

Republique du Sénégal
Ministère de la Jeunesse et
des sports

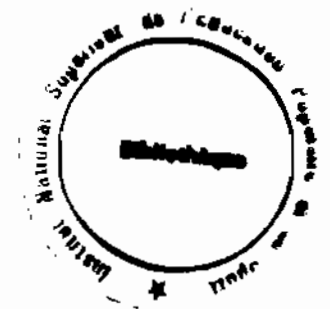
Institut National Supérieur
d' Education Populaire
et des Sports
(I. N. S. E. P. S.)

Mémoire de maîtrise es-Sciences et Techniques des Activités Physiques et sportives (S.T.A.P.S.)

THEME

**l'Évaluation des Apprentissages en E.P.S. dans les Etablissements
d'Enseignement Moyen et Secondaire de Dakar**

Présenté et Soutenu par
Jean Clement NDIONE



Année Universitaire 1993 - 1994

Sous la Direction de
Abdou Farim Thicere
Professeur à l'I.N.S.E.P.S.

DEDICACES

Je dédie ce travail :

- A mon Père Louis Joseph et A ma Mère Anna Awa FAYE,
- A tous mes frères et soeurs,
- A tous mes parents pour leurs sacrifices et leurs prières,
- A mon Oncle Alphonse FAYE, ma Tante Marie Madeleine FAYE née NDIONE et à leurs enfants ; vous êtes ma seconde famille et je vous en serai éternellement gré,
- A mon Amie Marthe MBENGUE, Merci pour ta patience,
- A Jean Clément Latyr FAYE, sa Maman Marie Emilie NDIAYE, son Père Edmond A. M. FAYE,
- A Archou, in memorium,
- A mon Frère Alain Chodaton NDIONE au Monastère de Keur Moussa ; Merci pour cette belle leçon de courage et prie pour nous,
- A tous les jeunes de l'A.J.T., j'ai confiance qu'un jour notre travail paiera,
- A Patrice FAYE pour son soutien et ses conseils,
- A mes Amis René Pascal Diouf et Jean OBEGA,
- Enfin A tous les étudiants de la quatorzième promotion de l'INSEPS de Dakar, plus particulièrement à mon ami Jean Jacques MANGA.

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu se faire sans la participation de certaines personnes qui ont su me conseiller avec sagesse tout en respectant mes choix.

Je tiens à remercier très sincèrement :

- Monsieur A. Karim THIOUNE dont l'encadrement a été sans faille,
- Monsieur Ousmane SANE pour ses conseils éclairés,
- Ma soeur Elisa et la copine Khady Cisse pour le temps consacré à la rédaction de ce document,
- Messieurs FAYE et GAYE pour leur collaboration désintéressée
- Madame Safiétou TALL et Awa COULYBALY pour leur compréhension et leur aide.

Mes remerciements vont également aux professionnels de la bibliothèque de l'INSEPS : Grégoire DIATTA et Anasthasie DIAKHATE ; merci à vous tous votre disponibilité.

Ce travail est le vôtre

S O M M A I R E

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : REVUE DE LA LITTERATURE

- I LES CONCEPTS D'EVALUATION ET DE MESURE
- II LES DIFFERENTES FORMES D'EVALUATION
 - 2.1 LES FORMES D'EVALUATION SELON LE MOMENT ET L'INTENTION
 - 2.2 DES SORTES D'EVALUATION SELON LE MODE DE COMPARAISON
- III LES OBJECTIFS DE L'EVALUATION
- IV LES OBJETS DE L'EVALUATION
 - 4.1 LES HABILETES MOTRICES
 - 4.2 LES APPRENTISSAGES COGNITIFS
 - 4.2.1 LES CONNAISSANCES COMME TELLES
 - 4.2.2 LA COMPREHENSION
 - 4.2.3 L'APPLICATION DES REGLES
 - 4.2.4 LA RESOLUTION DE PROBLEMES
 - 4.3 LES CONDUITES SOCIO-AFFECTIVES
 - 4.4 LE PROGRES
- V CHOIX DES MISES EN OEUVRE ET CRITERES D'EVALUATION
 - 5.1 LES PRINCIPES OPERATIONNELS
 - 5.2 LES PRINCIPES D'ACTION
 - 5.3 LES PRINCIPES DE GESTION DES MOYENS
- VI LES MOYENS DE L'EVALUATION
- VII LES PROBLEMES RELATIFS A L'EVALUATION

DEUXIEME PARTIE: METHODOLOGIE

I BUT DE LA RECHERCHE

II POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

III INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNEES : LE
QUESTIONNAIRE

3.1 ELABORATION

3.2 ADMINISTRATION

IV TRAITEMENT DES DONNEES

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

I PRESENTATION ET ANALYSE

II SUGGESTIONS

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Les hommes et les femmes se pressent autour de l'édifice culturel et social et sont invités à faire, la preuve de ce qu'ils sont, de leurs compétences.

S'installe dès lors un système de compétition où l'homme n'est pas seulement opposé aux autres mais aussi et surtout à lui-même, et dont l'institution s'érige en arbitre. Elle se charge à cet effet de désigner selon les besoins, les meilleurs, ou tout simplement ceux qui sont considérés comme étant aptes à effectuer une tâche quelconque.

D'une façon générale, indispensable à la société comme elle l'est à l'éducation, l'évaluation est à la base de tout progrès, de tout développement.

La problématique de l'évaluation en EPS (éducation physique et sportive) est très vaste. Elle est d'autant plus vaste que le terme évaluation est utilisé pour désigner des modalités de vérification s'appliquant à des réalités fort différentes bien que reliées les unes aux autres. On pourra ainsi s'intéresser soit à l'évaluation des enseignants, soit à l'évaluation des programmes, soit à l'évaluation des apprentissages. Dans ce dernier aspect, l'évaluation "est devenu un instrument nécessaire à la régulation des processus d'apprentissages, une information dont l'enseignant, aussi bien que l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes ou plus abstraits" (1).

(1) : DOMINICE, P., La formation : enjeu de l'évaluation, Berne, Ed. Lang, 1979, page 66

Dès lors, l'évaluation devient un outil pédagogique au service de la formation mais aussi une partie intégrante de la formation.

A Dakar et partout ailleurs dans notre pays, les conditions matérielles et didactiques défavorables constituent une difficulté majeure dans le cadre de la pratique pédagogique.

C'est dans ce cadre que nous avons voulu traiter du problème de l'évaluation des apprentissages dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire de Dakar.

- Comment l'évaluation est-elle faite ?

- Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'évaluation ?

- Quelle est la place donnée à l'évaluation dans la pratique pédagogique ?

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre après exploitation des données recueillies grâce au questionnaire.

Mais auparavant, nous aurons procédé à un rappel de quelques concepts en rapport avec l'évaluation dans la revue de la littérature. Nous espérons ensuite que les conclusions auxquelles nous aurons abouti et les suggestions que nous ferons, permettront à tous ceux qui oeuvrent dans le domaine pédagogique d'améliorer la pratique évaluative.

Ce travail s'inscrit donc dans le cadre d'une contribution à l'amélioration du système d'évaluation des apprentissages en EPS.

PREMIERE PARTIE : REVUE DE LA LITTERATURE

I LES CONCEPTS D'ÉVALUATION ET DE MESURE

L'évaluation peut se définir comme étant "l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. Plus spécialement, l'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les élèves" (1).

D'un point de vue théorique, l'évaluation est un processus qui implique trois étapes et qui débouche éventuellement sur une prise de décision :

- une phase d'identification de la situation souhaitée : l'enseignant définit ses objectifs et ses attentes ;

- une phase de mesure au cours de laquelle l'enseignant (ou parfois l'élève) cumule des données, des informations, à l'aide de techniques appropriées sur des éléments qui font l'objet de l'évaluation ;

- une phase d'interprétation au cours de laquelle l'enseignant analyse les résultats et en tire des conclusions appropriées en se basant sur la situation souhaitée.

(1) De Landshere G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF, 1979, page 111.

La deuxième étape du processus d'évaluation nous renseigne sur l'importance de la mesure qui est une étape essentielle dans ce processus. C'est elle qui fournit en effet les informations et données souhaitées. On ne saurait cependant assimiler ni limiter tout processus d'évaluation à la simple étape de la mesure car, comme le disait si bien Maccario, "mesurer c'est indiquer une performance en mètres, en secondes(...), évaluer c'est ce prononcer à propos de cette performance" (1). Il s'agit donc d'aller au-delà de la simple prise de performance car :

- une mesure en soi ne signifie rien,

- l'interprétation d'une mesure n'est possible que si l'on dispose d'un point de comparaison ;

- une mesure peut être utilisée de diverses façons selon le point de comparaison utilisé (par exemple le statut antérieur du sujet, un critère pré-déterminé, la valeur moyenne d'un groupe de référence particulier).

(1) Maccario, B., *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot, Collection sport + enseignement, 1986, page 27

L'action de mesure implique un certain nombre d'étapes qu'il faut s'efforcer de franchir consciemment plutôt que de façon réflexe si l'on veut s'assurer d'un résultat valable :

- identification de la caractéristique à évaluer,
- choix d'une unité de référence convenable,
- application du test comme tel,
- détermination du résultat.

2 LES DIFFERENTES FORMES D'EVALUATION

Le secteur de l'éducation a développé au fil des ans toute une panoplie d'expressions dans le but de caractériser les diverses pratiques évaluatives. C'est ainsi qu'aujourd'hui, on entend souvent des termes tels que évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative, évaluation continue, évaluation critériée et évaluation normative pour ne citer que les appellations les plus courantes.

2.1 LES FORMES D'EVALUATION SELON LE MOMENT ET L'INTENTION

L'évaluation du niveau atteint par les participants par rapport aux objectifs d'un programme donné peut être réalisée avant le début du programme ou à ses tous débuts, pendant le déroulement du programme, et à la fin du programme. L'importance de ces trois moments ou périodes d'évaluation peut varier selon la nature du programme en cause.

En prenant pour acquis que l'enseignant a une idée approximative de ce que pourrait être le profil usuel d'un élève participant au programme dont il a la responsabilité, il est souhaitable que lorsqu'une personne s'associe à ce programme pour la première fois, qu'on dresse le bilan de l'état de son développement par rapport aux objectifs du programme. Il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses de l'élève en cause. Cette évaluation initiale, souvent appelée **évaluation diagnostique**, peut permettre à l'enseignant :

- de préciser un projet de développement propre à chaque sujet ;

- de suggérer à un élève si son niveau est jugé trop faible, un travail de préparation approprié et nécessaire pour pouvoir suivre le programme envisagé ;

- ou tout simplement de réviser les objectifs du programme comme tel si l'ensemble des élèves se révèlent trop fort ou trop faible.

