



Les équipes du lycée Rabelais d'Ifs sélectionnées pour le championnat de France de badminton 2017

Sommaire

- ✓ L'édito des IA IPR
- ✓ L'évaluation en question
- ✓ Au cœur des AS : le lycée Rabelais d'Ifs champion de France de badminton en lycée professionnel, équipe de filles

Responsables d'édition : Bénédicte Lacoste et Sophie Garnier

Edito des IA-IPR

Place et rôle de l'évaluation dans les apprentissages et le parcours de l'élève

La loi de refondation et la réforme de l'enseignement obligatoire associent étroitement l'évaluation au processus d'enseignement et apprentissage. Elles situent également l'importance de l'évaluation de fin de cycle.

À ce titre les évaluations menées au sein des disciplines, visent à la fois à s'intégrer aux démarches d'enseignement et à participer à l'identification du niveau de maîtrise des compétences et des contenus disciplinaires en référence aux programmes.

Elles permettent de situer l'élève progressivement dans son parcours d'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L'évaluation menée dans le cadre des EPI et des parcours permet de valoriser les acquisitions développées par l'élève à travers la mise en projet, l'engagement individuel ou collectif et d'autres manières d'apprendre.

Différents travaux et réflexion vous sont proposés dans ce 49^{ème} EPS actualité qui illustrent en EPS les démarches engagées par des collègues au sein de leur établissement. Ils n'ont pas valeur de modèle, mais révèlent l'état de leur réflexion sur la conduite et l'évaluation des apprentissages en lien avec la construction du parcours de formation des élèves.

À ce moment de la réflexion engagée autour du rôle et de la place de l'évaluation dans le parcours de l'élève nous pouvons nous arrêter sur quelques repères communs quelles que soient les démarches retenues localement:

- Donner à l'évaluation un statut clair et éviter qu'elle ne connaisse une expansion abusive aux dépens des enseignements eux-mêmes.
- Mettre en place une évaluation positive permettant d'identifier et de valoriser différents niveaux de réussite.
- Mettre en place une évaluation explicitée aux élèves et qui les associe.
- Rechercher une procédure simple et cohérente associant une évaluation progressive des acquis des élèves tout au long du cycle, à chaque fin de cycle, et une validation terminale du socle.
- Privilégier des mécanismes d'évaluation qui constituent en même temps un outil favorisant une réflexion collégiale dans les écoles et les établissements.

Nous espérons que ce numéro d'EPS actualité pourra éclairer votre réflexion et soutenir les démarches de réactualisation collective de vos projets d'EPS en:

- Partant de l'existant pour bâtir des outils d'évaluation en référence au SCCCC et aux nouveaux programmes disciplinaires.
- Fondant ces outils sur la notion du parcours de formation de l'élève en EPS.
- Vous inscrivant dans un principe d'autonomie et de responsabilité.

N'hésitez pas, vous aussi, à nous faire parvenir vos travaux et à consulter le site EPS qui contient déjà diverses illustrations de réflexions professionnelles et de mises en œuvre en établissement.

[Bénédicte Lacoste et Sophie Garnier](#)

La question de l'évaluation fait depuis toujours l'objet de multiples réflexions, sans doute parce qu'elle questionne notre système de valeurs, nos réalisations, notre professionnalité et au-delà, la place de l'individu qui la pratique et celui à laquelle elle s'adresse.

Lorsqu'il y a deux ans environ *la conférence nationale sur l'évaluation des élèves* a rendu ses conclusions relatives notamment à la question du maintien ou non des notes, nombre de débats passionnés ont surgi. Plus récemment, l'instauration du nouveau diplôme national du brevet et de sa nouvelle échelle de mesure, maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise a aussi interrogé, non seulement les professeurs d'EPS, mais la profession tout entière.

Parler d'évaluation requiert de la sérénité. C'est pourquoi, aujourd'hui, à un moment où les projecteurs de l'actualité éducative se sont braqués vers d'autres sujets, nous vous proposons de réfléchir ensemble sur ce thème. Notre réflexion s'appuiera sur l'évaluation en général et, bien sûr, sur l'évaluation en EPS.

Pourquoi ce sujet est-il si sensible ?

Nous opposons quatre raisons majeures. En premier lieu, celle d'enjeux politiques dont la popularité de l'acronyme PISA, *Programme international des acquis des élèves de 15 ans* et les résultats de l'évaluation des élèves dans leur langue maternelle et en mathématiques, nourrit une forme de concurrence entre les nations (performance du système éducatif). Posséder une jeunesse qui détient une longueur d'avance sur les autres est censé déterminer l'avenir de la nation elle-même et, somme toute, sa place dans le monde. L'enjeu de l'amélioration des résultats des élèves à ces évaluations prend un sens en termes de performance de notre système éducatif, mais également plus globalement dans le classement mondial.

Le test EUROFIT, moins connu que PISA, est un autre type d'évaluation qui permet là aussi d'effectuer des études comparatives entre les nations. Ce test concerne la mesure des aptitudes physiques des enfants en âge d'être scolarisés à travers neuf épreuves ; vitesse, force, souplesse, endurance....Conçu par le conseil de l'Europe il a été utilisé dans de nombreux pays européens depuis 1988. Aisé à mettre en place, il peut être réalisé en 35-40 minutes et ne nécessite que peu d'équipements.

En second lieu, celui d'enjeux économiques : l'évaluation des acquis des élèves justifie l'investissement économique de la nation. L'OCDE *Organisation de Coopération et de Développement Économique* émet un avis et des recommandations sur l'éducation et l'évaluation des pays. Lorsque les résultats PISA sont révélés, ils sont bien souvent rapportés au coût de l'éducation du pays, exprimé en pourcentage du produit intérieur brut. Là aussi la rentabilité de chaque euro investi montre l'efficacité du système, place l'évaluation au premier rang des préoccupations et détermine les réformes à venir. En EPS la comparaison entre les nations s'analyse aussi sur un plan économique. Le dernier rapport de l'inspection générale (Rapport - n° 2013-072 ` juillet 2013) sur « *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* » montre combien la nature de l'évaluation a des conséquences sur le plaisir à pratiquer et donc sur la poursuite d'une activité physique, gage de réduction des dépenses futures de santé.

Le troisième point renvoie à une dimension plus humaine : l'évaluation engage psychologiquement les individus au sein du système éducatif et explique en partie pourquoi ce sujet est si sensible. Contrairement à ce que nous croyons souvent, la charge affective ne concerne pas seulement celui qui est évalué.

L'élève : L'évaluation engendre des craintes chez les sujets évalués et les élèves français sont souvent décrits comme extrêmement stressés par l'évaluation (ce qui expliquerait pour partie les résultats PISA), mais ce sont aussi les conséquences de l'évaluation qui doivent être analysées en lien avec la motivation future à apprendre. Soit l'élève poursuit ses apprentissages, car l'évaluation l'y incite soit, dans certains cas, l'élève se décourage voire abandonne. Elle a un impact sur l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes. Dans le pire des cas elle génère de « l'impuissance apprise », processus psychologique qui amène l'individu à croire qu'il va échouer sans même tenter sa chance.

L'évaluateur : est lui aussi soumis à certains enjeux. « Parce que l'évaluation reflète la qualité de son enseignement, de son évaluation et de sa relation pédagogique, elle montre tout simplement son engagement

professionnel ». (Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2006). *La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation, Savoirs, Paris, 12, 56-73.*)

Enfin, l'évaluation reflète le système de valeurs qui la sous-tend. En effet, l'évaluation prend également sens au regard des objectifs et des valeurs que la nation assigne à son École en relation avec une certaine vision de la société et des individus qui la composent. A l'intérieur du système éducatif, ce système de valeurs n'est pas sans engendrer certaines tensions par rapport à certains axes de formations parfois jugés comme secondaires. Ainsi on peut percevoir certaines tentatives de hiérarchisation entre les disciplines et la place de chacune en même temps qu'elle exerce une pression indicible sur les élèves. Le socle commun de connaissances et de compétences vise à dépasser ces réflexions pour définir un véritable projet de formation de l'élève, citoyen de demain.

L'évaluation est porteuse d'enjeux divers, mais il nous reste à aborder la part qu'elle prend dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'aspect diachronique de l'évaluation

Chaque élève reçoit un enseignement obligatoire. L'objectif de l'évaluation est de s'assurer que chaque élève a acquis les connaissances et les compétences visées. Dans cet objectif l'évaluateur doit être en mesure d'identifier dès la prise en charge de l'élève, ce qu'il sait ou ne sait pas faire dans le cadre d'une évaluation dite diagnostique. Il doit également mesurer, au cours du cycle ou de la séquence d'enseignement où se situe l'élève dans le cadre d'une évaluation formative. Enfin, une évaluation finale « sommative » doit lui permettre de constater les acquis de l'élève à l'issue de la période d'enseignement. Cette dernière peut être appelée certificative lorsqu'elle a pour objet de délivrer un diplôme. Ainsi l'évaluation ne doit pas être considérée comme un produit, mais comme un processus qui prend sa place tout au long de l'enseignement. Elle est, selon MACCARIO (*Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS 1982*) « un processus continu et pénétrant partout, répondant à la nécessité de jugements sur et à chaque niveau du curriculum ». C'est pourquoi on ne peut assimiler et réduire l'évaluation à l'acte de notation sans risquer d'occulter toutes ses dimensions éducatives.

L'évaluation en tant que jugement

Si évaluer c'est « porter un jugement sur la valeur d'un individu en fonction de critères précis » (Gaston MIALARET « *psychologie de l'éducation* ») on est en droit de se questionner sur ce que sont ces critères précis et sur la place de l'évaluateur. En tant que professionnel de l'apprentissage l'enseignant possède la compétence et la légitimité à remplir cette tâche. Dans le cadre d'une évaluation positive, son jugement s'orientera plutôt vers ce que l'élève connaît et sait faire, par opposition à la « pédagogie du manque ». Il peut aussi opter pour la complémentarité des deux mais en insistant sur les voies de progrès. La différence entre ces deux approches engendre chez l'élève une motivation non négligeable.

Apprendre à juger : un contenu d'apprentissage ?

Mais en référence aux trois moments de l'évaluation mentionnés ci-dessus, l'enseignant doit-il être le seul à exercer un jugement ?

