

Témoignage de deux enseignants d'EPS qui interviennent en 1^{ère} et en terminales en enseignement de spécialité EPPCS et Arts-Danse. Ils souhaitent nous partager leur pratiques évaluatives issue de la culture de l'EPS transposées à la correction de productions écrites.

Article rédigé par Marjorie Zoog (professeure agrégée d'EPS, lycée A. Schweitzer de Mulhouse), et Baptiste Gueldry (professeur agrégé d'EPS, lycée T. Deck de Guebwiller)

Dans le cadre de la réflexion sur la formalisation des projets d'évaluation dans les lycées généraux et technologiques (circulaire du 25 août 2025), l'évaluation s'affirme comme un levier central de rénovation des pratiques pédagogiques. Dans cette perspective, nous allons illustrer deux recommandations formulées dans le Guide de l'évaluation publié en 2023 : d'une part, « chaque élève doit savoir sur quoi il sera évalué, connaître et comprendre les attendus et les critères d'évaluation » ; d'autre part, « l'évaluation est l'occasion d'un retour informé aux élèves, permettant à chacun de progresser dans la compréhension des attendus et de ses apprentissages ».

Cet article explore comment soutenir les apprentissages des élèves en s'appuyant sur des illustrations issues des pratiques évaluatives des spécialités Arts-Danse et Éducation Physique, Pratiques et Culture Sportive (EPPCS). L'objectif est de proposer des pistes concrètes pour accompagner la construction progressive de la compétence de communication écrite attendue dans ces deux enseignements de spécialité. La méthodologie utilisée s'appuie sur l'utilisation de grilles de correction formulées en termes d'acquisition de compétences.

Dans cette perspective, l'évaluation est envisagée comme un outil au service des apprentissages, et non comme une simple validation en fin de parcours. Cette conception s'appuie sur notre expérience d'enseignants d'EPS, discipline dans laquelle les élèves s'approprient des critères d'évaluation liés aux dimensions motrices, méthodologiques ou sociales. Ils se situent régulièrement dans un niveau de maîtrise au regard de ces critères. Cette démarche repose sur l'articulation de différentes modalités évaluatives, telles que l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation conduite par l'enseignant, afin de permettre à chaque élève de se repérer de manière progressive dans l'acquisition des compétences attendues avec des objectifs adaptés à ses besoins.

Ces modalités pédagogiques, éprouvées en EPS, nourrissent ainsi nos pratiques dans les enseignements de spécialité EPPCS et Arts-Danse. Les démarches présentées ci-après s'inscrivent dans cette continuité et poursuivent deux ambitions complémentaires : d'une part, rendre l'évaluation lisible et formatrice en s'appuyant sur des critères explicités et des axes de progrès identifiés ; d'autre part, associer les élèves au processus de construction d'une évaluation afin de les engager dans une posture réflexive, favorisant une compréhension durable des attendus.

La première ambition s'appuie sur l'utilisation d'outils de correction (grille méthodologique de correction) pour la dissertation et l'étude de documents. Ces outils ont été élaborés à partir d'une analyse des attentes relatives au traitement des sujets de type baccalauréat.

En explicitant les critères de réussite et les niveaux de maîtrise attendus, ces grilles d'évaluation méthodologiques permettent aux élèves de se situer pour mieux cerner les exigences propres à chaque type de production écrite.

Voici par exemple un sujet d'étude de documents proposé en EPPCS en classe de Terminale :

"En vous appuyant sur les trois documents présentés, vos connaissances et vos expériences, vous proposerez et justifierez au moins deux actions destinées à promouvoir, auprès de vos amis, une pratique sportive éloignée des dérives liées au sport."

Après la rédaction des compositions par les élèves, l'enseignant utilise la grille méthodologique pour corriger leurs travaux. Pour attribuer une note, il identifie d'abord le niveau le plus souvent observé dans la production de l'élève.

Si la majorité des critères correspond au niveau 2, la note se situera dans la fourchette de 6 à 10 sur 20. Cette note est ensuite ajustée à l'intérieur de la fourchette, en fonction des éléments qui se situent au-dessus ou en dessous de ce niveau. Cette méthode permet de positionner l'élève de manière simple et efficace, tout en tenant compte des nuances de sa production.

