

LES ÉPREUVES D'EPS AUX EXAMENS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

PAR CL. PINEAU

Un groupe de pilotage fut chargé, en septembre 1991, de l'étude de l'évaluation et des épreuves d'éducation physique et sportive dans les examens. Ces travaux furent organisés avec l'aide de la Direction des Lycées et Collèges. Ils ont été animés par l'Inspection générale.

Ce groupe de pilotage s'est réuni en sessions longues les 19 et 20 novembre 1991 et les 20 et 21 janvier 1992. Il a étudié les différentes données didactiques et pédagogiques de l'évaluation ainsi que les conditions d'une rénovation des actuelles épreuves d'EPS dans les examens de l'éducation nationale.

Ces réflexions donnèrent lieu à un projet qui fut soumis à l'étude d'une commission nationale. Composée de 56 membres (deux par académie), elle a été réunie les 16 et 17 mars et 26 et 27 mai 1992, étudia ce projet et se chargea d'en proposer l'expérimentation aux enseignants de quelques établissements du second cycle par académie. Le groupe de pilotage, enfin, se réunissait le 18 juin à Vichy, pour tirer les conclusions de cette importante contribution et préciser certaines propositions.

Pendant cette période, des travaux en commun eurent lieu avec le Groupe Technique Disciplinaire du Comité National des Programmes. Ces réflexions

nous assurèrent de la cohérence et de l'harmonie des données concernant l'élaboration d'un projet global relatif à l'organisation générale de la discipline et à son évaluation.

Ces travaux, nous l'attendions, s'intègrent dans ceux qui, depuis ces dernières années, ont contribué à transformer l'éducation physique et sportive et les représentations fortes qui l'accompagnent.

L'essentiel de ces réflexions s'organise autour de la conviction qu'il est plus important, au moment des comptes, lors des examens, de vérifier que les élèves se sont acquis des savoirs leur assurant, avec la connaissance des pratiques sportives et des activités physiques, la maîtrise des moyens de développer et de maintenir leurs potentiels de santé et de « pouvoirs d'agir » plutôt que de les classer selon une échelle de performances athlétiques non significative du travail accompli, de l'effort réalisé, dissuasive pour le plus grand nombre.

Cette conception ne relève pas d'une métaphysique du sport mais d'une philosophie de l'éducation qui ne saurait laisser au seul mythe de l'exploit la trop lourde responsabilité de régler la formation physique des enfants et des adolescents.

Antérieurement à 1983, les épreuves d'éducation physique et sportive aux examens n'étaient que le simple relevé de performances sportives (1).

En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître, il y a dix ans à peine, les épreuves du baccalauréat se limitaient à quelques épreuves sportives pour lesquelles il était précisé qu'elles devaient se traduire par une note sur 20 par référence à une table de cotations.

A partir de 1983, les épreuves d'éducation physique et sportive aux examens du second degré adoptaient un système d'évaluation prenant en compte des paramètres relatifs aux apprentissages et aux progrès des élèves. Ainsi le baccalauréat, depuis cette date et tel que nous le connaissons actuellement, distingue quatre parties dans l'évaluation :

- l'une portant sur la mesure de performances réalisées dans des activi-

tés relevant des trois familles sportives : athlétisme, natation et gymnastique ;

- une autre, l'évaluation motrice complémentaire, chargée d'observer plus particulièrement les « procédures » d'exécution en dehors du niveau de réalisation ;

- une troisième portant sur les connaissances ;

- la dernière portant sur les progrès réalisés par l'élève et sur la façon également dont il s'impliquait dans le travail et avait le souci de sa propre amélioration. Cette partie était couramment appelée : « investissement » de l'élève.

Ces modifications devaient, nous l'avons vu, transformer radicalement les conceptions et les pratiques de l'éducation physique et sportive :

« En éducation physique et sportive les objectifs qui sont assignés à cet enseignement, autant et peut-être plus qu'à tout autre, lui font obligation de s'adresser à tous les élèves. Les réalisations de certains, fussent-elles éblouissantes, ne sauraient faire oublier l'intérêt qui doit être porté à tous. Il convient donc, prioritairement, d'apprécier les progrès des élèves et d'évaluer les effets de leurs apprentissages » (2).

Une des premières conséquences de ces transformations fut l'heureuse disparition du « certificat d'assiduité », dont l'existence jusque là ne s'était justifiée que pour soustraire au système d'évaluation le fort pourcentage d'élèves qu'il sanctionnait injustement. Discrimination grave au regard des principes de l'institution. Trop sans doute pour que puissent sérieusement être pris en considération, dans leur intégralité, des critères de réussite ou d'échec dont la relation aux connaissances acquises, aux savoirs et aux progrès apparaissait tout à fait, incertaine.