Le fait d'avoir préciser pour une ou plusieurs personnes un projet de développement n'est bien sûr pas une garantie que ce profil va progressivement apparaître au fil des séances du programme. On ne saurait trop insister sur l'importance, durant l'application d'un programme, de vérifier périodiquement les progrès (ou l'absence de progrès) du participant. En jargon littéraire, on appelle cette forme de vérification, **évaluation formative**.

Cette évaluation peut ainsi permettre de constituer un ou plusieurs ateliers de rattrapage pour les individus qui connaissent des difficultés importantes et ne semblent pas prêts à entreprendre des apprentissages plus complexes ou à s'adonner à une nouvelle forme d'activité plus exigeante. Ce qu'il faut retenir avant tout c'est que le but essentiel de l'évaluation formative est de favoriser l'atteinte des objectifs visés.

Vient enfin le moment, à la fin de l'application du programme, de faire le point sur les changements survenus chez les participants par rapport aux objectifs poursuivis : c'est l'évaluation **sommative**.

Elle a pour fonction de dresser le bilan des progrès réalisés par les participants par rapport aux objectifs du programme ; elle a donc un caractère terminal. Ainsi, dans le contexte scolaire une évaluation sommative positive débouche souvent sur une note de passage ou sur une certification quelconque.

Il convient enfin de considérer une expression fort à la mode mais qui peut prêter à confusion, soit celle d'évaluation continue.

Il s'agit là d'une pratique évaluative qui se déroule périodiquement tout au long de l'application du programme.

2.2 DES SORTES D'EVALUATION SELON LE MODE DE COMPARAISON

Comme nous l'avons souligné plus haut, évaluer c'est interpréter le résultat d'une mesure à la lumière d'un critère de comparaison quelconque. C'est sur la base du mode de comparaison retenu que se sont développés les concepts d'évaluation normative et d'évaluation critériée.

L'évaluation est considérée **normative** lorsque le résultat obtenu à un test par un participant est interprété en fonction de la position relative qu'occupe cette personne dans le groupe. On conclut alors que l'individu est à tel niveau en-dessous ou en dessus de la moyenne du groupe de comparaison. La performance du participant en termes de note ou d'évaluation, dépend donc non seulement de son propre résultat, en valeur absolue, mais aussi des résultats obtenus par les autres membres du groupe.

D'autre part, l'évaluation est considérée **critériée** lorsque le résultat obtenu par un individu est interprété à partir d'un critère exprimé en valeur absolue et déterminé à l'avance. La performance du participant en termes d'évaluation ou de note, n'est donc pas influencée par les résultats des autres membres du groupe auquel il appartient. Le critère retenu peut être un résultat précis en terme de performance, un progrès en valeur absolue, un progrès exprimé en terme de pourcentage d'amélioration. Il n'existe pas cependant de recette miracle pour déterminer avec précision le critère d'évaluation le plus approprié.

3 LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Les objectifs de l'évaluation sont de deux ordre :

* Sur le plan pédagogique, elle fournit d'une part aux enseignants les informations concernant les effets de leur enseignement et leur permet d'envisager des ajustements indispensables. Elle leur donne également des indication sur les élèves, leur permettant ainsi de surveiller leur évolution, leur progrès et d'apprécier le niveau de leurs connaissances.

D'autre part, elle permet à l'élève d'élaborer et de préciser ses projets, de mieux s'impliquer dans la conduite de ses apprentissages et enfin, de s'assurer des pouvoirs que lui confère la construction de ses savoirs.

* Sur le plan social, l'évaluation permet :

- de faire émerger la spécificité des pratiques corporelles en milieu scolaire,
- de créer l'esprit critique par l'observation des autres,
- de créer l'esprit de coopération et d'entraide.

A cet égard l'évaluation est une des données fondamentales de la formation. Pour qu'il en soit ainsi, il faut évidemment que les règles de l'évaluation soient perçues avec précision, que les termes du contrat ne soient pas ambigus et que ces derniers, fixés par l'institution, par l'enseignant ou par l'élève lui-même, soient constamment explicités (1).

(1) Pineau, C., L'évaluation en EPS, in Revue EPS n° 235, Paris, Ed. S.A.,

4 LES OBJETS DE L'EVALUATION

L'évaluation en EPS devra porter conformément aux objectifs généraux de la discipline sur :

- le domaine psychomoteur : l'enrichissement des comportements moteurs : les habiletés motrices ;

- le domaine cognitif : l'acquisition des connaissances, des habiletés et de capacités intellectuelles : les savoirs et les savoir-faire ;

- le domaine affectif : le développement des attitudes par rapport au contenu pédagogique, par rapport au groupe : le savoir être ou l'ensemble des dispositions à voir, ressentir, réagir.

Cette trilogie qui a inspiré les auteurs des taxonomies d'objectifs pédagogiques présente l'inconvénient d'établir une partition alors que l'activité de l'apprentissage sollicite la mise en jeu de l'ensemble des dimensions de la personnalité dans leur interdépendance.

Cependant, ce souci de découpage illustre bien le parti-pris analytique qui préside à l'esprit d'analyse en matière d'évaluation.

Il répond à une conception de l'éducation comme action volontaire, intentionnelle, productrice d'effets. La distinction des trois domaines a pour fonction la catégorisation des effets visés par une action éducative. La priorité accordée à l'une ou à l'autre de ces catégories lors de l'évaluation sommative, met en évidence les dominantes qui caractérisent le projet pédagogique de l'enseignant.

4.1 LA MESURE DES HABILITES MOTRICES

Selon Godbout, "Le niveau d'habileté motrice d'un individu est fonction de sa capacité d'exécuter correctement (selon des critères donnés) un geste ou un ensemble de gestes donnés et, le cas échéant, d'exécuter ce ou ces gestes en temps ou en espace opportuns" (1).

Il convient de noter que la mesure des habiletés motrices doit prendre en compte deux dimensions : l'évaluation du produit et l'évaluation du processus.

* L'évaluation du produit

Ce secteur d'évaluation et de mesure est certainement celui avec lequel les enseignants en EPS sont le plus familiarisés du fait de la relative simplicité et de l'objectivité qui le caractérisent. Il s'agit souvent de mesurer la performance réalisée en mètres ou en secondes et de l'appliquer à un barème préconçu.

Cependant, si seuls ces résultats sont pris en compte, il est difficile d'évaluer réellement les apprentissages, car la performance nous donne des informations largement influencées par des données relatives à la configuration biomorphologique initiale de l'élève.

Il convient dès lors de s'atteler à l'évaluation de la conduite motrice de l'élève comme le stipulent les textes relatifs à l'organisation des APS à l'école.

(1) : Godbout, P., La supervision de l'évaluation en activités physiques (document de travail), Québec, Département d'éducation physique, Université de Laval, 1986, P.50

* L'évaluation du processus

Il s'agit ici, d'apprécier la gestion finalisée des potentialités de celui ou de celle qui mène l'action. Il s'agit alors d'apprécier l'efficacité de son action, c'est-à-dire, le meilleur rendement possible d'une action finalisée. Cette efficacité peut être objectivée d'une part par les aptitudes physiques propres au sujet et d'autre part par la manière de faire du sujet dans le processus d'action. Il conviendra donc de tenir compte non seulement des aptitudes physiques propres du sujet (morphologiques, foncières, organiques...) en rapport avec celles qu'exigent la discipline, mais aussi, il faudra s'enquérir de la manière de faire du sujet dans le processus d'action (principes, règles d'action, procédures, organisation du sujet...) en relevant sur le terrain les indices qui sont les plus révélateurs du problème essentiel de l'APS et des contenus d'apprentissage proposés.

L'évaluation du processus se différencie de cette façon de ce qu'on appelle communément évaluation de la démonstration.

Dans ce second cas, il s'agit souvent d'évaluer l'élève par rapport à l'esthétique de son action sans tenir compte de l'efficacité de celle-ci. Ce procédé reflète très peu l'évaluation des contenus d'apprentissage.

4.2 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

La part qui échoit ou qui devrait échoir à des objectifs cognitifs au sein de programmes d'activités physiques n'est guère facile à déterminer.

La reconnaissance formelle de tels objets dépend à la fois de la nature du programme en cause, du niveau des apprentissages visés (initiation ou perfectionnement), et de la philosophie particulière adoptée par l'enseignant.

Il est toutefois difficile de concevoir un programme d'activités physiques qui ne comporte pas un minimum d'objectifs cognitifs, ne serait-ce qu'au titre d'objectifs intermédiaires. On peut même penser que plus le développement éventuel de l'autonomie des élèves est au centre des préoccupations de l'enseignant plus les apprentissages cognitifs prennent de l'importance.

Dans le cadre des activités physiques, De Landshere propose la classification suivante des apprentissages cognitifs.

4.2.1 Les connaissances comme telles

Cette première catégorie d'objectifs cognitifs est strictement liée au comportement de mémoire. L'élève qui maîtrise cette catégorie d'objectifs est capable de fournir des définitions, de donner des dimensions de terrains, des règles de jeu, de connaître le nom de diverses techniques et tactiques...

4.2.2 La compréhension

La compréhension s'apparente à l'apprentissage de concepts, au comportement de classification. Alors que le "comportement de mémoire" consiste à répéter, à reproduire ce qui a été appris, le niveau de la compréhension nécessite la maîtrise du "concept". A partir de la connaissance et de la compréhension qu'il a des caractères d'une réalité quelconque (que ce soit un objet, une technique, une tactique, une catégorie de jeu...), le participant peut reconnaître une réalité donnée comme un élément appartenant à une classe donnée ou à une catégorie sans l'avoir expérimenté auparavant.

4.2.3 L'application des règles

Ce troisième niveau d'apprentissages cognitifs concerne l'apprentissage de principes. Il s'agit ici pour l'élève de mettre en relation un certain nombre de concepts selon une règle ou un principe établi. Pour que l'élève puisse faire la preuve qu'il a maîtrisé ce niveau, il faut bien sûr être exposé à une situation nouvelle de sorte qu'il ne puisse faire simplement appel à sa mémoire.

Un grand nombre de comportements tactiques en sports collectifs sont basés sur l'application de principes. Il en est de même pour l'application de principes physiologiques en entraînement ou en conditionnement physique.