Il apparaît que l'apprentissage gagne en efficacité si l'élève comprend pourquoi et comment le problème a été posé et ce qu'il est indispensable de savoir ou savoir-faire pour réussir. L'identification et le partage du diagnostic initial entre l'enseignant et l'élève favorisent chez ce dernier sa mise en projet d'apprentissage et son engagement face aux problèmes qui lui sont posés. C'est lors de la phase d'évaluation formative que le jugement de l'élève se construit et s'aiguise. Il peut ainsi se corriger et conseiller les autres. L'élève effectue des aller-retour entre ce qu'il perçoit du problème et les solutions qu'il propose c'est-à-dire entre ses essais et ses erreurs pour affiner sa réponse.

Pour ce qui concerne les « critères précis » nous remarquons que la précision, quoique nécessaire, ne conduit pas nécessairement à l'objectivité. C'est pourquoi construire les critères d'évaluation avec les élèves, fussent-ils ceux de l'évaluation sommative, améliore le côté objectif de l'évaluation, motive et responsabilise davantage chaque élève. La motivation de l'enseignant à construire une évaluation s'échelonne sur un continuum qui part de l'arbitraire vers l'objectivité totale. Ni l'un ni l'autre ne sont envisageables. L'arbitraire ne provoque que le rejet de l'évalué et l'objectivité totale est une illusion.

Nous vous proposons dans ce numéro quelques réflexions sur l'évaluation en EPS.

Rachid Chougar

Il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation.

Il semble qu'un consensus se dégage autour de cette affirmation dans toutes les recherches sur le sujet. Pour autant, est-ce à dire que l'apprentissage n'est constitué que d'évaluations ? L'évaluation est-elle tout ? Affirmer que l'apprentissage débute par une phase de transmission ou de recherche des savoirs ou savoir-faire puis d'une évaluation de ceux-ci peut apparaître comme une évidence.

Pour ceci, il faut admettre que l'enseigné ne dispose pas, et c'est normal, des connaissances et compétences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Pour prendre un exemple simple en EPS lorsque qu'un élève non nageur se présente à nous il semble évident de commencer par le mettre en confiance, avant même de rechercher avec lui les solutions aux problèmes de déplacement qu'il rencontre dans le milieu aquatique. Cela revient à affirmer que tout n'est pas évalué en EPS et que certaines connaissances seront évaluées plus tard.

Cette approche pourtant ne se vérifie pas toujours à mesure que nous avançons dans la scolarité de l'élève. Bien souvent l'échéance de l'évaluation certificative focalise tous les efforts aux dépens parfois d'une véritable interrogation sur les apprentissages devant permettre de se préparer non pas à l'épreuve, mais à l'acquisition de la compétence attendue.

L'autre écueil possible à une centration sur l'évaluation peut être de créer de l'inhibition chez les élèves. Pourtant l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage et il paraît indispensable de travailler avec les élèves autour du statut de l'erreur. Elle ne doit pas être assimilée à « une faute » et l'élève doit être en mesure de prendre le risque de se tromper pour mieux réussir ensuite. C'est dans cette phase de tâtonnement que l'enseignant prend toute sa place.

Une expérience et des propositions d'évaluation par capitalisation proposée par le collectif de réflexion sur l'intervention en EPS (CRIEPS) décrite dans la revue EPS N°365 met en évidence le souci de placer l'apprentissage au cœur de l'acte d'enseignement et la volonté de définir une évaluation formative qualitative et continue. La démarche souhaite donner à l'élève les moyens d'évaluer ses progrès, de le rendre autonome, tout en ne cédant pas « à la pression évaluative ». Dès lors, la promulgation du résultat par la note est secondaire. La note est alors construite tout au long du cycle. Ce qui est mis en avant c'est l'apprentissage, pas la note.

Ce qui est essentiel c'est bien le développement des pouvoirs de l'élève par l'acquisition de compétences. Nous formons les élèves dans le cadre de l'Association sportive ou lors de certains stages de pleine nature sans poser une note. Certains sont opposés aux notes, car ils considèrent qu'elles sont hiérarchisantes et génèrent de la comparaison entre les élèves. D'autres y sont plus favorables, car jugent que l'on n'a pas trouvé de meilleur moyen de rendre compte du travail accompli. Mais la véritable question n'est pas là. Ce qui est essentiel est de conduire de véritables apprentissages chez les élèves, de leur donner du temps et de varier les démarches afin de répondre aux différentes façons d'apprendre. La place de l'évaluation est avant tout à définir dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage. Il n'en reste pas moins fondamental de mesurer les acquis des élèves. Pour ce faire le choix des indicateurs et des critères est essentiel. Le choix d'une situation permettant de révéler, pour chacun, là où il se situe dans son parcours de formation est essentiel, la condition attenante étant la mise en place des remédiations et la conviction que chacun peut progresser.

L'évaluation sert donc à certifier les acquisitions effectuées, mais aussi à guider et à favoriser l'apprentissage de l'élève. Pour cela il est nécessaire :

- de construire l'outil de suivi d'évaluation à partir des contenus enseignés (déclinaison de la compétence en capacités, connaissances et attitudes).
- D'utiliser en cours de cycle des fiches, outils de suivi et de progrès
- Faire appel autant que possible à l'usage du numérique au service du suivi

On peut évaluer une compétence en posant ou en ne posant pas une note. Ce qui compte avant tout, c'est d'orienter l'élève vers ce qui est attendu, ce qu'il devra être capable de réaliser et non vers la note.

L'autre question importante relative à la place de l'évaluation est celle de l'évaluation de l'EPS en tant que discipline autrement dit la mesure de son apport à la formation de l'élève. Bien sûr, chaque professeur d'EPS accepte comme une évidence la contribution de notre matière à cette formation. Pourtant, si nous nous y penchons un peu, il se peut que nous arrivions à nous questionner davantage. Pour mesurer notre efficacité, nous devons intrinsèquement faire notre autocritique, mais nous devons aussi définir notre place dans le système éducatif tout entier. Ainsi notre discipline se mesure-t-elle par son apport propre et par la reconnaissance de sa contribution au regard des autres disciplines.

En ce qui concerne le premier point, celui de son autocritique, l'EPS a depuis fort longtemps engagé la réflexion dans plusieurs ouvrages dont le plus achevé et le plus connu est certainement « A quoi sert l'EPS ? » (Dossier EPS N°15 1996) . D'un point de vue pratique, l'apport de l'EPS à la formation de l'élève peut se mesurer à court, moyen et long terme.

A court et moyen termes, les bénéfices sont nombreux ; développement de l'individu sur les plans moteur, intellectuel, affectif, psychologique et social. La mesure de ces différents apports est soit très quantifiable sur les versants, moteur, intellectuel et psychologique soit plus difficile à mesurer, sur les versants affectif et social bien que des indicateurs comme le pourcentage d'élèves inscrits à l'AS et l'assiduité à l'AS pourraient aider à mesurer l'apport de l'EPS sur ces points précis.

A long terme il est plus difficile de mesurer l'impact de notre discipline. Si nous espérons tous une poursuite de l'activité physique de nos élèves, que nous savons de plus en plus extérieure au cadre fédéral, nous ne pouvons pas la garantir. En revanche, les connaissances acquises en cours d'EPS relatives à la santé , la sécurité ou la nutrition, notamment au lycée, doivent permettre à chacun de pratiquer l'activité physique de son choix de manière éclairée. Comme toutes les autres disciplines, et comme l'éducation en général, il nous est difficile de mesurer notre impact à long terme.

Pour ce qui est du second point, la reconnaissance de notre discipline, l'EPS, à l'instar des autres matières, n'est jugée qu'à l'aune du volume horaire d'enseignement et de la présence aux épreuves certificatives. La présence est alors renforcée ou amoindrie selon le coefficient qui est attribué à la discipline. Alors que l'EPS, et ce n'est pas le moindre des paradoxes, bénéficie d'un volume horaire important, c'est la troisième discipline sur ce plan au collège par exemple, sa place dans les épreuves certificatives tend à diminuer. Une discipline ne doit-elle être reconnue que par sa participation à la délivrance d'un diplôme ? Faut-il privilégier le volume horaire d'enseignement ou sa présence aux examens ? Pour certifier le développement de l'élève, envisagé comme un tout indivisible, pourquoi valoriser des aptitudes dans certaines matières et pas dans d'autres ? L'EPS est reconnue par les élèves et par les parents. Dans leur intérêt il est nécessaire que nous avancions dans notre travail et notre réflexion sur l'évaluation de l'EPS.

La place de l'évaluation en EPS doit être interrogée tout autant que l'évaluation de l'EPS si nous souhaitons défendre l'intérêt des élèves.

Evaluer n'est pas un acte isolé

Evaluer c'est d'abord comprendre le contexte, l'élève que l'on souhaite former, le futur citoyen. C'est prendre en compte les finalités éducatives, le cadre national des programmes, le projet académique, le projet de l'établissement, le projet EPS et enfin le projet de classe pour en bâtir le cadre. Chacune de ces strates possède en elle-même sa cohérence, mais c'est bien la cohérence verticale qu'il s'agit d'organiser.

Les programmes de l'EPS (*Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015) fixent cinq compétences à atteindre pour tous les élèves.

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils
- Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- S'approprier une culture physique sportive et artistique

A l'issue de son cursus, l'élève doit maîtriser ces cinq compétences développées dans quatre champs d'apprentissage. Pour chacun d'entre eux sont déclinées des compétences attendues de fin de cycles 2 et 3 et 4. Ces compétences attendues sont des objectifs à atteindre, mais également des étapes ou niveaux intermédiaires (pour les cycles 2 et 3) avant celles du cycle 4.

Le projet d'EPS doit donc préciser le parcours de formation de l'élève au sein de l'établissement en EPS, les objets d'enseignement retenus, les acquisitions prioritaires, les composantes de l'activité de l'élève, les étapes d'acquisition et les repères de progressivité, les règles constitutives des modalités d'évaluation. Il doit également organiser une cohérence inter-cycles en référence au livret scolaire de l'élève. (*Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège*)

Les élèves ne progressent pas tous au même rythme ni de la même manière. Le professeur d'EPS, en qualité d'expert, évalue régulièrement ses élèves afin de les situer dans le parcours d'apprentissage proposé et organise temporellement les apprentissages. Il revient sur les différentes dimensions de l'activité motrice, méthodologique et sociale dans le cadre de son enseignement au sein des quatre champs. La notion de parcours de formation prend ici tout son sens associant l'évaluation en tant que démarche pleinement intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'EPS s'est longtemps interrogée sur le contenu de son évaluation et a opéré un lent glissement du produit vers le processus

L'évaluation en EPS s'intéresse à la manière dont l'élève réalise sa prestation. La comparaison entre les individus a laissé place à une comparaison pour partie référée à soi-même. Les apprentissages se réalisent par l'action, dans l'action, accompagnés d'une activité réflexive sur les conditions de réalisation et d'efficacité dans la pratique sportive, règles, principes d'échauffement, sécurité, aide des autres pour progresser.

