

EVALUER EN E.P.S ?

sens et contresens

Introduction

Natures des difficultés issues des dossiers simplifiés

- * Les confusions entre maîtrise et performance
 - nature des dysfonctionnement
 - pourquoi ces dysfonctionnement
- * Le problème des contenus
 - L'impasse des contenus
 - outils formels dissociés des contenus
 - profusion des indices observables

Questions de fond

- * Quelle distinction entre maîtrise et performance
 - Dérives
 - Pistes prometteuses
- * Quels liens entre ce qui est enseigné et ce qui mérite d'être évalué
 - Dérives
 - Pistes prometteuses
- * Quels liens entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative de fin de cycle
 - Difficultés
 - Pistes prometteuses
- * Comment s'effectue le passage de l'évaluation sommative à la note
 - Difficultés
 - Pistes prometteuses
- * Comment concilier la complexité de l'évaluation et la faisabilité de la mise en oeuvre
 - Difficultés
 - Pistes prometteuses
- * Quels dispositifs mettre en oeuvre pour évaluer simultanément (au cours de la même action) la performance et les connaissances

Le point sur les transformations de fond

- * L'évaluation quels changement depuis 30 ans
 - Une ouverture des formes de pratique
 - Une articulation accrue entre la performance et les conduites motrices
 - Une accentuation de la fonction formative de l'évaluation sommative
 - Une centration accrue sur les contenus enseignés
- * Quelles difficultés ces changements successifs ont causées aux enseignants
 - De 1967 à 1983
 - De 1983 à 1993...95

Conclusion

- * Permettre d'accroître le degré de professionnalisation du métier
- * Stimuler la coopération entre les enseignants

* Elargir la part de concertation dans les établissements

PREALABLE

Ce numéro vous propose d'aller au delà de l'information descriptive, quantitative, qualitative, des pratiques d'évaluation dans l'académie.

Nous avons choisi, après discussions avec les membres du GEPEPS, la formule d'un deuxième numéro, en complément du premier, pour approfondir les interrogations, pour comprendre pourquoi il existe des difficultés, des productions non conformes aux textes officiels dans les dossiers simplifiés.

Il s'agit ici, de mettre en évidence la nature des problèmes rencontrés et, de ne pas les nier lorsque chacun tente de mettre ses pratiques en conformité avec les derniers textes institutionnels en vigueur. En dépit de ces difficultés, des exigences et des contraintes de la réalité du terrain, nous avons dégagé, de l'ensemble des projets de nombreuses pistes prometteuses, indicatrices de transformations en cours. Ces dernières seront illustrées par des propositions concrètes dans un numéro ultérieur.

INTRODUCTION

Lors de l'étude des projets simplifiés et des outils d'évaluation parvenus à l'inspection pédagogique, nous avons rapidement mis à jour des dysfonctionnements, des interprétations des textes officiels non conformes

A aucun moment, nous n'avons porté de jugement négatif sur ces constats, mais nous nous sommes immédiatement posés la question de "pourquoi" ces dérives ? Nous avons ainsi essayé de comprendre, d'interpréter, quelles étaient les préoccupations des enseignants, et leurs intentions lorsqu'ils faisaient ce type de propositions ?

Enfin, pour aborder un versant plus positif, nous avons trouvé des réponses prometteuses qui semblaient résoudre en partie les difficultés identifiées dans d'autres dossiers. Pour vous faire part de ces réflexions collectives, nous vous proposerons de décrire dans un premier temps, la nature des dysfonctionnements constatés, puis, d'essayer de les comprendre, pour préciser enfin, comment les dépasser en soulignant les questions de fond sous-jacentes.

En guise de bilan récapitulatif, nous proposerons une étude historique des textes officiels, pour identifier la nature des transformations effectuées depuis 30 ans, ainsi que les ruptures faites, (ou qu'il va falloir opérer dans nos pratiques).
Peut - être ainsi, éclairerons nous les difficultés, bien compréhensibles, de la profession pour accompagner d'utiles évolutions.

NATURE DES DIFFICULTES ISSUES DES DOSSIERS SIMPLIFIES

LES CONFUSIONS ENTRE MAITRISE ET PERFORMANCE

Lorsque les fonctions de chaque paramètre ne sont pas identifiées, les relations entre les niveaux de maîtrise et les degrés de performance sont problématiques

1. Nature des dysfonctionnements

1.1. L'absence de relations

C'est le cas des outils établis qui préexistent à l'action, comme le sont souvent les nomogrammes présentés, ce qui est évalué n'a pas de relation directe à ce qui a été enseigné. Ce sont deux données parallèles où la cohérence n'a pas été construite ni provoquée.

1.2. L'incohérence

Ce manque de relation va parfois plus loin. En effet, les critères pour évaluer la maîtrise et ceux pour prendre en compte la performance sont contradictoires voire incompatibles, car en réussissant l'une, l'élève ne peut qu'échouer dans l'autre.

C'est le cas en badminton quand on valorise l'indice de dispersion en maîtrise, tout en exigeant un indice d'efficacité pour gagner le point en performance.

1.3. La redondance

Ici, les critères retenus pour prendre en compte la performance se recourent ou se superposent. On note ainsi deux fois la même chose.