Indéniablement, ces nouvelles formes d'évaluation plurent. Elles rencontrèrent un succès incontestable auprès des élèves et des familles. La discipline y gagna beaucoup de confiance et de crédibilité auprès de l'institution et dans les établissements scolaires.

Toutefois les enseignants, sans remettre en cause les principes de cette nouvelle forme de certification, mesurèrent rapidement les limites d'un système d'évaluation qui, en séparant la motricité de la réalisation du geste efficace, disséquait, découpait ce qui, en fait, demeure indissociable. **Le mouvement porteur de sa propre efficacité, n'est pas le même que celui qui reste en deçà de l'effort de réalisation.** Ainsi, tenter d'évaluer des connaissances, ou des savoirs, hors du contexte de la recherche d'efficacité qui doit sous tendre l'action entreprise, sans que ces connaissances soient en mesure d'induire leurs effets dans la réalisation, aboutit à une prestation dont l'évaluation est de peu d'intérêt. En effet, *« elle n'apporte pas la preuve que le savoir, celui qui entretient d'intimes relations avec le pouvoir de réalisation, est à la fois présent et mis en œuvre »* (3). Ainsi, le savoir dans le domaine des pratiques sportives, est intimement lié au principe d'efficacité (4).

Cette idée, désormais bien ancrée dans les conceptions didactiques de la discipline, exclut le découpage d'une prestation physique dans le but d'organiser son évaluation.

Il doit donc être procédé à une actualisation des formes de l'évaluation en EPS.

Toutefois, il nous faut conserver à l'esprit que les principes et la philosophie des épreuves, telles qu'elles furent conçues en 1983, reçurent un accueil favorable. En fait elles donnèrent lieu, par les nouveaux concepts qu'elles introduisirent, à une révolution qui dépassa largement les limites de notre seule discipline.

Il s'agit alors davantage d'une révision de la forme de ces épreuves que d'une modification des conceptions relatives à l'évaluation. Cette révision entraînera toutefois, nous le constaterons rapidement, des transformations profondes dans la didactique et l'organisation de cet enseignement.

LES PRINCIPAUX AXES DE RÉFLEXIONS PROPOSÉS PAR LE GROUPE DE PILOTAGE.

Ce sont les orientations générales qui doivent constamment être respectées afin qu'une unité de conception permette de conserver le caractère national de l'examen et d'aller dans le sens du développement de la discipline.

1. Référence obligatoire aux objectifs de l'éducation physique et sportive.

Les épreuves d'EPS doivent être en constante relation avec les objectifs de l'EPS. Elles doivent se référer à ces objectifs et non à un modèle d'élève répondant à une description idéale. L'évaluation est tenue, comme le sont les contenus d'enseignement auxquels elle se réfère, d'observer les objectifs généraux de la discipline (5).

Tels qu'ils sont définis, ces objectifs imposent des mises en œuvre précises au regard des réponses que l'enseignement doit apporter.

2. Apprécier prioritairement ce qui est enseigné et non des capacités qui ne dépendent pas des apprentissages.

Il convient en effet d'établir une adéquation entre ce qui a été enseigné et l'évaluation, de façon que ne soit évalué que ce qui aura réellement fait l'objet d'apprentissages et non des épiphénomènes de ceux-ci. Il n'est pédagogiquement pas acceptable d'évaluer, pour les épreuves d'un examen du second degré, des dispositions initiales, relevant de composantes biomécaniques ou biofonctionnelles n'ayant aucun rapport avec les apprentissages de l'élève. Certainement de telles évaluations, dans un autre contexte, peuvent présenter un intérêt. Elles pourront, notamment, permettre l'orientation des sujets vers une spécialisation éventuelle si leurs goûts et leurs dispositions les portent vers des pratiques compétitives. Mais il s'agit d'objectifs de nature différente qui ne peuvent être confondus avec ceux de l'éducation physique et sportive, même si, comme toutes disciplines d'enseignement, celle-ci permet à des talents de se révéler.

D'une façon évidente le choix des épreuves doit s'effectuer en tenant compte de la didactique de la discipline, du projet et de la programmation de l'établissement.

