

Proposition de "corrigé" pour un sujet de concours, commenté par des principes méthodologiques explicitant comment organiser ses idées sous forme d'une production écrite.

A.MASSMOUDI Agrégé d'EPS à MEKNES

Sujet : Pourquoi et comment évaluer les compétences en EPS ? Justifiez vos choix à partir d'exemples pratiques.

Commentaire général : le sujet pose des questions directes auxquelles vous devez impérativement répondre. Le "pourquoi" et le "comment" ne vous laissent pas beaucoup de choix, ainsi que la nécessité d'apporter des éléments de justification "pratiques".

« Pourquoi évaluer ? » renvoie à l'utilité de l'évaluation dans le processus d'enseignement.

« Comment évaluer ? » renvoie aux procédures d'évaluation ; quand ? Qui ? Quoi ?...

L'autre terme qu'il ne faut pas laisser passer inaperçu est celui de « Compétence », il faudra donc le définir et surtout le faire interagir avec celui de « évaluation » pour dégager les enseignements et les conclusions qui vous paraissent pertinents.

Hormis l'introduction et la conclusion, la production doit comporter un développement qui en trois parties pour les agrégatifs et peut ne pas dépasser deux pour les autres niveaux à cause du volume horaire imparti aux autres épreuves (promotion interne, accès à l'ENS pour les "titulaires" ou au cycle de préparation à l'agrégation)

L'introduction :

- **conseils méthodologiques** : l'introduction formule un ou des problèmes de telle sorte qu'on puisse ensuite les examiner et leur donner des solutions (on ne doit pas y trouver des éléments argumentatifs ou des réponses détaillées au ou aux problèmes posés). L'introduction amène le lecteur vers ce qui sera proposé en vue d'une démonstration (développement). Le devoir est une démonstration. L'introduction est une annonce de ce qui va être démontré.

" La société moderne (...) est une société qui ne peut pas ne pas (...) évaluer" affirmait D.Hameline dans la préface qu'il a écrit pour l'ouvrage de B.Maccario intitulé « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS » (Vigot, 1989). L'évaluation serait donc une pratique indispensable pour toute société qui veut s'organiser autour de projets et d'échéanciers. "L'Homme ne doit jamais cesser de s'offrir au progrès" disait Wallon (cité par A.Clausse : « la relativité éducationnelle » Bruxelles, 1975). Déterminer un point de départ et un point d'arrivée pour ce progrès, l'itinéraire à poursuivre et le temps nécessaire pour le concrétiser sont donc des opérations incontournables. Justifier la pertinence et la recevabilité de n'importe quel projet, y compris ceux qui ont comme objectif l'apprentissage de l'élève en EPS ne peut pas se faire sans une évaluation minutieuse et permanente. Celle-ci « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un

individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » (G.Noizet et J.P Caverni (1978)." Psychologie de l'évaluation scolaire." Paris. Puf). Le choix des critères et des moments pour émettre un jugement nous met donc devant des niveaux d'utilité de l'évaluation et face à une diversité des manières d'évaluer. La spécificité de l'EPS nous impose un autre registre de contraintes ; celui de l'absence d'un programme unique et donc la nécessité de le créer pour ensuite l'évaluer. Dans le cas de l'EPS les critères cités n'existent pas, mais sont choisis par l'enseignant lui-même. Quels sont ces critères ? Comment les choisir ? A quel(s) moment(s) les évaluer ? Quel rapport l'évaluation entretient avec l'apprentissage ? Quels rôles jouera l'élève dans ces opérations d'évaluation ?

Il (l'élève) est sans nul doute l'acteur principal depuis que les différentes conceptions scientifiques ont convergé vers son implication effective et dynamique dans tout projet d'apprentissage. C'est lui qui apprend et lui seul saura le faire. L'approche par compétence s'inscrit dans cette philosophie. Développer les compétences de l'élève c'est d'abord les connaître et les répertorier. Leur caractère globalisant et re-investissable complique d'avantage leur évaluation. Doit-on les évaluer à la fin d'un cycle ou suite à plusieurs cycles d'apprentissage ? A quel niveau doit-on les évaluer : leur niveau spécifique ou celui qui fait d'elles ce « système de connaissances permettant d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche ou d'une catégorie de tâches... » (J-Leplat, revue EPS N°267 1997) ?

