

Chapitre 2

Vers une conception élargie de l'évaluation

Peu utilisé dans la langue française jusqu'au milieu du XX^e siècle, le terme évaluation envahit la littérature scientifique en sciences de l'éducation à partir des années 70 à partir du moment où les soucis de gestion deviennent prépondérants et imposent au système scolaire de mieux rationaliser son action et d'accroître son efficacité. L'émergence des pratiques évaluatives va ainsi de pair avec des contingences économiques et gestionnaires : tout système, quel qu'il soit, doit savoir rendre des comptes, améliorer son rendement, rentabiliser ses investissements, évaluer finalement si les moyens engagés, à la fois matériels et humains, permettent d'optimiser son propre fonctionnement. Comme le soulignent Bonniol et Vial (1997), le modèle de la gestion succède au modèle de la mesure, « l'évaluation doit désormais apporter une plus value dans la pratique sur laquelle elle se greffe ». C'est dans cette optique que vont se succéder différentes approches de l'évaluation.

1. Évaluation et objectifs

L'approche par objectifs illustre parfaitement le mode de pensée gestionnaire. La pédagogie par objectifs vise à clarifier les intentions éducatives de l'enseignant en terme de cibles à atteindre ou d'objectifs à réaliser. Teinté de béhaviorisme, ce modèle pédagogique qui structure le travail de planification de l'enseignant suppose de traduire les buts de l'enseignement en une succession d'objectifs allant du général au particulier. Le primat est alors accordé au comportement observable, le non observable étant déclaré non évaluable.

Les objectifs qualifiés d'opérationnels sont énoncés à l'aide de verbes d'action (être capable de) et constituent un répertoire de capacités dont le contenu gagne progressivement en précision (distinction objectif général/objectif spécifique). Il s'agit de se démarquer des formulations nébuleuses, peu propices à déterminer concrètement ce que doivent apprendre les élèves. Une liste d'indicateurs de réussite permet ainsi de juger dans quelle mesure les manifestations observables attestent qu'il y a eu ou pas apprentissage. Dès lors, évaluation et objectifs sont intrinsèquement liés, cette liaison organique introduit une plus grande rationalité au niveau des

démarches d'enseignement en leur donnant plus de cohérence. Désormais, le lien entre les élèves et l'enseignant se met à exister et contractualise d'une certaine façon le projet d'enseignement / apprentissage : il s'agit de faire adhérer les élèves aux objectifs prescrits, grâce à un effort de clarification des finalités poursuivies et de leur évaluation.

L'évaluateur devient ici un planificateur, un technicien instrumenté, un gestionnaire de l'apprentissage des élèves soucieux de mieux identifier les contenus à enseigner. Au nom de la rationalité pédagogique, c'est le principe d'exhaustivité prévisionnelle qui prévaut au point, parfois, de détailler le contenu des curricula en une myriade d'objectifs hiérarchisés. Birzèa (1979) remarque que les concepteurs des curricula sont allés jusqu'à décliner les programmes d'enseignement en 4 200 objectifs sur une année scolaire de 40 semaines !

L'EPS, comme les autres disciplines d'enseignement, a été également « contaminée » par cette approche gestionnaire de l'enseignement dès le milieu des années 70. A ce titre, un ouvrage de Maccario (1982) énonce les multiples avantages de l'entrée par les objectifs en montrant que cette technologie pédagogique, à condition qu'elle soit conduite avec prudence, « est un outil indispensable au pédagogue pour lui assurer une plus grande clairvoyance dans la voie qu'il a choisie ». De fait, la formulation d'objectifs pédagogiques permet :

- la construction et l'évaluation d'une progression d'enseignement tenant compte des caractéristiques des élèves ;
- la cohérence de la démarche d'enseignement en donnant aux finalités éducatives un champ de réalisation pratique ;
- une meilleure communication au sein de l'équipe éducative puisqu'il s'agit de déterminer les acquisitions des élèves au cours de leur parcours scolaire ;
- de former les enseignants en leur fournissant une méthodologie pour concevoir leur pratique pédagogique.

