

## L'outil d'évaluation comme catalyseur d'évolution des pratiques

Patricia FLEURIAULT

Professeuse EPS, (53)

*Leroy-Gourhan montre l'existence d'un couplage, une interdépendance réciproque entre l'outil et le geste. La pioche par exemple n'a de sens en tant qu'objet technique que parce qu'elle est utilisée par quelqu'un et d'une certaine façon. L'objet technique est intrinsèque au geste technique et de la même manière, l'objet n'existe que par la représentation que l'utilisateur en fait.*

*Quelle peut être la place de l'outil d'évaluation dans le travail de l'enseignant ? Quelles incidences sur ses gestes professionnels et sur la transformation des élèves ?*

*Les outils d'évaluation définissent l'enseignement, puisqu'ils proposent une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs.*

*Un détour par quelques données anthropologiques permet d'interroger la notion d'outil. Selon Marx, le travail est formé par trois éléments : l'activité personnelle de l'homme, l'objet sur lequel le travail agit et le moyen par lequel il agit. Le moyen est « une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet » (1867-1993).*

*Certains auteurs dont Schneuwly<sup>1</sup> considèrent qu' « enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils ». Un outil d'évaluation tel le test de VMA illustre ces propos. Il transforme autant l'enseignant que les élèves. Mais comment faire accéder l'enseignant à ce retour réflexif sur ses pratiques ? L'autoévaluation peut être un moteur de développement professionnel. Un modèle d'une autoévaluation devenue consciente dégage quelques pistes de réflexion.*

---

<sup>1</sup> Schneuwly.B (2000) *Les outils de l'enseignant. Un essai didactique*. In Repères, 2004.



## Le pouvoir transformateur de l'outil

### Outil et pratique enseignante

Dans une perspective marxienne et instrumentale, l'outil de travail transforme à la fois l'objet sur lequel il s'applique et ceux qui l'utilisent. Il s'agit là de la nature transformatrice de l'outil.

Dans la classe, les outils définissent en grande partie l'enseignement par la manière qu'ils ont d'aborder, de présenter, de faire avancer l'objet à enseigner. Dans ce sens, ils influencent la conception de ceux qui les emploient. A l'inverse, ils nécessitent de la part de l'utilisateur qu'il se les approprie, qu'il y inscrive ses propres façons de penser et d'agir, l'histoire de son expérience. En retour, l'outil se modifie.

Cette caractéristique instrumentale et transformatrice de l'outil trouve sa place dans les premiers travaux de Vygotski<sup>2</sup> (1934/1985) mais du point de vue développemental. Les outils en classe ont pour fonction principale de transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves et donc de contribuer à leur développement. Cette perspective incite à faire l'hypothèse que ce qui se passe pour les élèves pourrait également se passer pour l'enseignant<sup>3</sup>. Par l'outil, il intègre des conceptions particulières de l'objet, des marches à suivre (approche) ou des démarches didactiques différentes à même de susciter de nouvelles façons de faire.

Il est encore possible d'ajouter une caractéristique supplémentaire à l'outil (Vigotski) : une fonction sémiotique. Du côté des élèves, les outils doivent contribuer à changer ce qu'ils savent de l'objet à apprendre, leur permettre la construction de nouvelles significations de cet objet. La construction et l'intégration de ces nouvelles significations de l'objet constituent bien la dialectique Enseignement/Apprentissage. L'enseignant est amené à construire par son outil de nouvelles significations de l'objet qu'il enseigne.

### Gestes professionnels et modélisation de l'action professorale

L'enseignement en tant que forme particulière de travail s'appuie sur des outils en développant des gestes professionnels à l'instar de ce qui se passe avec n'importe quel type de travail. Cette notion de geste professionnel est importante parce qu'elle permet de centrer l'attention sur l'action qu'elle soit physique ou mentale. « La pensée est un geste » (Vergnaud). La notion de geste incite à considérer l'inscription des actes dans le corps et cette corporéité dynamique augure une posture adaptative, évolutive de l'enseignant.

