

Évaluation au service des apprentissages en EPS

Un exemple en course de relais

Depuis plusieurs décennies, les travaux sur l'évaluation scolaire convergent pour souligner l'importance de son rôle dans le processus d'apprentissage.

Olivier Rey et Annie Feyfant (2014) ⁽¹⁾ en ont fait l'objet d'un dossier de veille de l'IFÉ. Dès l'introduction, ils précisent ce qui définit leur approche : « l'évaluation peut devenir non plus seulement un outil de contrôle approximatif mais aussi un levier pour mieux faire apprendre ».

Mais sur le terrain, comment faire ? comment passer d'une évaluation DE l'apprentissage à une évaluation POUR l'apprentissage ? A quelles conditions l'évaluation se met-elle réellement au service des apprentissages ?

Comment faire pour dépasser le discours et aller vers cette conception la plus aboutie de l'évaluation formative, que certains appellent formatrice ⁽²⁾, qui permet non seulement d'adapter l'enseignement mais aussi et surtout d'étayer l'apprentissage en permettant à l'élève de se situer dans ce processus d'apprentissage pour y être acteur.

Nous proposons ici de partir d'un exemple concret afin de tenter d'illustrer quelques-uns des apports de la recherche sur ce sujet complexe.

L'exemple, en course de relais, prend appui sur un groupe de travail « Educ'Athlé », collaboration entre l'Education Nationale et la Fédération Française d'Athlétisme.

Son analyse mettra en lumière que la recherche d'une évaluation au service des apprentissages est indissociable d'une réflexion plus globale sur le « faire apprendre ».



¹ Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

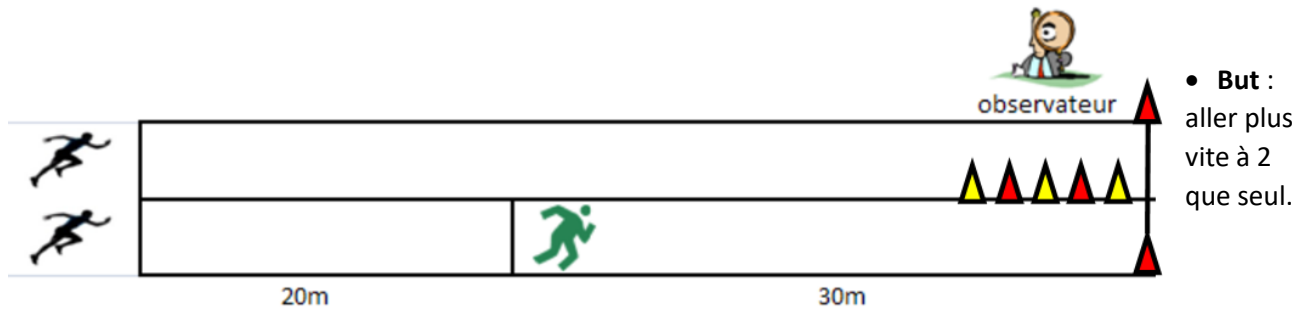
² L'évaluation formatrice est issue d'une recherche menée dans les années 70 à Marseille par Georgette Nunziati et Jean-Jacques Bonniol.

UNE FORME DE PRATIQUE SCOLAIRE QUI PERMET D'OBJECTIVER LA PERTE DE VITESSE DU TEMOIN LORS DE SA TRANSMISSION : LA « COURSE DE TEMOIN » :

- **Un préalable : constitution des groupes**
Chrono sur 30m pour former des équipes de quatre élèves de niveau homogène (il est plus facile de faire relayer des coureurs de même valeur).
- **Dispositif :**

L'EVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE :

Paradoxalement la séquence débute par une évaluation « classique » des vitesses individuelles. La suite montrera aux élèves qu'elle ne sert pas d'évaluation scolaire mais il peut être utile de leur expliquer...



- Modalités : Défi : Un coureur seul face à une équipe de deux élèves qui se transmettent le témoin. Le quatrième élève observe et juge l'écart à l'arrivée.
- Chaque élève tient l'ensemble des rôles
Distance : 50m (20-30) ; transmettre entre la ligne à 20 m et la ligne d'arrivée
Observateur/juge : savoir qui gagne ? avec quel écart ? (Compté en nombre de plots)

En images : les premiers essais en classe de seconde

TRAITEMENT DIDACTIQUE DE L'APSA :

Les élèves débutants sont préoccupés par la transmission du témoin au détriment de la vitesse de déplacement à laquelle cette transmission se réalise.

Or les stratégies d'enseignement les plus fréquentes renforcent cette conception en multipliant les exercices de transmission à petite vitesse ou en marchant, voire à l'arrêt, pour chercher à corriger les réponses spontanées.

