois agir et conclure dans l'autre zone signal</p>	<p>Savoirs et savoir faire sont étroitement liés dans la recherche d'efficacité, dans la formation, dans l'évaluation.</p>	<p>Outils d'évaluation en situation de match 1 contre 1  <b>Procédé</b> : prise en compte des règles énoncées au cours du cycle;  <u>maîtrise d'exécution</u> : fréquence d'apparition des règles qui pour être validées doivent apparaître trois fois.            exemple: si j'ai déplacé mon adversaire latéralement et qu'il ne se replace pas, je joue la ligne latérale opposée  <u>performance</u>: rapport entre le nombre de règles validées et l'efficacité constatée par le nombre de points obtenus en application de ces règles.</p>

### 3. Problèmes identifiés

#### 3.1. Un problème de cohérence

Nous avons pu constater ce problème dans le recueil des données et son interprétation. C'est le cas des dossiers qui font référence à l'article sur l'évaluation ponctuelle aux examens de l'Académie de Toulouse, revue EPS n° 248.

La note de maîtrise semble associer dans le même acte les indices :

\* de dispersion où le but est de jouer de façon équilibrée dans 7 zones identifiées (viser des cibles au sol indépendamment de l'action de l'adversaire)

\* d'efficacité où le but est de gagner le point.

Dans ce contexte il nous semble qu'il y a incompatibilité entre ces deux objectifs au sein du même acte.

#### 3.2. le problème de faisabilité

Les grilles proposées font parfois apparaître trop d'informations à prendre en compte dans l'action.

Exemple n°1 : vouloir repérer toutes les trajectoires d'un échange donné semble irréaliste (même si cela peut être propice à un moment donné pour que l'élève prenne conscience de l'espace de marque).

Exemple n°2 : vouloir repérer simultanément, à l'aide d'une grille de comportements, plusieurs critères de réalisation (nature de la frappe - placement - déplacement - impact du volant).

Il est à notre avis difficile d'attribuer une valeur, d'apprécier un coup donné ou une stratégie à partir par exemple des repères utilisés par C. Sève : comment identifier si le joueur gagne en jouant fort, vite, placé, avec effets ou en combinant ces voies.

Cette faisabilité peut cependant être conquise si en parallèle existe une réelle formation au recueil de données dans l'action (observation, évaluation)

#### 3.3. le problème de fiabilité

La fiabilité est directement liée au problème de faisabilité. Quelle fiabilité peut-on attendre du recueil de données dans la mesure où elle est liée à la compétence de l'élève - observateur, à sa capacité de concentration ou tout simplement à l'intérêt qu'il a trouvé dans la tâche.

Ce qui nous renvoie à la question : Qui fait quoi pourquoi ? Cette question nous renvoie elle-même aux fonctions de l'évaluation.

## 4. Les pistes prometteuses et les fonctions de l'évaluation

Le choix des données recueillies, les modalités de recueil, leur interprétation, qui réalise l'évaluation sont à ramener aux fonctions de l'évaluation.

### 4.1. le recueil de données comme élément d'évaluation diagnostique puis formative

Elaboration d'indices censés caractériser un niveau de jeu ou un profil de joueur :

- \* " l'araignée " de C. Sève (revue EPS n° 228)
- \* les quadrants de Pizzinato (revue EPS n° 242)
- \* tableau de comportements critériés (J. Dugal)

*Les visées :*

pour l'enseignant il s'agit de cibler le niveau de jeu, les problèmes prioritaires, les besoins, les manques au sein d'une classe.

pour les élèves, ces données deviennent un outil de connaissance de soi dans l'action. Condition pour s'engager dans un projet de formation.

*Les modalités :*

Les données sur les modalités de l'action sont associées au résultat.

Un joueur est souvent observé par un élève ; la co - évaluation existe. cette étape est lourde mais formative et contribue à mettre l'élève au centre de sa formation.

### 4.2. Le recueil de données dans une visée certificative

Sans mettre en cause le caractère formateur de l'auto - évaluation et de la co - évaluation, nous posons le problème de leur fiabilité (inégalité de compétence entre les observateurs) dans une visée certificative dont seul l'enseignant peut être le garant. Cette exigence tend à remettre en cause des recueils de données lourds impossibles à gérer par un enseignant seul pour une classe et à envisager peut être d'autres indices plus macroscopiques, plus significatifs de transformations.

L'état des lieux des pratiques d'évaluation en sports de raquette a permis d'identifier la variété des procédures notamment pour évaluer la maîtrise d'exécution. Ces procédures apparaissent moins à mettre en concurrence que complémentaires. Par contre, cette analyse a voulu faire ressortir que l'évaluation n'était qu'un des temps de la formation, pas un but en soi.

