

L'évaluation pilote

Delphine EVAÏN

IA-IPR EPS, Nantes

L'évaluation peut revêtir multiples formes et sens. De sa définition première « détermination d'une valeur », l'évaluation tend à mélanger le rapport au diplôme, l'évaluation certificative, à la norme, l'évaluation sommative, à l'apprentissage, l'évaluation formative, à soi-même, l'évaluation formatrice. Ceci est sans compter toutes les formes d'observation qui peuvent être, elles aussi, rassemblées sous le titre d'évaluation, au sens le plus large qui soit : auto-co-hétéro évaluations.

Au-delà de ces formes explicites, il existe des formes implicites caractérisables selon les usages qui en sont attendus. Parfois, il s'agit d'usages détournés ou déviants, objet de la première partie de cet article « ce que l'évaluation ne doit pas être », et parfois d'usages qui témoignent d'une évaluation des attentes institutionnelles éducatives, conjoncturelles, objet de la seconde partie « ce que l'évaluation doit être ».



Ce que l'évaluation ne doit pas être

L'évaluation sanction

Lorsque l'évaluation est mise au service de la gestion de classe, il est alors possible d'avancer l'idée qu'il existe un défaut de gestion de classe inhérent aux compétences professionnelles du professeur. En effet, elle permet de placer les élèves sous pression. Elle canalise, menace, laisse planer au-dessus de la tête des élèves cette implacable possibilité d'être puni d'une mauvaise note en cas d'indiscipline ou de bavardage.

Cela ne vaut que jusqu'à un certain seuil de tolérance des élèves; très jeunes ou très scolaires et encore soucieux de la mauvaise note rapportée à la maison. Toutefois, dès l'âge de la préadolescence dépassé, une telle pratique ne fait qu'attiser cette terrible envie des élèves de mettre en difficulté le professeur. Le défaut de gestion de classe se décale alors dans le temps pour apparaître dans des classes plus âgées et de manière encore plus vive. Le professeur évite alors la charge de certaines classes qu'il sait ne pas parvenir à piloter.

Les élèves d'aujourd'hui baignent dans un environnement saturé d'informations. La quantité nuit à la qualité, en ce sens, qu'elle rend plus long le parcours de compréhension et d'assimilation de l'ensemble des problématiques qui se font jour à leurs yeux. La seule écoute dévouée du professeur ne permet plus l'adaptation citoyenne des élèves, elle les met en échec tant les champs d'implication sont larges. Il leur faut alors se mettre continuellement en expérimentation afin d'engranger les réponses qui les rassurent.

D'un élève « bête et discipliné » car non réflexif et exécutant, il s'agit de passer à un élève « intelligent et actif », c'est-à-dire un praticien réflexif et véritablement acteur¹. Ce changement de statut invite obligatoirement à un changement de démarche pédagogique. D'un cours magistral, descendant, avec un professeur au centre et des élèves sans responsabilité ni prise d'initiative ou encore prise de parole, il s'agit de développer cette capacité à faire place à l'élève. Un élève, force de propositions, décideur, responsable des conséquences de ses actes, y compris en cas d'erreur, une erreur source de remise en question et de recherche de solutions nouvelles aux côtés d'un professeur questionnant, à l'écoute, un guide qui fait construire grâce à des actes partagés ou choisis et non imposés.

L'évaluation discriminante

Lorsque l'évaluation stigmatise, alors il est possible d'avancer l'idée qu'elle ne s'adresse pas à tous les élèves, par extension et parce que le professeur ne peut évaluer que ce qu'il enseigne, l'EPS ne s'adresse pas à tous les élèves.

De prime abord, il semble tout à fait louable de proposer des évaluations différentes; selon le niveau de performances dans l'activité, car il y a « des forts et des faibles », selon les genres, car « les filles sont moins fortes que les garçons », selon le handicap, car « les élèves à besoins éducatifs particuliers ne disposent pas des moyens suffisants pour atteindre le niveau attendu »... Dans le cas présent, la différence n'est plus niée telle qu'elle pouvait l'être autrefois en écrasant les moins physiques, mais prend au contraire en compte les particularités. C'est une première étape.

Cependant, à la lecture de ces exemples de prise en compte des différences, n'avez-vous pas ressenti comme un certain malaise ? À l'heure où tout signe ostentatoire de supériorité ou d'infériorité n'est plus d'actualité, leur mise en exergue doit être supprimée. Plus l'évaluation s'attache à des indicateurs externes au sujet, plus elle peut se montrer discriminante ; barème absolu, barème fille – garçon, barème adapté, points accordés selon le classement acquis en montante-descendante ou les victoires dans toutes formes d'oppositions...