L'évaluation des compétences vise donc à vérifier que tous les élèves ont acquis les apprentissages en lien avec les domaines du socle commun et la formation d'un citoyen lucide, autonome et physiquement et socialement éduqué. Les évaluations intègrent les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages en tant qu'éléments garantissant les conditions d'une pratique future autonome. L'objectif n'est plus seulement d'atteindre une performance, mais aussi « d'initier au plaisir de la pratique sportive » (*Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de*

Comment évaluer ces dimensions méthodologiques et sociales ?

Doivent-elles être évaluées indépendamment de la pratique ? Cette question suscite de nombreuses controverses dans notre profession. Notre discipline se revendique avant tout par l'engagement moteur qu'elle suscite et les conditions de la pratique. Pour autant, se connaître, connaître les autres, s'éprouver, expérimenter, comprendre et ressentir sont nécessaires pour apprendre, réussir et acquérir les compétences. Les composantes méthodologiques et sociales des apprentissages ne s'opposent pas à la pratique, au temps d'engagement moteur, elles doivent y être articulées et développées à la fois pour elles-mêmes, mais également au service de l'efficacité et de la compétence plus générale.

Le projet EPS, construit collectivement, établit essentiellement le cadre des évaluations sommatives amenant une forme de cohérence tout au long du cursus de l'élève indépendamment du professeur qui la dirige. Les évaluations (diagnostique, formatives), partie intégrante de l'acte d'enseignement/apprentissage, doivent être réfléchies également collectivement permettant ainsi de bâtir et réguler l'enseignement afin de mieux répondre à la diversité des élèves.

L'évaluation en EPS, quelle que soit sa forme, doit être l'occasion de construire une relation privilégiée avec les élèves basée sur la confiance dans un climat apaisé. Le partage avec les élèves du diagnostic et du projet de cycle permet une meilleure compréhension, crée ainsi du sens et favorise la mise en projet. La nature des apprentissages doit être clarifiée et les indicateurs de progrès identifiés. Pendant le cycle, l'élève a appris à s'évaluer et à évaluer les autres grâce à des critères partagés, repérables dans l'action ou/et à la vidéo. Ils autorisent chacun à réguler son propre apprentissage ou celui des autres. La connaissance du résultat de l'action peut être produite par chacun des élèves de la classe. Ainsi, au cours du cycle, les critères retenus pour l'évaluation sommative sont connus et intégrés. L'évaluation sommative ne constitue pas une surprise ni même le résultat d'un jugement apocryphe. Elle confirme, en un moment solennel, les apprentissages du cycle. Elle autorise aussi une discussion constructive entre le professeur et l'élève. Enfin, elle différencie la bienveillance de complaisance et introduit de la confiance, chacun étant en mesure d'expliquer sa note. Elle distingue en fait l'évaluation pour l'apprentissage de l'évaluation de l'apprentissage comme le proposent malicieusement les Anglais. Le rapport - n° 2013-072 ` juillet 2013 sur « *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* » indique qu'au Royaume-Uni, des recherches ont été menées sur l'évaluation et on retrouve des recommandations et une ingénierie développées par le dispositif « Évaluation POUR les apprentissages » (assessment for learning) qui vient se substituer à la notion d'évaluation formative, dispositif porté depuis des années au niveau national au Royaume-Uni par Black et William. Cette évaluation est à distinguer de l'évaluation des apprentissages (assessment of learning).

Qu'elle s'appuie sur un document papier, s'effectue en co-évaluation, à partir d'un enregistrement vidéo préalable, ce qui est essentiel c'est l'appropriation par tous de l'évaluation et de son processus, c'est qu'elle suscite réflexion, compréhension et débat entre les élèves et les élèves et l'enseignant.

Ainsi, évaluer en EPS est-il une suite logique dans laquelle, du programme national à l'élève, chacun peut reconnaître cohérence et objectivité.

Un exemple d'évaluation en basket-ball

Dans l'article « Evaluer en EPS » nous avons insisté sur le cadre de l'évaluation. Ici, nous pouvons bien sûr évoquer le programme EPS (B.O. Spécial du 26/11/2015) qui stipule pour le cycle 3 « *En situation aménagée ou à effectif réduit,*

S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque.

Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu.

Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre.

Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe.

Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter. »..... mais nous ne pouvons davantage contextualiser notre intervention qui mériterait de s'inscrire dans un établissement, donc en lien avec les projets d'établissement, d'EPS et d'AS ainsi qu'avec le projet de classe.

Si l'on souhaite atteindre la compétence citée plus haut alors il semble essentiel de définir ce qu'il y a à apprendre en termes d'apprentissages moteurs et de compétences méthodologiques et sociales. L'élève est le moteur du dispositif puisque c'est sa capacité à décider qui constitue l'évaluation formative. C'est lui qui va construire, sur un plan individuel, cette capacité en tant que porteur de balle (PB), en tant que non-porteur de balle (NPB) lorsque son équipe possède la balle et en tant que défenseur lorsque c'est l'équipe adverse qui la détient. C'est avec les autres qu'il va la construire lorsqu'il va s'agir de déterminer un projet de jeu. L'apprentissage va consister à placer l'élève face à un problème qui correspond à un scénario auquel il va être inévitablement confronté lors d'une rencontre. C'est sa manière de résoudre chaque problème, individuellement et collectivement, qui montrera ou non sa capacité à décider. Une fois la solution trouvée l'élève l'expérimente, la teste et la répète dans des conditions variables. Vous trouverez dans le tableau suivant les différents rôles auxquels l'élève sera confronté, en noir il est attaquant ou défenseur, en bleu il est observateur ou coach et en rouge il est arbitre. A chaque fois une progression, basée sur l'évaluation du socle est proposée. Elle est connue des élèves qui doivent se l'approprier et être capables de se situer et de situer les autres le cas échéant. Bien sûr le professeur joue allègrement sur la difficulté de la prise de décision en manipulant les contraintes, nombre de joueurs, règles, espace régulant ainsi le champ des possibles, mais chacun pourra s'autoévaluer et évaluer les autres directement ou indirectement par le biais de la vidéo ou en direct.

1. Le porteur de balle peut ainsi expliquer pourquoi il dribble ou pourquoi il tire au panier ou pourquoi il passe la balle
2. Le non-porteur de balle peut expliquer pourquoi il reste statique ou pourquoi il sprinte ou se démarque
3. Le défenseur pourra aussi expliquer sa position sur le terrain
4. L'arbitre sera aussi en mesure d'expliquer ses décisions
5. L'observateur puis le coach pourront justifier ses remarques puis ses conseils.

La première leçon sert à déterminer ce que savent faire les élèves sur le plan moteur, quelles décisions ils prennent, et les besoins qui sont les leurs en terme de décision toujours grâce à une situation de référence en 3 contre 3 sur tout terrain (terrain transversal de 15x10). Le bilan est consultable sur le tableau ci-dessous :

Évaluation diagnostique élèves débutants

	<i>Ce que l'élève fait</i>	<i>Ce que l'élève sait faire</i>	<i>Les problèmes à résoudre</i>
<i>En tant que porteur de balle (PB)</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Prise d'information centrée sur lui même -Certains se débarrassent de la balle -Marchent avec la balle -Reprises de dribble -Ne marquent quasiment jamais -Se situe dos à l'obstacle -Certains ne sont jamais PB 	<ul style="list-style-type: none"> -Dribbler, certains tentent de contourner la défense -Passer « en cloche » la balle -Prendre son rebond pour retirer 	<ul style="list-style-type: none"> -Marquer des paniers -Se situer sur le terrain -Organiser une prise d'information pour prendre une décision en fonction de la situation -Ne pas commettre de violations (marcher et reprise de dribble)
<i>En tant que non porteur de balle (NPB)</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Appelle constamment le ballon en criant -Est orienté vers le ballon proche du PB -Certains ne font rien ou ils se déplacent très peu -Ceux qui se déplacent sont guidés par le déplacement du ballon 	<ul style="list-style-type: none"> -Se mettre à distance du PB -Courir 	<ul style="list-style-type: none"> -Se situer sur le terrain -Attraper la balle -Organiser une prise d'information pour prendre une décision en fonction de la situation -Intéresser chacun au jeu -Se reconnaître attaquant ou défenseur
<i>En tant que défenseur</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Certains sont collés au PB -D'autres ne sont pas concernés -Tapent sur les bras pour récupérer le ballon -Aucun rebond -Laissent tirer le PB -Courent après la balle 	<ul style="list-style-type: none"> - Gêne quelquefois le PB quand celui-ci a stoppé son dribble 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne pas commettre de fautes -Se reconnaître attaquant ou défenseur
<i>Collectivement en attaque</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Occupent l'espace de manière restreinte -S'organisent que par des cris 		<ul style="list-style-type: none"> -Savoir où on marque -Organiser l'espace
<i>Collectivement en défense</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Occupent l'espace de manière restreinte 		<ul style="list-style-type: none"> -Savoir ce que l'on défend

Dès la leçon suivante l'apprentissage visera comme objectif de marquer un panier, car cela représente à la fois une grande source de motivation pour chaque élève et le but de l'activité. Ce dernier doit marquer sans commettre de violations, marcher et reprise de dribble, en se plaçant à 45°

très proche du panier dans une zone qui peut être matérialisée. Pour ceci un autre élève valide le panier si aucune violation n'a été commise, c'est sa décision en tant qu'arbitre qui prime et le porteur de balle doit pouvoir s'arrêter dans la zone favorable de marque pour viser l'angle supérieur du carré noir et marquer à coup sûr. L'enseignant augmente la difficulté à décider de l'élève (quel chemin et quand dois-je m'arrêter, pour quel tir) en jouant sur la vitesse et/ou sur les chemins d'accès au panier, en diversifiant les points de départ, mais c'est l'élève qui s'évalue. Nous recherchons un consensus auprès des élèves pour savoir à partir de quel pourcentage de réussite un niveau doit être validé. La plupart du temps les élèves tombent d'accord pour dire que chaque niveau est validé dès lors qu'un élève réussit trois fois sur cinq à marquer.

