

Sur le terrain, l'évaluation en EPS a-t-elle évolué

Par Gilbert Orsi

L'évaluation en EPS, dans la pratique quotidienne, remplit désormais largement des fonctions formatives qui vont bien au-delà de la seule évaluation des acquis

Porter un jugement général sur les pratiques professionnelles des enseignants d'EPS est une entreprise ambitieuse qui relève d'une méthodologie de recherche rigoureuse et complexe. Plus prudemment, je tenterai une réponse approchée à la question posée. Je me baserai pour cela sur les résultats d'une recherche rapportée dans le dossier EPS 38 (J. Méard et S. Bertone) plus particulièrement au chapitre concernant l'évaluation formative. Les auteurs, en effet, ont étudié les articles des revues professionnelles (de 1984 à 1996). Certes, ces articles ne sont pas le reflet exact de la pratique quotidienne, du "terrain". Ils représentent néanmoins une tendance, l'indicateur d'une certaine évolution des pratiques d'enseignement de l'EPS aujourd'hui.

Sur ce point, l'idée relevée dans ce dossier est qu'aujourd'hui l'évaluation est de plus en plus associée au processus de formation. Ce phénomène est d'autant plus frappant lorsque l'objectif visant l'autonomie des élèves est pris en compte par l'enseignant. Il en résulte la mise en place de véritables "stratégies d'évaluation" à partir de situations originales qui, tournant le dos à la notation sanction, visent la participation active des élèves et la transformation de leurs attitudes pendant le cours.

Pour confirmer cette hypothèse, plusieurs arguments sont recueillis au cours de cette recherche. Nous n'en retiendrons que quelques uns.

- La notation perd de plus en plus son côté sélectif en tenant en respect les aptitudes naturelles des élèves. Le signe le plus sûr est la personnalisation des barèmes en fonction des gabarits des élèves ou bien en valorisant les progrès techniques et non la performance brute (ex. J.P Maggi, revue EP.S n°208, novembre/décembre 1987). Le recours aux "nomogrammes" procède de cette même préoccupation. En général, cet outil comporte trois axes dont un concerne la note obtenue, un autre la performance et un troisième une dimension autre et travaillée pendant les cours

(ex. nombre de cycles de bras en brasse). Cet aspect valorisant les progrès (et donc nécessite une évaluation diagnostique précise), qui, d'autre part, loin de la fixité du "don", s'intéresse à l'évolution des apprentissages (et conduit à des évaluations régulières pour dépister les blocages éventuels) participe à l'évaluation de l'élève en EPS jusque dans les examens, comme au Brevet par exemple.

- Dans un contexte éducatif où l'échec scolaire devient un phénomène préoccupant, une autre tendance se repère également : l'évaluation formative permet de mettre en place des situations d'auto évaluation, véritables levier pour faire réussir les élèves en les impliquant dans leur démarche de progrès. De ce point de vue, on reconnaît chez les professionnels une obstination à mettre les élèves en situation d'auto évaluation pour stimuler leur motivation et viser leur autonomisation. Par exemple, chez P. Bernardet et E. Lacroix "la course devient la matérialisation d'un projet autogestionnaire" (Revue EP.S n°232, novembre/décembre 1991). L'auto évaluation débouche fréquemment sur l'opportunité laissée aux élèves de faire des choix. De nombreux professionnels imaginent ainsi des situations de contrats dans lesquelles les élèves fixent, avec l'aide de l'enseignant, le niveau d'exigence et les chemins pour les atteindre, comme par exemple J. Moustard avec des classes de terminales hétérogènes en basket-ball (Revue EP.S n°240, mars/avril 1993).

- Un troisième argument concerne la co-évaluation, c'est-à-dire l'ensemble des situations dans lesquelles l'élève est associé à l'observation, l'évaluation et la notation d'un ou plusieurs pairs. L'intérêt est lié à la multiplication des "feed back" qu'elle génère. En course d'endurance, par exemple, au moment de l'évaluation c'est le notateur qui informe son coéquipier de la qualité de son train. On se rend compte que chez les professionnels le recours à la co-évaluation est fréquent chaque fois que l'enjeu institutionnel est secondaire comme en UNSS, dans un projet interdisciplinaire, une sortie. Toutefois, certains auteurs plus audacieux associent les élèves à la notation (ex. Cecconi et Vanpoule en athlétisme, Revue EP.S n°225 septembre/octobre 1990) ce qui suppose une

clarification des critères, voire une construction de ceux-ci par les élèves eux-mêmes. De même, avec des classes difficiles, comme par exemple en gymnastique, la co-évaluation devient l'instrument de compréhension des règles d'action et également un outil d'intégration. L'élève qui réussit l'exercice devient "expert" et a alors le droit d'aller noter ses camarades (J.A Méard, "Recherche d'autonomie en EPS" Thèse Sciences de l'Éducation. Paris 8, 1989).