4.2.4 La résolution de problèmes

L'élève qui maîtrise ce quatrième niveau d'apprentissages cognitifs est capable, devant un problème nouveau, d'identifier lui-même les principes qui sont en cause et de les ordonner dans une stratégie de solution efficace. C'est ce que l'on pourrait considérer comme étant le niveau de l'autonomie en matière de pratique de l'activité physique.

L'évaluation de ce champ peut se faire de plusieurs manières. Deux référents principaux se dégagent sous-tendant deux moyens d'évaluation distincts.

Le premier est lié à une approche idéologique et sociologique des APS ; il débouche sur une évaluation sous forme de devoirs écrits ou oraux.



Il faudrait cependant rechercher un cadre d'évaluation des connaissances davantage lié à la pratique des élèves dans les activités. Il s'en suit une distinction de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. La théorie, en tant que perspective et mise en ordre de concepts, doit nécessairement s'engager dans la pratique pour y être validée. Ne pas tenir compte de cette remarque, c'est, comme le souligne Mérand, "risquer le dérapage vers un certain intellectualisme et valoriser les élèves à l'aise en expression orale ou écrite" (1).

Par ailleurs, situer l'évaluation au niveau des connaissances réinvestigables dans la pratique, c'est éviter le décalage se trouvant entre le savoir livresque et le savoir pratique.

Enfin selon Hébrard, il existe deux versants dans la connaissance en EPS : la connaissance sur l'activité et la connaissance de l'activité qui correspond au vécu : "c'est un savoir mémorisé au cours des acquisitions. Un tel savoir n'est pas immédiatement verbalisable ni conceptualisable" (2).

(1) : Mérand, R., Mode de contribution à l'évaluation des connaissances Paris, Ed. SNEP, 1984.

(2) : Hébrard, A., l'éducation physique et sportive : Réflexion et perspective, Paris, Coédition Revue STAPS et Ed. "Revue E.P.S", 1986, page 161.

TABEAU 1 : Comparaison de quelques types d'évaluation des connaissances en EPS

Objets d'évaluation	Moyen d'évaluation des connaissances	Cognitif ← → Moteur	Moyens d'évaluation motrice complémentaire
Connaissances théoriques générales	Devoirs sur les conceptions de l'EPS (historique, Sociologie)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">connaissances déclaratives</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Habiletés motrices</div> </div>	Parcours EP Généralisés
Connaissances Spécifiques	Q.C.M. (Règlements, normes)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">connaissances déclaratives</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Gestualité propre à l'activité</div> </div> <p style="text-align: center;">↑-----↑</p>	parcours techniques propres à l'activité (jongleries, dribbles)
Connaissances Pratiques	Situations de jeu Global-Situations d'interaction aménagées avec hiérarchisation des réponses. Explication des stratégies.	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">connaissances déclaratives</div> <div style="margin: 5px;">↓</div> <div style="text-align: center;">forme de stratégies</div> <div style="margin: 5px;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Réponse motrice</div> <div style="margin: 5px;">↑</div> <div style="text-align: center;">Mise en oeuvre de stratégie</div> <div style="margin: 5px;">↑</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">connaissances procédurales</div> </div>	Evaluation en référence à des grilles d'acquisition motrice spécifique de l'activité en situation réelle de jeu

SOURCE : Buttifant.M., et coll. L'évaluation des connaissances en EPS, in Revue EP.S, N° 287, PARIS, Page 72

Ce tableau met en évidence la diversité des connaissances que l'on peut acquérir en EPS.

Il montre trois sortes de connaissances soutendant trois modes d'évaluation. Par la même occasion, elle permet de voir le rapport que les connaissances déclaratives peuvent avoir avec les connaissances pratiques.

Ainsi, la connaissance de la théorie générale en EPS n'a aucune influence sur le développement des habiletés motrices. Il en est de même pour la connaissance des éléments spécifiques à l'activité. Tout au plus, permet-elle à l'élève de maîtriser la gestualité propre à l'activité notamment dans le domaine de l'arbitrage par exemple.

Les connaissances pratiques sont mises en évidence lors des situations de jeu global ou d'interaction aménagées et par les explications de stratégies.

Ce mode d'évaluation peut être considéré comme étant le moyen le plus spécifique à l'EPS.

4.3 L'EVALUATION DES CONDUITES SOCIO-AFFECTIVES

Ce secteur est certainement celui pour lequel les enseignants en activités physiques demeurent le moins outillés. Le domaine des apprentissages à caractère socio-affectif et notamment celui des attitudes reste encore difficile à cerner. Ce domaine s'étend depuis un niveau de réaction et se déplace progressivement vers un niveau de volonté d'action. Il comporte les caractéristiques suivantes : les perceptions, les émotions, les intérêts, les motivations et les attitudes. C'est là des divers caractères de la personnalité que Bujold a identifié comme étant un continuum perception-attitudes conditionné par le système de valeur de l'individu.

A ce niveau, deux stratégies principales sont considérées pour mesurer les attitudes. Le recueil d'opinion et la mesure par observation des comportements car les attitudes de l'individu conditionnent son système d'expression d'opinions et les comportements habituels.

4.4 L'EVALUATION DU PROGRES

L'enseignement est étroitement lié à la notion de progrès. Le progrès en EPS est un élément primordial qui permet, par delà l'innéité de certains facteurs psychomoteurs, de rendre cohérent le dessein de cette discipline de s'adresser à tous car "l'évaluation dans l'enseignement des jeunes doit être un instrument pour la revalorisation des potentialités de chaque individu et le perfectionnement des pratiques éducatives, et non pas un facteur de découragement des élèves" (1).

(1) : Viallet, F. et Maisonneuve, P., 80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement, Paris, Ed. d'organisation, 1981, page 101.

5 CHOIX DES MISES EN OEUVRE ET CRITERES D'EVALUATION

La détermination de la tâche à effectuer doit précéder l'analyse des conditions qui doivent optimiser la réalisation. Cette démarche permet, en effet, d'identifier les principes opérationnels d'action ou de gestion des moyens que le pédagogue retiendra pour élaborer les contenus d'enseignement. Selon Pineau, "sans ces choix, notre enseignement se limiterait à des survols de spécialités sportives avec le risque de ne retrouver en fin de scolarité que d'éternels débutants" (1). Il se limiterait aussi à des activités mal finalisées sans véritables effets sur les savoirs relatifs aux modes d'acquisition essentiels.

La définition des objectifs se situe donc en amont :

- du choix et de l'insertion de ces activités dans un programme d'enseignement,
- de l'organisation de leur contenu (traitement pédagogique de ces activités).

"Appartient au domaine des objectifs, toute intention pédagogique formulée en termes de comportement observable dans des conditions et selon des critères précis dont on escompte la manifestation chez les apprenants à l'issue du processus pédagogique" (2).

(1) : Pineau, C., Op Cit. page 45.

(2) : Maccario, B., Op. Cit. page 130.

L'évaluation ne se fait donc pas en fonction d'une liste d'éléments à acquérir mais par rapport à ce que l'élève devra être capable de faire. Il est donc légitime, selon Maccario, d'évoquer le passage d'une pédagogie centrée sur les contenus à une pédagogie centrée sur celui qui apprend.

Traditionnellement, quatre exigences sont requises pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle.

- Son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible,

- elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,

- elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester,

- elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Les objectifs définissent les critères d'évaluation et pour la construction des outils d'évaluation, on doit toujours disposer d'un inventaire systématique des objectifs. Ainsi les objectifs décrits en termes d'intention du professeur, les objectifs énoncés à posteriori par rapport à un domaine d'activité, les objectifs rédigés en termes de capacités ne peuvent être considérés comme opérationnels car imprécis.

Les critères d'évaluation seront donc les principes opérationnels essentiels et retenus par l'enseignant assortis aux principes d'action. L'un et l'autre fourniront en l'occurrence à la fois les contenus d'enseignement et les objectifs de l'évaluation.

5.1 LES PRINCIPES OPERATIONNELS

Il s'agit de principes qui sont à la fois sources ou causes d'action et origines des effets qui définissent toute tâche et toute entreprise.

En EPS, seront opérationnels les principes qui couvriront au plus près le champ des composantes diverses : mécanique, énergétique, ergométrique, biofonctionnelle mais également psychologique et pédagogique, qui permettront d'optimiser la tâche, en évaluant avec le plus d'exactitude possible les choix à effectuer et les décisions à prendre.

En définitive, "Les principes opérationnels en EPS, se définissent comme les causes des effets recherchés dans le cadre d'une action définie. Il s'agit là de l'interprétation pédagogique des données "essentiels" (1).

5.2 LES PRINCIPES D'ACTION

La notion de principes d'action correspond à des savoirs plus globaux permettant de lier certaines tâches entre elles afin de répondre à des finalités plus complexes :esthétiques, collectives, interactives...

(1) : Pineau, C., Op. Cit. page 44

Il correspondent :

- à des avoirs relatifs à des tâches multiples. Ils peuvent alors aboutir à des actions qui dépassent le seul engagement de l'individu, car le résultat n'en dépend pas exclusivement. Il en est ainsi pour les actions collectives, d'apposition, d'adaptation, etc...

- à des savoirs d'accompagnement. Ils sous-tendent alors notre capacité d'agir et certains de nos comportements. De nature plus transversales, ces savoirs peuvent être communs à plusieurs types de pratiques dont ils constituent l'environnement immédiat. Ils contribuent à mettre en place ou à consolider des comportements généraux et relèvent à cet égard de l'EPS. Il s'agit par exemple de l'observation, de la décision, de la concentration, de l'anticipation, etc...

5.3 LES PRINCIPES DE GESTION DES MOYENS

Il s'agit de données méthodologiques (concernant l'échauffement, l'entraînement, la mise en condition physique, etc...) et de savoirs relatifs au développement et à l'entretien des potentiels physiques et énergétiques tels que la musculation, la récupération, etc...

D'une façon générale, ce sont ces principes qui permettent de réguler toute activité physique. Ils doivent être présents dans les contenus d'enseignement aux côtés des principes opérationnels et des principes d'action qu'ils doivent accompagner pour une meilleure gestion de la vie physique.

6 LES MOYENS DE L'ÉVALUATION

Les outils d'évaluation sont élaborés en fonction du mode d'évaluation et des objectifs fixés.

Dans le cadre d'une évaluation quantitative, du produit, les outils utilisés sont les plus courants et les plus abordables. Il s'agit souvent de mesurer la performance réalisée par l'élève en mètres, secondes, nombre de fois, etc... et de se référer à un barème préétabli selon l'âge, le sexe ou le niveau. Si ces outils s'avèrent importants dans le processus d'évaluation il n'en demeure pas moins qu'ils ont plus tendance à mesurer les capacités physiques intrinsèques des élèves que les apprentissages reçus.