Niveau de difficulté	Critère de réussite	Évaluation par les élèves	Évaluation référée au socle
1° Je pars à 5 mètres du panier à 45°. Une zone matérialisée indique l'endroit de l'arrêt où j'ai le plus de chances de marquer.	Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble)	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non. Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct. Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise insuffisante pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation n'a été commise. Valide le panier	« L'arbitre »
2° Je pars à 5 mètres du panier à 45°, mais je ne bénéficie que de trois secondes pour marquer. Une zone matérialisée indique l'endroit de l'arrêt où j'ai le plus de chances de marquer.	Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble)	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non. Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct. Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise fragile pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation n'a été commise. Valide le panier	« L'arbitre »
3° Je pars à 5 mètres du panier à 45°, mais je ne bénéficie que de trois secondes pour marquer ou un défenseur est placé à 1,50 mètre derrière moi sans zone matérialisée	En attaque : Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble)	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct. Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise satisfaisante pour « le basketteur » L'observateur
	En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute c'est l'attaquant qui marque.	- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier ou le bon placement du défenseur	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à se placer entre l'attaquant et le panier en faisant faute ou Ne réussit pas à se placer entre l'attaquant et le panier, reste à côté, mais ne fait pas faute	Maîtrise insuffisante pour « le basketteur » Maîtrise fragile pour « le basketteur »

<p>4° Je pars à 10-12 mètres du panier à 45°, mais je ne bénéficie que de cinq secondes pour marquer ou un défenseur est placé à 2,50 mètres derrière moi</p>	<p>En attaque : Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble)</p>	<p>-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non</p> <p>Co-évaluation grâce à la vidéo. Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.</p>	<p>Très bonne maîtrise pour « le basketteur »</p> <p>L'observateur</p>
	<p>En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute c'est l'attaquant qui marque.</p>	<p>- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier ou le bon placement du défenseur</p>	<p>« L'arbitre »</p>
	<p>Défenseur : Réussit à se placer entre l'attaquant et le panier sans faire faute</p>	<p>Maîtrise satisfaisante pour « le basketteur »</p>	
<p>5° Je pars de n'importe quel endroit du terrain sauf à 45°. Si cet endroit est à moins de 6 mètres du panier je bénéficie de trois secondes pour marquer ou un défenseur est placé à 1,50 mètre derrière moi et j'ajoute une seconde tous les deux mètres supplémentaires ou un défenseur est placé à derrière moi avec un éloignement progressif (+0,50 mètre tous les deux mètres)</p>	<p>En attaque : Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble)</p>	<p>-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non</p> <p>Co-évaluation grâce à la vidéo. Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.</p>	<p>Très bonne maîtrise pour « le basketteur »</p> <p>L'observateur</p>
	<p>En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute c'est l'attaquant qui marque.</p>	<p>- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier ou le bon placement du défenseur</p>	<p>« L'arbitre »</p>
	<p>Défenseur : Réussit à se placer entre l'attaquant et le panier sans faire faute et sans laisser la possibilité à l'attaquant de tirer</p>	<p>Très bonne maîtrise pour « le basketteur »</p>	

Les leçons suivantes poursuivent ces apprentissages en diversifiant les problèmes rencontrés et donc la décision de l'élève. Cette fois l'élève doit être prêt à décider s'il doit aller au panier seul pour marquer, comme avant, ou s'il doit transmettre la balle à un autre élève, car il a jugé que ce dernier est mieux placé que lui pour aller marquer. Là aussi il est aisé de jouer avec les niveaux de difficulté et sur les décisions des élèves qui doivent être prises immédiatement, mais justifiées juste après que ce soit celles du porteur de balle, celles du non-porteur de balle ou celles du défenseur.

Problème posé aux élèves. Deux attaquants contre un défenseur

Niveau de difficulté	Critère de réussite	Évaluation par les élèves	Évaluation référée au socle
1°L'attaquant libre se situe à 45° à 5 mètres du panier, le défenseur à 6,75mètres et le porteur de balle à 9 mètres	En attaque :Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble) En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute, c'est l'attaquant qui marque.	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ? (Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise insuffisante pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier.	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à se placer entre l'attaquant et le panier, mais fait faute	Maîtrise insuffisante pour « le basketteur »
2°L'attaquant libre se situe à 45° à 9 mètres du panier, le défenseur à 13 mètres et le porteur de balle à 15 mètres	En attaque :Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble) En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute c'est l'attaquant qui marque.	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise fragile pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier.	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à se placer entre l'attaquant et le panier sans faire faute, mais laisse tirer l'attaquant	Maîtrise fragile pour « le basketteur »
3°L'attaquant libre se situe n'importe où sur le terrain, le défenseur à 2 mètres de retard et le porteur de balle 3 mètres derrière le défenseur	En attaque :Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble) En défense : Si je réussis à me placer entre l'attaquant et le panier je marque 2 points. Si je fais faute c'est l'attaquant qui marque.	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf).Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Maîtrise satisfaisante pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier.	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à se placer entre	Maîtrise

		l'attaquant et le panier sans faire faute en pressant le porteur de balle	satisfaisante pour « le basketteur »
4° Les deux attaquants sont à la même hauteur sur la ligne médiane. Le défenseur se situe entre eux et le panier à défendre.	En attaque : Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble) En défense : Si je réussis à intercepter la balle je marque 2 points. Si je fais faute ce sont les attaquants qui marquent.	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ? (Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Très bonne maîtrise pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier.	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à intercepter la balle ou provoque une perte de balle des attaquants	Très bonne maîtrise pour « le basketteur »
5° Les deux attaquants sont à la même hauteur au niveau de la ligne des lancers francs de leur panier . Le défenseur se situe entre eux et le panier à défendre.	En attaque : Marquer 3 fois sur 5 sans violations (marcher et reprise de dribble) En défense : Si je réussis à intercepter la balle je marque 2 points. Si je fais faute ce sont les attaquants qui marquent.	-Auto évaluation : Le panier est marqué ou non Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ? (Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées.	Très bonne maîtrise pour « le basketteur » L'observateur
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise. Valide le panier.	« L'arbitre »
		Défenseur : Réussit à intercepter la balle ou provoque une perte de balle des attaquants	Très bonne maîtrise pour « le basketteur »

La leçon suivante réintroduit la situation de référence, donc l'égalité numérique pour faire émerger de nouveaux problèmes. De nouveau les élèves n'accèdent plus à l'espace favorable de marque, car ils se rendent compte que les ballons sont souvent interceptés, car aucun ne sait se démarquer.

La cinquième leçon poursuit les apprentissages en proposant de nouveaux problèmes qui rendent les décisions plus difficiles à prendre.

Problème posé aux élèves : Effectuer une touche à égalité numérique

Niveau de difficulté	Critère de réussite	Evaluation par les élèves	Évaluation référée au socle
1° En deux contre deux, l'un effectuant une touche en zone avant sur le côté proche du panier attaqué,	En attaque : 2 points si le joueur sur le terrain a reçu la balle		Maîtrise insuffisante à très bonne maîtrise pour « le

et l'autre sur le terrain.	En défense : 2 points si la balle est interceptée Première équipe à 10 points	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	basketteur » en fonction du score de l'équipe en attaque et en défense Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
2°En deux contre deux, l'un effectuant une touche sur le côté en zone arrière loin du panier attaqué, et l'autre sur le terrain.	En attaque :2 points si le joueur sur le terrain a reçu la balle En défense : 2 points si la balle est interceptée Première équipe à 10 points	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	Maîtrise insuffisante à très bonne maîtrise pour « le basketteur » en fonction du score de l'équipe en attaque et en défense Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
3°En deux contre deux, l'un effectuant une touche sur la ligne de fond en zone arrière derrière le panier défendu, et l'autre sur le terrain.	En attaque :2 points si le joueur sur le terrain a reçu la balle En défense : 2 points si la balle est interceptée Première équipe à 10 points	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	Maîtrise insuffisante à très bonne maîtrise pour « le basketteur » en fonction du score de l'équipe en attaque et en défense Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
4°En trois contre trois, l'un effectuant une touche sur la ligne de fond en zone arrière derrière le panier défendu, et l'autre sur le terrain.	En attaque :2 points si le joueur sur le terrain a reçu la balle En défense : 2 points si la balle est interceptée	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au	Maîtrise insuffisante à très bonne maîtrise pour « le basketteur » en fonction du score de l'équipe en

	Première équipe à 10 points	NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	attaque et en défense Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »

Les leçons suivantes amènent l'équipe à décider comment s'organiser pour progresser une fois la balle introduite sur le terrain.

Problème posé aux élèves : Passer de la zone arrière à la zone avant.

Niveau de difficulté	Critère de réussite	Evaluation par les élèves	Évaluation référée au socle
1° En trois contre trois l'équipe doit passer de sa zone arrière à sa zone avant soit en se débrouillant seule soit à l'aide de relais placés sur les touches latérales en zone avant et arrière. Les relais jouent avec les deux équipes. L'équipe en attaque est placée face à la cible qu'elle attaque.	En attaque : On réussit à passer la ligne médiane : 1 point. On tente un tir dans la zone de marque : 1 point. On marque : 3 points En défense : On intercepte la balle: 1 point	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ? (Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	Maîtrise insuffisante pour « le basketteur » Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
2° En trois contre trois l'équipe doit passer de sa zone arrière à sa zone avant soit en se débrouillant seule soit à l'aide de relais placés sur les touches latérales en zone arrière uniquement. Les relais jouent avec les deux équipes. L'équipe en attaque est placée face à la cible qu'elle attaque.	En attaque : On réussit à passer la ligne médiane : 1 point. On tente un tir dans la zone de marque : 1 point. On marque : 3 points En défense : On intercepte la balle: 1 point	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ? (Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	Maîtrise fragile pour « le basketteur » Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
3° En trois contre trois l'équipe doit passer de sa	En attaque : On réussit à passer la ligne médiane :	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision	Maîtrise satisfaisante pour

zone arrière à sa zone avant en se débrouillant seule. L'équipe en attaque est placée face à la cible qu'elle attaque.	1 point. On tente un tir dans la zone de marque : 1 point. On marque : 3 points En défense : On intercepte la balle:1 point	as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	« le basketteur » Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »
4° En trois contre trois l'équipe doit passer de sa zone arrière à sa zone avant en se débrouillant seule. L'équipe en attaque doit d'abord récupérer un rebond défensif avant d'attaquer.	En attaque : On réussit à passer la ligne médiane : 1 point. On tente un tir dans la zone de marque : 1 point. On marque : 3 points En défense : On intercepte la balle:1 point	Co-évaluation grâce à la vidéo ou en direct : Quelle décision as-tu prise ? Pourquoi ?(Au PB au NPB et au déf). Les décisions sont comparées aux solutions trouvées. Conseils. Combien de points en attaque et en défense	Très bonne maîtrise pour « le basketteur » Le coach
		- Arbitre : Vérifie qu'aucune violation ni faute n'a été commise	« L'arbitre »

ARBITRE

Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Peu attentif au jeu ou regarde passivement.	Attentif, mais hésitant sur certaines décisions liées au règlement appris. Il est connu, mais l'élève a du mal à faire le lien entre la règle et ce qu'il voit.	Attentif, prend des décisions justes et sûres (le règlement est connu et maîtrisé). L'élève fait le lien entre ses connaissances et ce qu'il perçoit.	Attentif, prend des décisions justes et sûres avec une gestuelle adaptée, gère le score de façon fiable.