PROBLEMATIQUE

La compétence a une obligation d'efficacité et de transférabilité. L'évaluation de la première obligation doit être appréhendée avec relativité ; on parlera en EPS de niveau d'efficacité ou d'efficacité par rapport à un critère choisit. L'évaluation de la deuxième obligation échappe irrémédiablement aux pouvoirs pédagogiques de l'enseignant, parce qu'elle est différée dans le temps, sa vérification l'est tout autant.

ANNONCE DU PLAN

Nous proposerons des éléments de réponses aux différentes questions posées en développant nos propos en deux parties. L'une traitera des intentions des différents moments où l'élève est évalué. Elle explicitera la valeur éducative de ces moments qui, sans exception aucune, représentent des créneaux pour l'apprentissage.

L'autre partie montrera que le développement des compétences de l'élève dépendra également des outils d'évaluation mobilisés, du choix des paramètres à évaluer (le quoi), du degré d'implication de l'élève dans ces opérations (le qui) et de l'idée générale qu'à l'enseignant de l'évaluation.

Développement :

Conseils méthodologiques : le correcteur attend une réponse au sujet posé, donc aux questions que vous vous êtes posés en introduction. Restez donc collé au sujet. Vous pouvez ou vous devez (pour les agrégatifs) justifier vos propos à l'aide de données théoriques. Celles-ci ne doivent pas être déballées gratuitement. C'est un peu comme la définition des termes. Il faut que les références théoriques servent à la démonstration.

Quant à l'utilisation des illustrations pratiques, elle relève de la même logique que les données théoriques. Elles doivent permettre au lecteur de vérifier que votre discours évoque bien pour vous une réalité. Il ne s'agit pas de raconter sa pratique. Évitez de raconter ce qui vous est arrivé lors de vos propres leçons. L'illustration pratique est là pour exemplifier un discours, susciter des orientations ou bien relativiser une théorie.

Partie 1 :

Au-delà de l'utilité générale et indiscutable de l'évaluation qui fait d'elle un outil incontestable d'apprentissage et de pilotage de tout projet, des niveaux plus spécifiques et plus en rapport avec l'acte d'enseigner peuvent traiter du pourquoi évaluer.

Commençons par ce qui est institutionnel. Il nous impose un classement des élèves en vue d'une réussite ou d'un échec, d'où ce que les didacticiens appellent « évaluation certificative » ou « sommative ». Elle "se situe à la fin de l'action éducative et conduit à situer les performances des élèves" (Léon et al. "Manuel de psychopédagogie expérimentale", 1977, Paris, Puf) et à situer ceux-ci entre eux. L'action de chiffrer les apprentissages peut paraître obsolète et sans fondement scientifique. A quoi correspond le 10 ou le 15 sur 20 ? A quels niveaux et à quelle nature de l'apprentissage renvoient les qualificatifs de "médiocre", "excellent" ou "faible" ? Difficile d'opérer un lien logique et tangible entre les chiffres institutionnalisés et les apprentissages qui sont la traduction de l'apparition d'un nouveau comportement et la stabilité de celui-ci. C'est pour cette raison que l'accent doit d'avantage être mis sur l'aspect formateur de ces moments de l'apprentissage. Il ne faut surtout pas considérer la dernière séance d'un cycle comme l'occasion de distribuer des chiffres et des mentions. Elle est l'une des moyens qu'il faut exploiter pour permettre à l'élève de réaliser ce qui a été visé au début du cycle. Elle est également le moment opportun pour développer d'autres compétences plus générales que la réalisation d'un ATR, d'une attaque collective en HB ou d'une transmission correcte du témoin en relais. Ce sont ces mêmes compétences que le Livre Blanc a qualifié de méthodologiques, de communicationnelles et/ou de stratégiques. Réaliser la meilleure performance possible exige effectivement l'adoption de stratégies intelligentes et réalistes, comme la gestion de trois essais au saut ou l'élaboration d'une tactique susceptible de profiter des faiblesses de l'équipe adverse en BB. Cette même performance exigera et développera des « méthodes, attitudes et démarches favorables à l'apprentissage et surtout à la conception et à la concrétisation d'un projet personnel » (T.Bennani, actes du 9ème colloque de l'ENS, avril 2005). On peut également prendre au sérieux la possibilité qu'offre ce moment d'évaluation pour développer chez l'élève ses compétences de communication. Evaluer ses camarades et accepter d'être évalué par eux sont certainement des comportements qui instaurent un réseau de communication favorable à l'épanouissement social et personnel de l'apprenant. Il est donc intéressant d'envisager l'évaluation certificative comme un moment d'apprentissage tout autant que les autres séquences éducatives qui associent l'enseignant et l'élève pour leur mise en œuvre.

