



HAL
open science

Évaluer en milieu incertain

Lucie Mougenot

► **To cite this version:**

Lucie Mougenot. Évaluer en milieu incertain. Les Cahiers Pédagogiques, 2022, Ce qui s'apprend en EPS, n°574. <hal-04187314>

HAL Id: hal-04187314

<https://u-picardie.hal.science/hal-04187314v1>

Submitted on 16 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Proposition de Lucie Mougenot

Maitresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation,

INSPE de l'Université de Picardie, Jules Verne, CAREF.

lucie.mougenot@u-picardie.fr

Evaluer en milieu incertain

Décrypter les dispositifs d'évaluation permet d'identifier ce qui s'apprend, et plus encore ce qui est considéré comme prioritaire et reconnu à l'école. Qu'en est-il en EPS ?

Singularité des apprentissages

L'EPS a un trait de caractère éminemment singulier qui se manifeste par la mise en jeu corporelle au cœur des apprentissages : l'élève s'engage corporellement dans l'action.

Certaines pratiques, comme la gymnastique, l'athlétisme, la natation ou la musculation, qui s'effectuent sans incertitude du milieu et sans interaction motrice directe avec autrui, engagent l'élève dans la réalisation d'actions motrices très précises. Ici, l'observation fine des comportements moteurs renseigne sur les procédures utilisées, sur le résultat de l'action et engendre des évaluations centrées prioritairement sur la performance atteinte, mesurable par des barèmes ou systèmes de codifications. En revanche, dès qu'il y a incertitude – provenant du milieu ou de la nécessaire interaction avec autrui –, la réalisation d'actions motrices et leur pertinence exigent une prise en compte constante des caractéristiques de l'environnement physique et/ou humain. L'adaptabilité du pratiquant est essentielle et l'observation précise des comportements moteurs ne suffit pas pour juger de la pertinence et de l'efficacité des actions. Par exemple, une grande maîtrise technique en kayak de slalom n'est pas suffisante pour réussir ; l'estimation de la force des courants, contre-courants, du placement des portes à descendre et à remonter, des obstacles naturels sont autant d'éléments qui déterminent les conduites du pratiquant ; et cette adaptabilité est inhérente à la logique de l'activité. Concrètement, l'évaluation des conduites dans ce cas doit tenir compte du contexte pour estimer la pertinence des actions. La situation d'évaluation – tout comme celle d'apprentissage – est toujours nouvelle, ce qui conduit inexorablement le pratiquant à renouveler sans cesse des stratégies d'action pour s'adapter. L'évaluateur ne peut plus se contenter d'observer le résultat et les procédures (pour savoir par exemple si l'élève réalise précisément des « circulaires » pour faire tourner son kayak) mais il observe également le moment et l'endroit précis où ce coup de pagaie a été déclenché par rapport au courant, contre-courant, placement des portes, vitesse de l'embarcation, etc.

Par ailleurs, lors de pratiques collectives, les ressources sociales sont largement sollicitées : le pratiquant n'est plus seul dans un milieu physique, mais l'ensemble de ses décisions et actions dépendent de celles des autres et réciproquement. L'individu n'agit plus isolément mais interagit. Dans ce cadre, le développement des interactions entre partenaires et/ou adversaires et des ressources sociales est à la fois un moyen pour progresser et une fin en soi.

Si les interactions langagières entre élèves sont reconnues comme étant vectrices de progrès, il faut souligner qu'en EPS les interactions sont avant tout motrices et elles conduisent régulièrement les élèves à entrer en contact corporel avec leurs pairs. Cette spécificité liée à la place centrale du corps

induit une effervescence émotionnelle et relationnelle et une inévitable prise en compte de l'individu dans sa complexité. Par exemple, dans une pratique collective et plus encore avec contact corporel (danse, combat, etc.), la relation socioaffective qui unit les élèves va influencer leurs actions, leur engagement et donc le résultat de leur évaluation. Être rejeté par les autres dans un sous-groupe ne permet pas de montrer ce dont on est capable, tout comme ne pas faire confiance à son assureur en escalade tend à limiter là-aussi la prise de risque. Ainsi, l'environnement humain influe considérablement les interactions motrices car les émotions ne restent pas aux portes du gymnase.

Ces deux éléments singuliers – adaptabilité motrice et interactions motrices – sont-ils valorisés et reconnus ? Les référentiels d'évaluation nous fournissent des éléments de réponse.