2. Évaluation et régulation

Sans pour autant réfuter l'intérêt de l'approche par objectifs, les travaux sur l'évaluation se sont ensuite déplacés vers la problématique de l'apprentissage en s'interrogeant sur les modalités d'évaluation les plus aptes à faire réussir les élèves. Utilisant certains concepts forgés par la cybernétique, notamment ceux de régulation, de feed-back ou de rétro-action, l'évaluation est alors conçue comme un système de régulation qui

doit assurer une meilleure articulation entre les caractéristiques des personnes en formation et les caractéristiques du système de formation (Allal, 1979). Cette fonction de régulation, développée d'abord dans le cadre de l'adaptation des curricula, a été appliquée rapidement aux situations d'enseignement. Elle est sous-tendue par trois principes fondamentaux :

- l'élève doit savoir ce qu'on attend de lui avant de s'engager dans une situation d'apprentissage (quels objectifs et quels critères d'évaluation ?) ;
- élèves et enseignants doivent savoir à quelles conditions la tâche est ou n'est pas réussie. Il faut donc recueillir de l'information sur les performances des élèves et leur donner accès à une rétroaction ;
- dans la mesure du possible, chaque élève doit se voir offrir la possibilité d'arriver à maîtriser l'objectif. Il faut donc que l'enseignant prévoie, en cas d'échec, des scénarii destinés à réguler les apprentissages.

On reconnaît ici les préceptes qui guident l'évaluation formative. Dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative s'est ainsi appliquée aux procédures utilisées par le maître afin qu'il adapte ses stratégies d'enseignement / apprentissage en fonction des difficultés mais aussi des réussites des élèves. C'est de là qu'apparaît l'idée de régulation des apprentissages qui permet de bien faire la distinction entre une évaluation centrée sur la vérification des apprentissages (évaluation dite sommative) et une évaluation qui a pour but d'aider les élèves dans leurs apprentissages. Le chapitre 4 abordera de manière beaucoup plus détaillée les fondements théoriques de l'évaluation formative ainsi que ses modalités d'application.

3. Évaluation et prise de décision

L'évaluation est, de fait, toujours au service de l'action des pédagogues (Hadji, 1989) et vise à infléchir leurs stratégies d'enseignement / apprentissage si les résultats des élèves ne sont pas conformes à ceux qui sont attendus. L'évaluation peut être considérée comme une activité de jugement au service de l'action pédagogique et didactique et comme un auxiliaire efficace de celle-ci. L'évaluation s'appuie ainsi sur un travail de prise d'information en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite de buts ou d'objectifs. Cet aspect décisionnel est souligné

par Stufflebeam (1980) qui distingue quatre grands types de décision (modèle CIPP : Context, Intrans (Input), Processus, Produit).

- L'évaluation du contexte porte sur des décisions de planification : déterminer les objectifs visés par l'action de formation, les orientations principales à donner au projet de formation en fonction de données issues de l'environnement.
- L'évaluation des intrants (ressources disponibles et contraintes telles que les moyens matériels, les personnels, les élèves, ...) aboutit à des décisions de structuration : quelles sont les stratégies et procédures souhaitables pour atteindre les objectifs du projet à des coûts raisonnables ?
- L'évaluation de processus cherche à vérifier si le processus se déroule selon les procédures prévues afin d'atteindre les objectifs choisis. Elle débouche sur des décisions de mise en œuvre. Selon Stufflebeam (1980), plus les évaluations de contexte et d'intrants ont été adéquates et moins il y a besoin d'évaluation de processus. Inversement, les évaluations de processus peuvent être vitales pour disposer d'une rétroaction régulière lorsque les évaluations de contexte et d'intrants ont été vagues.
- Les évaluations de produit permettent de juger la réalisation et de prendre des décisions de révision si cela s'avère souhaitable. Les évaluations de processus et de produit doivent être associées pour prendre ces décisions de révisions.

Signalons que le modèle de Stufflebeam a été élaboré dans le cadre de la gestion des macro-systèmes que sont les systèmes éducatifs où les fonctions d'évaluation et de décision sont le plus souvent dissociées. Il peut cependant être appliqué avec quelques nuances au micro-système classe où le maître est à la fois évaluateur et décideur. L'évaluation est alors comprise comme un processus dynamique de prise de décision permettant de vérifier si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Planifier un cours, concevoir plusieurs séquences d'enseignement, nécessitent d'anticiper les procédures d'évaluation que l'on va utiliser par la suite.