Par exemple, tous les cas où la performance s'effectue par un classement produit par un tournoi (" montante - descendante ") et où la même grille de niveau évalue tous les élèves quel que soit leur groupe d'appartenance.

Il est probable, dans ce contexte précis, que les maîtrises les plus élaborées se retrouvent dans les niveaux de performances élevés. Ainsi les meilleures sont surévaluées et les moins bons doublement pénalisés.

2 - Pourquoi ces dysfonctionnements

Dans le cas des nomogrammes, un outil déjà constitué présente bien des avantages cependant contextualisé dans un enseignement il peut ne pas être pertinent s'il n'a pas été "requestionné".

De même pour nos routines de fonctionnement, un dispositif qui marche, reproduit sans véritablement reconnaître les SAVOIRS véhiculés, sans prendre en compte les contenus, ne permet pas de construire du SENS aux enseignements .

Dans l'urgence de l'action le "QUOI " faire avec la classe, l'emporte sur le " POURQUOI " des situations proposées. L'importance de l'animation prend le pas sur l'enseignement.

LE PROBLEME DES CONTENUS

Ne pas distinguer la tâche proposée des contenus quelle contient, produit dans les pratiques des erreurs du point de vue de la pertinence de ce qui est évalué.

1. Nature des dysfonctionnements

1.1. L'impasse des contenus :

Certaines grilles d'évaluation en athlétisme, insistent sur la prise de vitesse, ou le maintien de cette vitesse, mais, ne font allusion, ni à la fréquence, ni à l'amplitude des foulées pour y parvenir. Le comportement attendu est ici, un geste "techniquement juste", une réponse spécifique et unique qui conditionne une évaluation formelle.

Il y a illusion sur l'apparition du "geste " "juste " comme un résultat visible, même s'il n'est pas acquis par celui qui le produit. On enseigne ce que l'on veut voir apparaître, on se préoccupe de " QU'EST - CE QUE C'EST ?" au lieu d'essayer de répondre à " A QUOI ÇA SERT ?". On produit la forme du geste par des contraintes extérieures sans construire du sens aux apprentissages.

1.2. Des outils formels

La conséquence de l'impasse sur les contenus est une "production artificielle " des grilles d'évaluations (de celles qui sont caricaturées sous la forme de barreaux de prison) Ces "grilles " sont construites généralement à partir des "fondamentaux de l'APS " considérée. Elles existent AVANT l'action, à partir des représentations que l'on se fait du " geste juste " à produire, et non, à partir des réponses des élèves . Elles obligent l'élève à "rentrer dedans " même si ses réponses ne correspondent pas aux cases existantes préétablies.

1.3. Profusion des indices observables

Encore plus loin dans les " grilles formelles ", Il en existe avec plus de 20 critères observables pour chaque élève .

La lourdeur du système mis en place, fait que l'on passe plus de temps à évaluer qu'à enseigner.

2. Pourquoi ces dysfonctionnements ?

L'enseignant connaissant "la réponse juste" a tendance à vouloir l'obtenir directement, le fait de produire la "bonne réponse" dans un dispositif à contraintes fortes, entraîne la croyance du geste acquis. (Par exemple : lorsque les élèves lancent le javelot en courant le long d'un mur, où sur un glissière, on peut obtenir facilement le bras lanceur dans l'alignement de la trajectoire mais sans le mur ou sans support ?)

En agissant ainsi, on fait l'économie de se questionner sur ce qu'il faudrait enseigner pour atteindre les transformations souhaitées .

De même dans le cas des "grilles formelles" produites à partir de ce point de vue. La volonté de vouloir tout prendre en compte, multiplie les paramètres car on ne veut rien "lâcher" des fondamentaux de l'APS .

LE PASSAGE DE L'EVALUATION A LA NOTE

La note finale, celle inscrite sur les bulletins scolaires, relève plus souvent d'un "bricolage", que d'une opération mathématique bien identifiée. Comment s'effectue cette alchimie ? Cela pose deux types de problèmes :

*.Quelle est l'échelle de valeur qui transforme les données observées en notes ?

*.Quelle est la fiabilité, l'objectivité, et l'équité de la note finale ?

Ce type d'interrogations soulève bien d'autres problèmes . Nous avons essayé de les répertorier plus loin sous la forme de "Questions de fond"

QUESTIONS DE FOND

Introduction

Les textes institutionnels nous engagent vers des ruptures avec les pratiques antérieures de l'évaluation en EPS. L'analyse de ces transformations, en raison de leurs difficultés, ont mis à jour des zones d'ombres, des dérives que nous allons tenter d'identifier. Le premier constat est de relever ce qui mérite d'être évalué. En effet, dans le contexte du travail par cycle de 5 à 10-12 séances, on ne peut pas tout enseigner de l'APS considérée, comme tout ce qui a été enseigné ne peut être globalisé dans une évaluation sommative de fin de cycle. Enseigner, comme évaluer c'est avant tout choisir ! Quels liens existent-il entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué ?

Comment se coordonnent, l'évaluation formative qui accompagne les enseignements et l'évaluation sommative qui souligne les apprentissages acquis ?