OBSERVATEUR/COACH

Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
L'outil numérique n'est pas exploité ou est	L'outil numérique est utilisé, mais les liens	L'outil numérique est utilisé et constitue un	L'outil numérique est utilisé pour favoriser

détourné de son usage. Peu attentif au jeu, les données relevées sont fausses, parcellaires ou inexploitable. Propose des remarques superficielles fondées sur un ressenti sans observation précise de son camarade.	entre les observables et ce qui a été appris sont superficiels ou imprécis ce qui amène l'élève à formuler des remarques, mais pas des conseils. Concentré sur sa tâche.	appui utile dans l'analyse de la prestation. Concentré, recueille des données quantitatives et qualitatives avec efficacité. Propose des conseils simples, mais justes sur les points faibles et/ou forts du joueur ou de l'équipe observé(e) et de son adversaire.	l'analyse après match et proposer l'évolution d'un projet de jeu. Concerné, donne des conseils précis, basés sur ce qui a été appris, qui permettent la réussite du joueur et/ou de l'équipe dans le rapport de force.
--	--	---	--

Le professeur s'assure que chacun connaît les contenus nécessaires à la prise de décision observe les discussions entre élèves, les anime quelquefois, questionne les conseils, les choix réalisés par les élèves dans leurs différents rôles tout au long du cycle. Cela permet aux élèves de réussir et d'évaluer cette réussite grâce à l'effet cumulatif des compétences.

Lors de l'évaluation sommative, le professeur repère les décisions des élèves dans les trois rôles de joueur, porteur de balle, non-porteur de balle et défenseur de manière quantitative. Ce qui importe c'est que l'élève prenne la bonne décision en fonction du contexte. Il se peut qu'un élève adopte la bonne décision, mais n'arrive pas, sur le plan moteur, à mettre en œuvre cette décision. Cela ne doit pas le pénaliser, mais enrichir la discussion entre l'élève et le professeur. Enfin, l'élève sait reconnaître la bonne décision, car il s'est approprié les contenus que ce soit en tant que joueur, arbitre ou observateur/coach.

Cet échange permanent autorise une relation de confiance entre le professeur et les élèves et entre les élèves tout au long du processus d'évaluation.

Vers une évaluation au service des élèves

L'évaluation Formatrice – exemple en Badminton

L'évaluation a toujours eu 3 fonctions :

- Tout d'abord, **pour l'ENSEIGNANT** : pour voir où il en est dans son cycle, pour identifier le niveau de ses élèves afin d'orienter ses contenus didactiques et pédagogiques, pour valider les acquisitions ou non en fin de séquence, pour noter...
- **Pour l'ELEVE** : connaître son niveau, ses compétences, ses progrès, ses difficultés...
- Enfin, **pour rendre compte à l'INSTITUTION**, aux parents, à la communauté éducative.

A l'heure actuelle, les 2 premières fonctions ne semblent poser de problèmes à aucun professionnel. Chacun est capable de déterminer le niveau de ses élèves, de construire un cycle d'apprentissage en fonction de ce dernier et de rendre compte, en fin de séquence, du niveau atteint pour chacun d'entre eux.

La difficulté apparaît lorsqu'il s'agit de permettre à l'élève de s'approprier la connaissance de ses acquisitions et de ses difficultés. L'évaluation par compétence nous offre alors une piste pour offrir à l'élève un réel et objectif feedback sur ses actions. Elle permet de mettre en place de réelles évaluations formatives, en s'appuyant sur des situations de références significatives pour les apprenants.

A ce jour, les collègues, après avoir construit leurs grilles de compétences, éditant un certain nombre de capacités à acquérir, posent la difficulté pragmatique d'évaluer 30 élèves sur 6 à 8 critères, ceci sur un cycle de 7 à 8 séances. Quand les élèves apprennent-ils ? Si nous devons évaluer 180 critères, pas toujours très lisibles, quand aurons-nous le temps de mettre en place de réelles situations d'apprentissage ?

Cette problématique, nous l'avons tous.

Une piste possible serait de développer **l'évaluation FORMATRICE**, impliquant les élèves dans ce processus.

↳ Dans ce cas, nous devons fournir à ces derniers, des *outils fiables et surtout objectifs*, afin de leur permettre de pouvoir s'auto-évaluer sur la compétence attendue de fin cycle d'apprentissage, dans sa globalité.

↳ Dans ce cas, c'est aussi accepter de déléguer une partie de l'autorité d'enseignant et de construire un **climat de confiance** avec sa classe. La validation restera toujours celle de l'enseignant, soyons clair.

↳ Dans ce cas, nous devons être clairs sur **le POURQUOI de l'évaluation** avec nos élèves, et bien leur faire comprendre que c'est un moment qui permet de faire le point sur les apprentissages, afin de mieux réguler les situations d'apprentissage à mettre en place ensuite.

Pour répondre à la 1^{ère} condition, il est important de faire l'effort de définir des critères OBJECTIFS, s'appuyant sur des faits, sur du réel, du non négociable. Le volant est tombé au sol ? Oui ou non. Sur ce point, C. Bourguignon, maître de conférences en didactique des langues, insiste bien sur la différence entre CRITERES d'évaluation, qui sont subjectifs (ex : l'élève est capable de rompre l'échange en badminton) et INDICATEURS de compétence, qui sont objectifs (ex : nombre de points directs en badminton). L'élève pourra alors déterminer son niveau sur des faits observés.

Pour prendre en considération la 2^{ème} condition, l'enseignant reste bien évidemment le seul à valider les acquisitions. Maintenant, en déléguant sur un temps restreint ce processus d'évaluation, cela permet au professeur de prendre du recul pour pouvoir observer ses élèves en action. De plus, un processus de double évaluation apparaît (professeur et élève) qui permet une meilleure acception du résultat.

Enfin, il est primordial de revenir sur l'intérêt d'évaluer avec les élèves et d'insister sur le fait que c'est un moment de bilan des acquisitions... en diagnostic, en formative ou en sommative. L'évaluation partagée sera beaucoup plus bénéfique aux apprentissages, il me semble.

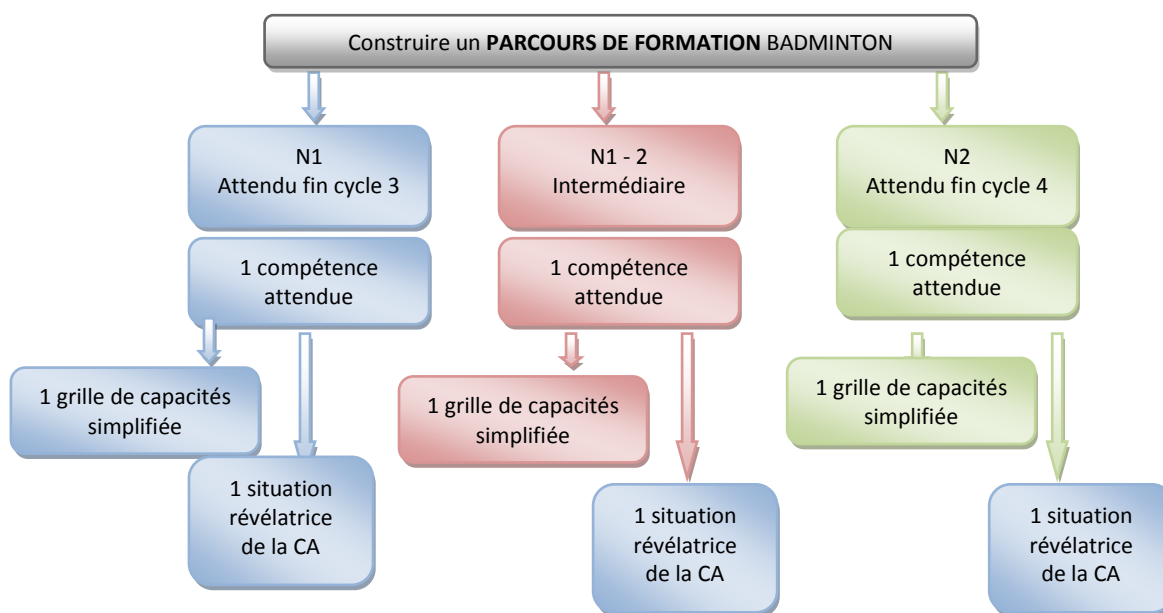
Exemples de mise en œuvre en BADMINTON, au collège LES PROVINCES

Voilà 5 ans que nous évaluons par compétence dans notre établissement. Nous sommes passés par plusieurs phases en mettant en place ce type de démarche. Nous avons commencé par construire des grilles de capacités dans chaque activité, pour les niveaux 1 et 2, en partant de la compétence attendue. Il a fallu faire des choix, mais le point positif de ce travail est qu'il nous a permis de faire le clair sur nos contenus d'enseignement et de les harmoniser. La difficulté était que nous « saucissonnions » beaucoup trop nos élèves dans leurs acquisitions et que nous perdions en lisibilité auprès des apprenants.

A l'arrivée des nouveaux programmes de l'année dernière, nous avons alors construit des parcours de formation par activité, définissant 3 niveaux (fin de cycle 3, niveau intermédiaire, fin de cycle 4). Nous avons repris les attendus de fin de cycle et défini une compétence attendue par niveau, par activité. A partir de là, nous avons repris nos fiches de capacités et avons cherché à les alléger. Notre objectif était de les rendre lisibles et surtout utilisables par les élèves eux-mêmes.

A ce moment-là, nous avons découvert les travaux du groupe EPIC (évaluation par indicateur de compétence, notamment ceux de Wilhem ROOSLI, académie de Versailles) de l'AEEPS, qui a construit une situation révélatrice de plusieurs compétences motrices, méthodologiques et sociales. Nous nous en sommes inspirés, en cherchant à simplifier la démarche. Nous voulions une situation qui soit représentative de la compétence attendue dans sa globalité.

Notre démarche



Comment fonctionnons-nous ?