3. Recherche d'un équilibre pour répondre à l'ensemble des objectifs de l'EPS.

Il est évident qu'il faut choisir les pratiques et à l'intérieur de celles-ci, les principes opérationnels qui permettent d'établir un équilibre en fonction des objectifs de l'éducation physique et sportive. Ces équilibres seront recherchés au moment de l'élaboration didactique. Ils seront nécessairement retrouvés lors de l'établissement des procédures et des contenus de l'évaluation. Il est évident que si tout ce qui est évalué doit avoir été enseigné, tout ce qui est enseigné ne peut pas obligatoirement faire l'objet d'une évaluation certificative. Mais tout enseignement doit pouvoir être évalué.

Ceci implique pratiquement et dans la logique de ce qui précède que les trois disciplines à barèmes nationaux du baccalauréat dans sa forme actuelle, perdent leur situation préférentielle dans les épreuves d'éducation physique et sportive aux examens.

4. L'élève doit connaître la règle du contrat d'évaluation.

L'évaluation est une des données fondamentales de la formation. Mais pour qu'il en soit ainsi, il faut évidemment que les règles de l'évaluation soient perçues avec précision, que les termes du contrat ne soient pas ambigus et que ces derniers, fixés par l'institution, par l'enseignant ou par l'élève lui-même, soient constamment explicites.

5. Conserver un caractère « officiel » à l'épreuve.

Situer les épreuves dans l'année et en fixer le lieu de façon à conserver aux épreuves certificatives leur caractère « officiel » et quelque peu solennel d'examen. Il est essentiel, en effet, que des confusions ne s'établissent pas avec d'autres formes d'évaluation et notamment des évaluations de caractère « formatif » ou même des évaluations somatives de contrôle.

6. Le même professeur doit, sauf exception, conserver la même classe ou le même groupe toute l'année.

Une classe ou un groupe doit passer toutes les épreuves de l'examen avec le même professeur. Il conviendra, dans toute la mesure du possible, d'éviter les organisations, pour l'enseignement comme pour l'évaluation, faisant passer un groupe ou une classe d'un professeur à un autre selon la spécialité enseignée. Aucune raison pédagogique peut, sur un plan général, justifier une telle organisation. L'enseignant doit rester responsable de sa classe ou de son groupe et ces derniers pouvoir retrouver leur unité en éducation physique et sportive, même si pour des raisons d'efficacité, lors de certaines séances prévoyant un enseignement plus spécialisé, ils ont été divisés en plusieurs sous-groupes. L'appréciation globale en éducation physique et sportive, de chacun des élèves doit être réalisée par le même professeur et ne pas résulter de la juxtaposition des notes obtenues dans le cadre d'enseignements séparés d'activités physiques et sportives.

7. Lier dans la même observation l'évaluation du principe opérationnel et la prise en compte de la zone de réalisation.

Nous avons vu précédemment à quel point il était important de ne pas dissocier l'appréciation des processus d'exécution, au plan des apprentissages, d'une zone de réalisation, propre à l'élève et correspondant, pour celui-ci, au geste accompli avec la volonté d'obtenir un résultat optimal. Il s'agit en fait d'un niveau de prestations identifié comme couvrant une zone de performances dont la réalisation demeure hautement probable pour un élève donné. Ceci exige une connaissance de soi-même qui implique une appropriation de l'activité pratiquée. Il s'agit bien là d'un contrat qui permet à l'élève de gérer ses propres apprentissages, compte tenu de la connaissance qu'il aura acquise de lui-même en s'appropriant des contenus d'enseignement. Cette conception restituée à chacun la possibilité d'accéder aux savoirs relatifs aux activités physiques et sportives.

8. Conserver les caractéristiques de la pratique.

L'évaluation ne doit pas donner lieu à une dénaturation de l'activité. Le respect de la « logique interne » d'une pratique est indispensable pour *« permettre l'accès à un domaine de la culture en assurant l'appropriation de pratiques physiques et sportives »...*

9. Maintenir le contrôle en cours de formation.

En éducation physique et sportive, la mise en place d'épreuves d'examen s'accommode difficilement d'une organisation en temps contraint, obligatoirement limité et se heurte à des difficultés matérielles importantes.

De plus, l'organisation des examens, arrêtée dans le temps par la date des épreuves et regroupant les candidats par centres, ne permet pas une adéquation précise de l'évaluation à ce qui a été réellement enseigné. L'importante disparité qui existe parfois, d'un établissement à un autre, en ce qui concerne la réalisation des programmes, l'explique aisément. Il s'ensuit le risque objectif d'évaluer ce qui n'a pas été enseigné ou ce qui l'a été dans de mauvaises conditions.