Qu'est-ce qui distingue réellement la maîtrise de la performance dans les diverses APS, et comment les mettre en cohérence sans les confondre afin de ne pas noter deux fois la même chose ou de prendre simultanément en compte des données contradictoires ?

Comment, en EPS, passer de l'évaluation sommative à la note pour "certifier" un élève? Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils participer au recueil de données nécessaires à l'évaluation certificative ? Qu'est-ce qui peut garantir l'équité des notes pour chaque élève d'un même établissement ?

Si l'enseignant doit noter 40 élèves en fin de cycle d'enseignement, quel est le nombre d'indices à prendre en compte pouvant justifier d'une objectivité et surtout d'une faisabilité ?

Enfin quels sont ces dispositifs à mettre en oeuvre pour évaluer simultanément : la maîtrise, la performance et les connaissances correspondant à la réussite d'un apprentissage ?

Mission impossible ? De toute façon les notes seront mises ! Il s'agit à présent de savoir comment sont plus ou moins résolues ces questions dans les pratiques. En nous appuyant sur les projets simplifiés et les outils d'évaluation parvenus à l'inspection académique, ainsi que sur le travail et les constats des collègues membres du G.E.P.E.P évaluation, nous avons abouti à des tableaux (présentés en annexe) desquels nous avons retiré les pistes prometteuses essentielles.

Cette analyse part de constats de difficultés ou de dérives identifiées desquelles nous avons essayé d'inférer quelles étaient les intentions supposées des enseignants confrontés à des problèmes contextualisés, pour en sortir les voies prometteuses. Ces pistes se sont dégagées des

innovations mises en oeuvre, lorsque les collègues ont voulu affronter et résoudre les difficultés (que nous rencontrons au quotidien de nos pratiques) pour mieux les dépasser.

Quelle distinction entre maîtrise et performance ?

La difficulté ne réside pas dans la résolution de la polémique: coefficient ou somme des résultats de ces deux notions mais bien dans leur distinction.

1. Dérives

Les constats de dérives lorsque cette distinction n'est pas faite sont de deux ordres :

- la redondance ou superposition: cela se traduit par un double emploi car on note deux fois la même chose.
-
- l'incohérence ou l'incompatibilité des données. Il y a contradiction, puisqu'en réussissant l'une, l'élève ne peut qu'échouer dans l'autre.

Un exemple en badminton illustre parfaitement ces dérives dans l'analyse des dossiers suivants.

2. Une des pistes prometteuses

Ce serait d'associer la performance à l'observation des résultats, des produits de l'action, des compétences construites, stabilisées de façon visible et mesurable, liées au degré de difficulté de la tâche.

La maîtrise quant à elle resterait en étroite relation avec les procédures, les moyens mis en oeuvre, la "façon" dont l'élève s'y prend pour obtenir un résultat. Elle est liée à ce que l'enseignant a choisi d'enseigner, de privilégier à un moment donné du cycle pour obtenir des transformations. Elle s'accompagne d'une évaluation formative et formatrice qui conduit, soutient et facilite les apprentissages.

Quels liens entre ce qui est enseigné et ce qui mérite d'être évalué ?

Les réponses observées de façon dominante montrent la difficulté de prise en charge des contenus réellement enseignés et du choix de ce qui vaut d'être apprécié.

1. Les dérives

Les constats de dérive sont de 2 types :

- * L'impasse des contenus où l'on enseigne directement les réponses que l'on veut voir apparaître et la forme "techniquement juste" du geste.

* Des outils formels, empruntés à la revue EPS (ou autre proposition) mais dissociés des contenus.

2. Les pistes prometteuses

Ce seraient entre autres :

* de sortir des croyances que le “bon geste” obtenu dans des conditions aménagées constitue une acquisition.

* d'accepter de n'évaluer qu'un aspect de ce qui a été enseigné.

* de comprendre la nécessité de reconstruire ses propres outils en transformant ceux qui existent pour les contextualiser dans nos enseignements.

Quels liens entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

?

1. Difficultés

Les difficultés constatées concernent le plus souvent des outils relatifs à la performance adaptés quelque soit ce qui a été enseigné. La cohérence et le sens des enseignements n'apparaissent pas car il y a plaquage d'un produit sans réinterroger, ni sa signification, ni sa fonction.

Le problème tient ici au formalisme souvent rencontré dans la communication des outils en fin de cycle et de la difficulté de contextualiser des instruments de recueil des réalisations des élèves.

2. Une des pistes prometteuses

Ce serait de questionner l'outil proposé pour la performance afin de comprendre son utilité, sa fonction... Cela permettrait de fixer un objectif de transformation approprié et de considérer quels seraient les thèmes d'enseignement dans le contexte de la classe envisagée. Des illustrations de cette “linéarité” reconstruite à partir de la fonction de l'outil a été mise en évidence en sport collectif dans l'analyse des dossiers simplifiés par APS

Comment s'effectue le passage de l'évaluation sommative à la note ?

