



Évaluations et certifications revisitées

Évaluer : retenir et construire de la valeur

Christophe CARPENTIER
IA-IPR EPS Académie de Nantes

Questionner l'évaluation « au sens large » peut apparaître un pari bien risqué, tant elle convoque des représentations, des usages et des exploitations fortement variés. En premier lieu, l'utilisation, parfois, indifférenciée des termes d'évaluation, de notation et de certification, ne facilite pas les échanges professionnels. Ensuite, elle cristallise certains débats qui s'éloignent alors, à regret, des origines étymologiques d'une notion pourtant fondamentalement organisée autour de celle de valeur.

L'évolution du lycée et les nouveaux programmes de la discipline¹ relancent l'intérêt d'éclaircissements. Ainsi, la réflexion invite à ne pas se tromper de cible pour dépasser l'exercice d'une certification « sur jouée », parfois exprimée par l'idée de bachotage des épreuves certificatives.

Pour autant, la notion d'évaluation peut rester floue ou ambiguë, comme en témoigne l'utilisation indifférente des termes de noter pour celui d'évaluer, ou d'évaluer pour celui de certifier. Elle peut également relever de partis pris, dans le sens où évaluer reviendrait forcément à noter par exemple.

C'est pourquoi, l'idée consiste ici, dans un premier temps, à apporter quelques repères jugés utiles sur ces « faux semblants ». Elle se prolonge ensuite sur la notion de valeur, extraite du processus d'évaluation tant pour les apprentissages des élèves que dans le cadre du développement de la réflexion professionnelle des enseignants, en souhaitant que cela puisse très humblement nourrir les échanges autour de certains dilemmes que peuvent croiser des réflexions de terrain.

¹ Programme d'enseignement des lycées professionnels, BO spécial n°5 du 11 avril 2019



Une valeur à clarifier

Distinguer évaluer / noter / certifier

Dire que l'évaluation est un processus qui rigidifie certains débats professionnels est en soi relativement aisé. Tenter de comprendre pourquoi, sûrement un peu moins, même si des limites et des dérives liées à des procédés ou démarches d'évaluation sont déjà levés². En effet, une confusion apparaît parfois, entre des notions aux contours apparemment proches mais aux fonctions différentes. Elles méritent d'être précisées ou resituées. Sans cet éclairage, leur valeur peut échapper, *a fortiori* lorsque que l'enseignant ou l'enseignante sont immergés dans l'action pédagogique. Ainsi, ce manque de clarté est accompagné parfois de cette sensation :

De parler de la même « chose » en utilisant des mots différents

Il est fréquent d'assimiler « évaluer » et « noter » par exemple. Dans ce cas, c'est un peu comme si l'évaluation se réduit à « mettre une note ». Cette imprécision entraîne une perte de valeur, en particulier lorsque l'évaluation fait l'objet d'une forme d'instrumentalisation de la note avec ses dérives déjà maintes fois montrées : la note pour mettre au travail les élèves, classer les élèves, sanctionner, etc³.

A contrario, de nombreuses tentatives pédagogiques optent désormais pour l'évaluation sans note. Elles ont permis un sérieux « pas de côté » et sont une plus-value dans les pratiques professionnelles, en particulier lorsque les conditions d'objectivation des compétences construites sont interrogées, comme au travers d'étapes de progrès ou d'échelles descriptives par exemple, et quand les conditions de leur lisibilité sont à destination des élèves.

A l'inverse, d'évoquer des processus différents avec les mêmes mots

Il est tout autant fréquent d'évoquer l'évaluation à tous les moments du parcours de formation de l'élève, sans nécessairement distinguer les rendez-vous certificatifs attendus au niveau institutionnel⁴ et définis dans le temps et le processus d'évaluation plus diffus et continu, au service des apprentissages et des progrès des élèves.

