

PROBLÉMATIQUE DE L'UTILISATION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (ÉPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES AU BÉNIN : UNE ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

AGBODJOGBE Basile¹, OGUÉBOULE Bachar²,
ATTIKLEME Kossivi³, KPAZAI Georges⁴,
Djovitou Placide⁵, ATOUN Carlos⁶, ODJOUSSOU⁷, Mathias⁷

RÉSUMÉ

L'objectif de l'étude est d'analyser les difficultés liées à la mise en œuvre des instruments d'évaluation de l'enseignement/apprentissage en Éducation Physique et Sportive (ÉPS) selon l'approche par compétences (APC) au Bénin. Le recours à la théorie de l'action didactique conjointe de Sensevy (2011, 2007) a permis d'aborder cette étude non seulement en terme de généralité, de spécificité, de contrat didactique, mais aussi en terme d'actions didactiques. Il ressort de l'analyse des résultats que les enseignants n'utilisent pas les instruments de mesure officiels (clé de correction et de barème, grille d'évaluation) parce qu'ils ne disposent pas de moyens pour leur élaboration; les critères d'évaluation que proposent les Nouveaux Programmes d'Enseignement (NPE) ne sont pas clairs pour tous les enseignants; la période d'évaluation ne permet pas l'application des instruments de mesure ; de plus, ils ne sont pas applicables dans le cadre de l'évaluation des sports collectifs. Les actions didactiques sont fonction du rapport personnel des enseignants au savoir et du niveau de maîtrise des apprenants. Celles qui sont génériques ne sont pas inhérentes aux activités d'évaluation prescrites par le programme d'enseignement officiel, au guide et aux documents d'accompagnement élaborés par les concepteurs.

Mots clés : Evaluation - instruments de mesure - difficultés - action didactique.

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze the difficulties related to the placement of the instruments of evaluation of teaching/learning in Physical Education and Sports according to the competences based approach. Sensevy's (2007) joint didactic theory action has allowed approaching this qualitative study, not only in terms of genericity and specificity, but also in terms of educational equity (definition, devolution, regulation and institutionalization). From the analysis of the results, it arises that the teachers do not use the official measuring instruments (key of correction and scale, evaluation roasts) because they do not have means for their development, criteria of evaluation which comprise the latter are not clear for all of them, the period of evaluation does not allow its application and they are not applicable in the collective sports. The didactic actions are related to their personal report to the knowledge and the level of control of learning. The generic didactic actions are not inherent in the activities of evaluation prescribed by the program of official teaching, its guide and the accompanying documents prepared by the originators.

Key words: Evaluation - measuring instruments - difficulties - didactic action.

INTRODUCTION

On assiste, depuis plus d'une décennie déjà, dans le monde de l'éducation et de la formation à des réformes curriculaires partout dans le monde. Ainsi, en Afrique, le BIEF accompagne les projets de réécriture des curriculums et d'élaboration de systèmes d'évaluation scolaire dans une quinzaine de pays (Algérie, Belgique, Bénin, Djibouti, Espagne, Liban, Luxembourg, Madagascar, Maroc, Mauritanie, Suisse, Tchad, Vanuatu, etc.), depuis la première année de l'enseignement de base jusqu'à la dernière année du secondaire, mais aussi au niveau de la formation initiale et continue des enseignants et des inspecteurs, ou de la formation professionnelle. Les systèmes d'évaluation utilisent des outils et des démarches dont l'application met le plus souvent en exergue les incohérences des programmes d'études et des documents d'accompagnement. Ainsi, l'évaluation constitue le baromètre de tout système d'éducation. Si la contextualisation des outils est un souci premier, la démarche méthodologique proposée par le BIEF est globalement la même quel que soit le terrain de réalisation (Roegiers, 2004 ; Gérard - BIEF, 2008).

Dans le cadre de la réforme de son système éducatif qui a conduit à l'adoption des programmes par compétences, le Bénin a élaboré un manuel de procédure qui définit les modalités de mise en œuvre du système d'évaluation fondé sur l'Approche Par Compétences (APC). Ces modalités précisent les instruments de mesure à élaborer dans le cadre d'une évaluation sommative d'étape ou certificative. Parmi ceux-ci, les critères d'évaluation, la grille d'évaluation, le barème ou la clé de correction sont les outils les plus usités par les enseignants. Deux catégories de critères sont préconisées par les textes officiels : les critères minimaux et les critères de perfectionnement. Au nombre de trois, les critères minimaux permettent de déclarer la compétence de l'élève. Quant aux critères de perfectionnement, ils concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable (Gérard, 2007). Ces critères trouvent leur source dans les travaux élaborés en mathématique (Roegiers, 2006).

Au niveau de la grille, les critères minimaux sont séquencés en quatre niveaux de maîtrise (Gérard, 2010 ; Roegiers, 2005). Malgré l'existence d'un tel instrument, les enseignants

demeurent encore dans l'improvisation, posant ainsi le problème de subjectivité de l'évaluation, de la pertinence et de l'opérationnalisation des critères d'évaluation proposés par le législateur. Eu égard à ce constat, il urge de savoir si :

- les critères d'évaluation en EPS en vigueur au Bénin sont-ils compréhensibles pour les enseignants et pour les apprenants ?

- ces acteurs ont-ils eu de rapport à de tels critères d'évaluation ?

- quelles sont les modifications apportées à ces critères au cours de leur utilisation ?

