

Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS

Stéphane ROUBIEU
Professeur Agrégé EPS, Angers (49)

L'évaluation constitue l'une des préoccupations fortes du professeur d'EPS. Outil de mesure des acquisitions de ses élèves, elle reflète également indirectement l'efficacité de son travail. Mais la notion de compétence, aujourd'hui centrale dans la matrice disciplinaire, semble lui complexifier la tâche et lui imposer de nouveaux modes de pensée et de fonctionnement. Pour lui, cette révolution n'est pas une mince affaire. Formé sur un modèle aujourd'hui dépassé, il doit réussir à penser « compétences » tout en s'appuyant sur ce qu'il fait ou sait déjà. Qu'implique un fonctionnement par compétences ? Comment savoir si les compétences sont réellement acquises ? Comment les combiner à la note ? Comment viser la réussite de tous les élèves sans niveler les évaluations vers le bas ? Comment valoriser le travail des élèves ? Comment s'organiser pour éviter l'« usine à gaz » ? Cet article met en évidence les obstacles et résistances que peut rencontrer l'enseignant pour évaluer ses élèves en termes de compétences. Pour les dépasser, il questionne ses valeurs profondes, précise les implications de cette notion en EPS et envisage la mise en œuvre d'une évaluation positive.



Une bascule idéologique : de la sélection à la réussite de tous

La mutation de l'institution : de la connaissance à la compétence

Face à cet enjeu de démocratisation, l'institution suit sa mutation. Les mathématiques se préoccupent aujourd'hui davantage du raisonnement de l'élève que du résultat auquel il aboutit. L'histoire et la géographie préfèrent l'analyse argumentée de documents à l'accumulation de connaissances encyclopédiques. De même, les règles de grammaire se maîtrisent plus qu'elles ne se connaissent et les langues vivantes se pratiquent plus qu'elles ne s'écrivent. L'EPS, quant à elle quitte durablement et profondément le modèle de la performance sportive au profit de celui de l'intelligence motrice.

Fondamentalement, ces évolutions traduisent le passage d'une théorie de l'accumulation de connaissances à celle de l'acquisition de compétence.

Les mutations de la société se faisant de plus en plus rapidement et le marché du travail évoluant sans cesse, il apparaît essentiel de former des élèves capables d'adaptation. La notion de compétence répond à cet enjeu pour trois raisons. D'abord, elle s'ancre dans la pratique : rien ne sert d'avoir des connaissances sans savoir les utiliser. Ensuite, elle articule plusieurs savoirs et permet de répondre à des problèmes complexes. Enfin, alors que la seule connaissance est propre à un contexte spécifique, la compétence est généralisable à un champ de situations.

L'adaptation de l'enseignant d'EPS

Le tournant idéologique actuel pousse beaucoup d'enseignants d'EPS à questionner leur pratique professionnelle. Cependant, cette adaptation n'est pas simple et l'arrivée d'un nouveau texte officiel peut être perçue comme une injonction, en décalage avec ses pratiques et la formation reçue. Il apparaît alors important pour l'enseignant d'interroger le fond des choses : « *Quel sont mes convictions profondes ?* » ; « *Quelle est ma raison d'enseigner ?* » ; « *Quels futurs citoyens je souhaite former ?* ». La relecture des grands enjeux présentés dans les préambules aux programmes d'EPS va par exemple dans ce sens et peut permettre de faire émerger une volonté partagée : « élever » chaque élève, le mener vers le haut. Conscient de la cohérence entre ses valeurs et celles défendues par l'institution, l'action du professeur d'EPS est valorisée et ancrée dans les grands enjeux de la Nation : il apporte sa pierre à l'édifice.

Par ailleurs, les enseignants sont doublement marqués par une société hiérarchisant et un système éducatif sélectif. Les expériences sportives, passées ou actuelles, du professeur d'EPS renforcent l'idée selon laquelle certains élèves peuvent réussir et d'autres non. Ces valeurs, profondément ancrées, influent au quotidien de manière latente. La question des liens entre le modèle sportif et son enseignement se pose alors : « *Quelle place est accordée à la performance sportive ?* » ; « *Les élèves se sentent-ils classés ?* » ; « *Sont-ils en réussite ?* » ; « *Se sentent-ils compétents ?* ». Difficile à faire dans l'urgence du quotidien mais essentielle, la réflexion sur ses motivations profondes permet au professeur d'EPS de contribuer aux (r)évolutions actuelles par sa (r)évolution personnelle.