Le choix est fait ici de centrer l'objet d'étude de la séquence sur la vitesse du témoin.

Il faut avant tout se rejoindre à pleine vitesse pour rechercher la meilleure performance possible (Champ d'apprentissage 1)

C'est à cette condition que la question de la technique de transmission se posera. Mais plus tard....



Au moment de la transmission, la coureuse seule et la donneuse de témoin sont au coude à coude.

La juge à l'arrivée est à son poste.



A l'arrivée, l'écart entre les deux sprinteuses correspond à ce qui a été perdu lors de la transmission.

Nous avons donc une objectivation directe et parlante de cette perte.

La fiche de recueil de données : un exemple issu de la première confrontation à la course de témoin en classe de seconde. Le plus souvent le coureur seul gagne, avec un écart moyen de 4 plots (= 4m)

RELAIS – VITESSE			
LA COURSE DE TEMOINS : Qui est le plus rapide ? Un coureur seul ou une équipe de 2 coureurs ?			
NOMS :			
A	B	C	D
Younna	Sayni	Rechida	Inchah

2 relayeurs contre un coureur + un juge à l'arrivée.
 4 courses : chacun passe par tous les rôles : juge, coureur seul, donneur, receveur.

1 ^{ère} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	A	G	5
Donneur	C	P	
Receveur	B		

2 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	C	G	3
Donneur	B	P	
Receveur	A		

3 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	B	G	6
Donneur	A	P	
Receveur	C		

4 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul			

L'EVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE :

Il s'agit dès le début de la séquence, d'engager les élèves dans une activité rigoureuse de mesure de leur performance (Champ d'apprentissage 1).

Mesurer le temps en dixièmes de secondes n'est pas « parlant » ... C'est de plus très difficile, la marge d'erreur d'un chronomètreur débutant dépasse le meilleur indice de transmission (8 dixièmes de seconde).

Ici le temps perdu lors de la transmission se traduit en distance et en nombre de de plots. L'objectivation directe est « parlante ».

La performance n'est pas mesurée dans l'absolu (le plus rapide de la classe, le record du monde...) mais de manière relative : on recherche la meilleure performance compte tenu des ressources du binôme. Ici, en la comparant à celle d'un coureur individuel de même vitesse.

La situation pose le problème qui sera à résoudre pendant la séquence.

La même situation sera utilisée régulièrement pour suivre et valider les progrès.

La même fiche en 4^{ème} leçon : ici le binôme donneur-receveur peut gagner.

RELAIS – VITESSE

LA COURSE DE TEMOINS : Qui est le plus rapide ? Un coureur seul ou une équipe de 2 coureurs ?

NOMS :

A	B	C	D
Ansoufia	Naima	Zaida	Younna

2 relayeurs contre un coureur + un juge à l'arrivée.

4 courses : chacun passe par tous les rôles : juge, coureur seul, donneur, receveur.

1 ^{ère} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	Younna	P	3
Donneur	Naima	G	
Receveur	Ansoufia		

2 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	Ansoufia	G	1
Donneur	Zaida	P	
Receveur	Naima		

3 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	Naima	P	3
Donneur	Ansoufia	G	
Receveur	Zaida		

4 ^{ème} course	Noms	Gagné (G) Ou Perdu (P)	Ecart (nombre de plots)
Coureur seul	Zaida	G	

La situation permet de poser le problème du ralentissement du témoin, d'en partager l'analyse avec les élèves et de suivre les progrès dans la suite de la séquence. Toujours à partir de données chiffrées relevées par les élèves eux-mêmes.

En quoi -et à quelles conditions- cette forme de pratique s'inscrit-elle dans une démarche centrée sur une évaluation au service des apprentissages ?

