

Epreuve : 101 Matière : 04.36 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Les travaux récents sur l'évaluation au sein du système éducatif français montrent comment celle-ci peut-être la cause d'un désengagement scolaire accompagné d'échec et de mal être à l'école car souvent perçue comme une sanction injuste. (Pierre Berle, Les pratiques d'évaluation scolaire, Historique, difficultés et perspectives, PUF 2018).

Dès lors, encore aujourd'hui les réflexions sur l'évaluation semblent faire partie intégrante des questions et des débats d'un système éducatif soucieux de faire réussir le plus grand nombre d'élèves, notamment en Éducation Physique et Sportive où "l'analyse des écarts de résultats aux examens contrastent avec les observations faites dans d'autres disciplines" puisque en EPS "les filles obtiennent en général de moins bons résultats que les garçons à l'épreuve d'EPS au baccalauréat" (Cécile Vigmeron, Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes et logiques de fabrication scolaire, 2006).

Ainsi, depuis le décret du 28 août 1959 où l'épreuve d'EPS est rendue obligatoire au sein du baccalauréat, les réflexions des différents acteurs de la discipline n'ont cessé de se multiplier en intime liaison avec la constante recherche d'extension scolaire de la discipline. Dès lors il s'avère intéressant de se savoir en quoi ces réflexions autour de l'évaluation, synthétisées par Cécile Vigmeron, accompagnent-elles une transformation du regard que l'enseignant en EPS, porte sur l'élève sous la 5^e République ?

L'évaluation qui fait partie intégrante de l'acte pédagogique et qui se situe au cœur de l'action de l'enseignant d'EPS peut se définir comme un acte sur lequel il s'agit de porter un jugement de valeur par le biais d'une comparaison de deux données. En effet, il s'agit de comparer des données réelles, de l'ordre du fait, et des données attendues (C. Hadji, 2002). Depuis le décret du 28 août 1959 qui rend l'épreuve d'EPS obligatoire au baccalauréat, les enseignants d'EPS ont été amenés à évaluer leurs élèves notamment dans des performances sportives lors d'épreuves principalement athlétiques. A ce sujet, les propos de Léa Vigneron s'attachent à mettre en avant l'injustice de "l'évaluation des seules performances" qui prendrait en compte des facteurs principalement biologiques et physiologiques, facteurs pour lesquels tous les élèves ne seraient pas au même niveau. Les différences de niveaux étant de plus en plus nombreuses au regard d'un système éducatif qui met en place une démocratisation quantitative (A. Prost, L'enseignement en France de 1800 à 1967, Revue Française de pédagogie, 1969). En effet, au début de la 5^e République les réformes structurelles (Réforme Berthoin en 1959 et Réforme Fouchet-Lapelle en 1963) ouvrent les portes de l'enseignement secondaire à tous les élèves. Cette massification entraîne une augmentation de l'hétérogénéité des élèves notamment en EPS avec une hétérogénéité sur le plan moteur par exemple. Dès lors, l'évaluation basée sur la performance sportive par le biais de "chronomètres" et de "décamètres" comme le souligne Léa Vigneron s'avère particulièrement injuste et peu propre à la réussite de tous. Ainsi, soucieux de se détacher de cette évaluation négative réduite à la prise de mesure objective certains concepteurs de la discipline multiplient les réflexions pour passer d'une évaluation centrée sur le produit à une évaluation centrée sur les processus. En effet, au cours des années 60-70, s'amorce une véritable transformation puisqu'il s'agit de passer de "l'ère du corps chiffré" à "l'ère du corps

observable" (Baccaric, Théorie et Pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, 1982).

Néanmoins, ces réflexions novatrices initiées dans les années 60 par des concepteurs de la discipline à l'instar de Jacqueline Jausenack, professeur de l'ENSEP (École Normale Supérieure d'Education Physique) ont-elles transformé le regard que l'enseignant d'EPS porte sur l'élève au sein d'une EP où la logique sportive semble prédominante et au sein d'une école très normatives où les barrières scolaires ont remplacé les barrières sociales ?