On peut toutefois émettre quelques réserves sur ce modèle d'analyse de l'activité professionnelle de l'enseignant. L'ensemble des décisions qui relèvent du couplage objectifs / évaluation est loin d'expliquer tout de ce qui se passe quand l'enseignant fait la classe. L'approche par objectifs et les théories de la décision appliquées à l'enseignement et aux conduites évaluatives n'expliquent que partiellement le travail réel de l'enseignant

quand il est au cœur de l'action. La figure de l'enseignant décideur qui agit de manière mûrement réfléchi et qui fait des choix rationnels est désormais remplacée par l'image de l'enseignant bricoleur (Perrenoud, 1996) qui prend des décisions en fonction des fluctuations du contexte et d'un ensemble d'événements souvent imprévisibles. Enseigner est un métier de haute voltige où il convient d'être réactif pour gérer les aléas et l'incertitude des situations de classe. En ce sens, si la pédagogie de maîtrise comme le modèle de Stufflebeam nous renseignent effectivement sur la nature des décisions qu'est amené à prendre l'évaluateur, ils s'inscrivent tout de même dans une vision quelque peu mécanique et réductrice de l'acte d'enseignement que les recherches contemporaines sur le travail enseignant remettent en cause (voir Durand (1996) pour une recension de ces différents travaux de recherche).

Malgré ces limites, le modèle CIPP montre que l'évaluation ne peut se réduire à une opération de jugement sur la valeur scolaire de l'élève puisqu'elle accompagne l'ensemble du processus enseignement / apprentissage. Comme le fait remarquer Hadji (1992), l'évaluation permet de mieux agir car elle traverse bon nombre d'actes pédagogiques. De Ketele (1980) dresse ainsi un inventaire des principaux types de décisions pédagogiques relatives à l'évaluation. Il en distingue neuf : orienter, déceler, prédire la réussite, sélectionner, diagnostiquer, établir un bilan, certifier, classer, hiérarchiser. L'évaluation est donc conditionnée par un ensemble de décisions dont on voit qu'elles n'ont pas toute la même fonction.

Le modèle de la mesure et celui de la gestion, selon la distinction opérée par Bonniol et Vial (1997), et leurs déclinaisons multiples rendent compte des différentes problématiques qui ont traversé les réflexions sur l'évaluation dans le système éducatif. Cet aperçu des différentes « théorisations » de l'évaluation avait pour but de montrer que les travaux actuels sur l'évaluation se nourrissent nécessairement du passé et que l'on ne peut comprendre les préoccupations contemporaines en matière d'évaluation sans y faire référence. Il convient maintenant d'aborder la notion d'évaluation ainsi que d'autres notions gravitant autour d'elle afin de nous aider à comprendre le sens d'un terme parfois équivoque.

Chapitre 4 Une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève

Le qualificatif de formative accolé à la notion d'évaluation a été introduit par Scriven en 1967. Initialement, l'évaluation formative se situe dans le cadre de la recherche d'une méthodologie d'évaluation des moyens d'enseignement (curricula, manuels, méthodes, ...). « Dans ce contexte les procédures d'évaluation formative sont conçues pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'un nouveau curriculum, manuel ou méthode d'enseignement » (Allal, 1979). Puis c'est le mode de pensée gestionnaire avec l'approche par objectifs qui a pris le relais. Il s'agissait d'évaluer les progrès et difficultés des élèves en cours de réalisation d'un programme pour ajuster l'activité pédagogique, le programme étant alors divisé en plusieurs étapes traduites en objectifs à atteindre (formulation d'objectifs généraux déclinés en une succession d'objectifs opérationnels hiérarchisés).

Par la suite, l'évaluation formative a été associée à l'enseignement différencié en côtoyant parfois la problématique didactique (analyse des erreurs, procédures de remédiations et de guidage des apprentissages). Notons que l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ont fait, à partir du début des années 80, une entrée en force dans les différents textes institutionnels pour faire face à la gestion d'une hétérogénéité des élèves de plus en plus présente (effets de l'apparition du collège unique en 1975). L'évaluation formative a ainsi été mise en avant pour lutter contre les inégalités de réussite à l'école, les différences des élèves n'étant plus conçues comme des freins à l'apprentissage mais comme une donnée incontournable que le maître se devait de ne plus ignorer. La prise en compte des possibilités initiales des élèves, l'attention portée aux différences, le traitement non uniforme des contenus, l'ajustement des situations d'apprentissage au niveau des élèves, l'individualisation de l'enseignement sont les principales préoccupations qui ont alimenté à cette époque le discours sur l'évaluation formative.