Il se caractérisent néanmoins par leur grande fiabilité et leur grande objectivité. C'est pourquoi ils sont très souvent utilisés en cas d'évaluation certificative.

Si l'évaluation du produit ne pose souvent pas de problème majeur quant à l'utilisation des outils disponibles, il n'en est pas de même pour l'évaluation du processus. A ce niveau, le plus grand problème qui se pose à l'évaluateur c'est l'objectivité dans l'observation. C'est là que l'observation critériée trouve toute son importance de par l'utilisation de fiches ou de grilles d'évaluation. Sur ces fiches sont notés les éléments que l'élève devra acquérir : ce sont les objectifs opérationnels du contenu de l'enseignement. Ils sont souvent classés sous forme de niveau de réalisation.

L'utilisation de ces fiches ou de ces grilles d'observation évite ou atténué grandement la part de subjectivité que peut contenir l'observation non quantifiable. Cette évaluation qui reflète plus l'évaluation des apprentissages a le mérite de permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes chances. Ces deux formes d'évaluation sont complémentaires et devraient être réalisées au cours de la même action pour éviter de dénaturer le geste.

Ainsi, grâce à l'utilisation du nomogramme, l'évaluateur peut mettre en relation ces deux paramètres à savoir le produit et le processus.

Le nomogramme est un outil graphique d'évaluation qui met en relation deux indications chiffrées par rapport à une grille de référence. Le nomogramme se construit à l'aide de trois segments de droites.

Sur le premier segment, on inscrit un indice chiffré qui constitue un résultat brut.

Sur le deuxième segment on place les données du deuxième indice chiffré choisi comme variable d'ajustement. Le référentiel de notation est gradué sur le troisième segment de droite placé entre les deux autres. En joignant les deux résultats par un trait, on coupe l'échelle de notation et par lecture directe, on obtient une note qui représente la combinaison entre les deux indices choisis.

Dans le cadre d'une évaluation, cet outil est un excellent moyen d'évaluation.

7 PROBLEMES DE L'EVALUATION EN EPS

Si l'on se réfère à la définition que Maccario donne de l'évaluation, "évaluer c'est comparer des objets ou des personnes en fonction de certains critères et porter le jugement avant de décider" (1), on constate que dans l'évaluation en EPS, les problèmes rencontrés peuvent être soit d'ordre technique soit purement pédagogique.

Ainsi doivent être envisagés :

- l'attention à l'individu: redécouverte de l'individu dans sa totalité ;

- l'attention au groupe : cheminement éducatif d'un ensemble d'individu en formation ;

- l'attention au professeur : formation de celui-ci vis-à-vis de son rôle d'évaluateur ;

- l'éducation par objectifs : développement du langage de la planification (définition des objectifs - évaluation des résultats) ;

- l'implication de l'élève : l'intégration de l'élève au sein même du processus d'évaluation.

(1) : Maccario, B., Op. Cit. page 27.

Sur le terrain, tout ceci reflète les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants :

- comment rendre objective l'évaluation de certains paramètres jugés subjectifs ?

- l'enseignant est également confronté à un problème de temps en rapport avec le nombre important d'élève à évaluer ;

- parmi tous les paramètres évalués, auquel faudrait-il accorder plus d'importance ?

- comment faire participer les élèves à l'évaluation tout en restant objectif ?

- comment découvrir le niveau réel de l'élève à cause de l'instabilité des performances ?

Les difficultés de l'évaluation individuelle en sports collectifs sont également celles de tout un système complexe à savoir :

- les nombreux éléments intervenant en interaction ,

- l'incidence importante du rapport de forces qui peut évoluer au cours d'une même action ou dans des situations d'oppositions différentes,

- l'interdépendance des membres d'une même équipe,

- l'évaluation d'un seul élément (l'élève) dans un système qui a sa cohérence (l'équipe).

Ces difficultés montrent très rapidement les limites d'une évaluation comportementale qui :

- déconnecte le geste de son but et de sa signification et est fortement teinté de béhaviorisme ;

- est saturée d'interprétations liées aux difficultés de l'observation ;

- est souvent référée à un modèle tiré du haut niveau et peut adapté au milieu scolaire ;

- entretient une confusion entre les objectifs qui se confondent fréquemment avec les niveaux comportementaux et ceux utilisés pour l'évaluation.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE

I BUTS DE LA RECHERCHE

Le but principal que nous nous sommes fixés dans cette étude est de connaître les méthodes d'évaluation en EPS dans les cycles d'enseignement moyen et secondaire de Dakar.

Au-delà de ce but principal, nous voulons conséquemment cerner les grandes orientations du contenu des enseignements donnés en EPS.

Tout ceci nous permettra enfin de déceler les différents problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique évaluative.

Ainsi, le but principal de notre étude ne se pose pas en terme d'une ou de plusieurs hypothèses à confirmer ou à infirmer mais sous la forme d'un problème à résoudre. Ce problème ne pourra cependant être résolu que si nous parvenons à répondre à quelques questions secondaires :

- Quels sont les différents paramètres évalués ?
- Quels sont les moyens d'évaluation utilisés ?
- Quelles sont les personnes participant à cette évaluation?

La réponse apportée à ces différentes questions nous permettra de tirer des conclusions qui aideront à cerner le problème de l'évaluation dans sa globalité.

Dès lors, ce document offrira un feed back à tous ceux qui oeuvre dans le domaine pédagogique ; enseignants, formateurs et administrateurs, afin d'améliorer la pratique de l'évaluation.

II LA POPULATION DE L'ETUDE

Notre population est composée de tous les enseignants d'EPS qui officient à de Dakar, dans les cycles d'enseignement moyen et secondaire.

Cependant, vu les conditions matérielles et temporelles qui se sont imposées à nous, nous n'avons pas pu contacter tous les enseignants d'EPS officiant à de Dakar surtout ceux qui sont dans les CEM et CES.

Ainsi comme l'illustre le tableau ci-après, 91 % des enseignants interrogés sont dans les lycées pour 9 % officiant dans les CES et CEM.

TABLEAU DE DISTRIBUTION ET DE RECUPERATION DES QUESTIONNAIRES

Centre de distribution	Questionnaires	
	Distribués	Récupérés
Lycée Blaise Diagne	14	14
Lycée Maurice Delafosse	14	14
Lycée S. Limamou Laye	14	12
Lycée Lamine Guèye	12	11
Lycée S. Nourou Tall	4	4
Lycée Galandou Diouf	4	4
Lycée J. F. Kennedy	14	12
C.E.S Isaac Foster	2	2
C.E.S Ahmet Malick Sy	1	1
C.E.M Adama Diallo	1	1
C.E.S Ogo Diop	2	2
Abbé Pierre Sock	1	1
C.E.S Samba Guèye	1	1
Lycée A. Sadji	5	3
TOTAL	89	82

3 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES : LE QUESTIONNAIRE

3.1 ELABORATION

Pour l'élaboration du questionnaire nous avons organisé des rencontres avec quelques enseignants de la place afin de nous imprégner au mieux de toutes les questions ayant rapport avec l'évaluation en EPS.

Ainsi nous avons eu des entretiens avec dix enseignants que nous avons pris au hasard : cinq enseignants du lycée Technique Maurice Delafosse et cinq autres du Lycée Lamine Guèye.

Ces entretiens nous ont permis de cerner les différents contours du problème et d'élaborer ainsi un questionnaire qui nous a permis de recueillir le maximum d'informations dont nous avons besoin.

Après avoir élaboré le questionnaire, nous l'avons soumis à vingt enseignants tous pris au hasard afin de tester sa validité (il s'agissait de voir le degré de compréhension que les enseignants avaient par rapport aux questions posées).

Cela nous a amené à modifier la formulation de certaines questions dont la compréhension pouvait prêter quelques fois à confusion.

ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

C'est après avoir procédé aux rectificatifs nécessaires que nous sommes passés à la seconde étape c'est-à-dire la distributions.

Nous avons pu ainsi distribuer 89 questionnaires.

L'administration du questionnaire n'a été suivie d'aucun commentaire, ni d'aucune question ; nous demandions seulement aux intéressés si les trois jours de délai que nous leur accordions leur étaient favorables.

4 TRAITEMENT DES DONNEES

Nous avons utilisé dans notre questionnaire des questions ouvertes. Cela nous a posé quelques problèmes quant à l'exploitation des données. Pour plus de facilité, il nous a donc semblé nécessaire de regrouper plusieurs éléments sous un même vocable. Cela a été opportun notamment pour l'élaboration des tableaux 3, 4, 5 et 6.

C'est ainsi qu'il sied de procéder à une définition opérationnelle des principaux concepts utilisés.

Qualités physiques : Nous avons utilisé cet expression pour signifier les termes employés par les enseignants et ayant rapport avec la performance ; la vitesse, l'endurance, la détente, l'adresse et la force.

Conduite motrice : Ce terme désigne à notre entendement les expressions se rapportant au processus. C'est la coordination, la technique, la démonstration.

Connaissances théoriques : Il s'agit ici des apprentissages cognitifs.

Qualités psycho-sociales : Ce terme regroupe tous les mots utilisés pour désigner soit l'aspect personnalisation, soit l'aspect socialisation de l'élève. Il s'agit notamment des termes tels que développement psychologique, relation dans le groupe, qualités sociales, la coopération.

Discipline : C'est l'assiduité au cours, la participation, la tenue vestimentaire, le comportement.

Progrès : C'est la différence de performance réalisée entre le début et la fin du cycle.

NB : Tous les termes utilisés pour les définitions sont des termes pris dans les réponses aux questionnaires.

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

TABLEAU N° 3

REPARTITION SELON LES PARAMETRES EVALUES

Paramètres évalués	Nombre de Réponses	Pourcentage
Qualités physiques	82	44,8
Conduite Motrice	33	18
Connaissances théoriques	12	6,6
Qualités Psycho-sociales	17	9,3
Discipline	24	13,3
Progrès	15	8
TOTAL	183	100

Il apparaît à la lecture de ce tableau que selon les enseignants :

- les qualités physiques représentent 44,8 % des paramètres évalués,
- l'évaluation de la conduite motrice se fait dans 18 % des cas,
- les connaissances théoriques représentent 6,6 % des paramètres évalués,
- les qualités psycho-sociales comptent pour 9,3 % des paramètres évalués,
- la discipline est évaluée dans 13,3 % des cas,
- et enfin le progrès compte pour 8 % des paramètres évalués.

