

BAC

Quelques éléments de réflexion



Le Bac
Retour sur les
35 dernières années
1983-2019

L'arrêté du 17 juin 1983 fixe les nouvelles modalités d'examen du Bac en EPS, pour la session 1984. Il marque une avancée par rapport à la situation antérieure, avec le passage au premier groupe d'épreuves et l'introduction dans la note des connaissances et du progrès. En 93, c'est le coefficient 2 qui lui est attribué, symbolisant ainsi la bataille des enseignants pour la reconnaissance de la discipline. En 2002, après la création des programmes collèges, un nouveau dispositif est mis en place, avec des référentiels nationaux intégrant plusieurs dimensions, rôles sociaux, analyses... Ce Bac n'a pas été modifié dans sa structure et fonctionnera jusqu'en 2021, date de l'application de la réforme générale du Bac imposée de façon autoritaire par Blanquer face au refus de la communauté scolaire (vote négatif au conseil supérieur de l'éducation).

Avec cette réforme de la certification, c'est l'image du système éducatif et de la fonction de l'école qui apparaît, c'est l'image de l'enseignant et de sa mission, c'est le regard porté sur l'élève, c'est l'identité de notre discipline qui, pour finir, s'affiche aux yeux de tous. Car c'est l'aboutissement visible de tout un processus et des conceptions idéologiques et politiques portées par le réformateur.

L'EPS va donc être soumise à un nouveau changement. Lequel sera pris dans un ensemble de mesures qui l'impacteront. Mais ce qu'il faudra voir de près, ce sont les modifications endogènes. Par exemple le SNEP s'est battu pour que l'on conserve le principe d'un CCF, qui n'est pas remis en cause par le ministère, alors que le terme « contrôle continu » s'applique pour les autres disciplines. Le principe des référentiels nationaux par APSA, mis en place à la session 2003, n'est donc pas a priori bousculé par la réforme du lycée en tant que telle : s'il y a des modifications sur ce plan, ce sera uniquement par des volontés « internes » à l'EPS, notamment l'IG qui historiquement pilote la certification.

Avant d'aborder les problèmes de fond, d'évaluer les problèmes actuels et d'envisager les propositions que le SNEP portera, un retour en arrière permet toujours de replacer les idées et analyses dans une filiation qui, forcément, pèse sur le présent.

Retour historique

Nous pouvons retenir trois dates importantes : 1959, date de l'inscription de l'EPS au Bac comme discipline obligatoire, 1983, passage au premier groupe d'épreuves et au contrôle en cours de formation, et 2002. La réforme de 1993 (et 95) introduit le coefficient 2 et renforce la logique déjà à l'œuvre en 83.

1959-1983

L'EPS est introduite, comme épreuve obligatoire, dans les épreuves du Bac par le décret du 28 août 1959. Rien n'est précisé sur ce qui doit être noté. Ce sera le cas jusqu'en 1983. Cependant la circulaire du 19 décembre 1959 introduit des barèmes et des cotations nationales. Sans être mentionnées, il s'agit des « tables Letessier » qui avaient été publiées pour la première fois en 1957. Concernant ce qu'il y a « à faire », le décret et la circulaire mentionnent simplement que l'examen comporte des « épreuves » que les candidats doivent passer. Un arrêté, le 10 août 1967, presque dix ans plus tard, précise que les candidats « effectuent des performances », « présentent des exercices »... toujours en passant des épreuves, toujours cotées dans la même logique (tables). Il faut aussi rappeler que la proposition de barèmes, l'attribution du système de points est de la responsabilité explicite du Ministre de tutelle : indépendamment de l'analyse que l'on peut faire de ces tables, c'est le pouvoir politique qui décide et impose la façon de noter.

1983-2002

Cette logique change progressivement en 83 puis en 93. La notation en fonction de barèmes nationaux ne devient en 83 (arrêté du 10 juin 1983) qu'une petite partie (un quart) de la note. Ce qui est pris en compte est précisé dans l'article 7 :

« Art. 7. - La note attribuée résulte de la prise en compte des trois composantes énumérées ci-après :

- appréciation de la conduite motrice, cette évaluation intégrant les performances réalisées au titre des épreuves cotées de l'une des disciplines prévues au troisième alinéa de l'article 4 du présent arrêté;
- appréciation des connaissances sur les techniques des activités physiques et sportives suivies, sur les bases pratiques de la physiologie de l'effort, et appréciation de la capacité d'analyse des activités pratiquées ;
- appréciation, lors de la pratique des activités physiques et sportives choisies, de la participation de l'élève et des progrès réalisés. ».

Il est radicalement nouveau d'indiquer si clairement ce qui doit être noté : les conduites motrices (bien que ce terme ne soit pas explicite), les connaissances et la participation-progrès.

Mais la responsabilité proprement dite du système de notation est, pour les trois quarts, déléguée à l'enseignant ou à l'équipe d'établissement.

En 93, puis en 95, la responsabilité institutionnelle deviendra de moins en moins importante puisqu'il n'y a plus de « table » de notation, mais des « zones de performance » ou de prestation, qui sont présentées, sans obligation de s'y référer, par la circulaire du 22 novembre 95 qui précise bien « Ceux qui retiennent ces propositions... » (ce qui signifie que l'on peut ne pas les retenir).

Ce qui doit être noté est aussi explicite :

« b) DÉTERMINATION DE LA NOTE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

La note, chiffrée de 0 à 20 en points entiers, est composée de deux parties :

Les compétences acquises par les élèves.

Leur évaluation à l'issue des apprentissages révèle, à la fois, le niveau de maîtrise et le niveau de performance atteints par l'élève, dans les conditions de pratique scolaires, en conformité avec les objectifs de l'éducation physique et sportive ; Les connaissances nécessaires à l'acquisition et à la mise en œuvre des compétences.

En éducation physique et sportive, la mise en œuvre des compétences et des connaissances est sous-tendue par la recherche de la meilleure efficacité ou du meilleur niveau de réalisation.

L'évaluation doit placer l'élève en situation réelle de performance ou de prestation. »

Les compétences sont composées de la performance et de la maîtrise d'exécution. Au passage il faut noter qu'en 93 la note de compétence s'obtenait par un produit entre performance et maîtrise, en 95 elle s'obtient par une addition des deux.

Mais s'il y a effectivement dans les textes une augmentation progressive de part consacrée à la définition de ce qui doit être noté, on s'aperçoit qu'il n'y a dans les faits aucun élément concret et tout demeure discutable, à commencer par les termes employés. A titre d'exemple, dans la circulaire de 95, la compétence est composée de la performance (non définie) et de la maîtrise, qui est définie par... des critères relatifs aux niveaux de compétence.

Cette période (93-95) se caractérise par la volonté, non pas d'avancer sur ce qui fait problème dans l'évaluation en EPS, en s'attachant à mieux définir, préciser, analyser ce qui est pris en compte, mais d'affirmer une conception de l'EPS. On en trouve l'expression dans la circulaire du 12 janvier 94 :

« Une logique de l'évaluation

Les acquis seront appréciés selon une logique qui conjugue deux données pédagogiquement indissociables:

- l'évaluation des connaissances, qui sont, en éducation physique, les données essentielles des savoirs de caractère technique que construit l'élève en s'assurant ainsi de sa capacité de reproduire l'acte voulu. Toutefois si l'on tente d'évaluer ces connaissances 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, nous obtenons une prestation dont l'évaluation est de peu d'intérêt. En effet, elle n'apporte pas la preuve que les savoirs, ceux qui sont en relation avec le pouvoir de réalisation, sont à la fois présents et mis en oeuvre.

La connaissance, dans le domaine des pratiques sportives, est donc intimement liée au principe d'efficacité, car réaliser un geste sportif sans qu'il y ait, en même temps, effort pour optimiser le résultat, conduit à dénaturer le geste et à rendre inauthentiques les principes qui conditionnent sa réalisation.

- l'évaluation de la performance, c'est-à-dire la réalisation avec, comme souci premier, la production de résultats les meilleurs.