La présente étude vise à analyser les difficultés liées à la mise en œuvre de cet instrument d'évaluation de l'enseignement/apprentissage en EPS selon l'APC.

1. Problématique

Dans la littérature européenne francophone, l'expression « évaluation certificative » est souvent utilisée lorsqu'on fait référence à l'évaluation des compétences. Pour plusieurs chercheurs (Bélaïr, 2005a, 2005b ; Paquay, Defèvre et Dufays, 2002 ; Perrenoud, 2001 ; Rey et al, 2002), l'évaluation certificative est un « jugement » intervenant à la fin d'une étape

de la scolarité, qui consiste à effectuer un bilan et à prendre une décision sur la maîtrise ou non de la compétence par l'élève. L'évaluation en cours d'apprentissage prépare à l'évaluation certificative. Dans cette logique, la décision quant à la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence s'appuie sur la progression de l'élève tout au long de l'apprentissage à travers les tâches réalisées. Comme l'énonce Scallon (2004), pour certifier la maîtrise de la compétence par l'élève, le défi introduit par l'APC consiste à porter un jugement sur l'ensemble des manifestations recueillies au terme de la période d'apprentissage.

Vers une conceptualisation de la notion d'évaluation certificative

Comme mentionné ci-dessus la décision de la maîtrise ou non de la compétence par l'élève dépend de plusieurs facteurs concomitants qui permettent d'inscrire l'évaluation formative (celle qui assure la progression de l'élève dans l'apprentissage) et la certificative sur un continuum (Lasnier, 2000). Ainsi, les progrès de l'élève sont pris en compte dans l'évaluation finale. Malheureusement la « logique » de nombreux évaluateurs est, de privilégier ce qui pénalise l'élève

alors que la logique critériée de l'évaluation, surtout en termes de certification, devrait être, au contraire, de privilégier les réussites des élèves (Gérard, 2008). L'évaluation dans cette approche ne s'intéresse pas à l'atteinte d'objectifs reliés à des connaissances ou capacités dissociées. Elle ne peut donc se satisfaire d'un résultat composite à une épreuve portant sur des comportements isolés. La compétence ne peut comme le rappelle Scallon (2004, 103) se résumer à une capacité particulière ou se réduire à un corpus de connaissances. Son évaluation implique le recours à une méthodologie qui permet de formuler un jugement sur la disponibilité des ressources et la capacité des élèves à les mobiliser efficacement pour résoudre un problème ou accomplir une tâche complexe. L'enjeu de l'évaluation consiste à trouver des situations assez complexes et signifiantes permettant la mobilisation des ressources d'une part, et d'autre part l'utilisation d'instruments adéquats pour porter un jugement sur la disponibilité de ces ressources et la qualité de leur mobilisation. Les instruments de mesure sont alors des outils permettant de mener ce processus selon la nature et la fonction de l'évaluation.

Le recours à quelques outils d'évaluation

Comme souligné dans la partie introductive, l'évaluation selon l'APC fait recours à des instruments de mesure dont la grille d'évaluation semble être, entre autres, la plus usitée. Les grilles d'évaluation sont principalement composées de critères et d'une échelle d'appréciation. Certaines peuvent contenir des critères et une échelle d'appréciation uniforme tandis que d'autres peuvent être conçues avec une échelle d'appréciation descriptive. Notons que la notion d'échelle, dans le vocabulaire de la mesure et de l'évaluation, «renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles» (Scallon, 2004, p. 174). De plus, la notion d'échelle «s'applique habituellement à toute séquence de jugements (échelons) qui accompagne chacun des critères d'une grille d'évaluation» (Scallon, 2004, p. 182).

Dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe, il est intéressant de distinguer deux catégories de critères: les critères minimaux et les critères de perfectionnement (De Kètèle, 1996). Les critères minimaux

sont ceux qui déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la compétence. Les critères de perfectionnement sont des critères non strictement indispensables, qui situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente. C'est aussi des critères de présentation, d'originalité et de précision. Roegiers (2006) identifie, par exemple en éducation mathématiques, trois critères minimaux nommés C1, C2, C3 et un critère de perfectionnement, C4.

C1 : interprétation de la situation-problème : l'opération est correctement posée

C2 : utilisation correcte des outils mathématiques en situation : les calculs sont exacts

C3 : cohérence de la réponse : l'ordre de grandeur est respecté (par exemple entre la moitié et le double de la bonne réponse, l'unité de mesure figure à côté du nombre).

C4 : présentation de la copie

S'inspirant de ce modèle de critère d'évaluation définis par Roegiers (2006), les concepteurs des programmes de l'APC au Bénin ont élaboré les instruments de mesure des apprentissages parmi lesquels la grille d'appréciation ou

la clé de correction ou le barème précise les critères d'évaluation. Quatre critères sont envisagés par les nouveaux programmes d'études (NPÉ) :

C1 : Interprétation correcte de la situation et respect des consignes,

C2 : Gestion correcte des outils : technique et règlement,

C3 : Production cohérente et finalisée avec performance minimale exigée,

C4 : Production originale.