Le risque est alors de limiter l'évaluation à une partie congrue ou bien de ne donner d'importance qu'à l'acte certificatif, conduisant parfois à la dérive du « bachotage » de l'épreuve certificative elle-même. La « comportementalisation » des compétences attendues

² Dossier « évaluer pour faire réussir les élèves » Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Novembre 2014

³ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁴ Évaluation de l'éducation physique et sportive, Organisation du contrôle en cours de formation (CCF) et référentiel national d'évaluation, BO n°36 du 03 octobre 2019

issu des précédents programmes⁵, alors appréhendées davantage dans leur forme que dans leur fond, c'est-à-dire plus comme des objectifs comportementaux que comme des activités⁶ à faire mener aux élèves, évacue parfois aussi une réelle analyse et un traitement des contenus sous-jacents.

Sans prétendre faire le tour de la question, l'idée de s'accorder sur des repères pour préciser ce qui se joue derrière le terme large d'évaluation, les partager au sein des équipes pédagogiques, contribue à clarifier les regards et déclenche des débats professionnels constructifs.

L'idée est donc de s'entendre sur le sens et le rôle qui est donné à l'acte d'évaluation à tel ou tel autre moment de l'enseignement, de l'apprentissage, ou du parcours de l'élève, ce qui représente sans nul doute un point de passage incontournable, afin d'en retirer la valeur essentielle (Tab.1)

Tab. 1 : Distinguer Evaluer – Certifier – Noter

	EVALUER	
Quoi ?	Les apprentissages, acquis, progrès des élèves, en lien avec les contenus conçus et enseignés localement	
Pour quoi ?	Faire apprendre et progresser les élèves vers des acquisitions ciblées	
Quand ?	Au choix de l'enseignant, de manière plus ou moins diffuse et répartie dans le temps, dans le cours des apprentissages ou à l'issue d'une séquence, en fonction d'enjeux de formation et besoins d'apprentissages ciblés	
Comment ?	En construisant des indicateurs, outils, des démarches, des contextes évaluatifs locaux, en lien direct avec les contenus enseignés, les enjeux de formation et besoins des élèves	
	CERTIFIER	NOTER
Quoi ?	L'atteinte des AFC, AFL, AFLP, selon un cadrage national ⁷	Les apprentissages et acquis des élèves
Pour quoi ?	Reconnaître et valider institutionnellement les acquisitions des élèves à un moment donné du parcours de formation.	Rendre compte de manière chiffrée de l'atteinte des apprentissages et acquis des élèves, classer. Répondre à une demande institutionnelle.
Quand ?	En cours de formation (CCF), lors d'épreuves organisées selon un protocole local, validé au niveau académique.	Au choix de l'enseignant ou selon la demande institutionnelle (certifications, notes trimestrielles, annuelle...)
Comment ?	En respectant un cadrage national (pour le lycée) qui laisse une marge d'initiative aux enseignants pour concevoir en établissement leurs contextes évaluatifs et décliner par APSA les critères permettant de vérifier l'atteinte des attendus nationaux	Définir et attribuer une valeur chiffrée par rapport à l'atteinte de certains critères définis (qualitatifs ou quantitatifs)

⁵ Programme d'enseignement des lycées général et technologique BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 – Programme d'enseignement des lycées professionnels BO spécial n°5 du 11 avril 2019

⁶ THEREAU (J.) « Anthropologie cognitive et analyse des compétences » in L'analyse de la singularité de l'action, Paris, Puf, 2000 où le terme « d'activité » fait ici référence au programme de recherche du « cours d'action » et non au terme d'APSA

⁷ibid.

Derrière ces quelques précisions, il est parfois bon de rappeler que l'acte d'évaluation au sens large, qu'il soit certificatif, inclus dans l'acte d'enseignement, conduit ou pas à notation, prend toute sa valeur en ce qu'il permet finalement aux élèves, dans un climat de bienveillance, de situer leurs acquis et de s'emparer de pistes de progrès explicites⁸. Cette attention et cette ambition ne sont pas neuves mais méritent, ici, d'être rappelées.