Exemple :

Lilou, élève en spécialité EPPCS, reçoit sa copie accompagnée de la grille méthodologique adaptée à son travail. La plupart des critères la situent au niveau 2, mais un élément relève du niveau 3. Elle est donc positionnée au niveau 2, avec un curseur vers le haut, ce qui correspond à une note de 10/20.

→ Pour passer au niveau supérieur, je dois...				
INTRODUCTION DU DEVOIR	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	01 à 05/20	de 06 à 10/20	de 11 à 15/20	de 16 à 20/20
Accroche	Pas d'accroche → <i>Proposer une accroche, même simple.</i> - +	Accroche pas totalement adaptée au sujet. → <i>Mieux relier l'accroche au sujet posé.</i> - +	Accroche pertinente au regard du sujet. → <i>Appuyer l'accroche sur un document ou une connaissance, ou une expérience personnelle.</i> - +	Accroche pertinente qui s'appuie sur un doc, une connaissance ou une expérience personnelle. - +
Définition des mots clés	Pas de définition → <i>Identifier et définir les mots-clés du sujet</i> - +	Mots clés partiellement définis. → <i>Clarifier et compléter les définitions</i> - +	Mots clés définis → <i>Relier les définitions à un ou plusieurs documents.</i> - +	Mots clés définis et liés à un ou plusieurs documents. - +
Enjeu du sujet	L'enjeu du sujet n'est pas présenté ou non pertinent → <i>Identifier un enjeu lié à la question posée.</i> - +	L'enjeu du sujet est peu pertinent. → <i>Rendre l'enjeu plus précis et plus en lien avec le sujet.</i> - +	L'enjeu du sujet est pertinent. → <i>le mettre en lien avec un document ou une connaissance.</i> - +	L'enjeu du sujet est très pertinent, éventuellement lié à un document ou une connaissance. - +
Plan	Absence de proposition ou décalée par rapport au sujet → <i>Proposer un plan en lien avec la question.</i> - +	Proposition qui répond partiellement au sujet → <i>Ajuster le plan pour mieux répondre à la question posée.</i> - +	Propositions pertinentes mais sur le même registre. → <i>Diversifier la nature des axes du plan</i> - +	Propositions pertinentes et de natures différentes. - +

Grille méthodologique de correction : l'introduction de l'étude de documents

La note peut s'appuyer sur plusieurs tentatives autour d'un même sujet, notamment après un travail de réécriture guidé en classe, éventuellement poursuivi à la maison. Cette démarche valorise l'engagement, les efforts et les progrès des élèves.

Par ailleurs, dans une logique de progression, il est possible d'attribuer l'ensemble des points (entre 16 et 20) à un élève relevant du niveau 3, afin d'accompagner la construction progressive des attendus. Le niveau 4 n'est introduit que lorsque les attentes du niveau 3 sont maîtrisées et stabilisées.

Cette grille sert de guide pour la correction et encourage les élèves à réécrire leur travail en fonction de leurs besoins. L'enseignant accompagne les élèves pendant ces phases de réécriture en illustrant les conseils donnés pour les aider à atteindre le niveau de maîtrise supérieur. Par exemple, pour passer du niveau 3 au niveau 4 du critère « proposition d'action », il est nécessaire que l'élève précise son rôle au sein de l'action envisagée. L'enseignant clarifie ce conseil en demandant aux élèves de détailler leur implication, tant dans la création que dans la mise en œuvre de l'action.

Utilisée en classe de 1ère et de terminale, cette grille est également utilisée comme outil d'autoévaluation et de coévaluation des productions écrites.

→ Pour passer au niveau supérieur, je dois...