1. Difficultés

Les exigences d'équité et d'objectivité préoccupent les enseignants d'EPS mais la majeure partie de ces préoccupations disparaissent parfois devant les contraintes auxquelles nous devons faire face (temps d'enseignement, gestion des absences, intempérie etc...). La note finale relève le plus souvent d'un "bricolage" (pris au sens que lui donne Perrenoud dans son aspect noble du terme et non péjoratif) des données pour justement préserver une équité (parfois relative, souvent implicite, mais toujours fondée) de la valeur d'une prestation.

2. Piste prometteuse

L'observation des réponses des élèves, des repères visibles macroscopiques, peuvent aider à une hiérarchisation de niveaux d'habiletés (il sera plus aisé alors de faire correspondre soit une note, soit une "fourchette" correspondant à 3 ou 4 points).

La mise en évidence d'indicateurs macroscopiques facilite aussi la mise en évidence de ce que l'on veut observer de ce que l'on a enseigné.

Etre clair sur ce que l'on ENSEIGNE et sur nos priorités d'ENSEIGNANT permet de mieux définir nos critères aux élèves.

Comment concilier la complexité de l'évaluation et la faisabilité de la mise en oeuvre ?

1. Difficultés

Ce qui organise souvent la démarche des enseignants lors de l'évaluation de fin de cycle c'est la volonté de tout vouloir prendre en compte. On constate ainsi un nombre très élevé des indices qui alourdit considérablement les procédures. La dérive se traduit par une fonction différente de cet outil, au lieu de rester un moyen, il devient un but en soi : on se surprend en train d'enseigner (au lieu d'essayer d'évaluer ce que l'on enseigne).

2. Piste prometteuse

Diminuer les thèmes d'enseignement et approfondir un champ plus restreint des savoirs constitue un des moyens pour éviter de se disperser ou d'essayer de couvrir toute la complexité de l'activité de pratique. Comme précédemment, on peut n'évaluer qu'un aspect de ce qui a été enseigné car on aura insisté sur un seul thème. On aura fait le pari d'un choix jugé plus pertinent pour obtenir les transformations voulues. Les situations de référence ou forme de pratique peuvent dans cette optique servir de révélateurs pour les acquisitions et donc l'identification des niveaux d'évaluation. Par exemple en sports collectifs : 2 contre 2 avec 4 séries de jeu de 2', avec uniquement 2, 3, voire 4 indices macroscopiques semble plus prometteurs que 5 contre 5 ou 7 contre 7.... avec 20 à 30' de jeu et 10 à 15 observables.

Quels dispositifs mettre en oeuvre pour évaluer simultanément (au cours de la même action), la maîtrise, la performance et les connaissances ?

La constitution des dossiers simplifiés du fait même de la démarche, ne révélait pas de démarche d'évaluation associée à une démarche d'enseignement. Nous avons conscience de cette nécessité d'illustrer la faisabilité des propositions, ce sera le contenu du prochain Cinèse sur l'évaluation.

L'équipe qui constitue ce groupe (10 personnes) s'engage durant l'année scolaire 1996-1997 à expérimenter des cycles d'enseignement proposés par le GEPEP APS au travers d'une démarche d'évaluation.

Le projet est avant tout de mettre à l'EPREUVE de la pratique chaque proposition dans des contextes différents (collèges, lycées) et de formaliser les difficultés, les remédiations et les choix sous-jacents aux décisions et aux outils présentés. La formalisation s'effectuera sous la forme de cycles d'enseignement éclairés par une démarche d'évaluation intégrée aux apprentissages.

Le point sur les transformations de fond

L'évaluation en EPS : quels changements depuis 30 ans?

Préalable

Depuis l'arrêté du 28 août 1959, l'EPS est obligatoire au baccalauréat.

L'organisation du contrôle ponctuel est fixé par celui du 10 Août 1967.

L'arrêté du 4 Mai 1983 fait passer l'épreuve d'EPS au premier groupe du baccalauréat et celui du 17 Juillet 1984 fixe une évaluation en contrôle continu. C'est cette forme d'examen qui requestionne notre discipline sur le problème de l'évaluation et des critères à prendre en compte. Quelle est son évolution et quelles sont les répercussions des textes institutionnels sur les pratiques évaluatives dans les collèges et les lycées ?

Nous examinerons successivement les avancées mais aussi les ruptures ainsi que les problèmes posés au niveau des changements personnels autour de quatre axes de développements identifiés selon :

- * une ouverture des formes de pratique.
- * une articulation accrue entre la performance et les conduites motrices.
- * une accentuation de la fonction formative de l'évaluation.
- * une centration accrue sur les contenus enseignés.

Pour plus de clarté nous résumerons les données sous forme de quatre tableaux récapitulatifs. Ils seront présentés en annexe(1) comme documents complémentaires au développement de cette première partie.

1. Une ouverture des formes de pratiques

1.1. Changement des pratiques aux examens.

En EPS, l'athlétisme, la natation et la gymnastique sont généralement considérées comme les activités physiques "de base" au plan organique et foncier. Elles ont été privilégiées dans les pratiques d'enseignement car l'évolution des performances y est facilitée par un barème ou des normes précises. Au regard des propositions offertes aux candidats chaque activité s'est diversifiée et enrichie (même si pendant longtemps elles ont conservé un caractère obligatoire).