Retenir et apporter de la valeur au parcours de formation de l'élève

Parler de l'évaluation sans revenir sur ce qui s'enseigne constitue un paradoxe à dépasser. Traiter de l'évaluation comme un acte de mise en valeur questionne également la valeur de ce qui s'enseigne.

Balisé et règlementairement défini, le processus de certification ouvre la question de ce qui mérite d'être retenu et évalué comme acquisitions sur le plan national et à un moment du parcours de formation de l'élève. La temporalité est ici marquée et invite à réaliser un point de situation défini, en lien avec des attendus définis. Néanmoins, ce moment institutionnalisé du parcours de l'élève ne représente pas l'intégralité de ce qui s'enseigne et de ce qui est appris par les élèves. Les AFL et AFLP présentent à ce titre suffisamment d'opportunités pour définir localement les contenus d'enseignement et leur progressivité.

Le terme de « déclinaison »⁹ des AFL prend ainsi tout son sens pour donner de la valeur à ce qui fera l'objet de ce moment certificatif qui ponctue le parcours de l'élève. Si être présent à ce rendez-vous institutionnel est une évidence et un incontournable professionnel, la mise en œuvre des apprentissages et des moments évaluatifs qui les accompagnent dans l'action quotidienne est laissée à l'initiative des enseignants et nécessite de définir localement ce qui vaut d'être appris et acquis par les élèves au sein de leur parcours de formation.

C'est là un « pas de côté » auxquels sont conviés les enseignants. En effet, parmi les problématiques professionnelles, celle de la centration sur l'évaluation certificative, depuis ces dernières années, pèse fréquemment sur les postures professionnelles, au point, parfois, de devenir un attracteur de l'ensemble de la réflexion et de l'organisation de l'enseignement, avec des cadres d'épreuves devenant tout à la fois des contextes d'apprentissage et d'évaluation¹⁰. L'assimilation parfois quasi exclusive du demi-fond au « 3 fois 500 » sur l'ensemble du parcours de l'élève de la seconde à la terminale¹¹, au-delà de la richesse des formes de pratique que l'APSA peut revêtir, en est une autre illustration.

⁸ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013

⁹ Ibid.

¹⁰ L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education Physique et Sportive, Rapport de la commission nationale examens (CNE), session 2015

¹¹ Nouveaux programmes des lycées généraux, technologiques et professionnels : Questions à Véronique Eloi Roux, IGEN, doyenne du groupe EPS », revue EPS n°384, 2019

Bien évidemment, et chacun en convient, le processus de certification balise le parcours de formation de l'élève. Mais, celui de l'évaluation au sens large le jalonne et en accompagne la construction à partir d'une question centrale : qu'est ce qui vaut la peine d'être enseigné, appris et évalué pour ici, maintenant et plus tard, selon une progressivité à définir et pour des besoins identifiés d'une population scolaire ?

Il y a donc lieu de distinguer les rendez-vous certificatifs définis par le niveau national, et les mises en œuvre concrètes de moments évaluatifs sur des contenus formateurs, choisis pour favoriser le développement des apprentissages des élèves, en lien avec la finalité et des objectifs généraux de la discipline.



Evaluer pour construire de la valeur

Si la réponse à la question de ce qui mérite d'être enseigné et évalué au sein du parcours de formation des élèves revient en bonne partie aux équipes pédagogiques dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre locale du projet pédagogique d'EPS, celle des démarches liées à l'évaluation peut être abordée plus globalement. Il est en effet possible de questionner l'évaluation non seulement comme un moyen pour retenir une valeur produite par l'élève, le produit d'un apprentissage, mais comme un processus pour construire et bonifier la relation enseigner-apprendre, le processus d'apprentissage.

Evaluer : au service des apprentissages

En situation concrète d'enseignement, les démarches liées aux évaluations de toutes formes : formative, formatrice, initiale... peuvent avoir tendance à mobiliser les moments évaluatifs au service de l'enregistrement d'éléments de natures diverses (compétences, acquisitions motrices, résultats quantitatifs ou qualitatifs sur l'action, compétences méthodologiques, sociales, attitudes...). Cela étant, au-delà du débat sur ce qu'il y a lieu de retenir pour l'évaluation, les procédures ou démarches mobilisées renseignent également plus ou moins directement sur le rôle et la fonction qui est donné à l'acte d'évaluation.