De surcroît, il nous semble nécessaire afin d'aborder le sujet dans sa globalité et dans sa complexité d'embrasser l'histoire de l'EP en terme de relation féconde entre le politique, le culturel et l'éducatif (S. Bréhon, Une histoire sous surveillance, 2009) afin de mieux comprendre les dynamiques en tension autour de l'évaluation. En effet, les réflexions autour de l'évaluation doivent nécessairement être mises en lien avec la recherche d'identité scolaire de cette discipline "à part entière et entièrement à part" (A. Hébrard, Réflexions et perspectives, 1986). En EP, on parle d'identité par rapport au système éducatif et de différenciation par rapport aux autres disciplines. Ainsi, dans les années 80, soucieux de répondre aux missions renouées d'une école qui cherche à faire venir le plus grand nombre d'élève par le biais elle fait-elle d'une démocratisation qualitative, les législateurs et les concepteurs de la discipline vont dynamiser les réflexions sur l'évaluation pour renforcer notamment l'identité scolaire de la discipline en prenant appui sur les sciences de l'éducation et le cognitivisme qui se développent au sein du système éducatif. "lettre totale mutation théorique" (Vigarello, 2005) en ce qui concerne le référent scientifique, notamment en EPS où la singularité du corps de l'élève et envisage annonce les changements d'une évaluation souhaitant passer d'un modèle certifiant à un modèle formatif. Toutefois, ces réflexions formelles qui accompagnent la constante recherche d'identité scolaire de l'EP ont-elles un réel impact sur le regard de l'enseignant d'EPS porté à l'élève aboutissant à des transformations effectives des pratiques enseignantes ? Les réflexions sans cesse plus poussées n'ont-elles pas engendré des dérives identitaires de la discipline ?

Fort de ce raisonnement, nous tenterons de démontrer tout au long de ce devoir que les réflexions des législateurs et des concepteurs autour de l'évaluation accompagnent de plus en plus fortement une transformation du regard que l'enseignant en EPS porte sur l'élève depuis la 5^e République pour des raisons principalement centrées sur une incessante quête de légitimité scolaire. En effet, les réflexions souvent novatrices ont permis le passage d'une évaluation centrée sur la performance et les facteurs biologiques à une évaluation spécifiquement scolaire centrée sur la compétence en passant par une évaluation centrée sur la conduite motrice et les facteurs perceptifs et psychologiques. Les évolutions s'accompagnent d'une transformation du regard de l'enseignant sur un élève d'abord considéré comme un champion, puis comme un individu singulier s'exprimant à travers différentes dimensions et enfin comme un élève autonome et compétent au regard de ses propres ressources. Néanmoins, ces réflexions fermées et immuables cherchant à pallier au manque de légitimité scolaire de la discipline lors de certaines périodes n'ont parfois eu qu'une influence minime sur le regard que l'enseignant porte à l'élève en EPS comme le stipule la lente transformation des pratiques enseignantes en ce qui concerne les procédures et les contenus soumis à l'évaluation.

Dans une première partie allant de 1959 à 1983, date à laquelle figure un nouvel arrêté qui transforme les modalités de l'évaluation pour l'épreuve d'EPS au baccalauréat, nous montrerons que les réflexions des législateurs et des concepteurs pour une évaluation se voulant davantage centrée sur les processus et la conduite motrice accompagnent une transformation quant au regard porté à un élève perçu comme un individu à part entière qui s'exprime à travers différentes dimensions (physique, psychologique et sociale). Néanmoins, ces réflexions immuables ne s'accompagnent pas de transformation quantitative au sein de la profession où les pratiques enseignantes restent axées sur l'évaluation du don témoignant d'un élève toujours perçu par rapport à la norme sportive du haut niveau.