Les compétences en EPS : une notion ancienne mais pleine d'idées neuves

Les programmes d'EPS définissent la compétence comme « *un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre.* » En plus de s'inscrire au cœur de l'action de l'élève, deux aspects de la compétence apparaissent essentiels : elle est généralisable et se centre sur le processus. Loin d'être anodins, ces deux éléments impliquent de nombreux bouleversements pour l'enseignant.

Le processus avant le produit

Contrairement à l'habileté qui se fonde sur le résultat (le geste), la compétence s'attache au processus, c'est-à-dire l'utilisation de connaissances, de capacités et d'attitudes (CCA). Ainsi, si l'activité de l'élève était un voyage, la compétence serait le chemin et l'habileté le lieu d'arrivée.

Pour l'enseignant, les retentissements sont immenses. L'apprentissage de l'élève ne porte plus sur ses actions visibles mais sur l'ensemble des procédures cachées qui le guident. Concrètement, la question n'est pas de savoir si l'élève se démarque en sports collectifs, mais s'il maîtrise les CCA nécessaires au démarquage. Cette distinction n'est pas évidente dans le cas d'un élève maîtrisant cette compétence, mais prend tout son sens pour celui qui est plus en difficulté.

L'habileté	La compétence
L'action de l'élève	Le sous-jacent à l'action de l'élève
Le résultat	Le processus
Le geste	La mobilisation de CCA
Est directement visible	Seul son résultat est visible

Pour évaluer en termes de compétences, l'enseignant est ici confronté à un double obstacle, méthodologique et idéologique.

Au niveau de la méthode, l'enjeu pour lui est d'accéder à l'invisible : ce qui se passe dans le corps et dans la tête de l'élève en amont de ce qu'il observe directement. Pour ce faire :

- Le professeur peut amener l'élève à exprimer sa démarche, à l'oral ou à l'écrit, auprès d'un camarade ou de l'enseignant. Dans un cycle de lutte de niveau 1 par exemple, un travail sur le contrôle au sol consiste pour les élèves, à l'issue du combat, à expliquer les raisons de l'usage de telle ou telle autre technique. L'enseignant dispose ainsi d'une visibilité sur les CCA mobilisées pendant le combat.

- Il est par ailleurs possible de penser en amont, les situations dont la réussite est conditionnée par l'utilisation des CCA travaillées. Par exemple, l'« utilisation de frappes variées en longueur ou en largeur » (badminton, niveau 1) peut s'évaluer dans le cadre d'un match dont le gain passe par la « validation » de quatre zones le long des lignes, le centre du terrain étant exclu. L'enseignant peut, pour l'élève qui remporte le match car il réussit à conclure l'échange une fois dans chacune de ces zones, déduire que celui-ci a mobilisé les savoirs (CCA) sous-jacents. À l'inverse, le gain d'un match de badminton, sans contrainte particulière ne garantit pas la maîtrise de cette compétence, car l'utilisation du smash dans une zone de dispersion restreinte peut aboutir au même résultat. Pleinement opérante, la compétence est ici observable, ce qui facilite sa validation par l'enseignant.

D'un point de vue idéologique, l'enseignant doit faire le deuil d'une logique sportive qui se satisfait d'un joueur performant. Même si elle y est présente, la performance (au sens sportif du terme) n'est en EPS ni nécessaire, ni suffisante. La différence entre sport et EPS tient ici à la place accordée à la prise de conscience. L'objectif du sportif étant d'être efficace, la réflexion sur ses actions constitue pour lui un moyen d'y parvenir, mais n'est pas indispensable. L'élève, quant à lui, aspire à l'intelligence motrice, c'est-à-dire la capacité d'utiliser son corps de façon pertinente en fonction de la situation. La prise de conscience des sous-jacents de l'action est déterminante, et constitue un objectif à elle seule.

Le généralisable avant le spécifique

Alors que l'habileté est spécifique à la tâche, la compétence est pertinente dans un champ de situations. Elle est donc généralisable. Ce concept, familier des enseignants d'EPS, est présent dès les programmes de 1996, à travers les « *compétences propres à un groupe d'activités* ». Cependant, au-delà des principes communs aux activités d'un même groupement, elle peut s'envisager au sein même d'une APSA. Alors que le sportif est spécialiste d'un sport, d'un poste, voir d'une technique ou d'un schéma tactique, l'École vise à former des élèves polyvalents, capables de s'adapter à de nombreuses situations humaines et professionnelles. Le cœur de l'apprentissage n'est donc le geste pour lui-même, mais le lien entre le geste et son contexte, c'est-à-dire des principes d'action (« si... je... »). Le modèle du champion (efficace pour lui dans un contexte précis) s'efface au profit d'une réponse technique adaptée et efficace pour l'élève.