La grille de capacité simplifiée (voir ci-dessous) est utilisée comme une boîte à outils, qui permet à l'élève de comprendre ce qu'il pourrait améliorer pour progresser. Cette fiche est utilisée différemment suivant les collègues. Il est possible que les élèves la renseignent quand ils vont aux vestiaires par exemple pour ne pas prendre trop de temps sur le travail moteur.

Nom :	6 ^{ème} 5
Prénom :	

Collège Les Provinces

Activité n°1 : badminton

COMPETENCE ATTENDUE : En simple, rechercher le gain du match soit par un jeu de renvoi soit par la rupture sur des volants favorables et l'utilisation de frappes variées en longueur : court/long. Assurer le comptage des points.

NIVEAU DANS LA COMPETENCE ATTENDUE :

Capacités visées dans le cadre du cours d'EPS					
Je suis capable de servir réglementairement					
Je suis capable de réaliser 15 échanges en continu					
Je suis capable de mettre le volant dans les 3 zones (en profondeur) du terrain					
Je suis capable d'attaquer un volant favorable					
Je suis capable de faire tomber le volant directement au sol sans que l'adversaire ne le touche, en variant mes frappes					
S'INVESTIR, ETRE AUTONOME, PRENDRE DE S'INITIATIVE					
COOPERER : Je suis capable de travailler avec les autres pour obtenir le gain d'un match collectif (entraide, observation...)					

Codage évaluation : ABS : absent / NE : non évalué / 1+ : expert / 1 : réussi / 2 : presque réussi / 3 : en début de réussite / 4 : non réussi

La situation révélatrice de compétence s'appuie sur des indicateurs OBJECTIFS, qui permettent à l'élève de réaliser un score (différents de 20 points pour ne pas être identifié à la note). Ce dernier lui permet alors de se situer dans la compétence. Cette situation est construite au regard de la compétence attendue, afin de la révéler, aussi bien au niveau moteur, qu'au niveau méthodologique et social. La tâche est vécue en autonomie et surtout en temps contraint, afin qu'elle ne prenne pas trop de temps dans le cycle. Ainsi, en 30min maximum, chaque groupe doit mettre en place cette situation et revenir à la fin, avec son niveau dans la compétence attendue.

L'objectif est que l'élève ait une « photo » de son niveau au début, en milieu et en fin de cycle. Enfin, durant cet exercice, l'enseignant peut prendre du recul pour observer ses élèves en action.

Situation révélatrice

Collège « Les Provinces »
BADMINTON N1

NOM :
 Prénom :

COMPÉTENCE ATTENDUE: En simple, rechercher le gain du match soit par un jeu de renvoi soit par la rupture sur des volants favorables et l'utilisation de frappes variées en longueur : court/long. Assurer le comptage des points.

Jeu du voleur de plot sur $\frac{1}{2}$ terrain : 3 zones (avant, milieu, arrière) 2 plots par zone. Chaque gain d'échange vaut 1 point sauf si j'atteins une zone sans que l'adversaire ne la touche ; alors je gagne le plot et 10 points.

Niveau de Jeu		Maîtrise de la rupture			
Terrain 5	10 pts	Nbre de point JOKER - plot			
Terrain 4	15 pts	20 pts	15 pts	10 pts	5 pts
Terrain 3	20 pts	8	6	4	2
Terrain 2	25 pts				
Terrain 1	30 pts				

Maîtrise du règlement

Etre capable de **servir réglementairement** 5 pts

Etre capable d'**arbitrer** 5 pts
 (gain des points, sortie...)

Expert 55 pts

Niv. 1 50 pts

Niv. 2 40 pts

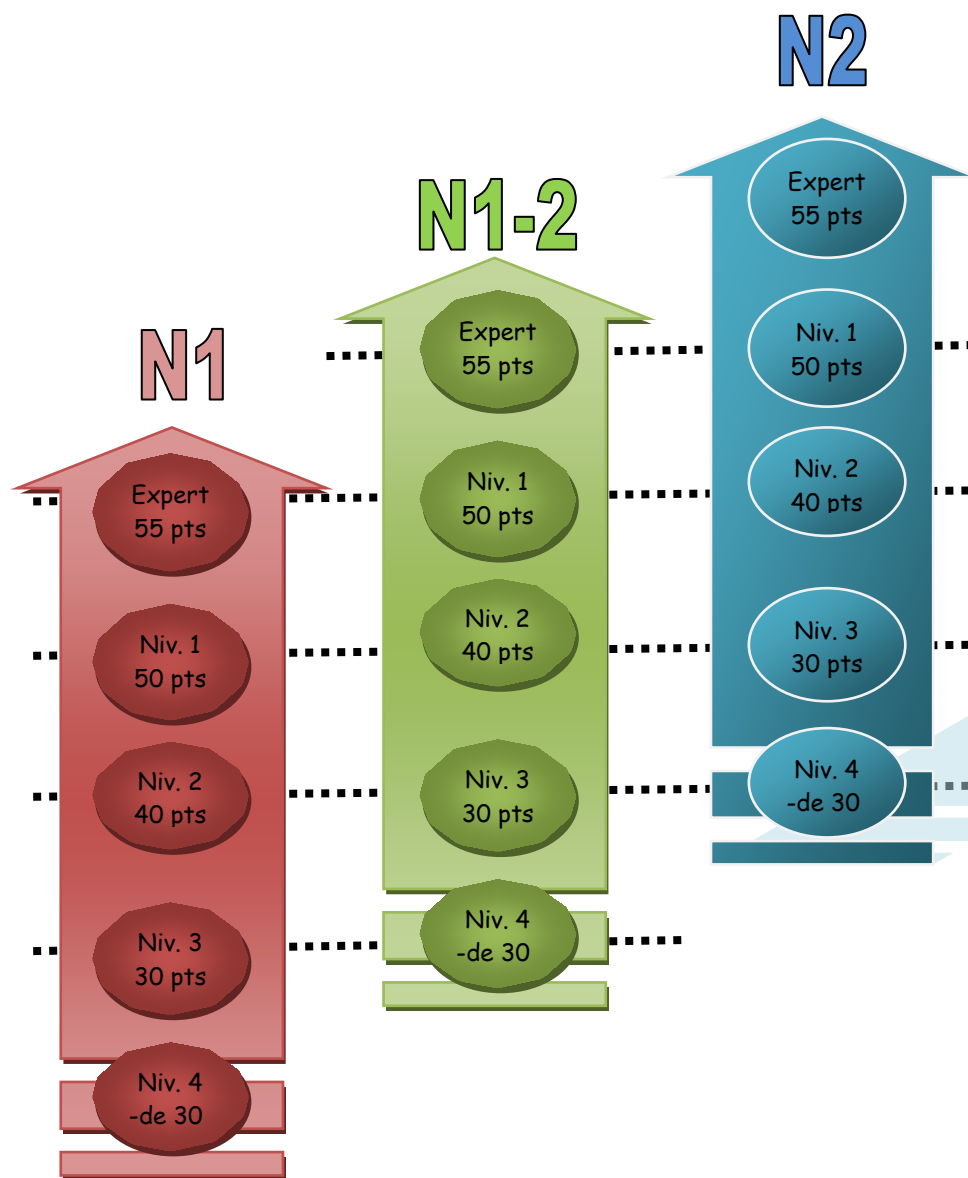
Niv. 3 30 pts

Niv. 4 -de 30 pts

Il est important de souligner que cette situation ne revient pas à chaque séance du cycle, mais régulièrement. Notre but n'est pas de faire du « bachotage », mais d'offrir un « miroir » à l'élève, qui revient de temps en temps pour faire le point sur les acquisitions. Nous proposons, comme chacun, des situations d'apprentissage, en lien avec ce qui a été observé dans cette situation révélatrice.

Le fait d'évaluer par compétence a aussi une autre vertu, celle de la différenciation. En effet, l'enseignant peut proposer des situations d'apprentissage beaucoup plus adaptées aux besoins de chacun, en jouant sur des ateliers ou des variables didactiques différentes. Dans cette logique, nous pouvons aussi adapter nos objectifs de fin cycle aux besoins des élèves, en fonction de leur niveau, et ainsi choisir une évaluation adaptée à l'enseignement dispensé.

Nous nous permettons d'ailleurs de proposer à des élèves ayant déjà atteint le niveau proposé, de travailler sur le niveau supérieur. Pour les élèves étant en grande difficulté, nous leur proposons de s'évaluer sur le niveau inférieur, pour leur permettre de voir leur progrès.



Les limites de cette démarche

- En ce qui concerne le champ d'apprentissage n°4, notamment en sport collectif, nous avons beaucoup de mal à définir une situation révélatrice de la compétence attendue, car il va falloir faire des choix.
- En ce qui concerne le champ d'apprentissage n°3, notamment en Danse, nous nous posons la question de « qu'est-ce qu'un indicateur de compétence dans le domaine artistique ? »
- En ce qui concerne certaines compétences méthodologiques et sociales, notamment celle du coach, il est difficile de trouver un véritable indicateur de compétence.
- Devons-nous utiliser cette situation révélatrice en évaluation sommative ou devons-nous décontextualiser ?

Cette démarche nous a été bénéfique sur plusieurs points

- Nous avons arrêté de « saucissonner » nos élèves au regard d'une multitude de capacités. Notre regard se concentre sur la compétence attendue dans son ensemble.
- Nous impliquons davantage l'élève dans le processus d'évaluation, et ce dernier change d'image et de fonction auprès des apprenants.

- Le climat de classe, souvent tendu en REP+, s'est apaisé, notamment dans ces périodes d'évaluation, par le fait de responsabiliser les élèves.
- Nous gagnons du temps d'apprentissage, car ces situations « révélatrices » sont devenues des routines, les élèves connaissent les fiches, qui sont les mêmes suivant le niveau et l'activité. Ces tâches sont de plus contraintes dans le temps.
- Nous avons fait des choix de contenus d'enseignement et sommes ainsi très lisibles dans nos cycles d'apprentissage.
- Les élèves connaissent les contenus d'enseignement.
- Les élèves coopèrent davantage pour progresser ensemble.
- Les élèves attribuent plus de sens aux situations d'apprentissage, en lien avec ce qui a été observé lors de l'évaluation formatrice.
- Nous avons du temps pour observer nos élèves qui s'évaluent en autonomie.
- Les résultats croisés de la double évaluation (élève et professeur) nous font gagner en objectivité et surtout en acception par l'élève de son niveau. Les niveaux de compétence obtenus sont à 90% les mêmes entre l'enseignant et les élèves.
- Enfin, coup de chance, la grille de score va jusqu'à 50 points... nous pouvons donc faire rapidement attribuer, avec les élèves, leur note de DNB, dans le domaine 1 du socle.