Epreuve : 101 Matière : 04.36 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Dans une deuxième partie allant de 1983 à 2002, date à laquelle figure des modalités d'évaluation dans la continuité de la publication des programmes lycée de 2000-2001, nous montrerons que les réflexions formelles sur une évaluation ^{formative} complètes par elles des concepteurs dynamiques de la discipline s'accompagnent d'une transformation sur le regard porté par l'enseignant d'EPS sur un élève ^{autonome} et plus autonome en appui sur l'avènement des sciences humaines et sociales et notamment du cognitivisme en EP. Néanmoins ces réflexions formelles et immovantes ne s'accompagnent que partiellement d'une transformation portée sur l'élève par l'enseignant d'EPS ce qui atteste le choix des activités support au les procédures d'évaluation. A cela s'ajoute des transformations peu qualitatives au regard notamment de ^{des} ~~deux~~ idéologiques et intellectuelles et un corps séquencé dans la pratique des APSA.

Dans une dernière partie allant de 2002 à nos jours, nous montrerons que les réflexions formelles s'accompagnent d'une transformation effective sur le regard porté à un élève ^{autonome} compétent, autonome et lucide. Néanmoins, si le regard porté à l'élève s'est transformé au gré de l'évolution des modalités d'évaluation, les mises en œuvre autour de l'évaluation nous amène encore une fois à relativiser le regard porté à l'élève par l'enseignant puisque les biais évaluatifs engendrent encore des inégalités de réussite au sein de la discipline!

Concours section : CAPEPS EXTERNE CAPEPS

Epreuve matière : DISSERTATION

N° Anonymat : **A000415506**

Nombre de pages : 20

17.25 / 20

...../.....

Epreuve : 101 Matière : 04.36 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Dans cette première partie allant de 1959 à 1983, les réflexions des concepteurs de la discipline, notamment celles des professeurs de l'ENSEP à l'accompagnement de transformation sur le regard porté à un élève de la part de l'enseignant d'EPS. En effet, les réflexions pour une évaluation davantage centrée sur les processus par le biais de la situation de match à l'accompagnement de nouvelles modalités d'évaluation où il s'agit d'observer l'élève en situation de jeu puisqu'il est perçu comme une entité pluridimensionnelle. Néanmoins, les réflexions n'entraînent que des transformations minimales sur le terrain où l'évaluation reste centrée sur le produit avec un élève perçu comme un champion qui doit être performant.

Le décret du 28 août 1959, rend l'épreuve d'EPS obligatoire au baccalauréat. Malgré l'éclectisme de la définition donnée à l'épreuve pour satisfaire à la fois au souhait de Charles Herzog, du syndicat des enseignants et de l'inspection générale, l'épreuve de l'EPS au baccalauréat prend une inflexion sportive par le biais d'épreuves athlétiques. En 1967, l'épreuve d'EPS au baccalauréat est clairement sportive comme l'EPS où les APS sont à présent le support exclusif de l'enseignement.

Ainsi, les professeurs de l'ENSEP qui souhaitent lutter contre le placement du sport adulte à l'école et contre le technicisme multiplient les expérimentations pour montrer que l'apprentissage de la technique pour la technique en dehors de tout contexte de significations n'a pas de sens. Sur les bases de ces réflexions, les professeurs s'attendent aussi sur l'évaluation qui doit se faire lors du jeu.

A ce titre, Jacqueline Obasemach qui mène des expérimentations 6/16...

en Volley-ball déclare que "La compétition est la source et le contrôle de l'entraînement ; c'est en situation de match que l'évaluation prend tout son sens" (Marsemack, Présentation d'une expérimentation et commentaires, Revue EPJ n°64, 1963).

Ainsi c'est réflexion et accompagnement d'une transformation du regard que l'enseignant en EPJ porte sur l'élève puisqu'il ne s'agit plus d'évaluer une performance chiffrée dans des sports athlétiques pour évaluer la valeur physique d'un élève perçu comme une machine énergétique (P. Parlebas, 1985) mais il s'agit à présent d'observer l'élève en situation de jeu réel pour déterminer des comportements observables afin de proposer des niveaux de jeu, des sortes de passages obligés.