**C o n d i t i o n s
d'opérationnalisation d'un
critère : recours à des situations
complexes**

Apprécier à travers sa production si un élève maîtrise un critère est une chose délicate. Il est des cas où point n'est besoin de formaliser : la connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves suffit, grâce à l'expérience et/ou à l'expertise acquise. Mais dans la plupart des cas, il est utile de formaliser les choses. La règle des 2/3, proposée par DeKétèle (1996), et validée empiriquement, donne des réponses intéressantes à cette question. La règle des 2/3 stipule que « pour déclarer un élève compétent, chaque critère minimal doit être respecté. Et pour qu'un critère minimal

soit déclaré comme respecté, il faut que, sur trois occasions indépendantes de vérifier le critère, l'élève atteste sa maîtrise dans deux occasions sur trois ». Pour l'élaborateur d'épreuves d'évaluation, cela signifie qu'il doit fournir à l'élève trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère. L'élaboration, l'utilisation et la validation de tels outils ne sont pas sans difficultés (DeKétèle & Gérard, 2005) :

- la théorie classique des scores ou les théories de réponse à l'item qui est peu compatible avec une évaluation par situations complexes qui exigent de la part des élèves une production elle-même complexe et flexible, non réductible à une seule et unique démarche ni à un seul et unique produit ;

- l'équivalence des situations, leur appartenance à une même famille de situations, n'est évidente ni au moment de leur construction ni pour leur validation, d'autant plus que face à certains problèmes, il n'existe pas d'algorithmes de résolution. C'est pour cela que la situation est complexe et nécessite une véritable compétence pour pouvoir la résoudre, celle d'analyser la situation, d'identifier et de mobiliser des ressources pertinentes et de les

articuler entre elles de manière inédite, ponctuelle, éphémère et souvent propre à chaque individu ;

- les exigences de validité et de fiabilité des épreuves d'évaluation nécessitent de prendre en compte la représentativité de l'échantillon des questions par rapport à l'univers de référence, tant en termes de nombres d'items que de recouvrement qualitatif des différentes strates de l'univers de référence. Dans le cas de situations complexes, cette représentativité est quasi impossible à respecter dans la mesure où on ne peut décemment proposer aux élèves qu'une ou deux situations complexes à résoudre. C'est pourtant sur la base de ces quelques situations qu'il faudra inférer la maîtrise de la compétence, c'est-à-dire considérer si l'élève est capable ou non de résoudre toutes les situations de la famille de situations ;

- enfin, si l'évaluation par situations complexes est la seule pertinente dans le cadre d'un système éducatif inscrit dans la perspective de l'APC (Roegiers, 2004), il n'est pas facile de passer d'une culture du « par cœur » ou de l'application mécanique à celle de la résolution de problèmes, d'autant plus que celle-ci

entraîne d'autres manières de corriger et de communiquer l'information, et qu'elle n'offre pas le même caractère de légitimité que les épreuves classiques où la réponse pseudo-objective conduit trop souvent à la seule sélection.

Ces difficultés ne doivent pas empêcher la réalisation et l'utilisation de tels outils d'évaluation des acquis des élèves. En effet, la qualité première d'un outil d'évaluation doit être sa pertinence par rapport au système dans lequel il s'insère. À quoi servirait-il de déclarer vouloir développer des compétences si l'évaluation des acquis, qu'elle soit formative ou certificative, ne se fonde que sur la maîtrise de savoir-reproduire et/ou de savoir-faire isolés, aussi performants soient les outils utilisés ?

2- Le cadre théorique

Nous avons choisi le cadre théorique de l'action conjointe du didactique (Sensevy, 2008). Car, nous postulons dans notre étude que l'évaluation est une pratique enseignante indissociable de l'enseignement et de l'apprentissage et, elle est approchée dans une perspective interactive de l'élève et de l'enseignant. Cette posture épistémologique va nous

permettre d'interpréter l'action didactique de l'enseignant en prenant en compte l'élève et le savoir en jeu. Cette théorie de l'action conjointe du didactique de Sensevy (2008) servira de base à l'analyse de l'enjeu d'évaluation dans une double perspective :

- *primo*, transpositive, en vue d'identifier les écarts entre la démarche prévue et celle mise en œuvre (Chevallard, 1992) et,

- *secundo*, comparative, en vue de mettre en évidence les éléments de généricité et de spécificité (Sensevy et Mercier, 2007). Ainsi, nous pourrions apprécier le mode d'évaluation en cours dans l'application des nouveaux programmes d'EPS.

45

3- Méthodologie

Quatre établissements secondaires ont été choisis : deux dans l'Ouémé (CEG d'Adjarra et le CEG d'Avrankou) et deux dans le Plateau (CEG de Banigbé-Lokossa et le CEG de Tchaada). Ce choix est lié au fait que tous ces établissements sont couverts en matières de l'enseignement des cours d'EPS.

3.1- L'échantillonnage

Pour faire partir de notre échantillon d'étude, les enseignants doivent respecter les trois critères suivants :

- avoir fait au moins quatre ans d'expérience professionnelle,

- avoir participé de façon régulière aux différentes formations modulaires initiées par la Direction de l'Inspection Pédagogique portant sur l'évaluation des compétences,

- avoir en charge au moins une classe intermédiaire. Il faut aussi prendre part aux différents examens sur l'EPS pendant au moins deux ans.

3.2. Les participants à l'étude

Treize (13) enseignants de ces quatre Collèges d'Enseignement Généraux (CEG) ci-dessus mentionnés ont pris part à l'étude. Parmi ces enseignants, Neuf (9) exécutent la situation d'apprentissage N°1 (SA1), tandis que quatre (4) mettent en œuvre

la situation d'apprentissage N°2 (SA2). Il faut entendre par situation d'apprentissage, un ensemble articulé de 12 séquences qui sollicitent une compétence disciplinaire donnée et développée à partir des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA). La SA1 concerne la compétence disciplinaire N°1 dont le développement se fait à partir des sports individuels. Quant à la SA2, elle aborde la compétence disciplinaire N°2 développée à partir des sports collectifs.