L'habileté	La compétence
Dans une situation	Dans un champ de situation
Spécifique	Généralisable
Reproduction du geste efficace	Adaptation de la réponse au contexte
Des actions	Des principes d'action

Pour l'enseignant, l'enjeu est de développer les capacités d'adaptation de ses élèves. Dans ce sens, la formulation des contenus d'enseignement en termes de principes apparaît essentielle. Ces « principes d'action » ou « règles d'action » permettent à l'élève d'accéder à ce qui fonde son activité : la pertinence de son action par rapport au contexte. Pour cela, l'élève doit être confronté à un minimum de deux situations. C'est en comparant ses actions efficaces dans l'une et l'autre qu'il accède à un principe généralisable. Sa capacité à prendre des informations sur le contexte, à les analyser et à choisir une solution motrice adaptée est renforcée. Il mesure alors le champ de situations dans lequel la compétence travaillée peut être utilisée. De même, pour mesurer l'utilisation des principes sous-jacents à l'action (et non le geste spécifique lui-même), la situation d'évaluation se différencie des situations d'apprentissage. De nouvelles règles, de nouvelles contraintes matérielles ou de nouveaux partenaires peuvent ainsi être proposés¹.

L'évaluation de compétences

L'évaluation d'une compétence peut se faire à travers trois éléments : sa complexité, sa difficulté et son degré de généralisation.

- La complexité correspond au nombre de connaissances, de capacités et d'attitudes nécessaires à la compétence. Plus ces savoirs sont nombreux, plus la compétence est complexe et nécessite des prises d'informations multiples.

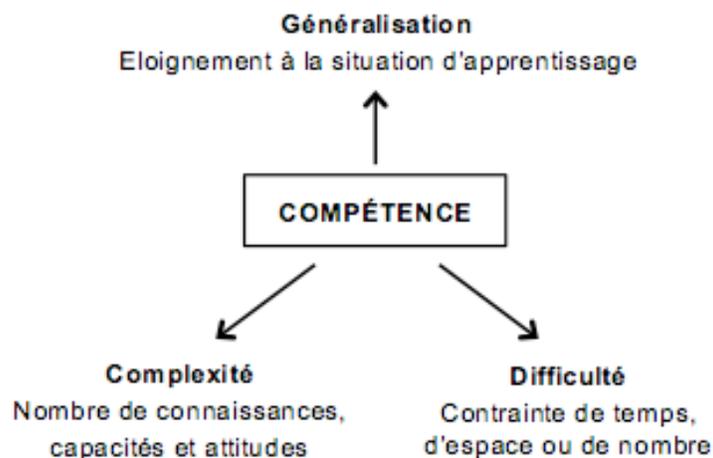
- La difficulté dépend des contraintes de temps, d'espace ou de nombre. Plus ces dernières sont fortes, plus la compétence est difficile. La compétence à « *utiliser des frappes variées* » pour conclure l'échange en badminton est plus difficile à mettre en œuvre sous la pression temporelle d'une situation d'opposition que dans une situation de semi-opposition, par exemple. De même, au sein d'une situation

¹ N. TERRE, « *L'usage du temps dans les évaluations* », Les cahiers EPS de l'académie de Nantes, n°42, oct. 2010

d'opposition, la capacité de l'adversaire à varier ses frappes dans l'espace influe elle-même sur la difficulté d'un renvoi varié, le nécessaire déplacement vers le point d'impact posant des problèmes de coordination et d'équilibration.

- La généralisation se mesure par l'éloignement entre le contexte d'apprentissage et celui dans lequel est utilisée la compétence. Inspirés de ceux définis par M. Delaunay², quatre degrés de généralisation peuvent être définis, en fonction du contexte de manifestation de la compétence : la reproduction (dans la situation même d'apprentissage), l'application (dans une situation similaire, proche de la situation d'apprentissage), la transposition (dans une situation différente de la même APSA), la généralisation (dans une APSA différente) et l'invention (dans un autre espace d'enseignement). Ce dernier niveau est au cœur du Socle Commun, qui valide les compétences manifestées par l'élève dans l'ensemble de sa vie au collège : disciplines d'enseignement, AS, Histoire des Arts, actions du PDMF ou du CESC, demi-pension, CDI, Accompagnement Éducatif...