Ces réflexions sur l'évaluation qui s'accompagnent d'une transformation sur le regard porté à l'élève dans le sens où nous sommes passés de "l'œil du corps chiffré" à "l'œil du corps observable" (Abaccaro, 1982) doivent nécessairement être mise en lien avec un contexte éducatif où les sciences humaines et notamment la psychologie se développent. En effet, dans les années 70 s'amorcent un avènement des sciences humaines notamment en EPJ où la singularité du corps de l'élève est envisagée. Le corps de l'élève n'est plus perçu comme une entité mécanique mais comme une entité pluridimensionnelle (physique, psychologique et sociale) (Thibaut, Les aventures du corps dans la pédagogie française, 1977).

Le nouveau référent scientifique sur lequel s'appuie l'évaluation permet de mieux comprendre la bascule, la transformation du regard que l'enseignant d'EPJ porte à l'élève dont l'activité en situation de jeu doit être valorisée pour permettre une évaluation centrée sur les facteurs perceptifs et psychologique notamment en sport collectif où l'intensité liée à l'environnement et à l'adversaire est présente.

Néanmoins, si les réflexions des concepteurs sur l'évaluation s'accompagnent d'une transformation portée par l'enseignant sur l'élève, les mises en œuvre témoignent d'une transformation partielle avec la volonté d'éduquer un corps sportif et performant d'un élève placé sur les pas du champion (Andrieu, 1992).

En effet sur le terrain les enseignants ne parviennent pas à se détacher des schématisés et de la norme sportive du haut niveau pour évoluer leurs élèves dans des APJ qui restent d'ailleurs très traditionnelles malgré la transformation de "l'espace des sports au sein de la société" (C. Pouello, Sports et Société, 1981). Par exemple, les enseignants cherchent à cadaver le corps des élèves en suivant les traces du champion. Pour ce faire, les enseignants d'EPJ se réfèrent à des kinogrammes présentés dans les revues professionnelles de l'époque pour que les élèves reproduisent les gestes du champion (Arnaud, 1998).

Par exemple, pour reprendre l'exemple du Volleyball, alors que les réflexions prônent une évaluation en situation de match pour évaluer des facteurs perceptifs et psychologiques, les enseignants mettent en place des ateliers très techniques pour que les élèves acquièrent des techniques individuelles de bases telles que la manchette qui fait l'objet d'articles courts dans les revues (cf. Bazoque, Le Volleyball : entre pertinences scolaires et difficultés pratiques, in ATTALI et ST-MARTIN, 2004).

Cette mise en œuvre atteste d'une pédagogie des manques puisqu'il s'agit de mettre l'élève à niveau par rapport à un modèle de référence dans des techniques individuelles où les facteurs physiologiques et biologiques prennent une place considérable.

Ainsi, si les réflexions sur l'évaluation amorcent des transformations qualitatives sur le regard que l'enseignant porte à l'élève dans le sens où "l'évaluation des dons laisse progressivement la place à l'évaluation des produits et des processus d'apprentissages" (Attali et St Martin, Histoire de l'EP de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation, 2004), les pratiques enseignantes ne s'accompagnent pas de transformations quantitatives puisqu'il s'agit toujours de percevoir l'élève comme une entité mécanique devant reproduire les gestes

spécifs du champion. Dès lors, la citation de Cécile Vigneron présente dans le libellé doit selon nous être remise en cause à cette période puisque les enseignants d'EPS ne parviennent pas à se détacher de leur schématisés dans les activités athlétiques et dans les sports collectifs. L'évaluation révèle encore une injustice profonde puisque les facteurs physiologiques et biologiques occupent une place majeure dans la réussite des élèves dont les inégalités deviendront les bases des réflexions à venir lors de la décennie suivante.

Dans cette deuxième partie allant de 1983 à 2002, les réflexions sur l'évaluation se multiplient au sein de la discipline qui cherche à répondre aux missions renouvelées d'une école soucieuse de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales. Les réflexions qui se veulent innovantes afin de faire progresser les pratiques enseignantes traduisent un nouveau regard porté à l'élève par l'enseignant dans le sens où l'élève doit à présent être au centre de son apprentissage et où le cognitivisme devient un nouveau référent quant aux théories de l'apprentissage de l'élève. Néanmoins, ces réflexions parfois complexes s'accompagnent d'une transformation lente sur le terrain puisque les enseignants ne parviennent pas à se détacher d'une représentation d'un élève devant être performant dans des épreuves barométrées.