Les réformes successives aux examens s'orientent progressivement vers :

- * des choix de moins en moins restrictifs.
- * des formules de plus en plus souples et variées dans chaque activité.
- * un choix de plus en plus grand parmi toutes les APS possibles.

Actuellement plus aucune activité n'est, à proprement parlé, obligatoire. La seule contrainte devient une exigence d'alternance, de diversité des pratiques, de complémentarité dans les choix des activités physiques.

1.2. Bilan des changements institutionnels.

La loi d'orientation de 1989 situe l'élève au centre des apprentissages. Les instructions officielles 1985/86 précisent que "l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise".

L'arrêté de 1993 et la circulaire d'application de Janvier 1994 mettent l'accent sur les effets recherchés des apprentissages et centrent les objectifs sur l'activité adaptative des élèves dans les APS.

L'arrêté du 22 Novembre 1995 précise que le choix des APS se doit d'être équilibré, le contrôle en cours de formation porte sur trois activités DE NATURE DIFFERENTE.

Il est intéressant de constater ici, un phénomène inverse du rôle et de la fonction des changements institutionnels par rapport aux années antérieures.

En 1967 : les I.O ont été obligées de tenir compte du changement des pratiques. Ces dernières se distinguaient de plus en plus :

- * des exercices de maintien et de correction.
- * de la gymnastique hygiénique par des pratiques de plus en plus sportives inspirées des pratiques sociales de référence.

Ce sont les changements des pratiques individuelles qui ont provoqué un changement institutionnel. En 1985/86 le phénomène s'est inversé. Il y a eu prise de conscience d'une urgence, celle de caractériser et de spécifier les contenus de programme d'une EPS définie comme discipline scolaire. Des commissions se mettent en place, une "élite professionnelle" établit la nature de ces spécificités et des nouvelles caractéristiques de l'EPS à mettre en oeuvre dans les pratiques. Les propositions deviennent progressivement prescriptives et devancent les pratiques existantes.

1.3. Les changements individuels.

Ils sont rendus obligatoires par une application immédiate et directe dans l'évaluation en contrôle continu aux examens, chaque enseignant est responsable des notes qu'il propose et doit être en mesure de les justifier par des critères précis, identifiés et explicites. Les mobilisations des équipes éducatives sont effectives, les transformations tangibles mais par manque d'accompagnement, de nombreuses dérives apparaissent. Dix ans plus tard le même processus se met en place. Pour agir une nouvelle fois sur les pratiques individuelles, on transforme l'évaluation aux examens sans spécifier les contenus sous jacents. La liberté des choix engage les enseignants d'EPS sur des responsabilités plus conséquentes.

2. Une articulation accrue entre la performance et les conduites motrices.

2.1. Changements des pratiques aux examens.

Au niveau des examens EPS de 1967 à 1983 la performance correspond à la totalité de la note. Le résultat obtenu est chiffré en note par un barème précis. En 1983, il ne s'agit plus uniquement de performance évaluée dans l'absolu, mais d'une évaluation motrice complémentaire, accompagnée d'une analyse des pratiques permettant une évaluation des connaissances nécessaires à l'action.

Par ces nouvelles pratiques évolutives l'EPS affiche des connaissances et des savoirs qui lui sont propres. En 1994, la maîtrise d'exécution, dans une activité choisie doit être évaluée par l'enseignant, la performance ne représente alors qu'un coefficient majorant ou minorant les procédures mises en oeuvre par les élèves, appréciées ou observées et référées aux acquisitions attendues.

2.2. Bilan des changements institutionnels.

L'arrêté de 93 puis de 95 imposent une articulation de plus en plus forte au plan institutionnel entre les performances et les procédures employées pour obtenir ces résultats. Les moyens mis en oeuvre par les élèves doivent être critériés en niveaux de maîtrise d'exécution. Ainsi un geste efficace et efficient devient tout aussi important que la performance obtenue. Il n'y a pas que le résultat qui compte dans la note mais la manière dont on l'a obtenue. L'importance ne tient pas à l'opération nécessaire pour obtenir la note (coefficient en 93 ou addition en 95) mais bien la distinction des deux notions dans la Réalité des PRATIQUES.

2.3. Les changements individuels.

Le constat est difficile à établir. Cette évolution, voulue, élaborée et construite par une partie de la profession, institutionnalisée par décrets et circulaires propose des bascules fondamentales au niveau des pratiques d'enseignement, pour lesquelles les praticiens sont peu préparés. Beaucoup de questions sont sans réponses, à cause notamment des savoirs professionnels éclatés, évoqués précédemment. La perspective d'articulation de la performance aux conduites motrices, conduit à devoir répondre à deux exigences :

* une fonction de plus en plus formative de l'évaluation des activités physiques accompagnant l'enseignement.

* une évaluation indissociable de contenus d'enseignement EPS spécifiquement scolaires.

3. Une accentuation de la fonction formative de l'évaluation certificative.

3.1. Changements institutionnels

Il s'agit de mettre fin aux confusions qui existent entre la notation et l'évaluation. L'évaluation utilise l'observation, elle permet d'organiser les conditions d'accompagnement et de régulation des conduites motrices. Elle n'est plus indépendante des apprentissages ni essentiellement liées aux aptitudes innées et aux résultats.