Dans ce contexte de pédagogie de construction de compétences et de la personnalisation, il ne peut y avoir qu'un seul barème : celui qui s'attache aux ressources de chacun des élèves pris individuellement ; barème relatif, mais aussi mesure des acquis, dès lors que ceux-ci apparaissent par l'identification d'indicateurs qui les révèlent, dès lors qu'ils se manifestent de manière récurrente dans des contextes différents. Il s'agit présentement d'une nouvelle étape, l'évaluation par compétences.

L'évaluation carotte

Lorsque l'évaluation représente la raison d'agir de l'élève alors il est possible d'avancer l'idée qu'il s'est détourné de ses intentions premières : l'apprentissage, la curiosité, le plaisir de découvrir et d'élargir ses horizons, en résumé l'appétence vers quoi tout être humain tend naturellement, avec plus ou moins de force, mais qui le pousse à toujours apprendre et évoluer.

Deux raisons possibles à cela :

- soit la réussite ne tient qu'aux seules notes utilisées dans le cadre de cette évaluation, en ce cas, il s'agit d'une perspective bien étriquée de ce qu'est la formation d'un être humain et d'une croyance quelque peu naïve qui consiste à penser que seule l'épreuve support de l'évaluation traduit les champs que l'apprentissage recouvre.
- soit le but est d'afficher les meilleurs résultats possibles pour témoigner, aux yeux de tierces personnes d'une certaine forme de supériorité, et s'attacher alors à une pratique scolaire qui ressemble plus à du bachotage qu'à du développement de compétences.

¹ D. Evain, B. Lebrun, *pour une pédagogie de la construction de compétences*, revue e-nov EPS n°2, janv. 2012

Or, donner du sens aux apprentissages passe obligatoirement par la compréhension construite progressivement par les élèves que le fruit de leur travail leur revient. Chacun sait qu'un enfant commence par travailler à l'école pour faire plaisir à son entourage avant de se tourner vers lui-même. Cette bascule s'opère bien souvent autour de 13 ans, soit la classe de 4^{ème} au collège, l'âge où les adolescents commencent à se détacher du modèle parental. Il revient aux enseignants d'accompagner cette bascule en la renforçant plus qu'en la détournant, pour la conforter résolument en direction de l'évaluation ou de la recherche de la meilleure note possible. En effet, ce n'est pas dans cette recherche que se trouvent les meilleurs résultats, mais davantage dans une construction effective de compétences qui donne la possibilité de réussir.



Ce que l'évaluation doit être

L'évaluation positive

Dans le cadre de la pédagogie de la construction de compétence, l'évaluation décontextualisée du parcours de l'élève n'a plus lieu d'être car l'une des dimensions portées par cette démarche éducative est celle de la question de la temporalité. L'évaluation ne s'impose plus en un temps « T » institué. C'est l'avancée du travail et des effets de celui-ci sur l'élève qui déterminent ce temps « T ». Il s'agit alors d'un « T » personnalisé, d'une démarche d'indentification du fruit du travail de l'élève lorsque celui-ci est mûr, la mise en lumière des acquis.

Cette évaluation est dite « positive » en ce qu'elle ne fait qu'acter les progrès. Elle communique aux intéressés les conséquences de leurs actes, les effets d'un travail consenti. Elle donne une image gratifiante de celui envers qui elle se tourne. Elle contribue à nourrir ou développer le sentiment de contrôle ou de compétences et la motivation intrinsèque. Enfin, elle favorise la construction de l'estime de soi et l'affirmation de la confiance en soi². Elle représente alors un cercle vertueux où la réussite abonde la réussite.

La pratique de cette évaluation nécessite deux axes de changements principaux des pratiques professionnelles des enseignants :

-accepter d'adapter les évaluations à chaque profil d'élève ; densité des contenus, temporalité... tout en conservant la ligne directrice de la formation qui demeure commune pour tous les élèves.

- changer le regard sur l'élève ; des difficultés pointées à la mise en valeur des atouts, des manques aux gains, des creux aux bosses afin que les premiers puissent s'effacer au profit des seconds par leur culture dont le rayonnement irradie l'environnement et, de fait, élargit le champ de réussite et de compétence de l'élève.

L'évaluation formatrice

Si l'évaluation formative dispose d'un large passé, l'évaluation formatrice est une notion beaucoup plus récente. Caractérisée dès l'introduction par un rapport à l'intéressé lui-même, elle va au-delà de sa participation à rendre l'apprentissage plus efficace par un enseignement plus adapté car mieux personnalisé, et par la sensibilisation des élèves aux connaissances utiles pour apprendre, tel que le fait l'évaluation formative.