Le 17 juin 1983, un décret sur les modalités d'évaluation en EPS inaugure trois axes de rupture en ce qui concerne l'épreuve d'EPS au baccalauréat parmi lesquels figurent une réduction des points accordés à la performance qui ne représente plus que un quart de la note ainsi qu'une évaluation sous forme de CCF (contrôle en cours de formation) ce qui laisse une marge de liberté accordée aux enseignants pour s'adapter aux caractéristiques locales du public scolaire.

Ainsi, la discipline se note de nouvelles modalités d'évaluation puisqu'il s'agit à présent d'évaluer la conduite motrice (maîtrise d'exécution et performance), la connaissance de l'élève (explication de l'action) et l'investissement (attitude, progrès, engagement).

Epreuve : Matière : Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Sur les bases de ce texte formel, les réflexions se multiplient afin notamment de rendre l'évaluation plus juste en prenant en compte le progrès de l'élève ainsi que de mimer le rôle accordé à la performance pour se détacher d'un simple record et de renforcer la légitimité scolaire de la discipline.

Par exemple, de part la mise en place d'une "cellule d'éducation physique" en 1981 propice aux recherches sur l'évaluation et sur la didactique de la discipline certains chercheurs tels que Gobba, Obérard et Obansenack vont unifier des réflexions sur l'évaluation formative en EPS (Obansenack, Rien ne sert de courir? Tentatives d'évaluation formative en EPS, 1987).

Ces réflexions sur l'évaluation témoignent d'un nouveau regard porté sur l'élève qui doit être acteur de son apprentissage en mobilisant des savoirs qui se veulent plus méthodologiques et plus généraux pour être renvestis ailleurs et plus tard.

Les réflexions qui se multiplient alors portant notamment de l'évaluation formative à l'évaluation formatrice doivent nécessairement être mises en lien avec un système éducatif qui cherche - à faire réussir le plus grand nombre d'élève par le biais d'une démocratisation qualitative. Ainsi, l'EPS et plus particulièrement la profession cherche à participer à ce processus de démocratisation en mettant en place une évaluation formative et formatrice qui permet de répondre à une population d'élève de plus en plus diversifiée où chacun a son stade de progression et où il peut faire évoluer lui-même son apprentissage.

Par exemple, en gymnastique Paul Gobard propose un enseignement par atelier où l'élève suit un itinéraire d'apprentissage autour de plusieurs verbes d'action motrice classés par niveau de difficulté.

Néanmoins, ces réflexions sur l'évaluation en cherchant à montrer la participation de l'EPS dans le processus de démocratisation qualitative ne s'accompagnent que de transformations partielles sur le terrain ou alors des transformations débouchant sur des dérives intellectualistes ou analytiques d'un élève perçu tantôt comme devant être performant tantôt comme exclusivement réflexif de sa pratique.

En effet, malgré les réflexions sur l'évolution de la part d'une profession dynamique, le choix des activités support et des procédures évaluatives attestent d'une transformation quasi-inexistante sur le terrain.

À ce sujet, les enseignants d'EPS qui programment majoritairement des APS traditionnelles telles que la gymnastique, la natation, les sports collectifs et l'athlétisme qui "monopolisent 80 à 85% du temps d'enseignement en EPS et ceux avec de faible variation selon le type de classe, d'établissement ou même encore les régions" (Bessy, Nouvelles pratiques sports de base, 1991) sont encore attachés à la performance chiffrée dans des activités barémées puisque "les exigences des épreuves ont peu à peu réduits la diversité des pratiques, certains établissements n'offrant en choix que les épreuves à barèmes nationales et est à dire les épreuves de 59" (Fourrier, 1991). Ainsi, malgré les réflexions et les nouvelles modalités d'évolution le regard que l'enseignant porte à l'élève ne s'est pas réellement transformé au regard du choix des activités soumises à l'évaluation.