Pour conclure

La mise en œuvre d'une telle démarche a donc pour objectif d'améliorer l'apprentissage de TOUS nos élèves. En les responsabilisant, en favorisant la coopération, nous cherchons à impliquer davantage nos élèves dans le processus d'évaluation et donc d'apprentissage. Cette responsabilisation et cette mutualisation sont propices à la différenciation des contenus et propices à un climat d'enseignement apaisé et serein. Les élèves sont impliqués, et comme le souligne Jean-Luc Ubaldi, l'élève n'apprend que s'il est en action.

PHILIPPE Ludovic
Au nom de l'équipe EPS du collège Les Provinces

Exemple de projet d'évaluation du socle commun au CLG de Longny au Perche

L'idée n'a pas été de refonder entièrement nos pratiques d'enseignement mais simplement de formuler, de clarifier des choses déjà existantes dans notre collège afin d'aboutir à des apprentissages communs, plus cohérents et plus progressifs.

La difficulté est alors d'obtenir un cadre suffisamment large qui balayera la majorité des compétences du socle tout en restant relativement simple pour être utilisable sur le terrain.

Nous sommes partis des 5 domaines du socle. Pour chacun d'entre eux, nous avons tenté de choisir les compétences que l'on jugeait prioritaires au regard des caractéristiques des élèves de notre collège. Ces compétences, toujours issues des textes sont parfois simplifiées, parfois reformulées de façon à ce qu'elles apparaissent plus explicites pour l'équipe EPS mais surtout pour les élèves. Pour gagner en clarté, des exemples concrets viennent illustrer chaque compétence.

Notre objectif est de définir des cadres qui jalonnent progressivement le parcours de formation de chacun de nos collégiens. A titre d'exemple, une des particularités de nos élèves est leur difficulté à se prendre en main. Ce sont majoritairement des élèves suiveurs, organisés autour de l'action, de la reproduction. Ils délaissent toutes les tâches qui demandent une analyse réflexive. Ils se questionnent très peu sur leurs actions et ils ont des difficultés à s'exprimer à l'oral.

Dans le cadre du domaine 2, une des premières étapes en fin de cycle 3 sera d'arriver à rendre les élèves capables de prélever des informations pour se questionner sur leurs pratiques. *Ex : se filmer lors de la réalisation d'un ATR, sur un atelier aménagé pour s'interroger sur la notion d'alignement et d'équilibre.*

En cycle 4, il s'agira de dépasser ce premier stade pour aboutir à des capacités d'analyse et de planification de nouveaux projets d'actions. *Ex : en acrosport, repérer les difficultés sur la réalisation de leurs pyramides, de leur enchaînement ET être capable d'apporter par eux-mêmes des remédiations (ordre des pyramides, éléments de liaisons, modifications des postures du porteur/voltigeur...)*

La difficulté est alors de savoir avec quelles activités travailler ces compétences et comment les évaluer.

Nos fiches APSA mettent en avant 1 à 3 domaines maximum auxquels nous contribuons dans nos séquences d'apprentissage (cycle). A noter qu'une compétence travaillée dans une activité peut l'être dans une autre. En revanche, afin de simplifier les validations et éviter « l'usine à cocher » seule une à deux compétences donne lieu à une validation en fin de séquence.

C'est nous qui annonçons aux élèves en début de séquence les éléments qui font l'objet d'une validation au sein de leur carnet de compétence. Ces compétences sont évaluées par nos élèves en milieu de séquence et par les professeurs à la fin. Une compétence validée l'est définitivement.

Ex : En badminton, nous contribuerons à la construction de 3 compétences relatives aux domaines 1, 2 et 3. Pour autant, celle qui nous semble prioritaire et qui fait l'objet d'une validation est celle qui correspond à la maîtrise du rôle d'arbitre.

DOMAINE 1 : Les langages pour penser et communiquer			
<i>Développer sa motricité et construire un langage du corps</i>			
CYCLE 3	CA	Groupe	APSA
1.3.1 Je découvre j'utilise et je sais nommer des techniques spécifiques aux activités pratiquées. . DECOUVERTE Ex hand-ball: Passe bras cassé, attaquant-défenseur, démarquage, tir en appui ,en suspension...	4	Sports collectifs	HB
1.3.2 Je sais nager.	2	Natation	Savoir nager
1.3.3 Je m'engage pleinement dans l'activité pour mobiliser et développer mes différentes ressources. Ex : En demi-fond, en natation, je respecte le nombre de répétitions et l'intensité demandée.	1	Natation	Natation longue
DESCRIPTION 1.3.4 Je sais poser une question clairement, je peux décrire à la classe un atelier qui vient d'être expliqué. Ex gymnastique au sol: lors de la liaison cycle 3, être capable d'expliquer les ateliers aux CM1-CM2	3	Gymnique	G.A
CYCLE 4			
1.4.1 Je mets en œuvre efficacement des techniques pour améliorer mon efficacité dans l'activité pratiquée. Ex : dissocier jambe d'attaque et de retour pour franchir la haie efficacement, tir en suspension dans l'intervalle en hand-ball.			
ARGUMENTATION 1.4.2 Je peux expliquer clairement aux autres élèves ce que j'ai vu, ce que j'ai ressenti, ce que je pense. Ex : juge, chorégraphe.			
1.4.3 Je m'assume devant les autres et sais communiquer avec mon corps des émotions, des intentions. Ex : réalisation d'une chorégraphie en danse ou d'un enchaînement en acrosport.			

DOMAINE 2 : Mes méthodes et outils pour apprendre.			
<i>S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</i>			
CYCLE 3 : S'ENGAGER, REPETER, OBSERVER POUR APPRENDRE.	CA	Groupe	APSA
2.3.1 S'ENGAGER DANS L'ACTION, REPETER POUR construire, stabiliser un geste. Je persévère, je répète les exercices pour réussir, pour progresser. Ex : en badminton, la maîtrise du service passera par un nombre important de répétitions, en GA, répéter les éléments gymniques...	4	Raquette	Badminton
2.3.2 OBSERVER, PRELEVER DES INFORMATIONS POUR SE QUESTIONNER. Ex : en relais vitesse observer la transmission du témoin pour s'interroger sur les marques du coureur.	1	Athlétisme	Relais vitesse
CYCLE 4 : VERS LA PLANIFICATION, L'ANALYSE.			
2.4.1 PRELEVER DES INFORMATIONS, LES ANALYSER POUR ADAPTER MON ACTION OU CELLES DE CAMARADES. Je peux utiliser les outils numériques (ou d'autres supports) pour analyser, modifier mon action ou celles des autres. Ex : En acrosport je prends des photos des pyramides pour analyser les placements, les alignements et les modifier en conséquence.	4	Raquette	Badminton
2.4.2 SE FIXER UN PROJET COHERENT , LE METTRE EN ŒUVRE. Je suis capable de définir un projet individuel ou collectif et tout mettre en œuvre pour le mener à bien. Ex : projet de jeu en rugby, projet chorégraphique en danse.			

DOMAINE 3 : La formation de la personne et du citoyen			
<i>Partager les règles, assumer les rôles et les responsabilités.</i>			
CYCLE 3	CA	GROUPE	APSA
<p>3.3.1 ATTITUDE RESPECTUEUSE ET SECURITAIRE. J'adopte une attitude respectueuse envers les autres, le matériel, quelque soient les circonstances. Ex : En gymnastique, je fais attention au matériel lors de l'installation (je soulève les tapis, je les plie dans le bon sens). Je veille à ce que l'installation soit adaptée pour assurer la sécurité des gymnastes (tapis liés entre eux...)</p>	3	Gymnique	GA
<p>3.3.2 J'APPLIQUE LES REGLES. Je comprends les règles je les applique. Ex : Construction de la charte EPS, respect des règles du jeu, de sécurité</p>	2	Pleine nature	CO
<p>3.3.3 JE M'ENGAGE DANS LA TENUE DE DIFFERENTS ROLES liés aux activités pratiquées Ex : arbitre, juge, chronométrateur.</p>	4	Raquette	Badminton
CYCLE 4 ASSUMER DES RESPONSABILITES			
<p>3.4.1 JE FAIS APPLIQUER DES REGLES Je prends et j'assume mes responsabilités dans la tenue des différents rôles. Ex : arbitrage clair et assumé.</p>			
<p>3.4.2 JE PRENDS ET J'ASSUME CLAIREMENT DES RESPONSABILITES dans la mise en œuvre des projets. Ex : accepter la tenue des différents rôles en acrosport (porteur, voltigeur, joker)</p>	4	Raquette	Badminton

DOMAINE 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.			
<i>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.</i>			
CYCLE 3	CA	GROUPE	APSA
4.3.1 Appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie. Ex : J'ai une tenue adaptée (chaussures fermées avec un amorti). A minima je me change après la pratique voire je me douche. Je possède une gourde pour boire de l'eau régulièrement en petite quantité.	Les 4	Tous	Toutes
4.3.2 Engagement physique progressif pour ne pas se mettre en danger Je réalise l'échauffement proposé par le professeur et je sais pourquoi je le fais. Ex : cardio puis musculo articulaire, gammes, étirements activo-dynamiques.	1	Athlétisme	Relais-vitesse
CYCLE 4			
4.4.1 Je construis logiquement mon échauffement. Ex : effort progressif, cardio-respi, articulaire, musculaire, du général au spécifique.			
4.4.2 Je connais et j'utilise des indicateurs objectifs pour caractériser un effort physique : Ex : VMA, FC échauffement, FC Max, FC repos			
4.4.3 Je connais les effets d'une pratique physique régulière sur mon état de bien être et de santé. Ex : lutte contre le surpoids, réduction des risques cardio-vasculaires...			

DOMAINE 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine			
<i>S'approprier une culture sportive physique et artistique.</i>			
CYCLE 3	CA	GROUPE	APSA
5.3.1 Je comprends, je respecte l'environnement sportif que j'utilise. Ex : respect des règles d'hygiène et de sécurité inhérentes à la natation, respect du règlement du gymnase	1	aquatique	Natation longue
CYCLE 4			
5.4.1 Je connais, je m'approprie et je sais expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique. Ex : sprint : genoux haut dans l'axe, cuisse horizontale, pointe de pied vers le haut...			
5.4.2 J'ai quelques connaissances sur l'évolution historique des activités que je pratique Ex : la soule en rugby.			
5.4.3 Connaître son niveau de performance, être capable de le situer, de le relativiser par rapport aux performances de sportifs de haut niveau Ex : VMA, connaître ses points forts, ses points faibles.			
5.4.4 Avoir une attitude réflexive sur le spectacle sportif. Ex : Quand je suis spectateur, je suis attentif, j'encourage, je ne me moque pas.			