Si seuls ces résultats étaient pris en compte, il serait alors difficile d'évaluer réellement les apprentissages, car la performance donne des informations largement influencées par des données initiales relatives aux facteurs bioénergétiques et morphologiques propres à chacun. Elle renseigne insuffisamment sur les capacités acquises de reproduire les mêmes effets, c'est-à-dire de maîtriser les éléments appris.

L'évaluation doit, par conséquent, embrasser au cours de l'observation d'un même acte, les savoirs mobilisés et l'importance des effets qu'ils génèrent. Cependant, ces derniers, bien qu'aisément mesurables, ne doivent pas se référer à des échelles établies dans l'absolu. Par contre, les savoirs propres à la motricité, ceux qui inscrivent l'action dans la durée et dans l'espace réels, doivent être identifiés et évalués avec précision. »

2002

L'arrêté du 9 avril 2002 marque, après presque 20 ans qui ont conduit à une délégation quasi totale de la note et ses critères aux enseignants, la volonté d'un retour à un cadrage national. Le terme « retour » n'est pas tout à fait juste car dans nombre d'épreuves les façons de noter peuvent être très différentes malgré leur apparent cadrage. On retrouve cependant l'idée d'épreuve qui avait disparue des précédents Bac, et l'on conserve ce qui semble désormais acquis, l'évaluation des compétences :

« Article 5 :

Le contrôle en cours de formation de **l'enseignement obligatoire** d'éducation physique et sportive porte sur **trois épreuves**. Elles sanctionnent différents types de compétences attendues dans trois activités physiques, sportives ou artistiques enseignées au cours de l'année de terminale...

Article 6 :

La **liste nationale d'épreuves** et des activités correspondantes est publiée par voie de circulaire. Pour chaque épreuve, une fiche précise les conditions, les critères et les repères de notation. L'ensemble des fiches constitue le **référentiel national d'évaluation**. »

Mais là, les compétences ne sont plus la somme d'une performance et de la maîtrise d'exécution, mais font référence aux programmes de la discipline sur la base d'une conception plus « intégrée », qui fait l'objet d'une définition relativement précise (programmes BO hors-série n°6 du 30 août 2000) :

« Les compétences constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant. Elles répondent à plusieurs caractéristiques:

- elles combinent l'ensemble des connaissances ;
- elles constituent des savoirs en actes dans une situation particulière issue d'une activité physique identifiée ;

- elles sont formulées de manière suffisamment large pour pouvoir être spécifiées dans chaque activité physique, sportive et artistique, en fonction des caractéristiques de celle-ci ;
- elles sont à identifier à l'issue d'une période suffisamment longue d'apprentissage. »

C'est la tentative de précision de ces compétences dans des fiches qui constitue un référentiel national.

Nous voyons à travers ce rapide survol que l'attribution d'une note pour qualifier ce qu'un élève sait ou ne sait pas faire est loin d'être résolue dans les prescriptions institutionnelles. D'où dans la pratique l'émergence d'un véritable « bricolage » qui renvoie à ce que les chercheurs ont appelé « arrangements évaluatifs » (voir B. David, 2003) pour tenter de produire quelque chose de « juste ».

Nous avons pu assister à un transfert de compétences de l'autorité de tutelle vers l'enseignant (1983-1993-1995). Si cette solution a pu répondre à la volonté même de la profession, elle pose néanmoins de sérieux problèmes : celui particulièrement du cadre national dans le cadre d'un service public qui doit théoriquement offrir à tous et toutes la même chose sur l'ensemble du territoire.

Puis à partir de 2002, la volonté, partagée, d'avoir un cadre national débouche sur la mise en place de référentiels. Sans rentrer dans le détail de ceux-ci, ils sont vécus par la profession comme une forme d'aboutissement, y compris par rapport à la justification de la note par rapport aux élèves. Le Bac EPS acquiert un statut « sérieux » (ajouté à d'autres dispositifs comme la co-évaluation). Mais nous avons pu observer par la suite quelques travers, dont celui du pilotage des modifications de référentiels dont sont exclus les enseignants à part quelques « experts », donnant le sentiment qu'ils n'ont plus leur mot à dire. Cadrage national ne signifie pas autoritarisme.

Nous entrons donc dans une nouvelle phase. Si l'on s'appuie sur ce qui vient de se passer autour de programmes lycée, qui marquent un vaste retour en arrière sur la conception des textes officiels, on peut craindre concernant la certification une opération de même nature, à savoir une nouvelle bascule vers une délégation des contenus et de l'évaluation vers les enseignants, le cadrage national restant uniquement sur le cheval de bataille de l'institution ces dernières années : celui de la programmation des APSA à évaluer, leur nombre, à travers le prisme des champs d'apprentissage. Pour le SNEP, on passerait alors à côté des vrais enjeux pour la formation des jeunes.

Réformes du Bac, du lycée, du premier cycle universitaire: coup de frein à la démocratisation

Évidemment, les programmes d'EPS et la certification sont pris dans un contexte qui impacte nécessairement les choix de rédaction des textes officiels, pesant ainsi, par contre coup, sur l'identité de la discipline. Pour évincer la question politique, l'administration fait croire qu'elle aborde les choses par l'aspect « technique ». Mais ça déclenche, en cascade, une série de problèmes. Exemple en cours au moment où nous écrivons ces lignes, pour renseigner Parcoursup, réforme de l'entrée à l'université, il faudrait que nous arrêtions les notes de terminale début avril. Question, et non des moindres : que va devenir le 3^{ème} trimestre, c'est-à-dire la troisième activité du CCF ?

Ces réformes, qui ont lieu dans un temps très court, ne sont pas moins pilotées par 2 préoccupations principales : réduire les coûts et imposer une politique basée sur le renforcement des inégalités. Deux visées portées par les néo-libéraux pour qui le système éducatif est une dépense et non un investissement et pour qui les inégalités sont « naturelles » et fondent l'organisation de la société.

Pour la réforme des lycées, les masques sont vite tombés : baisse des volumes horaires qui entraîne mécaniquement l'économie de 2700 postes, et mise en place d'un système complexe de choix d'option qui favorisera les élèves déjà favorisés. Pour Parcoursup c'est plus complexe car plus subtil puisque les effets ne se verront qu'à terme. Il s'agissait de ne pas laisser penser que l'afflux nouveau d'étudiant-es, résultat de la massification et des aspirations sociales à une élévation générale du niveau de connaissance et de qualification, sera financé. Il fallait donc endiguer le flux régulier et faire intégrer l'idée que, comme l'a dit E. Macron, « tout le monde n'a pas vocation à aller à l'université ». En clair réintroduire une forme de sélection.

La réforme Parcoursup a ainsi été porteuse, bien que masquée par un travail de communication (dont les budgets ont explosé...), d'une visée assez simple : rendre la sélection désirable. Qu'elle redevienne, dans l'opinion publique, une évidence. Une réforme « à l'ancienne », frontale aurait provoqué un tollé. La réforme nouvelle formule est plus efficace : changer les règles d'un algorithme, donner la main aux universités avec les « attendus », et aux enseignants du secondaire pour l'orientation. Mais les clés de la réussite résident dans une astuce redoutable : en surfant sur le discours « rendre les acteurs autonomes, responsables, lucides », on délègue la responsabilité de la mise en œuvre de la réforme aux acteurs eux-mêmes. Face à la complexité du système, les élèves les plus démunis financièrement et culturellement feront eux-mêmes le choix de ne pas poursuivre des études et les enseignants du secondaire, les universitaires feront tout pour dissuader les élèves fragiles de continuer pour « ne pas les envoyer à l'abattoir » (formule entendue de multiples fois pendant la campagne Parcoursup). Les résultats de la première année sont éloquentes : à la rentrée 2018, alors qu'on redoutait un encombrement massif à l'université, il restait des places libres (comme en STAPS par exemple). Des milliers de jeunes ont disparu des radars, n'allant pas jusqu'au bout de la procédure, et les élèves scolairement fragiles (les Bac Pro) ont été les premiers à en faire les frais. Réussite magistrale : il n'y a pas de sélection, il y a juste des « attendus » !