De surcroît, si il s'agit à présent de prendre en compte les connaissances de l'élève, les pratiques enseignantes débouchent sur de nouvelles inégalités. En effet, l'évolution des modalités d'évaluation accompagnées des réflexions ont amené les enseignants d'EPS à utiliser des QCM pour évaluer les connaissances des élèves. En devenant plus intellectuelle, plus cognitive (utilisation de quilles, de papiers, de rayons), l'EPS favorise les élèves les plus

scolaires, finalement ceux issus des classes sociales les plus aisées nous amenant à mieux comprendre la citation de Céleste Vigmeram dans le sens où si les enseignants d'EPS sont "soucieux d'équité" en cherchant à faire réussir le plus grand nombre d'élève en réduisant la part accordée à la performance et aux facteurs physiques et biologiques, les pratiques évolutives débouchant sur des devoirs identitaires et intellectualistes. Les réflexions sur l'évaluation s'accompagnent des lors de transformations qui en plus d'être minimales ne sont pas qualitatives puisqu'elles contribuent à produire des inégalités en percevant l'élève comme une entité où le corps et l'esprit sont séparés.

Dans cette dernière partie allant de 2002 à nos jours, les réflexions sur l'évaluation qui se veut par compétence s'accompagnent de transformation réelle sur le regard porté à l'élève qui doit être lucide, autonome, adaptable. Néanmoins, nous mentionnons que les réflexions doivent continuer puisque sur le terrain les pratiques évolutives sont le reflet d'un enseignant d'EPS qui reste tiraillé entre un garçon performant et une fille compétente.

En effet, en 2002 et 2012 de nouvelles modalités d'évaluation font suite aux programmes lycée de 2000-2001 et de 2010. Les épreuves se veulent spécifiquement scolaires pour favoriser l'atteinte des compétences attendues par les programmes.

Il s'agit par exemple du pentaband, d'un 2 fois 150 mètres haies, d'un 250 mètres nageés avec 3 modes de déplacements afin que l'élève puisse acquérir les compétences portées par le socle des indispensables (Loi Fillon du 23 avril 2005) devenue le socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans la loi du 10 juillet 2013.

Les nouvelles modalités qui débouchent sur de nouvelles formes d'évaluation à l'instar de la pédagogie du projet témoignent d'un nouveau regard porté sur l'élève qui doit à présent être capable de se connaître, de maîtriser son corps, ses émotions afin de mobiliser ses ressources à un certain niveau pour les réinvestir ailleurs et plus tard.

Ainsi, les réflexions effectuées par le courant développemental- : 12/16.

-liste portée par l'academie de plantes proposent par exemple une évaluation où l'élève n'est plus le simple reproducteur de gestes mais où il doit à présent concevoir, réaliser et analyser sa propre pratique.

Par exemple dans les activités de la CCS (programme EPS 2001) devenue CPS (BO n°4 du 29 août 2010) "Reprendre et orienter son AP en vue du développement et de l'entretien de soi" les élèves sont évalués sur leurs capacités à concevoir progressivement leur séance de STEP ou de musculation en fonction d'un matériel préalablement choisi au regard de différents paramètres adaptés à leurs ressources.

Les nouvelles activités et ces nouvelles modalités d'évaluation soulignent des transformations d'un élève persu à présent par l'enseignant d'EPS comme devant être compétent et à dû capable de réinvestir ailleurs ce qui a été appris en EPS.

Néanmoins, si les réflexions sur l'évaluation par compétence meissent de ne développer et témoignent d'un élève persu comme devant être capable de s'adapter dans la complexité du monde afin de "guérir sa vie physique et sociale", les transformations effectuées des pratiques enseignantes ne traduisent que partiellement cette transformation du regard que l'enseignant en EPS porte sur l'élève. En effet, dans les représentations des enseignants la performance ne parvient pas à se détacher de la norme sportive de haut niveau et les modalités de pratiques et d'évaluation restent centrées sur la prise de mesure objective (A. Saury, Quelques réflexions sur la notion de performance en EPS, 2004).