LES PARTIES DU DEVOIR	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
La proposition d'action	Absence de proposition ou celle-ci est totalement décalée par rapport au sujet. → <i>Formule une proposition claire dès le début</i>	Proposition pertinente au début de partie mais ne la développe par la suite, il « l'oublie ». → <i>Reviens régulièrement à ta proposition</i>	Des retours à la proposition sont réalisés au cours de la partie pour la préciser montrer sa pertinence au regard du sujet. → <i>Précise ton rôle dans l'action et les limites de ton action.</i>	La proposition est détaillée au cours de la partie. L'élève envisage son rôle dans la proposition, ce qui la rend crédible et contextualisée. Des limites à l'action sont présentes.
	- +	- +	- +	- +
Les justifications relatives aux documents	0 ou 1 document évoqué. L'élève peut également en évoquer plusieurs mais la mise en lien avec la proposition n'est pas effective. → <i>Mobilise au moins deux documents</i>	Au moins 2 documents évoqués mais sans entrer dans le détail de leur contenu. Les documents sont évoqués de manière globale et imprécise. → <i>Exploite précisément les informations des docs, « rentre » dans le document</i>	Les documents sont exploités grâce à une extraction des données. Ces données sont liées à la proposition. → <i>Utilise et interprète encore davantage les données pour appuyer ton idée</i>	Les documents sont exploités dans le détail grâce à une extraction ou une interprétation des données. Ces données sont liées judicieusement, voire de manière originale, à la proposition.
	- +	- +	- +	- +
Les justifications relatives aux connaissances personnelles.	L'élève ne mobilise pas de connaissances personnelles ou celles-ci ne sont pas en lien avec le sujet. → <i>Ajoute des connaissances en lien avec le sujet</i>	Les connaissances sont peu précises ou approximatives pour justifier de l'action. → <i>Rends-les plus précises et fiables</i>	Les connaissances sont précises et variées, en lien avec la proposition. → <i>Utilise-les pour nuancer ou compléter les docs</i>	Les connaissances sont variées et référencées et complètent, voire nuancent les informations tirées des documents. Elles justifient précisément l'action ou la nuancent.
	- +	- +	- +	- +
Les justifications relatives à l'expérience personnelle	L'élève ne mobilise pas d'expériences personnelles ou celles-ci ne sont pas en lien avec le sujet. → <i>Mobilise une expérience vécue en lien avec le sujet</i>	Les expériences personnelles sont approximatives, peu en lien avec le sujet → <i>Rends ton expérience précise et pertinente</i>	Les expériences sont précises, en lien avec le sujet et la proposition. → <i>Mets-la en relation avec les documents</i>	Les expériences sont variées et référencées et complètent, voire nuancent les informations tirées des documents. Elles justifient précisément l'action ou la nuancent
	- +	- +	- +	- +
Lien entre la proposition d'action et le sujet	Le lien entre la proposition et le sujet n'est pas fait. → <i>Fais une phrase du type : ma proposition répond bien au sujet car...</i>	Le lien entre la proposition d'action et le sujet est flou. → <i>Répond à la question suivante : en quoi ma proposition permet de répondre au sujet.</i>	Le lien entre la proposition d'action et le sujet est explicité. → <i>Développe et précise encore le lien pour le rendre encore plus « fort ».</i>	Le lien entre la proposition d'action et le sujet est développé, ce qui permet de comprendre le choix de proposition effectué par l'élève.
	- +	- +	- +	- +

Grille méthodologique de correction : le développement de l'étude de documents

La seconde ambition, illustrée en spécialité Arts-Danse vise à impliquer directement les élèves de terminale dans la construction de l'évaluation, en les plaçant en situation de concepteurs de sujets «Analyse de documents» de type baccalauréat.

À partir d'une question donnée, les élèves mènent un travail de recherche de documents permettant d'y répondre : ils sélectionnent, contextualisent, décrivent et analysent les sources, puis dégagent des pistes de réflexion en lien avec le sujet. Cette démarche favorise une compréhension approfondie des attendus méthodologiques de l'épreuve et renforce la posture réflexive des élèves.

L'évaluation prend alors une dimension pleinement formative : elle ne se limite plus à mesurer un résultat, mais contribue à structurer les apprentissages, à donner du sens à l'épreuve et à favoriser une appropriation durable des critères d'évaluation.

Les élèves travaillent en groupes de trois ou quatre ; ils coopèrent et s'auto-évaluent à l'aide de la grille d'évaluation méthodologique. Il peuvent ainsi ajuster, réguler et améliorer la qualité du sujet proposé au fil de la leçon.