Enfin, au-delà de l'éloignement de contexte envisagé, l'éloignement temporel peut être pris en compte. Plus l'élève montre sa maîtrise longtemps après le moment d'apprentissage, plus il est compétent.



Outils de validation et de notation

Les critères d'évaluation

Pour organiser l'évaluation, le cadre général présenté ci-dessus nécessite d'être spécifié. Le travail de l'enseignant consiste à définir, pour chacune des trois composantes, une échelle de quelques critères pertinents et accessibles pour ses élèves. En voici une illustration en badminton pour la compétence « Exploiter les espaces libérés pour imposer à l'adversaire des déplacements difficiles. »

² M. DELAUNAY, « Connaissances et compétences », Cahier EPS de l'académie de Nantes n°8, 1993

Difficulté		Complexité		Généralisation	
1	Contrainte forte à l'adversaire Il renvoie dans une zone centrale	1	Frappes variées, sans lien avec la position de l'adversaire	1	En situation d'apprentissage « Jamais deux fois » ³
2	Situation d'avantage Zones « cibles » de l'adversaire réduites	2	Exploitation des espaces libres en largeur <u>ou</u> en profondeur en fonction de la position de l'adversaire	2	En situation d'apprentissage modifiée « Jamais deux fois » en profondeur
3	Opposition stricte	3	Exploitation des espaces libres en largeur <u>et</u> en profondeur en fonction de la position de l'adversaire	3	Dans une autre situation « Puzzle gagnant » ³

Le « Jamais deux fois » est un match au temps sur un terrain divisé en trois zones égales dans la largeur. Le point est perdu si un joueur vise deux fois de suite dans la même zone. Deux arbitres assurent le respect de cette règle.

Le « Puzzle gagnant » est un match au temps sur un terrain divisé en quatre zones : avant, arrière, milieu droite et milieu gauche (plus la zone d'attention). Le gain du match se fait aux points ou à la mort subite en remportant un échange dans chacune des quatre zones (lorsque le volant y tombe ou que l'adversaire y est lors d'une frappe ratée)

Un quatrième degré de généralisation est envisageable si une situation d'une autre APSA est proposée aux élèves (Tennis, Tennis de table, Volley-ball ...).

L'ensemble de cette évaluation se fait face à un adversaire d'un niveau équivalent. Le travail en binôme hétérogène peut être utilisé lors d'une situation plus technique visant d'une part à « construire la stabilité à la frappe » et d'autre part à « diversifier les possibilités de renvoi ».³

Ces trois échelles sont autonomes. Toutes les combinaisons sont donc possibles entre chacun de leurs niveaux. Une fois placé dans un contexte de généralisation, l'élève choisit le niveau de difficulté lui permettant de s'exprimer au mieux. Des camarades ou l'enseignant l'observe alors pour le situer sur l'échelle de complexité.

Le temps de l'évaluation

De par la multiplicité des contextes envisagés, cette proposition chamboule quelque peu la temporalité habituelle de l'évaluation. En s'éloignant d'un modèle sportif dans lequel l'échéance de la compétition vient ponctuer un entraînement préparatoire, cette évaluation est intégrée à chaque leçon. Les évaluations formatives et sommatives sont donc fusionnées dans un même temps, ce qui présente plusieurs avantages :

- une économie des leçons consacrées exclusivement à l'évaluation pour maximiser le temps d'apprentissage des élèves. Le temps dont dispose l'enseignant pour observer ses élèves est également décuplé, lui permettant ainsi des observations plus approfondies.

³ C. LEVEAU, « *Le Badminton en situation* », Editions Revues EP.S, 2005

- des moments différents d'évaluation pour chaque élève, lorsqu'il maîtrise de la compétence travaillée. Chacun progresse à son rythme, guidé par les contenus différenciés proposés par l'enseignant.
- une implication et une valorisation de l'élève dans son apprentissage. En se situant sur cet outil, ce dernier est acteur de sa progression passée et à venir, développant ainsi des acquisitions d'ordre méthodologique.

Il est à noter que la progression présentée en amont ne concerne pas directement l'apprentissage, les CCA nécessaires à cette compétence n'y étant pas détaillées. Ces dernières peuvent faire l'objet d'évaluations intermédiaires dans le cadre de situations moins complexes.