- Contexte politique. Comme on le voit à travers ces quelques observations, l'évaluation formative traduit la volonté de l'enseignant pour faire réussir l'élève. Le contexte politique (en prise avec la montée de l'échec scolaire) y étant sans doute pour quelque chose, il ne s'agit plus tant aujourd'hui de sélectionner une élite que de démocratiser l'enseignement. Cette préoccupation semble traverser sinon la pratique professionnelle de tous les enseignants d'EPS, du moins le discours de nombreux d'entre eux (projet d'établissement, préparation de cours). C'est pourquoi il ne semble pas étonnant que, s'inscrivant "dans l'air du temps" on assiste aujourd'hui à la montée de ce type d'évaluation, venant concurrencer d'autres formes plus traditionnelles (sommatives, en particulier).

- Contexte scientifique. L'importance pédagogique de cette forme d'évaluation a été amplifiée ces dernières années grâce aux différentes approches scientifiques sur l'apprentissage moteur (ouvrages, articles, conférences). Cette connaissance supplémentaire mise à disposition des jeunes générations d'enseignants (et de ceux présentant un concours interne) tend à confirmer l'intérêt croissant pour ce type d'évaluation (notion de connaissance du résultat, de feed-back, de méta cognition). On peut être convaincu que l'accès à ces données théoriques contribue à faire évoluer la place et le rôle de l'évaluation à caractère formatif en EPS, ainsi que les pratiques d'enseignement qui en découlent.

L'évaluation en EPS, dans la pratique quotidienne et malgré une floraison de discours divers visant à dépasser la stricte notation des acquis, demeure majoritairement sommative.

On ne peut nier que les pratiques d'évaluation viennent alimenter la controverse. L'argumentation qui suit, vient porter la contradiction au chapitre précédent.

- Le premier argument est tiré de l'observation de ce qui se passe sur le terrain. S'opérant sur le résultat des actions et non plus sur leur processus, dans une majorité des cas l'évaluation est sommative ou certificative. Observation empirique qui semble montrer que ce qui préoccupe les enseignants en premier c'est la manière dont ils vont noter leurs élèves à la fin du cycle. Ce souci de l'échéance, cette gestion de la temporalité, sont accentués par les derniers textes du bac 2003 où il est question, dès le début de l'année, d'élaborer un protocole d'évaluation visé par la hiérarchie. Dès lors, le contrôle en cours de formation revient, en réalité, à opérer un découpage de l'année en trois mini contrôles continus.

- Le deuxième, se situe au plan des représentations. Lorsqu'on interroge les acteurs de terrain, le type d'évaluation formative semble s'appuyer sur des bases théoriques plus ou moins obscures, le maniement de concepts compliqués, des mises en oeuvre sophistiquées réservées à des praticiens experts en docimologie ! Sans doute parce que la formation continue en EPS mériterait d'être plus développée, l'évaluation formative semble encore une pratique d'initiés, savante alors que l'évaluation sommative, au contraire, demeure une pratique de masse, à la portée du commun des enseignants d'EPS. (Encore qu'aujourd'hui, l'introduction de logiciels d'évaluation sophistiqués en EPS, participe également à l'évolution des représentations dans ce domaine)

- Si l'évaluation formative représente un outil pédagogique intéressant, l'évaluation sommative, elle, est un outil institutionnel beaucoup plus significatif, incontournable et ancrée dans le fonctionnement, les mentalités, l'idéologie même des enseignants et de l'administration. C'est la nécessité institutionnelle de fournir une notation à des périodes marquées : aux examens, sur le bulletin tous les trimestres, (voire tous les mois pour "faire comme" les autres disciplines). Il est admis que l'enseignant rende des comptes à l'administration par le biais de la notation. En contre partie, signe d'une résistance ostensible, les enseignants ont utilisé la notation comme une arme revendicative, en brandissant la menace de "ne pas rendre les notes".