Ce tableau nous révèle les différents paramètres qui sont évalués en EPS et l'importance qu'ils ont au sein de cette évaluation.

A ce titre, la première remarque que nous pouvons faire est la très grande place occupée par les qualités physiques au sein des paramètres évalués (44,8 %). Cela s'explique surtout par le fait que les qualités physiques sont les seuls paramètres évalués lors des examens du BFEM et du Baccalauréat ; c'est du moins la raison que donnent 30 % des enseignants.

La seconde raison qui explique la prédominance des qualités physiques parmi les paramètres évalués est que ceux-ci sont aisément quantifiables donc facilement évaluables.

La plupart des autres paramètres évalués sont souvent considérés comme des paramètres d'ajustement, pour "équilibrer les chances" selon l'expression consacrée des enseignants.

Ainsi, l'évaluation de la conduite motrice s'explique par le fait que les enseignants désirent donner leur chance à tous les élèves particulièrement à ceux qui ont des prédispositions physiques défavorables (11,2 %).

Par ailleurs, 6,1 % des enseignants estiment que ce paramètre est la partie qui reflète le plus les acquisitions des apprentissages.

Enfin, 0,8 % disent évaluer ce paramètre parce que l'institution le réclame.

Pour ce qui est des connaissances théoriques, ou pour être plus précis, des apprentissages cognitifs, ils sont peu pris en compte (6,6 %).

A notre avis cela s'explique d'une part par la conception générale que les gens ont de la pratique des activités physiques et sportives. Nous remarquons que d'une manière générale, les enseignants ont peu accès aux salles de classes.

Or, dans notre enquête, nous avons vu que le seul instrument utilisé pour évaluer ces paramètres est l'interrogation écrite ou orale. Or l'une et l'autre ont de grands défauts ; la première se fait difficilement en plein air et la seconde demande trop de temps, ce dont se plaignent les enseignants.

Par ailleurs 4,2 % des enseignants estiment que la maîtrise chez les élèves des apprentissages cognitifs ne signifient pas obligatoirement leur capacité à mettre en pratique les connaissances acquises.

Cependant, ceux qui évaluent ces paramètres affirment que tout enseignement doit être évalué d'une part et que par ailleurs, toute pratique physique doit avoir comme sous-bassement une maîtrise théorique des éléments de la pratique.

L'évaluation des qualités psycho-sociales tient du fait des objectifs généraux de l'EPS. Celle-ci est l'une des rares, sinon la seule discipline à se soucier de cet aspect du développement de la personnalité dans l'éducation de l'enfant.

La première cause de l'évaluation de la discipline est la lutte contre l'absentéisme. 11 % des enseignants estiment en effet que les élèves qui sont assidus aux cours doivent être favorisés. Pour 2,3 % des enseignants, la tenue vestimentaire est très importante.

Enfin, il est reconnu que le domaine biologique et physiologique est un domaine où les facteurs héréditaires ont une grande influence sur la performance.

Ainsi, pour 3,5 % des enseignants, la prise en compte du progrès réalisé par l'élève au cours du cycle aura pour effet d'atténuer l'impact que peuvent avoir les prédispositions physiques sur la performance de l'élève. Par la même occasion, les élèves les moins doués au départ se verront encouragés (4,5 %).

TABLEAU N° 4

REPARTITION SELON LES PARAMETRES EVALUES EN ATHLETISME

Paramètres évalués	Nombre de Réponses	Pourcentage
Qualités physiques	82	52,6
Conduite motrice	37	23,7
Qualités Psycho-sociales	4	2,6
Connaissances théoriques	4	2,6
Discipline	17	10,1
Progrès	13	8,4
TOTAL	156	100

En athlétisme, les enseignants disent évaluer les qualités physiques dans 52,6 % des cas.

- la conduite motrice représente 23,7 % des paramètres évalués,

- selon les enseignants, l'évaluation des qualités psycho-sociales se fait dans 2,6 % des cas,

- tandis que les connaissances théoriques comptent pour 2,6 % des paramètres évalués.

- et que la discipline est évaluée dans 10,1 % des cas,

- enfin le progrès est pris en compte dans 8,4 % des cas.

TABLEAU N° 5

REPARTITION SELON LES PARAMETRES EVALUES EN SPORT COLLECTIF

Paramètres évalués	Nombre de réponses	Pourcentage
Qualités physiques	24	12,5
Conduite motrice	82	43
Qualités psycho-sociales	39	20,6
Connaissances théoriques	24	12,6
Discipline	16	8,5
Progrès	5	2,7
TOTAL	190	100

Dans les sports collectifs :

- l'évaluation des qualités physiques représenterait 12,6 % de l'évaluation totale.
- la conduite motrice compte pour 43 %,
- les qualités psycho-sociales représente, selon les enseignants, 20,6 %,
- les connaissances théoriques sont prises en compte dans 12,6 % des cas,
- la discipline est évaluée dans 8,5 % des cas,
- et enfin, le progrès représente 2,7 % des paramètres évalués.

TABLEAU N° 6

REPARTITION SELON LES PARAMETRES EVALUES EN GYMNASTIQUE

Paramètres évalués	Nombre de réponses	Pourcentage
Conduite motrice	82	67,8
Qualités psycho-sociales	6	5
Connaissances théoriques	4	3,3
Discipline	25	20,6
Progrès	4	3,3
TOTAL	121	100

En gymnastique, ce tableau révèle, selon les enseignants, que :

- La conduite motrice représenterait 67,8 % des paramètres évalués ;
- Les qualités psycho-sociales compteraient pour 5 % des paramètres évalués ;
- Les connaissances théoriques seraient évaluées dans 3,3 % des cas ;
- la discipline représenterait 20,6 % des paramètres évalués ;
- Quant au progrès, il serait pris en compte dans 3,3 % des cas.

TABLEAU N° 7

**TABLEAU RECAPITULATIF DE LA REPARTITION DES PARAMETRES
EVALUES SELON LES DISCIPLINES**
(en %)

Paramètres évalués	Disciplines		
	Athlétisme	Sports Collectifs	Gymnas- tique
Qualités physiques	52,6	12,6	-
Conduite motrice	23,7	43	67,8
Connaissances théoriques	2,6	12,6	3,3
Qualités psycho-sociales	2,6	20,6	5
Discipline	10	8,5	20,6
Progrès	8,5	2,7	3,3
TOTAL	100	100	100

Ce tableau n° 7 est un tableau récapitulatif des tableaux 4, 5 et 6. Il contient les données relatives à la place qu'occupent les paramètres évalués en rapport avec la discipline évaluée.

La lecture de ce tableau est significative à plus d'un titre.

D'abord, d'une manière générale, les résultats de ce tableau s'apparentent quelque peu aux résultats du tableau n° 3. On y remarque une prédominance des qualités physiques et de la conduite motrice. Si en athlétisme, les premières occupent une place plus importante que la seconde, celle-ci est évaluée en premier dans les sports collectifs et en gymnastique. On note en effet 52,6 % pour les qualités physiques et 43 % pour la conduite motrice dans les sports collectifs et en gymnastique, la conduite motrice représente 67,8 % des paramètres évalués.

Ces résultats confirment l'analyse qui est sortie du tableau n° 3 à savoir l'importance accordée aux qualités physiques et à la conduite motrice.

Cependant la différence qui existe entre la place qu'occupent les qualités physiques et la conduite motrice suivant la discipline s'explique d'une part par le fait qu'en athlétisme, il est plus aisé de mesurer la performance physique de l'élève que le processus qui a abouti à cette performance

D'autre part, Cette différence s'explique par le fait qu'en sport collectif et en gymnastique, il est difficile de mesurer une quelconque performance physique mais aussi la spécificité des disciplines concernées (maniement d'un ballon, gestion du corps dans l'espace) fait qu'il semble plus judicieux pour les enseignants de s'appesantir sur la conduite motrice. C'est ainsi qu'en gymnastique, les qualités physiques ne sont pas prises en compte dans l'évaluation.

Le deuxième enseignement que nous pouvons tirer de ce tableau est que autant les chiffres semblent identiques entre le tableau 3 et le tableau 7 pour les deux premiers paramètres évalués, autant il semble y avoir une différence entre les chiffres attribués aux autres paramètres. Cette différence est surtout significative si on la considère du point de vue interne du tableau 7.

Nous remarquons ainsi que les différents paramètres évalués prennent de l'importance ou en perdent selon les disciplines.

En athlétisme, la discipline entre plus souvent en compte parmi les paramètres évalués (10 %) de même que le progrès réalisé par l'élève (8,4 %).

Les autres paramètres ne sont que rarement évalués. Le fait que le progrès soit souvent pris en compte dans l'évaluation s'explique par le fait que l'athlétisme est une discipline où l'influence des qualités physiques de type héréditaire est très grande et vu que ces qualités physiques sont les plus évalués dans cette discipline, certains enseignants pensent à rééquilibrer les chances en tenant compte du progrès réalisé entre le début et la fin du cycle. Cela nécessite bien évidemment une évaluation en début et en fin de cycle, ce qui n'est pas toujours fait. Nous y reviendrons dans l'analyse du tableau 8.

Dans les sports collectifs, la fonction sociale du sport semble être bien considérée par les enseignants puisque les qualités psycho-sociales représentent 20,6 % des paramètres évalués.

Par ailleurs, les enseignants évaluent assez souvent les apprentissages cognitifs (12,6 %). Ce taux fort élevé en rapport avec les chiffres des autres disciplines est dû au fait qu'à ce niveau, l'évaluation des apprentissages cognitifs semble plus aisée. En effet les enseignants insistent particulièrement sur la maîtrise des connaissances relatives aux règlements des jeux, aux dimensions de terrains, à l'arbitrage etc...

Nous n'avons trouvé cependant aucune fois où l'enseignant dit juger un élève sur l'option portée sur une stratégie de jeu quelconque ou sur le choix d'une tactique, bref sur les savoirs pratiques. Nous noterons enfin l'importance accordée une fois de plus à la discipline.

En gymnastique enfin, la lecture de ce tableau révèle la grande place occupée par la discipline parmi les paramètres évalués.

Les enseignants accordent en effet une grande importance à la présentation vestimentaire des élèves et à leur présence aux cours. Plusieurs enseignants disent en effet tenir un cahier de présence dont ils tiennent compte lors de l'attribution de la note finale.