Les enseignants interviennent à des jours et à des heures différentes, conformément à leur planning ou projet EPS d'établissement. Le tableau ci-après donne des précisions à ce sujet.

Tableau I : récapitulatif des emplois du temps par collège des participants.

N°	Enseignant	Etablissements	Jours	Heures	Classes	SA
1	E1	CEG Adjarra	Mardi	7h -10h	4 ^e M6	SA1
2	E2			10h -13h	5 ^e M1	SA2
3	E3		Mercredi	7h6- 10h	4 ^e M8	SA2
4	E4			10h- 13h	2 ^{nde} D	SA1
5	E5	CEG1 Avrankou	Vendredi	7h-10h	4 ^e M5	SA2
6	E6			10h-13h	5 ^e M7	SA1
7	E7		Vendredi	16h-19h	4 ^e M4	SA2
8	E8	CEG Banigbé-Lokossa	Lundi	7h-10h	5 ^e M1	SA1
9	E9			10h-13h	4 ^e M2	SA1
10	E10		Mardi	16h-19h	4 ^e M3	SA1
11	E11	CEG Tchaada	Jeudi	7h-10h	4 ^e M1	SA1
12	E12			10h-13h	5 ^e M1	SA1
13	E13			15h-18h	5 ^e M3	SA1

3.3- Les techniques d'investigation

Deux techniques d'investigation ont été utilisées : les entretiens semi-dirigés et l'observation *in vivo* des enseignements.

- Les entretiens sont de deux natures :

a) L'entretien *ante*-séance

Il a été réalisé avec les enseignants au début de la séance. Il vise à préciser : les intentions didactiques des sujets, à vérifier la fiche d'observation portant sur les critères d'évaluation ou sur les objets d'évaluation définis par

les enseignants eux-mêmes. Ces entretiens avaient une durée moyenne de 5 mns.

b) L'entretien *post*-séance

Il est réalisé à la fin de chaque séance afin de savoir si les objectifs visés sont atteints ou pas, de recueillir les difficultés rencontrées et les adaptations réalisées. Ces entretiens avaient une durée moyenne de 30mns.

Au total, 26 entretiens semi-dirigés ont été réalisés dont 13 *ante*-séances et 13 *post*-séances.

- L'observation

En ce qui concerne l'observation, elle est instrumentée. Elle est réalisée

avec une caméra et a été l'occasion d'enregistrer toute la séance et surtout toutes les actions didactiques, afin de comprendre ce qui est réellement évalué. Au total 13 séances ont été filmées, soit 1 enregistrement par participant à l'étude.

3.4- L'analyse des données

La stratégie d'analyse de contenu a été utilisée pour analyser le corpus obtenu. Elle a été faite en deux étapes :

- la première étape a consisté à retranscrire intégralement tous les entretiens enregistrés. Ainsi les données issues des réponses aux questions et des séances filmées ont été recueillies ;

- la deuxième étape est une analyse qualitative du contenu des données recueillies à l'étape précédente.

Pour mener une telle analyse à bien, les entretiens avec ces enseignants ont été traités du point de vue qualitatif, à partir d'une analyse suivant la démarche d'évaluation. Les bandes vidéo et les conduites des élèves dans les situations d'évaluation ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous avons pris ainsi en considération la ternarité du système didactique en étudiant dans une perspective

comparative chacune des situations didactiques observées : les actions des enseignants et élèves vis-à-vis des objets d'évaluation dans les situations élaborées.

4. Résultats

Les résultats sont présentés selon les trois phases de la démarche d'enseignement/ apprentissage/ évaluation, étant entendu que l'évaluation est avant tout une pratique enseignante. Ces étapes sont : la phase introductive, la phase de réalisation et la phase conclusive.

4.1- Phase introductive

Cette phase révèle de façon générique que les enseignants ont énoncé les activités qu'ils veulent évaluer. Cela montre une application du programme par compétence ou une mise en œuvre des exemples du guide.

Ce qui est spécifique à l'action conjointe de chacun de ces enseignants est lié à la situation d'apprentissage et au temps consacré à cette phase introductive. Ainsi, les enseignants qui ont évalué en SA1, ont donné un temps de révision aux apprenants après l'échauffement. En effet en approchant les contenus du guide des programmes d'études,

il apparaît qu'aucune démarche évaluative n'a été proposée. Le soin est donc laissé à chaque enseignant de la faire. Toutefois des pistes de réflexion ont été données à ce sujet (Cf guide 3^e, p :)

1^{ère} catégorie : les enseignants ayant utilisé une grille d'évaluation et une clé de correction ou de barème. Ils sont au nombre de quatre E1, E6, E8 et E10.

4.2- Phase de réalisation

Elle nous conduit à analyser les fiches d'évaluation et les instruments utilisés.

L'analyse des instruments d'évaluation utilisés a été réalisée en référence aux tableaux II et III ci-dessous.