Emotions, relations, interactions

Si l'EPS est bien souvent mise en avant pour sa capacité à susciter des interactions riches et originales entre élèves, les référentiels n'ont, jusqu'à aujourd'hui, que très peu valorisé les ressources sociales et émotionnelles au cours de l'action motrice, de même que la capacité de l'élève à adapter sa conduite à la situation motrice dans laquelle il est impliqué. Prenons un exemple : au baccalauréat professionnel en course d'orientation (BO n°9 du 1er mars 2018) les textes en vigueur jusqu'en 2021 définissent quatre critères d'évaluation : 1- la conduite d'un itinéraire mais qui n'est évaluée que par le nombre de postes trouvés ; 2- la vitesse de course ; 3- le renseignement du carton de contrôle ; 4- et l'analyse par l'élève de son parcours. Or, l'orientation à l'école se pratique par groupe de 2 ou 3, en partie pour des raisons de sécurité. À cet égard, cette épreuve pour le baccalauréat professionnel précise que les élèves « peuvent être » par deux mais ensuite, aucun critère ne tient compte des interactions avec autrui. Que l'élève soit seul ou qu'ils soient deux ne change rien dans l'évaluation. Il est pourtant possible de considérer et développer davantage les interactions entre partenaires en évaluant et valorisant leur capacité à s'organiser dans l'action. Par exemple, dans une classe de première professionnelle, l'enseignant constate lors des premières séances que peu d'élèves définissent leurs places respectives. Ils ne s'organisent pas, ce qui peut nuire à leur performance (pour certains binômes par exemple, l'un suit toujours l'autre et ne manie pas la carte). L'enseignant souhaite développer cette capacité à s'organiser avant de partir et à s'adapter au cours du parcours. Il construit alors les mises en commun à partir de questions concrètes qui concernent le collectif afin que les élèves partagent leurs procédures et régulent leur pratique : qui prend la carte ? Qui passe devant ? Comment et quand décidez-vous de l'itinéraire ? A quel moment perdez-vous du temps ? Au fil des séances, les réponses apportées sont mises en relation avec le niveau de réussite pour comprendre l'intérêt de s'organiser et de s'adapter à son partenaire et au terrain. Deux élèves qui préféreraient lire la carte et tout décider ensemble se rendent compte que cela les amène à s'arrêter très souvent et qu'ils perdent du temps par rapport à d'autres groupes dans lesquels l'un des coureurs commence à lire sa carte en courant. D'autres élèves, plus fatigables que leur partenaire, suivaient ce dernier presque aveuglément : ils changent de stratégie pour gérer l'orientation plutôt au début du parcours et laissent leur partenaire les orienter quand ils fatiguent. Il n'y a donc pas une façon unique de procéder : tout dépend des personnes et de l'environnement. Par contre, l'enseignant attend une organisation réfléchie, justifiée ; il définit des indicateurs d'évaluation au fil du module pour valoriser ces interactions liées à la réussite et prendre en compte les progrès :

Critère d'évaluation	Indicateurs
Organisation et place de chacun	<ul style="list-style-type: none"> - Définition négociée de la place de chacun - Implication verbale et motrice de chacun - Adaptation de l'organisation au partenaire, voire au parcours

Par ailleurs, l'adaptabilité est au cœur de la pratique en course d'orientation puisque toute situation est une expérience nouvelle. Mais là encore, aucun élément d'évaluation n'y est consacré dans les référentiels ; ce qui génère une centration sur le résultat qui, rappelons-le, ne dépend pas que des élèves, mais aussi du parcours à réaliser. Cette pratique physique – qui se déroule en milieu naturel si possible peu/non connu des élèves – incite à prendre des risques (le risque de s'égarer, d'être en retard, de ne pas trouver, d'être en désaccord) et sollicite fortement les ressources émotionnelles et relationnelles. Pour autant, ces deux composantes sont totalement absentes des critères d'évaluation, au profit d'une centration sur le résultat final, sur la performance. Cet exemple illustre les choix privilégiés jusque-là par l'institution qui, pour une pratique collective de coopération en milieu incertain, valorise des critères quantifiables relatifs à l'action motrice, accompagnés de critères cognitifs, et qui nie l'importance des ressources émotionnelles, sociales ou encore stratégiques pourtant essentielles. D'aucuns pourraient prétendre que ces ressources sont indirectement considérées car elles peuvent inhiber ou au contraire encourager la performance, mais le fait qu'elles soient tuées invite à nier leur importance et à minimiser en amont les contenus d'apprentissage ciblés sur ces paramètres.

Notons toutefois que les nouveaux référentiels pour le baccalauréat général, technologique et professionnel tiennent compte de façon plus explicite de ces ressources sociales liées à la coopération et de la cohérence entre le choix de l'itinéraire et la lecture du milieu. La quantification des résultats disparaît pour faire place à une analyse plus pertinente des conduites motrices. Il s'agit là d'une reconnaissance non négligeable qui devrait impacter la définition des savoirs à acquérir.

Bandura A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Butera F., Buchs C. et Darnon C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.

Cassin B. (2014). *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation.* Paris : Mille et une nuits.

Parlebas P. (1991). *Didactique et logique interne des APS.* Revue EPS, 228, 12-28.

Perrenoud P. (2005). L'évaluation des élèves : outil de pilotage ou pare-angoisse ? *Cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre, 14-16.