Ces autres événements évaluatifs sont tout d'abord ce qui est entrepris par l'enseignant au début d'un cycle et ce qui est appelé « évaluation diagnostique », « pronostique », ou « prédictive ». Elle "intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage" (Noizet et Caverni, op-cit). Entre l'évaluation "sommation" et celle qui sert à l'enseignant de diagnostic, on parle, en court de cycle, d'évaluation "formative" qui permet de « vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif » (Noizet et Caverni, op-cit) compte tenu d'un programme d'apprentissage préalablement établi. Elle s'accompagne, dans le but d'optimiser l'apprentissage, de processus de remédiation et de régulation permanentes pour ne pas trop s'éloigner de la voie qui mènera l'élève aux acquis convoités.

Il ressort de tout ce qui a précédé la nécessité d'évaluer à tous les moments du cycle. Au départ, pour situer le niveau de l'élève et choisir les contenus appropriés à sa progression. Pendant les séquences de mise en œuvre de ces contenus pour contrôler le cheminement de l'apprentissage et les éventuels « hors sujets ». Enfin de cycle, pour, non seulement rendre à l'administration le classement chiffré qu'elle nous oblige à effectuer, mais également et surtout pour vérifier le degré de réussite du projet d'apprentissage que l'élève et l'enseignant ont élaboré et ont essayé de réaliser. Ces différents moments et intentions d'évaluation exigent des moyens et des attitudes, du réalisme et des remises en question.

Partie2 :

L'approche par compétences représente certainement une forme de " révolution didactique " pour une partie au moins des enseignants. Elle exige en effet de considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, de travailler régulièrement par problèmes à résoudre, de négocier et conduire des projets avec ses élèves, d'improviser et de concevoir son enseignement en terme de transformations spécifiques et générales. Le remaniement didactique doit également et sûrement concerner le comment évaluer et surtout le quand de cet outil didactique indispensable aux apprentissages. La définition claire et précise du concept « compétence » doit précéder l'analyse de son impact sur les pratiques d'enseignement et donc sur l' « évaluation ». A défaut de créer notre propre définition, nous allons nous contenter d'en choisir quelques unes qui nous paraissent peu compliquées et plus expressives. La définition la plus complète, à notre sens, est celle que nous a proposée le sociologue et l'ergonome J-Leplat quand la " revue EPS" l'a interrogé en 1997 (revue n° 267) et où il considère les compétences comme « un ensemble de connaissances, de capacités et d'habiletés mobilisées par l'individu pour répondre efficacement aux exigences d'une tâche ou d'une catégorie de tâche ». Il est courant et normal de confondre le terme « compétence » avec ceux qui le définissent. La différence entre eux est effectivement difficile à dégager, parce qu'elle (la compétence) se situe au niveau du "...**pour répondre...**" (La définition citée). Connaître les principes de la "double semelle" est une connaissance ; savoir l'exécuter est une capacité ; être efficace et efficient dans son exécution est une habileté. Contextualiser le tout dans une situation réelle de match ; c'est-à-dire choisir de faire une double semelle pour répondre à des contraintes défensives précises, le choix étant le plus approprié, et arriver à marquer (efficacité) est la COMPÉTENCE spécifique au BB que nous pouvons essayer de développer chez nos élèves. Efficacité et pertinence sont donc les indicateurs du comportement compétent. Il faudra donc les rechercher et les évaluer pour se défendre d'un enseignement par et pour les compétences.