4.2.1- Analyse des fiches d'évaluation

Au cours de cette phase, nous avons observé deux catégories d'enseignants :

Tableau II : Clé de correction et de barèmes des enseignants E1 et E10 intervenants en classe de 4^e

Critères	Gymnastique	Saut en hauteur	Course de haies	Points
C ₁ : Interprétation correcte de la situation	- enchaînement composé d'au moins un élément au programme en 4 ^{ème}	- Course, appel sur un pied, saut par-dessus la corde, et réception dans la zone de chute	- Départ, course rapide, franchissement et l'arrivée - Respect du signal	3pts
C ₂ : Gestion correcte des outils techniques et règlement	- Respect de l'aire (12m/12et du temps (≤ 1mn30s) - Tenue correcte (enfoncer les t-shirts) - Placement correct e des appuis - A l i g n e m e n t segmentaire, la tonicité	- Liaison course impulsion - Temps de rouleau ventral - Respect du style de passage : t ≤ 1mn30s	- Respect de la ligne de départ et de la ligne d'arrivée - Départ quadrupédique et attaque des haies avec la même jambe. - Genou de la jambe libre latéralement orienté.	8pts
C ₃ : Production cohérente et finalisée (avec performance minimale exigée)	- Enchaînement bien rythmé et coordonné. - Réussit des 80% des éléments	- Réalisation de la performance minimale : 1m (F) et 1,15m (G)	- Respect du temps minimal : fille 20s Garçon 18s	7pts
C ₄ : Production originale	Mouvement esthétique Un ou deux éléments spectaculaires	Performance réalisée supérieure à 1m(F) et 1,15m (G)	(Temps inférieur à 20 (F) et 18*(G)	2pts

En référence au tableau II relatif à la clé de correction des enseignants E1 et E10, il ressort des critères C1, C2, C3 et C4 qui contiennent des indicateurs de réussite pour les activités suivantes : la gymnastique, le saut en hauteur et la course de haies. Ces activités sont celles prévues par le programme en 4^e dans la situation d'apprentissage N°1.

En référence au tableau III relatif à la clé de correction des enseignants E6 et E8, il ressort des critères C1, C2, C3 et C4 qui contiennent chacun des indicateurs de réussite par activité telle que la gymnastique, le saut en hauteur et la course de haies. Ces activités sont celles prévues par le programme en 4^e dans la situation d'apprentissage N°1.

Tableau III : Clé de correction et de barèmes des enseignants E6 et E8 intervenants en classe de 5^e

Critères	Gymnastique	Lancer de poids	Course d'endurance	Points
C₁ : Interprétation correcte de la situation	- enchaînement composé d'au moins un élément au programme en 4 ^{ème}	- Tenue du poids, placement, lancer du poids	- Départ, course continue, arrivée	3pts
C₂ : Gestion correcte des outils : techniques et règlement	- Respect de l'aire (12m/12et du temps (≤ 1mn30s) - Tenue correcte (enfoncer les t-shirts) - Placement correct e des appuis - Alignement segmentaire, la tonicité	-Respect du cercle -Lancer dans le secteur -Lancer par extension - D é p l a c e m e n t dynamique	- Respect de la ligne de départ. - Respect de la lice. - Respect du signal de départ. -Maintien du rythme.	8pts
C₃ : Production cohérente et finalisée (avec performance minimale exigée)	-Enchaînement bien rythmé et coordonné. -Réussit des 80% des éléments	-Lancer 3kg à 5m pour les Filles et 4kg à 7m pour les Garçons.	- Courir en 15min les 2400m (G) et 2000m (F).	7pts
C₄ : Production originale	Mouvement esthétique Un ou deux éléments spectaculaires	Performance réalisée supérieure à 5m(F) et 7m (G)	Temps inférieur à 15 min pour les distances indiqué.	2pts

4.2.2- Conformité des instruments utilisés à ceux préconisés par les textes officiels

En comparant leurs instruments d'évaluation à ceux qui sont officiels, on constate une conformité tant au niveau des critères qu'au niveau des indicateurs de réussite. La spécificité réside dans la pondération où les notes attribuées à chaque critère diffèrent des instruments officiels aux instruments utilisés par ces enseignants. Pour recueillir les informations chez les élèves qu'ils ont évalués, ces enseignants ont utilisé une grille d'observation comprenant des informations conformes aux informations officielles comportant les critères et quatre niveaux de maîtrise des compétences. Ces niveaux de maîtrise sont : AM= absence de maîtrise ; MP= maîtrise partielle ; Mm= maîtrise minimale et MM= maîtrise maximale.

L'observation de la séance d'évaluation des enseignants nous a permis de remarquer que les élèves sont habitués à l'utilisation de ces critères au point où la plupart se situaient déjà par rapport à la note qu'ils pourront obtenir. Nous avons également noté qu'un seul essai a été donné au lancer de poids en 5^e et deux essais à la course de haie en 4^e. Il apparaît donc que dans l'application des critères, il existe un écart dû à la mauvaise compréhension et interprétation des critères officiels.

2^{ème} catégorie : les enseignants n'ayant pas utilisé des instruments de mesure. Au nombre de neuf, ils ont utilisé des objets d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes élaborés. Cette catégorie d'enseignants ne disposaient pas de document pouvant nous permettre de savoir ce qu'ils avaient prévu. C'est à l'issue des entretiens et l'observation de leurs séances que les éléments d'objets d'évaluation suivants ont été identifiés (Voir tableau IV).