- La forme de pratique est pensée et construite dans le but de faciliter l'évaluation de la performance par une mesure directement objectivable. Mesure réalisée régulièrement au cours de la séquence. Il ne s'agit pas d'une situation d'apprentissage dont on évaluera les effets à la fin de la séquence.
 - Selon le CNETCO (2023) ⁽³⁾ : « (...) les élèves qui sont évalués pendant l'apprentissage sont plus performants et progressent plus que les élèves qui ne sont évalués qu'en fin d'apprentissage. »
- L'exploitation de l'évaluation est anticipée. Plus encore cette anticipation prévoit un partage de l'exploitation avec les élèves.
 - En ce sens, si en début de séquence, on peut parler d'évaluation diagnostique, on se différencie d'une conception managériale – souvent dominante- qui considère que l'évaluation, en particulier l'évaluation diagnostique, permet avant tout au professeur de faire les bons choix en ayant une meilleure connaissance des besoins de ses élèves.
Le plus souvent l'enseignant sait à quelles erreurs vont être confrontés ses élèves, il n'a pas besoin de cette évaluation diagnostique. Ce sont ses élèves qui en ont besoin !
- Cette exploitation de l'évaluation répond à une des recommandations du CNETCO (2023) : « *Intégrer l'évaluation en tant que support de l'apprentissage dans la conception de la séquence* ». Cela rejoint également deux des dix principes d'une évaluation formative de Black et Wiliam (1998) ⁽⁴⁾ :
 - « Elle [l'évaluation formative] est centrale à la pratique pédagogique.
 - « Elle est constitutive d'une planification efficace pour l'enseignant ». Le suivi des résultats représente le « fil rouge » de la séquence de Relais-vitesse. Cette recherche d'un « fil rouge évaluatif » guide la conception de la forme de pratique et de la séquence. L'évaluation n'est pas pensée après ou « à côté » de la séquence et de la forme de pratique, elle en est constitutive. C'est même le constituant essentiel et central de la forme de pratique et de la démarche didactique qui structure la séquence.
- Autre principe de black et Wiliam (1998) : « *Elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves* » : le critère de réussite (gagner à deux ou avoir le plus petit écart face au coureur seul) permet aussi aux élèves de construire le sens des apprentissages. Les objets d'étude (ex : le receveur peut-il partir « à fond ? ») et les contenus d'enseignement (ex : partir quand le receveur arrive sur une marque au sol) peuvent alors être introduits en réponse au problème posé.
- Toujours selon Black et Wiliam (1998) : « *Elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent* » : l'objectivation directe de l'amélioration de la performance rend compte de la construction de la compétence. Nous pouvons reprendre ici la formule de JL Ubaldi ⁽⁶⁾ « une performance saturée en compétence ». La démarche est de plus indissociable d'un changement de regard sur l'erreur, du point de vue des élèves comme de celui du professeur. C'est bien la non réussite face au coureur seul qui indique le « pas en avant » à effectuer et qui permettra, par comparaison, de valider les progrès ultérieurs.
- Les élèves sont impliqués dans le processus d'évaluation. G Nunziati (1990) ⁽⁵⁾ définit le passage à l'évaluation formatrice comme une phase « où l'élève s'auto-évalue, s'auto-régule et prend conscience de ce qu'il sait et doit faire pour réussir » ; Pour Black et William (1998), l'évaluation formative « développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer » ; Parmi les recommandations du CNETCO (2023), il convient de « Former les élèves à l'évaluation, pour que cette démarche s'inscrive pleinement dans une logique d'enseignement-apprentissage. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves pourront acquérir le recul nécessaire à la mise en place d'un processus de régulation efficace, (...) ».
- La réflexion engagée sur l'évaluation formative est indissociable d'un questionnement sur le « faire apprendre ». Elle doit amener à la transformation des pratiques pédagogiques, l'évaluation formatrice est une démarche didactique (G Nunziati 1990).

- Ainsi la démarche proposée ici s'apparente à celle de la problématisation, au sens de M Fabre. Il s'agit avant tout de faire valoir le sens du problème afin d'éviter que les savoirs scolaires soient présentés sans lien avec les problèmes dont ils constituent pourtant les solutions (Fabre 2007) ⁽⁶⁾. Le problème étant choisi pour cibler et partager avec les élèves dès le début de la séquence un premier objet d'étude : réduire la perte de vitesse du témoin lors de la transmission.
 - En ce sens, le simple exposé de la forme de pratique et de sa modalité d'évaluation ne suffit pas à rendre compte d'une démarche d'évaluation au service des apprentissages. La richesse du dispositif ne sera réellement exploitée que par un « pilotage » de la séquence autour de cette forme de pratique dans une démarche partagée avec les élèves.
 - Pilotage anticipé ou planifié pour tenir compte et prendre appui sur les réponses des élèves.
 - Pilotage qui guidera les élèves dans la construction des solutions face aux données d'un problème qui prend sens à leurs yeux.
 - Pilotage qui se basera sur un retour fréquent à la forme de pratique pour mesurer -et faire mesurer aux élèves- les progrès (ici en en termes de performance, mesurée par l'écart entre le coureur seul et l'équipe de donneur-receveur).
-

(3) : Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêney, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.

(4) : Black Paul et Wiliam Dylan (1998). Inside the black box : Raising standards through classroom assessment. Londres : NFER Nelson. Cité par Rey et Feyfant (2014).

(5) : Nunziati Georgette (1990) Cahiers pédagogique (Cannes). 1990, Num 280, pp 47-64.

(6) : Ubaldi Jean-Luc et Coston Alain. Des compétences attendues en natation et gymnastique à l'enseignement. Cahiers pédagogiques N° 26 mars 2012.

(7) : Fabre Michel. Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? Revue française de pédagogie 161 octobre-novembre-décembre 2007