Aujourd'hui, l'évaluation formative peut à la fois être considérée comme une « utopie porteuse » (Hadji, 1997), une véritable pratique pédagogique innovante, un levier de transformation des pratiques enseignantes mais aussi comme une démarche souvent délicate à mettre en œuvre. Perrenoud (1998) signale que si l'évaluation formative a tant de mal à s'inscrire encore aujourd'hui dans les pratiques des enseignants c'est parce qu'elle se heurte à de nombreux obstacles difficiles à surmonter. Parmi ces obstacles l'auteur distingue :

- le manque d'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au postulat d'éducabilité sans lesquels il n'est pas possible de concevoir une évaluation plus individualisée ;
- la trop grande complexité des modèles d'évaluation formative proposés aux enseignants, la profusion d'articles et d'ouvrages n'aidant pas les praticiens à y voir clair dans cette nouvelle approche de l'évaluation ;
- le poids des évaluations traditionnelles qui confère à l'évaluation formative le statut de tâche supplémentaire. On daigne y accorder de l'intérêt à partir du moment où les notes et les appréciations ont été remises aux élèves et aux parents.

Pour autant, il convient de s'appesantir sur cette évaluation qui vise à améliorer les conditions de l'apprentissage (Cardinet, 1984) même si son application reste délicate : l'évaluation formative relève davantage du domaine du discours ou du rêve que de la réalité concrète. Si les représentations des enseignants s'inscrivent dans une perspective formative de l'évaluation, dès lors que l'on approche les pratiques professionnelles au plus près ces caractéristiques formatives sont nettement moins accentuées (Van Nieuwenhoven et Jonnaert, 1994). L'attachement à la mesure des acquis des élèves reste encore le but prioritaire attribué aux pratiques d'évaluation (Braxmeyer, Guillaume et Lévy, 2004). On peut donc dire que, presque 40 ans après son acte de naissance, « l'évaluation formative cherche encore sa voie » (Perrenoud, 1998). Mais rien n'empêche d'en préciser les contours, les buts qui lui ont été assignés pour ensuite montrer comment l'EPS s'y est intéressée. Il importe de mentionner ici que les enseignants d'EPS, peut-être plus que les enseignants des autres disciplines, sont très sensibles aux questions posées par l'évaluation. Ils développent d'ailleurs un discours où, sans renier les aspects traditionnels de l'évaluation (fonction de contrôle, notation, ...), ils montrent leur intérêt pour une évaluation plus formative, plus diagnostique, plus transparente, dans laquelle les élèves ont un rôle à

jouer (Brau-Antony, 2001). L'évaluation occupe ainsi une place non négligeable dans la culture professionnelle des enseignants d'EPS qui peut s'expliquer par l'importance que la discipline accorde à l'évaluation (textes aux examens, programmes ou instructions officielles). Ces textes font en effet cohabiter évaluation certificative et formative, ils pèsent sur l'organisation de l'EPS dans les établissements et par conséquent sur le travail quotidien des enseignants notamment dans les lycées. Que les enseignants adhèrent ou rejettent l'esprit et le contenu des textes, qu'ils militent pour une évaluation plus formative ou au contraire qu'ils remettent en cause son intérêt, toujours est-il que l'évaluation ne laisse pas indifférent. On peut même dire qu'elle fait partie des éléments constitutifs d'une identité collective au sein du groupe professionnel des enseignants d'EPS (Roux-Pérez, 2004).

1. La démarche générale de l'évaluation formative

La démarche d'évaluation formative se caractérise, selon Allal (1979), par les étapes suivantes :

- « recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève ;
- adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies ».

Cette conception de l'évaluation permet de dégager deux fonctions essentielles de l'évaluation formative correspondant à deux moments différents de l'action de formation : une fonction diagnostique qui précède la séquence de formation proprement dite et qui se focalise sur l'analyse des erreurs et des réussites des élèves, mais aussi une fonction de régulation et d'ajustement des procédures d'enseignement se déroulant pendant l'action de formation.