Tableau IV : Les objets de l'évaluation

Situations d'apprentissage	Activités	stratégies	Objets d'évaluation ciblés
SA1	Hauteur	Travail individuel	Course d'élan Appel-impulsion Style du saut Performance
	Gymnastique	Travail individuel	Enchaînement comportant les cinq familles gymniques Coordination et rythme Parcours gymnique Durée : 1mn30s
	Course de haies	Travail individuel	Départ Course Franchissement Arrivée + temps
	Lancer de poids	Travail individuel	Tenue de la masse Torsion/ détorsion Extension complète du corps après le lancer Performance
SA2	Volleyball	Travail collectif	Le service bas à trajectoire en cloche ; Contrôle de balle en touche simple du point A au point B ; Jeu réel (résultat).
	Basketball	travail en équipe	Le tir au panier ; réception en double appui ; Résultats des rencontres
	Handball	Travail en équipe ;	La défense de zone 3-3 en 4 ^e L'attaque de cette défense Application dans le jeu (résultat)

52

En référence à ce 4^e tableau, on peut distinguer, deux sous-catégories d'enseignants en rapport à leur situation d'évaluation : E4, E9, E11, E12 et E13 ont évalué en SA1 à travers les activités physiques individuelles et, E2, E3, E5 et E7 ont évalué en SA2 à travers les activités physiques collectives.

De façon générale, ces enseignants ont utilisé seulement leur cahier de notes pour écrire la note globale qu'ils estiment que les élèves ont mérité. Il n'y a même pas une fiche de recueil des données pouvant permettre de faire une comparaison avec les prescriptions officielles en la matière. De plus, l'observation et

l'entretien ne nous ont pas permis de faire ressortir la démarche et les stratégies utilisées par ces enseignants.

Le tableau 5 ci-dessous résume les objets d'évaluation et les stratégies d'évaluation de la sous-catégorie 1 c'est-à-dire les enseignants ayant évalué en SA1 (E4, E9, E11, E13).

Tableau V : Démarche et stratégies d'évaluation adoptées par E4, E9, E11, E12 et E413

	E4	E9	E11	E12	E13
Les objets évalués	<ul style="list-style-type: none"> - Liaison course - impulsion vers le haut -passage de la jambe libre et du buste sur la corde (rouleau ventral) - les mains et le pied de la jambe libre réceptionnent - hauteur minimal : 1m10 chez les filles et 1m25 chez les garçons 	<ul style="list-style-type: none"> - enchaînement composé d'au moins un élément par famille et d'au plus deux éléments libres. - respect du praticable - Bonne coordination des éléments. - temps 1mn30s 	<ul style="list-style-type: none"> -réaction au signal de départ -course rapide et continue -le franchissement - l i a i s o n franchissement- reprise de la course -l'arrivée 	<ul style="list-style-type: none"> - enchaînement composé des éléments des cinq familles gymniques - réalisation correcte des éléments et respect du praticable -coordination et rythme de l'enchaînement - temps : 1mn30s 	<ul style="list-style-type: none"> -tenue du poids : poids sur la base des doigts et collé au cou - torsion - détorsion du buste - extension complète du corps après le lancer - 4m chez les filles et 6m chez les garçons
Stratégies d'attribution de notes	- Evaluation individuelle.	- Evaluation Individuelle	- Evaluation individuelle	-Evaluation individuelle	Evaluation individuelle

Il ressort du tableau 5 que les enseignants E9 et E12 ayant évalué en gymnastique sont restés dans un schéma qui s'apparente un peu à celui des critères. En effet, nous pouvons classer ces indicateurs dans les critères officiels surtout au niveau du C2 qui concerne la gestion correcte des outils. Quant aux enseignants E4,

E11 et E13 ; ils ont évalué la technique et la performance c'est-à-dire en s'appuyant sur les critères C2 et C4. Certes, ils ont aussi fait des évaluations critériées mais les critères sont toujours restés dans l'abstrait, parce qu'ils ne disposaient pas d'une grille pouvant leur permettre d'opérationnaliser ces critères par l'intermédiaire

des indicateurs de réussite et juger du niveau de maîtrise des apprenants.

De l'entretien accordé à ce groupe d'enseignants, ils se sont justifiés en ces termes : «Très souvent la période des évaluations coïncide avec la fin du semestre où l'administration est à vos trousses pour avoir les notes. Dans ces conditions est-ce qu'il faut perdre du temps pour évaluer alors que tu n'es même pas sûr de finir l'évaluation en deux séquences avec la grille *en tenant compte des effectifs pléthoriques que nous avons (...) C'est pourquoi notre cerveau constitue notre grille.*»

54

Le respect des règles de l'activité et la réalisation de la performance minimale exigée des élèves suffisent, selon les enseignants E4, E11 et E13,

pour évaluer les élèves. Ils avancent deux raisons comme justification: 1) la grille est très encombrante et ne permet pas de suivre correctement les apprenants et 2) l'évaluation prend beaucoup de temps parce qu'il y a quatre niveaux de maîtrise par critère et à la fin il faut sommer les notes par critère pour chaque apprenant. Il est donc plausible de constater que le problème de temps et du nombre de niveaux de maîtrise sont mis de l'avant pour justifier la non élaboration de la clé de correction et de la grille.

Le tableau VI ci-dessous présente la démarche évaluative et les stratégies d'attribution des notes par les enseignants de la 2^e sous-catégorie, à savoir ceux qui ont évalué en SA2 à travers les activités physiques collectives.