La seconde réforme, en réalité la même, consiste à supprimer le Bac qui était l'examen d'entrée à l'université. Là encore ne pas faire de provocation grossière et annoncer sa fin immédiate, qui aurait provoqué un débat où le gouvernement aurait été perdant (comme ses prédécesseurs depuis des années...), mais modifier ses fondements qui en faisait sa force : diminuer le poids des épreuves nationales au profit du local, diminuer son côté « rituel » en introduisant une évaluation permanente. Au final le Bac devient un diplôme qui perdra de sa valeur très rapidement au profit des « attendus » et du fameux « portefeuille de compétences » tant attendu par les libéraux. Qui va mettre en œuvre cette politique : les enseignants ! Une fois investis dans le fameux contrôle continu dont ils seront directement responsables, ils le défendront et en demanderont plus, scellant ainsi définitivement la fin du diplôme dans quelques années.

Cette démarche implique bien entendu de changer radicalement le lycée. La complexité du système mis en place est là aussi un modèle du genre. Toutes les études montraient déjà que le système éducatif, à partir du lycée, est un dédale dans lequel se perdent encore une fois les élèves issus des milieux socio-économique défavorisés. La logique voudrait qu'on simplifie. Pour avoir fait le contraire de façon aussi ostentatoire ? La réponse est idéologique bien-sûr et vient consolider ce que avons dit sur Parcoursup : le système n'est pas encore assez inégalitaire et oblige encore à des « dépenses » (qui n'en sont pas selon nous) jugées inutiles. La pensée dominante installée dans « Bac-3/Bac+3 » pousse à une séparation plus radicale des populations censées alimenter l'emploi dont on connaît en masse les besoins : 50% d'une classe d'âge doit alimenter le travail qualifié, avec au moins un niveau licence et les autres 50% sont destinés aux métiers peu ou pas qualifiés et qui n'ont pas besoin de diplôme. Pourquoi dès lors financer des élèves au-delà des seuls 50% qu'on veut dans le supérieur ?

Le nouveau lycée a vocation à organiser le tri vers le niveau licence, le plus tôt possible, en dissuadant celles et ceux dont on n'est pas sûr a priori qu'ils réussiront. A terme c'est à l'entrée au lycée que la sélection se fera, c'est une évidence. Dans la logique du système, le tri doit se faire après l'école commune. Elle se fait déjà pour une part, mais elle n'est pas systématisée encore par des « tests de positionnement ». Là encore les élèves et les familles seront amenés, au nom de leur responsabilité, que leur place n'est pas vers la poursuite d'études. Chacun à sa place, car il n'y a pas de place pour chacun !

L'EPS, bien sûr, est prise dans cette pensée et doit s'intégrer dans ce schéma. Et comme souvent elle le devance. Le cas des programmes scolaires de la discipline, du collège au lycée en passant par les lycées professionnels est exemplaire : aucune autre discipline n'a atteint un tel niveau de généralité et de flou dans l'affichage de ce qu'il faut apprendre. Au nom de la liberté pédagogique, on renvoie aux enseignants le soin de définir ce qu'ils veulent, et aux élèves de comprendre ce qu'ils peuvent. Fin d'une norme qui établit un contrat entre l'école et l'élève. Chacun est renvoyé au local. Le seul cadrage repose sur un certain nombre de croyances partagées par quelques personnes au plus haut niveau de décision : l'éloignement progressif du sport qui ouvre toute grande la porte de l'école au mouvement sportif, nombre et types d'activités sensées être naturellement bonne pour l'école, comme les activités dites d'entretien qui, elles, ouvrent directement sur le marché de la forme, après l'école. Bref, une EPS libérale qui bien sûr ne dit pas son nom et communique sur des questions pédagogiques auxquelles les enseignants que nous sommes sont sensibles. Il faut faire un effort de décodage pour comprendre.

Du point de vue de la certification, un nouveau pas risque d'être franchi. D'après les informations qui nous remontent des académies dans lesquelles des réunions à l'initiative des IPR ont déjà lieu sur la réforme, le Bac EPS (général, technologique et professionnel), le contrôle en cours de formation (CCF) est en passe de subir le même sort.

Il est prévu ni plus ni moins de supprimer le caractère national de l'évaluation en supprimant les référentiels nationaux. Ceux-ci, à l'œuvre depuis 2003, et indépendamment de leur contenu (souvent discutable), offraient un cadre national qui était reconnu par les enseignants, par les élèves et leurs familles. La longue histoire (voir chapitre précédent) de la certification en EPS avait débouché sur des principes qui étaient partagés (co-évaluation, CCF, référentiel national) et qui avaient produit, à l'instar des autres disciplines, une organisation solennelle qui offrait à la discipline un statut reconnu.

La perspective de la destruction du Bac, avec son étape intermédiaire actuelle, ouvre la voie à la remise en cause de cette construction historique. Cette destruction s'appuiera sur les mêmes

arguments et les mêmes contraintes : donner aux enseignants la liberté de faire ce qu'ils veulent (après avoir soutenu l'inverse : fonctionnaires donc applicateurs disait M. Volondati, ancien doyen de l'IG), tout en contrôlant idéologiquement quelques maillons : rapport au sport, définition de la discipline, type d'activité scolaire. Une nouvelle fois, en terme d'exigence, les perdants seront toujours les mêmes : les élèves qui ne sont pas en connivence avec la culture scolaire dominante.

Alors que toutes les disciplines, y compris dans le cadre du contrôle continu, cherchent à maintenir coûte que coûte un cadre national, l'EPS cherche à se frayer un chemin à rebours, mais bien dans la doxa de la pensée libérale.

Le SNEP continuera à défendre pourtant une EPS exigeante et ambitieuse, pour tous et toutes.

Certification en EPS **problèmes, conquêtes... et** **retours en arrière!**

Tout ce que le SNEP dit ou écrit sur le sujet de la certification doit se lire avec un filtre politique clairement annoncé :

La volonté de transformer (supprimer à terme) les diplômes pour les remplacer par un « portefeuille de compétences » est un mouvement auquel nous nous opposons. La perte d'exigences nationales d'un diplôme de même valeur qu'il soit passé ici ou là, au profit d'une individualisation, est la marque d'une politique qui cherche à morceler au lieu d'unifier, à individualiser au lieu de mutualiser. C'est le choix de rendre la certification dépendante du contexte local, particulièrement du « capital culturel et économique » de chaque élève. L'injonction à s'y adapter n'est que le masque d'une assignation à résidence qui creuse le lit des inégalités : les résultats scolaires sont corrélés au CSP des familles des élèves, plus en France qu'ailleurs. Le transfert de la certification vers le contrôle continu défavorisera les élèves aux parcours chaotiques et aux comportements non normalisés par l'institution. Le non-anonymat amplifie ce phénomène. Bref c'est une des marques d'une politique qui n'a plus d'ambition en termes d'élévation du niveau de connaissance et d'émancipation, et qui renvoie au privé le soin de décider de l'employabilité des jeunes, dans un système de gré à gré où, évidemment, c'est l'employeur qui impose sa vision. C'est décider que l'éducation n'a plus vocation à être une affaire d'Etat. Dans un contexte où s'exprime le communautarisme, le racisme, la xénophobie, en bref, le rejet de l'autre, c'est un choix particulièrement dangereux.

Nous préférons parler de commun, de partagé, de normes justes, en valorisant l'acquisition de savoirs qui, seuls, permettent de lutter contre l'obscurantisme et l'exclusion. L'EPS doit être de ce point de vue exemplaire.

Ne pas confondre certification et évaluation (en général)

Un des travers récurrents dans le débat sur le Bac en EPS, est de parler « évaluation » en général. La plupart du temps on pense « évaluation formative », son rôle dans la motivation des élèves par exemple. Or l'objet de la certification est bien précis, comme son nom l'indique : certifier ce que l'élève a appris et mettre cet acquis sur une échelle pour l'obtention d'un diplôme national (ayant même valeur sur l'ensemble du territoire) sanctionnant un cycle d'étude.