La validation de la compétence

La limite entre une compétence acquise ou non acquise est parfois difficile à déterminer. Pour clarifier les critères de validation, l'enseignant peut se baser sur les échelles de complexité, de généralisation et ainsi définir des « niveaux plancher ».

Dans le cas présent, la situation d'opposition simple n'est pas satisfaisante car l'élève ne gêne pas nécessairement l'adversaire. Ce n'est qu'à partir de la situation d'apprentissage que la logique de la compétence est respectée puisque l'élève cherche à mettre son adversaire en difficulté. Cependant la situation d'apprentissage ne garantit pas la capacité à généraliser, c'est-à-dire la capacité pour l'élève à adapter les principes d'action dans un nouveau contexte. La compétence est considérée comme acquise dès la situation d'opposition stricte. Enfin, la difficulté n'influe pas sur la logique de la compétence. Cette dernière peut donc être validée dès la situation d'apprentissage. Ce point est fondamental pour assurer la réussite de tous les élèves. La performance sportive est écartée au profit de la maîtrise des compétences. La performance de l'élève s'envisage par rapport à lui-même, et non en comparaison avec les camarades. Lycéen spécialiste du badminton ou débutant de 6^{ème}, l'élève est performant s'il parvient à mobiliser les CCA travaillées pour être efficace dans un contexte donné.

La compétence est validée...
Si la logique de la compétence est respectée
Si la compétence est utilisée dans un contexte autre que celui de l'apprentissage
Indépendamment du niveau de difficulté

De la compétence à la note

Le passage de la compétence à la note est délicat car ces deux outils d'évaluation s'opposent dans leur logique. Alors que la compétence prend comme référence l'apprenant, la note s'étalonne sur une échelle commune de 0 à 20, comparant ainsi les élèves entre eux. De plus, quand la compétence explicite le contenu d'apprentissage, la note le masque et affiche un nombre. L'enseignant d'EPS devant faire cohabiter ces deux logiques, l'idée est d'appliquer à la note la logique de réussite propre à la compétence. Pour cela, il est possible de relier les deux en attribuant un nombre de points à chaque degré de difficulté, de complexité et de généralisation.

Difficulté		Complexité		Généralisation	
1	4 points		3 points		3 points
2	5 points	1	5 points	2	5 points
3	6 points	2	6 points	2	6 points
		3	7 points	3	7 points

Les choix sous-jacents à cette répartition visent à proposer une note signifiante et valorisante. La définition d'une note minimale de 10/20, dès lors que la construction de la compétence est effective, place l'élève dans une perspective positive. En partant de cette note « moyenne », l'élève en difficulté n'envisage plus l'évaluation comme une sanction ou un découragement. Il ne peut que gagner des points et s'engage donc dans une recherche de progrès. Utilisée ici pour renforcer l'image de soi, la note vise à améliorer la relation qu'entretient l'élève en difficulté avec l'École. Plutôt que de le renvoyer à son échec, elle met en avant ses progrès, le poussant ainsi vers davantage de motivation et d'investissement.

À partir de cette note de base, la répartition des points est alors guidée par trois préoccupations.

- La première est d'attribuer une note perçue comme très satisfaisante à l'élève ayant validée la compétence, par exemple 14/20. En effet, la compétence constituant l'objectif visé, il est primordial que la note correspondante renvoie à l'élève un sentiment de réussite.

- La seconde est la possibilité d'obtenir 20/20 pour un élève maîtrisant les plus hauts degrés de difficulté, de complexité et de généralisation de la compétence. Cette note maximale ne reflète pas la perfection de ses actions dans l'APSA, mais sa maîtrise totale de la compétence travaillée.

- Enfin, les points sont répartis de façon à bonifier chaque passage au degré d'acquisition supérieur. Les progrès qualitatifs sont donc traduits quantitativement. L'attribution de points se fait par paliers, sans fractionnement en demi-points par exemple. Le fonctionnement est ainsi explicite pour l'élève et la note prend son sens en se liant directement aux degrés de compétence.