Tableau VI : Démarche et stratégie d'évaluation adoptées par E2, E3, E5 et E7

	E2	E3	E5	E7
Démarche suivie pour évaluer	<ul style="list-style-type: none"> - Tir au panier : 5 lancers francs (5point) - Conduite de balle de son camp au panier adverse plus tir (5points) - T o u r n o i triangulaire : jeu de trois paniers gagnant : 1^{ère} équipe 10 points ; 2^e équipe 7points et la 3^e équipe 4 points 	<ul style="list-style-type: none"> - Cinq services sur 5 points. - Jeu 1 contre 1 au filet : jeu de 5points jeu réel 6 contre 6 un set de 15 points pour 6 points pour l'équipe gagnante et 4 points pour les perdants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Défense de zone 3-3 flottage de cette dernière du côté de la balle. (5points) - Circulation de balle d'une aile à l'autre par des passe et va sur le tiers du terrain adverse plus tir sur les ailes (8pints) - Jeu réel de deux buts gagnants. 7 points pour les gagnants et 4 pour perdants 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu réel : set de 25 points. - service - Réception-passe - Passe- renvoi de la balle - Rotation - Gain du jeu par de belle séquence du jeu
Stratégie d'attribution de notes	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation en équipe donnant droit aux notes individuelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation Individuelle). - évaluation en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> -Évaluation en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> - É v a l u a t i o n individuelle -Evaluation en équipe

Il ressort, de la lecture du tableau VI, qu'à l'exception d'E7 qui a évalué dans le jeu, les trois autres enseignants (E2, E3 et E5) ont fait leur évaluation en trois séquences, que ce soit au basketball ou au handball ou au volleyball. Lors des entretiens, ces trois enseignants nous ont déclaré ce qui suit : « nous, nous sommes en SA₂ et nous voulons évaluer les activités physiques collectives. Pensez-vous que nous pouvons nous en sortir facilement en utilisant cette fiche d'évaluation où il faut observer chaque élève dans un jeu. Même en SA₁, il est difficile de juger du niveau de maîtrise des apprenants.

Quand est-ce qu'une maîtrise est partielle ou minimale ? Si on place dix enseignants pour observer un même apprenant et que ce dernier n'est ni nul ni très performant, il serait difficile de trouver deux enseignants ayant noté la même chose en ce qui concerne la maîtrise partielle ou minimale ». Pour ces enseignants, l'évaluation individuelle des compétences en sport collectif est très difficile. Il leur semble impossible d'observation de chaque élève, avec une grille, afin de lui attribuer une note individuelle. Ainsi, ces trois enseignants ont choisi d'évaluer les éléments clés des activités en dehors du jeu réel.

5- DISCUSSION-CONCLUSIVE

L'évaluation des apprentissages a été toujours un problème récurrent auquel les acteurs du système éducatif sont souvent confrontés. Quelle que soit sa nature, sa forme et sa fonction, elle nécessite des dispositions particulières qu'il urge de prendre. L'avènement de l'APC vient renforcer cette idée et propose de placer l'élève dans un environnement complexe, afin de l'amener à mobiliser différents acquis pour résoudre une situation complexe (Gérard F-M, 2007).

56 Au Bénin, la procédure d'évaluation des compétences proposée par les textes officiels, recommande l'élaboration et l'utilisation d'un ensemble d'instruments de mesure parmi lesquelles, la grille d'appréciation et la clé de correction sont des éléments importants. Vu le contexte d'implémentation de l'APC dans notre pays, nous nous interrogeons sur la pertinence de cette proposition et la capacité des enseignants à l'appliquer malgré les contraintes s'y afférent. Notre étude visait à documenter les questions de recherche suivantes : les critères d'évaluation en EPS en vigueur au Bénin sont-ils compréhensibles pour les enseignants et pour les apprenants ?

- ces acteurs ont-ils eu de rapport à de tels critères d'évaluation ?

- quelles sont les modifications apportées à ces critères au cours de leur utilisation ?

De l'analyse des résultats, il ressort que la mise en œuvre de instruments de mesure n'a pas été aisé pour les enseignants. Deux catégories d'enseignants émergent quant à l'utilisation ou non des grilles d'évaluation et de la clé de correction ou du barème : ceux ayant élaboré et utilisé des grilles et ceux qui n'en ont pas du tout élaboré.

Au niveau des enseignants (E1, E6, E8 et E10) ayant utilisés les grilles, même si on note une conformité entre les instruments utilisés et ceux préconisés par les textes officiels, on constate toutefois l'absence des niveaux de maîtrise pour le critère de perfectionnement. L'autre aspect très important est relatif à l'unique occasion que ces enseignants ont accordé aux élèves. Or, selon les principes qui régissent l'approche critériée de l'évaluation des compétences, il faut accorder trois occasions indépendantes à l'élève pour vérifier l'atteinte d'un critère (Scallon, 2004 ; Gérard, 2007). Mieux, selon De Kétèle (1996) «pour déclarer un élève compétent, chaque critère

minimal doit être respecté. Et pour qu'un critère minimal soit déclaré comme respecté, il faut, sur trois occasions indépendantes, vérifier si l'élève atteste sa maîtrise dans deux occasions». C'est de cette règle communément appelée la règle des 2/3 que découlent les niveaux de maîtrise des critères. Si les enseignants se sont contentés d'une seule occasion, cela semble reposer le problème de temps lors des évaluations, mais surtout celui de l'adaptation de la règle dite des 2/3 au champ de l'EPS. De ce point de vue, il semble alors que l'opérationnalisation des critères d'évaluation définis par les NPE reste problématique pour les enseignants malgré les adaptations réalisées par ces derniers.