Cette partition dans la réflexion n'est pourtant toujours pas faite en EPS. Pour preuve la moyenne des notes au Bac, entre 13 et 14 et en progression constante. Cette valeur est contradictoire avec le discours en EPS (l'éternel débutant par exemple, l'échec des filles, et les enquêtes sur le niveau physique des élèves...). Il y a donc une tentative de faire jouer à la note autre chose que sa simple fonction dans le cadre de la certification : identifier un niveau d'acquisition. Notons que la question de la note n'est pas un problème en soi : qu'elle soit donnée sur une base 2 (acquis/non acquis) ou 10, c'est juste le degré d'affinage du positionnement qui change. La note rend compte en fait d'autres facteurs et notamment ce qu'on peut qualifier par « le niveau d'engagement », plus globalement « le métier d'élève ». Un ou une élève, toujours présent-e en cours, et qui donne des gages d'effort ou en tout cas d'un « faire » régulier aura au minimum 12/20. Si en plus il ou elle est capable de montrer une forme d'intelligence scolaire à remplir des fiches ou des projets, le minimum sera autour de 14. Ce qu'on certifie en réalité n'est pas un niveau d'acquisition, mais un niveau de connivence avec la norme comportementale attendue.

Pour nous il s'agit d'une interrogation voire d'une tension qu'il s'agit de discuter sérieusement.

Pour autant l'histoire du Bac EPS sur ces dernières années montre, avec des contradictions, la volonté de mieux traduire des acquisitions sportives ou artistiques. Le problème des dérives observées viennent malgré tout de la volonté, non affichée mais bien réelle lorsqu'on questionne les

auteurs (voir Bac 2003) de transformer les pratiques enseignantes. Autrement dit là encore on fait jouer à la certification un autre rôle que celui dédié à ce moment évaluatif.

Il faut sortir de ces tergiversations et prendre le problème à la racine pour traiter sereinement des épreuves d'EPS au Bac. Il faut trouver des épreuves, des grilles de notation, qui rendent compte au mieux de ce qu'un élève a appris en EPS au cours de sa scolarité.

Nous tenons pour acquis un certain nombre de choses :

- C'est dans une APSA concrète, permettant de valider de réels pouvoirs, que la certification doit se faire. Le nombre est à étudier pour ne pas induire un zapping qui nuit aux apprentissages.
- C'est à la fin d'un cycle d'apprentissage que la certification a le plus de chance d'être fidèle aux réelles compétences des élèves. Tout décalage dans le temps risque de remettre en cause la validité de la certification, au vu du niveau scolaire actuel.
- La co-évaluation est la meilleure solution trouvée, et faisable, pour éviter que le prof soit juge et partie, et qu'il soit enfermé dans une relation établie avec l'élève, ce qui peut soit le favoriser soit le défavoriser selon le cas. Une co-évaluation correctement mise en œuvre permet de corriger ces effets.
- Il doit y avoir dans chaque APSA un référentiel national de notation dont la fonction est de servir de norme. Il doit être pensé pour cela. Le degré de précision ou de généralité est une tension à étudier dans un cadre précis : garantir un repère national tout en permettant certaines adaptations à la marge.
- Il faut également indiquer une norme en termes de volume de travail : en deçà d'un certain seuil, l'élève ne pourra pas faire montre d'apprentissages stabilisés.
- Le lycée est le lieu d'un certain approfondissement, d'un choix d'activités préférentielles : une APSA au moins doit pouvoir être valorisée par rapport à d'autres

D'après nos enquêtes et rencontres avec la profession, ces propositions font l'objet d'un partage très large. En clair il s'agit moins de changer le dispositif que de chercher à l'améliorer. Une nouvelle déstabilisation du travail effectué (après celle du collègue) serait une nouvelle provocation par rapport à une profession qui est très investie dans ses missions.

La notion de référentiel

En physique, un référentiel est un objet par rapport auquel on repère une position ou un mouvement. On pourrait presque utiliser la notion telle quelle en éducation. On repère la position d'un élève par rapport à ce référentiel. Et si on se situe dans le temps, on observe (ou pas) un mouvement : progrès, recul, stagnation... C'est donc un élément essentiel, surtout pour les élèves qui, justement, manquent de repère. Son existence dans le champ de la formation est aussi un élément d'affichage clair du contrat didactique : voilà ce que tu dois avoir acquis, donc voilà ce que l'école doit t'enseigner. Son caractère national ou pas est un choix politique de valoriser l'idée de faire société autour de critères communs, ou au contraire de favoriser le morcellement et l'émiettement du tissu social : chacun fait ce qu'il veut localement.

En EPS

Le mot référentiel est relativement récent dans l'histoire du système éducatif (concomitant à la politique des compétences), même si l'objet lui-même existe depuis longtemps. En général, les systèmes d'enseignement sont organisés pour présenter soit un référentiel de formation (les programmes par exemple) laissant aux professionnels le soin de définir l'évaluation adéquate pour valider les acquisitions de ce programme, soit un référentiel d'évaluation qui indique là où il faut arriver, la façon dont on sera évalué, laissant aux enseignants le soin de déterminer la formation pour y arriver... Avoir les deux est inutile car redondant. Dans le pire des cas c'est signe d'une volonté d'encadrer au maximum le travail des enseignants.

C'est pourtant ce que nous avons en EPS : deux référentiels (fiches ressources programmes et fiches BAC ou DNB) qui faisaient l'objet d'une prescription très forte de la part du corps d'encadrement. Trop forte disions-nous à l'époque. La professionnalité était prise en étau entre ces 2 référentiels, laissant peu de marge de manœuvre, et nous faisant dire que l'enseignant était devenu un applicateur et non un concepteur.

Il a fallu du temps et de l'énergie (plus de 10 ans) pour être entendu pas l'institution pédagogique qui aujourd'hui défend un discours diamétralement opposé à celui qu'il tenait il y a encore 4 ans. On pourrait s'en satisfaire et complimenter l'institution de reconnaître ses torts si ça n'avait pas conduit à liquider tout type de référentiel. C'est ce qu'on appelle en langage imagé "jeter le bébé avec l'eau du bain".

La dernière campagne d'écriture des programmes (collège 2015, lycée GT et pro en 2019) les a vidés de tout contenu « repère » au profit de grandes généralités qui, vu leur niveau de formulation, ne peuvent prétendre au statut de référentiel. A titre d'exemple prenons ce qui est écrit et se rapportant aux mêmes objets dans ce qui s'appelle le champ d'apprentissage n°4 :

Collège : Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe.

Lycée : S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force.

Lycée pro : l'élève s'engage avec lucidité dans une opposition, seul ou en équipe, pour faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de l'équipe.

Inutile de faire un commentaire, mais on se demande bien pourquoi écrire 3 programmes, s'adressant à des âges et des publics différents, pour dire sensiblement la même chose. C'est surtout la preuve que plus on augmente le niveau de généralités plus on se rapproche de phrases passe-partout qui ne peuvent servir de référence pour construire quoi que ce soit. L'idéologie des 5 catégories (compétences propres, champ d'apprentissage...) et la lutte menée depuis quelques années par le corps d'inspection pour que les APSA ne soient plus « la matière de l'EPS » a évidemment généré ce type de chose. Quoi qu'il en soit, nous n'avons plus de référentiel de formation.

La suppression de l'épreuve d'EPS au DNB a entériné une nouvelle situation en collège : il n'y a plus non plus de référentiel d'évaluation. Pour les lycées, d'après les informations concordantes des remontées des académies et des discours tenus par les IPR, il semblerait qu'on abandonnerait aussi tout référentiel par APSA. Qu'on ne s'y trompe pas, l'institution, ne serait-ce que pour des raisons de

« communication », gardera le mot « référentiel », pour contrer l'argumentaire développé ici. Mais on conservera le mot, pas la notion et ce qu'elle recouvre.

En clair, comme dans les textes programmes où il est maintenant demandé aux enseignants de construire leurs programmes, il semble qu'on s'achemine vers une demande aux enseignants de construire leurs certifications.

Cette logique, si elle arrivait à son terme, signerait la fin de tout repère national, et donc l'atomisation programmée et voulue (n'oublions pas que ces textes sont signés par l'autorité compétente, ils sont donc des objets politiques) de la discipline. Et par contre coup la fragilisation de l'EPS en tant que discipline. Une discipline qui n'a pas de contenus spécifiques, identifiables, programmables, évaluables, n'est pas une discipline ! C'est au mieux « un temps scolaire ».