TABLEAU N° 8

REPARTITION SELON LES PERIODES D'EVALUATION

Périodes d'évaluation	Nombre de réponses	Pourcentage
Au début du cycle	45	28,7
Pendant le cycle	30	19
A la fin du cycle	82	52,3
TOTAL	157	100

Dans ce tableau, on découvre les différentes périodes d'évaluation. Selon les enseignants :

- l'évaluation en début de cycle se fait dans 28,7 % des cas,
- l'évaluation en cours de cycle est faite dans 19 % des cas,
- et enfin l'évaluation en fin de cycle représenterait 52,3 % du temps d'évaluation total.

La première raison qui pousse les enseignants à évaluer leurs élèves en début de cycle est qu'il leur faut connaître le niveau de leurs élèves en rapport avec les objectifs visés pour pouvoir ensuite faire des ajustements nécessaires (20,4 % des enseignants).

Ensuite l'évaluation en cours de cycle a pour objectif selon les enseignants de vérifier l'évolution des apprentissages afin de pouvoir procéder à des rectificatifs si le besoin se fait sentir.

Enfin l'évaluation en fin de cycle est considérée bien volontiers comme la sanction à un travail par apposition d'une note, comme le réclame l'institution (42,2 %), ou pour vérifier quelques fois si le message de l'enseignant a été bien compris et bien reçu (7,2 %).

Nous notons cependant que l'évaluation n'est pas aussi fréquente en début qu'en milieu et fin de cycle. Ainsi, si l'évaluation est quasi spontanée en fin de cycle, elle n'est pas toujours faite en début et pendant le cycle. Cela est dû au fait qu'il y a dans les classes un nombre pléthorique d'élèves d'une part et par ailleurs, les enseignants affirment ne pas pouvoir sur un cycle de six séances en moyenne, utiliser les trois séances à des fins évaluatives;

TABLEAU N° 9

REPARTITION SELON LES PERSONNES PARTICIPANT A L'EVALUATION

Personnes participants à l'évaluation	Nombre de réponses	Pourcentage
Enseignant lui-même	48	58,5
Elèves	20	24,5
Autres enseignants d'EPS	14	17
TOTAL	82	100

- Selon 58,5 % des enseignants, ils seraient les seuls à évaluer leurs élèves,

- seuls 24,5 % d'entre eux y feraient participer leurs élèves,

- tandis que 17 % feraient appel à leurs collègues enseignants d'EPS titulaires d'autres classes.

Bon nombre d'enseignants, pour justifier le fait qu'ils soient les seuls à évaluer leurs élèves, affirment qu'ils sont les seuls à connaître leurs objectifs (33 %), ou bien que c'est ce que demande l'institution (14,2 %), alors que d'autres recherchent tout simplement l'objectivité (9,3 %). Ces derniers pensent qu'en faisant intervenir leurs élèves dans l'évaluation, ceux-ci pourraient tricher ou se laisser influencer par l'enjeu des notes.

C'est cet aspect que réfutent cependant les enseignants qui font intervenir leurs élèves dans leur évaluation. Ils pensent en effet que c'est aussi un objectif de l'éducation que d'amener l'élève à être en mesure de connaître la valeur exacte de son savoir sans aucune influence quelconque (11,2 %) et développer ainsi son sens de l'observation (15,8 %).

En outre, c'est dans les classes d'examens que les enseignants font appel à leurs collègues afin, disent-ils de mettre les élèves dans les mêmes conditions qu'aux examens.

Le peu de place accordée aux élèves dans la pratique évaluative a une conséquence très particulière sur la manière d'évaluer.

Les élèves sont souvent évalués un à un et pendant qu'un élève passe son enchaînement, effectue son saut ou autre, les autres se sentent peu concernés ou en profitent pour chahuter.

Dans les disciplines à caractère éliminatoire telles que le saut en hauteur, les premiers à être éliminés peuvent ressentir un certain sentiment de laisser pour compte et développer ainsi un sentiment de rejet vis à vis de cette discipline.

Par ailleurs, en dehors du fait qu'elle nécessite beaucoup de temps, cette méthode diminue considérablement le temps d'activité des élèves.

En outre, cette méthode nous laisse sceptique quant à une évaluation en sport collectif rigoureuse et fiable. Nous nous demandons en effet comment un enseignant à lui tout seul peut remplir une fiche d'observation individuelle pour chaque élève en action tout en s'enquérant de la performance collective de l'équipe ou même des deux équipes en confrontation.

La première conséquence d'une telle évaluation est la prise en compte du niveau de pratique général de l'élève et non pas l'appréciation des apprentissages comme tels.

TABLEAU N° 10

REPARTITION SELON LES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISES

Instruments utilisés	Nombre de réponses	Pourcentage
Instruments conventionnels (mètre, chronomètre)	154	60,9
Fiches et grilles d'évaluation (observation critériée)	88	34,8
Interrogation écrite et orale	11	4,3
TOTAL	253	100

- les instruments conventionnels sont utilisés dans 60,9 % des cas,

- l'observation critériée représente 34,8 % des *instruments utilisés*

- l'interrogation écrite et orale compte pour 4,3 % des *instruments utilisés*

La répartition des différents instruments utilisés lors de l'évaluation est le reflet de la répartition des différents paramètres évalués telle qu'elle est montrée par le tableau 3. Nous voyons ainsi une prédominance des instruments conventionnels comme le chronomètre et le mètre (60,9 %) suivis des fiches et grilles d'observation (34,8 %) puis de l'interrogation écrite ou orale (4,3 %).

Ceci montre une fois de plus la prédominance des qualités physiques au sein de l'évaluation du fait de la très grande utilisation des instruments conventionnels. Ces instruments qui sont ceux utilisés lors de l'évaluation des APS au BFEM et au Baccalauréat, présentent l'avantage d'être précis selon 30 % des enseignants et faciles à utiliser selon les 31 %.

Ils présentent cependant l'inconvénient de mesurer beaucoup plus les qualités biologiques et physiologiques des élèves que les apprentissages reçus.

Ainsi, au niveau du saut en hauteur par exemple, les élèves de grande taille sont beaucoup plus avantagés que ceux de petite taille. Les premiers seraient aptes à réaliser une performance supérieure à celle que pourraient faire les seconds.

Il faudrait rappeler que la performance mesurée est convertie en note grâce à des tableaux ou barèmes qui sont souvent établis par les institutions.

Aussi l'observation critériée trouverait-elle toute sa signification dans la perspective d'une évaluation formative. L'observation critériée permet en effet à l'enseignant, de vérifier dans quelle mesure les objectifs qu'il s'est fixé sont atteints par l'élève. Par la même occasion, le caractère exceptionnel de la performance perd-il toute sa signification pour laisser la place à l'aspect éducationnel de l'action, du geste.

C'est pourquoi 21 % des enseignants trouvent que l'observation critériée permet d'évaluer les contenus des apprentissages et que 13 % pensent qu'elle rééquilibre les chances.

Cependant, les enseignants semblent rebutés face au travail méticuleux qu'exige l'élaboration et l'emploi de fiches et grilles d'observation. De tels outils nécessitent en effet que l'enseignant soit bien imprégné des objectifs fixés et qu'il aura rendu opérationnels au préalable.

Ensuite, l'utilisation de tels instruments fait appel quelques fois à une individualisation de l'enseignement et donc de l'évaluation. L'enseignant qui aura découvert les manquants de chaque élève en rapport avec les objectifs fixés, aura à coeur de pallier à ces manquants individuels, ce qui, il est vrai demande un travail colossal. Ce travail s'avère nécessaire cependant si l'on veut s'intéresser réellement aux acquisitions pendant l'évaluation et répondre au dessein de l'EPS de s'adresser à tous.

Nous ne reviendrons pas sur les incidences du faible taux accordé à l'évaluation des apprentissages cognitifs mais il est évident que la difficulté de manipulation des instruments de mesure consacrés à ce secteur y est pour quelque chose. Les seuls instruments utilisés sont en effet l'interrogation écrite ou orale. Or, il se trouve que l'une et l'autre présentent des aspects négatifs très importants dont nous avons parlé dans l'analyse du tableau 3.

La principale conclusion que nous pouvons tirer de cette analyse est l'influence que le sport de compétition exerce sur l'EPS au point que celle-ci utilise préférentiellement les mêmes systèmes de mesure que le premier.

On serait donc porté à penser avec Pineau "qu'il y a là une certaine confusion entre les objectifs du sport et ceux de l'EPS" (1).

Si au niveau du sport de compétition, le processus importe peu, il ne saurait en être de même en EPS.

Dans la logique éducative, il serait sans doute difficilement concevable de ne pas lier l'amélioration de la performance à l'acquisition de connaissances et à la construction de savoirs.

En définitive, nous pouvons tirer trois grands enseignements des résultats obtenus.

D'abord, il est à remarquer la très grande influence qu'a le système d'évaluation en EPS adopté lors des examens du BFEM et du Bac, sur la pratique évaluative de l'enseignement en EPS. Ce phénomène se traduit par la main mise des enseignants sur la pratique évaluative (peu de participation des élèves), par la très grande utilisation des instruments conventionnels comme moyens d'évaluation et enfin par le très faible pourcentage de temps accordé à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative.

(1) : Pineau, C., Op. Cit. page 43

La première conséquence de tout cela est que l'enseignement de l'EPS est essentiellement une préparation aux examens. De ce fait, les aspects autres que le développement physique des enfants sont négligés.

En gymnastique plus particulièrement, l'expérience nous a montré que de la 6ème à la Terminale, seuls les éléments gymniques faisant partie des enchaînements quasi standardisés à effectuer aux examens sont enseignés. L'évaluation dans les sports collectifs est souvent bâclée ou même quelques fois inexistante.

Nous nous permettons de rapporter ici notre propre vécu en tant qu'élève.

Durant tout notre cursus scolaire, nous ne nous rappelons pas une seule fois avoir été évalué en sport collectif. Nous ne pouvons non plus nous vanter d'avoir reçu un quelconque enseignement planifié et codifié à ce niveau ; le cours se résumait souvent en une partie opposant deux équipes formées au hasard.

Nous tenons cependant à préciser que cet exemple est pris à titre d'illustration et n'est basé sur aucune étude spécifique.

Elle doit par ailleurs être considérée avec réticence du fait que nous avons passé tout notre cursus scolaire dans un collège d'enseignement privé où l'EPS occupait une place certes importante dans le système éducatif mais n'y avait pas la rigueur présente dans les lycées.

Il est cependant nécessaire de préciser que le manque de temps et le très grand nombre d'élèves qu'il y a par classe favorise cette forme d'évaluation.