Ainsi, les activités soumises à l'évaluation restent traditionnelles et axées sur la compétition et la performance puisque par exemple la CP2 est la moins représentée à l'épreuve d'EPS au baccalauréat général pour la session 2016 (Évaluation au bac, CAP et BEP de l'enseignement général et technologique et professionnel en EPS, 2016).

Aussi, lorsque certaines activités sont proposées, notamment en danse par exemple, les enseignants d'EPS proposent une évaluation centrée sur la performance en évaluant par exemple des figures acrobatiques issues du monde du hip hop pour satisfaire les motifs

Epreuve : Matière : Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

d'agir des garçons qui plébiscitent des motifs d'agir tels que le risque, l'athlétisme et l'affrontement (Estienne, Danse, évaluation au bac ? maîtrise et performance, Revue EPS n° 297, 2002).

Dès lors si le système de formation actuel ne s'organise plus autour de savoirs à acquies mais de compétences à construire, il semblerait que les pratiques évaluatives peuvent à se détacher de la performance malgré les réflexions innovantes à son sujet débouchant sur une inégalité de réussite entre les garçons et les filles qui obtiennent entre 0,8 et 2,3 points de moins à l'épreuve d'EPS au baccalauréat (Cécile Vigneron, 2006). Cette transformation minimale sur le terrain nous amène à réaffirmer l'évolution du regard que l'enseignant porte sur l'élève qui doit performer pour réussir grâce à ses dispositions génétiques. La citation de Cécile Vigneron doit selon nous être remise en cause puisque si les réflexions souhaitent que l'évaluation en EPS ne soit plus uniquement une évaluation du don et du produit, la performance occupe toujours une place importante dans l'évaluation débouchant sur une inégalité de réussite selon le sexe.

Pour conclure, il fut question tout au long de ce devoir de montrer que les réflexions ayant eu lieu autour de l'évaluation par les principaux concepteurs de la discipline ne sont accompagnées de plus en plus fortement d'une transformation du regard que l'enseignant d'EPS porte à l'élève, ce dont témoignent le choix des activités soumises à l'évaluation ainsi que la place accordée à cette dernière dans les pratiques enseignantes.

Les réflexions ont permis en effet dans les années 60-70 de

passer d'une évaluation du don centrée sur le produit à une évaluation de la conduite motrice centrée sur les processus d'apprentissages s'accompagnant d'une évolution des pratiques évaluatives dans le sens où l'élève fut perçu non plus comme une entité mécanique mais comme une entité pluridimensionnelle devant être placée en situation de jeu réel.

Dans les années 80, soucieuses de contribuer à son niveau au processus de démocratisation qualitative du système scolaire, les réflexions sur l'évaluation qui se veut à présent formative et formatrice soulignent les transformations d'un élève perçu comme simple reproducteur de gestes à un élève acteur à part entière de sa formation. Nous sommes donc passés d'une évaluation qui s'insère pleinement dans l'apprentissage de chaque élève en diversifiant les chemins de la réussite.

Enfin depuis le début des années 2000, les réflexions sur une évaluation par compétence soulignent un regard nouveau porté par l'enseignant sur un élève qui sait se connaître, être lucide et réflexif de sa pratique.

Qu'enfin sur chaque période, l'analyse des mises en œuvre effectives a rendu d'autant plus complexe et intéressante l'impact des réflexions sur l'évaluation dans la mesure où les transformations réelles sont souvent lentes et partielles ce dont attestent les pratiques enseignantes où l'élève est souvent réduit à la prise de mesure objective (ratio réussite/échec temps ou distance...).

Si les enjeux de l'évaluation sont multiples et permanents, leurs impacts sur les pratiques enseignantes doit selon nous être nuancé puisque

l'objet, les critères, les processus et la fonction de l'évaluation attestent d'une évolution lente du regard porté à l'élève.

Ainsi si l'évolution des modalités d'évaluation est intimement liée à la recherche et à l'identité sociale de l'EP, au gré des pouvoirs politiques en place, rien n'est jamais définitivement arrêté ...