Regardons par exemple le premier paragraphe du projet de programme pour le lycée professionnel :

« L'Éducation physique et sportive (EPS) contribue à former de futurs adultes soucieux de leur accomplissement personnel, de futurs professionnels compétents acteurs de leur formation et capables d'investir les métiers de demain, de futurs citoyens lucides, cultivés et solidaires. Dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle, le programme d'EPS vise à préparer les élèves à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études. »

Dans ce début de programme, alors qu'on attend de définir d'emblée l'apport original de l'EPS, elle ne donne rien qui pourrait ne pas être écrit par d'autres disciplines. Et le paragraphe suivant, s'il parle de la culture physique et sportive c'est pour la conditionner à une éducation à la santé. C'est assez symptomatique. A titre de comparaison, c'est éclairant, regardons le premier paragraphe du projet de programme de l'Histoire-géographie :

« L'histoire-géographie apporte aux élèves des connaissances, développe leurs compétences et enrichit leur culture. Par l'acquisition et la maîtrise de grands repères temporels et spatiaux, elle leur permet de saisir le temps long et de mieux comprendre la diversité et le fonctionnement des espaces proches ou lointains. Cet enseignement construit donc un rapport au temps et à l'espace, à l'altérité dans le passé comme dans le présent. L'enseignement de l'histoire conduit les élèves à une réflexion sur le temps, sur ses ruptures, ses continuités ; l'enseignement de la géographie conduit à une réflexion sur l'espace, sur le territoire approprié, aménagé et transformé par les êtres humains pour répondre à leurs besoins. L'histoire et la géographie ouvrent ainsi les élèves à la diversité des modes de pensée et de communication. »

Pour revenir à notre certification, les référentiels par APSA ont constitué une avancée, avec beaucoup de contestations sur le contenu, mais les enquêtes menées récemment par le SNEP sont sans ambiguïté : les enseignants tiennent au caractère national et aux référentiels, mais veulent les changer. C'est donc là-dessus qu'il faut faire porter nos efforts. C'est le sens de notre engagement et c'est le combat que nous mènerons pour éviter que l'EPS devienne inconsistante. Un retour en arrière nous paraît inconcevable. C'est pourtant ce que l'institution projette.

Rapports des commissions nationales Bac

La commission nationale d'évaluation, instituée par le décret d'avril 2002 a produit de nombreux rapports qui donnent à réfléchir sur le Bac EPS, le CCF, les référentiels, etc.

Construits à partir des remontées des commissions d'harmonisation académiques ils sont censés piloter les modifications successives des référentiels en particulier.

Ils sont d'ailleurs systématiquement invoqués par l'Inspection pédagogique pour justifier de leurs choix en matière d'éducation physique et l'impact de ces choix.

Un travail exhaustif serait nécessaire pour tout analyser, mais il nous paraît intéressant de pointer ici deux choses qui pourtant sautent aux yeux et qui ne sont pourtant jamais mis en avant.

La tyrannie de la moyenne

Les statistiques sont souvent des données intéressantes... à condition qu'on utilise véritablement des notions et concepts de cette discipline. Or le recours exclusif, dans les documents d'analyse à la seule moyenne ne permet pas de saisir le sens des chiffres. Tout le monde ou quasiment sait que la moyenne ne veut pas dire grand-chose, surtout si elle n'est pas accompagnée de l'écart type, la dispersion des notes etc.

En effet si l'on s'en tient aux moyennes, on peut affirmer avec certitude que les élèves sont d'un bon voire très bon niveau en EPS. La moyenne avoisine en effet les 14/20 !

Ce n'est pourtant pas ce qu'on en dit, entre professionnels. Donc tout marche bien, inutile de changer quoi que ce soit. Ça n'empêche pas l'institution de tirer de l'ensemble des moyennes d'innombrables leçons conduisant principalement l'imposition de programmations qui seraient plus en faveur des filles.

Quel sens peut bien avoir tout cela alors que déjà en 2004 la moyenne était autour de 12,5 ? Quel intérêt à savoir qu'entre le step (CP5, poussée par le l'institution) et le rugby (CP4, dévalorisée par l'institution), il y a en moyenne 0,24 points d'écart ?

A minima, il faudrait interroger, avant toute décision (si tant est qu'il y en ait besoin d'une), les contenus enseignés et les critères de notation... Il faudrait s'assurer que la note est bien le reflet de la valeur des élèves, que les enseignants se sont bien conformés aux référentiels, que les référentiels sont justes, etc. Sans compter la double harmonisation, non officielle mais bien réelle, interne à l'établissement avant l'envoi des notes, et celle de la commission académique.

Une réflexion identique peut être faite sur l'utilisation systématique des pourcentages de « fréquentation » des APSA. Quel est l'intérêt de savoir qu'il y a des différences dans la fréquentation des APSA, sans pouvoir mettre en regard ou croiser avec : les installations disponibles, la ruralité ou pas des établissements, le nombre de menus possibles en fonction du volume de l'équipe, etc.

Bref, il y a selon nous du chemin à faire avant que les informations fournies soient réellement exploitables.

Un point aveugle ?

Par contre il y a une chose extrêmement troublante totalement passée sous silence. En restant dans la logique des données présentées par le rapport et donc en utilisant les « moyennes », comment se fait-il qu'un fait notable ne soit pas mentionné ?

Ce fait concerne deux tableaux présents dans le dernier rapport :

Le premier tableau :

| | Bac GT | Bac Pro | CAP-BEP |
|------------------|--------|--------------|---------|
| Moyenne Générale | 13,92 | (-1,1) 12.89 | 12,74 |
| Moyenne Garçons | 14,20 | (-1) 13.20 | 13,03 |
| Moyenne Filles | 13,68 | (-1,2) 12.44 | 12,28 |

Et le second que nous avons reconstruit à partir de deux tableaux différents concerne l'évolution des moyennes entre 2004 et 2018:

| | 2004 | 2018 | écart |
|----------------|--------------|---------------|--------------|
| Bac GT | 12,55 | 13 ,97 | +1,42 |
| | 2006 | 2018 | écart |
| BAC PRO | 12,51 | 12,98 | +0,47 |
| | 2007 | 2018 | écart |
| CAP/BEP | 12,96 | 13,14 | +0,18 |

Il en ressort plusieurs choses qui sont évidentes :

- Les filles de séries générales, en 2018, ont une meilleure moyenne que les garçons de bac pro et de CAP/BEP.
- Il n'y avait quasiment aucun écart de notes entre Bac GT, Bac pro et CAP/BEP au début des années 2000. Il est d'un point entre Bac GT et bac pro en 2018.
- Sur une douzaine d'années, les moyennes ont augmenté, mais si les élèves de série G et T prennent un point et demi, les Bac pro ne progressent que d'un demi point.

La conclusion est elle aussi évidente : la politique menée en EPS, les modifications de textes et de référentiels, l'accent mis les regroupements d'APSA, a produit une EPS discriminante pour les élèves en difficulté scolaire, alors qu'elle était à peu près « égale », sur ce plan là, dans les années 2000 ! Nous avons aujourd'hui une EPS « de classe ». On sait par ailleurs grâce aux enquêtes faites par le ministère lui-même que les inégalités scolaires sont corrélées aux inégalités sociales (mais aussi PISA) :

« L'origine sociale et le sexe continuent de peser sur l'accès aux diplômes. Ainsi, parmi les 25-34 ans, 77 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures sont diplômés du supérieur, contre 26 % des enfants d'ouvriers. La proportion de jeunes ayant pour plus haut diplôme un baccalauréat général ou technologique diffère peu selon l'origine sociale. En revanche, seuls 11 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures ont pour plus haut diplôme un diplôme du second degré professionnel (baccalauréat professionnel, CAP ou équivalent), contre 46 % des enfants d'ouvriers. En outre, 3 % des enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures sont peu ou pas diplômés, contre 20 % des enfants d'ouvriers.

Parmi les bacheliers, le type de baccalauréat obtenu diffère également selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Si 77 % des lauréats enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général, 14 % un baccalauréat technologique et 9 % un baccalauréat professionnel, la répartition est respectivement de 36 %, 22 % et 42 % pour les enfants d'ouvriers. » (Depp)

En faisant donc le lien entre ces 2 informations, on peut conclure que l'EPS qui s'est développée ces dernières années favorise les séries générales qui regroupent majoritairement les élèves issus des catégories sociales favorisées.