En effet, en EPS l'élève, lors des évaluations a droit à un, deux ou trois essais selon les activités et les intentions d'évaluation de l'enseignant. Dans cette perspective, peut-on assimiler l'essai à une occasion ? Or, dans le même temps la règle parle de trois occasions indépendantes. Nous sommes là en présence d'une impasse dont la résolution s'avèrerait indéniable pour l'EPS.

Pour la deuxième catégorie d'enseignants (E4, E9, E11, E12, E13, E2, E3, E5, E7) c'est-à-dire, celle des enseignants n'ayant

pas du tout prévu une grille, les raisons évoquées mêmes si elles sont entre autres fondées, ne pourraient justifier ce comportement. Si l'utilisation de la grille semble être encombrante, son usage régulier pourrait servir à la recherche des moyens pour la rendre plus opérationnelle. Ce qui semble montrer le rapport très peu favorable de cette catégorie d'enseignants à l'utilisation des critères d'évaluation. Quant à l'évaluation en sport collectif, le jeu est le contexte le plus approprié, car le contexte d'évaluation ne saurait être totalement différent de celui de l'apprentissage

Au vu de l'analyse des données recueillies nous pouvons dire que la plupart des enseignants ont adopté une méthode adaptée en fonction de leur rapport officiel à l'évaluation selon l'APC. Chacun a utilisé une démarche d'évaluation qui peut lui permettre d'atteindre ses objectifs. Ils ont fait certes une évaluation critériée mais la spécificité réside dans le nombre de critères évalués surtout au niveau des indicateurs de réussite. Cet état de chose justifie les différentes difficultés précédemment énumérées par ces enseignants. Il s'agit entre autres, des difficultés liées :

- à la période d'évaluation où la pression de l'administration est forte

- à la conversion des niveaux de maîtrise en notes ;

- à l'effectif pléthorique des élèves ;

- à l'utilisation d'une grille encombrante, car ne permettant pas de suivre et de noter à la fois tous les élèves.

Les instruments d'évaluation officiels bien qu'étant utilisés à plusieurs reprises par ces enseignants aux différents examens, semblent ne pas servir à la régulation des apprentissages au cours de l'enseignement/apprentissage/évaluation. Au vu de ces différentes analyses, nous dirons sans nul doute que tous les enseignants investis éprouvent des difficultés dans l'utilisation de la fiche d'évaluation. Cela n'excuse pas le fait que certains n'ont pas une grille d'évaluation puisqu'ils ont à évaluer les élèves sur les critères définis alors qu'ils n'ont prévu aucun outils d'évaluation.

Au final, les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'application de la méthode d'évaluation préconisée par

les textes officiels, expliquent l'absence de l'élaboration des instruments d'évaluation et par voie de conséquence, l'utilisation d'une grille inappropriée d'évaluation. La plupart de ces enseignants ont utilisé des démarches et des stratégies d'évaluation adaptées pour faire l'évaluation certificative des enseignements - apprentissages aussi bien en SA₁ qu'en SA₂. Il semble donc que l'usage habituel de ces instruments aux examens n'a pas trop impacté sur le comportement des enseignants dans la mise en œuvre de ces instruments de mesure. Ils ont ainsi un rapport très peu favorable à l'utilisation de ces critères. Il urge alors de rendre plus explicite les critères et de chercher d'autres stratégies pour amener les enseignants à se les approprier pour leur mise en application.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Amade-Escot, C. & al. (2007). *Le didactique*. Revue EPS, 11 avenue du Tremblay-75571 cedex 12. Collection : Pour l'action, p 128.

Bélaïr, L. M. (2005a). Les outils d'observation. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour superviser* (p.125-144). Montréal: Guérin Universitaire.

- Bélaïr, L. M. (2005b). Quels outils pour évaluer les compétences. *Communication présentée dans le cadre des activités du CÉDAP de l'AQPC*, Collège Ahuntsic, 2 mars.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol 72, pp.50-51.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*. Marseille, Université Aix-Marseille II. Vol 12, n°1, pp. 73-112.
- De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). «La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences», *Mesure et évaluation en Éducation*, Volume 28, n°3, 1-26.
- Gerard, F.-M. - BIEF. (2008). *Évaluer des compétences - Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In G ; Baillat, D. Niclot, D. Ulmat : *La formation des enseignants en Europe, Approche comparative* (p. 231-241). Bruxelles : De Boeck Université.
- Johsua, S. (2002). Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques : Vers une didactique comparée. In : P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse, (eds), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 17-24). Grenoble : La pensée sauvage.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, n°141, 5-16.
- Paquay L., Defêche, N. & Dufays, J-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès & A.-M. Huynen (Eds), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (pp. 85-95). Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et certificative: Postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle Suisse* (4), 25-28.
- Rey B. & al. (2002). L'évaluation des compétences à l'école primaire, *Le point sur la recherche en éducation*, 23, 51-63
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^e édition, De Boeck, Bruxelles.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, pp. 24-26.
- Roegier, X. (2005). L'évaluation des compétences des élèves selon l'approche par les compétences de base. In X. Roegiers, *l'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schubauer-Leoni M.-L., Leutenegger F., Igozat F., Flückiger A. (2007a). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp 51-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier, (2007) (Dir), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 13-49). Rennes : presse universitaire de Rennes.
- Sensevy G. & Mercier A. (2007). Agir ensemble : L'action didactique conjointe. In G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.