En 2000, Sensevy<sup>4</sup> propose une modélisation de l'action du professeur. Il distingue quatre éléments structuraux fondamentaux de la relation didactique :

---

<sup>2</sup> Vygotski, L.S (1934/1985) Pensée et langage. Paris : Editions sociales.

<sup>3</sup> Wirthner.M .Les *outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août

<sup>4</sup> Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

- Définir : le travail de l'enseignant consiste à poser pour les élèves un certain nombre d'objets (d'apprentissage) et à établir leur cadre d'évolution, de construction. Il réfère à une activité précise qui peut être inscrite déjà dans la mémoire didactique de la classe. Il indique, précise les règles constitutives de l'épreuve et les outils à disposition des élèves.
- Réguler : le professeur veille à ce que les élèves établissent des rapports pertinents à la situation.
- Dévoluer : désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail, de leur position.
- Instituer : valider des compétences, rendre légitimes aux yeux de l'institution des manières de faire.

Des « pratiques évaluantes » traversent ces actions d'enseignement fondamentales :

- l'évaluation diagnostique permet de faire un état des lieux, d'apprécier les compétences des élèves, les réussites et les difficultés éventuelles à un moment précis de leur apprentissage.
- l'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objet d'étude donné. Elle privilégie la régulation en cours de formation pour l'enseignant et pour l'apprenant.
- l'évaluation partagée vise l'interaction des autoévaluations des acteurs
- l'évaluation formatrice : l'apprenant participe, discute l'outil d'évaluation. Elle rejoint l'autoévaluation.
- l'évaluation sommative fait un bilan en termes d'acquisitions à la fin d'un cycle de travail sur les compétences en jeu.

### **Comment outil d'évaluation tel le test de VMA proposé ci-après invite-t-il l'enseignant à modifier ses gestes professionnels et plus spécifiquement les pratiques évaluatives ?**

L'utilisation d'un outil d'évaluation particulier guide l'enseignant dans son activité laquelle révèle les choix et la manière dont l'enseignant met en scène l'objet à enseigner. À chaque outil, son geste et parce que le geste n'est pas une simple routine, consciemment ou inconsciemment l'enseignant s'adapte.

### **Le test de VMA et toutes les réserves qui s'imposent**

Différents tests de terrain existent pour mesurer la vitesse de déplacement du jeune lorsqu'il atteint sa consommation maximale d'oxygène. C'est un indicateur de la performance aérobie et surtout un outil de référence qui permet de quantifier des possibilités. Mais il reste à relativiser car :

- Ce type d'épreuve est souvent source de douleurs, de souffrances pour les élèves et seul un certain nombre consent à « éprouver ses limites ». D'autres évoquent une fatigue pour ce jour-là. L'influence de l'emplacement du créneau EPS dans la journée n'est pas non plus anodine.
- Cette VMA obtenue est très souvent inférieure aux aptitudes aérobies maximales. Ce manque de fiabilité pour toutes les raisons données et cette réévaluation des limites aérobies du jeune engage la réflexion. Cet outil prendra tout son sens à travers son utilisation dans les situations d'apprentissage. La connaissance de la VMA autorise à individualiser le travail de chacun en proposant des allures de course par rapport à des pourcentages attendus.
- Cet outil évaluateur s'intègre de façon plus large au cours du cycle à un dispositif constitué de divers outils pour apprécier l'intensité de l'effort (Fréquence cardiaque, perception de l'effort, etc.).

### **Impact de l'outil d'évaluation sur l'enseignement/apprentissage**

L'outil apporte une configuration particulière au travail proprement dit, ainsi qu'à l'objet même impliqué par celui-ci. L'utilisation d'un outil telle la VMA induit un certain nombre de pratiques enseignantes

engageant spécifiquement les élèves autour de l'objet d'étude qu'est la détermination et la maîtrise d'allures à des pourcentages établis de VMA. Il participe aux différentes phases évaluatives et accompagne l'enseignant et l'élève dans leur transaction didactique. L'action de l'élève dans le savoir ne peut être comprise sans être rapportée à l'action du professeur sur le savoir. Le tableau en annexe donne à voir cette dialectique indissociable à travers les différentes fonctions (sémiotique, médiatrice, transformatrice) de l'outil d'évaluation choisi : la VMA.