L'EVALUATION CERTIFICATIVE est forcément liée à :

- \* une évaluation diagnostique ; où en sont les élèves ? (" état A ")
- \* des objectifs de transformation ; (passer d'un " état A à B "), le comportement final attendu étant défini dans le contexte de l'établissement (ressources/contraintes)
- \* la définition d'objets d'enseignement, de quoi les élèves ont besoin pour se transformer (qu'on les appelle : techniques, tactiques, principes opérationnels, d'action ou encore savoirs, savoir faire, savoir être)
- \* une évaluation continue, régulatrice.

# SPORT DE COMBAT

Jean-Pierre MIHOUT

Peu de dossiers proposent à leur menu les sports de combat. Nous en avons retenu douze: 5 qui traitent de la lutte, 4 de judo, 3 de boxe française et 2 de boxe anglaise. Les dossiers sont succincts, présentés sous forme de tableaux ou de grilles.

## 1. La performance.

### 1.1. Etat des lieux

Souvent elle est quantitative et se décline en nombre de combats gagnés ou perdus. Rarement elle est critériée. De façon majoritaire, les élèves sont organisés en groupes de niveaux avec distribution des rôles de combattant, d'arbitre, d'entraîneur, de juge ...

### 1.2. Analyse

Il est quelquefois précisé que les groupes ont été constitués selon des critères de poids, taille, tonicité, dynamisme. D'autres collègues défendent que l'on progresse mieux dans des groupes hétérogènes avec un système de handicap. Dans un projet simplifié la rencontre s'est déroulée à partir d'une situation aménagée (travail au sol en judo). Il serait sans doute préférable, pour être dans une performance, mettre l'élève dans les normes du combat réel avec des alternatives.

### 1.3. Proposition.

Si la performance s'évalue à partir d'un objectif visible de transformation, n'y a-t-il pas mieux à faire de que de noter la performance en terme de combat gagné ou perdu ? Ne pourrait-on pas relever des indices " macroscopiques " de la performance ?

## 2. La maîtrise d'exécution

### 2.1. Etat des lieux

De nombreux collègues s'inspirent d'articles parus dans la revue EPS. Un dossier traite toute l'activité: contacts, contrôles, équilibre, tactique. Quelques dossiers évaluent la reproduction de techniques dans le combat ou dans des situations aménagées (combat au sol, immobilisation et sortie). Les dossiers les plus nombreux évaluent les rapports dans l'opposition. Les niveaux de maîtrise sont alors hiérarchisés de 1 à 5 en fonction de 3 à 5 thèmes. Quand les modalités de l'évaluation sont précisées, c'est pour dire que c'est une co - évaluation.

## 2.2. Analyse

Les dossiers qui s'inspirent d'articles parus dans la revue EPS posent le problème de la pertinence de leur utilisation.

Comme on ne peut traiter toute l'activité, il semble préférable de définir des objets d'enseignement issus des choix du professeur à partir du constat de départ. Evaluer les techniques apprises par répétition et reproduites en combat nous semble être une dérive à éviter dans le choix des contenus.

Les dossiers les plus nombreux évaluent les rapports dans l'opposition et là nous sommes dans la spécificité des sports de combat: prendre de l'information pour gérer le rapport d'opposition en sa faveur. Citons en exemple le L.P. François Albert de Noeux les Mines qui s'inspire de l'article "Savoir réagir" de Gilbert ORSI dans EPS N° 249. La maîtrise d'exécution est axée sur l'évaluation des "savoirs procéduraux". Nous pouvons supposer que le collègue dans l'activité boxe française avait pour objectif : se reconnaître dominé et essayer d'inverser les rôles. Pour atteindre cet objectif, il a enseigné l'enchaînement des coups et la défense active c'est à dire la contre-attaque sur l'engagement de l'autre. Cette maîtrise d'exécution est alors chiffrée en fin d'apprentissage. Les repères quantitatifs et qualitatifs sont pris à la fois sur les touches tentées et celles réussies. Les non spécialistes peuvent s'y essayer. Ce n'est plus la ou les techniques qui sont mises en avant, c'est la gestion d'un rapport attaquant - défenseur en sa faveur.

## 2.3. Proposition

Les deux pôles de l'évaluation doivent rester bien distincts mais être en cohérence. Dans l'exemple précédent, il y avait bien cohérence entre la performance : gagné ou perdu, et le travail effectué pendant le cycle : se reconnaître dominé et essayer d'inverser les rôles.

La logique devrait donc nous amener à déterminer pour chaque élève sa note de performance tout au long du cycle alors que les acquis de l'apprentissage ne peuvent être évalués qu'en fin de cycle sur ce qui a été effectivement enseigné pour atteindre cet objectif.

## 1. Etat des lieux

De façon dominante, les fiches d'évaluation de fin de cycle en danse se présentent sur une ou deux feuilles, sous forme de grilles "brutes" sans commentaire permettant d'identifier les objectifs de transformation suivis ou les objets d'enseignement sous-jacents.