Constatons que le contrôle en cours de formation, système d'évaluation retenu en éducation physique et sportive, en faisant disparaître les composantes aléatoires de l'évaluation, a minimisé également les effets des « épreuves malchanceuses ».

10. Commissions régionales et départementales.

Il est nécessaire de conserver aux commissions départementales de notation un rôle de régulation qui assurent notamment la coordination entre les établissements. Mais il paraît également indispensable de mettre en place, au niveau rectoral des commissions académiques dont le rôle serait d'étudier les moyens d'un renouvellement pédagogique des pratiques et des outils d'évaluation (informations sur les pratiques innovantes, organisation de stages pédagogiques etc...).

11. Le choix des données enseignées qui seront évaluées.

Des choix équilibrés, nous l'avons vu, doivent s'opérer à partir d'une utilisation pertinente des activités physiques et sportives.

Le classement des pratiques physiques et sportives par familles apparaît, depuis longtemps, d'un intérêt minime au regard d'une organisation didactique de l'éducation physique et sportive. Son utilisation offre pourtant l'avantage d'une bonne identification des pratiques sociales, et fournit une indication qui, pour être insuffisante, permet néanmoins de disposer d'un premier critère de choix qui ne semble pas devoir être négligé. Ceci d'autant plus qu'il introduit une diversité nécessaire au regard d'une approche culturelle des pratiques sociales.

Le plus souvent, remarquons-le, les classements et les réflexions qui les accompagnent, placent exclusivement les activités physiques et sportives au centre des analyses. Une autre façon d'envisager ces activités est de les analyser en tenant compte de ce qu'elles peuvent apporter aux élèves. C'est ainsi que les classements reposant sur la relation du sujet avec la nature des pratiques, fournissent des références didactiques plus pertinentes pour le choix des activités.

La classification suivante a été proposée comme exemple :

A - les activités qui engagent l'élève dans une mobilisation de ses potentialités impliquant une meilleure maîtrise du temps et de l'espace. Par exemple : activités relevant des familles athlétisme, natation, etc ; B - les activités relatives aux formes et à l'expression. Par exemple : activités relevant des familles danse, gymnastique, etc... ;

C - les activités mettant en œuvre les notions d'opposition et d'affrontement. Par exemple : activités relevant des familles sports collectifs, sports de combats, sports duels, etc... ;

D - enfin celles impliquant une relation à la nature ou à l'environnement.

La catégorie C peut se diviser elle-même en deux catégories, les pratiques collectives et les pratiques individuelles, fournissant ainsi 5 catégories au lieu de 4. Cette classification peut atteindre 8 registres si l'hypothèse d'activités présentant des conditions d'incertitude est retenue (6).

Il est évident que différents « registres », sans qu'aucun n'exclut la possibilité d'utiliser les autres, peuvent apporter des éléments d'analyse permettant de fonder les choix et les traitements didactiques de façon pertinente au regard des objectifs.

Leur utilisation qui sera non seulement explicite mais clairement précisée dans le programme de l'établissement, devra conduire à la constitution de groupements d'épreuves, prenant l'aspect de « menus » équilibrés. Ces « menus » seront définis pour répondre aux trois objectifs de la discipline et arrêtés en tenant compte du projet de l'établissement. Précisons que les registres doivent être considérés comme des repères, et que des recoupements d'effets ou de caractéristiques nous imposent de ne pas les considérer comme des formes contraignantes mais plutôt comme outils d'analyse didactique et pédagogique.

Par exemple, la course de longue durée en milieu naturel (cross-country) peut répondre aux registres A et D dans la classification que nous venons de voir et satisfaire aux trois objectifs (voir ci-dessus).

12. Epreuves d'examen en cours de formation pendant l'année de terminale, mais préparation répartie sur deux années.

Le principe de l'organisation des épreuves en année terminale ne semble pas devoir être remis en cause et nécessiter, par conséquent, des dispositions particulières pour l'éducation physique et sportive. Toutefois il apparaît pédagogiquement important, d'organiser l'enseignement des deux dernières années dans la perspective des épreuves d'examen de terminale afin de laisser place, lors du passage d'une année à l'autre, sur le fond d'une formation commune, à un choix correspondant à un projet personnel de l'élève.

Par exemple et en fonction du nombre de classes regroupées et, par conséquent, de professeurs, deux ou trois menus proposés en 1^{ère} et terminale, se réduisent à un au choix de l'élève en terminale. Nous comprenons que malgré le principe d'équilibre à respecter pour la constitution des menus, le nombre d'activités physiques et sportives enseignées pourra être très variable selon le programme de l'établissement. En tout état de cause, dans beaucoup de cas, la configuration minimale s'avèrera suffisante.