	→ <i>Pour passer au niveau supérieur, je dois...</i>			
Compétences évaluées	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sélectionner 3 documents pertinents (corpus)	Documents peu ou pas en lien avec le sujet. Corpus incohérent ou incomplet. → <i>Choisir des documents plus clairement liés au sujet.</i>	Corpus globalement en lien avec le sujet mais peu varié ou redondant. → <i>Diversifier les périodes ou courants.</i>	Trois documents pertinents, issus de périodes ou courants différents, en lien avec le programme. → <i>Justifier les choix et renforcer la complémentarité.</i>	Corpus très pertinent et complémentaire. Au moins deux documents issus du programme limitatif, choix clairement justifiés.
Contextualiser les documents	Aucune contextualisation (source, date, auteur, courant absents). → <i>Ajouter des repères factuels essentiels.</i>	Quelques éléments contextuels isolés ou imprécis. → <i>Clarifier et structurer les informations de contexte.</i>	Contextualisation claire (titre, source, époque, courant, enjeux artistiques). → <i>Utiliser le contexte pour éclairer le sens.</i>	Contextualisation claire, précise et exploitée pour éclairer la problématique.
Observer et décrire précisément les documents	Description très pauvre ou absente. Peu d'éléments observables. → <i>Décrire davantage ce que je vois.</i>	Description globale mais imprécise. Vocabulaire peu spécifique. → <i>Préciser et structurer la description.</i>	Description précise et structurée des éléments observables. Vocabulaire adapté. → <i>Affiner le vocabulaire et la rigueur descriptive.</i>	Description fine, complète et rigoureuse, vocabulaire spécifique et pertinent.
Analyser les documents en lien avec le sujet	Pas d'analyse ou analyse très superficielle. → <i>Commencer à interpréter le sens des documents.</i>	Analyse partielle, parfois descriptive. → <i>Relier clairement l'analyse au sujet.</i>	Analyse cohérente mettant en évidence les enjeux des documents. → <i>Nuancer et approfondir l'analyse.</i>	Analyse approfondie et nuancée, clairement orientée vers la réponse au sujet.
Croiser les documents et dégager des pistes de réflexion	Documents traités séparément, sans mise en relation. → <i>Faire des liens simples entre les documents.</i>	Tentatives de liens entre les documents, peu structurées. → <i>Structurer les pistes de réflexion.</i>	Mise en relation claire des documents autour de plusieurs pistes de réflexion. → <i>Diversifier et approfondir les angles.</i>	Croisement riche et structuré : au moins trois pistes différentes, complémentaires et pertinentes.

Grille d'évaluation, créée pour ce travail de conception qui s'aligne sur les attendus de l'épreuve écrite arts-Danse. Elle permet à l'élève de se positionner clairement dans un niveau de maîtrise, tout en

identifiant de manière explicite et immédiate les pistes d'amélioration sur lesquelles s'appuyer pour progresser et accéder au niveau supérieur.

Les élèves, placés en position de concepteurs de sujets, mènent un travail approfondi d'observation, d'analyse et de contextualisation des documents. Avec ce travail, ils identifient ainsi les enjeux du corpus et élaborent des éléments de correction pertinents.

Dans un second temps, le sujet est traité à l'écrit par un autre groupe d'élèves. Cette organisation est particulièrement riche. Elle permet aux concepteurs et au groupe d'élèves ayant traité le sujet d'analyser ensemble la pertinence de la question proposée. Les élèves confrontent et enrichissent les pistes de réflexion ainsi que les connaissances mobilisées. Ils s'appuient collectivement sur la grille d'évaluation pour construire, de manière collégiale, des éléments de réponse argumentés.

La grille d'évaluation constitue un outil central. Elle rend explicite les critères de réussite et assure une cohérence entre la conception du sujet et son traitement. Elle donne du sens au travail de l'élève en organisant sa pensée et en clarifiant les attendus de l'épreuve terminale. De plus, elle lui fournit des pistes de travail concrètes pour accéder au niveau supérieur.

En visualisant leur évolution et en mesurant leur progression, les élèves renforcent leur compréhension de l'épreuve, soutiennent leur engagement et bénéficient d'un levier motivant et structurant pour leurs apprentissages.

Ces pratiques mettent en évidence plusieurs leviers didactiques transposables à d'autres disciplines : l'explicitation des attendus, la co-construction des critères de réussite, la posture active de l'élève tour à tour auteur, analyste et évaluateur, ainsi que la continuité entre les activités menées en amont et l'évaluation certificative finale.

Par ailleurs, certains élèves se disent confus quant aux attentes rédactionnelles, qui varient sensiblement d'une discipline à l'autre. La question de la promotion d'une plus grande cohérence entre les attendus méthodologiques et leur évaluation se pose. L'élaboration de repères communs entre disciplines, fondés sur des critères explicites et des niveaux de maîtrise partagés, pourrait constituer un « socle méthodologique transversal » facilitant la compréhension des attendus. D'un autre point de vue, la diversité des approches peut être considérée comme une préparation aux poursuites d'études éclectiques auxquelles nous devons préparer nos élèves.