Nous souhaitons terminer ce dossier par cette réflexion pour montrer que la question de la certification en EPS, dans le cadre du BAC en l'occurrence, est en fait une question politique.

A travers la certification qui vient ponctuer un cycle d'enseignement, on peut lire et décoder la nature des choix qui sont fait par l'institution et surtout ce qu'ils produisent sur un laps de temps plus ou moins long.

Mais pour reprendre le fil de la critique initiale, nous avons besoin aujourd'hui d'un travail plus approfondi, plus partagé, pour avoir un bilan réel et fin pour avoir une vision qui puisse être fondée. Ensuite évidemment la question des transformations se posera. Et là encore il faut ne pas faire n'importe quoi. A minima, pris par le temps, appuyons-nous sur l'expérience syndicale : en temps de crise, sécurisons d'abord les acquis de la discipline. Dans le domaine de la certification au Bac, c'est à la fois le caractère national, avec des référentiels par APSA, et une forme d'institutionnalisation avec la co-évaluation et le CCF.

*Pour aller plus loin,
quelques travaux de recherches
Andjelko Svrclin pour le SNEP-FSU*

Recherche
Evaluation
Certification

Nous avons fait une revue de recherches, non exhaustive. Mais l'évaluation ayant fait l'objet de nombreux travaux, il nous a semblé opportun d'en visiter certains, pour vous permettre d'approfondir si vous le souhaitez.

- **Scallon G. (1999).** L'évaluation sommative et ses rôles multiples.

Texte disponible à cette adresse : <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/sommative.htm>

La reconnaissance de deux fonctions bien identifiées de l'évaluation nous est venue de Scriven (1967) au regard de l'évaluation des moyens d'enseignement : **l'évaluation formative**, pour ce qui est d'ajuster les diverses étapes d'une démarche pendant le processus même d'élaboration d'un produit et **l'évaluation sommative**, pour ce qui est d'attester de la qualité du produit dans sa phase finale. C'est cette typologie qui a été transposée par Bloom, Hastings et Madaus (1971) à l'évaluation des apprentissages en y ajoutant une fonction reconnue de longue date : **l'évaluation diagnostique**.

Deuxièmement, il est difficile, voire pratiquement impossible, de séparer les rôles d'évaluation au point de s'assurer que les personnes chargées d'évaluation sommative seront différentes de celles chargées de la formation et de l'évaluation formative (comme le suggère Scriven pour l'évaluation des moyens d'enseignement).

Dans le monde scolaire en général, on a confié aux enseignants la double responsabilité de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. C'est un premier sujet de réflexion que d'examiner de près s'il y a là un conflit d'intérêts !

Commentaire :

La réflexion de l'auteur nous conduit vers l'organisation en cycle enseignement/évaluation. En clair, la question de la « séparation des pouvoirs » est posée. La solution relativement simple, et qui se pratique déjà, bien qu'elle soit remise en question par l'institution pour des raisons budgétaires, est la co-évaluation.

Par ailleurs, le sort des individus, leur attestation d'étude ou leur diplôme dépendent presque exclusivement de leur performance à l'examen terminal. Cette pratique soulève de nombreuses difficultés que corrige l'évaluation sommative continue.

Commentaire :

Cela semble confirmer le mandat du SNEP sur le contrôle en cours de formation (CCF).

Les travaux de l'INRP

Ils montrent la façon dont les enseignants utilisent les référentiels qui ont été mis en place / objectivation de l'évaluation/certification.

Les recherches montrent que les référentiels (de l'enseignant ou institutionnels) sont porteurs de la conception qui sous-tend leur élaboration.

Commentaires :

Cela nous amène à préciser que l'éducation (et l'EPS en est une) relève des choix. Ce qui viendrait biaiser l'évaluation c'est que la méthode pédagogique vienne influencer et, en quelque sorte, déformer les savoirs censés être enseignés et évalués.

- **Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P. (dir.).** L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne : Lang 1979, 6^e éd. 1991

Les auteurs posent l'évaluation scolaire comme une formation et pas comme une sélection. Ils semblent opposer les deux, en quelque sorte. Par ailleurs, Perrenoud dit que l'évaluation formative est une aide à la pédagogie différenciée face à une pédagogie indifférenciée source des inégaux traitements des élèves.

- **Cogérino G., Mnaffakh H.** Evaluation sommative et représentations de l'équité chez les enseignants d'EPS. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Les enseignants apparaissent tiraillés entre objectivité souhaitable, faisabilité et souci de justice. On note aussi que les arrangements évaluatifs sont très présents : tous les enseignants les évoquent. La majorité des enseignants tient à préciser qu'ils ne sont pas au lycée pour que les élèves fassent du « sport » mais de l'éducation physique. Les activités sportives sont l'outil et non le but.

Commentaires :

Nous avons l'impression que la pratique évaluative, sous la pression d'une certaine forme de bienveillance, éloigne les enseignants de l'objectivité dont les pratiques sportives seraient porteuses sous condition d'une conception de l'évaluation reposant sur des éléments objectivables et observables.

- **Amigues R., Lataillade G. (2007).** Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF.) Strasbourg.

Ces travaux montrent, en outre, que cette dernière ne contient qu'une infime partie de la première, ce qui tend à renforcer l'idée que les pratiques enseignantes se développeraient indépendamment des injonctions officielles.

Commentaires :

Comment considérer l'évaluation/certification. Ceci expliquerait les écarts / prescrit en évaluation cité plus haut.

- **Brau-Antony S. (1998).** L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation

L'auteur cherche à montrer l'influence que peuvent avoir les conceptions des jeux sportifs collectifs (JSC) sur les prises de décisions des enseignants en matière d'évaluation ainsi que les décalages entre ce qu'ils disent à propos de l'évaluation en JSC et sa mise en œuvre (décalage entre le dire et le faire). Les résultats produits par la recherche nous ont ensuite permis de proposer des pistes de formation à l'évaluation à partir des principes suivants : l'évaluation est un fait didactique à part entière et la formation à l'évaluation ne peut être détachée de la démarche d'enseignement dans son ensemble.

Commentaires :

Cela remet l'évaluation, dans ses principes, au niveau de l'enseignement. La vision « idéaliste » de l'évaluation qui viendrait surplomber l'enseignement, qui serait objective par essence, est ainsi invalidée.

- **Brau-Antony, S. (2000).** Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball, in **David, B.** Education physique et sportive. La certification au baccalauréat : Quelques résultats issus de l'étude inter-sites méritent d'être rappelés.

La pensée des enseignants s'exprime autour d'une croyance forte dans la fonction de la certification au sein du système éducatif. Les problèmes de faisabilité seraient dus à la lourdeur de la tâche au regard des conditions matérielles et humaines dans lesquelles ils sont immergés au quotidien. A cette perplexité s'ajoute le constat qu'il est difficile dans le cadre d'une certification, d'être à la fois juge et partie et de se limiter au rôle strict d'évaluateur le jour des épreuves.

Les enseignants mettent en avant les impératifs matériels et des considérations plus liées aux apprentissages qu'à la faisabilité de l'évaluation.

Commentaires :

Finalemment, malgré l'importance qu'elle revêt, l'évaluation/certification serait moins importante que les apprentissages visés. Les deux devraient être articulées. L'analyse quantitative de la distribution des notes en fonction de variables qualitatives telles que le sexe et la série du baccalauréat, montre que les déterminismes socioculturels continuent à jouer malgré la réforme des épreuves comme l'avait déjà montré Combaz (1990).

- **Bonniol J-J., Genthon M.** L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°79, 1989 : se pose la question des critères de réalisation.

Commentaires :

Le rapport entre un référentiel intégrant les CR (référentiel national ou des CR locaux à partir d'un référentiel national) ?

- **Chevallard Y. (1986).**

Pour une analyse didactique des faits d'évaluation l'évaluateur reçoit, dans la théorisation la plus commune des faits d'évaluation, un statut tout semblable à celui qu'assigne à l'enseignant une certaine vision culturelle des phénomènes didactiques. La mise en circulation du mot d'évaluation est à mes yeux un aspect d'un phénomène social plus profond : un phénomène que je dirai d'« abstraction normalisatrice », ou de normalisation « abstrayante ». Là où des dispositifs concrets osaient se montrer, se soumettaient – par nécessité plus que par goût de la joute – à la critique et au débat social, là où l'on nous montrait naguère des correcteurs et des copies, des examinateurs et des candidats, une structure incoinçable maintenant s'insinue – l'évaluation.