Les champs de l'évaluation sont ainsi mieux définis :

* la performance, permet de comparer le résultat projeté et celui effectivement réalisé.

* la maîtrise d'exécution doit mettre à jour les conditions de la performance et au delà de faire émerger les connaissances associés à une action plus efficace.

3.2. Changement individuel.

Ces mesures en harmonie avec la loi d'orientation de 1989, posent de sérieux problèmes dans leur application. Les outils d'évaluation, pour être opérationnels doivent être à la fois simples, utiles, économes et pertinents (évaluer ce qui a été réellement enseigné). Ils nécessitent des indicateurs "macroscopiques" à la fois suffisamment fins et discriminatifs, clairs et simples pour être communicables aux élèves.

L'évaluation - observation de la maîtrise nécessite un outillage notionnel pour appréhender ce qui est réellement enseigné. Ainsi une évaluation évoluant vers le "formatif" nous paraît liée à une plus grande précision sur les contenus enseignés. L'incorporation de cette notion semble être un des leviers indispensables pour la transformation des pratiques individuelles.

4. Une centration accrue sur les contenus enseignés.

4.1. Changements institutionnels.

L'évaluation, progressivement, ne peut plus, dans le contexte actuel, être conçue ni envisagée indépendamment de ce qui est enseigné : il est mis fin aux évaluations "passe partout", ne prenant en compte que le résultat des actions indépendamment des apprentissages réalisés. La nouvelle visée se centre sur les effets des apprentissages, en rapport avec ce qui a été réellement enseigné. Pratiquement, cela signifie une nette distinction entre la formulation d'un objectif visible de transformation (que l'on veut obtenir) et l'explication la plus claire possible de ce qui va être enseigné pour atteindre cet objectif (objet d'enseignement ou thème d'étude fédérateur des apprentissages).

4.2. Changements individuels

Une série de questions se posent :

- * Comment dans une évaluation isoler les facteurs de la performance des gains liés aux seules acquisitions dues à l'enseignement ?
- * Comment à partir d'une tâche, ou d'une situation, relever des indicateurs suffisamment pertinents pour apprécier un niveau de maîtrise ?
- * Comment caractériser des compétences dans les différentes pratiques d'activités permettant d'identifier l'acquisition des contenus enseignés ?

Une formation spécifique pour observer - interpréter les réalisations motrices des élèves s'impose. Les essais de réponses restent localisés, les programmes d'EPS à l'état de projet n'envisagent pour l'instant que des pistes. Les choix à faire reposent sur les épaules des équipes pédagogiques EPS. Lourde responsabilité qu'elles devront assumer. La dialectique changements institutionnels, changements personnels, fait apparaître quelques conditions de transformation mais surtout de nombreux obstacles à l'évolution massive des pratiques.

Pour faciliter un repérage plus précis des continuités et des ruptures dans ces changements institutionnels et individuels, nous avons reconsidéré ces données sous forme de tableaux récapitulatifs présentés en annexe 1 & 2.

Nous estimons que chaque étape, chaque choix ou transformation s'effectue dans un système "écologique", un environnement constitué en termes de gains mais aussi de pertes ou de problèmes nouveaux à affronter. Cette perspective nous a guidé dans la constitution des tableaux.

Quelles difficultés ces changements successifs ont posé aux enseignants E.P.S. :

1. De 1967 à 1983

Le premier type de difficultés est lié aux ruptures car elles signifient une obligation de changement. On ne peut plus procéder "comme avant". Les routines qui fonctionnaient ne peuvent plus se poursuivre.

1.1. Les ruptures

1.1.1. Du contrôle ponctuel au contrôle continu.

Le contrôle ponctuel du bac des années 70 permettait aux collègues EPS d'un district de se rencontrer en fin d'année dans une ambiance la plus souvent conviviale. Un "chef de centre" organisait le bon fonctionnement. Par "doublettes" les enseignants relevaient des performances en Athlétisme ou en Natation pour un groupe d'élèves, pendant que des spécialistes "Gym" évaluaient des enchaînements imposés selon leur niveaux d'exécution. Chaque candidat possédait une fiche où la

performance était immédiatement retranscrite en note. La certification dans ce contexte : c'est une affaire qui "tourne" sans problème majeur. En 1983, il ne s'agit plus d'un relevé de performances uniquement car des activités complémentaires viennent se rajouter à l'éventail des possibles. L'enseignant est responsable des notes qu'il doit donner à chaque élève tout au long de l'année car le contrôle devient continu.

1.1.2. De la notation à l'évaluation certificative.

Les ruptures, par rapport à l'évaluation, sont considérables dans les répercussions sur les pratiques.

Il ne s'agit plus d'évaluer simplement une performance mais également :

- * une conduite motrice
- * des connaissances
- * la participation et les progrès de chaque élève.

On ne peut plus confondre à présent EVALUATION et NOTATION car l'évaluation des conduites motrices se construit à partir d'indices qualitatifs qu'il va falloir "fabriquer", "inventer" puisque rien dans les Textes ne permet une évaluation "clef en main".