Dans ce contexte, il est alors particulièrement périlleux de se livrer à des interprétations sur la cohérence ou la pertinence de ces documents. Car selon nous une "grille" ne parle pas, même si sa logique est évidente pour celui qui l'a construite et formalisée. Sortie de son contexte d'élaboration elle reste le plus souvent absconse et facilement "critiquable" par défaut de compréhension de la démarche adoptée.

D'une manière générale peu de projets simplifiés incluent la danse dans les pratiques d'établissement. Nous en avons décelés une dizaine dans les secteurs de Cambrai - Douai - Armentières, Roubaix - Lille, avec une tendance plus appuyée dans les secteurs de St Omer - Hazebrouck, Dunkerque, Boulogne et Calais.

## 2. Analyse des propositions et étude des formes de pratiques :

Au travers des indicateurs et des critères retenus nous nous risquons à quelques interprétations sur les formes de danse pratiquées dans les établissements scolaires du second degré.

### 2.1. Forme de pratique du premier type

Cette forme se retrouve essentiellement en lycée professionnel (peut-être plus sensible aux formes médiatisées de la danse). Il s'agit d'enchaînements construits (généralement par l'enseignant et éventuellement la participation de quelques élèves, pour produire une composition commune qui deviendra par la suite exigible pour tous. Elle prend la forme d'un enchaînement de mouvements imposés auquel, s'ajoute le plus souvent, un enchaînement libre dont la construction incombe à un sous-groupe d'élèves (entre 2 et 5-6). Le type de modalités adopté ne met jamais en évidence les contenus sollicités.

L'évaluation s'appuie sur la référence à une reproduction de gestes dont les repères sont exposés dans les tableaux suivants :

Pour l'enchaînement IMPOSE

CRITERES RECUEILLIS	INDICATEURS RETENUS
mémoire de enchaînement	centration sur soi ou capacité a d'adapter an cas d'erreur ensemble des élèves coordination du groupe, synchronisation des mouvements
qualité de la motricité (= LE CORPS)	précision du geste amplitude des mouvements vitesse d'exécution (relation amplitude / précision) coordination générale des mouvements (= VIRTUOSITE technique)
présence des danseurs	le regard l'assurance - la conviction l'aisance - la prestance
l'esthétisme	placement segmentaire correction du geste fluidité des mouvements

Pour enchaînement LIBRE

CRITERES RECUEILLIS	INDICATEURS RETENUS
accord musique / mouvement (LE TEMPS)	respect du tempo, de la cadence respect du rythme - des temps forts et des temps faibles - de ses variations (rapide - lent)
qualité de la composition spatiale (L'ESPACE)	espace vertical varié (haut - bas) espace d'occupation de la scène variété des déplacements nature des déplacements nature des trajets nature des formations

## 2.2. Forme de pratique du second type

Le travail des élèves s'organise autour d'un axe qui fédère toutes les activités : le Thème. La gestuelle se veut, dans l'intention des enseignants, significative, organisée par un projet de communication (plus ou moins artistique, esthétique ou expressif et/ou émotionnel selon les cas). Les déclinaisons à partir de ce point de départ sont nombreuses et diversifiées mais surtout tout se complique lorsqu'il faut distinguer la maîtrise de la performance dans cette activité. Nous n'insisterons pas sur toutes les dérives constatées dont les principes ont été développés dans les questions de fond (3ème partie).

Par contre nous relèverons la pertinence :

- \* de quelques paramètres, ces derniers même déconnectés de leurs pratiques, pourront nous l'espérons, enrichir les réflexions des collègues vers des voies à approfondir

- \* quelques pistes prometteuses qui ont su distinguer la maîtrise de la performance dans les dispositifs mis en place.

### 2.2.1 Voies à approfondir

Nous avons choisi une forme de présentation sous l'aspect de Tableaux Référentiels car les synthèses n'ont pas été possibles sur des produits aussi succincts. Vous les trouverez par commodité en annexe de ce document.

- A - La recherche d'effets et le rapport à ses composantes
- B - L'expression des sentiments : le rôle de l'acteur
- C - L'originalité et la personnalisation des gestes

### 2.2.2 Pistes prometteuses

Distinction de la maîtrise et de la performance en Danse, des perspectives :

Le lycée Alexandre Ribot de St Omer propose pour la performance d'évaluer le projet artistique du groupe. Il s'agit donc d'une note collective. Elle tient compte :

\* d'une part

- du choix du thème
- de la pertinence de son développement chorégraphique
- de la cohérence du scénario et de son originalité jugé en fonction de l'intérêt qu'il suscite en permanence

\* d'autre part

du cadrage spatial valorisé par

- la variété des orientations et des directions
- les ruptures intentionnelles pour valoriser les " effets sémantiques et/ou plastiques "

Ainsi la performance à réaliser résulte d'une dynamique de groupe réussie pour organiser un projet collectif dans lequel chacun pourra s'exprimer. Elle s'évalue bien au cours d'un même acte et selon l'enseignement prodigué dans cette organisation collective, on pourra facilement en ressortir les connaissances utilisées pour mettre les actions en valeur.