Ainsi, il n'est pas rare de constater que certains outils (fiches d'observation, de recueil de données, indicateurs de natures diverses) sont conçus par l'enseignant pour un usage personnel et/ou une analyse ou exploitation reportée : « Nous y reviendrons lors de la prochaine leçon », « cela me servira à faire des groupes de niveaux » ou « je m'appuierai sur les résultats pour mettre une note ou vous proposer différents ateliers de travail » etc... Cet usage peut se comprendre, compte tenu de la gestion complexe de l'action pédagogique, mais témoigne parfois d'un usage assez répandu de l'évaluation comme une chambre d'enregistrement de

données, plus ou moins concrètement exploitées au service des actions et prises de décisions des élèves. Aussi, au-delà même de la valeur des données retenues, il est possible de questionner la valeur construite par un ensemble de démarches ou de procédés évaluatifs.

Sans prétendre recouvrir l'ensemble des initiatives enseignantes, loin s'en faut, quelques repères peuvent être proposés pour illustrer une forme de continuum évaluatif qui permet de situer la valeur de telle ou telle démarche pour les apprentissages et l'engagement de l'élève. Dans ce cadre, il pourrait par exemple être intéressant de questionner les pratiques professionnelles afin de passer d'un usage différé des résultats de l'évaluation à un usage « in situ », intégré à l'activité d'apprentissage des élèves, pour mieux la bonifier (Tab.2).

Tab 2 : Continuum de démarches liées à l'évaluation

Une évaluation par et pour l'enseignant	<u>Illustration</u> : L'enseignant mobilise un outil d'évaluation pour noter les élèves
Une évaluation par l'enseignant, pour l'élève	<u>Illustration</u> : L'enseignant évalue, restitue et partage avec les élèves les données d'une évaluation pour les aider à se situer dans leurs apprentissages
Une évaluation par et pour les élèves	<u>Illustration</u> : L'enseignant met à disposition des élèves un certain nombre d'outils, de critères de réussite ou de réalisation, pour qu'ils puissent se situer par eux-mêmes dans leurs apprentissages
Une évaluation par et pour les élèves, incluse dans la dynamique des apprentissages	<u>Illustration</u> : Les outils permettent aux élèves de se situer dans leurs apprentissages et de prendre des décisions en situation

Créer de la valeur par l'acte d'évaluation peut donc passer par une interrogation sur les démarches au-delà même de la nature des éléments évalués. L'enjeu est de taille, pas nouveau et constitue une incitation forte au sein de l'école. Evaluer ne se résume pas à utiliser des outils mais questionne la manière de les mobiliser et surtout de les faire mobiliser (par qui ? quand, où, comment ? pour quels effets ?). L'intérêt finalement est à interroger pour les élèves pour faire en sorte qu'ils soient conscients de leurs apprentissages, résultats, progrès réalisés ou à venir, en vue d'enclencher une dynamique positive au travers de choix, de prises de décisions nouvelles, vers un engagement dans et pour l'action.

Evaluer : au service du développement professionnel de l'enseignant

L'évaluation au sens large est souvent présente dans les débats professionnels ; parfois ressentie comme une contrainte ou une réponse à une demande institutionnelle, parfois comme un moyen d'harmoniser les regards lors de projets collectifs, parfois exploitée comme un moyen de pouvoir symbolique pour engager les élèves dans l'action, voire sanctionner une absence d'engagement, l'ensemble des illustrations ne manque pas pour évoquer la complexité des usages. Elle est néanmoins un véritable levier de développement professionnel.

Le propos, là encore forcément restreint dans le format de cet article, fait le choix de s'attarder sur deux éléments de développement professionnel.