Le second enseignement que nous pouvons tirer de l'analyse de ces résultats est le très peu de place accordée à l'évaluation des apprentissages cognitifs. Si l'évaluation porte sur les contenus d'enseignement comme il doit l'être, force nous sera de déplorer la négligence des enseignants face à l'un des objectifs généraux de l'EPS. Aucun enseignement ne peut se permettre de reléguer au second plan le développement cognitif des enseignés. Le développement de cette faculté est nécessaire pour l'équilibre des enseignés surtout en EPS où la finalité avouée est de développer le savoir faire de l'élève, de consolider son savoir être et de favoriser son développement cognitif.

Dans notre contexte, tout se passe comme si en EPS, il s'agissait simplement pour les élèves d'être en mesure de courir vite ou longtemps, de savoir sauter ou taper dans un ballon sans qu'il y ait besoin d'un quelconque support cognitif.

Sur le terrain, cela se traduit par la mise à l'écart des élèves dans l'élaboration des contenus d'apprentissage. Tout ce qu'on leur demande c'est d'appliquer les consignes données par l'enseignant. C'est à peine si on se soucie de savoir s'ils ont bien compris les raisons d'un tel choix ou les causes d'une telle autre action. Nous trouvons par exemple déplorable que 33 % des enseignants disent qu'ils sont les seuls à évaluer leurs élèves parce qu'ils sont "les seuls à connaître leurs objectifs".

Si au bout de tout un cycle on affirme que les élèves ne connaissent pas les objectifs fixés, on est en droit de se demander ce qui leur a été appris. Cette phrase résume tout un état d'esprit basé sur le dualisme corps-esprit et selon lequel en EPS, l'aspect physique est prépondérant et peut se passer de la partie cognitive. Ce jugement est certes sévère. mais cet état d'esprit fait que les élèves considèrent souvent le cours d'EPS comme un moment de récréation physique. Comme peut-on les en blâmer si l'enseignant considère lui-même que les élèves n'ont pas à comprendre ni même à connaître les objectifs de leur enseignement.

Enfin, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer que le système d'évaluation utilisé dans les cours d'enseignement moyen et secondaire possède toutes les caractéristiques d'une forme d'évaluation punitive.

D'abord l'enseignant règne en maître absolu ; il est dans la plupart des cas le seul à évaluer les élèves. Ensuite, le fort taux consacré à l'évaluation de la discipline (13 % des paramètres évalués), plus que les apprentissages cognitifs et le progrès, semble traduire un profond besoin de l'enseignant de s'ériger en autorité punitive sur les élèves. L'évaluation de la discipline est un moyen de récompenser les élèves réguliers aux cours et ayant un bon comportement envers l'enseignant et, de sanctionner ceux qui sortiraient de la voie tracée par l'enseignant.

Dans ce contexte, Meigniez avait bien raison de dire que "bien souvent, la notation n'est pas là pour apprécier des connaissances ou des aptitudes, mais plutôt pour signifier la domination de l'idéologie du professeur sur celle de l'élève qui se voit contraint d'étouffer la sienne : la notation devient un instrument pour démontrer son pouvoir et non pas pour mesurer les performances de l'élève" (1).

En dehors des enseignements que nous pouvons tirer de ces résultats, enseignements relatifs à la pratique évaluative en tant que telle, nous sommes en mesure de définir les différents axes (l'orientation) de l'enseignement de l'EPS. En fait, il s'agira de mettre sous une forme plus concise ce dont nous avons eu à parler de manière furtive un peu plus haut.

Nous pouvons ainsi dire que l'enseignement en EPS tourne essentiellement autour du développement physique des élèves si l'on en croit le fort taux alloué à l'évaluation des paramètres physiques (qualités physiques et conduite motrice représentent 63 % des paramètres évalués - cf tableau 3).

Ensuite, nous remarquons une négligence vis à vis des apprentissages cognitifs.

Il n'y a qu'en sport collectif ou nous voyons les enseignants s sur cet aspect de l'éducation. Nous regrettons cependant que cet enseignement ne soit pas particulièrement orientée sur l'essence même de la pratique physique ; c'est-à-dire sur les connaissances pratiques.

(1) : Meigniez, R. et Valtax, M.L., L'évaluation en formation d'adultes, in Revue n°27, Paris 1972, page 66

En effet, l'évaluation concerne surtout la partie relative à la connaissance des règlements, des dimensions de terrains et autres.

Mais nous ne voyons nullepart un enseignant dire se préoccuper de la capacité de l'élève à gérer sa vie physique sportive, à maîtriser les principes physiologiques ni même technico-tactiques de la pratique des activités physiques.

Ainsi donc, le développement du savoir-faire est un élément important pour les enseignants dans l'enseignement de l'EPS. Quant à l'acquisition du savoir et même du savoir-être, elle semble être reléguée au second plan.

Nous tenons toutefois à préciser que cette conclusion n'émane pas d'une étude particulière. Nous sommes seulement partie de l'hypothèse selon laquelle l'évaluation porterait sur les contenus d'enseignement comme l'affirment 33 % des enseignants.

Par ailleurs, cette conclusion peut être remise en cause dans le cas où le faible taux accordé à l'évaluation des paramètres cognitifs et psycho-sociaux serait dû aux difficultés que pourraient rencontrer les enseignants quant à la manipulation de ces paramètres. Plus de 15 % des enseignants disent en effet, évaluer les qualités physiques des élèves parce que celles-ci sont des paramètres quantifiables et aisément évaluables.

De tout ceci, il ressort que les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés dans leur évaluation. Nous tenterons d'en cerner quelques unes afin de pouvoir dans un prochain chapitre proposer des solutions susceptibles d'y remédier.

La première difficulté que nous voulons signaler ici, est la gestion du temps. Cette difficulté, peut être considérée comme la cause ou quelques fois comme la conséquence de bien d'autres difficultés. Elle est à mettre en rapport avec le très grand nombre d'élèves qu'il y a par classe et la pléthore de disciplines à enseigner.

Ceci fait que les enseignants ne disposent souvent que de six séances par cycle pour enseigner et évaluer une soixantaine d'élèves.

La conséquence directe est quelques fois l'élimination pure et simple de l'évaluation diagnostique et de celle formative.

La seconde difficulté est la participation des élèves à l'évaluation.

En effet, seuls 24,5 % des enseignants font intervenir leurs élèves dans l'évaluation.

Il est cependant vain de revenir sur les effets bénéfiques de l'intervention des élèves dans l'évaluation. Ceci permet en effet à l'enseignant de gagner du temps d'une part et d'autre part à l'élève de mieux comprendre les objectifs de leur apprentissage et participer à la conduite de sa formation.

La troisième difficulté concerne l'utilisation des instruments de mesure.

Les enseignants semblent en effet éprouver des difficultés quant à l'utilisation d'outils permettant l'évaluation des paramètres cognitifs et des qualités psycho-sociales.

Les causes les plus fréquemment avancées restent soit que ces outils demandent trop de temps, soit ils sont peu fiables.

SUGGESTIONS

Les premières suggestions que nous voulons faire s'adresseront principalement aux enseignants.

La multitude de disciplines à enseigner en rapport avec les conditions humaines et didactiques diminue obligatoirement le temps consacré à l'enseignement d'une discipline quelconque. Aussi les possibilités d'acquisition d'apprentissage s'en trouvent-elles considérablement réduites.

Ainsi, nous pensons que pour remédier à une telle situation, il faudrait procéder à quelques réaménagements dans l'organisation pédagogique. Il faudrait ainsi, à notre avis :

- qu'il y ait, ne serait-ce qu'au niveau des établissements, une certaine organisation qui fasse, selon le niveau d'enseignement, que des disciplines soient désignées comme étant prioritairement les objets de l'enseignement.

Cette organisation devra porter sur une longue période afin de permettre aux élèves d'avoir une expérience au niveau de toutes les disciplines enseignées.

Une telle organisation aurait pour conséquences d'augmenter le temps consacré à l'enseignement de chaque discipline ;

- que soit appliquée conformément aux instructions officielles, la pratique optionnelle.

Au niveau de l'évaluation, il faudrait que les enseignants puissent se départir de cette forme d'évaluation punitive dont nous parlions plus haut, d'abord en insistant beaucoup moins sur l'évaluation de certains paramètres à caractère disciplinaire, ensuite en faisant participer les élèves à la conduite de l'évaluation. Celle-ci pourra alors avoir la place qui est la sienne, c'est-à-dire, constituer une partie intégrante de la formation.

En outre, vu l'état des conditions de travail dont nous parlions plus haut, nous pensons également que pour pallier aux faibles possibilités d'acquisition surtout dans le domaine physique, il faudrait que les enseignants insistent sur l'aspect du développement cognitif dans leur enseignement. Il faudrait donner aux élèves les moyens de gérer leur physique. Ceci pourrait se traduire par exemple au niveau de la gymnastique par un enseignement de figures gymniques nombreuses et variées. Il s'agira ainsi, lors de l'évaluation, de laisser à l'élève le choix d'établir son propre enchaînement selon la connaissance qu'il a de la discipline et de ses capacités motrices.

Nous pensons en outre que la pratique pédagogique devrait être améliorée au fil des ans et au rythme des innovations scientifiques et pédagogiques.

C'est en ce sens que la formation continue des enseignants devrait jouer un rôle important.

L'organisation de journées pédagogiques permettrait ainsi des échanges entre enseignants et par la même occasion une harmonisation de la pratique pédagogique.

Nous ne saurons terminer sans faire des suggestions à l'encontre des administrateurs. Nous voulons parler des modalités d'évaluation de l'EPS aux examens.

Nous pensons en effet que cette forme d'évaluation conditionne fortement la manière d'évaluer des enseignants.

Or, elle ne tient pas forcément compte des contenus d'enseignement.

Quand on sait que tout apprentissage aboutit à une sanction sous la forme d'une évaluation certificative, il devient tout à fait légitime pour les enseignants et pour les élèves de négliger un aspect de cet apprentissage qui n'est pas pris en compte dans cette évaluation.

En un sens, nous pensons qu'il est grand temps que l'on rénove le système d'évaluation de l'EPS aux examens.

Il faudrait qu'on en arrive à un système qui tienne compte de tous les aspects du contenu des enseignements.

conclusion

Cette étude nous a permis de cerner la problématique de l'évaluation en EPS telle qu'elle est pratiquée dans les cours d'enseignement moyen et secondaire de Dakar.

Nous avons ainsi pu nous rendre compte :

- de l'influence du sport de compétition sur la pratique de l'EPS en général ;

- de l'influence néfaste du mode d'évaluation en EPS lors des examens sur pratique évaluative formative ;

- de certaines difficultés que les enseignants rencontrent dans leur évaluation.