La pertinence de ce qui est proposée à l'EPS peut être assurée à deux niveaux. Le premier renvoi à l'écart qui peut éloigner l'objet culturel de l'objet d'enseignement à cause d'une didactisation exagérée. La transposition didactique est l'opération par laquelle on ne prend du rugby fédéral que ce qui peut être enseigné à l'école. Cette opération est nécessaire mais ne doit pas être poussée jusqu'à la défiguration de l'APS. Certains parlent à ce sujet d'analyse et de traitement didactique. L'élève doit reconnaître l'activité. Elle doit avoir un sens pour lui, et c'est celui que la société a créé. Le volley-ball, par exemple, n'a pas uniquement la forme compétitive fédérale comme sens. Certains élèves se retrouvent dans cette forme de pratique, mais d'autres préfèrent pratiquer un VB convivial "de plage" ou un VB de 4#4. Ce sont des formes qui existent en société ; l'enseignant doit donc les prendre en considération dans ses programmations.

Le deuxième niveau de pertinence est, quant à lui, plus spécifique et concerne le pourquoi de certaines acquisitions. On n'apprend pas à bien transmettre un témoin pour bien le transmettre mais pour réaliser une performance, voire gagner une course. Un salto n'a de valeur que s'il est parfaitement imbriqué dans un enchaînement et une manchette ne sert à rien si ce n'est la précision du renvoi pour construire une attaque déstabilisante pour l'adversaire. Ce niveau de contextualisation (le pourquoi du comment) a une relation directe avec certains principes de l'évaluation. La situation que l'enseignant proposera pour cet exercice (l'évaluation) doit être globale et où les éléments de la situation réelle sont tous représentés. L'évaluation de la qualité d'une transmission de témoin doit se faire dans une course de vitesse par exemple et celle d'un ATR dans un enchaînement.

L'autre indicateur du comportement est celui de l'efficacité. Etre efficace c'est résoudre un problème, d'où deux principes pédagogiques importants à dégager. La pédagogie de la réussite et

les situations problèmes. Ces deux principes doivent être simultanés (en même temps) et doivent viser un apprentissage. Ceci n'est possible que si certaines conditions sont respectées. Celles-ci peuvent être résumées dans ce que Linda Allal (1977) a appelé le « décalage optimal ». Il faudra différencier pour saisir chaque élève dans une " zone qui rend la progression à la fois nécessaire et possible. Nécessaire parce qu'il ne peut faire face au problème en se servant simplement de ce qu'il sait déjà". Possible parce que le problème posé n'est pas démesuré et peut être résolu au prix d'un effort. A ce niveau l'évaluation des possibilités de l'élève avant de lui proposer un contenu est d'une importance capitale. On ne peut pas, par exemple, envisager pour un élève qui ne sait pas encore réaliser une roulade arrière de faire un flic-flac ou un salto arrière. S'aventurer dans ce type de spéculation pédagogique c'est pousser l'élève à l'échec, à la démotivation et à l'abandon ("dispensé"). Par contre, pour un élève qui réalise avec efficacité et sans trop d'énergie une roulade avant et/ou un Appui Fléchi Renversé (équilibre sur la tête), proposer un saut de tête peut s'avérer un choix judicieux. L'effort à fournir par l'élève n'est pas irréaliste et consiste à effectuer une impulsion-bras et un fouetté des jambes au bon moment. L'effort garantira la réussite et le progrès, donc l'apprentissage.

L'approche par compétences est par ailleurs un projet de formation plus qu'elle n'est un objet d'enseignement. Elle est également de l'ordre des valeurs et des principes à inculquer plus qu'elle n'est un contenu à dispenser. La compétence est reinvestissable et transférable. Elle se situe à des niveaux qui transcendent la spécificité des APS. On a toujours entendu dire qu'en EPS on ne forme pas des volleyeurs ou des gymnastes mais des citoyens. On est censé former des personnes capables d'intégrer la société dans les meilleures conditions possibles pour s'épanouir individuellement et servir les attentes sociales. Communication, compétitivité, respect, tolérance, méthode, stratégie, projet, autonomie...sont autant de compétences d'ordre général que la pratique physique et sportive, donc l'EPS, peut développer chez l'élève. A ce niveau, l'évaluation de ces compétences échappe à l'enseignant. Il ne peut effectivement pas vérifier dans l'immédiat l'impact de ses interventions pédagogiques et encore moins sa proportionnalité par rapport aux différentes sphères à vocation éducative (les autres matières d'enseignement, l'entourage familial, la télévision, la rue...). Evaluer sa contribution à ce niveau peut se faire de manière plus ou moins vague en jugeant les acquis sociaux et économiques du pays.