La maîtrise quant à elle relève d'une note individuelle sur le thème de la " théâtralité du corps " comprenant cinq critères :

\* a) le **sens** sous forme d'indices signifiants et de symboles corporels utilisés de façon permanente

\* b) l'**énergie** par son contrôle et sa pertinence par rapport au projet dans le but de créer un rythme intérieur

\* c) les **formes** par l'originalité des volumes créés et des prises de risques réussies (notamment au niveau de l'équilibre et du jeu avec les déséquilibres)

\* d) les **traces** pour leur précision et leur définition

\* e) le **regard** lorsqu'il renforce le jeu expressif du danseur.

Cette piste est prometteuse car à partir d'une seule prestation elle permet d'évaluer simultanément :

\* les degrés de maîtrise traduits à partir de ce qui a été appris (de ce qui a été enseigné)

\* les compétences développées pour obtenir un résultat collectif à partir d'une difficulté de gestion de plusieurs paramètres en un temps relativement court

\* les connaissances utilisées à partir de la pertinence des choix effectués dans l'éventail des possibles (ou des référentiels) fournis à partir du cadrage spatial ou de l'organisation et la communication du scénario.

Au lycée Montebello de Lille, même si la distinction des objets d'enseignement et donc des critères de maîtrise sont sensiblement différents, le dispositif est similaire, mais tout de même particulier.

La note de maîtrise est individuelle et collective :

\* 50% individuelle pour les rôles de danseur et d'acteur

\* 50% collective pour le scénario et la chorégraphie

La note de performance correspond aux compétences liées à la gestion du stress. Le but est de garder la même qualité de prestation en présentant la chorégraphie à différents publics :

\* soit devant la caméra uniquement, le groupe classe ayant le même menu (les deux premières possibilités ne sont pas valorisées)

\* soit devant les autres terminales sur le même créneau horaire

\* soit à l'occasion d'une prestation de fin de trimestre organisée au sein de l'établissement pour toutes les classes de la seconde à la terminale ayant effectué un cycle d'A.P.E.X (obligatoire en seconde).

La prestation s'évalue bien au cours du même acte, mais plusieurs fois selon les possibilités créées, ce qui permet un "rattrapage éventuel". Dans cette perspective, si le but de la danse est d'être vue, autant construire rapidement les convictions et la qualité des prestations pour oser affronter un public. Si les finalités sont annoncées suffisamment tôt, la qualité de l'investissement se transforme généralement avec l'approche des échéances.

Avec ce dispositif il n'est pas rare de voir des groupes d'élèves venir s'entraîner tout seul pour améliorer leur prestation. Il se développe alors un véritable projet collectif où chacun contribue activement à son élaboration. " L'autonomie " qui est venu compléter les quatre finalités de l'EPS, " santé, sécurité, solidarité, responsabilité " (dans l'arrêté du 22 novembre 95) trouve dans ce contexte un terrain privilégié pour mobiliser les élèves sur un projet devenu leur moyen personnel et original d'expression.

Dans chaque voie proposée, les relations entre les éléments relèvent d'une interprétation personnelle à partir de la lecture des dossiers et de mes propres pratiques dans cette activité. Ces tableaux m'ont permis de recueillir un maximum de données. Elles ont été plus faciles à organiser autour de ces trois paramètres fédérateurs. Connaissant cela, chacun pourra ainsi les reconstruire selon sa propre logique, c'est non seulement souhaitable mais c'est de toute évidence le but recherché de cette revue Cinèse.

## CONCLUSION

Ce numéro 4 de CINESE sur l'évaluation, a pour but, de faire connaître aux enseignants EPS de l'académie, ce qui se pratique aux examens en contrôle en cours de formation. Il se veut avant tout, descriptif et explicatif. L'étude des dossiers simplifiés n'a pas été évidente à mener. Je remercie chaleureusement les collègues qui s'y sont investis, même si les réunions ont été conçues sous forme de stage de formation. Sans eux, sans leurs réflexions pertinentes, et la richesse de leurs analyses critiques le numéro de synthèse suivant n'aurait pas été possible.

Les questionnements du groupe, et les difficultés rencontrées pour faire des propositions concrètes d'évaluation intégrée à un cycle d'enseignement, nous ont engagés à témoigner de ces réflexions dans un deuxième numéro sur l'évaluation plus approfondi.