- Dans le même esprit, l'évaluation certificative (dont on a vu au printemps 2003 qu'elle pouvait représenter une valeur d'échange pour la satisfaction des revendications enseignantes) est une procédure phare en

EPS, le gage d'une discipline en continuelle évolution. La profession y trouve une raison pour justifier son intégration à l'éducation nationale. En effet, depuis 1983 en particulier, les différentes réformes en EPS ont toutes eu comme effet de transformer l'évaluation aux examens (Brevet 1987, bac 84, 94, 2003). En montrant la qualité de ce qui s'évalue, on montre aussi et peut-être surtout la qualité ce qui s'enseigne. C'est sur les modalités d'évaluation des acquis que l'EPS joue une grande partie de sa reconnaissance en tant que discipline d'enseignement. Les nombreux débats qui agitent actuellement notre discipline à propos de l'évaluation/notation en doublette (Bac 2003), les formes du contrôle en cours de formation, l'adaptation des barèmes filles/garçons, réactivent la question de l'évaluation certificative et montrent que si l'EPS tient une position originale, elle court toujours le risque d'une marginalisation.

- Si l'évaluation sommative l'emporte c'est qu'elle semble plus facile à mettre en oeuvre chez les enseignants. En effet, malgré les discours issus de la littérature pédagogique, les productions basées sur l'évaluation des processus manquent bien souvent de "faisabilité", de réalisme par rapport aux conditions locales d'enseignement, même si elles représentent une tentative légitime pour faire évoluer les pratiques. Ces procédures d'évaluation nécessitent, à des périodes répétées, un long temps de préparation et des modalités d'organisation complexes (préparation de fiches, binômes, groupements autonomes, ateliers, rotations, rôles et fonctions des élèves, responsabilisation) souvent en décalage avec ce qui se fait dans les classes (l'urgence du faire et les aléas de l'organisation matérielle).

- Malgré un discours très incitatif, les diverses composantes de l'évaluation formative type "progrès et investissement" ou "en cours de formation" en tenant compte des "différences individuelles" (barème adapté ou négocié), de "l'information en retour pour l'élève comme pour l'enseignant", des "régulations possibles", ont bien souvent été mal comprises et vécues comme une charge de travail supplémentaire. Sur ce thème, il existe une floraison d'évaluations possibles (c'est, selon la formule de B. Maccario, une "activité multiforme" : prédictive, diagnostique, à référence critériée ou normative, interne ou externe, en auto, co, inter évaluation). Autant de mises en oeuvre compliquées et parfois rebutantes pour les acteurs. Quelquefois, en effet, la sollicitation des élèves aux tâches d'évaluation dépasse

leurs capacités intellectuelles (calculer des vitesses, des coefficients, interpréter des résultats) ou leur motivation ("on vient pas en sport pour faire des maths !"). Cela dit, les textes programmes des lycées ne règlent pas complètement la question de l'évaluation des résultats. La définition des compétences spécifiques comme l'articulation du culturel et du méthodologique restent, dans leurs conceptions comme leurs mises en oeuvre, des affaires compliquées laissées ou abandonnées, à l'expertise locale.

Synthèse

Dans une école qui affiche ses ambitions d'autonomie et qui avoue ses échecs face à la demande hétérogène de formation, l'évaluation est de plus en plus associée au double processus de développement et de vérification. Il semble qu'après un enthousiasme réel pour la multiplication des évaluations à la fois formative et sommative en EPS (dans les années 80) celui-ci ait fini par s'éteindre. Les conditions d'enseignement alliées à la résistance des élèves ont conduit les enseignants à recadrer leurs interventions sur l'essentiel. Ils considèrent souvent que si on écoutait toutes les recommandations (des pédagogues, des chercheurs, des IPR, des groupes d'experts et même du ministre) on ne ferait qu'évaluer dans les cours (horaire souvent déjà trop mince pour espérer des progrès réels). Dès lors, par conviction ou par obligation, loin du chaos engendré par les évaluations diagnostiques, prédictives, formatives, l'évaluation se veut plus rationnelle : fixée en fin de cycle, facile à mettre en place, non coûteuse en temps de préparation et d'organisation, finalisant le travail de l'enseignant et gardant l'intérêt des élèves. De même, l'orientation certificative semble accaparer tous les espaces de réflexion dans les projets d'établissement : dès la sixième pour le brevet, dès la seconde pour le bac.

Si, sur le terrain, le réalisme en matière d'évaluation devait se confirmer, quelle appréciation porter sur cette tendance ? L'urgence d'une réponse lucide semble aujourd'hui s'imposer.