Là où l'on attendait autrefois un verdict, soit l'énoncé d'une vérité, de la vérité telle qu'elle apparaît d'un certain point singulier du monde social, on requiert maintenant une mesure, soit « la vérité vraie », proclamée depuis un repère privilégié, surplombant, universel – lequel, en vérité, n'existe pas. L'objectivation, et l'objectivité, sont une construction sociale, processus et résultat où s'imprime la marque de fabrique de l'institution constructrice, même lorsque celle-ci, à force de se croire point de vue absolu, universel, surplombant, s'ignore comme institution nécessairement particulière.

Commentaires :

L'avis de Chevallard contribue à l'idée développée dans le point précédent. L'évaluation, autant que la transposition didactique dans son ensemble, relève des choix, politiques, éducatifs, etc.

- **Cogérino G.** Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement, Staps 2002/3 (n° 59)

L'évaluation est un acte didactique car elle constitue un moment particulier de la négociation didactique dont le savoir est l'enjeu.

Les travaux de la psychologie de l'évaluation font apparaître que les informations extra-scolaires, détenues par les enseignants, sont susceptibles d'influencer la notation des enseignants (Noizet et Caverni, 1978). L'analyse comparée, pour une même cohorte d'élèves, des scores obtenus aux épreuves nationales mesurant les connaissances, des notes issues du contrôle continu et des notes reçues aux examens conduit à s'interroger sur les outils de mesure et leur validité (Murat, 1998).

La notation transcrit de manière constante et directement observable les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves, dépassant de loin le seul enregistrement neutre des résultats objectifs.

L'objectivité aléatoire des procédures d'évaluation se conjugue à une prédictivité certaine du jugement des enseignants : la note intègre plusieurs dimensions de l'élève (capacités d'apprentissage et d'acquisition, personnalité, appartenance socio-culturelle) (Weiss, 1992).

L'objectivité de l'évaluation est une attitude plus qu'une technique (Weiss, 1992).

« Arrangements évaluatifs ». L'enseignant construit une représentation des qualités scolaires de l'élève qui ne correspond pas toujours à ses performances réelles.

L'exigence d'objectivité favorise la tendance à se situer à un niveau superficiel d'analyse, oriente le choix de l'enseignant vers un objectif inadapté au public scolaire et irréalisable dans un contexte de recherche de performance (Soler, 1997). Prenant pour exemple la répartition égale des trois bonds dans le Triple-Saut, l'auteur démontre qu'on évalue de préférence ce qui est le plus immédiatement observable et directement mesurable. Le gain d'objectivité est relatif aux choix d'indicateurs gestuels et spatiaux, plus immédiatement repérables ; la contrepartie est une perte de pertinence au regard de l'activité réelle de l'élève et un appauvrissement en amont des contenus d'enseignement.

Les arrangements externes s'illustrent dans le mode de constitution complexe de certains barèmes dont « l'habillage mathématique » de façade colmate l'absence de validation rigoureuse (Cogérino, 2000), dans la persistance d'évaluations écrites ou d'interrogations orales. Ils contribuent à marquer aux yeux des protagonistes extérieurs à la classe le sérieux de la discipline.

D'autres arrangements permettent des stratégies de « prise de classe » (Cogérino, 2000 ; à paraître). Ces arrangements internes s'illustrent tout particulièrement dans la prise en compte de l'investissement de l'élève, dans la transformation du contrôle ponctuel en contrôle continu, dans les stratégies d'établissement des notes obtenues par les élèves et leurs modifications par les enseignants (Abiven, Cogérino, Raguz, 2000).

Le mode d'établissement de la note est révélateur d'arrangements évaluatifs qui ne concernent que l'enseignant : ils ne s'adressent ni à la classe ni aux autres disciplines mais permettent à l'enseignant de se réappropriier sa discipline, de manifester son désaccord face à des aspects de son évolution récente. La relativisation de l'épreuve ponctuelle, transformée en contrôle continu, constitue un aspect de ces arrangements pour soi : ils permettent à l'enseignant de laisser son empreinte en rendant manifeste son désaccord vis à vis des textes officiels conçus loin des gymnases, apparemment ignorants des contraintes temporelles qui pèsent sur le quotidien.

Commentaires :

Nous devrions aller vers une prise en compte des conditions aussi bien de l'enseignement que de l'évaluation lors de l'écriture des textes officiels. Par ailleurs, compte tenu des « arrangements » pointés par l'auteure, la co-évaluation devrait, peut-être, devenir la norme.

- **Mottier Lopez L., Figari G. (Eds.) (2012).** Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques.

Le processus de jugement de l'évaluateur-expert est largement influencé par son expérience, ce qui en fait un référent légitime, tout en révélant l'éventuelle et nécessaire relativité des connaissances qu'il produit. Il présente les apports d'un modèle interactionniste pour comprendre le poids des arrangements évaluatifs et des biais sociaux dans la production du jugement évaluatif. Montrant ainsi en quoi la légitimité des connaissances produites reste étroitement dépendante de la validité des instruments de recueil utilisés ouvre sur la question du recours à des modèles dits « appliqués » dont la complexité croissante répond à des besoins théoriques, alors que celle-ci pourrait constituer un obstacle à leur utilité pour les praticiens.

Commentaires :

Il est à se poser la question de la nécessité de mieux articuler la partie prescriptive, par souci de validité sociale de l'évaluation/certification, avec la partie de l'évaluation construite directement par les enseignants et/ou les équipes pédagogiques.

- **Merle P.,** L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral. In: Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation.

L'ouvrage se propose de démontrer que le jugement des professeurs, loin d'être l'application pure et simple de règles ou de critères formels, suppose, de la part des juges, de multiples arrangements dépendants des cotextes.

Il y a là une activité interprétative, un construit social, dans lequel les attitudes a priori des professeurs à l'égard de l'évaluation, à l'égard des élèves et plus largement de l'institution scolaire jouent leur rôle. L'auteur remarque, par exemple, que les professeurs valorisent plus volontiers, selon leurs propres dires, les élèves motivés, qui coopèrent à la bonne marche de la classe et facilitent ainsi la tâche du professeur, ce qui est plutôt le cas des filles, à l'inverse des garçons d'origine modeste, plus souvent susceptibles de comportements d'agitation. Même quand ils croient à la valeur des notes, les propos des professeurs montrent, directement ou indirectement, qu'ils passent de multiples arrangements avec leurs élèves et avec leurs collègues. Les diverses formes de négociation entre maîtres et élèves sur les notes ou autres composantes du jugement professoral résultent de la nécessité de s'entendre pour la durée de l'année. Ces formes de négociation sont le produit du face à face physique qui unit, nivelle et oppose tout à la fois le maître et l'élève. Cette sorte de symétrie asymétrique des situations institutionnelles des élèves et des professeurs impose une négociation obligée entre eux.

Commentaires :

Non seulement nous avons vu, dans les travaux précédents, que l'évaluation n'échappe pas aux choix du maître et à sa subjectivité, mais, nous voyons ici qu'il s'agit d'une construction sociale, intégrant jusqu'à la relation sociale.

- **Vigeneron C.,** Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?