Dans l'exemple de trois menus, la configuration minimale serait :

- en 1^{ère}, 5 activités physiques et sportives (ABC, ABD, ABE) ;
- en terminale, 5 activités physiques et sportives enseignées par les professeurs, 3 pour chaque élève, celles du menu qu'il a choisi.

Bien entendu d'autres formules sont possibles en fonction des moyens de l'établissement et de l'organisation pédagogique arrêtée par les enseignants.

LES ÉPREUVES.

Plus exactement l'épreuve, comprendra 4 parties notées chacune sur 5 points. Les trois premières parties porteront chacune sur une activité choisie dans une famille d'activités physiques et sportives différentes. La quatrième partie portera sur les connaissances relatives aux principes de gestion des moyens (7).

1. Constitution des blocs ou menus d'activités.

Le principe d'une évaluation dans trois activités étant retenu, leurs regroupements doit obéir à certaines règles didactiques et pédagogiques :

► Ces activités sont choisies dans trois familles différentes. Ce choix se fera de façon que les activités apportent la réponse la plus complète aux objectifs généraux de la discipline, au travers des registres identifiés par les effets que ces activités peuvent avoir sur la formation des

élèves. Cette démarche se justifie car elle correspond au choix des activités compte tenu de :

- leur identité, en tant que pratiques physiques et sportives, socialement intégrées et pouvant l'être, de façon positive, dans le système scolaire ;
- leur nature, c'est-à-dire leurs caractéristiques en tant qu'activité physique ou sportive : athlétique, aquatique, artistique, de forme, collective d'opposition, de combat, de pleine nature, etc... ;
- leurs effets sur l'individu (en l'occurrence l'élève) seul ou en groupe, tant sur le plan biofonctionnel général que plus particulièrement sur le plan psychomoteur ou relationnel.

Il est évident que ces choix se justifieront également par les possibilités matérielles de l'établissement.

► Si le choix des activités est essentiel, nous l'avons vu, pour établir des menus équilibrés, c'est-à-dire répondant le plus complètement possible aux objectifs de l'éducation physique et sportive, un survol technique continu ne peut conduire qu'à l'éternel débutant que l'on déplore souvent de retrouver en classe terminale après sept années d'enseignement. Il n'est pas concevable de « réapprendre » indéfiniment les mêmes choses sans jamais parvenir à une phase d'approfondissement assurant le véritable ancrage des savoirs qui, pour être stabilisés, doivent installer des pénétrations très denses, très concrètes et très personnalisées dans la constellation des connaissances. Au lieu de s'en tenir à un apprentissage, revu une fois encore, mais demeurant général, il faut approfondir, préciser l'enseignement en insistant particulièrement sur une des « données essentielles » de la pratique qui aura été retenue comme principe opérationnel.

Il ne s'agit pas, bien entendu, d'aborder cette donnée essentielle en la décontextualisant de la tâche dans sa totalité. Si l'impulsion dans un saut est retenue en tant que principe opérationnel constituant un contenu d'enseignement susceptible d'être évalué, il ne sera étudié puis évalué que dans le cadre de la réalisation complète du saut et en le reliant, en l'occurrence, à l'élan et à l'appel en amont et à la phase de suspension en aval (8). En d'autres termes, il ne sera, dans l'exécution de la tâche, à aucun moment dissocié de cette dernière, ni isolé des autres données qui la composent. Seule la concentration de l'élève, son attention et le regard de l'évaluateur, se porteront plus particulièrement lors de l'exécution et l'évaluation sur cette donnée qui aura pédagogiquement été privilégiée.

Cette notion de choix est de celles, avec la notion de tâche qui devront faire l'objet des réflexions les plus approfondies dans les années à venir. L'approche du domaine culturel que constitue la littérature, présente des similitudes intéressantes. Pour étudier la littérature d'une période donnée, il sera choisi un auteur caractéristique de cette dernière et dans son œuvre, les pièces qui feront le mieux connaître son génie et qui donneront, aussi, le goût de dépasser cette approche obligatoirement limitée.

► Les incompatibilités.

Elles sont évidentes, impératives également puisque la couverture maximale des objectifs doit être assurée. Les choix ne peuvent être tributaires des seuls goûts de l'enseignant, non plus que de ceux de l'élève, au détriment des équilibres recherchés.