NOM
PRENOM

Rentrée 2016-2017

DOMAINE 1 : Les langages pour penser et communiquer			
Développer sa motricité et construire un langage du corps			
CYCLE 3	NA	EC	A
1.3.1 Je découvre j'utilise et je sais nommer des techniques spécifiques aux activités pratiquées. . DECOUVERTE <i>Ex : Passe bras cassé en hand-ball, démarquage, tir en appui/suspension dégagé haut en badminton.</i>			
1.3.2 Je sais nager.			
1.3.3 Je m'engage pleinement dans l'activité pour mobiliser et développer mes différentes ressources. <i>Ex : En demi-fond, en natation, je respecte le nombre de répétitions et l'intensité demandée.</i>			
DESCRIPTION 1.3.4 Je sais poser une question clairement, je peux décrire à la classe un exercice qui vient d'être expliqué. <i>Ex gymnastique au sol: lors de la liaison cycle 3, être capable d'expliquer les ateliers aux CM1-CM2</i>			
CYCLE 4			
1.4.1 Je mets en œuvre efficacement des techniques pour améliorer mon efficacité dans l'activité pratiquée. <i>Ex : dissocier jambe d'attaque et de retour pour franchir la haie efficacement, tir en suspension dans l'intervalle en hand-ball.</i>			
ARGUMENTATION 1.4.2 Je peux expliquer clairement aux autres élèves ce que j'ai vu, ce que j'ai ressenti, ce que je pense. <i>Ex : juge, chorégraphe.</i>			
1.4.3 Je m'assume devant les autres et sais communiquer avec mon corps des émotions, des intentions. <i>Ex : réalisation d'une chorégraphie en danse ou d'un enchaînement en acrosport.</i>			

DOMAINE 2 : Mes méthodes et outils pour apprendre.			
S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre			
CYCLE 3 : S'ENGAGER, REPETER, OBSERVER POUR APPRENDRE.	NA	EC	A
2.3.1 S'ENGAGER DANS L'ACTION, REPETER POUR construire, stabiliser un geste. Je persévère, je répète les exercices pour réussir, pour progresser. Ex : En hand-ball, sur un exercice, je multiplie les passes à bras cassé pour stabiliser le geste. <i>En badminton, la maîtrise du service passera par un nombre important de répétitions, en GA, répéter les éléments gymniques...</i>			
2.3.2 OBSERVER, PRELEVER DES INFORMATIONS POUR SE QUESTIONNER. Ex : je filme un camarade pendant la réalisation de son ATR pour vérifier son alignement à l'aide du professeur, je note les résultats d'un match. En relais-vitesse, observer la transmission du témoin pour s'interroger sur les marques du coureur.			
CYCLE 4 : VERS LA PLANIFICATION, L'ANALYSE.			
2.4.1 PRELEVER DES INFORMATIONS, LES ANALYSER POUR ADAPTER MON ACTION OU CELLES DE CAMARADES. Je peux utiliser les outils numériques (ou d'autres supports) pour analyser, modifier mon action ou celles des autres. Ex : En acrosport je prends des photos des pyramides pour analyser les placements, les alignements et les modifier en conséquence.			
2.4.2 SE FIXER UN PROJET COHERENT, LE METTRE EN ŒUVRE. Je suis capable de définir un projet individuel ou collectif et tout mettre en œuvre pour le mener à bien. Ex : projet de jeu en rugby, projet chorégraphique en danse.			

DOMAINE 3 : La formation de la personne et du citoyen			
Partager les règles, assumer les rôles et les responsabilités.			
CYCLE 3	NA	EC	A
3.3.1 ATTITUDE RESPECTUEUSE ET SECURITAIRE. J'adopte une attitude respectueuse envers les autres, le matériel, quelque soient les circonstances. Ex : En gymnastique, je fais attention au matériel lors de l'installation (je soulève les tapis, je les plie dans le bon sens). Je veille à ce que l'installation soit adaptée pour assurer la sécurité des gymnastes tapis liés entre eux...			
3.3.2 J'APPLIQUE LES REGLES. Je comprends les règles je les applique. Ex : Construction de la charte EPS, respect des règles du jeu.			
3.3.3 JE M'ENGAGE DANS LA TENUE DE DIFFERENTS ROLES liés aux activités pratiquées Ex : arbitre, juge, chronométreur.			
CYCLE 4 ASSUMER DES RESPONSABILITES			
3.4.1 JE FAIS APPLIQUER DES REGLES Je prends et j'assume mes responsabilités dans la tenue des différents rôles. Ex : arbitrage clair et assumé			
3.4.2 JE PRENDS ET J'ASSUME CLAIREMENT DES RESPONSABILITES dans la mise en œuvre des projets. Ex : accepter la tenue des différents rôles en acrosport (porteur, voltigeur, joker)			

DOMAINE 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.			
Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.			
CYCLE 3	NA	EC	A
4.3.1 Appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie. <i>Ex : J'ai une tenue adaptée (chaussures fermées avec un amorti). A minima je me change après la pratique voir je me douche. Je possède une gourde pour boire de l'eau régulièrement en petite quantité.</i>			
4.3.2 Engagement physique progressif pour ne pas se mettre en danger Je réalise l'échauffement proposé par le professeur et je sais pourquoi je le fais. <i>Ex : cardio puis musculo articulaire, gammes, étirements activo-dynamiques.</i>			
CYCLE 4			
4.4.1 Je construis logiquement mon échauffement. <i>Ex : effort progressif, cardio-respiratoire, articulaire, musculaire, du général au spécifique.</i>			
4.4.2 Je connais et j'utilise des indicateurs objectifs pour caractériser un effort physique : <i>Ex : VMA, FC échauffement, FC Max, FC repos</i>			
4.4.3 Je connais les effets d'une pratique physique régulière sur mon état de bien-être et de santé. <i>Ex : lutte contre le surpoids, réduction des risques cardio-vasculaires...</i>			

DOMAINE 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine			
S'approprier une culture sportive physique et artistique.			
CYCLE 3	NA	EC	A
5.3.1 Je comprends, je respecte l'environnement sportif que j'utilise. <i>Ex : respect des règles d'hygiène et de sécurité inhérentes à la natation, respect du règlement du gymnase</i>			
CYCLE 4			
4.4.1 Je connais, je m'approprie et je sais expliquer les principes d'efficacité d'un geste technique. <i>Ex : sprint : genoux haut dans l'axe, cuisse horizontale, pointe de pied vers le haut...</i>			
5.4.2 J'ai quelques connaissances sur l'évolution historique des activités que je pratique <i>Ex : la soule en rugby.</i>			
5.4.3 Connaître son niveau de performance, être capable de le situer, de le relativiser par rapport aux performances de sportifs de haut niveau <i>Ex : VMA, connaître ses points forts, ses points faibles.</i>			
5.4.4 Avoir une attitude réflexive sur le spectacle sportif. <i>Ex : Quand je suis spectateur, je suis attentif, j'encourage, je ne me moque pas.</i>			

L'association sportive du lycée professionnel Rabelais à Ifs

Pour la première fois de son histoire, le lycée Rabelais a participé aux championnats de France des lycées professionnels à Dijon dans l'activité badminton.

Deux équipes étaient qualifiées : les garçons terminent 13^{ème} (sur 32) et les filles sont championnes de France. Cet évènement a généré beaucoup d'émotion et de fierté mais constitue surtout une belle aventure sportive et humaine. Qui aurait pronostiqué ces résultats en 2005 lorsque les premiers d'entre nous intégraient le lycée avec 0 licencié à l'AS depuis trois années consécutives ?



L'obstination paie : à force d'acharnement, nous avons trouvé des créneaux d'entraînement le soir sur les gymnases d'Hérouville Saint Clair. Avec l'aide de l'UNSS et le soutien des collègues, nous sommes parvenus à inscrire des équipes en compétition et ce, malgré les cours du mercredi après-midi. Pour l'année scolaire 2014-2015, nous comptabilisons péniblement 50 inscrits à l'AS.

Depuis l'arrivée dans nos locaux sur la commune d'Ifs, nos effectifs n'ont fait que grimper. En effet, le nouveau lycée hôtelier François Rabelais dispose de locaux particulièrement adaptés à toute forme de manifestations ou événements, tant éducatifs, pédagogiques, professionnels qu'associatifs. Il possède en outre un internat et un gymnase. Nous avons ainsi, pu proposer des créneaux d'entraînement tous les soirs de 17h30 à 19h ainsi que sur la pause méridienne. Pour l'année scolaire 2016-2017, 115 élèves ont adopté notre offre de formation pour 3 professeurs, soit 25 % des effectifs du lycée.



Cette offre de formation, nous l'avons souhaitée la plus variée possible : sports collectifs (handball, basketball et futsal), sports individuels (badminton et escalade), activités d'entretien (musculature et fitness). Nos élèves, ayant quasiment tous cours le mercredi après-midi, sont limités dans leur possibilité de participer aux compétitions à 3 sorties dans l'année. Il faut donc être stratégique et faire des choix. Nous devons faire de même pour conserver et entretenir la motivation de nos adhérents,

nous ne pouvons nous permettre de nous borner à l'aspect compétitif de l'AS. C'est pourquoi, nous tentons de valoriser son aspect formatif et de créer une véritable dynamique interne : faire en sorte que les créneaux d'entraînement soient des moments conviviaux : entraînement en musique, challenge de la classe la plus sportive avec récompense à la clé en fin d'année (sortie au laser game en 2015 pour les élèves de l'AS de TproB et cette année, pot au lycée pour les élèves de l'AS en BTS1). Pour l'instant cela fonctionne bien, nous publions chaque mois, le récapitulatif du nombre d'inscrits par classe à l'AS. S'il nous arrive de l'oublier celui-ci nous est réclamé.

Nous aimerions poursuivre les prochaines années ces dispositifs et profiter du challenge des lycées professionnels pour nous hisser sur d'autres marches de podium national. Nous visons un taux d'adhésion de 30% des effectifs du lycée. Enfin, nous travaillons sur un partenariat avec l'IMPRO de Démouville pour participer à des rencontres et compétitions de sport partagé.



Les élèves qualifiés aux championnats de France de badminton et les professeurs d'EPS du Lycée Rabelais d'IFS