

# Les pratiques évaluatives en éducation physique : état des lieux et évolution au cours des 20 dernières années

Annabelle Grandchamp<sup>1</sup>, Grégory Quin<sup>2</sup>, Jacques Méard<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse ; <sup>2</sup>Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne, Suisse

Correspondance : [annabelle.grandchamp@hepl.ch](mailto:annabelle.grandchamp@hepl.ch)

Mots clés : Education physique, Evaluation sommative, Réforme, Travail, Enseignant

Axe 2 : Stratégies innovantes dans les différents milieux d'intervention en sport

## Résumé

La littérature internationale récente a montré que les pratiques évaluatives en éducation physique (EPS) ont été largement analysées et discutées, sans toutefois aboutir à un consensus satisfaisant. Des études françaises récentes mettent en lumière la confusion qui règne au sein des pratiques évaluatives en EPS, notamment entre notation (évaluation certificative) et processus d'apprentissage (évaluation formative). Ces auteurs montrent qu'il existe un décalage entre les intentions des enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre. L'évaluation continue ainsi à générer des tensions et de l'inconfort pour l'enseignant d'EPS, ce qui conduit à des ajustements, arrangements évaluatifs conscients ou non. De nouvelles approches dites « alternatives » constituent peut-être une réponse aux difficultés vécues par les enseignants d'EPS et les injustices perçues par les élèves. Lopez Pastor *et al.* (2013) ouvrent des perspectives intéressantes dans le but d'améliorer l'enseignement de l'EPS grâce à une évaluation « pour les apprentissages » pertinente et adaptée aux besoins des élèves.

## Texte de cadrage

L'enjeu principal de l'éducation physique et sportive (EPS) est de définir ce que les élèves doivent apprendre et de mettre au point des dispositifs qui permettent de l'évaluer le plus objectivement et équitablement possible. Cet enjeu est néanmoins difficile à réaliser pour un certain nombre de raisons propres à cette discipline : les différences morphologiques entre élèves, des différences des niveaux disparates accentués par des pratiques physiques fortement sexuées, ou encore le fait que beaucoup d'élèves développent leurs compétences en dehors de l'EPS scolaire. Le risque d'arbitraire de l'enseignant y est enfin souvent augmenté car il est contraint d'évaluer ses élèves en direct, et non à partir des traces de leurs productions *a posteriori*.

L'évaluation en EPS a émergé depuis 30 ans comme objet de recherche (Maccario, 1984). Et l'on pourrait penser que cet objet, largement analysé et discuté, a abouti à des résultats solides qui d'irriguent les pratiques. Or, on constate encore une multiplication des concepts qui se contredisent ou se chevauchent. La confusion règne aussi dans les pratiques elles-mêmes (Mougenot, 2013). Il existe un décalage entre les intentions des enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre (Mougenot & Dugas, 2014). Ainsi, 97% des enseignants interrogés disent utiliser l'évaluation formative, régulièrement ou non, mais 11% la proposent à chaque cycle d'apprentissage sans jamais la noter (*ibid.*). Ces tensions existent entre les différents niveaux et contextes de l'évaluation (Mottier Lopez, 2009), notamment une opposition persiste entre une logique de *contrôle* permettant d'assurer un principe d'équité et une régulation *dialogique* s'inscrivant dans une logique de développement et d'apprentissage. Mais, selon Lau (2016), il est temps de dépasser le clivage entre la « mauvaise » évaluation sommative et la « bonne » évaluation formative.

Cette communication vise à rendre compte de la littérature internationale récente sur les pratiques évaluatives en EPS afin de relever les difficultés et les contradictions récurrentes ainsi que de pointer les pistes d'évolution. Le but, à terme, est de mieux appréhender les enjeux de cette question dans le Canton de Vaud en Suisse qui a connu en 2015 une réforme dans ce domaine (introduction de tests obligatoires et standardisés) (Allain, Deriaz, Voisard, & Lentillon-Kaestner, 2016).

Les évaluations dites « traditionnelles » (qui mesurent des performances ou évaluent des habiletés motrices) persistent en EPS (Dyson, 2014 ; López-Pastor, 2006) Par exemple, 90% des enseignants

anglais recourent à des *Physical Fitness Tests (FPTs)* alors qu'ils apparaissent en décalage avec les enjeux éducatifs présents dans la plupart des instructions officielles de l'EPS et avec des objectifs socio-éducatifs plus prononcés (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail, & Macdonald, 2013). Alors que parallèlement les limites et effets pervers de la notation ont été mises en évidence (Genelot, Gardes, Mansanti, & Pinsard, 2016; Pulfrey, Buchs, & Butera, 2011), nombreux travaux interprètent ces persistances premièrement par des tensions entre fonctions régulatrices et certificatives de l'évaluation, deuxièmement par des incohérences entre fonctions affichées et démarches mises en œuvre (De Ketele, 2010).

Face à ces difficultés et contradictions persistantes, on remarque une récente montée en puissance de pratiques alternatives qui cherchent à introduire du formatif dans le sommatif (*Assessment for learning, Integrated assessment*) (Lopez-Pastor *et al.* 2013), à susciter l'engagement des élèves (*Authentic assessment*) (Fencl, 2014 ; Kearney, 2013 ; MacPhail & Halbert, 2010), notamment par le recours systématique à la co et l'auto-évaluation (Leirhaug, MacPhail, & Annerstedt, 2016).

On se rend compte, à la lumière de cette littérature scientifique que l'absence de consensus conceptuel à propos des fonctions et démarches fait écho une polyphonie de pratiques marquées par les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS quand il s'agit d'évaluer leurs élèves. La subjectivité de l'enseignant permet une meilleure compréhension de la situation, donc semble plutôt positive (Gérard, 2002; Mottier Lopez, 2009) mais elle peut créer des injustices par les défaillances du jugement des enseignants (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Lutter contre l'arbitraire et non le subjectif qui permet une évaluation personnalisée. Voilà sans doute l'enjeu. Et il apparaît nécessaire, à partir de là, de chercher à analyser de façon clinique l'activité de l'enseignant d'EPS qui évalue, ses préoccupations, ses motifs en rapport avec les fonctions affichées des évaluations qu'il met en place.

## 5 références principales

- Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3, 73-87.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Mougenot, L. (2013). *L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves : impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive.* (Tome 1), Université René Descartes, Paris V.
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants: Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83.