Les élèves peuvent choisir des options de pratique. En changeant d'activités ils changent de groupes, outre les problèmes d'organisation vite réglés, reste celui de l'harmonisation des critères d'évaluation entre les enseignants d'une même équipe éducative.

1.2. Les difficultés

1.2.1. L'évaluation des connaissances en EPS

Comment note-t-on des connaissances en EPS ? Et de quelles connaissances s'agit-il ?

Les textes précisent :

"connaissances techniques sur les bases pratiques de la physiologie de l'effort, sur l'analyse des pratiques"...

"connaissances par l'élève de ses possibilités, de ses limites, de ses capacités de création, de ses capacités à s'évaluer".

Des connaissances donc, de soi, sur soi, sur son activité, ses résultats... le champ est vaste et difficile à opérationnaliser.

1.2.2. L'évaluation des conduites motrices

Pour hiérarchiser les comportements, il est nécessaire de posséder des indicateurs observables fiables dans chaque APS. Sur quelles données se baser actuellement ? Quelle est l'échelle d'appréciation ? Les solutions sont ponctuelles, sous la responsabilité de l'équipe enseignante. C'est au projet disciplinaire de prendre en compte toutes ces composantes pour en construire leur cohérence interne puis leur pertinence par rapport aux textes officiels et au contexte spécifique de l'établissement.

2. De 1983 à...1995

2.1. Les ruptures

2.1.1. D'une classification des APS à des natures d'adaptations différentes.

La répartition des APS ne se fait plus selon leur appartenance ou non à un barème national mais selon des "domaines d'action" (93) qui se transforment en "activités de nature différentes" (95).

Il y a une rupture avec la logique de classification antérieure. Il ne s'agit plus de "familles d'APS" similaires. Ce ne sont plus les APS qui organisent la catégorisation des actions mais L'ACTIVITE ADAPTATIVE de l'élève confronté à un environnement et à des problèmes spécifiques. Selon les niveaux de compétences des élèves dans une APS, la NATURE de L'ADAPTATION sera différente. En natation par exemple un bon nageur et un non nageur ne rencontrent pas les mêmes difficultés et n'ont pas les mêmes problèmes à résoudre. L'un s'organise par rapport à la vitesse d'exécution l'autre par rapport à "SA SURVIE" et c'est pourtant toujours de natation dont il s'agit.

2.1.2. D'une évaluation sacralisée et secrète de "l'oeil du MAQUIGNON" à une évaluation explicite, précise, communiquée aux élèves.

L'évaluation des connaissances ne peut plus être dissociée de l'action des élèves et leur vérification ne s'opère que dans et par l'action. De plus les élèves doivent connaître toutes les données sur lesquelles ils vont être évalués puis notés. C'est la fin des évaluations passe-partout, globales et généralisantes. L'évaluation se centre sur les effets de ce qui a été réellement enseigné.

2.2. Les difficultés

2.2.1. Distinction de la maîtrise et de la performance.

Selon les activités abordées, il est difficile de distinguer de façon bien identifiée, les moyens mis en oeuvre, les procédures enseignées : la maîtrise ... des résultats obtenus, répertoriés selon des degrés de difficultés identifiés : la performance . Les risques de dérive sont nombreux.

2.2.3. Evaluer la complexité d'une motricité et la traduire en termes simples pour être communicable à tous les partenaires sociaux.

Quels sont les indicateurs observables d'un degré de maîtrise, d'une compétence acquise dans une activité ?

Comment trouver ce type d'indicateurs macroscopiques à la fois suffisamment fins et discriminatifs pour transcrire des observables comportementaux en données simples, compréhensibles et significatives pour les élèves ?

Ces difficultés se matérialisent sous forme d'interrogations, de problèmes à résoudre ... C'est avec ces préoccupations que nous avons abordé les dossiers simplifiés sur l'évaluation de l'EPS aux examens afin d'identifier quelles étaient les questions de fond qui étaient posées et de communiquer ensuite les pistes prometteuses issues de cette analyse à toute l'académie.

CONCLUSION

Changement partiel et approche globale (systémique) du changement

Dans un article intitulé "touche pas à mon évaluation " Philippe PERRENOUD suggère qu'une stratégie de changement ne peut se concentrer sur une seule composante du système (par exemple l'évaluation). Chercher à transformer l'évaluation radicalement, c'est remettre en question un équilibre fragile. Dans une perspective sociologique, l'auteur décrit l'évaluation comme une facette réfléchissant de nombreuses relations, avec :

les familles et l'école

- * l'organisation des classes et les possibilités d'individualisation des apprentissages
- * la didactique des disciplines et les méthodes d'enseignement
- * la relation pédagogique, le contrat didactique et les rôles des élèves dans le contexte
- * les politiques d'établissement, les modalités de contrôle et les concertations possibles
- * les programmes, leurs objectifs par rapport à leurs exigences
- * le système de sélection et d'orientation tel qu'il pourrait s'envisager
- * les satisfactions personnelles et professionnelles de l'évaluateur

L'évaluation apparaît ainsi comme une composante d'un système d'action plus complexe qu'il n'y paraît a priori. Vouloir changer l'évaluation par décret de façon institutionnelle, sans avoir un regard éclairé sur la réalité des pratiques, apparaît comme une entreprise périlleuse vouée à l'échec. Face aux aspects "systémiques" du changement, entre la fuite et l'affrontement volontariste¹, on peut tenter de concevoir des stratégies de changement qui tiennent compte des interdépendances. Philippe PERRENOUD propose trois axes de transformation :

- * Permettre d'accroître le degré de professionnalisation du métier.
- * Stimuler la coopération entre les enseignants.
- * Elargir la part de concertation dans les établissements.