² S. Billard, Y. Legendre, *évaluer pour apprendre avec des publics en difficulté*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

Plus qu'un outil de travail pour l'élève, l'évaluation formatrice construit chez les élèves une compétence, caractérisée par un habitus méthodologique³ et une capacité d'autoformation⁴. Il s'agit présentement d'une démarche pour apprendre, portée par les programmes EPS dans le cadre de la compétence méthodologique et sociale 3 de collège, et de manière plus affirmée encore de lycée. Son processus d'acquisition s'appuie sur la mise en cohérence du produit de l'évaluation formative, la personnalisation des contenus et la sensibilisation aux connaissances utiles pour apprendre, réalisée par l'élève lui-même. L'idée du déplacement de cette mise en cohérence menée par le professeur dans le cadre de l'évaluation formative, à une mise en cohérence menée par l'élève lui-même révèle l'enjeu formatif de l'évaluation formatrice.

Il est possible d'avancer l'idée que l'évaluation formatrice succède ou suit l'usage de l'évaluation formative en ce qu'elle ajoute de la complexité à la démarche en intégrant cette métacognition dont l'élève a besoin pour la mettre en œuvre. La pratique de l'autoévaluation est au cœur des démarches pour apprendre que le professeur peut mettre en œuvre pour permettre à l'élève d'user d'évaluation formatrice, car elle complète l'évaluation formative d'un apprentissage pour l'élève, de ce qu'il est, et de ce dont il est capable⁵.

Enfin, il est naturel de retrouver l'évaluation formatrice au cœur des apprentissages actuels, en ce qu'elle donne encore plus de poids à l'élève, véritablement acteur, qui apprend à apprendre, de manière lucide et autonome.

L'évaluation régulatrice

Le pilotage par l'évaluation s'inscrit de manière réaffirmée dans la conjoncture éducative actuelle. Le regard et l'analyse sur les résultats, sur tout indicateur de la réussite et des acquis des élèves, fait la démonstration de choix et d'axes éducatifs bien pensés et de mises en œuvre bien orchestrées.

La réduction des sorties de cursus scolaire sans diplôme, des décrochages post DNB et BAC reflètent une formation justement réfléchie en amont. Une formation porteuse de sens pour les élèves qui adhèrent durablement, adaptée, parce que contextualisée, garante de réussites, parce qu'elle place les élèves en activité effective de développement et de généralisation des compétences qu'ils travaillent. La réussite des filles autant que des garçons, le faible taux de dispenses, l'inclusion des élèves en situation de handicap, le pourcentage de pratiquant en AS et hors milieu scolaire... sont autant d'indicateurs d'efficacité des enseignements sur les apprentissages.

L'évaluation régulatrice s'éclaire de la variation de ce type d'indicateurs sélectionnés par les équipes éducatives pour produire une « photographie » annuelle des effets :

- de la pertinence des déclinaisons du programme national à l'échelle locale, la contextualisation portée par le projet d'enseignement,
- des contenus d'enseignement, la réalité, explicite aux yeux des élèves, des connaissances, capacités et attitudes fondatrices des compétences,
- de la démarche pédagogique employée, l'approche par compétences.

³ J. Fontes-Tramerçon, S'auto évaluer : une véritable mise en scène de la compétence, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

⁴ J-L Dourin, *l'évaluation au cœur de l'apprentissage*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

⁵ D. Rigottard, *l'évaluation « en direct », outil pour l'élève de construction de compétences*, revue e-novEPS n°4, janv. 2013

Cette photographie est porteuse d'informations, tel un feedback des actions menées dont les choix, ajustements ultérieurs, cherchent à faire évoluer dans le sens souhaité. Cette activité régulatrice, corrige, améliore, actualise l'acte professionnel pour lui donner une plus grande cohérence. Par extension, cette démarche du pilotage par l'évaluation peut être enseignée à l'élève de manière à ce qu'il puisse piloter ces actions de la même manière plus cohérente car plus éclairée par une prise de distance suffisante.



Conclusion

L'évaluation, quelle que soit sa nature, son contexte d'usage, son objet doit se mettre au service d'une plus grande efficacité de l'enseignement, pour un meilleur apprentissage pour l'élève.

L'évaluation qui :

- régule des disfonctionnements, l'évaluation sanction,
- freine l'apprentissage par une certaine forme d'agression et de violence faite aux élèves, l'évaluation discriminante
- détourne l'élève du sens donné par l'école, c'est à dire de la formation au profit d'une quête immodérée pour la note, l'évaluation carotte
- lui ôte son caractère bienfaisant pour lui conférer des fonctions qui n'ont pas lieu d'être.

L'évaluation qui :

- place l'élève dans de bonnes dispositions pour apprendre, l'évaluation positive
- rend l'élève totalement acteur et maître, de manière durable et pertinente, parce qu'il a construit cette compétence, l'évaluation formatrice
- donne l'éclairage et les ajustements des actions menées, l'évaluation régulatrice
- pilote de manière assurée l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. Il ne peut donc être question de faire l'économie de son juste usage.