Tout ceci se traduit par la très grande place accordée à l'évaluation des qualités physiques, la primauté de l'utilisation des instruments conventionnels, la mise à l'écart des élèves dans la pratique de l'évaluation et le peu de place accordé à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative.

La principale conclusion que nous pouvons tirer de cette étude est que l'évaluation n'est pas considérée comme faisant partie de la formation des élèves mais plutôt comme une nécessité institutionnelle.

L'évaluation revêt ainsi un caractère plus certificatif que formatif.

Il est cependant certain que les conditions humaines et didactiques défavorables ne facilitent pas le travail aux enseignants.

Cette étude nous a permis aussi de déceler l'orientation générale des contenus d'enseignement en EPS qui tournent essentiellement autour du développement des qualités physiques, négligeant ainsi les autres aspects de la formation tels que le développement cognitif.

Par ailleurs, nous nous sommes rendus compte de la séparation qui existe dans l'évaluation des différents paramètres. C'est pourquoi nous pensons que l'évaluation devrait prendre en compte, au cours d'un même acte, autant du produit que du processus et des savoirs en action.

Cette forme d'évaluation nécessite évidemment que les enseignants puissent opter aussi pour le développement des apprentissages cognitifs de leurs élèves et qu'ils leur fassent participer à l'évaluation.

Il s'agit là d'un contrat qui permet à l'élève à la fois de gérer ses propres apprentissages en s'appropriant les contenus d'apprentissages et d'envisager clairement un projet personnel de formation, compte-tenu de la connaissance qu'il aura acquise de ses propres possibilités et de la gestion de ses moyens.

Cette démarche permet nous le pensons, de gérer l'hétérogénéité des capacités initiales individuelles en créant une véritable ouverture vers une différenciation pédagogique.

Cette conception de l'évaluation réhabilite la prise en compte de la notion de progrès qui, jusqu'ici ne s'accorde qu'artificiellement avec l'évaluation et la certification en EPS.

Il sera alors, possible de prétendre répondre aux objectifs généraux de l'EPS.

Nous pensons cependant que la mise en oeuvre d'une telle démarche devra commencer par son application lors des examens.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1. BEAU, D., 100 fiches de pédagogie des adultes à l'usage des formateurs, Paris, Ed. d'organisation, 1985.
2. BERBAUM, J., Apprentissage et formation, Collection Que sais-je ? Paris, Ed. PUF, 1984, 128 pages.
3. CARDINET, J., Evaluation scolaire et mesure, Bruxelles, De Boeck, 1988, 232 pages.
4. CARDINET, J., Evaluation scolaire et pratique, Bruxelles De Boeck, 1988, 270 pages.
- 5 .CARDINET, J., Pour apprécier le travail des élèves, Bruxelles, De Boeck, 1988, 132 pages.
6. DE CORTE, E. et ALL, Les fondements de l'action didactique, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1979, 383 pages.
7. DE KETELE, J.M., Observer pour éduquer, Berne, Ed. Lang, 1980
8. DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF., 1979, 492 pages
9. DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G., Définir les objectifs de l'éducation, Paris, INSEP, 1976, 293 pages.

- 10 - D'HAINAUT, L., Des fins aux objectifs, Paris, Nathan, 1983, 491 pages.
11. FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1971, 492 pages.
12. DOMINICE, P., La formation, enjeux de l'évaluation, Berne, Ed. Lang, 1979.
13. GODBOUT, P., La supervision de l'évaluation en activité physique, Université de Laval, Quebec, 1986.
14. HAMELINE, D., Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, Ed. ESF -Entreprise Moderne d'Édition- 1984, 200 pages.
15. HEBRARD, A., L'éducation physique et sportive, Réflexion et Perspectives, Paris, Coédition, Revue STAPS et Ed. "Revue EP.S", 1986, 267 pages.
16. IRLINGER, P. et ALL, Méthodologie de l'enquête : tours et débours d'une recherche sur les pratiques physiques et sportives, Paris, INSEP, 1989.
17. JONHSON, B.L. et ALL, Pratical measurements for évaluation in physical éducation, Minneapolis, Burgess Publishing Company, 1979.
18. LABIN, E., Comprendre la pédagogie, Paris, Ed. Bordas, 1975, 205 pages.
19. MACCARIO, B., Formuler les objectifs pédagogiques en éducation physique et sportive, Paris, Ed. Robert, 1982, 197 pages.



20. **MACCARIO, B.**, Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS, Paris, Ed. Vigot, 1986, 251 pages.
21. **MAGER, R.F.**, Comment définir les objectifs pédagogiques, Paris, Ed. Bordas, 1990, 132 pages.
22. **MERAND, R.**, Mode de contribution à l'évaluation des connaissances, Paris, Ed. SNEP, 1984.
23. **PELPEL, P.**, Se former pour enseigner, Paris, Bordas, 1986.
24. **SCHOER, J.A.**, L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe, Paris, PUF, 1975 (collection).
25. **SIMPSON, R.H.**, L'éducateur et l'auto-évaluation, Paris, PUF, 1976.
26. **VANDEVELDE, L.** et **ALL**, Peut-on préciser les objectifs en éducation, Paris, Fernand Nathan, 1981, 197 pages.
27. **VIALLET, F** et **MAISONNEUVE, P.**, 80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement, Paris, Ed. d'organisation, 1981, 215 pages.

REVUES-MEMOIRES-DOCUMENTS

28. ABBAT, P., La connaissance demandée à l'élève, in Revue EP.S n° 229, Mai-Juin 1991, Paris, pages 20-22.
29. ADE, D., Des niveaux d'habiletés pour optimiser l'apprentissage, in Rvue EP.S n° 237, 1992, Paris, pages 64-68.
30. BIO, S., contribution à l'étude de l'évaluation formative en EPS au Bénin, Monogramme, INSEPS, Dakar, 1988.
31. BUTTIFFAN, M. et All, Evaluation des connaissances au Bac, in Revue EP.S, n° 207, 1987, Paris, pages 41-44.
32. CHAUVIER, R., L'auto-évaluation, in Revue EP.S, n° 193, 1985, Paris, pages 67.
33. CHRISTOFOL, M., L'efficience d'une action, in Revue EP.S, N° 241, 1993, Paris, pages 58-62.
34. DJOKOUL, A., Pour une rénovation du système d'évaluation en EPS au Togo, Monogramme, INSEPS, Dakar, 1990.
35. DUGAL, J.P., Course de durée : Evaluation rénovée et contenus en question, in revue EP.S, n° 243, 1993, Paris, pages 34-36.
36. FERNANDEZ, G., Gymnastique : Transformation et évaluation des savoirs, in Revue EP.S, n° 244, 1993, Paris, pages 62-65.

37. FONTAINE, J.L., Un exemple d'évaluation motrice complémentaire, in revue EP.S, n° 202, 1986, Paris, pages 51-53.
38. FORESTIER, L., Examens d'EPS et contenus d'enseignement, in Revue EP.S, n° 229, 1991, Paris, pages 27-31.
39. GREHAINE? J.F. et ROCHE, J., Sports collectifs : L'évaluation au baccalauréat - Les nomogrammes, in Revue EP.S N° 240, 1993, Paris, Pages 80-83.
40. HAUW, D., Programmation de la connaissance, in Revue EP.S N° 237, 1992, Paris, pages 49-52.
41. LE PAVEC, J.J., Course longue : l'évaluation des connaissances aux examens, in Revue EP.S N° 239, 1993, Paris, pages 68-71.
42. LEZIART, Y et COLL, L'évaluation des connaissances aux examens, in revue EP.S N° 237, 1992, Paris, pages 64-68.
43. MBAYE MBENGUE : Les épreuves physiques au Bac et au B.F.E.M: Etude critique dossier documentaire, INSEPS, Dakar, 1993.
44. MEARD, J.A., Co-évaluation en E.P.S, innovation ou gadget pédagogique, in Revue EP.S N° 207, 1987, Paris, pages 41-44.
45. MEIGNIEZ, R. et VALTAX, M.C., L'évaluation en formation d'adultes, in Revue Pour N° 27, Paris, 1987.
46. PINEAU, C., Des principes opérationnels aux programmes d'EPS (1ère partie), in Revue EP.S N° 239, Paris, 1993, pages 41-43.

47. PINEAU, C., Des principes opérationnels aux programmes d'EPS (2ème partie), in Revue EP.S, N° 240, Paris 1993, pages 41-43.
48. PINEAU, C., Introduction à une didactique de l'éducation physique, Dossier N° 8, Revue EP.S 1990.
49. PINEAU, C., Les épreuves physiques aux examens de l'éducation nationale, in Revue EP.S N° 237, 1992 Paris, pages 43-47
50. PINEAU, C., L'évaluation en EPS, in Revue EP.S N°235, 1992, Paris, pages 43-46.
51. SANE, O., Niveau de satisfaction des élèves à l'égard des cours d'EPS, Quebec, 1988.
52. THIOUNE, B., De l'éducation physique dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal : quel avenir ? Memoire, Marly-le roi, 1979, 122 pages.
53. VIDECOQ, M. Basket-ball : Un cycle en 4ème : De la conception à l'évaluation , in Revue EP.S N° 244, 1993, Paris, pages 37-40.
54. VILLARET, B., Saut en hauteur : De l'information à l'apprentissage par l'évaluation, in Revue EP.S N° 240, 1993, Paris, pages 64-67.

ANNEXES

Questionnaire

Le questionnaire qui vous est soumis entre dans le cadre d'un travail de recherche en mémoire de maîtrise portant sur l'évaluation en EPS

Tout en vous garantissant l'anonymat, nous vous ^{prions} de répondre de la manière la plus objective possible d'ici d'avance

- nom de l'établissement _____
- nombre d'années de service _____
- nombre d'heures de cours _____
- Age _____
- sexe _____

I. Quels paramètres évaluez-vous chez vos élèves en EPS?

Pourquoi? _____

II. Insistez-vous particulièrement sur certains paramètres selon la discipline évaluée? _____

- Si oui, quels sont les paramètres que vous évaluez

a) en athlétisme:

b) en Sports collectifs

c) en Gymnastique

Pourquoi?

I. Quels sont vos moyens d'évaluation?

Pourquoi

II. Quand évaluez-vous vos élèves?

Pourquoi?

III. Faites-vous intervenir des personnes autres que vous dans votre évaluation?

- Si oui, lesquelles

Pourquoi