Conclusion :

Conseils méthodologiques :

Elle est le lieu où s'expriment la cohérence et la progression du développement. Le lecteur doit retrouver l'essentiel de ce qui a été dit, non sous forme d'un générique de film mais sous une autre forme de mise en valeur des idées. Elle n'est pas un résumé. Evitez le "...dans une première partie j'ai montré que.....dans une deuxième partie...". Elle peut être le lieu d'une ouverture du sujet, c'est-à-dire d'évoquer d'autres possibilités pour le traitement de celui-ci.

Pourquoi et quand évaluer ? La réponse a plusieurs niveaux. L'utilité de l'évaluation est d'abord sociale. Toutes les formations politiques proposent des projets de société à concrétiser. Et chaque gouvernement est soumis au pénible exercice des présentations et justifications de comptes et de bilans. Ceux-ci concernent tous les secteurs, de l'économique à l'éducatif en passant par le culturel et le social. L'évaluation est donc une valeur en soi. Au niveau du système éducatif, elle est objet et moyen d'enseignement à la fois. C'est une compétence à développer chez les apprenants et c'est un outil incontournable à utiliser pour guider et assister l'élève dans ses apprentissages.

Un autre niveau de réponse nous renvoi vers les finalités pédagogiques des différents moments de l'évaluation. Ainsi, situer le niveau des élèves pour décider du contenu à proposer (diagnostic) et vérifier les écarts par rapport aux objectifs convoités à la fin d'un cycle (certification) sont deux moments d'évaluation où les intentions de l'enseignant ne sont pas similaires. Le prof. évalue donc avant, après mais également pendant les séquences d'apprentissage (évaluation formative). Cette distinction traduit un souci pédagogique organisationnel. En d'autres termes, l'enseignant évalue pour choisir et organiser son contenu et ses interventions. Ceci n'exclut à aucun moment la prétention suprême qui doit rester omniprésente tout au long de n'importe quel acte d'enseignement. Elle doit faire de l'apprentissage la toile de fond de toutes les intentions évaluatives. Avant, pendant où après, l'évaluation doit être continuellement conçue comme moment et lieu d'apprentissage.

Quoi et comment évaluer ? Répondre à ces questions c'est raisonner en terme de compétence et des changements que ce concept est susceptible de provoquer dans les pratiques d'enseignement. Compétences spécifiques ou compétences générales, il faut comprendre le sens que recouvre ce mot avant de décider de la nature des moyens à mettre en œuvre pour l'évaluer. La compétence renvoie à l'efficacité/efficience et à la pertinence, c'est-à-dire à la contextualisation des acquis. Ces paramètres mettent en relief certains procédés pédagogiques au détriment d'autres : pédagogie différenciée et pédagogie de la réussite, décalage optimal et situation problèmes, sens et essence des contenus proposés sont autant de principes à respecter pour espérer solliciter et développer les compétences de l'élève. Certaines parmi celles-ci sont évaluables par l'enseignant, d'autres, plus générales, lui échappent.

Pourquoi, quand, quoi, comment, qui évaluer ? Prétendre répondre avec certitude à toutes ces questions dans un domaine où les phénomènes sont d'avantage explicités par les sciences humaines et la sociologie que par les sciences exactes, est un leurre. Il serait peut être plus aboutissant d'examiner d'autres pistes de réflexion comme la possibilité d'enseigner sans évaluer ou de situer les degrés de responsabilités du niveau observé chez un élève. La formation de l'enseignant et son niveau, les conditions d'apprentissage offertes par le système en terme de volume horaire, de quantité et de qualité du matériel didactique, de coefficient (dignité scolaire de l'EP) sont autant de paramètre qui peuvent expliquer le niveau moteur et/ou intellectuel de l'élève. Et pourtant il est le seul sanctionné par des chiffres et des qualificatifs. Un élève assidu et qui montre sa volonté d'apprendre mais qui n'y arrive pas peut nous inspirer pour évaluer d'autres composantes du système éducatif. Autres que l'élève.

Bonne chance.

**Par A.Masmoudi
Agrégé d'EPS**

NB : ce qui est écrit en bleu est un commentaire pour vous aider à comprendre et à vous situer méthodologiquement. Le traitement du sujet est en noir. Dans une dissertation, il est interdit de titrer les parties ou de renvoyer en bas de page pour les références.