Permettre d'accroître le degré de professionnalisation du métier.

La culture professionnelle selon Y.SCHAWARTZ est "l'écart créatif entre les tâches prescrites par l'institution et le réel de leur mise en oeuvre".

¹ PERRENOUD disait : "entre l'idéalisme béat et le réalisme conservateur".

Une tension existe entre les exigences formulées par un changement institutionnel et celles réalisées dans une dynamique de changement individuel. Elle peut-être perçue comme un obstacle à des transformations réelles, mais peut-être aussi considérée comme un moteur de l'évolution disciplinaire. Une des pistes de transformation possible est de situer la formation dans cet espace intermédiaire entre la réalité des pratiques des individus, celle de l'équipe pédagogique disciplinaire, et les exigences institutionnelles.

Partir de ce qui se fait, au plus près du terrain, "de ce qui est", et non de ce que l'on devrait faire dans l'absolu, "théoriquement", de "ce qui devrait être". Partir du connu, pour aborder des principes nouveaux qui éclairent différemment les pratiques et en permet les transformations.

Partir de ce que l'on fait, pouvoir le formaliser, pour mieux le communiquer et l'échanger, et ainsi, aborder un autre point de vue, d'autres perspectives. Adopter un autre regard sur sa propre pratique, pour mieux l'interroger. De ce point de vue, il existe dans l'académie un dispositif spécifique qui s'appuie sur ces principes : les G.F.E : Groupe de Formation en Etablissement où un formateur, mais aussi, professeur d'EPS, intervient pour aider à la construction d'un projet disciplinaire opérationnel car le but est de mettre en interrelation permanente LE DIRE - L'ECRIRE - LE FAIRE.

Stimuler la coopération entre les enseignants.

Partir des pratiques, permet à chacun d'évoquer ce qu'il fait au quotidien. Une formation efficace, c'est celle qui, d'une tension entre deux entités apparemment conflictuelles, crée une dynamique propice aux transformations.

Trouver le biais permettant les échanges constructifs, les "conflits socio - cognitifs positifs"², c'est nous le croyons, mettre l'accent sur les contenus, c'est à dire : " ce que les élèves doivent intérioriser pour agir efficacement ". Concrètement cela signifie de proposer des tâches ou des situations avec un éclairage nouveau : la lecture de la pratique du point de vue des élèves et de leurs activités adaptatives lorsqu'ils se confrontent à la tâche.

Ici, notre expérience nous engage à croire qu'il y a plus de chance de stimuler la coopération par cette nouvelle lecture des pratiques, que de se focaliser sur les problèmes relationnels, sur les personnes, ou sur les démarches personnelles d'enseignement, qui réactivent divergences et

² Conflits socio-cognitif : "c'est la coordination de points de vue différents sur un même objet. Il sera source de progrès s'il suscite des manifestations exploratoires"... Seule une structure de dialogue rend possible l'émergence d'un conflit de centration : nécessité pour chacun de comprendre le point de vue de l'autre, de pouvoir considérer un autre point de vue (dans un autre espace mental). In "Psychologie sociale du développement cognitif" sous la direction de Gabriel MUGNY , collection Peter LANG.

Pour qu'il y ait conflits socio-cognitif il faut :

que le conflit soit identifié

que les échanges de point de vue soient pointés, verbalisés, compris par chacun pour aboutir à la coordination des points de vue

que les régulations, maîtrisées par l'individu soient intégrées dans des régulations sociales complexes que se développe chez l'individu : de nouvelles capacités de coordination par la construction de nouvelles compétences permettant de nouvelles régulation (et ainsi de suite).

conflits latents (compte tenu des décalages constatés sur les représentations relatives à notre professionnalisation).

Elargir la part de concertation dans les établissements.

"On ne fait pas d'évaluation formative tout seul", ni sur un cycle d'enseignement, ni même sur une année car cela implique une transformation profonde des représentations des élèves, de leur mentalités, de leur attitudes. Ce sont des transformations à plus long terme à mener dans un projet disciplinaire d'abord, mais qu'il faudrait élargir à toutes les disciplines d'une même classe pour obtenir une cohésion.

Pour Philippe PERRENOUD il est indispensable de franchir l'obstacle de l'individualisme des enseignants pour s'orienter vers le passage des tâches, vers une responsabilité plus collective des acquis réels des élèves. Ainsi transformer les pratiques évaluatives des enseignants, c'est également agir sur la politique de l'établissement, sur le système de sélection pour permettre une application effective de loi d'orientation de 1989, pour laquelle l'élève avec les parents, en concertation avec les enseignants, choisit la voie la plus prometteuse pour son avenir professionnel.