✓ Evaluation diagnostique

Lors de la première leçon, l'enseignant, par le test de VMA, permet aux élèves d'accéder à l'objet d'étude par une confrontation directe. Il permet de focaliser l'attention des élèves sur une des dimensions de l'objet (de la compétence attendue): « allure proche de la VMA ». Le test de VMA contribue à modifier la représentation que l'élève peut se faire du demi-fond. Il ne s'agit plus de « rentrer dans un barème » par la performance réalisée, mais d'élaborer son projet personnel de course au regard de ses possibilités aérobies. L'outil conduit à construire et à intégrer de nouvelles significations de l'objet enseigné.

De la même manière, l'enseignant adapte sa démarche didactique. Ce qu'il propose doit signifier. La relation didactique repose sur un processus de sémiotique<sup>5</sup>. L'élève reconnaît des signes pertinents (ex : courir à une allure modérée en plaçant correctement sa respiration) pour s'engager dans la situation. Il s'adapte ensuite aux nouveaux signes donnés (ex : sur le VAMEVAL, ajuster son allure aux bips sonores et aux plots disposés tous les 20m).

L'action conjointe suppose l'existence de rôles dissymétriques et l'identification par les acteurs d'un « *common ground* » (compréhension commune). Les réalisations de chaque élève initient l'élaboration de la deuxième leçon. Agir conjointement, c'est aussi s'ajuster à l'autre.

✓ Evaluation formative. Evaluation partagée

Pour décrire l'action conjointe en didactique, Sensevy prend l'exemple de deux personnes en train de scier un rondin avec une scie à deux poignées. L'action conjointe est coopérative, coordonnée et constituée d'actions participatives. Chacun tient compte très finement de ce que produit le partenaire, pour se rapprocher de la « forme attendue » ou compétence visée. Le rythme doit être partagé ; la régulation de l'un et de l'autre permet de travailler, d'avancer ensemble. À partir du test initial et de la VMA de l'élève, l'enseignant adapte le temps de course, l'intensité donnée. Il oriente l'action à l'aune des bilans-élèves réalisés, réévalue si besoin la VMA, et met à la disposition de l'élève d'autres outils pour sa propre régulation (Fréquence cardiaque, plots, chrono, observations d'un binôme...). Outillé, l'élève développe son autoévaluation et a prise sur l'ensemble du fonctionnement de la situation d'apprentissage.

✓ Evaluation formatrice, Autoévaluation

Il est difficile pour l'enseignant se trouvant en situation d'enseignement collectif d'assurer par des régulations externes, la régulation continue des apprentissages de tous les élèves. Aussi, l'autoévaluation est une composante obligée de toute évaluation continue. Elle permet à l'élève d'exercer un contrôle sur les différentes dimensions de la tâche qu'il affronte, de vérifier et d'ajuster en fonction de critères déterminés.

L'enseignant « s'arrange » pour que chaque élève développe des stratégies gagnantes et vise à réduire ses régulations externes. Il les incite à construire des liens de cause à effet entre l'intensité de l'effort et la durée (le pourcentage de VMA étant plus important sur des durées plus courtes !) Les bilans –élèves deviennent alors de plus en plus autonomes, réfléchis et pertinents.

✓ Evaluation sommative

L'outil (test de VMA) et la compétence attendue en fin de cycle engagent l'enseignant à évaluer davantage une démarche qu'un produit. Les barèmes de performance s'effacent au profit de la mise

---

<sup>5</sup> P. Fleuriault, quelle situation pour construire des compétences ?, revue e-novEPS n°2, janv. 2012

en place d'un projet personnel pertinent et efficient. La prise en compte de l'enseignement comme un travail conduit à accepter l'existence d'outils d'enseignements. À l'instar de ce qui se passe avec n'importe quel type de travail, les outils induisent un geste spécifique et modifie les pratiques. Les outils d'évaluation utilisés en EPS tel le test de VMA transforment l'activité des enseignants autant que celle des élèves.