Nous détaillerons chacune de ces fonctions en privilégiant l'approche cognitiviste de l'évaluation formative. En effet, la perspective behavioriste ou néo-behavioriste de l'évaluation formative nous semble désormais datée, les conceptions behavioristes de l'apprentissage ne tenant pas suffisamment compte du processus actif par lequel l'élève

construit son savoir. Nous opterons donc pour une conception de l'évaluation formative s'appuyant sur des référents théoriques issus de la psychologie cognitive.

1.1. Faire un diagnostic des possibilités des élèves

Le terme diagnostic fait évidemment référence à l'activité professionnelle du médecin. Quand celui-ci fait un diagnostic, il prélève un certain nombre d'informations, d'indices sur le patient qu'il va interpréter pour ensuite prescrire le remède. La démarche de l'enseignant procède de la même logique. Emettre un diagnostic sur les performances des élèves, c'est d'abord sélectionner les informations prioritaires que l'on va recueillir sur leurs productions pour ensuite traiter et analyser leurs difficultés d'apprentissage ou leurs réussites. A une plus grande échelle, c'est d'ailleurs l'objet des évaluations nationales en CE 2 et en sixième. Ces dernières ont pour but d'aider les enseignants, en fonction de l'analyse des résultats de chaque élève à des épreuves standardisées, à mettre en place un ensemble de remédiations. Le niveau de compétence de chaque élève exprimé sous la forme d'un score (par exemple un élève obtient un score de 65 sur 100 en français) permet d'apprécier ses forces et ses faiblesses du point de vue de la maîtrise d'un ensemble de compétences disciplinaires.

Ce diagnostic nécessite de prélever des informations sur la classe qui sont de nature diverse. En effet, si la collecte de données relatives au niveau des élèves, à leurs difficultés d'apprentissage, influe directement sur les stratégies de remédiations, d'autres informations plus générales peuvent renseigner l'enseignant sur le profil de la classe et avoir un effet sur les conditions de l'apprentissage :

- résultats scolaires ;
- représentations des élèves et rapport aux différentes disciplines scolaires ;
- relations entre élèves (présence de leaders, relations filles-garçons, ...)
- niveau d'investissement dans les tâches ;
- qualité d'écoute et attitudes face au travail ;
- niveau d'autonomie et faculté à prendre des initiatives ;
- rapport à l'enseignant...

Cet effort d'observation du climat de la classe est souvent réalisé de manière intuitive par l'enseignant, les indices recueillis sur les élèves lui permettant d'agir et de décider en temps réel ou en temps différé. Il faut toutefois se méfier de généralisations hâtives sur les comportements des élèves et éviter les pratiques d'étiquetage parfois entendues dans les salles de professeurs ou dans les conseils de classe. La part de subjectivité reste importante quand on veut dégager les caractéristiques des élèves. Les recherches sur les effets maître (Bressoux, 2000) et sur les styles d'enseignement (Altet, 1994) mettent ainsi en évidence le caractère hétérogène des pratiques de classe et leurs répercussions sur la manière de percevoir les élèves. Une classe peut être perçue comme turbulente, peu attentive pour un enseignant alors que pour un autre les élèves sont capables de manifester des attitudes positives face au travail scolaire. Ce constat peut évidemment modifier considérablement les stratégies pédagogiques des enseignants.

Par ailleurs, l'attention portée aux erreurs nécessite de la part de l'enseignant de se doter d'une grille de lecture devant lui permettre de déceler l'origine des erreurs et d'en comprendre la signification. Dans les modèles d'enseignement traditionnel, l'erreur a très souvent été stigmatisée et perçue comme une faute, un manque, une lacune, un « raté de l'apprentissage » (Astolfi, 1997). Cette représentation de l'erreur provoquait chez l'élève un sentiment de culpabilité vis-à-vis de ses échecs, une angoisse liée à la peur de se tromper. A l'opposé, dans les démarches d'enseignement / apprentissage d'inspiration cognitive, l'erreur acquiert un statut positif (cf. tableau n° 1).