Ces incompatibilités seront incontestables dans de nombreux cas (menu contenant trois activités athlétiques, ou trois sports collectifs), plus nuancées voire plus délicates dans d'autres cas (athlétisme + natation + cross-country, ou GRS + danse + natation synchronisée, etc...). Il y aura là une grande place à laisser au bon sens venant à l'appui des compétences professionnelles de l'enseignant.

Les blocs-menus constitués par trois activités physiques et sportives répondant à trois familles distinctes mentionneront au regard de ces activités, la ou les tâches qui sont retenues, mais également les principes opérationnels et éventuellement les principes d'action (9). Enfin ces menus mentionneront les principes de gestion des moyens qui accompagnent ces activités.

2. L'évaluation des connaissances.

Une 4^{ème} partie porte donc sur l'évaluation relative aux connaissances. Il s'agit de savoirs relatifs à la gestion de la vie physique. Ce sont essentiellement :

1 - des savoirs d'accompagnement

Ils sous-tendent notre capacité d'agir et certains de nos comportements. De nature plus transversale, ces savoirs peuvent être communs à plusieurs types de pratiques dont ils constituent l'environnement immé-

diat. Ils contribuent à mettre en place ou à consolider des comportements généraux et relèvent, à cet égard, de l'éducation physique et sportive. Il s'agit, par exemple, de l'observation, de la décision, de la concentration, de l'anticipation, etc...

2 - des savoirs relatifs à des données méthodologiques

Ils concernent :

- l'échauffement, - l'entraînement, - la mise en condition physique, etc...

3 - des savoirs relatifs au développement et à l'entretien des potentiels physique et énergétique

Il s'agit de :

- la musculation, - la récupération après l'effort, - les risques et la sécurité, - l'auto-protection organique, - la relaxation, etc... - la protection de la santé (produits nocifs ou dangereux : dopage, tabac, etc...).

4 - des savoirs relatifs à des « pouvoirs d'agir »

Ils peuvent se traduire par des comportements, par des rôles à remplir dans le domaine des activités physiques et de la gestion des moyens de l'action. Ils porteront notamment sur des connaissances ayant trait :

- aux principaux aspects des réglementations des activités physiques et sportives choisies. Ce ne seront que des aperçus succincts mais nécessaires pour comprendre les principes de mise en œuvre de ces pratiques ;
- à la conduite d'équipes ou de groupes ;
- à des stratégies d'organisation et de préparation physique, etc...

D'une façon générale, cette 4^{ème} partie porte sur des connaissances permettant de réguler toute activité physique. Elles constituent l'environnement immédiat des pratiques physiques et sportives et doivent être présentes dans les contenus d'enseignement aux côtés des principes opérationnels et des principes d'actions qu'elles doivent accompagner.

Les trois activités et la 4^{ème} partie, nous l'avons vu, sont notées chacune sur 5 points, la partie connaissance pouvant se dérouler à l'occasion d'une, de deux ou des trois activités, selon l'organisation ou le contenu de cette partie de l'épreuve. Elle doit être en relation avec les « savoirs en action », et ne jamais perdre, même dans les formes d'organisation, cette relation directe avec les pratiques.

Les connaissances et les savoirs, il convient d'y insister, doivent être évalués dans la pratique et directement associés aux effets qu'il génèrent.

LES OUTILS DE L'ÉVALUATION.

D'une façon générale, les outils de l'évaluation sont liés étroitement aux contenus d'enseignement. Leur choix est réalisé pratiquement au second degré, puisqu'ils seront pris parmi ce qui aura fait l'objet d'une première sélection pour constituer les contenus d'enseignement. Ainsi, impérativement, ils évalueront des savoirs élaborés au cours des apprentissages.

1. Les outils ne doivent pas se substituer aux objectifs de la discipline.

Ce ne sont pas les outils qui doivent être évalués. Il s'agit là d'un risque important à éviter car il sera tentant d'élaborer des outils à forts déterminants pédagogiques qui seront, de ce fait, plus aisément évalués que ne le seront les apprentissages eux-mêmes.

En fait, on s'apercevra rapidement que la référence qui devra servir d'étalon à tout système d'évaluation, demeure, notamment dans les activités barémées, l'évaluation du principe opérationnel, pondérée par un coefficient attribué à la zone de performance du sujet.