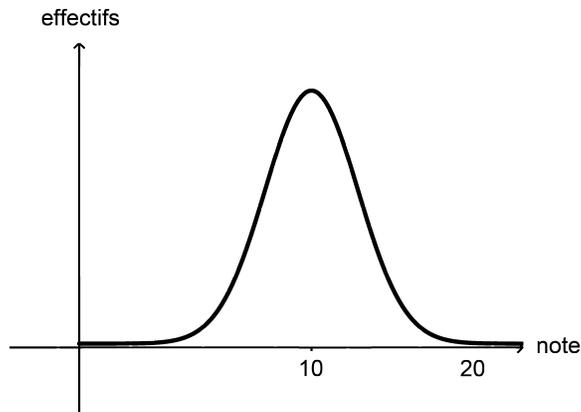
La note est signifiante...
Si sa signification est explicitée
Si elle est transparente pour les élèves
Si elle se base sur la réussite et non la perfection

L'enseignant peut par ailleurs tenter de limiter les effets de comparaison entre élèves et souligner les progrès de chacun. Le document support de l'évaluation peut par exemple présenter la note obtenue, tout en mettant en avant la nature et le degré d'acquisition des compétences travaillées. La note prend ainsi sens pour l'élève, et s'interprète non pas en lien avec celle des camarades mais au regard des critères qualitatifs sur lesquels elle est construite. Plus encore, en confiant la tâche d'évaluation aux élèves eux-mêmes, l'évaluation devient support d'apprentissage. Tout au long d'une séquence d'apprentissage, ces derniers peuvent se situer dans chacune des trois échelles, sur la base de critères de réussite explicités.

De la perfection à la réussite

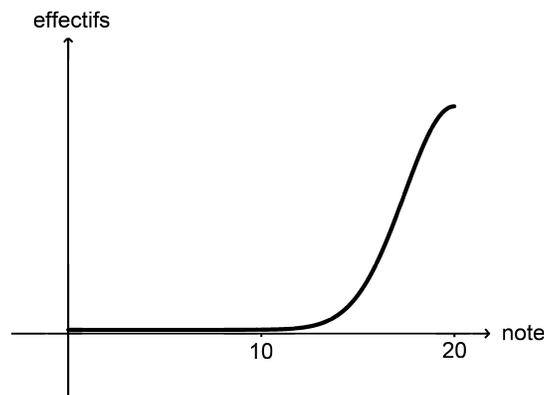
Malgré la grande diversité des procédures de notation, la note est souvent perçue comme objective. Cependant, la subjectivité de l'évaluateur y joue un rôle non négligeable. Marqués par le modèle sélectif, les enseignants ont tendance à amplifier les écarts de résultats des élèves. C'est ainsi qu'en observant

deux élèves maîtrisant manifestement une compétence, il cherche tout de même un critère discriminant pour finalement attribuer des notes différentes. Cette orientation n'est pas sans conséquence, puisqu'elle aboutit à l'attribution de peu de très bonnes notes, beaucoup de moyennes et peu de mauvaises.



Courbe de Gauss, aujourd'hui inappropriée

Cette tendance est d'autant plus importante que la note est sectionnée. Plus le nombre de critères évalués est important, plus les résultats vont dans ce sens. Pourtant, répartir les élèves d'une classe selon cette courbe de Gauss ne se justifie pas d'un point de vue pédagogique. Cette répartition « normale » représentant l'aléatoire, elle laisse à penser que les élèves n'apprennent pas et que l'enseignant n'a pas d'influence sur leur résultat. De plus, elle entérine la réussite d'une minorité et l'échec du plus grand nombre. S'il apparaît normal de sélectionner dans le cadre de concours ou de compétitions sportives, la logique scolaire est tout autre. Aucun texte officiel n'impose de classer les élèves ou même d'attribuer de mauvaises notes. Tous prônent cependant la réussite de chacun. En prenant pour référence la validation de la compétence visées et non la perfection du champion, le mode de notation proposé ci-dessous évalue les élèves au regard de ce qu'ils apprennent. La note récompense la réussite d'une majorité d'élèves et valorise leur travail.



Courbe de la valorisation de réussite et du progrès de chacun

Conclusion

Les enjeux actuels du système éducatif invitent les enseignants à questionner leur manière d'évaluer. Même si elle implique pour le professeur d'EPS une double réflexion idéologique et pratique, la notion de compétence apparaît comme un outil pertinent. En plus de valoriser les élèves, elle les engage à davantage de lucidité et d'adaptabilité, deux qualités essentielles dans la société d'aujourd'hui. Surtout, elle permet et encourage la réussite de tous les élèves.

Ce faisant, si l'évaluation par compétences peut permettre au professeur d'entrer dans cette nouvelle logique, elle ne peut à elle seule organiser son enseignement. L'évaluation peut, certes, être formative, mais l'apprentissage doit lui aussi être (re)pensé pour favoriser l'acquisition de compétences par les élèves.