La reconnaissance et l'observation quotidienne de conduites motrices distinctes entre les sexes induisent sans doute aussi des attentes, des représentations chez les enseignants d'EPS, susceptibles d'influencer leurs pratiques pédagogiques. Cette observation suggère que les écarts de performance entre les sexes, certifiés au baccalauréat, peuvent résulter d'une sédimentation au fil du temps mais aussi d'une construction scolaire par des mécanismes scolaires diffus. Le choix des

différentes pratiques sportives, lui-même associé aux origines sociales des élèves n'est pas sans conséquence sur les résultats obtenus. Si la pratique de certains sports, comme les sports collectifs ou le tennis va de pair avec de meilleurs résultats, inversement celle de la danse conduit à une baisse sensible des résultats observés. Plus encore, le football, occupe une place à part au sein des sports collectifs, ses adeptes se voyant plutôt attribuer des notes basses. Ces constats laissent penser qu'au-delà de compétences strictement spécifiques aux différents sports, il existe sans doute des savoirs et savoir-être plus transversaux et plus diffus, reconnus, valorisés ou rejetés par l'institution, que certains élèves se seraient appropriés par le biais de la socialisation. Justification première et suffisante, la possession de ressources physiques comme présupposé à la réussite en EPS vacille ici quelque peu. Rien ne permet en effet d'affirmer dans cette étude qu'on réussit mieux en EPS lorsque l'on est grand, svelte ou, au contraire, trapu. Ce qui apparaît, c'est bien davantage le croisement d'un faisceau de variables, beaucoup plus sociales et scolaires que biologiques, déterminantes pour la réussite dans cette discipline. Pourtant, pour G. Combaz (1992) ou P. Arnaud (1996) cet enseignement sis sur des techniques sportives inscrites dans l'histoire du sport masculin ne véhicule pas les mêmes significations pour tous les élèves quelles que soient leurs origines sociales, culturelles et plus encore sexuelles. Ces savoirs ne constituent pas nécessairement une culture universelle, ayant valeur incontestable au regard de critères de légitimité scientifique ou d'excellence artistique mais reflètent sans doute davantage d'autres débats idéologiques. Une sensible évolution semble néanmoins poindre avec l'introduction dans les programmations de nouvelles activités en apparence plus féminines. Mais à bien y regarder, derrière l'escalade, le badminton ou le cirque, se dessinent les contours d'une motricité toujours empreinte de force, de vitesse, de puissance, de prise de risque, valeurs éminemment masculines sur lesquelles se grefferont ultérieurement contenus et évaluations. Enfin, ils reconnaissent les élèves sérieux, appliqués, investis par exemple à l'association sportive du lycée parce qu'ils leur renvoient une image positive de leur travail et de leur discipline. L'objet de cet article a été de montrer comment la construction d'une note en EPS au baccalauréat s'enracine dans un enchevêtrement de ressources physiques, psychologiques, culturelles et de mobiles d'agir ou de résister des élèves, filles et garçons. Mais il pointe aussi les choix particuliers de l'école et de ses enseignants, l'aspect androcentré des contenus enseignés, déterminés à partir d'activités sportives, masculines et compétitives ou les effets d'attente et les représentations des professeurs d'EPS ou encore les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif transmis, élément essentiel de leur identité.

Commentaires :

Si le choix des activités et le contenu qui est véhiculé et qui organise l'enseignement semble favoriser ou défavoriser certaines populations, les filles et les enfants des milieux populaires notamment, le choix pour l'EPS ne demeure, pourtant, pas simple. De notre point de vue, certaines APSA ne doivent pas demeurer « réservées » aux garçons et aux enfants issus des CSP favorisées.

- La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale

La mission souhaite également attirer l'attention sur la perversion possible d'un système qui deviendrait double : un système où la notation chiffrée serait l'apanage des établissements favorisés et où les modes d'évaluation qui s'en affranchiraient seraient réservés aux établissements qui concentrent les difficultés. Même si une telle dérive n'est pas encore clairement perceptible, ce pourrait être une tentation qui altérerait le modèle de l'école de la République dans son essence même.

C'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la manière « de mieux faire réussir les élèves » qu'elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l'évaluation. Le questionnement sur l'évaluation est donc une conséquence d'une réflexion globale sur la façon d'enseigner. En ce qui concerne la forme de l'évaluation, la question de la notation chiffrée est elle aussi secondaire. L'important est la cohérence entre évaluation et démarches d'enseignement, entre outils d'évaluation et objectifs d'évaluation.

Élèves et familles sont « bienveillants » et acceptent les changements proposés. Ils ne sont pas vraiment attachés à une forme d'évaluation. Ce qu'ils souhaitent, c'est comprendre cette évaluation. Ce qu'ils regrettent, c'est un manque d'information et d'explicitation.

Toutefois, dans la plupart des écoles et des collèges, la réflexion sur l'évaluation n'a guère abouti.

L'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente. Le mélange des deux empêchent les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donnent aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent, ce qui engendre une forme de « stress » pour certains. Tout ceci est renforcé par la place très réduite des formes d'évaluation reçues positivement par l'élève (notamment l'auto-évaluation).

- **Hesse M.**, Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves, Identifiant n° 7062, Formateur-animateur – Mission insertion – Rectorat rubrique recherche n° 105

Par conséquent, les élèves associent l'évaluation à un contrôle et en comprennent le sens. Le vocabulaire employé passe par le savoir, la note, l'acquisition des connaissances, l'apprentissage, les examens, les cours, les compétences, la mesure, la correction d'un devoir, le bilan, le niveau, les leçons, le passage dans une autre classe, l'intelligence, le jugement, une épreuve, un diplôme, une interrogation, le travail, les progrès, les capacités...

Les élèves accordent une grande importance aux notes et aux appréciations. Bien que celles-ci n'offrent pas une grande fiabilité, ils en tiennent compte et ils situent, eux-mêmes, leurs niveaux scolaires. Même si l'évaluation est négative pour certains, les élèves en général la réclament. Les parents demandent aussi des notes. Dans notre société, il est « normal » d'avoir des notes. Je remarque aussi que les élèves, en général, accordent une grande confiance envers leur professeur. Malgré quelques conflits avec certains, il reste le référent, la personne qui détient le savoir. Les élèves reconnaissent la nécessité de l'évaluation scolaire mais ils admettent être « trop évalués ». Ils désirent une évaluation plus ciblée, qui interviendrait, en fin de trimestre, par exemple.

Commentaires :

Ce rapport montre que le débat sur l'évaluation est plus complexe que la dénonciation des notes à la mode. En tous cas, nous sommes confortés dans notre vision d'une nécessité de renforcer la partie dite d'apprentissage au détriment des moments d'évaluation. Cette dernière, tout comme l'enseignement d'ailleurs, doit être explicitée de façon à être comprise par les élèves.

- **Perrin R. (2014/2016)**. Mémoire de recherche ESPE Amiens: Le stress lié à l'évaluation,

Le stress apparaît dès à présent chez les enfants dans le milieu scolaire, d'après G. Georges (2002), « l'école est devenue aussi stressante que l'entreprise », elle compare les écoliers aux adultes en entreprise. Elle évoque des similitudes entre ces deux mondes comme la surcharge de travail, le « rythme » : à l'école, l'élève arrive tôt le matin et doit rester concentré plus de six heures par jour, puis la « pression », notamment liée à l'évaluation et les « enjeux ». Selon un sondage CSA, le niveau de stress augmente au fur et à mesure des années de scolarité : 22% des élèves de maternelle sont

stressés, 29% des élèves de l'école élémentaire, 32% des collégiens, 42% des lycéens et 37% des étudiants.

Ce serait les lycéens les plus stressés face au système scolaire avec 28.7% des lycéens possédant un stress supérieur à la moyenne, 47.6% ayant des scores de burn-out élevés et 28.5% touchés par une éventuelle dépression (S. Zakari et coll., 2008). Les élèves de classe défavorisée semblent plus stressés quant aux ressentis de l'évaluation que les élèves de classe favorisée. Pour la majorité des élèves, selon un rapport d'inspection (juillet 2013), les notes ne sont pas «stressantes» mais l'avis des élèves diffère. Les élèves n'ayant pas de difficultés particulières adoptent facilement la notation alors que ceux en difficultés qualifient les notes de « cassantes ».

Commentaires :

Le problème est posé face à un phénomène social inquiétant. Or, l'étude ne va pas assez loin quant aux raisons du stress mais se contente du phénomène visible, ressenti. Les élèves en difficultés sont devant un double problème : l'école les oblige à modifier leur habitus (en partie) afin de mieux réussir et elle exige un travail considérable. De fait, les deux peuvent générer des situations de stress important. L'enjeu est de taille, l'émancipation de tous. D'ailleurs, n'est-ce pas l'avenir incertain, et donc le poids que les familles mettent dans la réussite scolaire, qui est plutôt à l'origine du stress ?