Mais comment amener l'enseignant à une pratique réflexive ? Comment l'aider à se poser ces questions : qu'est-ce que cet outil me fait faire ? En quoi il renouvelle mes gestes professionnels, ma conception même de l'objet enseigné ?



## Autoévaluation et développement professionnel

### Analyse réflexive et autoévaluation

« L'aptitude à analyser sa pratique professionnelle » est inscrite comme objectif à atteindre en fin de formation initiale dans le texte ministériel qui définit la mission du professeur du second degré (MEN, 1997). Quand il s'agit d'évaluer cette capacité à la pratique réflexive, l'indicateur qui paraît significatif aux évaluateurs est un discours autoévaluatif de l'enseignant sur sa pratique. Est-ce la même chose ? Ces conceptions incitent à revisiter les processus de réflexivité tels qu'ils ont été envisagés par Argyris & Schön (1995). Pour ces auteurs, la régulation de l'action occupe une place importante à travers différents systèmes de boucles, qui se nourrissent de confrontations et de réajustements. L'analyse permet l'identification des paramètres de l'action qu'elle peut décomposer de façon rigoureuse afin d'en comprendre les ressorts. L'évaluation opère une confrontation entre les éléments distingués lors de l'analyse et le système d'exigences mobilisé. « La réflexivité n'est pas seulement le lieu de la compréhension mais aussi celui de l'action régulée par anticipation »<sup>6</sup>. La réflexivité ne se réduit pas à une analyse de pratiques et l'autoévaluation est le déclencheur de la régulation.

### Autoévaluation conscientisée

Analyse réflexive et autoévaluation : deux processus imbriqués

L'analyse réflexive, comme processus de conceptualisation et de re-problématisation d'une situation professionnelle, n'a pas de sens sans l'autoévaluation de son action, comme processus de questionnement. En se greffant sur le premier, il engage de la régulation. Quant à l'évaluation, sans analyse d'objets précis, elle relève de l'intuition. Elle est fonction de l'estime de soi du sujet, de son sentiment d'auto efficacité<sup>7</sup>. Ces deux processus s'articulent l'un à l'autre. Pourtant, l'analyse réflexive est parfois annoncée comme n'étant pas une démarche d'évaluation<sup>8</sup>. L'évaluation ne se réduit pas à une mesure d'écart par rapport à une norme. Elle peut être autre chose qu'une démarche de contrôle. Est-ce pour cela que d'autres termes lui sont préférés ? Une « fiche d'auto positionnement » est par exemple à remplir par l'enseignant avant une visite d'inspection. L'expérience de l'évaluation

---

<sup>6</sup> Joro. A (2012). Evaluation et développement professionnel. L'Harmattan. Pratiques en Formation.

<sup>7</sup> Bandura, A.(2002) Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ; Bruxelles : De Boeck.

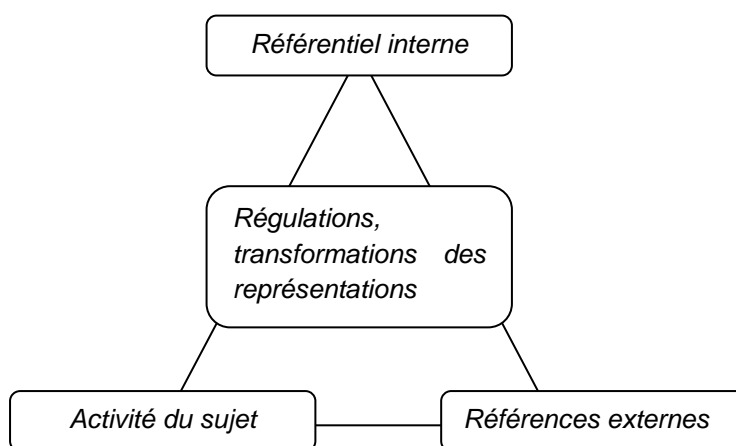
<sup>8</sup> Altet,M.(1994). La formation professionnelle des enseignants ; analyses de pratiques et situations pédagogiques. Paris, PUF.

chez l'enseignant est surtout celle d'un contrôle externe, aussi le terme d'autoévaluation risquerait de provoquer des réactions défensives. Le terme d'évaluation mériterait pourtant une acceptation plus large comme la construction de grilles de lecture pour questionner une situation. Dans la régulation des pratiques, des liens s'établissent entre le savoir analyser et le savoir auto-évaluer.