	Modèle d'enseignement traditionnel	Modèle d'enseignement d'inspiration cognitiviste
Statut de l'erreur	L'erreur est une faute.	L'erreur est positivée et déculpabilisée
Origine de l'erreur	C'est un manque de travail de la part de l'élève, c'est une inaptitude rédhibitoire.	Elle révèle une difficulté d'apprentissage C'est une inadaptation momentanée par rapport au problème posé
Mode de traitement par l'enseignant	C'est un manque à combler (reprendre les éléments non maîtrisés du cours).	On adapte la difficulté de la tâche en fonction des erreurs des élèves

Tableau n° 1 : deux conceptions différentes de l'erreur

Les erreurs sont désormais conçues comme des obstacles « naturels » inhérents à toute démarche apprentissage. Ainsi l'erreur est placée au centre du processus d'apprentissage. L'élève fait toujours des erreurs car il répond toujours juste à la question qu'il se pose, l'apprentissage n'étant pas entendu comme un processus linéaire ou cumulatif mais comme une succession de ruptures, d'obstacles à surmonter se manifestant parfois par des régressions transitoires. De fait, l'erreur est réhabilitée, elle n'est pas fortuite et mérite d'être analysée.

Faire un diagnostic suppose donc de prendre les erreurs comme source d'information (« vos erreurs m'intéressent ») en essayant de les interpréter. La démarche consiste dans un premier temps à organiser le recueil d'informations en allant chercher des données utiles, c'est-à-dire celles qui semblent les plus significatives au regard des difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève. Cardinet (1984) insiste sur le fait qu'il est impossible d'identifier la totalité des erreurs commises par les élèves, il convient d'organiser le diagnostic en analysant prudemment des performances isolées afin de faire une typologie des erreurs les plus caractéristiques. Cette remarque a son importance. Prenons l'exemple de deux élèves qui obtiennent la même note à un contrôle. Si cette note est une source d'information comme une autre, elle peut cependant être révélatrice d'erreurs de nature différente (problème de compréhension de la tâche, connaissances peu sûres, difficultés à gérer son temps, problème

de syntaxe, ...). Ce constat nous alerte sur la nécessité de catégoriser les erreurs. Dans un second temps, il convient de mobiliser des savoirs théoriques pouvant expliquer les causes d'un échec. Les travaux princeps de Linda Allal (1979) soulignent tout l'intérêt de convoquer les apports issus de la psychologie cognitive pour interpréter les erreurs. Il s'agit en fait de faire des hypothèses sur les mécanismes internes, non directement accessibles parce que situés dans la boîte noire, qui sont responsables de l'erreur. On se situe ici dans le domaine de l'inférence. A partir de traces observables de l'activité des élèves, l'évaluateur émet des hypothèses sur les raisons pour lesquelles les réponses sont erronées.

1. 2. La spécificité du diagnostic en EPS

Le diagnostic en EPS procède de la même logique que celle qui vient d'être exposée précédemment. On entend souvent dire que l'on consacre la première séance d'un cycle à une évaluation diagnostique. Dans le langage professionnel usuel, on parle de « situation de référence » pour préciser le type de tâche auquel on confronte les élèves afin de mettre en évidence différents niveaux de pratique. Ces tâches sont en général représentatives des problèmes fondamentaux que posent les APSA : match ou jeu à effectif réduit en sports collectifs, appui tendu renversé en gymnastique, montante-descendante en tennis de table ou badminton... Le repérage des niveaux passe bien évidemment par la collecte d'informations sur les réalisations des élèves. L'exercice est souvent délicat car l'enseignant doit prélever des informations en direct dans un laps de temps très court. Si l'on prend l'exemple des sports collectifs, l'instantanéité et la brièveté des actions mettent souvent l'observateur en difficulté, c'est la raison pour laquelle les élèves sont parfois associés à cette prise d'information (indices chiffrés en sports collectifs par exemple). Il n'y a pas la possibilité de faire un retour en arrière sur les prestations des élèves, ce qui n'est pas le cas quand l'enseignant analyse des productions écrites. Le temps de lecture et de relecture y est considérable de manière à pointer les erreurs et les réponses positives.

Comme nous le soulignons dans la partie précédente, d'autres repères que ceux qui sont en rapport avec les compétences des élèves sont intéressants pour affiner le diagnostic. Dans cette optique, Ria et Fiard (1998) élaborent un cadre conceptuel pour caractériser les élèves en EPS et distinguent :