Exemple du saut en longueur (cf. tableau)

- le ou les principes opérationnels sont notés de 0 à 10.
- cette note est attribuée compte tenu de critères précis qui sont en fait la mise en œuvre des savoirs relatifs aux principes opérationnels, donc aux contenus d'enseignement.
- l'épreuve doit comporter un ou deux principes opérationnels, afin de limiter le nombre des critères observables.
- les zones de performance, au nombre de 6 dans le cas présent, sont affectées d'un coefficient 1,5 minimum (zone de performance entre 2,5 m et 3 m) à 2 maximum (zone de performance à plus de 5 m).
- on multiplie le coefficient par la note obtenue à l'évaluation de la maîtrise des savoirs (principes opérationnels).

Zone	Performance	Coefficient	Note 5/10	Note 7/10	Note 8/10	Note 9/10
O	Plus de 5 m	2	10,00	14,00	16,00	18,00
I	4,5/5 m	1,9	9,50	13,30	15,20	17,10
II	4/4,5 m	1,8	9,00	12,60	14,40	16,20
III	3,5/4 m	1,7	8,50	11,90	13,60	15,30
IV	3/3,5 m	1,6	8,00	11,20	12,80	14,40
V	2,5/3	1,5	7,50	10,50	12,00	13,50

Il faut que ce soit l'évaluation de ou des principes opérationnels qui fasse l'objet d'une échelle de notation. La performance, ou plutôt la zone de performance, n'étant là que pour créer les conditions de l'efficacité. Les notes 12,8/12/14,4/13,5 des colonnes des notes de maîtrise des savoirs 8 et 9 des zones IV et V sont atypiques et ne se rencontreront pratiquement pas. De même que celles de l'angle opposé du tableau (la note 10 du 5/10 de la zone O). En effet, dans la logique des apprentissages, les savoirs doivent produire une amélioration du résultat, malgré les différences liées aux paramètres des configurations bio-fonctionnelles des élèves.

Des exemples d'outils seront proposés dans de prochains articles à l'initiative de différents spécialistes. Il s'agira de nomogrammes, de barèmes pondérateurs, de tables statistiques permettant d'identifier les zones-types de performances, etc...

2. L'évaluation interviendra à des moments bien déterminés.

Les examens doivent être organisés à des périodes parfaitement identifiées. Que ce soit à la fin de certaines périodes d'apprentissage ou cycles ou en dehors de celles-ci, les dates seront choisies de façon pertinente et sans que ces moments obèrent l'essentiel de l'enseignement lui-même.

L'APPRÉCIATION SUR LA MANIÈRE DONT L'ÉLÈVE PARTICIPE À SA PROPRE FORMATION.

A la question de savoir ce que devient la note « d'investissement », la réponse ne peut pas être ambiguë. Cette étonnante notion, surgie des réflexions des travaux de 1983, ne trouve plus sa place dans l'évaluation des épreuves d'éducation physique et sportive aux examens de l'éducation nationale.

Cette partie de l'évaluation, la plus contestable dans la forme (10) constituait une résurgence des scrupules que laissait antérieurement subsister le système de notation basé sur les seules performances. Il est tout à fait révélateur que la discipline ait éprouvé alors le besoin d'introduire des facteurs pondérateurs sous la forme de notes, séparées, concernant le progrès et l'investissement. Si l'on ajoute à cela l'existence d'un certificat d'assiduité, nous voyons les contradictions que les dispositifs antérieurs à 1983 avaient générées.

Cette notion est d'autant plus étonnante qu'il existe un moyen adapté pour que l'enseignant fournisse une information sur la façon dont l'élève travaille et s'implique dans sa formation, il s'agit des appréciations qui doivent être portées sur les bulletins trimestriels dont le système tient le plus grand compte désormais. Pour poursuivre des études post-baccalauréat, les appréciations fournies par ces bulletins sont, nous le savons, très observées et concourent fréquemment à des prises de décision.

Entre une moyenne de 12 et une de 14, en éducation physique et sportive comme peut-être dans d'autres disciplines, une excellente appréciation sur le travail, les efforts et l'engagement de l'élève dans ses études ne l'emportera-t-elle pas dans beaucoup de cas (parmi lesquels, nous le savons, certains peuvent être très importants pour l'élève) ?

L'éducation physique et sportive misera beaucoup sur cet aspect de l'évaluation, car ses avis seront fréquemment et de plus en plus attendus et sollicités. Ils accompagneront très avantageusement la « note chiffrée » et fourniront des informations indispensables au système d'éducation.