### Autoévaluation conscientisée

La régulation comprend les réajustements que l'enseignant effectue au niveau de l'activité qu'il réalise pour l'adapter au contexte et les transformations des représentations de cette activité lorsqu'il la réoriente. Cette démarche nécessite une autoévaluation explicitable et consciente. Les réajustements *on line* relève davantage d'une autoévaluation à peine consciente, intuitive. Campanale (2012)<sup>9</sup> propose un modèle de l'autoévaluation issu d'une confrontation tripolaire entre :

- ce que le sujet saisit de son activité et de ses effets (le réel observé)
- son référentiel interne (ses représentations de la situation, de la façon dont il voulait procéder et a procédé, des effets qu'il en attendait)
- des références externes (grilles de lecture de l'activité qui interroge le référentiel interne).



Pour reprendre l'exemple du cycle de demi-fond, comment cette confrontation s'organise-t-elle ?

La confrontation se focalise sur l'interaction référentiel interne / références externes qui permet à l'enseignant de réorienter la façon de penser sa pratique :

- j'ai pris conscience que je m'adresse à chacun des élèves et pas seulement à un groupe : sur un même temps de course et une même intensité de VMA, chaque élève travaillera différemment ;
- j'ai pris conscience que la VMA me permet d'individualiser la pratique des élèves et que les situations proposées doivent les engager dans un projet personnel ;
- j'ai pris conscience de l'importance de la régulation et de la dévolution dans une telle démarche.

L'analyse réflexive s'est développée dans le champ professionnel et l'autoévaluation dans le champ scolaire. Mais une posture réflexive est une posture d'autoévaluation. La démarche réflexive ou auto-évaluative combine la prise de distance, l'analyse et la régulation de sa pratique. L'enseignant est lui

---

<sup>9</sup> Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? (pp. 55-75). In A. Jorro, Evaluation et développement professionnel, L'Harmattan - Pratiques en Formation.

aussi toujours en apprentissage et à l'instar des élèves questionne son faire, ses représentations de la tâche, de son but et des moyens de la réaliser. En développant son autoévaluation, il comprend mieux celle de ses élèves et leur donne les moyens de la réaliser.

## Conclusion

Enseigner, apprendre, c'est agir entre humains, « parmi d'autres êtres agissant (...) où toute action devient réaction en chaîne et où tout processus est cause de processus nouveaux. La réaction, outre qu'elle est une réponse est toujours une action nouvelle qui crée à son tour et affecte autrui »<sup>10</sup>. Cette citation d'Hannah Arendt accentue l'idée d'un aller-retour incessant dans ce processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, l'utilisation d'outils d'évaluation interagit autant sur le travail du professeur que de celui de l'élève. L'outil transforme l'activité de l'un et de l'autre.

Encore faut-il en prendre conscience !

Pour développer la réflexivité des enseignants, introduire l'autoévaluation contribuerait à faire évoluer leur conception de l'évaluation, encore trop limitée au contrôle, vers l'évaluation comme recherche de sens. Cela met encore en évidence qu'alors même l'autoévaluation ou la réflexivité est une démarche personnelle, délibérée, elle a besoin pour se déployer du regard, des interprétations des autres impliqués dans la même communauté de travail. Le praticien réflexif de Schön est un professionnel solitaire qui inscrit sa pratique réflexive comme réflexion de soi à soi. Or, les enseignants travaillent en équipes et la posture réflexive est favorisée par le creuset que représente un petit groupe de personnes qui entre leurs interventions personnelles ont des échanges collaboratifs.

---

<sup>10</sup> Arendt.H (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.