Évaluer, une démarche plus qu'un produit :

L'école est un lieu fondamental de développement des capacités de compréhension et de construction de compétences. Cependant l'évaluation, qu'elle soit certificative ou dans le cours ordinaire des apprentissages, est parfois plus cantonnée à une fonction d'enregistrement de résultats, de données. Ce qui est parfois plus délicat à saisir, c'est la plus-value professionnelle à retirer d'une évaluation inscrite comme une démarche au service des apprentissages des élèves.

Dans cet esprit, elle n'est pas le « simple » témoin d'un produit des apprentissages à un instant « t », aussi nécessaire soit-il, ou encore envisagée exclusivement selon un aspect sommatif, à la fin d'un temps long d'apprentissage. Une question simple peut par exemple accompagner les pratiques professionnelles : en quoi l'évaluation menée permet aux élèves de développer leurs capacités d'analyse et de « s'y prendre autrement » dans leur stratégie d'action et d'apprentissage ? Les occasions ne manquent pas pour témoigner de l'impact de ce type de question sur la réflexion pédagogique des enseignants.

Pour prolonger l'illustration, les interrogations sur le statut de l'erreur, son analyse par exemple, peuvent également contribuer à restaurer la fonction formatrice et bienveillante de l'évaluation, et amènent à se questionner la valeur de sanction qu'on lui fait parfois jouer.

Autre exemple, le développement d'échelles descriptives des acquisitions permettent de vraies interrogations sur la lisibilité et la clarté des contenus enseignés pour les élèves, jusqu'à l'objectivation possible d'étapes de progrès. Plus qu'une contrainte ou une demande institutionnelle, l'évaluation se donne donc à voir comme une démarche et à ce titre se trouve être un levier possible de développement professionnel.

Évaluer, un acte qui à la fois réfléchit et permet de réfléchir sur sa pratique professionnelle :

Évaluer passe par des choix, cette idée peut paraître assez évidente et pourtant elle peut l'être moins lorsque le contenu et les critères sur lesquels porte l'évaluation sont visités. Que choisir d'évaluer, sur quoi porter le regard en tant qu'enseignant, qu'enseignante, ou faire porter le regard de l'élève ? Lutter contre une tendance à l'exhaustivité des objets évalués n'est pas toujours simple.

Autre observation, l'aspect parfois générique de l'évaluation, qui rend dans ce cas assez peu compte de la spécificité de la stratégie locale d'enseignement. Cela renvoie à une question professionnelle : qu'est ce qui justifie le choix de tel ou tel critère d'évaluation, au regard de ce qui a été réellement enseigné ? Dans cet esprit, questionner la nature des critères de l'évaluation revient en quelque sorte à sonder la clarté de ses ambitions et choix en termes de contenus : dans ce cas, l'évaluation contribue à réfléchir la pratique professionnelle, comme un jeu en miroir.

Dans le même temps, si évaluer passe par des choix, ceux-ci ne sont pas que subis. Les choix de ce qu'il y a à évaluer émergent d'une réflexion et de décisions professionnelles en contexte.

Dans le cadre des nouveaux programmes du lycée par exemple, cette réflexion est activement sollicitée, avec des marges de liberté accrues sur le plan de l'évaluation des acquis, tant par la définition des contextes évaluatifs que la déclinaison des différents degrés d'acquisition des AFL. Les occasions de développer la réflexion sur les pratiques professionnelles et les contenus enseignés sont donc bien présentes, et si l'idée que « l'on évalue ce que l'on a enseigné » reste central, peuvent conforter ou participer à une ré-appropriation de l'activité de conception de son enseignement.



Conclusion

Evaluer pour retenir et construire de la valeur tant sur le plan des apprentissages que celui de l'acte professionnel, constitue un débat de fond. Celui-ci n'est pas neuf et la réflexion dans le cadre de cette présentation n'est peut-être pas « e-novante » en soi.

En revanche, elle peut inspirer des initiatives ou des approches renouvelées, avec un filtre commun : « faire de l'évaluation une démarche et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser »¹².

¹² Ibid.