CONCLUSIONS

Parvenu au terme de cette étude, persuadé de ne pas avoir épuisé un sujet, de par sa nature inépuisable puisqu'au-delà des problèmes de l'éducation physique et sportive, il est d'un thème fondamentaux de l'éducation nationale, nous éprouvons certes un sentiment d'intérêt, mais aussi d'inquiétude, voire de déception. *Tout n'est pas expliqué, et dans ce qui l'est beaucoup de choses étaient peut-être en voie de réalisation. Enfin, certains concepts restent encore, semble-t-il, imprécis ou difficiles à saisir.*

Des choses manquent encore qui n'ont pas été abordées au cours de ces études (11). Cependant, près de trois cent personnes, tous professionnels de l'enseignement et de l'éducation physique et sportive ont travaillé, parfois difficilement, pendant des mois pour tenter d'arrêter une ligne commune de réflexion. Une soixantaine d'établissements du second cycle ont été associés et ont entrepris des simulations, parfois très poussées, des données proposées.

Très ancrés dans nos représentations, attachés aussi à des concepts nécessaires pour comprendre et agir, il n'est pas toujours aisé de repenser un enseignement sans avoir l'impression de perdre nos points d'appui les plus solides.

En même temps, partagés dans nos impressions, nous avons aussi le sentiment de vivre les débuts de conceptions nouvelles, beaucoup plus riches, pouvant résoudre les contradictions que notre enseignement subit gravement compte-tenu des confusions et des compromissions qui subsistent concernant ses objectifs et ses mises en œuvre.

Un examen plus approfondi des modifications envisagées font néanmoins apparaître que les changements que nous apportons à cet enseignement et à son évaluation, sont moins radicaux dans la réalité qu'il ne peut le sembler.

Des préoccupations étaient présentes et nécessitaient des réponses. En les apportant, on s'aperçoit alors que ce sont les conceptions et la philosophie qui les accompagnent, les justifications pédagogiques également qu'apporte l'éducation physique et sportive, qui déroutent le plus. Elles installent, sans doute en leur temps, une cohérence et une crédibilité qui manquaient à cette discipline.

Des organisations pédagogiques se développeront qui ressembleront parfois à d'autres qui avaient été entreprises. Mais elles le seront différemment et seront mieux comprises des élèves, des parents et de l'institution. Des ouvertures nouvelles s'ouvriront alors à l'éducation physique et sportive dans une Ecole qui, elle aussi, se sera profondément modifiée.

Paris, le 30 juin 1992

Claude Pineau,

Inspecteur Général de l'Education Nationale,
Doyen du groupe EPS.

NOTES

(1) A l'exception du Brevet des Collèges, dont les travaux qui préparèrent les dispositions de l'arrêté de 1980 furent conduits sous la présidence de l'auteur de cet article, et préfiguraient déjà la prise en compte du progrès et des connaissances dans les examens.

(2) « Introduction à une didactique de l'éducation physique et sportive » Cl. Pineau - Dossier n° 8 Revue EPS.

(3) « Introduction à une didactique de l'éducation physique et sportive » Cl. Pineau - Dossier n° 8 Revue EPS.

(4) « L'évaluation en éducation physique et sportive » Cl. Pineau - Revue EPS n° 235, juin-juillet 1992.

(5) « Introduction à une didactique de l'éducation physique et sportive » Cl. Pineau - Dossier n° 8 Revue EPS.

(6) Voir les travaux de P. Parlebas.

(7) « L'évaluation en éducation physique et sportive » Cl. Pineau - Revue EPS n° 235, juin-juillet 1992.

(8) Cette précision coupera court à la très ancienne boutade qui se disait dans les années 50, lors des essais de création d'un programme en éducation physique et sportive, à propos des élèves auxquels on apprenait à prendre l'appel du saut en 6^{ème}... et à retomber en 4^{ème}.

(9) Nous rappelons qu'il s'agit de savoirs relatifs à des tâches multiples. Ils peuvent aboutir à des actions qui dépassent le seul engagement de l'individu, car le résultat ne dépend pas exclusivement du sujet. Il en est ainsi par exemple pour les actions collectives, d'opposition, d'adaptation, etc... Ils peuvent à la fois relever des technologies sportives concernées, de leurs stratégies et se référer à des principes généraux relatifs à la sociomotricité.

(10) Et la plus contestée également : elle avait fait l'objet des plus grandes réserves du Conseil d'Enseignement Général et Technique (CEGT) du Ministère de l'Education nationale en 1983, compte tenu des caractéristiques d'arbitraire qui pouvaient y être attachées.

(11) Le présent article et celui paru dans le n° 235 de juin-juillet 1992, de la Revue EPS, ne sont pas dissociables.